



VICOL NELU (*coordonator*)
POGOLȘA LILIA (*coordonator*)

CONFIGURĂRI ANALITICE ALE PROFESIONALIZĂRII CADRELOR DIDACTICE ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIALE



Chișinău, 2020

Ministerul Educației, Culturii și Cercetării
Institutul de Științe ale Educației

VICOL NELU (coordonator)
POGOLȘA LILIA (coordonator)

**CONFIGURĂRI ANALITICE
ALE PROFESIONALIZĂRII
CADRELOR DIDACTICE
ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIETALE**

Monografie colectivă

Chișinău, 2020

CZU 37.091

C 65

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”

Coordonatori științifici:

POGOLȘA LILIA,
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar
VICOL NELU,
doctor în filologie, conferențiar universitar, conducător de Proiect

Autori:

Nelu Vicol, *conf. univ., dr., IȘE*
Lilia Pogolșa, *dr. hab., prof. univ., IȘE*
Aliona Afanas, *dr., conf. univ., IȘE*
Cebanu Lilia, *dr., cerc. șt. coord., IȘE*
Violeta Vrabii, *dr., cerc. șt. superior, IȘE*
Tatiana Gherștega, *dr., cerc. șt. superior, IȘE*
Eugenia Berlinschi, *cerc. șt. stagiar, IȘE*
Ștefania Isac, *dr., conf. univ., IȘE*
Victor Țvirunc, *dr. hab., prof. univ., IȘE*
Natalia Melnic, *dr., cerc. șt., IȘE*
Vasile Gh. Cojocaru, *dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă”*
Valentina Cojocaru, *dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă”*
Iuliana Mogâldea, *cerc. șt. stagiar, drd., USC „B.P. Hasdeu”*
Corina Radu, *cerc. șt. stagiar, drd., USC „B.P. Hasdeu”*

Referenți:

Aglaida Bolboceanu, *dr. hab., prof. cerc., IȘE*
Veronica Bâlici, *dr., conf. cerc., IȘE*
Ion Achiri, *dr., conf. univ., IȘE*
Maria Hadîrcă, *dr., conf. cerc., IȘE*
Iuliana-Petronela Barna, *dr., conf. univ., Universitatea „Dunărea de Jos”,
Galați (România)*

CUPRINS

INTRODUCERE

(Nelu Vicol, *dr., conf. univ.*) 5

I. RELEVANȚA CERCETĂRILOR ȘTIINȚIFICO-METODOLOGICE ÎN CONFIGURAREA ANALITICĂ A PROFESIONALIZĂRII CADRELOR DIDACTICE ÎN FORMAREA CONTINUĂ

- 1.1. Provocări societale: proiecții deschise și dinamice
în profesionalizarea cadrelor didactice
(Nelu Vicol) 12
- 1.2. Provocări strategice pe termen lung
în formarea cadrelor didactice
(Lilia Pogolșa) 19
- 1.3. Profesionalizarea pedagogică a cadrelor didactice:
sistem și proces dinamic
(Lilia Pogolșa) 33
- 1.4. Profesionalizarea cadrelor didactice:
relevanțe conceptuale și metodologice evolutive
(Aliona Afanas) 40
- 1.5. Coordonate epistemice
ale profesionalizării cadrelor didactice
(Lilia Cebanu) 83
- 1.6. Identitatea profesională a cadrelor didactice
în contextul profesionalizării din perspectivă psihologică
(Violeta Vrabii) 98
- 1.7. Ajustarea calificărilor obținute în procesul de formare profesională
continuă a cadrelor didactice
(Tatiana Gherștega) 112
- 1.8. Vizualizarea metodologică a profesionalizării
cadrelor didactice în învățământul profesional tehnic
(Eugenia Berlinschi) 116
- 1.9. Idealul educațional și idealul pedagogic
în profesionalizarea cadrelor didactice
(Ștefania Isac) 125
- 1.10. Spectrul problematic și identificarea soluțiilor
în cercetarea pedagogică
(Victor Țvircur) 132

**RELEVANȚA CERCETĂRILOR ȘTIINȚIFICO-METODOLOGICE
ÎN CONFIGURAREA ANALITICĂ
A PROFESIONALIZĂRII CADRELOR DIDACTICE
ÎN FORMAREA INIȚIALĂ**

2.1. Orientarea profesională: inserții expectative la nivel școlar și universitar (Natalia Melnic)	136
2.2. Formarea inițială a cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice (Vasile Gh. Cojocaru; Valentina Cojocaru)	138
2.3. Argumentarea optimizării condițiilor socio-psiho-pedagogice ale influenței mediului educațional în formarea profesională inițială a cadrelor didactice (Iuliana Mogâldea).....	149
2.4. Sporirea gradului de atractivitate a profesiei didactice prin formarea conștiinței profesionale (Corina Radu)	169

CONCLUZII GENERALE

(Lilia Pogolșa, <i>dr. hab., prof. univ.</i> ; Nelu Vicol, <i>dr., conf. univ.</i>)	190
--	-----

BIBLIOGRAFIE:	194
----------------------------	-----

INTRODUCERE

Sistemul educațional de la noi, ca orice alt sistem de educație din lume, nu poate evolua ca sistem închis, inflexibil la cerințele în creștere ale beneficiarilor acestuia, la provocările actuale, dar și la evoluțiile specifice spațiului european, în domeniul educației.

În acest context se impune, cu insistență urgentă, implementarea unor *procese de îmbunătățire și corective* bazate pe modele, mecanisme, concepte și reguli stabile, *validate și general* acceptate, ținându-se cont, în același timp, de condițiile reale și specifice în care evoluează învățământul național, cu destinație precisă în ceea ce privește asigurarea *reală* a calității educației furnizate. O asemenea abordare va permite sistemului național de educație să se poată racorda din „mers” la solicitările și provocările societății actuale și, în același timp, fără să piardă *valorile reale* câștigate de-a lungul timpului. Nu putem *ignora* și nici nu putem *întârzia* implementarea recomandărilor instituțiilor europene în domeniul de asigurare a calității educației.

Drumul parcurs de sistem, în acest domeniu, trebuie să fie „proiectat” în corelație cu referențiale validate la nivel european și mondial, modelul de excelență EFQM, standardul ISO, în caz contrar „proiecțiile” vor prefigura traiectorii nesigure, instabile, efectele induse fiind pe măsură, atât în plan educațional, cât și în plan economic-social.

Un rol esențial în reformarea sistemului și a procesului educațional îl au resursele umane, dat fiind că educația și înnoirea spiritului nu reprezintă o preferință sau un accesoriu gratuit în evoluția omului. Nevoile înalte probează, într-un anume fel, gradul și esența aspirațiilor la care au ajuns indivizii și societățile la un moment dat, iar trebuințele noastre se rafinează dând expresie idealurilor de libertate și de performanțe socioprofesionale și socioculturale. În ultimă instanță relieful și profunzimea educației definește spiritualitatea omului, setea și putința lui de transcendere a necesarului, a obligativității.

În acest context *rolul și valoarea cadrelor didactice* ține de domeniul evidenței, iar societatea, cu cât acceptă și conștientizează acest rol și această valoare, cu atât ea este mai evoluată.

Axa de avansare a investigațiilor inserate în conținutul acestei monografii o semnifică una inițial analitico-descriptivă și epistemică, ajungându-se în cele din urmă la poziționări teoretice, conceptuale și metodologice privind *paradigma de profesionalizare a cadrelor didactice în domeniul educațional (formarea profesională inițială și continuă)*. Trebuie punctat că investigațiile sunt poziționate și din perspectiva cunoaș-

terii efective *in actu*, prin experimentarea unor atitudini receptive a fiecărui autor-cercetător față de paradigma/fenomenologia profesionalizării cadrelor didactice în sistemul educațional general și profesional tehnic ce se identifică și în postulatul următor: *ca pedagog trebuie să vorbești nu numai din cărți, ci și dintr-o experiență a unui evantai de cunoașteri efective*.

În context, simbioza științelor filosofice, sociobiologice și antropologice fundamentează teoretic și probează praxiologic/metodologic cunoașterea omului. Însă un rol important i se atribuie științelor socioumanistice (științele educației, științele limbajului) și științelor culturii (culturologia), care *introduc și stabilesc determinări corective în configurația esenței omului, a existenței sale trecute, prezente și viitoare*, dat fiind că fiecare om se naște cu un *spectru de stări contradictorii*, acestea completându-se și compensându-se cu un conținut concret și determinat sub influența mediului, condițiilor și provocărilor societale, ale credinței, culturii, moralei, profesionalizării, esteticii și eticii¹.

Astfel, incertitudinea condițiilor sociale, economice și ideologice, discreditarea valorilor morale, situațiile dificile de viață și cele de criză, dar și alte provocări societale actuale invocă stres psihologic masiv, încordare, frică, fobie, confuzie, afectând sănătatea spirituală, mentală și fizică a persoanelor, uneori provocând indiferență și pasivitate, alteori anxietate, ostilitate și panică.

Actualmente sunt importante cercetările ce atestă principalele schimbări socioculturale și impactul acestora asupra dezvoltării personalității umane. Extrem de importantă, într-o lume fundamental schimbată, este modificarea situației de dezvoltare și de funcționare a personalității în ansamblu.

Tendențele societale demonstrează necesitatea extinderii cercetărilor științifice în aspect socio-psiho-pedagogic, *orientate spre resursa umană și valorificarea abilităților de personalitate*. Astfel, unele dintre problemele societale se referă la:

- deficitul locurilor muncii de calitate; și, în context, starea ineficientă și metodologică a învățământului profesional tehnic;
- dezvoltarea economică inefficientă și nefavorabilă a mediului rural;
- capacitățile instituționale/organizaționale reduse;
- excluziunea socială din cauza pierderii sau a imposibilității angajării în activitatea de muncă;

¹ Vicol N., Educația corectivă. O metaforă societală, culturală și psihopedagogică. Monografie. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2020, pp. 57-60.

- migrația cetățenilor la nivel național și mondial în scopul identificării unui loc de muncă, a unor oportunități de studii sau a reintegrării familiei;
- schimbările vertiginos de negative în dinamica populației;
- tranzația demografică a generațiilor ce a contribuit la îmbătrânirea populației;
- relațiile interetnice care sunt afectate deseori de comportamente individuale și colective de altercație;
- diversitatea colectivă și interumană în societate;
- probleme de dialog intercultural și religios;
- integrarea minorităților naționale în diverse sfere ale vieții statului;
- adaptarea și integrarea socială a persoanelor defavorizate pe criterii discriminatorii;
- adaptarea și direcționarea sistemului educațional la noile abordări societale contemporane;
- configurația educației adulților etc.

În contextul acestora și dacă vom fi atenți la ceea ce se întâmplă în interiorul și în exteriorul nostru, vom sesiza că deseori nu suntem refractari la schimbările reale.

Toate acestea semnifică provocările lumii contemporane, identificându-se în conceptul „*lumea în care trăim*” prin incertitudinile și condițiile economice, sociale, politice, culturale, profesionale și educaționale și reprezentând *fenomenul sociologic* al populației. Ele se încadrează în probleme privind:

- dereglări ale lumii contemporane;
- epoca omului – apocalipsă ori pace universală?;
- istoria genetică a popoarelor și superstițiile modernității;
- populism în epoca digitală;
- povestea științifică a creării universului și a vieții inteligente;
- perceperea celor peste 50 de ani de explorări spațiale și la ce se poate aștepta omenirea în viitor;
- schimbările climatice, unde vor duce ele omenirea: spre apocalipsă ori spre pacea universală?;
- viitorul medicinei, cum arată el din perspectiva cercetării și inovării (pediatrie pulmonară, biologie moleculară și imunologie, bioetică).

Acestea conduc la identificarea și sporirea evidentă a oportunităților de care au nevoie membrii societății și consemnând schimbări atât în ocupația, educația și în reprezentarea politică, dar și în relații complexe dintre genuri, clase și apartenență etnică, dintre condițiile locale și pre-

siunile naționale și globale, ce determină laolaltă locul fiecărui exponent al genurilor pe piața muncii și în lumea socială, politică și economică de astăzi, în general. Ele reflectă anumite discrepanțe privind fenomenul orarului flexibil și influența acestuia asupra pieței muncii, politica genurilor și teoria socială, diferențierea pe criterii de genuri a drepturilor cetățenești și a apartenenței naționale și de genuri în contextul integrării europene².

Timpul prezent vine cu multiple îngrădiri ce ne predispun la un mod de a fi străin vocației noastre. Astfel:

- ne risipim sărăcăcios în varia de false obligații și responsabilități;
- ne determină presiuni diverse – profesionale, economice etc. – manipulări mai mult sau mai puțin evidente, relaționate de consum și de ideologii să dorim ori să facem ceea ce nu este esențial necesar sau benefic pentru noi;
- ni se induc trebuințe de care nu avem nevoie;
- ni se inoculează scopuri pe care, în mod normal, nici nu le bănuiam.

În acest „vârtej de presiuni”³ se pare că este dinamic mai greu „să mai ții dreapta cumpănă”, însă tocmai „acest climat deconcertant ne poate îndârji, ne poate trezi dorința de a ne apăra, de a rămâne noi înșine și de a refuza o evoluție pernicioasă de conjuncturi discutabile”.

Transformările fundamentale ale relațiilor dintre genuri (*fenomenul transgeneraționist*) în lumea contemporană afectează economia și toate formele de relații sociale. Forțele motrice care determină aceste schimbări sunt atât creșterea nivelului de educație și al muncii salarizate, cât și formele noi de reprezentare politică a intereselor cetățenești.

De asemenea, o provocare esențială o semnifică și modul în care chestiunile legate de raporturile (inter)umane modelează și sunt remodelate de condițiile sociale, economice, educaționale și culturale în care apar.

Realitatea contemporană demonstrează că rolul școlii nu numai că nu s-a diminuat, ci a devenit tot mai complex⁴. Astfel, există un șir de probleme ce vizează *statutul profesorului în societatea de azi*. Printre acestea, enumerăm următoarele:

- schimbarea atitudinii față de serviciile educaționale prestate;
- nivelul scăzut al profesionalismului unor pedagogi, produsele activității educaționale fiind de o calitate inefficientă;

² Walby S., Transformări ale genurilor umane. Chișinău, Editura „Epigraf”, 2003, pp. 11-29.

³ Cucoș C., Educația estetică. Iași, Editura „Polirom”, 2014, p. 165.

⁴ Toader A.D., Psihologia schimbării și educația. Polarități și accente ale procesului educațional. București, EDP, 1995.

- profesia de pedagog a devenit una neprestigioasă;
- lipsa diagnosticării candidaților pentru învățământul cu profil pedagogic etc.

Se afirmă, pe bună dreptate, că *unul dintre elementele definitorii ale societății contemporane este schimbarea*. Noul mileniu în care am avansat a moștenit însă multe probleme sociale, economice și politice, care, deși au marcat în mare măsură ultima jumătate de secol, sunt departe de a-și fi găsit soluțiile. Dintre aceste probleme menționăm:

- terorismul internațional;
- rasismul;
- creșterea numărului săracilor și a șomerilor;
- creșterea numărului analfabeților etc. Analfabeți nu sunt doar aceia care nu știu să scrie și să citească, ci și aceia care au deficiențe în cunoștințele de bază, înțelegându-se aici analfabetismul funcțional, și, mai nou, și cel computerial.

*Toate acestea semnifică setul de intervenții corective în educație, propulsionate și inițiate de anumite scadențe, perturbări, desuetudini și inadecvări ale educației de astăzi, deoarece*⁵:

- trăim într-o perioadă în care înnobilarea spiritului pare să fi intrat în declin;
- nu ne mai interesează decât o formare țintită, dobândirea de competențe utilizabile, pragmatice, accesarea de deprinderi „utile”, inserția grabnică în economie și acțiune eficientă;
- școala însăși, inclusiv universitatea, se proiectează pe aliniamente antreprenoriale;
- disprețuim ceea ce pare a fi gratuit, „nefolositor”, podoabă „revolută” fără legătură cu „zbaterea” timpului;
- ne formăm pentru o cultură a exteriorității, neglijând-o sau desconsiderând-o pe cea a interiorității;
- fugim de noi înșine, din noi înșine, din Patria noastră „*Nos Patriam fugimus!*”, afirmau latinii;
- ne amenajăm „palate” îndestulate, dar ne trezim că nu suntem capabili să le „locuim”, fiind împuținați interior;
- ne creăm „bogății” pe pământ, dar „nu zidim” în noi, în ipsisitatea noastră;
- nu clădim în noi acea stare interioară pentru a ne înălța în aspirații, pentru a ne bucura de foloasele din jur, pentru a le degusta, de la alt nivel, în deplinătatea și rostul lor.

⁵ Vezi: Cucos Constantin, Op. cit., p. 10.

În contextul respectiv se creează un paradox deoarece, cu toată această „echipare” externă de ordin tehnic, material, acțional, informațional etc., la momentul adevărului, cu prima ocazie a punerii la probă a interiorității, ne dăm seama că posesia și instrumentarul nu sunt totul, că nu avem sau nu suntem ceea ce merită să fim cu adevărat.

Ideile libertății și descătușării, umanismului și creativității în educație ne îndeamnă să distrugem zidul de nepătruns al gândirii materialiste care ani în șir a creat stereotipii eronate.

Or, cheia pentru a înțelege și pentru a descifra aceste provocări și probleme ale dezvoltării omului o semnifică știința, cercetarea. În reverberațiile acestui deziderat, știința pedagogică își identifică anumite puncte de reper în orientări și curente educaționale ce îi conferă consistență. În context, cercetătorii-autori ai monografiei sunt conștienți de realitatea că este imperios necesar ca aceste cercetări, care avansează stringenta investigare cu impact disciplinar, inter- și transdisciplinar, să fie demarate, să fie materializate și să fie valorizate în baza următoarelor criterii⁶:

- *accesibilizarea*, prin organizarea și structurarea analitică și logică a informațiilor în ordine cronologică, concomitent cu introducerea unor informații noi și mai ales a unor legături, a unor treceri firești de la un conținut la altul;
- *accentuarea* caracterului de sinteză, oferind atât puncte de vedere și concepții contradictorii, divergențe cu privire la unele probleme abordate în cercetările pedagogice, cât și concepțiile în care se identifică tendința de soluționare a lor, de unificare a ceea ce în mod natural și firesc este diferențiat și diversificat;
- *actualizarea*, aducerea în actualitate, la zi, a informațiilor cu privire la problematica tratată, cu atât mai mult cu cât progresul informațional în anumite domenii este de-a dreptul fascinant, optica de abordare a unor probleme fiind nouă nu numai ca urmare a schimbărilor înregistrate în orientările pedagogice cunoscute, ci și datorită apariției unor noi orientări în științele educației;
- *utilitatea* sau punerea la dispoziția publicului larg (cadre didactice, specialiști, sociologi, psihologi etc.) a informațiilor menite să contribuie la formarea unor reprezentări socioistorice și socioculturale corecte despre pedagogie și despre pedagogi, despre profesia didactică, despre ceea ce poate sau nu poate încă să ofere această disciplină – pedagogia.

⁶ *Ibidem*, pp. 14-15.

Aici cercetătorii-autori ai monografiei au valorificat *virtuțile explicative, comprehensive și anticipative ale pedagogiei*, acestea fiind dedicate criteriilor de:

- *obiectivitate* (evaluarea cercetării și a teoriei după propriile lor merite),
- *acuratețe* (obținerea datelor din laborator sau din lumea școlii, din lumea reală),
- *menținere a unui scepticism sănătos* (datele și teoria sunt apreciate cu precauție până când rezultatele sunt repetate și verificate).

Această vizualizare ar reprezenta evidente semne ale integrității pedagogice, ea materializând un proces de reîntoarcere, *mutatis mutandis*, la natura pedagogică a noilor entități educaționale. Pe această linie de reflecție se va realiza complexul de superioritate pedagogică a *principiului anticipării, în dezbateri științifice și evoluții analitice captivante*, surprinse prin încercări societale „provocatoare” de democratizare a educației, promovând idei elegante în identificarea configurației dezvoltării științei pedagogice, prin re-întoarceri sau înaintări.

În contextul celor menționate, cercetătorii-autori au conștientizat motivul elaborării acestei monografii colective ce rezidă în nevoia de complinire, de compensație a unei anumite lipse în dinamica dezvoltării sistemului și a procesului de formare profesională a cadrelor didactice și a unor răspunsuri la interogațiile paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice prin fundamentări expuse mai sus, ce asimilează și pune în mișcare provocările minții și acțiunilor aceleia care îi formează și îi educă pe alții.

I. RELEVANȚA CERCETĂRILOR ȘTIINȚIFICO-METODOLOGICE ÎN CONFIGURAREA ANALITICĂ A PROFESIONALIZĂRII CADRELOR DIDACTICE ÎN FORMAREA CONTINUĂ

1.1. Provocări societale: proiecții deschise și dinamice în profesionalizarea cadrelor didactice

*„A fi educator nu înseamnă a exercita o meserie, înseamnă a îndeplini o misiune, a face un apostolat”
(G. Mialaret)*

În conformitate cu planul de realizare a proiectului „Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale”, la prima etapă de cercetare (anul 2020) a fost prevăzut obiectivul general privind *Analiza holistică și consolidarea expertizei științifice a profesionalizării cadrelor didactice în procesul de formare profesională*. Realizarea investigațiilor s-a desfășurat pe trei dimensiuni descriptive-analitice și metodologice, și anume formarea profesională inițială, formarea profesională continuă și dezvoltarea cercetărilor pedagogice.

În cadrul investigațiilor au fost identificate concepte și au fost avansate în manieră epistemică abordări contemporane în descrierea analitică a provocărilor societale de profesionalizare a cadrelor didactice din învățământul general și din învățământul universitar, și anume:

- argumentarea conceptului operatoriu „provocări societale”/ „schimbare socială” în acreditarea epistemică și metodologică a acestuia asupra educației și profesionalizării cadrelor didactice (Vicol Nelu);
- identificarea reperelor epistemice ale profesionalizării cadrelor didactice în procesul de formare profesională continuă (Cebanu Lilia);
- argumentarea epistemologiei conceptului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de formare profesională continuă (Afanas Aliona);
- diagnosticarea și analiza nivelului de profesionalizare a carierei didactice în contextul evoluției sociale și tehnologice specifice *life-long learning* (Isac Ștefania);

- determinarea elementelor constructive ale identității personale și profesionale a cadrelor didactice (Vrabii Violeta);
- argumentarea conceptului de orientare profesională în contextul politicilor educaționale și al profesionalizării cadrelor didactice (Melnic Natalia);
- identificarea recomandărilor procesuale privind ajustarea calificărilor obținute în procesul de formare profesională continuă a cadrelor didactice la prevederile Cadrului Național al Calificărilor din Republica Moldova (Gherștega Tatiana);
- identificarea reperelor metodologice privind profesionalizarea cadrelor didactice în învățământul profesional tehnic din perspectiva procesului de formare profesională continuă (Berlinschi Eugenia);
- diagnosticarea nivelului de profesionalizare în formarea profesională inițială și identificarea criteriilor de referință și a indicatorilor de profesionalizare în procesul de formare inițială a cadrelor didactice în contextul Codului Educației, Procesului Bologna (Cojocaru Vasile);
- elucidarea reperelor conceptual-teoretice și metodologice privind *condițiile socio-psiho-pedagogice ale profesionalizării cadrelor didactice*; diagnosticarea nivelului de profesionalizare în formarea profesională inițială și analiza rezultatelor chestionării cadrelor didactice-debutante din perspectiva procesului de profesionalizare a carierei didactice (Cojocaru Valentina);
- analiza influenței mediului educațional asupra dezvoltării traseului de profesionalizare a cariere didactice în procesul de formare profesională inițială și identificarea rolurilor și a competențelor cadrului didactic din perspectiva mediului educațional (Mogâldea Iuliana);
- structurarea și interpretarea nivelului de sporire a gradului de atractivitate a profesiei didactice în contextul formării profesionale inițiale (Radu Corina);
- conceptualizarea structurală a studiului monografic privind valorificarea conceptelor pedagogice în Republica Moldova (Pogolșa Lilia, Vicol Nelu, Țvircun Victor).

Reieșind din aceste coordonate, investigațiile s-au axat pe vizualizarea epistemică și analitică a paradigmei de actualizare valorică și imperios necesară a profesionalizării cadrelor didactice în contextul provocărilor societale/schimbărilor sociale ale educației, acest proces avansând o pregătire a lor pentru a accede la structurile valorice socio-istorice și

socio-culturale. Atare profesionalizare constituie privilegiul socioprofesionale ce se achiziționează într-o continuă inițiere, formare/dezvoltare/schimbare și experimentare în raport cu acestea.

Orizontul profesionalizării ține de anumite poziționări personale și profesionale ale cadrelor didactice în raport cu fenomenul respectiv, dat fiind că de educație sunt responsabili atât actorii înșiși, cât și aceia din jurul lor.

Certă este realitatea că toate modurile diferite de percepere, de concepere a modelului profesorului ideal au un numitor comun, acela ce relaționează imaginea cadrului didactic de acțiunea de îndrumare, de orientare, de formare/dezvoltare, de aceea de educație având următoarele linii de forță: proces, acțiunea de conducere, acțiune socială, inter-relație umană, set de influențe⁷.

Or, din această caracterizare a educației rezultă complexitatea acțiunilor pe care cadrul didactic trebuie să le realizeze și, în consecință, varietatea repertoriului pe care trebuie să-l activeze pe parcursul interferenței acestor ipostaze. Iar toate acestea converg în spirală și într-o continuitate configurativă și mereu reconstruită în dependență de anumite provocări-cheie, și anume: comportament, identitate, valoare.

Or, cheia pentru a înțelege acest proces rezidă în a descifra aceste provocări/schimbări societale.

Denumită de unii tranziție și post-tranziție (posttranziție)⁸, situația actuală este, în măsură considerabilă, rezultanta a două procese majore: ruperea de proiectul social egalitarist și fenomenul globalizării la nivelul resurselor structurale și morale.

Interpretările aici se pretează la următoarele fenomene ale schimbării:

1. Schimbarea societală: perspective teoretice. Schimbarea este o condiție naturală și normală a vieții ce caracterizează realitatea socială: schimbarea este o succesiune de evenimente ce produc în decursul timpului modificări sau înlocuiri ale unor patern-uri sau unități cu altele noi.

Pentru a contura o primă idee despre conceptualizarea de-a lungul timpului a relației structură-acțiune, macro-micro ori societate-individ⁹, le vizualizăm în următorul tabel:

⁷ Diac G., Personalitatea cadrului didactic. In: Psihopedagogie (coordonator: Cucos Constantin). Iași, Editura „Polihrom”, 2009, pp. 643-662.

⁸ Bădescu I., Teoria latențelor colective. Contribuții la studiul popoarelor. București, ISOGEP-Euxin, 1997.

⁹ Rusu H., Schimbare socială și identitate socioculturală. Iași, Institutul European, 2008.

Tabelul 1: Relația societate-individ (apud H. Rusu, 2008)

Autor	Model	Relație
Durkheim	Determinist	Individul este produsul societății
Weber	Interpretativist	Societatea este creația indivizilor
Berger & Luckman	Constructivist	Societatea este creația indivizilor care, la rândul lor, sunt produsul ei
Marx	Conflictualist	Indivizii reproduc și/sau transformă societatea

Actualmente, dezbaterile sunt direcționate în două mari viziuni asupra schimbărilor societale:

1. Schimbarea socială: viziune sistemică. Schimbarea semnifică legi universale ce pot fi descoperite și schimbarea urmează calea legii naturale a progresului spre perfecțiune. Postulatul fundamental al acestei perspective este *schimbare = creștere*. Cu alte cuvinte, societățile se dezvoltă, ajung la o perioadă de maximă înflorire și apoi intră în declin asemenea organismelor cu care sunt comparate¹⁰. De aici rezultă logica asumțiilor evoluționiste, după cum urmează în tabelul respectiv:

Tabelul 2: Logica asumțiilor în dinamică a schimbărilor societale (apud A. Smith, 1973)

Logica asumțiilor	Contextualizare
Organicism	Societatea este un organism ale cărei părți se află în relație și care are roluri și funcții specifice în scopul prezervării și continuării „existenței” sale
Holism	Obiectul schimbării este societatea ca întreg, și nu părțile sale. Orice referire la schimbările din sistem se face în ideea evidențierii contribuției sale la schimbarea întregii societăți
Universalism	Toată istoria umanității are o logică și un pattern unic al dezvoltării sau al schimbării ce poate fi descoperit. Logica schimbării este aceeași în toate stadiile dezvoltării și implică aceleași procese și aceleași cauze ce determină schimbarea
Imanența schimbării	Schimbarea este immanentă, universală, inevitabilă și perpetuă
Gradualism	Schimbarea este lină, incrementală și cumulativă și se divide în stadii, faze ori perioade ce nu pot fi eludate. De exemplu, revoluțiile sunt văzute ca o cumulare logică a unui proces cumulativ îndelungat de schimbare

¹⁰ Smith A., Social change. London: Longman, 1976, citat de H. Rusu (2008).

Endogenism	Schimbarea este naturală; este „depozitată” în interiorul sistemului, în însăși natura lui (se înțelege aici tendințele minții sau proprietățile naturale, ereditare)
Diferențiere	Principiul care stă la baza evoluției este diviziunea muncii
Direcționalitate	Schimbarea este unilaterală, se face de la forme primitive la forme dezvoltate, de la simplu la complex, de la omogen la eterogen. Ea nu este întâmplătoare sau ciclică, ci progresivă
Adaptabilitate	Schimbarea este acompaniată de o mai bună adaptare a sistemului la mediu

De aici se desprinde postulatul principal că societatea are nevoie de stabilitate, de funcționalitate, pentru a exista și a se menține¹¹. Numai în echilibru ori în stabilitate societatea poate funcționa și își poate îndeplini imperativele funcționale: socializare, reproducere, educație, integrare etc.

Societatea este imaginată/concepută ca un sistem atât pe nivelul macro-, cât și micro-social. Asumția ce stă în spatele ideii de structură sau de sistem este cea a unui set *de elemente sau caracteristici fundamentale sau de bază ce sunt interdependente, compatibile și care se ajustează una la alta*. De aici, modelul sau structura nu își găsesc în mod necesar corespondent în realitate, ceea ce conduce la ambiguitățile perspectivei.

Când se avansează discuțiile despre structură, înseamnă de fapt enunțarea unei legi sau a unei relații condiționale într-o serie de *elemente evaluate ca importante*, ce sunt de așteptat să apară împreună și neglijarea altor elemente.

Diferențierea, reintegrarea, adaptarea, generalizarea valorilor semnifică mecanismele prin care se produce schimbarea¹².

În domeniul educațional fiecare nouă fază se distinge de cea anterioară printr-o complexitate mai mare, adică un număr crescut de elemente ce au noi funcții și care relaționează diferit. Se poate afirma că studiul schimbării este studiul diacronic al diferitelor stări ale unui sistem. O serie de asumții unesc aceste elemente ale schimbărilor:

- schimbările sunt uni-liniare, în sensul că toate societățile mai puțin dezvoltate vor parcurge aceleași etape sau transformări ca și cele dezvoltate;
- schimbarea este ireversibilă, înseamnă trecerea de la stadiul tradițional la stadiul modern, identificat ca tip cu societatea industrializată, occidentală, capitalistă, democratică;

¹¹ Boudon R., *Tratat de sociologie*. București, Editura „Humanitas”, 1997.

¹² Roth A., *Modernitate și modernizare socială*. Iași, Editura „Polirom”, 2002.

- schimbarea se face gradual;
- schimbarea văzută ca modernizare înseamnă progres.

În cadrul schimbării conflictul elementelor în sistem este sursa progresului (Tabelul 3)¹³:

Tabelul 3: Asumpții conflictuale asupra schimbării
(apud Dahrendorf, 1958)

Asumpții funcționaliste	Asumpții conflictualiste
Orice societate este concepută ca o configurație de elemente persistentă în timp.	Orice societate este supusă în fiecare moment al schimbării; schimbarea este omniprezentă.
Orice societate este o configurație de elemente bine integrate.	Orice societate experimentează în fiecare moment conflictul social; conflictul social este ubicuu*.
Fiecare element dintr-o societate contribuie la funcționalitatea ei.	Fiecare element dintr-o societate contribuie la schimbarea ei.
Orice societate se bazează pe consensul membrilor săi.	Orice societate se bazează pe constrângerea unor membri de către alții.

* *ubicuu*: un lucru ce se află concomitent în mai multe locuri.

Tratate în ansamblu, modelele sistemice¹⁴ presupun:

- analiza schimbării în compoziție – *de exemplu*: migrație sau depopulare;
- analiza schimbării în structură – *de exemplu*: apariția inegalităților, emergența legăturilor de prietenie;
- analiza schimbării funcțiilor – *de exemplu*: specializarea și diferențierea specialităților, declinul rolului economic al familiei, atribuirea de noi funcții școlii;
- analiza schimbării granițelor – *de exemplu*: unirea grupurilor, încorporarea unui grup în altul;
- analiza schimbării relațiilor dintre sisteme – *de exemplu*: ascendența politicului asupra economicului, controlul vieții private și al familiei de către guverne totalitare;
- analiza schimbării mediului – *de exemplu*: deteriorări ecologice, pandemii, catastrofe naturale.

¹³ *Vezi la* Horațiu Rusu, Op. cit.

¹⁴ Roth A., *Modernitate și modernizare socială*. Iași, Editura „Polirom”, 2002.

În sensul cercetării noastre configurată în proiect este esențial să identificăm problemele inter-relaționate¹⁵ în cadrul schimbărilor ce survin în domeniul educațional, și anume:

1. identificarea direcțiilor schimbării: toate dezvoltă stadii ce apar într-o anumită ordine;
2. identificarea legilor schimbării: globalizarea duce la apariția conglomeratului de valori;
3. determinarea formelor schimbării: schimbare continuă, ciclică, discontinuă etc.;
4. identificarea cauzelor schimbării: valorile, modurile de relații, comportamentele etc.

2. Schimbarea socială: viziune procesuală. Cu toate că din perspectivă sistemică schimbarea presupune o modificare ce apare între două stări, sau presupune momente de stabilitate, ea este și trebuie înțeleasă ca un proces permanent, continuu și nefragmentat¹⁶, pentru că *realitatea socială este interindividuală, relațională, dinamică, și se prezintă ca un flux continuu al schimbărilor de diverse viteze, intensități, ritmuri și pe diferite nivele.*

Schimbarea se produce prin diseminarea prin intermediul mișcărilor sociale a ideilor unor mici comunități de persoane cu gândire critică¹⁷. Toate acestea semnifică de fapt că societatea stă sub semnul lui *Panta rei* (Totul se schimbă) / *Omnia fluit, omnia cuit* (Totul curge), deci ea există doar atâta vreme cât există procese în cadrul ei.

Un principiu fundamental al abordărilor procesuale este așadar *recuperarea actorului și a potențialului său de acțiune și includerea sa în ecuația schimbării*. Atare recuperare și includere sunt configurate în *modelul agențial* al schimbării¹⁸ ce sintetizează următoarele asumții procesuale:

- a) societatea este un proces și se află în continuă schimbare;
- b) schimbarea este în general de natură endogenă și ia forma auto-transformărilor;
- c) fa baza schimbărilor sociale stă capacitatea sau potențialul și puterea de acțiune ale indivizilor și ale colectivităților;
- d) direcția, viteza și obiectivele schimbării sunt contestabile și devin sursă a conflictelor;

¹⁵ Bauman Z., Globalizarea și efectele ei sociale. Filipeștii de Târg, Editura „Antet”, 1999.

¹⁶ Durkheim Em., Regulile metodei sociologice. Iași, Editura „Polirom”, 2020.

¹⁷ Rochon T., Culture movis – ideas, activism, and changing values. Princeton, Princeton University Press, 1998.

¹⁸ Iluț P., Valori, atitudini și comportamente sociale. Iași, Editura „Polirom”, 2004.

- e) structurile sunt în același timp modelate și modelabile, iar actorii sunt simultan producători și produs;
- f) interschimbul acțiune-structură are loc în timp, prin alternarea fazelor de creativitate agențială și determinare structurală.

Perspectiva procesuală asupra realității se pretează la dualitatea agenților și structurii – nici una nu există fără cealaltă, agenții și structura sunt inter-relaționați în așa fel încât în momentul în care produc acțiunea, produc și reproduc structura, ei sunt produs al relației actor-structură¹⁹.

În contextul acestei perspective procesuale investigațiile cercetătorii s-au axat atât pe analiza conceptelor²⁰ de educație a adulților, de formare profesională continuă, de învățare pe tot parcursul vieții, de profesionalizare didactică, de competență profesională/pedagogică, dar și pe relevarea componentelor profesionalizării pentru cariera didactică.

1.2. Provocări strategice pe termen lung în formarea cadrelor didactice

Strategia de dezvoltare a sistemului educațional din Republica Moldova nu poate fi axată doar pe rezolvarea problemelor actuale. Este necesar ca direcțiile strategice din domeniu să răspundă provocărilor de viitor, identice pentru sistemele educaționale europene. Societatea de astăzi înaintea în fața cadrelor didactice problema de a îmbunătăți rezultatele învățării, deseori și în condiții destul de dificile. Această obligațiune rezidă în achiziționarea de către elevi a unor asemenea cunoștințe și abilități care le-ar permite să devină cetățeni conștienți, producători de bunuri materiale și valori spirituale ale secolului XXI. Unele dintre strategiile respective se identifică în următoarele direcții.

1. *Schimbarea condițiilor de muncă a cadrelor didactice.* Binecunoscut fapt e că în ultimii ani a crescut considerabil volumul și complexitatea activității cadrelor didactice. Profesorii trebuie să-și organizeze activitatea profesională într-o societate în care au loc transformări rapide, cu copiii și părinții lor, care de-asemenea se confruntă cu aceste schimbări. Rezultatele cercetării au relevat că în ultimele decenii s-a produs o schimbare a elevilor în aspectele social, psihologic și fiziologic. S-a diminuat creativitatea, gândirea flexibilă, calitățile volitive. A crescut disconfortul emoțional, se atestă un nivel scăzut de competențe sociale. A apărut

¹⁹ Giddens A., Sociologie. București, Editura ALL, 2002.

²⁰ Paquay L., Altet M., Charlier L., Perrenoud Ph. (Eds.) Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences? 3e édition. De Boeck Université, 2001, pp. 3-4.

nevoia de stimulare a proceselor și a activității cognitive în general. În școală a crescut numărul elevilor cu probleme emoționale. Concomitent, sunt tot mai mulți copii supradotați în sfera intelectuală, artistică, copii cu capacități sportive performante. Astfel, viitorul profesor are nevoie de un nou nivel de competențe profesionale și de o nouă experiență, inclusiv experiența de activitate cu elevii supradotați, dar și cu cei cu probleme de comportament. Profesorii trebuie să dea dovadă de atitudine individuală față de fiecare elev, să creeze pentru fiecare dintre ei oportunități de a obține rezultate, de a fi capabili să lucreze în sălile de clasă; să ia în calcul particularitățile individuale de însușire a cunoștințelor de către fiecare copil. De asemenea, ei trebuie să fie la curent cu schimbările care se produc în curriculum, în dezvoltarea științelor educației și a tehnologiilor digitale²¹.

2. *Principalele probleme ale învățământului pedagogic.* Trebuie de menționat faptul că o educație eficientă și de calitate în secolul XXI presupune pregătirea tuturor cadrelor didactice, și nu doar unele dintre ele. Din această perspectivă este necesară reconceptualizarea abordării unui șir de *probleme, dar și căilor de soluționare a acestora, printre care am putea evidenția cele mai semnificative:*

- identificarea contingentului din rândul cărora vor fi racolați potențialii profesori;
- reconstituirea sistemului de selectare a cadrelor și metodele de completare de personal;
- determinarea conținutului formării inițiale pe care trebuie s-o asimileze cadrele didactice debutante la început de carieră;
- familiarizarea cadrelor didactice cu obligațiunile de serviciu și evaluarea ulterioară a îndeplinirii lor;
- determinarea traseului de eficientizare a sistemului de formare continua, recalificare/calificare profesională suplimentară a cadrelor didactice;
- actualizarea procesului de atestare a cadrelor didactice și manageriale;
- identificarea modului de organizare a sistemului de motivare, de sprijin al cadrelor didactice în depășirea greutăților în activitatea lor pedagogică, iar pedagogilor cu performanțe – susținerea în

²¹ Рындак В.Г., Формирование креативности будущего учителя при изучении педагогических дисциплин. In: Человек и образование. ФГНУ. Академический вестник Института Педагогического Образования и Образования Взрослых Российской Академии Образования. 2014, № 2, Санкт-Петербург, с. 4-10.

avansarea în cariera profesională, oferindu-le posibilități de afirmare în calificare, superioare celor deținute anterior;

- formarea unei noi imagini a profesiei de pedagog în scopul creșterii prestigiului și importanței în societate.

Societatea de astăzi are nevoie de un astfel de sistem de formare profesională a cadrelor didactice capabil să ofere o educație flexibilă, orientată spre individ, capabilă să formeze competențe necesare pentru dezvoltarea inovațională a societății, dezvoltarea competențelor creative ale elevilor, formarea celei mai importante competențe – *a învăța să înveți*, asigurarea utilizării de către cadrele didactice a tehnologiilor inovatoare de predare-învățare-evaluare.

În căutarea unui răspuns la întrebarea cum de eficientizat procesul de îmbunătățire a calității formării cadrelor didactice și a calității procesului de predare și învățare am analizat unele rapoarte internaționale de sinteză, precum și un șir de sisteme educaționale de succes (Singapore, Anglia, Finlanda, China)²². În temeiul cercetărilor realizate, au fost identificate căile de eficientizare a reformelor cu referire la cadrele didactice realizate în aceste țări, care au generat anumite rezultate, afirmându-se ca prioritare sau demonstrând modalități creative de punere în valoare a schimbărilor în învățământ.

Prioritate s-a acordat celor trei subiecte cu privire la particularitățile sistemelor de promovare a carierei profesionale. Cea de-a patra problemă supusă analizei a reflectat procesul de învățământ și s-a axat pe problema eficienței reformelor. În principal, în studiu au fost scoase în evidență următoarele întrebări:

- ✓ *Cum are loc înrolarea/încadrarea/atragerea în profesie a cadrelor didactice și instruirea inițială?*
- ✓ *De ce fel de sprijin și oportunități pentru formare profesională beneficiază cadrele didactice la locul de muncă?*
- ✓ *Cum este remunerată munca pedagogului?*
- ✓ *Cum sunt implicate cadrele didactice în reformele educaționale?*
- ✓ *Cum are loc înrolarea/încadrarea în profesie a cadrelor didactice și formarea inițială?*

În timpul cel mai apropiat posibil, în sistemul educațional național, la fel ca în alte țări se va resimți deficitul de cadre didactice, dat fiind vârsta de pensionare a celor care mai activează la moment în acest dome-

²² Participanții la summit au fost selectați pe baza rezultatelor copiilor, cu vârsta de 15 ani, la citire, matematică și științe, în conformitate cu Programul evaluării elevilor străini OCDE (PISA) în 2009. În acest sens, rezultatele din diferite țări au fost făcute limitându-se la calculul mediei celor trei discipline.

niu. Din acest punct de vedere, se resimte necesitatea elaborării strategiilor și motivațiilor viabile de atragere în rândurile cadrelor didactice a absolvenților cu abilități corespunzătoare domeniului. Una dintre căile de rezolvare a acestei probleme este stabilirea unui nivel decent de salarizare a muncii cadrului didactic. În același timp, am putea menționa că multor țări le-a reușit ridicarea prestigiului profesiei de pedagog, fără a le majora salariile, îmbunătățind statutul pedagogului în societate prin oferirea perspectivelor reale de creștere în cariera profesională și încredințându-le, ca profesioniști, realizarea reformelor educaționale.

În acest caz, cadrele didactice ar avea nevoie de o astfel de formare, care le-ar permite să devină inovatori și cercetători în domeniul educației, și nu doar realizatori al planului de învățământ.

- ✓ *De ce fel de sprijin și oportunități pentru formare profesională beneficiază cadrele didactice la locul de muncă?*

Cercetările demonstrează că nivelul profesional al cadrelor didactice diferă în mare măsură atât cu referire la diferite țări, cât și în fiecare țară aparte. Se are în vedere nu doar cantitativ, ci și în privința conceptualizării naturii activității cadrelor didactice; dezvoltarea profesională a cadrelor didactice se limitează la promovarea unor stagii de formare periodice, în timp ce cadrele didactice conform rezultatelor chestionării remarca faptul că cele mai utile și adecvate în ceea ce privește achiziționarea performanțelor profesionale sunt programele îndelungate de dezvoltare a competențelor și programele ce presupun activități în grup cu referire la modalitățile de creștere eficientă a nivelului de predare²³.

Rezultatele chestionarelor aplicate cadrelor didactice constată, de asemenea, că profesorii iau de multe ori asupra lor cheltuielile pentru parcurgerea programelor de dezvoltare profesională: cei care au investit în formarea profesională fondurile proprii, de obicei au conștientizat promovarea lor ca fiind utilă, precum și acei care au lucrat în echipe împreună cu colegii contribuind la eficientizarea procesului de implementare a metodelor de predare/învățare/evaluare.

- ✓ *Cum este remunerată munca pedagogului?*

În cazul în care procesul de atestare a cadrelor didactice este efectuat corect, acesta este perceput drept un sprijin eficient în activitatea lor.

²³ În studiul prezentat în Revista Internațională de predare și învățare OECD (TALIS) în 2008 au fost antrenați aproximativ 9000 de cadre didactice selectate din Austria, Australia, Belgia (comunitatea Flamandă), Brazilia, Bulgaria, Danemarca, Estonia, Ungaria, Islanda, Irlanda, Italia, Coreea, Lituania, Malaiezia, Malta, Mexic, Norvegia, Polonia, Portugalia, Slovacia, Slovenia, Spania, Turcia. Rezultatele sunt sintetizate din rapoartele profesorilor și managerilor școlari.

Procesul de atestare de asemenea poate contribui semnificativ la procesul de autoinstruire a cadrelor didactice, poate sluji drept temei pentru a-i motiva la organizarea activităților care ar contribui la îmbunătățirea performanțelor școlii. Astăzi, majoritatea cadrelor didactice consideră că managerii școlari nu recunosc procesul de atestare drept succes al activității lor profesionale, aceasta ar însemna, că componenta-cheie a atestării necesită o *schimbare* și totodată o formare corespunzătoare a acelor, care nemijlocit o realizează. Următoarea întrebare delicată în acest sens o reprezintă criteriile de stabilire a raportului dintre remunerare și indicatorii de performanță. Oricare ar fi sistemul aplicat, el trebuie să fie obiectiv, axat pe date concrete, iar implementarea lui trebuie să se facă după principiul transparenței și să corespundă standardelor profesionale.

✓ *Cum sunt implicate cadrele didactice în reformele educaționale?*

Schimbările radicale în sistemul educațional pot provoca o creștere a sentimentului de nesiguranță care, la rândul său, va conduce la rezistență din partea persoanelor interesate, dar fără participarea activă și benevolă a cadrelor didactice marea majoritate a reformelor educaționale vor eșua.

Șansele de succes ale reformelor pot fi sporite în rezultatul consultării eficiente, tendinței de a găsi un compromis și – cel mai important – prin implicarea cadrelor didactice în planificarea și punerea în aplicare a acestora. În calea parcursă de la consiliere către activitățile praxiologice procesul de reformă treptat se axează pe transformarea școlilor în instituții de învățământ ghidate de pedagogi profesioniști.

Este important, să se ia în considerare toate cele patru probleme, și să nu fie discutate separat, întrucât doar interdependența lor este cheia pentru înțelegerea esenței politicii și problemelor de implementare a reformelor. De exemplu, creșterea mediei de trecere pentru admiterea în universități va duce la o penurie de cadre didactice, dacă nu se vor crea condiții adecvate de lucru și acestea nu vor fi remunerate cu salarii decente. Trebuie de menționat însă, că atât creșterea salariilor, precum și modificările corespunzătoare ale condițiilor de muncă nu vor conduce automat la ridicarea nivelului de pregătire a cadrelor didactice, dacă nu vor fi înăsprite cerințele de admitere la facultate. Sistemele de evaluare a impactului în procesul de predare va fi limitat în cazul în care rezultatul evaluării va fi luat în considerare doar pentru a stabili dimensiunea de remunerare și nu se va ține cont de posibilitatea de dezvoltare profesională și avansare în carieră. Intenția de a oferi profesorilor o mai mare independență poate fi contraproductivă, în cazul în care nivelul calității de formare profesională a acestora este slab²⁴.

²⁴ Учитель как специалист высокой квалификации. (Доклад ОЭСР, пер. с англ. Н. Микшиной). In: Вопросы образования, 2012, № 1.

- ✓ *Înrolarea/încadrarea în profesie a cadrelor didactice și formarea inițială.*

Printre problemele prioritare ale sistemului educațional național se regăsește atragerea/motivarea absolvenților specialităților pedagogice pentru înrolarea în rândurile cadrelor didactice din instituțiile de învățământ general din localitățile rurale în care se constată un deficit al acestora. În diferite țări, problema dată se soluționează pe căi diverse.

Accentul în procesul de selectare a cadrelor poate fi pus pe faptul că această profesie aduce satisfacție morală, atrăgând oameni care altfel nu ar fi luat în considerare această calitate. În cazul în care *educația* este considerată o ocupație de prestigiu, ar putea fi îmbunătățit și mai mult statutul profesorului printr-o recrutare competitivă, anunțarea unui concurs, care să producă impresia că preferința pentru cariera de profesor este una prestigioasă și deosebit de populară, situându-se în top. În același timp, e necesar să se asigure un anumit nivel de formare profesională inițială, care să genereze participarea activă a cadrelor didactice la dezvoltarea și punerea în aplicare a programelor educaționale, și nu doar la utilizarea unor metode tradiționale de predare/învățare.

3. Remunerarea competitivă, oferirea perspectivelor de promovare a carierei, furnizarea variatelor modalități de autorealizare și diverselor posibilități de autodezvoltare profesională caracteristice profesioniștilor constituie aspectele esențiale ale strategiilor aplicate în domeniu.

Ce am putea întreprinde pentru ca profesia de pedagog să devină atractivă?

Sistemul educațional trebuie să atragă specialiști de înaltă calificare nu doar printr-o remunerare decentă, dar să asigure condiții în care pedagogul să crească ca profesionist.

Conform programului PISA²⁵, cele mai de succes sisteme de învățământ din lume oferă studenților o formare inițială de calitate de un așa nivel, care poate fi oferit de unele sisteme educaționale doar unei mici elite a societății. Aceasta ar însemna că instituțiile de învățământ superior trebuie să asigure o formare inițială de calitate tuturor studenților. După cum demonstrează sondajele de politici naționale din domeniul educației, sistemele de învățământ de succes atrag în această activitate absolvenții tocmai ai acelor instituții de învățământ, pe care le-au absolvit cei mai buni specialiști ai lor.

Cu toate acestea, persoanele care aspiră la autoinstruire profesională și care sunt interesate de a beneficia de condiții de muncă corespunzătoare

²⁵ OECD PISA 2009 Results. Vol. I-IV. Paris, OECD Publishing, 2010.

toare unui profesionist, pot fi dezolate de atmosfera de directivă și sistemul birocratic de administrare din școală. Drept urmare, multe sisteme educaționale au purces la reorganizarea managementului școlar: în locul metodelor administrative învechite a fost introdus managementul de calitate capabil să asigure crearea unei comunități profesionale, care asigură statutul social, un anumit nivel de remunerare a muncii, independență profesională, formare profesională de calitate și responsabilitate în activitatea profesională.

Aceste sisteme de învățământ au determinat mecanismele eficiente de dialog social. În cele din urmă, ele au dezvoltat o formă atractivă de cooperare, care constă în compatibilizarea unui program de lucru flexibil pentru angajator, cu garanția de angajare suplimentară, iar școlii – suficientă autoritate pentru gestionarea personalului didactic. În multe sisteme de învățământ, atare principii de management au devenit o prioritate în politica națională sau regională.

4. Totodată, trebuie să se ia în considerare asigurarea domeniului educațional cu forțe de muncă solicitate pe piața muncii, să se elaboreze strategii orientate atât în ceea ce privește atragerea tinerilor pentru anumite profesii, precum și rezolvarea problemei lipsei de specialiști la diferite discipline.

Chiar și în acele țări în care sistemele de învățământ au posibilitatea de a recruta absolvenții cei mai talentați, persoanele care elaborează politici educaționale recunosc că nivelul de pregătire a absolvenților, în mare măsură depinde de instituțiile de învățământ superior în care și-au realizat studiile viitoarele cadre didactice.

Potențialii profesori, din rândul cărora are loc recrutarea, sunt influențați de complexe predominante în societate cu referire la profesia dată, inclusiv statutul ei social; condițiile de muncă; oportunități legate de sentimentul că statutul acestui loc de muncă depinde de tine personal; în dependență de baza materială. Politicienii ar trebui să studieze cu atenție sporită acești factori, îndeosebi având în vedere faptul că multe economii dezvoltate s-au confruntat cu un deficit de personal didactic și că situația în viitorul apropiat nu se va schimba spre bine, dat fiind faptul că e un număr impunător de cadre didactice în prag de pensionare²⁶. Chiar și în acele țări, în care cererea și oferta în domeniul educației, în general, sunt ținute sub control, de multe ori duc lipsă de cadre didactice la diverse discipline.

²⁶ Analiza de variabile demografice în procesul de predare, vezi: Indicatorul D 8. OECD (2003), Educația dintr-o privire. Date actualizate cu privire la acest subiect sunt prezentate în OECD date Health: www.oecd.org/education/eag2010.

Deciziile politice în acest domeniu trebuie luate având în vedere două niveluri diferite. Primul se referă la natura profesiei în sine, precum și condițiile specifice în care activează cadrele didactice. Aici, eforturile ar trebui să fie orientate spre promovarea statutului de cadru didactic la general și pe competitivitatea aceste profesii pe piața muncii. Al doilea nivel implică măsuri specifice de atragere a cadrelor didactice în acele regiuni ale țării, în comunități, la acele discipline, de care duc lipsă cadrele didactice. În luarea deciziilor la acest nivel, vom reieși din ideea că pentru un profesor nu există limite în alegere pe piața muncii și că sunt o serie de posibilități în care el se va regăsi, care diferă în funcție de tipul de școală și specializarea acestora în anumite discipline școlare²⁷.

Sondajele realizate ne ajută să înțelegem, ce apreciază nemijlocit cadrele didactice în activitatea lor profesională și ne permit să identificăm totodată, dimensiunile, asupra cărora ar trebui să avem o atenție sporită, în scopul atragerii în profesie a diferitor categorii de specialiști: importanța socială a educației; abilitatea de a lucra cu tineretul; perspective de autoidentificare creativă; dependență profesională, precum și activitatea în echipe de adepți.

5. Exemplele din diferite țări confirmă că prin mijloace politice se poate influența semnificativ asupra atractivității profesiei didactice.

Statutul profesiei didactice nu este caracteristica imuabilă a unei anumite culturi, iar în unele țări, de-a lungul timpului chiar a suferit schimbări considerabile. Experiența Singapore, Marea Britanie și Finlanda, eforturile viguroase orientate spre creșterea atractivității profesiei de pedagog în comparație cu alte profesii poate schimba radical situația. În diferite țări găsim abordări interesante pentru selectarea cadrelor, printre care:

- extinderea modalităților de selectare a candidaților cu cel mai mare potențial, care include desfășurarea unui interviu, pregătirea proiectelor didactice și demonstrarea competențelor profesionale;
- luarea în calcul a normelor didactice cu referire la vechimea în

²⁷ Este important să se ia în considerare nu doar accentul în procesul de desfășurare a experimentului în țările OECD, că răspunsul la stimuli depinde de caracteristicile indivizilor. De exemplu, specialiștii în anumite discipline academice, cum ar fi știința, și profesori cu calificări superioare sunt mai puțin probabil că se vor dedica predării și mai puțin înclinați să revină la aceste activități, dacă au părăsit profesia. Femeile apreciază adesea program de lucru flexibil, care pot oferi formare/predare, beneficiind de vacanță îndelungată, posibilitatea ocupării forței de muncă „part-time” (zi cu program prescurtat), întreruperea activității profesionale pentru îngrijirea copilului poate avea relevanță specială pentru ele în alegerea unei cariere.

muncă, în cazul numirii în funcție, pentru diferite instituții, în scopul de a evita situațiile în care tinerii specialiști sunt delegați în școli problematice și puțin populare, agravând și mai mult situația nefavorabilă din aceste școli, de asemenea poate avea un impact negativ asupra dezvoltării profesionale a cadrelor didactice;

- în cazul în care candidatul prezintă o mare dorință de a lucra în calitate de cadru didactic, în selectarea cadrelor se dă prioritate calităților, care sunt dificil de măsurat, cum ar fi entuziasmul, capacitatea de lucru și atitudinea față de diverse sarcini de lucru; în unele cazuri, acestea sunt mai importante în ceea ce privește calitatea procesului educațional decât experiența și diplomele acumulate.

Și ultima, dar nu mai puțin importantă atenționare: cercetările demonstrează că persoanele care beneficiază de un contact strâns cu școala – părinții care ajută profesorul în clasă sau managerii ai căror angajați participă în programe de formare la locul de muncă, au o atitudine mult mai respectuoasă față de cadrele didactice, decât acele care puțin comunică cu ei personal. Drept urmare, parteneriatul școală-comunitate poate contribui semnificativ la ridicarea statutului cadrului didactic. Cadrele didactice și managerii școlari pot juca un rol esențial în consolidarea relațiilor școlii cu familia și comunitățile locale.

În astfel de circumstanțe, persoanele din comunitatea socială care împărtășesc ideea tradițională despre rolul profesorului în societate, ar putea oferi un sprijin semnificativ școlii, răspândind ideile moderne despre căile de eficientizare a educației.

Atitudinea neformală față de elevi și familiile lor pot deveni parte componentă a acestui proces, precum și activitățile extracurriculare, grupele de meditație, sprijinirea familiei ca parte componentă a procesului educațional – toate devenind elemente constitutive ale educației și de consolidare a unității dintre educația formală și informală.

6. Condițiile atractive de muncă pot contribui considerabil la îmbunătățirea climatului moral, la reducerea fluctuației de cadre didactice și la sporirea contingentului de profesori.

Actualii angajatori înțeleg că angajații au nevoie de a menține echilibrul dintre serviciu și viața personală, oportunitatea de a găsi un echilibru între activitatea profesională și cea de familie, precum și cu alte ocupații. În unele țări, profesorilor școlari li se oferă oportunitatea de a activa în regim cu program redus de lucru, aceștia beneficiază de concediu de creație, li se prelungeste concediul din cont propriu. Inițiativele de acest fel necesită cheltuieli suplimentare, însă în schimbul acestor cheltuieli

s-a ajuns la reducerea abandonului de personal, contribuind la ridicarea moralului în școală prin achiziționarea de noi competențe profesionale.

7. Activitatea educațională aduce mai multe satisfacții, dacă cadrele didactice sunt implicate cu adevărat în procesul de eficientizare a activității școlii.

Esența de profesionalism constă în recunoașterea faptului că nu curatorul, dar profesionistul deține cunoștințele necesare pentru a lua decizii cu privire la ce fel de servicii educaționale este nevoie și modul în care acestea vor fi oferite. Dacă în statele de personal ale instituției predomină profesioniștii, atunci ea are nevoie de mai puține nivele de management; angajații sunt consultați cu privire la toate aspectele importante necesare activității, beneficiază de posibilități majore în contextul nevoilor de diagnosticare a solicitării beneficiarilor și de luare de decizii cu privire la faptul de care servicii este nevoie pentru a satisface aceste necesități.

Factorii de decizie din domeniul educației deseori au ajuns la concluzia, că de cele mai multe ori inițiativele care vin de la administrator (de la cei de sus) nu sunt suficiente pentru ca schimbările profunde și ireversibile să se realizeze în practică. Motivele nereușitei reformelor efectuate exclusiv de sus sunt variate: astfel de reforme se concentrează, de obicei, pe aspectele străine procesului de predare/învățare; reformatorii reperează pe presupunerea că profesorii știu cum să facă ceea ce de fapt ei nu prea știu cum să facă; reformatorii le cer cadrelor didactice să facă prea multe lucruri concomitent; profesorii și școlile nu sunt de acord cu strategiile de reformă. În ultimul deceniu, în multe sisteme educaționale managerilor școlari și cadrelor didactice li s-a acordat o mai mare libertate în activități²⁸ – fenomen interpretat de cadrele didactice drept factorul major care contribuie la ridicarea nivelului de atractivitate a profesiei de pedagog, și, în conformitate cu rezultatele obținute de programul PISA, este strâns legat de activitatea prodigioasă a școlii, în condițiile asocierii cu măsurile adecvate declarațiilor²⁹.

Finlanda și China reprezintă modele în care sistemele educaționale centralizate anterioare au deplasat accentul pe:

- îmbunătățirea procesului de predare/învățare/evaluare;
- acordarea unei atenții deosebite procesului de instruire oferind în

²⁸ OECD Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices. Paris, OECD Publishing, 2010.

²⁹ Ar trebui remarcat faptul că, în conformitate cu programul PISA 2009, succesul școlar este direct proporțional cu gradul de autonomie asociat în doar gestionarea resurselor, în funcție de formele de raportare stabilite. În lipsa responsabilității apare o relație inversă: cu cât mai multă autonomie, cu atât mai puțin succes.

același timp cadrelor didactice oportunități de implementare a ideilor inovative și schimbului reciproc de experiență;

- dezvoltarea unei strategii și unui set de rezultate scontate comune atât pentru cadrele didactice, cât și pentru elevi;
- acordarea de sprijin reformelor din partea cadrelor didactice și a sindicatelor.

În unele țări o mare libertate în acțiuni a fost oferită atât comunității școlare în ansamblu, cât și fiecărui profesor. În altele – mari abilități se acordă școlilor furnizoare de rezultate bune, și mai mici – școlilor care se confruntă cu dificultăți. În unele țări, statutul managerului școlar este doar puțin diferit de cel al cadrului didactic calificat prin studii de master; în altele – autoritățile se așteaptă în continuare ca managerul școlar să direcționeze dezvoltarea procesului de instruire, precum și să gestioneze cadrele didactice.

Rezultatele PISA sugerează că accentul pus pe responsabilitatea profesională nu este în contradicție cu recunoașterea standardelor profesionale și a sistemului de evaluare la nivel de sistem educațional, mai curând, ele sunt indisolubil legate între ele³⁰.

8. Procedurile de recrutare pot fi adaptate în scopul de a atrage cadrele didactice cu cele mai diverse experiențe.

Multe țări încearcă să atragă în procesul de instruire persoane din diferite domenii – nu numai pentru a depăși deficitul de cadre didactice, dar și pentru a extinde gama de experiență a cadrelor didactice și a calificărilor lor. Eforturile în acest domeniu includ promovarea avantajelor profesiei pedagogice între grupurile profesionale și sociale care mai puțin se regăsesc în rândurile cadrelor didactice: se are în vedere bărbații, precum și diverse minorități sociale.

În diferite țări, în acest context se aplică următoarele tehnici interesante:

- invitație pentru includerea în procesul de instruire a persoanelor cu experiență vastă în afara domeniului educației, nu doar ca profesioniști calificați în domeniul lor de activitate (în unele țări, de la ei se cere experiență în ramura industrială);
- recunoașterea competențelor și a experienței dobândite în afara sferei educației, atunci când se determină salariul de funcție;
- oportunități pentru debutanții suficient de calificați, inclusiv pentru studenții-stagiari, prin oferirea posibilității de a începe activitatea didactică până la obținerea diplomei de finalizare a studiilor pedagogice;

³⁰ *Ibidem*

- o abordare flexibilă a formării inițiale și continue a cadrelor didactice: oferind posibilitatea de formare prin corespondență, învățământ seral sau la distanță și recunoașterea competențelor acumulate în activități educaționale non-formale.

Aceste modalități alternative de încadrare în profesia de pedagog pot fi deosebit de atractive pentru grupuri puțin reprezentative, cum ar fi, de exemplu, bărbații sau reprezentanții minorităților social vulnerabile.

9. Cadrele didactice au salarii mai mici decât majoritatea absolvenților de universitate, dar aplicându-se stimularea selectivă corespunzătoare, pot fi suficiente chiar și majorările ne semnificative pentru a atrage cadrele didactice solicitate.

Având în vedere numărul mare de cadre didactice creșterea salariilor, chiar și cu câteva puncte procentuale ar putea fi o măsură extrem de costisitoare. În plus, piața de servicii educaționale diverse, și recrutarea poate fi mai mare sau mai mică în dependență de tipul de școală, de specialistul de care are nevoie școala, precum și în funcție de localitate. Cu toate acestea, deficitul de cadre didactice și cifra abandonului de personal se resimte cel mai acut, de obicei în instituțiile dezavantajate. Prin urmare, unele țări au adoptat o practică mult mai importantă de majorare a salariilor decât în întreg domeniul: majorarea salariilor în școlile destinate copiilor cu nevoi speciale sau grupelor „deficitară” de cadre didactice. Bunăoară, sunt preluate inițiativele politice, orientate spre atragerea în școală a specialiștilor din domeniul matematică, științe reale, tehnologii informaționalei etc.

Scutirea de la plata taxelor, burse academice și împrumuturi rambursabile condiționat – acestea sunt câteva dintre stimulentele financiare folosite pentru a atrage astfel de specialiști în educație; iar premiile și recunoașterea experienței se acordă acelor care au primit deja o formare „deficitară”. În unele țări sunt prevăzute suplimente substanțiale la salariu pentru activitatea didactică în localitățile rurale, plata pentru călătorie pentru cadrele didactice care lucrează în localitățile izolate sau bonusuri pentru profesorii cu specialități „deficitară”, în scopul asigurării școlilor din țară cu profesori de calitate.

De asemenea, merită menționate strategiile de atragere a cadrelor didactice, care nu sunt legate de salariu, cum ar fi munca de moderator în grupele cu program prelungit în clasele primare sau activitatea de formare a claselor cu un număr redus de copii în localitățile rurale sau în școlile pentru copii cu nevoi educaționale speciale.

10. Cadrele didactice cu performanțe trebuie să aibă acces la un loc de muncă decent în procesul de instruire.

Metodologia de atragere a absolvenților instituțiilor superioare de învățământ pentru profesia de pedagog va fi puțin probabil rambursată, în cazul în care cei mai buni candidații vor întâmpina dificultăți în promovarea carierei profesionale. O mare parte dintre cei mai buni candidați au perspective temeinice de a activa și în afara domeniului educațional și, posibil, mai puțin vor aștepta un loc vacant în acest domeniu. Iată de ce este foarte important să se organizeze și să se asigure cu resursele necesare corespunzătoare procesul de recrutare a cadrelor didactice precum și programele de introducere în specialitate, orientate pentru ocuparea locurilor vacante de către cei mai buni candidați.

Pentru ca tinerii specialiști să nu se considere „exilați”, unul câte unul pe rând, în școlile cu dificultăți, e necesar, posibil, să se reducă rolul vechimii în muncă în cadrul evaluării candidaților pentru ocuparea funcțiilor didactice.

11. În țările cu sisteme de succes în educație profesorul este învățat să muncească efectiv și să joace un rol activ în promovarea reformelor.

Formarea profesională inițială a cadrelor didactice diferă considerabil de la țară la țară. În raportul internațional de sinteză OECD³¹ sunt dezvăluite unele dintre *principiile* care merită a fi remarcate.

- *Cele mai bune rezultate demonstrează sistemele de învățământ în care există criterii concrete și clare cu referire la ce trebuie să știe și să poată cadrele didactice în limita unor discipline concrete.*

Aceste criterii definesc formarea inițială a cadrelor didactice, certificarea, evaluarea continuă a activității pedagogice, dezvoltarea profesională și promovarea carierei profesionale, și, de asemenea, ajută la evaluarea gradului de eficiență a tuturor acestor componente. Aceste criterii reflectă obiectivele educaționale ale școlii și înțelegerea de ansamblu a ceea ce înseamnă educație de calitate:

- În multe țări, formarea inițială a cadrelor didactice este axată pe un model, în care i se acordă un rol nu atât de relevant formării academice, în schimb se atribuie o însemnătate deosebită profesionalismului de a îmbina teoria cu practica. Aceste programe educaționale prevăd activitatea auditorială a studenților chiar de la debutul formării inițiale, își petrec acolo o mare parte a timpului, iar în procesul de formare profesională lor li se oferă sprijin considerabil. Pregătirea lor poate consta în elaborarea lucrării de curs, care prevede desfășurarea experimentului bazat pe cele mai actuale practici, sau poate fi un an de practică în școala experimentală de

³¹ OECD Strong Performers and Successful Reformers – Lessons from PISA for the United States. OECD Publishing, Paris, 2010.

pe lângă universitate; se presupune că în această perioadă studentul se implică nemijlocit în practica inovațională, după care desfășoară experimentul în cadrul procesului de instruire;

• Crearea de opțiuni flexibile pentru formarea inițială a cadrelor didactice oferă o oportunitate de a începe o carieră profesională de către acei care altfel nu ar fi venit la școală – și aceasta în nici într-un mod nu diminuează valoarea căilor tradiționale de intrare în profesie. Pașii pentru formarea inițială a cadrelor didactice, introducerea în profesie și dezvoltare profesională trebuie să se desfășoare concomitent, intercalându-se și formând un tot întreg, punând bazele viitoarei cariere profesionale. În multe țări formarea inițială a cadrelor didactice include nu doar pregătirea temeinică în domenii specifice de cunoaștere, teoria de predare a disciplinelor corespunzătoare, precum și disciplinele relevante – teoria pedagogiei generale; de asemenea, formarea inițială are drept scop dezvoltarea competențelor necesare pentru practica reflexivă și pentru cercetare și experimentare la locul de muncă. Formarea inițială a cadrelor didactice este axată tot mai mult pe dezvoltarea capacității de a identifica rapid și corect problema elevilor și de a alege (dintr-un repertoriu larg) acele soluții, care ar corespunde tipului de problemă înaintat spre soluționare. În unele țări profesorii achiziționează abilități de cercetare necesare pentru îmbunătățirea sistematică a activității practice. De exemplu, în Finlanda și în provincia chineză Shanghai, profesorii învață să efectueze cercetări experimentale, punând în aplicare competențe „de reacționare imediată”: cum numai elevul rămâne în urmă, în același moment el trebuie să primească ajutorul efectiv.

Or, unele țări au trecut de la un sistem conform căruia profesorii sunt pregătiți în numeroase și diverse colegii pedagogice specializate cu media de trecere relativ mică, către crearea unui număr neînsemnat de colegii de formare a profesorilor pe lângă universități cu cerințe de admitere relativ mari și cu un statut destul de mare în universitate.

Printre cele mai eficiente căi de creștere a calității cadrelor didactice am putea menționa:

- asigurarea salariilor decente;
- măsuri de întremare a sănătății cadrelor didactice, cum ar fi pachetul social pentru vacanța de vară și polița de asigurare medicală suplimentară;
- dezvoltarea unui sistem de burse și premii, fonduri speciale pentru susținerea experienței pedagogice inovatoare, distincții de onoare pentru pedagogi.

În multe sisteme educaționale de succes, cadrelor didactice le revine un rol prioritar nu doar în procesul de asigurare a reușitei rezultatelor școlare, dar și în promovarea relevanței eforturilor de îmbunătățire a sistemului educațional.

Esența unui atare sistem educațional constă în faptul că, nu reformele promovate de politici educaționale trebuie să oblige cadrele didactice să-și schimbe metodele de lucru, dar însăși cadrele didactice trebuie să fie în fruntea mișcării reformatoare, asumându-și responsabilitatea în domeniu ca specialiști.

1.3. Profesionalizarea pedagogică a cadrelor didactice: sistem și proces dinamic

Provocările și schimbările societale în lumea contemporană solicită educației să se alinieze la rândul ei în identificarea sa ca un sistem și ca un proces dinamic și reformativ. Este adevărat că în condițiile sociale și politice actuale în care Republica Moldova își dorește integrarea în Uniunea Europeană, formarea profesională a cadrelor didactice semnifică un obiectiv fundamental al politicilor de resurse umane în sistemul educațional.

De-a lungul timpului numeroase studii internaționale aduc în discuție programele și strategiile cele mai eficiente privind procesul de formare competentă a cadrelor didactice, conturând idei noi și posibilități inovatoare de realizare a procesului de formare pentru cariera profesională. Literatura de specialitate ne oferă informații ample și actuale cu referire la modelele de pregătire ale cadrelor didactice, standardele și competențele solicitate acestora, tipurile și structurile motivaționale specifice, factorii motivaționali relevanți statuturilor și rolurilor profesiei de cadru didactic.

Analizând concepțiile teoretice și practicile educative în diverse sisteme de învățământ în ceea ce privește formarea viitorilor profesori, putem remarca elemente asemănătoare. Există, cu siguranță, un punct comun, identificabil în concepțiile de formare, indiferent de paradigma care le fundamentează, fie *umanistă*, cu accentul pe *dezvoltarea integrală a personalității viitorului educator*, propunându-și să-i cultive mai mult spiritul și fiind mai puțin interesat de câștigarea unor abilități specifice, fie *tehnicistă, pragmatică, centrată pe însușirea unor tehnici, algoritmi, reguli de acțiune educațională* cu relevanță practică imediată.

Prima propune o abordare holistică, cealaltă una analitică, pe părți, și o ocupare pentru explorarea oportunităților de acțiune eficientă pe secvențe limitate. În fapt, două perspective ce nu pot fi decât complementare într-o politică a formării, care să se dovedească coerentă și viabilă. O nouă

paradigmă educațională îmbină în chip specific elementele celor două modele amintite, depășindu-le într-o formulă integratoare – un model dinamic, deschis, de formare continuă. Dimensiunile umaniste ale formării sunt astfel susținute și completate de o abordare aplicativ-interdisciplinară, pragmatică a curriculumului. Intuiția este dublată de instrumentare.

Astfel, educația este influențată de anumite provocări-cheie rezumate și la procesul de profesionalizare pedagogică a cadrelor didactice, acestea semnificând triada comportament–atitudine–valoare. De ce anume profesionalizare „pedagogică?”. Să investigăm puțin etimologia în ale cărei surse vom preciza că termenul „pedagogie” derivă din cuvintele grecești *pais*, *paidos*, copil, și *agoge*, acțiune de a conduce; sensul primar al combinației celor două cuvinte a fost *paidagogos*, termen prin care era desemnată persoana care conducea copilul la școală. Ulterior termenul „pedagogie” a fost preluat și este utilizat pentru a desemna ansamblul preocupărilor cu privire la problematica fenomenului educațional. Deci, obiectul de interogare al pedagogiei îl semnifică fenomenul educativ și ea cercetează un aspect al activității sociale – educația – adică formarea omului pentru a deveni un bun membru competent al societății. Anume în aceste contexte trebuie profesionalizate cadrele didactice³².

În sistemul educațional din Republica Moldova s-au elaborat varia studii, cercetări, s-au investigat fenomene și au fost susținute doctorate cu privire la formarea profesională inițială și continuă a cadrelor didactice. Însă acest proces de profesionalizare pedagogică a cadrelor didactice nu a putut să devină, cel puțin, o tehnică motivațională sau, cel mult, o știință funcțională.

Triada provocărilor-cheie „trampolinează” educația să pretindă la un loc central în societate, iar cadrul didactic să conștientizeze prezentul recuperabil al rolului esențial de actor activ al societății³³. În context, prezentul recuperabil al profesionalizării cadrelor didactice ar trebui să devină constructul unei mișcări sociale misionare ca să ajute oamenii să poată înțelege locul și rolul lor în societate și să fie capabili a se adapta cerințelor și solicitărilor prezentului.

Conform teoriei capitalului uman, educația are un rol instrumental pentru creșterea economică; educația le furnizează oamenilor aptitudinile productive solicitate de către un sistem economic modern și complex; astfel educația constituie o investiție ce poate produce beneficii eco-

³² Codul Educației al Republicii Moldova Nr. 152 din 17.07.2014. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634).

³³ Cristea S., Fundamentele pedagogiei. Iași, Editura „Polirom”, 2010.

nomice³⁴. Aici se vedește și relevanța prezentului recuperabil al activității de muncă și al calității vieții la nivel comunitar și social.

Așadar, recuperarea prezentului de profesionalizarea pedagogică îi solicită cadrului didactic o viziune și o dinamică nouă de adaptare la schimbările permanente ale societății contemporane³⁵.

Din cele menționate este lesne de înțeles că formarea profesională inițială nu trebuie considerată ca fiind un stadiu sau ca o ipostază încheiate în procesul de profesionalizare pedagogică³⁶, ci ca o etapă ce urmează a fi continuată³⁷; astfel, liantul acestei perspective confirmă realitatea că orice activitate în cadrul paradigmei de profesionalizare pedagogică semnifică elementul corelativ al formării profesionalizării inițiale, care statuează stadiul didactic începător, cu dezvoltarea viitoare a acesteia, care este permanentă și continuă³⁸. În această perspectivă, este peremptorie realitatea că educația nu se poate opri odată cu finalizarea studiilor obligatorii.

În sensul acesta nu pot fi abordate discuții la nivel de competitivitate, de performanță socioeconomică sau de integrare socioprofesională dacă nu se conștientizează la nivel teoretic și praxiologic conceptul de profesionalizare pedagogică ce semnifică un continuum existențial și o zonă proximală de decizii. Această realitate configurează conceptul respectiv în procesul de etapizare de la meserie la profesie didactică unitară, standardizată și cu relevanță în sistemul educațional național și european³⁹. Deși se discută continuu despre promovarea educației de calitate ca oportunitate pentru profesionalizarea cadrelor didactice și ca motivație în a fi atractivă și a fi solicitată pe fondul dinamicii sociale, profesia didactică mai are încă multe redute de cucerit.

Problema motivării pentru profesia didactică este astăzi în vizorul societății, de aceea profesionalizarea cadrelor didactice semnifică una dintre prioritățile politicilor de reformă în dezvoltarea resurselor umane

³⁴ Otter T., Barbăroșie A., Gremalschi A., Educație și dezvoltarea umană. Provocări curente și de perspectivă. Chișinău, Institutul de Politici Publice, 2010, p. 12.

³⁵ Strategia sectorială dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 21.11.2014, Nr. 345-351 (1014).

³⁶ Guțu VI., Pedagogie. Chișinău, CEP USM, 2013.

³⁷ Guțu VI., Muraru E., Dandara O. Proiectarea standardelor de formare inițială în învățământul universitar. Ghid metodologic. Chișinău, CEP USM, 2003.

³⁸ Pogolșa L., Vicol N., Afanas A. ș.a. Formarea profesională continuă în Republica Moldova: un studiu comprehensiv privind sistemul de formare profesională continuă a cadrelor didactice. Coord. șt.: Lilia Pogolșa, Aliona Afanas. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Impressum”), 2017.

³⁹ Dumitru I.Al. (coord.), Calitatea formării personalului didactic. Timișoara, Editura „Miron”, 2007.

în educație. Cu atât mai mult, instituțiile de învățământ de niveluri diferite sunt și ele motivate de atare profesionalizare deoarece performanța fiecăreia dintre ele este direct dependentă și de performanța profesională a cadrelor didactice pe care le integrează în activitatea sa educativă.

Atunci când este pusă în discuții prioritaritatea și periodicitatea profesionalizării pedagogice și că educația este cea mai prețioasă resursă pe care o deține un stat, factorii decizionali încă mai manifestă reticențe și nu conștientizează că formarea cadrelor didactice trebuie considerată și evaluată ca o investiție ce poate aduce un beneficiu major pentru instituțiile educaționale și pentru întreaga comunitate. Or, profesionalizarea didactică (inițială și continuă) a cadrelor didactice este încă prea insuficient „descoperită” în diversitatea barierelor structurale, procesuale, manageriale, culturale și personale.

Interferența și legăturile între nevoile de profesionalizare și eficiența actului educativ s-au evidențiat de-a lungul timpului, iar relevanța acestora poate fi „descoperită” în valorificarea „articulațiilor interne ale formării profesionale” și ale nevoilor de dezvoltare personală și profesională anume în faza de proiectare a acesteia⁴⁰.

Analizând conceptul de profesionalizare pedagogică a cadrelor didactice prin prisma teoriei capitalului uman, putem evidenția posibilitatea acestei „descoperiri și deschideri” benefice pentru evoluția comunității / a societății: atunci când cadrele didactice au preocupări ale profesionalizării personale și profesionale cu tentă (auto)motivare pe toată durata desfășurării lor, șansele ca tânăra generație să beneficieze de o educație adecvată cresc. Cu atât mai mult, puterea exemplului poate deveni un factor decisiv pentru perseverența cu care un copil sau un adolescent se implică în activitățile de învățare. Așadar, mai mulți adulți educați eficient înseamnă mai mulți tineri educați adecvat și acest proces între generații poate asigura progresul social și economic real, alimentat de resursa umană în cultura educației.

În context se relevă aserțiunea că automotivarea, ca funcție profesională, și motivarea, ca funcție administrativă și managerială, acestea, ambele, urmăresc scopul de obținere a performanțelor și de recunoaștere a faptului că fiecare cadru didactic este unic și că importanța lui în liantul educațional este deosebită⁴¹. Astfel, actul de automotivare și de motivare poate fi sintetizat în următoarele demersuri:

⁴⁰ Vicol N., Articulații interne ale formării profesionale. In: Modernizarea învățământului superior în contextul integrării europene. Chișinău, Editura „Evrica”, 2007, pp. 317-321.

⁴¹ Paloș R., Sava S., Ungureanu D. (coord.), Educația adulților: baze teoretice și repere practice. Iași, Editura „Polihrom”, 2007, p. 140.

- analiza teoriilor motivaționale;
- elaborarea variantelor de strategii motivaționale;
- autoevaluarea performanțelor la nivelul clasei;
- evaluarea activității profesionale la nivel instituțional;
- recompensa activității la nivel managerial;
- aplicarea și reevaluarea permanentă a strategiei motivaționale.

Așadar, profesionalizarea pedagogică a cadrelor didactice este fundamentată pe raportarea la formarea inițială, la formarea continuă și la autoformare (autoeducație), considerate în actul didactic drept îndatorire profesională. De aceea, adulții se centreză mai mult pe imaginea de sine, au așteptări ce se bazează pe experiența anterioară, pun în balanță motivele intrinseci și costurile personale implicate în activitatea de învățare. Ca răspuns la această problemă, profesorul Sorin Cristea propune o abordare inovatoare a procesului de educație a adulților prin „munca în grup, dezbateri organizate, participare la activități productive și de cercetare, seminare și stagii de studiu etc.” Aceste strategii active, centrate pe acela care învață, pot fi „o soluție pentru situațiile sociale critice, rezultate adesea din relațiile tensionate între diferite generații, dar și între diferite categorii sociale.”⁴²

Însă imaginea de sine a cadrelor didactice este în directă atenție și de reprezentarea socială a acestora și de aceea profesionalizarea pedagogică a cadrelor didactice trebuie abordată în context actual (*nevoi emergente ale beneficiarilor, diversificare de personal, accelerare a inserției profesionale, competențe profesionale noi* etc.). Toate acestea edifică soclul profesionistului în sistemul și în procesul educațional, vizualizat proiectiv în Tabelul 4.

Tabelul 4: Modelul individual-conceptual al profesionistului în educație (apud: Léopold Paquai și Marie-Cécile Wagner)

Cadru didactic profesionist	
Profilul profesionistului	Caracteristici teoretico-aplicative ale profilului
Enciclopedist	Competențe disciplinare și inter-, transdisciplinare Competențe didactice și epistemologice
Artizan	Utilizarea obișnuințelor/demersurilor și schemelor de acțiune contextualizate Realizarea misionară a profesiei
Practician reflexiv	Reflecție asupra propriilor acțiuni și acte Producerea contextelor didactice noi

⁴² Cristea S., Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Chișinău, Editura „Litera Internațional”, 2003, p. 240.

Persoană concretă	Practicarea și menținerea relațiilor de comunicare Identificarea și realizarea proiectelor de evoluție personală Permanentizarea strategiilor de dezvoltare personală
Persoană cu demnitate	Conștientizarea valorii, cinstei/onorii, meritelor morale, gradului de prețuire și rangului atins de persoană în cadrul domeniului profesional și în societate
Persoană loială și devotată	Analiza relevanței sociale a educației Exercitarea cu pasiune și calitativă a actului didactic în instituția angajatoare
Actor	Analiza mizelor antroposociale ale situațiilor cotidiene în actul educativ Asumarea angajamentelor în proiecte educaționale colective/instituționale
Tehnician	Analiza și aplicarea tehnicilor audio-vizuale Competențe digitale și aplicarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale în educație

Mai sus am menționat că profesionalizarea pedagogică a cadrelor didactice este condiționată de provocări-chei ale contextelor prezente în educație și în societate. În mod principial recuperarea prezentului acesta se încadrează în triada comportament–atitudine–valoare.

Comportamentul elevilor în școală depinde în mare măsură de modul în care se percep pe ei înșiși. De aceea, modul de comportare al cadrului didactic, modul cum reacționează poate influența foarte mult percepția de sine a elevilor. Încă în anul 1970, Purkey lansează mesajul „invitând la succesul școlar”⁴³ și semnaleză încurajarea elevilor să-și dezvolte și să-și utilizeze „*atitudinile învățării invitaționale*”. În context autorul identifică șapte atitudini ale cadrului didactic animat de solitudine și pe care „îl invită”:

1. să ia legătura cu fiecare elev (le învață numele, are relații mai strânse cu ei de tipul unul la altul);
2. să asculte cu atenție ceea ce îi spun / îi vorbesc elevii;
3. să se accepte așa cu este;
4. să fie transparent față de elevi;
5. să invite la o bună disciplină;
6. să se descurce bine cu problema respingerii (nu ia în mod personal lipsa răspunsurilor elevilor);
7. să gândească pozitiv despre sine și despre elevi.

⁴³ Apud: Tomulețiu E.-A., Pedagogie I. Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculum-ului. Note de curs. Târgu-Mureș, 2009, pp. 21-22. Disponibil: <https://cantemir.ro/cursuriudc/1sem1/DPPD/Pedagogie%20I/PEDAGOGIE%201.%20Introducere%20in%20pedagogie%20si%20teoria%20si%20metodologia%20ocurruculum-ului.pdf>

În adolescență, efortul identitar joacă un rol capital în măsura în care permite individului să se integreze exigențelor sociale, marcând diferite etape ale evoluției sale.

Afirmarea identității presupune următoarele dimensiuni⁴⁴:

- continuitatea care dă sentimentul stabilității, integrării în context și capacității de a elabora proiecte de viață;
- unitatea sau coerența internă permite subiectului social să găsească elemente de liant între diversele activități și evenimente pe care le traversează, să dea sens istoriei sale personale;
- diversitatea: articularea unor identități multiple (fizice, etnice, naționale, juridice, culturale), confruntarea acestora pe un „teritoriu” comun;
- autonomia și afirmarea: pentru a se forma, individul se opune adesea presiunii exterioare, se diferențiază, se distinge de alții. Diferențierea cognitivă poate lua forma opoziției afective; opusul acestei atitudini este conformarea la așteptările grupului, asimilarea pasivă;
- originalitatea: ea semnifică singularitatea, tendința individului de a-si afirma unitatea;
- acțiunea este urmarea asumării responsabilității. Identitatea se afirmă și se consolidează prin producerea unei „opere”, prin creația individuală;
- valorizarea.

Prin acțiune și depășirea unor situații dificile, individul se valorizează în ochii altora și în proprii săi ochi. El are nevoie și face eforturi să fie recunoscut, iubit, admirat, acceptat, confirmat. Orișicare om nutrește dorința să se afirme în context social, raportându-se la persoanele pe care le admiră. Dorința de schimbare, efortul pentru progres își are originea în aceeași nevoie de valorizare.

Astfel, pentru a respecta codul deontologic, cadrul didactic urmărește să valorifice experiența spirituală a elevilor și experiența proprie, să creze situații educaționale de puternică responsabilitate pentru elevi, să utilizeze autoevaluarea și să educe elevii spre o autoapreciere corectă, să prelucreze conținutul informativ în funcție de particularitățile elevilor, să manifeste înțelegere, respect, umanism și corectitudine față de elevi, în mod egal.

Stabilind un nou referențial al formării cadrelor didactice, bazat pe o dinamică nouă de adaptare la schimbările permanente ale societății con-

⁴⁴ Vicol N., Personalitatea profesională și demnitatea umană ale cadrului didactic. Monografie. Chișinău, Tipogr. „Totex-Lux”, 2019, pp. 208-209.

temporane, am adus în dezbatere problematica formării cadrelor didactice, capabile să concretizeze valorile comune europene în spațiul profesionalizării carierei didactice.

1.4. Profesionalizarea cadrelor didactice: relevanțe conceptuale și metodologice evolutive

Conceptul de profesionalizare a cadrelor didactice. *Profesionalizarea* apare ca fiind *concept și model* în sociologia anglo-saxonă în anii 80 ai sec. XX, semnificând un mijloc de valorizare și ameliorare a poziției sociale a cadrelor didactice; un simbol și o garanție a calității; o cale pentru modernizarea educației; un mod de formare pedagogică, de oferire a instrumentelor de activitate științifică la nivel de activitate cu copiii.

Prin introducerea conceptului profesionalizare în lucrările mai multor cercetători (Lang, (1999), Perrenoud (1994)) a fost recunoscută complexitatea profesiei de profesor și specificitatea formării profesionale a cadruului didactic și, în același timp, existența problemei formării competențelor practice opuse formării academice⁴⁵.

Modelul profesionalizării concretizează diversitatea rolurilor profesorului, accentuează rolul competențelor pedagogice pentru identitatea profesională. Modelul profesionalizării trasează calea de la profesorul care improvizează la profesionistul care își justifică științific activitatea; trecerea de la meseria didactică (rezultat al asimilărilor preponderent intuitive și imitative) la profesie, ca model acțional standardizat rezultat din formarea, internalizarea și exercitarea competențelor metodologice, de comunicare și relaționare, a competențelor de evaluare, psihosociale, tehnice și antreprenoriale.

A profesionaliza implică și dezvoltarea competențelor necesare exercitării profesiunii. Pentru instituțiile abilitate în formarea profesională continuă a cadrelor didactice aplicarea modelului profesionalizării solicită redimensionarea structurii procesului de formare prin introducerea componentei de consiliere profesională a cadrelor didactice în contextul elaborării propriilor trasee de profesionalizare și a componentei de monitorizare; diversificarea formelor de organizare a stagiilor de formare prin introducerea atelierelor practice; reconceptualizarea formării profesionale continue din perspectivă teleologică prin introducerea competențelor dezvoltate pe parcursul stagiilor și a instrumentelor de măsurare a nivelului de dezvoltare a acestora din perspectiva praxiologică prin accen-

⁴⁵ Guțu Vladimir, Op. cit., p. 472.

tuarea transpunerii didactice a conținuturilor și explicarea/argumentarea științifică a acțiunii didactice⁴⁶. În cadrul profesionalizării didactice un rol important îl deține autoformarea cadrului didactic, analizat în literatura de specialitate prin prisma mai multor curente științifice.

Complexitatea conceptului de autoformare este evidentă din curențele reprezentative ale acestui domeniu:

- Curentul *extrașcolar*, reprezentat în literatura de specialitate de A. Tough, se bazează pe câteva idei esențiale. În formarea profesională continuă la vârsta adultă sunt importante următoarele aspecte: este evidentă planificarea actului de învățare autonomă și elaborarea proiectelor asociate; sunt eficiente formele personalizate de învățare în afara instituției de învățământ; este eficace autoformarea care se realizează în baza planificării autonome a învățării (în baza „proiectului individual de dezvoltare profesională” autoplanificat de către cadrul didactic)⁴⁷.
- Curentul *sociocultural* (reprezentanți: P. Galvani, Ph. Carre) fundamentează autoformarea ca un proces sociocultural, fiind un mod de dezvoltare a cunoștințelor prin „sine însuși” în ritm propriu, cu ajutorul resurselor educative; autoformarea se realizează în context cultural definit: omul „se formează permanent” într-un câmp de relații socioculturale; individualizarea în autoformare este una socială; autoformarea are o importantă dimensiune socializantă care a permis introducerea „rețelelor de schimburi reciproce de cunoștințe”, formarea comunităților profesionale de dezvoltare⁴⁸.
- Curentul *centrat pe dezvoltare* (reprezentanți: G. Pineau, A. Galvani) promovează următoarele idei-cheie: autoformarea este dependentă de dezvoltarea personalității, de aceea este necesară valorizarea „atelierelor pedagogice personalizate”; dezvoltarea profesională axată pe coordonatele sociale; dezvoltarea gândirii critice prin efortul personal²⁰.
- Curentul *psihometric* accentuează importanța măsurării gradului de autonomie a indivizilor care învață pentru dirijarea autoformării acestora (reprezentanți: G. Guglielmino, Pilling-Cormich prezintă și instrumente în investigațiile psihometrice focalizate pe auto-dirijare – autonomie: SDLRS (*Self – Directed Learning Readiness Scale*); SDLPS (*Self – Directed Learning Perception Scale*); OCLI (*Odli Continuing Learning Inventory*)).

⁴⁶ Guțu Vladimir, Op. cit., p. 472.

⁴⁷ Apud: Guțu Vl., Pedagogie. Chișinău, CEP USM, 2013, p. 473.

⁴⁸ Apud: Guțu Vl., Pedagogie. Chișinău, CEP USM, 2013, pp. 473-474.

- Curentul *epistemologic* (reprezentanți: D.W. Mocker, F.J. Varella, A.N. Tremblay) se bazează pe *trei teorii distincte*: teoria învățării sociale, teoria *angajării în acțiune* care a servit la modelarea auto-didaxiei; teoria *constructivistă asupra formării*²⁰. Autorii susțin că succesul unui proiect de autoformare depinde de implicarea într-un număr suficient de activități și de organizare a rezultatelor obținute într-un tot coerent; orice inițiativă de cunoaștere este *autoreferențială* (face apel la propria cultură, la propriile repere valorice prestabilite)⁴⁹.
- Curentul *focalizat pe organizare* (reprezentanți: A. Moisan, G. Le Meur, R. Foucher) definește autoformarea ca „demers care implică anumite dispoziții și care este influențat de capacitatea de reflecție asupra sieși”²¹. Autorii încadrează procesul de autoformare în mediul organizațional și accentuează faptul că organizarea unui spațiu de autoinstruire la locul de muncă necesită un proiect individual de formare, un contract pedagogic, o pregătire anterioară, un mediu deschis spre educație, existența alternanței individ – colectiv și a unui nivel/model de urmat²¹.

Fiind componentă în educația adulților, formarea profesională continuă a cadrelor didactice aparține sistemului formal de organizare a activităților, acestea având ca scop *profesionalizarea carierei didactice*, concept foarte mult discutat și promovat în cadrul sistemului educațional. Formarea profesională continuă a cadrelor didactice instituționalizată este amplificată prin următoarele aspecte ale stagiilor de formare profesională continuă:

- se adresează unui *grup-țintă* delimitat cu ajutorul unor criterii explicite (exemplu: cadre didactice din sistemul de învățământ general, profesori de la discipline din aceeași arie curriculară etc.);
- au la baza activității profesionale *obiective educaționale* cu un grad ridicat de operaționalitate (delimitează foarte concret, prin anumiți pași, direcțiile de activitate);
- sunt *proiectate psihopedagogic*, astfel încât să asigure dezvoltarea unor competențe profesionale clare (cadrele didactice au o formare profesională în domeniul pedagogiei și psihologiei, cunosc particularitățile de vârstă ale elevilor etc.);
- sunt realizate de *specialiști atestați în domeniu*, au o *bună delimitare în timp* (se desfășoară conform unui calendar aprobat la nivel instituțional, local și național);
- se încheie cu *certificarea* cadrelor didactice care au promovat toate probele de *evaluare*.

⁴⁹ Apud: Guțu VI., Pedagogie. Chișinău, CEP USM, 2013, p. 475.

Autorul L. Lefter a fundamentat *reperete teoretice și condițiile psihopedagogice specifice* necesare construirii unui model de formare profesională inițială a cadrelor didactice, care valorifică fundamentele sociale, psihologice și pedagogice din perspectiva paradigmei educației centrate pe elev⁵⁰.

Autorul M. Huncă constată insuficiența conceptelor teoretice și a mecanismelor metodologice de formare continuă a cadrelor didactice raportate la nevoile instituționale și personale și la realizarea conexiunii inverse, ca factor de profesionalizare a cadrelor didactice⁵¹.

Prin urmare, după cum menționează cercetătorul Vladimir Guțu, „formarea continuă devine o necesitate permanentă a cadrelor didactice indiferent de domeniul profesional și de nivelul pregătirii fiecăruia, deoarece ea reprezintă calea de la profesorul care improvizează și încearcă diverse modele ale demersului didactic, către profesorul care știe și poate să-și argumenteze deciziile profesionale pentru a obține rezultate performante în domeniul educațional”⁵².

Formarea continuă are ca obiectiv o mai bună adaptare a serviciilor educative la provocările școlii de astăzi. Dinamica societății conduce la evoluția unei participări mai active a personalului în formare, ținând cont de nevoile lor particulare și de experiența lor profesională. În plus, noile modalități de formare continuă dețin înțâietate: autoformarea, formarea de către colegi, participarea la diverse produse/lucrări pedagogice; participarea la proiecte de cercetare-acțiune și utilizarea tehnologiilor de informare și comunicare.

Cercetătorul Vl. Guțu menționează un șir de probleme ce vizează statutul profesorului în societatea de azi. Printre acestea, enumerăm următoarele⁵³:

- schimbarea atitudinii față de serviciile educaționale prestate;
- nivelul scăzut al profesionalismului unor pedagogi, produsele activității educaționale fiind de o calitate joasă;

⁵⁰ Lefter L., Formarea cadrelor didactice din perspectiva paradigmei educaționale centrate pe elev. Autoreferatul tezei de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2018, 29 p.

⁵¹ Huncă M., Formări profesionale continue ale cadrelor didactice centrate pe interconexiunea nevoilor personale și instituționale. Autoreferatul tezei de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2016.

⁵² Huncă M., Formări profesionale continue ale cadrelor didactice centrate pe interconexiunea nevoilor personale și instituționale. Autoreferatul tezei de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2016, p. 3.

⁵³ Guțu Vl., Pedagogie. Chișinău, CEP USM, 2013, p. 442.

- profesia de pedagog a devenit una neprestigioasă;
- lipsa diagnosticării candidaților pentru învățământul cu profil pedagogic etc.

De asemenea, cercetătorul Vl. Guțu propune mai multe tipuri de pedagogi (citându-l pe cercetătorul A. Dragu): la bază sunt prezentate trăsăturile și tipurile de profesori (4 tipuri: eficient, ineficient, rigid, dependent de circumstanțe)⁵⁴.

În acest context se realizează și competența profesională. În literatura de specialitate sunt mai multe definiții ale conceptului de competență profesională/pedagogică. Cercetătorul N. Mitrofan identifică următoarele competențe pedagogice:

- *competența euristică* vizează nivelul dezvoltării intelectuale, gândirea critică și creativă;
- *competența de comunicare și empatică* vizează relația de comunicare dintre elevi și profesor;
- *competența epistemică* vizează totalitatea cunoștințelor posedate, noutatea și consecința acestora asupra comportamentului elevilor;
- *competența teleologică* vizează capacitatea de a concepe rezultatele educației sub forma scopului, obiectivelor informaționale, axiologice și pragmatice;
- *competența instrumentală și de conducere* vizează cunoașterea mai multor limbi străine, utilizarea mai multor metode și mijloace ale educației necesare formării comportamentului elevilor;
- *competența operațională* vizează capacitatea de a utiliza o aplicație sau mai multe;
- *competența decizională* vizează alegerea acțiunilor cele mai eficiente în crearea unei performanțe comportamentale a elevilor;
- *competența de evaluare* vizează măsurarea corectă a rezultatelor atinse în acțiunea educativă cu elevii⁵⁵.

Cercetătorul I. Podlîsîi evidențiază următoarele categorii de competențe pedagogice:

- *organizatorice* – organizarea grupului de elevi, diagnosticarea și practicarea activității cu elevii, monitorizarea activității elevilor etc.;
- *didactice* – conceperea rezultatelor învățării, aplicarea tehnologiilor didactice eficiente, motivarea învățării etc.;

⁵⁴ Guțu Vl., Pedagogie. Chișinău, CEP USM, 2013, p. 443.

⁵⁵ Călin M., Teoria și metateoria acțiunii educative. București, Editura „Aramis”, 2003, p. 182.

- *perceptive* – înțelegerea copilului, evaluarea obiectivă a stării emoționale a elevilor, stabilirea particularităților psihice ale acestora etc.;
- *comunicative* – inițierea actului de comunicare, relaționarea eficientă cu elevii etc.;
- *suggestive* – influența emoțional-volitivă asupra elevilor;
- *investigaționale* – aprecierea situațiilor de învățare, realizarea cercetărilor aplicative;
- *epistemice* – învățarea pe parcursul carierei pedagogice⁵⁶.

În viziunea cercetătorului Vl. Guțu, competențele pedagogice pot fi structurate în modul următor: competențe profesionale generale; competențe în domeniul disciplinei predate și al didacticii particulare; competențe de predare-învățare-evaluare; competențe privind dezvoltarea personalității elevilor; competențe de comunicare și relaționale⁵⁷.

Formarea cadrelor didactice este un factor determinant al succesului educațional și al evoluției în societate. Toate studiile arată că progresul elevului depinde în mod semnificativ de competențele profesorilor săi. Cele mai eficiente programe de formare profesională sunt acelea care garantează un echilibru adecvat între teoria și practica profesională și reflectă colaborarea dintre cadrele didactice: profesorii petrec mult timp cu elevii în clase și primesc sprijin de calitate, inclusiv printr-un sistem de îndrumare a cadrelor didactice calificate.

În acest context, profesorii învață să dezvolte metode de predare inovative printr-o legătură permanentă cu activitatea de cercetare în context național și internațional. Acest nou mod de formare, de asemenea, pregătește mai bine cadrele didactice pentru a realiza diversitatea misiunii lor. Profesorul nu trebuie numai să exceleze în disciplina de predare și practicile sale pedagogice, dar și să utilizeze tehnologiile digitale, să prevină și să gestioneze conflictele apărute pentru a sprijini elevii în activitatea de predare-învățare, să ia atitudine corectă față de stereotipuri și de formele de discriminare etc.⁵⁸.

Ion Al. Dumitru consideră că un aspect important în formarea profesională continuă îl reprezintă profesionalizarea didactică, ce presupune raportarea la mai multe standarde⁵⁹:

⁵⁶ *Apud*: Guțu Vl. *Pedagogie*. Chișinău, CEP USM, 2013, p. 446.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 446.

⁵⁸ Paquay L., Altet M., Charlier L., Perrenoud Ph. (Eds.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* 3e édition. De Boeck Université, 2001, pp. 3-4.

⁵⁹ Dumitru I.Al. (coord.), *Calitatea formării personalului didactic*. Timișoara: Editura „Mirton”, 2007, pp. 15-20.

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

E. Păun consideră că profesionalizarea didactică este „un proces de formare a unui ansamblu de capacități și competențe într-un domeniu dat, pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe (teoretice și practice), proces controlat deductiv de un model al profesiei respective”. Dimensiunile profesionalizării care decurg din definiția dată de E. Păun sunt următoarele⁶⁰:

- profesionalizarea presupune descrierea (sau elaborarea) „identității profesionale astfel încât să fie generat la final un set de cunoștințe și competențe descrise și structurate într-un model profesional (standarde profesionale) care se asimilează sistematic și pe baze științifice”;
- profesionalizarea solicită și un efort corespunzător de legitimare a profesiei didactice în câmpul activităților și profesiilor sociale prin elaborarea unui model al profesiei didactice⁶¹.

Am încercat să sintetizăm componentele profesionalizării didactice, analizând viziunea unor autori⁶² cu referire la problema formării inițiale și formării continue. În acest context, propunem un tabel unde se regăsește o comparație între analiza clasică și cea modernă referitor la școală, caracteristicile acesteia în diferite epoci ale evoluției sistemului educa-

⁶⁰ Păun E., *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*. Iași, Editura „Polirom”, 2017, p. 146.

⁶¹ *Ibidem*

⁶² Mogonea F.R., *Pedagogie pentru viitorii profesori*. Craiova: Editura „Universitaria”, 2010.

țional, ca mai apoi să ajungem la o viziune a profesionalizării în cariera didactică. „Meseria de profesor este o mare și frumoasă profesiune, care nu seamănă cu nici o alta, o meserie care nu se părește seara odată cu hainele de lucru. O meserie aspră și plăcută, umilă și mândră, exigentă și liberă, o meserie în care mediocritatea nu este permisă, unde pregătirea excepțională este abia satisfăcătoare, o meserie care epuizează și înviează, care te dispersează și exaltă, o meserie în care a ști nu înseamnă nimic fără emoție, în care dragostea e sterilă fără forța spirituală, o meserie când apăsătoare, când implacabilă, ingrata și plină de farmec”⁶³. V. Chiș⁶⁴ propune astfel noi seturi de competență-cheie ce trebuie formate tinerilor aspiranți la cariera didactică, în raport cu cele care au fost solicitate până în prezent.

Tabelul 5: Componente ale profesionalizării pentru cariera didactică⁶⁵

Pedagogia clasică: elevii se adaptează la profesor – Școala tradițională tip uniformă – Școala conservatoare – Școala pentru elevul modal, de mijloc	Pedagogia modernă: profesorul se adaptează la elevi – Școală în schimbare – Școala pentru toți și pentru fiecare – Școală inclusivă
Competențe nucleu: - de transmitere - de repetiție - de persuasiune	Competențe nucleu: - interactivitate - sociabilitate - comunicare - strategii alternative
Componente ale profesionalizării în cariera didactică: <ul style="list-style-type: none"> • să stăpânească metodologia și conținuturile predării; • să știe cum învață elevii și să construiască experiențe de învățare; • să cunoască strategii eficiente de management al grupurilor de elevi; • să asigure succesul școlar, social, civic și personal pentru toți elevii; • să utilizeze tehnologiile moderne în predare și învățare; • să colaboreze cu familia și comunitatea, pentru realizarea unui mediu pozitiv de învățare; • să fie practicieni reflexivi. 	

Există numeroase propuneri de seturi de competențe care să alcătuiască profilul dezirabil al profesorului modern. În plus, fiecare societate, în raport cu tradițiile și cultura sa, accentuează o dimensiune sau alta.

⁶³ *Apud:* Chircev A., Dăscălescu R., Salade D., Contribuții la orientarea școlară și profesională. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1969, p. 135.

⁶⁴ Chiș V., Pedagogia contemporană, pedagogia pentru competențe. Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2005, p. 36.

⁶⁵ *Apud:* Mogonea F.R., Pedagogie pentru viitorii profesori. Craiova: Editura „Universitaria”, 2010, p. 13.

În literatura de specialitate, există numeroase propuneri de seturi de competențe care să alcătuiască profilul profesorului modern. Prezentăm unele viziuni comparative ale profilului de competență al profesorului (Tabelul 6).

Tabelul 6: Profilul de competență al cadrului didactic: viziuni comparative

Sistemul educațional francez	Sistemul educațional american	Sistemul educațional din Republica Moldova
Competențe relative la polivalența meseriei de profesor de școală în predarea diferitelor discipline	Competențe derivate din devotamentul față de elevul care învață	Competențe derivate din documentele de politici (Curriculumul școlar, Standarde de competență profesională, Standarde de eficiență a învățării etc.)
Competențe relative la situațiile de ucenicie din cadrul formării inițiale, când devine profesor stagiar	Cunoașterea disciplinei și a metodologiei specifice	Cunoașterea disciplinei predată, a metodologiei și conținuturilor respective
Competențe derivate din conduita la clasă și realizarea evaluării, prin înțelegerea diversității elevilor	Responsabilitatea pentru modul în care învață elevii, pentru managementul învățării și pentru monitorizarea activității de învățare	Mediul de învățare al elevului, construirea experiențelor de învățare, managementul clasei
Competențe legate de autoritate și relația pedagogică cu elevii	Competențe derivate din monitorizarea experienței proprii și derivate din statutul de membru al unei comunități care învață	Competențe derivate din comunicarea/cooperarea cu membrii comunității educaționale, colaborarea cu familia și comunitatea, pentru realizarea unui mediu pozitiv de învățare

Sistemul de competențe cuprinde *cinci categorii fundamentale*:

1. *competențe profesionale*: competențe cognitive, competențe funcțional-acționale;
2. *competențe complementare*: competențe digitale, competențe lingvistice, competențe de consiliere;
3. *competențe transversale*: competențe de rol, competențe de dezvoltare personală și profesională;
4. *competențe de conducere, de îndrumare și de control*;
5. *competențe dobândite prin programe de conversie profesională*.

Tendențele dezvoltării sistemelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice la nivel european și global determină perspectivele dezvoltării formării continue în plan național. Orientările moderne în dezvoltarea sistemelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice sunt axate pe următoarele dimensiuni-cheie:

- orientarea la standardele de formare profesională continuă a cadrelor didactice pentru asigurarea calității formării profesionale continue;
- implementarea sistemului de credite profesionale transferabile pentru asigurarea mobilității în dezvoltarea profesională;
- descentralizarea în domeniul formării profesionale continue și crearea pieței serviciilor de formare profesională continuă;
- trecerea de la abordarea sistemică a procesului de formare profesională continuă pe programe și proiecte;
- orientarea sistemelor de formare profesională continuă spre competență pedagogică și performanță educațională, adoptarea abordării bazate pe rezultatele învățării;
- dezvoltarea carierei didactice prin intermediul proceselor evolutive și al modelului profesionalizării științifice a carierei didactice, îmbunătățirea participării personale a cadrului didactic la dezvoltarea profesională proprie și învățarea pe tot parcursul vieții⁶⁶.

Așadar, instituțiile de formare profesională continuă și școlile urmează să-și aducă contribuția întru susținerea elaborării de către fiecare cadru didactic a propriului traseu de dezvoltare profesională și crearea condițiilor necesare pentru implementarea proiectului individual de dezvoltare profesională²¹.

Programul Național pentru dezvoltarea resurselor umane în învățământul general din Republica Moldova 2016-2020 prezintă principalele probleme identificate în domeniul dezvoltării resurselor umane din educație în Republica Moldova și trasează obiectivele generale și specifice, precum și planul de acțiuni pentru realizarea acestora⁶⁷.

În cadrul dezvoltării profesionale a cadrelor didactice un rol deosebit îl are procesul de evaluare internă și cel de evaluare externă a cadrelor didactice, precum și rezultatele acestora care pot fi utilizate în mod primordial pentru:

- formarea competențelor de reflecție și autoevaluare a cadrelor didactice;

⁶⁶ *Apud*: Vl. Guțu, p. 471.

⁶⁷ *Programul Național pentru dezvoltarea resurselor umane în învățământul general din Republica Moldova 2016-2020*. Chișinău, 2016.

- asigurarea calității procesului de învățare la clasă;
- identificarea domeniilor în care cadrele didactice demonstrează competențe și experiențe notabile, precum și a celor în care au nevoie de informare și sprijin pentru dezvoltare;
- elaborarea planurilor individuale de dezvoltare profesională;
- identificarea bunelor practici pentru diseminarea acestora pe plan local, raional, național;
- proiectarea acțiunilor de diseminare a experienței și de dezvoltare profesională la locul de muncă;
- stimularea creării în instituția de învățământ a unei comunități reale de învățare etc.

În acest sens evaluarea cadrelor didactice din învățământul general este reglementată în art. 45 al Codului Educației, care prevede următoarele:

- evaluarea internă a cadrelor didactice din învățământul general se efectuează anual în baza unei metodologii de evaluare aprobate de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării (MECC).
- evaluarea externă a cadrelor didactice din învățământul general se efectuează o dată la 5 ani de către organele abilitate, în baza unei metodologii de evaluare aprobate de MECC.
- metodologia de evaluare prevede, în mod obligatoriu, consultarea opiniilor elevilor, părinților și ale altor cadre didactice din instituția de învățământ respectivă⁶⁸.

Pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice în contextul învățării pe tot parcursul vieții este necesară realizarea evaluarea, autoevaluarea și vizarea unor etape pentru, eventual, îmbunătățirea competențelor profesionale⁶⁹.

Diagnosticarea nivelului de profesionalizare a cadrelor didactice. Pentru dezvoltare profesionala este nevoie de explorarea unor oportunități asociate în general unor contexte nonformale și informale de învățare, fără asistare, prin autoinstruire sau schimburi de experiență, prin activități de cercetare, prin participare la acțiuni științifice, psihopedagogice și metodice etc. În acest caz, pentru validarea și recunoașterea oficială a achizițiilor este necesară evaluarea rezultatelor învățării de către organisme și structuri abilitate, de regulă din instituțiile care organizează programe de învățare formală. Rezultatele învățării reprezintă setul de cunoștințe, deprinderi și/sau competențe generale, profesionale și per-

⁶⁸ Codul Educației al Republicii Moldova. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634).

⁶⁹ Standarde de competență profesională ale cadrelor de conducere din învățământul general. MECC, 2018.

sonale pe care cadrul didactic le-a dobândit și este capabil să le demonstreze după finalizarea procesului de învățare. Centrarea pe rezultatele învățării presupune că acestea sunt reperul principal în funcție de care achizițiile se validează și se recunosc oficial, indiferent de natura contextelor în care s-a produs învățarea.

În contextul profesionalizării cadrelor didactice este necesar să se menționeze importanța promovării unor standarde profesionale specifice. Aceste standarde se bazează pe o serie de principii care trebuie să transpară din orice curriculum de formare a cadrelor didactice⁷⁰.

Sunt identificate anumite principii pentru pregătirea profesorilor având indicatori de realizare a lor după cum urmează:

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

1. Cadrul didactic posedă cunoștințele și metodologia specialității predate.
2. Cadrul didactic are o înțelegere profundă a disciplinei pe care o predă, a organizării logice și a evoluției acesteia, a legăturii cu alte discipline și cu mediul înconjurător.
3. Cadrul didactic are capacitatea de a prelucra, de a structura și de a face accesibile cunoștințele transmise, de a forma abilități specifice domeniului, ținând seama de particularitățile de vârstă individuală și de grup ale elevilor.
4. Cadrul didactic valorifică potențialul educativ al disciplinei, stimulând participarea activă și implicarea afectivă a elevului în procesul învățării.
5. Cadrul didactic proiectează și aplică strategii didactice eficiente și atractive în raport cu scopul și conținuturile propuse.
6. Cadrul didactic concepe și utilizează multiple forme și tipuri de evaluare a rezultatelor elevilor, punând accent pe evaluarea formativă și pe autoevaluare.

În procesul de organizare a situațiilor de predare-învățare-evaluare, cadrul didactic colaborează permanent cu ceilalți colegi, favorizând și valorizând activitatea în echipă, astfel accentuând competența de colaborare și comunicare, una dintre competențele sec. XXI.

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

1. Cadrul didactic utilizează surse eficiente de cunoaștere a personalității elevului, precum și a influențelor mediului școlar, familial și social asupra dezvoltării sale.

⁷⁰ Șerbănescu L., Formarea profesională a cadrelor didactice – repere pentru managementul carierei. București, Editura „Printech”, 2011.

2. Cadrul didactic își fundamentează proiectarea/reproiectarea activității în baza rezultatelor obținute prin demersul cunoașterii elevilor.
3. Cadrul didactic selectează și face accesibile cunoștințele specifice disciplinei predate în funcție de capacitățile de învățare, nevoile și aspirațiile/interesele elevilor.
4. Cadrul didactic dezvoltă capacitatea elevilor de a fi autonomi, de a deveni subiecții propriei dezvoltări prin: implicare în propria formare, sprijinire în utilizarea unor surse și mijloace diverse de informare, crearea abilităților de a lua decizii, responsabilizare și motivare, dezvoltarea capacității de a rezolva probleme, încurajarea spiritului de inițiativă și a creativității, facilitarea colaborării și comunicării între elevi.
5. Cadrul didactic organizează activități individualizate prin care elevul devine conștient de potențialul, aspirațiile, interesele și nevoile sale.
6. Cadrul didactic manifestă disponibilitate în a recunoaște și a pune în valoare aspectele pozitive ale eforturilor și rezultatele elevilor, îi sprijină în eforturile lor și le însuflă încredere în forțele proprii.

Principiul III. Cadrul didactic este membru activ al comunității școlare și locale.

1. Cadrul didactic colaborează cu membrii comunității școlare (la nivel de catedră, Consiliul profesoral, Consiliul de Administrație, personalul didactic auxiliar și administrativ etc.).
2. Cadrul didactic identifică și utilizează modalitățile eficiente de implicare a familiei în viața școlii și în dezvoltarea elevului.
3. Cadrul didactic cunoaște resursele umane și materiale ale comunității și le valorifică în beneficiul școlii.
4. Cadrul didactic implică factori de decizie (administrația publică locală) și de influență (biserica, poliția, cadrele medicale, mass-media etc.) în procesul educațional.
5. Cadrul didactic implică elevii în acțiuni în folosul comunității școlare și locale (protecția mediului, activități umanitare, culturale, sportive etc.).
6. Cadrul didactic se implică în rezolvarea problemelor comunității, promovând valori morale și civice.

Principiul IV. Cadrul didactic are o atitudine reflexivă, critică la formarea profesională continuă.

1. Cadrul didactic este conștient că activitatea didactică înseamnă și perfecționarea continuă, învățare pe tot parcursul vieții. Astfel, profesorul este preocupat permanent de identificarea acelor

aspecte ale activității sale care necesită ameliorări. În consecință, profesorul este interesat să se perfecționeze continuu, să învețe din experiența altor colegi, persoane etc. din domeniu, identifică mijloace de reprojecare și optimizare a activității personale și profesionale.

2. Cadrul didactic reflexiv își îmbunătățește continuu competențele personale.

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

1. Cadrul didactic recunoaște, utilizează și promovează valori social-umane, moral civice, cognitive, culturale și spirituale.
2. Cadrul didactic oferă șanse egale pentru integrarea școlară și socială a tuturor elevilor.
3. Cadrul didactic dezvoltă comunicarea, cooperarea și competiția în cadrul grupului de elevi în baza încrederii reciproce, respectului reciproc și al gândirii pozitive.
4. În elaborarea și realizarea demersului educațional cadrul didactic adoptă idei și atitudini democratice.
5. Cadrul didactic contribuie la educația pentru o viață de calitate a individului și a colectivității.
6. În activitatea cu elevii, cadrul didactic probează calități umane, profesionale și etice.

Profesionalizarea cadrelor didactice se axează pe un set de competențe necesare cadrului didactic în procesul educațional. Activitatea cadrului didactic este influențată și de interacțiunea cu elevii și de colaborarea cu ceilalți colegi, de conversațiile cu părinții etc. În acest sens, menționăm că profesionalizarea cadrelor didactice vizează mai multe domenii de competență, care influențează progresul și rezultatele elevilor, îmbunătățirea permanentă a strategiilor didactice în activitatea profesională:

- relația cu elevii,
- activitatea de predare-învățare,
- managementul clasei,
- proiectare și planificare,
- evaluare – monitorizare,
- cunoștințe de specialitate la disciplina predată,
- comunicare/cooperare cu membrii comunității educaționale,
- parteneriate cu comunitatea locală.

La nivelul *procesului educațional*, cadrul didactic cunoaște conținutul disciplinelor predate și documentelor școlare aferente; proiectează,

conduce și evaluează procesul didactic; ameliorează și inovează procesul didactic; valorifică experiențele de învățare ale elevilor, dobândite în alte contexte; utilizează noile tehnologii informaționale și de comunicare în procesul didactic. De asemenea, cadrul didactic analizează impactul feedbackului pe care îl oferă elevilor și ghidează elevii pentru a-și îmbunătăți performanța școlară. Un aspect important în activitatea de predare – învățare îl constituie experiența de învățare oferită elevilor într-un mod pozitiv și constructiv.

La nivelul *managementului clasei de elevi*, cadrul didactic formează coeziunea grupului, organizează și asigură conducerea educațională și socială a grupului școlar; asigură un climat socio-afectiv securizant, bazat pe încredere și cooperare; gestionează situațiile de criză educațională etc. Managementul clasei de elevi vizează motivarea elevilor pentru a obține rezultate la cele mai înalte standarde de eficiență a învățării, promovarea unui comportament pozitiv în clasă, organizarea unui mediu de învățare plăcut, motivant pentru elevi, promovarea colaborării în echipă și a învățării prin cooperare.

Competența de proiectare și planificare a cadrului didactic demonstrează cunoașterea obiectivelor de învățare, schimbările propuse în curriculumul școlar, stabilirea priorităților, elaborarea proiectelor didactice pentru disciplina predată, elaborarea materialelor didactice pentru disciplina predată etc.

Cunoștințele de specialitate la disciplina predată vizează proiectarea, planificarea și implementarea curriculumului școlar, evoluțiile recente în domeniul disciplinei predate, consultarea materialelor de specialitate, rolul disciplinei predate în activitățile de învățare interdisciplinare și transdisciplinare, cercetarea în domeniul predat etc.

Evaluarea și monitorizarea în cadrul procesului educațional reprezintă cunoașterea criteriilor de evaluare specifice disciplinei predate, selectarea instrumentelor de evaluare adecvate pentru a verifica competențele elevilor, a interpreta rezultatele elevilor, a oferi un feedback privind propria performanță didactică etc.

Consilierea școlară cunoaște individualitatea elevilor și asistă în propria dezvoltare; identifică nevoile și dificultățile de învățare; colaborează cu familia și cu alți factori educativi.

Comunicarea cu membrii comunității educaționale din școală și din localitate vizează activitatea cadrului didactic în cadrul unor echipe, sprijinirea colegilor pentru dezvoltarea cunoștințelor acestora în domeniul profesional și personal, schimbul de experiență profesională, acceptarea

consultațiilor și a feedbackului pe care le obține profesorul, contacte profesionale cu profesorii care predau aceeași disciplină etc.

Parteneriate cu comunitatea locală vizează comunicarea eficientă cu părinții sau alte persoane, stabilirea contactelor cu membrii comunității locale, participarea actorilor din comunitatea locală la diferite activități școlare, implicarea comunității locale în viața școlii etc.

În contextul celor punctate, am analizat *domeniile de competențe ale cadrului didactic* în baza unui chestionar privind identificarea nevoilor de profesionalizare a carierei didactice, aplicat la 192 de cadre didactice și de conducere, la stagiile de formare profesională continuă, în perioada 04 mai – 25 mai 2020, Institutul de Științe ale Educației.

Scopul chestionarului vizează diagnosticarea nivelului de profesionalizare a cadrelor didactice în învățământul general, identificarea și dezvoltarea competențelor necesare cadrelor didactice. Itemii formulați în chestionar vizează domeniile de activitate ale cadrului didactic în baza competențelor profesionale deținute de acesta. De asemenea, prin aplicarea acestui chestionar se proiectează îmbunătățirea calității și cadrului metodologic ale sistemului de formare profesională continuă.

CHESTIONAR

Scopul chestionarului vizează diagnosticarea nivelului de profesionalizare a cadrelor didactice în învățământul general, identificarea și dezvoltarea competențelor necesare cadrelor didactice. Itemii formulați în chestionar vizează domeniile de activitate ale cadrului didactic în baza competențelor profesionale deținute de acesta. De asemenea, prin aplicarea acestui chestionar ne propunem să îmbunătățim calitatea și cadrul metodologic ale sistemului de formare profesională continuă.

I. Informații generale:

1. Numele, Prenumele cadrului didactic

2. Vârsta

- până la 30 ani
- 30-40 de ani
- 41-50 de ani
- 51-60 de ani
- mai mult de 60 de ani

3. Genul

- Masculin
- Feminin

4. Gradul didactic deținut la moment

- Doi
- Întâi

- Superior
 - Nu dețin grad didactic
5. **Stagiul de activitate în domeniul învățământului în funcția de profesor**
- mai puțin de 1 an
 - 1-4 ani
 - 5-10 ani
 - 11-15 ani
 - 16-20 ani
 - 21-25 ani
 - 26-30 ani
 - peste 30 de ani

I. Relația cu elevii

Ca profesor:

- dezvolt relații constructive cu elevii bazate pe corectitudine, respect, încredere, și sprijin:
 - ✓ *nesatisfăcător*
 - ✓ *slab*
 - ✓ *bine*
 - ✓ *foarte bine*
 - ✓ *excelent*
- promovez valori, atitudini și comportamente pozitive față de elevi
 - ✓ *nesatisfăcător*
 - ✓ *slab*
 - ✓ *bine*
 - ✓ *foarte bine*
 - ✓ *excelent*
- creez un climat favorabil învățării
 - ✓ *nesatisfăcător*
 - ✓ *slab*
 - ✓ *bine*
 - ✓ *foarte bine*
 - ✓ *excelent*
- recunosc, apreciez și valorific diversitatea socială, religioasă, etnică și lingvistică a clasei, în beneficiul elevilor
 - ✓ *nesatisfăcător*
 - ✓ *slab*
 - ✓ *bine*
 - ✓ *foarte bine*
 - ✓ *excelent*
- ofer sfaturi practice colegilor în cazul unor situații referitoare la egalitate, incluziune și diversitate pentru a răspunde nevoilor elevilor
 - ✓ *nesatisfăcător*
 - ✓ *slab*

- ✓ *bine*
- ✓ *foarte bine*
- ✓ *excelent*

II. Activitatea de predare-învățare

Ca profesor:

- identific și valorific oportunitățile de învățare extracurriculare
 - ✓ *nesatisfăcător*
 - ✓ *slab*
 - ✓ *bine*
 - ✓ *foarte bine*
 - ✓ *excelent*
- reflectez asupra eficacității propriii activități didactice și analizez impactul acesteia asupra progresului și rezultatelor elevilor
 - ✓ *nesatisfăcător*
 - ✓ *slab*
 - ✓ *bine*
 - ✓ *foarte bine*
 - ✓ *excelent*
- îmbunătățesc periodic abordările folosite în activitatea didactică, atunci când este necesar
 - ✓ *nesatisfăcător*
 - ✓ *slab*
 - ✓ *bine*
 - ✓ *foarte bine*
 - ✓ *excelent*
- analizez impactul feedbackului pe care îl ofer elevilor și îmi îndrum elevii cum să își îmbunătățească performanța școlară
 - ✓ *nesatisfăcător*
 - ✓ *slab*
 - ✓ *bine*
 - ✓ *foarte bine*
 - ✓ *excelent*
- cunosc, înțeleg și pot să utilizez și să evaluez o gamă variată de strategii de predare-învățare, conținutul activităților educaționale într-un mod variat, astfel încât să stimulez interesul elevilor
 - ✓ *nesatisfăcător*
 - ✓ *slab*
 - ✓ *bine*
 - ✓ *foarte bine*
 - ✓ *excelent*
- le ofer elevilor feedback pozitiv și constructiv pentru a le îmbunătăți experiența de învățare
 - ✓ *nesatisfăcător*
 - ✓ *slab*

- ✓ *bine*
- ✓ *foarte bine*
- ✓ *excelent*
- comunic eficient obiectivele lecției
 - ✓ *nesatisfăcător*
 - ✓ *slab*
 - ✓ *bine*
 - ✓ *foarte bine*
 - ✓ *excelent*

III. Managementul clasei de elevi

Ca profesor:

- motivez elevii să își intensifice cât mai mult eforturile de învățare și să obțină rezultate la cele mai înalte standarde posibile
 - ✓ *nesatisfăcător*
 - ✓ *slab*
 - ✓ *bine*
 - ✓ *foarte bine*
 - ✓ *excelent*
- stabilesc și mențin un control eficient al sălii de clasă, al activităților și comportamentului grupului de elevi
 - ✓ *nesatisfăcător*
 - ✓ *slab*
 - ✓ *bine*
 - ✓ *foarte bine*
 - ✓ *excelent*
- îi tratez pe toți elevii în mod corect și egal
 - ✓ *nesatisfăcător*
 - ✓ *slab*
 - ✓ *bine*
 - ✓ *foarte bine*
 - ✓ *excelent*
- raportez cu eficacitate orice fel de probleme legate de spațiul fizic școlar (reparații, renovări etc.)
 - ✓ *nesatisfăcător*
 - ✓ *slab*
 - ✓ *bine*
 - ✓ *foarte bine*
 - ✓ *excelent*
- gestionez situațiile de criză apărute în activitatea la clasă
 - ✓ *nesatisfăcător*
 - ✓ *slab*
 - ✓ *bine*
 - ✓ *foarte bine*

- ✓ *excelent*
- promovez și încurajez colaborarea, munca în echipă la clasă și învățarea prin cooperare
- ✓ *nesatisfăcător*
- ✓ *slab*
- ✓ *bine*
- ✓ *foarte bine*
- ✓ *excelent*

IV. Proiectare și planificare

Ca profesor:

- demonstrez cunoașterea deplină a obiectivelor de învățare pentru anul care urmează
- ✓ *nesatisfăcător*
- ✓ *slab*
- ✓ *bine*
- ✓ *foarte bine*
- ✓ *excelent*
- cunosc schimbările aduse curriculumului și le pot formula oral și în scris
- ✓ *nesatisfăcător*
- ✓ *slab*
- ✓ *bine*
- ✓ *foarte bine*
- ✓ *excelent*
- ofer elevilor oportunități de a-și dezvolta capacitatea de gândire și învățare
- ✓ *nesatisfăcător*
- ✓ *slab*
- ✓ *bine*
- ✓ *foarte bine*
- ✓ *excelent*
- utilizez abordări și resurse didactice care sunt strâns corelate cu obiectivele de învățare și care au un impact semnificativ asupra achizițiilor elevilor
- ✓ *nesatisfăcător*
- ✓ *slab*
- ✓ *bine*
- ✓ *foarte bine*
- ✓ *excelent*

V. Cunoștințe de specialitate

Ca profesor:

- am cunoștințe de specialitate privind proiectarea, planificarea și implementarea curriculumului

- ✓ *nesatisfăcător*
- ✓ *slab*
- ✓ *bine*
- ✓ *foarte bine*
- ✓ *excelent*
- depun eforturi pentru a fi la curent cu ultimele evoluții în domeniul disciplinei pe care o predau: consult materiale de specialitate, colaborez și activez în cadrul unor organizații profesionale
 - ✓ *nesatisfăcător*
 - ✓ *slab*
 - ✓ *bine*
 - ✓ *foarte bine*
 - ✓ *excelent*
- cunosc și înțeleg contribuția pe care o are disciplina predată în activitățile de învățare interdisciplinare și transdisciplinare
 - ✓ *nesatisfăcător*
 - ✓ *slab*
 - ✓ *bine*
 - ✓ *foarte bine*
 - ✓ *excelent*
- cercetez o gamă variată de surse de informare privind ultimele evoluții în domeniu și prezint aceste informații într-o formă clară și adecvată
 - ✓ *nesatisfăcător*
 - ✓ *slab*
 - ✓ *bine*
 - ✓ *foarte bine*
 - ✓ *excelent*

VI. Evaluare și monitorizare

Ca profesor:

- cunosc criteriile de evaluare specifice utilizate în cadrul disciplinei pe care o predau
 - ✓ *nesatisfăcător*
 - ✓ *slab*
 - ✓ *bine*
 - ✓ *foarte bine*
 - ✓ *excelent*
- selectez instrumentul de evaluare adecvat pentru a verifica competențele elevilor
 - ✓ *nesatisfăcător*
 - ✓ *slab*
 - ✓ *bine*
 - ✓ *foarte bine*
 - ✓ *excelent*

- desfășor activitatea de evaluare și interpretez rezultatele elevilor
 - ✓ *nesatisfăcător*
 - ✓ *slab*
 - ✓ *bine*
 - ✓ *foarte bine*
 - ✓ *excelent*
- ofer elevilor feedback constructiv și pozitiv care să îi motiveze în învățare
 - ✓ *nesatisfăcător*
 - ✓ *slab*
 - ✓ *bine*
 - ✓ *foarte bine*
 - ✓ *excelent*
- primesc și accept feedback privind propria performanță didactică
 - ✓ *nesatisfăcător*
 - ✓ *slab*
 - ✓ *bine*
 - ✓ *foarte bine*
 - ✓ *excelent*
- sunt capabil (-ă) să îmbunătățesc eficiența evaluării la clasă
 - ✓ *nesatisfăcător*
 - ✓ *slab*
 - ✓ *bine*
 - ✓ *foarte bine*
 - ✓ *excelent*

VII. Nevoi viitoare de dezvoltare profesională și personală

1. Pentru îndeplinirea cu succes a sarcinilor și responsabilităților pe care le aveți în prezent, de ce cursuri de formare profesională continuă (organizate în școală sau în afara școlii) credeți că aveți nevoie pentru a vă dezvolta competențele profesionale?
2. Pentru îndeplinirea altor roluri/responsabilități în școală: ce fel de cursuri de formare profesională continuă sau experiență v-ar fi necesare (ex. orientare profesională și consiliere în carieră, abilități de negociere, formarea de parteneriate etc.)?
3. Ați participat la alte cursuri de formare profesională/ați dobândit alte competențe care nu sunt în legătură cu funcția pe care o ocupați în prezent, dar care sunt utile instituției școlare unde activați? Dacă da, care sunt acestea?

Fiecare *domeniu de competențe-cheie* conține un număr de indicatori de performanță sub formă de întrebări necesar de atins în cazul unei bune activități profesionale. Indicatorii de calitate ne ajută să evaluăm măsura în care cadrele didactice și directorii de școală satisfac scopurile instituției de învățământ. Domeniile-cheie pot fi evaluate în funcție de cele cinci niveluri de performanță care sunt parte integrantă a fiecărui indicator de calitate.

Cele cinci niveluri permit să apreciem calitativ atât activitatea profesorului la clasa de elevi și în instituția școlară, cât și în activitățile extrașcolare instituției, ca de exemplu: cadrul didactic X satisface sau excelează în raport cu standardele de formare profesională continuă sau cadrul didactic Y are puncte slabe/majore în domeniile specifice de competență.

Cele cinci niveluri au următoarele semnificații:

- ✓ Nivelul 5: excelent – excelent;
- ✓ Nivelul 4: foarte bine – puncte tari;
- ✓ Nivelul 3: bine – puncte tari cu aspecte care ar putea fi îmbunătățite;
- ✓ Nivelul 2: slab – puncte slabe semnificative;
- ✓ Nivelul 1: nesatisfăcător – puncte slabe majore.

De asemenea, altă modalitate de a identifica nevoile de profesionalizare a cadrelor didactice o reprezintă interviul cu participanții la stagiile de formare profesională continuă. Interviul/interviurile organizate oferă posibilitatea să analizeze performanța cadrului didactic și să stabilească un plan prin care nevoile de formare ale cadrelor didactice sunt identificate și prioritizate în corelare cu dezvoltarea profesională și personală. Interviurile reprezintă o modalitate foarte eficientă de colectare a unei informații bune din punct de vedere cantitativ și calitativ. Prin corectarea formulării întrebărilor avem posibilitatea să adunăm rapid informații, observând mesajele verbale și nonverbale (mimica, gesturi etc.). Interviurile pot fi foarte flexibile, deoarece sunt adaptate nevoilor subiecților participanți impuse de o situație anume, pot apărea informații care nu au fost planificate anterior elaborării întrebărilor pentru interviu. Informațiile obținute în baza interviului sunt rapide, mai precise și complete, decât în cazul unui chestionar.

În cadrul pregătirii unui interviu este bine să discutăm asupra întrebărilor elaborate și a domeniilor de nevoi pentru dezvoltarea profesională și personală. Este bine ca un profesor care participă la interviu, anterior să-și realizeze o autoevaluare a domeniilor de competență profesională, astfel în cadrul interviului, profesorul are posibilitatea să reflecteze asu-

pra propriilor abilități, capacități, aptitudini, să identifice și alte nevoi lipsă pentru a le dezvolta, să identifice domeniile de dezvoltare profesională și să ierarhizeze nevoile de dezvoltare profesională pentru instituția în care activează, în baza priorităților pe care le-a identificat în cadrul autoevaluării sale.

Listă de întrebări pentru pregătirea interviului cu cadrele didactice:

A. *Pregătirea interviului* vizează unele întrebări care predispun participantul pentru interviu. Enumerăm câteva dintre întrebările propuse:

- ✓ Ați planificat vreodată vreun interviu?
- ✓ În viziunea dvs., care ar fi durata unui interviu?
- ✓ Doriți ca un interviu să fie interactiv (incluzând discuții)?
- ✓ Alocați suficient timp și structurați interviul în așa fel încât participantul să poată adresa întrebări?
- ✓ Ați identificat domeniile de formare despre care doriți să discutați?
- ✓ Aveți instrumentele necesare pentru a înregistra rezultatele interviului?
- ✓ Puteți să preconizați ce ar putea avea loc / se va întâmpla după interviu?

B. *Începutul interviului*

Această etapă pregătește atmosfera emoțională a cadrului didactic, participant la interviu. La această etapă se discută despre scopul și structura interviului. Pot fi utilizate următoarele întrebări: Când ați completat chestionarul? Cât timp a durat completarea chestionarului? Ați completat ușor sau ați avut dificultăți? Ca fel de abordare ați folosit, ați răspuns rapid sau au existat unele întrebări la care a trebuit să vă gândiți mai mult timp? Ați apelat la altă persoană pentru a completa chestionarul sau v-ați descurcat singur? etc.

C. *Desfășurarea interviului*

Interviul trebuie să continue cu parcurgerea chestionarului, pentru a se discuta despre nevoile de formare. În continuare are loc prima cunoaștere cu chestionarul, prelucrarea domeniilor selectate care au indicat o posibilă nevoie de formare.

D. *Finalizarea interviului*

Este important la finalizarea interviului să identificăm punctele-cheie, reluându-le și eliminând orice neînțelegere pentru a putea desfășura activitatea mai departe. Formularea ultimelor întrebări, care, de obicei, vizează întrebări de clarificare, sugestii, direcții de viitor, astfel accentuând dezvoltarea profesională și instituțională a instituției dvs.

Model de interviu:

Formatorul/intervievator:	Data:
Cadru didactic interviuat:	Disciplina predată:
Vârsta:	Gen:
Date de contact:	Locație:

- *Calificări* (formale/informale):
 - Experiență de lucru anterioară:
 - Timp petrecut în școală:
 - Timp petrecut în funcția actuală:
 - Alte funcții deținute în școală (dacă este cazul):
 - Detalii legate de fișa postului (scurtă descriere a fișei postului și a scopului acesteia):
 - Principalele sarcini și responsabilități:
 - Abilități și deprinderi:
 - Cunoștințe necesare:
 - Responsabilități legate de formare:
 - Dificultăți ale funcției:
 - Detalii despre formare:
- *Cursuri de formare* la care ați participat în timp ce lucrați pentru instituție (și cum le-ați perceput):
- *Impresii* despre nevoile de formare actuale/viitoare (cu argumente):
- *Impresii* despre nevoile de formare ale managerilor, colegilor și subordonaților (cu argumente):
- Alte probleme:
- *Impresii* despre conducere/punctele slabe ale mediului unde activați/probleme:
- Comentarii suplimentare (alți factori care afectează abilitatea angajatului de a-și îndeplini obligațiile de la locul de muncă):

Model: Plan individual de dezvoltare profesională (PIDP)

(la nivel de formare profesională continuă):

Nume și Prenume

Specialitate / Disciplina predată

Data interviului

<i>Nevoile de formare identificate</i>	<i>Când să aibă loc formarea (a se utiliza în conformitate cu prioritățile identificate: urgent, cât mai curând posibil, oricând, dacă există posibilitate; pe termen mediu; pe termen lung)</i>

Fișă de înregistrare a tuturor cursurilor de formare parcurse după obținerea funcției:

Detalii ale cursului	Prestator de servicii de formare profesională continuă	Numărul de credite	Perioada

Categoriile de formare:

1. Responsabilități profesionale
2. Dezvoltarea carierei
3. Dezvoltarea personală etc.
4. Alte abilități: (formare la locul de muncă, detalii, participare la seminarii/conferințe etc.; includeți și datele propuse pentru finalizarea acestora)⁷¹.

Faza 1: Planificarea și pregătirea

În această fază, formatorul și cadrul didactic pregătesc activitatea de elaborare a unui PIDP realist și folositor.

Formatorul trebuie să realizeze următoarele acțiuni:

- să explice procesul PIDP, rolul profesorului formator responsabil și rolul cadrului didactic participant;
- să analizeze și să discute despre punctele tari și punctele slabe ale performanței cadrului didactic;
- să identifice orice diferențe între competențele actuale și cele necesare pentru a aplica planul de activitate al școlii folosite în prezent;
- să identifice activitățile pentru a soluționa aceste diferențe;
- să ierarhizeze activitățile, în funcție de prioritățile instituționale;
- să furnizeze informații privind opțiuni de învățare, cum ar fi: formare oficială, studiu independent, inclusiv lectura; formare sau consiliere la locul de muncă organizată de formatorul responsabil sau de un cadru didactic expert; activități în cadrul unor asociații profesionale etc.;
- să-i dea cadrului didactic o copie a formularului cu PIDP și instrucțiunile de completare,
- să ajute cadrul didactic să stabilească un termen limită pentru completarea PIDP.

Faza 2: Elaborarea primei versiuni a PIDP (Plan individual de dezvoltare profesională)

⁷¹ Farla T., Ciolan L., Iucu R., Analiza nevoilor de formare. Ghid pentru pregătirea datelor analizei nevoilor de formare în școli. București, Editura „Atelier Didactic”, 2007.

În această fază, se elaborează o primă versiune a PIDP pentru competențele pe care cadrul didactic trebuie să le aplice la funcția actuală și/sau în ciclul de performanță următor. Pentru satisfacerea acestor cerințe de dezvoltare, cadrul didactic trebuie să fie asigurat cu resursele necesare. În ceea ce privește scopul, obiectivele personale sau profesionale, cadrul didactic schițează un PIDP. Rolul principal al profesorului formator responsabil de activitatea de FPC este să ofere consultații și îndrumare. În ceea ce privește aceste ultime cerințe de dezvoltare, școala nu trebuie să asigure resurse. Totuși, în cadrul stagiului de formare profesională continuă formatorul este persoana care îndrumă ca profesorul participant să obțină competențele necesare în cadrul stagiului de formare profesională continuă.

Cadrul didactic:

- va evalua competențele și interesele sale prezente;
- va identifica cunoștințele, abilitățile și aptitudinile sau competențele pe care își planifică să le dezvolte în cursul stagiului de formare profesională continuă;
- va identifica experiențele de învățare care au în vedere respectivele cunoștințe, abilități și aptitudini sau competențele;
- va schița un PIDP propunând sau planificând posibile activități de învățare.

Când cadrul didactic a schițat o primă variantă a PIDP, analizați-l pentru a vă asigura că:

- activitățile de învățare sunt realiste, luând în calcul nevoile, bugetul și alocarea de personal la nivel de instituție;
- activitățile de învățare sunt cele mai bune opțiuni posibile pentru nevoile cadrului didactic;
- activitățile de învățare identificate în PIDP sunt disponibile conform planului elaborat.

Atunci când această versiune a PIDP satisface criteriile, formatorul și cadrul didactic sunt pregătiți pentru următoarea fază.

Faza 3: Pregătirea versiunii finale a PIDP

În această fază, formatorul și cadrul didactic colaborează la elaborarea planului final și sunt parcurse următoarele etape:

- a. profesorul responsabil cu formarea și cadrul didactic se întâlnesc pentru a discuta despre prima versiune a PIDP și a fi de acord asupra nevoilor, experiențelor de învățare și planurilor cadrului didactic;
- b. cadrul didactic pregătește varianta finală a PIDP;
- c. formatorul analizează și aprobă PIDP;

- d. formatorul și cadrul didactic planifică întâlnirile pentru a verifica progresul PIDP;
- e. se înaintează PIDP pentru eventuale analize și aprobări de care are nevoie școala dumneavoastră.

Faza 4: Pașii următori

Formatorul responsabil trebuie să monitorizeze îndeaproape activitățile planificate atunci când cadrul didactic este nou în școală sau să lucreze și să se întâlnească regulat cu cadrul didactic pentru a verifica împreună planul, pentru a analiza procesul și a identifica schimbările. Pe măsură ce timpul trece, conducerea școlii și personalul didactic trebuie să fie atenți la *schimbările* în planul activității profesionale, resurselor, tehnologiei sau al mediului care pot duce la adaptarea PIDP.

Verificarea *PIDP al fiecărui cadru didactic și progresul* acestora se realizează în cadrul întâlnirii de la sfârșitul semestrului I și/sau la cea de evaluare anuală a performanței cadrului didactic.

Modelul lui Gerard Egan

Pregătirea pentru reușita în carieră include parcurgerea următoarelor etape, în conformitate cu modelul lui Gerard Egan în 3 pași⁷²:

1. Abordarea problemei	<ul style="list-style-type: none"> • Care este situația prezentă? • Unde mă aflu acum?
2. Configurarea situației ideale	<ul style="list-style-type: none"> • Ce îmi doresc? • Ce am nevoie? • Unde vreau să ajung?
3. Elaborarea strategiilor de acțiune	<ul style="list-style-type: none"> • Cum obțin ceea ce îmi doresc? • De ce am nevoie? • Ce resurse sunt necesare? • Pentru ce anume mă simt motivat (ă)? • Care sunt pașii pe care trebuie să-i urmez?

⁷² Proiectul „Informare și Consilierea Carierei”, Banca Mondială. Danemarca, 2001.

Plan individual de dezvoltare profesională

(model pentru cadrul didactic)

I. Numele, prenumele _____

Disciplina predată _____

Instituția _____

Perioada planificată: Anul de studiu _____

Analiza personală SWOT

Puncte tari	Puncte slabe
<ul style="list-style-type: none">✓ Care sunt abilitățile, deprinderile tale?✓ Deții cunoștințe de specialitate?✓ Care sunt resursele pe care le deții și care susțin aceste puncte tari?✓ Cărei persoane poți să-i ceri ajutorul, sfatul sau susținere?✓ Care sunt lucrurile care funcționează bine?✓ Care sunt caracteristicile tale comportamentale care reprezintă puncte tari în acest context?	<ul style="list-style-type: none">✓ Care îți sunt limitele?✓ Ce deprinderi / abilități îți sunt necesare dar nu le deții?✓ Ce anume nu funcționează în momentul de față?✓ Care sunt resursele (bani, timp sau ajutor) care îți lipsesc?✓ Care sunt caracteristicile tale comportamentale ce reprezintă o slăbiciune în acest context?
Oportunități	Amenințări
<ul style="list-style-type: none">✓ Care sunt oportunitățile de luat în considerare?✓ Cum poți să utilizezi punctele tale tari pentru a utiliza oportunitățile?✓ Ai anumite puncte slabe care ar putea să te împiedice să utilizezi aceste oportunități?✓ Există instrumente speciale care ar fi de ajutor pe care le deții sau le poți crea?	<ul style="list-style-type: none">✓ Care sunt amenințările (modificări ale venitului, evenimente) care ar putea să te afecteze negativ? Cum și în ce măsură te-ar afecta?✓ Te confrunți cu anumite riscuri adică vei continua pe calea actuală? Enumeră aceste riscuri. Ce s-ar întâmpla dacă aceste riscuri ar avea loc?✓ Care sunt obstacolele sau blocajele din calea ta?✓ Care sunt punctele tale tari care te-ar putea ajuta să reduci din amenințările identificate?

II. Tema de cercetare a instituției de învățământ:.....

III. Tema de cercetare individuală.....

IV. Implementare

Domenii de competență	Nevoi profesionale identificate	Obiective de dezvoltare profesională SMART	Acțiuni preconizate	Perioada	Indicatori de performanță	Monitorizare (se completează după realizare)	Dovezi (se completează după realizare)
Competența de specialitate	Predare interactivă și centrată pe elev	Creșterea capacității de a predă în mod interactiv și centrat pe elev	1. Predare interactivă și centrată pe elev 2. Cursuri de formare continuă 3. Studiu individual al problemei.	Semestrul I	Rezultatele muncii elevilor, performanțele lor realizate în rezolvarea independentă a sarcinilor, găsirea soluțiilor și modalităților de rezolvare a problemelor.	Septembrie – am realizat studiul individual Utilizez cu ușurință în cadrul orelor tehnicile SINELG și Mozaic. 10.10.- 24.10.16 formare la IȘE	Proiecte didactice certificat nr. ... din ...
	Proiectarea unității de învățare						
Competența psihopedagogică							
Competența psihosocială							
Competența tehnică și tehnologică							
Competența managerială și de management al carierei							

Tabelul 7 – Autoevaluarea priorităților cadrelor didactice – este proiectat pentru a facilita colectarea nevoilor de formare prioritare. În fiecare câmp, cadrul didactic trebuie să-și scrie inițialele, dacă consideră că are nevoie de formare într-un anumit domeniu/subdomeniu. Intervievatorul are responsabilitatea de a completa coloana totalurile, care va fi folosită pentru a afla numărul total de cadre didactice care au nevoie de formare în acel domeniu. Un astfel de tabel poate fi folosit ca parte a chestionarului, cu condiția de a completa numai câmpurile unde cadrul didactic are nevoie de perfecționare imediat, în următoarele trei luni.

Tabelul 7: Autoevaluarea priorităților cadrelor didactice

Domeniile precizate în chestionar	Imediat	3 luni	6 luni	9 luni	12 luni	Total
A. Relația cu elevii						
Comportamentul moral și emoțional (întrebările 12, 13, 14, de ex.) etc.						
B. Activitatea de predare – învățare						
C. Managementul clasei						
D. Proiectare, planificare						
E. Cunoștințe de specialitate						
F. Evaluare și monitorizare						

Ca urmare a analizei dimensiunilor profesionalizării carierei didactice, concluzionăm că:

- profesionalizarea vizează descrierea sau elaborarea identității profesionale a cadrului didactic, 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, prin diverse formări profesionale repartizate în activități teoretice și practice;
- profesionalizarea solicită și un efort corespunzător de legitimare a profesiei didactice în cadrul activităților și profesiilor sociale, cu ajutorul acestui model al profesiei didactice.

În consecință, un model al profesiei didactice trebuie să cuprindă atât *competențe standardizabile* (măsurabile, observabile), cât și *competențe nestandardizabile* (cu un coeficient mare de subiectivitate). În prima categorie pot fi incluse competențele din domeniul pedagogiei, a conținuturilor și a documentelor școlare curriculare, competențe privind accesibilizarea informației, proiectarea activității didactice ș.a., iar în a doua categorie includem capacitatea de a empatiza cu elevul și cu clasa de elevi, stilul cognitiv interpersonal, creativitatea, comunicativitatea ș.a.

Date experimentale constatative privind profesionalizarea cadrelor didactice. Beneficiarii cărora li se adresează chestionarul aplicat sunt:

1. *Directorii și directorii adjuncți ai instituțiilor de învățământ general;*
2. *Cadrelle didactice din instituțiile de învățământ general care au posibilitatea de a-și evalua propriile cunoștințe și abilități, pentru a le poziționa în contextul instituțional și pentru a contribui la dezvoltarea planurilor individuale ce trebuie să ia în considerare nevoile de formare identificate.*

Abordarea sistemică a formării profesionale continue vizează patru etape: diagnoza, proiectarea, furnizarea și evaluarea demersurilor pentru a asigura corelarea nevoilor individuale cu nevoile instituționale (a se vedea Figura 1).

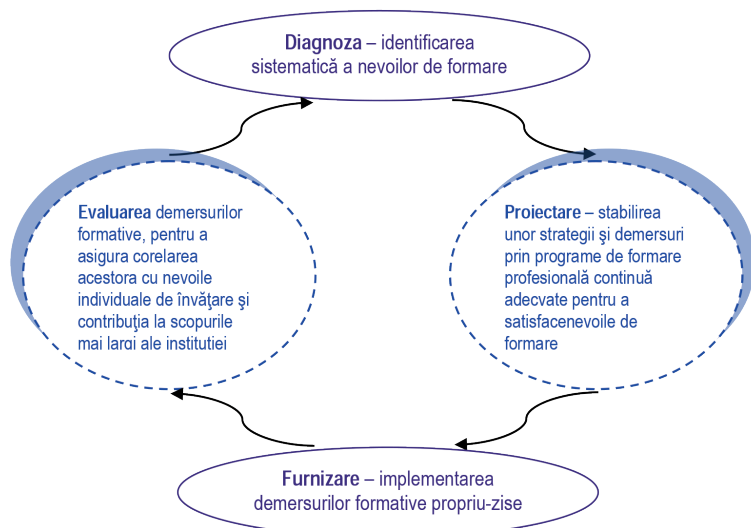


Fig. 1: Abordarea sistemică a formării profesionale continue⁷³

⁷³ Farla T., Ciolan L., Iucu R., Analiza nevoilor de formare. Ghid pentru pregătirea datelor analizei nevoilor de formare în școli. București, Editura „Atelier didactic”, 2007, p. 7.

Nevoia înseamnă trebuință, necesitate (DEX), rezultat așteptat în realizarea unei activități. În contextul formării profesionale, nevoile de formare sunt nevoi de învățare ale formabililor care pot fi satisfăcute prin activități de formare și dezvoltare profesională. De asemenea, nevoie reprezintă discrepanța dintre stadiul actual și stadiul dorit al unui grup sau al unei persoane. Dacă există nevoi, înseamnă că există probleme care trebuie soluționate. Discrepanțele pot fi identificate, analizate și rezolvate la nivel individual și instituțional sau la nivelul anumitor componente ale sistemului educațional.

În cadrul cercetării noastre am identificat nevoi individuale și instituționale, care sunt solicitate pentru a fi rezolvate. O analiză de nevoi de calitate răspunde mai multor cerințe: se focalizează pe rezultatele care ar trebui obținute și nu pe mijloacele necesare obținerii lor; furnizează o bază obiectivă pentru luarea deciziilor; contribuie la stabilirea unor domenii comune de obiective și acțiuni la nivel de instituție/proiect; pentru stabilirea priorităților, implică toți actorii interesați; este un proces ciclic care se încadrează în ansamblu de activități ale instituției privind planificarea strategică⁷⁴.

Etapele de analiză a nevoilor: colectarea datelor cu ajutorul unor instrumente clar definite (chestionare, interviuri, focus-grupuri, cercetare de documente etc.); identificarea priorităților și stabilirea criteriilor pentru soluționarea problemelor; acțiuni de îmbunătățire/creare a unui produs – serviciu; stabilirea unor criterii pentru alocarea unor resurse variate (materiale financiare, umane, de timp).

În literatura de specialitate sunt prezentate nevoile la diferite niveluri de formare: nevoi individuale, instituționale sau nevoi ale sistemului educațional.

În cercetarea noastră nevoile analizate sunt la nivelul primar, beneficiarii serviciilor sunt cadre didactice, directori și directori adjuncți ai instituțiilor de învățământ. O atenție deosebită trebuie acordată resurselor sau soluțiilor disponibile pentru a satisface nevoile respective: clădiri, facilități, echipamente, tehnologie, programe, materiale didactice, salarii și alte beneficii, condiții de lucru, intervale de timp etc. De asemenea, este și nivelul 2 (secundar), unde sunt incluși furnizorii serviciilor sau produselor și persoanelor implicate în elaborarea politicilor educaționale: cadre didactice, părinți, reprezentanți ai administrației publice, manageri școlari etc.⁷⁵. În cadrul cercetării analiza și evaluarea nevoilor

⁷⁴ *Ibidem*, p. 8.

⁷⁵ Farla T., Ciolan L., Iucu R., *Analiza nevoilor de formare. Ghid pentru pregătirea datelor analizei nevoilor de formare în școli*. București, Editura „Atelier didactic”, 2007, p. 9.

trebuie să ia în considerare, în primul rând, nivelul 1 (primar), astfel încât instituțiile prestatoare de servicii educaționale să poată satisface beneficiarii prin oferirea serviciilor de calitate, iar analiza, evaluarea și ierarhizarea nevoilor cât mai clar și mai precis formulate.

Cadrele didactice și managerii (directori, directori adjuncți) instituțiilor din învățământul general au primit un instrument de diagnosticare (chestionar, a se vedea anexa), în baza cărora au realizat o analiză a stadiului actual al competențelor lor profesionale, atât la nivel individual, cât și instituțional; au identificat punctele forte și punctele slabe ale propriei lor performanțe; au participat la un exercițiu de reflecție și de reflecție colectivă referitoare la problemele existente în instituția unde activează etc.

Implementarea unei analize a nevoilor de formare presupune următorii pași: completarea chestionarelor de către formabili și analiza chestionarelor, fiecare pas având acțiuni concrete de realizare.

Completarea chestionarelor constă în înțelegerea chestionarelor și distribuirea chestionarelor de către formabili. Chestionarul aplicat formabililor este elaborat pentru a identifica cunoștințele, abilitățile sau domeniile de competență unde formarea profesională continuă contribuie la dezvoltarea profesională și personală. Itemii formulați în chestionar identifică punctele forte ale formabilului și domeniile care necesită îmbunătățirea performanțelor în activitatea profesională. Astfel cadrul didactic și managerul pot trasa prioritățile pentru planificarea dezvoltării personalului angajat. Chestionarul este proiectat pentru a identifica: punctele tari ale cadrului didactic/de conducere; domeniile care urmează a fi îmbunătățite; prioritățile legate de planificarea dezvoltării personale și profesionale ale cadrului didactic/de conducere; a raporta despre calitatea procesului educațional din instituție și elaborarea unui plan de dezvoltare instituțională; va permite prestatorului de servicii educaționale să determine tipurile de cursuri de formare și implementarea acestora. Distribuirea chestionarelor vizează explicațiile oferite cadrelor didactice privind modul de completare a chestionarului; distribuirea chestionarului; clarificarea întrebărilor; colectarea chestionarelor completate; verificarea finalizării procesului de completare a chestionarului.

În perioada iunie 2020 a fost aplicat un instrument (chestionar) pe un eșantion de 192 de cadre didactice,

Scopul chestionarului vizează diagnosticarea nivelului de profesionalizare a cadrelor didactice în învățământul general, identificarea și dezvoltarea competențelor necesare cadrelor didactice. Itemii formulați în chestionar vizează domeniile de activitate ale cadrului didactic în baza competențelor profesionale deținute de acesta. De asemenea, prin aplicarea acestui chestionar ne propunem să îmbunătățim calitatea și cadrul

metodologic ale sistemului de formare profesională continuă. Chestionarul este alcătuit din trei componente: date generale, tipurile de competențe și nevoi de dezvoltare viitoare.

I. Date generale:

În cadrul experimentului au participat cadre didactice cu vârsta până la 30 ani – 8,9% (17 profesori); 30 – 40 ani – 32,3% (62 profesori); 41 – 50 ani – 28,6% (55 profesori); 51 – 60 ani – 20,3% (39 profesori); mai mult de 60 de ani – 9,9% (19 profesori).

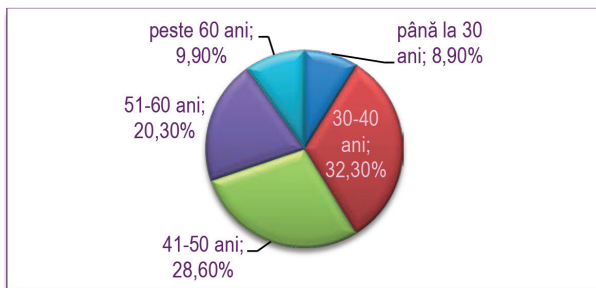


Fig. 2: Vârsta cadrelor didactice

Dintre profesorii participanți 179 persoane sunt femei, ceea ce constituie 93,2% și doar 13 persoane sunt bărbați (6,8%).

Tabelul 8: Genul participanților

Genul	Procentul	Numărul participanților
Bărbați	6,8%	13 persoane
Femei	93,2%	179 persoane

Gradul didactic deținut: doi – 97 de profesori (50,5%); întâi – 44 de profesori (22,9%), superior – 19 profesori (9,9%); nu dețin grad didactic – 32 de profesori (16,7%) (Figura 3).

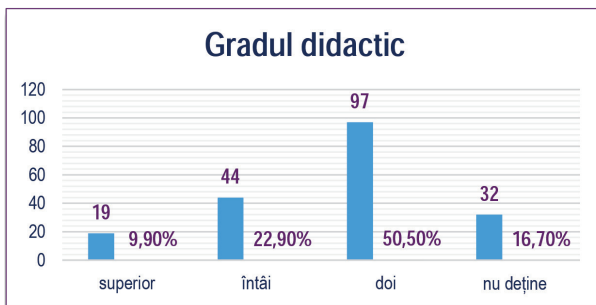


Fig. 3: Gradul didactic

Stagiul de activitate în domeniul învățământului în funcția de profesor: mai puțin de 1 an – 3 profesori (1,6%); 1-4 ani – 19 profesori (9,9%); 5-10 ani – 22 profesori (11,5%); 11-15 ani – 31 profesori (16,1%); 16-20 ani – 21 profesori (10,9%); 21-25 ani – 24 profesori (12,5%); 26-30 ani – 20 profesori (10,4%); peste 30 de ani – 52 profesori (27,1%) (Figura 4).

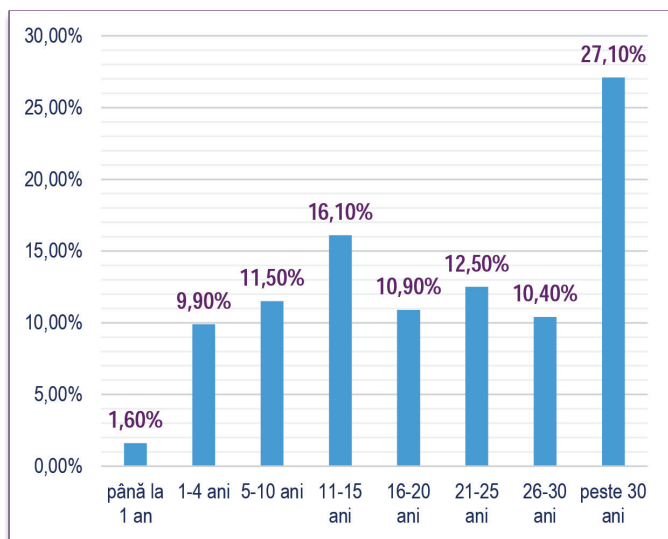


Fig. 4: Stagiul de activitate în domeniul învățământului în funcția de profesor

II. Domeniile de competențe

A doua componentă a instrumentului vizează tipurile de competențe ale cadrului didactic în procesul educațional. Fiecare *domeniu de competențe-cheie* conține un număr de indicatori de performanță sub formă de întrebări necesar de atins în cazul unei bune activități profesionale. Indicatorii de calitate ne pot ajuta să evaluăm măsura în care cadrele didactice și directorii de școală satisfac scopurile școlii. Domeniile-cheie pot fi evaluate în funcție de cele cinci niveluri de performanță care sunt parte integrantă a fiecărui indicator de calitate.

Cele cinci niveluri trebuie să vă permită să faceți *aprecieri de natură calitativă*, ca de exemplu: cadrul didactic X satisface sau excelează în raport cu standardele de predare sau cadrul didactic Y are puncte slabe majore în domenii specifice de competență.

Cele cinci niveluri au următoarele semnificații:

- ✓ Nivelul 5: excelent – excelent;
- ✓ Nivelul 4: foarte bine – puncte tari;

- ✓ Nivelul 3: bine – puncte tari cu aspecte care ar putea fi îmbunătățite;
- ✓ Nivelul 2: slab – puncte slabe semnificative;
- ✓ Nivelul 1: nesatisfăcător – puncte slabe majore.

Prima competență vizează *relația cu elevii*, unde au fost formulate mai multe întrebări.

Ca profesor:

- dezvolt relații constructive cu elevii bazate pe corectitudine, respect, încredere, și sprijin: adecvat – 3 persoane (1,6%), bine – 53 persoane (27,6%), foarte bine – 113 persoane (58,9%), excelent – 23 persoane (12,0%).
- promovez valori, atitudini și comportamente pozitive față de elevi: bine – 34 persoane (17,7%), foarte bine – 119 persoane (62,0%), excelent – 39 persoane (20,3%).
- creez un climat favorabil învățării: bine – 42 persoane (21,9%), foarte bine – 120 persoane (62,5%), excelent – 30 persoane (15,6%).
- recunosc, apreciez și valorific diversitatea socială, religioasă, etnică și lingvistică a clasei, în beneficiul elevilor: bine – 37 persoane (19,3%), foarte bine – 104 persoane (54,2%), excelent – 50 persoane (26,0%).
- ofer sfaturi practice colegilor în cazul unor situații referitoare la egalitate, incluziune și diversitate pentru a răspunde nevoilor elevilor: bine – 55 persoane (28,6%), foarte bine – 106 persoane (55,2%), excelent – 31 persoane (16,1%).

O altă competență vizează *activitatea de predare – învățare*.

Ca profesor:

- identific și valorific oportunitățile de învățare extracurriculare: slab: 2 persoane (1,0%), bine – 73 persoane (38,0%), foarte bine – 95 persoane (49,5%), excelent – 22 persoane (11,5%).
- reflectez asupra eficacității propriiei activități didactice și analizez impactul acesteia asupra progresului și rezultatelor elevilor: bine – 49 persoane (25,5%), foarte bine – 125 persoane (65,1%), excelent – 18 persoane (9,4%).
- îmbunătățesc periodic abordările folosite în activitatea didactică, atunci când este necesar: bine – 51 persoane (26,6%), foarte bine – 123 persoane (64,1%), excelent – 18 persoane (9,4%).
- analizez impactul feedback-ului pe care îl ofer elevilor și îmi îndrum elevii cum să își îmbunătățească performanța școlară: bine – 43 persoane (22,4%), foarte bine – 124 persoane (64,6%), excelent – 25 persoane (13,0%).

- cunosc, înțeleg și pot să utilizez și să evaluez o gamă variată de strategii de predare-învățare, conținutul activităților educaționale într-un mod variat, astfel încât să stimulez interesul elevilor: bine – 66 persoane (34,4%), foarte bine – 109 persoane (56,8%), excelent – 17 persoane (8,9%).
- le ofer elevilor feedback pozitiv și constructiv pentru a le îmbunătăți experiența de învățare: bine – 55 persoane (28,6%), foarte bine – 119 persoane (62,0%), excelent – 18 persoane (9,4%).
- comunic eficient obiectivele lecției: bine – 55 persoane (28,6%), foarte bine – 111 persoane (57,8%), excelent – 25 persoane (13,0%).

Competența *managementul clasei* vizează următorii itemi:

Ca profesor:

- motivez elevii să își intensifice cât mai mult eforturile de învățare și să obțină rezultate la cele mai înalte standarde posibile: slab – 1 persoană (0,5%), bine – 57 persoane (29,7%), foarte bine – 107 persoane (55,7%), excelent – 27 persoane (14,1%).
- stabilesc și mențin un control eficient al sălii de clasă, al activităților și comportamentului grupului de elevi: slab – 1 persoană (0,5%), bine – 51 persoane (26,6%), foarte bine – 99 persoane (51,6%), excelent – 41 persoane (21,4%).
- îi tratez pe toți elevii în mod corect și egal: bine – 20 persoane (10,4%), foarte bine – 90 persoane (46,9%), excelent – 82 persoane (42,7%).
- raportez cu eficacitate orice fel de probleme legate de spațiul fizic școlar (reparații, renovări etc.): slab – 3 persoane (1,6%), bine – 67 persoane (34,9%), foarte bine – 88 persoane (45,8%), excelent – 34 persoane (17,7%).
- gestionez situațiile de criză apărute în activitatea la clasă: bine – 70 persoane (36,5%), foarte bine – 102 persoane (53,1%), excelent – 20 persoane (10,4%).
- promovez și încurajez colaborarea, munca în echipă la clasă și învățarea prin cooperare: bine – 40 persoane (20,8%), foarte bine – 117 persoane (60,9%), excelent – 35 persoane (18,2%).

Competența *proiectare și planificare*:

Ca profesor:

- demonstrez cunoașterea deplină a obiectivelor de învățare pentru anul care urmează: slab – 1 persoană (0,5%), bine – 53 persoane (27,6%), foarte bine – 109 persoane (56,8%), excelent – 29 persoane (15,1%).

- cunosc schimbările aduse curriculum-ului și le pot formula oral și în scris: slab – 4 persoane (2,08%), bine – 80 persoane (41,7%), foarte bine – 91 persoane (47,4%), excelent – 17 persoane (8,9%).
- ofer elevilor oportunități de a-și dezvolta capacitatea de gândire și învățare: bine – 48 persoane (25,0%), foarte bine – 118 persoane (61,5%), excelent – 26 persoane (13,5%).
- utilizez abordări și resurse didactice care sunt strâns corelate cu obiectivele de învățare și care au un impact semnificativ asupra achizițiilor elevilor: bine – 72 persoane (37,5%), foarte bine – 105 persoane (54,7%), excelent – 15 persoane (7,8%).

Competența *cunoștințe de specialitate*:

Ca profesor:

- am cunoștințe de specialitate privind proiectarea, planificarea și implementarea curriculum-ului: slab – 2 persoane (1,04%), bine – 43 persoane (22,4%), foarte bine – 114 persoane (59,4%), excelent – 33 persoane (17,2%).
- depun eforturi pentru a fi la curent cu ultimele evoluții în domeniul disciplinei pe care o predau: consult materiale de specialitate, colaborez și activez în cadrul unor organizații profesionale: slab – 4 persoane (2,08%), bine – 44 persoane (22,9%), foarte bine – 111 persoane (57,8%), excelent – 33 persoane (17,2%).
- cunosc și înțeleg contribuția pe care o are disciplina predată în activitățile de învățare interdisciplinare și transdisciplinare: bine – 33 persoane (17,2%), foarte bine – 115 persoane (59,9%), excelent – 44 persoane (22,9%).
- cercetez o gamă variată de surse de informare privind ultimele evoluții în domeniu și prezint aceste informații într-o formă clară și adecvată: slab – 1 persoană (0,5%), bine – 64 persoane (33,3%), foarte bine – 104 persoane (54,2%), excelent – 23 persoane (12,0%).

Competența *evaluare și monitorizare*:

Ca profesor:

- cunosc criteriile de evaluare specifice utilizate în cadrul disciplinei pe care o predau: bine – 50 persoane (26,0%), foarte bine – 104 persoane (54,2%), excelent – 38 persoane (19,8%).
- selectez instrumentul de evaluare adecvat pentru a verifica competențele elevilor: slab – 1 persoană (0,5%), bine – 56 persoane (29,2%), foarte bine – 111 persoane (57,8%), excelent – 24 persoane (12,5%).
- desfășor activitatea de evaluare și interpretez rezultatele elevilor: bine – 48 persoane (25,0%), foarte bine – 118 persoane (61,5%), excelent – 26 persoane (13,5%).

- ofer elevilor feedback constructiv și pozitiv care să îi motiveze în învățare: slab – 1 persoană (0,5%), bine – 54 persoane (28,1%), foarte bine – 115 persoane (59,9%), excelent – 22 persoane (11,5%).
- primesc și accept feedback privind propria performanță didactică: slab – 2 persoane (1,0%), bine – 55 persoane (28,6%), foarte bine – 106 persoane (55,2%), excelent – 29 persoane (15,1%).
- sunt capabil (ă) să îmbunătățesc eficiența evaluării la clasă: slab – 2 persoane (1,0%), bine – 60 persoane (31,3%), foarte bine – 112 persoane (58,3%), excelent – 18 persoane (9,4%).

III. Nevoile viitoare de dezvoltare profesională și personală

Pentru îndeplinirea cu succes a sarcinilor și responsabilităților pe care le aveți în prezent, de ce cursuri de formare profesională continuă (organizate în școală sau în afara școlii) credeți că aveți nevoie pentru a vă dezvolta competențele profesionale? Din 192 persoane, 2 participanți nu au răspuns, 13 participanți au menționat că au nevoie de formări pentru dezvoltarea competențelor profesionale, dar nu au specificat concret de ce tematică ar avea nevoie pentru dezvoltarea competențelor profesionale. Ceilalți participanți au răspuns următoarele (prezentăm cele mai relevante răspunsuri și care nu se repetă): cursuri de formare profesională în TIC; formări/autoformări în domeniul instruirii la distanță/online, utilizarea platformelor educaționale (ținând cont de situația pandemică la moment); cursuri organizate în afara școlii; cursuri curriculare ediția 2019 (implementarea curriculumului, planificare în proiecte educaționale); aprofundarea cunoștințelor în domeniul psihopedagogiei, culturii naționale, artei, tradițiilor strămoșești; cursuri periodice la toate modulele: disciplina de studiu, psihopedagogie, TIC; competențe digitale; dezvoltarea gândirii critice la copii; evaluarea rezultatelor școlare din perspectiva ECD; cursuri în domeniul scrierii de proiecte pentru a atrage surse externe de finanțare, cursuri de formare în domeniul noilor politici educaționale, curriculumului, planificării strategice, elaborarea corectă a documentației manageriale și a instituției; psihologie (examinarea psihologică a copilului); proiectarea didactică pe unități de învățare; gestionarea proiectelor; managementul financiar, cultura organizațională; tehnici și metode de evaluare a elevilor; prevenirea epuizării profesionale a cadrelor didactice; folosirea tablei interactive; starea psihoemoțională a cadrului didactic; cursuri privind elaborarea unui site; abordarea STEM/STEAM în predare-învățare-evaluare; parteneriate educaționale; organizarea și desfășurarea ședințelor metodice prin metode moderne și tradiționale; formarea motivației în procesul educațional; schimb de expe-

riență, relații de parteneriat, seminare teoretico-practice; metodologia evaluării rezultatelor școlare; elaborarea planului de dezvoltare strategică a instituției de învățământ; feedback-ul; dezvoltarea profesională reprezintă noi provocări de a dezvolta și avansa în continuu; managementul echipei; abordarea interdisciplinară și transdisciplinară; evaluare la distanță; instrumente/aplicații moderne de evaluare orală la limbi străine; evaluare prin proiect; un curs *Multidisciplinaritate / Transdisciplinaritate* pentru cadre didactice de la diferite arii curriculare; strategii de predare – învățare a ortografiei și dicției la clasele de gimnaziu; mecanisme de evaluare a produselor elaborate de elevi; managementul timpului și prioritizarea activităților; motivarea elevilor pentru învățare; strategii de educare a părinților; compartimente psihopedagogice, didactica disciplinei; didactica predării textului literar; cursuri pentru disciplina dezvoltarea personală; comunicarea eficientă, managementul situațiilor dificile/conflictuale la serviciu; instrumente de evaluare la distanță, perspectiva acțională de predare a limbilor străine, metodologia elaborării Raportului de autoevaluare pentru atestarea la gradul didactic, aspecte de studiere a matricelor în liceu; implementarea și aplicarea softurilor educaționale; motivarea și automotivarea grupului de elevi; elaborarea testelor din perspectiva competențelor; abilități de negociere; alfabetizare digitală etc.

Pentru îndeplinirea altor roluri/responsabilități în școală: ce fel de cursuri de formare profesională continuă sau experiență v-ar fi necesare (ex. orientare profesională și consiliere în carieră, abilități de negociere, formarea de parteneriate etc.)?

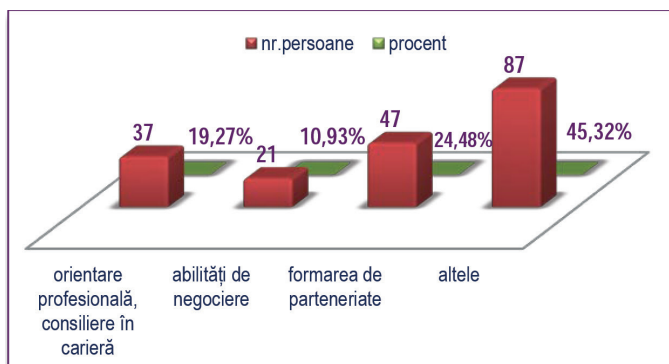


Fig. 5: Alte roluri/responsabilități în școală

Orientare profesională și consiliere în carieră: 37 persoane (19,27%); abilități de negociere: 21 persoane (10,93%); formarea de parteneriate:

47 persoane (24,48%), altele: 87 persoane (45,32%): Managementul proiectelor; incluziunea elevilor în școală; gestionarea eficientă a conflictelor; prevenirea epuizării profesionale a cadrelor didactice; evaluarea performanțelor școlare; managementul clasei de elevi; formarea abilităților de comunicare eficientă; tehnici de motivare prin cooperare eficientă, creativă în grup; studierea și completarea documentelor; managementul timpului; inteligența emoțională; abordarea și soluționarea conflictelor în clasa de elevi; elaborarea raportului de autoevaluare/ lucrării metodice pentru conferirea gradelor didactice/managerialle; managementul educațional; consiliere psihologică; colaborare eficientă cu APL; gestionarea emoțiilor; elaborarea planului managerial al instituției; dezvoltarea personală; leadership; evaluarea rezultatelor învățării la distanță.

Ați participat la alte cursuri de formare profesională/ați dobândit alte competențe care nu sunt în legătură cu funcția pe care o ocupați în prezent, dar care sunt utile instituției școlare unde activați? Dacă da, care sunt acestea?

În cadrul chestionării, au fost următoarele răspunsuri: E-Twinning, domeniul achizițiilor, managementul financiar, securitatea și sănătatea în muncă a personalului din unitate, cursuri de liderism (APL), formarea/ dezvoltarea competențelor digitale în domeniul roboticii, management organizațional, activități de voluntariat în ONG, profilaxia sindromului „Arderii profesionale”, „Educația pentru formarea caracterului”, INTEL TEACH PROGRAM, Cursuri organizate în cadrul proiectelor cu *Terres des Hommes*, IRI, Educația pentru media, educație antreprenorială, cursuri de formare în cadrul programului educațional Pas cu Pas, formări în cadrul proiectului „Puternici prin diversitate” CCF Moldova, cursuri de formare la disciplina Dezvoltare personală, seminare pentru siguranța online organizate de SigurOnline.md; dezvoltarea capacităților de leadership; Valorile; Scrierea proiectelor – Soros Moldova; Voluntariat prin proiecte – Academia Școlilor din Europa Centrală ACES; Corpul Păcii; rolul femeilor în procesul decizional.

Un număr de 76 de persoane au menționat că nu au participat la altfel de cursuri decât la cele specifice disciplinei pe care o predau.

Profesionalizarea didactică a profesorului solicită nu numai o armonizare a dimensiunilor personalității sale, în acord cu solicitările exercitării rolurilor specifice, ci și aducerea în prim-plan a unui ansamblu de competențe care să asigure calitatea, eficiența rezolvării situațiilor la clasa de elevi⁷⁶. De asemenea se analizează și profilul profesorului cercetător care

⁷⁶ Joița E., Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv – constructivistă. București, Editura Didactică și Pedagogică, 2007, 399 p.

ar trebui să includă următoarele competențe: asimilarea unor metode și tehnici de cercetare a fenomenului concret; selectarea, construirea și utilizarea instrumentelor specifice; disponibilitatea de a lucra în echipă și de a coordona acțiuni investigative; implementarea inovațiilor; interpretarea flexibilă și relevantă a datelor, a soluțiilor găsite; realizarea generalizărilor, transferurilor specifice; valorificarea rezultatelor cercetării în contexte științifice etc. Profesionalizarea trebuie pusă în relație regândirea și redefinirea clară, coerentă a competențelor necesare derulării unor activități educaționale de calitate. Toate aceste competențe sunt moderne și actuale doar dacă sunt coordonate cu un set de standarde profesionale actuale, elaborate în contextul politicilor educaționale europene și mondiale.

Cercetătorul E. Păun analizează problema profesionalizării cadrelor didactice, accentuând nevoia de profesionalizare în contextul dezvoltării societății moderne: industrializarea, urbanizarea, diferențierea, specializarea și instituționalizarea câmpurilor sociale, raționalizarea activităților sociale. În contextul dat, cercetătorul trasează premisele nevoii de profesionalizare care constituie transformarea câmpurilor sociale în câmpuri ocupaționale și, în consecință, în câmpuri profesionale⁷⁷.

O caracterizare succintă a programelor de formare a constituit una dintre problemele puse în discuție în cadrul focus grup (FG). Ca urmare a discuțiilor, organizate într-o analiză de tip SWOT de identificare a plusurilor și minusurilor unui proiect, dar fără a identifica și soluții de remediere, au fost puse în evidență punctele tari și punctele slabe ale programelor parcurse de participanți în vederea formării. Dintre concluziile rezultate prezentăm:

(a) Punctele tari ale programelor de formare: bogată informare, nou-tăți în domeniu, aplicabilitate imediată; utilizarea tehnologiilor/metodelor moderne centrate pe elev; flexibilitatea, ca program de desfășurare; modalități moderne sau alternative de evaluare;

(b) Puncte slabe: multe informații în prea puțin timp.

În *concluzii*, menționăm că:

- în cadrul analizei viziunilor referitoare la conceptul de profesionalizare a cadrelor didactice, am analizat tipurile de competențe ale cadrului didactic în procesul educațional: relația cu elevii, activitatea de predare – învățare, managementul clasei de elevi, proiectare și planificare la disciplina predată, cunoștințele de specialitate, evaluarea și monitorizarea activității la clasa de elevi, axate pe indi-

⁷⁷ Păun E., Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică. Iași, Editura „Polirom”, 2017, 232 p.

catorii de performanță excelent, foarte bine, bine și, uneori, slab dezvoltate;

- pentru realizarea cu succes a sarcinilor și responsabilităților, cadrele didactice au nevoie de cursuri de formare profesională continuă ce vizează abordarea interdisciplinară și transdisciplinară a competențelor profesionale;
- a fost analizată abordarea curriculară sistemică și integratoare în cadrul formării profesionale continue a cadrelor didactice, accentuându-se situațiile și contextele cotidiene, autentice și reale.

1.5. Coordonate epistemice ale profesionalizării cadrelor didactice

Vizibil, societatea se schimbă și, odată cu ea, și sistemele de educație. Așa se explică faptul că în aproape toate țările lumii au avut și au loc reforme în domeniul educației și învățământului. Într-o societate aflată în permanentă schimbare, fiecare dintre noi, mai ales dascălii, ne confruntăm cu nevoia de a dobândi noi competențe, de a ne reînnoi bagajul de cunoștințe și abilități, prin participarea la programele de formare profesională continuă.

Necesitatea abordării formării continue este dictată de realitatea spațiului european comun față de învățământul superior, constituind un deziderat al implementării unei reforme de calitate. În aria problematicii extrem de complexe a educației, pregătirea inițială a cadrelor didactice ocupă locul central, deoarece aici se reflectă calitatea, profesionalismul, viziunea politicii educaționale, finalitatea educației.

Pe lângă formarea inițială apare permanent necesitatea unei formări profesionale continue, care pe lângă tactul pedagogic al fiecărui dascăl, în anii de experiență acumulați în modelarea personalităților, poate dobândi competențele necesare unui profesor „de calitate,.. Anume acest tip de profesor formează, nu informează; el vede în actul instruirii un proces de deschidere a minții, de clarificare a ideilor, de cultivare a motivației interioare și a respectului de sine. Numai în urma parcurgerii unor programe de formare adecvate, potrivite sistemului de învățământ și schimbărilor sale fiecare cadru didactic trudește să cultive elevilor interesul de a lucra cu cartea, de a „învăța cum să învețe”.

Deseori ne adresăm întrebarea *Prin ce conținuturi, strategii, metode se proiectează atingerea lor, cu ce resurse și în ce condiții?*

Sistemele de educație implică anumite componente care au statut de factori fundamentali în formarea continuă a cadrelor didactice. Proble-

matica pregătirii cadrelor didactice în formarea inițială a constituit și constituie un centru de interes în dezbaterile asupra educației.

Conceptul de „formare” definește o acțiune socială vitală, esențială care integrează, printre altele, educația, instruirea și învățământul fără a se reduce la acestea.

Tendențele europene, orientate spre profesionalizarea carierei didactice, spre creșterea statutului social al profesiei și egalizarea șanselor de reușită socială și profesională a acestei categorii de cadre didactice au determinat revizuirea instituțională a sistemului de formare. Apariția colegiilor universitare de institutori, instituții cu misiune clar definită – formarea inițială în sistem de învățământ superior de scurtă durată – a reprezentat o soluție profitabilă pentru acest segment educațional. Schimbările instituționale, în sensul formării continue a cadrelor didactice sunt ireversibile.

Sunt de remarcat unele elemente de specificitate care definesc formarea continuă a cadrelor didactice pe baza unor fundamentări sociale, psihologice și pedagogice, dintr-o perspectivă modernă și eficientă, adaptată exigențelor și tendințelor contemporane ale sistemelor de învățământ european:

- respectarea termenelor și a condițiilor impuse de standardele internaționale;
- compatibilizarea sistemului de formare continuă a cadrelor didactice cu structurile instituționale de nivel exclusiv universitar;
- evoluțiile intervenite în sistemul de încadrare a personalului didactic din învățământul general (metodologia privitoare la ocuparea posturilor didactice vacante din învățământul general etc.).

Scopul *formării profesionale a cadrelor didactice* din RM constă în cultivarea unei personalități profesionale și culturale, care să răspundă eficient demersului educațional și cultural contemporan al individului, națiunii și umanității, al țării și societății umane.

Societatea actuală se află într-o continuă schimbare. Profesorul nu reprezintă un simplu receptor de informație. El trebuie să valorifice aceste informații, să le pună în practică, lucru vizibil în cariera profesională pe care o are / o va alege și o va practica. Astfel, profesorii trebuie formați pentru o societate dinamică, ce oferă mereu provocări profesionale prin diverse *cursuri de formare profesională continuă*.

Reprezentarea socială a unei profesii, un statut ridicat, recunoașterea importanței ei de către alte categorii profesionale depind atât de nivelul de calificare a acelor care o practică, de competența și profesionalismul

lor, cât și de motivația acestora. Profesia didactică se încadrează cu succes în această regulă generală. Pentru a ajunge la rezultate remarcabile, educabililor trebuie să li se asigure un specialist bine pregătit și motivat. Nici o reformă a educației nu se poate realiza dacă se ignoră importanța pregătirii teoretice și practice specifice profesiei didactice. Tocmai de aceea este important să se sublinieze necesitatea unei permanente creșteri a calității în proiectarea și punerea în practică a programelor de formare continuă a cadrelor didactice în toate sistemele de învățământ.

Calificarea la nivel superior, bazată pe definirea standardelor de calitate și competențelor subsumate, corect și unitar definite și creșterea motivației profesionale a membrilor profesiei didactice sunt fundamentale pentru asigurarea unei educații eficiente. Actualele exigențe, determinate de schimbările rapide ale societății, care se exercită asupra cadrelor didactice, constituie surse ale dezbatărilor legate de politicile educaționale ale țărilor europene. Eficientizarea procesului de formare a cadrelor didactice este parte integrantă a hotărârii Consiliului Europei de a considera profesorii ca actori-cheie ai strategiilor de stimulare a dezvoltării sociale și economice a oricărei țări.

Formarea continuă a cadrelor didactice, în ansamblul ei, funcționează în scopul satisfacerii anumitor nevoi și/sau rezolvării anumitor probleme. Identificarea nevoilor de formare continuă, pornind de la ideile lui F. Voiculescu poate fi considerat demersul prin care se stabilește care sunt cerințele, trebuințele, necesitățile ce impun și justifică proiectarea și susținerea unui proces de formare profesională a cadrelor didactice.

După cum afirmă cercetătorul citat anterior, a organiza un proces educațional, în cazul dat, cel de formare continuă, fără a-l orienta în mod explicit spre satisfacerea unor nevoi determinate, înseamnă a-l plasa în sfera voluntarismului, a proiecției aleatorii, subiective și, evident, a-l lipsi de raționalitate și de utilitate⁷⁸.

O pregătire de calitate superioară a profesorilor, bazată pe un sistem integrat de formare profesională continuă este necesară acum mai mult decât oricând pentru a răspunde cerințelor actuale ale profesorilor și ritmului schimbării aflat în creștere, precum și noilor cerințe pe care aceștia le întâmpină / le vor întâmpina pe parcursul vieții profesionale. Un fundament inițial puternic este esențial pentru înzestrarea noilor profesori cu cunoștințele, competențele, abilitățile, atitudinile, conștientizarea și încrederea necesare pentru a preda, pentru a fi pro-activi și a gestiona

⁷⁸ Voiculescu F., Analiza resurse-nevoi și managementul strategic de învățământ. București, „Aramis”, 2004, p. 13.

schimbarea cu profesionalism într-un mediu care evoluează rapid. Apare nevoia de a întări dezvoltarea profesională continuă în carierele tuturor profesorilor încă de la debut, pentru ca aceștia să poată înfrunta provocările profesionale continue pe care le întâmpină.

Provocările și schimbările pe care profesorii, care se dedică profesiei didactice acum, le vor întâmpina vor fi cel puțin la fel de mari ca acelea cu care se confruntă generația actuală. Pentru a-și putea îndeplini rolul de lideri și modele într-o societate aflată în tranziție radicală, profesorii trebuie să beneficieze de un sistem de formare performant.

O politică eficientă de pregătire a profesorilor pentru secolul XXI trebuie să includă ca scop major pregătirea tuturor profesorilor, pregătire care să oglindească modelul complex al societății, în moduri care îi vor ajuta să dobândească competențe (cunoștințe, abilități și atitudini) necesare pentru a lucra eficient cu elevii.

În acest context, *cariera didactică* trece printr-o perioadă de multiple transformări, marea lor majoritate fiind determinate de globalizarea și europenizarea la care țara noastră este parte, de necesitatea armonizării sistemului de învățământ cu cerințele pieței muncii europene, dar și de schimbările paradigmatelor educaționale, politice, sociale, economice și axiologice. Toate acestea presupun creșterea continuă a calității sistemului educațional, vizând în continuare *profesionalizarea formării continue a cadrelor didactice*.

Profesionism înseamnă practicarea unei îndeletniciri ca profesionist, pe baza unei pregătiri profesionale de specialitate. Profesionalizarea constituie procesul formării unui „ansamblu de capacități și competențe într-un domeniu dat pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe teoretice și practice, proces controlat deductiv de un model al profesiei respective”⁷⁹.

În legătură cu problematica profesionalizării cadrelor didactice se vehiculează câteva concepte-cheie specifice:

- a) *formarea inițială* este definită ca un proces de construcție a unui set de competențe care-i permit individului să acționeze flexibil și creativ în domeniul pentru care s-a pregătit. Raportat la pregătirea profesională a cadrelor didactice, în calitate de viitori agenți ai schimbării, vectorii de flexibilitate și creativitate sunt esențiali;
- b) *formarea continuă* nu trebuie să fie doar o continuare a celei inițiale. Cele două forme pot fi integrate încă din faza pregătirii inițiale în perspectiva nevoii de permanentizare a educației. Depășind

⁷⁹ Gliga L., Standarde profesionale pentru profesia didactică. Sibiu, Editura „Techno Media”, 2002.

accepțiunea tradițională a termenului de perfecționare, formarea continuă tinde să devină un proces de lungă durată, de învățare permanentă, ale cărui baze sunt construite încă din etapele timpurii ale educației;

- c) *perfecționarea cadrelor didactice* reprezintă o activitate cu conținut pedagogic și social proiectată, realizată și dezvoltată în cadrul sistemului de învățământ, cu funcție managerială de reglare-auto-reglare continuă a procesului de învățământ, la toate nivelurile sale de referință;
- d) *competența pedagogică* a cunoscut o varietate de abordări și criterii de apreciere din care au rezultat o varietate de definiții. În spiritul acestor eforturi dar și al tematicii cercetării, *competențele pedagogice* reprezintă setul de cunoștințe, deprinderi, abilități și însușiri care asigură funcționalitatea în parametri optimi a actului didactic și atingerea finalităților educaționale de moment și de perspectivă, obiectivate în modificări ale structurii personalității elevilor.

În opinia autorului Vl. Guțu, conceptul de *profesionalizare didactică* reprezintă utilizarea euristică și creativă a tuturor competențelor (cunoștințe, abilități și atitudini) care stau la baza personalității didactice, obținute prin continuarea, aprofundarea și adaptarea formării profesionale inițiale, ținându-se cont și de condițiile unor solicitări deosebite de cele care au constituit reperele pregătirii inițiale, prin formare continuă și autoformare, pe fundamentul corelării nevoilor personale cu nevoile instituționale⁸⁰.

Profesionalizarea nu este un concept de ultimă oră dar acum se pune problema redefinirii lui, în condițiile societății cunoașterii, spre care tinde comunitatea europeană și, implicit, țara noastră.

Abordarea profesionalismului în domeniul educației presupune circumscrierea acelor aspecte care explică, descriu, clasifică, determină însușirile specifice activității respective. Considerăm că profesionalizarea cadrelor didactice se structurează în jurul următoarelor aspecte integrate:

- *principii clare de acțiune la nivel macro- și micropedagogic;*
- *competențe vizate în formarea inițială și continuă;*
- *standarde profesionale precise, relevante și operante de apreciere a calității formării inițiale, formării continue și a activității propriu-zise;*
- *forme instituționale flexibile și eficiente de profesionalizare.*

⁸⁰ Guțu Vl., Huncă M., Conceptul de paradigmă în formarea profesională continuă a cadrelor didactice. In: Studia Universitatis Moldaviae, Seria „Științe ale educației”, 2015, Nr. 9 (89), p. 104.

Principiile și criteriile care stau la baza elaborării competențelor profesionale ale cadrului didactic se fundamentează pe anumite paliere reflectate în structuri, unități și indicatori de competențe generale și specifice privind:

a) cunoașterea, înțelegerea și utilizarea operațională adecvată a conceptelor pedagogice și psihopedagogice;

b) explicitarea și interpretarea ideilor, a concepțiilor, a modelelor, a teoriilor și a paradigmatelor în domeniu;

c) proiectarea, conducerea și evaluarea activităților de învățare, în utilizarea unor metode, tehnici și instrumente coerente de autocunoaștere și de reflexivitate profesională;

d) gândirea critică și evaluativ-constructivă a unor proiecte, procese și fenomene prezente în teoria și în practica educațională, în rezolvarea de probleme în domeniul de studii;

e) educația imaginativă și domeniul strategiilor specifice stimulării conduitei creativ-inovative în aria de referință a profesiei didactice⁸¹. Concepția, principiile și criteriile care stau la baza selecției conținuturilor sunt următoarele:

- statutul și competențele aferente carierei didactice;
- continuitatea progresivă cu valorile curriculare din modulul de pregătire psiho-pedagogică inițială;
- 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 cadrele didactice 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 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;

⁸¹ Eftimie N., Profesionalizarea cadrelor didactice din perspectiva modelelor actuale de formare In: *Univers Pedagogic*, 2013, Nr. 2(38), p. 63.

- dezvoltarea și inovarea metodologică, prin reflecție asupra teoriei și practicii educaționale, la nivel național și internațional⁸².

Toate aceste principii asigură atractivitatea și statutul necesar promovării profesiei didactice și recunosc rolul cadrelor didactice ca agenți ai dezvoltării valorilor europene, individuale și sociale.

Pentru aceasta, cadrele didactice trebuie să fie înalt educate (*profesionalizate*), orientate către dezvoltare continuă și autoreflexivitate în planul competențelor educaționale și corespunzător remunerate.

Profesionalizarea ar putea fi deci abordată ca o redefinire radicală a competențelor pe baza cărora se pot derula practici educaționale de calitate. Personalitatea cadrului didactic este produsul unui sistem interpersonal, care ia ființă și se dezvoltă prin interacțiunile sale cu ceilalți, dar numai prin *competențele specifice* pe care le dobândește prin programele de formare inițială și continuă, acesta devine un adevărat *profesionist*.

Se impune astfel și necesitatea unor delimitări conceptuale clare între aptitudine, calitate, trăsătură de personalitate și competență, întrucât acești termeni sunt de cele mai multe ori folosiți în mod inadecvat chiar și în lucrările de specialitate.

Structura *aptitudinii pedagogice* este definită de Romiță Iucu ca fiind reprezentată de *domeniul cognitiv, domeniul organizatoric și domeniul comunicativ*.

Aptitudinea pedagogică se constituie dintr-o serie de alte aptitudini și trăsături de personalitate: spirit de observație pedagogic, imaginație pedagogică, exigență, tact pedagogic, atenție distributivă, spirit organizatoric, creativitate pedagogică⁸³.

Ioan Jinga definește *competența profesională* a cadrului didactic în general interrelaționând *capacitățile, calitățile și trăsăturile de personalitate*, ca fiind un ansamblu de *capacități* cognitive, afective, motivaționale și manageriale care interacționează cu *trăsăturile de personalitate* ale educatorului, conferindu-i acestuia *calitățile* necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate de către marea majoritate a elevilor, iar performanțele obținute să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia.

Contextul relevanței și comprehensiunea politicilor europene definesc formarea profesorilor și educația ca fiind aspecte esențiale ale strategiei de la Lisabona a Uniunii Europene pentru locuri de muncă,

⁸² http://docsfiles.com/pdf_programa_de_pedagogie.html

⁸³ Iucu R., Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii. București, Editura „Humanitas Educațional”, 2004, p. 39.

dezvoltare și coeziune socială. În anul 2000 la Lisabona Consiliul Europei a cerut adaptarea și modernizarea sistemelor de educație și formare în perspectiva învățării pe toată durata vieții și a stabilit ca până în 2010 Uniunea Europeană să devină cea mai dinamică economie bazată pe cunoștințe din lume.

În acest context, Consiliul Europei și Comisia Europeană au stabilit programul de activitate Educație și Formare 2010, program ce a inclus formarea unor Grupuri Expert, printre care unul centrat pe profesori și formatori. Acestui grup i s-a cerut să analizeze practici ale politicilor care aveau ca scop îmbunătățirea educației și a performanței profesorilor și formatorilor în contextul procesului de schimbare a rolului lor în societate, al creșterii complexității și responsabilităților cadrelor didactice, dar și în contextul unor medii din ce în ce mai dificile în care își desfășoară activitatea.

Primul obiectiv al programului de activitate „Educație și formare 2010” – îmbunătățirea pregătirii și formării cadrelor didactice și a formatorilor – subliniază atât importanța atragerii și păstrării în sistem a persoanelor calificate și motivate în profesia de cadru didactic, cât și importanța identificării aptitudinilor de care au nevoie cadrele didactice pentru a răspunde nevoilor în schimbare ale societății, a asigurării condițiilor pentru sprijinirea cadrelor didactice prin formare inițială și formare continuă la locul de muncă.

În 2004, Consiliul și Comisia pentru Educație, în raportul intern comun către Consiliul Europei și Comisia Europeană privind progresul către Educația și Pregătirea Profesională 2010, au reiterat ideea că succesul strategiei de la Lisabona depinde de existența unor profesori și formatori cu înaltă calificare care să poată implementa reforma în teritoriu. Raportul a acordat prioritate dezvoltării unor principii europene comune pentru competențele și calificările necesare profesorilor și formatorilor pentru ca aceștia să-și îndeplinească rolul în schimbare în societatea bazată pe cunoaștere.

Grupul Expert pentru profesori și formatori a răspuns acestui raport prin stabilirea ca prioritate-cheie a dezvoltării principiilor comune și a căutat cele mai bune modalități de a reflecta nevoile profesorilor și formatorilor într-o singură lucrare. Un ansamblu de principii europene comune pentru competențele și calificările profesorilor a fost întocmit în cooperare cu experții desemnați de statele membre și apoi testat în 2005 la o conferință europeană de experimentare la care au participat factori de decizie la nivel înalt, specialiști în domeniul învățământului și princi-

palele părți interesate (*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, European Commission, june 2005, Brussels*)⁸⁴.

Principiile europene comune pentru competențele și calificările profesorului au ca scop sprijinirea dezvoltării de noi politici la nivel național sau regional, după caz. În accepțiunea acestui document, prin profesor se înțelege o persoană careia i se recunoaște statutul de profesor (sau echivalentul) în conformitate cu legislația fiecărei țări.

Termenul „*echivalent*” este necesar pentru că în anumite țări ar putea exista grupuri de profesori cu diferite titluri, dar care au același statut. În acest context profesorii ar putea lucra cu copii preșcolari, elevi de școală primară, generală, adulți, și studenți în programe educaționale profesionale inițiale din colegii, companii sau organizații de pregătire profesională.

Documentul specifică faptul că profesorii joacă un rol crucial în sprijinirea experienței de învățare a tinerilor și a adulților. Ei sunt actorii-cheie în evoluția sistemelor de educație și în implementarea reformelor, reforme care pot face ca Uniunea Europeană să aibă economia cea mai performantă din lume până în anul 2010. Educația de înaltă calitate asigură elevilor/studentilor împlinire personală, abilități sociale mai bune și oportunități de angajare mai diverse. Această profesiune are o puternică influență asupra societății și joacă un rol vital în dezvoltarea potențialului uman și în formarea generațiilor viitoare. Prin urmare, pentru a-și atinge obiectivul său ambițios, Uniunea Europeană trebuie să privească rolul profesorilor, pregătirea și dezvoltarea carierei lor ca pe niște priorități-cheie.

Profesorii ar trebui să fie capabili să răspundă la provocările mereu în evoluție ale societății, dar să și participe activ în această societate și să pregătească elevi care să învețe autonom pe parcursul întregii vieți. Ei ar trebui, deci, să poată arăta în procesul de predare-învățare, o angajare continuă a materiei de studiu cu conținutul, pedagogia, inovația, cercetarea și cu dimensiunile sociale și culturale ale educației.

Formarea profesorului trebuie să se situeze la un nivel înalt și să fie sprijinită de instituțiile unde profesorul este sau va fi angajat. Profesorul are, de asemenea, un rol-cheie în pregătirea elevilor în a deveni cetățeni ai Uniunii Europene. Astfel el trebuie să cunoască și să respecte diferitele culturi și în același timp să identifice valorile comune. Se acordă prioritate dezvoltării respectului reciproc și recunoașterii competențelor și calificărilor profesorilor între statele membre.

Profesorii nu pot acționa singuri. Propria lor educație superioară trebuie susținută de politici naționale sau regionale, politici ce se referă la

⁸⁴ www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc

educația inițială profesională și la dezvoltarea profesională continuă, dar trebuie, de asemenea, încadrată într-un context mai larg al politicii educaționale în general. Educația profesorilor are un impact deosebit asupra calității învățării și în consecință trebuie să fie parte a sistemelor naționale sau regionale care se concentrează asupra îmbunătățirii și evaluării calității educației.

Documentul propune principii comune europene, ce trebuie să fie percepute ca instrumente pentru sprijinirea dezvoltării politicilor privind educația profesorilor la nivel regional sau național. Aceste principii comune europene sunt următoarele:

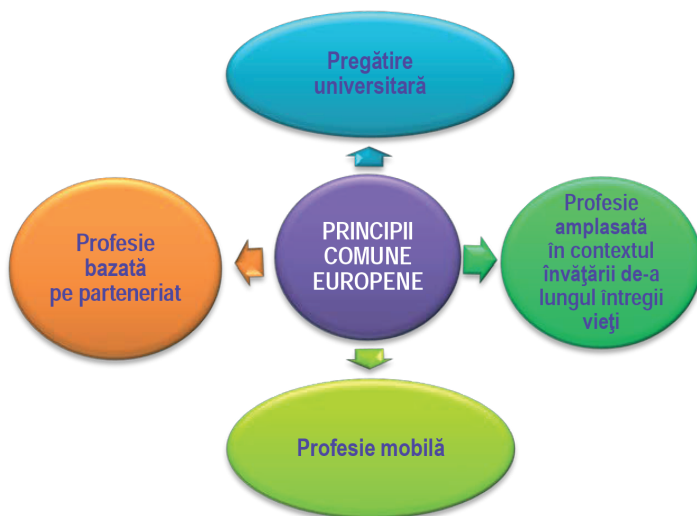


Fig. 6: Principii europene pentru sprijinirea dezvoltării politicilor privind educația profesorilor la nivel regional sau național

1. *pregătire universitară* – profesorii trebuie să fie absolvenți ai instituțiilor de învățământ superior sau echivalentul lor. Orice profesor trebuie să aibă posibilitatea de a-și continua studiile până la cel mai înalt nivel pentru a-și dezvolta competențele profesionale și a progresa în profesia sa. Educația profesorilor este multidisciplinară. În consecință, profesorii trebuie să dețină:

- a. cunoștințe specifice disciplinei/disciplinelor predate;
- b. cunoștințe pedagogice;
- c. abilități și competențe necesare pentru a îndruma și ajuta elevii;
- d. înțelegerea dimensiunii sociale și culturale a educației.

Profesorul răspunde nevoilor individuale ale elevilor într-un mod cuprinzător. Abilitățile practice și educația științifică și academică le dă profesorilor încrederea de a fi practicieni reflexivi care discern informația și cunoștințele.

2. *Profesie amplasată în contextul învățării de-a lungul întregii vieți* – dezvoltarea profesională trebuie să continue pe toată durata carierei și trebuie sprijinită și încurajată de sisteme coerente la nivel național, regional, și/sau local. Profesorii trebuie să contribuie la procesul prin care elevii lor vor deveni ei înșiși oameni care să învețe singuri toată viața.

3. *Profesie mobilă* – mobilitatea trebuie să fie o componentă centrală a programelor de educație inițială și continuă a profesorilor. Profesorii ar trebui să studieze sau să lucreze în alte țări europene în scopul dezvoltării profesionale. Țara gazdă le va recunoaște statutul, iar țara lor va recunoaște și va aprecia participarea. Mobilitatea se referă atât la diferitele niveluri de educație, cât și la alte profesii din cadrul sectorului educației.

4. *Profesie bazată pe parteneriat* – instituțiile care asigură formarea profesorilor ar trebui să lucreze în parteneriat cu școli, societăți economice, întreprinderi industriale, furnizori de pregătire profesională.

Profesorii trebuie să facă dovada unei practici efective, dar să și fie angajați în cercetarea și inovația pedagogică actuală pentru a ține pasul cu dezvoltarea continuă a societății. Ei trebuie să lucreze în organizații educaționale care să reflecte practica lor și a altora, care să colaboreze cu o gamă largă de grupuri comunitare și de acționari.

Aceste principii comune asigură atracția și statutul profesiei didactice. Ele recunosc rolul profesorilor ca agenți-cheie în dezvoltarea valorilor ce cuprind individul și societatea. Profesorii trebuie să fie educați la standardele înalte, să se dezvolte continuu, să reflecteze asupra competențelor lor și să fie remunerați adecvat.

Același document enunță și *competențele-cheie aferente profesiei didactice*. Predarea și educația trebuie văzute în sensul lor cel mai larg. Ele se adaugă nu numai aspectelor economice, dar și celor culturale ale societății.

Profesorii trebuie să poată să lucreze efectiv în trei arii care se suprapun:

1. *Să lucreze cu informația, tehnologia și cunoașterea* – să poată să lucreze cu o varietate de tipuri de cunoaștere. Profesorii, prin educația lor, trebuie să aibă acces la cunoaștere, să analizeze, să reflecteze, să valideze și să transmită cunoștințele și atunci când este necesar să facă uz de tehnologie. Măiestria lor pedagogică trebuie să le permită să mențină și să susțină libertatea intelectuală, inovația și creativitatea, aplicarea TIC

și integrarea acestora în predare și învățare, prin îndrumarea și sprijinirea elevilor în a găsi și construi rețele de informare. Profesorii trebuie să cunoască foarte bine disciplina pe care o predau, abilitățile lor teoretice și practice trebuie să le permită să învețe din propria lor experiență, dar să și folosească o gamă largă de strategii de predare-învățare concordante cu nevoile elevilor;

2. *Să lucreze cu elevi, colegi și alți parteneri în educație* – munca profesorilor se bazează pe valorile sociale și pe instruirea fiecărui elev în parte. Ei trebuie să cunoască natura umană și să aibă încredere în munca de echipă. Elevii trebuie tratați ca indivizi separați și ajutați să devină membri activi ai societății. Profesorii trebuie, de asemenea, să pregătească și să dezvolte activități în colaborare pentru a îmbunătăți inteligența colectivă a elevilor, ei trebuie să coopereze și să colaboreze cu colegii lor pentru a-și dezvolta propriul lor sistem de predare-învățare.

3. *Să lucreze cu și în societate* – la nivel local, regional, național, european și, mai larg, global. Profesorii contribuie la pregătirea elevilor pentru rolul lor de cetățeni ai Uniunii Europene și îi ajută să înțeleagă importanța învățării pe parcursul întregii vieți. Ei trebuie să promoveze mobilitatea și cooperarea în Europa și să încurajeze respectul și înțelegerea interculturală, să cunoască contribuția pe care educația o are în dezvoltarea coeziunii societăților și să înțeleagă echilibrul dintre a respecta și a fi conștient de diversitatea culturilor elevilor și a identifica valori comune, să înțeleagă factorii care creează coeziunea și excluderea în societate și să cunoască dimensiunile etice ale societății. Profesorii trebuie să lucreze eficient cu comunitatea locală, cu parteneri, acționari, părinți, instituții, grupuri reprezentative.

Munca profesorilor în toate aceste arii trebuie să fie întărită de o pregătire profesională continuă, iar calificarea și realizările lor trebuie înțelese prin prisma Cadrului European al Calificărilor.

Dezvoltarea competențelor profesionale ar trebui văzută ca o pregătire profesională continuă. Nu toți profesorii care au o formare profesională inițială, ar fi de așteptat să posede toate competențele necesare. Totuși, provocarea pentru liderii în educație este de a asigura ca astfel de competențe să fie prezente la nivel colectiv, instituțional. Pentru a implementa principiile comune europene, se fac următoarele recomandări celor responsabili de politicile la nivel național sau regional:

1. *Profesorii trebuie să fie absolvenți ai instituțiilor de învățământ superior sau echivalentul acestora.*

2. *Programele de formare a profesorilor trebuie distribuite în toate cele 3 cicluri de învățământ superior (conform procesului Bologna) pentru a le*

asigura locul în învățământul superior european și pentru a crește oportunitatea de avansare și mobilitate în cadrul profesiei.

3. Contribuția în cercetare și în rezolvarea problemelor practice care duc la dezvoltarea noilor cunoștințe privind educația și pregătirea profesională trebuie promovate.

4. Parteneriatele între instituțiile unde profesorii sunt angajați, aceia care asigură pregătirea profesională și instituțiile de învățământ superior, trebuie încurajate să sprijine pregătirea de înaltă calitate și practica efec-tivă și să dezvolte rețele de inovație la nivel local și regional.

5. Strategiile de învățare de-a lungul întregii vieți prin resurse coerente și adecvate, care să cuprindă activități de dezvoltare formale și informale, sunt necesare pentru a asigura dezvoltarea profesională continuă a profesorilor. Aceste activități, care includ pregătirile de specialitate și pedagogice, trebuie puse la dispoziție pe întregul parcurs al carierei lor și trebuie recunoscute în mod corespunzător.

6. Programele de formare profesională inițială și continuă trebuie să reflecte importanța abordărilor interdisciplinare și în colaborare pentru învățare.

7. Proiectele de mobilitate pentru profesori trebuie facilitate și promovate ca parte integrantă a programelor de formare profesională inițială și continuă.

8. Programele de pregătire profesională inițială și continuă a cadrelor didactice trebuie să asigure formarea de cunoștințe și dobândirea de experiență în cooperarea europeană, pentru a le permite acestora să aprecieze și să respecte diversitatea culturală și să-i educe pe elevi pentru a deveni cetățeni ai Uniunii Europene.

9. Oportunitățile pentru a studia limbile europene, inclusiv vocabularul de specialitate, pe parcursul formării inițiale a profesorilor și a programelor de formare profesională continuă, trebuie să fie disponibile și promovate.

10. Trebuie acordată prioritate dezvoltării încrederii și transparenței mai mari a calificărilor profesorilor în Europa pentru a permite o recunoaștere reciprocă și o mobilitate crescândă⁸⁵.

Tendențele și condițiile de profesionalizare a cadrelor didactice prospectează instituțiile de învățământ în pregătirea pentru a reacționa prompt și eficient la schimbările din societate din toate timpurile, pentru

⁸⁵ Șerbănescu L., Formarea profesională a cadrelor didactice – repere pentru managementul carierei. București, Editura „Printech”, 2011. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/301823079_Formarea_profesionala_a_cadrelor_didactice_repere_pentru_managementul_carierei

a face față concurenței în câmpul educațional. Un rol decisiv, în aceste condiții, îi revine conducătorului instituției de învățământ. Anume managerul din sistemul educațional este perceput ca un factor de decizie care trebuie să asigure:

- în aspect social – buna funcționare a instituțiilor educative;
- în aspect pedagogic – realizarea funcției de bază a sistemului educațional în vederea formării personalității întregi;
- în aspect managerial – realizarea unei conduceri de calitate în toate domeniile de activitate ale instituției de învățământ;
- în aspect economic – pregătirea profesioniștilor de calitate.

Din această perspectivă, managementul educațional presupune un șir de sarcini, precum: *transpunerea în practică a politicilor educaționale; gestionarea procesului educațional și de conducere, luarea deciziilor; consilierea psihopedagogică a elevilor, a cadrelor didactice și a părinților; coordonarea activității de formare continuă a cadrelor didactice; valorificarea rațională a resurselor materiale și financiare etc.* Această multiplă activitate de natură sistemică, procesuală și situațională imprimă diverse informații, care fiind ordonate, sistematizate, aplicate constituie un sistem informațional (SI), având misiunea să confere noi dimensiuni și roluri informației într-o viziune sensibilă schimbării

Odată cu globalizarea, caracterizată printr-o extraordinară dezvoltare a informațiilor, a omenirii și a bunurilor, atât materiale, cât și spirituale, întregul univers personal continuă, de câțiva ani, să se transforme cu o viteză de neimaginat. În acest context, devine util, din punct de vedere euristic, examinarea unui domeniu prioritar al activității educaționale, și anume acel al educației permanente și al formării continue a cadrelor didactice, ca element component al acesteia, deoarece învățarea pe parcursul vieții este o necesitate prioritară a activității umane. Învățarea permanentă nu este doar unul din aspectele formării și educației, ci devine un principiu de bază în participarea de-a lungul vieții într-un context de învățare, resursele umane fiind o valoare de primă importanță a unei societăți a cunoașterii. Participarea la educația și formarea continuă devine importantă absolut pentru toți cei angajați în câmpul muncii, iar îmbunătățirea tehnologiilor și contextelor educaționale reclamă o investiție semnificativă pentru modelarea competențelor.

Profesionalizarea cadrelor didactice sau necesitatea de a spori competențele și de a trece la un statut superior al acestora, este un imperativ al timpului. Acest lucru oferă posibilitatea reabilitării laturii explicite și raționale a acțiunilor educative, pe care termenul de profesionalizare o

presupune în mod explicit. Profesionalizarea cadrelor didactice devine un mod prin care acestea sunt obligate să interiorizeze obiectivele de performanță stabilite și să ia decizii care le revin în concordanță cu politica generală a domeniului în care se integrează.

Universul științific al formării continue este capabil să atingă un grad destul de înalt, dacă acest aspect este abordat prin prisma alianței mereu înnoite între instrumente și sensuri, deoarece activitatea de cadru didactic se caracterizează prin reguli care sunt marcate și transformate de talentul fiecăruia.

Formarea cadrelor didactice este un permanent proces de dezvoltare și invenție, o folosire rațională a mijloacelor disponibile, limitele formării, în principiu, fiind metodologice: prin tehnologii convenabile orice cadru didactic poate învăța la orice vârstă, important devine faptul cum poate fi organizat mediul pentru a se ajunge la rezultatele scontate.

Ca *tendențe* în formarea continuă a cadrelor didactice s-au dedus:

- orientarea spre profilul de competențe al unui cadru didactic eficient ca o cerință a actului educațional;
- implementarea unei strategii destinate formării continue a cadrelor didactice;
- stabilirea factorilor de stimulare a interesului formabililor față de propria lor formare;
- implicarea personalului didactic într-o măsură mai mare în procesul de luare a deciziilor referitoare la programele și cursurile de formare;
- elaborarea/stabilirea unor metodologii inovatoare de formare continuă a cadrelor didactice;
- creșterea duratei activităților de perfecționare, îndeosebi a celei pentru aplicări practice;
- transferarea acțiunilor de formare în unitățile școlare.

De asemenea, sunt determinate și unele condiții de asigurare în formarea continuă a cadrelor didactice cum ar fi:

- armonizarea obiectivelor curriculum-ului universitar de specificul culturii organizaționale a școlii;
- definirea standardelor profesionale (disciplinare și pedagogice);
- o diviziune coerentă a muncii între formarea de specialitate și cea practică - în mediul profesional;
- colaborarea în perioada formării inițiale dintre formatorii universitari și practicieni;
- metode de învățare (formare cu un pronunțat caracter „clinic” (ce au în vedere singularitatea și complexitatea contextelor și situațiilor din mediul educațional).

Prin urmare, putem menționa că nu mai poate fi vorba despre un cadru didactic universal valabil, că profesorul se desăvârșește profesional pe întreg parcursul activității sale didactice, formarea continuă reprezentând nu doar acumularea cunoștințelor și deprinderilor de bază necesare, ci mult mai mult.

Așadar, se poate afirma că viitorul profesiei didactice va sta sub semnul reconsiderării sistemului de formare continuă a serviciilor specifice de asigurare a calității acestor procese.

1.6. Identitatea profesională a cadrelor didactice în contextul profesionalizării din perspectivă psihologică

Profesionalizarea, identificată din perspectivă conceptuală, semnifică procesul ce formează abilități, competențe în contextul provocărilor sociale: politicile educaționale ce se află într-o evoluție rapidă a TIC, noile abordări disciplinare, interdisciplinare, ceea ce cer cadrului didactic o adaptare creativă, atitudine conștientă, pregătire *altfel*, prin urmare profilul profesional al profesiei se schimbă. Transformările sunt inevitabile, iar cadrul didactic se va dezvolta psihosocial ca o persoană adultă cu competențe personale și profesionale, motivat în profesie.

Prezentul societății cunoașterii este incitator, provocator și entuziasmat, deoarece cunoașterea înseamnă co-nașterea la nivelul multidimensional al conștiinței. Cu alte cuvinte, într-un prezent caracterizat prin progresul tehnologiei înalte, a informatizării și globalizării, expectanțele față de formarea oamenilor cresc prin solicitări imprevizibile și nebanuite în deceniile anterioare. Prin urmare, orice profesionist în domeniul socio-uman trebuie să posede un nivel de dezvoltare a competenței pentru a fi sensibil la probleme, provocări și oportunitate, deoarece așa cum se știe „trecutul, prezentul și viitorul se află înlănțuite de o asemenea manieră încât cunoașterea și înțelegerea unui eveniment impun simultan luarea în considerație a celor trei dimensiuni temporale”⁸⁶.

Astfel, J. Canton afirma: „Vă puteți influența viitorul, pentru aceasta veți avea nevoie de o viziune asupra viitorului și o viziune clară a țintei spre care vă îndreptați; o strategie socială pentru a ajunge în acest punct; instrumente care să convingă persoanele-cheie: colegi, familia să împărtășească o viziune și o strategie comună; punerea în aplicare efectivă”⁸⁷.

⁸⁶ Caluschi M., Procesul formativ de formare personală în viitorul extrem. In: Psihologie, 2011, nr. 3, pp. 69-74.

⁸⁷ Canton J., Provocările viitorului. Principalele tendințe care vor reconfigura lumea în următorii 5, 10, 20 de ani. Iași, Editura „Poliorom”, 2010, p. 368; Standarde de

În același context, autorul expune că „fiecare trebuie să-și schimbe gândirea față de viitor care este brăzdat de schimbări, provocări și riscuri. Este un viitor extraordinar de dinamic, turbulent și multidimensional, se apropie schimbări majore pe care autorul le numește – *viitorul extrem*. Cinci factori, consideră J. Canton, vor defini viitorul extrem:

1. *Viteza*. Ritmul schimbărilor va fi amenințător, acoperind o multitudine de domenii și va atinge toate aspectele vieții;
2. *Complexitatea*. Un salt cantitativ înregistrat de forțe aparent fără legătură între ele vor avea efect direct asupra tuturor aspectelor până la *siguranțe* naționale și personală;
3. *Riscul*, riscuri noi, riscuri mari, vor *reconfigura* fiecare aspect al vieții;
4. *Schimbarea*. Transformări radicale la locul de muncă, în comunitate, nivelul relațiilor vă vor constrânge să vă adaptați rapid la schimbările radicale;
5. *Neprevăzutul*. Uneori pozitiv, alteori dificile de imaginat *elementele-surpriză* vor deveni o trăsătură cotidiană, fiind deseori o provocare pentru *sensibilitate și logică*⁸⁸.

De aceea, este necesar ca specialiștii din domeniul educației să contureze viziuni legate de viitor, strategii și metodologii de lucru pentru a realiza în concordanță cu *schimbările și efectele* așteptate la nivelul individual. Aceste tendințe ce acționează în dinamica viitorului într-o societate a cunoașterii, oferind, paradoxal, o fațetă fericită a progresului și bunăstării sporite a individului concomitent cu o fațetă plină de amenințări privind libertatea, identitatea, constituie o provocare majoră pentru psihologii chemați să elaboreze strategii performante de transformare a problemelor și crizelor, cu care se confruntă și se vor confrunta indivizii, în oportunități de aur⁸⁹.

Astfel, *profesionalizarea* realizată în condițiile nonspecializării, în cadrul provocării determinată de interdisciplinaritate, devine un produs mai complex, dat fiind condițiile de evaluare rapidă a societății, prin urmare formarea inițială trebuie să lase loc posibilităților de reconversie profesională, în acest sens persoana are nevoie, pe lângă deprinderile și

competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. MECC. Chișinău, 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf

⁸⁸ Canton J., Provocările viitorului. Principalele tendințe care vor reconfigura lumea în următorii 5, 10, 20 de ani. Iași, Editura „Polirom”, 2010, p. 18.

⁸⁹ Caluschi M., Procesul formativ de formare personală în viitorul extrem. In: Psihologie, 2011, nr. 3, p. 71.

competențele specifice profesiei didactice, și de experiențele colaterale care să-i dea posibilitatea să facă cerințe sociale tot mai largi⁹⁰.

Prin urmare, politica educațională aflată într-o rapidă evoluție socială solicită: o deschidere la împrejurări, progresele cercetării, la munca în echipă cu colegii, managerii, administrația, și în același timp, cadrul didactic responsabil pentru domeniul profesional.

Marguerite Altet definește, în lucrarea sa „*Les styles de l'enseignement*”, *Stilul Profesionalismului*, care este orientat în jurul a 3 concepte de bază: *A FI*, care se referă la stilul personal; *A INTRA ÎN RELAȚII* – stilul relațional; *A PREDA*, stilul didactic. Stilul didactic se construiește din emergența celor trei componente. Ceea ce predă este influențată de ce știi și cum transmiți, cum intri în relații.

Caracterizată drept o clasă de activități specifice, *profesionalizarea* este menită să reflecte:

1. Cunoștințe teoretice înalt specializate, de un nivel relevant și o metodologie practică, din această perspectivă solicitându-se inițiativă și creativitate;
2. Formare specializată, de nivel universitar, cu dominanță științifică, dar și cu o componentă practică însemnată;
3. Caracter altruist adevărat nevoilor și intereselor unor ținte clar identificate (adulți, copii, grupuri, organizații);
4. Un statut social bine definit – recunoașterea socială în domeniul respectiv;
5. Un sistem propriu de valori transmis prin formarea specializată și respectarea codului deontologic specific;
6. Integrarea practicii în profesie ca cercetare și formare;
7. Inserție socială prin intermediul asociațiilor și organizațiilor profesionale – garanția statutului social;
8. Solidaritatea de grup profesional – formare comună, aderență la teorii și metodologii comune⁹¹.

Toate demersurile profesionalizării au ca scop formarea unei personalități apte de a se adapta la cerințele deosebite ale procesului pedagogic.

În plan pedagogic, comportamentul educațional este reflectarea externă a trăsăturilor interne ale personalității – Autoactualizarea sinelui și dezvoltarea culturii profesionale.

⁹⁰ Moise I., *Cariera didactică între motivație și performanță*. București, Editura „Sfântul Ierarh Nicolae”, 2010, p. 5. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/196995170/Cariera-Didactica-Intre-Motivatie-Si-Performanta-Moise-Io>

⁹¹ Moise I., *Cariera didactică între motivație și performanță*. București, Editura „Sfântul Ierarh Nicolae”, 2010 p. 6. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/196995170/Cariera-Didactica-Intre-Motivatie-Si-Performanta-Moise-Io>

Dezvoltarea culturii profesionale autentice este dependentă, în mare măsură de cadrul organizațional: „Diamantul are valoare atunci când îl extragi, când îl vinzi, când îl pierzi, când îl găsești, când împodobеști o frunte la sărbătoare. Diamantul purtat zi de zi nu este decât o biată piatră” (Antoine de Saint-Exupery)⁹².

Din acest motiv, cariera didactică conferă perspectivele unei perpetue transformări a persoanei, în raport cu cerințele social-istorice și individuale; o căutare permanentă și descoperirea resurselor care generează satisfacție profesională. Această dorință de evoluție profesională este strâns legată de aptitudinile și competențele profesionale/personale.

Prin urmare, cadrul didactic și-a câștigat un loc de frunte, mai ales în societatea contemporană, dat fiind rolul educației pentru societate⁹³.

Un bun profesionist transformă o profesiune într-un apostolat, de aceea este important ca în alegerea profesiei să ținem cont de compatibilitatea între aptitudinile/trăsăturile personale și cerințele profesiunii pe care dorim s-o exercităm. Cadrul didactic trebuie să fie și un bun psiholog, pentru a ști să-i ajute pe tineri să se autocunoască. Fără autocunoaștere, procesul educației nu este complet. El trebuie să vizeze nu doar maturizarea intelectuală, ci și cea emoțională, pentru ca PERSOANA șlefuită de școală să aibă șansa la fericire, să aibă idealuri, să admire, să asimileze valori, principii, să-și manifeste aptitudinile și visurile realizate⁹⁴.

Identitatea profesională a cadrului didactic reprezintă produsul reflecției despre Sinele propriu într-un grup profesional, condiționat de particularitățile de vârstă și individuale ale persoanei, dependentă de competențele personale, profesionale, de factorii de motivare și de o Imagine clară, autentică personală și profesională.

Prin urmare, a fi profesor înseamnă un risc asumat. Și asta deoarece pregătirea pentru a preda, pentru a-i învăța pe alții cum să învețe este o operă niciodată încheiată și care implică multă răbdare, multe momente de incertitudine, de descurajare și multe ore de studiu, iar rezultatele nu pot fi măsurate nici cantitativ și nici imediat.

Totuși, la capătul acestui drum te pot aștepta multe bucurii și satisfacții. Iată de ce este necesar să atragem atenția acelor care doresc să îmbră-

⁹² Moise I., *Cariera didactică între motivație și performanță*. București, Editura „Sfântul Ierarh Nicolae”, 2010. 41 p. 8. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/196995170/Cariera-Didactica-Intre-Motivatie-Si-Performanta-Moise-Io>

⁹³ *Vezi și*: Vrabii V., *Dezvoltarea personală a cadrului didactic: perspective psihosociale*. Monografie. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2020.

⁹⁴ Vrabii V., *Premise și provocări societale în profesionalizarea cadrelor didactice*. În: *Educația: factor primordial în dezvoltarea societății: Materialele Conferinței Științifice Internaționale*. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Print Caro”), 2020, pp. 437-441.

țișeze această meserie asupra calităților pe care trebuie să le posede un profesor bun, precum și asupra celor mai eficiente practici educaționale⁹⁵.

În „Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general” se menționează condițiile *motivării cadrelor didactice pentru învățarea pe tot parcursul vieții, creșterea responsabilității fiecărui cadru didactic pentru reușita propriei cariere profesionale*. Astfel, în Domeniul de competență 4. *Dezvoltarea profesională, Standard – cadrul didactic gestionează propria dezvoltare profesională continuă, Indicatorii 4.3. cadrul didactic monitorizează procesul de dezvoltare personală și profesională prin Descriptori: cadru didactic organizează activitatea educațională în baza unei teme de cercetare individuală; confirmă participarea și gradul de implicare la activități de dezvoltare profesională în școală, în afara școlii la nivel regional, național, internațional; racordează propria activitate de cerințele didacticii contemporane prin valorificarea achizițiilor profesionale inovatoare și experimentarea bunelor practici educaționale*⁹⁶.

Profesorul Emil Păun face următoarele referiri cu privire la fenomenul *profesionalizarea carierei didactice*: „un proces de formare a unui ansamblu de capacități și competențe într-un domeniu dat pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe teoretice și practice, proces controlat deductiv de un Model al profesiei respective”.

Deoarece *construcția unui model*, menționa S. Bârzea, comportă răspunsuri la următoarele întrebări: *De ce? Cine? Cum? Când? Pentru ce?*, acesta este un predicat logic cu cel puțin cinci elemente, care pot fi unite într-un enunț, iar limitele intervin atunci ca o formă interpusă de raționalizare, obiectul fiind infinit și evolutiv, iar subiectul trebuie să se auto-limiteze în tentativele de cunoaștere. Astfel, preciza autorul, persoanele au nevoie de o variantă accesibilă a obiectului, iar această autolimitare este valabilă pentru toată cunoașterea umană. În același context, Stachowiak (1973) afirma că orice cunoaștere începe cu scheme provizorii și reprezentări analogice: „Cunoașterea umană este o cunoaștere în și prin modele, ceea ce face ca orice întâlnire a omului cu lumea să aibă loc prin intermediul modelelor”⁹⁷.

⁹⁵ Sălăvăstru D., Psihologia educației. Iași, Editura „Polirom”, 2004.

⁹⁶ Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. MECC. Chișinău, 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf

⁹⁷ Vrabii V., Dimensiuni psihosociale ale dezvoltării personale a cadrului didactic. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2019, p. 72.

Pentru a face o structurare teoretico-praxiologică, am elaborat instrumentul *Cartea deschisă*, care a permis structurarea conceptelor în forma unei cărți⁹⁸.

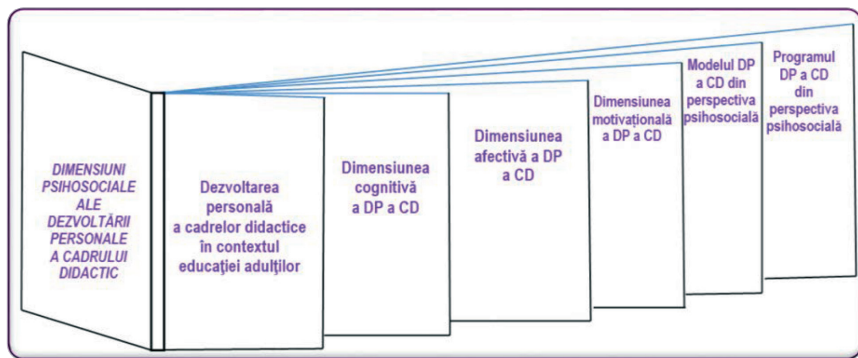


Fig. 7: Identitatea profesională a cadrului didactic

Acest instrument oferă o reprezentare clară cu privire la constructele identității profesionale a cadrului didactic în contextual profesionalizării.

Identitatea este un ansamblu de date prin care se identifică o persoană, coincidentă cu sine însuși propriu⁹⁹.

Identitatea – *dimensiunea centrală a concepției despre sine a persoanei*, reprezintă poziția persoanei generalizată în societate, derivând în apartenența sa la grupuri sociale, din „amorsările sale sociale”.

După S.F. Ascli, persoana are o identitate pentru sine însăși și alta pentru alții, a avea o identitate implică, în afară de faptul că știi cine sunt, și faptul că și ceilalți mă cunosc ca aceeași persoană.

În același context, identitatea este produsul și condiția conștiinței de sine care la rândul ei se dezvoltă în unitate cu conștiința de lume¹⁰⁰.

Prin urmare, *identitatea profesională* a cadrului didactic reprezintă produsul reflectării despre Sinele propriu într-un grup profesional, condiționat de particularitățile de vârstă și individuale ale persoanei, dependentă de competențele personale, profesionale, de factorii de motivare, și de o imagine clară, autentică personală și profesională.

⁹⁸ Joița E., Formarea pedagogică a profesorului. București, Editura Didactică și Pedagogică, 2007, p. 13.

⁹⁹ Canton J., Provocările viitorului. Principalele tendințe care vor reconfigura lumea în următorii 5, 10, 20 de ani. Iași, Editura „Polirom”, 2010, p. 368.

¹⁰⁰ Sion G., Psihologia vârștelor. București, Editura Fundației România de Măine, 2003, p. 319.

Constructele identității personale a cadrului didactic sunt următoarele (Figura 7):

1. Dezvoltarea psihosocială a vârstei adulte, reprezintă construc-tul ce stabilește particularitățile individuale de dezvoltarea a cadrelor didactice în contextul educației adulților.

Cadrelle didactice reprezintă grupurile sociale, determinate atât după criteriul etativ, cât și după cel valoric – grupuri de adulți. Deci, educația adulților desemnează ansamblul proceselor organizate ale educației, ale conținutului, ale metodelor de formare, dezvoltare care prelungește sau completează educația inițială atât de necesară și cadrelor didactice.

Astfel, după cum remarcă G. Allport, adultul posedă motive care sunt controlate, relevante social și destul de bine integrate unei activități planificate, elemente diriguitoare în acțiunile de educație ale acestei categorii de vârstă. De regulă, educația adulților este văzută doar ca modalitate prin care omul poate să dea răspuns la schimbările sociale.

Persoana trebuie să învețe și cum să rezolve multe probleme legate de propria evoluție, de incertitudinile ce apar în cursul dezvoltării sale individuale, determinați de capacitatea de a lua decizii. Adulții se confruntă permanent cu schimbarea, cu necesitatea de a lua decizii, determinate de schimbare¹⁰¹.

Relația dintre dezvoltare, schimbare și timp este descrisă adesea prin metafore de genul a tinde spre vârf, a ajunge în vârf, ascensiune pe scara valorilor, atingerea maximului de potențial. Pe de altă parte, timpul se regăsește pe orizontală și este înlocuit cu metafore de genul final, la fix, a merge înapoi, alunecare.

Din diversele tipologii etative o vom analiza-o pe cea propusă de E. Erikson, deoarece *teoria dezvoltării personale și sociale* implică abordarea stadială a formării personale pe latura socializării, propune o stadialitate a dezvoltării cunoașterii Sinelui în interacțiune cu ceilalți, accentuând influența mediului social al dezvoltării¹⁰².

Pentru E. Erikson, dezvoltarea este procesul evolutiv, bazat pe o succesiune universal experimentată de evenimente biologice, psihologice și sociale și implică un proces autoterapeutic de vindecare a cicatricelor, apărute ca urmare a unor crize accidentale și naturale, inerente dezvoltării. Astfel, E. Erikson propune ipoteza conform căreia oamenii trec prin opt stadii pe parcursul întregii vieți. În fiecare stadiu are loc o criză ori un

¹⁰¹ Allport G., *Structura și dezvoltarea personalității*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1991, p. 203.

¹⁰² Sion G., *Psihologia vârstelor*. București, Editura Fundației România de Măine, 2003.

moment critic, de a căror rezolvare depinde cursul dezvoltării ulterioare. Etapele de dezvoltare constituie schema Eului și oglinda ierarhiei celor mai relevante structuri sociale descrise în 8 etape, iar ultimele 3 descriu vârsta adultă, stadiile în care se regăsesc și cadrele didactice implicate în cercetare.

O descriere mai detaliată a vârstei adulte este prezentată în *Tabelul 9*.

Tabelul 9: Teoria dezvoltării psihosociale la vârsta adultă (după E. Erikson)

Stadiul	Principalele achiziții (variante existente)	Factorii sociali determinanți	Corolarul axiologic
Tânărul adult (20-30/35 de ani)	Intimitate <i>versus</i> izolare	Prietenii, relația de cuplu	Mutualitatea afectivă
Adultul (35-50 / 60 de ani)	Realizare <i>versus</i> rutină creatoare	Familia, profesia	Responsabilitatea, devoțiunea
Bătrânețea (60 de ani)	Integritate <i>versus</i> disperare	Pensionare, apusul vieții	Înțelepciunea

Modelul propus de E. Erikson este recunoscut ca fiind astăzi unul dintre cele mai cuprinzătoare și relevante. Analizând cele expuse în tabel, observăm corolarul axiologic – mutualitate afectivă, responsabilitate, înțelepciune pentru vârstele adultului, cadrului didactic¹⁰³, exprimat filele din *Figura 7*, după cum urmează:

Fila 2. Factorii de motivare în cariera didactică. O viziune interesantă și extinsă asupra fenomenului este oferită în cercetarea „*Recruitment and retention: Insight into the motivation of primary trainee teachers in England*”. Autorii acesteia citează sursele din literatura de specialitate (Mora et al., 2001; Hammond, 2002; Thornton et al., 2002) pentru a concluziona că *principalul motiv* pentru a urma cariera didactică presupune impactul pe care această profesie îl are în *dinamica socială*. În ceea ce privește studiul propriu-zis, autorii observă mai multe categorii de factori, importanți pentru aceia care aleg cariera didactică. Dintre aceștia sunt următorii:

I. Factori pragmatici: (1) vacanțele prelungite de care beneficiază cadrele didactice; (2) faptul că profesia didactică oferă o bună securitate a locului de muncă; (3) ușurința cu care se obține acest loc de muncă, odată ce ai calificarea necesară;

II. Factori sociali: (1) sprijinul pe care profesia didactică îl oferă la progresul societății; faptul că este social meritoriu să ai o astfel de pro-

¹⁰³ Vrabii V., Dimensiuni psihosociale ale dezvoltării personale a cadrului didactic. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2019.

fesie; (3) profesia didactică presupune o considerabilă varietate și provocare, pot fi predate o varietate mare de subiecte;

III. Factori legați de activitatea cu copiii: (1) școlile sunt locuri de muncă plăcute; (2) activitatea de predare în sine este un demers plăcut; (3) plăcerea oferită de activitatea cu o categorie specifică de vârstă (copiii); (4) dorința de a ajuta elevii să aibă succes;

IV. Factori extrinseci: (1) încurajarea provenită de la alte persoane pentru a urma cariera didactică; (2) în viziunea unora dintre cei interviuați cariera didactică devine o trambulină pentru alte cariere; (3) alegerea profesiei didactice este generată de perceperea subiecților că se află în imposibilitate de a urma o altă profesie;

V. Factori subiectivi: (1) experiențele anterioare ca elev au generat dorința de a fi profesor; (2) pasiunea pentru domeniul care urmează să fie predate¹⁰⁴.

Pornind de la aceste considerații generale, reieșite din mai multe studii apărute în diferite țări, autorii studiului întreprind propria cercetare, datele obținute dezvoltând următoarea *ierarhie a motivelor* pentru care ar alege cariera didactică:

A. Nivel superior: (1) plăcerea de a lucra cu tinerii; (2) plăcerea de a preda; (3) faptul că pot influența în bine personalitatea și viața elevilor; (4) faptul că activitatea didactică este un demers stimulatîv la nivel intelectual/cognitiv; (5) profesia didactică este una „nobilă”.

B. Nivel mediu: (1) securitatea locului de muncă; (2) faptul că pentru persoanele cuprinse în cercetare, un profesor a funcționat drept model; (3) resimțirea vocației de a fi profesor; (4) statusul ridicat al profesiei didactice; și (5) beneficii financiare (bonusuri) C. Nivel scăzut: cum ar fi vacanțele sau încurajarea oferită de către prieteni etc.¹⁰⁵.

Filele 3, 4. Competențe personale și profesionale. Aptitudinea pedagogică este considerată unul dintre principalii factori de succes în procesul instructiv-educativ. Definițiile date acesteia sunt destul de numeroase. S. Marcus (1987, p. 32) o consideră „o particularitate individuală care surprinde și transpune în practică modalitatea optimă, conform particularităților elevilor, de transmitere a cunoștințelor și de formare a intereselor de cunoaștere, a întregii personalități a elevului”.

Pentru A. Chircev ea este „un ansamblu de însușiri ale personalității educatorului, care-i permit să obțină maximum de rezultate în orice împrejurare, în orice clasă”.

¹⁰⁴ Pânișoară G., Pânișoară I., *Motivația pentru cariera didactică*. București, Editura Universității din București, 2010, p. 13.

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 16.

Studiul aptitudinii pedagogice a fost orientat, în mod special, spre analiza structurii specifice a acestei aptitudini, precum și a posibilităților de a identifica prezența ei¹⁰⁶.

Astfel, Nicolae Mitrofan (1988) stabilește, pe baza unor cercetări experimentale, drept componente ale aptitudinii pedagogice: *competența științifică, competența psihopedagogică și competența psihosocială*.

Cele trei tipuri de competență nu acționează izolat, ci sunt integrate în structura personalității profesorului.

Dacă în privința *competenței științifice* lucrurile sunt destul de clare, în sensul că ea presupune o solidă pregătire de specialitate, când este vorba de competența psihopedagogică și de cea psihosocială, autorul invocă detalieri ale factorilor ce le compun.

Competența psihopedagogică este asigurată de ansamblul capacităților necesare pentru „construirea” diferitelor componente ale personalității elevilor și cuprinde: capacitatea de a determina gradul de dificultate al materialului de învățare pentru elevi, capacitatea de a face materialul de învățare accesibil prin găsirea celor mai adecvate metode și mijloace, capacitatea de a înțelege elevul, de a pătrunde în lumea sa interioară, creativitatea în munca psihopedagogică și capacitatea de a crea noi modele de influențare instructiv-educativă, în funcție de cerințele fiecărei situații educaționale¹⁰⁷.

În repertoriul profesiei, profesia de cadru didactic și-a câștigat un loc de frunte, mai ales în societatea contemporană, dat fiind rolul educației pentru societate. Un bun profesionist transformă o profesie într-un *apostolat*, de aceea este important ca în alegerea profesiei să ținem cont de compatibilitatea între aptitudinile personale / trăsăturile personale și cerințele profesiei pe care dorim s-o exercităm¹⁰⁸.

Competențe cognitive-informaționale: cunoașterea disciplinei predate, calitatea explicației, corelarea cu alte discipline predate, promptitudinea și calitatea răspunsurilor, stimularea elevilor de a da întrebări.

Competențe psiho-morale: loialitatea, profesiei, relații corecte cu elevii, toleranță, capacitatea de a trata egal elevii, comportament adaptat unor valori morale și sociale, respect, demnitate, altruism.

Competențe psiho-pedagogice: realizarea unor lecții interactive, accesibilitatea conținutului și adaptarea acestuia după posibilitățile cognitive și de vârstă, stil de predare, creativitate, empatie, climat favorabil.

¹⁰⁶ Sălăvăstru D., Psihologia educației, Iași, Editura „Polirom”, 2004.

¹⁰⁷ Sălăvăstru D., Psihologia educației, Iași, Editura „Polirom”, 2004.

¹⁰⁸ Moise I., Cariera didactică între motivație și performanță. București, Editura „Sfântul Ierarh Nicolae”, 2010, p. 8. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/196995170/Cariera-Didactica-Intre-Motivatia-Si-Performanta-Moise-lo>

Competențe psiho-sociale: calmitate și răbdare, dragoste față de copii, stăpânirea de sine, capacitatea de a fi un bun ascultător, de a cultiva relații calde, interesul față de problemele personale ale copiilor, relații pozitive cu elevii¹⁰⁹.

Filele 5, 6. Branding personal și profesional. Formarea profesională continuă este monitorizată de acte normative educaționale, dar și de necesitatea dezvoltării personale. Dezvoltarea personală care se realizează prin consilierea în dezvoltarea personală este ghidată de persoana cu inteligență psihologică. Brandingul personal și profesional, prin conținuturile sale relevante, cu evidență sporită în practica educațională și axate pe interdisciplinaritate, promovează un sistem de valori *pro-schimbare, pro-active, pro-dezvoltare*, necesare pentru obținerea succesului în activitatea profesională. *Brandingul profesional* ca parte componentă a programelor de formare continue a cadrelor didactice, promovează politica educațională și este relevantă cu provocările/nevoile societale, personale.

Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general identifică condițiile ce determinate scopurile de implementare: motivarea cadrelor didactice pentru învățarea pe tot parcursul vieții; creșterea responsabilității fiecărui cadru didactic pentru reușita propriei cariere profesionale. *Domeniul 4. Dezvoltarea profesională*, elucidează cadrul didactic care gestionează propria dezvoltare profesională prin indicatori: realizarea și monitorizarea procesului de dezvoltare personală și profesională, motivare¹⁰⁰.

În același context, Modulul *Branding-ul profesional* promovează politica educațională a statului și este relevant în raport cu structura și tipologia necesităților/nevoilor actuale și de perspectivă ale beneficiarilor direcți și indirecti ai programului de formare.

Brandingul reprezintă o imagine clară, puternică și convingătoare despre o persoană/produs. Brandingul personal se referă la acele atuuri personale care diferențiază și scot din anonim. Cel mai adesea este un *exercițiu de imagine*, dar atenție, căci fără un fond bine argumentat (cunoștințe, abilități, experiență, atitudini) imaginea este greu de susținut.

Nu poți crea o imagine bună, credibilă și durabilă fără un fond. Brandingul personal este un element de credibilitate și de încredere. Brandingul profesional reprezintă un cumul al percepțiilor despre brand pe care îl au audiențele cărora te adresezi. Ca aceste percepții să fie pozitive, corecte

¹⁰⁹ *Ibidem*

¹⁰⁰ Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. MECC. Chișinău, 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf

și coerente, imaginea brandului trebuie să reflecte identitatea de brand (logo, slogan, poziționare) și esența brandului (care este menirea lui). Valoarea brandului reflectă valoarea instituției, a produselor și a persoanelor care activează în ea¹¹¹.

Brandingul personal/profesional reprezintă o interacțiune profundă în dezvoltarea cadrului didactic. Astfel, considerăm oportun de a menționa că dezvoltarea personală se realizează în comunicare eficientă cu persoana potrivită și că reprezintă o creștere, înțelepciune practică.

De aceea, formatorul/consilierul pentru dezvoltare personală este specialistul care lucrează cu persoane adulte, sănătoase din punct de vedere psihic, care au nevoie să exploreze sau să depășească diverse stări sau situații cu care se confruntă în evoluția personală și profesională, valorificând și dezvoltând resursele și potențialul propriu; stimulează identificarea și alegerea soluției optime de către fiecare persoană, pentru sine însuși, pentru diminuarea nivelului de stres, înlăturarea confuziei, tensiunilor acumulate și a blocajelor temporare induse în evoluția personală și profesională pe unul sau mai multe planuri¹¹².

Prin urmare, formatorul/consilierul care va ghida dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice va dispune de inteligența psihologică, deoarece aceasta îi va ajuta să direcționeze eficace dezvoltarea.

În viziunea lui I. Negură, *inteligenta psihologică* este o structură psihică cognitivă ce formează nucleul aptitudinii psihologice și joacă rolul integrator al elementelor din care ea se constituie ca formațiune psihologică responsabilă de succes în rezolvarea problemelor de natură psihologică. Deci, *inteligenta psihologică* e un fenomen psihic ce ține de aptitudinea psihologică și face parte din structura ei în calitate de element de bază. În acest context, autorul precizează că *inteligenta psihologică* realizează două funcții:

- asigură înțelegerea oamenilor și a faptelor pe care ei le săvârșesc;
- descoperă problemele psihologice „care plutesc în aer” în câmpul psihologic al oamenilor, probleme de modificare a unui comportament, a unei dispoziții, a unei percepții, atitudini și elaborează soluției adecvate problemei.

Strategia, menționează autorul, pe care punem mare preț și o considerăm de maximă eficiență, privind obținerea de fapte relevante proble-

¹¹¹ Iliș V., Dezvoltarea personală și branding personal. Suport de curs. Universitatea Babeș-Bolyai, 2018, p. 35.

¹¹² Artene G., Consiliere pentru dezvoltarea personală. Suport de curs, București, 2015, p. 4. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/252716931/Suport-Curs-Consilier-Dezvoltare-Personala>

mei identificării esenței și naturii inteligenței psihologice, se identifică la aceia care posedă inteligență psihologică autentică și sunt maeștrii în arta de a o mânui¹³.

Persoanele ce vor monitoriza dezvoltarea personală a cadrelor didactice vor dispune de inteligența psihologică, deoarece ea îi va ajuta să direcționeze eficace dezvoltarea, transformarea corespunzătoare.

Crearea climatului favorabil pentru consiliere este primul contact cu clientul și condițiile de colaborare. În acest context, ar fi bine ca însușii consilierul să dea dovadă de calm, neutralitate, grijă pentru client, răbdare, onestitate, obiectivitate, responsabilitate perseverentă, deschidere, receptivitate, gândire pozitivă. Acestea asigură confidențialitatea privind problemele clienților¹⁴.

Prin urmare, consilierea în dezvoltare personală reprezintă procesul complex, ce cuprinde o arie foarte largă de intervenții, care impun o pregătire profesională de specialitate. Deci, este un domeniu mai specific, iar termenii de consiliere în dezvoltare personală descriu relații interumane de ajutor dintre o persoană specializată, formator/consilier, și o altă persoană, grup care solicită asistența de specialitate.

Pentru proiectare și realizarea ședințelor brandingului profesional expunem generalizat următoarele etape:

1. Stabilirea contactului și relației de intercunoaștere;
2. Identificarea, clarificarea obiectivelor și așteptărilor de dezvoltare;
3. Intervenția specializată;
4. Consolidarea abilităților de autosuport / Implicare activă;
5. Evaluarea/autoevaluarea;
6. Încheierea procesului de consiliere;
7. Follow-up¹⁵.

Ședințele pot avea toate aceste etape, sau adaptate nevoilor procesului educațional.

¹³ Negură I. (coord.), Formarea competențelor de rezolvare a problemelor psihologice în procesul instruirii inițiale și continue a psihologilor. Chișinău, Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014, p. 8.

¹⁴ Artene G., Consiliere pentru dezvoltarea personală. Suport de curs, București, 2015, p. 10. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/252716931/Suport-Curs-Consilier-Dezvoltare-Personala>

¹⁵ Artene G., Consiliere pentru dezvoltarea personală. Suport de curs, București, 2015, p. 109. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/252716931/Suport-Curs-Consilier-Dezvoltare-Personala>; Bolboceanu A., Vrabii V., Dezvoltarea personală a cadrului didactic ca organizator al cunoașterii și facilitator motivațional. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Print Caro”), 2018; Vrabii V., Dimensiuni psihosociale ale dezvoltării personale a cadrului didactic. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2019.

Prin urmare, dezvoltarea personală a cadrului didactic în context profesional este determinată de:

- conștientizarea propriei valori;
- identificarea scopurilor personale;
- deschiderea spre schimbare prin identificarea zonei de dezvoltare;
- planificarea săptămânală, pe trimestre, a Planul de Dezvoltare Personală;
- elaborarea și ghidarea după un jurnal de succes;
- identificarea resurselor autentice de dezvoltare;
- socializarea cu colegii; echilibrare efectivă, cognitivă;
- mobilitatea, activismul spre îndeplinirea nevoilor de dezvoltare, care vor constitui motivatori eficace în menținerea motivației în profesia didactică;
- optimizarea vieții personale și în grup; sensibilizare spre schimbări personale, profesionale creative, autentice, coerente¹¹⁶.

În același context, dezvoltarea personală în context profesional reprezintă relația de interdependență prin care se interpun caracteristicile autentice personale în realizarea reușitei propriei cariere. Crearea climatului psihologic favorabil prin consiliere în dezvoltarea personală este monitorizată de persoana cu inteligență psihologică. Dezvoltarea profesională prin consiliere în dezvoltarea personală reprezintă cumulul pașilor de realizare a nevoilor/trebuințelor de dezvoltare a cadrului didactic. Formarea continuă prin Branding profesional promovează politica educațională a statului și, de fapt, reprezintă cumulul de interacțiune a identității autentice personale/profesionale a cadrului didactic

Concluzii. Identitatea cadrului didactic reprezintă o structură deschisă de manifestare a Sinelui în domeniul profesional. Vârsta, în contextul identității, reprezintă forța dezvoltării psihosociale prin achizițiile de promovare, factorii sociali și corolarul axiologic. Factorii motivatori ai carierei didactice sunt condiții facilitatoare ce asigură amorsarea socială. Competențele personale și profesionale stabilesc particularitățile individuale și profesionale ale succesului. Brandingul reprezintă un cumul al valorii personale, profesionale, o imagine autentică, fidelă, ce se bazează pe corectitudine și reputație.

¹¹⁶ Vrabii V., Dezvoltarea personală a cadrului didactic în context profesional. In: Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare. Materialele Conferinței științifico-practice internaționale. Ediția 3-a. Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo”, 2020, pp. 573-579; p. 109. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/252716931/Suport-Curs-Consilier-Dezvoltare-Personala>

1.7. Ajustarea calificărilor obținute în procesul de formare profesională continuă a cadrelor didactice

Sistemul educației pedagogice naționale include și sistemul de formare continuă a cadrelor didactice, care este un nivel minim al Cadrului național al calificărilor și care vizează asigurarea competenței profesionale pe verticală și pe orizontală a personalului din sistemul educațional național. Diversitatea progrămelor de formare profesională continue a cadrelor didactice sunt orientate spre satisfacerea nevoilor instituțiilor de învățământ preșcolare, generale, profesional tehnice și universitare și sunt axate pe: flexibilitatea formării, asigurând libertatea de a alege traseul personal de studii; flexibilitatea și varietatea conținutului procesului de învățământ, bazat pe aplicarea metodelor interactive și pe tehnologii moderne de învățare; orientarea programelor la specificul instituției și, totodată, adaptarea acestora la nevoile educaționale ale profesorilor.

În Republica Moldova formarea profesională continuă în domeniul educației se realizează în: Institutul de Științe ale Educației, în 11 departamente de formare continuă în cadrul instituții universitare de stat, Centrul de Tehnologii Informaționale și Comunicaționale, Centrul Educațional „Pro Didactica”, Programul Educațional „Pas cu pas” și Institutul de Instruire Continuă.

Formarea profesională continuă a personalului didactic constituie un drept care se realizează, în principal, prin perfecționare și conversie profesională și poate cuprinde diferite forme și modalități de dezvoltare profesională, în funcție de nivelul de competență profesională, de specialitatea obținută inițial și de domeniul de activitate.

Modalitățile principale de organizare a formării profesionale continue a cadrelor didactice și manageriale din sistemul național de învățământ în scopul obținerii unei noi calificări pedagogice sau a competențelor pedagogice sunt următoarele:

- a) programe de dobândire de noi calificări pedagogice de nivelul 6 CNC, într-un alt domeniu de formare profesională decât cel inițial – recalificare;
- b) programe de dobândire a unei noi calificări pedagogice de nivelul 6 CNC, din același domeniu de formare profesională – calificare suplimentară;
- c) Modulul psihopedagogic pentru obținerea competențelor profesionale în pedagogie – pentru persoanele care doresc să activeze în calitate de cadru didactic, dar care au formare inițială într-un alt domeniu decât domeniul general de studiu *Științe ale educației* etc.

Forma de organizare a programelor și activităților de formare profesională continuă este flexibilă, adaptată obiectivelor și conținuturilor formării, precum și posibilităților și cerințelor participanților, respectiv:

- a) programe/cursuri cu frecvență, inclusiv organizate modular;
- b) învățământ la distanță, cu utilizarea platformelor e-learning și a suporturilor electronice;
- c) programe/cursuri cu frecvență redusă organizate de instituții/centre/departamente de formare profesională continuă, combinate cu consultații, potrivit opțiunilor participanților;
- d) alte forme de organizare, care îmbină formele expuse mai sus, în conformitate cu cadrul normativ.

Formarea profesională continuă a cadrelor didactice trebuie să corespundă cerințelor societății și tendințelor de dezvoltare economiei naționale: să asigure calitatea educației și formării profesionale, să formeze cadre care să răspundă strategiilor de dezvoltare a statului, să asigure necesitățile angajatorilor în cadre competente, să contribuie la sporirea prestigiului profesiei de pedagog.

Procesul de formare profesională continuă a cadrelor didactice în sistemul național de învățământ se realizează în baza cadrului normativ-reglatoriu:

1. Codului educației nr. 152 din 27.07.2014 (art. 22, alin (1-2), art. 53, 54, 55, alin. (1), art. 74, 81, 120, 132, 133, 134, 135);

2. Codului muncii nr. 154 din 28.03.2003 (Cap.3 (art. 114); Titlul VIII. Formarea profesională, art. 212-221); a standardelor de competență profesională a cadrelor didactice din învățământul general aprobate prin ordinul ME nr. 623 din 28.06.2016, a Cadrului conceptual al formării profesionale continue a personalului didactic / de conducere din perspectiva prevederilor specifice, stabilite prin acte normative și legislative în vigoare;

3. Regulamentului cu privire la formarea continuă a adulților, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 193 din 24.03.2017;

4. Hotărârea Guvernului RM Nr. 616 din 18.05.2016 pentru aprobarea Metodologiei de evaluare externă a calității în vederea autorizării de funcționare provizorie și acreditării programelor de studii și a instituțiilor de învățământ profesional tehnic, superior și de formare continuă și a Regulamentului de calcul al taxelor la serviciile prestate în cadrul evaluării externe a calității programelor de studii și a instituțiilor de învățământ profesional tehnic, superior și de formare continuă;

5. alte acte normative elaborate și puse în aplicare de MECC.

Programele de formare profesională continuă a cadrelor didactice asigură actualizarea și dezvoltarea competențelor personalului didactic, inclusiv dobândirea de noi calificări, competențe profesionale, în funcție de evoluțiile din planul nevoilor de educație și al curriculum-ului educațional, precum și în funcție de exigențele privind adaptarea competențelor personalului didactic la schimbările din procesele de educație, la perspectivele de dezvoltare a științei și a tehnologiilor moderne.

În sistemul național de învățământ, în domeniul formării profesionale continue, se realizează următoarele programe de nivelul 6 CNC:

1. *Programe de recalificare a cadrelor didactice* – programe de studii care duc la obținerea unei noi calificări pedagogice, dintr-un alt domeniu de formare profesională, din cadrul domeniului general de studiu Științe ale Educației.

2. *Programe de recalificare a cadrelor nedidactice* – programe de studii care duc la obținerea unei calificări pedagogice, pentru aceia care vin dintr-un domeniu general de studiu, altul decât domeniul general de studiu Științe ale Educației.

3. *Programe de calificare suplimentară* – programe de studii care duc la obținerea unei noi calificări pedagogice, dintr-un alt domeniu de formare profesională, din cadrul domeniului general de studiu Științe ale Educației. Baza admiterii – diploma de studii superioare în domeniul general de studiu Științe ale Educației.

Baza admiterii pentru toate programele menționate – diploma de studii superioare de licență sau echivalentă în domeniul general de studiu Științe ale Educației, sau într-un alt domeniu general de studiu. Programele finalizează cu susținerea examenului și/sau tezei/proiectului de licență și cu eliberarea diplomei, care atestă obținerea calificării de nivelul 6 CNC, dar la angajare aceasta se prezintă doar împreună cu diploma în baza căreia a fost posibilă admiterea la studii.

Conform prevederilor CNCRM, volumul ECTS pentru programele de calificare suplimentară și de recalificare este de 60, 90 și 120 de credite transferabile, în dependență de domeniul de formare profesională și domeniul general de studiu din cadrul căruia a fost obținută calificarea inițială.

4. *Modulul Psiho-pedagogic* – program de studii modular, care duce la formarea competențelor profesionale pedagogice și se finalizează cu eliberarea certificatului de obținere a competențelor profesionale. Realizarea modulului este obligatoriu pentru persoanele care doresc să profeseze în sistemul național de învățământ, dar au formare profesională alta decât în domeniul general de studiu Științe ale educației.

Conform prevederilor CNCRM, volumul ECTS pentru modul este de 60 de credite transferabile, dintre care 30 de credite constituie practica profesională.

Conform *recomandărilor procesuale de modificare a Regulamentului cu privire la formarea continuă a adulților, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 193 din 24.03.2017, referitoare la numărul de credite necesar pentru obținerea calificărilor* (pct. 45 al Regulamentului), în scopul asigurării formării calitative a cadrelor în domeniul general de studiu Științe ale Educației, este necesar revizuirea numărului de credite transferabile / durata studiilor necesare pentru obținerea calificărilor pentru nivelurile 4, 5 și 6 CNC.

În conformitate cu prevederile CNCRM, cu prevederile standardelor de calificare pentru domeniile de formare profesională / calificările respective domeniului general de studiu Științe ale Educației, pentru a asigura formarea de calitate a cadrelor, componentele formative ale programului, componenta de evaluare periodică și finală a rezultatelor învățării trebuie să asigure formarea competențelor profesionale pe care le solicită piața muncii sectorială pentru calificările respective. În context, programele de formare continuă în domeniul general de studiu Științe ale Educației trebuie să corespundă unui număr de credite transferabile, după cum urmează:

- 1) programe de calificare suplimentară pentru nivelurile 4 și 5 CNC, din același domeniu de formare profesională din cadrul domeniului general de studiu Științe ale Educației – 60 de credite ECTS / 1800 de ore;
- 2) programe de recalificare pentru nivelurile 4 și 5 CNC, din alt domeniu de formare profesională din cadrul domeniului general de studiu Științe ale Educației – 90 de credite ECTS / 2700 de ore;
- 3) programe de recalificare pentru nivelurile 4 și 5 CNC, pentru aceia care au formarea inițială în domeniu general de studiu altul decât domeniul general de studiu Științe ale Educației – 120 de credite ECTS / 3600 de ore.
- 4) programe de calificare suplimentară pentru nivelul 6 ISCED, din același domeniu de formare profesională din cadrul domeniului general de studiu Științe ale Educației – 60 de credite ECTS / 1800 de ore;
- 5) programe de recalificare pentru nivelul 6 ISCED, din alt domeniu de formare profesională din cadrul domeniului general de studiu Științe ale Educației – 90 de credite ECTS / 2700 de ore;

- 6) programe de recalificare pentru nivelul 6 ISCED, pentru cei care au formarea inițială într-un domeniu general de studiu altul decât domeniul general de studiu Științe ale Educației – 120 de credite ECTS / 3600 de ore.

1.8. Vizualizarea metodologică a profesionalizării cadrelor didactice în învățământul profesional tehnic

Învățământul secundar profesional tehnic constituie o parte componentă a sistemului de învățământ din Republica Moldova și are menirea de a instrui și forma cadre calificate și competitive pentru piața muncii, pentru toate domeniile economiei naționale și a societății în ansamblu.

În realizarea eficientă a Misiunii și obiectivelor învățământului profesional tehnic rolul primordial îl are factorul uman și anume cadrele didactice. Trebuie menționat că anume cadrele didactice și perfecționarea acestora constituie unul dintre obiectivele generale pe care se axează, preponderent, Regulamentul privind organizarea și funcționarea instituțiilor de învățământ profesional tehnic. Altfel spus, actele normative relevă și rolul metodologic-cognitiv al didacticii moderne, deoarece sunt norme sau căi oficializate de soluționare a anumitor situații și probleme ce țin de desfășurarea procesului instructiv-didactic. În acest sens, apare și necesitatea revizuirii periodice a acestora în scopul menținerii unei flexibilități eficiente de participare a cadrelor didactice la procesul de formare a personalului calificat și competitiv pe piața muncii și posibilitatea constructivă de integrare socială.

Așadar, în cadrul managementului educațional pentru actorii principali în procesul instructiv-educativ – *personalul didactic, sunt incluse obligațiunile funcționale, elaborate în conformitate cu cerințele actuale: Fișele de post, Regulamentul intern de funcționare, Statutul instituției.* Nu ezităm să menționăm și calitatea și eficiența didacticii moderne care sunt strâns ancorate de cunoașterea procedeelelor instructive-educative în procesul de formare continuă a cadrelor didactice.

Obiectivele generale ale activității strategice a instituțiilor de învățământ profesional tehnic urmăresc formarea cadrului didactic, bazată pe *viziunea modernă* privind renovarea conținutului educațional ce ține de individualitatea de dezvoltare a elevilor, de aptitudinile, posibilitățile lor reale și formarea, pe această bază, a personalității creative cu posibilități sporite de integrare socio-profesională. Aplicarea în permanență a unor teorii, modele și resurse informaționale noi constituie un efort obligatoriu al tuturor actorilor implicați în procesul instructiv-educativ,

de formare a cadrelor calificate și de modificare eficientă a acestora, care va duce, inevitabil, la realizarea unor schimbări reușite în reforma învățământului profesional. În context, formarea continuă este un procedeu necesar pentru cadrele didactice, indiferent de domeniul profesional și de nivelul pregătirii fiecăruia.

Primordiala preocupare a cadrelor didactice din instituțiile de învățământ profesional tehnic este și trebuie să rămână responsabilitatea pentru creșterea profesionalismului prin accesarea programelor de formare continuă (20 sau 60 de credite) și procedeu de autoperfecționare. Astfel, cele mai solicitate instituții pe care le frecventează profesorii și maistrii-instructori sunt: Universitatea Tehnică a Moldovei, Institutul de Științe ale Educației, Institutul de Formare Continuă, Centrul Educațional „Pro Didactica”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. Învățarea continuă presupune nu doar dezvoltarea competențelor profesionale, ci și transformarea Comisiilor metodice din instituțiile de învățământ profesional tehnic în autentice comunități de învățare în care perfecționarea se realizează prin comunicări, informații cu caracter-aplicativ, mese rotunde, ateliere de lucru, concursuri ș.a.

Cadrelor didactice parcurg în prezent o traiectorie mai dificilă în construcția identității personale, deoarece sunt tot mai des influențate de schimbările ce au loc pe plan politic, economic, profesional în Republica Moldova. Societatea modernă – cu tendința firească spre cunoaștere și schimbare – solicită cadrelor didactice o nouă dinamică în procesul de adaptare la condițiile prezente și cerințele actuale necesare pentru a se realiza pe plan personal și profesional. Dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice e necesară pentru formarea abilităților de utilizare a strategiilor de învățare pe tot parcursul vieții, menținerii motivaționale în profesie. În acest context, documentele de politici educaționale direcționează continuu oportunități pentru dezvoltarea competențelor personale și profesionale ale cadrelor didactice.

Analizând Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”, menționăm obiectivele strategice pe termen lung ale politicilor educaționale la nivel european și anume: punerea în practică a învățării pe tot parcursul vieții și a mobilității; creșterea calității și eficienței proceselor în educație și învățare; promovarea echității, coeziunii sociale și cetățeniei active. Se elucidează finalitățile acestei dezvoltări prin prisma cadrului de competențe-cheie, competențe sociale și civice, competențele personale, interpersonale, interculturale și la toate formele de comportament, care îi permit fiecărei persoane să participe în mod eficient și constructiv la viața socială și profesională.

În același context, în Codul Educației al Republicii Moldova sunt incluse activitățile de învățare realizate de o persoană pe parcursul vieții, în scopul formării și dezvoltării competențelor din perspectiva personală, civică, socială și profesională și de formare profesională continuă a adulților. Standardele de competență profesională a cadrelor didactice identifică scopul, motivarea cadrelor didactice pentru învățarea pe tot parcursul vieții, creșterea responsabilității fiecărui cadru didactic pentru reușita propriei cariere profesionale.

Realizarea nevoilor de dezvoltare personală reprezintă o tendință actuală ce ar conferi semnificație implicării cadrelor didactice în mod activ în procesul schimbărilor, un beneficiu ce va oferi sens și relevanță activității, va stabili un echilibru efectiv, va ajuta cadrele didactice să depășească confruntările ce se produc în procesul schimbărilor sociale, dar și în relații cu ceilalți subiecți educaționali, cu sine.

Cadrul didactic reprezintă persoana adultă, care este în permanentă formare, schimbare, autoinstruire. Capacitatea de dezvoltare reprezintă o organizare interactivă, iar mediul de viață își pune amprenta, astfel acționând asupra persoanei pe baza percepției subiective pe care persoana o are asupra realității. Dezvoltarea personală a cadrului didactic constituie procesul modificării interperceptive interactive. Astfel, persoana nu doar că se schimbă interior, dar transformă și lumea din jur. Dezvoltarea personală a cadrelor didactice trebuie susținută prin diverse modalități: programe de formare/dezvoltare, stagii de formare continuă, lecții demonstrative, elaborări metodice, cercetări psihologice și pedagogice, participare la proiecte inovative. Promovarea dezvoltării profesionale pornește, în mod primordial, de la nevoile, obiectivele, exigențele instituției de învățământ și ale politicilor educaționale ale statului, iar dezvoltarea personală pune accentul pe nevoile individuale de progresie ale cadrului didactic în domeniul profesional.

Prin urmare, cu cât cultura organizațională a instituției va fi mai avansată spre satisfacerea nevoilor de dezvoltare personală, cu atât mai mult cadrele didactice vor realiza un feedback pozitiv legat de performanțele lor, care vor fi stimulate/îndrumate spre oportunitățile profesiei, vor fi orientate permanent spre succes și eficiență.

În acest context, menționăm că educația a fost și este dintotdeauna unul dintre elementele principale privind menținerea culturii și dezvoltarea socială. Mai mult decât atât, în prezent educația este considerată unul dintre pilonii esențiali ai comunității ce se dezvoltă pe baza cunoașterii și competențelor. Așadar, sistemul educațional redobândește un rol central,

iar educatorul/învățătorul/profesorul/managerul reprezintă unul dintre principalii actori sociali. Activitatea didactică este un risc asumat, și aceasta deoarece pregătirea pentru a preda, pentru a-i învăța pe alții cum să învețe este o operă niciodată încheiată și care implică multă răbdare, multe momente de incertitudine, de descurajare și multe ore de studiu, iar rezultatele nu pot fi măsurate nici cantitativ și nici imediat.

În ultimii ani, educația pe tot parcursul vieții (*life long learning*) a devenit o prioritate a sistemelor de învățământ la nivel global. Chiar dacă rolul educației de bază, formale, rămâne esențial, învățarea/formarea permanentă, împreună cu educația nonformală, vin să personalizeze și să dezvolte aptitudini cât mai aproape de cerințele pieței și societății, pe de o parte, și priceperea, sufletul celui care învață / care este format, pe de altă parte.

Redefinirea rolului cadrului didactic și al managerului instituției de învățământ în societatea bazată pe cunoaștere și pe competențe are loc la nivelul selecției, pregătirii și calității acestora. Astfel, ca o rezultată a numeroaselor probleme ce apar adesea prin forța evenimentelor (demografice, de sănătate, de mediu), condițiile de eficientizare a procesului educativ sunt pe prim-plan.

Managerii de comun cu cadrele didactice (Consiliul profesoral) identifică căile de rezolvare a problemelor și găsirea soluțiilor optime, a remediilor prezente, dar și a celor de perspectivă.

Educația reprezintă nu numai un proces cognitiv, dar și un instrument real aflat la dispoziția statului și a colectivității pentru asigurarea unei acțiuni de coeziune socială profundă și de formare a unei atitudini de deschidere și de flexibilitate față de societate. De aceea, rolul managerului și a cadrului didactic ar trebuie reconsiderat și forța educației trebuie regăsită. Însă fără optimism pedagogic, fără dăruire profesională și fără încredere în puterea educației, șansele de reușită sunt minime. Se reafirmă, așadar, importanța resurselor umane în educație, a rolului și activității lor în școală, a diversificării conținutului și a formelor de educație, a inovației sistemului educațional, inclusiv și în domeniul învățământului profesional, deci a procesului de formare profesională continuă. Instituția de învățământ profesional are un rol important ca bază pentru viitor și ca factor principal și eficient în procesul de dezvoltare a competențelor profesionale. În consecință, perfecționarea/formarea continuă a cadrelor didactice devine o investiție superioară în creșterea calității muncii și a vieții. Politicile/metodologiile în domeniul educației și formării profesionale a cadrelor didactice are drept scopuri principale *asigurarea unui*

nivel înalt de educație și formare, promovarea creșterii spirituale și cognitive a comunității și dezvoltarea capacităților de autodeterminare și alegeri independente.

Strategia de dezvoltare a sistemului de formare inițială și continuă a personalului didactic cuprinde întreaga arie de acțiune pentru dezvoltarea capitalului uman, cu impact atât didactic, cât și instituțional, având ca prioritate cadrele didactice și managerii din învățământul profesional tehnic și urmărește, printre altele, dezvoltarea unei „piețe educaționale a programelor de formare continuă” prin intermediul căreia cadrele didactice să beneficieze de o gamă variată de programe de formare. Aceste programe sunt orientate spre noi roluri și competențe pe care trebuie să le dețină cadrele didactice și care derivă din extinderea rolului instituțiilor de învățământ profesional tehnic în comunitate, precum și din elaborarea noilor standarde pentru profesia didactică.

Dezvoltarea competențelor și abilităților personalului didactic implicat în asigurarea calității în procesul de învățământ presupune formarea noilor competențe, dar și adaptarea cunoștințelor asimilate la cerințele noilor sisteme conceptuale de educație pentru asigurarea unei pregătiri psihologice, pedagogice, didactice și practice de înaltă calitate. În acord cu direcțiile actuale și de perspectivă în domeniul educațional, al teoriei și practicii curriculumului, al psihologiei învățării, al tehnologiei informației și comunicării, al proiectării și evaluării în condiții de calitate și eficiență a procesului de învățământ, se urmărește realizarea unui învățământ formativ, modern, centrat pe elev și orientat pragmatic spre nevoile reale ale societății, în contextul integrării europene (Tabelul 10).

Tabelul 10: Relevanța instruirii și autoinstruirii

	Obiective specifice	Sursa finanțării	Responsabili	Termen	Indicatori
Realizarea demersului de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale axat pe relevanța instruirii și autoinstruirii					
1.	Elaborarea și implementarea Planului de formare și perfecționare continuă a personalului didactic.	Buget; Mijloace speciale; Sponsorizări; Granturi; Donații	Echipa managerială; Consiliul de asigurare a calității; Consiliul metodic; Cadrele didactice	Permanent	Plan de perfecționare a cadrelor didactice realizat, implementat și monitorizat

2.	Elaborarea și implementarea Planului de formare și perfecționare continuă a personalului didactic.	Buget; Mijloace speciale; Sponsorizări; Granturi; Donații.	Echipa managerială; Consiliul de asigurare a calității; Consiliul metodic; Cadrele didactice	Permanent	Plan de perfecționare a cadrelor didactice realizat, implementat și monitorizat
3.	Elaborarea și realizarea Planului de evaluare a calității și eficienței activității pentru atestarea cadrelor didactice și manageriale.	-	Echipa managerială; Consiliu de asigurare a calității; Consiliu metodic; Cadrele didactice	Permanent	Plan elaborat și implementat; Cadre didactice și manageriale atestate.
4.	Susținerea inițiativelor și stimularea talentelor, a creativității cadrelor didactice prin participare la activități de achiziționare a bunilor practici; la manifestările științifice, culturale naționale și internaționale.	Buget; Mijloace speciale; Sponsorizări; Proiecte; Granturi; Donații.	Echipa managerială; Consiliu de asigurare a calității; Consiliu metodic; Cadrele didactice	Permanent	Diplome de participare; Articole științifice și metodologice elaborate și publicate; Experiențe utile preluate și aplicate; Stimulare morală și materială.
5.	Informarea permanentă a personalului didactic despre noile abordări în educație și despre dinamica reformei învățământului vocațional.	-	Echipa managerială; Consiliu de asigurare a calității; Consiliu metodic; Cadrele didactice.	Permanent	Ședințe de informare; Baze de date; Acte normative și operaționale diseminate.

Întreaga activitate de perfecționare a cadrelor didactice constă în implementarea măsurilor de creștere a nivelului calitativ de furnizare a serviciilor educaționale, propunând ca finalitate crearea premiselor ideale

pentru îndeplinirea cu succes a actului didactic. Dezvoltarea personală și socioprofesională a cadrului didactic presupune actualizarea competențelor de bază (pedagogice, de specialitate), însușirea de noi competențe, aplicarea competențelor de bază la nivelul didacticii specialităților, inițierea în utilizarea unor noi strategii, metode, mijloace de predare-învățare-evaluare. Astfel, se urmărește favorizarea interdisciplinarității pe fondul valorificării conceptelor de bază, stimularea cercetării pedagogice și inovației la nivel individual și în grup sau echipă, aplicarea paradigmei educaționale la nivelul instituției de învățământ profesional tehnic, conform curricula și noilor abordări în managementul educației, precum și dezvoltarea comportamentelor psihosociale necesare managementului resurselor umane.

Dezvoltarea profesională și personală a cadrelor didactice este necesară pentru formarea abilităților de utilizare a strategiilor de învățare pe tot parcursul vieții, menținerii motivaționale în profesie. În acest context, documentele de politici educaționale direcționează continuu oportunități pentru dezvoltarea competențelor personale și profesionale ale cadrelor didactice. Acest proces reprezintă tendința actuală ce conferă semnificație implicării cadrelor didactice în mod activ în procesul schimbărilor, un beneficiu ce oferă sens și relevanță activității, stabilește echilibrul afectiv, ajută cadrele didactice să depășească anumite confruntări care se produc atât în procesul mutațiilor sociale, cât și în relațiile cu discipolii sau alți subiecți ai educației (*Tabelul 11*):

Tabelul 11: Extinderea învățării informatizate

Nr. d/o	Obiective specifice	Sursa de finanțare	Responsabili	Termeni de realizare	Indicatori
Motivarea personalului pentru elaborarea suporturilor metodologice și pentru extinderea învățării informatizate prin diversificarea accesului la sursele de informare, documentare și promovarea imaginii favorabile					
1.	Elaborarea Planului de conceptualizare și realizare a suporturilor metodologice (<i>manuale, ghiduri, softuri, CD-uri</i>) necesare organizării și desfășurării calitative a procesului instructiv-educativ.	Buget; Mijloace speciale; Sponsorizări; Proiecte; Granturi; Donații.	Echipa managerială; Consiliul de asigurare a calității; Consiliul metodic; Cadrele didactice; Specialist TIC.	Anual	Suporturi metodologice elaborate, pilotate, aprobate, îmbunătățite și implementate.

2.	Extinderea practicii de aplicare a noilor tehnologii informaționale și comunicaționale în asigurarea informatizată a studiilor și dotarea corespunzătoare a spațiilor academice.	Buget; Mijloace speciale; Sponsorizări; Proiecte; Granturi; Donații.	Echipa managerială; Consiliul de asigurare a calității; Consiliul metodic; Cadrele didactice; Specialist TIC.	Permanent	Echipa managerială; Consiliu de asigurare a calității; Consiliu metodic; Cadrele didactice; Specialist TIC
3.	Extinderea practicii de aplicare a noilor tehnologii informaționale și comunicaționale în asigurarea informatizată a studiilor și dotarea corespunzătoare a spațiilor academice.	Buget; Mijloace speciale; Sponsorizări; Proiecte; Granturi; Donații.	Echipa managerială; Consiliul de asigurare a calității; Consiliul metodic; Cadrele didactice; Specialist TIC.	Permanent	Echipa managerială; Consiliu de asigurare a calității; Consiliu metodic; Cadrele didactice; Specialist TIC
4.	Mediatizarea ofertei educaționale a instituției prin orientarea profesională, stagii de practică, parteneriat eficient cu mediul economic, instanțe media și dezvoltarea paginii Web a instituției.	Buget; Mijloace speciale; Sponsorizări; Proiecte; Granturi; Donații.	Echipa managerială; Consiliul de asigurare a calității; Consiliul metodic; Cadrele didactice; Specialist TIC.	Permanent	Acțiuni comune cu Camera de Comerț și Industrie; Mediul economic, interinstituțional, parental; Pagina Web cu servicii diversificate.

Formarea continuă a cadrelor didactice are un real impact asupra sistemului educațional și favorizează relaționarea acesteia cu factorii sociali, economici și comunicaționali, creșterea expertizei pregătirii profesionale, instalarea profesionalismului în domeniu. Formarea și perfecționarea cadrelor didactice contribuie la realizarea schimbărilor din sistemul educațional și valorificarea analitico-sintetică a noilor conținuturi educaționale, facilitând implementarea noilor strategii și tehnologii. Toate aceste acțiuni contribuie la promovarea culturii educaționale și la asigurarea ambianței adecvate prin diversificarea metodelor de instruire,

flexibilizarea programelor de formare etc. De asemenea, se facilitează accesul la reprofilare, omogenizarea metodologică, monitorizarea implicativă, participarea la colaborare și parteneriatul interinstituțional sau cu actori relevanți din mediul social și comunitar.

Activitatea de formare profesională a personalului didactic din ÎPT este proiectată și organizată pe baza cerințelor personalului didactic pe linia formării continue, în acord cu oferta guvernului în domeniul educației, având ca obiective prioritare:

- Asigurarea condițiilor optime pentru desfășurarea acțiunilor de formare continuă și perfecționare formulate în politica educațională și de formare profesională;
- Realizarea principalelor coordonate ale reformei în procesul de formare continuă a personalului didactic, aprofundarea metodelor de evaluare și autoevaluare pentru ridicarea nivelului calitativ al activității instructive-educative;
- Actualizarea competențelor de bază psihopedagogice, de specialitate și de management a tuturor cadrelor didactice, precum și formarea unor noi competențe, în special din domeniul didacticii specialității;
- Centrarea managementului resurselor umane pe recrutarea, motivarea și menținerea cadrelor didactice (profesorilor și maiștrilor-instructori) cu rezultate deosebite;
- Dezvoltarea abilităților cadrelor didactice de proiectare și realizare în echipă a activităților de educație cu impact în școală și comunitate și perfecționarea tehnicilor de proiectare și de evaluare a procesului reduțional și implicarea TIC în procesul instructiv educativ;
- Menținerea unei colaborări permanente și eficiente între instituțiile ÎPT și instituțiile prestatoare de formare în vederea sprijinirii și realizării acțiunilor de formare prin cursuri de perfecționare care să răspundă nevoilor de dezvoltare personală a cadrelor didactice, în special pentru realizarea programelor pentru didactica specialității;
- Profesionalizarea cadrelor didactice și a cadrelor manageriale;
- Perfecționarea strategiei de formare continuă, prin accentul pus pe formare în mediul rural;
- Formarea pentru implementarea educației incluzive;
- Formarea direcționată pe grupuri cu nevoi acute de formare (cadre didactice cu lipsuri majore în desfășurarea activității didactice, constatate în urma inspecțiilor școlare);
- Formarea specifică pentru profesorii/maiștrii debutanți;

- Recorelarea formării continue a cadrelor didactice și aplicarea unui program al noilor didactici și pedagogii școlare în cadrul unui învățământ centrat pe elev.

În contextul acestor cerințe prioritare, activitatea de formare continuă se axează pe obiectivele specifice dezvoltării competențelor psiho-pedagogice și metodice, în specialitate și psiho-relaționale, practice de acțiune și constructiv-creatoare ale cadrelor didactice și anume:

- dezvoltarea de relații de colaborare cu instituțiile de stat sau private, din sectorul public, industrie și comerț;
- evidențierea preocupărilor orientate spre creșterea continuă a calității pregătirii specialiștilor și alinierea acestora la noile nevoi sociale, tehnice și economice;
- existența unui climat de activitate favorabil în cadrul întregii structuri instituționale, dezvoltarea unei culturi organizaționale care să promoveze satisfacția de a fi membru activ al comunității didactice.

1.9. Idealul educațional și idealul pedagogic în profesionalizarea cadrelor didactice

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 durabile¹¹⁷.

Aceia care educă trebuie să se formeze, mai exact să fie formați, aici punându-se problema personalității educatorului profesionist (de profesie), ea nefiind nouă, deoarece în fiecare epocă s-au accentuat și s-au discutat calitățile imanente ale unui bun profesor/învățător sau educator. Însă fiecare epocă își conturează și își edifică un *ideal de personalitate* a educatorului pe care urmărește să îl realizeze, dat fiind că idealul respectiv nu poate fi atins de către o persoană cu aceleași calități imuabile și statice, deci constante în timp.

Relevanța problemelor privind elaborarea idealului pedagogic necesită valorificarea celor două sisteme de referință, definatorii în plan teleologic și axiologic, la nivelul teoriei finalităților educației, *sinteză care anticipează calitatea culturală, politică și economică a societății, care solicită*

¹¹⁷ Allpor G.W., Pattern and growth in personality. Oxford, Holt, Rineharz & Winston, 1961.

evoluția corespunzătoare a factorului uman la nivelul unei activități de educație superioară, concepută în sens filosofic și politic, pe termen lung.

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, informatizate¹¹⁸.

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, economic¹¹⁹.

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”¹²⁰, 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 educației¹²¹.

¹¹⁸ Cristea S., Dicționar de termeni pedagogici. București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1998.

¹¹⁹ Cristea S., Finalitățile educației. In: Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională, 2001, Nr. 6 (10), pp. 28-32.

¹²⁰ Cristea S., Dicționar de termeni pedagogici. București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1998, pp. 129-132.

¹²¹ *Ibidem*

Clasificarea finalităților educației realizată de S. Cristea et alii¹²² orientează către criteriile semnificative în plan pedagogic. În conformitate 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 dezvoltă 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 micro-

¹²² Cristea S., Finalitățile educației. In: Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională, 2001, Nr. 6 (10), pp. 28-32.

structurale, 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 aplicabilitate 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 educațional”, „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 educațional”, „idealul social” și „idealul psihologic” este exprimată în formule strategice, de maximă conciziune, 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 cea 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 individuală¹²³.

Trăsăturile esențiale ale idealului pedagogic vizează însușirile funcționale specifice tipului de *finalitate macrostructurală*, proiectat și realizat la cel mai înalt nivel de generalitate 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 societate¹²⁴:

- 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 colectivistă”, care exclude competiția valorică;
- o *societate deschisă*, caracterizată prin tendința de: depășire a stării

¹²³ Cristea S., Finalitățile educației. In: Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională, 2001, Nr. 6 (10), p. 211.

¹²⁴ Golu M., Finalitățile educației. 1993, pp. 124-129.

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 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 raționalitate 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 inițial¹²⁵.

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 creatoare¹²⁶.

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 gene-

¹²⁵ Popper K.R., *Societatea deschisă și dușmanii ei*. Vol. I, Vraja lui Platon. București, Editura „Humanitas”, 1993, pp. 20-40.

¹²⁶ Vali I., *Formarea stilului didactic din perspectiva noilor educații*. Craiova, Editura „Universitaria”, 2011, p. 25.

rale 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. Allport¹²⁷.

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 asigură 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, reflectă 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”¹²⁸ [8, p. 109].

¹²⁷ Allport G.W., *Pattern and growth in personality*. Oxford, Holt, Rineharz & Winston, 1961, pp. 562-568.

¹²⁸ Cucoș C., *Finalitățile educației. Strategii pedagogice*. Iași, Editura „Polirom”, 1996, pp. 73-74.

1.10. Spectrul problematic și identificarea soluțiilor în cercetarea pedagogică

Pe parcursul ultimilor ani, tema tendințelor și problemelor în cercetarea pedagogică din Republica Moldova devine tot mai actuală. Alături de studii științifice aparte, publicate în reviste¹²⁹ de profil au apărut și lucrări monografice colective¹³⁰. Printre numele de referință care abordează activ problematica *politicilor educaționale* putem numi următorii cercetători – Vladimir Guțu, Vasile Cojocaru, Dumitru Patrașcu, Nicolae Bucun, Tatiana Callo, Lilia Pogolșa, Larisa Cuznețov, Maria Hadîrcă, Viorica Andrițchi, Nelu Vicol și alții. Totodată, analiza situației existente în știința pedagogică permite să constatăm faptul că la capitolul *lucrărilor de sinteză și de generalizare* a proceselor, tendințelor și problemelor existente în știința pedagogică din Republica Moldova avem unele restanțe.

După cum să știe, evoluția pedagogiei ca știință dintotdeauna a fost și rămâne condiționată de cercetarea pedagogică, reprezentând un factor determinant al inovațiilor, al ameliorărilor ce survin în învățământ, în educație în ansamblul ei. În acest context, finalitatea cercetărilor pedagogice constă în descoperirea modalităților de perfecționare a acțiunii educaționale astfel încât să-i crească eficiența specifică în raport cu standardele stabilite.

În prezent, problema educației tinde să devină o direcție prioritară pentru societatea moldovenească, deoarece anume ea constituie procesul care asigură atât formarea și dezvoltarea personalității, cât și pregătirea specialiștilor de înaltă calificare, strict necesari pentru economia națională. Totodată, cercetarea pedagogia are ca obiect studiul fenomenului educațional, organizat și desfășurat pentru a forma și a modela personalitatea umană, aptă de a se acomoda la schimbările rapide în lume.

Complexele cercetări în domeniul pedagogiei din Republica Moldova vizează atât explicarea științifică, conceptualizarea și înțelegerea activității educative, cât și ameliorarea acesteia prin introducerea schimbărilor de fond în problemele fundamentale educaționale, schimbări de mentalitate și atitudini, modificări substanțiale în proiectarea *politicii educaționale*.

¹²⁹ Țvircun V., Callo T., Tendințe moderne în cercetarea pedagogică din Republica Moldova. In: Akademos. Revistă de știință, inovare, cultură și artă, 2017, Nr. 1 (14), pp. 135-141.

¹³⁰ Istoria și metodologia cercetării pedagogice. Curriculum disciplinar pentru examenul la doctorat. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. Chișinău, 2016. Disponibil: https://www.upsc.md/wp-content/uploads/2017/02/subdiv_dep_dsdp_se_prog_ist_met_cercet.pdf; Interogații pedagogice. Coord.: Tatiana Callo. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Impressum”), 2017.

În lumina celor menționate, putem trasa cele mai evidente *tendințe, direcții dar și probleme de cercetare științifică* în domeniul pedagogiei din Republica Moldova.

- În primul rând, tendința existentă în cadrul *teoriei educației*, cu repercusiuni în diferite sfere științifice: sociologia, filosofia, psihologia educației, pedagogia familiei, a grupurilor, pedagogia timpului liber, educației sociale în general. În felul expus, cercetarea pedagogică poate fi considerată astăzi, generic, o *strategie de reglare și autoreglare permanentă* a sistemului și procesului de învățământ, strategie care contribuie substanțial la rezolvarea complexelor probleme educative în aspect socio-economic. Ținând cont de specificul obiectului de studiu și de posibilitățile de construire de teorii și paradigme, specialiștii în educație argumentează tot mai convingător statutul actual al pedagogiei științifice, afirmând tot mai mult că cercetarea pedagogică este una *integrativă*. În funcție de complexitatea faptului educațional studiat, cercetarea pedagogică este multi- sau interdisciplinară.
- Următoarea *tendință* în cercetarea pedagogică se încadrează în intensificarea preocupărilor de cercetare în cadrul *paradigmei constructiviste*, care constituie, de fapt, temelia activității de cercetare pe baza următoarelor caracteristici: ea este *exemplară* și destul de bună pentru a câștiga un grup stabil și mare de aderenți și este *suficientă* pentru a stimula la elaborarea unor probleme interesante, nesoluționate. Constructivismul aduce o lumină nouă în epistemologia cunoașterii, prin explicațiile aduse naturii și modului cum se realizează cunoașterea realității de către individ: cum înțelege, cum corelează înțelegerea anterioară cu noile orientări, cum introduce noua înțelegere, cum corelează diferite interpretări, cum argumentează aderarea la noi idei și apoi cum le folosește.
- În cercetarea pedagogică se manifestă și *tendința de conceptualizare* printr-o atitudine prescriptivă a cercetătorilor, care se concretizează sub forma unei nominalizări directe: conceptualizarea evaluării competențelor comunicative ale elevilor, conceptualizarea formării profesionale a cadrelor didactice, conceptualizarea educației prospective, conceptualizarea și proiectarea disciplinei în învățământul gimnazial, conceptualizarea activităților extracurriculare etc. Această abordare funcționează ca o tendință constantă, ce constituie un fel de tipar intraeducațional și extraeducațional, fără de care, practic, discursul pedagogic n-ar putea ființa, căci lipsa conceptualizării ar influența serios praxisul educațional.

Rezultatul conceptualizării este un răspuns cu valoare de certitudine, din care se pot deduce alte adevăruri. Ceea ce caracterizează produsul conceptualizării este *corectitudinea, exactitatea și respectul faptelor* asupra cărora se apleacă analiza cercetătorului.

- Tendință de conceptualizare este completată de o alta – *tratarea intensivă a strategiilor și tehnologiilor*, cum ar fi strategii didactice interactive în cadrul predării-învățării în liceu, tehnologii comunicative de predare a limbii, strategii de predare personalizată etc. Echilibrul dintre aceste două tendințe este dat de cadrul concret al predării-învățării, care, *de facto*, nu trebuie considerat ca un raport de rezolvare a problemei, ci ca un raport tensionat, ca direcție analitică cu dominantă proiectivă.

Cercetătorii care abordează strategii și tehnologii educaționale sunt mai deschiși spre diversitate, denotă o tendință stabilă de a se întreba *de ce și pentru ce* se manifestă anumite fenomene pedagogice, caută răspunsuri fundamentale și, în plus, dau dovadă de mult curaj investigațional. Anume ei sunt aplecați de a problematiza și transforma realitatea într-o problemă ce trebuie rezolvată și înțeleg fenomenul pedagogic ca pe un proiect creativ.

- O altă tendință se atestă ca o forță dinamică a educației, și anume aceea a *formării și dezvoltării diverselor competențe* ale elevilor/studentilor. Sprijinită de noile orientări în pedagogie, este readusă în lumină atât *dezvoltarea*, cât și *formarea*, în calitate de exponent concret al reorientării învățământului spre pragmatism. Drept consecință, asistăm la o expansiune sporită a tematicii investigaționale formative, care impune un model inspirat de acțiune educațională, cum ar fi următoarele direcții de analiză: formarea competenței ecologice a studenților, formarea competenței de explorare/investigare a elevilor claselor primare, formarea capacităților creative a elevilor din perspectivă experiențială etc.
- Una dintre tendințe în domeniu se face observabilă o dată cu tratarea problemelor de ordin general, care încearcă să opereze o trecere la *abordarea istorico-socială a fenomenelor pedagogice*, în măsură să dinamizeze în termeni mai preciși problema dezvoltării științei pedagogice. Totodată, întâmpinată cu entuziasm, tematica respectivă riscă să eludeze problema mai mult constatativ, asimilând domeniul general unui model de sorginte analitic și mai puțin interpretative.
- O tendință destul de pronunțată este aceea a atenției sporite acordate *problemei de cercetare*, care este un fel de „preorganizare” mentală în plan teoretic a unui proiect viitor, fiind cuprinsă în experiența cercetătorului, în faptele de observație anterioare ale

acestui. Uneori formularea problemei apare ca o surpriză, la care, aparent, cercetătorul poate că nici nu s-a gândit. Tema de cercetare este un aspect „exterior” al procesului de cunoaștere științifică. Ceea ce se urmărește de fapt este aspectul „interior”. Formularea unei probleme de cercetare adecvate invită la reflecție, când cercetătorul anticipează cercetarea sa, proiectându-și o anumită activitate științifică. Șirul problemelor de cercetare științifică se constituie dintr-o succesiune de concept, cum sunt cele de *evaluare, comunicare, cultură, eficientizare, creativitate, competență, curriculum, învățare, predare, educație permanentă, formare continuă, formarea adulților etc.*

Dintre aspectele ce țin de probleme în cercetarea pedagogică, putem menționa următoarele:

- a) Dincolo de probleme tradiționale ce afectează pe parcursul ultimilor decenii știința pedagogică din Republica Moldova – lipsa cronică de suficiente resurse financiare, materiale și umane, scăderea prestigiului social al profesorului și cercetătorului științific, colaboratorului științific – a căror soluționare depinde exclusiv de legislativul și executivul țării, mai sunt și altele, a căror rezolvare poate fi efectuată de comunitatea științifică în domeniul pedagogiei. În primul rând, acesta să se refere la necesitatea realizării unui studiu analitic și de sinteză complex cu privire la dezvoltarea pedagogiei și științei pedagogice în Republica Moldova de la obținerea independenței până în prezent;
- b) Au trecut 15 ani de la aderarea țării noastre la sistemul din Bologna. Unde sunt cercetările științifice care să arate succesele și neajunsurile acestui proces? Ce pozitiv am obținut și care sunt restanțele și căile de lichidare a lor?;
- c) Pe parcursul a 25 de ani s-au adoptat două legi ale învățământului Republicii Moldova. Spre regret, până în prezent nu sunt studii științifice care să arate partea pozitivă și negativă a lor, precum și impactul asupra nivelului calității învățământului țării noastre.
- d) De asemenea, nu să fac studii de vizibilitate științifică a diferitor proiecte și programe lansate în domeniul învățământului;
- e) Lipsesc studii analitice complexe vis-à-vis de perspectivele dezvoltării pedagogiei naționale. Nu se face comparație și selectarea celor mai eficace și reușite modele educaționale din lume, care pot fi implementate cu succes la noi în țară;
- f) Lipsesc și studii monografice, precum și teze de doctor, despre renumiți savanți, cercetători – fondatori a școlilor și direcțiilor științifice în domeniul pedagogiei din Republica Moldova.

RELEVANȚA CERCETĂRILOR ȘTIINȚIFICO- METODOLOGICE ÎN CONFIGURAREA ANALITICĂ A PROFESIONALIZĂRII CADRELOR DIDACTICE ÎN FORMAREA INIȚIALĂ

2.1. Orientarea profesională: inserții expectative la nivel școlar și universitar

Aportul omului la solicitările medului social declanșate în virtutea unor tendințe imanente se materializează în mod predominant prin intermediul profesiei. Dezvoltata personalității și conturarea dominanței vocaționale ca una din cele mai expresive componente ale sale este rodul fructificării concomitente a potențialului uman în interacțiunile sale cu mediul social, după cum dezvoltarea social este, la rândul său rezultatul implicării personalității umane prin intermediul profesiei.

O integrare reală și optimă are loc doar atunci când socializarea și personalizarea se află între un raport de complementaritate. Cultura intelectuală vizează formarea omului însuși prin asimilarea unei culturi spiritual și dezvoltarea calităților general-umane. Cultura profesională este destinată cu precădere formării omului pentru exercitarea unei meserii. „Cu profesionalizarea, susține R. Hubert, se desăvârșește socializarea individului”¹³¹. Putem spune astfel că esența educației profesionale constă în formarea unui orizont cultural și tehnologic cu privire la o anumită profesiune, concomitent cu dezvoltarea unor capacități, priceperi și deprinderi necesare exercitării ei. Este o sarcină cu profunde implicații ce înglobează mai multe aspecte, privitoare la pregătirea copiilor pentru viitoarele activități. Se are în vedere orientarea lor spre un grup de profesii prin cunoașterea fenomenelor legate de specificul și condițiile de muncă, a locului și importanței lor pentru economia națională.

Prin intermediul intereselor profesionale se conturează o anumită relație între posibilitățile și capacitățile individului pe de o parte, preferințele și dorințele sale pe de altă parte. Evident că această relație nu apare în mod spontan ea se elaborează continuu la diferite activități. De la simpla familiarizare cu anumite profesii la declanșarea de preferințe și înclinații se ajunge la stabilizarea intereselor condiție psihologică indispensabilă pentru alegerea profesiei.

La nivelul învățământului preșcolar și al învățământului primar accentul se va pune pe dezvoltarea acuității senzoriale și a labilității motrice. Activitățile manual desfășurate cu copiii de aceste vârste vizează forma-

¹³¹ Bontaș I., *Tratat de pedagogie*. București, Editura ALL, 2008.

rea unor capacități senzorio-motrice legate de precizia mișcărilor, armonia și convergența lor: îndemânare și deprinderi practice.

Urmează apoi o fază de tranziție spre învățământul tehnic, ciclul gimnazial în care se adâncesc, diversifică achizițiile din etapa precedentă, lărgirea gamei lucrărilor manual și tehnico-productive pe care le desfășoară elevii. La această vârstă încep să se contureze preferințele și dorințele elevilor spre anumite profesii. În continuarea acestei etape se înscrie cea a formării profesionale prin învățarea unei meserii în cadrul Învățământului tehnic. Important este că pe tot parcursul acestor etape educația profesională să rămână parte componentă a Educației umane. „Așadar nu există socializare fără profesionalizare și nici profesionalizare fără o solidă formare anterioară”¹³².

Orice acțiune orientată în direcția orientării școlare se face prin prisma orientării profesionale. Având în vedere această interdependență putem defini orientarea ca fiind un ansamblu de acțiuni și influențe pedagogice, sociale, medicale ce se exercită în mod continuu, topul realizării de către indivizi a opțiunilor școlare și profesionale în concordanță cu particularitățile personalităților și cu cerințele contextului social la care se raportează¹³³: „Orientarea nu mai este un simplu proces de diagnostic, psihodiagnostic, îndrumare profesională, dar este o acțiune educativă care realizează pregătirea psihologică pentru alegerea profesiei”¹³⁴.

Educația și orientarea ne apar deci ca două laturi complementare ale aceluiași proces – pregătirea individului în vederea integrării sale sociale. Din această cauză caracterul permanent al educației presupune cu necesitate caracterul permanent al orientării. De aceea orientarea nu se referă doar la o etapă din viața omului și nu se face o dată pentru totdeauna. Formările sunt necesare astăzi pe tot parcursul vieții datorită evoluției tehnicilor, științelor, meseriilor. Ele au devenit posibile într-o educație neîntreruptă¹³⁵. Adâncirea diviziunii sociale a muncii și implicit a specializării corelată cu intensificarea dinamicii profesiunilor vor avea repercusiuni directe asupra orientării. Aceasta înseamnă că orientarea trebuie să se facă nu numai în funcție de individ ci și de cerințele societății. Dacă din punctul de vedere al individului important este ca orientarea să-I asigure condiții prielnice dezvoltării personalității și să ofere satisfacții în muncă,

¹³² *Ibidem*

¹³³ Guțu VI., Vicol M., *Tratat de pedagogie. Între modernism și postmodernism*. Iași, Editura „Performantica”, 2014.

¹³⁴ Ghiviriga M., *Tendențe contemporane ale orientării școlare și profesionale*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1976.

¹³⁵ Debesse M., *Psihologia copilului / de la naștere la adolescent*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1970.

din punct de vedere social important este ca orientarea să răspundă unor obiective economice astfel încât prin valorificarea potențialului de care dispune personalitate umană, să se asigure creșterea productivității muncii. Rolul orientării este de a realiza o joncțiune între cele două scări respective între diversele lor trepte să se stabilească un consens. Autode-terminarea este considerată astfel un principiu de bază al orientării. Acest principiu subliniază că în ultimă instanță elevul este făuritorul propriei sale perspective profesionale și ceilalți factori coparticipanți în această operație atât de dificilă și complexă.

Trecerea de la orientare la autoorientare cu amplificarea rolului activ al elevului presupune cum este și firesc trecerea de la educație la autoeducație. Toate aceste salturi nu se realizează de la sine ci numai printr-un proces conștient și dirijat de către profesor.

În continuare se propune un chestionar pentru absolvenții de gimnaziu.

Chestionar: Orientare profesională

I. PLANURI DE VIITOR

1. *Ai determinat ce vei face în continuare după gimnaziu?*
2. *Unde îți vei continua studiile?*
3. *Pe ce te bazezi când exprimi această opțiune?*
4. *Ce așteptări ai de la viitoarea ocupație?*
5. *Ce competențe consideri că se cer pentru a avea succes în cariera preconizată?*
6. *Cum le-ai putea dobândi?*

II. CONSILIEREA CARIEREI

7. *În ce situații consideri că ai nevoie de consiliere?*
8. *Cu cine discuți problemele pe care le întâmpini?*
9. *Ești mulțumit de climatul moral-psihologic din instituția în care înveți?*
10. *Cum te raportezi prin ceea ce ești și reprezinți, prin răspunsurile tale la întrebările: Cine sunt? Ce pot face? Ce vreau să fac? Ce trebuie să fac?*

2.2. Formarea inițială a cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice

Abordarea problematicii formării cadrelor didactice în actualitate din perspectiva unui proces de profesionalizare este de o importanță majoră atât social, cât și educațional, dat fiind rolul semnificativ și influența

decisivă a acestora în construcția unei societăți democratice bazate pe cunoaștere și informatizare, asigurarea calității funcționării sistemului educațională în contextul perioadei pe care o parcurgem, ținând cont de complexitatea relațiilor socioeconomice, scăderea drastică a numărului de cadre didactice, dificultățile care se atestă în pregătirea acestora cu consecințe respective în calitatea educației și a sănătății societății.

Conceptul de profesionalizare a cadrelor didactice este recunoscut în mediul academic de formare universitară, se atestă o abordare diversă și integratoare a acestuia, nevoia implementării a căruia rezidă din noile orientări și realități, care reclamă și noi sisteme de educare/formare bazate pe o aplicare largă a noilor tehnologii educaționale, platformelor e-learning de formare. Situația de criză epistemologică a accelerat procesul de înțelegere și aplicare a sistemelor educaționale/formare alternativă, elucidând totodată, conservatismul și mentalitatea depășită în gândire și acțiune, în special, privind integrarea NTIC în procesul educațional/de formare, fapt care se datorează și persistenței unui management instituțional neadecvat noilor realități. Realizarea celor preconizate necesită mai multă coordonare, sprijin și susținere pe parcurs.

Perfecționarea resurselor umane în funcție de specificul situației date vine să elimine decalajul dintre nivelul real al competenței și nivelul dezirabil printr-o multitudine de modalități luându-se în considerare (1) *tendința de profesionalizare*, înțeleasă ca „socializare într-o profesie” (R. Merton) și (2) *tendința de asigurare a unui caracter procesual și continuu formării*, cuprinzând formarea inițială, inserția profesională, formarea continuă. În context, profesiunea înțeleasă și ca „reflectarea specifică a unei activități”¹³⁶ (Donald F. Super) vizează formarea unui profesionist apt să se adapteze cerințelor în continuă schimbare și nu se termină cu absolvirea, am putea spune că profesionistul trece la o altă etapă, și anume dezvoltarea carierei, care se realizează în cadrul educației permanente¹³⁷. Profesionalizarea cadrelor didactice concepută ca „un proces de formare a unui ansamblu de capacități și competențe într-un domeniu dat pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe (teoretice și practice), proces controlat deductiv de un model al profesiei respective”¹³⁸ solicită un efort corespunzător de *legitimare a profesiei didactice* în câmpul activităților și profesiilor sociale. *Profesorul expert și cel reflexiv* reprezintă

¹³⁶ *Apud*: Iucu R., Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii. București, Editura „Humanitas Educațional”, 2004, p. 33.

¹³⁷ *Ibidem*

¹³⁸ Păun E., Profesionalizarea carierei didactice. Standarde profesionale pentru cariera didactică. Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor. București, 2002.

cele două dimensiuni complementare ale profesorului actual¹³⁹. Drept referințe în acest caz pot servi studiile teoretice și practice, în special, Modelul profesorului „profesionist” (D. Houpert), Modelul ideal al personalității profesorului puternic, unitar, eficient (A. Dragu), Modelul pedagogului ideal (I. Podlîsîi), Modelul grafic al profilului de competență didactică (C. Glava), Pedagogul creștin (V. Mândăcanu), Componentele profesionalizării didactice cu precizarea competențelor respective (V. Chiș), precum și cele inițiate în spațiul educațional din R. Moldova (Vi. Pâslaru, I. Negură, T. Callo, O. Dandara, Vi. Guțu, V. Cojocar, V. Țvircur, L. Sadovei, Victoria Cojocar, M. Borozan, V. Cabac et al.) și România, descrise prin setul de competențe generale și specifice.

Formarea universitară este relevantă dacă este o formare prin *studii și cercetare*, studentul își construiește cunoașterea, învățarea, ghidat, îndrumat în parteneriat de profesor, parteneriat orientat spre construirea în comun a cunoașterii, cu accentul de la domeniul cunoașterii, în continuă transformare, pe dezvoltarea unor competențe relevante (metacognitive și de autoevaluare) pentru dezvoltarea unei anumite specializări, competențe ale profesionalizării în cariera didactică. Această perspectivă reclamă medii de instruire constructiviste, în care instruitul are rol activ și decisiv în interpretarea informației, bazate pe rezolvare de probleme pragmatice și personal importante, instruirea autoreglată cu predominarea reflexiei și feedbackului. Învățarea e concepută ca obținere a sensurilor, înțelegere a realității. Astfel, *constructivismul ca epistemologie și competențele* sunt componentele edificatoare ale procesului de formare realizat într-un context de *integralitate* care „prin referințele de valorizare, presupune starea a ceea ce este întreg, complet, însușirea de a construi un întreg, un anumit sistem, o unitate... (...) în baza unor norme de coerență, consistență și ierarhizare și ca modelare a libertății de acțiune¹⁴⁰. Or, „o *integralitate se produce pentru a rezolva „o mare problemă” și „calitatea se poate realiza prin aplicarea categorizării ca algoritm al construirii unui edificiu conceptual”¹⁴¹, în cazul nostru – Figura 8.*

Esențial pentru integrarea științei și învățământului superior, menționează prof. univ. Tatiana Callo, este, la moment, necesitatea sporirii calității produsului final, adică formarea unui **specialist integral**, capabil să se regăsească în orice domeniu al activității profesionale și al vieții sociale

¹³⁹ *Ibidem*

¹⁴⁰ Integrarea științei și a învățământului superior. Concepții, Orientări, Strategii. (Col. aut. Vi. Guțu, T. Callo, V. Cojocar et. al. (coord. Gh. Rusnac). Chișinău, CEP USM, 2007, pp. 37-38.

¹⁴¹ *Ibidem*

și reclamat de acest context socioeconomic, ceea ce necesită o trecere în pregătirea universitară de la un *specialist pentru o profesie oarecare* la un specialist *aparținând profesiei date*, ca **model acțional standardizat**, ca un „**produs**” **intelectual** care determină profesia¹⁴².



Fig. 8: *Perfecționarea activității de formare inițială a cadrelor didactice în funcție de priorități*

Procesul de modernizare a instituției educaționale în ultimă instanță, în accepțiunea lui D. Hopkins et al. este determinat de *schimbarea ce rezultă din cultură*, afirmație exprimată prin formula: $P > S > \{ \} Co > Cu$ (**P** – prioritatea pe care și-o definește instituția educațională, **S** – strategia selectată, **Co** – perioada de destabilizare, **Co** – crearea de condiții, **Cu** – schimbarea realizată din cultură), proces ce trebuie să se desfășoare la cele trei niveluri diferite: *al universității, al profesorului și al studentului*. În context, N. Vințeanu susține că „universitatea are ca finalitate integrarea a 3 zone de acțiune și reflecții asupra acestora: a) transmiterea culturii și formarea de capacități de a o transmite; b) formarea profesională a specialiștilor de înaltă clasă din toate domeniile economice, sociale, culturale; c) asigurarea cercetărilor științifice proprii, din care să rezulte soluții la problemele cu care se confruntă societatea”¹⁴³.

¹⁴² Integrarea științei și a învățământului superior. Concepții, Orientări, Strategii. (Col. aut. Vl. Guțu, T. Callo, V. Cojocaru et. al. (coord. Gh. Rusnac). Chișinău, CEP USM, 2007, p. 42.

¹⁴³ Integrarea științei și a învățământului superior. Concepții, Orientări, Strategii. (Col. aut. Vl. Guțu, T. Callo, V. Cojocaru et. al. (coord. Gh. Rusnac). Chișinău, CEP USM, 2007, p. 22.

În vederea elucidării situației actuale în domeniul formării inițiale a cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice, am efectuat un studiu cu participarea actorilor implicați în acest proces pentru a desprinde situația în domeniul vizat, pornind de la abordarea conceptului de competență în zona de profesionalizare didactică care include nu numai componenta cognitivă, ci și operațional-tehnică, motivațională, etică, socială și comportamentală, *acțiunea fiind nota distinctivă a competenței*. În această perspectivă, metodele și tehnicile cu efecte motivaționale sunt diverse și țin de personalitatea și competențele profesorului-formator, managerului. Teoriile motivaționale (McGregor, A. Maslow, F. Herzberg, V. Vroom et al.) explică aceste fenomene, în cazul nostru, „teoria expectanței” fiind mai potrivită în contextul aspectului de cercetare. Astfel, motivația este, după Vroom, expectanța că o anumită acțiune să instrumentalizeze un rezultat cu valență mare sau, în formula: $M=f(V \times E)$ adică **M** (motivația) este expresia unei anumite funcții individuale (adică depinde pentru fiecare dintre noi) de **V (valența)** și **E (expectanța)** pe care le asociem rezultatelor unei acțiuni proiectate. Luând la bază reperele conceptuale ale „teoria expectanței” și a modelului de conducere a Universității pe bază de competențe, studiul efectuat cu implicarea experților (rectori, prorectori, decani, șefi de catedră, cadre didactice, studenți) vine să determine perceperea realității de către aceștia, preferințele, comportamentul, așteptările lor în legătură cu posibilitatea/probabilitatea că anumite acțiuni să ducă la anumite rezultate – formarea profesională inițială a cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice. În cercetarea respectivă am utilizat *Modelul* adoptat al concepției modificării organizației/instituției (T. Peters, R. Waterman, T. Pascale et al.), ce constă din 7 elemente aflate în raport de reciprocitate: **strategia, structura, sistemul, cadrele didactice, studenții, conducerea și valorile comune**¹⁴⁴ – *Figura 9*.

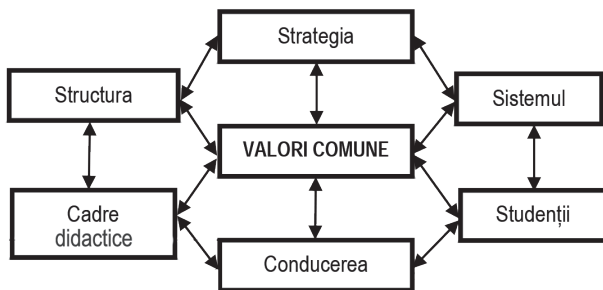


Fig. 9: Modelul adoptat al concepției modificării organizației/instituției

¹⁴⁴ Cojocaru V.Gh. Schimbarea în educație și Schimbarea managerială. Chișinău, Editura „Lumina”, 2004.

*Modelul în sine este o modalitate de a „explica” o realitate, vizează un scop precis, crearea lui fiind justificată de o caracteristică a realității ce urmează a fi modelat, caracteristică ce impune modelarea ei (C. Bârzea, 1995). Modelul, validat de noi în alte cercetări de acest gen¹⁴⁵, reprezintă o modalitate reușită de meditație asupra problemelor organizației/instituției în sensul problematicii examinate. În conformitate cu elementele concepției, au fost sistematizate seturi de probleme la cele 7 componente, care vizează procesul de profesionalizare a formării inițiale a cadrelor didactice *percept* prin descrierea (sau elaborarea) identității profesionale, astfel încât, să fie generat la final un set de cunoștințe și competențe descrise și structurate într-un model profesional (standarde profesionale) care se asimilează sistematic și pe baze științifice. În context, aprecierea/expertizarea fiecărui enunț la cele 7 componente s-a făcut după 3 criterii:*

- **Actualitatea**, valoarea care dă răspuns la întrebarea “în comparație cu altele, problema în cauză este mai mult sau mai puțin importantă, respectiv, necesită soluționare acum sau e soluționată?”;
- **Identificarea**, „pentru soluționarea problemei personal pot face mult – nu pot întreprinde nimic?”;
- **Probabilitatea**, „probabilitatea soluționării problemei puse în discuție așa cum considerați în viitorul apropiat (tot ce e posibil – puțin posibil)”.

Pentru fiecare dintre cele trei criterii se calculează un indice cu aceeași zonă de apreciere de la o unitate plus până la o unitate minus: + 1.00 – o unitate maximal pozitivă; 0.0– nedeterminată;- 1.00 – maximal negativă; Valoarea problemei cu cel mai înalt scor are Rangul 1 (grad de importanță cel mai însemnat în prezent), iar valoarea problemei cu cel mai mic scor are Rangul cel mai mare numeric, dar mai puțin însemnat pentru intervenție/implicație în sistem acum. Având ca reper rangul acestora, cele 3 indice pentru fiecare se calculează în acest temei parametrii indicelui integral – *valoarea motivațională a problemei* $M_1 = A_1 \times I_1 \times P_1$. Utilizarea modelului *expectanței și de stimulare a acțiunii* este recunoscut în psihologia motivației. Cercetările și practicile educaționale arată, că în acest domeniu repartizarea mărimii indicelui M-valoare ne permite a evidenția 3 zone de motivație: *zona motivației active, zona motivației nedeterminate, zona motivației slabe*.

Categorisirea problemelor conform mărimii indicelui M-valoare în fiecare componentă de probleme în întregul spațiul problematic creează posibilități vaste pentru sistematizarea efectivă a informației empirice

¹⁴⁵ Cojocaru V.Gh. Schimbarea în educație și Schimbarea managerială. Chișinău, Editura „Lumina”, 2004.

obținute în scopul analizei de pronosticare și diagnostică, evidențiază tendințele, prioritățile de acțiune competentă în viziunea principalilor subiecți ai organizației/ instituției universitare în vederea obținerii rezultatelor scontate.

În lipsa posibilității de prezentare a tuturor seturilor de probleme pentru fiecare din cele 7 componente ale modelului, completate de experți în metodologia expusă, vom exemplifica doar *Tabelul 12* (parțial, celelalte tabele analogic sunt completate) – *Modelul imitațional al structurii și conținutului motivației* în aspect de problemă pentru experți în vederea aprecierii valorii indexului motivațional/rangului problemei privind formarea inițială universitară a cadrelor didactice.

Tabelul 12: Set de probleme „Strategia”

PROBLEMATICA	RANGUL	Σ/n	INDEXURI		
		+1 – maxim. 0 – neutru -1 – minim	Actualitatea	Identificarea	Probabilitatea
• Misiunea învățământului superior pedagogic	15	0,4	0,5	0,4	0,4
• Viziunea universității în domeniul dat	16	0,35	0,50	0,30	0,30
• Scopul și obiectivele universității în perspectiva profesionalizării didactice	18	0,33	0,40	0,30	0,30
• Modelul profesiei didactice	8	0,68	0,70	0,65	0,70
• Strategii de formare ... etc.	1	0,91	0,90	0,85	0,90

Modelarea pedagogică a scos în evidență valoarea nominală a componentelor *Modelului* pedagogic cu referință la **actualitatea, identificarea și probabilitatea** soluționării ariei de probleme examinate și respectiv, a indicelui motivațional de acțiune (**MI**) – *Tabelul 13*.


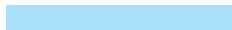
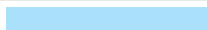
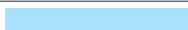



Indexul evaluării câmpului de probleme cu referință la elementele-cheie este postat în zona pozitivă a semnificației indicelui (adică e mai mare decât 0,00).

Toate valorile indicelui motivațional (**MI**) se regăsesc în zona motivației active, mai mari fiind valorile la componentele / setul de probleme – *structură, conducere, strategie* – *Tabelul 14*.

Tabelul 13: Valoarea nominală a componentelor Modelului pedagogic și indexului motivațional

Componentele Modelului	Valoarea nominală medie a componentelor Modelului în limitele +1,00; 0,00; -1,00 cu referință la:				
	Actualitate	Identificare	Probabilitate	MI	Top distribuie
Strategia	0,65	0,52	0,50	0,15	3
Structura	0,70	0,55	0,56	0,21	1
Sistemul	0,67	0,43	0,40	0,11	5
Conducerea	0,60	0,58	0,55	0,19	2
Studentii	0,53	0,46	0,30	0,07	7
Cadrele didactice	0,54	0,45	0,39	0,09	6
Valori comune	0,57	0,50	0,52	0,14	4

Tabelul 14: Ponderea importanței valorilor raportate la componentele Modelului

Rangul	Componentele Modelului	Indexul	Ponderea
1	Structura	0,21	
2	Conducerea	0,19	
3	Strategia	0,15	
4	Valori comune	0,14	
5	Sistemul	0,11	
6	Cadrele didactice	0,09	
7	Studentii	0,07	

În prim-plan se plasează **Structura** (MI 0,21), care reprezintă relațiile de interdependență relativ stabile, repetabile dintre elementele componente ale unei realități. Structura organizației este subordonată misiunii organizației/instituției, constituie un element de primă importanță, dat fiind că aceasta trebuie să satisfacă necesarul de acoperire a sarcinilor organizației, fiind deseori redată de organigrama organizației. Valorile organizaționale principale ce definesc structura acesteia vizează obiectivele organizației, oamenii care o formează, activitățile de bază pentru atingerea scopurilor organizației, tehnologia (aspectele mediului intern), cultura/valorile dominante în organizație, mediul extern. Deși în cadrul universităților cu profil pedagogic în procesul de schimbare a arhitecturii acestora conform Procesului Bologna, Codului educației, au apărut noi structuri organizaționale, influența acestora asupra procesului de for-

mare este încă ne semnificativă și astfel, experții consideră foarte actuală îmbunătățirea activității lor, solicitare rezultată în rangul înalt al acestora (Consiliul de Dezvoltare Strategică – 6, Structura organizațională a Universității – rangul 7, Departamentul Calității – 8, Senatul Universității – 10, Senatul Studenților – 13 etc.). Eficiența și eficacitatea scăzută a structurilor organizaționale de rând cu o conducere bazată pe extensie, care mai persistă, tip ierarhie, puțin eficientă, argumentează atitudinea experților care în prim-plan evidențiază actualitatea formelor de organizare și a strategiilor de formare inițială a cadrelor didactice (rangul 1), oferta curriculară (rangul 2), învățământul la distanță (rangul 3), cultura organizațională (rangul 4) etc., deci și potențialul acestora nevalorificat în deplină măsură. Se remarcă *nevoia optimizării rețelei universitare / numărului de universități excesiv de mare* (rangul 1), situație care a devenit extrem de actuală, „critică”, din motive demografice și promovării politicii extensive în domeniu, nivelului încă scăzut al calității formării universitare din țară și datorită dispersării resurselor umane, materiale, financiare.

Conducerea (MI 0,19) este o artă de mobilizare a oamenilor în vederea atingerii obiectivelor prestabilite ale organizației și realizării aspirațiilor acestora. Noile orientări și realități au produs schimbări în managementul universitar, însă acesta în opinia experților nu satisface noile exigențe. Saltul de la „conducerea birocratică” la „conducerea managerială” de tip „conceptual”, de la o „logică a puterii” la o „logică a competențelor”, profesionalizarea conducerii, promovarea unui leadership real și adecvat schimbării nu s-a produs definitiv. Ca urmare, mai mult se administrează decât se conduce, se atestă adesea inacțiune și incoerență, abuzuri în luarea deciziilor, o cultură organizațională și competență managerială sub nivelul așteptărilor, precum și asumare scăzută de responsabilitate.

Strategia (MI 0,15) este aceea care oferă oportunități pentru a construi o viziune unificatoare asupra organizației, se formează sub influența mai multor factori, dintre care doi sunt decisivi: implicarea structurilor de stat și implicarea societății civile. Experții consideră că sunt determinate politicile de stat de formare, clar concepute/determinate misiunea, viziunea, obiectivele și finalitățile, standardele de formare pentru învățământul superior, dar având în vedere și concluziile premergătoare cu referință la setul de probleme „Structura” și „Conducere” se menționează că transformările din învățământul superior pedagogic s-au referit mai mult la elementele de suprafață și mai puțin la schimbările de esență, în profunzime, procesele și strategiile de formare reclamate și apreciate de experți cu rangul 1, probleme prioritare de care depinde calitatea formă-

rii, care nu tocmai satisface cerințele sociale și individuale. Mentalitatea că „la noi se poate și așa” mai domină în mediul academic în realizarea prevederilor Procesului Bologna, adaptarea mecanică a acestora la sistemul universitar din țară, în loc de *regândirea în profunzime a întregului proces de conceptualizare, înțelegere și conștientizare a cadrului unitar de formare universitară a cadrelor didactice.*

Valorile comune (MI 0,14) ghidează acțiunile umane, constituie „cleiul social” care consolidează organizația, identifică cultura organizațională. În prim-plan experții plasează actualitatea *integrării valorilor științei în procesul de predare-învățare-evaluare* (rangul 1) ceea ce este firesc și se corelează cu cele 8 competențe stabilite de UE, în special, competența științifică Valorile comune se instituie prin promovarea unei culturi organizaționale adecvate (rangul 4), care semnifică identitatea instituției/organizației, arată direcția de dezvoltare care este în funcție de mediu-norme sociale, nivelul educațional în societate, opțiunile politice, istoria națională, precum și de factori interni ai organizației-cultura managerială, caracteristicile organizației (comportamentul, structura, procesul), aspecte considerate de experți drept prioritate în redimensionarea culturii organizaționale și manageriale. Valorile, în dezvoltarea personală și formarea profesională, constituie un deziderat al educației universitare, consfințite de către studenți și cadrele didactice.

Cadrele didactice universitare (MI 0,09) constituie cheia succesului în formarea viitoarelor cadre didactice de calitate. Motivația și dezvoltarea profesională devin factori determinanți ai politicii de personal, a calității „produsului” final. Formatorii formatorilor ocupă o nouă poziție în sistemul de formare inițială universitară în conformitate cu noile politici educaționale de formare – pedagogia constructivistă și a competențelor – în condițiile unor schimbări vizibile cu referință la cadrul conceptual-juridic-normativ de formare, autonomia didactică, managementul grupului de studenți, relațiile de colaborare cu studenții, climatul psihologic-moral etc., aspecte confirmate de rangurile respective ale experților. În prim-plan se plasează de către experți strategiile de formare profesională centrate pe student (rangul 1), aceștia consideră că activitatea în cauză rămâne prioritară și în continuare, este cea mai importantă și actuală, necesară a fi eficientizată prin implementarea de tehnologii didactice axate pe competențe (rangul 2), care necesită o regândire a activității didactice de la „Ce?” la „Cum?” în procesul de cunoaștere/învățare, dar și responsabilizarea studenților, o mai mare implicare/participare a lor în procesul de formare profesională.

Studentii (MI 0,07) constituie valoarea cea mai de preț, oferindu-ne posibilitatea de a-i îndruma în formarea/devenirea lor profesională printr-o tratare personalizată și diferențiată, echitabilă și onestă. Poziția prioritară a studentului în procesul de formare s-a consolidat din plin. Programul de studii (curriculumul), strategiile de formare centrate pe student, programarea netraditională a cursurilor cu atribuirea creditelor pentru munca independentă a studentului oferă un șir de avantaje, dar nevalorificate pe măsură. În context, studenții remarcă importanța și actualitatea modelului profesiei didactice (rangul 2) și a extinderii ofertei curriculare (rangul 3), asigurării dreptului de alegere a cursurilor (rangul 4), o implicare/participare mai pronunțată în luarea deciziei (rangul 5), aplicarea unor strategii avansate de formare (rangul 6) și extinderea mobilității academice (rangul 7). Astfel, studenții sunt conștienți de nevoia unor studii de calitate și solicită o atitudine reală față de respectarea drepturilor și libertăților lor în determinarea traseului de formare.

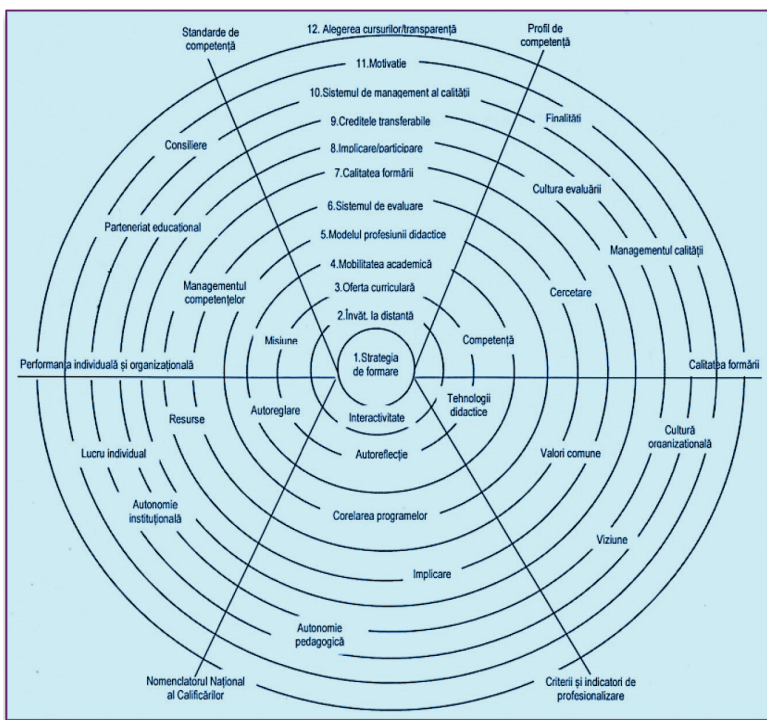


Fig. 10: Ierarhia priorităților privind formarea inițială a cadrelor didactice în actualitate

În concluzie, prin cercetarea efectuată se evidențiază *ierarhia priorităților în acțiunile de formare universitară a cadrelor didactice în actualitate*, ca rezultat al determinării valorii indexului motivațional de acțiune care specifică nevoia de redimensionare a procesului de profesionalizare, *Figura 10*.

Diferențele care se înregistrează sunt de nuanță, exprimă valoarea de manifestare a acțiunilor respective care integrează plenar acțiunile prevăzute de Procesul Bologna și Codul educației privind profesionalizarea cadrelor didactice, specificându-se totodată, gradul de implementare al acestor prevederi, dar și nevoia concentrării pe problemele/prioritățile evidențiate la moment, focalizării acțiunilor în prezent pe *proces și rezultate, pe strategiile de formare profesională*.

Acest deziderat reclamă un efort organizațional comun, necesită o gândire epistemologică globalistă, viziune integratoare, abordare și acțiune sistemică, spirit creativ și atitudine profesionistă în realizarea completă (nu fragmentară, secvențială, de suprafață..) și autentică, de calitate a prevederilor Procesului Bologna, Codului educației în acest domeniu de importanță socială.

2.3. Argumentarea optimizării condițiilor socio-psiho-pedagogice ale influenței mediului educațional în formarea profesională inițială a cadrelor didactice

Mediul educațional existent, în care își desfășoară activitatea profesorii, influențează și modul lor de gândire privind prestigiul profesiei de pedagog, ceea ce determină numărul mic de tineri specialiști dispuși să practice profesia de pedagog¹⁴⁶. În acest context se face simțită necesitatea analizei unor problemelor existente în cadrul mediului educațional și ulterior revizuirea conținutului, procesului de predare a curriculumului psihopedagogic¹⁴⁷.

Mediul educațional universitar nu este un simplu decor. Acesta cuprinde totalitatea factorilor interni și externi care influențează activitatea educativă, fiind un mediu organizațional complex, care ridică prioritare exigențe de natură psihologică și socială atât pentru profesori, cât și pentru studenți.

Raportându-se la aceste aspecte, cadrul didactic îi îndrumă, îi dirijează pe studenți în parcursuri de cunoaștere, le cultivă aspirațiile pentru

¹⁴⁶ Programul național pentru dezvoltarea resurselor umane din educație în Republica Moldova 2016-2020.

¹⁴⁷ Dezvoltarea resurselor umane în educație: de la idei strategice la acțiuni durabile. Chișinău, Centrul Educațional, „Pro Didactica”, 2016, p. 10.

profesia ce o studiază, astfel stimulându-le și formându-le comportamentul, printr-o organizare riguroasă, ce implică reguli condiții socio-psiopedagogice specifice.

Se consideră că pentru buna pregătire profesională a studentului este importantă asigurarea mediului potrivit, întrucât mediul este cel care face posibil ca fiecare student să crească, iar fără un mediu educațional adecvat în care să se realizeze pregătirea profesională inițială, formarea și dezvoltarea competențelor necesare nu poate avea loc sau acest proces va avea loc distorsionat.

În acest context, se desprind câteva direcții principale de optimizare a condițiilor socio-psiopedagogice ale influenței mediului educațional în formarea profesională inițială a cadrelor didactice:

Modelarea mediului educațional ca o consecință a unor teorii, idei educaționale actuale de dezvoltare a personalității. Astăzi, mai mult ca oricând profesorii au o misiune din ce în ce mai complexă, deoarece responsabilitățile lor sunt în continuă creștere, iar mediile în care aceștia lucrează sunt din ce în ce mai solicitante.

În acest context, sistemul educațional pare a fi supus celor mai profunde schimbări; el este un sistem clasic, dar restructurabil și modernizabil în raport cu exigențele societății în care își desfășoară activitatea profesorul¹⁴⁸.

Cercetătorii Vl. Guțu și L. Lefter subliniază în studiile lor faptul că profesorul modern se confruntă cu necesitatea de a rezolva, pe lângă problemele tradiționale, o serie de sarcini psihologice și pedagogice actuale și destul de complexe, cum ar fi cele de ordin analitic și reflexiv, constructiv și pronosticare, organizațional și acțional, evaluativ și informativ, corecțional și reglator¹⁴⁹.

În aceste condiții s-a acutizat nevoia de a aborda cât mai subtil personalitatea elevului, necesitatea de a insufla elevilor spiritul cooperării, al respectului, al ajutorului reciproc, al solidarității sociale. Această orientare democratică urmărește introducerea noilor generații în mediul social existent, prin transmiterea de reguli ale vieții comunitare și ale interacțiunilor sociale, de modele culturale, de tehnici și credințe și, mai ales, de sisteme de valori.

Astfel, datorită *gradului ridicat de intervenții didactice sociale com-*

¹⁴⁸ Programul național pentru dezvoltarea resurselor umane din educație în Republica Moldova 2016-2020.

¹⁴⁹ Guțu Vl., Lefter L., Particularitățile psihopedagogice de formare inițială a cadrelor didactice în contextual educației centrate pe elev. In: Studia Universitatis Moldaviae. Seria, „Științe ale educației”, nr. 9 (99), 2016, pp. 44-50.

plexe din cadrul clasei de elevi, apar aspecte noi din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice.

Unul din acestea este reliefat de cercetătorii T. Gordon și N. Burch, care susțin ideea că majoritatea profesorilor învață la modul general diferite teorii, aspecte ale relației învățător-elev, dar puțin dintre aceștia care intră în clasă cu o *perspectivă practică asupra relațiilor interpersonale* – un model pe care să-l poată utiliza pentru a-și ghida propriul comportament. În acest context ei evidențiază un model pe care profesorii îl pot înțelege și utiliza în fiecare zi și care îl ajută să găsească un comportament adecvat față de problemele care apar inevitabil în clasă¹⁵⁰ (Figura 11):

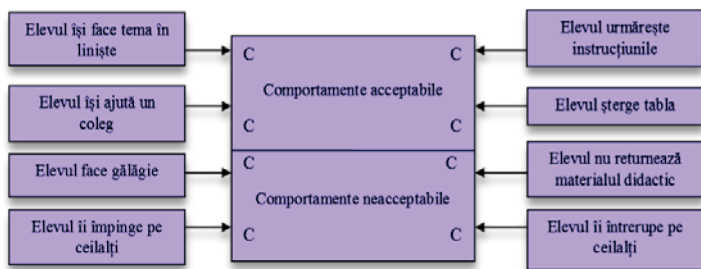


Fig. 11: Modelul „Fereastra comportamentală”
(după T. Gordon și N. Burch)

Toți profesorii reacționează într-un fel sau altul față de ceea ce elevii spun sau fac, comportamentele lor fiind ori acceptate (ca pozitive), ori respinse (ca negative). Dacă zona „comportamentelor acceptate” este mai mare decât cea a comportamentelor neacceptabile, atunci se spune că profesorul este tolerant. Acesta are tendința să judece mai puțin, să fie mai flexibil. Și invers, dacă zona „comportamentelor inacceptabile” este mai mare decât cealaltă este un profesor intolerant. Acesta are tendința să critice tot timpul. El fixează „standarde înalte” pentru elevii săi.

Fereastra comportamentală face diferența dintre comportamentele acceptabile și cele inacceptabile ale elevilor și totodată poate fi folosită și pentru a-i ajuta pe profesori să recunoască și să se descurce mai bine cu problemele care apar inevitabil în cadrul tuturor relațiilor profesor-elev¹⁵¹.

În cazul când comportamentul unui elev este „sub graniță” (în zona comportamentelor inacceptabile), profesorul are o problemă. Este pro-

¹⁵⁰ Gordon T., Burch N., Profesorul eficient: programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii. București, Editura „Trei”, 2011, pp. 44-45.

¹⁵¹ Gordon T., Burch N., Profesorul eficient: programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii. București, Editura „Trei”, 2011, p. 45.

blema lui – el trebuie să și-o atribuie ca atare. Acest proces de „atribuire” este crucial în menținerea unei relații profesor-elev eficiente. De asemenea se subliniază faptul că sunt situații când problema i se atribuie elevului. Iar atunci când comportamentul elevului nu creează probleme nici profesorului și nici lui însuși – nu există nici o problemă în cadrul relației (Figura 12)¹⁵².

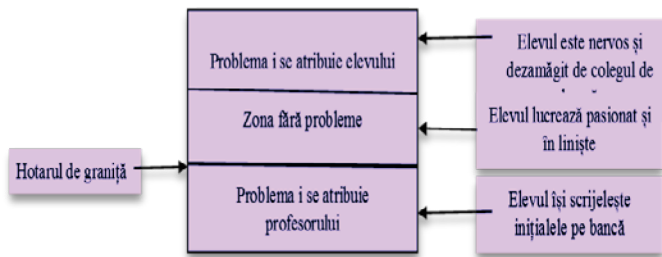


Fig. 12: Modalitatea de a privi relația profesor-elev (după T. Gordon și N. Burch)

Dacă un elev are dificultăți și probleme în viața lui, îi va fi greu să se concentreze la activitățile școlare. Dacă purtarea elevului este sub „graniță” și cauzează o problemă profesorului, profesorului îi va fi greu să se concentreze la procesul de predare. Evident că unul din obstacolele din calea unei relații bune este nerezolvarea acestor probleme. Este absolut imperativ că profesorul să poată distinge între aceste probleme personale pe care le au elevii și le creează lor probleme și tot odată să găsească modalitățile potrivite în soluționarea acestora.

Mulți profesori consideră că rezolvarea problemelor elevilor este străină de scopul școlii. Inevitabil, aceste probleme sunt aduse în școală, și aici interferează serios cu procesul de învățare, iar uneori îl fac chiar imposibil. În aceste momente, se recomandă *ascultarea pasivă (tăcerea)*, *răspunsuri de acceptare „deschizătorii de drumuri” (invitație la discuție)* și *ascultarea activă (feedbackul)*¹⁵³.

Ascultarea pasivă îi încurajează pe elevi să vorbească odată ce au început, dar nu îndeplinește intenția elevilor de comunicare interactivă. Tăcerea nu-i întrerupe, dar aceștia nici nu pot să-și dea seama dacă profesorul este atent. Și nici nu au vreo dovadă că profesorul îi înțelege. Tăcerea poate comunica un grad de acceptare, dar elevii pot crede că profesorul

¹⁵² *Ibidem*, p. 59.

¹⁵³ Gordon T., Burch N., Profesorul eficient: programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii. București, Editura „Trei”, 2011, pp. 114-115.

îi critică în mintea sa în timp ce ascultă. Tăcerea nu comunică empatie și căldură.

În schimb, *răspunsurile de acceptare* sunt mai utile decât tăcerea în demonstrarea faptului că profesorul este atent. Astfel de răspunsuri comunică o oarecare empatie. Ele arată că profesorul este atent și treaz. Ele facilitează o comunicare cu elevii, dar una slabă. Ele transmit o atitudine de acceptare, dar nu dovedesc acceptarea din partea profesorului. Ele nu dovedesc elevului că profesorul i-a înțeles pe deplin.

„*Deschizătorii de drumuri*” sunt foarte eficienți pentru a demonstra elevilor că profesorul vrea să-i asculte și să-și facă timp pentru el. Ele sunt de ajutor la început, imediat după ce elevul a oferit un indiciu că ar exista o problemă.

Ascultarea activă îi face pe elevi să vadă că ideile lor sunt respectate, înțelese, acceptate. Ea întreține comunicarea, domolește sentimentele și le oferă un prilej de descărcare. Îi acceptă pe elevi să-și accepte sentimentele ca fiind normale și umane. Ea declanșează procesul de rezolvare a problemei, lăsându-le elevilor responsabilitatea rezolvării propriilor lor probleme.

Este la fel de important ca profesorii să recunoască problemele care le aparțin. Indiciile care le-ar putea sugera că responsabilitatea este de atribuția lor sunt propriile trăiri și sentimente: supărarea, frustrarea, furia, iritarea. Profesorii trebuie să-și asume responsabilitatea pentru aceste sentimente. În caz contrar, se vor alege cu o stare de frustrare și de epuizare.

Comportamentele inacceptabile ce pot avea efecte concrete negative asupra profesorilor nu pot fi rezolvate prin ascultarea activă. În acest caz, problema este privită astfel: sunt trei variabile cu care se lucrează atunci când se încearcă să se modifice comportamentul inacceptabil – elevul, mediul și profesorul însuși. Cu alte cuvinte, profesorul își poate direcționa atenția către următoarele: *modifică comportamentul elevului* (menit să-i oprească seria de comportamente inacceptabile); *modifică mediul* (îi poate furniza tot felul de materiale necesare pentru a se autovalida etc.); sau *modifică comportamentul personal* (Își poate zice: „E doar un elev dependent, va trece curând de faza aceasta” etc.)⁵⁴.

Din perspectiva acestei ipostaze ilustrată de cercetătorii T. Gordon și N. Burch, apare problema creării unui mediu educațional în care viitoarele cadre didactice nu trebuie doar să cunoască diferite teorii, aspecte ale relației profesor-elev, dar și să dispună de o pregătire practică în acest sens.

⁵⁴ Gordon T., Burch N., Profesorul eficient: programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii. București, Editura „Trei”, 2011, pp. 152-155.

În scopul identificării unei alte probleme existente în cadrul mediului școlar este importantă analiza următoarei situații: se știe că fiecare copil este unic. Și nu este deloc ușor ca profesorii să înțeleagă caracteristicile individuale ale fiecărui copil și, în același timp, să-l accepte pe fiecare exact așa cum este el, îndrumându-l cu înțelepciune și blândețe pe parcursul procesului instructiv-educativ, modelându-i comportamentul, care îl va ajuta să se dezvolte la adevăratul său potențial¹⁵⁵. Cu atât mai mult când totul se produce atât de repede, prea repede, că persoanele care reușesc în viață sunt rapide, că trăim în epoca reușitei industriale: să produci repede și bine. Iar modelul industrial s-a copiat imediat, într-un mod evident în mediul educațional. Gérard Caron e de părere că „*viteza nu are logică în educație, viteza omoară corpul, viteza distruge relațiile dintre oameni*”¹⁵⁶. Acuză viteza ca fiind responsabilă de climatul nepotrivit care domnește în anumite săli de clasă. Acuză viteza ca fiind cauza nenumăratelor probleme care sunt întreținute în fiecare zi în clasă, între învățător și elev, între elev-elev.

Cercetătorul mai susține că la baza tuturor conflictelor dintre copii stă o lipsă de respect cu privire la nevoile și la drepturile celuilalt. „*În loc să se ceară părerea celuilalt, făcându-ne timp să-i ascultăm opinia, îl agresăm: există agresiunea EU-lui altuia*”¹⁵⁷. Tocmai din acest motiv lucrurile nu funcționează. Intervențiile pripite provoacă frustrarea și mânia la sangvinic sau la coleric, ura sau disprețul față de sine la melancolic sau la flegmatic.

Prezentând teoria temperamentelor copilului și punerea ei în aplicare, se insistă „*asupra necesității de a ne face timp să cunoaștem întreaga sensibilitate și afectivitate a copilului, să fim atenți la chemările sale interioare, perceptibile printre calitățile și defectele sale*”¹⁵⁸.

Acest demers care urmărește să dezvolte personalitatea copilului nu se poate face fără a înțelege importanța necesității susținerii copilului, de a-i fi prieten. În acest sens G. Caron specifică *mijloacele de susținere a fiecărui elev în funcție de temperamentul său*.

Arta educativă, în acest context de exagerare a forței copilului, va consta nu în a-l contracara, ci mai degrabă în a-l dirija în mod corespunzător să participe productiv în activitatea de învățare interacționând cu cei din jur¹⁵⁹.

¹⁵⁵ Kuzma K., Înțelege-ți copilul. Ed. a 6-a. București, Casa de Editură „Viață și Sănătate”, 2011, p. 37.

¹⁵⁶ Caron G., Cum susținem copilul în funcție de temperamentul său. București, Didactica Publishing House, 2009, p. 31.

¹⁵⁷ Caron G., Cum susținem copilul în funcție de temperamentul său. București, Didactica Publishing House, 2009, p. 37.

¹⁵⁸ *Ibidem*

¹⁵⁹ Landers C., Studiați temperamentul copilului dumneavoastră. Chișinău, Editura „Epigraf”, 2004, p. 4.

Temperamentul este mai mult „un profil înnăscut de comportament, de afect și de psihologie care poate fi cel mai bine descoperit prin observația directă a copilului în reacțiile sale psihologice și fiziologice la stimuli specifici. Cercetările relevă că temperamentul nu pare să varieze de la șapte la unsprezece ani. Doar 15% dintre adolescenți se vor schimba, fie devenind prea deschiși, fie închizându-se”⁶⁰. Acest fapt ne anunță că descoperind tipul de temperament dominant al fiecărui elev, am putea să ne bazăm pe aceste date fiindcă ele nu se schimbă.

Astfel, temperamentul caracterizează personalitatea fiecărui elev și cele mai tipice reacții ale lui în cadrul mediului școlar (Tabelul 15)⁶¹.

Tabelul 15: Scurtă descriere a temperamentelor și mijloacelor de susținere (după G. Caron)

Temperamentul	Calități	Defecte	Mijloace de susținere în mod regulat	Mijloace de susținere în caz că își pierde controlul
Sangvinicul	vesel, spontan, imaginativ, sociabil optimist, surâzător, implicat, vorbăreț, amical, sensibil, stimulant. – ghicește, din priviri, emoțiile celorlalți; – arată un spirit deschis; – e interesat de nou; – este capabil să se apropie de ceilalți;	superficial, emotiv, „atrăgător” persuasiv, foarte influențabil, agitat, impulsiv, naiv, instabil, „lipicios” – îi lipsește concentrarea; – schimbă des subiectul de conversație; – ghicește răspunsurile; – detestă repetițiile; – își uită repede ordinele, sarcinile;	– a-i arăta afecțiune (prietenie); – a-i da un cadru precis (reguli clare); – a-l lua deoparte câteva momente, dimineața: mesaje preventive (înainte de cursuri); – exerciții de interiorizare (respirație vizualizată, fosfenă, observarea obiectelor mici).	– a-i satisface nevoia de contact fizic; – a-l ajuta să respire profund; – a-l face să asculte activ; – a-i reverifica interesele; – a-i vorbi despre ce îi place.

⁶⁰ Țuțu M.C., Psihologia personalității. Ed. a 4-a. București, Editura Fundației „România de Măine”, 2007, p. 102.

⁶¹ Caron G., Cum susținem copilul în funcție de temperamentul său. București, Didactica Publishing House, 2009.

	<ul style="list-style-type: none"> - vrea să ofere celorlalți bună dispoziție; - vrea să îi ajute pe ceilalți; - se apropie adesea de adulți și de semenii săi; - vrea să fie iubit de toți. 	<ul style="list-style-type: none"> - caută să-i distragă pe ceilalți; - îi este frică să nu fie ignorat, izolat; - îi place să fie recunoscut; - îi lipsește direcția personală; - este înclinat să fugă de probleme; - este înclinat să creadă ce i se spune. 		
Colericul	<ul style="list-style-type: none"> - curajos; - dinamic; - determinat; - idealist; - competitiv; - practic; - conducător; - entuziast; - de încredere; - optimist; - muncitor; - independent; - spontan; - gust pentru aspirații; - gândire liberă; - răspunde rapid; - centrat pe rezultate; - decizii bine gândite; - iubește: acțiunea, provocările, marile realizări. 	<ul style="list-style-type: none"> - dominator; - agresiv; - brusc; - vanitos; - egocentric; - arogant; - dictator; - impulsiv; - nerăbdător; - sarcastic; - crud; - individualist; - foarte critic al muncii făcute de alții; - delegă puțin; - serviabil; - își risipește energia; - sete de putere; - crede că încurajările duc la lenevie; - îi plac situațiile violente. 	<ul style="list-style-type: none"> - să-l ocupăm în mod constant; - să-i oferim provocări noi și variate; - să-i servim drept model de autoritate; - să-i dăm ordine clare, precise; - să-i încredințăm responsabilități de șef; - să-i învățăm să-și respecte partenerii; - să-l învățăm să resimtă nevoile altora; - să-l facem să tragă învățămintele dintr-un eșec. 	<ul style="list-style-type: none"> - se recomandă o ascultare atentă, nu o confruntare; - se recomandă să îi dăm apoi provocări mai puțin pretențioase.
Melancolicul	<ul style="list-style-type: none"> - serios; - stabil; - foarte sensibil; - perfecționist; - curios; - prudent; - fidel; - participant; - responsabil; - interiorizat; 	<ul style="list-style-type: none"> - trist; - rigid; - prejudecat; - inflexibil; - indiscret; - individualist; - nesociabil; - ranchiunos; - inert; - materialist; 	<ul style="list-style-type: none"> - să-l facem să-și trăiască melancolia determinându-l să se ocupe de alți copii; - să ne informăm despre lecturile sale; 	<ul style="list-style-type: none"> - să-l așezăm lângă alți copii melancolici ca să-și trăiască durerea și să o vadă pe cea a celorlalți; - să-i încredințăm responsabilități.

	<ul style="list-style-type: none"> - profund; - precis; - întrebător; - personal; - imaginativ; - învață cu ușurință; - răspunde de multe ori la întrebări; - îi place să fie apreciat; - are grija detaliilor; - iubește: acțiunea, provocările, marile realizări. 	<ul style="list-style-type: none"> - pesimist; - bănuitor; - visător; - egocentric; - fricos; - capricios; - îi lipsește entuziasmul; - este depresiv (meditează adesea); - se simte o victimă; - îi este frică de schimbare; - este ușor de jignit; - este înclinat spre critică; - nu-i place să fie criticat, nici să se înșele. 	<ul style="list-style-type: none"> - să-l provocăm să vorbească mai mult; - să-l invităm să se ocupe de o cauză socială; - să-l valorizăm (fără să-l supravalorizăm); - să-l determinăm să facă servicii unei echipe. 	
Flegmaticul	<ul style="list-style-type: none"> - calm; - amabil; - pașnic; - sensibil; - metodic; - compătimitor; - caraghios; - liniștit; - tandru; - cooperant; - creativ; - interiorizat; - ascultător; - credul; - capabil de observație; - se gândește dintr-o dată la un lucru; - demn de încredere; - se motivează ajutându-i pe ceilalți; - simte totul în sine sa; - se limitează la metode verificate; 	<ul style="list-style-type: none"> - lent; - excesiv de sensibil; - laș; - egoist; - încăpățânat; - dezinteresat; - ironic; - leneș; - dependent; - inflexibil; - iresponsabil; - nehotărât; - rezistă la schimbare; - ușor de manipulat; - îi lipsește inițiativa; - puțin comunicativ; - plin de resentiment; - detestă lipsa de sensibilitate, surprizele, sarcasmele; - detestă să țipăm la el sau să îl presăm. 	<ul style="list-style-type: none"> - utilizarea capacității sale de observație pentru a-l face să învețe totul pe etape, pentru a-i comunica ceea ce știe; - să-i arătăm deschis încrederea noastră; - să-l plasăm alături de elevi interesați; - să-i dăm provocări realiste; - să-i oferim subiecte vii. 	<ul style="list-style-type: none"> - să-l așezăm cu ceilalți elevi dezinteresați, ca să simtă dușmanul și să se hotărască, să aibă un interes.

	– îi place să fie apreciat, are nevoie de o atmosferă de acceptare ca să învețe.			
--	--	--	--	--

Aspectele negative ale fiecărui temperament pot fi modificate, pe măsură ce elevul crește. De asemenea, copiii pot fi îndrumați, cu ajutorul profesorului și părinților, să-și modifice reacțiile, pentru a interacționa cu succes cu ceilalți copii din clasă. Astfel, copii învață cum să se comporte în situațiile care le par dificile din cauza temperamentalului lor, își dezvoltă calitățile necesare pentru a se adapta la diferite situații.

De rând cu acestea, pot fi luate în calcul și tipurile de personalitate, descrise de M. Georgescu, ce permit analiza diferitelor comportamente ale elevilor: anxios, paranoid, isteric, obsesional, narcisic, dependent, pasiv-agresiv¹⁶².

Profesorii au nevoie, pe lângă pregătirea teoretică, și de cea practică în ceea ce privește felurile de personalitate, temperamente etc. și modalitățile de susținere a elevilor în funcție de acestea. Astfel că, susținând corect, fiecare copil, ei vor simți că sunt înțeleși, că profesorii le sunt alături, vor fi mai deschiși pentru colaborare.

În consecință se poate menționa că astăzi, toate aceste aspecte, prezentate mai sus, ale mediului școlar cer de la viitorul profesor o pregătire specifică în acest sens.

Modelarea mediului educațional în funcție de competențele care se cer a fi formate cadrelor didactice. Adevărata noutate în educație și instruire o poate aduce numai profesorul cu inimă mare, deschisă, cu suflet bogat. Numai el poate aduce lumina cunoștințelor, oricare ar fi concepțiile și direcțiile oficiale¹⁶³. Numai el, pedagogul ce deține și manifestă un șir de competențe poate manifesta arta educației. De aceea pregătirea inițială și continuă a acestora necesită o atenție mare.

Este evident că profesorul, în exercitarea funcției sale, este parte integrantă a mediului educațional școlar. Trebuie să dea de gândit faptul că, prin poziția și rolul jucat, competențele cu care este înzestrat profesorului și modul în care își proiectează propria identitate în activitatea profesională dau specificitate mediului educațional școlar¹⁶⁴.

¹⁶² Georgescu M., Introducere în psihologia comunicării. Ediția a II-a. București, Editura Fundației „România de Mâine”, 2009, pp. 54-55.

¹⁶³ Mândăcanu V., Profesorul-maestru: (în contextul pregătirii inițiale a cadrelor didactice). Chișinău, „Pontos” (F.E.-P. „Tipogr. Centrală”), 2009, p. 27.

¹⁶⁴ Carcea M.I., Mediul educațional școlar. București, Editura „Cermi”, 1999, p. 20.

Mutațiile ce au loc în societate nu pot să nu influențeze *profesiograma*, mai ales că în condițiile actuale, aria de implicare a profesorului s-a extins considerabil, atribuind acestuia un nou statut și roluri multiple. Astfel, profesorul trebuie să *posede cunoștințe vaste, să fie model pentru elevi, coordonator și conducător al activității didactice; să aibă capacități de diriginte, consilier, mentor; să poată depăși structurile sociale ce impun conformismul și blazarea, inerția și diferența etc.* Și acestea sunt doar câteva sarcini ale unui profesor în cadrul școlii de astăzi.

Pe lângă toate acestea Caron Gérard afirmă că a observat că îndatorirea profesorilor seamănă mai degrabă cu cea a unui actor, condamnat să se complacă zi de zi în nenumărate roluri de compoziție. Se așteaptă ca fiecare profesor să acționeze *la fel ca părintele* copilului, supraveghind felul cum se îmbracă acest copil și cum își aranjează lucrurile și fiind atent să fie suficient de bine hrănit. Profesorul ar deveni *infirmieră* pentru rănilor minore ale copilului (când infirmiera ar lipsi) ori veghind să-și ia medicamentele. Se speră ca profesorul să stăpânească bine tehnicile întreruperii acțiunii sau a rezolvării conflictelor, precum un *psihopedagog*, pentru a evita ca micile bătălii regulate să degenereze în atacuri agresive sau în răni serioase. În plus, această „*ființă care trebuie să le facă pe toate*” (după cum afirmă Caron Gérard) ar trebui să acționeze eventual ca un asistent social și să găsească resursele în comunitate atunci când constată că un copil simte nevoia să aibă un frate sau o soră mai mare. Apoi, dacă pentru un număr crescut de elevi, care ar reveni la școală prea des cu temele incomplete, iar lecțiile erau insuficient înțelese, profesorul trebuie să se simtă obligat să acționeze ca un *ortopedagog* față de copiii care manifestă o întârziere în învățare. Profesorul ar trebui de asemenea să descopere atitudinea ideală față de relațiile de într-ajutorare precum și *tactul psihologic* pentru a-și apropia un copil care i se pare mai trist decât de obicei și de a se interesa discret de ce anume nu merge¹⁶⁵.

Ca punct de plecare, investigația noastră solicită evidențierea competențelor asupra cărora astăzi se duc tot mai multe discuții, se fac investigații etc.

Referințele legate de *competența psihosocială* a personalității cadrului didactic se găsesc adeseori în literatura de specialitate. Astfel, F.N. Gonobolin, prezentând structura psihologică a aptitudinii pedagogice, include și tactul pedagogic, referindu-se, printre altele, la „*relații juste cu părinții*”¹⁶⁶.

¹⁶⁵ Caron G., Cum susținem copilul în funcție de temperamental său. București, Didactica Publishing House, 2009, pp. 21-22.

¹⁶⁶ *Apud*: Dragu A., Structura personalității profesorului. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1996, p. 78.

În societatea actuală, relațiile cu părinții nu se mai limitează la comunicarea rezultatelor școlare ale elevilor sau a obligațiilor financiare ale părinților. Există multiple parteneriate realizate între școală și părinți, există modalități prin care părinții sunt introduși în sfera intimă a problemelor cu care se confruntă copiii lor. Relațiile juste cu părinții pot însemna, de asemenea, introducerea respectului și considerației reciproce între profesori și părinți, pot însemna, mai mult, câștiguri în sfera statutului social al cadrului didactic. Aceste câștiguri pot fi, cu siguranță, rezultatul dezvoltării și puterii în practică a competenței psihosociale a profesorului¹⁶⁷.

R. Dottrens enumeră printre indicatorii aptitudinii pedagogice pe plan social *tinerețe spirituală, bunăvoință, înțelegere, autoritate firească*¹⁶⁸.

„Tinerețea spirituală” îi va asigura profesorului o comunicare optimă cu elevii, indiferent de vârsta sa, în timp ce „autoritatea firească” va face ca această comunicare să fie eficientă. Tinerețea spirituală poate fi interpretată ca fiind capacitatea profesorului de a se adapta ușor schimbărilor la care este supus sistemul educațional. Bunăvoința și înțelegerea îi vor asigura capacitatea de a asimila și de a interioriza valorile educației interculturale pe care astfel, să le poată transmite elevilor. De asemenea, autoritatea, transpusă în termeni de competență psihosocială, se va extinde dincolo de spațiul izolat al sălii de clasă și se va exercita în societate, unde profesorul va ocupa statutul social cuvenit¹⁶⁹.

Mai este necesar pentru un profesor să fie *flexibil și adaptabil* în era digitală modernă. Era digitală se rezumă prin cuvântul „schimbare”. Fiecare elev învață într-un mod diferit și cu un ritm diferit. Sunt întotdeauna probleme și provocări de înfruntat.

Fiecare profesor trebuie să aibă încredere. Aceasta se aplică atât pentru profesorul însuși, cât și pentru alții. La fel de actual e că fiecare profesor modern are nevoie să fie capabil să *lucreze în grupuri sau echipă*. Lucrul în rețea și rezolvarea de probleme împreună înseamnă succes pentru toată lumea.

Analizând literatura de specialitate privind competențele cadrului didactic am putea determina un număr enorm de competențe fără de care nu este posibil de a atinge un nivel profesional înalt.

¹⁶⁷ Șerbănescu L., Formarea profesională a cadrelor didactice – repere pentru managementul carierei. București, Editura „Printech”, 2011, p. 147.

¹⁶⁸ *Apud*: Dragu A., Structura personalității profesorului. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1996, p. 79.

¹⁶⁹ Șerbănescu L., Formarea profesională a cadrelor didactice – repere pentru managementul carierei. București, Editura „Printech”, 2011, p. 147.

Ne-a interesat atitudinea practicienilor față de aceste competențe. În acest sens, am selectat unele dintre ele (*Tabelul 16*) și le-am propus *cadrelor didactice să se autoaprecieze* după scala 10 puncte astfel: 0 – competența nu se manifestă; 1-4 – se manifestă slab; 5-6 – se manifestă la un nivel mediu; 7-8 se manifestă des; 9-10 – manifestare permanentă.

Tabelul 16: Competențele profesorului incluse în chestionar

Competența	Caracteristici
Competența științifică și metodologică	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);
	Capacitatea de a utiliza metode moderne de lucru cu elevii;
	Capacitatea de adaptare de strategii didactice care să permită utilizarea eficientă a mijloacelor și auxiliarelor didactice;
	Capacitatea de organizare a activităților de învățare în manieră diversă și atractivă;
	Utilizarea unor tehnici noi de evaluare, în strânsă legătură cu învățarea diferențiată;
	Competențe de folosire a computerului și laptopului;
	Capacitatea de a proiecta și a realiza optim activități instructiv-educative;
Competența psihopedagogică	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 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;
	Capacitatea de a asimila și interioriza valorile educației interculturale pe care astfel, să le poată transmite elevilor;
	Capacitatea de a organiza elevii să lucreze în grup;
	Capacitatea de a evita situațiile emoțional-stresante;
	Capacitatea de a susține elevii în funcție de temperamental său, de tipul de inteligență etc.;
	Capacitatea de a activa clasa;
Capacitatea de a organiza elevii în raport cu sarcinile instruirii și de a stabili responsabilități în grup;	

Competența psihosocială și managerială	Capacitatea de a stabili relații de cooperare, un climat adecvat în grupul de elevi și de a soluționa conflictele;
	Capacitatea de a orienta, organiza și coordona, îndruma și motiva, de a lua decizii în funcție de situație;
	Capacitatea de a identifica potențialul elevilor pentru orientarea școlară și profesională;
	Capacitatea de a iniția și organiza activități școlare și extrașcolare în vederea favorizării socializării și integrării sociale;
	Manifestarea atitudinii pozitive, a respectului de sine și acceptarea recunoașterii valorii celuilalt;
	Capacitatea de a folosi tehnici de autocontrol, dar și a unor acțiuni conforme normelor democratice;
	Capacitatea de a administra corect recompense și pedepse;
	Capacitatea empatică;
	Stabilirea propriului bilanț de competențe și a propriului program de formare, prin manifestarea unei conduite autoreflexive asupra activităților didactice proprii și asimilarea cunoștințelor de tip organizațional;
	Bunăvoința;
	Autoritatea firească;
	Capacitatea profesorului de a se adapta ușor schimbărilor la care este supus sistemului educațional;
	Capacitatea de a stabili și folosi împreună cu elevii reguli în clasă;
Competența de comunicare și relaționare	Competența cu privire la rezolvarea de conflicte;
	Competențe de comunicare adaptate dezabilității;
	Capacitatea de cooperare cu ceilalți profesori;
	Capacitatea de a întreține raporturi satisfăcătoare cu eșaloanele ierarhic superioare: directori și inspectori;
	Acceptarea evaluării din partea celorlalți;
	Capacitatea de a stabili relații juste cu părinții;
	Capacitatea de a auzi și de a asculta elevii;
	Capacitatea de ascultare activă;
Capacitatea de relaționare și consolidare a parteneriatelor.	

Eșantionul cercetării este constituit din 52 de cadre didactice, dintre care: învățători, profesori de matematică, profesori de limbă și literatură română, profesori de limbă străină, profesori de istorie, profesori de informatică, profesori de educație plastică, profesor de biologie. Aceștia activează în orașele Cahul, Cantemir și în mai multe sate din raioanele respective (majoritatea dintre ei au obținut recent titlul de „licențiat în științele educației”).

Analiza calitativă și cantitativă a indicatorilor propuși ne-a permis să evidențiem mediile vis-à-vis de nivelul manifestării competențelor propuse. Media itemilor din figurile 3, 4, 5 și 6 ne reflectă cu certitudine competențele cadrelor didactice din lotul examinat. Totodată, am reușit să punem în evidență competențele care se manifestă mai pregnant și pe acelea care mai puțin se manifestă în mediul educațional (figurile 3, 4, 5 și 6).

Astfel, constatăm că în mediul educațional profesorii consideră că manifestă permanent *capacitatea de a utiliza metode moderne de lucru cu elevii* (9,09), *capacitatea de a auzi și a asculta elevii* (9,07), *competențe de folosire a computerului și laptopului* (9,00) și manifestă des celelalte capacități.



Fig. 13: Mediile competenței științifice și metodologice

Indicatorii competențelor care înregistrează printre cele mai mici medii sunt: *capacitatea de a evita situațiile emoțional-stresante* (8,11); *autoritatea firească* (8,13); *capacitatea de înnoire a conținuturilor în consens cu noile achiziții ale științei domeniului (dar și din domenii adiacente)* (8,21); *stabilirea propriului bilanț de competențe și a propriului program*

de formare, prin manifestarea unei conduite autoreflexive asupra activităților didactice proprii și asimilarea cunoștințelor de tip organizațional (8,28); capacitatea de a administra corect recompense și pedepse (8,30).



Fig. 14: Mediile competenței psihopedagogice

Profesorii au indicat și alte competențe care le mai cere mediul educațional: *autoreglarea comportamentului, implicarea cu suflet în activitatea cu copiii; capacitatea de a se transpune cu ușurință într-un alt rol; căldură sufletească față de copii; competența de autoafirmare; toleranță; rezistență; să creeze un climat cald în clasă; atenție sporită pentru fiecare elev în parte, potrivit circumstanțelor; asigurarea învățării autonome la elevi; răbdare; capacitatea de a stabili nivelul de inteligență emoțională a copiii*

lor; capacitatea de a face pe copii să fie atenți, respectuoși față de colegi; comunicare eficientă; competența de adaptare rapidă la noile cerințe etc.



Fig. 15: Mediile competenței psihosociale și manageriale

Practica ne mai demonstrează că achiziționarea și perfecționarea competențelor profesionale ale cadrului didactic nu se poate limita la o pregătire inițială și continuă (frecventarea cursurilor o dată la trei ani), ci și în studierea unei literaturi de specialitate (din cauza bazei materiale slabe profesorul nu-și permite să o procure / să o aboneze), alocarea unui timp mai mare pentru analiza mai profundă a problemelor cu care se con-

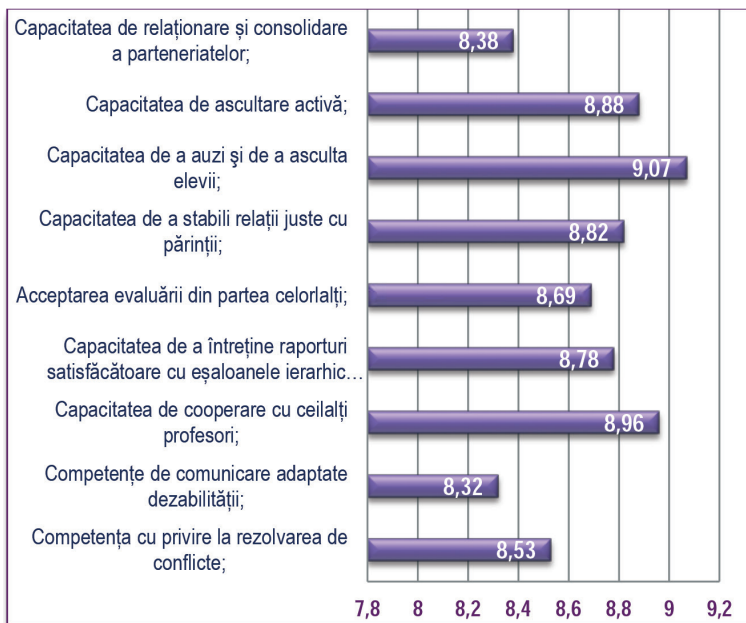


Fig. 16: Mediile competenței de comunicare și relaționare

fruntă în mediul școlar (alocă mult timp și altor activități gospodărești etc. care îi susțin existența materială) etc.

Constatăm că setul de competențe necesare carierei didactice s-a aprofundat. Merită subliniat aici faptul că, pentru a putea face față optim noilor solicitări și presiuni sociale, cadrele didactice trebuie să-și îmbunătățească activitatea și performanțele, să adopte noi viziuni asupra *procesului formării și dezvoltării competenței sociale a elevilor*. Dar pentru a dirija corect acest proces, înainte de toate, cadrele didactice trebuie să posede această competență.

Competența socială se referă la abilitatea copiilor de a forma relații sociale funcționale cu ceilalți copii și cu adulții din viața lor. Copii care prezintă deficite la nivelul competențelor sociale riscă să dezvolte probleme serioase, atât în timpul copilăriei, al adolescenței, cât și al vieții adulte¹⁷⁰.

Competența socială mai este definită ca fiind capacitatea de a comunica în mod constructiv în diferite medii, de a arăta toleranța, de a exprima

¹⁷⁰ Catrinel A.Ș., Kállay E., Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari. Ediția a 2-a. Cluj-Napoca, Editura ESCR, 2010, p. 13.

și a înțelege diferite puncte de vedere, de a negocia cu abilitate pentru a produce încredere și de a empatiza¹⁷¹.

Abordarea centrată pe formarea și dezvoltarea competenței sociale a devenit o direcție prioritară a documentelor normative din domeniul educației din Republica Moldova: *Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*¹⁷²; *Codul Educației al Republicii Moldova*¹⁷³; *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*, aprobată prin Hotărârea Nr. 944 din 14.11.2014 (Monitorul Oficial Nr. 345-351, art. Nr: 1014)¹⁷⁴.

Ne-a interesat atitudinea studenților (de la specialitatea *Pedagogie în învățământul primar și pedagogie preșcolară*) și a tinerilor specialiști (ce au finalizat studiile liceale recent și activează în calitate de învățător) față de nivelul de pregătirea acestora în formarea și dezvoltarea competenței sociale a elevilor. Eșantionul (41 persoane: 31 studenți și 10 tineri specialiști) a fost selectat în baza următoarelor criterii: să studieze (să fi studiat) după planurile noi de învățământ; au „beneficiat” de practica pedagogică.

Acestora li s-a propus să răspundă la următoarele întrebări: *În ce măsură studiile universitare contribuie la pregătirea dvs. în formarea și dezvoltarea competenței sociale a elevilor?*; *De ce condiții socio-psihopedagogice ați beneficiat mai puțin în pregătirea dvs. de a forma și a dezvolta competența socială a elevilor?*. Rezultatele la aceste întrebări sunt prezentate mai jos (*Figura 17 și Figura 18*).

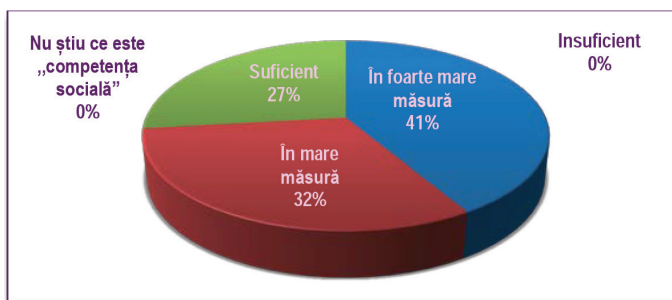


Fig. 17: Atitudinea studenților și tinerilor specialiști față de nivelul de pregătire în formarea și dezvoltarea competenței sociale a elevilor

¹⁷¹ Pavlenko L., Particularitățile psihologice de dezvoltare ale competenței sociale în ontogeneză. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2015.

¹⁷² *Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*, art. 19.

¹⁷³ *Codul Educației al Republicii Moldova din 23.11.2014*, art. 6, art. 11 (g).

¹⁷⁴ *Dezvoltarea resurselor umane în educație: de la idei strategice la acțiuni durabile*. Chișinău, Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2016.

Se observă, în figura de mai sus, că 41% dintre studenții și tinerii specialiști chestionați consideră că studiile universitare contribuie *în foarte mare măsură* la pregătirea lor în formarea și dezvoltarea competenței sociale la elevi; la 32% – *în mare măsură*; 27% – *suficient*; 0% – *insuficient*; 0% – *nu știu ce este „competența socială”*.

Aceste răspunsuri ne conduc la ideea că se cunoaște ce este o competență socială, că în pregătirea inițială a cadrelor didactice se ia în calcul și faptul că viitorii profesori trebuie să posede capacitatea de a forma și a dezvolta competența socială a elevilor. Această concluzie este reliefată de cele 73% dintre cei chestionați care au selectat variantele *în foarte mare măsură* și *în mare măsură*.

Și cu toate acestea, mai sunt 27% care ne dau de înțeles că sunt necesare anumite schimbări în acest sens.

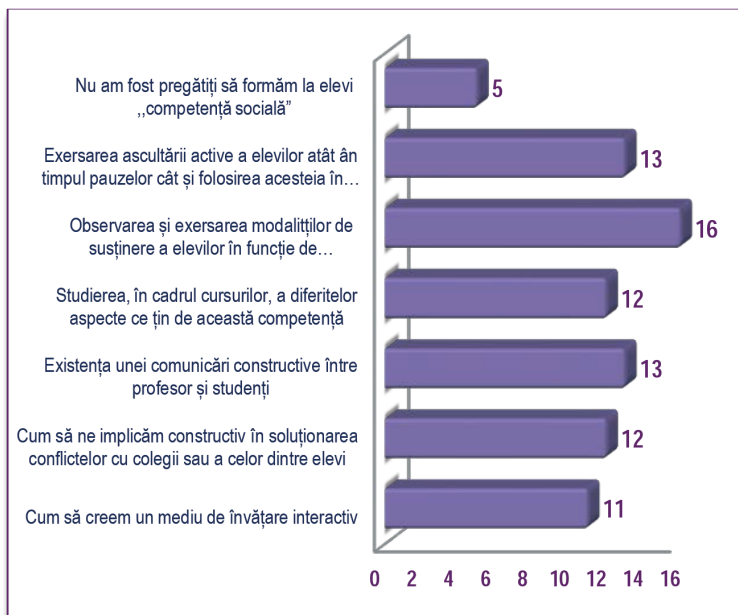


Fig. 18: Atitudinea studenților și a tinerilor specialiști față de condițiile socio-psiho-pedagogice de care au beneficiat mai puțin în pregătirea lor de a forma și a dezvolta competența socială a elevilor

A doua întrebare propusă studenților și tinerilor specialiști a scos în evidență câteva aspecte de care au beneficiat mai puțin în pregătirea lor profesională: 16 dintre ei consideră că nu li s-au creat condiții de a observa și a exersa modalități de susținere a elevilor în funcție de tem-

peramental său, de tipul de inteligență etc.; 13 dintre ei sunt de părere cu nu au avut posibilitatea, pe parcursul studiilor liceale, *de a exersa ascultarea activă a elevilor atât în timpul pauzelor, cât și folosirea acesteia în timpul activităților de învățare*; 13 dintre ei consideră că au beneficiat mai puțin *de o comunicare constructivă între profesori și student*; 12 susțin că *au studiat mai puțin în cadrul cursurilor diferite aspecte ce țin de competența socială*; 12 au învățat mai puțin cum să *soluționeze constructiv conflictele cu colegii sau ale celor dintre elevi*; 11 consideră că pregătirea inițială de care au avut parte, mai puțin le-a format capacitatea *de a crea un mediu de învățare interactiv*; iar 5 din cei investigați sunt de părere că *nu au fost pregătiți să formeze și să dezvolte competența socială a elevilor* (Figura 18).

Concluzii. Profesionalizarea cadrelor didactice, necesitatea de a spori competențele și de a trece la un statut superior al acestora, este un imperativ al timpului.

Din perspectiva acestei ipostaze apare problema creării unui mediu educațional universitar în care viitoarele cadre didactice trebuie *nu doar să cunoască diferite teorii, aspecte ale relației profesor-elev, dar și să dispună de o pregătire practică în acest sens.*

Profesorii au nevoie *pe lângă pregătirea teoretică și de cea practică și în ceea ce privește tipurile de personalitate, temperamente etc. și modalitățile de susținere a elevilor în funcție de acestea.* Astfel că, susținând corect, fiecare copil, ei vor simți că sunt înțeleși, că profesorii le sunt alături, vor fi mai deschiși pentru colaborare.

Constatăm după investigația realizată, că setul de competențe necesare carierei didactice s-a aprofundat. Merită subliniat aici faptul că, pentru a putea face față optim noilor solicitări și presiuni sociale, cadrele didactice trebuie să-și îmbunătățească activitatea și performanțele, să adopte noi viziuni asupra *procesului formării și dezvoltării competenței sociale a elevilor.* Dar pentru a dirija corect acest proces, înainte de toate, cadrele didactice trebuie să fie pregătite corespunzător.

2.4. Sporirea gradului de atractivitate a profesiei didactice prin formarea conștiinței profesionale

Conceptul de conștiință profesională. Educația este și trebuie să fie domeniul prioritar într-un stat care își dorește un viitor prosper. În acest sens ne dăm bine seama că resursele umane din domeniu afectează direct calitatea și relevanța educației.

Formarea profesională inițială va deveni mult mai eficientă și va aduce mai multă implicare, atunci când studenții, viitoarele cadre didactice, vor avea formată o temeinică conștiință profesională.

Pentru început este necesar de a preciza ce reprezintă conștiința. În definiție termenul „conștiință” este considerat un sentiment al responsabilității morale față de propriile fapte, simț al binelui și al răului, al datoriei, sentiment al valorii, cunoașterea imediată pe care fiecare dintre noi o are despre existența sa, despre actele sale și despre lumea exterioară¹⁷⁵.

Conștiința reprezintă capacitatea omului de a-și evalua acțiunile, gândurile, dorințele, interiorizarea și trăirea neconcordanței sale cu ceea ce trebuie să fie, cu neîndeplinirea datoriei. La fel cum datoria este autonomă, tot astfel conștiința omului este independentă de opinia semenilor. Dacă conștiința verifică corespunderea sau necorespunderea acțiunilor în raport cu datoria, atunci acțiunea înlăturată conform conștiinței este o acțiune dictată de simțul datoriei. Adică conștiința insistă asupra îndeplinirii datoriei.¹⁷⁶

Conștiința este responsabilitatea morală a omului pentru comportamentul său și necesită o impunere interioară de a proceda în corespundere cu felul său de a percepe dreptatea, bunătatea, adevărul. Ea exprimă capacitatea de autocontrol și autoapreciere obiectivă a acțiunilor și a faptelor săvârșite, ne ferește de formalism, iar neîndeplinirea sarcinilor propuse duce la remușcări de conștiință.

Conștiință profesională este văzută ca supunerea unei persoane la exigențele profesiei, aceasta se obiectivează atât în gradul înalt de profesionalitate în îndeplinirea rolurilor, cât și în gradul implicării în realizarea obiectivelor profesiei.

Atunci când există conștiință profesională, se realizează mai multe decât la simpla îndeplinirea obligațiilor, aceasta depinzând de nivelul dezvoltării personalității, de cultură, moralitate, de atitudinea față de profesie, față de sine ca profesionist. Din aceste considerente conștiința este diferită la persoane și la diferite *niveluri*:

1. De cel mai înalt *nivel* al conștiinței se bucură profesionistul: destoinic, principial, curajos, consecvent; el nu se lasă influențat, procedează cum îi dictează conștiința, are curajul să nu se conformeze indicațiilor instanțelor superioare dacă ele contravin legilor. Persoanele cu conștiință înaltă se abțin de la acțiuni antisociale, se neliniștesc de insuccesele sau de indisciplina colegilor, caută soluții de înlăturare a cauzelor acestora,

¹⁷⁵ Sillamy N., Dicționar de psihologie. București, Univers enciclopedic, 1998, p. 79.

¹⁷⁶ Lungu V., Etica profesională. Suport de curs. Chișinău, CEP USM, 2011, p. 18.

stimulează gândirea creativă, înțeleg necazurile și neliniștea celorlalți. Societatea apreciază pedagogul după faptele sale.

2. Conștiință cu *nivel mediu* au specialiștii care „au muștrări de conștiință pentru abaterile de la normele morale, se autojustifică prin raționamente de tipul: acestea au fost indicațiile șefului, așa sunt timpurile, ce rost are să mă opun, toți fac la fel, nu voi mai proceda așa”.

3. Un *nivel scăzut* al conștiinței au persoanele care „nu simt nici un fel de remușcări și nici necesitatea de a se justifica, ei procedează cum cer împrejurările pentru a obține un profit sau un succes de moment”. Asemenea persoane își îndeplinesc datoriile doar în situații de control. Ele admit formalism în organizarea procesului de muncă¹⁷⁷.

Despre conștiința responsabilității menționa și R. Hubert, indicând drept principala calitate a unui cadru didactic: vocația pedagogică, exprimată în „a te simți chemat, ales pentru această sarcină și apt pentru a o îndeplini”. El consideră că vocației pedagogice îi sunt caracteristice trei elemente: iubirea pedagogică, credința în valorile sociale și culturale, și conștiința responsabilității. Vocația, susține R. Hubert, constă în dragostea de pedagogie (de a învăța pe cineva), credința în valorile educației, conștiința față de educația copilului, față de Patrie și comunitate. Profesorul trebuie să fie înzestrat cu calități intelectuale, spirit de observație, gândire sistematică, imaginație, memorie, calități afective și morale.¹⁷⁸

Psihologul E.A. Климов a analizat profesionalismul și l-a definit ca fiind un sistem de organizare a conștiinței, a psihicului uman cu următoarele componente¹⁷⁹:

1. *Înșușirile persoanei ca integritate*: imaginea lumii; orientarea socială, orientare spre rezultate în activități; atitudinea față de cei din jur și față de sine, autoreglare; creativitate; caracteristicile individuale ale inteligenței; caracteristicile operaționale individuale; particularitățile sferei emoționale; reprezentări clare despre relația propriei profesii cu alte profesii; reprezentări referitor la capacitățile și calitățile personale așteptate de la un profesional de către comunitate; înțelegerea impactului profesiei asupra propriei personalități; reprezentarea clară a locului său în comunitatea profesională.

2. *Praxiologia profesională*: aspectele specifice, reflectate în cuvinte generale, metaforă, impresie, care există în domeniul profesional con-

¹⁷⁷ Lungu V., *Etica profesională. Suport de curs*. Chișinău, CEP USM, 2011, pp. 53-54.

¹⁷⁸ *Apud*: Pritcan V., Putina D., Mocanu L., *Formarea inițială a cadrelor didactice în domeniul educației timpurii: Curriculum de bază. Ghid metodologic*. Chișinău, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2010, p. 151.

¹⁷⁹ *Apud*: Tarabeh M., *Profesionalismul și gândirea profesională în contextul activității profesionale*. In: *Intertext. Revistă științifică*, 2016, Nr. 3-4, pp. 240-241.

cret, dar încă nu sunt cunoscute de știință; motorica; abilitățile, priceperile spre aspectele executive ale activității; abilități comunicative, organizatorice; priceperi de restructurare a informației; acțiuni autoreglatorii.

3. *Gnosisul profesional*: informația specifică, reflectată la general, într-un limbaj aproximativ, metaforic, concret, dar nestudiat încă suficient; specificul recepționării informației: atenția, procesele senzoriale; specificul profesional al prelucrării informației și al elaborării deciziilor; priceperi, abilități și acțiuni gnostice/observare, monitorizare, recunoaștere, depistarea cauzelor, orientarea în situații noi, neobișnuite.

4. *Deținerea informației, cunoștințe, experiență, cultura profesională*: caracteristici specifice – informația specifică, reflectată la general, într-un limbaj aproximativ, metaforic, concret, dar încă puțin studiat; domeniile de cunoaștere teoretică, în care are nevoie să se orienteze un profesional; cunoștințe specifice despre scopul activității și vieții sale, despre mijloacele de muncă, metodele pentru realizările de succes, condițiile de dezvoltare profesională.

5. *Dinamica proceselor psihice*, complicațiile de ordin psihologic, suprasolicitările în domeniul profesional concret;

6. *Reflectarea clară a problemelor* de apartenență de gen și vârstă în raport cu exigențele profesionale.

Prin urmare profilul moral al absolventului ar trebui să cuprindă următoarele componente:

- ✓ *integritatea* – concordanța dintre idee, atitudine, vorbă și faptă;
- ✓ *conștiința* – sentiment al responsabilității morale față de propriile fapte, simț al binelui și al răului, al datoriei; sentiment al valorii; grijă, răspundere;
- ✓ *pozitivismul* – sensibilitatea față de nevoile altora, dorința de a le veni în ajutor într-o formă dezinteresată, compasiune;
- ✓ *curajul* – a avea puterea de a face ce este bine și de a-și urma propria conștiință;
- ✓ *judecata înțeleaptă* – a defini și a înțelege scopurile valoroase și a stabili prioritățile; a gândi prin prisma consecințelor acțiunilor și a fundamenta deciziile pe înțelepciunea practică;
- ✓ *optimismul* – încrederea persoanei în sine în ceilalți și în viață, atât pentru elevi, cât și pentru profesori, sensibil la nevoile locale și regionale;
- ✓ *perseverența* – a fi consecvent și a găsi puterea de a merge mai departe, în ciuda dificultăților, a eșecurilor personale;
- ✓ *respectul* – a arăta considerație față de oameni, față de autorități, față de proprietate și, nu în ultimul rând, față de propria persoană;

- ✓ *autodisciplina* – a avea control asupra propriilor acțiuni, cuvinte, dorințe impulsuri și a avea un comportament adecvat oricărei situații; a da tot ce ai mai bun în orice împrejurare¹⁸⁰.

Fiecare cadru didactic trebuie să fie mesagerul unor valori sociale, al unui ideal de viață. În munca sa cu elevii, el îi conduce pas cu pas, treptat, spre a-i pregăti pentru sarcinile prezente și de viitor ale societății și această calitate este printre cele mai importante ale cadrului didactic. Succesul profesional începe anume cu „imageria”, afirmă Jim Glemmer, iar experiența și pregătirea profesională pot crește, dacă ne ridicăm standardele de responsabilitate în baza conștiinței profesionale. Conceptul alegerii gândurilor și a creionării propriului viitor profesional reprezintă principiul de bază al conștiinței profesionale¹⁸¹.

Motivarea profesională cumulează toate considerentele interne care îl raportează eficient, durabil și profund pe cadrul didactic la tipul de activitate pe care o desfășoară. Conținutul activității influențează calitatea și eficiența implicării cadrului didactic, iar înțelegerea sensului activității conduce spre formarea conștiinței profesionale. Maturizarea și dezvoltarea acestei conștiințe profesionale determină transformarea muncii din obligație și datorie socială în principalul prilej și cadru de afirmare profesională. Așadar, cunoașterea „eticii pedagogice” pentru pregătirea cadrelor didactice constituie o premisă necesară din punct de vedere teoretic, dar nu trebuie omisă formarea din punct de vedere practic, deoarece nu este suficient a dezvolta conștiința morală fără a aplica cele învățate în situațiile din practica educațională¹⁸².

Conștiința astfel devine unicul instrument de apreciere a faptelor și valorilor morale aceasta contribuie la evitarea formalismului în îndeplinirea sarcinilor ceea ce este foarte necesar a fi dezvoltat la toate cadrele didactice.

Nevoi de formare profesională a studenților viitoare cadre didactice: identificare și metodologie. Schimbările rapide survenite atât la nivel național, cât și global nu pot să nu afecteze și sistemul educațional, astfel acesta se confruntă cu o serie de provocări care trebuie să ia în vizor nevoile reale ale resurselor umane. Pentru depășirea cu succes a acestor probleme este necesar de stabilit care sunt nevoile de formare

¹⁸⁰ Globu N., Reconceptualizarea formării profesionale inițiale a învățătorului. Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2015, p. 41.

¹⁸¹ Callo T. ș.a. Educația centrată pe elev. Ghid metodologic (coord. Callo T., Paniș A.). Chișinău, „Print-Caro” SRL, 2010, p. 18.

¹⁸² Axentii I.A., Etica pedagogică. Suport de curs. Cahul: Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul, 2012, p. 6.

profesională a studenților-viitoare cadre didactice și de a contribui nemijlocit la satisfacerea acestor necesități.

Nevoia de formare poate fi abordată atât din perspectiva asigurării unității cu resurse umane bine pregătite, capabile să se adapteze la noutățile impuse de modernizarea procesului educativ, cât și din perspectiva nevoii personale de formare, de achiziții de noi informații sau de posibilitatea de adaptare la noutățile aduse procesului didactic. Astfel, considerăm că procesul de formare profesională inițială va deveni cu mult mai eficient, de calitate, și va aduce mai multă implicare din partea studenților care vor conștientiza valoarea pe care o are profesia pentru buna dezvoltare a generației în creștere și a societății în general.

După cum afirmă cercetătorul F. Voiculescu, determinarea nevoilor de formare profesională poate fi considerat demersul prin care se stabilește care sunt cerințele, trebuințele, necesitățile ce impun și justifică proiectarea și susținerea unui proces de formare profesională a cadrelor didactice, iar a organiza un proces educațional, fără a-l orienta în mod explicit spre satisfacerea unor nevoi determinate, înseamnă a-l plasa în sfera voluntarismului, a proiecției aleatorii, subiective și, evident, a-l lipsi de raționalitate și de utilitate¹⁸³.

Nevoile de formare sunt nevoi de învățare ale unor subiecți, care pot fi satisfăcute prin activități de formare și de dezvoltare profesională. Nevoia este discrepanța dintre stadiul actual de dezvoltare 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 tratată¹⁸⁴.

Analiza nevoilor încearcă să identifice neajunsurile, să le analizeze caracteristicile și cauza și să stabilească prioritățile acțiunilor viitoare. Intervențiile eficiente sunt dependente de o bună identificare și evaluare a nevoilor. O analiză de nevoi de calitate se focalizează pe rezultatele care ar trebui obținute, și nu pe mijloacele necesare obținerii lor; furnizează o bază obiectivă pentru luarea deciziilor, este un proces ciclic. Analiza nevoilor de formare răspunde unei game largi de factori interesați, dintr-o multitudine de perspective, ea este parte integrantă a eforturilor de îmbunătățire continuă a calității procesului educațional.

Prin analiza de nevoi, cadrele didactice participă la un exercițiu de autorefecție asupra rolului și poziției dezvoltării profesionale, ceea ce

¹⁸³ Voiculescu F., *Analiza resurse-nevoi și managementul strategic de învățământ*. București, „Aramis”, 2004, p. 13.

¹⁸⁴ Farla T., Ciolan L., Iucu R., *Analiza nevoilor de formare: ghid pentru pregătirea, implementarea și interpretarea datelor analizei de nevoi de formare în școli*. București, Atelier Didactic, 2007, p. 7.

contribuie la dezvoltarea abilităților individuale de utilizare a reflecției. Identificarea nevoilor cadrelor didactice conduce spre stabilirea faptului de ce formarea respectivă este relevantă, cum va îmbunătăți performanțele, cum va conduce la o diferență față de activitatea anterioară; cum se poate face o relaționare a performanțelor ameliorative cu scopurile inițiale.

A determina nevoia de formare a cadrului didactic înseamnă a răspunde la întrebarea ce-i lipsește cadrului didactic respectiv, sub aspectul competenței și performanței, pentru a atinge obiectivele activității de predare. Diferența reprezintă tocmai nevoia de formare asupra căreia se va acționa nemijlocit. Nevoile de formare continuă se raportează, așadar, întotdeauna la o situație concretă și apar ca rezultat al unor deficite pe care situația existentă le prezintă în raport cu o situație de referință definită.¹⁸⁵

Cu scopul de a identifica nevoile de formare profesională inițială, a fost aplicat un chestionar pe un eșantion alcătuit din 86 respondenți-studenți la specialitățile din domeniul Științe ale educației care își fac studiile în cadrul Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul.

În cele ce urmează vom analiza răspunsurile oferite la întrebările incluse în chestionar.

Prima întrebare a vizat identificarea opiniei cu privire la informațiile prezentate în cadrul cursurilor, și anume cât de folositoare sunt acestea pentru dezvoltarea profesională a lor. În urma sintetizării răspunsurilor au fost obținute următoarele rezultate:

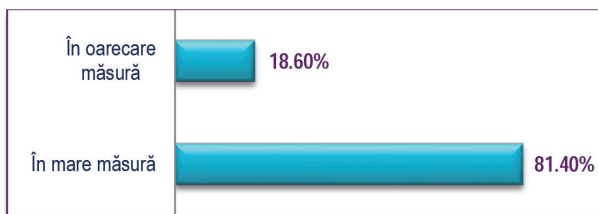


Fig. 19: Utilitatea informațiilor prezentate la cursuri în dezvoltarea profesională

81,4% din studenți au menționat că informațiile aferente la cursuri contribuie în mare măsură la dezvoltarea lor profesională și 18,6% din studenți au indicat că informațiile aferente la cursuri în oarecare măsură ar contribui la dezvoltarea lor din punct de vedere profesional, aceștia din urmă și-ar dori mai multă pregătire în domeniul proiectării didactice,

¹⁸⁵ Nagnibeda-Tverdohleb T., Nevoile de profesionalizare ale cadrelor didactice, corelate cu procesul de formare continuă, p. 5. Disponibil: https://www.upsc.md/wp-content/uploads/2017/03/cer_pub_ssu_1_34_continut_2017.pdf

al metodologiilor de predare-învățare-evaluare moderne, al psihologiei copilului.

În contextul primei întrebări a fost și determinarea opiniei studenților cu privire la proporția în care informațiile prezentate în cadrul cursurilor sunt actuale din perspectiva nevoilor societății și ale pieței muncii. Studenții au indicat următoarele proporții:

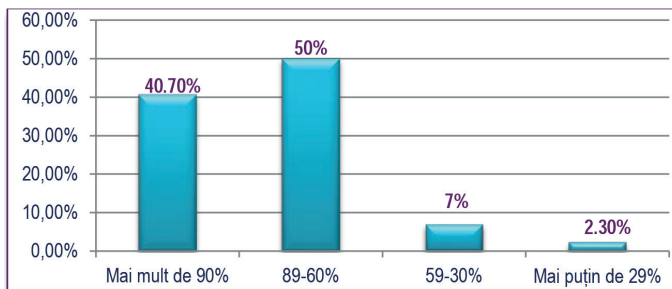


Fig. 20: Proporția corespunderii informațiilor prezentate în cadrul cursurilor din perspectiva nevoilor societății și ale pieței muncii

40,7% din studenți consideră că informațiile oferite în cadrul cursurilor corespund în proporție de 90% și mai mult cu cerințele lansate de societate și piața muncii; 50% din respondenți atribuie 89-60% de corespundere a cursurilor cu trebuințele actuale ale pieții muncii și 9,3% dintre studenți au valorificat informațiile oferite la cursuri ca fiind neconcludente cu ceea ce se cere în prezent. Acest fapt ar trebui să dea de gândit profesorilor, titularilor de curs în alegerea conținuturilor informaționale predate studenților, astfel încât acestea să fie actualizate în concordanță cu inovațiile în domeniu și cu cerințele societății.

Următoarea întrebare a chestionarului a vizat determinarea celui mai eficient mod de prezentare a cursurilor în opinia studenților.

Constatăm astfel că în contextul situației epidemiologice, când în mare parte cursurile sunt predate online, studenții conștientizează și conferă importanță contactului direct cu profesorul, astfel 44% dintre respondenți afirmă că cea mai eficientă modalitate de însușire a conținuturilor unui curs este predarea cu prezența fizică în sala de cursuri, alte 28% au indicat eficiența predării în mod mixt, adică atât cu prezența nemijlocită în sala de cursuri, cât și online, pentru explicații la tablă cu dictare s-au pronunțat 9%, alte 4% au indicat ca fiind eficientă proiectarea de slide-uri cu trimiterea ulterioară la sursele bibliografice și 15% susțin eficiența predării online.

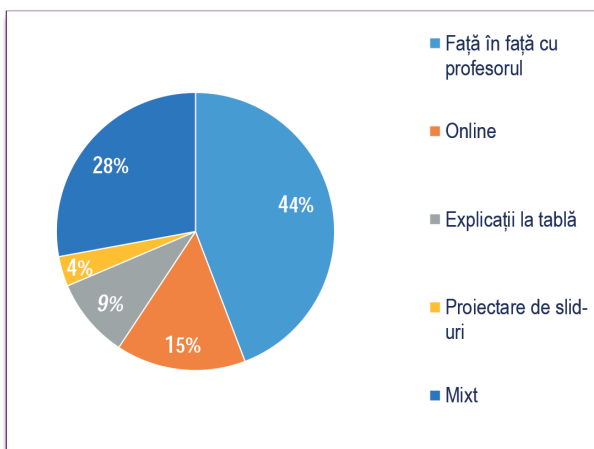


Fig. 21: Modalități eficiente în predarea cursurilor

Ne-a interesat să determinăm opinia studenților cu privire la dotarea sălilor de curs, a laboratoarelor, dacă acestea corespund necesităților disciplinei și așteptărilor studenților, astfel s-au obținut următoarele rezultate:

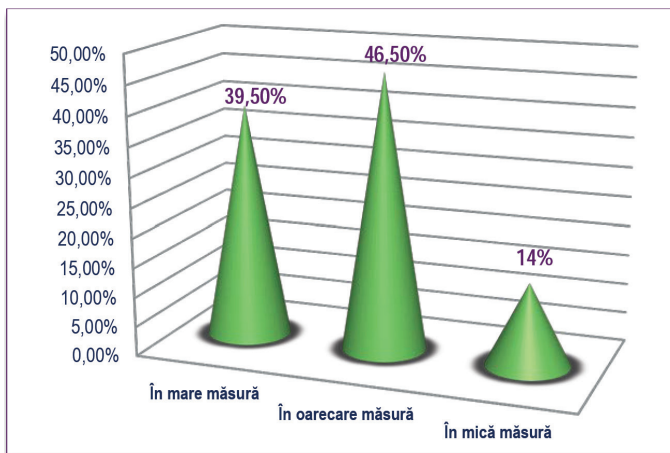


Fig. 22: Dotarea sălilor de curs și a laboratoarelor în corespundere cu necesitățile de predare și cu cele de învățare a studenților

39,5% din respondenți sunt mulțumiți vis-à-vis de cum sunt dotate sălile de curs și laboratoarele în care se desfășoară cursurile, în oarecare măsură sunt mulțumiți 46,5% din studenți și în mică măsură 14% dintre aceștia. Pentru a le fi satisfăcute necesitățile de învățare aceștia indică fap-

tul că au nevoie de a fi dotate sălile de clasă cu tehnologii moderne, punerea la dispoziție a cât mai multor surse bibliografice accesibile studenților.

În formarea și dezvoltarea profesională o deosebită importanță o are și accesul studenților la surse de informare profesională, următoarea întrebare a chestionarului a vizat determinarea opiniei studenților cu privire la corespunderea bibliotecii, a manualelor, sălilor de informare din surse web etc. cu necesitățile și așteptările studenților. Răspunsurile oferite au fost sintetizate în *Figura 23*:

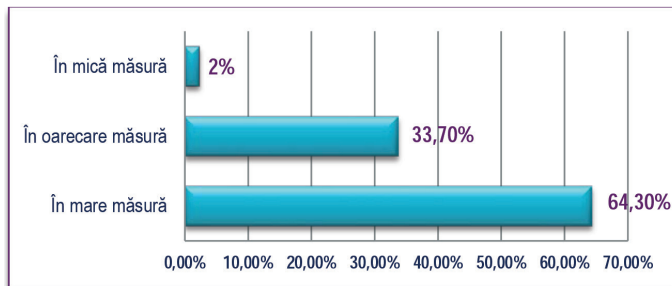


Fig. 23: Corespunderea bibliotecii, a manualelor, sălilor de informare din surse web cu necesitățile și așteptările studenților

Activitățile extracurs constituie bune prilejuri de a dobândi anumite cunoștințe, de a forma sau a dezvolta competențe profesionale. Întrebarea „Doriți să participați la traininguri, ateliere de lucru, mese rotunde etc. care ar contribui la dezvoltarea profesională?” a fost inclusă în cadrul chestionarului cu scopul de a determina predispoziția studenților de a participa la asemenea activități, astfel s-au obținut următoarele rezultate: pentru participarea la activități de dezvoltare profesională și personală s-au pronunțat 66,6% iar 33,4% nu au fost impresionați de astfel de posibilitate, acest lucru indică faptul că studenții nu conștientizează necesitatea și importanța implicării în activitățile extracurriculare.

Respondenții, care au manifestat inițiativa de a participa la astfel de evenimente, au fost rugați să indice care ar fi temele de interes, astfel aceștia au identificat următoarele subiecte: dezvoltarea personală în profesie; noi modalități de predare a temelor pentru ca elevii să poată asimila informația corect și la timp; metode, mijloace, tehnici de lucru cu copiii și părinții; relația învățător–elevi–părinți; management educațional; instruirea părinților în utilizarea computerului; elaborarea documentelor școlare; stabilirea relațiilor internaționale; modalități de dezvoltarea profesională; tipuri de caracter, personalitatea, procese psihice cognitive;

metode de predare-învățare-evaluare eficiente și rapide; dezvoltarea creativității preșcolărilor/școlărilor; mai multe seminare de dezvoltare personală (psihologie); comunicarea publică, discursul; comportamentul copiilor în sec. XXI; pedagogul modern; dezvoltarea ideilor și a perspectivei pentru viață; proiectare didactică; dezvoltarea profesională în perioada pandemiei; cum să devin un pedagog de succes; organizarea activităților extracuriculare.

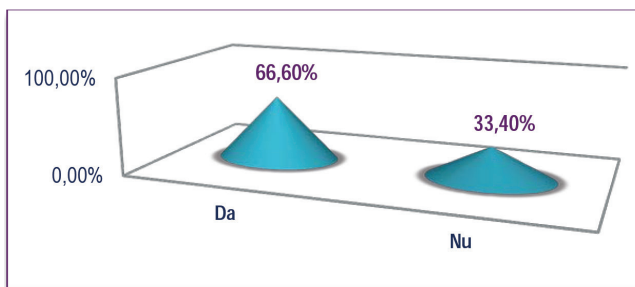


Fig. 24: Disponibilitatea studenților de a participa la activități de dezvoltare profesională extracurs

Considerăm că relația deschisă spre colaborare, consultații, îndrumare, clarificare a unor probleme profesionale/personale ale cadrelor didactice cu studenții de asemenea contribuie la formarea și dezvoltarea competențelor profesionale, astfel am decis să determinăm gradul de disponibilitate a cadrelor didactice în relația cu studenții.

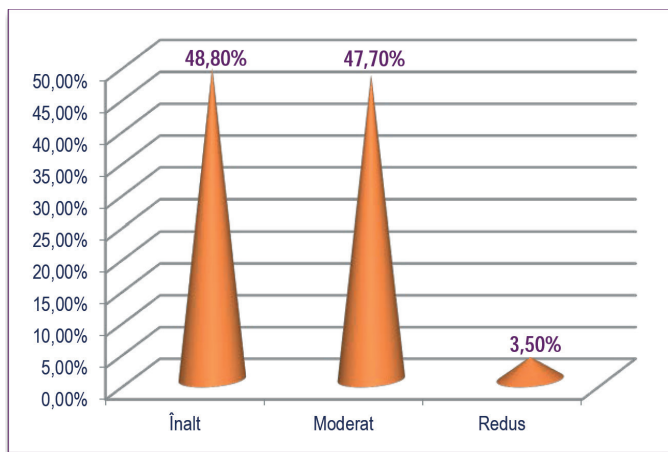


Fig. 25: Gradul de disponibilitate a cadrelor didactice în relația cu studenții

Putem afirma cu bucurie că profesorii au un grad ridicat și moderat al relației cu studenții în proporție de 96%, adică aceștia oferă consultații, îndrumare, clarifică aspectele neînțelese și în afara orelor de curs, doar 3,5% din studenți menționând că nu beneficiază de această oportunitate.

Formarea studenților cu scopul de a deveni buni profesioniști în viitor poate fi realizată prin diverse strategii. Aceste strategii trebuie construite pe cinci piloni esențiali:

- ✓ *expertiza*: profesorul trebuie să fie un expert în domeniul său. Unii studenți (cei de la învățământ cu frecvență redusă) pot avea o experiență care, în unele privințe, o depășește pe cea a formatorului. De aceea, profesorul-formator trebuie să posedă cunoștințe, abilități și competențe care să-l facă un veritabil profesionist, un expert;
- ✓ *empatie*: capacitatea profesorului de a se transpune în universul subiectiv al formabilului, ca și cum ar fi formabilul însuși. Conduita empatică presupune angajament cognitiv, transpunere afectivă, voință participativă, efort imaginativ, înțelegerea celuilalt, a eului său. Ea depinde de gradul de transparență a studentului (de măsura în care se lasă cunoscut), dar și de calitățile profesorului, de capacitățile acestuia de transpătrundere (situarea în cadrul intern de referință al studentului-adult);
- ✓ *entuziasmul în activitatea de formare*: profesorii entuziaști sunt aceia cărora le pasă ce și cum predau, fiind pasionați de munca lor. Ei stimulează și incită studenții, atrăgându-i și motivându-i să învețe. Entuziasmul presupune angajament și expresivitate;
- ✓ *claritatea predării*: facilitează înțelegerea și învățarea eficientă. Rareori învățăm ceea ce nu înțelegem. Predarea eficientă poate fi apreciată după rezultatele ei (învățarea durabilă);
- ✓ *responsabilitatea respectării particularităților diferențiale*. Proceusul de formare a studenților presupune practicarea unei pedagogii a diferenței, care să țină cont de particularitățile, interesele și valorile fiecăruia. Numai astfel profesorul reușește să-i motiveze pe toți să se angajeze în învățare¹⁸⁶.

Pentru orice student este primordial să petreacă timpul liber în compania prietenilor sau realizând activitățile preferate, astfel nevoia de a beneficia de timp liber depinde de structura orarului, de activitățile ce necesită a fi realizate în contextul studiilor universitare. Am dorit să determinăm dacă studenții au timp liber pentru alte activități decât studiile.

¹⁸⁶ Dumitru I.Al., Specificul învățării la vârsta adultă. In: Paloș R., Sava S., Ungureanu D. (coord.), Educația adulților: baze teoretice și repere practice. Iași, Editura „Polirom”, 2007, pp. 125-126.

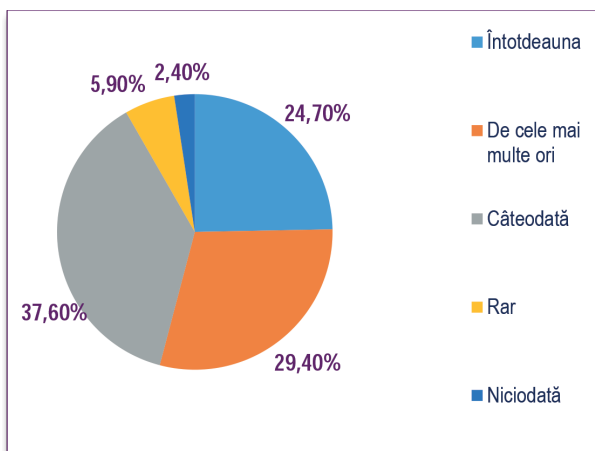


Fig. 26: Disponibilitatea pentru timp liber al studenților

Respondenții au indicat că dețin timp liber întotdeauna în măsură de 24,7%, de cele mai multe ori au timp liber în măsură de 29,4%, rar și niciodată au timp liber în măsură de 8,3% din studenți, aceștia și-au manifestat nemulțumirea cu privire la orarul prea solicitant, unii menționând dezacordul față de realizarea cursurilor în zilele de sâmbătă și duminică (aceștia probabil fiind studenți de la învățământ cu frecvență redusă). Intuim că ar fi binevenit a fi organizat un training cu subiectul: „Planificarea timpului unui student” cu scopul de a-i învăța cum să-și planifice timpul eficient astfel încât să dețină și timp liber.

În final, studenții au fost rugați să indice ce și-ar dori să schimbe pentru a avea parte de pregătire profesională la nivel înalt. În mare parte aceștia au indicat că nu ar schimba nimic, că le convine totul și este totul bine organizat.

Din răspunsurile studenților care propun anumite modificări/recomandări putem menționa următoarele:

- aș dori ca să fie mai multe ore de practică; în contextul pandemiei marea majoritate își manifestă dorința de a se afla nemijlocit, fizic, la universitate;
- aș dori să punem accent pe elaborarea documentelor școlare mai mult;
- aș dori ca în procesul de învățământ să se folosească cât mai multe metode interactive; unii au indicat nevoia de înțelegere reciprocă, alții au nevoie de cât mai multe surse bibliografice accesibile studenților; organizarea diferitor traininguri, activități, mese rotunde

- referitor la specialitatea pe care o studiază; alții indică nevoia de a schimba atitudinea unor profesori pentru studenți; pe baza cursului predat mai multa demonstrație pentru a înțelege;
- aş doresc ca materialul predat să fie mai succint; posibilitatea de a pune mai des în practică cunoștințele teoretice;
 - aş dori ca procesul de pregătire profesională să se axeze mai mult pe situații concrete întâlnite în viața unui pedagog; implicarea în proiecte din domeniul profesional; indică necesitatea de a deține un calculator în sala de curs;
 - aş dori ca disciplinele studiate să se limiteze strict la profesia pe care o însușesc, fără prea multe abateri.

Astăzi profesia didactică

- încetează să mai fie atractivă pentru tineri;
- an de an se atestă tot mai puțini solicitanți pentru formare inițială în științele educației;
- numărul și mai mic al absolvenților care ajung să lucreze în școală;
- deficitul în creștere de cadre didactice vorbesc de la sine despre scăderea constantă a statutului social al cadrului didactic.

Constatăm și altă tendință negativă: studiile pedagogice se bucură de o atractivitate sporită mai ales printre studenții cu rezultate slabe la examenele de bacalaureat și în calitate de variantă de rezervă în cazul unui eșec la admitere conform altor opțiuni.¹⁸⁷

În timpul cel mai apropiat posibil, în sistemul educațional național, la fel ca în alte țări, se va resimți deficitul de cadre didactice, dată fiind vârsta de pensionare a acelor care mai activează la moment în acest domeniu. Din acest punct de vedere se resimte necesitatea elaborării strategiilor și motivațiilor viabile de atragere în rândurile cadrelor didactice a absolvenților cu abilități corespunzătoare domeniului.

În scopul de a determina anumite recomandări privind îmbunătățirea imaginii acestei nobile profesii, în speranța atragerii la studii a studenților de „calitate” care la finalizarea studiilor se vor angaja și vom avea parte de un personal didactic calificat am aplicat un chestionar pe un eșantion de 42 absolvenți de la domeniul „Științe ale educației” pentru a determina unele aspecte legate de atractivitatea profesiei didactice din „prima sursă”.

Prima întrebare a chestionarului a vizat determinarea motivelor pentru care au ales specialitatea la care au studiat. La această întrebare res-

¹⁸⁷ Negură P., Cum sporim atractivitatea profesiei didactice? Sinteză de politici. Elaborată și prezentată public în cadrul evenimentului public „Pledoarie pentru o educație de calitate”. Chișinău, 2018, p. 1.

pondenții au avut posibilitatea de a alege mai multe variante de răspuns, acestea fiind prezentate în *Figura 27*.

Persoanele care aleg cariera didactică sunt mai degrabă motivate de motive intrinseci decât de motive extrinseci. Principala motivație intrinsecă este importanța lucrului cu copiii și a ajutorului oferit acestora pentru a învăța. Constatăm o realitate îmbucurătoare și anume că motivele pentru care absolvenții au ales specialitatea cu profil pedagogic este dragostea pentru copii (50%) și dorința de a fi cadru didactic (26,2%), acest fapt ne face să fim încrezători că absolvenții vor exercita profesia de cadru didactic la un nivel înalt de profesionalism.

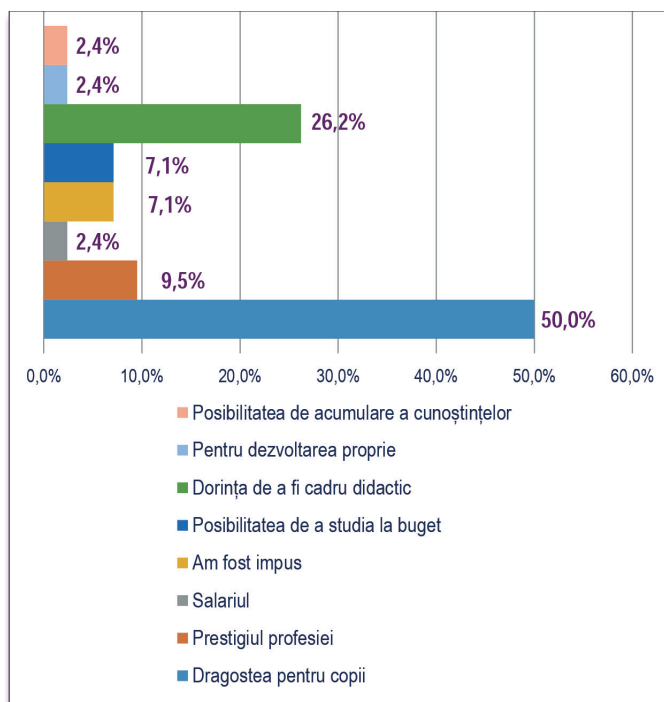


Fig. 27: Motivele alegerii specialității pedagogice

Printre celelalte motive au fost menționate: dezvoltarea proprie, posibilitatea acumulării de cunoștințe din domeniul pedagogiei și psihologiei copilului, salariul, fiecare din aceste motive acumulând câte 2,4%. Câte 7,1% din respondenți au menționat posibilitatea studierii la buget și faptul că au fost impuși să studieze de către părinți, aceste motive de fapt întâlnindu-se foarte des atunci când se organizează convorbiri cu studenții anului I.

Constatăm că doar 9,5% din absolvenți au ales profesia datorită prestigiului pe care îl are în comunitate.

Problema privind angajarea absolvenților facultăților cu profil pedagogic în câmpul muncii este mai actuală ca niciodată în sistemul educațional al Republicii Moldova.

Constatăm cu regret că foarte puțini absolvenți ai acestor specialități activează după finalizarea studiilor în cadrul instituțiilor de învățământ. O mare parte din aceștia aleg să presteze altfel de servicii, sau mai rău: migrează peste hotarele țării în speranța unui câștig esențial.

Următoarea întrebare a chestionarului a vizat disponibilitatea studenților de a activa nemijlocit în câmpul muncii, astfel am obținut următoarele răspunsuri:

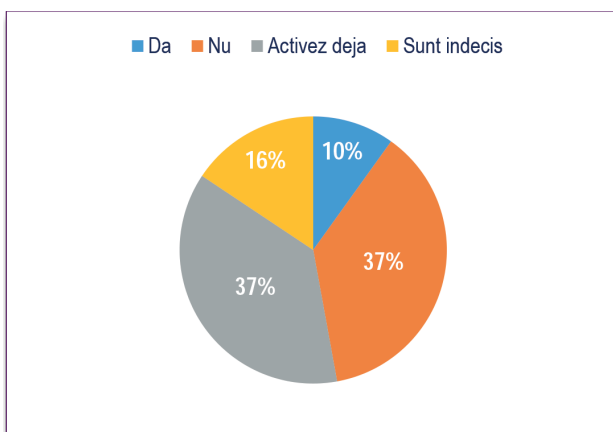


Fig. 28: Disponibilitatea absolvenților de a activa în domeniul pedagogic

La chestionar au răspuns absolvenți care au studiat atât la zi, cât și cu frecvență redusă, astfel din aceia care au studiat la zi doar 10% din respondenți au indicat că sunt decisi să activeze în calitate de cadre didactice, din aceia care au studiat la frecvență redusă 37% deja activează în domeniul educațional; 16% sunt indeciși și 37% au indicat că nu își doresc să activeze în calitate de cadre didactice, acest fapt demonstrează faptul că situația resurselor umane din sistemul educațional este/va fi una indezirabilă.

Astfel cum o mare parte au indicat că nu își doresc să devină cadre didactice ne-a interesat să determinăm motivele pentru care nu își doresc să devină pedagogi, răspunsurile au fost sistematizate în Figura 29. La această întrebare respondenții au avut posibilitatea de a alege mai multe variante de răspuns, sau de a le propune pe ale lor.

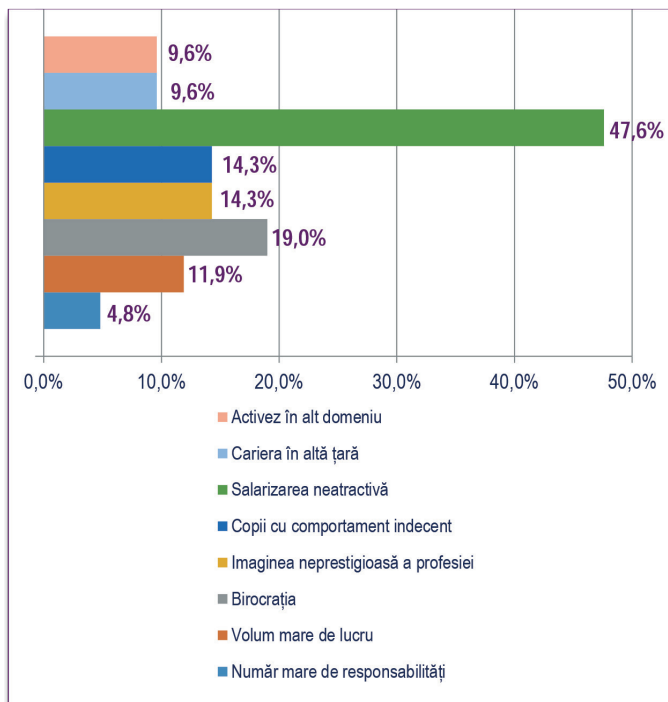


Fig. 29: Motivele pentru care absolvenții nu doresc să fie pedagogi

Constatăm că 47,6% dintre aceia care nu vor să activeze în domeniul educațional au invocat ca motiv salarizarea neatractivă, 19% au stabilit că birocrăția în exces reprezintă un impediment în exercitarea profesiei și 14,3% au indicat că nu doresc să activeze în calitate de pedagog din cauza copiilor ce manifestă comportament neadecvat și altele 14,3% – imaginea neprestigioasă a profesiei. 11,9% din absolvenți identifică volumul mare de lucru ca motiv de neangajare în domeniul educațional. 9,6% din respondenți activează în alte domenii decât cel educațional și tot atâția își construiesc o carieră peste hotarele țării. 4,8% au invocat ca motiv numărul mare de responsabilități pe care le prevede profesia.

Ne-a interesat să determinăm ce facilități/condiții i-ar atrage în exercitarea profesiei de cadru didactic pe proaspeții absolvenți, astfel am constatat că 50% din absolvenți ar fi interesați să activeze dacă ar avea posibilitatea avansării în carieră, câte 38,1% își doresc condiții de muncă performante, în pas cu tehnologiile moderne, tot atâția își doresc stimă și respect față de sine. Constatăm repetat că statutul cadrului didactic s-a

devalorizat mult iar printre principalii factori negativi care au determinat o asemenea dinamică se invocă salariul neatractiv și lipsa garanțiilor sociale, birocrația excesivă, pedagogi incompetenți. Ridicarea salariilor cadrelor didactice este alegerea a 38,1% din respondenți, aceasta nu duce cu sine în mod automat la creșterea calității activității lor, dar acest lucru ar contribui la o creștere a satisfacției de muncă, salariile mai ridicate fiind asociate cu un grad mai înalt de atragere și menținere a cadrelor didactice în sistemul educațional. Lipsa unui pachet salarial atractiv raportat la performanțe, insuficiența mecanismelor de protecție socială, lipsa spațiului locativ contribuie la plecarea din sistem a cadrelor didactice, atât a celor debutante, cât și a celor performante¹⁸⁸; 16,7% dintre absolvenții de la învățământ cu frecvență redusă, care activează deja pe tărâmul pedagogic, își doresc compensarea cheltuielilor ce țin de atribuțiile de serviciu.

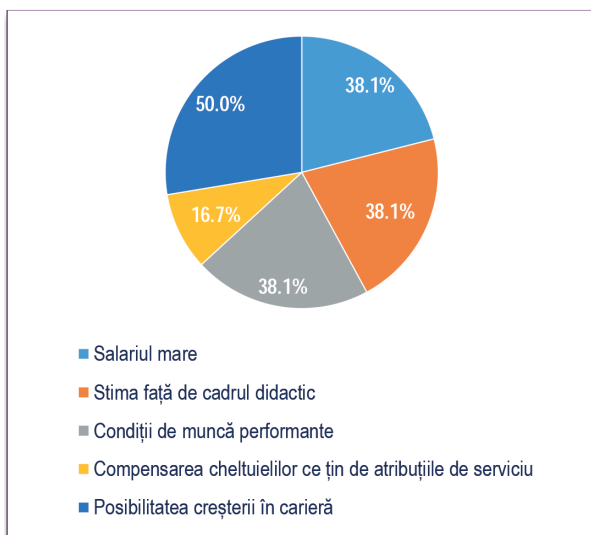


Fig. 30: Facilități/condiții ce ar atrage studenții în exercitarea profesiei

Am introdus o întrebare în chestionar cu scopul de a afla dacă absolvenții se simt pe deplin pregătiți în exercitarea profesiei „Studiile universitare au contribuit suficient la pregătirea dvs. ca specialist?”. Răspunsurile sunt prezentate în Figura 31.

¹⁸⁸ Nahaba L., Dezvoltarea resurselor umane în educație: de la idei strategice la acțiuni durabile. Chișinău, Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2016, p. 27.

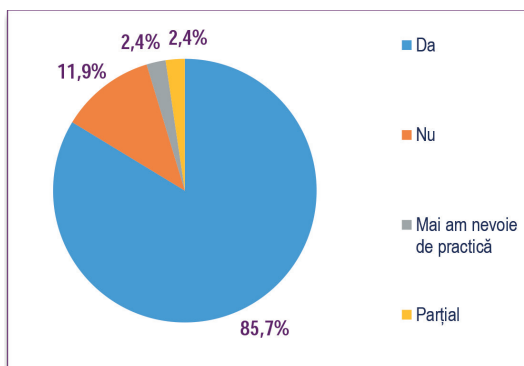


Fig. 31: Studiile universitare au contribuit suficient la pregătirea dvs. ca specialist?

85,7% dintre absolvenți au indicat că studiile universitare au contribuit pe deplin la pregătirea lor profesională, 2,4% au indicat necesitatea mai multor ore de practică și tot atâția au selectat varianta conform căreia studiile de specialitate au contribuit parțial la pregătirea lor profesională. 11,9% își doresc mai multă pregătire profesională decât au primit în cadrul formării profesionale inițiale la unele din cursurile de specialitate, astfel aceștia au menționat necesitatea de cunoaștere mai temeinică a metodologiilor de predare-evaluare raportate la cerințele actuale, a abilităților de comunicare cu elevii și părinții acestora, a strategiilor de lucru cu copiii cu CES.

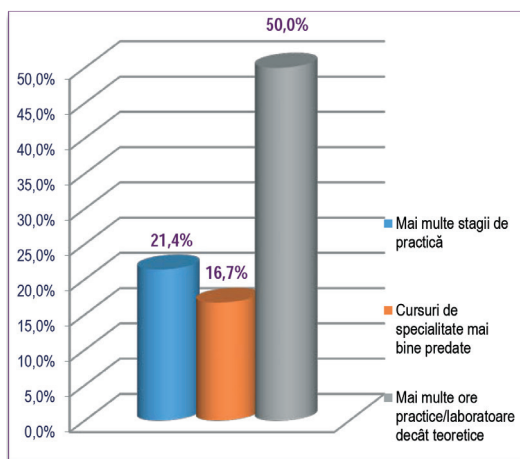


Fig. 32: Măsuri ce ar contribui la dezvoltarea mai eficientă a competențelor profesionale

Dintre măsurile eficientizării procesului de formare și dezvoltare a competențelor profesionale în formarea inițială respondenții au menționat realizarea mai multor ore practice și de laborator (50%) precum și realizarea mai multor stagii de practică (21,4%), predarea mai eficientă a unor cursuri de specialitate (16,7%). Necesitatea formării în domeniul competențelor curriculare (a proiectării și implementării) este explicată în primul rând de noua paradigmă a curriculumului, paradigmă care a generat în societatea contemporană o veritabilă știință a instruirii în contextul procesului de învățământ. Totodată, raportarea permanentă a metodelor didactice la noile conținuturi, la deprinderi, aptitudini și competențe aflate în curs de dezvoltare, reprezintă explicația de ce studenții necesită mai multă aplicare practică a competențelor obținute la nivel teoretic.

Pentru o educație de calitate sunt imperativ necesare cadre didactice competente și proactive, care să facă față multitudinii de provocări profesionale, dictate între altele de dezvoltarea tehnologiilor și de schimbarea paradigmei în educație. În acest sens, profesia didactică trebuie să fie transformată într-o oportunitate de carieră de succes, atractivă pentru tinerii cu aptitudini pedagogice. Acest deziderat poate fi atins doar dacă profesia de cadru didactic va fi una prestigioasă, cu imagine pozitivă în societate și cu un statut înalt.¹⁸⁹

Am putea menționa că multor țări le-a reușit ridicarea prestigiului profesiei de pedagog, fără a le majora salariile, îmbunătățind statutul pedagogului în societate prin oferirea perspectivelor reale de creștere în cariera profesională și încredințându-le, ca profesioniști, realizarea reformelor educaționale.¹⁹⁰

Pentru a spori atractivitatea profesiei, ar trebui să se pună accentul pe asigurarea unor condiții contractuale și de muncă bune, care să poată concura cu profesii care necesită niveluri de educație echivalente.

Ar trebui, de asemenea, să se ofere oportunități de avansare salarială și de evoluție în carieră. Sprijinul în primele etape ale carierei cadrelor didactice și pe tot parcursul vieții lor profesionale ar trebui să fie accesibil tuturor.

Formele de colaborare cu colegii, munca în echipă și învățarea reciprocă cu colegii (*peer-learning*) ar trebui să fie stimulate. Unele dintre

¹⁸⁹ Bezede R., Valențele imaginii și statutului cadrului didactic în context actual. Sinteză de politici, p. 10. Disponibil: http://www.soros.md/files/publications/documents/Valentele%20imaginei%20si%20statutului%20cd_15.10.2019.pdf

¹⁹⁰ Pogolșa L., Dimensiunea umană a calității învățământului – cadrele didactice. În: Școala modernă: provocări și oportunități: Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015, p. 6.

aspectele de mai sus sunt abordate, de asemenea, în comunicarea Comisiei Europene privind consolidarea identității europene prin educație și cultură, cu propuneri concrete privind calea de urmat și cu un accent deosebit pus pe rolul esențial jucat de formarea profesională de înaltă calitate și de perspectivele atractive pentru dezvoltarea profesională și remunerarea cadrelor didactice.¹⁹¹

În concluzie, în calitate de acțiuni ce ar contribui la sporirea atractivității profesiei didactice ar fi:

- sporirea atractivității profesiei pentru tinerii cu aptitudini specifice domeniului pedagogic și cu vocație pentru acest domeniu;
- promovarea profesiei de cadru didactic, a unei culturi a încrederii în școală și în profesori;
- asigurarea salariilor/pachetelor sociale atractive/condițiilor de muncă moderne, dar și legi/regulamente privind securitatea și protecția cadrului didactic;
- organizarea emisiunilor televizate/radio despre viața și activitatea celor mai buni profesioniști din domeniu sau emisiuni în care profesorii să prezinte elaborări personale (proiecte didactice, tematice; practici educaționale; manuale; suporturi; articole etc.); acestea să fie difuzate și pe rețelele sociale, deoarece tinerii petrec mult timp în mediul virtual;
- cadrele didactice care activează în sistemul educațional trebuie să fie modele de profesionalism, să își facă bine meseria în orice context și circumstanțe, astfel încât imaginea profesiei pedagogice să crească iar la desfășurarea stagiilor de practică să fie selectați anume așa mentori, încât studenții să nu fie dezamăgiți de profesia aleasă de la primul stagiul de practică.

¹⁹¹ <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/435e9...>

CONCLUZII GENERALE

Dacă la începuturile schimbărilor societale originile acțiunii umane erau plasate în afara indivizilor la nivel supra-uman, supra-social, – fie ținând de domeniul supra-naturalului ce modela și controla viața individuală și colectivă, fie ținând de domeniul determinismului biologic, fizic, geografic au ecologic –, și după acestea, la nivelul „organismului” social – fiind o caracteristică inerentă a sa –, în prezent sunt plasate la nivelul actorilor sociali individuali și colectivi și al inter-schimbărilor sau negocierilor ce au loc între aceștia.

Diferențierea între nivelele micro- și macro- face ca din punct de vedere metodologic să se poată investiga macro-procese și micro-procese¹⁹².

Schimbarea socială este concepută așadar nu numai ca rezultat al „forțelor istorice”, ci și al acțiunilor și interacțiunilor actorilor sociali și ea trebuie analizată ca o consecință a unui set de acțiuni individuale¹⁹³.

Schimbări societale înseamnă practici sociale, societatea fiind structurabilă. Structurile sociale (regulile și resursele) fac posibilă acțiunea, dar în același timp sunt create prin acțiune în baza modelului agențial¹⁹⁴.

Astfel, investigațiile cercetătorilor-autori ai monografiei s-au axat pe vizualizarea și analiza multi-aspectuală a provocărilor/schimbărilor societale ale unei noi paradigme de actualizare valorică și imperios necesară a profesionalizării cadrelor didactice, acest proces avansând o pregătire a lor pentru a accede la structurile valorice socio-istorice și socio-culturale. Atare profesionalizare constituie privilegiul socioprofesionale ce se achiziționează într-o continuă inițiere, formare, experimentare în raport cu acestea. Orizontul profesionalizării ține de anumite poziționări personale și profesionale ale cadrelor didactice în raport cu fenomenul respectiv, dat fiind că de educație sunt responsabili atât actorii înșiși, cât și aceia din jurul lor.

Pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice în contextul învățării pe tot parcursul vieții este necesar de realizat evaluarea, autoevaluarea și vizarea unor etape pentru, eventual, îmbunătățirea competențelor profesionale. În cadrul dezvoltării profesionale a cadrelor didactice un

¹⁹² Vlăsceanu L., *Sociologie și modernitate: tranziții spre modernitatea reflexivă*. Iași, Editura „Polirom”, 2007.

¹⁹³ Morândău D., Rusu H., *Globalizarea între cunoaștere și distorsiune*. In: *Annales Universitatis Apulensis, Seria Sociologie*, 2020, Nr. 2.

¹⁹⁴ Naisbit J., *Mega tendințe. Zece noi direcții care ne transformă viața*. București, Editura Politică, 1989.

rol deosebit îl are procesul de evaluare internă și cel de evaluare externă a cadrelor didactice, precum și rezultatele acestora care pot fi utilizate în mod primordial pentru:

- formarea competențelor de reflecție și autoevaluare a cadrelor didactice;
- asigurarea calității procesului de învățare la clasă;
- identificarea domeniilor în care cadrele didactice demonstrează competențe și experiențe notabile, precum și a celor în care au nevoie de informare și sprijin pentru dezvoltare;
- elaborarea planurilor individuale de dezvoltare profesională;
- identificarea bunelor practice pentru diseminarea acestora pe plan local, raional, național;
- proiectarea acțiunilor de diseminare a experienței și de dezvoltare profesională la locul de muncă;
- stimularea creării în instituția de învățământ a unei comunități reale de învățare etc.

Este necesară o schimbare a mentalității în ceea ce privește formarea profesională, în sensul creșterii gradului de conștientizare cu privire la importanța învățării continue, a gradului de motivare pentru lărgirea cunoștințelor și dezvoltarea competențelor persoanelor.

Formarea unui cadru didactic universal valabil este inacceptabilă și inoportună, chiar imposibilă și de aceea nu poate fi aplicat un șablon din care va rezulta profesionistul eficient, deoarece formarea profesorilor se desăvârșește ulterior și la catedră, prin interacțiunea cu formabilii/studentii/elevii.

Soluția ar fi în adaptarea politicilor publice privind asigurarea cadrului necesar mobilizării tuturor resurselor în favoarea formării profesionale continue la toate nivelurile. Aceasta trebuie să încurajeze dialogul social, la nivel național, regional, local și sectorial, în vederea participării tuturor actorilor implicați la dezvoltarea unui sistem de formare profesională continuă, flexibil și transparent care să asigure tuturor șanse egale de acces și integrare socio-profesională.

Dezvoltarea personală în context profesional reprezintă relația de interdependență prin care se interpun caracteristicile autentice personale în realizarea reușitei proprii cariere. Crearea climatului psihologic favorabil prin consiliere în dezvoltarea personală este monitorizată de persoana cu inteligență psihologică. Dezvoltarea profesională prin consiliere reprezintă cumulul pașilor de realizare a nevoilor/treburilor de dezvoltare a cadrului didactic.

Cercetările realizate permit să concluzionăm asupra faptului că experiențele altor țări în privința *profesionalizării* se dovedesc pozitive, de aceea pot fi utilizate ca surse de inspirație atât în reorganizarea și restrucurarea profesiei didactice din Republica Moldova, cât și în reformarea strategiilor de pregătire a profesorilor, în vederea dezvoltării *capitalului uman*, modernizării și creșterii calității învățământului național.

Formarea continuă promovează politica educațională a statului și, de fapt, reprezintă cumulum de interacțiune a identității autentice personale/profesionale.

Dezvoltarea *capitalului uman* din sistemul de învățământ în contextul provocărilor societale actuale poate deveni posibilă și în țara noastră, atât timp cât se conturează un *model al profesiei didactice*, iar pregătirea cadrelor în domeniu are la bază *standardele profesiei*, concepute pentru pedagogii de diverse specializări, pentru cadrele didactice debutante, pentru pedagogii mai experimentați etc., astfel încât întreaga lor activitate să poată fi pregătită, desfășurată și evaluată în mod profesionist.

Din cauza eșuării în a găsi soluții putem afirma că profesionalizarea cadrelor didactice se află în situație de criză. *Prin criză se înțelege decalajul dintre rezultatele învățământului și așteptările societății*, acestea fiind direct proporționale procesului de profesionalizare a cadrelor didactice. Dintre soluțiile specifice și generale găsite enumerăm:

- inovații în conceperea și desfășurarea proceselor educative;
- introducerea noilor tipuri de educație în curricula școlare;
- intensificarea legăturilor dintre acțiunile școlare și cele extracurriculare;
- recrutarea selectivă a resurselor umane în procesul didactic;
- profesionalizarea inițială și continuă a cadrelor didactice axată pe dimensiuni inovative;
- actualizarea cadrului normativ și reglementar privind profesionalizarea cadrelor didactice;
- conlucrarea dintre cadre didactice, elevi, părinți și responsabili la nivel local;
- organizarea de schimburi de informații între statele europene;
- regândirea procesului de educație în vederea integrării cu succes a tinerilor în viața profesională și socială.

Așadar, rezultatele cercetărilor materializate în trei monografii, în capitole ale studiului științifico-metodologic (lucrare colectivă), în studiul metodologic de diagnosticare și în articolele științifice ale membrilor echipei relevă că profesionalizarea cadrelor didactice se realizează

calitativ și eficient în configurarea paradigmei vizualizată în următoarele concepte și poziționări teoretice și praxiologice:

- provocările societale conferă profesionalizării deschidere și flexibilitate evolutive în cadrul paradigmei bazate pe idei, concepte, strategii, metodologii, metode, mecanisme, modele și reguli stabilite, validate și general acceptate;
- orizontul nivelului de profesionalizare ține de poziționări personale și profesionale ale cadrelor didactice în raport cu fenomenul educațional;
- paradigma se caracterizează printr-o succesiune de evenimente/situații/condiții socio-psiho-pedagogice ce produc în decursul timpului modificări sau înlocuiri ale unor patern-uri sau unități cu altele noi;
- paradigma semnifică o configurație de probleme și soluții inter-relaționale ce survin în educație prin identificarea direcțiilor, legilor, formelor și cauzelor provocărilor societale;
- paradigma semnifică recuperarea actorului și a potențialului său de acțiune și includere în ecuația schimbării în educație;
- paradigma semnifică redefinirea radicală a esenței competențelor în cadrul situațiilor repetitive/ritualizate și a celor nou/neobișnuite;
- paradigma de profesionalizare semnifică fenomenul de actualizare valorică și imperios necesară în contextul de accesare la structurile socio-istorice și socio-culturale ale societății/ale comunității.

BIBLIOGRAFIE:

1. *Albu E.*, Psihologia vârstelor. Târgu-Mureș, Departamentul I.F.R.D., 2007
2. *Allport G.W.*, Pattern and growth in personality. Oxford, Holt, Rineharz & Winston, 1961
3. *Andrițchi V., Balan T.*, Abordări teoretice ale mentoratului din perspective dezvoltării profesionale. In: *Univers Pedagogic*, 2015, Nr. 4 (48) pp. 62-67
4. *Andrițchi V.*, Învățământul superior din Republica Moldova: performanțe, probleme, perspective de dezvoltare. In: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective*, vol. II. Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională. Chișinău, UST, 2020, pp. 6-15
5. *Artene G.*, Consiliere pentru dezvoltarea personală. Suport de curs. București, 2015
6. *Axentii I.A.*, Etica pedagogică. Suport de curs. Cahul, Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul, 2012
7. *Bauman Z.*, Globalizarea și efectele ei sociale. Filipeștii de Târg, Editura „Antet”, 1999
8. *Bădescu I.*, Teoria latențelor colective. Contribuții la studiul popoarelor. București, ISOGEPEuxin, 1997
9. *Bolboceanu A., Vrabii V.*, Dezvoltarea personală a cadrului didactic ca organizator al cunoașterii și facilitator motivațional. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Print Caro”), 2018
10. *Bontaș I.*, Tratat de pedagogie. București, Editura „ALL”, 2008
11. *Boudon R.*, Tratat de sociologie. București, Editura „Humanitats”, 1997
12. *Bucun N., Paladi O.*, Globalizarea și cercetarea psihopedagogică. Chișinău, 2018
13. *Callo T.*, Axiologia integralității în știința pedagogic. In: *Univers Pedagogic*, 2011, Nr. 4, pp. 24-29
14. *Callo T.*, Pedagogia practică a atitudinilor. Chișinău, Editura „Litera”, 2014
15. *Callo T. ș.a.* Educația centrată pe elev. Ghid metodologic. Coord.: T. Callo, A. Paniș. Chișinău, „Print-Caro” SRL, 2010
16. *Callo T.*, Școala științifică a pedagogiei prezente. Chișinău, Editura „Pontos”, 2010
17. *Caluschi M.*, Procesul formativ de formare personală în viitorul extrem. In: *Psihologie*, 2011, Nr. 3, pp. 69-74
18. *Canton J.*, Provocările viitorului. Principalele tendințe care vor reconfigura lumea în următorii 5, 10, 20 de ani. Iași, Editura „Polirom”, 2010
19. *Carcea M.I.*, Mediul educațional școlar. Iași, Editura „Cermi”, 1999
20. *Caron G.*, Cum susținem copilul în funcție de temperamental său. București, Didactica Publishing House, 2009
21. *Catrinel A.Ș., Kállay E.*, Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari. Ediția a 2-a. Cluj-Napoca, Editura ESCR, 2010
22. *Călin M.*, Teoria și metateoria acțiunii educative. București, Editura „Aramis”, 2003
23. *Chircev A., Dăscălescu R., Salade D.*, Contribuții la orientarea școlară și profesională. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1969

24. Chiș V., Pedagogia contemporană, pedagogia pentru competențe. Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2005
25. Codul de etică al cadrului didactic, aprobat prin Ordinul ministrului educației nr. 861 din 07 septembrie 2015. Disponibil: http://ceneaga.md/wp-content/uploads/codul_de_etica_ro_4.pdf
26. Codul Educației al Republicii Moldova Nr. 152 din 17.07.2014. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634)
27. Cojocaru V.Gh., Competență. Performanță. Calitate: concepte și aplicații în educație. Chișinău, [s.n.], (Tipogr. UPS „Ion Creangă”), 2016
28. Cojocaru V.Gh., Schimbarea în educație și Schimbarea managerială. Chișinău, Editura „Lumina”, 2004
29. Cojocaru V.Gh., Timpul ca dimensiune a vieții și a înfăptuirilor. Chișinău, [s.n.], (Tipogr. „Balacron”), 2018
30. Cristea S., Dicționar de termeni pedagogici. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1998
31. Cristea S., Finalitățile educației. In: Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională, 2001, Nr. 6 (10), pp. 28-32
32. Cristea S., Fundamentele pedagogiei. Iași, Editura „Polirom”, 2010
33. Cristea S., Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Chișinău, Editura „Litera Internațional”, 2003
34. Cucuș C., Educația estetică. Iași, Editura „Polirom”, 2014
35. Cucuș C., Finalitățile educației. Strategiile pedagogice. Iași, Editura „Polirom”, 1996
36. Cuznețov L., Filosofia practică a familiei. Chișinău, CEP USM, 2013
37. Cuznețov L., Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău, CEP USM, 2008
38. Dandara Ot., Conceptualizarea ghidării carierei în contextul educației permanente. Chișinău, CEP USM, 2013
39. Debesse M., Psihologia copilului / de la naștere la adolescent. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1970
40. DEXI. Chișinău, Editura „Arc Gunivas”, 2012
41. Dezvoltarea resurselor umane în educație: de la idei strategice la acțiuni durabile. Chișinău, Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2016
42. Diac G., Personalitatea cadrului didactic. In: Psihopedagogie (coordonator: Cucuș Constantin). Iași, Editura „Polirom”, 2009
43. Dragu A., Structura personalității profesorului. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1996
44. Dumitru I.Al. (coord.), Calitatea formării personalului didactic. Timișoara, Editura „Mirton”, 2007
45. Dumitru I.Al., Specificul învățării la vârsta adultă. In: R. Paloș, S. Sava, D. Ungureanu (coord.), Educația adulților: baze teoretice și repere practice. Iași, Editura „Polirom”, 2007, pp. 125-126
46. Durkheim E., Regulile metodei sociologice. Iași, Editura „Polirom”, 2020

47. *Eftimie N.*, Profesionalizarea cadrelor didactice din perspectiva modelelor actuale de formare In: *Univers Pedagogic*, 2013, Nr. 2(38), pp. 61-64
48. *Farla T., Ciolan L., Iucu R.*, Analiza nevoilor de formare. Ghid pentru pregătirea datelor analizei nevoilor de formare în școli. București, Editura „Atelier Didactic”, 2007
49. *Georgescu M.*, Introducere în psihologia comunicării. Ediția a II-a. București, Editura Fundației „România de Mâine”, 2009
50. *Ghiviriga M.*, Tendințe contemporane ale orientării școlare și profesionale. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1976
51. *Giddens A.*, Sociologie. București, Editura ALL, 2002
52. *Gliga L.*, Standarde profesionale pentru profesia didactică. Sibiu, Editura „Techno Media”, 2002
53. *Globu N.*, Reconceptualizarea formării profesionale inițiale a învățătorului. Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2015
54. *Golu M.*, Finalitățile educației. București, 1993
55. *Gordon T., Burch N.*, Profesorul eficient: programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii. București, Editura „Trei”, 2011
56. *Guțu V., Lefter L.*, Particularitățile psihopedagogice de formare inițială a cadrelor didactice în contextual educației centrate pe elev. In: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale educației”*, nr. 9 (99), 2016, pp. 44-50.
57. *Guțu Vl., Huncă M.*, Conceptul de paradigmă în formarea profesională continuă a cadrelor didactice. In: *Studia Universitatis Moldaviae, Seria „Științe ale educației”*, 2015, Nr. 9 (89), pp. 99-104
58. *Guțu Vl., Muraru E., Dandara Ot.*, Proiectarea standardelor de formare inițială în învățământul universitar. Ghid metodologic. Chișinău, CEP USM, 2003
59. *Guțu Vl.*, Pedagogie. Chișinău, CEP USM, 2013
60. *Guțu Vl., Vicol M.*, Tratat de pedagogie. Între modernism și postmodernism. Iași, Editura „Performantica”, 2014
61. Hotărârea Guvernului nr. 1334 din 03.12.2004cu privire la aprobarea Concepției de dezvoltarea învățământului secundar profesional tehnic
62. Hotărârea Guvernului nr. 97 din 01.02.2013 cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltarea învățământului vocațional/tehnic pe anii 2013-2020
63. *Huncă M.*, Formări profesionale continue ale cadrelor didactice centrate pe interconexiunea nevoilor personale și instituționale. Autoreferatul tezei de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2016
64. *Ilieș V.*, Dezvoltarea personală și branding personal. Suport de curs. Universitatea Babeș-Bolyai, 2018
65. *Iluț P.*, Valori, atitudini și comportamente sociale. Iași, Editura „Polirom”, 2004
66. Integrarea științei și a învățământului superior. Concepții, orientări, strategii. Vl. Guțu, T. Callo, V.Gh. Cojocarul et al. Coord.: Gheorghe Rusnac. Chișinău, CEP USM, 2007

67. Interogații pedagogice. Coord.: Tatiana Callo. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Impressum”), 2017
68. Istoria și metodologia cercetării pedagogice. Curriculum disciplinar pentru examenul la doctorat. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. Chișinău, 2016. Disponibil: https://www.upsc.md/wp-content/uploads/2017/02/subdiv_dep_dsdp_se_prog_ist_met_cercet.pdf
69. *Iucu R.*, Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii. București, Editura „Humanitas Educațional”, 2004
70. *Joița E.*, Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv – constructivistă. București, Editura Didactică și Pedagogică, 2007
71. *Jung C.*, Psihologia individuală și socială. In: Antologia „Puterea sufletului”, vol. 3. București, Editura „Anima”, 1994. Disponibil: https://issuu.com/mio-pmiop/docs/carl_gustav_jung_puterea_sufletulu
72. *Kuzma K.*, Înțelege-ți copilul. Ed. a 6-a. București, Casa de Editură „Viață și Sănătate”, 2011
73. *Landers C.*, Studiați temperamentul copilului dumneavoastră. Chișinău, Editura „Epigraf”, 2004
74. *Lefter L.*, Formarea cadrelor didactice din perspectiva paradigmei educaționale centrate pe elev. Autoreferatul tezei de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2018
75. *Lungu V.*, Etica profesională. Suport de curs. Chișinău, CEP USM, 2011
76. *Mândăcanu V.*, Fundamente ale educației umaniste. In: Educație umanistă în perspectivele triadei: Pedagoie-Filosofie-Teologie. Chișinău, Editura „Pontos”, 2011, pp. 21-24
77. *Mândăcanu V.*, Profesorul-maestru (în contextul pregătirii inițiale a cadrelor didactice). Chișinău, Editura „Pontos” (F.E.-P. „Tipogr. Centrală”), 2009
78. Manual suport disciplina Dezvoltare personală. Suport de curs. București, Universitatea Politehnică, 2015. Disponibil: <http://acces.chimie.upb.ro/doc/manual-dezvoltare-personala.pdf>
79. *Marcus C.* (coord.), Competența didactică. București, Editura „ALL Educațional”, 1999
80. *Mitrofan I.*, Psihoterapie (reper teoretice, metodologice și aplicative). București, Editura „Alma Mater”, 2008
81. *Mogonea F.R.*, Pedagogie pentru viitorii profesori. Craiova, Editura „Universitaria”, 2010
82. *Moise I.*, Cariera didactică între motivație și performanță. București, Editura „Sfântul Ierarh Nicolae”, 2010. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/196995170/Cariera-Didactica-Intre-Motivatie-Si-Performanta-Moise-Io>
83. *Morândău D., Rusu H.*, Globalizarea între cunoaștere și distorsiune. In: Annales Universitatis Apulensis, Seria Sociologie, 2020, Nr. 2, pp. 28-37
84. *Nagnibeda-Tverdohle T.*, Nevoile de profesionalizare ale cadrelor didactice, corelate cu procesul de formare continuă, p. 5. Disponibil: https://www.upsc.md/wp-content/uploads/2017/03/cer_pub_ssu_1_34_continut_2017.pdf

85. *Nahaba L.*, Dezvoltarea resurselor umane în educație: de la idei strategice la acțiuni durabile. Chișinău, Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2016
86. *Naisbit J.*, Mega tendințe. Zece noi direcții care ne transformă viața. București, Editura Politică, 1989
87. *Negură I.* (coord.), Formarea competențelor de rezolvare a problemelor psihologice în procesul instruirii inițiale și continue a psihologilor. Chișinău, Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014
88. *Negură P.*, Cum sporim atractivitatea profesiei didactice? Sinteză de politici. Elaborată și prezentată public în cadrul evenimentului public „Pledoarie pentru o educație de calitate”. Chișinău, 2018
89. OCDE (2010) *Educație dintr-o privire. Masa D3.1.*
90. OECD (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.* OECD Publishing, Paris
91. OECD (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS.* OECD Publishing, Paris
92. OECD (2009) *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers – International Practices.* OECD Publishing, Paris
93. OECD (2010) *Making Reform Happen.* OECD Publishing, Paris
94. OECD (2010) *PISA 2009 Results.* Vol. I-V. OECD Publishing, Paris
95. OECD (2010) *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, policies and practices.* Volume IV
96. OECD (2010) *Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices.* OECD Publishing, Paris
97. OECD (2010) *Strong Performers and Successful Reformers – Lessons from PISA for the United States.* OECD Publishing, Paris
98. *Otter T., Barbăroșie A., Gremalschi A.*, Educație și dezvoltarea umană. Provocări curente și de perspectivă. Chișinău, Institutul de Politici Publice, 2010
99. *Paloș R., Sava S., Ungureanu D.* (coord.), Educația adulților: baze teoretice și repere practice. Iași, Editura „Polirom”, 2007
100. *Pânișoară G., Pânișoară I.*, Motivația pentru cariera didactică. București, Editura Universității din București, 2010
101. *Paquay L., Altet M., Charlier L., Perrenoud Ph.* (Eds.), Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences? 3e édition. De Boeck Université, 2001
102. *Patrașcu D., Gaștea R.*, Fantasma mentalității. Chișinău, [s.n.], 2011
103. *Patrașcu D.*, Management educațional preuniversitar. Chișinău, 1997
104. *Patrașcu D.*, Tehnologii educaționale. Manual universitar. Chișinău, [s.n.] (F.E.-P., Tipografia Centrală”), 2005
105. *Pavlenko L.*, Particularitățile psihologice de dezvoltare ale competenței sociale în ontogeneză. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2015
106. *Păun E.*, Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică. Iași, Editura „Polirom”, 2017

107. *Păun E.*, Profesionalizarea carierei didactice. Standarde profesionale pentru cariera didactică. Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor. București, 2002
108. *Pogolșa L.*, Dimensiunea umană a calității învățământului – cadrele didactice. In: Școala modernă: provocări și oportunități: Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015, pp. 5-16
109. *Pogolșa L.*, Semnificația educației religioase în lumea contemporană. In: Dialogul civilizațiilor. Interferențe istorice și culturale. Ad Honorem Victor Țviracun. Chișinău, Cartdidact, 2015, pp. 233-258
110. *Pogolșa L.*, Teoria și praxiologia managementului curriculumului. Chișinău, Lyceum, 2013
111. *Pogolșa L., Vicol N., Afanas A. ș.a.* Formarea profesională continuă în Republica Moldova: un studiu comprehensiv privind sistemul de formare profesională continuă a cadrelor didactice. Coord. șt.: Lilia Pogolșa, Aliona Afanas. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Impressum”), 2017
112. *Popescu-Neveanu P.*, Dicționar de psihologie. București, Editura „Albatros”, 1978
113. *Popper K.R.*, Societatea deschisă și dușmanii ei. Vol. I, Vraja lui Platon. București, Editura „Humanitas”, 1993
114. *Prițcan V., Putina D., Mocanu L.*, Formarea inițială a cadrelor didactice în domeniul educației timpurii: Curriculum de bază. Ghid metodologic. Chișinău, Centrul Educațional Pro Didactica, 2010
115. Programul național pentru dezvoltarea resurselor umane din educație în Republica Moldova 2016-2020. Disponibil: <http://www.particip.gov.md/proiectview.php?l=ru&idd=2674>
116. Programul Național pentru dezvoltarea resurselor umane în învățământul general din Republica Moldova 2016-2020. Chișinău, 2016
117. Proiectul „Informare și Consilierea Carierei”, Banca Mondială. Danemarca, 2001
118. Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=RO>
119. Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică, aprobat prin ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 62 din 23 ianuarie 2018
120. *Rochon T.*, Culture movis – ideas, activism, and changing values. Princeton, Princeton University Press, 1998
121. *Roth A.*, Modernitate și modernizare socială. Iași, Editura „Polirom”, 2002
122. *Rusu H.*, Schimbare socială și identitate socioculturală. Iași, Institutul European, 2008
123. *Sălăvăstru D.*, Psihologia educației. Iași, Editura „Polirom”, 2004
124. *Sillamy N.*, Dicționar de psihologie. București, Univers enciclopedic, 1998

125. *Sion G.*, Psihologia vârstelor. București, Editura Fundației România de Mâine, 2003
126. *Smith A.*, Social change. London, Longman, 1976
127. Standarde de competență profesională ale cadrelor de conducere din învățământul general. MECC, 2018
128. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. MECC. Chișinău, 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf
129. Strategia sectorială de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 21.11.2014, Nr. 345-351 (1014)
130. Șerbănescu L., Formarea profesională a cadrelor didactice – repere pentru managementul carierei. București, Editura „Printech”, 2011. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/301823079_Formarea_profesionala_a_cadrelor_didactice_repere_pentru_managementul_carierei
131. *Tarabeih M.*, Profesionalismul și gândirea profesională în contextul activității profesionale. In: Intertext. Revistă științifică, 2016, Nr. 3-4, pp. 240-241
132. *Toader A.D.*, Psihologia schimbării și educația. Polarități și accente ale procesului educațional. București, EDP, 1995
133. *Tomulețiu E.-A.*, Pedagogie I. Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculum-ului. Note de curs. Târgu-Mureș, 2009. Disponibil: <https://cantemir.ro/cursuriudc/1sem1/DPPD/Pedagogie%20I/PEDAGOGIE%201.%20Introducere%20in%20pedagogie%20si%20teoria%20si%20metodologia%20curriculum-ului.pdf>
134. Țuțu M.C., Psihologia personalității. Ed. a 4-a. București, Editura Fundației „România de Mâine”, 2007
135. Țvirunc V., Callo T., Tendințe moderne în cercetarea pedagogică din Republica Moldova. In: Akademos. Revistă de știință, inovare, cultură și artă, 2017, Nr. 1 (14), pp. 135-141
136. *Vali I.*, Formarea stilului didactic din perspectiva noilor educații. Craiova, Editura „Universitaria”, 2011
137. *Vicol N. (coord.), Pogolșa L., Vrabii V. ș.a.* Cadrul didactic: atât de mult al școlii. Compendiu științifico-didactic. Chișinău, Tipografia „Totex-Lux”, 2017
138. *Vicol N.*, Articulații interne ale formării profesionale. In: Modernizarea învățământului superior în contextul integrării europene. Chișinău, Editura „Evrica”, 2007, pp. 317-321
139. *Vicol N.*, Educația corectivă. O metaforă societală, culturală și psihopedagogică. Monografie. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2020
140. *Vicol N.*, Personalitatea profesională și demnitatea umană ale cadrului didactic. Monografie. Chișinău, [s.n.] (Tipogr. „Totex-Lux”), 2019
141. *Vlăsceanu L.*, Sociologie și modernitate: tranziții spre modernitatea reflexivă. Iași, Editura „Polirom”, 2007

142. Voiculescu F., Analiza resurse-nevoi și managementul strategic de învățământ. București, Editura „Aramis”, 2004
143. Vrabii V., Dezvoltarea personală a cadrului didactic în context profesional. In: Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare: Materialele Conferinței științifico-practice internaționale. Ediția 3-a. Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo”, 2020, pp. 573-579
144. Vrabii V., Dezvoltarea personală a cadrului didactic: perspective psihosociale. Monografie. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2020.
145. Vrabii V., Dimensiuni psihosociale ale dezvoltării personale a cadrului didactic. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2019
146. Vrabii V., Premise și provocări societale în profesionalizarea cadrelor didactice. In: Educația: factor primordial în dezvoltarea societății: Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Print Caro”), 2020, pp. 437-441
147. Walby S., Transformări ale genurilor umane. Chișinău, Editura „Epigraf”, 2003
148. Zani B., Palmonari A. (coord.), Manual de psihologia comunității. Iași, Editura „Polirom”, 2003
149. Zlate M., Eul și personalitatea. București, Editura „Trei”, 2002
150. Zlate M., Fundamentele psihologiei. București, Editura Universitară, 2006
151. Рындак В.Г., Формирование креативности будущего учителя при изучении педагогических дисциплин. Человек и образование. ФГНУ. Академический вестник Института Педагогического Образования и Образования Взрослых Российской Академии Образования. 2014, № 2, Санкт-Петербург, с. 4-10
152. Учитель как специалист высокой квалификации. (Доклад ОЭСР, пер. с англ. Н. Микшиной). In: Вопросы образования. 2012, № 1, Москва, 2012
153. http://docsfiles.com/pdf_programa_de_pedagogie.html
154. http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/594/18.p.99104_89.pdf?sequence=1&isAllowed=y
155. http://www.soros.md/files/publications/documents/Valentele%20imaginei%20si%20statutului%20cd_15.10.2019.pdf
156. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Profesionalizarea%20cadrelor%20didactice.pdf
157. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/435e9...>
158. <https://www.didactic.ro/materiale-didactice/profesionalizarea-carierii-didactice>
159. https://www.researchgate.net/publication/301823079_Formarea_profesionala_a_cadrelor_didactice_-_reperere_pentru_managementul_carierii
160. www.oecd.org/education/eag2010

Centrul Editorial „Univers Pedagogic”

Redactor-șef:

Stela Luca

Redactor tehnic:

Maria Bondari

Redactor:

Oxana Uzun-Negrescu



Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Configurări analitice ale profesionalizării cadrelor didactice în contextul provocărilor societale: Monografie colectivă / Nelu Vicol, Lilia Pogolșa, Aliona Afanas [et al.]; coordonatori științifici: Nelu Vicol, Lilia Pogolșa; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației. – Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020 (Tipogr. „Print-Caro”). – 204 p. : fig., tab.

Bibliogr.: p. 194-201 (160 tit.). – Referințe bibliogr. în subsol. – 70 ex.

ISBN 978-9975-48-185-4.

37.091

C 65

