

*Nelu Vicol, Lilia Pogolșa, Ștefania Isac, Dumitru Patrașcu,
Aliona Afnas, Daniela Cotovițchi, Lilia Cebanu, Violeta Vrabii*

**DIMENSIONAREA SOCIETALĂ ȘI PSIHO-PEDAGOGICĂ
în referențierea traseului de profesionalizare
a cadrelor didactice în procesul formării continue**

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA
INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

*Nelu Vicol, Lilia Pogolșa, Ștefania Isac,
Dumitru Patrașcu, Aliona Aфанas,
Daniela Cotovițchi, Lilia Cebanu, Violeta Vrabii*

**DIMENSIONAREA SOCIETALĂ ȘI PSIHO-PEDAGOGICĂ
în referențierea traseului de profesionalizare
a cadrelor didactice în procesul formării continue**

Chișinău – 2021

CZU 37.091

D 42

Aprobată de Consiliul Științifico-Didactic, IȘE, 2021

Monografia a fost elaborată în cadrul Proiectului *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*, cifrul 20.80009.0807.45

Coordonatori:

Nelu VICOL, doctor în filologie, conferențiar universitar, conducător de proiect
Lilia POGOLȘA, doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar

Autori:

Nelu Vicol, Lilia Pogolșa, Ștefania Isac, Dumitru Patrașcu, Aliona Afanas,
Daniela Cotovițchi, Lilia Cebanu, Violeta Vrabii

Recenzenți:

PANIȘ Aliona, dr. conf. univ., Institutul de Științe ale Educației

IONAȘ Anatol, dr. conf. univ., Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău)

BARNA Iuliana-Petronela, dr. conf. univ., Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

Dimensionarea societală și psiho-pedagogică în referențierea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul formării continue / Nelu Vicol, Lilia Pogolșa, Ștefania Isac [et al.]; coordonatori: Nelu Vicol, Lilia Pogolșa; Ministerul Educației și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației. – Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2021 (Print-Caro SRL). – 200 p.: fig. color, tab.

Referințe bibliogr.: p. 190-196 (108 tit.). – 25 tit.

ISBN 978-9975-48-194-6.

37.091

D 42

Tipar executat la Tipografia Print-Caro
str. Columna, 170

ISBN 978-9975-48-194-6.

© Institutul de Științe ale Educației, 2021

CUPRINS

Argumentum (<i>Nelu Vicol</i>).....	4
Formarea continuă: ancoraj epistemic, normativ, psihopedagogic și etic al traseului de profesionalizare a cadrelor didactice (<i>Lilia Pogolșa</i>).....	14
Școala și cadrul didactic: mediu propice și proxim al traseului de profesionalizare a cadrelor didactice (<i>Nelu Vicol, Lilia Pogolșa</i>)	40
Determinări și condiții societale, psiho-pedagogice și culturale ale traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de formare profesională continuă (<i>Ștefania Isac, Nelu Vicol, Dumitru Patrașcu</i>)	59
Viziune reconceptualizatoare asupra traseului de profesionalizare a cadrelor didactice (<i>Ștefania Isac, Nelu Vicol</i>)	73
Cadrul normativ și referențialul cu privire la avansarea în carieră a cadrelor didactice (<i>Aliona Afanas, Nelu Vicol, Daniela Cotovițchi</i>).....	101
Aspecte praxiologice privind traseul de profesionalizare a cadrelor didactice (<i>Aliona Afanas, Lilia Cebanu, Violeta Vrabii</i>)	111
Concluzii generale.....	186
Bibliografie.....	190
Anexe.....	197

ARGUMENTUM

Mai există și astăzi convingerea – de multe ori implicită și nemănistă – a multor profesori că adulții pot fi abordați, din punct de vedere educațional, în aceeași manieră ca și elevii/studentii – ceea ce este profund eronat, chiar dacă ne referim numai asupra diferențelor de experiență și acelora privind nivelul dezvoltării intelectuale și afective. Mai există, de asemenea, și convingerea că nu sunt diferențe esențiale între formarea de tip *pre-experiențial*, de *licență*, desfășurată înainte de exercitarea unei profesii sau ocupații și care urmărește pregătirea persoanei respective pentru a o exercita, și cea ulterioară, *continuă*, de tip *post-experiențial*, ce se aplică unei persoane în timpul exercitării ocupației sau profesiei respective. Atare convingere este contrazisă de realitate, întrucât motivația pentru formare diferă fundamental, iar ponderea relativă a diverselor componente ale formării este alta: la formarea continuă nu se mai pune problema informării și a familiarizării cu domeniul respectiv, dar aceea a aprofundării nivelului de profesionalism (*life deep*). De asemenea, la pregătirea post-experiențială interesează mai puțin formarea unor competențe și mai mult dezvoltarea și „rafinarea”, „corectarea” lor în vederea aplicării în demersuri și situații profesionale noi.

În ancorajul acestor convingeri privind cumulul competențelor post-experiențiale este elaborat acest text în conformitate cu obiectivele și sarcinile planificate pentru etapa a doua a proiectului „Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale”.

În expresia investigațiilor realizate este necesar să menționăm ca în sistemul de formare profesională continuă sunt funcționale și demarează diverse programe de formare continuă axate pe scopuri clare și obiective specifice, consistente cu nevoile de dezvoltare personală și profesională ale cadrelor didactice în procesul de for-

mare profesională continuă, dar și cu cele induse prin reforma educațională. Ca urmare, premisele pregătirii devin motivația cadrelor didactice pentru ameliorarea experienței de educație, dat fiind că valoarea formării o reprezintă identificarea corectă a nevoilor de formare, a finalităților și a competențelor existente, a conținutului și a efectelor formării anterioare. Anume reconceptualizarea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice, elaborarea referențialului de dezvoltare personală și profesională și determinarea condițiilor societale și psiho-pedagogice ale avansării în cariera didactică potențează premisele motivației pentru profesia pedagogică.

Totodată, interesele personale și de grup au o importanță covârșitoare: dacă adultul nu descoperă un interes imediat sau de perspectivă într-un program concret, el nu se va angaja în acesta sau, în cel mai bun caz, angajamentul său va fi doar formal. Astfel, „interesul” cadrelor didactice și manageriale din învățământul general și profesional tehnic se manifestă și în vederea punerii în aplicare a prevederilor art. 134 alin. (4) lit. b) din Codul educației nr. 152/2014 [27].

Sfera existențială a postmodernismului condiționează și influențează coraportul stabilit dintre unitățile definitorii ale universului, determinând ce, cât, cum, unde intervine suportul/aportul în vederea extinderii zonei de concordanță a dezvăluirii valorice a instanței de recurs, susținând în sine un parcurs în serviciul evoluției, un rol primordial fiindu-i rezervat ființei umane-realitate ce întrunește un context interior etalonat de cunoaștere, (auto)realizare, (auto)dezvoltare, (auto)determinare. Oricât de sporadică ar fi existența umană, totuși, din perspectiva longevității, ea își dezvăluie o anumită coerență, un anumit fel de a fi, un anumit stil, un anumit rost coordonat de o suită de scopuri ce configurează o anumită *finalitate*, raportându-se la următoarele *sisteme neurologice*:

1. *mediu* ce reprezintă contextul existențial construit din elemente ce generează conceperea libertății omului de a se institui existențial și valoric prin deschidere spre transcendere;
2. *comportament* ce reprezintă acțiunile, inclusiv ceea ce se comunică (în exterior) prin cuvânt (intensitate, ritm, timbru), gest, mimică, încorporate în ansambluri de creații atitudinale prin care se manifestă conținutul personal;

3. *abilități* ce sunt obiceiurile, strategiile de gândire, îndemânarea, destoinicia, dibăcia, priceperea, iscusința de percepere și interpretare a mesajului fenomenal ipotetic furnizat de elementele realității obiective;
4. *convingeri* ce sunt principiile și presupunerile care ghidează acțiunea la nivel mental în apropierea subiectivă a unei serii de conținuturi ce determină importanța omului în societate și rolul societății în viața omului;
5. *valori* ce reprezintă „principii complexe, dar cu siguranță tipizate [original: patterned], ce rezultă din interacțiunea tranzacțională a trei elemente analitic distinctibile ale procesului evaluativ: cognitivul, afectivul și elementele directive – care dau ordinea și direcția fluxului constant al actelor omenești și a gândurilor pe măsură ce relaționează cu soluția problemelor omenești *comune*” [71].
6. *rol* (identitate) ce semnifică „coagularea” esenței valorice la nivelul convingerilor, abilităților, comportamentului;
7. *spiritualitate* fiind numită și *conexiune* (dincolo de sine), înglobează legătura pe care o ai cu entitatea din care faci parte (familie, organizație etc.), misiunea pe care o ai în cadrul ei, regulile și legile după care aceasta funcționează. Creează sentimentul de apartenență la ceva dincolo de tine.

Educația are obligația de a configura *sistemele neurologice* în unda structurării *sistemului de personalitate/individualitate* prin a circumscrie procesul educațional în contextul existențial al elevilor, oferindu-le contexte de formare *a unui ansamblu / a unui sistem integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobândite prin învățare și mobilizate în contexte specifice de realizare, adaptate vârstei elevului și nivelului cognitiv al acestuia, în vederea rezolvării unor probleme cu care acesta se poate confrunta în viața reală*, necesare pentru manifestarea culturii comunicării transdisciplinare care determină și condiționează evoluția activității integrate într-un continuum spațiu-temporal ce solicită dialogul între culturi, religii și spiritualități, fără a distruge ceva în acest proces; asigurându-i o verticalitate conștientă în „interpelarea” simultană a diferitelor niveluri ale realității de integrare și împlinire a ființei sale,

creându-i un patrimoniu al valorilor, un univers axiologic prin care omul își expune demnitatea sa și în care omul se întâlnește mereu cu sine însuși; un act ce influențează comportamentul celorlalți, o interacțiune vie între actorii care participă la definirea situației existențiale în care se află.

Acestea fiind spuse, postmodernitatea capătă conturul unei revoluții a individului în cadrul Universului, în sensul afirmării individului și deconstrucției oricăror structuri, în timp ce *transmodernitatea* este o revenire la unitatea de întemeiere (Sandu Antonio), esențială fiind formarea unor *atitudini* [20] *transnaționale, transpolitice, transreligioase, transculturale*, marcate de următoarele 10 competențe:

1. competența de a construi, aprofunda semnificația unui enunț, a înțelege sensul în adâncime (*sense-making*);
2. inteligența socială (*social intelligence*);
3. gândire novatoare și adaptivă, capabilă să găsească soluții inedite;
4. competența crossculturală;
5. gândirea computațională;
6. alfabetizare în noile mass-media;
7. transdisciplinaritatea (*percepută ca abilitatea de a înțelege concepte din mai multe discipline, înțelegere transversală*);
8. competența de a proiecta, a dezvolta atitudini și comportamente mentale specifice unei gândiri anticipative;
9. managementul sarcinii cognitive;
10. competența de a munci și colabora virtual (*cercetătorii de la Apollo Research Institute, Palo Alto*).

Astăzi se discută despre metaformarea cadrelor didactice și se avansează în acest context conceptul de *competență interprofesională*. Cu mii de ani în urmă, natura „a instalat” în creierul lui *Homo sapiens* un „hardware” numit *neocortex* care a încorporat în sistemul nostru central elementele de gramatică și sintaxă. Astfel, a început un lung proces de dezvoltare a limbajului, de comunicare, de relaționare și de cooperare între oameni. Cu acest „instrument” la îndemână, oamenii au câștigat o nouă „armă” în lupta pentru supraviețuire, și anume capacitatea de a comunica, de a coopera; de atunci, cele mai mari realizări ale omenirii au fost obținute în echipă.

Având în vedere că astăzi suntem în mare măsură definiți în raport cu profesia noastră, este necesar să folosim mecanisme de cooperare și de comunicare în mediul profesional, ceea ce conduce la echipe eficiente și chiar interprofesionale. În ultimii ani, ideea de colaborare interprofesională a fost abordată, concentrându-se pe beneficiile pe care le generează.

Organizația Mondială a Sănătății (1988) definește colaborarea interprofesională ca fiind o practică de colaborare ce are loc atunci când mai mulți lucrători din diferite medii profesionale oferă servicii complete, lucrând cu beneficiarii și comunitățile pentru a oferi servicii de cea mai înaltă calitate în toate mediile.

Activitatea interprofesională capătă amploare în întreaga lume prin intermediul educației interprofesionale, deoarece membrii diferitelor profesii învață *cu, de la și despre* fiecare dintre ei pentru a îmbunătăți colaborarea și calitatea îngrijirii. Practica muncii interprofesionale este transferată din domeniul medical și a fost aprobată de Organizația Mondială a Sănătății în 1988, argumentând că atare colaborarea interprofesională:

- poate dezvolta capacitatea de a împărtăși cunoștințe și abilități în mod colaborativ;
- poate permite cadrelor didactice să devină competenți în lucrul în echipă;
- poate decongestiona programele de studii;
- poate integra noi competențe și domenii de cunoștințe;
- poate facilita comunicarea interprofesională;
- poate genera noi roluri;
- poate promova cercetarea interprofesională;
- poate îmbunătăți înțelegerea și cooperarea între instituțiile de învățământ și de cercetare;
- poate permite luarea în considerare colectivă a alocării resurselor în funcție de necesități;
- poate să asigure consecvența în proiectarea curriculumului.

Colaborarea interprofesională aduce beneficii atât beneficiarilor, în ceea ce privește soluțiile inovatoare pentru nevoile lor, cât și membrilor echipei interprofesionale, facilitând depășirea barierelor

de comunicare, promovând o mentalitate de echipă și responsabilizându-i pe membrii acesteia.

Dezvoltarea abilităților de colaborare interprofesională este o abordare relativ nouă în domeniul educațional și social și aceasta subliniază faptul că trebuie să învățăm împreună cum să lucrăm împreună, să fim conștienți de propriul stil de învățare și să ne explorăm propria înțelegere și experiență de lucru în grup.

Pentru a oferi servicii de calitate adaptate nevoilor din ce în ce mai complexe ale indivizilor și implicit ale societății, domeniul educațional poate aplica un mod de acțiune mai flexibil în ceea ce privește o abordare multi-perspectivă pentru facilitarea contextelor de învățare și dezvoltare. Având în vedere dinamica pieței muncii, pentru care se anticipează o schimbare foarte importantă în ceea ce privește competențele necesare în următorii 5-10 ani, precum și impactul serviciilor educaționale și sociale atât la nivel individual, cât și la nivel comunitar, există o nevoie reală de lucru interprofesional când se vehiculează serviciile educaționale și sociale. Este nevoie de *dezvoltarea competențelor interprofesionale* pentru a pregăti noile generații să facă față unei realități complexe și în continuă schimbare.

La nivel mondial și european au fost înființate centre de promovare și susținere a colaborării interprofesionale, care facilitează și programele de formare în această direcție, dintre care amintim CAIPE (Centrul pentru Avansarea Educației Interprofesionale), IPEC (Colaborarea pentru Educație Interprofesională) și InterEd (Asociația Internațională pentru Educație Interprofesională și Practică Colaborativă).

Geneza educației interprofesionale este atribuită unui grup de experți de la Geneva în 1973, de atunci fiind făcute multe eforturi pentru a conceptualiza și a implementa educația interprofesională (OMS, 1988).

Aceasta este definită ca fiind contextul în care cadrele didactice de diferite specializări învață împreună și unii de la alții, în timpul programelor de formare continuă, pentru a-și dezvolta traseul de profesionalizare și abilitățile de colaborare și capacitățile de a identifica soluții din perspective multiple.

Educația interprofesională este o abordare pedagogică și care, conform cercetărilor din domeniul medical, s-a dovedit a fi foarte eficientă în dezvoltarea abilităților participanților de a colabora în identificarea soluțiilor adecvate din perspectiva unei abordări centrate pe beneficiar.

În ceea ce privește conceptul de *cooperare interprofesională*, acesta poate fi tradus în competențe după cum urmează:

- cunoașterea specificului propriei profesii;
- tehnici de comunicare;
- abilități de comunicare;
- ascultare activă, colaborare;
- cooperare;
- capacitatea de a privi dintr-o altă perspectivă;
- adaptabilitate;
- respect;
- capacitatea de a construi relații;
- capacitatea interprofesională de soluționare a conflictelor.

La acestea se pot adăuga alte abilități, cunoștințe sau atitudini, în funcție de contextul în care elevii lucrează.

O altă abordare a competențelor interprofesionale este structurată în patru dimensiuni și anume:

- Valori/Etică – să lucreze cu persoane din alte profesii pentru a menține un climat de respect reciproc și valori comune;
- Rol/Responsabilități – să utilizeze cunoștințele legate de propriul rol și de cele ale altor profesii pentru a evalua și a răspunde în mod corespunzător nevoilor beneficiarilor;
- Comunicare interprofesională – să comunice cu beneficiarii și cu profesioniștii într-o manieră receptivă și responsabilă care să sprijine obiectivele echipei;
- Echipa și munca în echipă – să aplice valorile de relaționare și principiile dinamicii de echipă pentru a acționa eficient în diferite roluri în echipă.

Făcând față nevoii și înțelegând beneficiile educației interprofesionale, universități din întreaga lume și din Europa au structurat pentru formarea inițială, dar și pentru instituțiile de formare continuă, module de formare pentru dezvoltarea competențelor

interprofesionale, concentrându-se pe o abordare transdisciplinară, multi-perspectivă și pe capacitatea de a coopera și de a lucra în echipă.

În domeniul educației și în cel social, programe de dezvoltare a competențelor interprofesionale au fost implementate la Universitatea din Southampton, Universitatea din Sydney, Universitatea din Melbourne (Pockett, 2010), Universitatea VIA din Holstebro, Arhus și în multe alte universități, concentrându-se pe abilitățile de comunicare și negociere în contexte interprofesionale. Pe baza informațiilor din programul dezvoltat în universitățile menționate mai sus și pe baza observațiilor privind implementarea modului interprofesional la VIA University College Danemarca am dezvoltat o structură de formare care poate fi implementată în contextul românesc.

Astfel, idealul vocațional-creativ al profesorului *mentalese* [110] contemporan fiind marcat de *dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității, în formarea personalității autonome, creative*, tradus în contextul existențial prin educarea limbajului învățării, dar mai ales prin curarea și promovarea metalimbajului creativității, explorând necunoscutul, învățând din experiența personală și transpersonală, favorizând transferul și generarea de noi cunoștințe (axat fiind pe Sistemul de *principii ale învățării eficiente*¹ [1], cooptarea elementelor referențialului axiologic al contextului existențial și eficientizarea imprimării calității de a fi operant pe terenul intersecțiilor conceptuale, determinându-i axa funcționalității prin proiectarea în subiect a criteriilor de măsurare a ceea ce aspiră a fi: generator de relații sau rezultat al relațiilor în coraportul omului cu mediul existențial. Semnificația valorică, în acest caz, fiind manifestată printr-un dialog ce antrenează concomitent ascensiunea

¹ *Sistemul de principii ale învățării eficiente*: Principiul învățării în stiluri diferite și ritmuri diferite; Principiul învățării axate pe investigații continue, efort și autodisciplină; Principiul formării și dezvoltării prin învățare a competențelor personale; Principiul învățării prin studiu individual și prin activități de grup; Principiul învățării conștiente și active; Principiul învățării prin acțiune; Principiul motivației învățării; Principiul acordării asistenței didactice în procesul învățării; Principiul obținerii succesului prin învățarea eficientă; Principiul învățării pe parcursul întregii vieți.

procesului de autocunoaștere în scopul desăvârșirii spirituale precum și potențialitatea sa asupra lucrurilor, producând *valori/atitudini/comportamente* cu tentă transdisciplinară [19].

Penetrarea și re-crearea prin cuvânt a nivelurilor de Realitate, în cadrul procesului educațional, presupune aflarea echilibrului interior al elevului manifestat în combinație de știință, artă, cultură și ființă, prin co-raportarea Ego-lui la standardele potențialului uman ce-i asigură leadership-ul în dezvoltarea sa pleneră în contextul transcenderii prin:

- conferirea sensului (valorii) existenței prin acceptarea schimbării, anticiparea și pregătirea pentru schimbare, provocarea schimbării.
- demonstrarea autonomiei personale în realizarea transferului de informație, transferului de semnificație, intenției de influențare, acordului între instanța de enunțare și instanța de receptare.
- adoptarea comportamentului responsabil și activ prin activități de interacțiune vie între actorii care participă la definirea situației existențiale.
- manifestarea structurilor de personalitate echilibrate între sine și mediu (entitate integrată) prin structurarea ansamblului nivelurilor de realitate într-o conjunctură complexă spre favorizarea mișcării evolutive a Realității.
- autoorganizarea progresului interior pentru cunoaștere prin explorarea și valorificarea sinelui, mediului social și a terțului inclus.
- exprimarea identității personale în relaționarea constructivă a esenței și existenței sale prin translarea valorilor din plan individual în plan universal și invers.

Societatea contemporană, aflată într-un dinamism fără precedent de globalizare, solicită de la resursele umane din educație un traseu tot atât de dinamic al profesionalizării. Or, profesionalizarea carierei didactice este un proces de formare a unui set de abilități și de competențe orientate în contextul calității, eficacității, eficienței și axiologiei actului educativ.

Profesionalizarea pentru cariera didactică presupune:

- un amplu efort de raționalizare și așezare a întregului proces de formare inițială și continuă a cadrelor didactice pe baza unor standarde profesionale;
- descrierea sau elaborarea identității profesionale, astfel încât să se contureze un set de cunoștințe și competențe structurale într-un model profesional (standarde profesionale, care poate fi asimilat sistematic);
- un efort solicitat corespunzător de legitimare a profesiei didactice în câmpul activităților și profesiilor sociale;
- o redefinire radicală a naturii competențelor care se află la baza unor practici pedagogice eficiente, deoarece cadrul didactic se confruntă în munca sa cu două tipuri de situații pentru abordarea cărora sunt necesare două categorii de competențe diferite:
 - situații de examinare a documentelor școlare curriculare, de elaborare și completare a documentelor, de proiectare și organizare a unor situații de învățare.
 - situații de predare-învățare-evaluare, relația cu elevii, relația cu părinții, cu cadrele didactice și cu conducerea din instituția școlară, perfecționarea, valorificarea experienței profesionale.

O pregătire de calitate superioară a profesorilor, bazată pe un sistem integrat de formare inițială, de formare și dezvoltare profesională continuă este necesară acum mai mult decât oricând pentru a răspunde cerințelor actuale ale profesiilor și ritmul schimbării aflat în creștere, precum și noilor cerințe pe care aceștia le vor întâmpina pe parcursul vieții profesionale.

Un fundament continuu și dinamic este esențial pentru cadrele didactice să fie pro-active și să poată gestiona schimbarea cu profesionalism într-un mediu care evaluează rapid. Astfel, se identifică nevoia de a întări traseul de profesionalizare în cadrul formării continue și a carierei tuturor profesorilor încă de la debutul în educației, pentru că să poată înfrunta provocările profesionale continue pe care le întâmpină.

FORMAREA CONTINUĂ: ANCORAJ EPISTEMIC, NORMATIV, PSIHOPEDAGOGIC ȘI ETIC AL TRASEULUI DE PROFESIONALIZARE A CADRELOR DIDACTICE

Formarea continuă – mijloc specific de educație a adulților.

În contextul realității existente în sistemul de învățământ general, problematica stagiilor de formare profesională continuă a cadrelor didactice și de conducere din republică, promovate la IȘE pe dimensiunile educației permanente la discipline de învățământ din ariile curriculare, s-a axat pe dominantă vectorială (țintită, individuală), care avansează „învățarea activă” prin conștientizarea și prin tratarea în consecință, a deficienței sau/și a pro-eficienței și a instalării atitudinii de concomitentă trecere din registrul conținutist în cel metodologic (de la *ce?* la *cum?* – continuat în registrul metacognitiv – *de ce?* – și din registrul mic-decisional în cel magistral – de la *în ce scop?* la *pe ce cale?* – continuat în registrul metamanagerial – *în ce orientare?* – deci de comutare din reflecția atribuțională, cu accent pe stilul și pe competența profesională și managerială.

În practica educațională subsumată sistemului de învățământ, sunt delimitate două paliere ale pregătirii profesionale, care acționează convergent și complementar către exercitarea eficientă a ocupației: formarea inițială și formarea continuă.

Formarea inițială înglobează acumulările teoretice și practice fundamentale, inițierile indispensabile practicării profesiei, adică baza cu rol polarizant pentru toate achizițiile viitoare. Formarea inițială se realizează, fără excepție, prin intermediul programelor formale de studiu, furnizate de instituții acreditate în domeniu și este recunoscută printr-o certificare ce oferă beneficiarului dreptul de a intra în câmpul muncii prin respectarea tuturor procedurilor legale. Așadar, formarea inițială este bine delimitată în timp și are o

durată relativ scurtă dacă luăm în considerare criteriul ontogenezei umane. În aceste condiții, se remarcă faptul că formarea inițială, deși indispensabilă pentru inserția profesională a individului, mai devreme sau mai târziu se va dovedi insuficientă. Motivul acestei limitări este, în mod cert, evoluția societății, iar răspunsul rațional, adecvat, este formarea continuă. Valabilă pentru toate domeniile de activitate, această practică a fost adoptată și în educație, cu adresa-bilitate primară către personalul didactic de predare.

Formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă, în esență, o modalitate specifică de educație a adulților, menită să optimizeze influențele educative transmise către elevi. Dincolo de acest scop operaționalizabil cu suficientă fluentă pedagogică, formarea continuă deschide o perspectivă mai difuză în timp, dar necesară perfecționării continue: *autoformarea*. După cum afirmă S. Cristea, evoluția activității de perfecționare a cadrelor didactice are loc pe circuitul metodologic *formare inițială – formare continuă – autoformare*. Sistemele (post)moderne de învățământ accentuează continuitatea celor trei secvențe de instruire permanentă congruente la nivel de politică a educației [32]. Atât în Republica Moldova, cât și în România, formarea continuă este inclusă în programul de perfecționare al oricărui profesor, alături de obținerea gradelor didactice și de alte activități dezvoltatoare de carieră, precum manifestările metodico-științifice, schimburile de experiență, mobilitățile de studiu etc.

Din perspectivă acțională, formarea continuă este definită drept „ansamblu de activități și de practici care cer implicarea educatorilor pentru amplificarea cunoștințelor proprii, perfecționarea deprinderilor, analiza și dezvoltarea atitudinilor profesionale” [44]. O definiție exhaustivă a formării continue oferă și Romița Iucu inaugurând-o drept ansamblu de activități orientate spre *actualizarea* periodică a pregătirii profesionale inițiale, spre *adaptarea* acesteia la noile exigențe ale desfășurării proceselor educaționale și spre *asimilarea* unor noi cunoștințe și competențe [64]. Respectând cele trei direcții fundamentale (actualizare-adaptare-asimilare), putem inserționa și direcția spre *compensare* profesională dat fiind că formarea continuă este în măsură să orienteze *traseul* sau traiectoria

demersurilor specifice către un obiectiv prioritar: *profesionalizarea carierei didactice*.

Calitatea de educație formală este susținută de următoarele argumente: cursurile de formare continuă se adresează unui *grup-tintă delimitat* cu ajutorul unor criterii explicite, au la bază *obiective educaționale* cu un grad ridicat de operaționalitate, sunt *proiectate psihopedagogic*, astfel încât să asigure dezvoltarea unor competențe profesionale clare, sunt realizate de *specialiști atestați în domeniu*, au o *bună delimitare în timp* (se desfășoară conform unui calendar aprobat la nivel instituțional) și se încheie cu *certificarea* personalului care a promovat toate probele de *evaluare*.

Pe baza scopului și a caracteristicilor formării continue, în literatura de specialitate sunt sintetizate *principalele funcții* ale acesteia, care pot fi adaptate la specificul profesiei de cadru didactic după cum urmează:

- *funcția de profesionalizare*, care vizează formarea unor competențe profesionale noi (metodologice, de comunicare și de relaționare, de dezvoltare a carierei, competențe digitale etc.), în acord cu politicile educaționale și cu schimbările la nivel de sistem și/sau de proces – de exemplu: utilizarea la clasă a unei strategii bazate pe o inovație în științele educației, evaluarea conform noilor standarde impuse de politicile educaționale europene, folosirea computerului în activitatea de predare-învățare-evaluare;
- *funcția de adaptare profesională*, cu referire la dezvoltarea sau exersarea competențelor deja dobândite și la diversificarea contextelor didactice în care pot fi utilizate – de exemplu, capacitatea de a îmbina eficient metodele tradiționale de predare-învățare cu metodele interactive moderne;
- *funcția de angajare profesională*, care accentuează necesitatea folosirii competențelor într-un cadru profesional larg (de exemplu, în activitățile extracurriculare, în managementul organizațional etc.) ceea ce presupune implicit o abordare bazată pe inițiativă și creativitate;
- *funcția de organizare socioprofesională*, cu rol în autoconștientizarea statutului de inovator în demersul educațional

și identificarea, din proprie inițiativă, a circumstanțelor care permit schimbarea.

Funcțiile prezentate anterior, acceptate la nivel european, generează o serie de *finalități ale formării continue*, care identifică procesul de dezvoltare a carierei didactice. T. Callo sintetizează finalitățile esențiale ale formării, pornind de la afirmația lui G. Vaysse, conform căreia oamenii sunt constrânși să învețe de-a lungul întregii vieți, pentru a fi pregătiți să înfrunte dinamica societății cunoașterii. Prin urmare, finalitățile formării continue a cadrelor didactice trebuie să fie axate pe:

- dezvoltarea individuală și profesională prin achiziționarea de noi competențe;
- sporirea calității sistemului educațional;
- cunoașterea și implicarea în procesul de extindere a ambianței sociale;
- formarea/dezvoltarea ființei umane în contextul valorilor lumii contemporane [www.moodle.com].

Permanența educației prin formarea continuă ca imperativ în cariera didactică. În intervalul 1999-2008 au fost înregistrate mai multe tentative de a investiga *nevoile de formare* pentru cadrele didactice și de conducere din sistemul educațional general din Republica Moldova. Astfel, au fost adoptate concepții, programe, metodologii de formare profesională a acestora. Segmentul respectiv este stipulat în prerogativele actelor normative și legislative.

Un număr însemnat, apropiat de *masa critică* necesară unei schimbări de fond, de persoane angajate în educație, responsabili de sistem și de proces la diferite niveluri, cunosc și practică azi, la scară națională, *modalități și stiluri manageriale și de formare ulterioară* care, însă, de cele mai multe ori, nu au fost și *reformatoare* din perspectiva educației permanente.

Începând cu perioada 2008-2010, cererea de formare periodică s-a sesizat a fi specifică, de tip „*life long learning*” (LLL – „întreaga viață”). Continuând în perioada recentă 2020, specificitatea traseului de profesionalizare a carierei didactice, cercetările în domeniu s-au axat pe conceptul de tip „*lifewide*” („*viața activă*”) și de tip „*life-*

deep” („viață în imersiune”) menite educației permanente, bazată managerial, comportamental, mental, gândită în bază metodologică, proiectată modular și certificată prin credite.

Dacă în toate domeniile de activitate adulții sunt supuși constant unor procese persuasive de înțelegere a necesității actualizării abilităților și a cunoștințelor, acest lucru se impune, cu prioritate, în domeniul educației. Trăim într-o societate nouă dar, pentru a susține progresismul și pentru a răspunde provocărilor sociale, „fiecare dintre noi trebuie să fie un învățător adevărat, ceea ce înseamnă că trebuie să fie deopotrivă discipol și maestru. Trebuie să ne instruiem pe noi înșine” [72]. O realitate invocată de G. Berger în anul 1973 este încă de mare actualitate: „prin însuși faptul că se accelerează, lumea noastră e un univers al noutății; aceasta înseamnă că învățământul capătă o nouă înfățișare. Rețetele sau procedeele pe care le-am învățat odată pentru totdeauna ar putea fi prea puțin eficiente în această continuă evoluție, care ne pune zilnic în fața unor situații neprevăzute” [10]. Parafrazându-l pe pedagogul francez, putem observa că transformările, în special cele informaționale și științifice, care au avut loc în primul deceniu al secolului al XXI-lea, par a le depăși pe cele petrecute în veacul anterior. Acesta este unul dintre motivele puternice ce ar trebui să mobilizeze profesorii în procesul de formare continuă. Ei sunt practic primii agenți ai formării instituționalizate, organizate și orientate către obiective educaționale concrete. Pentru că ei sunt aceia care transmit *valorile, știința și traseele formative individuale*, este clar că sunt, în același timp, primii care trebuie să-și mențină *competențele la nivel funcțional, să le adapteze transformărilor sociale și epistemologice*. În plus, tot profesorii sunt aceia care au menirea *formală de a sprijini adulții în procesul de educație*, iar aceasta constituie un alt motiv, dar și o stringență, pentru propria formare continuă. Astfel, se impune realitatea că în condițiile societății contemporane, aflată din ce în ce mai mult sub auspiciile schimbării continue, profesia de cadru didactic nu se mai poate reduce la vehicularea strictă a unor cunoștințe ce aparțin disciplinelor tradiționale. Acestea devin insuficiente în absența unor demersuri privind inovația, schimbarea și obligă cadrul didactic la o mai bună gestionare a tentațiilor de a considera educația un act

reflex, marcat de comportamente blazate [8; 108]. Ideea surprinsă aici conține în mod complex, dar sintetic, principalele rațiuni care determină utilitatea formării continue. Este demonstrat faptul că elevii au nevoie, mai mult decât oricând, de *orientări acționale* și de *capacități adaptative*, dincolo de informațiile compacte și dificile pe care le-ar putea transmite profesorii ancorați într-o rigiditate științifică. Concluziile observațiilor nestructurate, realizate pentru analiza subiectivă a mediului social, sunt însă sporite de direcțiile strategice impuse de *idealul educațional*.

Cei mai importanți agenți ai schimbărilor educaționale, ai modelării personalității elevilor, de la cele mai mici vârste, sunt profesorii. Aceștia trebuie să conștientizeze că sunt importanți, fiecare în parte, fiecare cu disciplina și cu rolul lor, în parcurgerea traseului către idealul educațional. În studiul intitulat „Educația și dezvoltarea umană – provocări curente și de perspectivă” [32], realizat de Institutul de Politici Publice (Chișinău, 2010), se avansează calitatea instruirii care depinde, în primul rând, de cadrele didactice care, prin activitățile lor cotidiene, asigură transmiterea valorilor culturale de la o generație la alta. Anume cadrele didactice transpun în viață politicile educaționale, formulate de autorități, trecute într-o mai mică sau mai mare măsură prin prisma propriilor lor convingeri și practici de viață.

Așadar, un cadru didactic care deține concepții perimate despre educație, împietrite în autosuficiență, în zona de confort profesional și în credința că științele sunt imuabile, nu le poate asigura elevilor deschiderea către autonomie și către incluziunea într-o societate atât de imprevizibilă. La fel de adevărat este însă și faptul că astfel de profesori sunt, de regulă, mai rezistenți la schimbare și mai refractari la inovație decât aceia orientați, în mod constant, către autoperfecționare. Aceste idei explică, în mare parte, amploarea fenomenului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul formării continue, care sunt automotivate sau constrânse legislativ să participe relativ frecvent la cursuri, pe toată durata carierei. Într-o sinteză ce reunește idei ale pedagogilor din mai multe zone ale lumii, *utilitatea formării continue* pentru dezvoltarea carierei didactice este indusă de dimensiuni:

- *provocările din clasă, prezente indiferent de momentul evoluției sociale*: profesorii se confruntă adeseori cu provocarea de a educa elevi cu diferite personalități, care se află la diferite niveluri de progres școlar. A ști cum să se conecteze cu toți elevii, indiferent de dezvoltarea lor aptitudinală, este esențial în convingerea că materialul educațional este difuzat adecvat pentru fiecare nivel. Formarea cadrelor didactice poate fi un instrument vital în asigurarea succesului școlar [www.scribd.com];
- *evoluția științelor și inovațiile din domeniul educației*: unul dintre obiectivele formării continue vizează dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice și ameliorarea competențelor profesionale prin: actualizarea competențelor de bază, a cunoștințelor didactice și a celor din domeniul disciplinei predate, însușirea de noi competențe din didactica disciplinei și inițierea în noi metode și materiale didactice [29];
- *politicile educaționale, racordate cerințelor societății moderne*; acestea prevăd asigurarea unei dimensiuni europene a proceselor de formare a personalului didactic; formarea cadrelor didactice constituie componenta fundamentală a procesului de redefinire culturală a Europei contemporane [67].

Necesitatea formării continue a cadrelor didactice este subliniată, cu insistență în ultima perioadă, de specialiștii implicați în acest sistem (psihopedagogi, formatori, cercetători etc.). Însă aceste intervenții pot fi derizorii atunci când au ca obstacol rezistența acelor care ar trebui să fie beneficiarii schimbării, mai precis oamenii catedrei, oamenii școlii, dat fiind că eforturile școlii pentru dezvoltarea personalului didactic devin insuficiente dacă nu sunt coroborate cu eforturile personale în această direcție; este necesară deplasarea accentului de pe managementul carierei pe automanagementul carierei (self-management), ceea ce implică asumarea devenirii profesionale la nivel individual [9]. Altfel spus, funcția de organizare socioprofesională a formării trebuie să devină o realitate practică, vizibilă la scară largă, în vederea asigurării progresului și adaptării actului educațional la diversitatea de probleme din clasă.

Calitatea curricula versus calitatea profesională a cadrelor didactice. Bunurile educaționale esențiale pe care le oferă și le

furnizează instituțiile de învățământ beneficiarilor le reprezintă curricula disciplinare. În acest context se identifică și raportul între calitatea curricula și calitatea instituției de învățământ care facilitează integrarea socială a beneficiarilor ei. În orice domeniu de activitate socioumană, instituțiile statului sunt valorizate de către cetățeni în măsura în care le satisfac și le apără interesele, ei fiind contribuabili ai serviciilor oferite de aceste instituții publice. Or, instituțiile statului sunt în serviciul cetățenilor, și nu invers...

În acest context, educația și formarea, fiind indispensabile societății bazate pe cunoaștere, sunt consumatoare de resurse dată fiind realitatea că, pentru a fi competitivi în Europa unită, trebuie să investim atât cantitativ, dar, mai ales, calitativ. Aici ne pot surprinde și întrebările: *primo*: cât de bună este educația oferită pe banii noștri ca fiind contribuabili?; *secundo*: avem cu adevărat o școală de calitate?

Răspunsul sau răspunsurile la aceste întrebări semnifică implicarea unei vaste problematici, dată fiind atât eficiența și echitatea educației, cât și calitatea acesteia, deci consensul național și european a ceea ce înseamnă o „școală bună”. Atare consens este susținut în timp și cu resurse în funcție de:

- valorile pe care le promovează statul în societate și la nivelul școlii;
- politicile și strategiile educaționale care există la nivel național, regional/european și local;
- situația existentă în contextul economic, financiar, cultural, tradițional, axiologic etc.;
- conștientizarea și evoluția conceptului de calitate la nivel național, regional/european și local.

Este necesar a considera că în societatea cunoașterii calitatea devine condiție prioritară a eficienței integrării sociale prin învățământ [105] în baza valorilor comune – cele naționale și cele europene. În contextul acesta calitatea educației este vizualizată și valorizată drept condiție și rezultat în:

- asigurarea șanselor egale de autorealizare prin învățământ;
- promovarea inovațiilor științifice și asigurarea condițiilor progresive;

- stabilirea conexiunii funcționale dintre cererea și oferta de educație.

Or, aici se întrevide conexiunea între dimensiunea calitate (condiție și rezultat) și principiile pe care se bazează educația. Anume atare conexiune construiește competența profesională fundamentată de standardele profesionale și aceste finalități potențază educația de calitate.

Competența profesională determină și standardul curricular, deci standardizarea resurselor și standardizarea procesului [18]. Aceste două tipuri de standardizări semnifică o provocare a specialiștilor pentru a provoca viitori specialiști [18] și ele vizează calitatea de construire și de dezvoltare a curriculumului.

Aceasta înseamnă că școala se conformează la anumite specificații sau standarde, aceasta înseamnă că școala „de calitate” este aceea care are toți profesorii calificați, aceștia perfecționându-și continuu întreaga lor carieră didactică. Dar o astfel de școală este calificată ca fiind „bună” nu doar în bază de „input”, ci și în bază de „output”, adică în bază de rezultatele calitative care satisfac utilizatorii, beneficiarii. De aceea criteriul esențial de referință al unei școli „bune” este beneficiarul [61] adică așteptările și nevoile acestuia privind serviciile pe care le furnizează școala, atractivitatea acestor servicii. În acest context, o școală „de calitate” nu înseamnă doar procesul de predare-învățare-evaluare ca fiind considerat „bun”, adică realizat/desfășurat „bine”, ci o astfel de școală semnifică și promovarea anumitor valori intelectuale, individuale și comune, sociale/comunitare, culturale/interculturale/multiculturale, patriotice, civice, științifice, ecologice, demografice, economice etc. Toate acestea înseamnă evaluarea performanței generale, adică a „bazei” și nu doar a „vârfurilor” (de exemplu, o școală care are mulți „olimpici” etc.). Aceasta reprezintă utilizarea efectivă a altor surse și a altor modalități de pregătire/perfecționare a profesorilor, care trebuie centrată pe beneficiar și care înseamnă crearea unei culturi a calității, acțiunea-cheie fiind în acest context îmbunătățirea continuă. Prin urmare, nevoia de calitate devine parte a culturii organizaționale, care avansează și modelul transformațional de asigurare a calității, acesta semnificând procesul continuu și evolutiv de îndeplinire

a cerințelor în schimbare ale beneficiilor, incluzând responsabilitatea socială a furnizorului, adică a școlii „de calitate” (cultura organizațională, educarea și motivația personalului, respectul față de fiecare, oferirea cu deplina bună credință a celor mai bune soluții pentru serviciile furnizate).

În domeniul de formare profesională inițială și continuă mai persistă diverse articulații inechitabile și de aceea trebuie să clarificăm valorile ce fundamentează în mod specific conceptul național de calitate a acestora, comparându-le cu cele promovate în spațiul european armonizându-ne și realizând acțiunile necesare privind punerea în fapt real a sistemului de calitate. Atare acțiuni trebuie să devină o dezbatere publică la nivel național, cu implicarea tuturor actorilor esențiali, mai ales a „societății civile”, considerată drept liantul unei viitoare culturi europene unitare.

Așadar, axioma educației de calitate este următoarea [62]: calitatea educației și a dezvoltării profesionale se determină, în esență, prin calculul „valorii adăugate” (contribuția efectivă a școlii), adică exprimarea calității serviciului educațional prin ceea ce rămâne din rezultatele obținute în urma parcurgerii programelor educaționale și de formare după ce a fost luată în considerare influența factorilor de „input” (de intrare – aptitudinile, calitățile personale și performanțele, mediul social, economic și cultural, calificarea profesoriilor/formatorilor, resursele disponibile etc.). La „valoarea adăugată” se mai „adaugă” astăzi și „valoarea creată”, adică astăzi calitatea în educație trebuie definită nu numai pe baza a ceea ce are nevoie acum un adult sau un tânăr, ci și în funcție de modul în care ea reușește să satisfacă nevoi viitoare.

Până nu definim, din punctul de vedere cultural și al politicilor educaționale pe termen lung valorile asociate calității în educație, nu vom putea stabili un sistem coerent de asigurare a calității.

Aceste prerogative avansează ideea că în educație asigurarea calității se realizează și prin:

- selectarea candidaților la intrare / la input într-o unitate școlară pentru un nivel superior de educație;
- elaborarea curriculumului național de formare profesională continuă;

- evidențierea și promovarea elitei pedagogilor din republică;
- revigorarea Lecturilor pedagogice instituționale, raionale, regionale și naționale;
- dotarea suficientă cu manuale, echipamente, mobilier, auxiliare școlare;
- angajarea, prin concurs, a cadrelor didactice și utilizarea unor criterii principale de selecție în privința experienței, pregătirii inițiale etc.;
- încurajarea sistematică a dezvoltării personalului didactic prin cursuri de formare, prin informare sistematică, prin proiecte internaționale etc.;
- creșterea ponderii evaluării formative pe parcurs și a măsurilor remediale / de sprijin pentru elevii cu dificultăți de învățare;
- reconceptualizarea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice.

La întrebarea „Ce este educația?” pot fi – și au fost – o diversitate de definiții, mai extinse ori mai restrânse, mai exacte sau mai vagi, explicite ori, dimpotrivă, doar descriptive. Din multitudinea acestor definiții vom avansa una provenită din antropologia culturii și mai recente științe ale complexității. Trebuie precizat că procesul de transmitere culturală, care este în mod esențial educația, are loc pe două axe:

- a) *verticală*: între generațiile succesive dintr-o comunitate, și atunci este vorba despre educația propriu-zisă, a copiilor și a tinerilor;
- b) *orizontală*: între persoane și comunități culturale indiferent de vârstă, acest al doilea context fiind acela care se referă la educația adulților sau la deschiderea către educația interculturală.

Ca fenomen antropologic complex, educația este un proces asemănător cu alte procese. Atare complexitate evidentă și indiscutabilă a fenomenului educației determină o pluralitate a modalităților de abordare și, deci, educația este cercetată de o diversitate de discipline teoretice sau aplicative. Or, educația semnifică un *genus proximum* al diverselor discipline de cercetare și dezvoltare și de aceea educația semnifică domeniul principal în care o țară civilizată

investește pentru a asigura dezvoltarea durabilă a societății în baza transferului de cunoștințe.

Republica Moldova, urmând exemplul altor state, s-au întreprins acțiuni, demersuri și reforme care au fost integrate în politici ale dezvoltării sistemului și ale procesului educațional.

Procesul de consolidare a temeliilor reformării învățământului general l-a constituit climatul marilor experiențe, succese și uneori eșecuri, fapt ce caracterizează perioada numită de tranzație, spre învățământul liber, democratic.

Proiectul de reformă a învățământului general în Moldova a fost lansat în anul 1997 și a fost susținut de Banca Mondială. În anii 1998-2000, cu sprijinul Băncii Mondiale, au fost elaborate, aprobate și implementate curricula pentru toate disciplinele școlare la nivelurile primar și gimnazial, iar cu sprijinul Fundației Soros Moldova – pentru învățământul liceal. Implementarea noilor curricula s-a realizat inclusiv prin publicarea de noi manuale. În 2009, cu sprijinul UNICEF Moldova, a fost evaluat procesul de implementare a curriculumului bazat pe obiective. În urma acestei evaluări, în 2010 a fost elaborat curriculumul național bazat pe competențe, pentru toate ciclurile, inclusiv pentru cel gimnazial, urmărindu-se prin această măsură apropierea ofertei educaționale de necesitățile absolventului, în vederea asigurării unei integrări socio-profesionale de succes.

În perioada 2010-2015, în Republica Moldova au fost lansate mai multe reforme importante ce țin de dezvoltarea sustenabilă și funcționarea eficientă a educației, reflectate în documente strategice și de politici. Astfel, în 2012 a fost aprobată Strategia națională de dezvoltare Moldova 2020 (Legea nr. 166 din 11.07.2012), ce are ca primă prioritate sectorul educațional referindu-se la modernizarea sistemului educațional pentru a răspunde atât nevoilor individuale ale tinerilor, cât și cerințelor pieței forței de muncă, în scopul sporirii productivității acesteia și al majorării ratei de ocupare în economie. Iar în 2014 au fost aprobate și adoptate două documente de importanță națională, care vizează sectorul educațional: Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020” și noul Cod al Educației (nr. 152 din 17.07.2014).

Strategia „Educația-2020” a fost (și a rămas) principalul document de politici în domeniul educației, cu indicatori de monitorizare. Acest

document stabilește obiectivele și sarcinile pe termen mediu în vederea dezvoltării educației și definește orientările și direcțiile prioritare de dezvoltare a sistemului de învățământ din Republica Moldova.

Recent, *Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2030”*, fiind un document de viziune strategică, indică direcția de dezvoltare a țării și a societății ce trebuie urmată în următorul deceniu, având la bază principiul ciclului de viață al omului, drepturile și calitatea vieții acestuia și include patru piloni ai dezvoltării durabile, *cu 10 obiective corespunzătoare pe termen lung* dintre care unul ce ține de problema formării cadrelor manageriale și didactice este *garanțarea educației de calitate pentru toți și promovarea oportunităților de învățare pe tot parcursul vieții*.

Codul Educației a înlocuit vechea Lege a învățământului, adoptată în anul 1995, care era depășită de timp și nu mai oferea un cadru legal adecvat pentru dezvoltarea sistemului educațional și asigurarea performanței acestuia. Odată cu adoptarea noului Cod, s-a dat startul unui șir de reforme majore în sectorul educațional, așa încât acesta să se alinieze standardelor europene. Printre cele mai importante schimbări se numără și remunerarea cadrelor didactice și manageriale în baza performanțelor, respectând principiul meritocrației, evaluarea internă anuală a cadrelor didactice din învățământul general, consultând opiniile elevilor, părinților și ale altor cadre didactice din instituția respective, facilități sociale și profesionale pentru debutanții în profesie, angajarea directorilor în baza de concurs.

Însă nu toate prevederile Codului Educației au fost puse în aplicare, acest lucru urmând să se întâmple în timp, o dată cu elaborarea și aprobarea tuturor actelor normative, dar și a altor mecanisme aferente. În paralel, în contextul semnării Acordului de Parteneriat și Cooperare cu Uniunea Europeană, Republica Moldova se aliază politicilor europene, ținând cont inclusiv de *Recomandarea Comitetului de Miniștri privind asigurarea educației de calitate*, CM/Rec (2012/13); *Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului privind stabilirea unui sistem european de credite pentru educație și formare profesională* (SECEFP), (2009/C 155/02); *Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului privind stabilirea unui cadru european de referință pentru asigurarea calității în educație și formare profesională* (2009/C 155/01).

Un rol semnificativ în susținerea implementării reformelor din educație, reflectate în documentele actuale de politici, îl au partenerii de dezvoltare.

Referindu-ne la învățământul general, este important să menționăm sprijinul și asistența Băncii Mondiale, care, prin implementarea proiectului „Reforma învățământului în Moldova (PRIM)” (aprilie 2013 – august 2018), sprijină Programul de Reforme al Guvernului prin finanțarea activităților care vor consolida calitatea educației și ar asigura funcționarea eficientă a sectorului. Prin activitățile proiectate, Banca Mondială oferă sprijin Guvernului Republicii Moldova, inclusiv pentru *implementarea unui sistem modern de formare a directorilor de școală și a cadrelor didactice*.²

² Conform datelor de la Ministerul Educației, asigurarea procesului de formare continuă prin finanțare externă, din mijloacele surselor financiare alocate de Proiectul PRIM (Proiectul Reforma Învățământului în Republica Moldova), ministerul educației a asigurat achitarea stagiilor de formare continuă a cadrelor didactice / manageriale în perioada 2018-2020. În acest sens, a fost efectuată procedura de achiziții publice și selectare a programelor și prestatorilor de servicii de formare profesională continuă. Eligibile pentru finanțare au fost programele de formare continuă de 20 de credite, contact direct. Astfel, în anul 2018 au fost alocate 10 359 568,40 lei pentru 15 Centre de formare continuă, dintre care 8 222 132,04 lei, fără a fi făcută o selecție în baza criteriului de acreditare a programelor de formare continuă/ autorizare provizorie. Totodată, 2 137 436,36 lei au fost nevalorificați de unele instituții fără a fi redirectionate aceste surse altor centre unde au existat solicitări de formare a cadrelor didactice/ manageriale. În anul 2019, au fost alocate 11 424 573,80 lei pentru 13 Centre de formare continuă, fără a fi făcută o selecție în baza criteriului de acreditare a programelor de formare continuă/ autorizare provizorie, dintre care 9 678 696,84 lei au fost valorificați, iar 1 867 204,46 lei nevalorificați.

Dat fiind faptul că în cadrul proiectului PRIM nu au existat surse suficiente pentru acoperirea integrală a stagiilor de formare continuă, în anul 2020, au fost alocate doar 5 312 131,70 lei pentru 13 Centre de formare continuă, doar pentru 10 credite din programul de formare continuă de 20 de credite. Respectiv, celelalte 10 credite, pentru a finaliza cursul integral de 20 de credite au fost achitate de către cadrele didactice. Costul a 10 credite se estima în jur de 750 lei. Centrele de formare nu au fost selectate în baza criteriului de acreditare a programelor de formare continuă/autorizare provizorie.

Din suma alocată de 5 312 131,70 lei, au fost valorificați 4 865 410,83 lei, iar 446 720, 87 lei nevalorificați.

Pentru anul 2021 din cadrul proiectului PRIM nu au fost alocate surse financiare pentru asigurarea achitării stagiilor de formare continuă a cadrelor didac-

Beneficiarii principali ai acestui proiect sunt elevii (calitate mai bună a instruirii, oferită de un sistem educațional mai eficient), cadrele didactice (instituirea unui sistem modern de formare a personalului, readucerea prestigiului cuvenit profesiei de învățător/profesor) și directorii (asigurarea autonomiei manageriale, participarea la programe de instruire a managerilor instituțiilor de învățământ).

Un sistem educațional performant este unul democratic și modern, în care sunt create condiții prielnice pentru valorificarea plină a potențialului fiecărui copil, indiferent de mediul de reședință, statutul social și starea materială a familiei, apartenența etnică, limba vorbită, religia împărtășită de familie etc.

Cheia succesului realizării eficiente a politicilor în educație constă în soluționarea a două probleme majore: *echitatea socială și accesul la studii de calitate*.

Astfel, în contextul educațional în evoluția politicilor din Republica Moldova, este necesar să se accentueze necesitatea unui efort angajat al tuturor părților interesate pentru:

tice/manageriale. Astfel, gratuitatea stagiilor de formare continuă urmează a fi efectuată în baza celor 2 procente din fondul de salarizare a instituției (art. 213 din Codul Muncii). Totodată, pentru asigurarea respectării Codului educației, Art. 124 alin. 1) lit. b) „Învățarea pe tot parcursul vieții în contextul educației formale se realizează în instituții sau organizații publice și private care oferă servicii de educație și programe de formare profesională, autorizate provizoriu sau acreditate”, MECC a emis Ordinul nr. 1469 din 31.12.2020 Cu privire la organizarea formării profesionale continue a cadrelor didactice și manageriale 2021 prin care prevede:

- desfășurarea, începând cu data de 02 ianuarie 2021, a activităților de formare a cadrelor didactice și manageriale doar în cadrul instituțiilor ale căror programe de formare profesională continuă au fost acreditate/autorizate provizoriu;
- aprobarea listei instituțiilor ale căror programe de formare profesională continuă au fost acreditate/ autorizate provizoriu;
- obligațiile OLSDI și conducătorilor instituției de planificare a surselor financiare/ de delegare la stagii/ de monitorizare a procesului de formare a cadrelor didactice și de conducere;
- obligațiile prestatorilor de servicii de formare continuă de a prezenta ministerului planurile/ graficul/ platforma online de realizare a stagiilor de formare, precum și acreditarea programelor care au fost autorizate provizoriu;
- obligațiile CTICE de a elibera certificate de formare doar pentru programele acreditate/ autorizate provizoriu.

- continuarea reformelor în educație și monitorizarea lor sistematică în baza indicatorilor de progres și de impact, în vederea implementării lor eficiente;
- sensibilizarea opiniei publice și promovarea educației ca prioritate națională și valoare importantă, prin implicarea tuturor părților interesate: comunitatea educațională, societatea civilă, mass-media etc.;
- orientarea politicilor educaționale și proiectarea de acțiuni imediate pentru asigurarea egalității de șanse pentru copiii din spațiul rural, ridicarea nivelului copiilor cu rezultate mai slabe și ridicarea nivelului calității educației în general, inclusiv prin: îmbunătățirea calității resurselor umane din educație; aprobarea politicilor de atragere, menținere și dezvoltare profesională a cadrelor didactice și manageriale prevăzute în Programul Național de Dezvoltare a Resurselor Umane din învățământ;
- asigurarea modernizării conținuturilor curriculare și a procesului educațional prin prisma cadrului de referință;
- elaborarea și implementarea politicilor de promovare a paradigmei educației deschise (*e-teacher, e-textbook, e-school, e-student*). Manualele gratuite cu licență liberă ar fi o soluție pentru elevii din mediul rural.

Punctăm că lecțiile învățate pe parcursul ultimului deceniu în procesul de reformare a învățământului general relevă faptul că politicile educaționale din Republica Moldova necesită o orientare sporită în obținerea rezultatelor relevante pentru beneficiarii direcți și indirecti ai educației, pentru a crește competențele absolvenților învățământului primar, gimnazial și liceal, deci să se producă o schimbare calitativă și îmbunătățirea rezultatelor învățării la nivel de țară prin demersul coerent și constructiv al profesionalizării cadrelor didactice.

Profesionalizarea cadrelor didactice prin demersuri valorice. Este știut că rosturile școlii în evoluția umanității sunt bine definite. Or, în frământatele timpuri de astăzi în care trăim, nu s-a constatat o mai temeinică legătură între viață și școală și, implicit, între școală și educator. De aceea *rolul pedagogului* devine din ce în ce mai important, acesta derivând din *idealul său care semnifică pregătirea*

copilului pentru viață, adică să îl învețe și să îl educe pe copil astfel încât să știe nu numai să trăiască, dar și cum să trăiască.

Acest postulat pedagogic (*formarea și dezvoltarea competențelor vitalistă și bioetică*) își are sorgintea în adevărul că *fiecare ființă umană are aceeași valoare ca și obiectul străduințelor sale*, acest obiect fiind, în primul rând, *trăirea vieții*; să luăm aminte că fiecare vârstă își are felul ei de a fi și este trăită într-un anume mod. De aceea profesorul, prin aspectul trăirii vechii și neuitatei sale copilării, va înțelege *desfășurarea normală a potențelor culturale, valorice și educative ce le poate pretinde elevului*, iar atare *nobilă dăruire de sine*, atare *atitudine pentru valori* care-l interesează și îl formează pe copil pentru anumite *realități sociale*, ar semnifica, în viziunea noastră, *preludiul maternității și cel al paternității*.

În contextul formării profesionale inițiale și continue, profesorul trebuie să parcurgă așa-numitele *proces de conștientizare și proces de învățare cum să conștientizezi*. De aceea, înainte de conștientizare profesorul trebuie să definească educația față de dânsul, trebuie să găsească și cuvintele, argumentările și explicitările potrivite pentru a reda ce semnifică valorile pentru el, ca să poată descrie valorile și axiologia educației.

Anume o atare ordine de idei reprezintă esența formării profesionale *ad valorem*. Aceasta presupune că trebuie să ai parte de *conștientizare*, pentru ca acei educați de tine să poată vorbi despre realitățile educaționale și despre cele de viață pe care le trăiesc. Acest demers este important pentru examinarea propriei situații în grup, împreună cu educații; dar cel mai important este ca educații să fie alături de profesor, acesta ajutându-i să-și examineze situația și să-și promoveze propriul eu, ca să descopere conceptul „așa ceva este valoros și corect”. Astăzi:

- în multe școli s-a pierdut capacitatea profesorilor de a dialoga unii cu alții, profesorii cu elevii, elevii cu elevii;
- în familii – mamele cu fiicele, tații cu feciorii;
- în societate – tinerii cu tinerii.

Credem că în realitățile socio-economice și socio-culturale din Republica Moldova oamenii și-au pierdut în general capacitatea de a purta discuții profunde, aceasta fiind o caracteristică ce afectează

capacitatea de a fi un profesor bun, un coleg bun, un părinte bun, un prieten bun, un om bun. Trebuie să ținem cont și de faptul că unele abilități pedagogice sau părintești s-au pierdut deja, din cauza emigrării în masă a populației cu vârsta aptă de muncă. Astfel, de îndată ce profesorul este rugat să-și examineze *setul de valori*, el nu poate să identifice *valorile de care dispune elevul, școala sau comunitatea*, el nu poate explica ce reprezintă aceste valori în activitatea sa profesională și cum se extind valorile și asupra unor elemente mai practice din viață. Or, *personalitatea elevului se formează în baza setului axiologic*, în baza valorilor umanității și acest demers are impact asupra formării profesionale *per valorem* a pedagogului, oferindu-i *mediul adecvat de stimulare a valorilor prin combinarea cunoștințelor cu practica*; atare adecvare semnifică șansa de a genera și a administra *atât propriul set de valori, cât și al școlii și al comunității în cadrul activității sale profesionale*. În contextul acesta există *necesitatea unui proces integral de conștientizare* din partea profesorului – școlii – comunității. Problema respectivă cere o rezolvare din punct de vedere moral, deoarece este important ca *fiecare elev să conștientizeze ce este valoros și adecvat și ce nu este valoros și adecvat în procesul de educație și de socializare*.

De aceea este cât se poate de importantă, în primul rând, formarea profesională inițială *per valorem*, a profesorilor, aceștia fiind, în prim-planul demersului respectiv, *tinerii profesori, care sunt cei mai receptivi și cei mai apti de a schimba populația și conștiința acesteia*. Avansăm atare idee deoarece, pentru a produce anumite schimbări reale, trebuie să mergi / să vezi mai departe de politicile, mesajele, demersurile și ideile de educație. Aici intervine întrebarea: stau oare toate acestea la baza schimbărilor în educație? Este posibil să fie așa, însă nici un plan sau proiect de anvergură nu funcționează fără acțiuni concrete, unificate și în derulare și de aceea *formarea profesorului este posibilă doar în baza acelorași valori, configurații de valori sau contexte axiologice pe care le avansează umanitatea, societatea, comunitatea, individul și mediul (educațional)*. Valoarea constituie un atribut, o achiziție spirituală, materială etc. de relații funcționale ce se stabilesc între subiect (ființa umană) și obiect (lucrul). *Valorile* reprezintă bunuri materiale și spirituale, produ-

când satisfacție estetică și asigurând eficiența culturii și educației ființei umane.

Valorile culturale, sociale, educaționale, economice, izvorâte din istorie, ajută ființa umană să descopere, prin toate avatarurile, sensul destinului său. Într-o astfel de abordare, a cunoaște nu mai semnifică a copia realul, ci a acționa asupra realului, a-l transforma; a cunoaște nu mai constituie un scop în sine, ci scopul constă în acțiunile pe care le permite cunoașterea.

Ființa umană acționează asupra realului și își desfășoară cuprinderea realului datorită perspectivei [63] că:

1. *valențele* sunt „arborate” de mediu ca posibilitate, ca însușire, ca valoare, ca semnificație de dezvoltare, dat fiind că orice mediu (natural, social, individual etc.) este conștientizat atât de către fiecare individ, cât și de întreaga comunitate. Cuvântul „valență” mai are sensul și de capacitate de combinare, dar și de diversificare valorică ori semnificativă. Valența, de la „valent”, mai înseamnă și ceea ce valorează un lucru, un eveniment, un mediu, o persoană, o idee;
2. *valorificarea*, în conștiința umană, dezvăluie sensul de a pune în valoare ceva, a scoate în relief valoarea unui lucru înscris, a unui obiect etc., a selecta din valorile antrenate ale culturii pe acelea ce răspund noilor cerințe ale epocii;
3. *valoarea* este privită ca însușirea unor obiecte, fenomene, fapte, idei de a corespunde trebuințelor sociale și idealurilor generate de acestea, ca suma calităților ce dau preț unui obiect, unei ființe, unui fenomen, ca însemnătate, ca merit, dar și ca eficacitate și putere;
4. *mediul* este acceptat atât cu sens de aspect natural, cultural, social, populațional, ambiental, educațional, cât și cu sens de complex al factorilor ce afectează viața și dezvoltarea organismelor umane și non-umane.

Lumea nu este fixată sub forma unui obiect aprioric, pe care subiectul să și-l apropie prin raționamente explicative. Atât obiectul, cât și subiectul se află într-o *relație de construcție reciprocă*. Din punctul de vedere al subiectului, obiectul nu există ca un fundament definitiv, pe care să-și înalțe un edificiu teoretic durabil. El este o

lume în continuă mișcare, în funcție de reprezentările și evoluția subiectului. La rândul său, pe măsură ce își ameliorează cunoașterea, prin reglarea imaginilor sale mintale și apropierea de starea reală a obiectului, subiectul cunoscător devine tot mai competent, mai conștient și mai capabil să raționalizeze obiectul analizat.

În sistemul de învățământ, formarea profesională inițială și continuă se fundamentează pe dimensiunea axiologiei educației, care semnifică un context valoric, iar cercetările psihologice ale valorilor [104] – concepțiile personalistă, materialistă și cea a simțirii intenționate – relevă relațiile între subiect și obiect ca fiind simțire și rațiune și de aceea ființa umană stabilește valorile conforme scopului spre care aspiră, circumstanțelor exterioare, dispozițiilor sale sufletești.

Formarea profesională inițială și continuă *ad valorem* se desfășoară prin „proba timpului” – valorile eternelne / perene (adevărul, dragostea, toleranța, mila, compătimirea, puritatea, desăvârșirea...), prin „proba socială” – valorile comunității naționale sau general-umane (patriotismul, devotamentul, prietenia, munca, libertatea, bunul simț, bunăvoința, omenia...) și prin „proba contemporaneității” – valorile epocii (egalitatea, fraternitatea, pacea, democrația, interculturalitatea...).

Analizând obiectivele formării profesionale inițiale și continue, este necesar să punctăm că în sistemul educațional din Republica Moldova se impune solicitarea unei negocieri corecte privind elaborarea, crearea și promovarea unei atare configurații de valori.

Or, planurile și programele respective aprobate de senatele universităților și de consiliile instituțiilor și coordonate de Ministerul de resort încă și astăzi mai sunt elaborate preponderent pe dimensiunea academică, informativă, dar mai puțin și pe cea formativă/axiologică. Aspectul axiologic al formării profesionale a fost subiectul dezbatărilor în cadrul Declarației de la Bologna (1999), semnată de către miniștrii educației din 29 de țări europene, în care se menționează că procesul european a devenit o realitate concretă și relevantă pentru Europa și pentru cetățenii ei; o Europă a cunoașterii este unanim recunoscută drept un factor incontestabil pentru consolidarea și îmbogățirea calității de a fi cetățean al

Europei, capabilă de a oferi cetățenilor săi competențe necesare pentru a face față provocărilor noului mileniu, împreună cu *conștientizarea ideii de a împărți valorile* și de a aparține unui spațiu social și cultural comun [74].

Or, educația este văzută și conștientizată ca proces de cunoaștere și de sensibilizare a omului la valori preexistente și de asimilare creativă a lor, dată fiind importanța educației în procesul și datorită căreia sunt re-create valori socioumane. Așadar, funcția educației rezidă în *formarea orientărilor axiologice* nu numai a celor educați [36], dar și a acelor care educă, deoarece aceștia din urmă, la rândul lor, educă *personalități valorizatoare* [21]. Aici se identifică interogarea descriptivă și prescriptivă (normativă) de *fundamentare axiologică a finalităților educației, a conținutului învățământului, a metodologiei instruirii, a formelor de realizare a activităților educative* [4]. Un lapsus evident în sensul enunțat îl semnifică și anumite *articulații interne* [106] *existente între învățământul general și învățământul universitar*. Pregătirea profesorilor tinde spre realizarea scopului final al școlii: formarea unor elevi care să se dezvolte plener într-o societate dinamică, adică profesorul trebuie să-i ajute să-și construiască un *set structurat de competențe funcționale*. Însă acest set de competențe relevă *setul de valori* pe care studenții, ca viitori profesori ai școlilor, le asimilează și le conștientizează.

Din punctul nostru de vedere, configurația de valori în contextul formării profesionale inițiale și continue ar trebui să fie fundamentată de un *algoritm axiologic* (Figura 1), în baza căruia se vor explora și se vor modela valorile socioumane și profesionale din perspectivă inter- / trans-disciplinară și va fi operaționalizat:

a) *sensul de posibilitate, de însușire, de valoare, de semnificație a dezvoltării, pe care îl edifică valențele mediului educațional;*

b) *sensul de selectare din valorile antrenate ale culturii pe acelea ce răspund noilor solicitări ale educației; acest sens valorifică valențele mediului educațional;*

c) *sensul de însușire, de însemnătate, de merit, de eficacitate, de putere și de sumă a calităților ce dau preț unor fapte, ființe, fenomene, idei, pe care îl avansează cuvântul „valoare” în contextul sistemului educațional.*

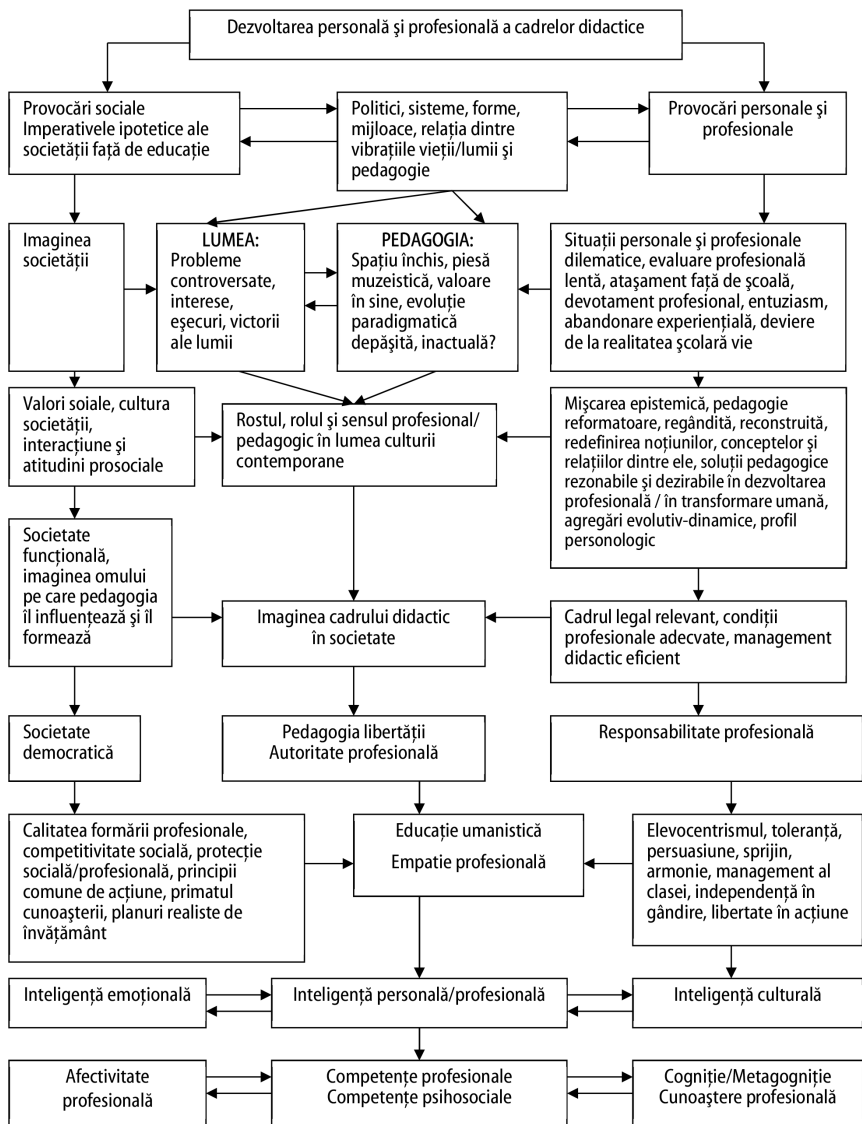


Figura 1. Algoritmul axiologic al formării profesionale a cadrelor didactice

În literatura de specialitate se vehiculează ideea că formarea competențelor derivă din una sau din două sau din toate aceste discipline. Demersurile teoretice, științifice și experimentale avan-

sează o altă dificultate relaționată de noțiunea respectivă. Exegezele în această dilemă (dacă pentru unii exegeți poate fi dilemă!) înclină spre anumite contexte, ce se rezumă la interacțiuni teoretice în formarea/dezvoltarea competențelor, dată fiind modalitatea specifică a acestui proces. Astfel, relevanța ideii că omul există în configurația anumitor valori, îl determină spre a aborda și anumite atitudini, manifestate ca formă și conținut prin competență. De aceea *competența caracterizează ființa umană în unitatea activității sale*, relevându-se personalitatea integrală a ei, deoarece spiritul face parte din natura/esența umană ce are un caracter holistic, deoarece este știut ca atunci când viața este plină de succese, organismul poate face mai multe lucruri în același timp și poate reacționa în mai multe direcții [75].

Profesionalizarea cadrelor didactice prin valorificarea competenței etice. De ce „valorificarea competenței etice?”. Deoarece scopul educației rezidă în formarea caracterului moral și de aceea determinarea acestui scop impune legătura strânsă dintre pedagogie și științele morale și sociale; realizarea acestui scop este îngăduită de condițiile vieții sociale [31]. Dintotdeauna profesorul școlii este acceptat moralmente și socialmente și de aceea el reprezintă pentru elev actorul responsabil de creșterea morală și inserția lui socială; profesorul devine în atare configurații valorice un bun prieten al copilului, adică *Amicus cognoscitur amore, more, ore, re* (Prietenul se cunoaște prin iubire, prin obicei, prin vorbă, prin fapte), această maximă latină semnificând, în limbajul modern, ceea ce numește William Glasser „reality therapy” (terapie prin intermediul realității), care, de fapt, identifică principalele nevoi ale individului, și anume: a iubi și a fi iubit, a te simți util ție însuși și celorlalți [77].

Conform concepției activității acționale [94] care se fundează pe interrelația expusă de Henri Bergson că trebuie să acționăm ca un om de gândire și să gândim ca un om de acțiune, atitudinea omului, care este interacțiunea dintre noi și mediu, expresia valorilor și convingerilor pe care le avem [52] semnifică o *activitate complexă a forțelor interioare și a modelelor de comportament*, evidențiindu-se prin anumite formațiuni psihologice – relații emoționale, deprinderi, activism. De aici derivă competența ființei umane care asigură performanța și eficiența activității.

Așadar, *omul moral* se (auto)construiește în contextul anumitor *stiluri proprii de simțire, de gândire și de acțiune*. Activitatea umană, comportamentul social al omului depind de situațiile sociale care conduc la schimbarea forțelor interioare, adică a atitudinilor. De aceea concepția activității acționale pune accentul pe situația socială, adică pe activitatea socio-individuală și socioprofesională a omului. Însă existența cotidiană, susține Viorel Iosifescu, nu poate fi gândită în termenii Binelui și Răului absolut decât printr-un abuz teoretic [61] ce semnifică două valori extreme ale *axei moralei*, având la un capăt moralitatea (Binele), iar la celălalt imoralitatea (Răul) și întemeind comportamentele morale ale indivizilor în baza unor *nuanțe valorice* în zona „gri” a moralității. Această zonă plasează comportamentul individului la intersecția moralității cu imoralitatea. Astfel apar mecanismele psihosociale ale comportamentului uman fondate de *raporturile morale ale individului cu societatea, de raporturile interindividuale, de contextele socio-educative*. Drept argument al acestui cadru invocăm *moralitatea* care trebuie apreciată nu numai prin raportarea la valori și la norme morale, ci și prin considerarea împrejurărilor de viață în care este plasat individul și în care etalează un anumit comportament [61].

Așadar, contextele formative capabile să individualizeze *competența etică a adultului*, independent de relevanța științifică, artistică, tehnică etc., pe care acesta o poate avea sau nu, rezidă în *identificarea anumitor nevoi*, și anume:

- a) nevoia de siguranță (individuală, socială, profesională, valorică etc.);
- b) nevoia de a iubi și de a fi iubit;
- c) nevoia de stimă de sine și de libertate;
- d) nevoia de a te simți util și de a te afirma;
- e) nevoia de autonomie.

Constructul competenței etice a adulților se manifestă prin răspunsul la întrebarea: „Cum răspunzi tu nevoilor tale?”, care este următorul:

- tu vezi, tu gândești, tu îți imaginezi, tu simți, tu conștientizezi;
- tu tarduci în acțiune, tu ești în relație, tu comunică.

Așadar, acest răspuns validează *virtuțile și caracterul indivizilor*

[33]. Este cert că virtuțile avansează omul pe linia de împăcare cu el însuși, relevând anumite componente ale competenței etice, care semnifică armonia internă a ființe umane și armonia dintre indivizii colectivității, și anume:

- existența psihică nededublată (a fi doar moral);
- raportarea faptelor morale la propria conștiință;
- puterea de a fi moral făcând sacrificii când nimeni nu o cere;
- respectul pentru norma moralei sociale;
- punerea de acord a normei cu subiectivitatea umană;
- personalizarea comportamentului moral;
- atenuarea caracterului constrângător al normei;
- „umanizarea” moralei.

Atare componente ne conduc la ideea că fără oameni buni nu poți avea o societate bună, deoarece în formarea/dezvoltarea competenței etice (în educația morală activă) este foarte important ca atât adulții, cât și elevii, să fie angajați în *realizarea binelui* decât să-l definească ori să aplice corect operația de negare a răului; V. Iosifescu precizează că traseul sau calea moralității se traversează de la negare (minciuna nu e bună) la refuz (nu voi minți) [61]. Or, componentele respective derivă din contextul educației permanente ce reunește educația adulților și educația școlară, aici educația adulților apărând ca un efort permanent de instruire a fostului elev, deci adultul de azi [40].

Personalitatea morală semnifică idealul societății și formarea acestei personalități are anumite fundamente axiologico-normative care se încadrează în structura competenței etice, cum ar fi: binele, libertatea, responsabilitatea, dreptatea, respectul, toleranța, datoria, cinstea, generozitatea, modestia și ele certifică un „minimum cotidian, pâinea de toate zilele, fără de care societatea nu poate trăi” (Émile Durkhiem).

În acest context, limbajul viu semnifică un context formativ primordial în receptarea valorilor umane, ca automanifestare și dezvoltare a forțelor valorice personale (autorealizarea, autonomia, plăcerea, utilitatea, sinceritatea, individualitatea, comunicare). Limbajul este o creație, un produs al omului ca om, o creație continuă a omului de către om, un produs al *ens socialis*, în măsura în care sunt

asigurate condițiile favorabile de mediu și de educație[12] deoarece evoluția ființei umane este nemijlocit legată de influențele agenților socioculturali, îndeosebi educaționali, prefigurându-se astfel *homo educandus*.

Omul, ca ființă socială [*zoon politikon* (Aristotel)], se dezvoltă, acționează și creează în procesul vieții sociale, în cadrul unor relații sociale profesionale și interumane de muncă, producție și viață și indiferent de activitatea pe care o desfășoară și de împrejurările în care se află, el se manifestă în ipostaza de subiect moral, acționând în virtutea unor mobiluri interiorizate și asumate în procesul interacțiunii sale cu morala proprie societății din care face parte [31]. De aceea, după cum am menționat, în cadrul formării și consolidării continue a profilului moral al personalității umane, în concordanță cu imperativele moralei sociale, un rol decisiv îl are *limbajul*, care semnifică *instrumentul intelectual și cultural de gândire individuală și colectivă*, mijlocul principal al comunicării interpersonale sau în grup, deoarece în afara acestei comunicări nu pot să se dezvolte interacțiuni raționale ale persoanelor participante la actul comunicării și nu se realizează atât coordonarea lor conștientă, cât și cooperarea și influența reciprocă a lor în colectivitate.

ȘCOALA ȘI CADRUL DIDACTIC: MEDIU PROPICE ȘI PROXIM AL TRASEULUI DE PROFESIONALIZARE A CADRELOR DIDACTICE

Este necesar să vizualizăm două aspecte ale școlii care au influențat-o pe parcursul existenței sale și care, evident, o provoacă și astăzi.

Școala și cadrele didactice: traseu între tradiție și modernitate.
Școala, fiind organizație care produce învățare, își pune o serie de probleme filosofice și epistemice referitoare la temporalitate, la valorile, la direcția, la sensul, la calificarea cadrelor didactice și la semnificația sa pentru om și pentru societate, cu extinderea spre umanitate.

Cu siguranță, școala nu poate „reface” toate experiențele posibile ale umanității, iar teoriile ori stările și semnificațiile adânci ale realității despre care se discută în sala de clasă/în sala de studii nu pot fi „personalizate”, dar semnificațiile acestor situații, ca și *rezonanțele lor în mintea și în sufletul acelor care învață*, pot fi „realizate” prin diversele poziționări ori valori și atitudini față de ele..., numai că în curricula școlară nu sunt vizate și aceste obiective educaționale, [89] deoarece:

- a) elevul învață multe teorii dar nu este capabil să le încadreze valoric, să le dea un sens și un rost;
- b) sensul rodnic al cadrului didactic este vizibil la o lumină slabă a acestei încadrări valorice a competențelor;
- c) școala noastră cultivă concurența și distanța intersubiectivă;
- d) școala îl însingurează pe individ, îi cristalizează inima și îl „închide în castelul său de fildeș”, îl pune în situația de competiție cu ceilalți, îl ambiționează să fie mai presus față de ceilalți, chiar în majoritatea situațiilor, împotriva lui;
- e) dimensiunea comunitară a învățării (prin comuniune și prin coîmpărtășire) este din ce în ce mai firavă, sporește fragilitatea acesteia;

- f) școala a intrat într-o eră a concursului generalizat: „învinge cine știe sau cine este „mai bun”;
- g) învățământul liceal actual tinde să devină unul de masă, impersonal, concentrat pe profit și pe randament;
- h) educația se realizează „cu clasa”, cu un grup masiv (acceptat la nivel de sistem, cu mai mult de 30-35 de elevi), și mai puțin prin intermediul relației duale dintre un maestru și un discipol;
- i) schimbul uman, personal, pare a fi pus între paranteze (...?!).
- j) unde nu există școală acolo nu există nici cultură;
- k) școala în care profesorul nu învață și el este o absurditate.

Însă o conștiință sau o trăire capătă o altă lumină dacă acestea sunt generate prin coparticipare/contricipare [100] în contextul educațional al școlii, în sistemul educațional.

În sistemul educațional de la noi, în legislația educațională se face deosebire între învățământul rural și învățământul urban, nefiind formulate principii, reglementări și norme privind conceptul de școală (dar poate fi un învățământ rural și unul urban?!). Dacă îi întrebăm pe părinți, pe cadrele didactice și pe manageri ce semnifică entitatea noțională de școală, cu siguranță răspunsurile se vor sintetiza în formularea „locul unde învață copiii”. O situație tristă, menținându-se involuntar în comunitatea pedagogică și în societate. Dar ce opțiuni au elevii față de școală? Aceștia au un alt mesaj: „Instruiește-mă și voi învăța. Provoacă-mă și voi crește. Crede în mine și voi câștiga!”.

Așadar, astăzi se profilează ignorarea cercetărilor de istorie a școlii, a educației. Nu există cunoaștere fără cunoașterea istorică a domeniului. În acest context școala traversează un traseu dificil/dificult/deficitar ce se rezumă la următoarele contradicții:

1. cererea foarte mare a calității educației pe care o furnizează școala și incapacitatea sistemului de a oferi, realmente, o calitate a educației pentru toți: aici se întrevede reușita educației la toate nivelurile;
2. resursele investite ale educației și rezultatele ce sunt sub nivelul investiției: șomajul, incapacitatea de integrare profesională optimă, inegalitatea socială produsă și prin educație;

3. cercetarea științifică fundamentală în educație reducând cercetarea operațională în domeniu: sunt „puse pe rol” diverse proiecte cu tentă abordare generalizatoare ce nu pot elucidă criza educației;
4. nevoia de înnoire spirituală, interioară a elevilor: scleroza tradiției ce domină comportamentul didactic al profesorilor;
5. metaformarea cadrelor didactice: colaborarea acestora pe orizontală și pe verticală, evoluția reflecției, minții și gândirii lor pedagogice, sporirea nivelului lor de cercetare a domeniului.

În toate timpurile educația a constituit prilejuri de discuții și de abordări sistemice, procesuale și axiologice. Astfel, în cadrul acestora proiectul axiologic [106] în materie de școală/de educație se creionează nu numai de către *din interior*, de către „oamenii școlii”, cu competențele, dorințele, expectanțele și interesele specifice, dar și *din exterior*, de către instanțe ce comandă școlii/învățământului *ce și cât* trebuie să facă.

Exterioritatea alimentează și prescrie sarcini, scopuri, obiective. Din exterior, acestea se pot vedea clar.

Din interior, însă, lucrurile se pot înfăptui mai bine și în cunoștință de cauză. Interioritatea pune în acord realitatea cu finalitatea, lucrând și funcționând.

A lăsa doar cadrele didactice să decidă legătura cu propriul câmp de probleme este tot atât de nociv cu a-i lăsa numai pe alții, din afara școlii / a sistemului de învățământ, să decidă asupra mersului lucrurilor. Și, în această situație, ar fi necesară o împlinire și o completare a competențelor, situație care încă se mai lasă așteptată.

O societate sănătoasă are nevoie de oameni în stare să se înțeleagă, să se autoconducă, să-și dobândească libertatea și să o facă/să o respecte în mod corespunzător. Așadar, „dominația numărului/a cantității (ca temei și legitimitate a deciziei) constituie un mare pericol pentru prosperitatea și sănătatea unei societăți dacă se pierde din vedere calitatea indivizilor ce o compun și a relațiilor dintre ei” [49]. De aici, *o școală / o educație ce nu se adresează interiorității rămâne incompletă și chiar nocivă.*

Finalitatea autentică a școlii / a educației este autorizată în pregătirea persoanei pentru a sesiza semnificațiile adânci ale realității [24]

ale realității de lângă noi dar și din noi înșine. Aceasta presupune nu numai o poziționare exterioară, contemplativă, detașată, ci și o trăire pe cont propriu a acestei realități. Realitatea nu trebuie doar știută, ci și ratificată prin intermediul unei *angajări existențiale și mentale* (despre durere sau despre iubire poți să afli mai multe dacă le consimți prin proiecție sau trăire afectivă). În școală echipa, dacă dorește să își atingă obiectivele, trebuie să știe cu exactitate unde se află ca angajare socioculturală și psiho-pedagogică și ca realitate.

Toate acestea sunt identificate în activitatea cadrelor didactice, în prestața lor umanistică, interioară, mentală, spirituală și profesională. Asupra importanței și statutului profesionalizării cadrelor didactice se va reflecta mereu. Mai puțin la nivelul *mentalității profesionale* și mai mult la nivelul rețelelor de socializare.

Profesionalizarea cadrelor didactice și manageriale este o meserie ce va avansa tot timpul probleme (să nu uităm că problema principală a școlii o semnifică profesorul):

- a) în primul rând, pentru că profilul profesional, prin competențele presupuse, este deosebit de complicat și în permanentă prefacere;
- b) în al doilea rând, pentru că însuși contextul socio-educățional reclamă o recalibrare permanentă a conturului acestei formări: incitări și presiunile socio-culturale vor face ca și profilul profesional să se remodeleze de la un context sau de la o perioadă la alta;
- c) în al treilea rând, pentru că subiecții educației sunt mereu alții, elevii, studenții cunoscând metamorfoze ale dinamicii interne psiho-personale ce trebuie luate în seamă de către formatori;
- d) în al patrulea rând, pentru că, din punctul de vedere al metodologiei și al tehnologiei formării, mai precis, al influenței tehnologiei informaționale și de comunicare, aspectul procesual și cel de conținut se schimbă radical.

Trebuie să menționăm că formarea profesională a cadrelor didactice rămâne unul dintre cele mai problematice paliere ale edificiului școlii și ale oricărui sistem de învățământ. Caracterul complex este antrenat de faptul că acest subsistem este generator, dar este și o rezultată a procesului de învățământ.

Astăzi școala noastră și cadrele didactice trec din nou prin anumite experimente: mai scoatem o disciplină, introducem alta, mai tăiem din numărul de ore care ni se par prea multe, mai adăugăm ceva în curriculum pentru că ni se pare că nu se învață destul și, mai trist, mai închidem o școală pentru că este prea costisitor să lucrăm cu elevi puțini sau pur și simplu pentru că nu mai sunt, au plecat cu părinții lor în străinătate în căutarea unei vieți mai bune.

Avem așteptări de la societate, avem așteptări de la noi, de la cadrele didactice, avem așteptări de la elevi, de la părinți, și sperăm să se schimbe ceva astfel încât să funcționeze bine școala.

Am putea, pe de o parte, să ne întoarcem un pic spre trecut și să vedem cum era școala în perioada interbelică, cum se construiau școli, cum se preda, ce se studia, cum se implicau părinții în educația copiilor lor, cum se implica societatea, asta doar pentru a ne raporta la trecut pentru a înțelege prezentul. Este doar un exemplu, dar care ar putea fi un punct de plecare. Ce a fost rău, ce nu a funcționat, ce vrem să schimbăm, de ce, cum și ce vrem să educăm?

Pe de altă parte, multe voci ar spune că nu vrem să facem de fapt nimic, doar să ne (pre)facem că facem, că nu vrem să avem copii educați și puternici, că este periculos. Și totuși, avem cadre didactice dedicate, avem elevi care doresc să învețe și să devină oameni de valoare, avem părinți implicați.

Dacă discutăm în cadrul tradiției, este necesar să punctăm că astăzi, în acord cu istoricul T.T. Cibotaru, când se pune problema creării unei școli noi, inovatoare, moderne, „se întrevește destul de pregnant realitatea că aceasta trebuie să fie o școală națională, iar o școală națională poate fi înfăptuită numai de o *generație de pedagogi* care să cunoască profund istoria culturii și a școlii naționale, să cunoască eforturile predecesorilor depuse în această direcție, eforturi pe care ei astăzi, în condiții noi, sunt chemați să le continue întru prosperarea neamului. Iată de ce investigațiile în domeniul istoriei școlii naționale și a gândirii pedagogice de la noi au devenit astăzi un imperativ al timpului” [17].

În societatea tradițională valorile promovate de școală erau ascultarea, disciplina, supunerea față de profesor. Cadrul didactic avea o poziție privilegiată în câmpul școlar, spre deosebire de elev,

văzut drept obiect pasiv al procesului de învățământ [14]. Aceste coordonate se modifică însă în școala modernă, care pune accent pe alte valori, cum ar fi cooperarea, competiția pozitivă și inițiativa proprie. Învățământul tradițional promova o învățare de menținere, așa cum o definea J.W. Botkin [14] acest tip de învățare, caracteristic unei societăți tradiționale, se baza pe o simplă transmitere de cunoștințe necesare elevilor pentru a face față unui sistem de viață cunoscut, recurent, din care inovația lipsea cu desăvârșire. Profesorul avea rolul de a facilita acest transfer de informații, neglijând funcția formativă a învățării și neacceptând intervenții ale elevilor. De altfel, se dorea cultivarea unui obedient din partea acestora din urmă, care excludea imaginația și inițiativa. În acest sens Emil Stan precizează că prejudecata profesorului de cele mai multe ori neconștientizată ca atare, era aceea că elevul nu trebuie să se miște decât în cadrele fixate și că nu are nici un cuvânt de spus în ceea ce privește cadrele ca atare sau activitatea de fixare a lor. În acest context, autoritatea profesorului se întemeia pe câteva elemente: statut, experiență, volum mai mare de cunoștințe. Oliver Reboul precizează că a învăța presupune a te elibera de o ignoranță, de o incertitudine, de o stângăcie, de o incompetență, de o orbire; înseamnă să ajungi să faci mai bine, să înțelegi mai bine, să exiști și să trăiești mai bine, drept pentru care acțiunea definitorie a școlii și a cadrelor didactice rămâne educația considerată un proces destinat exclusiv omului și care vizează disciplinarea și civilizarea acestuia, din perspectiva unui ideal de personalitate umană, propus și dorit chiar de societate. Ioan Cerghit [22] vizualizează școala din mai multe perspective, ca organizație în care se realizează procesul prin care ființa umană este supusă unei transformări îndelungate, acțiunea de conducere, omul devenind o ființă formată și autonomă, și acțiunea socială sau relația desfășurată între doi poli, educatorul și educatul.

Funcțiile școlii sunt diverse și se referă la transmiterea valorilor pe care societatea le posedă, la pregătirea și la formarea oamenilor sau la valorizarea creațiilor culturale [107]. Școala trebuie să țină cont de particularitățile individuale și de vârstă ale copiilor; ea trebuie, de asemenea, să stimuleze imaginația și exprimarea elevilor, oferindu-le un cadru favorabil creșterii, culturii și cunoașterii, fără a le impune un cadru rigid, prestabilit sau conformist.

Câmpul școlar educativ modern se desfășoară între două elemente ce trebuie să participe în egală măsură. Profesorul, manager și formator al procesului instructiv-educativ, și elevul, obiect și subiect al acestui proces, dobândind autonomie și formându-se în spiritul responsabilității și al culturii civice.

În paradigma tradiționalistă, cadrul didactic era acela care transmitea informații, mereu aceleași, având o poziție ce se baza pe autoritate ce nu putea fi contestată și care domina elevul. Profesorul avea inițiativa și tot el decidea cantitatea de informații pe care trebuia să o ofere elevilor, fără a ține cont de particularitățile acestora. Instruirea era aceeași pentru toți și aceleași informații erau solicitate tuturor elevilor. Lecția, demersul educativ de bază, nu erau altceva decât o succesiune monotonă de secvențe, în care elevul își asuma rolul pasiv de a recepta informații, pe care trebuia apoi să le reproducă întocmai, fără a le îmbogăți.

Total diferită de pedagogia tradițională, pedagogia modernă modifică rolul jucat de poliile educaționale, mutând accentul pe elev. Abandonarea limbajului de lemn, utilizarea unui discurs nou, mobilizarea elevilor în procesul educativ sunt doar câteva dintre caracteristicile acestei pedagogii.

Dincolo de latura informativă a educației, trebuie să se pună accent pe formativ, astfel încât elevii să poată face față unor situații noi, care necesită nu numai cunoștințe solide, ci și aptitudini și abilități.

Pedagogia activă, caracteristică învățământului modern, face posibilă trecerea de la transmiterea de cunoștințe la formarea de competențe, accentuând astfel latura formativă a educației.

Întrebarea dominantă a învățământului modern este ce rol aleg școala și cadrele didactice să joace în societatea actuală și cât de pregătiți sunt ca să facă față schimbărilor și provocărilor societale în contextul globalizării.

Idealul educațional este relaționat de valorile culturale ce trebuie asumate și asimilate, de tipul de personalitate impus de societate, dar și de nevoile elevului, nu doar de școala pe care astăzi o trăiește, ci și de școala de care are nevoie. Nu mai este vorba de un model educațional standard, ci de unul dinamic, în concordanță cu noile realități și capabil să reziste la schimbări. Dacă învățământul tradițional era privit ca un proces de transmitere de informații, în cadrul căruia

profesorii reprezentau poziția dominantă, învățământul modern este „dotat” cu alte trăsături. Cadrul didactic nu mai este transmițător, ci facilitator de cunoștințe, utilizând dialogul și cooperarea în relația cu elevii. Acest profesor va ști să coordoneze procesul educativ, astfel încât toți elevii să atingă obiectivele stabilite și va fi capabil, de asemenea, să-l ajute pe elev să-și formeze capacități de muncă individuală și să folosească ceea ce a dobândit. Activitatea independentă desfășurată de elevi devine, astfel, concludentă și necesară, ea dând dovada utilității metodelor abordate. Profesorul va organiza și va coordona acest demers instructiv, exercitând funcții diverse, de organizare a activității, de impunere a unor metode, de dezvoltare a unor capacități și de personalizare a activității didactice.

Experiența tradiției și capacitatea de inovare și de creativitate sunt noile repere ale școlii ce propune educații noi, în acord cu societatea globală: educația pentru pace, educația ecologică ori educația pentru o societate multiculturală. De asemenea, metoda predominantă de desfășurare a instruirii o semnifică cea euristică, deoarece învățarea prin descoperire asigură elevilor o dobândire conștientă a conținutului curricular, acesta fiind ușor de reactualizat, o dată trecut prin filtrul propriu.

Școala trebuie să încurajeze formarea unui spirit critic, a unor atitudini pozitive și a studiului individual, antrenând elevii în activități diverse și diversificate, pentru a-i face să renunțe la rolul pasiv.

Reforma școlii, a educației ar trebui în primul rând să reinventeze comunicarea între elevi și profesori, dar și între elevi și elevi. Iar acest lucru nu este posibil decât prin trezirea interesului, atât al elevilor, cât și al profesorilor, pentru limbajul viu, proaspăt, pentru limbajul vorbit care le solicită și îi implică în felul acesta într-o relație personală cu celălalt. Elevii și chiar studenții vorbesc în bună parte în șabloane, în limbajul Internetului. Lipsa lecturilor este una din cauze. O altă cauză este însă limbajul „didacticist” pe care îl folosesc dascălii cu elevii lor: un limbaj specializat, la fel ca cel juridic, economic, jurnalistic etc. ...

Școala și profesorii trebuie să-și asume un rol activ și responsabil în formarea și educarea copiilor, propunându-le acestora să se implice și să participe în propriul proces de formare și de educare, astfel încât să-și găsească identitatea [101]. Or, elevii trebuie să

simtă educarea și formarea lor ca personalități individuale și distincte. Astfel, două mecanisme de natură afectivă influențează realizarea învățării; unul dă emoții, sentimente neplăcute, altul dă stări plăcute, de bine și de bucurie. Este probat științific – creierul afectiv este mai rapid și de obicei dominant, rațiunea făcând apel la afectiv pentru a lua decizii. Chiar dacă raționăm asupra unor lucruri, motivele care determină acțiunea sunt de natură afectivă. Antonio Damasio a argumentat cu probe științifice în „Eroarea lui Descartes” ca, în absența reperelor afective, rațiunea este practic incapabilă să ia decizii corecte, consecvente, astfel încât viața socială a individului este ruinată.

Astfel și școala semnifică un element instituțional al unei culturi de natură emotivă și trebuie înțeleasă în funcție de contextul general al acestei culturi. În contextul *tipului culturalist* privind gândirea temporalității este *curentul sociologist*, care semnifică analiza proceselor sociale caracteristice unei colectivități și caută să detașeze de aici consecințele asupra modalităților culturale de percepere a temporalității, de raportare la trecut, la prezent și la viitor [53]. Or, în condiții sociale obiective similare pot să se constituie culturi relativ distincte. De aceea perspectiva sociologică este necesar să fie completată cu cea culturalistă [113].

În cadrul acestor două curente școala și-a edificat temporalitatea ca fiind o relație de coordonare sau un decalaj al mișcărilor ce durează în succesiune și se succed în durată [53] prezentându-le astfel:

- timpul de lungă durată și încetinit: trecutul este proiectat în prezent și în viitor (timpul comunităților sătești, al comunităților etnice);
- timpul înșelător: timpul virtualităților de crize bruște și neașteptate (timpul specific marilor orașe sau al „publicului” politic);
- timpul cu bătaii neregulate între apariția și dispariția ritmurilor: timpul rolurilor sociale (timpul atitudinilor colective și al comportamentului maselor);
- timpul ciclic: prezentul, trecutul și viitorul se proiectează reciproc (este specific comunităților primitive sau mentalității mistice);

- timpul în întârziere în raport cu el însuși: timpul a cărui scurgere se face prea mult așteptată (este al evoluției lente și controversate);
- timpul de alternanță între întârziere și avans: timpul în care actualizarea trecutului și a viitorului intră în prezent în competiție (este al societăților în curs de dezvoltare);
- timpul în avans asupra sa însuși: viitorul devine masiv prezent (este timpul efervescentelor colective, al activității clasei proletare);
- timpul exploziv: timpul actelor de creație (este al fluxului creativității și inventicii).

În sensul celor menționate se evidențiază stadii ale proceselor obiective și ale fenomenologiei trăirilor subiective, acestea având temporalitatea societăților stabile/stactice, și a celor dinamice sau fluctuante și a celor evolutive. Aici trebuie să menționăm că aceste societăți gândesc în mod diferit temporalitatea. Tot aici se întrevide și întrebarea: de ce ele pun un accent deosebit pe temporalitate, pe practica istorică și ce funcții are temporalitatea în practica istorică a lor.

Aceeași întrebare „și-a pus-o” și școala. În rândurile ce urmează identificăm inventarul funcțiilor pe care le are școala. Însă trebuie precizat că în raport cu o anumită societate, practica temporalității stadiilor școlii la un moment dat este necesar să îndeplinească toate funcțiile. De asemenea măsură în care ea le îndeplinește și importanța ce se asociază realizării unei funcții sau alteia este variabilă. Așadar, școlii îi sunt asociate două mari tipuri de funcții, și anume:

I. Funcțiile de cunoaștere. Ca și în cazul oricărei instituții, de la școală, fiind una științifico-istorică, așteptăm informații atât empirice, descriptive, cât și teoretice. Ea, școala, trebuie să furnizeze cunoștințe, însă ce anume concret se așteaptă de la școală, din acest punct de vedere, este în funcție de presuposițiile fundamentale relaționate de esența realității umane și de desfășurarea ei în timp. Astfel, anumite categorii de cunoaștere sunt, de regulă, asociate cu practica socio-istorică a școlii vizualizate în temporalitatea lor stadiilor, și anume:

- contribuția fundamentală în constituirea înțelegerii științifice a omului și a societății: natura umană este universală și constantă

manifestată în fapte, în comportamente și în organizarea societății, acestea fiind un „muzeu” natural al celor mai variate ipostaze ori stadii ale omului. Or, cunoașterea trecutului prilejuiește cunoașterea în general a omului și a naturii sale facilitându-ne astfel să cunoaștem viitorul;

- analiza stadială în formă de instrument de cunoaștere a realității prezente și a tendințelor viitoare: pentru a înțelege semnificația unor evenimente actuale, este necesar a se porni de la anumite premise ipostazice ale acestora;
- școala ca izvor de cunoștințe și de înțelepciune. Experiențele și practicile socio-istorice și culturale ale școlii au un rol formativ individual și colectiv: istoria este filosofia ce se învață prin exemple; ea prilejuiește un contact intuitiv cu o experiență umană mult mai largă decât cea la care avem acces în mod direct. Temporalitatea stadială are un rol esențial în formarea a ceea ce se numește „cultura generală”, cunoașterea comună a fiecăruia.

II. *Funcțiile practice, ideologice și culturale.* Școala, în temporalitatea sa stadială, semnifică una dintre cele mai constante și importante forme ale conștiinței unei colectivități. Or, școala reprezintă instituția ce aplică știința în educarea și formarea conștiinței de sine a unei comunități. Printre funcțiile ideologice ale școlii identificăm următoarele:

- formarea conștiinței de sine a unei comunități: ori de câte ori o comunitate a dorit să-și sporească conștiința de sine a recurs la școală, la educație. Nu este o întâmplare că în faza de constituire a națiunilor școala s-a dezvoltat și a fost considerată ca un instrument ideologic și cultural esențial al realizării acestui obiectiv. Popoarele iau cunoștință de ele însele prin școlari-zare, prin educare;
- funcția integratoare:
 - școala și educația reprezintă instrumental cel mai eficace de a cultiva sentimentul patriotismului. Școala, educația întăresc procesul de identificare a individului în colectivitatea din care face parte: conștiința apartenenței naționale sau etnice este fundată în mare măsură de școală și educație;
 - școala ca sursă de exemplaritate: școala a slujit și slujește pentru a sublima responsabilitatea acțiunilor în comporta-

mentul uman. Practicarea educației este o formă de sancțiune morală și este profund evaluativă. Se acreditează ideea că educația judecă și că ea nu uită: menținerea în amintirea urmașilor a faptelor bune reprezintă un stimulent moral important; faptele umane nu se pierd fără urme, ele influențează cursul viitor al evenimentelor. Responsabilitatea față de viitor este marele sentiment pe care școala îl educă și îl cultivă. De aceea școala este evaluată ca sursă principală de exemplaritate morală, ea oferind fapta pozitivă, normativitatea, educația pozitivă;

- școala ca ideologie a unui grup, a unei clase a unei colectivități. Școala/educația semnifică un instrument ideologic foarte eficient și rezultativ al societății; ea se definește în spiritul propriilor valori, atât în stadiul prezentului, cât și în cel al trecutului. Astfel, lungă listă de valori culturale, sociale, spirituale, economice, politice acreditează ideea școlii în care figura centrală, dacă nu singura importantă, este aceea a omului. Deși, în temporalitatea stadială a sa școala a parcurs varia maniere de activitate și timpuri și multitudini de cerințe funcționale formulate de către sistemele sociale respective, ea a trebuit de multe ori să se diferențieze intern pentru a putea realiza funcțiile distincte ce semnificau exemplaritate morală, integrare socială și națională, deci funcții ideologice.

În contextul celor menționate, școala reprezintă un instrument de riguroasă angajare socială, culturală, cognoscibilă și ideologică. Astfel școala în temporalitatea sa stadială a ajuns să îndeplinească un nou fenomen în istoria umană, și anume democratizarea sa, parcurgând strategii fundamentale prin care cunoașterea fenomenelor umane poate fi realizată, deci strategii de explicități (determinism obiectiv: fenomenele sociale sunt verigi ale unor lanțuri cauzale) și strategii de comprehensiune (determinism subiectiv: fenomenele sociale și umane sunt acțiuni umane ori produse ale acestor acțiuni, a căror realizare este prezidată de subiectivitate – scopirile, intențiile, efectele actorilor umani).

În cadrul acestei angajări a școlii se înscrie și funcționalitatea performanței ei.

Tabelul 1. Performanțele-cheie ale instituției de învățământ general [60]

Domenii	Performanțe – cheie
Cultura organizațională	Instituția de învățământ activează și se dezvoltă în baza unei culturi organizaționale solide, orientate spre calitate, care promovează profesionalismul, echitatea, moralitatea la toate nivelurile sale, toate acestea determinând evoluția și performanțele organizaționale.
Managementul strategic	Instituția de învățământ se dezvoltă în baza unei strategii prospective, incluzive, relevante nevoilor individuale, locale și naționale, care cuprinde toate domeniile funcționale ale instituției și o individualizează în sistemul național de învățământ prin claritate, distincție și specificitate.
Incluziune școlară	Instituția de învățământ oferă condiții egale de acces la programele de învățare și sprijină toți elevii; creează condiții și promovează politici educaționale privind incluziunea copiilor cu nevoi speciale în mediul școlar.
Curriculum	Instituția de învățământ dispune de o ofertă educațională relevantă nevoilor elevilor, părinților, comunității, flexibilă în timp și care asigură rezultatelor educaționale atât valoare adăugată cât și valoare creată.
Proces de învățământ	Procesul de învățământ este bine organizat, asigurat cu resurse umane competente, cu resurse materiale relevante particularităților individuale și de vârstă ale elevilor, cu resurse informaționale coerente cerințelor curriculare, cu resurse tehnologice moderne ce facilitează efectiv procesul de învățare.
Mediu de învățare	Instituția de învățământ menține și dezvoltă continuu un mediu de învățare plăcut și stimulatив, sensibil la nevoile beneficiarilor.
Baza tehnico-materială și informațională	Instituția dispune de patrimoniu tehnic, material și informațional care corespunde standardelor, asigură desfășurarea unui proces de învățământ de calitate, contribuie în mod eficace la realizarea misiunii și obiectivelor fixate și facilitează procesul de învățare eficientă. Resursele sunt suficiente, adecvate și relevante procesului de învățare activă și conștientă.
Rezultatele elevilor	Competențele dobândite de elevi sunt suficiente pentru a permite absolvenților să continue studiile în ciclul următor și să învețe permanent; se înregistrează un progres continuu al rezultatelor elevilor.

Resurse umane	Instituția dispune de personal didactic și administrativ competent, competitiv, performant, motivat pentru realizarea educației de calitate.
Resurse materiale	Instituția de învățământ deține resurse materiale cu nivel înalt de fiabilitate, resurse informaționale solide și relevante nevoilor de formare, o infrastructură bine dezvoltată și resurse financiare suficiente, care sunt gestionate transparent și cu responsabilitate maximă
Parteneriate	Instituția de învățământ se dezvoltă progresiv ca rezultat al funcționării diverselor alianțe de parteneriat strategic eficiente cu alte instituții valoroase, precum și cu organizațiile nonguvernamentale, care facilitează realizarea unor proiecte educaționale de maxim interes pentru elevi, comunitate, precum și determină efectiv dezvoltarea instituțională.
Conducere și Leadership	Instituția are o viziune clară asupra viitorului, materializată în proiecte și programe funcționale de dezvoltare, cunoscute și asumate la toate nivelurile organizației; dispune de un sistem de conducere coerent, integrat și transparent, care se bazează pe o administrație eficientă și eficientă, adaptată misiunii și obiectivelor asumate, precum și nevoilor și expectanțelor colectivului.
Managementul calității	Instituția de învățământ dispune de un sistem de management al calității care este asumat de conducerea instituției, funcțional, care este dezvoltat și îmbunătățit continuu.
Promovare și satisfacția beneficiarilor	Instituția de învățământ satisface la nivel optim nevoile și așteptările beneficiarilor, asigură legătura între obiectivele dezvoltării organizației școlare și nevoile și așteptările beneficiarilor; menține relații sistematice cu beneficiarii – elevi, părinți, autorități locale etc., asigură echilibrul dintre satisfacerea nevoilor beneficiarilor și nevoile altor părți interesate – cadre didactice, administrația locală.
Imaginea Instituției de învățământ	Instituția de învățământ dispune de o imagine favorabilă, pe care o promovează și o îmbunătățește continuu.

Redefinirea rolului cadrului didactic al 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), educația este nevoită să accelereze găsirea soluțiilor optime, a remediilor prezente, dar și a celor de perspectivă. *Educația semnifică unul dintre rarele instrumente aflate la dispoziția statului și a colectivității pentru asigurarea acțiunii de coeziune socială profundă și de formare a atitudinii de deschidere și de flexibilitate față de comunitatea internațională.* De aceea rolul cadrului didactic trebuie reconsiderat și forța educației trebuie regăsită. *Însă fără optimism pedagogic, fără curaj pedagogic, fără dăruire profesională, fără imaginea de sine și reflecția pedagogică 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, deci a procesului de formare profesională continuă* [5].

A fi profesor înseamnă 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. Profesorul stimulează și întreține curiozitatea elevilor pentru lucruri noi ce apar în viața lor, le modelează comportamentele sociale, le sporește încrederea în forțele proprii și îi ajută să își găsească identitatea. Realizarea acestor sarcini depinde de măsura în care profesorul posedă calitățile și competențele necesare centrării în mod expres pe așteptările în viață, trebuințele și interesele elevilor. Astfel, este necesar să favorizăm abordarea relațională față de elevi, începând de la mișcările tainice ale micului embrion, încă protejat de mediul intrauterin al mamei, și terminând cu furtunile și preaplinul vieții adolescente sau adulte, trecând prin toate etapele dezvoltării lor.

Principală calitate a unui cadru didactic este *vocația pedagogică*, exprimată în a te simți chemat, ales pentru această sarcină și apt pentru a o îndeplini. Rene Hubert consideră că vocației pedagogice îi sunt caracteristice trei elemente: *iubirea pedagogică, credința în valorile sociale și culturale, și conștiința responsabilității.*

Arta pedagogică, afirmă M.A. Bloch [11] înseamnă, înainte de toate, arta de a te pune la dispoziția copiilor, de a simpatiza cu ei, de

a le înțelege universul, de a le sesiza interesele ce îi animă și este un dar pe care candidații la funcția de profesor îl au sau nu îl au.

A înzestra copiii cu știință de carte pare un lucru relativ ușor, dar a forma oameni în plinătatea cuvântului este deosebit de complicat.

O bună formare profesională poate influența acest dar să se dezvolte? Ca să identificăm răspunsul/răspunsurile acestei întrebări, trebuie să conștientizăm că dintotdeauna *cheia problematicii educației o dă cunoașterea copilului*. Oricât de stăpân pe sine ar fi cadrul didactic, acțiunea sa nu poate începe fără o foarte bună cunoaștere a potențialului copiilor, fără a stabili un scop, o tendință, metodologii și un ideal pentru demersurile sale educative, acestea fiind vizualizate în contextul întrebărilor retorice: ce urmăresc prin educație?, ce vreau să fac?, ce trebuie să facă un copil?

Tot în aceeași arie de conținut a personalității profesionale a cadrului didactic se află și *tactul pedagogic*, definit drept „gradul calitativ al interacțiunii sociale dintre profesor și elev” [100] criteriile acestei calități fiind următoarele:

- gradul de adecvare a comportamentului profesorului față de fiecare elev;
- gradul motivației pozitive a rezultatelor la învățatură și a comportamentului elevului;
- gradul de dezvoltare a personalității elevului;
- gradul de respectare a particularităților psihice ale elevului și asigurarea unui climat optim al activității instructiv-educative;
- rezultatele obținute în atingerea obiectivelor propuse.

Analiza caracteristicilor tactului pedagogic arată că dezvoltarea lui depinde de predispozițiile înnăscute (intuiție, empatie), dar și de cunoștințele dobândite, experiența dobândită sau autoeducația: a da dovadă de tact pedagogic presupune multă inventivitate, ingeniozitate, ceea ce echivalează cu *un autentic act de creație și curajul „de a fi tu însuți”* al cadrului didactic.

Cadrele didactice își desfășoară activitatea față în față cu bucuria sau cu suferința individuală. Cum le percep, cum le înțeleg? Cum descoperă în ce măsură lucrurile esențiale dintr-o viață sunt hotărâte în primii ani de școală?

Anume în aceste situații se manifestă curajul cadrului didactic [100] de a fi el însuși, și starea aceasta este interferată prin dimensiunea afectivă a personalității sale, prin demnitatea sa umană și prin însuși procesul educațional, aceste trei dimensiuni fiind tratate psihologic drept știință ce interpretează sufletul uman prin concept, clasificări, legi etc. Ca atare, psihologia compartimentează personalitatea umană în trei vaste dimensiuni:

- cognitivă (inteligența);
- afectivă (sentimentele);
- volitivă (acțiunea).

Ca să derogăm de la această categorizare, după cum am precizat și în acord cu Viorel Prelici [46] cadrul didactic își desfășoară activitatea sa aidoma unui erou care își arată devotamentul și patriotismul în lupta pentru binele și emanciparea generației tinere și pentru prosperarea Patriei. Astfel, făcând comparația aceste activități „eroice” a cadrului didactic cu jertfa eroilor care au participat în luptele cu dușmanii Patriei, putem infera că monumentele lui Constantin Brâncuși materializează cele trei dimensiuni amintite mai sus, ale personalității.

Pornind de la această logică pe care o transpunem transcendențial – de la principiul regulativ (formarea conștiinței despre lumea înconjurătoare), până la o finalitate mai cuprinzătoare, aceea a încorporării practice a unei rațiuni în obișnuințe de comportament, sesizăm dezvăluirea contingenței acestei transcendentalități. Astfel profesorul nu se va afla decât pe același pol cardinal al psihicului elevilor. Deci este abandonată categoria autoritarismului, al stilului de comandă, iar tipologia adresărilor birocratice, administrative, autoritare va fi înlocuită prin colaborare creatoare, prin încrederea manifestată reciproc, prin permanentizarea diadei un tip nou de gândire creatoare (critică) a profesorului – un nou tip de activitate cognitivă a elevului.

Aici se mai impun și anumite tipuri de relații pedagogice ale profesorului, ce le aplică în cadrul activității diferențiate, și anume: tipul încrederii, reflexului, manipulării dialogului, confortului psihic. În acest sens profesorul va miza pe „memoria” psihică și pe facultățile individuale ale elevilor și, mai ales, pe tipul relațiilor de încredere a

pedagogului în eforturile intelectuale și în ponderea cunoștințelor elevilor, aplicând stilul individual-metodic și cel contemplativ-emotional în activitatea sa. Aceasta se va evidenția prin caracteristici dinamice și rezultative: ingeniozitate, impulsivitate, fermitate, comportare emotivă-positivă, omogenitate și diversificare a nivelului de cunoștințe ale elevilor, stabilitate (durabilitate) a deprinderilor în procesul instructiv, dezvoltare a interesului elevilor față de disciplina școlară...

Pentru perfecționarea activității educative a pedagogului în formarea calităților morale și civice ale elevului, calități ce vor mări și vor întregi valoarea socială a performanțelor în viitoarea activitate profesională a lui, apar stăruitor două întrebări: ce valori morale și civice asigură integrarea activă și productivă a pedagogului în mediul acestei activități și dacă sunt încălcate oare normele etice și este oare suprimată practicarea unora în numele anumitor interese de grup, de partid, în vederea dezvoltării personalității pedagogului? Valorile etice, religioase, culturale, civice definesc originalitatea spiritului fiecărui pedagog și au o funcție general-modelatoare în activitatea lui de influență asupra elevului. Cum se procedează pentru a forma caracterul moral al pedagogului și cum trebuie să acționeze el într-o societate care înregistrează mutații profunde? Se impune formarea conștiinței morale în baza unui curs de etică și de o dominație a legii pedagogice – desfășurarea pe bază de justiție, dreptate, adevăr, egalitate și libertate a actului educativ. Se resimte nevoia de reactualizare a deontologiei pedagogice. Pedagogul care dispune de o riguroasă conștiință morală și de tăria de voință de a-și îndeplini rolul său primordial este ghidat în acțiunile sale de valorile etice. El este condus de conștiința sa morală și între conștiință și conduită nu apare nici o discordanță, nu apare camuflarea conștiinței. Aici se potrivesc spusele lui Goethe: „Cum poți să te cunoști pe tine însuși! Niciodată prin contemplare, ci prin acțiune. Încearcă să-ți faci datoria și vei afla îndată câte parale faci!”. În acest context este semnificativă viziunea lui Confucius care preciza că ceea ce aud – uit, ceea ce văd – îmi amintesc și ceea ce fac – înțeleg. Anume în acest „ceea ce fac – înțeleg” este fundamentat conceptul de act al acțiunii, deci personalitatea *in actu!* ... Și de aici și curajul de a fi tu

însuși, care discerne schimbările și transformările în sens personal și care semnifică o anumită experiență individuală unică, aceasta orientând dinamica și identificarea competențelor profesionale conforme schimbărilor și transformărilor în sistemul și în procesul educațional. Aici întrevădem elucidarea condițiilor comunicării soldată cu înțelegerea în comunitatea comunicativă, deci o „centralitate” a cunoașterii fenomenului educativ.

În acest context sunt vizibile și percepute și dimensiunile și condițiile psihosociale ale dezvoltării personale ale cadrului didactic ce trebuie orientate spre persoana în individualitatea sa, spre descoperirea autentică a sinelui, prin care persoana se include nu doar într-o activitate de cunoaștere și autocunoaștere, ci într-o adaptare creativă în procesul educațional și într-o reglare afectiv-motivațională a comportamentului [44].

Activitatea cadrului didactic se identifică plenar în educație și ea semnifică o acțiune în scopul formării civice a persoanei; această activitate trebuie conjugată cu scopurile statului în domeniul învățământului. Dar pentru o atare acțiune se cere ca și ideile școlărești să fie ridicate la rang de stat, să se facă mereu referință la situația morală și civică a pedagogului, conferindu-i formula de prioritate. Ideile școlărești trebuie conștientizate și considerate cel mai prețuit tezaur al statului, iar calificativul de pedagog – o onoare supremă. În cadrul diferitelor conferințe, reuniuni pedagogice se iau în discuție chestiuni de ordin general (didactice, metodice, profesionale) și nici un cuvânt privind codul (forul) moral-civic al pedagogului: valorile civice, însușirile morale, conștiința, conduita, caracterul. Nici un cuvânt, dar și nici o încercare de a cultiva aceste valori ce urmăresc anumite virtuți civice: toleranța față de părerile exprimate; instalarea unei atmosfere de justiție în raporturile interpersonale; practicarea justiției distributive în evaluare (să dai fiecăruia ce i se cuvine) și atitudinile corecte și nepărtinitoare față de elevi.

DETERMINĂRI ȘI CONDIȚII SOCIETALE, PSIHO-PEDAGOGICE ȘI CULTURALE ALE TRASEULUI DE PROFESIONALIZARE A CADRELOR DIDACTICE ÎN PROCESUL DE FORMARE PROFESIONALĂ CONTINUĂ

Un concept-cheie de profesionalizare a carierei didactice, cu statut profesional înalt, ar putea fi definit prin *„calificat pentru un nivel superior de educație, cu o gamă recunoscută de competențe profesionale, capabil să exercite un grad semnificativ de autonomie și judecată profesională și de la care se așteaptă să-și asume responsabilitatea pentru propria dezvoltare profesională continuă și să contribuie la profesia didactică în ansamblul ei, precum și la dezvoltarea politicii și practicii educaționale”* [7].

Problema discutată face să recunoaștem că în angrenajul sistemului social și cultural 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. De exemplu, evoluția carierei didactice trece printr-o perioadă de multiple transformări: necesitatea armonizării sistemului de învățământ cu cerințele pieței muncii europene, dar și de schimbările paradigmatelor educaționale, politice, sociale, economice și axiologice, care presupun creșterea continuă a calității sistemului educațional, vizând în continuare profesionalizarea carierei didactice, prin implementarea standardelor profesionale în acest proces de formare personală și profesională pe parcursul întregii vieți.

În consecință, pregătirea de calitate a profesorilor, bazată pe un *sistem integrat* de formare inițială, stagiatură și dezvoltare 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 vor întâmpina în cariera lor profesională.

În contextul celor menționate, e necesar ca profesorii să facă o analiză pertinentă a procesului pedagogic pentru a răspunde diverselor nevoi educaționale ale elevilor, rezultate care vor determina/vor justifica modalitatea prin care se va organiza formarea continuă, care diferă de la o țară la alta, atât ca timp, cât și din punct de vedere al conținutului.

Argumentul se concentrează spre cei *patru piloni ai societății cunoașterii: educația, cercetarea, dezvoltarea și inovarea*, ce presupun susținerea prioritară a acestor dimensiuni/condiții psiho-pedagogice și sociale pe parcursul *traseului de profesionalizare* a cadrelor didactice în procesul de formare profesională continuă. Profilarea unei noi grile *de valori* într-o societate a cunoașterii *conforme* măsurilor și acțiunilor propuse privind reconceptualizarea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice va determina un nou angajament axiologic față de învățare – sursă de dezvoltare-inovare a instituțiilor și tehnologiilor; atitudinea față de *cercetare* pusă în slujba rezolvării problemelor complexe cu care ne confruntăm – înseamnă dezvoltarea *resurselor umane capabile* să facă față provocărilor societale actuale [101].

Considerăm relevante pentru aplicare *principiile învățării la vârsta adultă* (formarea pentru persoanele adulte pornește de *la premisa* că informația transmisă trebuie să aibă sens pentru persoana care o primește, astfel încât aceasta să o integreze în cunoștințele, abilitățile și experiența deja existente și să facă transferul ei în practică). În același timp, *respectarea cerințelor/normelor metodologice ale formării profesionale continue* pot determina rezultativitatea unei sesiuni de formare, ce să ofere ulterior satisfacție profesională atât beneficiarului direct, cât și formatorului, aceasta urmând să se reflecte pozitiv asupra stării de bine și de educație a copiilor din țara noastră [16].

Justețea abordării epistemologice privind traseul de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de formare profesională continuă în contextul provocărilor și evoluțiilor societale își are explicație și în Memorandumul asupra învățării pe tot parcursul vieții al Comisiei Europene (2000) în care se menționează că „modelele învățării, cele ale muncii și ale vieții se schimbă rapid. Acest fapt

presupune nu doar adaptarea individului la schimbare, ci și, în egală măsură, schimbarea modalităților de acțiune stabilite. *Mișcarea către învățare permanentă trebuie însoțită de o tranziție reușită spre economia și societatea bazată pe cunoaștere*” [45].

În tendința sa pentru o viață mai prosperă, societatea modernă trebuie să conștientizeze valoarea învățării continue. Sugestive sunt afirmațiile cercetătorului J. R. Kidd, care scria în lucrarea sa „Cum învățăm adulții”: „Ființele umane par să urmărească învățarea. Obiectivul este să se asigure mediul, climatul, libertatea și autodisciplina în care învățarea este înlesnită. O ființă umană necesită un „câmp deschis” pentru genul de luptă care este învățarea” [70]. În acest context se pun în evidență noile condiții ale societății bazate pe cunoaștere și învățare confirmate de „*problema scopului social și a responsabilităților educației, conturându-se deja o serie de solicitări/cerințe-cheie ale educației*” [65]. Astfel, este pusă soluționarea a două tipuri de probleme: *una tehnologică* dată fiind insuficiența capacității de a transforma cunoașterea științifică în inovare și *alta – socială* cu referire la crearea de noi locuri de muncă.

Pentru a urma o atare experiență trebuie să conștientizăm faptul că *dimensiunea și calitatea resurselor umane* sunt determinanții principali atât ai creării de noi cunoștințe, cât și ai diseminării/valorificării acestora. În acest sens, s-a constatat că factorii-cheie pentru rezolvarea acestor probleme rezidă în asigurarea unui număr suficient de noi *oameni de știință*, consolidarea cercetării la nivel universitar și actualizarea constantă a *forței de muncă științifice* și a *nivelului educațional* general al populației apte de muncă, și nu în ultimul rând, *intensificarea activităților de educație permanentă*.

Din această perspectivă, considerăm oportun să urmărim cele șase zone ale culturii pedagogice în spațiul educației și instruirii, la nivel de sistem și de proces de studiu / de învățământ, pentru a evidenția, cum/și care dintre ele se raportează / se integrează în *parcursul de profesionalizare a cadrelor didactice* în procesul de formare profesională continuă [33]:

1. zonă a culturii pedagogice determinată la nivelul funcțiilor generale ale educației, numită și *cultura pedagogică funcțională, obiectivă*.

2. zonă a culturii pedagogice condiționată la nivelul finalităților educației, angajate în contextul *sistemului* (ideal, scopuri generale) și al *procesului de învățământ* (obiectivele educației), numită și *cultura pedagogică teleologică, subiectivă*.
3. zonă a culturii pedagogice determinată la nivelul valorilor reflectate formativ în cadrul conținuturilor generale ale educației (morale, științifice, tehnologice, estetice și psihofizice), numită și *cultura pedagogică substanțială*.
4. zonă a culturii pedagogice identificată la nivelul *formelor generale ale educației*, organizate (educație formală – educație nonformală) și spontane (educație informală), numită și *cultura pedagogică expresivă*.
5. zonă a culturii pedagogice identificată la nivelul *contextului în care se realizează educația* în cadrul specializat al organizației școlare, numită și *cultură pedagogică organizațională*.
6. zonă a culturii pedagogice identificată la nivelul *relațiilor concrete* dintre activitățile organizate și condițiile și resursele existente în context pedagogic și social deschis, numită și *cultură pedagogică situațională*.

Analiza fiecărei zone a culturii pedagogice enumerate, denotă că toate se integrează plenar în spațiul educației și instruirii, la nivel de sistem și de proces de învățământ, în aceeași măsură, și în procesul de formare profesională a adulților / a cadrelor didactice.

În orice context, cu statut de știință a educației, *cultura pedagogică obiectivă* este concentrată la nivelul funcției centrale a educației, care definește consecința cea mai generală a educației referitoare la necesitatea formării și dezvoltării personalității umane în vederea integrării sale în societatea prezentă și viitoare.

Sușținem opțiunea cercetătorului S. Cristea, în conformitate cu care „dialogul, realizabil individual, comunitar și organizațional între toate aceste șase tipuri de culturi pedagogice, asigură (auto)perfecționarea permanentă a educației la nivel de sistem și de proces” [15], ceea ce presupune *acțiune inevitabilă în activitatea de promovare a traseului de profesionalizare a cadrelor didactice* în procesul de formare profesională continuă.

Într-un context mai special, mai concret, mai restrâns, privind problema discutată, *misiunea educației* se concretizează în următoarele *determinări, dimensiuni și condiții societale și psiho-pedagogice*:

- a) satisfacerea cerințelor educaționale ale individului și ale societății;
- b) dezvoltarea potențialului uman pentru a asigura calitatea vieții, creșterea durabilă a economiei și bunăstarea poporului;
- c) dezvoltarea culturii naționale;
- d) promovarea dialogului intercultural, a spiritului de toleranță, a nediscriminării și incluziunii sociale;
- e) promovarea învățării pe tot parcursul vieții;
- f) facilitarea reconcilierii vieții profesionale cu viața de familie pentru bărbați și femei.

Toate acestea converg din *idealul educațional* în Republica Moldova ce rezidă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate [47].

Noile caracteristici ale unui profesor care poate să inspire și să motiveze lumea contemporană, viața de zi cu zi, privind valorile menționate, s-au complicat foarte mult, sunt accelerate și sofisticate, reclamând, mai întâi, nu atât identificarea de soluții, cât înțelegerea în profunzime a problemelor societale cărora trebuie să se conformeze.

De comun acord cu Brătianu C. [48], *educația și formarea sunt considerate, la nivel european, domenii capitale pentru reducerea sărăciei și pentru dezvoltarea socială. În același timp, un „spațiu-european al învățării” continue/permanente va asigura cetățenilor săi posibilitatea de a se mișca liber între diferite școli/universități, locuri de muncă, precum și între diferite regiuni sau țări, învățarea continuă vizând accesul la toate formele de educație și la toate nivelurile de învățământ.*

Astfel, dimensiunile profesionalizării cadrelor didactice vizează:

A) Societatea cunoașterii. Cercetarea privind perioada de tranziție spre societatea cunoașterii este generată de diverse discuții,

analize, experimentări în cadrul mai multor proiecte internaționale. Un loc aparte, am considerat, vom atribui *Strategiei de la Lisabona*, care apreciază societatea umană ca fiind într-un stadiu de tranziție de la societatea industrializată la societatea bazată pe cunoaștere. Aceasta strategie stabilește, ca obiectiv central pentru dezvoltarea pe termen scurt a Uniunii Europene, atingerea stadiului de cea mai avansată societate bazată pe cunoaștere. În acest context, sistemul de învățământ s-a inclus într-un proces foarte rapid de schimbare de priorități. Se are în vizor o schimbare de abordare și un efort susținut atât din partea beneficiarilor/formabililor/studentilor, cât și din partea profesorilor.

Este cert faptul, că provocările *societății cunoașterii* pentru învățământ sunt majore și reflectă nedumeriri din partea formatorilor obișnuiți să lucreze pe vechi. Pe de altă parte, relevanța *Strategiei de la Lisabona* permite o relaționare directă a educației din Republica Moldova cu sistemul educațional din Europa, ceea ce duce la nesupunere provocată, de fapt, de incompetență în fața *schimbărilor de priorități* din partea unor formatori.

În mod cert/pregnant, *societatea cunoașterii* va repera pe cei doi piloni fundamentali: *educația și cercetarea – dezvoltarea și inovația*. Odată cu aceasta, în contextul obiectivului înaintat, evidențiem importanța educației și formării profesionale ca factor determinant în dezvoltarea economică pe termen lung, un scop bine profilat în facilitarea ridicării nivelului de viață a cetățenilor.

Justețea abordării epistemologice privind *conceptualizarea traseului de profesionalizare* a cadrelor didactice în procesul de formare profesională continuă în contextul provocărilor și evoluțiilor societale își are explicație și în Memorandumul asupra învățării pe tot parcursul vieții al Comisiei Europene (2000) în care se menționează că „modelele învățării, cele ale muncii și ale vieții se schimbă rapid. Acest fapt presupune nu doar adaptarea individului la schimbare, ci și, în egală măsură, schimbarea modalităților de acțiune stabilite. *Mișcarea către învățare permanentă trebuie însoțită de o tranziție reușită spre economia și societatea bazată pe cunoaștere*” [42; 103].

Societatea cunoașterii responsabilă prioritar de dimensiunile psihopedagogice și sociale precum: *educația, cercetarea, dezvolta-*

rea și inovarea, este abilitată de a evalua / a urmări traseul de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de formare profesională continuă. În context, profilarea/înaintarea unei noi grile de valori într-o societate a cunoașterii *conforme* măsurilor și acțiunilor propuse privind reconceptualizarea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice va determina un nou angajament axiologic față de învățare constituind sursa de dezvoltare-inovare a instituțiilor și tehnologiilor; atitudinea față de *cercetare* pusă în slujba rezolvării problemelor complexe cu care se confruntă societatea, fapt care ce ar contribui la dezvoltarea *resurselor umane capabile* să facă față provocărilor societale actuale [50]. Raportul aprobat de Consiliul European întrunit la Stockholm privind obiectivele sistemelor educaționale și de formare profesională din țările membre menționează că „îmbunătățirea competențelor de bază, în special cele privind tehnologia informației (IT) și cele digitale, constituie o prioritate a UE pentru a face din economia europeană cea mai dinamică și competitivă economie bazată pe cunoaștere” [16].

În context vom menționa evoluția rapidă a tehnologiei și în situația de Pandemie globală Covid-19, care a determinat în mare parte *flexibilitatea* traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de formare profesională, prioritar prin *integrarea* nodală a *e-learning în sistem* [99], indiferent de forma pe care această aplicație o poate lua pe parcursul evoluției. Deși va fi inevitabilă coordonarea între componenta tehnologică și cea psiho-pedagogică, acest lucru nu poate atribui prioritate constantă unui astfel de *model*.

O altă grilă de valori atribuită acestui traseu, de care se va ține cont, este luarea în calcul a *nevoilor de formare* profesională continuă a cadrelor didactice, a managerilor instituțiilor de învățământ în care activează beneficiarii de profesionalizare [85].

Coordonarea activităților psiho-pedagogice trebuie *să-și păstreze locul și rolul*, indiferent de modalitatea de transmitere și asimilare a conținuturilor. Ne referim la aplicarea oricăror din sistemele actuale de formare continuă, atestate în literatura de specialitate: *Clasic* (formare față-în-față); *E-learning*; *Formare în sistem mixt* (frecvent aplicat în perioada de pandemie! etc.)

În societatea bazată pe cunoaștere, strategiile cercetării-dezvoltării inovării sunt considerate a fi prioritare. Primul Plan de Acțiune pentru Inovare în Europa a fost lansat, după cum am menționat, de Comisia Europeană în anul 1996 și a oferit un cadru analitic comun și un context politic pentru politicile inovaționale din Europa.

Din acest punct de vedere, o strategie în domeniul inovării nu se poate limita la o serie de acțiuni elitiste vizând *cercetarea, inovarea și competiția*. Ea urmează, de asemenea, să ia în seamă și grupurile defavorizate, grupurile mai puțin deschise către înnoirea tehnologică și spre oportunitățile oferite de societatea bazată pe cunoaștere. În acest sens, *sunt oportune propunerile de dezvoltare în următoarele dimensiuni:*

- dezvoltarea educației și a societății cunoașterii;
- integrarea în sistemul european de cercetare și inovare;
- stabilirea legăturilor între educație și cercetare pe de o parte și economia reală pe de altă parte.
- resurse (financiare, umane, organizaționale) prin inovațiile orientate spre programe și proiecte;
- informații în raport cu activitățile inovaționale;
- acte legale, reglementări.

În ultimii ani accentul s-a pus pe încercarea de a stabili sisteme inovaționale coerente (infrastructuri inovaționale).

Nivelul producerii, asimilării și diseminării inovației este urmărit printr-un „tablou de bord al inovării europene [69] un set de *indicatori* pe baza cărora sunt grupate țările membre după potențialul inovativ, între care se numără și indicatorii privind *nivelul de educație al producției, investiția în cercetare-dezvoltare sau numărul de brevete înregistrate*.

B) Politicile cunoașterii. Abordarea subiectului privind politicile cunoașterii, care stăruie pe cercetarea – dezvoltarea învățământului și formării profesionale, este autorizată de perseverența față de politicile interne ale Uniunii Europene, constituind trăsătura fundamentală a economiei mondiale.

În context, plasând politicile cunoașterii (*cercetarea, inovarea, educația și formarea profesională*) la baza politicilor interne ale Uniunii Europene, Comitetul European din martie 2000 de la Lisabona,

Consiliul Uniunii Europene specifică drept trăsătură fundamentală a economiei mondiale la ziua de astăzi evoluția rapidă spre globalizarea și valorificarea tehnologiilor informației și comunicației, care conferă prioritate *politicilor cunoașterii* atribuindu-le valoare majoră în tranziția spre *o societate a cunoașterii*. Astfel :

- evoluția se produce date fiind *globalizarea și valorificarea tehnologiilor informației și comunicației*, atribuie prioritate *politicilor cunoașterii* (cercetarea, inovarea, educația și formarea profesională) asigurând tranziția spre *o societate a cunoașterii*.
- inovația necesită *cercetare* și activități de dezvoltare, devenind dependentă de abilitatea partenerilor sociali pentru a se asigura că dispune de o forță de muncă creatoare și bine instruită, în general.

În consecință, *inovația pedagogică* reprezintă un stadiu superior al *creativității pedagogice*, pe care tindem să fie atins la nivel de produs al activității, în contextul sistemului de învățământ și în cadrul procesului de învățământ. Or, atingerea unui astfel de nivel de formare – dezvoltare a resurselor umane din învățământ, ar constitui o prioritate, o contribuție de valoare umană în contextul îmbunătățirii nivelului de trai al societății în conformitate cu cerințele/cu provocările societale actuale.

Relevanța constatărilor Uniunii Europene privind învățarea pe întreaga durată a vieții și dezvoltarea carierei profesionale a cadrelor didactice este elementul esențial în dezvoltarea unui sistem educațional eficient. În acest context, formatorilor/cadrelor didactice li se conferă un rol esențial în formarea tinerilor, întrucât ei trebuie să facă față provocărilor unei societăți într-o continuă schimbare.

În acord cu cercetătorul Brătianu C, *cunoașterea* însăși devine o resursă economică, cea mai eficientă, în producția de bunuri și servicii, dar și o marfă ce poate fi comercializată sub forma rezultatelor cercetării-dezvoltării, informațiilor de piață, consultanței, formării profesionale. Ea presupune investiții în educație de-a lungul întregii vieți, dar și în producerea și diseminarea cunoștințelor [48].

C) Invocarea spre un nou model de societate a cunoașterii.
Invocarea spre *un nou model de societate a cunoașterii*, necesită/

presupune o reconceptualizare a strategiilor instituțiilor de formare axate pe conceptul de schimbare privind dezvoltarea durabilă, centrată pe *creativitatea intelectuală*, trăsătură care ocupă un rol esențial în procesul de elaborare și aplicare a lor în sistem. Or, *strategia formării resurselor umane* constituie un reper de modernizare, ce are ca obiectiv educația în sine și – un moment foarte important – implicarea tuturor factorilor esențiali în procesul de educație pentru o societate marcată de noi provocări societale ale sec. XXI.

Repercursiunea integrării în cercetare și educația europeană, omologarea specializărilor și curricula la nivel european sunt obiectivele primare ale unui *sistem educațional de tip modernizat/reconceptualizat* care trebuie să-și aducă contribuția/aportul său la dezvoltarea unei *societăți bazate pe cunoaștere*, să facă față provocărilor societale mondene.

Toate acestea implică/necesită o transformare dinamică în instituțiile de formare / în universități, cu un manager conformat/compatibil/adecvat schimbărilor / cu un management eficient, capabil să organizeze / să se mențină în activități de parteneriat cu cele mai prestigioase instituții/universități europene.

Într-o atare societate a viitorului, instituțiile furnizoare de formare / universitatea devin responsabilă pentru performanțe și rezultate, obținute de formabili/adulți/studenti/elevi, de-a lungul vieții. Relevanța încorporării în sistemul educațional a noilor tehnologii ale învățării și predării devine indiscutabilă; ea constituie o cerință prealabilă a succesului național și cultural și, în mod egal, a creșterii și competitivității economice a țării. În context, noile tehnologii (internet, sisteme multimedia, manuale virtuale etc.) au rolul de a transforma educația prin regândirea finalității și a funcțiilor învățământului în societate.

Siguranța și încrederea în rezultatele scontate sunt motivate de „calitățile inovației, originalitatea și relevanța socială, care angajează realizarea unui produs nou și util prin strategii de restructurare, care vizează asigurarea progresului în orice domeniu de activitate” [30].

Convingătoare sunt și afirmațiile cercetătorului De Landsheere, Gilbert (1992) că în domeniul educației inovația reprezintă „orice

transformare adusă intenționat și metodic unui sistem de învățământ în vederea revizuirii obiectivelor acestuia”.

Dintr-o astfel de perspectivă, relevantă la nivel de *politică a educației, inovația pedagogică* vizează:

- a) structura școlară (durata învățământului general, organizarea pe trepte, cicluri; profiluri de studii);
- b) programele de tip curriculum, proiectate în funcție de obiectivele generale și specifice definite – la nivel de politică a educației – în raport cu structura școlară adoptată;
- c) practica activității didactice/educative (metodologia pedagogică, sistemul de evaluare, noile tehnologii didactice).

Educația permanentă – direcție importantă de evoluție a activității de formare-dezvoltare a personalității. Educația permanentă reprezintă o direcție importantă de evoluție a activității de formare-dezvoltare a personalității, care urmărește valorificarea tuturor *dimensiunilor și formelor educației* proiectate și realizate pe tot parcursul existenței umane și în orice moment al existenței umane. *Definirea educației permanente*, la nivelul unui concept pedagogic fundamental, presupune delimitarea domeniului de referință și a semnificației sale strategice [38].

Ca domeniu de referință, educația permanentă implică întreaga durată de viață a unui individ. Ea vizează *activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane*, abordată „în totalitatea ei”, corelând resursele, respectiv:

- stadiile educației (vârstele preșcolare-școlare-postșcolar și psihologice: ciclurile vieții: copilăria-preadolescența-adolescența-tineretea-maturitatea-bătrânețea);
- *conținuturile educației* (dimensiunile/laturile educației: intelectuală-morală-tehnologică-estetică-fizică);
- *formele educației* (educația formală-nonformală-informală);
- *factorii educației* (familii, comunității educaționale, instituțiilor școlare etc).

Această abordare permite integrarea tuturor resurselor educației pe *verticala sistemului* (continuitatea între stadiile educației, susținută pe tot parcursul existenței umane) și pe *orizontala sistemului* (complementaritatea resurselor educației aprofundată la

nivelul fiecărui stadiu al educației, în orice moment al existenței umane).

Școala însăși se găsește într-un proces al schimbărilor permanente, căutând o altă identitate, din mers, încercând să găsească strategii educaționale și de performanță școlară care să le permită elevilor de azi succesul adulților de mâine. Privită în acest context, *educația permanentă* nu mai joacă un simplu rol de continuatoare a școlii, pentru simplul motiv că nu poți continua ferm un lucru sau un fenomen care este dinamic și oarecum contradictoriu.

Educația permanentă trebuie să țină cont de revoluția informatică și de fenomenul globalizării. Dezvoltarea umanității o pune în situația de a se reforma. Educația permanentă este astăzi alta ca structură și forme, decât ieri, și cu certitudine va fi alta mâine sau poimâine. Fenomenul este unul de sincronism. Ca un fenomen de reflectare, *educația permanentă* ține cont de o dinamică uneori ameteitoare a sectoarelor lumii reale. Nu trebuie să renunțăm și la rațiunea *educației clasice*: elementele importante ale acestei educații clasice țin de nevoia unei armonii a omului, de chiar identitatea sa intimă. Cultura generală poate da și chiar oferă un orizont și un sens omului. Bazându-ne pe cultura generală, putem ulterior utiliza instrumentele atât de diverse și de eficiente, care ne stau la dispoziție pentru a deveni, în sens tehnic, mai cunoscători. Ea ne poate da ceea ce ne lipsește adeseori – reperele, țintele și chiar idealurile.

De menționat că *androgia* rămâne în actualitate chiar dacă, așa cum spuneam, într-o societate săracă, cu totul și cu totul altele sunt urgențele zilei. Nu putem însă renunța la ea. Trebuie să gândim și să aplicăm strategii solide, în pas cu tehnologiile eficiente ale manipularii și dezinformării, pentru a reabilita o „genă” a condiției umane: *educația fără vârstă, dincolo de instituția socială, de manuale și lucrări de laborator*. Riscul care ne pândește astăzi este să rămânem meditativi și sterili, la nivelul afirmației profunde și amare că omul cât trăiește învață.

La nivel de politică a educației pot fi evidențiate următoarele principii:

- principiul asigurării continuității în activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane;

- principiul adaptării programelor școlare și postșcolare la cerințele unei societăți în continuă transformare;
- principiul pregătirii personalității, la toate nivelurile sistemului de învățământ, în vederea adaptării optime la condiții de schimbare rapidă;
- principiul mobilizării și a valorificării tuturor mijloacelor de informare disponibile în limite instituționale și noninstituționale;
- principiul corelării funcționale între obiectivele-conținuturile-formele activității de educație/instruire [73].

Obiectivele generale ale educației permanente

Obiectivele generale ale educației permanente au fost definite de Paul Lengrand, în 1973, într-o „carte-manifest” cu valoare programatică [102], ele relevând:

- a) crearea structurilor și a metodelor favorabile formării-dezvoltării personalității umane pe tot parcursul existenței sale;
- b) pregătirea personalității umane pentru autoinstruire și auto-educație.

Realizarea acestor obiective generale solicită o nouă politică a educației, capabilă să anticipeze „sistemul de învățământ de mâine care va fi mai mult decât juxtapunerea a două părți astăzi separate: instituția școlară, pe de o parte, educația adulților, pe de altă parte, constituind un singur proces continuu” [74].

Acest proces, care angajează o amplă reformă socială, susține (re) proiectarea unui sistem educațional global, conceput ca „cetate educativă” [41] în cadrul unui *sistem* educațional global, fiecare *nivel, treaptă, disciplină, dimensiune, formă* a educației presupune elaborarea unor obiective specifice *educației permanente*, operaționalizabile în funcție de particularitățile fiecărei comunități educative naționale, teritoriale, locale.

Pe verticala sistemului, educația permanentă asigură deschiderea temporală a activității de formare-dezvoltare a personalității, desfășurată integral pe toată perioada existenței umane.

(Re)distribuirea echilibrată a conținuturilor (întelektuale-morale-tehnologice-estetice-fizice) și formelor (formală-nonformală-informală) educației asigură valorificarea succesivă a resurselor fiecărei

vârste școlare/postșcolare (universitare/postuniversitare) și psihologice, dar și prelungirea atitudinii pozitive față de *instruire și autoinstruire*, necesară pentru realizarea *rolurilor și statuturilor naturale și sociale îndeplinite de personalitatea umană de-a lungul existenței sale*.

În consecință, educația permanentă, în condițiile societății contemporane, devine „o temă de meditație și de acțiune” care angajează „reflecții teoretice” dar și „sugestii practice”, operabile la diferite niveluri de reprezentare socială: *educație pentru toți, educația părinților, educație pentru democrație, educație pentru perfecționare și recalificare profesională etc., care stimulează chiar proiectarea „unei didactici pentru adulți”*.

VIZIUNE RECONCEPTUALIZATOARE ASUPRA TRASEULUI DE PROFESIONALIZARE A CADRELOR DIDACTICE

În cadrul ședinței Consiliul European de la Lisabona din martie 2000 s-a subliniat că principala sursă a Europei în evoluția sa economică și socială sunt *resursele umane*, iar investițiile angajate în aceste resurse vor fi de o importanță capitală în societatea bazată pe cunoaștere. La nivel național, analiza valorilor de referință și ale obiectivelor strategiei Europa 2020, confirmă menținerea opțiunii pentru „asigurarea *resurselor umane* necesare bunei funcționări a sistemului de învățământ general și stimularea performanței acestora”.

În același context, evenimentul global, Forumul Mondial pentru Educație, care a avut loc la Incheon, Republica Coreea, la 19-21 mai 2016, s-a finalizat cu adoptarea unei declarații istorice, care stabilește o agendă pentru educație 2016-2030, aprobată de guvernele lumii, cu referire la angajamentul privind furnizarea unei educații de calitate și îmbunătățirea rezultatelor învățării, inclusiv asigurarea că profesorii și educatorii sunt sprijiniți, bine-instruiți, calificați profesional și motivați [37].

Așadar, *profesionalizarea carierei didactice* se înscrie în exigențele impuse de politicile educaționale europene în domeniul formării personalului didactic [93].

Conform cercetătorul Păun E., *profesionalizarea* înseamnă o redefinire radicală a naturii competențelor ce se află la baza unor practici pedagogice eficiente [apud 33]. În context, *dimensiunile* societale și psihopedagogice ale *profesionalizării* care pot fi desprinse din această definiție sunt următoarele:

- a) descrierea sau elaborarea identității profesionale astfel încât să se contureze un set de cunoștințe și competențe structurate într-un model profesional (standarde profesionale), care poate fi asimilat sistematic, pe baze științifice;

b) efort corespunzător de legitimare a profesiei didactice în câmpul activităților și profesiilor sociale, cu ajutorul acestui model al profesiei didactice.

Una dintre **dimensiunile esențiale ale profesionalizării carierei didactice** este *legitimarea profesiei didactice* în rândul activităților și profesiilor sociale. Însă aceste dimensiuni solicită elaborarea unui *model al profesiei didactice*, lucru relativ dificil de realizat, având în vedere specificul acestei profesii și caracteristicile activității educative. Chiar dacă dimensiunea creativă a activității cadrului didactic rămâne esențială, se impune astăzi „tranziția de la profesorul artizan la profesorul expert” [Păun E., apud 33].

Profesionalizarea înseamnă o redefinire radicală a naturii competențelor care se află la baza unor practici pedagogice eficiente [Păun E. apud 33].

Prin hotărârea sa Consiliului Europei [43] consideră profesorii ca actori-cheie ai strategiilor de stimulare a dezvoltării sociale și economice a oricărei țări, prin aceasta se confirmă relevanța acestor obiective atribuind valoarea majoră a eficientizării procesului de profesionalizare a carierei didactice. Urmând dimensiunea europeană a educației, formării continue a cadrelor didactice pe parcursul întregii vieți, considerăm remarcabilă oportunitatea de axare pe creșterea permanentă a motivării personalului didactic pentru profesionalizarea carierei didactice.

Pornind de la ideea că pivotul unui învățământ de calitate îl constituie nivelul de competență și gradul de implicare a personalului didactic constatăm, că această evoluție a cunoașterii umane are un impact deosebit asupra *statutului profesorului*. Ritmul alert al progreselor științifice conduce la necesitatea abordărilor interdisciplinare și multidisciplinare cerute de apariția unor domenii noi, de amplificarea corelațiilor între domenii. Pe lângă cunoștințe și capacități evaluabile prin raportare la standarde profesionale, profesia didactică implică creativitate, ethos, conștiință profesională, care la rândul lor se dovedesc a fi greu, dar și inoportun de standardizat [90]. Ele pot deveni pretexte sau suporturi pentru experiențele de învățare, designul contextual al unor interacțiuni de calitate cu elevii / cu formabilii constituind tendințele spre care trebuie să se ori-

enteze cadrul didactic pentru integrare în această varietate de probleme ale lumii contemporane Argumentul este ușor explicabil dacă ne referim la *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* [98]. Standardele reprezintă cerințele/condițiile de bază pe care trebuie să le demonstreze cadrul didactic, mereu deschis și motivat spre dezvoltare profesională și atingerea de performanțe superioare.

Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general au drept scop:

- consolidarea dimensiunii europene în domeniul educației și dezvoltării profesionale continue a cadrelor didactice;
- orientarea sistemului de dezvoltare profesională în conformitate cu cerințele pieții muncii și ale pedagogiei centrate pe elev;
- motivarea cadrelor didactice pentru învățare pe tot parcursul vieții;
- creșterea responsabilității fiecărui cadru didactic pentru reușita propriei cariere profesionale;
- promovarea transparenței, recunoașterea competențelor și/sau a calificărilor.

În consecință, implementarea/respectarea standardelor de competență profesională, va asigura:

- dezvoltarea unui învățământ orientat spre performanță și bazat pe meritocrație;
- promovarea conceptului educației incluzive și a principiilor școlii prietenoase copilului;
- crearea unui mediu deschis, sigur pentru învățare și comunicare didactică;
- creșterea atractivității învățării;
- dezvoltarea activismului civil;
- dezvoltarea competențelor digitale, elaborarea și aplicarea conținuturilor educaționale digitale;
- consolidarea coeziunii sociale dintre toți actorii sistemului educațional [98].

Fiecare cadru didactic, cunoscând standardele, va fi capabil să își identifice punctele forte ale profilului profesional, precum și ariile dezvoltării profesionale, care necesită îmbunătățiri continue. El va

fi capabil să evalueze și să se autoevalueze, să determine la ce etapă de promovare a traseului de FPC se află, în cadrul desfășurării evaluărilor (chestionare, interviuri, alte tipuri de instrumente aplicabile pentru determinarea nevoilor de FPC etc.) [66].

Standardele de competență profesională acoperă întreaga activitate de predare-învățare-evaluare și se structurează pe următoarele *cinci domenii de competență prioritare*:

1. proiectare didactică;
2. mediul de învățare;
3. procesul educațional;
4. dezvoltare profesională;
5. parteneriate educaționale.

Practica demonstrează cu certitudine, că *accesibilitatea/aplicabilitatea traseului reconceptualizat de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de formare profesională continuă*, în contextul cerințelor tot mai persuasive înaintate de provocările societale, este condiționată de asigurarea coerenței dintre așteptări, obiective, activități, resurse, instrumente de evaluare, de consecvența formării, de valorificarea bunelor practici. În acest scop, la început de sesiune de formare, este necesară o analiză / o diagnosticare a nevoilor participanților, utilizând diverse strategii/instrumente; aplicarea celor mai potrivite/adevrate tipuri de învățare, să fie utilizate cele mai atractive, actuale, forme și metode practice conforme obiectivelor urmărite. Standardele pentru profesia didactică sunt definite ca „așteptări și cerințe explicit formulate, referitoare la *cunoștințele, abilitățile și mentalitățile* pe care trebuie să le probeze un profesor în activitatea sa cu elevii, pentru a se considera că își îndeplinește îndatoririle profesionale la un nivel acceptat de societate”. Prin urmare, standardele trebuie să precizeze într-o manieră foarte clară ce înțelegem prin „profesori foarte buni”, „profesori excelenți”, care pot oferi elevilor/studentilor/formabililor o educație de calitate [33].

Aceste așteptări și cerințe se încadrează și în definirea noțiunii de *profesionalizare*, care înseamnă o redefinire radicală a naturii competențelor determinate ca bază a unor practici pedagogice eficiente despre care afirmă cercetătorul Păun E. [apud 33] având în vedere două tipuri de situații, cu care se confruntă în activitatea sa

cadrul didactic, relevă necesitatea a ***două condiții ale categoriilor de competențe:***

- *condiții repetitive și relativ ritualizate*, pentru care profesorul dispune în repertoriul său profesional de *competențele necesare* pentru a le aborda și a le soluționa rapid și eficient. Este vorba de situațiile de *consultare* a documentelor școlare curriculare, de *elaborare și completare* a documentelor școlare care fac obiectul activității profesorului, de *proiectare și organizare* a unor situații de învățare, de *pregătire* a mijloacelor didactice necesare etc.
- *condiții noi, neobișnuite*, care configurează un spațiu de incertitudine și de risc și pentru care se impun abordări noi, ne-specifice, creative, neconvenționale, care cer uneori timp de reflectare și explorare, implică ezitări. Putem include în această categorie marea majoritate a *activităților de predare-învățare-evaluare* la clasă, în cadrul cărora intervenția didactică a specialității/specializării personalizează și se adaptează unui complex de factori situaționali: *relația cu elevii* considerați ca individualități, dar și în colectiv, *relația cu părinții*, cu *celelalte cadre didactice și cu conducerea școlii*; *activitățile ce completează munca* de la clasă și vizează *cercetarea* de specialitate, *perfecționarea, valorificarea* experienței profesionale etc.

În context, dezvoltarea profesională continuă și evoluția în carieră a personalului didactic are loc prin promovarea gradelor didactice II și I și superior. Deci, formarea profesională continuă va trebui să *asigure actualizarea și dezvoltarea competențelor* cadrului didactic inclusiv dobândirea de noi competențe, în funcție de evoluțiile din planul nevoilor de educație și al curriculumului școlar, precum și în funcție de exigențele privind adaptarea competențelor cadrului didactic la schimbările din structurile/procesele de educație contemporane.

Analizată din perspectiva *evoluției în cariera didactică* [90] și a *reconceptualizării traseului de profesionalizare* vizează următoarele *condiții societale și psihopedagogice:*

1. actualizarea și dezvoltarea prin programe de formare continuă/perfecționare periodică a competențelor în domeniul/dome-

niile de specializare corespunzător funcțiilor didactice pe care le dețin;

2. dezvoltarea competențelor pentru evoluția în cariera didactică, prin sistemul de pregătire și obținere a gradelor didactice;
3. dobândirea sau dezvoltarea competențelor de conducere, îndrumare, control, evaluare în structurile și organizațiile din sistemul de educație;
4. dobândirea de noi competențe, prin programe de reconversie/readaptare a calificării pentru noi specializări sau/și noi funcții didactice, altele decât cele obținute prin formarea inițială;
5. dobândirea unor competențe complementare sau de extensie care largesc gama activităților și funcțiilor ce pot fi prestate de personalul didactic (predarea în sistemul E-learning, predarea în limbi străine, consiliere educațională și orientare în carieră, educația adulților etc.);
6. dezvoltarea și extinderea competențelor transversale privind rolurile sociale și dezvoltarea personală și profesională, interacțiunea și comunicarea cu mediul social și cu mediul pedagogic, asumarea de responsabilități privind organizarea, conducerea și îmbunătățirea performanței strategice a grupurilor profesionale, autocontrolul și analiza reflexivă a propriei activități etc.

Formarea continuă a cadrelor didactice se întemeiază pe *paradigma abordării prin competențe* și pe conceptul de *dezvoltare cumulativă* a nivelului *de competență* a personalului didactic. Nivelul de competență vizat prin programele și activitățile de formare continuă/perfecționare este evaluat în funcție de capacitatea cadrului didactic de a mobiliza, a combina și a utiliza, în mod autonom, capacitățile de cunoaștere, deprinderile și competențele generale și cele profesionale, în acord cu diversele cerințe specifice sistemului de învățământ într-un anumit context, situații sau probleme.

Reconceptualizarea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de formare continuă pe parcursul întregii vieți, concepută în sensul evoluției de la principiile *pedagogiei moderniste* spre *elemente postmoderniste*, evidențiază importanța situării pregătirii socioprofesionale la nivelul unor *modele pedagogice* specifice:

- *modelul incitativ-personal* (bazat pe stimularea motivației cursanților/formabililor și pe dezvoltarea potențialului lor individual);
- *modelul achiziției prin inserție socială* (bazat pe învățarea desfășurată în context profesional real);
- *modelul umanist* (care urmărește dobândirea culturii generale, pregătirea intelectualilor);
- *modelul tehnicist* (centrat pe dobândirea culturii profesionale, în vederea formării profesioniștilor, a specialiștilor);
- *modelul personologic ce determină dezvoltarea în cadrul brandingului profesional.*

Iucu R., în lucrarea sa *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii* [64] prezintă un *model al profesionalizării carierei didactice*, în care sunt prezentate, pe multiple planuri, aspectele activității cadrelor didactice / de conducere. Astfel, sunt redată principalele posturi ale profesionistului și acțiunile asociate: 1. *persoana concretă*; 2. *actorul social*; 3. *tehnicianul*; 4. *enciclopedicul*; 5. *practicianul artizan*; 6. *practicianul reflexiv*.

Reconceptualizarea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice se fundează și pe *etica profesională și pe cerințele de auto-perfecționare continuă* în contextul unui *model al carierei didactice* semnificând următoarele condiții:

- capacitate de autoorganizare,
- mentalitate deschisă,
- disponibilitate de a observa și a analiza comparativ diferite sisteme și practici școlare,
- atitudine experimentală în vederea îmbunătățirii continue a practicilor didactice,
- punerea în valoare a intereselor copiilor încredințați spre educare oricăror interese.

În consecință, un *model al traseului de profesionalizare a cadrelor didactice, deci și 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 legate de analiza pedagogică a conținuturilor și a documentelor școlare curriculare, competențe

privind accesibilizarea informației, proiectarea activității didactice etc., iar în a doua categorie sunt clasate capacitatea de a empatiza cu elevul și cu clasa de elevi/cu studenții/cu formabilii, stilul cognitiv interpersonal, creativitatea, comunicativitatea etc.

De menționat că rezultatele desfășurării la nivel European a sondajelor privind evoluția/flexibilitatea traseului de *profesionalizare a carierei didactice* au scos în evidență deficiențe și condiții ale procesului de formare/de dezvoltare a abilităților profesorilor. Iar cea mai obișnuită formă de recompensă / de motivare pentru eficientizarea acestui proces este majorarea salariului sau posibilitatea de a avansa în carieră, ceea ce nu este străin nici cadrelor didactice din Republica Moldova. Cercetările desfășurate privind sistemul European de *profesionalizare a carierei didactice* au constatat că formarea continuă a profesorilor este obligatorie în 11 state membre ale UE. Deși în dezvoltare constantă în ultimii ani, în România, de exemplu, prin reorganizarea sistemului de formare continuă la nivel național și prin intervenții punctuale ale diferitelor programe educaționale, oferta de formare rămâne în continuare limitată, cel puțin pentru anumite domenii de intervenție.

În *Franța* cadrul didactic este văzut ca funcționar al statului, iar statul are o politică ce impune dezvoltarea profesională a funcționarului său. Cadrul didactic este dator să-și lărgească permanent cultura la disciplina pe care o predă și în pedagogie pentru a putea promova în plan social.

Participarea la programele de formare este cel mai adesea bazată pe voluntariat, chiar există criteriile de selecție pentru aceia care vor să urmeze aceste programe; participarea cadrelor didactice la programele de formare continuă asigură posibilitatea dobândirii unor posturi de răspundere mai mare. De rând cu acestea, există și stagii de formare obligatorie, ele însă poartă mai mult scop administrativ.

Cât privește *durata cursurilor de formare*, în unele state (Belgia, Luxemburg, Danemarca, Scoția și Irlanda) formarea profesorilor se efectuează în fiecare școală, prin rezervarea câtorva ore pe săptămână. Sunt și țări (Portugalia, Spania și Scoția), în care cursurile de formare se desfășoară pe parcursul a mai multe săptămâni ori luni, se încheie cu o promovare ori calificare profesională, activități care

au loc în afara orelor de lucru. Referitor la *recompensa* pentru profesorii care urmează cursuri de formare continuă, după doi sau trei ani de activitate, dacă doresc să-și continue în străinătate studiile prin cursuri universitare de aprofundare a cunoștințelor ori alte activități de cercetare, primesc salariul întreg pe un an, cum ar fi, de exemplu, pentru profesorii eleni.

În *Spania* participarea la activități de formare continuă are un statut special, cu un impact major asupra carierei profesionale a cadru-ului didactic. Profesorul care parcurge și finalizează astfel de cursuri primește note mai mari la examinările de competență, iar aceia care sunt funcționari publici, aflați sub anumite administrații educative, dacă îndeplinesc această condiție, primesc salariul integral în următorii șase ani. Cadrele didactice care au opt ani vechime la catedră pot solicita și primi o întrerupere a activității didactice, pe cel mult un an, pentru a urma cursuri de aprofundare ori specializare, oferindu-li-se posibilitatea de a primi integral drepturile bănești, fiind lipsiți doar de primele acordate pentru unele activități specifice, precum dirigiențe, coordonator de practică pedagogică etc.

De rând cu acestea, vom remarca rolul în context European atribuit Programului pentru Pregătire pe Durata Întregii Vieți (2007-2013), care contribuie semnificativ la creșterea sprijinului pentru *mobilitatea* profesorilor. O profesie didactică *mobilă* trebuie să includă flexibilitatea dintre diferitele niveluri ale educației. *Flexibilitatea* mărită (între țări sau între diferite niveluri ale educației) este importantă pentru lărgirea abilităților profesorilor și pentru propriile posibilități de dezvoltare a carierei profesorilor. Posibilitatea calificării pentru a activa în diverse niveluri ale educației este importantă pentru dezvoltarea profesională continuă a profesorilor. Deocamdată, în comparație cu alte profesii, mobilitatea totală între țările europene a profesorilor și debutanților este foarte scăzută [85]. Recomandările înaintate de către un grup expert din Comisia Europeană celor care elaborează politicile la nivel național și regional cu privire la creșterea mobilității între țările europene stipulează următoarele condiții:

- proiectele de mobilitate pentru profesori ar trebui facilitate și promovate ca fiind părți integrante ale programelor pentru dezvoltarea profesională continuă și inițială.

- programele pentru dezvoltarea profesională continuă și inițială ar trebui să asigure profesorilor cunoștințele și experiența cooperării europene pentru a le permite aprecierea și respectul pentru diversitatea culturală și pentru a educa formabilii să devină cetățeni UE responsabili.
- oportunitățile de studiere a limbilor europene, inclusiv folosirea vocabularului de specialitate pe durata pregătirii inițiale a profesorilor și în programele pentru dezvoltarea profesională continuă ar trebui să fie disponibile și promovate.

Așa cum relevă documentele asumate pe plan național și European, premisa de la care pleacă în prezent politica educațională în domeniul formării continue a cadrelor didactice este aceea că pregătirea de înalt nivel a profesorilor este o prioritate a sistemului de învățământ, chiar dacă aparent este prea puțin valorizată.

La nivelul țărilor europene, remarcăm preocuparea pentru reformarea sistemelor de învățământ, bazată pe colaborare internațională, adoptarea de recomandări, declarații și hotărâri comune, armonizarea legislației și a practicilor în ceea ce privește măsurile de îmbunătățire a calității educației, ca premise pentru ridicarea nivelului de dezvoltare a societății și a calității vieții în Uniunea Europeană.

Pentru a asigura un program de pregătire profesională, coerent și eficient, este necesară îmbunătățirea continuă a viziunii formatorilor asupra ansamblului *traseului de evoluție / de avansare în cariera didactică*, astfel încât să se asigure *profesionalizarea* procesului de formare pentru cariera didactică, prin utilizarea *modelului profesiei* și a *standardelor profesionale* ca punct de plecare în proiectarea activităților de pregătire, ca suport în realizarea lor, precum și ca sistem de referință în evaluarea eficienței procesului de pregătire profesională.

Or, *profesionalizarea carierei didactice* devine posibilă atât timp cât se conturează un *model al profesiei didactice*, iar pregătirea profesorilor are la bază *standardele profesionale* ale cadrelor didactice și de conducere, concepute pentru profesorii de diverse specializări, pentru cadrele didactice debutante, pentru educatorii mai experimentați etc., astfel încât întreaga activitate profesională a cadrelor didactice și de conducere să poată fi pregătită, desfășurată și evaluată în mod profesionist.

Programele de formare continuă a cadrelor didactice ar trebui să fie de înaltă calitate, bazate pe elemente concrete și adaptate necesităților. Furnizorii de programe de formare a cadrelor didactice ca și de formarea formatorilor cadrelor didactice, ar trebui ei înșiși să fi atins un nivel academic ridicat și să aibă o experiență practică solidă în domeniul predării, precum și competențele necesare unui proces de predare de calitate. De asemenea, ar trebui depuse eforturi pentru a se asigura că instituțiile de pregătire a cadrelor didactice cooperează în mod eficient, pe de o parte, cu aceia care desfășoară cercetări în domeniul pedagogiei în alte instituții de învățământ superior și, pe de altă parte, cu directorii unităților de învățământ [93].

Relevanța dimensională în asigurarea reconceptualizării traseului de profesionalizare a cadrelor didactice. Societatea actuală se transformă într-un ritm accelerat și, odată cu ea, sesizăm schimbări vădite și în sistemele de educație, care generează o nouă atitudine privind exigențele/rigurozitățile față de profesia didactică.

Dimensiunile profesionalizării specificate din acestea sunt următoarele:

- profesionalizarea carierei este un proces de formare a unui ansamblu de capacități și competențe într-un domeniu dat, pe baza asimilării unui set de cunoștințe (teoretice și practice), proces controlat deductiv de un model al profesiei respective;
- profesionalizarea presupune descrierea sau elaborarea identității profesionale, astfel încât să se contureze un set de cunoștințe și competențe structurate într-un *model profesional* (standarde profesionale) capabil de a fi asimilat sistematic, pe baze științifice;
- profesionalizarea este abilitată de a solicita un efort corespunzător de *legitimare a profesiei didactice* în câmpul activităților și profesiilor sociale. Or, demersul de legitimare a profesiei didactice în rândul activităților și profesiilor sociale constituie una din *dimensiunile esențiale ale profesionalizării carierei didactice*.

Elaborarea a unui *model al profesiei didactice*, lucru relativ dificil de realizat, având în vedere specificul acestei profesii și caracteristicile muncii educative, deoarece dimensiunea creativă a activității cadrului didactic rămâne esențială, se impune astăzi prin intenția de

„tranziția de la profesorul artizan la profesorul expert” [85]; *profesionalizarea* înseamnă o redefinire radicală a naturii competențelor care se află la baza unor practici pedagogice eficiente.

Etalonizarea, descrierile concrete ale *performanței cadrului didactic*, elaborate în funcție de un *ideal social și educativ* și de o filosofie a educației explicit formulate, ar urma să cuprindă un sistem de *cerințe minimale* față de pregătirea științifică, psihologică, pedagogică, sociologică, managerială și culturală a formabililor/cursiștilor/educatorilor, pe diverse trepte ale sistemului de învățământ. Condiția pentru utilizarea eficientă a standardelor este ca acestea să se refere *la comportamente, să fie măsurabile*, iar utilizarea lor în procesul de evaluare să se realizeze *de către profesioniști*.

Standardizarea activității cadrelor didactice poate fi *evaluată*:

- prin *dezbateri academice*, cu participarea formabililor/cursiștilor/educatorilor și a celor educați, să se descrie un set de competențe, organizate pe *două segmente*: competențe de bază, valabile pentru toate categoriile de educatori și *unele competențe specifice* în funcție de treapta de învățământ unde profesează, tipul de școală, disciplina predată etc.;
- *profilul de competență* să fie *unic* pe plan național și să stea la baza conceperii tuturor programelor de pregătire a cadrelor didactice din R. Moldova;
- *fișele posturilor și fișele de evaluare* a personalului didactic să fie alcătuite *pe baza acestor standarde*;
- *inspecțiile școlare să fie regândite*, din perspectiva urmării standardelor profesionale; Standardele profesionale să fie revizuite periodic, pentru a le adapta dinamicii societății și realităților sistemului de educație. [81]. Astfel, sunt redată principalele *posturi ale profesionistului* și acțiunile asociate:

1. *persoana concretă*:

- este în relație cu ceilalți, comunică, animă;
- este într-un proiect de evoluție profesională;
- manifestă dezvoltare personală (devenire de sine);

2. *actorul social*:

- analizează valorile și implicațiile antro-po-sociale ale situațiilor cotidiene;
- se angajează în proiecte colective;

3. *tehnicianul*:

- pune în prim plan deprinderi tehnice și aplică reguli formale;
- utilizează tehnici audio-vizuale, tehnologia informațiilor și altele;

4. *enciclopedicul*:

- învață și exploatează cunoștințe disciplinare și interdisciplinare;
- învață și exploatează cunoștințe didactice și epistemologice;

5. *practicianul artizan*:

- utilizează obișnuințe și scheme de acțiune contextualizate;
- realizează misiunile fixate profesorului;

6. *practicianul reflexiv*:

- produce mijloace, căi didactice noi (profesorul cercetător);
- reflectează asupra propriilor practici și analizează defectele lor.

Favorizarea adaptării mai rapide, mai suple a profesorilor la cerințele învățământului actual, în scopul asigurării unei mai mari flexibilități comportamentului profesorului, pentru a contribui prin efecte pozitive majore asupra formării personalității elevilor, o constituie trecerea de la modalitățile tradiționale *de formare* a cadrelor didactice, respectiv de la programele centrate pe *informare* și pe accentuarea componentei științifice, de specialitate, a pregătirii, spre modalități noi, centrate pe formarea competențelor psiho-pedagogice și psihosociale.

În consecință, noua calitate a raporturilor afective care se stabilesc între profesori și elevi în învățământul contemporan, de natură să evite traumele psihice sau apariția complexelor de inferioritate, solicită/necesită/reclamă posedarea de către cadrele didactice a trăsăturilor de personalitate precum sunt: *autoritate reală, tact pedagogic, toleranță, permisivitate*.

S-a constatat că anume profesorii cu personalități *afectuoase, înțelegători și prietenoși*, caracterizați prin *responsabilitate, spirit metodic și acțiuni sistematice* s-au dovedit a fi stimulativi pentru discipoli.

Civilizația tehnologică contemporană îi impune profesorului să-și dezvolte o serie de noi *calități personale*, cum sunt: stăpânirea

tehnologiei informației, capacitatea de a inventa noi strategii de utilizare a tehnologiei în cadrul lecțiilor de a ameliora activitatea.

Funcția științifică a profesorului contemporan implică dezvoltarea unor noi calități și atitudini, cum ar fi: *cunoașterea logicii și a structurii disciplinei pe care o predă, promovarea spiritului științific, preocupări de propagare a culturii științifice* etc.

Definind *competențele profesionale* drept structuri dinamice, autogenerative, capabile de vocaționalizare, vom repera pe opinia lui Constantin Cucoș [68] în conformitate cu care programele de formare profesională a tinerilor și criteriile formale de apreciere a calității absolvenților ar trebui centrate în mai mare măsură pe *dimensiunea virtuală a personalității absolvenților*, pe factori ce indică posibilitatea lor de evoluție ulterioară la nivel individual, grupal și social.

O contribuție aparte în vederea perfecționării *programelor naționale de formare* inițială și continuă a cadrelor didactice, atribuim unui grup de autori care recomandă un *sistem de șase teorii* [64].

- Teoria 1 – „*profesorul instruit*” – profesorul care știe multe, posedă cunoștințe vaste, este stăpânul cunoștințelor, al stocării și al propagării cunoașterii, este acela căruia i se aplică eticheta „doct în domeniu”, pe care o merită de altfel, este profesorul recunoscut drept sursă de cunoștințe și explicații.
- Teoria 2 – „*profesorul tehnician*” – profesorul care și-a însușit bine tehnologia pedagogică și drept rezultat o folosește eficient, posedă și utilizează tehnici de intervenție pedagogică concrete: *metodologie, mijloace, strategii didactice eficiente*.
- Teoria 3 – „*profesorul artizan*” – profesorul care și-a însușit abilitățile didactice direct pe teren, exercitându-și responsabilitățile și elaborându-și scheme de acțiune educațională contextualizată, care-i creează o alură de artizan în pedagogie, adică de persoană care-și conduce lecțiile și celelalte activități în mod meșteșugit, cu artă, cu iscusință, care practică pedagogia ca artă.
- Teoria 4 – „*profesorul practician reflexiv*” – profesorul care-și construiește cunoștințe privind propria experiență didactică, cunoștințe sistematice și comunicabile, care știe să învețe de la

sine însuși; profesorul pentru care propria experiență constituie sursă și mijloc de dezvoltare profesională.

- Teoria 5 – „*profesorul actor social*” – profesorul care se angajează în proiecte educaționale colective și contribuie la realizarea acestora, punându-și în valoare multiplele competențe sociale: competențe de a stabili relații cu persoane și grupuri umane și de a le gestiona cu abilitate.
- Teoria 6 – „*profesorul ca persoană*” – întrunește grupul de competențe ce asigură relația profesională cu sine însuși și cu dezvoltarea sa. Este competența de tip „savoir devenir”. Această concepție presupune atât motivația auto-actualizatoare, cât și priceperi ce asigură împlinirea acestei motivații. Evaluarea competențelor cadrului didactic din perspectiva acestei teorii și aplicarea în activitatea educațională de zi cu zi face posibilă existența unei *viziuni coerente și complexe asupra dimensiunilor formării profesionale*, tot odată o atare categorizare va contribui vădit la articularea *standardelor profesiei didactice asigurând creșterea calității procesului educațional* și, urmărind redimensionarea reprezentării sociale a acesteia.

Cerințele față de calitatea activității profesorilor trebuie să fie desprinse nu doar din documente reglatoare, ci pe baza unui studiu continuu al realităților pedagogice contemporane, al provocărilor din societate.

Flexibilitatea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice. Cu referire la cele menționate la nivel de dimensiuni ale profesionalizării carierei didactice, am vrea să găsim răspuns pentru unele întrebări, aproape retorice, la următoarele probleme, care preocupă societatea:

– *Unde și de ce dispare plăcerea de a învăța?* – întrebare pe care și-o adresează nu o dată cadrele didactice.

Cercetătorii în domeniu vin cu constatări care specifică în mod pregnant nevoia, mai mult ca oricând, de o transformare profundă a modului în care definim și practicăm învățarea pentru că, deși toată lumea spune că trăim într-o societate bazată pe cunoaștere și pe învățare, aproape nimeni nu mai vrea să învețe... Învățarea a fost alterată de gratificarea imediată, de evaluările fără sens, de presiunile institu-

ționale și sociale de tot felul, de ierarhii și mai ales de neînțelegerea modului în care ne angajăm ca ființe umane în acest proces [34].

Soluțiile propuse de cercetătorul Louis J. Cozolino se referă la readucerea *dimensiunilor socială și emoțională* în învățare prin predarea bazată pe atașament, încurajând cu vehemență pe cei implicați în educație: „Capacitatea de a gestiona incertitudinea și pregătirea pentru a nu deveni anxios și pentru a nu avea frici în fața unui lucru, care până la urmă e natural pentru societatea noastră, e o componentă esențială a educației” [38]. În concepția cercetătorului Senge Peter de la Universitatea din Harvard „învățarea este unul dintre aspectele definitorii ale ființei umane. Experiențele cu adevărat profunde de învățare ne schimbă – ne schimbăm prin învățare. Toată învățarea implică gândire și fapte, acțiune și reflecție. Învățarea schimbă ceea ce putem face – este mereu activă – nu ai învățat să mergi până nu ai mers” [25].

Alături de care, cercetările efectuate au demonstrat în mare măsură că școala noastră abuzează *dimensiunea cognitivă*, uitând că oamenii au o *dimensiune acțională* – vor să facă, să testeze, să încerce; au o dimensiune emoțională și o *dimensiune socială*. Și atunci involuntar apare întrebarea:

– *În ce măsură, la nivel de societate, educația non-formală poate deveni o preocupare constantă, în condițiile în care cea formală are probleme majore?*

Până la urmă, ne împăcăm cu ideea că învățarea nu e un proces prin care transferăm un bagaj de cunoștințe dintr-o parte în alta, ci, dacă o analizăm la beneficiar, acolo unde trebuie să se întâmple, e totuși un proces de *transformare*. E un proces de schimbare din ceva în altceva, care cere *timp*, cere *resurse*, cere *răbdare*, cere *metodă*, de aceea lucrurile trebuie luate în serios când vine vorba de învățare.

Dacă e să ne referim la învățarea pe tot parcursul vieții, proces care astăzi de fapt devine o realitate, poate mai mult decât oricând, enorm de necesară, pentru integrarea în procesul generat de accelerația transformărilor sociale și a faptului că o zi nu mai seamănă cu alta, consemnăm că actualmente, tot mai mult, în mod nejustificat și aberant, se eschivează de a recunoaște *potențialul transformativ al educației* și faptul că, expuși la procese din acestea de-a lungul vieții,

putem obține o evoluție sustenabilă și să descoperim/revelăm cele mai bune versiuni/trepte ale umanității.

Iată de ce noi vom opta pentru activitatea de învățare de succes și prin reușită pentru progres care presupune parcurgerea celor trei niveluri: cognitiv, emoțional, social. Tot aici e cazul să abordăm și problema care ține de conceptul de învățare integrată.

O altă grilă de valori atribuită acestui traseu, de care se va ține cont, este luarea în calcul a *nevoilor de formare* profesională continuă a cadrelor didactice, a managerilor instituțiilor de învățământ în care activează beneficiarii de profesionalizare [66]. De reținut, de asemenea, dimensiunea și condițiile societale și psiho-pedagogice trebuie să-și păstreze locul și rolul, indiferent de modalitatea de transmitere și asimilare a conținuturilor. Ne referim la aplicarea oricăror din sistemele actuale de formare continuă, atestate în literatura de specialitate: *clasic* (formare față-în-față); *e-learning*; *formare în sistem mixt* (frecvent aplicat în perioada de pandemie! etc.)

În context, *reconceptualizarea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de formare continuă determină finalitățile educației care rezidă în formarea unei personalități culte și profesional competente în domeniul profesat, care să răspundă eficient demersului educațional și cultural contemporan al individului, al națiunii și provocărilor societale*. Traseul respectiv se fundamentalizează și pe cele cinci dimensiuni ale educației (intelectuală-morală-tehnologică-estetică-fizică) orientate la noile educații la nivel de proces și la nivel de sistem, la limita conceptelor operaționale, a disciplinelor educative (Hubert, Rene, 1965), a laturilor educației (Țârcovnicu, Victor, 1975, pag. 307-442); a dimensiunilor educației [67]; a competențelor educației, a *educației intelectuale*, în accepția sa de „educație științifică” fiind un proces care avansează premisele pedagogice, informative și formative, ceea ce considerăm că este destul de necesar pentru realizarea calitativă a tuturor dimensiunilor educației [67] (vezi și: Safran, Oisie, în *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, coordonator, Todoran, Dimitrie, 1982, pag. 86-93; Stanciu, Ion, Gh., în *Curs de pedagogie*, coordonatori; Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr, 1988, pag.282-304; Nicola, Ioan, 1994, pag. 119-140 etc.).

Așadar, consultând documentele de politici educaționale naționale recente, constatăm că sistemul educațional din Republica Moldova pune accent tot mai pronunțat pe acumularea cunoștințelor și pe formarea unor simple abilități de utilizare practică a lor. În context, referindu-ne la cele *cinci dimensiuni ale educației* (intellectuală-morală-tehnologică-estetică-fizică) orientate/raportate la „noile educații”, concluzionăm că, luate ca un tot întreg, ele vizează în mare parte întreaga dinamică a activității de formare-dezvoltare a personalității, cu un nivel înalt de performanță, pe parcursul întregii vieți [33].

În lucrările de psiho-pedagogie competența este vizualizată ca un proces dinamic al contextului în care se ea se manifestă prin reconfigurarea elementelor componente și a interacțiunilor dintre acestea, sporind în fiecare stadiu al traseului de dezvoltare personală și de evoluție în carieră profesională. Competența profesională reprezintă abilitatea de a aplica, a transfera și a combina cunoștințe și capacități în situații și în medii de muncă diverse, pentru a realiza activitățile cerute la locul de muncă, la nivelul calitativ specificat în standardul ocupațional. Or, competența profesională presupune îmbinarea și utilizarea armonioasă a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor în vederea obținerii rezultatelor așteptate la locul de muncă și ea sintetizează alte tipuri, cum ar fi competența de specialitate, competența psiho-pedagogică, competența psihosocială, competența managerială.

Aceste tipuri se referă la anumite câmpuri în ansamblul competenței profesionale asimilate de un cadru didactic:

- câmpul referitor la viața grupului;
- câmpul raporturilor cu elevii;
- câmpul asociat disciplinelor de studiu;
- câmpul social;
- câmpul asociat propriei persoane.

Profesionalizarea cadrelor didactice este strâns relaționată de *competența pedagogică*, ea semnificând un cumul al rolurilor, responsabilităților și funcțiilor cadrului didactic pe parcursul procesului de predare. În acest sens Sorin Cristea a prezentat într-o abordare complexă competența pedagogică din perspectiva paradigmei

curriculumului, evidențiind funcția, structura și clasificarea acestor competențe. Astfel, autorul precizează că „în perspectiva paradigmei curriculumului, competența pedagogică reprezintă un reper valoric psihologic și social ce poate fi identificat și perfecționat în cadrul taxonomiilor obiectivelor instruirii la nivel de planificare calitativă a educației în contextul politicilor educaționale, generate de societatea informațională, bazată pe cunoaștere.

Autorul citat menționează faptul că funcția de bază a competenței pedagogice vizează valorificarea maximă a tuturor resurselor psihologice și sociale ale personalității educatorului și ale educatului angajați în activitatea de educație sau instruire, deoarece competența pedagogică „reprezintă un reper valoric psihologic și social...”. Structura de bază a competenței pedagogice, conform opiniei sale, vizează „integrarea cunoștințelor, strategiilor cognitive și a atitudinilor la nivelul unor capacități complexe care asigură realizarea sarcinilor specifice activității de educație, instruire în context deschis și poate fi divizată în două categorii.

Structura internă a competenței pedagogice, menționează cercetătorul, are la bază triada cognitivă, propusă de UNESCO: a ști – cunoaștere; a ști să faci – deprinderi/capacitate; a ști să fii – atitudini față de cunoaștere.

Referindu-se la funcțiile competenței pedagogice, S. Cristea delimitează două categorii de funcții: de bază și specifice. Prin funcția de bază se valorifică resursele psihologice și sociale ale celor doi actori ai educației – educatorul și educatul, iar prin funcțiile specifice se realizează procesarea cunoștințelor declarative la nivel de informații esențiale, se concentrează cunoștințele procedurale la nivel de strategii cognitive în sesizarea și rezolvarea situațiilor problemă, se perfecționează atitudinile față de cunoaștere în context deschis-psihologic (afectiv, motivațional) și social (cultural, comunitar etc.).

Prin competența „a învăța să înveți” se urmărește automotivarea în privința propriului potențial de reușită, aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia în procesul învățării, asumarea responsabilității pentru propria învățare etc.

Competența pedagogică a cadrelor didactice [100] este dezvoltată în contextul traseului de profesionalizare, acesta fiind axat în

procesul de formare profesională continuă pe *criterii de calitate* [3]: *relevanța formării profesionale continue* – coerența realizării demersurilor formative, esența domeniilor de competențe ale cadrelor didactice din învățământul general, *eficacitatea* – măsura în care activitățile de formare profesională continuă satisfac necesitățile reale ale cadrelor didactice, *efectivitatea* – gradul de adecvare al activităților de formare profesională continuă în raport cu obiectivele demersului formativ, *eficiența* – măsura rezultatelor tuturor activităților de formare profesională continuă desfășurate, *sustenabilitatea* – prezentarea dovezilor certe referitoare la rezultatele pozitive ale formării profesionale continue ale cadrelor didactice și impactul formării profesionale continue în contextul reformelor educaționale prin implementarea documentelor de politică educațională. Așadar, menționează cercetătoarea Aliona Afanas [3], anumiți descriptori ai competențelor pedagogice ale cadrelor didactice se rezumă la următoarele aspecte „*logica răspunsului* vizează înțelegerea, pătrunderea sensului, capacitatea de a gândi și de a ordona răspunsurile într-o formă coerentă, a fenomenelor, acțiunilor și activităților solicitate la evaluare. *Logica expunerii* evenimentelor din realitatea educațională indică, de fapt, corelarea acțiunilor ce le urmează cadrele didactice în activitatea profesională, ceea ce contribuie la o activitate coerentă și obținerea rezultatelor scontate; *semnificația răspunsului* vizează conținutul semantic al afirmațiilor propuse prin capacitatea cadrelor didactice de a oferi sensuri concrete, valoroase fenomenelor, activităților și acțiunilor operate; sesizarea sensului denotativ și evoluția ulterioară a fenomenelor vizate. Semnificația răspunsului denotă pregătirea profesională a cadrelor didactice cu privire la domeniul de activitate; *relevanța răspunsului* reprezintă însemnătatea, importanța opiniilor exprimate, evidențierea posibilităților de a fi implementate în activitatea profesională și impactul acestora în dezvoltarea instituțională și personală a cadrelor didactice. Relevanța răspunsului se referă la analiza, selectarea, structurarea, organizarea, prelucrarea, sintetizarea și interpretarea informației solicitate; *profunzimea răspunsului* reprezintă capacitatea de a judeca și de a înțelege lucrurile în esență, în adâncimea lor; se referă la aprecierea și emiterea judecăților de valoare în raport cu subiectul

vizat, pătrunderea în esența problemei și necesitatea de a decide în raport cu această problemă, acțiune etc. Profunzimea răspunsurilor vizează analiza temeinică a lucrurilor necesare pentru activitatea cadrelor didactice; *originalitatea răspunsului/ideilor*, ca descriptor, reprezintă capacitatea de a oferi răspunsuri inedite, noi, deosebite în comparație cu alte răspunsuri; elaborarea unor alte variante de răspunsuri decât cele propuse; reflecția profesorului asupra faptelor existente” (p. 203-205; 209).

Modele strategice specifice ale profesionalizării cadrelor didactice pentru cariera didactică. Relevanța activității de formare pentru cariera didactică este concepută drept evoluție de la principiile pedagogiei moderniste spre elemente postmoderniste și profilează importanța situării pregătirii socio-profesionale la nivelul unor *modele strategice specifice* pe care le vom analiza mai jos. Se atenționează asupra importanței selectării de către furnizorii de programe de formare a modelelor teoretice, respectiv paradigmele formării profesionale caracterizate și clasificate după diverse criterii, care vor constitui repere utile în proiectarea și în desfășurarea programelor de pregătire atât profesională, cât și pentru cariera didactică a personalului didactic. „...nici o profesiune nu cere posesorului ei atâta competență, dăruire și umanism ca cea de educator, pentru că în nici una nu se lucrează cu un material mai prețios, mai complicat și mai sensibil decât este omul în devenire... Ancorat în prezent, întrezărind viitorul și sondând dimensiunile posibile ale personalității, educatorul instruieste, educă, îndeamnă, dirijează, cultivă și organizează, corectează, perfecționează și evaluează neîncetat procesul formării și desăvârșirii calităților necesare omului de mâine” [Salade, D., apud: 26]. Meseria de profesor este o mare și frumoasă profesiune, care nu seamănă cu nici o alta, o meserie care nu se părăsește 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 ce epuizează și înviează, care te disperează 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, ingrată și plină de farmec [Salade, D., apud: 26].

Prioritate a societății actuale, educația de calitate implică în principal formarea formatorilor ca profesioniști în domeniu, care să dețină competențe cheie atât din categoria celor generale (cunoașterea limbilor străine, utilizare TIC etc.) cât și a celor științifice și metodice, psiho-pedagogice, manageriale, de relaționare etc.

Considerăm de o necesitate stringentă pentru formatori, alături de cele menționate, drept componentă a modelului pedagogic, atât în formarea profesorilor, cât și în procesul de formare profesională continuă a cadrelor didactice, formarea și dezvoltarea competențelor etice și deontologice. Să nu trecem cu vederea faptul, că educația, deși poartă amprenta binelui, pozitivului, dezvoltării, trebuie analizată și din perspectiva erorilor de natură etică și deontologică, care în mod cert doar îi subestimează/perturbă menirea. Printre acestea pot fi: *didactogenia sau eroarea* involuntară a profesorului, erorile în evaluare, fenomenul „favoritul profesorului”, violența verbală etc. Din această perspectivă, vom atenționa asupra faptului, că programele de *formare pentru cariera didactică* trebuie să acorde un rol aparte domeniului etic și deontologic pentru ca să putem vorbi de profesori care acționează, conștienți fiind de implicațiile propriilor comportamente asupra devenirii elevilor lor [81].

Reieșind din faptul că procesul de formare profesională continuă a cadrelor didactice cuprinde *dezvoltarea profesională și evoluția în carieră*, abordarea procesului de formare pentru cariera didactică de către diverse sisteme de învățământ de-a lungul timpului poate contribui la conștientizarea semnificațiilor de natură teoretică și practică ale schimbărilor pe care le trăiesc în prezent oamenii școlii, ca actori și spectatori în același timp.

Cercetările recente desfășurate privind activitatea de formare, concepută în sensul evoluției de la principiile *pedagogiei moderniste* spre *elemente postmoderniste*, evidențiază importanța situării pregătirii socio-profesionale la nivelul unor modele strategice specifice: *modelul incitativ-personal* (bazat pe stimularea motivației cursanților și pe dezvoltarea potențialului individual), *modelul achiziției prin inserție socială* (bazat pe învățarea profesiei în context profesional real), *modelul umanist* (care urmărește dobândirea culturii generale, formarea intelectualilor) și *modelul tehnicist* (centrat pe

dobândirea culturii profesionale, în vederea formării profesioniștilor, a specialiștilor) [81].

De menționat relevanța selectării de către furnizorii de programe de formare a modelelor teoretice, respectiv paradigmele formării profesionale caracterizate și clasificate după diverse criterii, care vor constitui repere utile în proiectarea și desfășurarea programelor de pregătire atât profesională cât și pentru cariera didactică a personalului didactic.

Vom accentua însă, că, indiferent de poziționarea paradigmatică adoptată, *competența didactică* trebuie să fie obiectivul central al tuturor programelor de formare profesională.

Competența este considerată drept o realitate dinamică și flexibilă, greu de epatat/de surprins, de cuantificat. Diverse definiții ale competenței, oferite de literatura de specialitate, fac referire la relația dintre a ceea ce desfășoară o activitate și rezultatele bune ale activității sale. Varietatea abordărilor problematice competenței didactice conduce la o diversitate de criterii pe baza cărora este apreciată activitatea profesorilor din învățământul de toate gradele. În același timp, îmbunătățirea programelor de pregătire profesională nu poate fi realizată decât în urma proiectării la nivel național a unui *profil (model) de competență*, care să poată fi luat ca reper unitar, asigurând coerența și consistența procesului de formare inițială, dar și continuă, în mare măsură, ca premisă a profesionalizării carierei didactice.

Pentru a asigura un program de pregătire profesională coerent și eficient, este necesară îmbunătățirea continuă a viziunii formatorilor asupra ansamblului traseului de formare a cursanților, astfel încât să se asigure profesionalizarea procesului de formare pentru cariera didactică, prin utilizarea *modelului profesiei și a standardelor profesionale* ca punct de plecare în proiectarea activităților de pregătire, ca suport în realizarea lor, precum și ca sistem de referință în evaluarea eficienței procesului de pregătire profesională.

Practica demonstrează, că, la nivel general, planul de învățământ, întocmit din perspectiva profesionalizării carierei didactice, precum și competențele prevăzute de modelul profesiei didactice, pot fi formate prin intermediul disciplinelor de învățământ obligatorii și opționale.

Portofoliul, ca instrument de evaluare, prevăzut a fi alcătuit din lucrări realizate în timpul activităților de seminar și în cadrul unor activități independente, prin valorificarea surselor bibliografice recomandate cursanților, este de asemenea un prilej/ocazie/circumstanță de formare a competențelor profesionale.

Contribuții remarcabile la elucidarea problematicii formării profesionale centrate pe dobândirea competențelor didactice au avut: F.M. Gerard, X. Roegiers, J. Cardinet, J. E. Ormrod, R.W. Houston, F. Raynal, Dall'Alba G., Sandberg J., A. Reunier, P. Perrenoud, S. Marcus, N. Mitrofan, I. Jinga, C. Cucuș, M. Diaconu, R.M. Niculescu, R. Iucu, L. Antonesei, L. Gliga, I. Jinga, E. Istrate, S. Cristea, I. Neacșu.

O tipologie operațională a *structurii competenței didactice* (clasificările fiind numeroase) în cadrul procesului de profesionalizare a cadrelor didactice este următoarea:

- a) competențe profesional-științifice;
- b) competențe psiho-pedagogice;
- c) competențe psiho-sociale și relaționale;
- d) competențe manageriale;
- e) competențe instituționale.

Deținerea acestor tipuri de competențe oferă cadrelor didactice posibilitatea asumării diferitelor *roluri profesionale* posibil de îndeplinit la un moment dat, rezultate din așteptările manifestate de mediul profesional în legătură cu prestația lor.

În context, se profilează în acest sens analiza și prezentarea schematică de Andre de Peretti a rolurilor educatorului/profesorului modern [88].

Prezența competențelor profesionale ale educatorului/profesorului și gradul lor de dezvoltare condiționează măsura în care acesta își poate asuma diverse *roluri profesionale*: tehnician, practician reflexiv, actor, transformator al conținutului curricular, agent al schimbării sociale, furnizor de informație, model de comportament, creator de situații de învățare, evaluator, terapeut etc.

Profesionalizarea carierei didactice este un proces indus, prin elaborarea și aplicarea standardelor profesionale, stabilirea criteriilor de evaluare a nivelului de atingere a acestor standarde, dar este și un rezultat al reflexivității și al autonomiei personale.

De remarcat experiențele altor țări în privința profesionalizării carierei didactice categorizate drept pozitive, fiind utilizate ca surse de inspirație în reorganizarea și restructurarea profesiei didactice, dar și în reformarea strategiilor de pregătire a profesorilor, în vederea modernizării și creșterii calității învățământului în țară.

Sintetizând informațiile obținute prin consultarea surselor variate privind *experiența standardizării profesiei didactice* în Australia, SUA, Marea Britanie, Canada, Belgia, Elveția, țările Europei centrale și de est și R. Moldova, conștientizăm funcționalitatea standardelor centrate pe finalitate, pe produs, respectiv pe formarea competențelor didactice.

Profesionalizarea carierei didactice devine astfel posibilă și în țara noastră, atât timp cât se conturează un model al profesiei didactice, iar pregătirea profesorilor are la bază standardele profesiei, concepute pentru profesorii de diverse specializări, pentru cadrele didactice debutante, pentru educatorii/profesori mai experimentați etc., astfel încât întreaga activitate profesională a cursanților/formabililor să poată fi pregătită, desfășurată și evaluată în mod profesionist.

În acord cu documentele de politici educaționale recente, la nivel național, formarea profesională continuă a personalului didactic (4, art. 131, 133, 135) [27] se întemeiază pe modelul abordării prin competențe și pe conceptul de dezvoltare cumulativă a nivelului de competență a personalului didactic (4, art. 3) [27], iar nivelul de competență vizat prin programele și activitățile de formare profesională continuă (4, art 126 (b)) [27] este evaluat în funcție de:

- a) abilitatea cadrului didactic de a mobiliza, a combina și a utiliza în mod autonom ansamblu de cunoștințe și competențe profesionale în conformitate cu evoluția curriculumului național și cu nevoile de educație;
- b) capacitatea cadrului didactic de a face față schimbării, situațiilor complexe precum și unor situații de criză.

În opinia specialiștilor din domeniul științelor educației, un *standard profesional* are o structură complexă, fapt care permite ca evaluarea atât internă cât și cea externă a cadrelor didactice să se realizeze conform domeniilor, indicatorilor și descriptorilor *Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice din*

învățământul general, aprobate de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, prin ordinul ME nr. 623 din 28.06.2016 [98].

Avantajele standardizării în acest context contribuie la asigurarea calității formării inițiale și continue; certificarea profesorilor, posibilitatea dezvoltării carierei, crearea unui mecanism eficient de evaluare internă și externă a rezultatelor, dar și a procesului didactic, recompensarea cadrelor didactice performante, coeziunea între diverse segmente instituționale implicate în educație.

În același timp, printre dificultățile legate de procesul standardizării se pot profila: tendința de a absolutiza funcțiile standardelor; dificultatea stabilirii punctului optim al conexiunii dintre constant și obligatoriu de realizat, pe de o parte, și dinamism și flexibilitate, pe de altă parte.

Totuși, pentru a deveni un instrument folositor pentru asigurarea calității și pentru managementul educațional strategic, precum și pentru promovarea carierei didactice este necesară introducerea unui set de *criterii de performanță*, cu scopul de a se asigura înțelegerea și utilizarea corespunzătoare a fiecărui element component.

În sistemul actual educațional, *competențele de predare* ale cadrului didactic sunt recunoscute drept relevante și considerate definitorii pentru întreaga sa activitate educativă. Unele din aceste competențe aparțin științei predării și pot fi standardizate, astfel încât pot fi descrise concret *activitățile* care se cer desfășurate, *performanțele* așteptate în activitatea profesorului și *criteriile* după care îi va fi evaluată prestația. Pe de altă parte, există și *competențe nestandardizabile*, care țin de *arta predării*, de elementele personale ale educatorului, care nu pot fi surprinse în performanțe măsurabile, dar care fac activitatea educativă autentică și adaptată contextual.

Practica demonstrează, că deținerea de către cadrele didactice a unor atare competențe, constituie un suport forte în parcurgerea traseului de profesionalizare a carierei didactice.

Rezumând asupra faptului că educația este un sistem inert, procesul și *motivarea cadrului didactic* pentru *profesionalizarea carierei didactice* sunt în mare parte influențate, deoarece sunt necesare perioade lungi pentru ca îmbunătățirile în sistemele educaționale să se manifeste la nivelul de alfabetizare funcțională, performanțele

școlare, abilitățile pe piața muncii și competitivitatea economică în general. Cu toate acestea, Republica Moldova a obținut anumite succese în domeniul educațional pe parcursul ultimelor două decenii; s-au înregistrat anumite progrese și în performanțele educaționale, bineînțeles, date fiind tendințele cadrului didactic/formatorului pentru parcurgerea traseului de profesionalizare continuă în cariera didactică. Confirmare sunt și rezultatele Programului pentru Evaluarea Internațională a Elevilor (PISA), în care Republica Moldova a obținut rezultate mai bune în 2015, comparativ cu propria performanță din 2009, dar încă rămâne departe de standardele țărilor (Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică) OECD [81].

Organele abilitate pentru îmbunătățirea calității sistemului de învățământ și de trai în Republica Moldova, să se implice / să contribuie insistent în:

- a) impulsionează reforma privind implementarea conceptului de *educație continuă și învățare pe parcursul vieții* în corespundere cu cerințele pieței forței de muncă;
- b) ridicarea prestigiului profesiei de cadru didactic, în special prin *motivarea financiară și prin modernizarea sistemului de formare inițiată și continuă* a cadrelor didactice, dar și prin crearea *condițiilor de muncă corespunzătoare* pentru valorificarea vocației de pedagog și pentru utilizarea timpului profesional și personal în mod rațional [81].

Furnizorilor de programe de FPC, intervenind cu schimbări majore în structura programelor de pregătire profesională a cadrelor didactice, să aplice cele mai eficiente instrumente de evaluare, care pot motiva semnificativ formatorii/formabilii/cursanții pentru profesionalizarea carierei didactice, elemente utile cadrelor didactice în situații educative atipice, a căror rezolvare implică creativitate, spontaneitate, încredere în sine, receptivitate la nou, putere de adaptare etc.

Utilizarea *metodelor și instrumentelor* de identificare periodică a nivelului competențelor formatorilor/formabililor/cursanților în procesul evaluării poate avea ca efect explorarea legăturilor posibile între programele de formare continuă pe diverse arii curriculare, stilurile de învățare ale formatorilor/formabililor/cursanților și

dezvoltarea lor personală și profesională, ceea ce va stimula creșterea rolului *competențelor etice și deontologice* în formarea profesioniștilor în educație.

Viitorul, în mod definitiv incert al Republicii Moldova, impune teoria pe care ar trebui să se bazeze dezvoltarea drept a fi una simplă, în esență: fortificarea capacităților la nivelul fiecărui om, al comunității și al societății în ansamblu de a se adapta la schimbările survenite și de a valorifica oportunitățile pe care le oferă viitorul pentru a atinge o calitate mai înaltă a vieții. În cadrul acestei teorii, o țară care are resurse limitate poate să atingă un nivel de dezvoltare superior doar asigurând șanse egale pentru toți, inclusiv șanse egale de utilizare a resurselor și serviciilor societății, și abilitând în mod pozitiv oamenii care provin din grupurile cele mai defavorizate [81].

CADRUL NORMATIV ȘI REFERENȚIALUL CU PRIVIRE LA AVANSAREA ÎN CARIERĂ A CADRELOR DIDACTICE

Cadrul normativ și legislativ în vigoare:

- Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014;
- Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general, aprobate prin ordinul Ministrului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018;
- Nomenclatorul tipurilor de documentație școlară și rapoarte în învățământul general, aprobat prin ordinul Ministrului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1467 din 12.11.2019;
- Nomenclatorul tipurilor de documentație școlară și rapoarte în educația timpurie, aprobat prin ordinul Ministrului Educației, Culturii și Cercetării nr. 593 din 26.06.2020;
- Regulamentul-cadru cu privire la funcționarea consiliului de administrație al instituției de învățământ general aprobat prin ordinul Ministrului Educației, Culturii și Cercetării nr. 269 din 09.03.2020;
- Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților (2017);
- Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică (2020).

Referențialul evoluției în carieră în baza atestării cadrelor didactice vizează următoarele *aspecte*:

- *evaluatează* în baza probei Studiu de caz, cadrele didactice din instituțiile de învățământ care solicită conferirea/confirmarea gradului didactic doi;
- *elaborează* sarcini pentru proba Interviu de evaluare a competențelor profesionale în baza indicatorilor stabiliți pentru cadrele didactice care solicită conferirea/confirmarea gradu-

lui didactic unu și superior (sarcină didactică / sarcină metodică);

- *evaluatează* candidații la proba Interviu de evaluare a competențelor profesionale și susținerea probei practice – prezentarea produsului/proiectului din practica educațională în baza criteriilor de evaluare stabilite pentru cadrele didactice care solicită conferirea/confirmarea gradului didactic unu și superior.

Fiecare dintre noi în momentul în care își îndreaptă atenția către un domeniu, dorind să practice o anumită meserie, se gândește implicit și la carieră. Aceasta este privită ca propria sa dezvoltare profesională raportată la nivelul întregii sale vieți active. Pe lângă evoluția individuală, cariera poate fi privită sub trei aspecte: economic, sociologic și psihologic. Sub aspect economic, cariera reprezintă o succesiune a pozițiilor profesionale ocupate de o persoană. Sociologic, aceasta este privită ca o succesiune de roluri, fiecare rol fiind baza celui care va urma. Sub aspect psihologic, alegerea carierei și succesul profesional țin de aptitudinile, interesele, valorile, trebuințele, experiența anterioară și aspirațiile fiecărui individ [84].

Stadiile carierei. Stadiile carierei pot fi definite ca tipare generale ale progreselor, obligațiilor esențiale și schimbărilor din activitățile întreprinse de un individ de-a lungul vieții active.

Aceste stadii succesive sunt :

- explorarea,
- stabilizarea,
- avansarea,
- menținerea,
- finalul carierei.

În prima fază, cea de *exploatare* fiecare individ se confruntă cu transpunerea viziunilor formate în adolescență în lumea reală. Este perioada de experimentare, perioada în care se descoperă și dezvoltă talente, abilități, interese, valori. Este un moment important în formarea identității profesionale și alegerii unui domeniu de activitate.

Stabilizarea este etapa în care noțiunile dobândite sunt aprofundate, fiecare căutând perfecționarea în domeniul ales în urma procesului de explorare.

Avansarea și menținerea sunt o continuare firească a stabilizării, fiecare individ, prin natura umană având dorința de autodepășire, de obținere a unor beneficii morale și materiale.

Finalul carierei poate reprezenta o perioadă de creșteri continue în statut și influență în organizație, sau o perioadă petrecută în cel mai înalt nivel de responsabilitate și statut.

Managementul carierei presupune alegerea la nivel individual a unor strategii în urma cărora fiecare persoană anticipează problemele ce pot apărea în dezvoltarea profesională și face planificări pe termen lung. Câteva din aceste strategii sunt [83]:

- *autocunoașterea* – este important să efectuezi o analiză atentă a orientării carierei, a punctelor slabe/tari pe care le ai, a locului pe care îl ocupi în instituție;
- *cunoașterea mediului profesional* – cunoscând mediul, problemele economice, companiile competitorare, poți anticipa atât evenimentele neplăcute cât și oportunitățile;
- *păstrarea unei cât mai bune reputații profesionale* – înseamnă să îți evidențiezi abilitățile și realizările, tot ceea ce te individualizează, ce demonstrează calități speciale, posibilitatea de a investi și capacitatea de a finaliza proiecte;
- *flexibilitatea, disponibilitatea, pregătirea continuă* – înseamnă urmărirea corespondenței între competențele personale și cele căutate pe piața forței de muncă, a celor ușor transferabile;
- *documentarea reușitelor proprii* – înseamnă să poți oferi dovada a ceea ce ai realizat, rezultatele și realizările identificabile sunt mai valoroase în piața forței de muncă;
- *pregătirea unui plan de rezervă* – este important să ai întotdeauna și fii întotdeauna gata să acționezi;
- *menținerea unui statut profesional și social confortabil* – dacă te menții într-o bună formă financiară și psihică înseamnă să ai mereu asigurată o bază, un confort și un echilibru în plan profesional și social.

Pentru succes și continuitate în dezvoltarea carierei, este esențial să nu fie omisă niciuna din etapele de evoluție profesională. Singurul care deține controlul în obținerea carierei ideale este fiecare cadru didactic. Trebuie doar să planifice, apoi să implementeze în

activitatea profesională planurile sale de perspectivă. În valorificarea oportunităților ce pot conduce la obținerea carierei dorite, elementul central este de a crea strategia dezvoltării carierei, care să ajute să fie atins potențialul maxim, fapt ce presupune parcurgerea următorilor pași [83]:

1. *Revizuirea punctelor forte, a punctelor slabe, a valorilor și a factorilor ce motivează cadrul didactic* – acest prim pas asigură o fundamentare în dezvoltarea carierei didactice. Așadar, se recomandă analiza punctelor forte și a punctelor slabe: Care sunt pozițiile forte ale cadrului didactic? Ce abilități au asigurat succesul în funcțiile anterioare și au contribuit în evoluția profesională? Care sunt cele mai slabe abilități ale cadrului didactic? Care sunt sarcinile care par cele mai dificile? Cu alte cuvinte, în această etapă este realizată o analiza SWOT personală.

În continuare, identificați ce anume vă motivează: Ce sarcini, proiecte sau roluri vă aduc satisfacție în acest moment? În ce tip de roluri găsiți motivația de a lucra în viitor? Ce găsiți interesant la poziția dumneavoastră curentă, la colegii și instituția dumneavoastră? Ce alte responsabilități v-ar plăcea să aveți? În cele din urmă, identificați-vă valorile, concentrându-vă pe primele cinci cele mai importante. Acest aspect are importanță prin utilitatea sa în procesul decizional.

2. *Cunoașterea avantajului comparativ* – odată identificate punctele forte și elementele motivaționale, este necesară descoperirea avantajului comparativ. Acesta se referă la elemente unice pe care le puteți întreprinde foarte bine, comparativ cu ceilalți. Puteți face referire la un set de abilități sau la o calitate unică de care dispuneți și care generează valoare adăugată în activitatea dvs. profesională. Avantajul comparativ nu este neapărat ceva ce faceți perfect, ci un element pe care îl gestionați mai bine decât ceilalți, acoperind astfel o activitate necesară instituției în care activați. Cunoașterea avantajului comparativ este esențială pentru a asigura succesul și continuitatea în etapele de evoluție profesională.

3. *Identificarea opțiunilor și valorificarea la maxim a oportunităților* – se poate realiza prin aplicarea unei analize PEST la nivel personal. Aceasta ajută la identificarea direcțiilor de evoluție din

perspectivă politică, economică, socio-culturală și tehnologică care vă pot afecta avansarea în carieră. Aplicând această analiză în strategia dezvoltării carierei, pot fi identificate cele mai probabile oportunități de dezvoltare a carierei, cât și elementele de risc și ariile ce necesită a fi evitate.

4. *Dezvoltarea experienței* – această etapă presupune realizarea cercetărilor necesare efectuării următorului pas. Se recomandă identificarea acelor cunoștințe, abilități și certificări necesare obținerii și realizării rolului dorit.

5. *Relaționarea* – este un element esențial în a elabora strategia dezvoltării carierei. Relaționarea se poate realiza atât cu colegii din alte subdiviziuni/departamente, cât și cu furnizori sau persoane din alte instituții sau domenii. De asemenea, se pot utiliza instrumente de social-media în procesul de creare a relațiilor.

6. *Analiza opțiunilor curente* – această etapă implică analiza opțiunilor tactice, disponibile pe termen scurt:

- Există în prezent un proiect în derulare în cadrul instituției care vă poate ajuta să vă evidențiați avantajul comparativ, pentru a vă putea face remarcant(ă)?
- Există un post vacant în cadrul departamentului/instituției? Vă puteți oferi voluntar să îl ocupați?
- Există o sarcină dificilă pe care o puteți realiza pentru a vă folosi abilitățile într-o nouă formă?
- Există o modalitate prin care vă puteți dezvolta postul astfel încât să obțineți experiența dorită?

În această etapă, este recomandat să construiți o listă a opțiunilor care vă vor ajuta să vă coordonați cariera în direcția dorită, urmând etapele creșterii profesionale.

7. *Construirea imaginii de ansamblu* – în această etapă este important să aveți capacitatea de a răspunde următoarelor întrebări:

- Care sunt cele mai importante puncte forte ale mele? Cum s-au manifestat în etapele creșterii din evoluția profesională proprie?
- Care sunt cele mai mari slăbiciuni?
- Ce anume mă motivează cu adevărat?
- Care sunt principalele cinci valori ale mele?

- Care este avantajul comparativ ce mă caracterizează? Ce mă face unic(ă) în cadrul instituției de învățământ?
- De ce alte abilități, calificări și cunoștințe am nevoie pentru a avansa?
- Dintre cunoștințele mele, cine se află într-o poziție care m-ar putea ajuta să avansez?
- Ce opțiuni am la dispoziție acum, care mă pot ajuta să mă fac remarcat(ă)?

8. *Dezvoltarea carierei* – odată identificate elementele importante în dezvoltarea carierei, următorul pas presupune stabilirea obiectivelor personale, atât pe termen lung, cât și pe termen scurt, a căror îndeplinire vă va conduce către funcția dorită.

Evoluția/avansarea în carieră a cadrelor didactice din învățământul general/profesional tehnic se realizează prin următoarele modalități:

- atestarea cadrelor didactice și obținerea gradelor didactice II, I și superior în baza Regulamentului de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică (aprobat prin ordinul ministrului educației, culturii și cercetării nr. 1091 din 07.10.2020);
- obținerea certificării de formator național/internațional;
- obținerea certificării de mentor (Regulamentul de instituționalizare a mentoratului în învățământul general este în curs de aprobare);
- membru în diferite comisii de evaluare la nivel instituțional, local, național etc.

În sensul celor menționate elucidăm și un aspect concludent al referențialului de avansare în carieră a cadrelor didactice la profilul *Arte*.

Prevederi generale

Etapele inițiale în traseul de formare educațională sunt: identificarea filierei, profilului și a specializării; selecția și fixarea opțiunilor; obținerea diplomei de absolvent al formării profesionale inițiale; alegerea învățământului liceal sau profesional. Traseul de formare profesională presupune formarea profesională propriu zisă, compe-

tențele profesionale, evaluarea competențelor profesionale, aptitudinile.

Condiții de acces

În învățământul liceal și vocațional de artă au acces toți absolvenții învățământului gimnazial, care sunt admiși în urma concursului pentru proba de aptitudini. Formarea profesională este un proces continuu de învățare, prin care îți dezvolți cunoștințele și aria de pregătire într-un anumit domeniu.

Competențele profesionale solicitate cadrului didactic în vederea planificării procesului educațional:

- Conceptuale (volumul de cunoștințe teoretice și practice);
- Acționale (posibilitățile de aplicare a cunoștințelor profesionale deținute);
- Comunicative;
- De valorificare a strategiilor didactice;
- Evaluare (autoevaluative) (capacitatea instruirii și autoinstruirii, măiestria de a încuraja, a motiva, a orienta, a ghida, a pasiiona, a susține);
- Psihopedagogice;
- Manageriale (la nivel de clasă).

Dinamica competenței profesionale a cadrelor didactice din domeniul arte

Termenul „competent” vine să determine specialistul „care este bine pregătit într-un anumit domeniu, care este capabil să aprecieze un lucru”. Termenii „eficace”, „eficient” caracterizează persoana „care produce efectul așteptat, care atinge un anumit scop”. Dinamica competenței profesionale atestă o stare progresivă în dependență de creșterea experienței pedagogice; eficiența pedagogică este dependentă de multipli factori (*individuali, sociali, condițiile de muncă, economici*), inclusiv, de problematica circumscrisă în problemele de păstrare și schimbare a sistemului de deprinderi și priceperi a pedagogului. Competența profesională a unui cadru didactic – muzician este de natură dinamică, acestea fiind cunoștințele, priceperile și deprinderile profesionale. De la cadrul didactic/profesorul/pedagogul de azi se cere nu atât transmiterea de noi informații, cât instruirea managerială, care să stipuleze un stil de autoorganizare a

sferei spirituale prin excluderea erorilor în gândire și simțire într-o perioadă de timp cât mai scurtă, cât mai redusă. Principalii indici în demersul eficient al unei persoane (*student, cadru didactic, profesor, conducător de cerc*) îl constituie: rapiditatea reacționării; independența, inițiativa.

Competența profesională remarcă o stare dinamică, susținută de o creștere și schimbare continuă a eficienței individuale. Drept forme principale de dinamizare ale competenței profesionale a unui cadru didactic-muzician, evidențiem:

1. Impactul variabilelor de persoană, valide atât pentru caracterizarea variabilelor performantice ale profesorilor, cât și ale elevilor / ale studenților determină existența a patru forme posibile de manifestare a naturii performantice a unui pedagog-muzician, în dependență de factorii experienței, specializării, creativității, individuali, sociali. Aici pot fi semnalate următoarele situații:
 - schimbarea tehnologiilor educaționale implică schimbarea atitudinală a cadrelor didactice,
 - metodele noi de predare-învățare, evaluare vin în contradicție cu stilul reactiv de activitate;
 - modul depășit de evidențiere a sistemului de valori (morale, civice, profesionale);
 - interferențele performantice și motivaționale stereotipizate;
 - capacitatea scăzută a introdeshiderii muzical-artistice.
2. Tendința spre succes atestă o calitate integrativă a persoanei, în care evidențiem:
 - abilități managerial-pedagogice;
 - experiențe de evoluare publică;
 - comportament elevat (*demnitate, toleranță și proactivitate*);
 - exigențe înalte (*spirit critic și autocritic*);
 - orientare spre rezultat (*ambitie, curaj, inițiativă*);
 - tendința spre succes, care contribuie mult la creșterea măiestriei profesionale, susținute de factorii de personalitate și de mediu.

În termeni de factori individuali vom menționa:

- 1) cunoștințele prin care se are în vedere evidența a acelor cunoștințe pe care le oferă instituția de învățământ specialistului

pentru a practica profesia de profesor de muzică/discipline artistice de profil (*interpretare vocal-corală, instrumentală, coregrafică, teatrală, dirijare și altele*);

- 2) aptitudinile, care includ întreaga gamă de însușiri psihice (*gândire, memorie, atenție, temperament și altele*) și special necesare activității muzicale (*gândire muzicală, auz muzical, sensibilitate muzicală (ritmică, tonală), emoționalitate, creativitate*);
- 3) însușirile de personalitate, care întrunesc un grupaj de factori cu o arie de extindere mai mare sau mai mică în contextul creșterii măiestriei pedagogice. Printre factorii de personalitate care direct sau indirect participă la proclamarea unui stil pro-activ evidențiem următoarele: dinamism, energie manifestată printr-o acțiune ritmică, activă și orientată spre un succes integru, însușiri de caracter care determină funcționarea optimă a sistemului personalității (*responsabilitate, siguranță, opțiune, efort*);
- 4) centrare pe valori, adică ceea ce constituie o sferă atitudinală a cadrului didactic, determinată de factorii interni de apreciere a transformărilor ce au loc în codul existenței personale și exterioare : factorii ce țin de experiențele individuale (*cunoștințe, capacități, viziuni, concepte, idei, atitudini și altele*), pe de o parte, și etaloanele artistice acceptate, pe de altă parte.

Puterea, siguranța cadrului didactic de a ieși din cercul situației de impunere, silire, autoritarie, dictare, forțare, constituie primul pas decisiv în procesul de formare a unui stil profesionist, centrat pe principiul valoric.

Variabile care determină performanțele specialistului din domeniul arte:

1. Mediul social (*școlarizarea, condițiile de trai*);
2. Locul de muncă (*graficul muncii zilnice, calitatea activităților*);
3. Traseul muncii (*vechimea în câmpul muncii, calificarea, categoriile de încadrare*);
4. Atitudinile profesionale (*absențe nemotivate, încălcări a disciplinei de muncă*);

5. Instruirea și formarea profesională (*nivelul de calificare în dinamică, beneficiile formării continue*);
6. Performanțele profesionale (*rezultatele sumative și finale, succesele personale la nivel local și național, în progres*);

Dinamică creativă a cadrului didactic presupune, în linii mari, o stare de continuă mișcare, însoțită de refacere, de schimbare, de combinare, de improvizare a lucrurilor (*gândire, acțiune, comportament și altele.*).

De rând cu rolul său de promotor al cunoștințelor și capacităților legate de domeniul artei, mai are și rolul de manager – actor cu funcție decisivă în procesul de formare/dezvoltare. Rolul cu sens direct de actor, artist implică o „acordare” psihologică deosebită, susținută de o cooperare eficientă dintre potențialitățile individuale, care au menirea să accentueze originalitatea individuală, pe de o parte, și modalitățile de pasionare a altora cu „teatrul lumii interne”, pe de altă parte. În plan didactic activitatea profesorului se reduce la activizarea direcționată a capacităților creative ale elevilor prin intermediul învățării diferențiate și individualizate a acestora în procesul de operaționalizare continuă.

ASPECTE PRAXIOLOGICE PRIVIND TRASEUL DE PROFESIONALIZARE A CADRELOR DIDACTICE

Studiu de caz privind traseul de profesionalizare a cadrelor didactice. Studiu de caz (pentru conferirea/confirmarea gradului didactic doi) reprezintă o metodă de confruntare directă a participanților cu o situație reală, autentică, luată drept exemplu, reprezentativă pentru un set de situații și evenimente problematice. *Studiul de caz* presupune analiza în grup a unor scenarii reale pe anumite teme sau probleme. Studiul de caz se poate realiza în scris sau oral și vizează dezvoltarea competențelor de identificare a aspectelor relevante ale unei situații și a implicațiilor acestora. *Exemple* de studii de caz: cariera de succes, tipuri de comunicare, negocierea etc. Bontaș I. definește studiul de caz prin modalitatea de a analiza o situație specifică deosebită, particulară, reală sau ipotetică, modelată sau simulată, care există sau poate să apară într-o acțiune, fenomen, sistem etc. de orice natură – denumită caz, în vederea studierii sau rezolvării ei, în raport cu nevoile înlăturării unor neajunsuri sau a modernizării proceselor, asigurând luarea unei decizii optime în domeniul respectiv [6]. Cazurile sunt circumstanțe specifice unui atelier, unui elev, unei clase de elevi, unei școli etc., care „ies din comun” fie într-o ipostază favorabilă – evidențiată de rezultate superioare în muncă (cazuri pozitive), fie într-o ipostază nefavorabilă, caracterizată de rezultate nesatisfăcătoare (eșecuri) în muncă (cazurile negative) – acestea din urmă fiind numite „elemente problemă” (exemplu: elevi problemă).

Bontaș I. definește studiul de caz prin modalitatea de a analiza o situație specifică deosebită, particulară, reală sau ipotetică, modelată sau simulată, care există sau poate să apară într-o acțiune, fenomen, sistem etc. de orice natură – denumită caz, în vederea studierii sau rezolvării ei, în raport cu nevoile înlăturării unor neajunsuri sau a modernizării proceselor, asigurând luarea unei decizii optime în

domeniul respectiv [6]. Cazurile sunt circumstanțe specifice unui atelier, unui elev, unei clase de elevi, unei școli etc., care „ies din comun” fie într-o ipostază favorabilă – evidențiată de rezultate superioare în muncă (cazuri pozitive), fie într-o ipostază nefavorabilă, caracterizată de rezultate nesatisfăcătoare (eșecuri) în muncă (cazurile negative) – acestea din urmă fiind numite „elemente problemă” (exemplu: elevi problemă).

Traseul metodologic este compus din următoarele *etape*:

1. *Pregătirea psihologică și organizatorică* pentru analiza studiului de caz/situației didactice.
2. *Căutarea și identificarea problemei/temei* cu respectarea axei: text – temă/problemă – enunțuri structurale de bază – lansare de întrebări-cheie (Cine? Unde? Când? Soluții? Consecințe? etc.).
3. *Abordarea specifică și corectă* a studiului de caz (problema este specifică domeniului istoric, geografic, educațional, metaforic, persuasiv etc.).
4. *Evaluarea conținutului studiului de caz/situației didactice* (structură, părți componente etc.).
5. *Focalizări speciale* pe: analiza conținutului problemei/temei; determinarea valorilor specifice domeniului; surprinderea stilului/modului particular de tratare a problemei/temei etc.
6. *Cercetarea cauzelor* care au provocat cazul/situația dată.
7. *Identificarea cu claritate* a punctelor de vedere, a orientărilor desprinse din cazul/situația prezent/ă [92].

De asemenea, tehnica SPIR reprezintă un mod de abordare a cazului/situației didactice prin exerciții de învățare selectivă, dar profundă a ideilor din cazul/situația didactică prezentat/ă [92]:

1. S (Survey) – supravolare perceptivă mentală, cu abordarea generală a informației prezentate.
2. P (Preview) – preselectiune anticipativă a ceea ce ne interesează.
3. I (Inview) – privire aprofundată în interiorul informației, examinând esențialul informației.
4. R (Review) – recapitularea, revederea conținutului din perspectiva elementelor aprofundate, urmate de structurarea și

notarea a ceea ce s-a reținut/învățat din lectura studiului de caz/situației didactice.

Etapele metodei învățării prin analiza de conținut sunt [92]:

1. Pregătirea metodologică și psihologică pentru utilizarea metodei în soluționarea unui caz/situației didactice.
2. Formularea scopului investigației: problemă, temă, ipoteză etc.
3. Stabilirea criteriilor și eșantionarea conținutului pentru soluționarea cazului/situației didactice prezentat/e.
4. Construcția și aplicarea schemei (modelului) de soluționare a problemei/temei.
5. Identificarea și evidențierea cu rigoare a problemei, stabilirea clară a listei celor care au valoare reprezentativă pentru scopul propus.
6. Analiza valorilor și a puterii de impact direct al mesajelor analizate asupra nivelului înțelegerii, al explicației, al calității de ansamblu a cazului/ situației didactice.
7. Sinteza evaluativă a rezolvării cazului dat/situației didactice prin trei repere: teoretic și axiologic, calitatea operațiilor mentale, imaginative și creative formate, valoarea de utilitate a datelor nou asimilate/învățate/exersate.

I. Neacșu propune metoda învățării prin monitorizarea continuă a înțelegerii în soluționarea unei situații didactice [adaptare [92]:

- delimitarea obiectivelor și a traseului de soluționare a situației prezentate în baza algoritmului explicație – înțelegere – cunoaștere;
- identificarea problemei esențiale pentru cei care învață de natură să le provoace interesul, curiozitatea;
- identificarea și alegerea tehnicilor de monitorizare bazate pe criterii
- evaluarea continuă, prin feedback și soluție a progreselor înregistrate în procesul de producere a înțelegerii superioare (se recomandă exerciții (auto)reflexive, autoevaluative, integrative, interactive) privind rezolvarea situației didactice;
- transferul abordărilor învățate prin metoda monitorizării înțelegerii în alte situații didactice.

Dinamica studiului de caz:

- identificarea (modelarea, simularea) cazului;
- studiul analitic al cazului (cauze, relații, rol etc.);
- reorganizarea informațiilor deținute, obținerea de noi informații și organizarea lor într-un ansamblu unitar, în concordanță cu necesitățile rezolvării cazului;
- stabilirea variantelor de rezolvare și alegerea soluției optime;
- verificarea experimentală a variantei alese [6].

Astfel, pentru ca o situație să poată fi considerată și analizată precum un „caz” reprezentativ pentru domeniul educațional, trebuie să îndeplinească următoarele condiții:

- să fie autentică și semnificativă în raport cu obiectivele prefigurate, condensând esențialul;
- să aibă valoare instructivă în raport cu competențele profesionale, științifice și etice;
- să aibă un caracter incitant, motivând participanții la soluționarea lui, corespunzând pregătirii și intereselor acestora;
- să solicite participarea activă a tuturor elevilor în obținerea de soluții, asumându-și responsabilitatea rezolvării cazului [78].

În analiza unui studiu de caz sunt șase etape [78]:

- etapa 1:* prezentarea cadrului general în care s-a produs evenimentul și a cazului respectiv;
- etapa a 2-a:* sesizarea nuanțelor cazului concomitent cu înțelegerea necesității acestuia de către participanții la discuție;
- etapa a 3-a:* realizarea studiului individual al cazului propus;
- etapa a 4-a:* dezbaterea în grup a modurilor de soluționare a cazului;
- etapa a 5-a:* formularea concluziilor optime pe baza unei decizii unanime;
- etapa a 6-a:* evaluarea modului de rezolvare a situației-caz și evaluarea grupului de participanți, analizându-se gradul de participare.

În cadrul evaluării cadrelor didactice, rezolvarea studiului de caz vizează, întâi de toate, prezentarea structurii acestuia, unde este menționați tipologia problemei, actorii implicați în cazul prezentat,

contextul și circumstanțele apariției situației-caz direct și indirect și finalizează cu descrierea situației specifice cazului prezentat. (Tabelul 2)

Tabelul 2. Analiza unui studiu de caz

Etapete	Activitatea participanților	Activitatea formatorului
<p>1. Precizarea situației, contextului, în care se comunică scopurile, sarcinile, mijloacele, organizarea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - cazul va fi prelucrat și experimentat mai întâi pe un grup restrâns, apoi va fi propus participanților spre analiză; - prezentarea trebuie să fie cât mai clară, precisă și completă. 	<p>Etapa 1: Prezentarea cadrului general în care s-a produs evenimentul și a cazului respectiv:</p> <ul style="list-style-type: none"> • selectarea cazului semnificativ domeniului cercetat și obiectivelor propuse, care să evidențieze aspectele general-valabile;
<p>2. Alcătuirea grupurilor de lucru în baza relațiilor interpersonale, comunicarea sarcinilor specifice de rezolvat ca un episod al învățării.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - formularea întrebărilor de precizare din partea participanților; 	<p>Etapa a 2-a: Sesizarea nuanțelor cazului concomitent cu înțelegerea necesității acestuia de către participanții la discuție:</p> <ul style="list-style-type: none"> • are loc stabilirea aspectelor neclare; • solicitarea informațiilor suplimentare privitoare la modul de soluționare a cazului (se indică surse bibliografice care pot contribui la soluționarea cazului prezentat).
<p>3. Alcătuirea și folosirea procedurilor, instrumentelor necesare înțelegerii și rezolvării sarcinilor ca punți de legătură (bridge) între elevi și conținut, mape, valori, atitudini, așteptări, abilități și aparținând metodologiei constructiviste.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - documentarea participanților; - găsirea și notarea soluțiilor de către participanți. 	<p>Etapa a 3-a: Realizarea studiului individual al cazului propus.</p>

<p>4. Formularea de întrebări, folosind aceste instrumente, pentru investigarea sarcinilor, informare, comunicare, analize și sinteze, corelații.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - compararea rezultatelor obținute și analiza critică a acestora în cadrul unei dezbateri libere; - ierarhizarea variantelor discutate. 	<p>Etapa a 4-a: Dezbateră în grup a modurilor de soluționare a cazului:</p> <ul style="list-style-type: none"> • analiza variantelor în echipă și în plen, evidențiind varianta echipei.
<p>5. Exteriorizarea, prezentarea, expunerea rezultatelor obținute ca artefacte ale învățării.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - formularea concluziilor de către participanții la discuție. 	<p>Etapa a 5-a: Formularea concluziilor optime pe baza unei decizii unanime.</p>
<p>6. Efectuarea de reflecții asupra modului de învățare, construirea înțelegerii, a comunicării în grup, a rezultatelor prezentate în raport cu scopurile. Realizarea sintezei generale și deschiderea posibilităților pentru următoarele etape.</p>	<p>În cadrul evaluării cadrelor didactice, rezolvarea studiului de caz vizează, întâi de toate, prezentarea structurii acestuia, unde este menționată tipologia problemei, actorii implicați în cazul prezentat, contextul și circumstanțele apariției situației-caz direct și indirect și finalizează cu descrierea situației specifice cazului prezentat.</p>	<p>Etapa a 6-a: Evaluarea modului de rezolvare a situației-caz și evaluarea grupului de participanți, analizându-se gradul de participare.</p>

În *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice* [91] este prezentată *structura studiului de caz*:

1. *Tipologia problemei*. Se face referire la aria în care apare problema respectivă.

2. *Actori implicați*. Se pot detalia persoanele implicate, atât în mod direct, cât și indirect, punând accentul pe protagonist.

3. *Contextul apariției*. Când și care au fost motivele pentru care a apărut problema respectivă.

4. *Descrierea situației*. Ce s-a întâmplat? Ce se întâmplă? Care sunt motivele pentru care o considerăm o problemă (în devenire)?

Pentru rezolvarea cazului propus, sunt recomandate *sarcini pentru candidați*:

1. *Posibile riscuri*. Se face referire la potențialele consecințe/riscuri care pot apărea în caz că această problemă nu este soluționată.

2. *Intervenția*. Ce se poate face pentru soluționarea problemei?
3. *Soluția*. Care sunt acțiunile recomandate pentru soluționarea problemei?

Model de studiu de caz:

Aveți o clasă de 28 de elevi, unul dintre acești elevi este capabil la alte discipline, dar la disciplina dvs. *Limba și literatura română* nu se implică (nu participă la activitățile din cadrul lecțiilor, nu realizează sarcini extracurs etc.). Atunci când profesorul îl atenționează, elevul nu reacționează deloc. Ba mai mult, reproșează că nu va avea nevoie de cunoștințele de la disciplina predată în viitor, pentru că își va continua studiile în alte domenii, decât cele legate de disciplina dvs. *Limba și literatura română*.

Cum îl motivați să învețe și să se încadreze în activități pe parcursul lecțiilor? Care pot fi consecințele situației date? Ce se poate face pentru soluționarea problemei? Care sunt acțiunile recomandate pentru soluționarea problemei?

Algoritm de prezentare a studiului de caz:

1. Definire problemei constatate în studiul de caz.
2. Prezentarea posibilelor documente de politici educaționale, în contextul soluționării problemei constatate în studiul de caz propus (cod, lege, ghid, metodologie, instrucțiuni, repere metodologice etc.).
3. Explicarea modului de aplicare a prevederilor actelor reglatorii în contextul soluționării problemei constatate în studiul de caz propus.
4. Identificarea posibilelor riscuri în caz că această problemă nu este soluționată.
5. Prezentarea intervenției personale pentru soluționarea problemei.
6. Enumerarea recomandărilor pentru evitarea apariției unor astfel de probleme.
7. Exprimarea într-un mod coerent, convingător și argumentat a soluțiilor propuse.

Exemplu de prezentare a studiului de caz:

1. Definiția problemei constatate în studiul de caz

Situația din acest studiu de caz se prezintă drept factor destabi-

lizador al atmosferei de studiu pentru că are efecte nocive asupra celorlalți elevi și nu poate fi tolerată. Concomitent, diminuează autoritatea disciplinei și a cadrului didactic.

2. Prezentarea posibilelor documente de politici educaționale, în contextul soluționării problemei constatate în studiul de caz propus (cod, lege, ghid, metodologie, instrucțiuni, reperi metodologice etc.)

Documente care reflectă soluționarea problemei date:

- Codul Educației al Republicii Moldova Nr. 152 din 17.07.2014 [27] care prevede: Obligațiile elevilor, Drepturile și obligațiile părinților sau altor reprezentanți legali ai copiilor, învățământul obligatoriu, evaluarea și scara de notare și, nu în ultimul rând, limba de predare.
- Statutul instituției și regulamentul de ordine internă al instituției în care de asemenea sunt stipulate drepturile și obligațiile fiecărui actant.
- Regulamentul privind evaluarea/notarea rezultatelor învățării, promovarea și absolvirea în învățământul primar și secundar, Ordin nr. 70/30.01.2020.
- Planul – cadru;
- Documentele de natură profesională: este vorba de Reperetele metodologice, ghidurile de implementare la limba și literatura română.

3. Explicarea modului de aplicare a prevederilor actelor reglatorii în contextul soluționării problemei constatate în studiul de caz propus:

Problema constatată se va aborda multidimensional: la ședința de clasă, ședința cu părinții, la medierea cu psihologul școlar sau în alte circumstanțe. De asemenea, se va explica fiecărui actant gradul lui de responsabilizare, accentuând cadrul normativ, argumentând prin dovezi concrete prevederile actelor reglatorii în contextul soluționării problemei și anume: Codul Educației, articolul 10. alin (3) [27] unde este stipulat că Studiarea limbii române este obligatorie în toate instituțiile de învățământ de orice nivel și este reglementată de standardele educaționale de stat; articolul 137 din Codul Educației [27] cu referire la Obligațiile elevilor care trebuie:

- să respecte regulamentul instituției de învățământ;
- să manifeste un comportament civilizat, să respecte normele de etică în comunitatea școlară;
- să însușească materiile prevăzute de programele de studii;
- să facă referire la drepturile și obligațiile părinților sau altor reprezentanți legali ai copiilor și anume:
 - ✓ să colaboreze cu instituția de învățământ, contribuind la realizarea obiectivelor educaționale;
 - ✓ să urmărească, în colaborare cu conducerea instituției de învățământ și cadrele didactice, situația școlară și comportamentul elevului.

Învățământul obligator finalizează cu învățământul liceal sau învățământul profesional tehnic secundar și postsecundar articolul 13 alin (1) [27] și că Limba și literatura română este disciplină de bază obligatorie din aria curriculară *Limba și comunicare*, care contribuie totalmente la formarea profilului vorbitorului cult.

Obiectivul major de predare-învățare a limbii și literaturii române constă în formarea competențelor de comunicare activă, lectură și scriere care ar permite absolvenților să-și continue studiile în vederea ulterioarei integrări socio-profesionale eficiente.

În Regulamentul de ordine internă, în Statutul instituției este prevăzut ca elevii: să depună efort pentru asimilarea cunoștințelor, formarea priceperilor și deprinderilor practice necesare pentru integrarea în forme superioare de învățământ sau în câmpul muncii; Regulamentul de notare și evaluare.

Totodată se recomandă implicarea tuturor actorilor educaționali pentru a soluționa această problemă complexă, pentru că, unilateral nu se va reuși nimic.

4. Identificarea posibilelor riscuri în caz că această problemă nu este soluționată:

În cazul în care unii actanți nu vor conștientiza prevederile actelor normative care prevăd soluționarea problemei pot apărea un șir de riscuri și anume:

- elevii nu vor acumula cunoștințe la un nivel înalt,
- nu vor dezvolta responsabilitatea pentru propria exprimare, competențe de care trebuie să dea dovadă în orice domeniu,

- nu vor face față probelor de evaluare și vor obține note mai mici decât cele așteptate la disciplina dată.
- pot rămâne fără acte de studii (nefiind admiși la examen din cauza corigenței),
- părinții riscă a purta responsabilitate în conformitate cu actele reglatorii,
- colegii acestor elevi ar avea un precedent, ce le-ar permite să creadă că se poate și așa.

5. Prezentarea intervenției personale pentru soluționarea problemei

La capitolul intervenție personală pentru soluționarea problemei cu statut de acțiuni concrete se recomandă:

1. Sesizarea administrației, psihologului școlar, părinților.
2. Medierea și anchetarea în vederea identificării dificultăților de învățare.
3. Asistența individuală necesară în procesul de învățare.
4. Microconsiliu cu participarea elevilor și părinților implicați în caz.
5. Oferirea asistenței pedagogice și psihologice, la necesitate.

6. Enumerarea recomandărilor pentru evitarea apariției unor astfel de probleme

Este ușor de înțeles că nu fiecare elev este motivat de aceleași valori, dorințe, nevoi ca un altul, pentru a obține performanțe la școală.

În continuare enumerăm câteva *Recomandări*:

1. Școala trebuie să fie un mediu prietenos, respectiv se va crea o atmosferă deschisă și pozitivă, un climat psiho-pedagogic pozitiv în relațiile cu acești elevi.
2. Se vor proiecta ore atractive, interesante prin aplicarea unor metode de lucru inovatoare, se vor aduce informații relevante pentru a provoca curiozitatea elevilor în carul lecțiilor de la disciplina respectivă. Temele se vor realiza prin intermediul a ceea ce îi place elevului de astăzi.
3. Se va apela la impulsul de autoafirmare al elevului, arătându-i că învățarea disciplinei deschide perspective profesionale într-o serie de domenii prestigioase și oportunitatea de a crește în carieră.

4. Elevii vor fi convinși că studierea Limbii române în școală prezintă o importanță deosebită, pentru că în viitor vor avea nevoie de o formulare corectă a ideilor, concluziilor, precum și întocmirea de documente, începând cu cele mai elementare precum cererea, CV, scrisoarea de intenție. Vor avea nevoie de o cunoaștere bună a limbii române și dacă nu o vor învăța-o în școală, vor resimți necesitatea cunoștințelor pe tot parcursul vieții și vor trebui să acorde atunci din timpul său pentru a o învăța.
5. Se vor stabili legături între materia predată și domeniile de interes a acestor elevi, oferindu-le posibilitatea să participe în proiecte transdisciplinare legate de disciplinele lor preferate, ceea ce este stipulat și în Curriculumul la disciplină.

7. Exprimarea într-un mod coerent, convingător și argumentat a soluțiilor propuse

Argumentarea prin documente normative, exemplu: Codul Educației: art. 10, 11, 13, 20, 135, 137, 138 [27].

Situația didactică:

Situația didactică vizează procesul de învățare și exploatează contextul învățării și plasează elevul într-o anumită relație cu materia de la disciplinele de studiu, altfel spus se petrece într-un cadru situațional determinat. În Regulamentul de atestare a cadrelor didactice [91] este prezentată o structură a situației didactice:

1. Prezintă un proces de formare/dezvoltare a unor competențe, capacități, abilități, deprinderi.
2. Vizează un aspect metodic/didactic la disciplina de specialitate (învățarea unor noțiuni, aplicabilitatea, formarea unor automatisme, formarea unor capacități etc.).
3. Prezintă o problemă pedagogică (se constată o absență, lipsă a ceva, insuficiență, dificultăți etc.)
4. Se referă la un număr extins de elevi.

Pentru formularea unei situații didactice, comisiile de atestare pot utiliza sintagmele: în procesul de interpretare, în procesul de analiză, în procesul de rezolvare, în procesul de explorare, în procesul de determinare, în procesul de audiere, în procesul de automatizare a unor abilități, în procesul de articulare a unor sunete specifice limbii străine etc.

Situația didactică include o problemă care trebuie soluționată și vizează un număr extins de elevi. În literatura de specialitate se disting șase etape în rezolvarea unei situații didactice [apud [82]:

- a) definirea punctului de plecare și a scopului urmărit;
- b) punerea problemei – prin cunoașterea profundă a situației de plecare și selectarea informației;
- c) organizarea informației;
- d) transmiterea informației în vederea identificării soluțiilor posibile;
- e) luarea deciziei – opțiunea pentru cea mai bună soluție;
- f) verificarea soluției alese și a rezultatelor obținute. În cadrul analizei unei situații didactice distingem *nivelul extragerii problemei* și *nivelul rezolvării problemei*.

La nivelul extragerii problemei, principala misiune a cadrului didactic este e a crea, de a prezenta și de a pune *probleme noi*, pe care elevii să le trăiască sub forma unor stări conflictuale cognitive și emoționale, ca pe niște dileme, paradoxuri ale realității etc. care stârnesc curiozitate, interes, motivație. A doua etapă este formularea problemei, unde participanții sunt puși în căutarea soluțiilor pentru a rezolva problema, prin trei variante posibile [82]:

- prima variantă, se oferă participanților materialul conflictual și li se solicită enunțarea problemei care rezultă de aici;
- în a doua variantă, profesorul enunță problema, iar participanții sunt determinați să găsească materialul necesar rezolvării ei;
- în a treia variantă se solicită participanților să recunoască existența unei probleme implicate într-un material care aparent pare lipsit de o formulare problematică.

Conchidem că varianta recomandabilă este a doua consacrată soluționării propriu-zise a situației-probleme. În baza analizei literaturii de specialitate și a documentelor normative, propunem structura unei situații didactice conform Regulamentului de atestare a cadrelor didactice (2020), care vizează următoarele etape:

1. Definirea problemei constatate în situația propusă (unele cadre didactice nu se implică în activitățile organizate de dvs.).

2. Explicarea noțiunii desprinsă din situația propusă (atestare, evaluare, seminar, repere metodologice etc.).

3. Justificarea actualității problemei identificate (seminarul este organizat în contextul noului Regulament de atestare și sunt schimbări pe care cadrele didactice trebuie să le cunoască, mai ales, că 20% se atestază).

4. Contextualizarea problemei la nivel de curriculum (competență, unitate de competență, unitate de conținut și clasa), după caz și altor documente de politici educaționale (instrucțiuni, ghid, programe, repere metodologice, metodologii etc.) în care se reflectă problema respectivă (anexa 8, anexa 9, anexa 10; Regulamentul de evaluare a cadrelor didactice la nivel de instituție; Criterii de evaluare a cadrelor didactice; Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice, în baza – fișei de (auto)evaluare; Planul operațional care vizează acțiuni de evaluare a cadrului didactic etc.).

5. Enumerarea a 2-3 surse bibliografice sau autori care abordează problema dată (motivarea/demotivarea cadrelor didactice I.O. Pânișoară, L. Patache, M. Bocoș, V. Andrițchi, Vl. Guțu etc.).

6. Prezentarea modelului propriu de soluționare a problemei: 2-3 metode relevante care asigură rezolvarea problemei și o recomandare pentru colegi (jocul de rol (obligațiuni în cadrul grupului), studiu de caz); recomandare – o altă zi de organizare (sâmbătă); tipuri de activități, seminar separat pentru gr. doi separat, did. întâi și superior.

7. Argumentarea faptului că modelul propus este relevant și corelează cu principiile centrării pe elev/ copil (principiile centrării pe cel ce învață/adult ed. adulților; ÎPTPV, Centrarea, FPC, DPC, mentorat, avansarea în cariera didactică etc.).

Model de situații didactice

1. Atât în procesul de învățare on-line, cât și în procesul educațional mixt sau tradițional, profesorii mai dificil selectează aplicațiile și resursele educaționale pentru diferite discipline și diferite sarcini de lucru. Cum îndrumați profesorii în selectarea resurselor potrivite și utilizarea adecvată a acestora?
2. În procesul de analiză a sortimentului de mărfuri social-culturale (de exemplu, mărfurile electrocasnice/mărfurile de papetărie și birou), unii elevi din grupa 102 înțeleg mai dificil care sunt criteriile după care sunt clasificate aceste produse. Cum

sunt îndrumați elevii pentru a depăși aceste blocaje? Care sunt soluțiile?

3. În procesul de elaborare a proiectării de lungă durată la disciplina *Ecologie*, se constată lipsa de personalizare a demersului evaluativ. În ce mod depășiți situația dată? Care sunt soluțiile?
4. În procesul de interpretare a textului literar, 2 profesori întâlnesc dificultăți de analiză a expresivității limbajului literar. În ce mod depășiți situația dată? Care sunt soluțiile?
5. În procesul de organizare a unui seminar cu tema *Atestarea cadrelor didactice: repere metodologice*, participă 20 de cadre didactice. Pe parcursul primelor 15 minute, observați că 5 cadre didactice nu se încadrează în activitățile dvs. Cum reacționați la cele observate? Care sunt soluțiile pe care le propuneți pentru ca aceste cadre didactice să se integreze în seminar?

Exemplu de prezentare a situației didactice (I):

1. Definirea problemei constatate în situația propusă.

Dificultatea în selectarea aplicațiilor și resurselor educaționale pentru diferite discipline și diferite sarcini de lucru. Lipsa unor recomandări clare și unice pentru elevi, în utilizarea resurselor web și a aplicațiilor digitale în învățarea on-line.

2. Explicarea noțiunii desprinsă din situația propusă.

Noțiunile desprinse din această situație și cele care reflectă problema evidențiată sunt *proces de învățare on-line/mixt/tradițional aplicații digitale, resurse web*.

3. Justificarea actualității problemei identificate.

Evoluția sistemului educațional, criza pandemică prin care trecem cere stringent necesitatea utilizării resurselor educaționale web, a aplicațiilor de comunicare la distanță. În acest context elevii riscă să facă abuz de consumul informațional, dacă nu au niște recomandări clare din partea mentorilor săi.

4. Contextualizarea problemei la nivel de curriculum (competență, unitate de competență, unitate de conținut și clasa), după caz și altor documente de politici educaționale (instrucțiuni, ghid, programe, repere metodologice, metodologii etc.) în care se reflectă problema respectivă.

Curriculum la disciplină (ce prevede pentru învățarea on-line sau pentru resursele informaționale?; clasa 8 sau gr. de electroenergetică; ghiduri la disciplina X, repere metodologice privind învățarea disciplinei X etc.); informatică: aplicațiile și resursele educaționale (cum sunt reflectate?); alte documente: Standardele în învățământul profesional (ce este aici referitor la aplicațiile și resursele educaționale, cum se utilizează în cadrul altor discipline). De exemplu, manuale, disciplina Informatica: sunt teme cu referire la diferite aplicații (*profesori.md*);

5. Enumerarea a 2-3 surse bibliografice sau autori care abordează problema dată.

Ciprian Ceobanu, Constantin Cucos, Olimpius Istrate, Ion Ovidiu Pânișoară, Educația digitală. Polirom 2020.

Ciprian Ceobanu, Învățarea în mediul virtual. Ghid de utilizare a calculatorului în educație. Polirom 2020.

6. Prezentarea modelului propriu de soluționare a problemei: 2-3 metode relevante care asigură rezolvarea problemei și o recomandare pentru colegi.

Pentru a rezolva problema constante aplic următoarea strategie:

Un instrument de interacțiune asincron Classroom 2-3 aplicații interactive de evaluare padlet, thinglink, wordwall.

Un instrument de interacțiune sincron Google Meet. Instruirea continuă a părinților/elevilor în utilizarea aplicațiilor. Mentorarea în asigurarea siguranței online.

Cunoașterea aprofundată a instrumentelor menționate de către cadrul didactic și îndrumarea părinților/elevilor în utilizarea aplicațiilor.

Un alt aspect important este mentorarea părinților/elevilor în asigurarea siguranței online a elevilor.

7. Argumentarea faptului că modelul propus este relevant și corelează cu principiile centrării pe elev/copil.

Aplicațiile și resursele web au devenit instrumente de lucru indispensabile pentru mediul educațional, fiind recunoscut rolul formativ și social al acestora în procesul educațional. Tehnologiile informaționale moderne oferă o gamă largă de aplicații, resurse educaționale deschise, medii virtuale de învățare.

Elevul și părintele acestuia are nevoie de îndrumare pentru a utiliza aceste resurse.

Rolul de îndrumător îi revine cadrului didactic care este persoana informată, formată în stabilirea unor recomandări clare și unice pentru elevi și părinți.

Model de prezentare a situației didactice (II):

În procesul de analiză a sortimentului de mărfuri social-culturale (de exemplu, mărfurile electrocasnice/mărfurile de papetărie și birou), unii elevi din grupa 102 înțeleg mai dificil care sunt criteriile după care sunt clasificate aceste produse. Cum sunt îndrumați elevii pentru a depăși aceste blocaje? Care sunt soluțiile?

1. Definirea problemei constatate în situația propusă constă în dificultatea de a clasifica mărfurile social-culturale (de exemplu, mărfurile electrocasnice/mărfurile de papetărie și birou).

2. Explicarea noțiunii desprinsă din situația propusă: din situația descrisă identificăm noțiunile: mărfurile social-culturale, mărfurile electrocasnice/mărfurile de papetărie și birou.

3. Justificarea actualității problemei identificate.

Actualitatea problemei identificate rezidă în utilizarea mărfurilor social-culturale la nivel cotidian. Elevii din grupa 102 au fost admiși la specialitatea *Vânzător*, care trebuie să aibă o formare profesională corespunzătoare unor standarde.

4. Contextualizarea problemei la nivel de curriculum (competență, unitate de competență, unitate de conținut și clasa), după caz și altor documente de politici educaționale (instrucțiuni, ghid, programe, repere metodologice, metodologii etc.) în care se reflectă problema respectivă.

Curriculum meseria *Vânzător*: Învățământul profesional tehnic vor fi utilizate următoarele două categorii de *competențe profesionale*:

- *competențe profesionale generale*;
- *competențe profesionale specifice* (Cadrul de Referință al Curriculumului pentru învățământul profesional tehnic).

5. Enumerarea a 2-3 surse bibliografice sau autori care abordează problema dată.

O. Dandara. Proiectarea carierei: dimensiuni ale demersului educațional.

T. Cartaleanu, O. Cosovan. Proiectul și portofoliul în formarea competenței de gândire critică.

6. Prezentarea modelului propriu de soluționare a problemei: 2-3 metode relevante care asigură rezolvarea problemei și o recomandare pentru colegi.

Metoda Cubul (descrie/definește, asociază, compară, aplică, analizează, evaluează)

Metoda SINELG

Recomandarea: Un alt aspect important este mentorarea părinților/elevilor în formarea competențelor specifice ale elevilor prin însușirea temelor referitoare la mărfurile social-culturale (Codul educației: art. 58 [27]). Mentoratul de practică se realizează prin îndrumarea de către un cadru didactic experimentat a studentului stagiar.

7. Argumentarea faptului că modelul propus este relevant și corelează cu principiile centrării pe elev/copil.

Învățarea centrată pe elev este axată pe *rezultate* (activitățile elevului, modul de organizare a instruirii, metodele de monitorizare, evaluare și remediere a performanțelor obținute sub standardele educaționale); *lucrul în grup* mai mult decât cel individual; profesorul, are capacitatea pedagogică și socială de *proiectare și de realizare a activității* de formare și dezvoltare a personalității umane într-un cadru instituțional prin *activități de tip formal și nonformal* (din perspectivă curriculară, prioritar formal) și își asumă roluri explicit pedagogice.

Învățarea centrată pe elev este cu atât mai adecvată învățământului profesional tehnic, cu cât acesta este preponderent *practic, aplicativ*. Prin modul de proiectare și implementare a curriculumului învățământului profesional tehnic, elevii trebuie în permanență stimulați și motivați spre formarea competențelor profesionale practice, similare cu cele necesare la viitorul loc de muncă.

Determinări metodologice ale traseului de profesionalizare a cadrelor didactice din învățământul general în procesul de formare profesională continuă din perspectivă managerială. Repre-

zentarea socială a unei profesii, un statut ridicat, recunoașterea importanței ei de către alte categorii profesionale, depind atât de nivelul de calificare a celor care o practică, de competența și profesionalismul lor, cât și de motivația acestora. Profesia didactică se încadrează cu succes în această regulă generală.

A fi manager de școală este o profesie în sine nu o ocupație, chiar dacă, legal, standardele de competență profesională a cadrelor de conducere din sistemul de învățământ general aflate în vigoare se referă la ocupația de director: „O pregătire de calitate superioară a profesorilor, bazată pe un sistem integrat de formare inițială, stagiată și dezvoltare 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 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 schimbarea cu profesionalism într-un mediu care evoluează rapid” [93].

Profesionalizarea respectivă răspunde presiunii răspunsului specializat, mai ales în situații speciale (crize, perturbarea agendei de lucru, negocieri etc.), iar gama investițională a resursei umane (cursuri de formare, master, alte cerințe legale) cere un alt statut social.

Profesionalizarea managerului școlar, văzută ca parcurs vocational, nu este doar un gând pios, ci o cerință stringentă în ideea calității învățământului preuniversitar – nu poți asigura calitate a învățământului dintr-o școală și din sistemul național public sau privat dacă nu ai criterii de selecție. Odată ce acestea există, rezultă implicit că unii au calitățile personale pentru a fi un director bun, iar alții nu: „Unul din obiectivele sistemelor educaționale și de formare continuă, stipulate de Consiliul European de la Lisabona (2000), este creșterea calității și eficienței sistemelor educaționale și de formare profesională în UE – îmbunătățirea educației și formării cadrelor manageriale, accesul la cunoaștere fiind un aspect esențial în societatea cunoașterii. În spațiul european cercetările în domeniul formării continue a cadrelor manageriale sunt destul de diver-

sificate, de la conceptualizarea acesteia până la diverse programe de formare profesională continuă: *documente de politici, rapoarte, strategii*" [23].

Conform *Strategiei naționale de dezvoltare „Moldova 2030” (în continuare – Strategia „Moldova 2030”)* care este un document de viziune strategică, și indică direcția de dezvoltare a țării și a societății ce trebuie urmată în următorul deceniu, având la bază principiul ciclului de viață al omului, drepturile și calitatea vieții acestuia și include patru piloni ai dezvoltării durabile, *cu 10 obiective corespunzătoare pe termen lung* dintre care unul ce ține de problema formării cadrelor manageriale și didactice este *garantarea educației de calitate pentru toți și promovarea oportunităților de învățare pe tot parcursul vieții* [35].

Pentru a susține dezvoltarea în raport cu nevoile organizaționale, formarea continuă contribuie la achiziționarea cunoștințelor referitoare la cadrul organizațional în care evoluează personalul didactic. Formarea continuă trebuie să asigure implementarea legilor, regulamentelor, politicilor și a programelor de studii. De asemenea, formarea continuă susține dezvoltarea competențelor pentru a asigura funcționarea eficientă într-o societate aflată în schimbare [55]. Esențial este ca nevoile de dezvoltare personală să fie încadrate în proiecte de formare continuă individuale și colective.

Aspectul formării continue a cadrelor manageriale, nevoile și prioritățile de dezvoltare profesională, diagnosticarea pedagogică a nivelului de profesionalizare în ultimii ani a fost cercetat la un nivel avansat de diverși autori autohtoni și străini prin diverse cercetări/acțiuni strategice atât la nivel național cât și instituțional. Deci, considerăm că pregătirea continuă și riguroasă a cadrelor manageriale în vederea adaptării la provocările sociale și epistemice, pentru un învățământ calitativ este cel puțin la fel de importantă ca reforma documentelor de politici educaționale.

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 manageri/cadre didactice ne confruntăm cu nevoia de a dobândi noi competențe,

de a ne reinnoi 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 cadrelor manageriale/didactice ocupă locul central, deoarece aici se reflectă calitatea, profesionalismul, viziunea politicii educaționale, finalitatea educației.

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 utilitate [2].

O pregătire de calitate superioară a cadrelor didactice/manageriale 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/ vor întâmpina pe parcursul vieții profesionale.

Profesionalizarea managerului școlar, văzută ca parcurs vocațional, nu este doar un gând pios, ci o cerință stringentă în ideea calității învățământului preuniversitar – nu poți asigura calitate a învățământului dintr-o școală și din sistemul național public sau privat dacă nu ai criterii de selecție. Odată ce acestea există, rezultă implicit că unii au calitățile personale pentru a fi un director bun, iar alții nu.

Managerul își pune în valoare calitățile intelectuale atunci când identifică probleme, găsește de soluții inovatoare, identifică parteneri și clienți posibili, precum și când descifrează mișcările organizațiilor concurente. Un manager de calitate se respectă pe sine, își

cunoaștere propriei personalitate, este echilibrat, flexibil, are încredere în sine și dovedește spirit de colaborare; de asemenea, managerul este deschis către ceilalți, arată interes și respect sincer pentru parteneri, știe să comunice cu oamenii (e foarte important să fie capabil să poarte un dialog), le acordă încredere, are voință și capacitate de lucru în echipă, are perspectivă, adică știe ce se întâmplă la nivelul întregii organizații, are putere de concentrare asupra chestiunilor esențiale, nu pierde din vedere obiectivele și rezultatele și își asumă răspunderea pentru deciziile pe care le-a luat.

Managementul trebuie privit în contextual contradicțiilor, presiunilor și schimbărilor zilnice, al permanentelor interacțiuni cu oameni de la diferite niveluri, din interiorul și din exteriorul organizației. Managerii trebuie să simtă pulsul evenimentelor din afara propriului birou, din afara propriei instituții, numai astfel organizația își va putea realiza misiunea și îndeplini scopurile propuse. Din aceste motive, dezvoltarea managerială trebuie să constituie o prioritate a strategiilor și politicilor de dezvoltare instituțională – la nivel de sistem, dar și la nivelul fiecărei unități școlare în parte.

În acest context a fost efectuat un studiu de cercetare cu un lot de 59 cadre manageriale cu scopul de a determina unele aspecte privind nivelul de profesionalizare în procesul de formare continuă.

Rezultatele chestionarului propus ne-au demonstrat că schimbul de experiență din cadrul cursurilor de formare profesională continuă / webinarilor motivează în măsură mare 18% cadrele manageriale, în măsură medie 80% și în măsură mică 2% în dezvoltarea profesională și personală. Rezultatele sunt prezentate în figura 2.

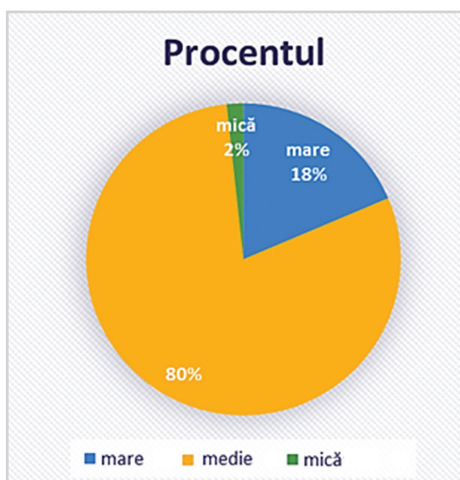


Figura 2. Nivelul schimbului de experiență din cadrul cursurilor de formare profesională continuă /webinarilor

Cadrele didactice participă în jur de 44% la cel puțin una din activitățile desfășurate pe an, 39% câte o activitate de dezvoltare profesională pe an și mai mult de 2-3 activități pe an 17% (rezultatele sunt prezentate în figura 3).

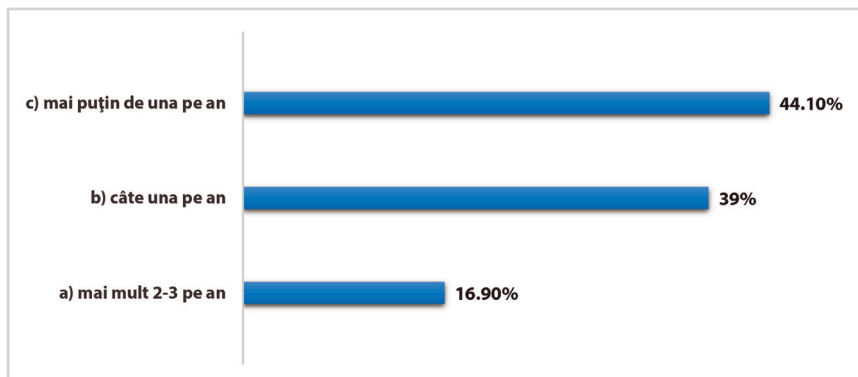


Figura 3. Participarea cadrelor manageriale la activitățile de formare profesională continuă în ultimii 3-5 ani

Motivul principal ce a determinat cadrele manageriale să participe la cursurile de formare profesională continuă au fost în jur de 75% promovarea la grad, 20% – o cunoaștere mai bună între colegi și 5% sunt legate de problemele în activitatea managerială (rezultatele sunt prezentate în figura 4).

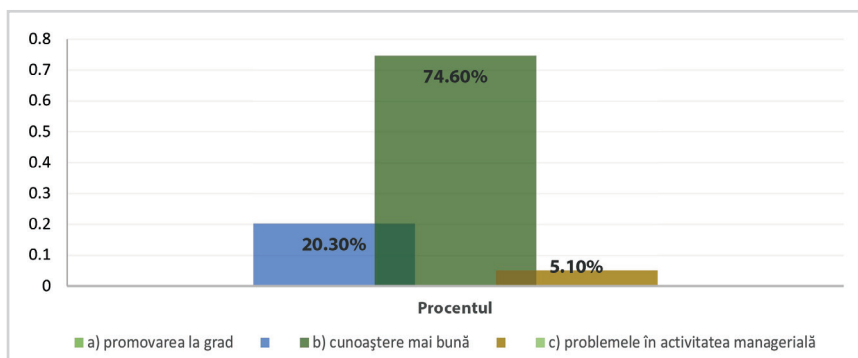


Figura 4. Determinarea nivelului de participare a cadrelor manageriale la cursurile de formare profesională continuă

Dacă ne referim la factorii interni și externi ce au determinat participarea la cursurile de formare profesională continuă deducem că 64,40% reprezintă factorul dorinței de a afla ceva nou în domeniu, 32% – curiozitatea profesională și 25,40% ambiția eului profesional. Rezultatele sunt prezentate procentual în figura 5.

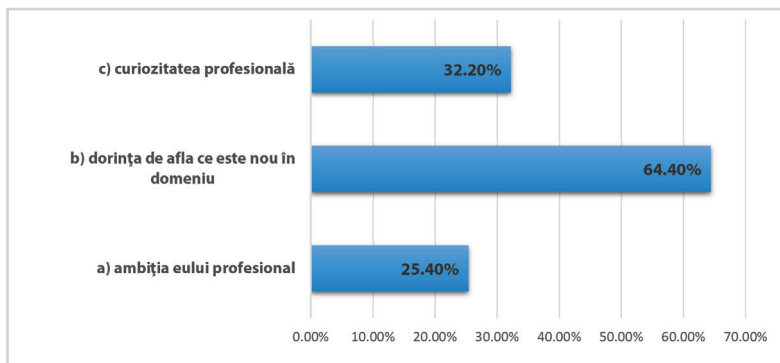


Figura 5. Factorii interni și externi ce au determinat participarea la cursurile de formare profesională continuă a cadrelor manageriale

De ce ordin sunt achizițiile dvs. cele mai importante în cadrul diverselor activități de formare continuă? La această întrebare oferim următorul tablou prezentat în figura 6, unde s-a constatat că cele mai importante achiziții sunt de ordin managerial în jur de 54%, de ordin metodic 24% și cognitive 19%.

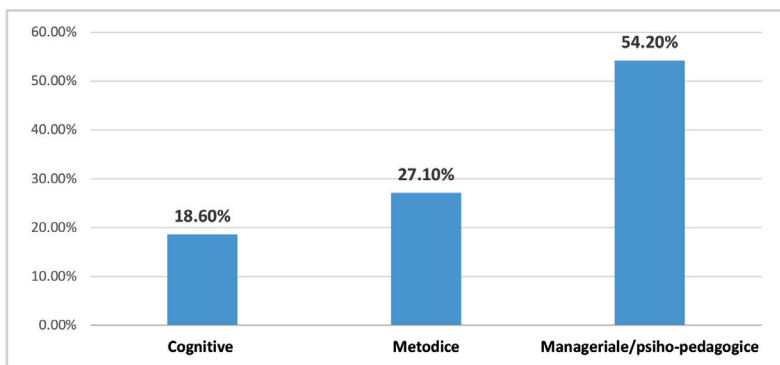


Figura 6. Ordinul achizițiilor cadrelor manageriale în diverse activități de formare continuă

Un alt aspect ce ține de promovarea cadrelor didactice din instituțiile de învățământ ne indică faptul că cadrele manageriale supuse cercetării date promovează cadrele didactice spre formarea profesională continuă/dezvoltare profesională în măsură mare de 42%, măsură medie 56% și măsură mică 2% (rezultatele fiind prezentate în figura 7).

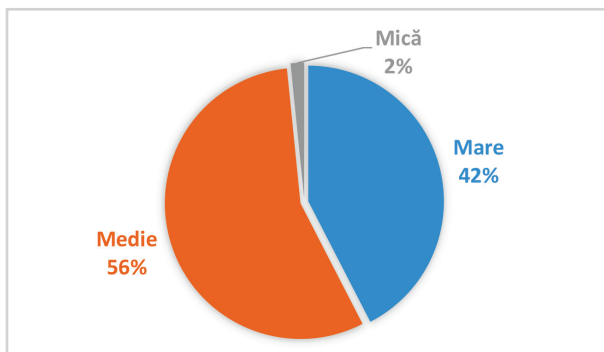


Figura 7. **Promovarea cadrelor didactice în formarea profesională continuă de către managerii școlari**

Următoarea întrebare: *Ce aspirații aveți în raport cu activitatea de formare profesională continuă în dezvoltarea ulterioară a carierei dvs?* a scos în evidență că 59% aspire pentru a reuși o promovare, și 41% doresc de o pregătire mai eficientă în profesia pe care o dețin (rezultatele fiind prezentate în figura 8).

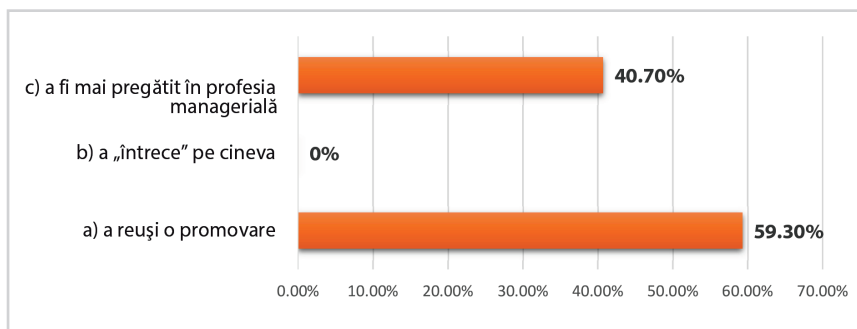


Figura 8. **Aspirațiile cadrelor manageriale în raport cu activitatea de formare profesională continuă**

În contextul rezultatelor constatate anterior am propus spre analiză și întrebarea: *Care este cea mai importantă caracteristică a reușitei profesionale în opinia dvs?* Astfel, rezultatele ne-au demonstrat că cadrele manageriale în jur de 59% au ales responsabilitatea, siguranței și asiduității revenindu-le câte 20,30%, datele fiind prezentate în figura 9.

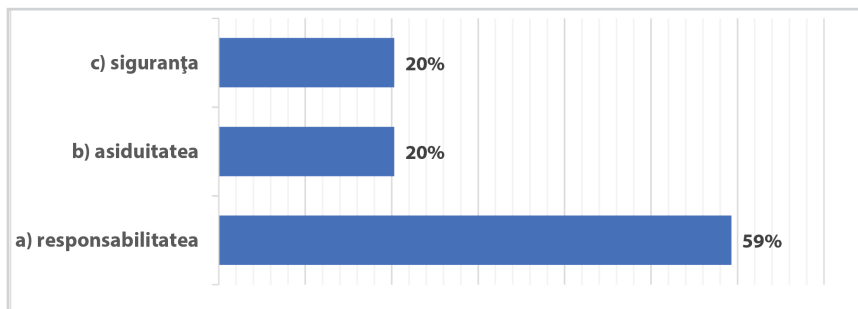


Figura 9. Caracteristicile reușitei profesionale în opinia cadrelor manageriale

În managementul educațional, un rol important îl are profilul celui care ocupă funcția de conducere. Calitatea acțiunilor specifice depind într-o mare măsură de abilitățile managerului și de calitățile acestuia de a gestiona diverse situații.

2. Calitățile managerului școlar și importanța acestora în dezvoltarea traseului de profesionalizare.

Motto: *„Succesul tău ca manager depinde în întregime de performanțele colectivului pe care îl conduci!”*

Nancy Stimson

În managementul educațional, un rol important îl are profilul celui care ocupă funcția de conducere. Calitatea acțiunilor specifice depind într-o mare măsură de abilitățile managerului și de calitățile acestuia de a gestiona diverse situații.

Literatura de specialitate ne propune anumite caracteristici specifice ale acestuia care să îl recomande ca fiind apt în a executa o funcție managerială. În sprijinul acestei afirmații autorul Niculescu

(2010) subliniază că „profesia de director/manager școlar presupune un anumit material uman, un angajament personal, semnificând funcții manageriale care necesită o dezvoltare importantă a calităților umane și o conducere prin competențe complexe” [99].

În ceea ce privește calitățile managerilor, scala acestora – dezvoltată mai ales în anii '50-'60, a încercat să explice eficiența organizațională prin calitățile personale ale managerilor prezentată în figura 10.

Intelectuale	Antreprenoriale	Socio-emoționale	Interpersonale
<ul style="list-style-type: none"> • gândire logică • capacitate de conceptualizare • capacitate de diagnostic 	<ul style="list-style-type: none"> • capacitate de decizie • proactivitate 	<ul style="list-style-type: none"> • autocontrol • spontaneitate • obiectivitate • înțelegerea și judecarea altora • autoestimare corectă • capacitate de rezistență • adaptabilitate 	<ul style="list-style-type: none"> • încredere • centrarea pe dezvoltarea celorlalți • capacitatea de a asculta și alte păreri • capacitatea de a-i influența și pe ceilalți subalterni • capacitatea de a controla procesele de grup • atitudine pozitivă • comunicare facilă

Figura 10. Calitățile managerului școlar [99]

Inițial, aceste *calități manageriale* erau considerate suficiente și necesare pentru a contura portretul unui manager de succes. „Ca urmare, până la jumătatea anilor '70, „bunul profesionist”, ca de altfel și „bunul manager”, a fost definit preponderent prin calitățile personale. Treptat, însă, a devenit evident că:

- *Nu există o trăsătură personală esențială pentru procesul managerial, care să fie valabilă, indiferent de situația concretă în care operează. În unele situații, anumite calități personale sunt necesare, în altele aceleași calități sunt contraindicate;*
- *Pe de altă parte, calitățile personale pot crește eficacitatea activității manageriale;*
- *Există mari diferențe între autori, doar 5% dintre calitățile luate în calcul fiind comune listelor întocmite” [80].*

Mai mult, conform teoriilor stilului managerial, centrate pe trăsăturile de caracter ale liderului dezvoltate în anii '40-'50, se „evidențiază faptul că diverse trăsături specifice managerilor – abilități generale, trăsături de personalitate sau calități fizice – îi diferențiau pe aceștia, conferindu-le caracteristici de lideri de succes sau lideri ineficienți. Printre cele care asigură succesul se numără inteligența, inițiativa, imaginația sau carisma”.

Prin urmare, având în vedere că identificarea unor calități reprezentative ale unui manager nu este posibilă din cauza numeroaselor situații și contexte diferite la care un manager trebuie să se adapteze „în management, ca și în sociologia grupurilor profesionale, s-au impus teoriile situaționale: ca „bun profesionist” și ca „bun manager” au început să fie considerate persoanele care stăpânesc și pun în practică, în situații din cele mai diverse, anumite „întreguri” (denumite, ulterior, „competențe”). Astfel, problema centrală a formării profesioniștilor a devenit următoarea: *Cum se poate pregăti un număr semnificativ de profesioniști într-un domeniu, pe baza unor standarde comune, înalte, de calitate, cu un raport cât mai bun cost/beneficii, care să fie, în același timp, capabili?*

Pentru a ne edifica în privința răspunsului la întrebarea anterioară, autorul V. Cojocaru (2020) precizează că „*soluția la care au ajuns proiectele de reformă a învățământului, puse în practică în ultimii ani în țări cu tradiție, inclusiv în România, constă în formarea și dezvoltarea unor competențe profesionale de natură metodologică*” [80].

Astfel, „se admit ca fiind competențe „cheie” următoarele categorii:



Figura 11. Categoriile de competențe manageriale

- Competențe metodologice: *deprinderea de a învăța, creativitatea, flexibilitatea, metoda de lucru, inițiativa, independența, deprinderea de a gândi (analitic, sintetic) etc.;*
- Competențe profesionale: *cunoștințe și capacități profesionale, calitatea muncii, tehnici de lucru, timpul muncii etc.;*
- Competențe sociale: *conștientizarea responsabilității, forme de comportament, deprinderea de a critica, de a lucra în echipă sau de a stabili relații, deprinderea de a se exprima etc.*

Principiile și criteriile care stau la baza elaborării competențelor profesionale ale cadrelor manageriale se bazează 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. explicarea 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 didactice [28].*

Din nevoia de a asigura atractivitatea și statutul necesar promovării profesiei manageriale, experții europeni în domeniu au indicat faptul că este recomandabil să fie enunțat un set de principii care să recunoască rolul cadrelor manageriale ca agenți ai dezvoltării valorilor educaționale europene, individuale și sociale. În vederea susținerii unor asemenea principii este necesară profesionalizarea carierei didactice și orientarea acesteia către dezvoltare continuă și auto-reflexivitate, în planul competențelor manageriale.

Competențele managerilor școlari prevăd capacitatea de proiectare și monitorizare a politicii instituție școlare, de organizare a activității didactice într-un mediu dinamic, stimulativ și performant,

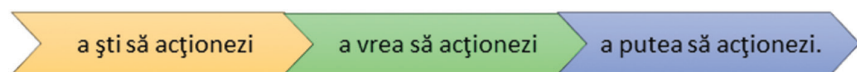
promovarea imaginii școlii și întreținerea relațiilor în comunitatea locală.

Competențele manageriale necesare conducerii eficiente a școlii, în contextul actual, cel al orientării spre profesionalizarea funcțiilor manageriale, de îndrumare și de control din domeniul educațional, pot fi prezentate pe categorii de competențe, competențe specifice, domenii de aplicare și modalități de realizare.

Dicționarul Hachette Encyclopedique, 2002, explică termenul de competență ca aptitudine a unei autorități administrative sau judiciare de a proceda în anumite acte în condiții determinate de lege. Cunoștință, experiență pe care o persoană o are într-un anumit domeniu și care îi dă calitatea de a judeca în mod corect făcând dovada competențelor [57].

În opinia renumitului specialist francez în domeniul managementului și al dezvoltării competențelor, Guy le Boterf, competența reprezintă o combinație de resurse pentru a produce o performanță [39].

Guy le Boterf, specialist francez și expert în management și dezvoltare, propune următoarea definiție, demnă de luat în seamă pentru domeniul educațional: *competența* constă în mobilizarea și activarea mai multor cunoștințe, într-o anumită situație, într-un anumit context. Astfel, Boterf precizează că o competență poate fi construită dacă există următoarele *trei componente*:



Autorul distinge următoarele *tipuri de competențe* bazate pe:

- cunoștințe teoretice (a ști să înțelegi, a ști să interpretezi);
- cunoștințe procedurale (a ști cum să procedezi);
- capacități procedurale (a proceda, a opera prin a face);
- capacități experiențiale (a ști să faci, a ști să te conduci);
- capacități sociale (a ști să te comporți, a ști să conduci);
- capacități cognitive (a ști să abordezi informația, a ști să rezonzi, a ști să numești ceea ce faci, a ști să înveți) [99].

Competența vizează procesul care conduce la performanță, rezultatul. De exemplu, dacă mediul profesional recunoaște la o per-

soană, respectiv la cadrul didactic ce aspiră la funcția de manager școlar, că are capacitatea de a anima o reuniune (performanță identificată), din acest fapt se subînțelege, în mod implicit, că persoana stăpânește și alte capacități: *de a rezolva conflicte interpersonale, de a lua cuvântul în public, de a regla intervențiile diferiților participanți, de a sintetiza, de a reformula etc.* Toate aceste capacități combinate sinergic îi permit să întrețină corect o reuniune, toate aceste calități îl vor conduce spre rezultate performante în practica managerială.

Autorul britanic Mark K. Smith, în articolul “Competence and Competency” se referă la diferența dintre a fi competent și a avea competențe pornind de la lucrarea *To have, to be* a specialistului britanic Fromm. E., London, Abacus, 1979. Acesta explică termenul de competență, referindu-se la faptul că ea se naște dintr-un spirit de competiție [13].

Școala britanică face diferența între *competence* și *competency*. Termenul de *competence* se referă la competența generală, calitatea unei persoane sau un set de calități care îți permit să acționezi în anumite situații, iar termenul de *competency* se referă la un set de trăsături de caracter care te predispun la anumite acțiuni, competențe specifice, set de activități pe care le poți folosi pentru a măsura, a face dovada competenței generale.

Competențele nu se pot măsura direct, ci urmărim resursa umană cum acționează în anumite situații.

Spre deosebire de cunoștințe și abilități, care se păstrează gata pentru utilizare, competențele se constituie la momentul apariției situației de problemă ca răspuns la ea, prezentat în figura 12.

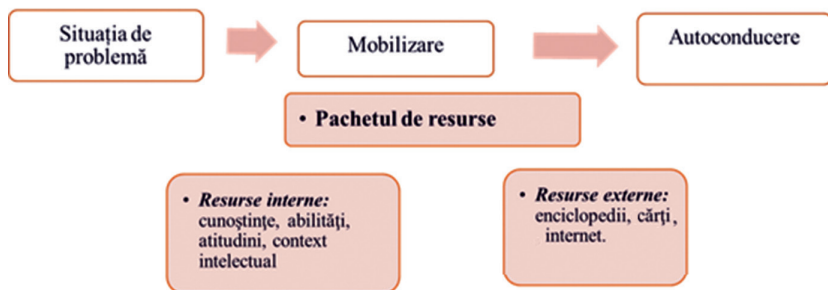


Figura 12. Procesul de apariție a situației problemă [95]

Se poate considera că omul este făuritorul propriilor competențe. O persoană este competentă nu doar pentru că are cunoștințe sau pentru că are experiență practică, ci, mai ales, pentru că știe să combine, să mobilizeze resursele într-un anumit context.

Dubla echipare cu resurse, atât interne cât și externe, permite știința combinărilor. Există mai multe combinații posibile, ceea ce înseamnă că nu există un singur mod de a fi competent.

Din studiul amintit al specialistului francez, Guy le Boterf, desprindem următoarele concluzii:

- competența este produsă de un individ sau de un colectiv, într-o situație dată (a fi capabil să acționezi într-un câmp de condiții și resurse);
- ea este denumită și recunoscută social (validată direct prin mediul social);
- ea corespunde mobilizării în acțiune a unui anumit număr de resurse personale: cunoștințe, practici, aptitudini, combinate într-un mod specific și completate de mobilizarea resurselor mediului social;
- scopul este de a genera o performanță predefinită.

La etapa actuală competența este abordată ca un răspuns în reglarea cerințelor pieții, axat pe o mai bună utilizare a resurselor și pe implicarea actorilor sociali în căutarea de soluții.

Competența unei persoane nu constă în faptul că deține experiență practică: persoana trebuie să știe să înlănțuie și să combine un anumit număr de practici. Activitatea competentă, ca și experiența practică se definesc prin „a fi capabil să...”.

Competența nu este perenă, ea evoluează în timp și spațiu, o schimbare din punct de vedere afectiv poate să aibă un impact foarte mare, pozitiv sau negativ, la nivelul competențelor unei persoane;

Competența este privită ca o evaluare, este vorba de mediul profesional care te determină să fii competent sau nu.

O competență poate fi construită dacă există „a ști să acționezi” (savoir agir), dar și “a vrea să acționezi” (vouloir agir) și “a putea să acționezi” (pouvoir agir). Putem spune despre competență că este rezultanta acestor trei componente.

Formarea și dezvoltarea competențelor, în domeniul managerial, constituie un proces desfășurat pe întreaga durată a carierei și

implică o formare specializată, realizată atât în cadrul organizației cât și în ansamblul mediului profesional și social.

Problematica cercetării pedagogice în acest domeniu rămâne deschisă, iar programele de formare profesională continuă trebuie să aducă fiecare specificul prin adaptarea la situațiile zonale, ale fiecărei unități școlare etc. Acest aspect este dat de analiza de nevoi care precede orice program de formare continuă propus spre acreditare.

Astfel, managerul școlar trebuie să posede:

- *competența conceptuală* are ca obiect idei, concepte și capacitatea de a vizualiza cum ar putea fi reorganizate toate părțile componente ale unei instituții pentru a funcționa mai productiv sau cu costuri mai mici;

- *competența juridică*, ce presupune capacitatea de cunoaștere, interpretare și aplicare a legislației generale și specifice profilului unității de învățământ, diverselor acte normative. Ea asigură conducătorului legitimitate, puterea de a decide;

- *competența psiho-pedagogică și sociologică*, constând în capacitatea de a cunoaște și a lua în considerare particularitățile de vârstă și individuale ale membrilor comunității educative, de a crea și menține un climat adecvat;

- *competența economico-financiară și administrativ-gospodărească*, vizând capacitatea de a gestiona fondurile materiale și financiare ale instituției, capacitatea de administrare și gospodărire a spațiilor, terenurilor, mobilierului și echipamentelor. Competență absolut indispensabilă în condițiile trecerii instituțiilor de învățământ la autonomie financiară;

- *competența culturală*, concretizată în capacitatea de a-și lărgi permanent orizontul de cultură și de cunoaștere, de a folosi această competență în exercitarea atribuțiilor manageriale;

- *competența social-morală* care constă în capacitatea de integrare a comunității educative în societate, ca și în capacitatea sa de a fi un model comportamental ireproșabil;

- *competența decizională* – echivalează cu puterea managerului de a hotărî, de a lua decizii în limitele stabilite de actele normative;

– *competența digitală* – capacitatea de a utiliza tehnologiile informaționale și de comunicații;

– *competența pedagogică* – capacitatea de a se pronunța asupra unei probleme pedagogice, în temeiul cunoașterii aprofundate a legităților și determinărilor fenomenelor educative;

– *competența profesională* – constând în „a ști să faci”, inclusiv „a ști să decizi”.

– *competența interpersonală* – prevede constituirea unei echipei de lucru și atribuirea de roluri

fiecărui membru al echipei;

– *competența de comunicare* – prevede selectarea căilor și mijloacelor de comunicare adecvate în vederea eficientizării demersului managerial;

– *competența motivațională* – ea nu îmbracă o formă de impunere autoritară, ci se bazează pe convingere, pe participare, pe implicare directă și pe forța exemplului personal;

– *competența social-psihologică* – posedarea cunoștințelor profunde în domeniul științei conducerii, a legislației sociale și a legilor psihologiei;

– *competența de evaluare* – manifestarea unui interes constant pentru evaluarea activității elevilor și cea profesională prin elaborarea și aplicarea unor instrumente de evaluare adecvate conținutului procesului didactic și obiectivelor propuse; înregistrarea periodică a datelor constatative și valorificarea rezultatelor obținute în vederea luării unor măsuri ameliorative pentru elevii cu dificultăți sau măsuri de dezvoltare pentru elevii cu performanțe;

– *competența de negociere* – capacitatea de a asculta, știința de a argumentare, puterea de convingere, capacitatea de a concilia, de a determina compromisuri, colaborări și concesi;

– *competența managerială* – capacitatea de a stabili scopuri și obiective pertinente și de a stabili strategii adecvate îndeplinirii lor, capacitatea de a planifica și programa, capacitatea de a comunica și negocia, capacitatea de a decide.

În baza acestor tipuri de *competențe manageriale* sunt evidențiate și *caracteristicile competenței manageriale* prezentate în tabelul de mai jos:

Tabelul 3. Caracteristicile competenței manageriale

<i>Este complexă</i> →	integrează/înglobează într-un proces o multitudine de cunoștințe, abilități, atitudini și aptitudini;
<i>Este relativă</i> →	spre deosebire de un obiectiv care poate fi atins, o competență nu va fi atinsă, ea se dezvoltă pe parcursul trecerii de la un nivel inferior spre unul mai superior;
<i>Este potențială</i> →	poate fi proiectată și evaluată;
<i>Este exercitată într-o anumită situație</i> →	se manifestă esențial prin capacitatea de adaptare/acomodare la situație;
<i>Este transferabilă</i> →	trebuie să genereze o diversitate de performanțe într-o diversitate de contexte, ea presupune o adaptabilitate deliberată la un nou context al necesităților și intențiilor;
<i>Este conștientă</i> →	este asociată necesităților și intențiilor, persoana trebuie să posede capacitatea de a gestiona competența pe care o deține

În baza celor relatate anterior deduce că procesul de formare profesională este un proces ce cuprinde un ansamblu de activități, prin care componenții organizației își însușesc într-un cadru organizat cunoștințe, aptitudini, deprinderi și comportamente necesare exercitării unor ocupații, unor sarcini specifice unității; presupune ansamblul proceselor prin intermediul cărora subiecții angajați își îmbogățesc, în urma parcurgerii unor programe organizate cunoștințele, aptitudinile, comportamentele, ca și tehnicile de lucru în care au deja o calificare de bază, în vederea realizării la un nivel superior, performant al obiectivelor și sarcinilor care le revin.

Formarea și dezvoltarea cadrelor manageriale ca proces și concepție se leagă de principiul educației continue, permanente a adultului organizațional, prin care se are în vedere transformarea informațiilor într-o resursă de bază a organizației, cu efecte directe în conturarea unor structuri organizaționale, cu preocupări de formare, perfecționare și dezvoltare a resurselor umane. În fiecare

instituție este preocuparea de a include în managementul propriu, a unor forme, programe de perfecționare și dezvoltare a resurselor umane în concordanță cu standardele de performanță din domeniu.

Formarea urmărește la angajat dezvoltarea unor capacități, abilități noi, a unor noi roluri/statusuri, pe care le vom analiza în continuare.

Analizând activitățile manageriale zilnice, se poate concluziona că managerii trebuie să-și asume 3 categorii de roluri prezentate în figura 13.

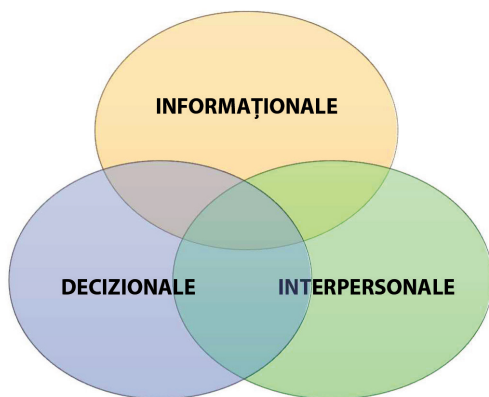


Figura 13. Roluri manageriale

a. Rolurile interpersonale – trei roluri din acest tip intră în joc atunci când managerul trebuie să angajeze relații interpersonale:

– *rolul figurativ*, care acționează atunci când în organizație este cerută o activitate de natură ceremonială;

– *rolul de leader*, coordonarea și controlul muncii subordonaților managerului; acest rol poate fi exercitat direct sau indirect, angajând, formând și motivând. Toate acestea presupun contact direct cu subordonații. Stabilirea așteptărilor privind calitatea muncii, stabilirea responsabilității sau timpul de angajare în muncă reprezintă rezultate ale rolului de leader.

– *rolul de legătură*, contacte cu alte persoane din organizație, din afara organizației, în vederea completării muncii realizate în departament sau în unitățile subordonate managerilor.

Rolul de legătură îl face capabil pe leader să dezvolte o rețea în vederea obținerii de informații externe, necesare și utile în realizarea activității curente și viitoare.

b. Rolurile informaționale – monitor, diseminator și purtător de cuvânt – aceste roluri sunt create ca rezultat al rolurilor interpersonale, managerul plasându-se în postura de nou centru informațional al unității, responsabil de adunarea, primirea și transmiterea informației de către *membrii organizației*.

– **rolul de monitor**, presupune continua scrutare a mediului, pentru obținerea de informații asupra unor activități și evenimente care pot constitui posibilități sau amenințări la adresa funcționării unității. Unele informații necesare managerului sunt obținute și prin intermediul rolurilor interpersonale.

– **rolul diseminator**, informația colectată de manager ca monitor trebuie să fie evaluată și transmisă în mod corespunzător membrilor organizației. Transmiterea acesteia constituie diseminarea propriuzisă.

– **rolul de purtător de cuvânt**, (*spokes person*) – rolul de a vorbi, ocazional, în numele organizației, fie membrilor acesteia, fie altora din afară. Aceasta se poate petrece în efortul de a obține resurse, sau de a apela la persoane influente care pot sprijini unitatea etc.

c. Rolurile decizionale – cel mai important set de roluri ale managerului: roluri de antreprenor, mânuitor al disfuncțiilor, alocator de resurse și negociator.

– **rolul de antreprenor** constă în efortul de a perfecționa activitatea unității prin adoptarea de noi strategii, politici, programe, de noi tehnologii, adaptându-se la anumite situații particulare sau modificarea celor vechi, adoptarea de noi metode inovative etc.

– **rolul de mânuitor al disfuncțiilor**. Din păcate, organizațiile nu funcționează fără piedici, astfel încât managerii să nu fie confrunțați și cu presiuni nedorite. În aceste cazuri ei trebuie să acționeze rapid pentru a aduce stabilitatea organizației (soluționarea problemelor create de persoane dificile, greve, conflicte, tensiuni etc.).

– **rolul de alocator de resurse**, implică luarea de decizii, stabilirea cantității de resurse ce vor fi dispersate (bani, timp, putere, echipament, personal) și stabilirea destinației acestora către compartimente, formații de lucru etc.

– *rolul de negociator* – angajare în negocieri, în postura de persoană cu dreptul de a dispune de resursele organizației (cu privire la contracte, angajarea de personal calificat, furnizori, clienți etc.)

La baza exercitării activității manageriale se află un ansamblu de principii care exprimă nivelul de dezvoltare al științei managementului, ele alcătuind un sistem pe baza căruia se concepe și modelează managementul organizațiilor și comportamentul managerilor. Din experiența cadrelor manageriale au fost deduse următoarele principii esențiale în procesul de formare profesională continuă, redate în figura 14.



Figura 14. Principii esențiale în formarea profesională continuă în viziunea managerilor școlari

Principalele forme de organizare a profesionalizării cadrelor manageriale în baza competențelor din învățământul general practicate sunt:

- *activități metodico-științifice și psihopedagogice, realizate la nivelul unității de învățământ sau pe grupe de unități (comisii metodice, catedre și cercuri pedagogice);*
- *sesiuni metodico-științifice de comunicări, simpozioane și schimburi de experiență pe probleme de specialitate și psihopedagogice;*
- *stagii periodice de informare științifică de specialitate și în domeniul științelor educației;*
- *învățământ la distanță;*
- *cursuri cu frecvență redusă, organizate de instituții de învățământ superior, combinate cu consultații periodice, potrivit opțiunilor participanților;*

- *cursuri organizate de societăți științifice și de alte organizații profesionale ale personalului didactic;*
- *cursuri de perfecționare a pregătirii de specialitate, metodice și psihopedagogice sau pentru obținerea definitivării în învățământ ori a gradelor didactice, în conformitate cu prevederile legii;*
- *cursuri de pregătire și de perfecționare pentru cadrele manageriale, de îndrumare și de control, potrivit unor programe specifice;*
- *burse de formare continuă și stagii de studiu și de documentare, realizate în țară și în străinătate;*
- *cursuri postuniversitare etc.*

Dezvoltarea traseului de profesionalizare este un permanent proces de dezvoltare și invenție, o utilizare rațională a mijloacelor disponibile, limitele formării, în principiu, fiind metodologice: *prin tehnologii convenabile orice cadru managerial poate învăța la orice vârstă, important devine faptul cum poate fi organizat mediul pentru a se ajunge la rezultatele scontate.*

Modalități de dezvoltare a traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de formare continuă din perspectiva managerială.

Actualmente, resursele umane constituie una din componentele fundamentale ale oricărei instituții sau sistem, fără de care funcționarea instituțiilor de învățământ și a sistemului în întregime nu pot fi desfășurate. Așa cum în societatea contemporană schimbările au un caracter accelerat în orice domeniu de activitate umană, activitățile de dezvoltare a traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de formare continua capătă o importanță majoră. Acest fapt este determinat și de complexitatea crescândă a problemelor din instituțiile de învățământ de orice nivel și capacitatea resurselor umane de a le face față. Dezvoltarea fără precedent a tehnologiilor de informare și comunicare, extinderea inovațiilor tehnice generează noi cerințe spre reorientarea către noi instrumente de desfășurare a procesului educațional.

Conform diverselor cercetări psiho-pedagogice, managerii de succes par să aibă în comun anumite lucruri, acestea fiind de fapt,

niște calități: ele fac dintr-o persoană un bun conducător și oferă managerilor un anumit stil managerial. Eficiența activităților ce se desfășoară într-o instituție este strâns determinată de calitățile manageriale, de curajul de a înlătura unele rutine devenite ineficiente și de a risca introducerea altora noi atât prin trasarea *acțiunilor strategice de dezvoltare personală și profesională a cadrelor manageriale* prin diverse strategii de dezvoltare a traseului de profesionalizare din perspectivă managerială.

Modelul de dezvoltare a traseului de profesionalizare a cadrelor manageriale propus în figura 15 demonstrează corelarea acțiunilor strategice de dezvoltare personală și profesională a cadrelor manageriale prin diverse strategii manageriale, care prin sistemul de competențe manageriale, prin calitățile cadrelor de conducere, prin modele de instruire desfășurate la diferite nivele de învățământ duc la bunele practici implementate în instituțiile de învățământ.

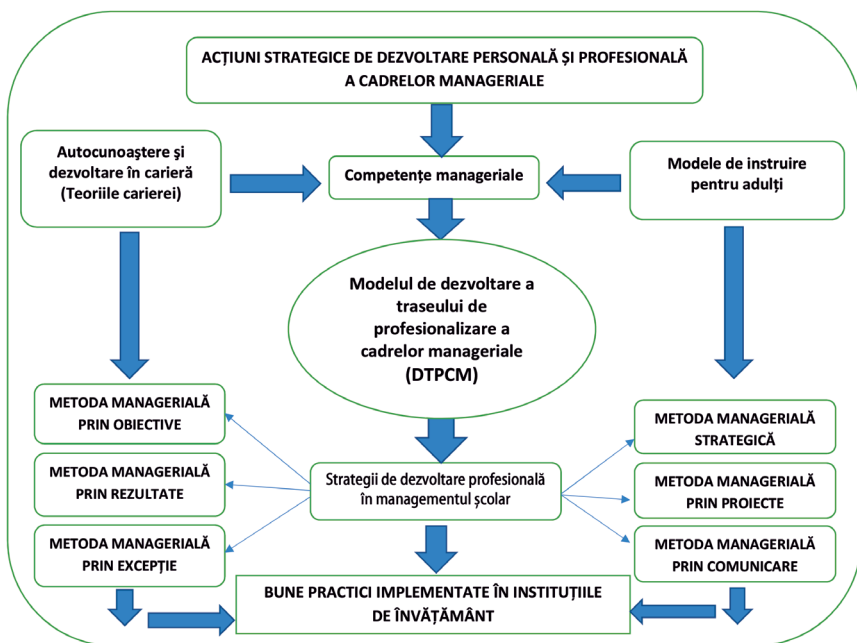


Figura 15. Modelul de dezvoltare a traseului de profesionalizare a cadrelor manageriale

Conform *Modelului de dezvoltare a traseului de profesionalizare a cadrelor manageriale* deduce ca aspect semnificative cele două teorii în carieră și strategiile (metodele) de dezvoltare profesională a cadrelor manageriale.

Referitor la tipurile de carieră, literatură de specialitate de oferă două teorii importante.

Prima este teoria lui Holland care identifică șase tipare distincte de orientare în carieră: *convențional, artistic, realist, social, întreprinzător și investigative*, prezentate în figura 16.

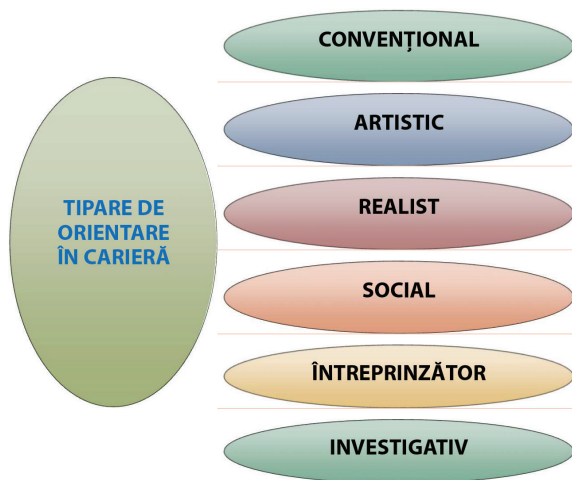


Figura 16. Tiparele de orientare în carieră conform teoriei lui HOLLAND

A. Persoana care aparține *tipului convențional* preferă în general activități ordonate, în care există reguli. Este vorba de obicei de activități ce presupun organizarea informației scrise sau numerice, analize ce utilizează algoritmi și în general proceduri standard stabilite dinainte cu precizie. Acest tip presupune persoane conformiste, ordonate, eficiente și practice; acestea fiind părțile pozitive. Cealaltă față a acestui tip de persoană, și care completează prima parte, presupune: lipsa de imaginație, inhibiția, inflexibilitatea. Ca și domeniu, este vorba probabil despre contabilitate și finanțe.

- B. Persoana ce aparține *tipului artistic* este total opusă ca și personalitate tipului convențional. Astfel, acești oameni preferă activitățile ambigue și nesistematice ce implică forme expresive de scriere și exprimare verbală sau vizuală. De cele mai multe ori sunt oameni imaginativi, intuitivi, independenți; în același timp sunt dezordonați, emotivi, nepractici. Cele mai probabile sunt grafica și publicitatea.
- C. Tipul de *persoană realist* presupune implicarea în activități de manipulare fizică a obiectelor. Calitățile pozitive caracteristice sunt: spontaneitate, stabilitate, simț practic. Părțile mai puțin bune sunt: timiditate, conformism, lipsa de intuiție. Domeniile compatibile cu acest tip de persoană sunt cele în care se cer puține prestații sociale, negocieri, persuasiuni.
- D. Tipul opus celui realist, este *tipul social*. Persoanele aparținând acestui gen se implică în activități ce presupun informare, ajutorare, dezvoltarea altora. Sunt persoane sociabile, prietenoase, amabile, diplomatice de aceea este puțin probabil să se simtă bine în medii profesionale ordonate, sistematizate, cu reguli rigide și activități structurate, previzibile. Domeniile cele mai potrivite pentru astfel de persoane sunt: marketingul, vânzările, instruirea.
- E. Persoanele ce aparțin *tipului întreprinzător* sunt oameni ce preferă lucrul cu alți oameni, dar au tendința de a-i controla și conduce – fără să ajute și să înțeleagă – focalizați fiind pe obiectivele organizaționale și economice. Privind aspectele pozitive, găsim: încredere în sine, ambiție, energie, extroversie. Partea mai puțin plăcută înseamnă dominare, sete de putere și impulsivitate
- F. Tipul opus, este *cel investigativ*. Persoanele de acest gen sunt orientate spre activități de observare și analiză. Urmăresc în general să-și dezvolte propria cunoaștere și înțelegere. Cele două fețe ale acestui tip de persoană sunt: originalitatea și independența pe de o parte, dezordinea, lipsa simțului practic, impulsivitatea pe de altă parte.

Astfel este total nepotrivit ca acest tip de persoană să se orienteze spre activități repetitive sau de tipul vânzărilor. Potrivite sunt pozițiile de cercetare, dezvoltare, consultantă.

Cele șase tipare sunt tipuri ideale; toate însușirile potrivitându-se între ele eliminând astfel tensiunile, dualitățile de orice fel, orientarea individului fiind foarte clară.

Cea de a doua teorie este – *Teoria ancorelor lui SCHEIN* (Figura 17).

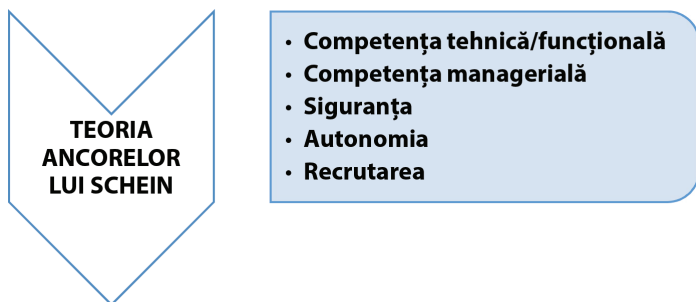


Figura 17. Teoria ancorelor lui SCHEIN [15]

Termenul „ancoră” este folosit pentru a desemna nuclee consistente specifice individului ce fac parte din identitatea ocupațională a individului și cu timpul se manifestă ca niște ancore.

Urmează să vedem ce presupune fiecare dintre aceste „ancore”:

A. Cei ce au dezvoltat o competență tehnică/funcțională sunt orientați spre carieră, în continuare, în funcție de conținutul efectiv al muncii și nu se pot transfera într-un domeniu care se îndepărtează de domeniul de bază.

B. Persoana care a dezvoltat o competență managerială este orientată să ajungă în poziții care îi oferă responsabilități pe măsură. Importantă este perspectiva pe care o oferă poziția ocupată, nu conținutul activității.

Contează oportunitatea de a dezvolta abilități analitice, competențe interpersonale, și alte experiențe utile unui viitor manager.

C. Siguranța este o ancoră care acționează prin orientarea spre o poziție stabilă, sigura din toate punctele de vedere. Evoluția viitoare este clar stabilită profesional cât și salarial.

D. Cei ce au dezvoltat autonomia ca și ancora nu vor rămâne mult timp într-un domeniu specializat, nu vor ține să rămână nici într-un loc în care lucrurile sunt clare și planificate pe termen lung,

în care schema de avansare este stabilită și inflexibilă. Acest gen de persoană are nevoie de libertate și de un mediu fără constrângeri. Independența și libertatea sunt mai importante chiar decât avansarea.

E. Recrutarea se manifestă ca și ancora prin aceea că indivizii de acest tip sunt focalizați pe a crea ceva care să reprezinte realizarea lor exclusivă; sentimentul de satisfacție vine numai din posibilitatea de a construi, a inventa ceva nou, inedit.

Aceste ancore, pe măsură ce se formează determină influențe puternice în orientarea carierei.

Diferențele ce rezultă din aceste teorii care identifică tipare sunt de natură să evidențieze faptul că oamenii nu sunt la fel și atunci sloganul „toți trebuie tratați la fel” trebuie regândit. Un comportament egal poate să împiedice valorificarea resurselor atât de diferite la fiecare. Ceea ce pentru un individ înseamnă o șansă (sarcina de a concepe și a implementa un sistem, de exemplu) poate însemna o ocazie de frustrare și de senzație de neputință (un individ creativ versus unul cu competențe tehnice).

La fel, nu toți oamenii au capacitatea și dorința de a conduce pe alți; puși într-o astfel de situație cei ce nu au astfel de abilități, vor fi frustrați și incapabili să îndeplinească rolul așteptat de ceilalți de la el.

Se impune tratarea diferită a resurselor umane într-o instituție și anume:

- ✓ înțelegerea și identificarea diferențelor individuale;
- ✓ identificarea posturilor cheie și factorilor situaționali congruenți;
- ✓ dezvoltarea căilor de acomodare a oamenilor la factorii mediului profesional congruent.

Din acest punct de vedere este important ca în fiecare instituție, managerii dacă doresc să păstreze oamenii valoroși, să folosească ce au ei mai bun în folosul ei, dându-le și lor posibilitatea să se dezvolte și să fie satisfăcuți profesional trebuie să analizeze atent atât nevoile instituției cât și pe cele ale fiecărui individ în parte.

O altă componentă a Modelului propus sunt strategiile manageriale în dezvoltarea traseului de profesionalizare.

Ce reprezintă strategia, strategia managerială?

La această întrebare venim cu următorul răspuns:



„**Strategiile** sunt mijloace în obținerea scopurilor, iar aceste scopuri sunt obiectivele organizației.

Strategiile sunt căile de urmat și deciziile care se iau pentru ca organizația să atingă anumite puncte sau niveluri de succes” – Thompson.

Autorii O. Nicolescu și I. Verboncu definesc strategia drept „ansamblul obiectivelor majore ale organizației pe termen lung, principalele modalități de realizare, împreună cu resursele alocate, în vederea obținerii avantajului competitiv potrivit misiunii organizației” [56].

La rândul lor autorii T. Zorlentan, E. Burduș și Gh. Căprărescu, definesc strategia ca fiind: „știința și arta de a stabili obiectivele generale ale organizației pe termen mediu și lung și de a formula opțiunile de acționare pentru atingerea acestora, în vederea adaptării eficiente a organizației la cerințele mediului ambiant în care acționează” [79].

Autorul E. Mihuleac în lucrarea sa *Știința conducerii și profilul conducătorului* definește conceptul de *metodă* ca un mod organizat, sistematic de lucru sau succesiune de procedee care presupun utilizare de tehnici, mijloace și instrumente de abordare a problemelor, găsirea unei soluții pentru rezolvarea lor [115].

Deci, *metoda managerială* reprezintă modul, maniera în care managerul desfășoară procesul de conducere în vederea punerii în acțiune a factorilor umani și materiali pentru obținerea unor rezultate prin urmarea diverselor cursuri de formare profesională continuă și nu în ultimul rând de dezvoltare personală.

Astfel metodele manageriale sunt produse originale ale cercetărilor științifice, aparținând în întregime științei atât prin origine, cât și prin domeniul lor de aplicație. În general, *metoda managerială* este concepută ca o îmbinare multiplă și coerentă de principii, procedee și studii de caz, în care gradul de formalizare procesuală este relativ redus, iar formulările sunt rigide. Metoda managerială apelează

mai mult la imaginația constructivă și urmărește creșterea eficienței activității manageriale.

În continuare le vom evidenția, însă vom descrie numai unele din ele, care pot fi aplicate după părerea noastră în domeniul cercetat:

- metoda managerială prin obiective;
- metoda managerială prin rezultate;
- metoda managerială prin excepție;
- metoda managerială strategică;
- metoda managerială prin proiecte;
- metoda managerială sistemică;
- metoda managerială prin comunicare;
- sinteza CSROEPM;
- sinteza Harzburg.

1. Metoda managerială prin obiective.

Această metodă a fost concepută și dezvoltată în SUA, ca urmare a analizei critice a metodelor: costuri standart și conducerea funcțională care se limitau la punerea în valoare a trei concepte fundamentale cu privire la mecanismul conducerii și anume:

- managementul trebuie să dispună de mijloace de a controla instituția în ansamblul ei, cât și pe compartimente constitutive;
- controlul poate fi exercitat numai când dispunem de informații corespunzătoare;
- informațiile și datele devin utile în practică numai dacă pot fi comparate cu standardele dinainte stabilite și acceptate.

În urma analizei critice a fost elaborate cel de al patrulea concept, care stă la baza metodei prin obiective și anume:

- managementul trebuie să definească un obiectiv principal al unității, în ansamblul obiectivelor pe perioade scurte, cât și îndelungate, care să fie predominant față de întreaga ei activitate și să fie factorul coordonator al acestuia.

Datorită complexității activităților unei instituții metoda managerială prin obiective are o structură complexă, formată din **șase componente**, și anume:

- *sistemul de obiective;*
- *programele de acțiuni;*
- *calendarele de termene;*

- *bugetele de venituri și cheltuieli;*
- *repertorii de metode;*
- *instrucțiuni.*

Prin intermediul componentelor menționate anterior managerii planifică periodic în termeni bine stabiliți (calendarele de termene), cu bugete de venituri și cheltuieli procesul continuu de profesionalizare a cadrelor didactice.

SISTEMUL DE OBIECTIVE:

Orice instituție, indiferent de domeniul de activitate stabilește și realizează un șir de obiective. Prin obiective se înțeleg scopuri sau deziderate cuantificabile pe care un colectiv, grup sau individ și le propune să le realizeze într-un termen stabilit și cu mijloace predefinite.

Sistemul de obiective – cuprinde obiectivele fundamentale, specifice și individuale. Acestea trebuie să fie realiste, stimulative, mobilizatoare și comprehensibile.

Programele de acțiuni – se întâlnesc pentru fiecare compartiment organizatoric, respectiv pentru ansamblul instituției, ținând cont de resursele umane, materiale și financiare necesare.

Calendarele de termene – sunt atașate programelor de acțiuni necesare sincronizării obiectivelor fundamentale.

Fondul de venituri și cheltuieli – este întocmit pentru instituția în ansamblul său.

Repertorii de metode – reprezintă selectarea celor mai adecvate metode și tehnici în funcție de obiectivele prestabilite atât pentru munca managerială cât și cea de execuție.

Instrucțiunile – exprimă concepția managerială asupra modului de realizare a obiectivelor.

INSTRUCȚIUNI			
PROGRAMELE DE ACȚIUNI	CALENDARELE DE TERMENE	FONDURI DE VENITURI ȘI CHELTUIELI	REPERTORII DE METODE

Aplicarea în practică a metodelor prin obiective implică parcurgerea a câtorva etape ca:

- *stabilirea obiectivelor fundamentale ale instituției;*
- *stabilirea obiectivelor specifice și individuale;*
- *stabilirea programului de acțiuni;*
- *adoptarea corespunzătoare a subsistemelor decizional, structural și informațional ale instituției la cerințele realizării obiectivelor;*
- *urmărirea realizării obiectivelor;*
- *evaluarea realizării obiectivelor și recompensarea personalului.*

Din cele prezentate anterior, rezultă complexitatea acestei metode; aplicarea ei în practică apelează la toate aptitudinile manageriale și presupune o temeinică pregătire prealabilă. Această metodă preține de la manager o pregătire eficientă în domeniu, multă consecvență și fermitate în aplicare.

Avantaje: este o metodă deschisă, asigură coordonarea eforturilor, este compatibilă cu progresul tehnic, oferă posibilitatea de formare continuă a cadrelor didactice.

Dezavantajele metodei constau în: inadaptabilitatea la obiective pe termene diverse, un oarecare separatism între compartimentele structurale ale instituției.

2. Metoda managerială prin rezultate

Este metoda care, prin identificarea potențialelor și valorificarea posibilităților instituției, urmărește maximalizarea rezultatelor acesteia conducerii, revenindu-i misiunea de a face instituția cât mai rentabilă. În cadrul acestei metode punctul de plecare îl constituie analiza existentă în instituție, a acțiunilor și deciziilor din perioada anterioară pentru a vedea interacțiunile dintre rezultate și resurse, dintre eforturi și realizări. Prin această metodă, managerul instituției urmărește performanțele subordonaților obținute prin dezvoltarea personală și profesională.

Avantaje: această metodă managerială se axează pe resurse, activitatea de control și coordonarea devin mai simple.

Dezavantaje: întrucât orientarea are loc spre succesul de moment, adică spre prezent, pe termen lung nu reușește să asigure viitorul instituției.

3. Metoda managerială prin excepție

Conducerea prin excepții este un sistem simplificat de conducere bazat pe vehicularea ascendentă a informațiilor care reflectă abateri

de la limitele de toleranță stabilite și pe concentrarea celor mai buni conducători și specialiști în zonele decizionale și operaționale cheie pentru competitivitatea instituțiilor [56].

Conducerea prin excepții reprezintă o modalitate de identificare, analiză și comunicare a situațiilor care implică intervenția managerilor de la diferite niveluri ierarhice ale întreprinderii.

Conducerea prin excepții *se caracterizează prin:*

1. Considerarea procesului de conducere ca proces distinct, ca un sistem, în care atât la intrări cât și la ieșiri, elementele caracteristice sunt informațiile;
2. Cere să se transmită conducătorului numai acele informații care au caracter de excepție, reprezentând abateri de la planuri, programe, norme sau obiective prestabilite;
3. Faptul că procedurile metodei sesizează și raportează abaterile, nu în mod programat, ci atunci când apar;
4. Informațiile ce reflectă abaterile, pozitive și negative, circulă pe verticala sistemului managerial în mod selectiv;
5. Autoritatea decizională este precis delimitată, iar fiecărui conducător i se stabilesc valorile abaterilor pentru care este împuternicit să ia decizii și cele pentru care este împuternicit să anunțe conducătorul ierarhic superior;
6. Scopul principal al metodei, de a simplifica procesul conducerii și permițând astfel conducătorului să se ocupe de acele probleme care au nevoie de intervenția sa [76].

Etapele de derulare a metodei conducerii prin excepții sunt următoarele:

- Stabilirea nivelului rezultatelor de obținut și a toleranțelor.
- Desfășurarea activităților.
- Analiza abaterilor de la toleranțele stabilite.
- Revizuirea normelor și toleranțelor [87].

Avantajele conducerii prin excepții sunt:

- Economisirea timpului conducătorilor, de nivel mediu și superior;
- Simplificarea sistemului informațional;
- Ieftinirea funcționării aparatului de conducere.

Unul din *dezavantajele* majore decurge din compensarea unor abateri de sens contrar și nesemnalizarea altor abateri, care pot

oferi conducătorilor sentimentul (fals) că activitățile se derulează în condiții normale.

4. Metoda managerială prin proiecte.

Metoda este specifică conducerii unor mari unități care au de realizat lucrări complexe, dar clar precizate și care solicită o colaborare amplă și multidisciplinară.

Trăsăturile importante ale metodei:

- Vizează activități sau lucrări cu caracter eterogen și ca urmare formele de organizare pe care le implică diferă de la o activitate la alta;
- Dimensiunile temporale pe planul organizatoric și acțional sunt relativ reduse;
- Dezvoltă aspectele de conducere referitoare la coordonare și sistematizare, scurtând perioada de acomodare la noi proiecte și activități;
- Servește la urmărirea detaliată a integrării problemelor de termene-calendar și asigură respectarea termenelor specifice de punere în funcțiune a obiectivelor.

Transpunerea în practică a metodei de conducere prin proiecte presupune parcurgerea următoarelor etape:

1. Definirea proiectului;
2. Organizarea conducerii;
3. Realizarea proiectului;
4. Lichidarea proiectului și dizolvarea echipei.

În concluzie conducerea prin proiecte este un sistem cu o durată de acțiune limitată, cel mai adesea câțiva ani, conceput în vederea soluționării unor probleme complexe, definite precis, cu un puternic caracter inovațional, care implică aportul unei largi game de diverși specialiști, din subdiviziuni organizatorice diferite, integrați temporar într-o rețea organizatorică autonomă [51].

5. Metoda managerială prin comunicare.

Esența acesteia constă în faptul că exercitarea în bune condiții a atribuțiilor ce revin funcției de management depinde de calitatea comunicării. Metoda managerială prin comunicare se bazează pe următoarele premize:

- managerul, bazat pe efortul de a convinge subordonații săi, se comportă și activează potrivit deciziilor date;

- subordonații bine informați sunt mai ușor de convins de necesitatea și raționalitatea executării corespunzătoare a deciziilor date și a îndeplinirii sarcinilor ce le revin cu atât mai ușor cu cât informația este mai cuprinzătoare și include atât justificarea, cât și importanța deciziilor și sarcinilor în cauză, în contextul situației și activității generale ale instituției;
- informarea subordonaților contribuie la o mai bună orientare în activitatea lor precum și la o mai bună motivație. Cele mai multe persoane simt impresionate de faptul că li se acordă această atenție;
- efectul motivațional este cu atât mai mare, cu cât informarea explică subordonaților mai clar decizia sau sarcina în cauză, decât cum trebuie de îndeplinit;
- comunicările directe sunt mai convingătoare și mai motivate decât cele intermediare.

Atenția ce li se acordă prin natura comunicării impresionează și motivează subordonații, evidențiind esența psihologică a metodei manageriale prin comunicare.

6. Metodele de influență organizatorică se bazează pe autoritatea managerului, pe împuternicirile lui, pe disciplina și răspunderea administrativă. Uneori ele sunt eronat identificate cu voluntarismul care nu-i altceva decât o administrare birocratică, o schimonosire a stilului normal de conducere. Se deosebesc două feluri de mijloace organizatorice:

- de circumstanțe (acte);
- de tip (norme).

Actul este un ordin, o dispoziție, o indicație. Norma e și ea o influență, numai că asupra unui grup de situații concrete. Sensul actului e de a se acționa în momentul de față, sensul normelor: de fiecare dată când situația e de anumită natură se procedează într-un anumit fel. Normele scutesc managerul de un număr enorm de ordine. Acestea sunt obligaționale, de interzicere, de împuternicire, recomandatie etc.

Actul include teme (ce trebuie de făcut), executantul, termenele executării, precum și indicații cu privire la procedura raporturilor. Uneori se stabilește și ordinea acțiunilor. Formularea influenței

organizatorice are o mare importanță. Ea trebuie să fie clară și înțeleasă, să fixeze obiectivele ce-i revin executantului, împuternicirile, drepturile și resursele lui.

Influența organizatorică include: instrucțiuni, explicații, convingeri. Ea poate conține și indicații privind formele de legătură cu subordonații. O verigă importantă a influenței organizatorice este controlul și totalizarea rezultatelor. Dacă managerul nu totalizează rezultatele, acest lucru influențează negativ asupra executantului. Știind că influența organizatorică nu este un scop în sine, nu putem neglija faptul că foarte multe depind de situația dată de executant și de aceea procedeele înțelese și inevitabile în unele cazuri se transformă în formalism pentru altele.

Influența materială asupra managerului are două forme:

1. *Prin intermediul părții permanente* – salariul de funcție, ce creează o situație stimulatorie generală. Ea are o importanță esențială în ce privește atitudinea subordonatului dat față de funcția sa și respectiv față de întreg specificul influențelor organizatorice.

2. *Partea variabilă a stimulării variabile (premiile)* face parte din arsenalul de mijloace curente de influențare asupra subordonaților. Numind pe un lucrător în funcție, managerul hotărăște din timp partea permanentă a salariului lui. Deosebit de importante sunt drepturile managerului în ceea ce privește repartizarea premiilor din diverse fonduri premiale. De comun acord cu organizația sindicală el aprobă regulamentul cu privire la premiere, condițiile și maniera de acordare a lor, ordinea reducerii sau lipsirii totale de premii. În afară de premiile din fondurile de stimulare există un număr considerabil de sisteme suplimentare de premiere: pentru elaborarea și aplicarea tehnicii noi etc.

În practica managerială sunt folosite pe larg și *metodele de influență socială precum și morală*. Ele se bazează pe factorii politico-ideologici, etico-morali și alți factori. Conștientizarea scopului muncii, atitudinea conștientă față de îndeplinirea îndatoririlor, conștiința civică creează o bază pentru diverse forme de stimulare morală. Stimularea morală presupune folosirea sancționărilor, criticii și autocriticii.

Fiecare metodă managerială are atât laturi pozitive, cât și negative. De aceea în fața managerului apar o serie de probleme:

- să găsească metodele care din punctul de vedere al obiectivelor propuse au cel mai mare potențial de influență;
- să determine îmbinarea diferitelor metode manageriale, pentru ca îmbinarea/combinarea lor să sporească motivarea sarcinilor ce reies din ele;
- să aplice metodele respective în practică, ținând cont de practica subordonaților.

Metodele manageriale exercită o influență educativă permanentă. Cu cât lucrătorul devine mai conștient, mai activ, principal, cu atât mai largă devine baza de folosire a formelor de influență, a metodelor de convingere, a argumentelor logice.

1. Tehnici folosite în domeniul social

Tehnica sondajului. S-a dovedit în practica managerială singura posibilitate de cercetare a unui număr limitat de elemente, prelucrate în așa fel, încât sondajul să fie reprezentativ. O asemenea tehnică s-a dezvoltat sub impulsul practicii umane. În rezolvarea multor probleme a apărut necesitatea de a studia populații reale sau ipotetice cu un număr mai mare de elemente, adeseori practic infinite, și așa s-a ajuns la investigația pe bază de sondaj.

Tehnica formării viitorilor manageri. Sunt de regulă studiile efectuate la locul de muncă, ele se folosesc de mai multă vreme și cuprind secvențe de demonstrații, explicații, practică și observări. Eficiența este mai redusă în privința relațiilor dintre oameni, fiind indicate comunicarea directă, formarea și motivarea, cooperarea și competiția între colaboratori de același fel.

Tehnici utilizate în selectarea, formarea și promovarea personalității. În management este necesară cunoașterea personalității, stăpânirea datelor psihologice, organizarea acțiunilor. Numărul mare de tehnici manageriale în problematica personalului determină o alegere a acestora, limitată la selecție, formare și promovare.

Tehnicile de selecție sunt limitate la testele și probele practice, mai ales, personalul managerial este selectat după tehnici numeroase și complexe, corespunzător exigențelor și implicațiilor adecvate. Testele oferă informații obiective, măsoară aptitudinile și calitățile angajaților, verifică performanțele și cântăresc valoarea umană.

Tehnicile în probele practice pornesc de la faptul că proba practică este tehnica clinică și de selecție; cel ce solicită ocuparea unui post, după ce dovedește prin acte – diplomă, certificate – că are pregătirea teoretică necesară, participă la anumite probe practice. Forma organizării este de regulă concursul, anunțat din timp și desfășurat potrivit legii. Pe lângă tehnicile al căror număr este în creștere, se iau în considerație studiile, experiența, rezultatele obținute în perioada precedentă. Probele sunt orale și scrise, în scopul de a identifica valoarea cunoștințelor din domeniul respectiv.

Tehnica psihologică a evoluat până la formele moderne, care împreună folosesc specialiștilor și mijloacelor riguros științifice. De exemplu: tehnicile pentru măsurarea motivației folosesc ancheta pe bază de chestionar și interviul, sau tehnicile de terapie psihologică care se folosesc în tulburările psihogene și adaptive, utilizează ca factor terapeutic acțiunea grupului constituit în acest scop.

Tehnica informării și documentării urmărește culegerea și prelucrarea informațiilor cu caracter teoretic și practic. Punctul de plecare îl constituie documentele cu caracter normativ, care reglementează existența și funcționarea sistemului respectiv, actele normative, organigrama, regulamentul de organizare și funcționare etc.

Tehnicile sociometrice au o largă utilizare în managementul grupurilor cu un număr mai mic de membri; sunt destinate să măsoare configurația, intensitatea și întinderea substituirilor psihologice de ordin operativ care iau naștere în interiorul microgrupurilor sociale. Specific acestor tehnici este faptul că ele încearcă să cuprindă toate aceste aspecte pe viu; dintre cele mai frecvent folosite sunt psihodrama, sociograma, testul sociometric. Psihodrama furnizează ansamblul de condiții experimentale și terapeutice pentru depistarea cauzelor tulburărilor psihice și a dificultăților de adaptare psihosocială, iar sociograma este reprezentarea grafică a relațiilor preferențiale existente între membrii unui grup.

2. Tehnici pentru elaborarea deciziei

Pentru un manager activitatea decizională are o mare importanță și de aceea, în elaborarea hotărârilor, el trebuie să cunoască ansamblul de metode și tehnici adecvate acestor necesități, privind raționalitatea, formalizarea, utilitatea, probabilitatea, ca și certitudinea, riscul și incertitudinea, dealtfel.

1. *Arborele de decizie* este o tehnică verificată de descriere și cercetare, analiză și comparare a strategiilor posibile, a înmulțirii acestora în vederea descompunerii într-un șir de decizii separate. Este o structură de date în care, folosind nodurile de decizie și activitatea întâmplătoare, se prefigurează proiectul de hotărâre. Se pot prezenta – cu anumite limite – toate alternativele posibile și conexiunile respective. Grafic acest arbore este alcătuit din noduri care reprezintă alternative și ramuri, adică termenii alternativelor; are un vârf și mai multe niveluri ierarhice.

2. *Tabelele de decizie* descriu desfășurarea lucrării sau a deciziei, constituind pentru cel ce ia decizia, o călăuză care arată ce acțiune este necesar să se declanșeze în anumite condiții. Forma cea mai des folosită este cea scrisă, înlocuind reprezentarea prin arbore cu un tabel care are legătură strânsă cu schema logică.

Tabelul fiind format din patru cadrane (două sus și două jos): primul cu obiective, ce trebuie luate în considerație la luarea deciziei; al doilea, cu setul de acțiuni sau operații, posibile a fi implicate în îndeplinirea obiectivelor din cadranul întâi, al treilea sumează toate combinațiile de obiective sau cerințe; cel de-al patrulea cadran include alternativele decizionale posibile, adică acțiunile sau operațiile necesare realizării fiecărei combinații de obiective și cerințe din cadranul precedent.

Alte tehnici mai des folosite sunt tehnicile de optimizare sau determinare a soluției optime, cea de selecție a criteriilor, tabelul de evaluare etc. Pentru deciziile în condiții de incertitudine se folosesc de regulă tehnici ca: tehnica prudenței, regretelor, optimistă, a echilibrului; deciziile în condiții de risc au ca tehnică cea a modelului aditiv. Alte tehnici decizionale sunt cele de simulare decizională, complexe, a evaluării alternativelor etc.

3. Tehnici pentru stimularea creativității

În marea lor majoritate, aceste tehnici se bazează pe acțiunea și reacțiunea omului față de mediu, în scopul de a obține cât mai multe idei în legătură cu modul de rezolvare a unei probleme, în speranța că printre ele se află și soluția optimă cercetată.

Fundamentul teoretic al creativității constă în concepția potrivit căreia imaginația constructivă are un rol deosebit în procesele de creație, ceea ce face să crească șansele descoperirii noului. Actualele condiții, nu mai permit așteptarea ca noile idei să se nască în mod

întâmplător, ci ele trebuie dirijate. Principalele tehnici sunt așa ca: brainstorming-ul, Delphi, Gordon, Philips 66, Panelul, Diagrama T:

1. *Tehnica brainstorming-ului* are loc în cadrul unei reuniuni, când un grup de persoane se întrunesc pentru o perioadă minimă de timp. Fiecare participant emite idei, soluții privind rezolvarea problemei propuse de managerul reuniunii. Este tehnica de creativitate în cadrul grupului, cea mai răspândită și aplicată; esențială este declanșarea liberă a imaginației constructive, în care momentele de spontaneitate și deschidere alternează cu cele de critică și validare a ideilor emise, precum și cu luarea deciziilor privind soluțiile optime. Originalitatea vizează nu atât capacitatea de analiză și sinteză, cât creativitatea, de asemenea nu vizează rezolvarea de probleme, ci este o tehnică ce ajută conducerea, selectând idei, în vederea soluționării optime a unor situații.

2. *Tehnica Delphi* constă în interogarea unui număr mare de oameni de știință, politicieni, în privința unor evenimente ce s-ar putea produce într-un anumit timp, persoanele respective fiind solicitate să-și exprime punctul de vedere și aprecierile lor. Informațiile furnizate pe bază de anchetă de către specialiști în anumite domenii – stimularea imaginației având un caracter colectiv – sunt testate potrivit unor reguli astfel, încât să se obțină în final o imagine obiectivă asupra viitorului.

3. O variantă a *brainstorming-ului* este *tehnica Gordon*. Deosebirea față de tehnica Delphi constă în înlocuirea confruntării directe a participanților, a mesei rotunde cu chestionare scrise de către persoane competente de a se pronunța în problema respectivă.

Esențialul constă în asociația liberă de idei pe baza imaginației a pune problema a crea „ceva” în care se pot imagina nenumărate scheme, efectuându-se tot atâtea analogii.

În concepția lui Gordon sunt angajate două mecanisme generale ale procesului de invenție: primul face familiar elementul nou, care constituie activitatea de creație; al doilea se referă la ameliorarea tehnică a unui produs existent unde procesul mental este invers.

4. *Philips 66* este tehnica pentru stimularea creativității: consultarea grupurilor de oameni interesați în bunul mers al unei instituții și conține elemente importante pentru descoperirea ideilor și relațiilor favorabile managerului.

Această tehnică se bazează pe divizarea unui grup de discuții de circa 30 de persoane în grupuri mai mici, între care se stabilește un sistem de comunicații în cadrul unei probleme, urmând ca rezultatele să fie materializate apoi de manager în decizii. Este o discuție largă în timp scurt, cu un număr mai mare de persoane, urmărind elaborarea unei soluții, de care iau cunoștință toți participanții. E un fel de conferință de idei, timp de șase minute, interval în care opiniile grupului sunt expuse de către reprezentantul fiecărui grup într-o sesiune largă, cu o durată de două ore.

5. *Panelul* este o altă tehnică pentru stimularea creativității care constă într-un dialog permanent, cu aspect de dezbatere, între două grupuri de persoane, instruite să ia anumite hotărâri, sub conducerea unui coordonator – individual sau colectiv – al discuțiilor până la clarificarea finală. Auditoriul adresează întrebări și organul participativ la conducere răspunde: este tehnica ce se aplică în consiliile de administrare. Dezbaterile încep după ce președintele consiliului expune în fața auditoriului subiectul asupra căruia se poartă discuții și se ia decizia.

6. *Diagrama T* este o tehnică mai simplă, utilizată în valorificarea aplicativă a ideilor rezultate din folosirea metodelor de stimulare a creativității în vederea acceptării sau respingerii acestor idei. O condiție esențială în utilizarea acestei tehnici este asigurarea că părțile bune ale tuturor ideilor elaborate sunt identificate și înregistrate, multe fiind respinse tocmai pentru că nu se cunosc avantajele ce le pot avea și pentru că părțile lor bune nu sunt explorate prin intermediul combinațiilor de idei.

În baza celor expuse anterior, în continuare propunem următoarele *acțiuni strategice* în dezvoltarea profesionalizării continue a cadrelor didactice (bune practici):



ACȚIUNEA STRATEGICĂ ÎN 6 PAȘI:

Dacă sunteți pe cale de a ocupa o funcție managerială sau dacă vă doriți acest lucru pe viitor, trebuie să faceți o prospecție în acest domeniu pentru a afla care sunt manevrele unui bun management și a lua în vedere anumiți pași:

PASUL 1. Analizați-vă propriile cunoștințe.

PASUL 2. Apelați la un mentor.

PASUL 3. Fiți implicat la diverse activități de dezvoltare profesională și personală.

PASUL 4. Citiți cât mai multe cărți (de specialitate)

PASUL 5. Învăța-ți să ascultați și să-i înțelegeți pe ceilalți.

PASUL 6. Oferiți prioritate angajaților instituției la care sunteți manager!



ACȚIUNI INTREPRINSE PENTRU A FI UN BUN MANAGER

- Să înțelegeți dinamica echipei
- Să delegați eficient
- Să motivați echipa
- Să comunicați eficient
- Să fiți eficienți în planificarea și luarea deciziilor
- Să preluați controlul etc.

SIMPLU: FIȚI CEL MAI BUN MANAGER PE CARE L-AU ÎNTÂLNIT ANGAJAȚII DVS!



ANALIZA SITUAȚIEI INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Cum trebuie să analizăm situația instituției pentru a ne asigura că ceea ce ne propunem să realizăm este în primul rând în beneficiul angajaților și beneficiarilor ei?

Exercițiu: La începutul anului școlar, în scopul cunoașterii situației reale a școlii și proiectării direcțiilor de dezvoltare, realizați o analiza SWOT a instituției împreună cu întregul colectiv

Recomandări pentru managerul instituției în scopul realizării unui proiect de dezvoltare instituțională viabil:

- *Acordați prioritate aspectelor care sunt necesare pentru formarea profesională continuă a cadrelor didactice și activității beneficiarilor ei;*
- *Culegeți informații despre barierele în calea colaborării factorilor implicați în actul educațional.*
- *Comunicați permanent cu toate compartimentele (educativ, administrativ, contabilitate), solicitați găsirea unor soluții posibile utilizând Metoda cauză – efect prezentată în figura 18.*

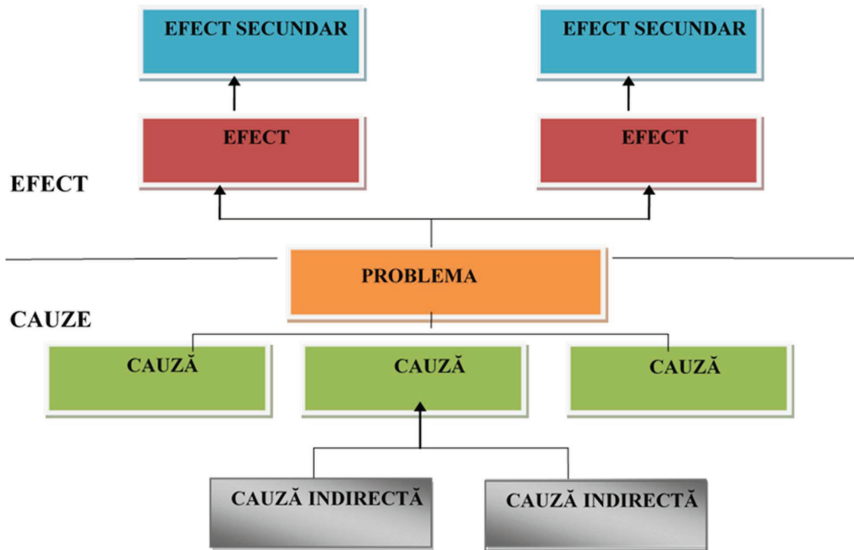


Figura 18. Arborele problemei. Cauze. Efecte. Soluții.

Pentru construirea unui arbore al problemelor trebuie urmați următorii pași:

- Definiți situația nedorită inițială;
- Identificați și listați problemele potențiale/interconectate
- Alegeți o „problemă de început”
- Aranjați ierarhic problemele:
 - Dacă problema analizată este CAUZA pentru problema de start, va fi plasată la nivelul INFERIOR în construcția arborelui;
 - Dacă aceasta este EFECT al problemei de început, va fi poziționată la nivelul SUPERIOR;
 - Dacă nu este nici cauză nici efect, ambele probleme, cea analizată și problema de referință (cea de început) vor fi amplasate la același nivel în construcția arborelui problemelor.

Deci, o problemă bine formulată exprimă nevoi ale unui grup țintă, este concretă, clară, gravă și urgentă. Identificarea corectă și convingătoare a unei probleme implică răspunsul la următoarele întrebări:



CARE este problema reală de rezolvat?

DE CE apare aceasta problemă?

CARE sunt cauzele care au determinat situația negativă existentă?

UNDE și CÂND se manifestă? (condiții, periodicitate, surse de manifestare a problemei)

PENTRU CINE este o problemă?

CINE sunt cei afectați de problema: grupul țintă, alte grupuri?

CE consecințe/impact ar avea nerezolvarea ei?

Astfel, problema poate fi definită drept o situație nedorită, negativă, dăunătoare, care afectează anumite grupuri sau întreaga societate la un moment dat și într-un anumit loc și care generează inițiativa de a promova diverse formări atât la nivel instituțional cât și național. Pentru a identifica și analiza corect o problemă, trebuie să începem cu o analiză detaliată a situației existente din domeniul de interes.

O SITUAȚIE (un fapt, un dat, o stare socială sau economică) devine PROBLEMA când cineva o consideră negativă, dăunătoare.

Pasul următor este să „traducem” problemele în NEVOI ale grupului țintă.



REALIZAȚI ...!

PAGINA DE JURNAL

(puncte forte/slabe ale activității manageriale)

Dezvoltarea personală/profesională a cadrelor didactice în procesul de formare continuă prin branding profesional. În prezent trăim într-o societate a schimbărilor permanente care solicită cadrului didactic / de conducere o nouă dinamică de adaptare la condițiile și cerințele actuale, necesare pentru a se realiza atât în plan personal, precum și în cel profesional.

Dezvoltarea profesională prin implicarea la cursurile de formare continue este necesară pentru ca cadrul didactic să poată oferi o imagine asupra lumii științifice contemporane și să își însușească maniere eficiente de interacțiune cu actanții educaționali.

În acest context, Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general identifică condițiile și determină scopuri de implementare a dezvoltării profesionale: 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 gestionează propria dezvoltare profesională prin indicatorii: realizarea și monitorizarea procesului de dezvoltare personală și profesională, motivare [54].

La fel, se formulează expres obiectivul specific 4.4. *eficientizarea și flexibilizarea sistemului de formare continuă a cadrelor didactice* cu un șir de acțiuni prioritare, printre care: orientarea sistemului de perfecționare a cadrelor didactice și manageriale în conformitate cu cererea și necesarul de noi competențe, prin promovarea inovațiilor din domeniul pedagogiei, psihologiei, didacticii și activităților de consiliere metodică; promovarea activităților de instruire în *managementul educațional* în cadrul programelor de formare continuă a cadrelor didactice și de conducere [54].

Astfel, dezvoltare personală și profesională a cadrului didactic reprezintă cumulul activităților ce îmbunătățesc conștientizarea și imaginea. Cadrul didactic tinde spre vârf, iar timpul creează premise spre orizonturi de implementare pe scara valorică a dezvoltării sale.

Nevoile dezvoltării personale, ierarhizată în monografia *Dezvoltarea personală a cadrului didactic: perspective psihosociale*, au la bază *claritate, înțelegere și aplicare*, deoarece considerăm că baza formată din aceste elemente va oferi suport informativ și acțional

pentru celelalte structuri. *Comunicările interpersonale* vor crea premise pentru relaționări eficiente prin atitudine pozitivă față de sine și ceilalți, iar *responsabilitatea personală* va fi coordonată conștientă pentru *automotivare și autocontrol*. Această sistematizare a nevoilor/trebuințelor reprezintă, de fapt, generalizat traiectoria dezvoltării personale a cadrelor didactice [54].

În același context, *Dezvoltarea personală a cadrului didactic* din perspectiva psihosocială este formațiunea complexă de evoluție a Eului, creștere personală prin organizarea cunoașterii și autocunoașterii, reglării afectiv-motivaționale a comportamentului, influențată de particularitățile de vârstă, profesionale, sociale de dezvoltare a persoanei, ce determină schimbarea intrapersonală și eficientizarea relațiilor interpersonale a cadrului didactic în învățarea pe tot parcursul vieții a educației adulților [ibidem].

În același context, expunem generalizat unele opinii ale cadrelor didactice cu privire la dezvoltarea personală descrise în Tabelul 4 [54]:

Tabelul 4. Descrieri comparative ale conceptelor dezvoltare personală – dezvoltare profesională

Dezvoltare personală	Dezvoltare profesională
1. Este motivată de nevoi personale;	1. Este motivată de nevoi profesionale;
2. Dezvoltarea competențelor personale;	2. Dezvoltarea competențelor profesionale;
3. Semnele „vizibile” sunt interne, de aceea deseori nu pot fi observate extern;	3. Are semne vizibile externe prin activități într-un anumit domeniu;
4. Pornește din interior spre exterior;	4. Pornește de la schimbarea externă spre cea internă a persoanei;
5. Dominată de starea spirituală, valorile morale subiective ale persoanei;	5. Dominantă de surse materiale, obiectivitatea realității profesionale;
6. Realizarea dominant dimensiunile afectiv-motivațională și valorică;	6. Realizarea dominantă dimensiunea cognitivă;
7. Dominantă de inteligență emoțională, socială, spirituală;	7. Dominată de inteligența rațională și multiplă;
8. Mod de relații bazate pe descoperirea autentică a Sinelui în procesul dezvoltării;	8. Mod de relații fundamentate de abilitățile într-un anumit domeniu profesional;

9. Se realizează în dependență de nevoile individuale ale persoanei;	9. Ține de dezvoltarea într-un anumit domeniu profesional la necesitate;
10. Depinde de cerințele personale, sociale;	10. Depinde de cerințele profesionale;
11. Vine din corelațiile: „Eu cu sine”, „Eu cu Ceilalți”;	11. Vine din corelația „Ceilalți și Eu”;
12. Determinată de contradicțiile intrapersonale și interpersonale ce vin din crize, adaptări;	12. Determinată de contradicțiile personale și interpersonale ce țin de realizările profesionale;
13. Este nevoie de a evada din zona de confort;	13. Se menține zona de confort;
14. Este un proces dominant conștient, din dorință personală;	14. Este un proces conștient, dar uneori impus, din dorința activității;
15. Ca nucleu al personalității se evidențiază prin atitudini-caracter;	15. Ca nucleu se evidențiază prin apținutudine;
16. Evoluează relativ greu, semne vizibile sunt mai puține, dar mulțumirea internă este enormă;	16. Evoluare mai ușoară, forme vizibile prin succesul profesional, care nu întotdeauna aduce mulțumirea așteptată;
17. E mai greu de măsurat, dar se determină prin probe corelative, teste de autocunoaștere, autoevaluare.	17. Poate fi măsurată prin teste ce determină abilități într-un domeniu, probe practice, teste de interese.

În același timp, am identificat și asemănări între aceste concepte: ambele sunt monitorizate de acte normative în învățare pe tot parcursul vieții a educației adulților; au un caracter formativ-evolutiv; sunt procese selective în funcție de nevoi, particularități de vârstă; se racordează la cerințele sociale; se bazează pe principiul sensibilizării către acțiune, în cazul anumitor probleme personale, profesionale; au feedback benefic în cadrul relaționării; se formează/dezvoltă prin planuri, programe specializate, activități formative; orice evoluție a persoanei este evidentă în activități, relații; se învață prin repetări, încercări, „căderi” și „ridicări”; produc satisfacții, mulțumire; cu vârsta devin mai fundamentate; la baza lor stau nevoile; sunt determinate de decizii; ambele au planuri de implementare [54].

Iar Modulul D *Branding profesional*, parte componentă a programelor de formare continue, 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 programelor de formare; Promovează dezvoltarea personal / profesională a cadrelor didactice.

Brandul personal / profesional este o sumă de elemente intangibile care *cresc valoarea* percepută în mintea celor care intră în contact cu o persoană / produs / instituție, reprezintă *nucleul de semnificație*, format din legăturile/relațiile fizice, emoționale, de creație, bazat pe *calitate și reputație*.

Scopul brandingului profesional reprezintă dezvoltarea imaginii profesionale a cadrelor didactice din învățământul superior, general/profesional tehnic și motivarea acestora pentru dezvoltare personală și profesională continuă.

Promovarea personală (self promotion): promovarea ta, a evenimentelor la care participi, a realizărilor tale, a victoriilor tale, și chiar a defectelor tale, a problemelor și a lecțiilor pe care le-ai învățat [58].

Singura modalitatea ca lumea să te cunoască la adevărata ta valoare este să te construiești în baza a ceea ce Ești. Brandingul personal este format din conceptele:

1. Percepție socială. 2. Imagine de sine. 3. Stimă de sine.

În același context, construirea unui brand personal are la bază trei stadii generale:

1. **extract**– scoate ce e mai bun din tine „your unique promise of value”.
2. **express** – exprima ceea ce ai extras; construiește o declarație convingătoare în jurul valorii de brand personal dat de acest set de atribute .
3. **exude** – „transpiră”, muncește constant pentru a îmbunătăți și a susține propunerea unică de prezentare și construiește o strategie pentru a-ți face brandul vizibil în grupurile în care activezi [97].

Pentru a dezvolta un Brand personal fiecare persoană ar fi bine să știe:

- să-și identifice foarte bine atuurile în special, dar și punctele slabe și să își creeze o imagine coerentă, să nu facă schimbări majore de imagine la intervale scurte (de obicei minim 3 ani).
- să mizeze pe maxim trei atribute personale, pentru a-și genera o bună memorabilitate atunci când se prezintă unor audiențe sau anturaje noi sau partenerilor de business. Dacă avem tendința de a enumera prea multe calități, riscăm să nu mai fim

credibili sau să nu se rețină despre noi lucrurile care contează cu adevărat.

- atuurile umane (empatie, colaborare, flexibilitate, modestie, perseverență) contează foarte mult în stabilirea noilor relații personale și de business, uneori chiar primează în primă fază față de competențe și calități profesionale. Mă refer aici la o strategie bazată pe inteligența emoțională, de a-ți contura încă de la prima impresie un profil plăcut, ulterior, cu care să deschizi cât mai multe uși.

Prin urmare, construcția unui brand este o traiectorie personală care se bazează pe identificarea și dezvoltarea trăsăturilor umane. Brandul personal / profesional este în primul rând Autocunoaștere în relație cu sine, ceilalți. Iar dezvoltarea personală contribuie, în acest context, la creșteri calitative în criteriile personale, interpersonale ale persoanei.

Strategiile utilizate pentru promovarea Brandului sunt diverse, ne vom conecta la:

Strategia 1. Brandul în „7C”. Brandingul personal este un proces de Autocunoaștere, reprezintă identificarea acțiunilor printr-o Imagine construită în timp, exprimarea *unicității prin identitate și valoare*.

Crearea unui brand personal, metaforic vorbind, este similară construcției unei clădiri: există o față de *concepție*, una de *construcție*, lucrări de *consolidare*, *credibilitatea* care va putea și dezvolta proiecte avantajoase.

Prin urmare, brandul reprezintă individualitatea unei persoane/instituții ce semnifică originalitatea și forță de convingere. Consolidăm studiul prin *Fazele Brandului în „7C”*:

1. Concepția. Stadiul de analiză în care identificăm puncte tari și slabe, domeniul de a expertiza cele mai importante elemente cu care „ieși în lume”.

Este o muncă de *autocunoaștere* și va fi diferit la finalul fazei de concepție.

2. Construcția. Stadiul ce determină stagiile de poziționare și canale de comunicare.

Câteva direcții principale de transmitere a mesajelor: internet, scrierea articolelor, participarea la evenimente. Principalul să găsești

nu doar canalele de comunicare potrivite ci și doză corectă de informație pe care o transmiți.

3. Consolidarea. Stadiul ce consolidează mediul pentru exprimarea brandului, felul în care te îmbraci, oameni cu care te întâlnești, fac parte din echipa ta, reputația, identitatea ta prin *marcă*. Regula de bază este *coerența*, de exemplu, în felul în care te îmbraci corespunde cu modul cum vorbești, cu locurile pe care le frecvențezi și oamenii cu care petreci majoritatea timpului.

4. Credibilitatea. Stadiul identifică normele și valorile etice, morale ce formează reputația și încrederea.

5. Contextualizarea / Conectarea. Este etapa de a „ieși din cutie”. Îți construiești un brand ce poate fi folosit în diverse contexte. Este stadiul în care oamenii de succes se întrebă: „Ce urmează?”

6. Consacrarea. Stadiul reinventării – Brandului Personal – cum să treci la nivelul următor este trecerea naturală de la stadiul de *discipol* la cel de *maestru*.

7. Contribuția. Stadiul transcenderii brandului, momentul în care devii *independent* de brandul tău și te poți dedica oricărui tip de proiect, întrucât brandul este *puternic și flexibil* „lucrează pentru tine”. Este o reputație a persoanei/instituției/produsului [58].

Prin urmare, Dezvoltarea Eului este o „constelație de atitudini”, un organizator al cunoașterii și reglator al conduitei, ce dispune de o puternică bază afectiv – motivațională [59].

Iar *Creșterea personală* este procesul multiaspectual, care este coordonat de o traiectorie individuală, destul de complicată și complexă din interior. Creșterea personală este un proces de schimbări interperceptive, interactive, astfel persoana nu doar că se schimbă intern, dar schimbă și lumea din jur [112].

Astfel, promovarea dezvoltării profesionale pornește, preponderent, de la nevoile, obiectivele, exigențele instituției de învățământ, ale politicilor educaționale de stat, iar dezvoltarea personală plasează accentul pe nevoile personale și sociale care sunt într-o consonanță directă cu Brandul personal / profesional exprimat prin *Imagine și Conștientizare de Sine*.

Pentru a identifica viziunile cadrelor didactice / de conducere cu privire la dezvoltarea personală/profesională am realizat Chestio-

narul *Dezvoltarea personală / profesională prin branding profesional* este un instrument util pentru acumularea de date (Anexa 1).

Studiul experimental a fost efectuat cu cadrele didactice / manageriale care au realizat programul de formare continuă la Modulul D *Branding profesional* în perioadele 11.01.2021 – 23.04.2021. Eșantionul format din 100 subiecți (50 cadre didactice, 50 cadre de conducere).

Scopul studiului: determinarea opiniei cadrelor didactice / de conducere cu privire la dezvoltarea personală/profesională prin branding profesional.

Obiectivele: identificarea eșantionului după diverse criterii; stabilirea opiniei cadrelor didactice / de conducere cu privire la realizarea dezvoltării personale/profesionale; elucidarea viziunilor cheie privind promovarea brandingului profesionale.

Eșantionul cadrelor didactice, după date generale se diferențiază după criteriile: sexul, vârsta, instituția absolvită, calificarea, stagiul de muncă. Prezentarea integrată a datelor este expusă în Tabelul 5.

Tabelul 5. Caracteristica eșantionului cadre didactice / de conducere

Criteriu	Descrierea	Cadre didactice			
		Învățământ general, cu funcție de conducere		Învățământ general	
		50 persoane	%	50 persoane	%
Sexul	masculin	14	28	10	20
	feminin	36	72	40	80
Vârsta	23-35 de ani	4	8	10	20
	36-45 de ani	25	50	10	20
	46-56 de ani	15	30	20	40
	57 de ani...	6	12	10	20
Instituția absolvită	Învățământ superior pedagogic	33	66	30	60
	Învățământ superior, altul decât cel pedagogic	7	14	10	20
	Învățământ superior, masterat	5	10	8	16
	Alte instituții, decât cele expuse	5	10	2	4

Califica- rea	Gradul didactic II	15	30	20	40
	Gradul didactic I	17	34	12	24
	Gradul Superior	10	20	8	16
	Începător	8	16	10	20
Stagiul de muncă	1-10 ani	24	48	10	20
	11-20 ani	22	44	15	30
	21-30 ani	4	8	20	40
	31- și mai mulți	-	-	5	10

Analiza comparativă a datelor din table a arătat la criteriul *sexul masculine* cu 28% (14 persoane) și 72% (36 persoane) *sexul feminin* sunt cadre didactice cu funcția de conducere. 80% (40 persoane) *sexul feminine* pentru eșantionul cadre didactice. Deci, dominant eșantionul este format de persoane de sexul feminine.

La criteriul *vârsta*, cadrele de conducere cu 50% (25 persoane) predomină vârsta 36-45 ani, la cadrele didactice 40% (20 persoane) vârsta 46-56 ani. Dominant sunt vârstele 36-56 ani.

Instituția absolvită a ambelor eșantiona sunt instituțiile superioare pedagogice: cadre manageriale 66% (33 persoane), cadre didactice 60% (30 persoane).

Dacă sistematizăm datele privind *nivelul de calificare*, observăm că predomină cadre didactice cu gradul 2 (30% – cadre manageriale și 40% cadre didactice).

Conform criteriului *Stagiul de muncă* subiecții s-au repartizat astfel: 1-10 ani – 48% pentru cadrele manageriale; 21-30 ani – 40% pentru cadrele didactice. Stagiul cadrelor manageriale este relative mai mic decât al cadrelor didactice.

Astfel, *Datele generale* acumulate prin realizarea chestionarului a contribuit la stabilirea unor caracteristici ale eșantionului experimental.

În continuare vom expune date generale cu privire la viziunea cadrelor didactice/manageriale cu privire la dezvoltarea personală / profesională prin branding profesional.

Itemul 6 al chestionarului identifică viziunile respondenților cu privire la Brandingul profesional (BP), expuse în Figura 19. Din reprezentarea grafică observăm că 90 % din subiecți consideră că BP este *imaginea personală a persoanei determinată de valori și stra-*

tegi profesionale. 10% consideră că este un flux de gânduri pozitive despre sine/instituție/produs.

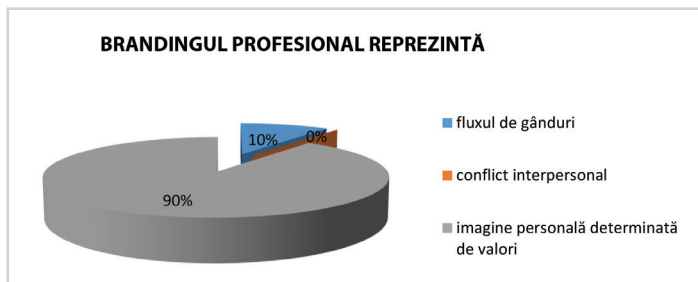


Figura 19. Prezentarea BP

Itemul 7, Figura 20, stabilește relația BP și realizarea profesională.

70% din respondenți consideră că BP *facilitează comunicarea și reprezintă o garanție a calității*; 20% – *abordează comunicarea eficientă cu grupul*; 10% – *exprimă emotivitatea, reacția emoțională față persoană / produs*.

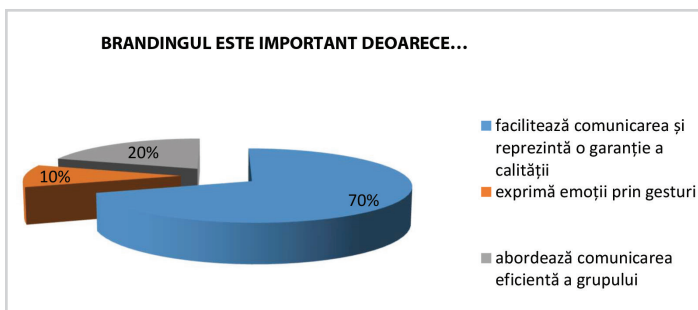


Figura 20. Importanța brandingului profesional

Itemul 8, reprezentat în Figura 21, exprimă viziunile respondenților cu privire la Dezvoltarea personală. Astfel, 60% din subiecți consideră că dezvoltarea personală presupune *dezvoltarea identității personale*; 30% – consideră că dezvoltarea personală presupune *strategii de comunicare eficiente*; 10% *atribuie importanță dezvoltării personale în realizarea profesională*.

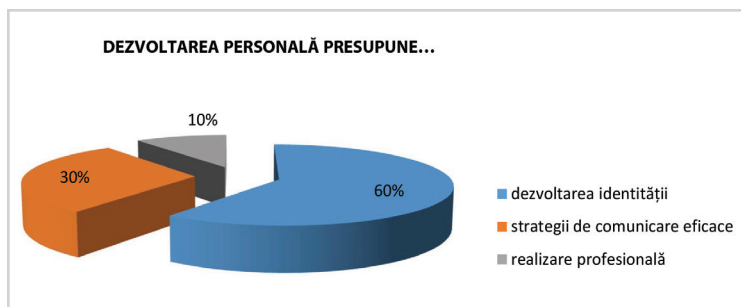


Figura 21. Dezvoltarea personală

Itemul 9, reprezentat în figura 22, *Dezvoltarea profesională* arată viziunea cadrelor didactice / manageriale cu privire la dezvoltarea profesională: 80% din subiecți consideră că aceasta se manifestă prin dezvoltarea abilităților pentru o anumită profesie. 20% consideră că dezvoltarea profesională, mai ales la etapa actuală, este stabilitate emoțională, spiritul emotiv, satisfacția profesională...



Figura 22. Dezvoltarea profesională

Itemul 10. *Modalitățile prin care se dezvoltă personal / profesional* cadrele didactice / de conducere au expus idei profunde și explicite. În această ordine, propunem unele viziuni cu privire la dezvoltarea personală și profesională proprie care este diversificată prin modalitățile de realizare și opiniile proprii de implementare. Vom expune unele din aceste viziuni.

Vreau să încep cu o viziune care integrează toate aspectele studiului prin care autorul remarcă: „Dezvoltarea personală și dezvoltarea profesională se realizează prin dorința personală de a reuși,

de a fi cel mai bun, de a crește profesional și a fi eficient la locul de muncă. Dezvoltarea personală și cea profesională sunt oarecum aspecte interdependente, care ne asigură atât un echilibru emoțional favorabil cât și valoare în domeniul profesional. Nevoia de formare și autoformare trebuie să existe permanent în preocupările unui Dascăl, pentru că doar un bun profesor poate forma elevi buni. Consider că dezvoltarea personală se referă la felul meu de a fi, pe când dezvoltarea profesională reprezintă felul meu de a fi Dascăl. Dezvoltarea personală și cea profesională în egală măsură se realizează cu Dragoste... dragoste față de sine și față de meseria nobilă de a lucra cu sufletele copiilor!”. *D.D.*

În același context o altă viziune: „DEZVOLTAREA PERSONALĂ se realizează prin atitudini personale, prin activități de îmbunătățire și dezvoltare a talentelor, abilităților personale și calității vieții. Contribuie la realizarea aspirațiilor și viselor personale. Dezvoltarea personală include activități formale sau informale, pentru a dezvolta roluri, precum cel de manager” *A.B.*

„Dezvoltarea personală se realizează prin dezvoltarea potențialului până la maxim, dezvoltarea talentelor și abilităților personale, îmbunătățirea calității vieții, contribuirea la realizarea aspirațiilor și viselor personale, include activități formale sau informale pentru a dezvolta în alții roluri precum cel de profesor, ghid, consilier, manager sau mentor.

Dezvoltarea profesională se realizează prin acumularea unor informații despre sarcinile ce trebuie realizate în cadrul profesiei”. *C.A.*

„Dezvoltarea personală și dezvoltarea profesională se realizează prin stabilirea unor obiective clare de dezvoltare. Un alt aspect important în procesul de dezvoltare personală și profesională este creșterea imaginii de sine și încredere în forțele proprii care te vor ajuta în realizarea propriilor obiective. *Obiectivul principal al dezvoltării personale este motivația.* Practic, prin diverse sfaturi, trainerii încearcă să-ți imprime simpla idee că pentru a obține ceea ce îți dorești trebuie pur și simplu să fii mai motivat. Majoritatea ne dorim să aplicăm motivația, în special, în partea de dezvoltare profesională. Însă fix aici intervine bariera între cele două. Dezvolta-

rea personală este un aspect ambiguu, mult prea general pentru a-l putea implementa în viața ta profesională”. C.B.

„Dezvoltarea personală pune accentul pe nevoile individuale de progresie ale cadrului didactic în domeniul profesional, se realizează prin activități formale sau informale pentru a dezvolta în *sine* și *alții* roluri precum cel de profesor, manager, ghid, consilier, mentor.

Dezvoltarea personal se realizează prin diverse modalități: programe de formare/dezvoltare, stagii de formare continuă, lecții demonstrative, elaborări metodice, cercetări psihologice și pedagogice, participare la proiecte inovative etc.

Dezvoltarea profesională se realizează prin diferite metode de instruire: prelegeri, instruirii, seminare, conferințe, training-uri, workshop-uri, ateliere, mese rotunde, cursuri la distanță, stagii de practică, specializare, învățare la locul de muncă și alte metode eficiente.

La selectarea metodelor de instruire trebuie să fie luate în considerare subiectul/tematica și obiectivele activității de instruire, rezultatul și specificul procesului de instruire, necesitatea de a urma cursuri de formare continuă pentru acumularea creditelor de dezvoltare profesională. Prin urmare, cu cât cultura organizațională a instituției va fi mai avansată spre satisfacerea nevoilor de dezvoltare personală, cu atât cadrele didactice vor realiza un feedback pozitiv legat de performanțele lor, vor fi stimulate/îndrumate spre oportunitățile profesiei, vor fi orientate permanent spre succes și eficiență”. V.V.

„Dezvoltarea personală și cea profesională constituie procesul modificării *interperceptive interactive*; astfel, persoana nu doar că se schimbă intern, dar transformă și lumea din jur.

Prin studiere, aplicare, selectare, autoevaluare personală, aplicarea testelor în practică. Implementarea surselor, condițiilor, dimensiunilor. Exersarea permanentă sistemică a gândirii pozitive. Inițiere în ceea ce este nou. Nu încetez să studiez. Conștientizarea propriului set de valori profesionale și umane. Prin dialog, lectură și exerciții de formare profesională. Implementare practică prin automotivare. Cercetând, analizând, evaluând, creând”. A.A.

„Dezvoltarea personala reprezinta un fenomen important si complex prin dezvoltarea Eului. Acesta reprezinta un traseu destul

de complex de transformări interne și externe prin parcurgerea unor experiențe de învățare și educație. Fiecare din noi pe parcursul vieții parcurgem niște etape de pregătire și formare profesională, în cadrul careia ne calificăm pentru o meserie. Pentru a deveni buni specialiști ne perfecționăm permanent cunoștințele atât teoretice, cât și practice, adăugăm noi competențe și calificări ce ne sunt necesare pentru a fi competitivi, a fi în pas cu viața și schimbările permanente care apar. Acest proces de instruire continuă face parte din dezvoltarea profesională a fiecăruia din noi. Sunt acțiuni continue de schimbare în mai bine a fiecăruia dintre noi prin care ne putem îmbunătăți calitatea vieții, cariera, nivelul de spiritualitate. Sunt necesare însă niște eforturi pentru a conștientiza ce anume trebuie îmbunătățit, ce abilități și comportamente noi trebuie să deprindem pentru ca viața să meargă în direcția dorită. Reprezentarea pe care și-o face fiecare despre aspectele sale pozitive, dar și despre punctele slabe printr-o evaluare corectă, ajută la realizarea obiectivelor propuse.

Dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice e necesară pentru formarea abilităților de utilizare a strategiilor de învățare pe tot parcursul vieții”. *B.A.*

„Dezvoltarea personală se realizează prin activități și experiențe care au scopul final de îmbunătățire a stării de conștientizare, dezvoltare a talentelor și a abilităților personale, îmbunătățirea calității vieții și contribuie la realizarea aspirațiilor și viselor personale

Dezvoltarea profesională se realizează prin stagii de formare obligatorii, stagii de formare continuă-acumularea creditelor profesionale”. *C.C.*

„DEZVOLTAREA PERSONALĂ ȘI PROFESIONALĂ SE REALIZEAZĂ PRIN MUNCĂ. Dezvoltarea personală și dezvoltarea profesională se realizează prin învățarea pe tot parcursul vieții și evoluția Eului printr-un traseu către succes. Atât dezvoltarea personală cât și dezvoltarea profesională fac parte din procesul de integrare, perfecționare și creștere a eficienței cadrului didactic, motivarea dar și de legislația specifică de implementare în pregătirea și dezvoltarea profesională”. *D.A.*

Prin urmare, „Dezvoltarea profesională se determină de dezvoltarea personală și se produce în timp, în dependență de experiența

căpătată, de legislația specifică, necesitatea de a urma cursuri de formare continuă pentru a acumula credite de dezvoltare profesională. Dezvoltarea personală și profesională a cadrului didactic este necesară pentru formarea abilităților de utilizare a strategiilor de învățare pe tot parcursul vieții, menținerii motivaționale în profesie. Documentele de politici educaționale direcționează continuu oportunități pentru dezvoltarea competențelor personale și profesionale ale cadrului didactic. Dezvoltarea personală a cadrului didactic: este o evoluție personală, care include activități pentru a descoperi în sine și alte roluri, dar să nu uităm a trăi pentru noi, înșine! „Fă-ți timp să TRĂIEȘTI, căci timpul trece REPEDE și nu revine NICIODATĂ”. A.V.

Prin urmare, în realizarea dezvoltării personale / profesionale cadrele didactice au viziuni ce se apropie ca semnificație, dar și unele deosebiri în implementare. De exemplu, percep *dezvoltarea personală* ca pe un traseu complex de transformări interne și externe, o reprezentare despre viață proprie, dezvoltarea Sinelui și a Relațiilor cu alții prin asumarea rolurilor, autoevaluare personală, exersarea gândirii pozitive. Atât dezvoltarea personală cât și cea profesională se realizează prin activități formale și nonformale: seminare, cursuri, training, mese rotunde, conferințe ...Importante sunt comunicările intrapersonale și interpersonal, starea stabile emotive.

Așadar, analiza datelor generale despre eșantionul experimentat ne-a permis să generalizăm următoarele caracteristici:

În instituțiile de învățământ avem cadre didactice / de conducere dominant fiind sexul feminin. Vârsta subiecților se cuprinde între 36-57 ani, instituțiile absolvite sunt cu profil pedagogic. Nivelul de calificare dominant este gradul 2, stagiul de muncă se încadrează în termenii 1-10 ani, 21-30 ani.

Viziunile cu privire la dezvoltarea personală / profesională prin branding profesional le generalizăm astfel: Brandingul profesional ca imagine profesională și flux de gânduri pozitive va facilita comunicarea interpersonală și va servi garant al calității în educație.

Dezvoltarea personală presupune dezvoltarea identității personale / imaginii personale prin strategii de comunicare ce vor contribui la realizarea profesională.

Dezvoltarea profesională este dezvoltarea abilităților profesio-

nale, ce este determinată de stabilitatea emoțională, satisfacție profesională.

În cadrul acestor aspecte praxiologice se integrează și activitatea de mentorat. În conformitate cu Codul Educației, este promovată activitatea de mentorat prin care o persoană cu experiență (mentorul) oferă sprijin, ajutor și schimb de experiență și cunoștințe unei alte persoane pentru a-i favoriza dezvoltarea profesională și achiziția de competențe sau cunoștințe. Mentoratul este un proces interactiv, în cadrul căruia participanții își asumă, în conformitate cu statutul pe care îl dețin, responsabilitatea pentru rezultatele activității de învățare și dezvoltare profesională.

Mentoratul este proces de îndrumare, ghidare, sprijinire a învățării, educării și/sau dezvoltării profesionale, desfășurat între mentor și o altă persoană, fiind bazat pe premisa implicării interactive a ambelor părți, a asumării obligațiilor ce le revin conform statutului deținut. *Mentoratul* este o filosofie ce vizează formarea modului de gândire și a unor atitudini, o acțiune de îndrumare și de protejare în care o persoană matură și experimentată sprijină, asistă persoane mai tinere, neexperimentate; o relație de confort și siguranță interactivă.

Mentor este cadrul didactic sau managerial experimentat, cu rol de îndrumător pentru alte cadre didactice sau manageriale, debutante sau cu experiență în profesie, care acordă sprijin pentru dezvoltarea personală și profesională; mentor înseamnă să susții și să încurajezi oamenii să-și gestioneze propriul proces de învățare pentru a-și maximiza potențialul, a-și dezvolta abilitățile, a-și îmbunătăți performanța și a deveni persoana care își dorește să devină; un mentor este o persoană cu experiență și cunoștințe care poate contribui la dezvoltarea *mentee*-ului, care este persoana care este consiliată, ghidată și sfătuită, care se confruntă cu anumite probleme în carieră sau are anumite scopuri pe care vrea să le atingă și are nevoie de ajutor și consiliere de la o persoană cu mai multă experiență. Este un ghid care știe cum să-l ajute pe *mentee* să găsească direcția potrivită și să identifice soluții la problemele cu care se confruntă. Acesta are de obicei două roluri pentru *mentee*: rolul legat de carieră, ce presupune ca mentorul să ofere sfaturi, feedback, consiliere pentru a ajuta la creșterea performanței profesionale a

mentee-ului și rolul psihologic, care presupune oferirea unui sistem de susținere a *mentee*-ului pe care acesta să se poată baza.

Mentorabil este cadru didactic sau managerial care beneficiază de mentorat, de sprijin pentru dezvoltare profesională, personală.

În procesul de formare profesională continuă la locul de muncă, mentoratul se manifestă în contextul traseului de profesionalizare de a cadrelor didactice, desfășurată de mentorul de dezvoltare profesională la locul de muncă, acesta având următoarele funcții:

- a) ajută cadrul didactic să analizeze și să rezolve probleme;
 - b) sugerează, îndreaptă cadrul didactic spre resurse adecvate și utile privind rezolvarea în comun a problemelor identificate;
 - c) ajută cadrul didactic în elaborarea unui plan de dezvoltare profesională;
 - d) asistă cadrul didactic în analiza performanțelor în scopul planificării eficiente și eficace dezvoltarea și învățarea;
- 1) Pentru a asigura condiții de dezvoltare profesională la locul de muncă pentru cadrele didactice, instituția va pregăti un grup de mentori
 - 2) Modul de selectare a cadrelor didactice-mentori, de monitorizare și evaluare a activității de mentorat de dezvoltare profesională este reglementat prin Metodologia/Regulamentul de organizare, monitorizare și evaluare a activității de mentorat de dezvoltare profesională la locul de muncă, aprobată de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării.
 - 3) Grupul de mentori va elabora programe de formare axate pe necesitățile cadrelor didactice mentorate și raportate la prioritățile instituției.
 - 4) Responsabilul pentru mentorat va colabora cu instituțiile de formare continuă pentru a asigura sinergia intervențiilor.

CONCLUZII GENERALE

Capacitatea de a gestiona incertitudinea și pregătirea pentru a nu deveni anxios și pentru a nu avea fobii în fața unui lucru care până la urmă e natural pentru societatea noastră semnifică o componentă esențială a educației, lucru necesar de conștientizat necondiționat de către furnizorii de formare.

Nu este posibilă formarea unui cadru didactic universal valabil, nu poate fi aplicat un șablon din care va rezulta profesionistul eficient, deoarece formarea profesorilor se desăvârșește la catedră, prin interacțiunea cu formabilii/studentii și elevii.

Important este ca în cadrul programelor de formare a cadrelor didactice, activitățile să se desfășoare cu raportare la competențele profesiei, stabilite și oficializate, în măsură să legitimeze profesia didactică. Acestea demonstrează următoarele:

Condițiile societale și psihopedagogice și sociale privind reconceptualizarea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de formare profesională continuă în țările dezvoltate au drept scop consolidarea economiei prin investiții majore în educație pentru ca tinerii absolvenți să fie înzestrați cu abilități practice avansate, cu deprinderi de utilizare a noilor tehnologii în diverse domenii ale economiei și cercetării.

Obiectivul general al programului privind traseul de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de formare profesională continuă îl constituie dezvoltarea capitalului uman și creșterea competitivității acestuia, prin conectarea educației și învățării pe tot parcursul vieții și asigurarea participării pe o piață a muncii moderne.

Fenomene sociale și economice cum ar fi globalizarea, libera circulație a forței de muncă și criza economică necesită o corelare a educației furnizate de instituțiile de învățământ cu cerințele comunităților în care acestea operează astfel încât absolvenții diferitelor forme de învățământ să se poată integra în societate, să se adapteze

rapid noilor cerințe ale pieței muncii și schimbărilor tehnologice, să fie flexibili și competitivi totodată.

În societatea bazată pe cunoaștere se presupune că accentul va fi plasat mai mult pe gândire și pe creativitate. Angajatorii de orice fel vor trebui să devină atât instituții de învățare, cât și de educație. Într-un viitor suficient de apropiat, acestea vor fi încadrate într-un parteneriat real cu angajatorii, devenind instituții deschise pentru colaborare

Piața forței de muncă se va globaliza; politica angajării va fi a competenței intelectuale pe proiect și nu a angajării pe viață pentru toți, iar riscurile pentru angajați se vor amplifica. Or, caracterul de avangardă al învățământului în societate se concretizează prin orientarea continuă a educației pe spiritul antreprenorial, flexibilizarea curriculumului în raport cu noile cerințe sociale și ajustarea/optimizarea continuă a universităților/a instituțiilor de formare continuă.

Va crește necesitatea perfecționării continue, diploma de absolvire a unei licențe fiind necesară, dar nu suficientă. Universitatea pregătește profesioniști pentru piața muncii în măsura în care cunoaște cererea potențială de lucrători calificați într-un domeniu sau altul, iar piața forței de muncă orientează conținutul și structura formării și influențează organizarea.

Încurajarea aptitudinilor și a atitudinilor creative în universități necesită, de asemenea, sprijinul unei culturi organizaționale deschise spre creativitate și crearea unui mediu propice inovării, precum și o conducere dezvoltată și progresivă la toate nivelurile.

Instituțiile de pregătire a cadrelor didactice au de adus, de asemenea, o contribuție-cheie în a oferi personalului didactic cunoștințele și competențele necesare pentru schimbare, cum sunt aptitudinile necesare pentru promovarea abordărilor axate asupra persoanei care studiază, a metodelor de lucru în colaborare și a utilizării instrumentelor de învățare moderne, în special a celor care se bazează pe utilizarea tehnologiilor informaționale și de comunicare (TIC).

Reformele sistemului educațional, atât la nivel național cât și internațional, vizează adaptarea continuă a cadrului legislativ și a cerințelor pedagogice specifice în funcție de evoluția mediului social, politic, economic și tehnologic al societății actuale, avându-se în vedere îmbunătățirea și creșterea calității educației.

Situația actuală, provocările și tendințele privind profesionalizarea didactic și îndeosebi cele privind evoluția în cariera didactică sunt convergente cu misiunea și obiectivele strategice ale instituției care pune în valoare resursele umane, științifice și educaționale, tendință spre care trebuie să fie orientat întreg sistemul educațional la nivel național și internațional.

Rezumând asupra faptului că educația este un sistem inert, procesul și *motivarea cadrului didactic* pentru *profesionalizarea carierei didactice* sunt în mare parte influențate, deoarece sunt necesare perioade lungi pentru ca îmbunătățirile în sistemele educaționale să se manifeste în nivelul de alfabetizare funcțională, performanțele școlare, abilitățile pe piața muncii și competitivitatea economică în general.

Reconceptualizarea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice și avansarea în cariera didactică vor eficientiza dezvoltarea competenței pedagogice și dezvoltarea personală în conformitate cu nevoile instituționale.

Referențialul profesionalizării cadrelor didactice va consolida parcurgerea traseului și avansarea în cariera didactică pe dimensiunile sociopsihopedagogice și a determinărilor educaționale la niveluri diferite. În acest context:

1. Este necesar ca organele abilitate pentru îmbunătățirea calității sistemului de învățământ să se implice și să contribuie insistent la:

- a) impulsionearea reformei privind implementarea conceptului de *educație continuă și învățare pe parcursul vieții* în corespundere cu cerințele pieței forței de muncă;
- b) sporirea prestigiului profesiei de cadru didactic, în special prin *motivarea financiară* și prin *modernizarea sistemului de formare inițiată și continuă* a cadrelor didactice, dar și prin crearea *condițiilor de muncă corespunzătoare* pentru valorificarea vocației de pedagog și pentru utilizarea timpului profesional și personal în mod rațional;

2. Furnizorii de programe de FPC, intervenind cu schimbări majore în structura programelor de pregătire profesională a cadrelor didactice, să aplice cele mai eficiente instrumente de evaluare, care pot motiva semnificativ formatorii/formabilii/cursanții pentru

profesionalizarea carierei didactice, elemente utile cadrelor didactice în situații educative atipice, a căror rezolvare implică creativitate, spontaneitate, încredere în sine, receptivitate la nou, putere de adaptare etc.

3. Utilizarea *metodelor și instrumentelor* de identificare periodică a nivelului competențelor formatorilor/formabililor/cursanților în procesul evaluării poate avea ca efect explorarea legăturilor posibile între programele de formare continuă pe diverse arii curriculare, stilurile de învățare ale formatorilor/formabililor/cursanților și dezvoltarea lor personală și profesională, ceea ce va stimula creșterea rolului *competențelor etice și deontologice* în formarea profesioniștilor în educație.

4. Viitorul, în mod definitiv incert, impune teoria pe care ar trebui să se bazeze dezvoltarea, deci fortificarea capacităților la nivelul fiecărui cadru didactic și manager, al comunității și al societății în ansamblu de a se adapta la provocările societale.

BIBLIOGRAFIE

1. ACHIRI I., Principii ale învățării eficiente. În: *Educația: factor primordial în dezvoltarea societății. Materialele Conferinței științifice internaționale*, IȘE din 09 octombrie 2020. Ch.
2. AFANAS A., Formarea continuă a profesorului – deziderat al școlii contemporane. În: *Univers Pedagogic*, nr. 2. (50), 2016.
3. AFANAS A., Formarea profesională a cadrului didactic: repere conceptuale și metodologice, Chișinău ed. Print-Caro, 2021.
4. AIFTINICĂ M., Valoare și valorizare. Contribuții moderne la filosofia valorilor. – București, EAR, 1994.
5. ALBU G., Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului. Iași: Polirom, 1998.
6. ALBULESCU I., Morală și educație. – Cluj-Napoca, EIKON, 2008.
7. ALECU, S. *Specificul schimbărilor educaționale* În: *Analele Universității Dunărea de Jos. Galați*, 2008.
8. ANGHELACHE V. Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice din perspectiva schimbărilor educaționale. În: vol. „Formarea continuă a cadrelor didactice între tradițional și modern”, 2008.
9. ANGHELACHE V. Managementul schimbării educaționale. Iași: Institutul European, 2012.
10. BERGER G., Omul modern și educația sa. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
11. BLOCH M.A., La formation des enseignants, în *Revue française de pédagogie*, nr. 3, 1968.
12. BONTAȘ I., *Tratat de pedagogie*. – București, ALL, 2007.
13. BOTERF, LE GUY, *Le management des competences*, Conference au CIFP d'Aix-en Provence, 1998.
14. BOTKIN J. W., Elmandjra M. y Malitza M., *Aprender, horizonte sin limite*. Informe al club de Roma. Madrid: Editorial Santillana, 1979.
15. BRATIANU, C. *Paradigmele managementului universitar*. București: EE, 2002.
16. BUNESCU, GH., Alecu, G., Bodea, Dan, *Educația părinților. Strategii și programare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997.
17. BUTA G., Școala între învățământul tradițional și modern, accesat la 29.03.2021 pe https://www.academia.edu/40828341/%c8%98coala_%c3%8entre_%c3%8env%c4%82%c8%9A%c4%82M%c3%82ntul_tradici%c8%9aional_%c8%98i_modern%20_%20Buta%20Gabriela%20-%20Academia.edu.html

18. Calitatea formării specialiștilor în învățământul superior: strategii, forme, metode. Vol. II. Bălți, PUB, 2005.
19. CALLO, T., GHICOV, A., Elemente transdisciplinare în predare: Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar; Min. Educației și Tineretului al. Rep. Moldova, Proiectul „Educația de calitate în mediul rural din Moldova”. – Ch.: Î.E.P. Știința, 2007 (Combinatul Poligr.).
20. CALLO, T., Pedagogia practică a atitudinilor. – Chișinău: Litera, 2014.
21. CERBUȘCĂ P., Formarea orientărilor axiologice la adolescenți. – Chișinău, DEX, 1998; 2. Iluț P., Structurile axiologice. – București, EDP, 1996; Cara A., Modelizarea pedagogică a formării atitudinilor și valorilor fundamentale la elevii de liceu. Disertație. – Chișinău, 1999.
22. CERGHIT I., Metode de învățământ. Iași: Polirom, 1997.
23. CERGHIT, I., Metode de învățământ. Iași: Editura Politom, 2006.
24. CIOBANU T.T., Istoria învățământului și a gândirii pedagogice în Moldova. Chișinău: Lumina, 1991.
25. CIOLAN, L.M., & NEDELUCU, A. (coord.). (2010). *Școala așa cum este – cercetarea portretului elevului, al profesorului și a interacțiunilor acestora*. București: Vandermonde.
26. CHIRCEV, A., DĂSCĂLESCU, R., SALADE D., *Contribuții la orientarea școlară și profesională*. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.
27. Codul educației nr. 152/2014.
28. COJOCARU, V., Bazele managementului educațional. Editura Ani: București, 2006.
29. COZMA T., DIAC G. (coord). Formarea continuă a cadrelor didactice între tradițional și modern. București: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 2008.
30. COZOLINO, Louis. *Predarea bazată pe atașament. Cum să crezi o clasă tribală*, București, 2017, Editura Trei. Accesat: <https://www.goodreads.com/book/show/35597367-predarea-bazat-pe-ata-ament-cum-s-creezi-o-clas-tribal>
31. CRISTEA G., Reforma învățământului. O perspectivă istorică (1864-1944). – București, EDP R.A., 2001
32. CRISTEA S., Perfecționarea cadrelor didactice. București, 2007.
33. CRISTEA S., Dicționar de termeni pedagogici. București: EDP, 1998; 2. Sălăvăstru D., Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004; 3. Jinga I., Manual de pedagogie. București: ALL Educational S.A., 2001; 4. Petrovici C., Principii și criterii de evaluare a competențelor profesionale ale învățătorilor debutanți. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău: IȘE, 2006; 5. Gliga L., Standarde profesionale pentru profesia didactică. București: Polisib S.A., 2002; 6. Croitoru C., Competența didactică – nucleu al personalității [online], 2008, www.didactic.ro; 7. Mândăcanu V., Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice. Chișinău: LYCEUM, 1997

34. CUCOȘ C., Pedagogie. – Iași, Polirom, 2002
35. Date cheie privind cadrele didactice și conducătorii de școli din Europa. Comisia Europeană. Raport Eurydice. Educație și formare. Luxemburg, 2013.
36. Declarația Bologna. Realizarea spațiului european al învățământului superior. – Berlin, 2003 (traducere); 2. Bolboceanu A., Reprezentările studenților și profesorilor din universitățile Republicii Moldova despre Declarația de la Bologna, în: Modernizarea învățământului superior în contextul integrării europene. – Chișinău, Evrica, 2007
37. Declarația de la Incheon *“Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all”* (*“Declarația Educația 2030: Către o educație de calitate incluzivă și echitabilă și învățare pe tot parcursul vieții pentru toți”*), accesat la: <https://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration>
38. Dictionnaire actuel de l'éducation, autor Renald Legendre, Guerin, 1993
31. DICTIONNAIRE HACHETTE Encyclopédique (Français), 2002.
32. DROBOT L., Pedagogie socială. – București, EDP R.A., 2008
33. DRUCKER P.F., Managementul strategic. București: Teora, 2001.
34. DUCA Gh., Contribuții la societatea bazată pe cunoaștere. Chișinău: Știința, 2007.
35. European Commission 2008: *Staff Working Document Accompanying the Council and Commission joint 2008 Progress.*
36. EURYDICE, Rețeaua de Informare despre educație în Comunitatea Europeană. București: Alternative, 1997.
37. FAURE, Edgar și colab. *Education: Straitjacket or Opportunity.* 1975
38. FOURER G., Éduquer. Écoles, étiques, sociétés. II-ieme édition. Bruxelles: Édition de Boeck Université, 1998.
39. Formarea profesională continuă. Baza legislativ-normativă / Ministerul Educației al Republicii Moldova / Institutul de Instruire Continuă. Chișinău: 2005, 214 p.
40. Formarea profesională continuă. Acte normative și de reglementare. Compendiu, 104 p. Aprobate prin Hotărârea Guvernului nr. 193 din 24 martie 2017.
41. GIUSSANI L, Riscul educației. București: Editura Corint, 2005
42. GLIGA, L., (coord.), 2002, *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, Editura Ministerului Educației și Cercetării, București.
43. GOIAN M., Introducere în management, Editura Sedona, Timișoara, 1995.
44. GREEN A., Comunicarea eficientă în relațiile publice. Crearea mesajelor în relațiile sociale. – Iași, Polirom, 2009; 2. Moreau André, Autocunoaștere și autoterapie asistată. – București, Ed. Trei, 2007.
45. GURVITCH G., Determinismes sociaux et liberté humain. Paris: P.U.F., 1963.

46. <https://administrare.info/domenii/management/16411-principalele-instrumente-manageriale>
47. https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/intr40_12_0.pdf
48. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/47_53_Resurse%20metodologice%20pentru%20formarea%20competentelor.pdf
49. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Profesionalizarea%20cadrelor%20didactice.pdf
50. https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_manageriale.pdf
51. ILIEȘ V., Dezvoltarea personală și branding personal. Suport de curs. Universitatea Babeș-Bolyai, 2018.
52. IOSIFESCU Ș., Abordarea managerială în educație, echivalențe funcționale. În: *Revista de pedagogie*, 8/12, 1993.
53. IOSIFESCU Ș., Duplicitate și educație morală. – București, Aramis Print s.r.l., 2004.
54. IOSIFESCU Ș., Calitatea educației: concept, principii, metodologii. București, Educația 2000+, 2008.
55. IOSIFESCU Ș., Standarde manageriale și de formare managerială. București, I.
56. IUCU R., Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii. București: Humanitas Educațional, 2004.
57. ISAC, Ș., *Idealul educațional și idealul pedagogic în profesionalizarea cadrelor didactice*, în studiul analitic Traseul de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul evoluției sociale și tehnologice, specifice unui orizont al formării pe întreg parcursul vieții (lifelong learning), pp. 125-132. În monografia colectivă *Configurări analitice ale profesionalizării cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*. ISBN ISBN 978-9975-48-185-4. © Institutul de Științe ale Educației, 2020.
58. ISAC, Ș., Diagnosticarea pedagogică a nivelului de profesionalizare a cadrelor didactice: Studiu științifico-metodologic. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației. – Chișinău: 2020 (Tipogr. „Print-Caro”).
59. IUCU R. Patru exerciții de politică educațională în România. Proiect. Tema II: Formarea cadrelor didactice. București: Centrul Educația 2000+, 2005.
60. JEDER, DANIELA. Rolul competențelor etice și deontologice în formarea profesioniștilor în educație, 2016
61. JINGA, I., Standardele profesionale pentru profesia didactică. Conferința internațională, Bălți, 2017.
62. KIDD, J.R. *Cum învață adulții*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
63. KLUCKHOHN, F. R., & Strodtbeck, F. L. (1961). *Variations in value orientations*, Row, Peterson, Evanston, Illinois, USA.
64. KRISHNAMURTI J., Despre educație. Arta învățării și valoarea vieții. București: Herald, 2008.

65. LENGRAND P., Adult education. Teide, 1973.
66. MĂNDĂCANU V., Etica pedagogică. – Chișinău, Liceum, 2001.
67. MARCHE I.G. L'entreprise comme coalition politique. In: Decision et organization, 1991.
68. MASLOW A.H., Motivație și personalitate. – București, Editura Trei, 2007.
69. MIHULEAC E., Știința conducerii și profilul conducătorului. Editura Didactică și Pedagogică. 1997.
70. MOREAU A., Autocunoaștere și autoterapie asistată. – București, Editura Trei, 2007.
71. NEACȘU I., Învățarea academică independentă. Ghid metodologic. București: Editura Universității din București, 2006.
72. NICOLESCU O., VERBONCU I., Management, București, Editura Economica, 1997.
73. NICULESCU, M., Competențe manageriale – perspective ale calității în educație. Editura Universității de Vest: Timișoara, 2010.
74. Notă de concept privind viziunea Strategiei Naționale de Dezvoltare „Moldova 2030”, elaborat de Expert-Grup și UNFPA Moldova, 2017. Accesat: 396.2018.ro.pdf
75. OPREA, C. L. Strategii didactice interactive. București: EDP, 2009.
76. PĂNIȘOARĂ, I.O., PĂNIȘOARĂ, G. Motivarea pentru cariera didactică. Editura Universității din București. 2010. <https://performante.ro/wp-content/uploads/2012/12/motivarea-pentru-cariera-did-panisoara-1.pdf>
77. PATACHE, L. Managementul carierei în învățământ. Note de curs, program postuniversitar Managementul organizațiilor de învățământ, USH, Facultatea de Științe Juridice și Științe Economice, Constanța.
78. PEIRCE, Ch., Semnificație și acțiune (Trad.: Delia Marga), București, Humanitas, 1990.
79. PERETTI, A., de. Educația în schimbare, Editura Spiru Haret, Iași, 1996
80. PETRESCU I., DOMOKOS E. – *Management general*, Editura Hyperion XXI, București, 1993.
81. PRELICI V., A educa înseamnă a iubi, București, Editura Didactică și Pedagogică, P.A., 1997.
82. Psihopedagogie. Ediția a III-a (Coord.: Cucuș Constantin). Iași: Polirom, 2009.
83. PĂUN, E. Profesionalizarea activității didactice. În L. Gliga, Standarde profesionale pentru profesia didactică, MEC, Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor, București, 2002.
84. Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică, 2020.

85. SENGE, PETER, M. *The Fifth Discipline* Subtitle: *The art & practice of the learning organization*. Journal: Book: Editor: Report: Conference: 1990, Doubleday Business.
86. ȘERBANESCU L, Formarea profesională a cadrelor didactice – repere pentru managementul carierei. Editura Printech, Bucuresti, 2011.
87. SILSTRARU N., Valori ale educației moderne. – Chișinău, PC, 2006.
88. SMITH, K. MARK – “Competence and Competency”, În: Revista Informal education&life long learning (infed.org/biblio/b-comp.htm).
89. SOLOMON R.C., Ethics – A Brief Introduction, Mc Graw-Hill., Inc. University of Texas, 1984.
90. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general, Chișinău, 2018. https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf
91. Standardele de competență profesională a cadrelor didactice din învățământul general, aprobate prin ordinul MECC nr. 623 28.06.2016. accesat la: http://edu.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf
92. Strategia „Educație și Cercetare pentru Societatea Cunoașterii”, accesat: https://ecdl.ro/uploads/articole/resources/files/Educatie_si_Cercetare_pentru_Societatea_Cunoasterii.pdf
93. STEFANOVICI J., Psihologia tactului pedagogic al profesorului, București, E.D.P. 1979.
94. STROE, C. *Filosofie. Cunoaștere. Cultură. Comunicare*. București: Lumina Lex, 2000.
95. THOMAS, J., *Die Prinzipien des lebenslangen Lernens auf bildungspolitischer Ebene* (Principiile învățării pe tot parcursul vieții la nivel educațional), 1977.
96. TODORAN, Dimitrie, coordonator, 1982; Nicola, Ioan, 1996, Salade Dumitru, 1998 sau chiar ca «*forme ale educației*» (Călin, Marin, 1996).
97. Valorificarea în curriculum a valențelor mediului rural. Ghid metodologic pentru profesorii de liceu (Coordonator: Nelu Vicol). – Chișinău, Știința, 2007.
98. VELA, N., CĂPĂȚINĂ, S., Curriculum și calitate. Culegerea „Modernizarea învățământului superior în contextul integrării europene”. Chișinău, Evrica, 2007.
99. VICOL, N., Articulații interne ale formării profesionale inițiale, în: Modernizarea învățământului superior în contextul integrării europene. – Chișinău, Evrica, 2007.
100. VICOL, N., Educația corectivă. O metaforă societală, culturală și psihopedagogică. Chișinău: Totex-Lux, 2020.
101. VICOL, N., Formarea profesională continuă: centrarea pe resurse și mijloace versus centrarea pe probleme și rezolvări. În: revista „Univers pedagogic”. Chișinău: CEUP, 2011, nr. 3, p. 15-23.

102. VICOL, N., Personalitatea profesională și demnitatea umană ale cadru-
lui didactic. Chișinău: Totex – Lux, 2019.
103. VICOL, N., Un incipit al profesionalizării pedagogice: PROFESORUL
MENTALESE. În: Conferință Științifică Internațională EDUCAȚIA:
FACTOR PRIMORDIAL ÎN DEZVOLTAREA SOCIETĂȚII, pp. 402-
408.
104. VOICULESCU, F., Analiza de resurse-nevoi și managementul strategic
în învățământ. București: Aramis, 2004.
105. VRABII, V. Branding profesional în educație. Ghid metodologic. Chi-
șinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020. [https://ise.md/uploads/
files/1606164124_branding_profesional_in_educatie.pdf](https://ise.md/uploads/files/1606164124_branding_profesional_in_educatie.pdf)
106. WEBER, W.H., Essais sur la théorie de la science. Paris: Plon, 1965.
107. ZLATE, M., Fundamentele psihologiei. București: Editura Universi-
tară, 2006.
108. ZORLEȚAN, T., BURDUȘ, E., CĂPRĂRESCU, G., *Managementul
organizației.*

CHESTIONAR (online) adresat cadrelor manageriale din instituțiile de învățământ preuniversitar

Scopul: Determinarea nivelului de profesionalizare a cadrelor manageriale/viitoarelor cadre manageriale din instituțiile de învățământ preuniversitar

Chestionarul conține 10 itemi cu variante de alegere a răspunsului.

Instrucțiune: Alegeți o variantă de răspuns la fiecare item.

1. În ce măsură schimbul de experiență din cadrul cursurilor de formare profesională continuă, /webinarelor vă motivează în dezvoltarea profesională și personală.

- a) mare
- b) medie
- c) mică

2. La câte activități de formare profesională continuă ați participat în ultimii 3-5 ani:

- a) mai mult 2-3 pe an
- b) câte una pe an
- c) mai puțin de una pe an

3. Care a fost motivul principal al participării dvs. la cursurile de formare profesională continuă/calificare/recalificare:

- a) promovarea la grad
- b) cunoaștere mai bună
- c) problemele în activitatea managerială

4. Care a fost factorul intern ce v-a determinat să participați la o activitate de formare continuă:

- a) ambiția eului profesional
- b) dorința de a afla ce este nou în domeniu
- c) curiozitatea profesională.

5. Care sunt factorii externi ce v-au determinat să participați la o activitate de formare continuă:

- a) neacceptarea aprecierii date activității de către factorii de decizie
- b) decizia instituțiilor superioare
- c) rămânerea în urma schimbărilor

6. De ce ordin sunt achizițiile dvs. cele mai importante în cadrul diverselor activități de formare continuă.

- a) cognitive
- b) metodice
- c) manageriale/psihopedagogice

7. În calitate de manager în ce măsură promovați cadrele didactice din instituție spre formarea profesională continuă/dezvoltare profesională?

- a) mare
- b) medie
- c) mică

8. Când a apărut „punctul critic” în activitatea dvs. profesională și ați simțit mai acut necesitatea dezvoltării profesionale:

- a) când nu am reușit să mă promovez
- b) când nu am putut realiza o acțiune managerială de succes
- c) când a apărut problema profesionalismului meu

9. Ce aspirații aveți în raport cu activitatea de formare profesională continuă în dezvoltarea ulterioară a carierei dvs.?:

- a) a reuși o promovare
- b) a „întrece” pe cineva
- c) a fi mai pregătit în profesia managerială

10. În opinia dvs., care este cea mai importantă caracteristică a reușitei profesionale:

- a) responsabilitatea
- b) asiduitatea
- c) siguranța

Vă mulțumim pentru colaborare!

CHESTIONARUL

Dezvoltarea personală/profesională prin branding profesional

Instrucțiune: Stimați colegi, vă rugăm să realizați chestionarul propus, deoarece dorim să aflăm opinia Dvs. privind necesitatea dezvoltării personale.

I. DATE GENERALE

1. Sexul dumneavoastră

- 1) masculin 2) feminin

2. Aveți vârsta între:

- 1) 23 – 35 ani 2) 36 – 45ani
3) 46 – 57 ani 4) 57 – și mai mult ... ani

3. Nivelul dumneavoastră de calificare este:

- 1) cadru didactic cu gradul 2
2) cadru didactic cu gradul 1
3) superior
4) începător

4. Instituția absolvită:

- 1) învățământul universitar pedagogic
2) învățământul superior, altul decât cel pedagogic
3) Masterat
4) Alte instituții, decât cele menționate

5. Stagiul de muncă:

- 1-10 ani
11-20 ani
21-30 ani
31-și mai mulți ani

II. OPINII GENERALE

6. Brandingul profesional reprezintă...

- a) fluxul de gânduri pozitive despre sine/produs/instituție
b) conflictul interpersonal.
c) imaginea personală determinată de valori și strategii profesionale.

7. Brandul este important deoarece...

- a) facilitează comunicarea și reprezintă o garanție a calității.
- b) exprimă emoții prin gesturi.
- c) abordează comunicarea eficientă a grupului.

8. Dezvoltarea personală presupune:

- a) dezvoltarea identității personale.
- b) strategii de comunicare eficace
- c) realizare profesională.

9. Dezvoltarea profesională reprezintă:

- a) starea emoțională.
- b) dezvoltarea abilităților pentru a anumită profesie.
- c) comportament distructiv.

10. Enumerați 3-5 modalități prin care vă formați / dezvoltați în contextele:

Dezvoltare personală / Dezvoltare profesională