

**MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN CHIȘINĂU**

INSTITUTUL DE CERCETARE, INOVARE ȘI TRANSFER TEHNOLOGIC

**PARADIGMA DE PROFESIONALIZARE
A CADRELOR DIDACTICE
ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIETALE**

CHIȘINĂU - 2022

CZU 37.091
P 32

Aprobată de Senatul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, 2022

Monografia colectivă a fost elaborată conform Proiectului „Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale”, cifra 20.80009.0807.45, și realizat în cadrul Institutului de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic

Coordonatori: Nelu VICOL, doctor în filologie, conferențiar universitar,
conducător de proiect
Lilia POGOLȘA, doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar
Victor ȚVIRCUN, doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar

Autori: Nelu Vicol, dr. conf.univ.
Lilia Pogolșa, dr.hab. conf.univ.
Dumitru Patrașcu, dr.hab. prof.univ.
Mariana Zubenschi, dr. conf.univ.
Angela Groza, dr. conf.univ.

Recenzenți: Ion Achiri, dr. conf.univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
Iuliana-Petronela Barna, dr. conf. univ., Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

Paradigma de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale /
Nelu Vicol, Lilia Pogolșa, Dumitru Patrașcu [et al.]; coordonatori: Nelu Vicol [et al.]; Ministerul
Educației și Cercetării, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Institutul
de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic. – Chișinău : S. n., 2022 (CEP UPSC).
– 150 p.: fig., tab.

Aut. indicați pe vs. f. de tit. – Bibliogr.: p. 137-146 (214 tit.). – 100 ex.

© Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”/
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic, 2022

**Tipar executat la Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069**

ISBN 978-9975-46-666-0.

CUPRINSUL

INTRODUCERE	5
Capitolul I. CONFIGURĂRI EPISTEMICE ALE PARADIGMEI DE PROFESIONALIZARE A CADRELOR DIDACTICE (Nelu Vicol, Lilia Pogolșa)	13
1. Statutarea epistemică a paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice: generalități și specificități	13
1.1. Instruirea/Formarea profesională între unificare și dinamica diferențierii.....	19
1.2. Dimensiunea epistemică și axiologică a cunoașterii în procesul de profesionalizare a cadrelor didactice.	27
2. Sisteme și procese metaformative.....	32
2.1. Lumea educației în metaformarea cadrelor didactice	32
2.2. Aspecte ale similitudinii și ale mentoratului în profesionalizarea cadrelor didactice	59
Concluzii la Capitolul I	63
Capitolul II. CONFIGURAȚII METODOLOGICE ALE PARADIGMEI DE PROFESIONALIZARE A CADRELOR DIDACTICE (Nelu Vicol, Lilia Pogolșa, Dumitru Patrașcu, Angela Groza, Mariana Zubenschi)	66
1. Identificarea componentelor constituente ale metodologiei de evaluare a traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de formare profesională continuă	66
1.1 Recrutarea și selecția personalului didactic	67
1.2 Stagiatura în învățământul general	72
2. Profesiologia și profesiograma în învățământul pedagogic.....	74
2.1. Profesia pedagogică: sistem de relații om-om. Evaluarea activității profesionale	74
2.2. Aprecierea performanțelor cadrelor didactice în organizația școlară	75
2.3. Evaluarea performanțelor cadrelor didactice.....	76
2.4. Modele de evaluare a cadrelor didactice	79
3. Implicații ale procesului de evaluare a performanțelor asupra recrutării și selecției resurselor umane din universități.....	80
3.1. Evaluarea psihologică în procesul de selecție profesională.....	81
3.2. Calitatea profesionalizării cadrelor didactice	83
3.3. Dezvoltarea profesională și evoluția în carieră a cadrelor didactice	88
3.4. Profesiologia și profesiograma în învățământul pedagogic	90
4. Educația, transferabilitatea, transdisciplinaritatea și transversalitatea competențelor cadrelor didactice	99
4.1 Carieră didactică, motivații și nivele ale modelului circular, conform metodologiei lui Voss.	105
4.2. Dimensiunile câmpului profesional de interacțiune al cadrelor didactice	106
4.3. Organizarea timpului – condiție esențială a reușitei în carieră	107

5. Reflecția în profesionalizarea cadrelor didactice	108
5.1. Cultura intelectuală a timpului nou	108
5.2. Reflecția pedagogică.....	110
5.3. Conceptul de practică reflectivă	111
5.4. Profesorul reflectiv: profesorul care el însuși își construiește istoria propriei sale profesii	115
5.5. Un posibil profil de personalitate al profesorului reflectiv.....	117
5.6. Modelul pedagogic de formare a profesorului reflectiv. Interpretarea instrumentelor experimentale.....	119
Concluzii la Capitolul II.....	133
CONCLUZII GENERALE.....	135
BIBLIOGRAFIE.....	137

INTRODUCERE

Angajamentul personal față de eforturile unui grup asigură funcționalitatea unei echipe, a unei companii, a unei comunități, a unei civilizații (Vince Lombardi)

Societatea, oricare ar fi ea, are nevoie de oameni în stare să se înțeleagă, să se autoconducă, să-și dobândească libertatea și să o facă în mod corespunzător. Așadar, „dominația numărului/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” (Albu Gabriel). De aici, menționăm într-o lucrare de a noastră, școala/educația ce nu se adresează *interiorității* rămâne incompletă și chiar nocivă [111].

Unele dintre domeniile de investigare ale noastre cuprind și aspectele relaționate de finalitatea autentică a școlii/a educației ce este autorizată în pregătirea persoanei pentru a sesiza semnificațiile adânci ale realității (Giussani Luigi), 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 are nici o noimă dacă este doar descrisă, știută dar nu și experimentată, trecută prin filtrul unei subiectivități ori sensibilități. Realitatea nu este cunoscută cu adevărat dacă nu este „realizată” semnificația ei la nivelul unei experiențe individuale. Aceasta înseamnă să ne ridicăm deasupra ei, să o integrăm în multiplele date ale experienței altora sau ale noastre. Realitatea nu trebuie doar știută, ci și ratificată prin intermediul unei angajări existențiale dacă le consimțim prin proiecție sau trăire afectivă.

Toate acestea sunt identificate în activitatea cadrelor didactice, în prestața lor umanistică, interioară, 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.

În literatura de specialitate, conceptul de profesie este vizualizat ca un complex de cunoștințe teoretice și abilități practice care definesc pregătirea cuiva. Așteptările pentru o profesie sunt structurate în jurul veniturilor, siguranței, satisfacției, afirmației, prestigiului, condițiilor de muncă și altor elemente (influență, responsabilitate, libertate etc.), deci în contextul unor conformități paradigmatică. Formele de alegere educațională implică în mod liber și conștient un elev matur în termeni intelectuali, afectiv-motivaționali. Această alegere trebuie făcută în funcție de caracteristicile de personalitate ale elevilor, cu talente, abilități, interese și valori educaționale.

Unii dintre autorii consacrați în domeniul profesionalizării cadrelor didactice opinează că aceasta semnifică o meserie ce va avansa tot timpul probleme:

- a) în primul rând, pentru că profilul profesional, prin competențele presupuse, este deosebit de complicat și în permanență prefacere;
- b) în al doilea rând, pentru că însuși contextul socio-educational reclamă o recalibrare permanentă a conturului acestei formări: incitățile 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.

Domeniul educațional semnifică un proces ce este redimensionat și reformat în contextele provocărilor și schimbărilor societale, deci a unor paradigme.

Trebuie să menționăm că, în contextul provocărilor societale și în cadrul științei deschise [180], 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.

Astfel, se impune și precizarea că sistemul și procesul de formare a cadrelor didactice solicită și anumite inovații, acestea semnificând și anumite ingrediente paradigmatică. În context, necesitatea organizației școlare, care produce învățarea, este invocată în perspective inovative ce sunt determinate și de prevederile Codului Educației și Strategiei Dezvoltării Învățământului în RM „Educația - 2030”. Se stimulează renovarea globală a învățământului, în special, o renovare conceptuală, renovare metodologică, renovare tehnologică, renovare praxiologică, renovare managerială, orientată spre racordarea învățământului și societății la tendințele de integrare a RM în Uniunea Europeană.

Învățământul din RM, în ultimul deceniu, a cunoscut o continuă reformare, transformare și dezvoltare mai mult sub aspectul conținutului, tehnologiei didactice, având drept reper didactic și metodologic formarea competențelor atât a educaților, cât și a educatorilor. Au fost abordate și asimilate concepte noi ce au determinat, într-o măsură nu neapărat notabilă, inovarea activității cadrelor didactice, cu referire la educația centrată pe copil, educația incluzivă, pedagogia competențelor, standarde educaționale și profesionale, evaluarea prin descriptorii etc.

Ca să fie vizibile intenția și aspirația procesului de inovație în domeniul educației, trebuie să fie percepute la nivelurile decizionale aspectele și contextele complexe prin investigarea calitativă (dar și cantitativă) a mai multor niveluri: la nivelul indivizilor care suportă efectele unei schimbări sau care îi determină pe alții să inoveze, la nivelul comunității sau al mediului ambiant mai larg, unde unele inovații sunt acceptate iar altele vin în contradicție cu valorile existente [179]. Procesul de inovație semnifică o acțiune de schimbare ce presupune o nouă: cuvântul provine din latinescul *innovatio, -ōnis*, care, la rândul său, este derivat din termenul *innovare*, deci „noua marca”, „reînnoire”, care este format din *in* - „privativ” și *novus* „nou”, ceea ce înseamnă „a face schimbări, a introduce ceva nou”.

În cele mai multe cazuri, când este disociată de rezistența la schimbare, inovația, în toată complexitatea sa, este procesată, aplicată și implementată în scopul de a se asocia cu ideea de progres și pentru a identifica metodologii noi, moderne și postmoderne, accesându-se cunoștințelor ce au precedat-o, pentru a ameliora ceea ce există deja, pentru a rezolva o problemă sau pentru a facilita o activitate.

Referitor la procesul de inovație, trebuie precizat că ea este o acțiune continuă ce sedesfășoară în temporalitatea și ipostazele de refacere a școlii și acoperă varii domenii ale dezvoltării umane. Alți termeni similari utilizați sinonimic sunt *avansarea, invenția, reforma, renovarea*.

Însă, nu poate fi plauzibilă orice inovație în educație, dacă nu sunt identificate răspunsuri strategice, legislative și de altă esență a problematicii ce se referă la realitatea că problema principală a educației este educatorul însuși, după cum menționează filosoful educației și profesorul de înaltă prestanță științifică și profesională indian Jiddu Krishnamurti.

Deci, există probleme de schimbări paradigmatică în reconstrucția acestei realități și, dată fiind activitatea pe care o exercitează echipa de cercetători în realizează proiectului de cercetare științifică privind problematica de fundamentare a profesionalizării cadrelor didactice în contextul provocărilor societale, vom explicita palierele sau configurațiile în care se manifestă și se identifică această realitate.

Mai întâi să ne referim la dimensiunea individuală a inovațiilor organizaționale/instituționale, ca fiind fundamentală, și competența de inițiativă a cadrelor didactice și manageriale în procesul inovativ trebuie să semnifice un factor de dezvoltare altul, mai calitativ, în condițiile și provocările societale actuale ; în context, nu este suficientă doar operarea în baza resurselor materiale, de aceea asigurarea succesului nu se concentrează în jurul problemei de deținere a resurselor materiale, dar mult mai esențială devine concentrarea și focusarea pe capacitatea de înnoire precipitată, iar, deseori, chiar și rapidă (http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/4539/1/Rusov_V_Inovatii.pdf). Potrivit lui Bolam (1970) [198] există un cadru conceptual al inovației, care este concentrat pe accentuarea a patru factori:

1. agentul schimbării, 2. inovația, 3. sistemul utilizatorului și 4. procesul inovator în raport cu coordonata timpului. Cadrul propus în viziunea lui Bolam dezvăluie esența, natura interactivă a procesului inovator și deschide o modalitate de organizare a volumului de activitate realizată anterior schimbării, o modalitate de concepere rațională, competentă și competitivă a procesului schimbării și o direcționare strategică privind

inițierea schimbării. În acord cu Bolam, și Tony Wagner propune un sistem din șapte deprinderi necesare dezvoltării și supraviețuirii stadiale într-o societate și într-o lume deschisă:

- gândire critică și capacitatea de a rezolva probleme;
- colaborarea în rețea și dominanța prin influență;
- flexibilitate și adaptabilitate;
- inițiativă și antreprenariat;
- accesarea și analizarea informației;
- comunicare orală și scrisă eficientă;
- curiozitate și imaginație [163].

Dar credem că nu doar atât este suficient. Trebuie să ne fortificăm prin acțiuni echilibrate și prin armonizarea atribuțiilor ce le oferă legea factorilor de decizie și, mai ales, a atribuțiilor pe care le achiziționează de facto înșiși actorii implicați în educație, aceștia fiind, în primul rând, cadrele didactice, conform profesiologiei în învățământul pedagogic, deci demararea unei colaborări ce conduce spre efectul unei sinergii rezonabile și reale.

La acest început de mileniu specialiștii din diferite arii de cercetare sau domenii ale activității practice își propun să pregătească oamenii pentru societatea viitorului, care încă nu există, dar ale cărei caracteristici încep să se contureze: o societate informațională de nivel planetar, cu o pluralitate a lumilor și culturilor, cu o diversitate a fenomenelor și proceselor sociale, politice și economice aflate într-o derulare accelerată, o societate a cărei trăsătură, bine conturată și percepută de noi, este schimbarea paradigmatelor.

După cum evidențiază cunoscutul psihosociolog Adrian Neculau [61], preocuparea pentru problematica schimbării nu este nouă, ea regăsindu-se și în Biblie, iar în științele sociale tema schimbării s-a pus prin intermediul sociologiei încă din sec. XIX prin contribuția lui A. Comte. De-a lungul timpului, schimbarea la nivel socio-cultural a fost interpretată drept evolutivă și în același timp, globală, informațională, inducând performanță creativă.

În scopul extinderii problematicii schimbării ce afectează și domeniul educațional dintr-o perspectivă psihologică, a fost efectuat de către A. Neculau un studiu aprofundat asupra schimbării sociale [61], în vaza căruia el conturează, pe baza unei vaste literaturi de specialitate recente, factorii, condițiile, agenții și strategiile schimbării, analizând și fenomenul rezistenței la schimbare. Implementarea schimbării, scrie autorul citat, nu este un proces coerent, compact și concomitent în economie, societate, organizații; mai mult, el se desfășoară asincron, schimbarea provocând un șoc, un „șoc autoricesc”, am preciza noi, ce poate paraliza acțiunea, poate bloca inițiativele, deformând percepția corectă a evenimentelor, soldându-se cu tensiuni, anxietate, trezind fenomenul de rezistență directă sau disimulată.

Cum își vor realiza formatorii obiectivul propus pentru ca viitorii actori sociali să-și dea seama mai bine de pluralitatea dimensiunilor anumitor situații, de multitudinea relațiilor în care se găsesc ele, de diversitatea posibilităților de parcurgere a unora în altele, de modurile în care ei vor putea conștientiza, vor putea percepe reflectiv și vor putea realiza pilotajul public pentru a sesiza și a corela la timp fenomenele și problemele provocatoare cu efecte și implicații maxime la nivelul socio-culturalului, socio-umanului, axiologiei etc. Aceasta este o provocare-problemă adresată de viață cercetării psihosociale, socioculturale și educaționale. Unele soluții decurg deja din arii interdisciplinare și transdisciplinare, mai puțin transversale, ale teoriei și practicii, după cum sunt psihologia socială, psihologia educațională, psihologia managerială sau psihologia moralei și religiei, culturologia, creativitatea. Acestea se vizualizează principiul contextualității în raport cu procesul de transfer epistemic, cultural, de schimb și de dialog și de transfer tehnologic. Ele pot fi explicitate astfel : pe de o parte, tradițiile de cercetare existente modelează acest transfer sau acest schimb și putem conta pe ele. Dar, pentru ca cercetarea să fie novatoare și să lărgască semnificația domeniului nostru, nu putem să afirmăm doar imitarea în alte discipline, pentru că fiecare dintre ele semnifică o potențialitate în maniera în care noi știm mai bine cum și ceea ce trebuie să facem. Doar plecând de la propriile probleme ale domeniului nostru, cele care ne sunt apropiate, aflate în zona proximală a activității noastre, este posibilă o inovație, o schimbare de paradigmă. În orice situație, acest principiu al contextualității are un aspect practic – acela de formare a

competențelor, deci de un transfer de la transferabilitate, de la transdisciplinaritate la transversalitate a competențelor, aceasta din urmă semnificând contextul metaformării.

În contextul metaformării nu doar a cadrelor didactice, dar și a altor actori ai educației, pentru dezvoltarea (competențelor transversale (a *skills*-urilor) necesare adaptării creative și performante la schimbare sau la pregătirea de la vârstele mici pentru conceperea creativității ca mod de viață și până la soluția „reinventării lumii” în ceea ce privește științele, morala, economia, structurile sociale, inclusiv omul, unii autori (Roco M. [87], Belous V. [7], Moraru I. [59]) relevă că toate acestea trebuie reinventate printr-o educație creativă, iar răspunsurile ce se oferă conturează potențialitatea și implicarea potențialului creativ al formatorului și al viitorului actor social. Or, inovația și schimbarea sunt indisolubil legate de creativitate: inovarea și creativitatea sunt, în concepția multor autori consacrați în domeniu, procese care se intercondiționează, deoarece identificarea soluției privind problemele ce se regăsesc încă într-un proces de inovare necesită creativitate.

Într-o lume incertă în care se mai confundă încă perfecțiunea cu imobilitatea și care încearcă să-și mențină și să-și domine propria dezvoltare, se întrezăresc și trăsături ale viitorului care avansează transformări la nivelul comportamentului uman ce i-ar permite socialului o anumită capacitate de primenire, de primire, de deschidere în fața viitorului, ce i-ar oferi dezvoltarea în transformările comportamentale solicitate de societatea nouă ce se întrevede în orizontul socioumanului. La nivel intelectual, afectiv, al structurii sociale și al relațiilor interumane, se întrevăd și se cer schimbări ce-i vor permite omului să-și asume și să depășească situația actuală pentru a rămâne fidel propriului său destin și pentru a domina fenomenele planetare (crizele etc.) pe care ea le-a provocat. În studiile consacrate acestor provocări, marea majoritate a trăsăturilor schimbării paradigmatică o constituie [57]:

- obiective ale cercetării psiho-sociale;
- finalități în științele educației;
- cerințe impuse omului contemporan în toate comunitățile, mai cu seamă în cele aflate în tranziție și restructurare economică;
- schimbare ce promovează valori cum ar fi:
 1. aptitudinea de a trece dincolo de sine însuși (de a fi altruist);
 2. capacitatea de a depăși limitele pe care pare să le impună societatea (depășirea normativului);
 3. imaginația și creativitatea de a duce la capăt situații neprevăzute;
 4. inițiativa și curajul de a-și asuma responsabilități;
 5. reflecția și puterea analogică, aptitudinea de a stabili relații între obiectele lumii pentru a le perfecționa rapid, apropiindu-le unele de altele;
 6. puterea de a rupe barierele afective ridicate de ceea ce există deja (tradiție, presiune socială, *tabu*-urile și prohibițiile intelectuale) și de a consimți la reconsiderarea profundă a propriului univers intelectual.

Astfel, educația și cadrul didactic trebuie să își câștige respectul și dreptatea prin activitatea lor devotată și pasională că și una și că și celălalt pot confirma și pot argumenta că știu, că pot să facă ceea ce trebuie. În acest context Tim Brown utilizează sintagma de „*gânditori proiectivi*” (în continuarea textului noi utilizăm și conceptul de „*profesori reflectivi*”). Autorul citat descrie cinci caracteristici necesare oricărui proces de inovare:

1. *empatia*, capacitatea de a imagina lumea din perspective multiple și de pune oamenii pe primul loc;
2. *gândirea integrativă*, capacitatea de a vedea toate aspectele unei probleme, precum și posibile soluții revoluționare;
3. *optimismul*, oricât ar fi de dificilă o problemă, soluții se vor găsi;
4. *experimentalismul*, procesul de încercări, eșecuri și rectificări care analizează problemele și posibilele soluții în moduri noi și creative;
5. *colaborarea* interdisciplinară și cu entuziasm [57].

A. M. Huberman identifică anumite caracteristici ale persoanelor ce provoacă cel mai des inovații:

- încrederea în sine;
- înclinația de a-și asuma riscurile;

- tinerețea;
- un statut social mai ridicat;
- contacte mai numeroase decât media obișnuită stabilite în afara comunității lor imediate;
- tendința de a se transforma în ghizi ai colegilor,
- consacrare cu mai multă dăruire profesiei [141].

Procesul de percepere a noutăților, potrivit definiției lui Rogers E., este un *proces mental complex* cu multe etape de luare a deciziei, care derulează începând cu acumularea de cunoștințe a persoanei în raport cu noutatea și până la perceperea ei definitivă. În decursul acestui proces are loc evaluarea însemnătății și a urmărilor luării deciziei. În corespundere cu aceasta, E. Rogers evidențiază următoarele etape fundamentale ale procesului de percepere a noutății:

1. etapa familiarizării persoanei cu noutatea, care pentru prima dată află de noutate, dar încă nu este pregătit de a accepta informația suplimentară.
2. etapa apariției interesului: persoana demonstrează interes pentru noutate și începe să caute informații suplimentare despre ea, fiind stimulat de motivele de percepere. Sarcina de bază la această etapă este de a afla cât mai multe informații despre noutate.
3. componenta „interesului” face ca persoana respectivă să caute activ informații, iar calitățile sale personale, scara valorilor și a normelor, poziția sa socială vor determina faptul unde caută și cum o interpretează.
4. etapa evaluării: persoana „probează” mental noutatea la situația existentă sau presupusă, iar apoi decide dacă merită de a o valorifica. De obicei, la această etapă persoana caută o informație mai specializată.
5. etapa de aprobare: noutatea este aprobată segmentar, în temei pentru a determina utilitatea ei în soluționarea problemelor sale sau în situația concretă dată. Sarcina etapei este de a determina clar noutatea. La etapă, de asemenea, au loc cercetări de informație specializată, referitor la cele mai bune metode de valorificare a noutății. Rezultatele etapei respective sunt deosebit de importante, deoarece în această etapă poate avea loc respingerea noutății.
6. etapa percepției definite. La această etapă persoana decide definitiv acceptarea noutății, adică de a continua să o aplice la o scară mai largă. Sarcina de bază a acestei etape este evaluarea rezultatelor etapei precedente și luarea deciziei finale de aplicare a noutății în viitor.

Ca „rezultat” al procesului de percepere a noutății sunt posibile, potrivit opiniei cercetătorului E. Rogers, patru variante:

- a) perceperea și utilizarea ulterioară a noutății;
- b) respingerea totală a noutății;
- c) perceperea cu o ulterioară respingere a noutății;
- d) respingerea noutății cu o percepere ulterioară.

Din aceste variante, în afară de procesul de percepere, un interes deosebit îl reprezintă încetarea valorificării noutății.

În conformitate cu aceste caracteristici ale inovării, ale schimbării, se identifică și situații când persoana poate refuza noutatea la diferite etape:

- la etapa evaluării, imaginându-și utilizarea noutății în condițiile situației proprii,
- la etapa aprobării, atunci când persoana poate decide că efortul percepției depășește avantajele.

Respingerea noutății depinde de spiritul său inovator sau de perceptibilitatea față de noutate.

Însă, de multe ori, încetarea accesării procesului noutății are loc și din cauza că însăși ideea noutății nu este pe deplin înțeleasă de persoană. *Astfel, succesul realizării oricărei inovații este strâns relaționat de perceperea inovațională, ce reprezintă în sine o acțiune, în care se evidențiază relațiile personale ale subiectului față de reformele ce au loc.*

Spre deosebire de alte inovații, cele pedagogice presupun un *proces personal și de creație, ele cuprind toată sfera educației și pregătirii pedagogului.* Evident, contextul în care activează fiecare individ ce va adopta inova-

ția este diferit și gradual, nivelele și grupele de referință sunt diferite, percepțiile sunt diferite, ca și normele grupului, care sunt interpretate diferit de fiecare membru. Modul și timpul de adoptare și de cunoașterii a inovației este și el diferit (figura 1, conform lui A. Huberman):

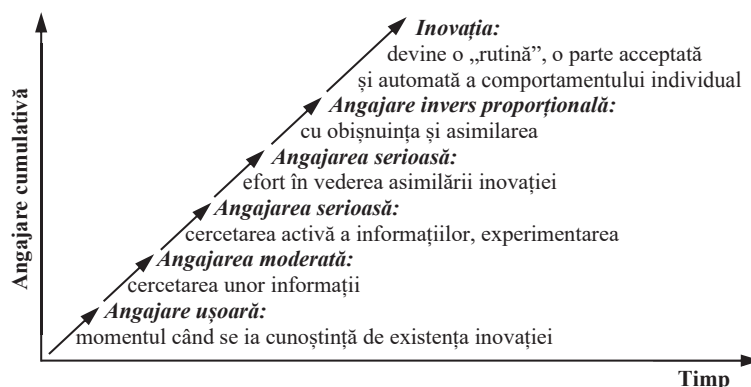


Figura 1. Procesul personal și de creație/de asimilare a inovației în profesionalizarea cadrelor didactice

În procesul contextualizării, pentru a diminua pierderea de timp, se cere izolarea factorilor perturbatori. Felul în care va fi înțeles progresul, modelele de schimbare și strategiile ce pot fi formulate, depinde de analiza interacțiunii factorilor care:

- sunt inereți inovației însăși;
- depinde de situație sau au tangență cu sistemul de învățământ și cu personalul;
- depind de mediul înconjurător.

Cadrele didactice pot fi convinși cu mai multă ușurință să participe la procesul de implementare a inovației, dacă:

- se simt autorizați să dirijeze activitatea clasei și dacă au certitudinea că vor face acest lucru în mod eficient;
- sunt dispuși să facă schimb de informații cu colegii lor în legătură cu activitatea desfășurată în clasă, fără să se teamă de eșec sau de refuz;
- sunt profund atașat de profesia lor și doresc să discute asupra problemelor profesionale.

Așadar, procesul de asimilare a inovației în învățământ [103] este realizată de resursele umane ce dețin potențial și competență inovativă. O dată se capitalul uman reprezintă principala premisă de promovare a inovațiilor, în acest context, efortul esențial trebuie să fie concentrat în promovarea persoanelor care sunt capabile să genereze inițiative, procese, idei, să absoarbă comportamente și competențe adecvate, deci să fie focusate pe procesul creativ.

Inovația semnifică o activitate organizată, care se autoformează, se autoreproduce și solicită un ansamblu foarte clar de trăsături de caracter ale personalității, acestea fiind:

- reflecție și autoanaliză,
- rezistență la stres,
- cooperare,
- inițiativă și curaj,
- comunicare și negociere,
- creativitate, disponibilitatea la schimbare,
- învățare continuă,
- abordare sistemică și pronostică.

Cert este că aceste caracteristici ale personalității inovatoare nu este unul exhaustiv, însă este necesar și suficient pentru descrierea inovației ca o dominantă tipică a personalității.

Așadar, educația trebuie să fie funcțională în peisajul de hibridare, de combinarea planurilor fizice cu planurile virtuale, respectând importanța dozajului.

Reformele educaționale inițiate în Republica Moldova au remarcat necesitatea profesionalizării cadrelor didactice în contextul provocărilor societale. În acest context este credibilă cercetarea în cadrul paradigmei respective și, în urma analizei realității, cercetătorii proiectului au identificat conceptul respectiv și componentele acestuia.

Dat fiind că noțiunea de paradigmă a generat mai multe discuții și dezbateri privind definirea sa, cu certitudine, susținem că paradigma rămâne a fi un cadru general de referință ce corelează între ele conceptele și teoriile care dirijează activitatea și raționamentele cercetătorilor cointeresați de elaborarea, obținerea și dezvoltarea cunoștințelor, așadar, asigurând coeziunea unei comunități științifice în legăturile pe care le menține cu obiectele cunoașterii.

Paradigma asigură dimensionarea și funcționarea sistemului de învățământ bazat pe principiile:

- accesibilității: fiecărui cetățean trebuie să i se garanteze dreptul la educație în raport cu posibilitatea, dorințele, expectanțele și condițiile asumate;
- deschiderii: învățământul trebuie să-i ofere fiecărui cetățean posibilitatea intrării și ieșirii din sistem la orice nivel, în orice structură, respectând normele stipulate;
- pluralismului: educația trebuie să recunoască și să sprijine învățământul de stat, învățământul particular sau învățământul confesional;
- particularizării: structura și conținutul educativ trebuie structurat la specificul cultural, lingvistic, confesional al contingentelor școlare;
- funcționalității: învățământul trebuie să comporte un caracter internațional și programabil datorită normelor juridice, etice, didactice emise în mod explicit;
- autoconstrucției, autoreglării și perfecționării prin mecanisme interne (autoevaluări) sau externe (agenții de monitorizare a calității).

În contextul celor menționate se impun 4 verbe esențiale, și anume:

A investi: investirea în oameni urmărind talentul și atitudinea;

A crea: crearea unui climat organizațional pro-activ și bazat pe încredere;

A redefini: redefinirea a ceea ce este vetust care nu produce maxim de efecte, ci deranjează și nu motivează;

A educa în „școala fără ziduri”, într-un climat deschis, transformativ și transnațional.

Educația trebuie să fie sustenabilă, diversificată, puternică și credibilă, ca să avem cadre didactice reflexive și de calitate...

Formarea continuă ai cadrelor didactice are nevoie de repere, de un *ghidaj epistemic și metodologic*. Dacă politicile și strategiile de perfecționare nu țin doar de autorii volumului, în ceea ce privește conținuturile și metodele de formare și modurile de evaluare, lucrurile au o altă fațetă. De aceea, pe cât le-a stat în putința autorilor acestui volum, au încercat să vină în întâmpinarea colegilor din învățământul general cu seturi teoretice și metodologice noi, cu răspunsuri pe măsura schimbărilor de paradigmă a sistemului și a procesului de formare personală și profesională în realitățile educaționale, în cele care influențează ambianța educativă a școlii și a cadrelor didactice, cu formule și demersuri explicative coerente și de perspectivă. Cu atât mai mult, ține de moralitatea, etica și deontologia noastră personală și profesională să cunoaștem în profunzime ceea ce se întâmplă „pe ogorul” educațional, ca să avem „ani” rodnici (poate... și mai rodnici), să dobândim competențe noi, transversale, să acționăm cu responsabilitate și cu perseverență în situații generale ori specifice.

În context, autorii monografiei consideră că informația și demersurile teoretice sau metodologice ar fi suficientă, însă fără aceasta inserată în paginile acestui volum nu vom putea descifra fenomenele educaționale care se proliferază tot mai mult polimorfe și complicate în formarea profesională continuă a cadrelor didactice.

Lucrarea elaborată de autori poate fi folosită și ca un *ghid de acțiune*, ea ajutând cadrele didactice să se concentreze asupra etapei în care se află în momentul respectiv și asupra acelor acțiuni care îi vor ajuta să

abordeze răspunsuri relevante privind traseul de profesionalizare: etapizarea formării personale și profesionale semnifică algoritmul dinamic început (analiză)-valorificare (praxiologie) – reflecție (sinteză). Însă indiferent de etapa la care se vor afla cadrele didactice, vor parcurge textul pentru a identifica un răspuns/răspunsuri privind întrebările de orientare în planul lor de acțiune educațională.

Ceea ce autorii propun în acest volum reprezintă o contribuție și o emblemă a cercetărilor științifice a echipei proiectului în cadrul Programului de Stat, Prioritatea a IV-a Provocări societale, cu titlul „Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale, cifrul 20.80009.0807.45”.

Echipa este reprezentată atât de nume de autori consacrați prin lucrări de referință în domeniul pedagogic, dar și de tineri co-echipieri, discipoli ai mentorilor lor. Echipa de cercetători antrenată este eterogenă sub aspectul experienței academice, al traseelor curriculare, al formării inițiale și continue, al formației etice, al biografiei intelectuale și al stilisticii culturale, iar aceste valori garantează o completitudine experiențială și de competență. Deschiderea față de literatura psihopedagogică mondială, cunoașterea la fața locului a unor experiențe didactice naționale și europene, numeroasele stagii și mobilități naționale și în străinătate au lasat amprente și devoțiuni în modul de a trata problemele formării cadrelor didactice.

Deși temele volumului au fost reanalizate și amendate, în paginile lui sunt inserate și o serie de dezvoltări inedite, precum profesiologia și profesiografia în învățământul pedagogic, metaformarea cadrelor didactice, educația corectivă, ambianța educativă a școlii și a cadrelor didactice prin reușită, activitatea reflectivă a cadrelor didactice, modelul profesorului reflectiv, profesorul cercetător, conștiința pedagogică, identitatea profesională a cadrului didactic, tactul pedagogic și social, calitatea în educație etc.

Autorii volumului le doresc colegilor, cadrelor didactice, viitorilor profesori școlari, studenților, elevilor, cadrelor de conducere, cercetătorilor în domeniu, o lectură plăcută, dar și responsabilă cu cât mai insistente efecte pozitive, de succes și de reușită în actul educațional, căci simpla cunoaștere, dacă nu este tradusă în conduite, în comportamente și în fapte reale, ea nu are nici o valoare...

Vicol Nelu, doctor, conferențiar universitar, conducător de proiect

Capitolul I

CONFIGURĂRI EPISTEMICE ALE PARADIGMEI DE PROFESIONALIZARE A CADRELOR DIDACTICE

1. Statutarea epistemică a paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice: generalități și specificități

Explorând ideea că educația îi ajută pe indivizi să se integreze în lumea de mâine, trebuie să acceptăm și că această lume de mâine este construită de indivizii înșiși. Nu putem spune despre societatea viitoare decât că ea dispune de următoarele caracteristici:

- societatea este într-o schimbare permanentă;
- o atare schimbare este de sorginte dinamică;
- schimbarea produce incertitudine atât pentru indivizi, cât și pentru societăți dată fiind creșterea, formarea și dezvoltarea în toate aspectele ale fiecărui individ, după cum se vede în imaginea respectivă (Figura 2);
- schimbarea se produce în context paradigmatic;
- paradigma schimbării se fundamentează epistemic, metodologic, praxiologic și managerial.



Figura 2. Procesul dinamic al schimbărilor paradigmatică

Pe bună dreptate, am menționat în una dintre lucrările noastre, că astăzi trăim într-o perioadă de stare a schimbării și a provocării în ceea ce privește cunoștințele, comunicațiile, condițiile politice, economice, sociale și culturale, dezvoltarea tehnică, ecologia, igiena etc.:

- *această schimbare* constituie o discontinuitate care afectează pe individ mult mai frecvent și creează conflicte în sistemele sociale ;
- *această stare* de lucruri reclamează noi *procese educative* și de *formare* profesională și necesită o revizuire a tuturor *sistemelor și procese educaționale* [108].

Unii autori precizează că realitatea contemporană demonstrează că rolul școlii nu numai că nu s-a diminuat, ci a devenit tot mai complex [104]. Astfel, există un șir de probleme ce vizează *statutul profesorului în societatea de azi*. Printre acestea, enumerăm următoarele:

- schimbarea atitudinii față de serviciile educaționale prestate;
- nivelul scăzut al profesionalismului unor pedagogi, produsele activității educaționale fiind de o calitate inefficientă;
- profesia de pedagog a devenit una prea puțin prestigioasă;
- lipsa diagnosticării candidaților pentru învățământul cu profil pedagogic etc.

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

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

Toate acestea semnifică setul de intervenții corective în educație, propulsionate și inițiate de anumite scadențe, perturbări, desuetudini și inadecvări ale educației de astăzi, deoarece [34]:

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

Deci, trăim într-o perioadă marcată de protectivitate pe termen scurt, mediu și chiar lungi. Tindem să eliminăm orice „întâmplare” din viața noastră, marcăm timpul prin liste, scheme, acțiuni de realizat. Suntem obligați să ne planificăm activitățile pentru a deveni competitivi și eficienți. Societatea actuală se remarcă printr-o înaltă raționalitate a activităților, a resurselor, a timpului. Un indicator al modernizării îl semnifică predictibilitatea, tendința predeterminării raționale, programabilitatea de care este afectată și educația.

La nivelul comunității se produc numeroase interacțiuni ori situații educaționale, însă nu toate se subsumează sistemului de învățământ. În raport cu paradigmele pedagogice care fundamentează demersurile educaționale, pot fi decelate două înțelesuri ale sistemului de învățământ:

- a) într-un sens restrâns: sistemul de învățământ se referă la sistemul școlar, la instituțiile formale concepute pe diferite niveluri;
- b) într-un sens larg: sistemul de învățământ include și organizațiile de factură nonformală, alți factori sau agenți externici care școala are raporturi de colaborare de tip contractual sau consensual.

Așadar, sistemul de învățământ nu fințează ca o schemă oarecare, goală, el dezvoltă o adevărată procesualitate de ordin juridic, didactic, relațional, decizional. Or, educația semnifică un demers prin excelență teleologic, orientat spre atingerea unui scop, atingerea unor orizonturi dezirabile vizate de unii sau de alții (educatori, educți, părinți etc.).

În tumultuosul timp pe care îl trăim, instituția școlară este obligată să facă față și altor tendințe proiective. Ea nu mai poate funcționa ca o instituție autarhică, izolată, ce performează de una singură, dintr-un fel de „turn de fildeș” din care se aude doar pe sine. Instituția școlară este purtătoarea unor valori sociale, a unor ideologii, a unor reprezentări sociale la nivelul conținuturilor, al motivațiilor avansate, al relațiilor didactice, al structurilor instituționale ce devin o țesătură de alte valori transversale în concordanță cu valorile *saeculum*-ului.

În funcție de filosofia conștientizării și dirijării procesului de învățământ, precizează Emil Stan, câmpul educativ școlar poate deveni eliberator, dar și constrângător, ignorând potențialul particular al elevului, apărând riscuri ce nu pot fi ignorate: riscul de a participa la formarea unor indivizi înclinați prea ușor către compromis și schimbare ori cel de a participa la formarea unor indivizi obedienți, dispuși să accepte numai status-quo-ul [93].

Așadar, tot ceea ce se întâmplă și în educație este relaționat în logica schimbărilor paradigmatică. Thomas S. Kuhn – părintele paradigmei, susține că Paradigma semnifică o *construcție mentală* pentru un interval de timp ce oferă soluții în anumite probleme [143], deci de la punctele de vedere consacrate la o nouă imagine a filosofiei și științei domeniului ce îl înfățișează ca o întruchipare exemplară a unei raționalități lucide reprezentând imaginea rectificată drept un pas semnificativ în direcția „umanizării științei”. El susține că noțiunile științifice, la fel ca și noțiunile gândirii curente, exprimă o rețea de asemănări care apropie membrii unei familii naturale precum și o rețea de deosebiri care despart membrii acestei familii de membrii alteia. O revoluție științifică aduce cu sine, între altele, schimbări în acele rețele conceptuale ce fixează apartenența unui element la o mulțime pe care o desemnează un anumit termen al limbajului unei discipline științifice.

Termenul de *paradigmă* provine din greacă - *paradeigma* - și are semnificația de model, exemplu, eșantion, respectiv verbul - *paradeiknumi* - înseamnă a arăta, a demonstra, a reprezenta. Reieșind din cele expuse, conceptul de paradigmă prevede viziunea oamenilor de știință față de fenomene, probleme și cercetări considerate corespunzătoare. Acesta este modelul din care „*cresc anumite tradiții bine constituite ale cercetării științifice*” [77].

Th. Kuhn este primul care a inițiat conceptul de *paradigmă* în teoria științei, atribuindu-i un sens contemporan, cu scopul evidențierii dinamicii progresive a științei dar și a terminologiei științifice, pentru ca mai apoi să înainteze ideea „modelului evolutiv al științei”. De atunci, conceptul a însumat mai multe semnificații.

În viziunea lui Th. Kuhn *paradigma* este o „*realizare științifică exemplară ce orientează teoria și practica științifică prin conținutul său de legi, concepte, preferințe, presupoziii filosofice, sursă de probleme a căror rezolvare sunt prefigurată ca într-un joc de puzzle*” [17]. Se are în vedere certitudinile asupra cărora cercetătorii își fixează anumite ipoteze și teorii, determinând, astfel, obiectivele și metodele.

Cercetările echipei proiectului s-au axat pe anumite aspecte paradigmatică privind conformitățile epistemice și metodologice de fundamentare a profesionalizării cadrelor didactice. Aceste aspecte converg din:

- paradigma comportamentală: performanțele influențate din afara sistemului: subiectul este atât transmițător cât și receptor de cunoaștere;
- paradigma constructivistă: interiorizarea, transformarea și re-aranjarea informației de care dispunem;
- paradigma istorico-socială: proces de învățare (individul este influențat de climatul în care trăiește, dar îl și influențează);
- paradigma cognitivă: educația orientată spre dezvoltarea abilităților de învățare, nu doar către predarea de cunoștințe (a predă și a învăța=teacher-learning);
- paradigma cantitativă: realitatea este percepută cu o măsură cantitativă (modelarea ergonomică, algoritmi sofisticăți etc.);
- paradigma calitativă: se bazează pe subiectivitatea percepțiilor despre fenomene și procese: ceea ce cantitativității măsoară, cântăresc și prioritizează, noi trebuie să percepem la fel (prețul corect, real);
- paradigma pozitivistă: scopul științei este să descopere legități;
- paradigma interpretativă: cercetătorul este un descoperitor de sensuri ale acțiunilor;
- paradigma raționalității: să învățăm rațiunea de a fi a lucrurilor, dar nu să îi învățăm pe indivizi doar lucrurile în sine;
- paradigma empirico-analitică: raționalitatea, fenomenologia, pozitivismul.

Așadar, în educație și în profesionalizarea cadrelor didactice, ce se întâmplă în mod paradigmatic?

Există deocamdată trei lucruri sau strategii semnificative în schimbări de paradigmă în aceste contexte, și anume:

1. contextul general, peisajul, orizontul educației, schimbările societale ce survin și în profesionalizarea cadrelor didactice;
2. cadrul reglementar și instituțional ce „pun în mișcare” educația și profesionalizarea cadrelor didactice;
3. comportamentul actorilor participanți, aceștea fiind miniștri, funcționari publici, conducători de instituții de învățământ și alți din afara educației.

Important este aici că, dacă nu se schimbă toate acestea în același timp, atunci nu se schimbă paradigma nici a educației și nici a profesionalizării cadrelor didactice.

Trăim într-un mediu aprins, prin schimbări geopolitice și geoeconomice, dar în același timp așteptăm ceva nou de la legea educației, care, nefiind afectată de sustenabilitate și durabilitate, ea nu se manifestă nici prin eficiență/prin eficacitate economică, nici prin responsabilitate socială și nici prin reziliență ecologică etc.

Se pare că educația și profesionalizarea cadrelor didactice sunt mai curând afectate de tabloul global care este acela al *trilemelor imposibilității* care se identifică în *teoria plăcilor tectonice*: două plăci/falii tectonice produc efecte distrugătoare și dramatice și atunci când se ciocnesc și atunci când se îndepărtează una față de alta. Aceste trileme țin de gestionarea a trei strategii:

1. globalizare/globalitate;
2. suveranitate națională;
3. democrație și statul de drept.

Însă ele nu pot fi maximizate în același timp: dacă maximizăm globalizarea, producem efecte negative suveranității naționale, dacă maximizăm suveranitatea națională producem efecte negative democrației și statului de drept.

Educația de calitate nu e un roman, ci e un set de nuvele care trebuie să țină de același gen literar. Educația are nevoie de ingredientele succesului.

Mediile de educație calitativă se bazează pe mai mulți piloni:

1. strategii naționale pe termen mediu și lung;
2. climat societal favorabil și modern, favorabil schimbării în direcția bună;
3. planuri de învățământ elaborate de specialiști cu scopul de a pregăti studentul dar nu de a oferi norme didactice profesorilor, deci un design universitar prin educația de succes și de reușită. Planurile de învățământ nu trebuie să conțină disciplinele pe care le predau aceia care au puterea de a influența. Profesorul trebuie să înțeleagă rolul disciplinei și dacă disciplina sa nu mai are loc, el trebuie să se reinventeze, deci nu să țină morțiș ca planul să nu se modifice pentru că „disciplina mea” este acolo. Practic, trebuie eliminate falsele ținte, mistificarea realității și „ascunderea” după ștampilă, care este o meteahnă la nivelul multor instituții și organisme socioprofesionale și sociogovernamentale și care îi face pe oameni non-creativi, imobili și mai mult conformiști decât proactivi;
4. internaționalizarea educației și etica problematicii privind profesionalizarea cadrelor didactice la nivel universitar și la nivel de învățare permanentă;
5. anticiparea schimbărilor în educație: să cunoaștem în primul rând schimbările;
6. să luăm notă de bunele practici naționale și internaționale în diverse secvențe ale paradigmei, deci ale peisajului educațional;
7. debarasarea de arhi-suficiență, de conștiința de cunoaștere a orice de către oricine; această orientare semnifică un lucru extrem de toxic: nu ne-am născut învățați, ci învățați devenim citind și luând notă de experiențele altora; astfel se identifică învățarea permanentă sau de formare continuă prin „învățarea în imersiune” (de la life long learning spre life deep);
8. coborârea cadrelor didactice din turnul de fildeș în realitatea cetății; școala nu este un lucru aievea, pe care îl cunoști sau îl cunoști mai puțin, școala este ca lumina lumânării care luminează nu numai pentru ea, ci și pentru ceilalți;
9. consultarea de-împărțită: colaborarea nu doar cu unii, ci și cu ceilalți;
10. implicarea cât mai largă în acțiuni de decizii la diferite niveluri: dacă sunt implicați și ceilalți, nu doar unii, sunt și șanse mai mari ai veridicității deciziilor, oamenii nu se mai opun deciziei luate doar de unii.

Atunci ce trebuie să facem, cum trebuie să acționăm? Să avem cadre didactice cu experiențe inovative?

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

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

Or, cheia pentru a înțelege și pentru a descifra aceste provocări și probleme ale dezvoltării omului o semnifică știința, cercetarea. În reverberațiile acestui deziderat, știința pedagogică își identifică anumite puncte de reper în orientări și curente educaționale ce îi conferă consistență.

În context, cercetătorii-autori ai monografiei sunt conștienți de realitatea că este imperios necesar ca aceste cercetări, care avansează stringenta investigare cu impact disciplinar, inter- și transdisciplinar, să fie demarate, să fie materializate și să fie valorizate.

Ca un răspuns la aceste schimbări încă în anii '70 ai secolului trecut s-a propus conceptul de *educație permanentă* ce are menirea să dea o *perspectivă legală* tuturor problemelor pedagogice (Dave, R.H., Lifelong Education and school Curriculum. Hamburg. UNESCO Institute for Education, 1973, pg. 14-16) [178]. Iată care sunt caracteristicile *educației permanente*:

1. educația nu se termină la sfârșitul școlarizării formale, ci constituie un proces care însoțește întreaga viață: educația permanentă acoperă întreaga viață a individului.
2. educația permanentă nu se limitează la educația adulților, ci cuprinde și unifică toate ciclurile de educație: preșcolar, primar, secundar ș.a.m.d., căutând prin aceasta să privească educația în totalitatea sa.
3. educația permanentă include atât modelele formale cât și cele nonformale de educație, atât învățarea planificată cât și cea incidentală.
4. căminul familial joacă primul rol, crucial și cel mai subtil, în procesul de educație permanentă, persistând de-a lungul întregii vieți a unui individ.
5. de asemenea comunitatea joacă un rol important în sistemul educației permanente chiar din momentul în care copilul începe să interacționeze cu aceasta și își continuă funcția sa educativă atât în zona profesională cât și generală de-a lungul vieții.
6. importanța instituțiilor educative - sociale, universităților și centrelor de instruire în educația permanentă este semnificativă, bineînțeles, dar numai ca unul dintre factori ai educației. Ele nu se mai dețin monopolul asupra educației oamenilor, dar nici nu mai pot exista în izolare față de ceilalți factori educativi din societate.
7. educația permanentă presupune continuitate și articulare verticală și orizontală.
8. educația permanentă presupune, de asemenea, integrare orizontală și în adâncime, în fiecare stadiu al vieții.
9. contrar formei elitiste de educație, educația permanentă are un caracter universal și reprezintă democratizarea educației.
10. educația permanentă este caracterizată de flexibilitatea și diversitatea în conținuturi, mijloace și tehnici de învățare, și în timpul de învățare.
11. educația permanentă este o abordare dinamică a educației ceea ce permite adaptarea diferitelor medii și materiale la noi condiții și sarcini.
12. educația permanentă permite modele și forme alternative de însușire a educației.
13. educația permanentă are *două componente* importante: generală și profesională, care nu sunt complet separate ci, prin natura lor, sunt interrelaționate și interactive.
14. funcțiile de adaptare și de inovare a individului și societății sunt împlinite prin educația permanentă.
15. educația permanentă are o *funcție corectivă* - a se ocupa de neajunsurile sistemului de învățământ existent.

16. scopul ultim al educației permanente este menținerea și îmbunătățirea calității vieții.
17. prioritate ar deține trei condiții majore în educația permanentă: oportunitatea, motivația și educabilitatea.
18. educația permanentă este un principiu organizator al tuturor formelor de educație.
19. sub aspect operațional, educația permanentă integrează toate educațiile într-un sistem.

După cum se observă, conceptul educației permanente este unul ambițios, dar deși a trecut mai mult de jumătate de secol de la impunerea sa ca un principiu în reformarea sistemelor educaționale la *nivelul comun de înțelegere*, educația permanentă se reduce doar la educația de după școală, deci la *educația adulților*. Or, acest concept nu a putut fi simțit altfel de conștiința oamenilor, în cultura lor.

Educația permanentă a adulților constituie o componentă și a procesului de formare profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul general. Anume din acest punct de vedere a fost recunoscut tot mai mult rolul pe care profesorii și școlile pot și trebuie să-l joace în îmbunătățirea curriculumului, fiind stimulată de o varietate de aspecte ale dezvoltării sociale și educaționale. Procesul de instaurare a unei societăți democratice, multiculturale este incontestabil în afara *importanței și influenței epistemologiei educaționale* asupra căruia se atenționează tot mai mult în activitatea de *formare profesională continuă a personalului didactic*.

Politicile educaționale sunt strâns relaționate de *viziunea și terminologia adoptate în legislație și determină*, în mare măsură, managementul și practicile efective dintr-un anumit sector de educație, inclusiv legat de *profesionalizarea cadrelor didactice*. Perioada celor peste 30 de ani consecutivi anului 1989 a fost martora numeroaselor apariții de acte normative, atât în ceea ce privește problematica generală a educației copiilor, cât și referitor la formarea cadrelor didactice. Au fost multe aspecte de mobilizare și de recordare la viziunile internaționale (și acestea în schimbare), dar și unele de stagnare și de rezistență la schimbare.

În contextul de profesionalizare a cadrelor didactice, de la formarea inițială până la formarea continuă, mai este sesizabilă *remanența modelului și a paradigmei tradiționale*, cu menținerea viziunii categoriale asupra dezvoltării profesionale. Această stare constituie o serioasă barieră în calea dezvoltării noncategoriale a formării cadrelor didactice, deci *metaformarea*.

Adus în lumina procesului educațional, cu aspectele „vizibilizării” profesionalizării (explicitare, conștientizare, evaluare a progresului, evidențiere a rolului atribuit feedback-ului), astăzi profesorul trebuie să poarte povara responsabilităților care constituiau altădată apanajul comunității; siguranța de sine nu acompaniază în mod automat libertatea. A fi o persoană *de jure* înseamnă a nu putea învinovăți pe nimeni pentru propria necunoaștere, a nu căuta cauzele propriilor înfrângeri altundeva sau la altcineva decât în propria indolență și a nu căuta alte remedii decât a încerca și a realiza cât mai mult.

În rândurile ce urmează intervenim cu anumite explicitări și vizualizări asupra *identității profesionale*, asupra crizei și schimbărilor ce survin în această identitate, asupra procesului de construcție a identității profesionale a personalului didactic [110], dat fiind că toate converg în politicile statului privind educația adulților.

După cum afirmă E. Stan, individul se află mereu în *căutarea identității*. În lumea de azi puține lucruri sunt predeterminate și chiar mai puține sunt irevocabile. Puține înfrângeri sunt definitive, puține deficiențe sunt ireversibile și nici o victorie nu este finală. Persoana postmodernă, menționează Emil Stat, are probleme cu *solidificarea*, orice înfăptuire anulând o serie întregă de posibilități, care, tocmai prin faptul că dispare, își mărește forța de seducție. Obligat să activeze fără să-și asume la nivel de identitate trăirile, subiectul postmodern preferă fluiditatea nesfârșită a posibilităților de solidități (țarie, duritate, durabilitate, rezistență, temeinicie, seriozitate) constrângătoare a înfăptuirilor [92]. În viziunea temporalității, asumarea responsabilității se axează pe ceea ce scria Mihai Eminescu, deci „totul la timp și timpul la tot”.

În context 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 formare profesională continuă, dar și cu cele induse prin reforma educațională. Ca urmare, menționăm într-o lucrare de a noastră, premisele pregătirii devin *motivația ori simțirea* cadrelor didactice pentru ameliorarea experienței de educa-

ție, 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 evaluare a competențelor pedagogice și determinarea condițiilor socio-psiho-pedagogice ale avansării în cariera didactică potențează premisele motivației pentru profesia pedagogică și prin metaformare [113].

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 [21].

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.

Încă la 1803 Immanuel Kant în „Trataul de pedagogie” meționa că educația este posibilă pentru om și numai pentru om și ea semnifică o artă; necesitatea ei se impune a fi realizată rațional, dat fiind că omul este singura creatură capabilă de educație, el devenind încă în mediul său intrauterin *homo educandus*, deci personalitate în dezvoltare individuală. Însă în dezvoltarea personalității sale individuale, credem noi în una dintre investigațiile noastre, omul are nevoie de ajutorul altora și de aceea specia umană este silită să își însușească ea însăși, puțin câte puțin, prin propriile străduințe, toate calitățile naturale ce aparțin umanității: o generație face educație alteia [108].

Este necesar, în context, să precizăm, că, de când există, școala a luminat calea oamenilor spre cultură, spre știință și spre setea și nevoia de adevăr, pentru că prin școală oamenii urcă treptele civilizațiilor, lăsând în urmă ignoranța și incertitudinea, sau chiar întunericul (minții...). Un mare învățat al Renașterii preciza că, în timp ce viața o datorăm mamei noastre, înțelepciunea și harul de a trece dincolo de hotarele empirismului le datorăm școlilor pe care le-am frecventat, depinzând nobila artă de a învăța de la așii.

Traseul de profesionalizare, avansarea în cariera didactică și construcția identității profesionale semnifică o cale dificilă, procesuală, solicitând cadrelor didactice perseverență în planul lor de gândire și de acțiune.

În această perspectivă cercetătorii proiectului au identificat anumite dimensiuni și componente ale fundamentării paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale.

1.1. Instruirea/Formarea profesională între unificare și dinamica diferențierii

În contextul provocărilor societale, în mod constant și persistent, se discută problematica de unificare și de diferențiere în formarea profesională, la orice nivel de angajare. Așadar:

- a) unificarea nu semnifică unicitate, aplatizare a deosebirilor și nici nu este necesar să fie materializată în mod mecanic în aceeași proporție și în același ritm pentru toate componentele ansamblului societal;
- b) unificarea culturală sub aspectul unicității lingvistice, religioase, artistice etc. conduce la o disoluție identitară, la atrofierea spirituală și nu poate trezi decât conflicte regretabile.

Unii autori consideră că este rezonabil să fie unificat ceea ce poate fi unificat, iar ceea ce nu se poate unifica să rămână în spiritul unei ființări multiple. De regulă, ceea ce este artificial, „construit” de om, menționează Constantin Cucoș [34], se poate apropia ori se poate pune în acord (cunoașterea, economicul, politicul, administrativul, strategicul etc.), iar ceea ce este natural, apropiat de profunzimea spirituale ale ființei (credința religioasă, mentalul omenesc, limba, arta etc.) rămâne netransmutabil prin înrădăcinarea în experiențe diferite, potențial infinite.

Discuțiile despre diferențe sau despre contraste de ordin economic, juridic, administrativ etc., menținonează același autor citat, trebuie diminuate sau anihilate, militându-se pentru modele și strategii comune. Acest fenomen de modele și strategii comune nu este admis la nivel cultural, religios, spiritual, după cum am punctat mai sus.

În context, pentru o mai reală și veridică a sesizării disocierii unificare-diversificare în spațiul european, se cere ca acesta:

- să fie creionat în același timp și unitar și plural, monolitic,
- să fie creionat și divers, asemănător, dar și diferit, pornind de la statutul și unctiionalitatea pe care le are dimensiunea respectivă la scară comunitară,
- unele aspecte vor trebui să fie puse în acord, altele vor rămâne cum au fost,
- nu putem impune o limbă unică (chiar dacă această realitate ne-ar avantaja în omunicare) pentru că așa ceva este împotriva firii, a unei evoluții firești, a unei polivalențe expresive naturale,
- unificarea nu înseamnă întronarea unicității, topirea polivalențelor într-o paradigmă singulară, totală, înțepenită,
- unificarea va fi totală pentru unele componente, însă secvențială, graduală, potențială, virtuală sau chiar indezirabilă pentru alte aspecte.

Este important să precizăm că un semn concret și rațional de unificare europeană la nivel educațional este anunțat de Declarația de la Bologna din 18-19 iunie 1999, ce a consfințit formarea Spațiului European al Învățământului Superior. Acest sistem este în plină evoluție și în republica noastră, începând cu anul 2005, când a fost acceptată și a început implemenatarea efectiv noua politică și structurare universitară.

În context, pentru domeniile de formare profesională inițială și continuă a fost stabilit sistemul de credite, respectiv, academice și profesionale, ca o dimensiune și o manieră oportună de a promova ideea de mobilitate. Aici un avantaj extrem de important îl semnifică realitatea că aceste credite pot fi obținute și în contextul învățării pe tot parcursul vieții. Creditele înseamnă formalizarea transferului de competențe între mai multe sisteme naționale de instruire / de formare profesională.

Important este că în acest sens Uniunea Europeană (UE) a susținut constant dezvoltarea și reformarea învățământului superior din Republica Moldova (RM) pe toată perioada existenței acestuia. Primul instrument al UE de susținere a învățământului superior, la care a aderat RM, în 1994, a fost Programul TEMPUS. Peste 20 de instituții de învățământ superior din RM au beneficiat de proiecte, doar în perioada 2001-2016 realizând peste 60 de proiecte TEMPUS [202]. Până în 2013 au fost implementate 83 de proiecte, cu o valoare totală de cca 43 de milioane de Euro (valoarea totală a proiectelor, destinată inclusiv partenerilor de peste hotare) ce au avut drept scop modernizarea învățământului superior [209]. În perioada 2001-2006 cadrele didactice din universitățile din RM au beneficiat de 58 de granturi de mobilitate individuală în valoare de 234 de mii Euro [181].

Un alt program de cooperare și mobilitate în domeniul învățământului superior destinat țărilor partener ale UE, derulat în perioada 2005-2013, de care a beneficiat și RM este Erasmus Mundus. Prin acest program, în universitățile din RM au fost implementate peste 20 de proiecte de mobilitate, cu mai mult de 1300 de mobilități de studiu / cercetare / predare, iar 66 de persoane au obținut burse de studii pentru Programele Comune de masterat. Totodată, prin programul LifeLong Learning (LLL), în perioada 2010-2013 universitățile din RM au beneficiat de 5 proiecte Jean Monnet (proiecte despre studiul Europei, cu accent pe procesul de integrare în UE) [181].

În perioada 2014-2020 Republica Moldova a beneficiat de susținere europeană pentru învățământul superior prin intermediul programului Erasmus+, care a reunit toate programele precedente ale UE pentru educație, formare, tineret și sport. Pe dimensiunea învățământului superior, universitățile din RM au beneficiat de 4 acțiuni. Cele mai relevante rezultate ale fiecărei acțiuni sunt următoarele [186]:

- 1) Acțiunea cheie 1 – Mobilitatea persoanelor: 606 proiecte aprobate cu 3624 de mobilități pentru studenți și pentru profesori (2383 outgoing și 1241 incoming);
- 2) Acțiunea cheie 2 – Proiecte de consolidare a capacităților în învățământul superior: 21 de proiecte aprobate, cu un buget total de peste 19 mil. euro [185], inclusiv 7 proiecte structurale (destinate promovării reformelor în sistemele de învățământ superior, modernizării politicilor, guvernancei și consolidării relațiilor sistemelor de învățământ superior în context economic și social) și 14 comune (destinate pentru asistență organizațiilor în îmbunătățirea curriculumului, guvernancei și consolidării relațiilor sistemelor de învățământ superior); Strategic partnership for higher education – 1; Knowledge alliance for higher education – 1;
- 3) Acțiunea cheie 3 – Expertii în reforma învățământului superior (HERE): echipa din Republica Moldova este formată din 7 experți;
- 4) Acțiunea specifică Jean Monnet – 22 de proiecte, cu un buget total de peste 1,2 mil euro [184].

În contextul acestor proiecte menționăm că, totuși, obiectivele asumate nu au sățietat așteptările educației și, mai ales, ale cadrelor didactice, dat fiind că utilizarea ineficientă a fondurilor europene și, respectiv, lipsa unor schimbări radicale în domeniu, deci schimbări paradigmatică, este determinată și de modul de monitorizare și evaluare a proiectelor, la diferite etape. Faptul că unele și aceleași persoane beneficiază de proiectele Erasmus este și o problemă a Oficiului național Erasmus, deoarece fie că ei nu informează suficient pe alți potențiali beneficiari, fie că ei sunt interesați în această situație. Astfel, persoanele care coordonează mai multe proiecte Erasmus se pare că au arii de interese foarte variate: aceeași persoană coordonează proiecte ce își propun să internaționalizeze învățământul superior, să dezvolte modelul învățării pe tot parcursul vieții, să integreze educația duală, să europenizeze Republica Moldova etc., iar altă persoană coordonează proiecte ce vizează cooperarea antreprenariat-universitate, dezvoltarea abilităților antreprenoriale ale studenților, integrarea RM în UE prin educație-cercetare-inovare și chiar orizonturile integrării europene a RM. Executarea calitativă a unui volum mare de muncă ce implică coordonarea și participarea în diferite proiecte este dificilă. Totodată, limitarea la aceleași persoane nu permite identificarea altor profesioniști care să poată coordona proiectele.

În același timp, modul de realizare și impactul general al proiectelor finanțate de UE menționate mai sus nu a fost analizat, în special în ceea ce privește influența lor asupra îmbunătățirii calității generale a educației și a formării cadrelor universitare. Prin urmare, la nivelul comunității academice există rezerve și îngrijorări cu privire la eficacitatea acestor proiecte în raport cu obiectivele declarate.

Însă cu privire la formarea profesională continuă a cadrelor didactice, precizăm că au fost, totuși, proiecte naționale și internaționale ce au adus un beneficiu formativ și axiologic cadrelor didactice și manageriale, care au avut ocazii de motivare privind avansarea în cariera didactică parcurgând stagiile, activitățile și seminarele organizate cu finanțarea proiectelor naționale și internaționale. Specificăm doar un exemplu: pe parcursul anilor 1999-2022 în cadrul Institutului de Științe ale Educației au derulat 52 de proiecte naționale și proiecte internaționale cu tematica profesionalizării cadrelor didactice și manageriale. Acestea au fost realizate conform rezultatelor proiectelor respective în baza programelor care constituiau atât dimensiuni epistemice, cât și metodologice și praxiologice și la care au participat peste 85.000 de cadre didactice și manageriale.

Totodată, în ansamblul unificării și diferenței acțiunilor, fie și din proiecte, fie și din inițiativa factorilor decizionali, se identifică o anumită *dinamică* numită *mondializare* ce aduce noi moduri de gestionare a diversității pe mai multe axe:

- a) individual-comunitar: suntem foarte diverși ca indivizi, însă asemănători când societatea solicită forme de agregare spre aceleași valori;
- b) vechi-nou: activarea unor valori tradiționale, însă într-o nouă stilistică, eventual prin re-interpretare/re-conceptualizare;
- c) local-internațional: activarea simultană atât a unor valori specifice mediului comunitar, cât și a unora preluate din alte culturi, deseori distante fizic și spiritual.

Așadar:

- mondializarea poate stimula pluralizarea sau particularizarea; evenimentele produse altă dată sau actualizate și evenimentele ce derulează undeva în lume sunt ubiquie, transmise „în direct” pe toate ecranele televizoarelor;
- diferențele de gândire, de mentalități, de credințe etc. sunt reduse la maximum;
- fiecare persoană trebuie să-și etaleze o „față extensivă” ce depășește cadrele sale naturale: sunt situații când ne prezentăm nu numai pe noi înșine, ci și grupul de apartenență, națiunea, umanitatea;
- sociabilitatea mondială presupune să lăsăm ceva de la noi în profilul alterității;
- fiecare trebuie să ne dezvoltăm identități multiple, absorbante, înglobante, important este să știm când, cât și până la ce punct;
- identitățile personale se complică: devin multiple, compozite, amestecate, schimbătoare, „fruct al unei acțiuni de construire simbolică ce este conectat la dialogul inerent al modernității și post-modernității dintre Eu și Altul” (Claude Lessard, 1998).

Or, „se simte” și se re-consideră perspectiva demersurilor necesare pentru a-i pregăti/a-i forma pe tineri și pe adulți pentru viața într-o lumea globalizată. În acest context ocaziile de construire „globală” a instruirii/a formării profesionale a omenirii sunt:

- instituțiile educative ce au aproximativ aceleași structuri și forme de organizare;
- elevii/studenții și profesorii care circulă în baza burselor, proiectelor și preiau sau predau experiențe sociocognitive/socioprofesionale diferite;
- suporturile curriculare ce conțin elemente ale cunoașterii universalizate și internaționalizate;
- introducerea NTIC/TICE, studiul intens al limbilor străine, schimburile de experiență și de expertiză didactice în calitate de instrumente unificatoare;
- studii internaționale și comparatiste ce permit înțelegerea specificității sistemelor naționale într-o perspectivă globală.

Toate aceste niveluri se interconstruiesc reciproc și generează o altă axă a unificării și a globalizării.

Globalizarea culturală presupune atât omogenitate, cât și eterogenitate. Societatea umană este astfel organizată încât să transfere, prin educație și prin formare, în plan evolutiv și sincron, valorile pe care le deține. Astfel, forța societății este dată de atare putere iradiantă a culturii și a cunoașterii răspândită în timp și spațiu, deci prin *mindspace* (spațiu dedicat, spațiu cel mai bun în care este bine și te simți fericit) și *mindfulness* (spațiu al vieții conștientizate, al artei de a trăi conștient). Miza educației/a formării profesionale o reprezintă *savoir*-ul, deci cumulul de valori culturale și de cunoaștere, transferabilitatea acestuia. Or, cultura și cunoașterea constituie o condiție antropologică a persistenței omului în timp.

În context, precizează Sorin Cristea, având ca sistem de referință mediul de penetrare a culturii, sesizăm și practicăm aspecte și domenii ale expansiunii noilor tehnologii de informare și de comunicare în educație/în formarea profesională (internetul-TICE). Deci, în condițiile mondializării informațiilor, ale creării unei noi realități, și anume aceea a cyberspațiului [29], cultura însăși trebuie re-definită. Sorin Cristea pune în valoare conceptul de *cyberspațiu* care nu este un spațiu fizic, ci o realitate metaforică, ce cuprinde totalitatea informațiilor care se mișcă între diferiții comunicatori prin între-mediul noilor media (cibernetice și spațiu). Termenul și realitatea corespunzătoare vine din gândirea antică, însă acela care le-a consacrat a fost Norbert Wiener în anul 1948, definind *cybernetica* drept știința controlului și a comunicațiilor la ființele umane și la mașini. Astăzi toată lumea este în/pe net/internet, acesta începându-și din anul 1961 istoria din teorii și rețele de pachete (rețeaua e-mail își are începutul în anul 1971). *Cybercultura*, în calitate de conținut al acestui spațiu, este o nouă realitate antropologică formată din totalitatea schimburilor, dar și a tehnicilor adiacente, a reprezentărilor, a valorilor, a modalităților de a face sau de a fi în legătură cu acest mediu. Cybercultura exprimă o mutație majoră a esenței înseși a culturii, pentru că aceasta instaurează o nouă față a universalului și a universalității.

Orice sistem de învățământ poate fi interogat și poate fi evaluat din perspectiva mai multor axe:

1. trecut-prezent-viitor ;
2. local-centeal-internațional ;
3. diagnosticare (a ceea ce a fost) ;
4. constatare (a ceea ce este) ;
5. proiectare (a ceea ce poate fi).

Și ieri și astăzi,

- se tot discută și se tot dezbate reforma educației,
- se schimbă paradigme de politică educațională,
- se construiește, dar, mai ales, Nota Bene ! se deconstruiește, se experimentează, se supun la proba faptelor intenții și proiecte educative,
- se readuc în discuție probleme devenite laitmotive, precum raportul dintre politic și învățământ, dintre administrativ și educativ, dintre sistemul de învățământ și piața muncii, dintre școală și viața în general.

Temele invocate supra pot fi sintetizate în jurul răspunsului la următoarea întrebare: în ce măsură școala noastră pregătește individul pentru o viață reală astfel încât să fie satisfăcut și el și aceia din jurul său. Sesizăm, de bună dreptate, că cele două zone - școala și lumea reală - pot evolua paralel, fiecare devenind opacă una fața de alta, mai mult, „stânjenindu-se” reciproc (Sorin Cristea). Școala poate deveni suficient sieși, evitând raportarea la problemele reale, după cum și societatea o poate ignora, dezvoltându-se în jurul altor valori, altele decât cele promovate de ea.

Cheia rezolvării multor probleme, menționează același autor, o găsim în modul în care articulăm și reconciliem școala cu viața, realizând o compatibilizare de finalități, în acord între valorile promovate de modernitatea actuală, un mod unitar de concepere și de acceptare a excelenței și a performanței.

Astfel, în acord cu opiniile unor autori, nu calitatea celor două orizonturi considerate izolat ne interesează (școala și viața), ci felul în care se susțin și se deservesc reciproc, în ipostazierea lor temporală trecut-prezent-viitor. La limită, precizează Sorin Cristea, putem avea o educație instituționalizată excelentă, o „bijuterie” de școală, dar dacă este „atașată” necorespunzător societății - eventual dezinteresate, destrucurate, aceasta nu dă nici un rezultat, Este nevoie de o rezonanță, de o „simfonie” (C. Cucoș) între cele două realități ce vor crește calitativ pe principiul vaselor comunicante: cu cât vom avea un învățământ mai bun, cu atât vom avea și o societate mai avansată valoric și cu cât vom avea o societate mai dezvoltată, cu atât și învățământul va fi de calitate.

Astăzi, însă, sesizăm o instabilitate și o penulare a sistemului se învățământ cauzată de fluctuațiile politice și, pe bună dreptate, de ambițiile și voluntarismele unor persoane din grupări politice (cu mitinguri și „adunări ale cetățenilor” ce au sloganuri și mesaje indezirabile și intorsionate). Este regretabil să constatăm că aproape orice ministru și ministeriat investite au ținut cu tot dinadinsul prin așa-ziselor „reorganizări” să „dărâme” ceea ce au construit predecesorii și să vină cu „altceva” (mai mult distrugător !) în loc. În pornirea lor „ministerială” aproape toate elementele de continuitate au fost desconsiderate, chiar dacă unele demersuri s-au dovedit viabile și oportune. Incertitudinea și deconstrucția provin din aceea că nu s-a asigurat un perimetru de neutralitate a conlucrării la nivelul unor actori intermediari, prin statuarea unui „nucleu dur” de cadre didactice, științifico-didactice, de profesori-cercetători în domeniu (un nucleu al lui *Homo neophilus* – omul iubitor de noutate), care să operaționalizeze anumite elemente programatice clamate de aceia (din tagma lui *Homo neophobus* – omul temător de noutate) ajunși în fruntea sistemului de învățământ.

O veritabilă reformă presupune:

- a) o anumită stabilizare a sistemului dari injoncțiuni permanente cu situații de incertitudine,
- b) fundamentul continuității,

- c) acumularea și consolidarea/păstrarea unor realizări în materie de idei și resurse umane,
- d) conștientizarea și aplicarea elementelor de nouitate, de inovare și de transfer tehnologic.

Fiind în acord cu majoritatea covârșitoare a reprezentanților comunității pedagogice, constatăm că din anumite ațiuni și evenimente realmente întâmplare în domeniul educațional, politicienii mai mult nu sunt de folos, mai mult încurcă decât ajută sistemul. Ei fie se folosesc de problematica educației în campaniile electorale, fie intervin neprofesionist în fenomenologia internă specifică școlară, dereglând mecanismele didactice firești, fie neglijează în mod simplu problema școlară. Aceștia ar trebui să fie mai reticenți, să rămână actori exteriori configurând doar deziderate, ținte, proiecte de atins în loc să se convertească în actanți sau diriguitori ai proceselor, dându-le prioritatea altora mai pricepuți (experți, practicieni, savanți, cadre științifico-didactice, mamageri ai școlii) să transpună în fapt ceea ce ei gândesc.

Este adevărat că aproape orice idee de politică educațională poate fi absorbită de realitate dacă este tradusă corespunzător în acțiuni didactice, este corect operaționalizată de către aceia care se pricep la educație – anume cadrele didactice.

Profesionalizarea carierei didactice este unul dintre obiectivele ce vizează calitatea educației, iar politicile propuse la nivelul Uniunii Europene converg către o viziune comună asupra acestui scop. Dinamica și complexitatea socioeconomică actuală solicită o adaptabilitate continuă din partea profesorilor. Aceștia sunt puși în situația de a-și dezvolta, periodic, competențele profesionale, pentru a întâmpina atât nevoile educaționale, actualizate, ale elevilor, cât și inovațiile științifice ce decurg din cercetarea în diverse domenii. Aceasta înseamnă că *formarea continuă a cadrelor didactice este un proces mereu actual și necesar, generat de evoluția socială neîntreruptă. Ca atare, însuși acest proces solicită optimizări și inovații ce trebuie să se racordeze evoluției sociale, științifice și tehnologice.*

Politicile educaționale din Republica Moldova, dar și din statele Uniunii Europene, acordă formării continue a cadrelor didactice un loc prioritar în strategiile de optimizare a procesului de învățământ pe termen mediu și lung. În speță, considerăm că pregătirea continuă și riguroasă a profesorilor, în vederea adaptării la provocările sociale și epistemice, pentru un învățământ calitativ este cel puțin la fel de importantă ca reforma curriculară.

Premisa pe care trebuie să se fundamenteze o analiză de politică educațională în domeniu este că formarea cadrelor didactice constituie *o prioritate a sistemului de învățământ*, aparent puțin valorizată, în realitate însă aflată într-o strânsă corelație cu celelalte componente ale reformei sistemului de învățământ; observația cea mai importantă din perspectiva sistemului de formare continuă a cadrelor didactice o reprezintă faptul că reformarea acestuia *nu constituie un scop în sine*, ci este *o premisă* pentru realizarea unei misiuni esențiale: *cariera didactică* (construcția unei cariere didactice reale, orientate, motivante și deschise pentru cadrele didactice).

În opinia autorilor, *formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă un demers particularizat de educație a adulților, bazat pe achiziții de natură metodică și psihopedagogică conexe cu nevoile de dezvoltare profesională, realizat în scopul optimizării rezultatelor școlare și sociale ale elevilor.* Dincolo de acest scop operaționalizabil din punct de vedere pedagogic, formarea continuă deschide o perspectivă mai difuză în timp, dar necesară perfecționării continue: autoformarea.

Însă, oricum, aproape orice idee de politică și orice reformă ține și de factorul politic, dar de la un punct ea trebuie să devină apanajul aceluia care știi despre ce se pune în discuție, despre ce se dezbate, deci să fie apanajul profesorilor, ei fiind adevărații tehnicieni ai proceselor didactice și al transferului tehnologic. În acest context este cât se poate de elocvent un exemplu lansat de profesorul ieșean Constantin Cucuș : „Comand unui meșter un costum după cum îmi place, dar îl las pe el să taie, să croiască, să configureze buzunarele, să potrivească nasturii sau căptușeala...”.

Educația de calitate, menționează profesorul emerit bucureștean Sorin Cristea [32], constituie o miză istorică evocată în literatura de specialitate, în general, în studiile de politică a educației, în mod special. Este

susținută în condițiile analizei relației prospective existentă sau doar imaginată între educația promovată în cadrul sistemelor de învățământ, lansate deja în epoca premodernă (Comenius), consolidate în plan național, în epoca modernă timpurie (Herbart) și avansată (în prima jumătate a secolului XX) [31]. Realizările și limitele istorice ale *educației de calitate* sunt dependente de *paradigmele* afirmate în epoca modernă (paradigma *psihocentristă* – paradigma *sociocentristă*) aflate în raporturi de contradicție, dar și de complementaritate, prelungite până în prezent.

În context actual, global și național, regional și local, *educația de calitate* tinde să devină soluția strategică necesară pentru rezolvarea „provocărilor societale”, culturale și politice, economice și comunitare, înregistrate în epoca postmodernă, contemporană [133]. Provocările societale din interior și din exterior focusează energizarea procesului educativ de calitate și a proiectării și realizării acestuia în contextul pedagogic și sociocultural, cu toate provocările ce îl efectează:

a) interne:

- caracterul teleologic (finalități educative);
- caracterul axiologic (valorile generale ale educației);
- caracterul prospective (perspectiva de integrare raportată la viitor) ;
- caracterul dialectic (corelațiile educator-educat, informare-formare-dezvoltare de succes, evaluare-autoevaluare);

b) externe:

- caracterul istoric (modelizarea evoluției istorice);
- caracterul sistemic (specificitatea fiecărui sistem educativ);
- caracterul național (specificul comunității naționale);
- caracterul universal (solicitările globale ale societății informaționale fundamentată pe cunoaștere).

Promovarea educației de calitate ca *soluție strategică* solicită definirea și analiza sa la nivel de *concept pedagogic fundamental*, construit *epistemologic*, nu de *slogan pedagogic*, vehiculat, de mai multe decenii predominant, uneori chiar exclusiv, doar prin mijloace sau resurse ideologice [33]. O astfel de *abordare* este importantă nu doar în plan *epistemologic*, pentru consolidarea statutului *pedagogiei de știință specializată în studiul educației* (realizat prin concepte fundamentale proprii), ci și la nivel *social*, în sistemul de *profesionalizare a cadrelor didactice* de la toate treptele și disciplinele de învățământ.

Profesionalizarea pedagogică a cadrelor didactice, de la toate nivelurile și disciplinele de învățământ, constituie un proces complex, definit prin formula de „metaformare”, preluată din domeniul filosofiei, al filosofiei educației, în mod special.

Unificarea procesului de „metaformare” realizat prin studii pedagogice universitare în regim de licență și masterat didactic nu exclude ci presupune „diferențierea socioculturală” a dezvoltării profesionale practice, îndrumată în context școlar și extrașcolar de un *profesor-mentor* cu rol special de „profesor-formator”.

Metaformarea se referă efectiv, nu metaforic, la pregătirea pedagogică a cadrelor didactice, situată dincolo de specializările universitare. Metaformarea privită ca *proces de pregătire pedagogică* a profesorilor de toate specialitățile, beneficiază, în ultimele decenii de un cadru unitar *instituțional* (structuri specializate în formarea pedagogică) și *curricular* (realizare în cadrul științelor și a filosofiei educației) [28]. În acest context sunt relevante rezultatele cercetătorilor proiectului prin care au identificat anumite dimensiuni și componente ale paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice, ilustrate în figura 3:

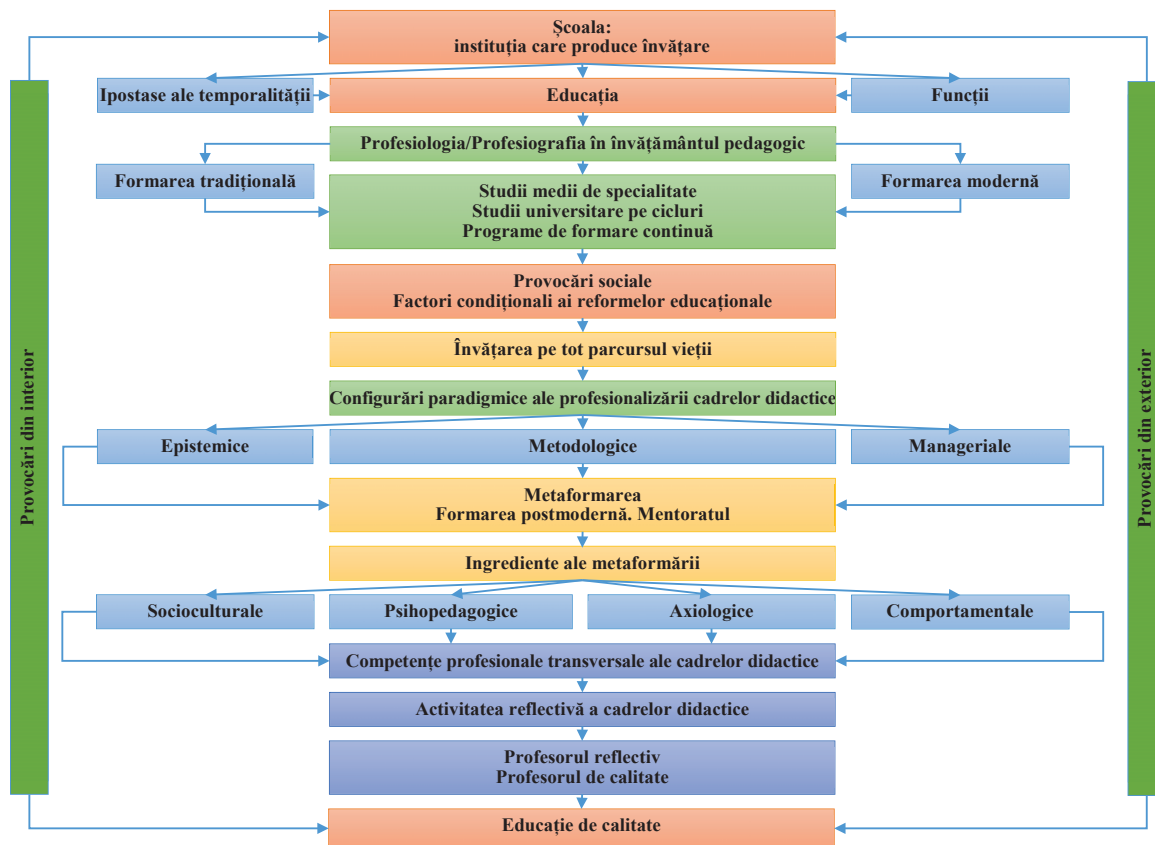


Figura 3. Congruența fundamentării paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice

Actul de politică educațională, în contextul provocărilor sociale, se cere a fi secundat, complementat, girat de unul pedagogic, de o expertizare de specialitate, de o definiție a lui în care strict tehnice. Dar, la noi în sistemul educațional, nici astăzi nu este realizată o experiență ori o evaluare a politicii educaționale promovată de ministerul de resort, deci ministerul el însuși este evaluatorul a ceea ce reorganizează reformează ori construiește/deconstruiește. Or, actul de decizie educațională, cu toate elementele ce îl predomină, nu trebuie să fie nici „politic”, nici „strict” didactic. Acesta apare ca o joncțiune optimă între proiectul politic și posibilitățile sale de realizare din punct de vedere tehnic. Didacticul acționează ca o instanță de remaniere (de validare, de cenzurare) a „visului” politic, a ceea ce se întruchipează la nivelul dezirabilității ideologice. Aceasta din perspectiva că nu orice proiect educativ este „primit” sau acceptat, absorbit de realitate, deci absorbit de schimbarea paradigmatică. Acestea trebuie configurate în acțiuni și proceduri specifice, didactice. Se observă astăzi că foarte mulți deputați, politicieni și alte categorii de persoane „se pricep” în probleme de educație, deci prea mulți amatori, oportuniști, impostori au invadat spațiul deciziei educaționale, fără a avea o competență în această materie. Cel mai regretabil este realitatea că miniștrii domeniului se conformează acestora fără deosebire. Ar fi o premieră în sistemul nostru educațional dacă reprezentanții „nucleului dur – Homo neophilis” ar iniția un proces de expertiză pe interior a politicii educaționale pe care o promovează ministerul de resort !...

1.2. Dimensiunea epistemică și axiologică a cunoașterii în procesul de profesionalizare a cadrelor didactice.

Cunoașterea lumii exterioare și cunoașterea omului sunt nu doar necesare, ci și complementare. Lumea naturală și cea socială, deci realitatea exterioară și realitatea interioară a omului, constituie obiect de cercetare pentru știință, iar aceasta, într-un cadru specific, ea însăși devine obiect de investigație filosofică ori științifică. În antichitate „episteme” avea sensul de cunoaștere sau de știință, iar cuvântului „doxa” semnifica presupunere, părere, opinie, adică o cunoștință nesigură [183]. Or, în filosofia greacă există o distincție concretă a acestor noțiuni: „doxa” este doar părerea despre ceva, criteriu subiectiv de simpatie sau de antipatie/de respingere a unei idei, a unei supoziții; „epistēma” reprezintă sensul de cunoaștere exactă, reală și obiectivă. Această diferențiere a fost evidentă în filosofia lui Parmenides privind modul de opinie și demersul adevărului. Indubitabil, filosofi și oamenii de știință exploatează cadrul epistemului [187].

Astfel se constituie știința sau teoria științei (metaștiința). Epistemologia reprezintă doar una dintre ramurile teoriei științei [43]. Ștefan Georgescu precizează că „epistemologia este ramura teoriei științei și totodată a filosofiei care cercetează originea, structura, metodele și validitatea cunoașterii științifice” [40]. Așadar, epistemologia reprezintă studiul cunoașterii de tip științific. O abordare vehiculată în studiile filosofice termenul „epistemologie” este interpretat în sens larg și în sens restrâns:

- în sens restrâns, epistemologia este studiul cunoașterii și credinței motivate. Semnificând studiu al cunoștințelor, epistemologia abordează următoarele întrebări: care sunt condițiile necesare și suficiente pentru cunoaștere?; care sunt sursele sale?; care este structura sa și care sunt limitele sale?;
- în sens larg, epistemologia este preocupată de demers al creării și al diseminării cunoștințelor în domenii specifice de cercetare [172].

A filosofa înseamnă a gândi și a vorbi despre devenire, menționa Constantin Noica. Devenirea reprezintă marea promisiune ontologică a lumii, în timp ce elementul este realitatea ontologică așezată într-o ordine. Sunt patru forme ale devenirii întru ființă, dintre care primele trei revin omului:

1. devenirea întru ființă a omului ca persoană;
2. devenirea obiectivă a comunităților umane;
3. devenirea absolută a umanului ca întreg; devenirea întru ființă a umanului cu rest cu tot. Devenirea întru ființă, în modul ei subiectiv, nu va obține decât această cucerire, prin viața rațională, a frumuseții pământeste în care se oglindește ființa.

În aria itinerarului epistemic și axiologic al cadrului didactic este identificată interpretarea și construcția altei fațete a devenirii, și anume a stilului existențial, acesta fiind profil al identității umane circumscris prin configurația nevoilor personale, a strategiilor și a competențelor semnificative afirmate pentru satisfacerea acestora: ele permit exercitarea status-rolurilor și stabilirea priorităților, manifestate relevant în conduita socială, reflectând năzuința spre idealuri concrete și sistemul individual al valorilor personale, principiile de viață, opțiunile și orientările specifice în soluționarea problemelor și arată nivelul de educație și de cultură al unei persoane, determinând dezvoltarea, integrarea, autoritatea și calitatea vieții omului ca reprezentant al unei anumite categorii sociale. În context, din perspectiva „întregilor integrați”, inteligența viului este definită de triadele Adevăr, Bine, Frumos; Intellect, Voință, Sentiment; Dumnezeu, Om, Natură; Timp, Suflet și Spirit, fiecare având la origine concepțiile lui Platon, Hegel, Noica.

Încă din Antichitate s-a anunțat în calificativul lui Homo Sapiens un sistem de referință sintetizat în „*zoon politikon*” (animal social apt să se dedice binelui și răului, dreptății sau nedreptății). O interpretare din perspectivă pedagogică a dicotomiilor bine-rău, dreptate-nedreptate o putem sesiza, conform profesorului Laurențiu Șoitu, în semnificațiile *Sfintei Treimi a valorilor fundamentale* Bine, Adevăr, Frumos: dacă percepem binele doar ca bine și răul numai ca rău, ne asumăm pericolul educării extremiștilor; răul și binele „au dușmanii lor”, care devin aliații noștri. Conform logicii nuanțelor, binele însuși are de înfruntat mai binele și pe cel mai bine, răul nici el nu este așa rău pe cât poate fi, deoarece lui îi urmează mai rău și cel mai rău.

Importanța educațională a nuanțelor este modelată prin comportamentele superioare, alese și oferite de cadrele didactice elevilor ce rezidă în conceptul că *a ști să transformi mai răul în rău și răul în bine, cu gândul la mai bine, iar credința în cel mai bine, este mai importantă decât orice poate deprinde un om*. Acesta este mesajul căruia cadrul didactic îi subordonează întregul demers științifico-educativ, deoarece - din perspectiva pedagogiei comunicării -, în actul de educație, *a ști* este mai curând sesizat cu sensul de *a nu uita că există variante* ce așteaptă să fie, de fiecare, identificate și explorate, care, atunci când se închide o ușă, se deschide o fereastră, iar ele constituie vase comunicante ale substanței motivaționale individuale și sociale *a efortului omului de a se face om*.

Scopul comunicării în școală nu se rezumă la reușita școlară, ci urmărește reușita umană, în toate condițiile și în toate momentele vieții. *Dincolo de clipa vorbirii, de exprimarea implicativă sau autoimplicativă, de cea a acțiunii, a gândirii, a manifestării noastre, avem rodul acestora, efectele lor, care se întorc pentru a ne umple / a ne goli vasul nostru* (Platon). Extensia lor spre etapele importante ale devenirii și ale vieții *are, în fapt, menirea responsabilizării totale*.

În context, activitatea cadrului didactic în congruența epistemologiei și axiologiei se remarcă prin dăruire și prin „curajul de afi tu însuși”, iar rolul învățării este incontestabil. Aici se configurează și se re-configurează acțiunile epistemice, demersurile științifico-didactice ale cadrului didactic, contextul de similitudine al actului didactic întreținut de profesor-elev prin cunoștinșe, capacități, atitudini, deci prin valori intelectuale și practice concentrate și exteriorizate în competențe specifice (mono-, inter- și transdisciplinare).

Pentru noi, părinții sau adulții, care trăim alături de un copil sau îl însoțim pe drumul vieții, provocarea constă în a-i permite să realizeze actul cel mai duros pentru fiecare, acela de a crește și de a se diferenția de noi. Îl autorizăm astfel să ne părăsească, să se despartă de noi, să se îndepărteze, pentru a întâmpina riscurile și minunile vieții.

În perspectiva itinerarului său epistemic și axiologic, cadrul didactic își desfășoară activitatea față în față cu bucuria sau cu suferința individuală. Cum le percepe, cum le înțelege? Cum descoperă în ce măsură lucrurile esențiale dintr-o viață sunt hotărâte în primii ani de școală și vor avea contur experiențial în viață pe termen lung?

Anume în aceste situații se manifestă curajul cadrului didactic de a fi el însuși, și starea acestuia 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. [110]. 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 [81], cadrul didactic își desfășoară activitatea sa aidoma unui erou care își arată devotamentul și patriotismul în activitatea pentru binele și emanciparea generației tinere și pentru prosperarea Patriei. Deci, el valorifică și conceptul de „Patria din noi”. 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 transcendentă – 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 transcendențialități. Or:

1. „*masa tăcerii*” s-ar putea interpreta drept simbolul înțelepciunii cadrului didactic ca formă superioară a inteligenței și a performanței pedagogice;
2. „*poarta sărutului*” dimensionează componenta afectivă sau a dragostei cadrului didactic față de copii;
3. „*coloana fără sfârșit*” sau „coloana infinită” traduce dimensiunea volitivă, acțională, a personalității, a

dimnității umane a cadrului didactic, dat fiind că „fapta eroică” a sa nu are sfârșit, ea se realizează și persistă de la o generație la alta deoarece doar prin intermediul acțiunii, ce semnifică materializarea voinței, putem da un sens ființei noastre. Aceste interferențe demonstrează și dimensiunea culturală/axiologică a personalității cadrului didactic în semnificația sa de „magister populi” dar și un principiu etic și, implicit, cu semnificație morală, reunite într-un principiu social: aici logicitatea are ca presupuziție etică indentificarea interesului propriu cu interesul unei comunități nelimitate de ființe cu care putem intra în relație spirituală, deci angajarea „iubirii” pentru comunitate, a „creдинței” în posibilitatea de a face din interesul ei supremul interes și a „speranței” în perpetuarea nelimitată a activității spirituale. Ideea rezidă în aceea că omul trebuie să se raporteze nu numai la un scop imediat, ci și la un scop ultim. În acest context Charles S. Peirce precizează că „unicul rău moral constă în a nu avea vreun scop ultim”; acest scop Peirce îl plasează în cursul istoric nesfârșit al unei „comunități nelimitate” și îl identifică, îl asociază cu *binele ultim* (ultimate good), cu „raționalitatea concretă” (concrete reasonableness) [153].

Năzuința de fiecare clipă a cadrului didactic o constituie onoarea, demnitatea. În activitatea sa orice valoare, orice judecată, orice acțiune, toate abilitățile și talentele au ca scop definirea onoarei, a demnității sau dobândirea acestora. În fond, aceste însușiri (și nu numai!) ale cadrului didactic relevă codul său moral, precis și complet, ce adeverește purtarea inspirată de rațiune. Și, firește, aceasta se numește înțelepciune, o înțelepciune pe care o statutează prezentă în didactică, aceasta semnificând teoria învățământului, fiind parte fundamentală a pedagogiei școlare ce studiază procesul de învățământ în ansamblul său, considerat ca subsistem al macrosistemului social (al societății) [79]¹.

Putem să aducem numeroase formule, aplicate cadrului didactic înțelept, care, în cele din urmă, este considerat omul bun la sfat. Pentru el (în concepția lui), sfat înseamnă chibzuință, îndemn înțelept, chibzuință întemeiată pe cunoaștere, pe experiență, pe analiză rațională, pe judecată, care vin din aptitudinea de a clasifica și de a aprecia corect anumite căi de urmat. E neîndoios că noțiunea de obligație socială e fundamentală caracteristică pentru pedagog. Ea oglindește elementul primordial al vieții lui, comunitatea, ce exclude orientarea numai spre onoarea individuală, afirmând existența morală și onoarea, demnitatea întregii societăți. Onoarea și demnitatea umană ale cadrului didactic se proclamă prin discipolii săi, prin viața învățăcelilor săi.

Tot ceea ce face cadrul didactic reînvie prin înșiși elevii săi, prinde rădăcini în inima lor, în acțiunile și faptele lor. Adevăratul pedagog totdeauna e considerat învățătorul vieții. El, întocmai ca și poetul, își rezervă un „monument spiritual” în sufletul poporului, în anele istoriei patriei sale; pe dânsul de asemenea îl numesc un veritabil focar de spiritualitate de o inestimabilă forță. Prin munca sa pedagogul exprimă consonanțele vieții cu aspirațiile maselor largi, emancipând principiul solidarității de crez și faptă.

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.

Aici sunt vizibile și percepute și dimensiunile 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 [120]. Or, vehiculul conținuturilor cunoașterii / autocunoașterii îl reprezintă limbajul cu semnele sale lingvistice [8] (semnul lingvistic

¹ **Notă:** Termenul provine etimologic din limba gracă: *didaske-didaskein*, a învăța pe altul; *didaktike*, arta învățării; *didaktikos*, învățare, instruire. Cu acest sens termenul a fost introdus în sistemul de concepte pedagogice și utilizat de pedagogul celebru ceh Jan Amos Komenski (1592-1670) [numit Galilei al educației]; în lucrarea sa celebră „Didactica Magna” precizează semnificația didacticii ca fiind „arta de a învăța pe alții”. Astăzi didactic are și alte semnificații și aspecte: știința sau teoria procesului de învățământ, teoria generală a instruirii, teoria conducerii/mangementului procesului de predare și învățare, are caracter exolicativ, reflexiv, normativ și conținut procesual.

fiind cuvântul care este conceput ca tot ceea ce comunică o noțiune definită a unui obiect, de orice fel ar fi acesta). Semnele lingvistice formează în comunicare triada categoriilor de cunoaștere, numite de Peirce [153] *categorii phaneroscopice*, care se regăsesc pretutindeni, inclusiv în ceea ce privește semnul lingvistic:

- ceva care ține locul pentru altceva, deci acel „ceva” este obiectul, interpretul;
- este adresat cuiva, creând astfel în spiritul adresantului un semn echivalent, acesta reprezintă *obișnuința de comportament*;
- referința semnului, deci „decupajul” obiectului (o idee despre obiect, ceea ce el numește).

În contextul acestor trei categorii, semnul poate fi cercetat în trei relații: cu sine, cu obiectul, cu interpretantul, aceste relații fiind numite și *tricotomie semiotică*. Semnificația semnului angajează nu numai sfera conștiinței, ci și sfera comportamentului, nu numai conștiința monadică, ci și sfera comunicării interpersonale. Or, uzitarea semnelor este privită ca un anumit comportament desfășurându-se pe dimensiunea interactivă a acesteia; semnele sunt privite astfel din perspectiva comunicării soldată cu înțelegerea [52] (*unica gândire posibilă este gândirea în semne!*), deci folosirea semnelor în legătură cu aspectul pragmatic, acesta însemnând nu numai conștiința despre lumea înconjurătoare, ci și, ca finalitate mai cuprinzătoare, - încorporarea practică a rațiunii în obișnuințe de comportament (*atitudini consolidate*). Aici trebuie să înțelegem finalitatea evoluției în carieră: idealism obiectiv (materia este spirit cristalizat) și legile naturii (ele sunt obișnuințe de comportament consolidate - „maxima pragmatică” – principiul de bază al acțiunii în aserțiunile de „autocontrol” al comportamentului).

Astăzi, însă, lumea dorește să fie liberă mai curând decât să învețe. Totuși, pare că se uită că „a educa” înseamnă a îndruma, a conduce, a însoți pe cineva dintr-un loc în altul. Poate educa doar acela care are suflet de îndrumător, deoarece va ști cum să descopere sufletul persoanelor, să amplifice și să dezvolte valorile rămase, deseori, tăcute, ascunse până atunci. Dacă ne lipsește curajul de a le scoate la suprafață, vor rămâne tăcute și ascunse de-a lungul întregii vieți.

Așadar, rolul educației este acela de a face posibilă ieșirea la suprafață a calităților intrinseci ale individului. Acest rol își are originea în rădăcina latină de „educis”, deci a scoate ceva dinăuntru înspre exterior, ne ajută să extragem ce avem înăuntru nostru, să unim într-un singur fir viețile, să punem ordine în sentimentele noastre și să ne conducem viața cu suficientă siguranță. Iată de ce pedagogia adevărată este aceea care trezește *potențialul de a învăța*: educă fără să deformeze, informează fără să mintă, trezește sufletul și forțele interioare prezente în toate ființele umane.

Știința educației platonice poate fi sintetizată în patru virtuți: cumpătarea, prudența și dreptatea. *Curajul* nu înseamnă să fii peste măsură de temerar, ci să ai tărie de caracter, să știi să trăiești cu demnitate. *Cumpătarea* reprezintă capacitatea de a ne stăpâni propria personalitate, de a găsi măsura justă, echilibrul; e vorba de un echilibru superior, elevat. *Prudența* înseamnă în esență capacitatea de a fi înțelept; doar acela care cunoaște este prudent, ignorantul e imprudent și se aruncă în brațele vieții în mod nechibzuit. Confucius preciza că omul prudent se gândește la un lucru de două ori: o dată e prea puțin, iar de trei ori este exagerat. Măsura justă înseamnă a te gândi de două ori înainte de a face sau a spune ceva. Aceasta este prudența sau *înțelepciunea*.

Educația corectă formează și transformă, totodată, ființa umană, ea reprezintă o adevărată alchimie interioară, căci nu putem rămâne neschimbați după un proces de învățare autentică. Dacă am rămas aceiași, înseamnă că nu am învățat nimic, ci ne-am mărginit la a memora multe lucruri fără să le înțelegem cu adevărat; *educația formativă*, cu virtuți transformatoare, nu forțează oamenii; personalitatea umană nu trebuie deformată. Înainte de orice, educația formativă ne ajută *să învățăm cum să învățăm*. Trebuie să învățăm prin *practica vieții*, deoarece omul actual este foarte sedentar, mult prea sedentar și lipsit de experiența directă. Fiecare ființă trebuie să se descopere pe sine însăși. A te întâlni cu tine însuși și a constata că ești mic e deja mult mai frumos decât a nu te descoperi deloc și a nu ști ce înseamnă acel „eu” din „eu sunt”. În context, conform lui Platon, „cu adevărat frumos și divin este *entuziasmul arzător* care te îndeamnă să deslușești cauzele lucrurilor, instruiște-te în acest exercițiu care, în aparență, nu slujește la nimic și pe care vulgul îl numește vorbărie trecătoare și totodată stăpânește-ți corpul, altfel adevărul îți va scăpa printre degete, și să faceți acas-

ta cât timp sunteți tineri, căci mai apoi veți pierde entuziasmul arzător”. Într-adevăr, tinerețea nu se cunoaște după chip, nici după corp, nici după lipsa ridurilor; tinerețea se poartă în suflet și poate fi găsită în interiorul fiecărui om, căci suntem filosofi prin educație și suntem ființe cu adevărat vii prin filosofie.

Un sistem individual de valori se formează prin introducerea unei persoane în cultură, care, fiind un fenomen al spiritului uman, esența interioară a ideilor umane, activitate umană consacrată simbolic, luminată de scopuri umane și morale, cel mai înalt grad de înnobilitate, spiritualitate și umanitate a condițiilor naturale și sociale de viață și a relațiilor umane, stăpânite de cei vii și transmise generațiilor următoare, semnifică și un proces de stăpânire a culturii (materiale și spirituale) atunci când individul devine persoană. *Valorile sunt unitățile formatoare ale conștiinței individului*, care determină relația relativ constantă a unei persoane cu sferile vieții: lumea, ceilalți oameni, el însuși. Acest ansamblu de relații formează în esență *poziția morală a individului*, care devine deosebit de puternică atunci când este conștient, când apar valorile personale, care sunt considerate formațiuni semantice generale conștiente.

Abordarea axiologică este organic inerentă pedagogiei umaniste, deoarece persoana este considerată cea mai înaltă valoare a societății și un scop în sine pentru dezvoltarea socială. În centrul gândirii axiologice se află conceptul unei lumi a interdependenței, care interacționează. Ea susține că lumea noastră este lumea unei persoane integrale, de aceea este important să învățăm să vedem lucrul comun care nu numai că unește umanitatea, ci caracterizează și fiecare persoană în parte. A lua în considerare dezvoltarea socială în afara unei persoane înseamnă a separa gândirea de fundamentul ei umanist. În contextul unei astfel de gândiri, umanizarea reprezintă tendința globală a dezvoltării sociale moderne, iar afirmarea valorilor umane universale constituie conținutul acesteia. Una dintre cele mai semnificative concluzii care decurg din înțelegerea funcțiilor culturale și umaniste ale educației este concentrarea generală pe dezvoltarea armonioasă a individului, care este scopul, vocația și sarcina fiecărei persoane. Mai mult, fiecare componentă a sistemului educațional contribuie la rezolvarea scopului umanist al educației.

Înțelegerea caracteristicilor valorice ale fenomenelor pedagogice s-a dezvoltat sub influența axiologiei generale. Axiologia pedagogică se bazează pe înțelegerea și afirmarea *valorilor vieții umane, educației și formării, activității pedagogice și educației în general*. Ideea are, de asemenea, o valoare semnificativă: *personalitate dezvoltată armonios*, asociată cu ideea unei societăți juste, care este capabilă să ofere cu adevărat fiecărei persoane condiții pentru realizarea la maximum a posibilităților inerente acesteia. Această idee stă la baza sistemului valoric: *viziune asupra lumii de tip umanist*. Ea determină orientările valorice ale culturii și orientează individul în istorie, societate și activitate. De exemplu, baza orientării unei persoane în societate este un complex de valori sociale și morale, care este reprezentat de umanism.

Caracteristicile axiologice ale activității pedagogice reflectă sensul ei umanist. Într-adevăr, valorile pedagogice sunt acele trăsături care fac posibilă nu numai satisfacerea nevoilor profesorului, ci și să servească drept linie directoare pentru activitatea sa socială și profesională care vizează atingerea scopurilor umaniste.

Valorile pedagogice, ca orice alte valori spirituale, nu sunt afirmate spontan în viață. Ele depind de relațiile sociale, politice, economice din societate, care afectează în mare măsură dezvoltarea pedagogiei și a practicii educaționale.

Filosofia educației timpului nostru, care are o orientare umanistă, este un program de reînnoire calitativă a tuturor etapelor procesului educațional. Căutările filosofice în această direcție fac posibilă formarea unor principii de evaluare a activității instituțiilor de învățământ, a conceptelor, a experienței didactice, a realizărilor sau eșecurilor. Umanizarea educației include și reînnoirea sistemului de pregătire a personalului calificat: trecerea de la „impersonalitate” la includerea creativă conștientă în proces, străduința pentru dezvoltarea generală și profesională a individului. Actualmente, o semnificație inutil de importantă, aproape ideologică, a fost acordată programelor și manualelor educaționale, în legătură cu care procesul educațional a devenit fie implicit, fie cu totul absent. Educația, care presupune inițial transmiterea culturii către generația următoare, s-a dovedit a fi discreditată. La fel, educația muncii a fost lipsită de semnificația ei morală și estetică. Pentru o perioadă destul de lungă, sistemul educațional și-a concentrat eforturile pe învățarea tinerei generații cum să se adapteze la dificultățile vieții, aproape cum să supraviețuiască. Procesul de educație nu a dat priceperea

de a umaniza viața în sine, modelându-o după legile frumuseții. În prezent, a devenit evident că conținutul și natura orientării personalității umane determină eficacitatea soluțiilor la probleme de natură socială și economică, determină siguranța existenței umane.

Ideea de umanizare este o consecință a abordării axiologice în educație, ce are cea mai importantă semnificație socio-politică și filosofico-antropologică. Modul în care va fi implementată această idee va determina strategia finală de dezvoltare a societății moderne: noul concept își va încetini mișcarea sau, dimpotrivă, va lansa o nouă rundă de dezvoltare. Educația modernă are posibilitatea de a deveni un element esențial în dezvoltarea calităților ideologice și morale valoroase ale fiecărui individ. Filosofia umanistă a educației se bazează pe misiunea de a crea armonie ecologică, morală în lumea noastră.

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” (V. Popeangă).

2. Sisteme și procese metaformative

2.1. Lumea educației în metaformarea cadrelor didactice

Actualmente mediul de difuzare a valorilor culturale și a celor cognitive a devenit el însuși semnificativ și „un bun cultural” în măsura în care este rezonant și coextensiv cu valoarea de bază. Mai mult ca atât, mediul „informează” într-un anumit fel conținutul propriu-zis, predispunându-i pe receptori la o anumită grilă de lectură, la o re-formare a „aparaturii” lor receptiv și cognitiv, la asimilarea unui limbaj nou (limbaj de programare). Mediul de transmitere forțează, așadar, structurile psihomentele să se re-construiască specificității noilor incitări. Așadar, toate cele menționate conduc la ideea că este necesară o altă abordare a profesionalizării cadrelor didactice din învățământul general ce s-ar referi și la o „altfel” de formare, cu accente proeminente pe conceptul de *metaformare*.

În formarea și dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice lumea educației nu este doar aceea pe care o „vede” statul în programe, curricula prescrise și adoptate. În contextul acesta se prefigurează un „vacuum” al minimumului sociocultural și lingvistic adecvat în discursul didactic al profesorilor. În procesul de formare și dezvoltare profesională se identifică și deprivarea culturologică, sociologică, antropologică și politologică; astfel cadrele didactice depun eforturi considerabile în compensarea acestor nuveluri metaformative. Cert este că astăzi societatea avansează față de școală construirea mediului educațional realizat și desfășurat în baza practicării unui management al clasei care să îi ajute pe copii să crească sănătoși fizic și mental, împăcați cu ei înșiși și cu cei din jurul lor, copii care se simt bine și care știu cine sunt și ce sunt, copii care pot să-și găsească echilibrul după un seism emoțional într-un alt mod decât prin a se deda acțiunilor tragice, ca singura modalitate de rezolvare a problemelor lor. Atare context a făcut tema dezbaterilor inițiate în 2007 de Comisia Europeană privind îmbunătățirea calității formării cadrelor didactice în țara respectivă, în particular, și în Uniunea Europeană, în general. S-a menționat că în activitatea sa profesorul este implicat să conștientizeze relația dintre educație (Paideia) și provocările lumii și vibrațiile vieții (Polis), acestea fiind de sorginte culturologică, antropologică, sociologică, politologică, lingvistică. Astăzi, însă, profesorul simte că aceste relații sunt firave, legătura lor „se subțiază” și educația riscă, în această perspectivă, a rămâne și a fi o

piesă ori ca exponat de muzeu, privit ca o valoare în sine, deci prețios, minunat, tentant și conservat într-un spațiu „confortabil”, unificat și ferit de problemele și de interesele lumii. În atare circumstanțe profesorul se află în situația de abandonare a activității, fie că „se rupe” de realitatea educațională viabilă deoarece realitatea nu poate fi pe deplin descifrată și că ea nu îl ajută să înțeleagă exact și limpede/răspicat care este adevăratul rost și sens al vieții școlare în cultura contemporană și în lumea copiilor pe care îi formează. O astfel de imagine a profesorului persistă în *conștiința sa pedagogică*. Aici se prefigurează întrebările: cum poate sau cum ar putea profesorul să depășească această imagine vetustă a omului și a societății?; cum ar putea profesorul să participe și să contribuie în procesul de formare a oamenilor instruiți, împliniți și utili vremii lor, societății? În identificarea răspunsurilor credem că atât școala, profesorul cât și societatea, trebuie să mizeze pe construirea *mediului școlar liber* [3] în centrul căruia se află elevul, văzând în el un real și valoros partener în comunicarea didactică și socială. Astfel, profesorul se va manifesta în „*stare de revărsare*”, în „*stare de flux*”, devenind mai bine pregătit psihopedagogic, mai inteligent emoțional și cultural pentru dezvoltarea proximității a fiecărui elev, printr-o tratare diferențiată [78].

Strategia de formare a cadrelor didactice propusă de Consiliul Europei prin modelarea *profesorului europaeus*, trebuie să aibă o nouă imagine, cea integrală; această imagine evidențiază rolul lui în educarea elevului atât în cadrul disciplinei predate cât și în contextul unei formări general globale în ritmul accelerat al secolului. De aceea profesionalizarea cadrelor didactice presupune o activitate de formare și de aplicare eficientă a competențelor profesionale prin devenirea *profesorului integral* în baza integralității contextuale, ce se structurează într-o direcție nouă, motivată și determinată de un *cadru științific, profesional și educațional nou*. În acest context, elementul nou atribuit profesionalizării îl semnifică *accelerarea ritmului inovațiilor ce survin în educație* și când cadrul didactic nu depune efortul (susținut) de înțelegere, de re-gândire și de direcționarea valorilor general-umane în activitatea sa, atunci el devine străin mediului educațional, el rămâne rezistent la schimbare și nu corespunde ego-ului profesional, iar spiritul său rămâne în urmă în raport cu evoluția structurilor socioculturale [111].

Oricât de sporadică ar fi extensia acestei metaformări, totuși, din perspectiva desfășurării și dezvoltării, 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* a cadrelor didactice, raportându-se la următoarele *componente configurative* [113]:

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 „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*”;
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 și creează sentimentul de apartenență la ceva dincolo de tine.

Anumite conformități și caracteristicu procesuale relevă stutarea sitemică a metaformării.

Tactul pedagogic, social. Tot ceea ce există ca fiind lume materială și lume spirituală fundamentează esența și partea aleasă a ființei umane. De aceea un popor, menționează Simion Mehedinți, este cu atât mai înaintat pe calea progresului, cu cât s-a apropiat mai mult de idealul său propriu, manifestat în felul său de a cugeta, de a simți și de a exprima toată partea aleasă a ființei sale [55]. Or, această constatare edifică și scopul și rostul omului în lumea lui și a altora [89]. Și cum trebuie să fie el educat ca să merite acest nume? [56]. Un proverb persian concluzionează că profesorul bun este acela care a fost și elev bun. Aici este evident impactul pozitiv și social al educației: perpetuarea personalității bune, umane și bine educate cu tact și cu omenie.

Componenta mentalesă. În activitatea didactică funcțională a profesorilor, conform observației lui Michel Minder, *componenta mentală* a comportamentului se identifică în a reflecta asupra unei probleme, în a stabili un plan de acțiune, în asumarea unei decizii oportune în actul didactic etc. Astfel:

- componenta mentală este partea invizibilă, *în imersiune*, a aisbergului. În cadrul acestei componente se mai disting două subcomponente: competența și capacitatea;
- componenta observabilă este comportamentul: individul face ceva ce este vizibil (a vorbi despre un obiect, a manipula un obiect etc.). Această componentă manifestă o semnificativă performanță, ea fiind partea *în emersiune* și vizibilă a aisbergului [149].

Este bine știut, cu argumente riguroase, că orice tip de școală începe să funcționeze cu asigurarea de resurse umane. În acest context sunt stabilite interacțiunile umane între indivizi, grupuri și vârste ce presupun atașamente pe care le are un actor social față de grupul său de apartenență, deci în definirea identității sale, care sunt numite *construcții mentale*. Or, școala *hic incipit*, aici își are începutul, în punctul de înființare, în momentul inițial, la capătul începutului odată cu începutul activității cadrului didactic – Magister ludi –, încadrat și angajat.

Componenta mentală a cadrului didactic identifică activitatea sa mentală în actul didactic, el construindu-și „regatul mental”, mentalitatea profesională, acel „la raison d’être”, acel „modus vivendi et sentiendi” al carierei profesionale, ce conduc spre înaltă disciplină personală și profesională, spre talent rar și organizațional, edificându-și identitatea profesională la rangul lui Homo Faber și al lui Homo Constructivus. În rangurile acestea se identifică atât *profesorul cultivat* care trebuie să fie, în mod ordinar, un *intelectual veritabil*, adică cineva care își organizează adaptarea la mediu și cucerirea ambianței după o *schemă rațională*, pe care și-a constituit-o personal, cât și profesorul care trebuie să dea dovadă întotdeauna de un *spirit critic adevărat*, iar calitățile lui dominante fiind *ascuțimea și iluminarea minții*, creativitatea imaginației, luciditatea față de sine însuși, moderația demersurilor și modestia personală, dar și profesorul care posedă șansa unică de a-și putea grefa *perfecționarea intelectuală* direct pe activitatea sa profesională, evitând astfel orice dicotomie între muncă și timpul liber, între sarcinile obligatorii și aspirațiile spontane [149]. Aceasta înseamnă identificarea și cultivarea *inteligenței umane* a cadrului didactic în folosul umanității și promovarea oportunităților intelectuale și sociale stimulante pentru membrii comunității pedagogice. Or, *educația de calitate* nu poate fi realizată dacă profesorii și studenții nu sunt implicați profund în procesul de cercetare-inovare, de dezvoltare a gândirii critice, creative, a inteligenței emoționale, iar managementul interacțiunii subiect-subiect al învățării nu este asigurat de tehnologii educaționale moderne și dacă actul didactic nu semnifică un produs al activității și al identității mentalesă ale cadrului didactic.

Referitor la „didactica mentală” sau la activitatea mentală a cadrelor didactice, este necesar a preciza că în procesul educativ problema conceptului de „profesor mentalesă” nu este încă investigată, cel puțin la nivel teoretic. Însă au fost efectuate cercetări cu privire la *caracteristicile și dimensiunile memoriei* [80], acestea consolidând și construcția identității mentalesă a cadrului didactic în perspectiva activității sale mentalesă. Astfel, memoria constituie o condiție indispensabilă a existenței și adaptării optime a personalității umane. Prin intermediul memoriei omul își formează atât propria sa experiență de viață, cât și experiența întregii omeniri. Emoțiile trăite, impresiile și imaginile formate, gândurile meditate, mișcărilor executate, activitățile

realizare în prezent nu se pierd, nu se volatilizează, nu dispar fără a lăsa vreo urmă, ci, dimpotrivă, se sedimentează, se cristalizează, luând forma experienței anterioare [54]. Așadar, fără memorie [80]:

- omul nu ar avea experiență, nu ar putea acumula cunoștințe în procesul de învățare;
- vor fi afectate gândirea, compararea, evaluarea, luarea deciziilor, imaginația;
- nevoia de a acumula informații valoroase, experiență, deprinderi, aptitudini, toate acestea nu vor îmbogăți cunoștințele și viața psihică a omului;
- oricare persoană nu își va aminti ceea ce este foarte important pentru ea.

Tot ceea ce o persoană percepe ca fiind nesemnificativ este slab amintit și forțat să fie uitat. Toate cunoștințele și abilitățile pe care le dobândește omul sunt rezultatul capacității de a memora și de a reține informații, imagini, gânduri, sentimente, etc. și de aceea memoria se încadrează în rândul acelor mecanisme psihice care au generat un număr impresionant de cercetări chiar de la începutul psihologiei experimentale. Paradigmele memoriei au o dublă semnificație pentru domeniul psihologiei proceselor cognitive și al psihologiei învățării: se conturează cadrul problematic al mecanismelor mnemonice; se prezintă contextul teoretico-metodologic al cercetărilor și investigațiilor din acest domeniu, multitudinea și varietatea perspectivelor posibile de abordare a memoriei. Memoria poate fi numită *reflecție mentală* ce constă în consolidarea, conservarea și reproducerea ulterioară a experienței individuale anterioare, care face posibilă reutilizarea acesteia în procesul de efectuare a oricărei activități sau întoarcerea ei în sfera conștiinței. Cele mai importante funcții ale memoriei sunt:

- funcția de acumulare a experienței;
- funcția de realizare a coerenței actelor și a evenimentelor vieții;
- funcția de asigurare a identității personale.

Astfel, literatura de specialitate oferă un spectru larg de abordări ale conceptului de memorie și în majoritate se constată prezența celor trei procese de bază ale memoriei: memorarea, stocarea, reactualizarea. Activitatea mentalesă a cadrelor didactice este fundamentată pe aceste trei mecanisme psihologice [124].

Un alt domeniu relaționat de activitatea mentalesă a cadrului didactic îl reprezintă **funcționarea gândirii**. În contextul acestei idei piagetiană, conform căreia dezvoltarea se încheie cu atingerea stadiului de operare formală, pe de o parte, și că aceasta se petrece în adolescență, pe de altă parte, este pusă în discuție de cercetări recente, reprezentând al cincilea stadiu, acela al operațiilor postformale. Cercetările privind ameliorarea abilităților cognitive sunt de o utilitate practică și au devenit proxime activității psihologilor. Concluziile studiilor au arătat că operațiile postformale includ trei tipuri de raționamente [18]:

- gândirea relativistă - care presupune înțelegerea cunoașterii ca fiind dependentă de perspectiva subiectivă a celui care cunoaște;
- gândirea dualistă - abilitatea de a releva și rezolva contradicții survenite din viziuni/părerii contrare;
- gândirea sistematică - capacitatea de a gândi sau de a reflecta la toate sistemele de cunoaștere sau de idei.

Cercetătorii subliniază faptul că dezvoltarea adultului se situează pe un nou nivel, căruia i s-au atribuit diferite denumiri: postformal, multiliniar (Chandler), pragmatic (Lahouvie-Vief), metacognitiv (Broughton, Gruber, Voneche), stadiul dialectic (Riege) și stadiul formulării de probleme (Arlin).

Comparând aceste denumiri cu caracteristicile gândirii postformale, pot fi evidențiate caracteristicile majore ale gândirii adultului: metacognitivă, dialectică și pragmatică. Pentru dezvoltarea personală și profesională a adultului se identifică evoluția capacităților intelectuale și stadiul în care aceste capacități sunt evidente [10]. Așadar:

- gândirea, ca proces psihic, este caracterizată de formarea în timp a particularităților, operațiilor structurii și tipurilor sale, și schimbarea și restructurarea lor la niveluri superioare funcționale;
- factorii care generează și stimulează gândirea sunt de ordin extern și intern, semnificând rezultatul unor multiple și variate interacțiuni;

- dezvoltarea gândirii are o direcție calitativ ascendentă, fiind afectată și de momente de consolidare și refuncționare într-o nouă fază a proceselor și structurii sale;
- dezvoltarea gândirii, deși e guvernată de legi generale, se diferențiază de la un individ la altul, deoarece fiecare ființă umană dispune de un echipament ereditar propriu, traversează medii diferite cu influențe variate, are parte de o educație diferită, evenimente de viață diferite etc.;
- caracterul concret și personal al dezvoltării gândirii nu anulează acțiunea legilor generale ale devenirii psihocomportamentale, ci dă un înțeles mai profund acestuia și, totodată, atrage atenția asupra aspectelor diferențiale, care nu trebuie niciodată scăpate din vedere;
- domeniul specific în care se activează și se pun în relație finalistă toate blocurile componente ale gândirii îl constituie rezolvarea problemelor în sens larg. „Problema” sau „situația problematică” reprezintă stimulul autentic al oricărui proces veritabil de gândire, însăși apariția și dezvoltarea în plan istoric (filogenetic) și individual (ontogenetic) a acestui proces psihic cognitiv au fost determinate și impulsionate de dificultățile și complexitatea crescândă a adaptării la mediu, a optimizării și eficientizării activității omului;
- dezvoltarea gândirii nu constituie o juxtapunere de elemente nou dobândite, ci o unitate a continuităților și discontinuităților, conservându-se ceva schimbându-se altceva, modificându-se, transformându-se, acestea construind conținutul unui nou stadiu psihic.

În context, gândirea pedagogică *semnifică pornirea lăuntrică, imboldul lăuntric, îndemnul lăuntric* al cadrului didactic în a-și „aranja” traiectul său didactic și prestața sa personală și profesională în etosul proxim didactic. Profesorul universitar Tatiana Callo [15] menționează că *dezvoltarea gândirii pedagogice* ajunge, la un anumit moment, la posibilitatea de a efectua schimbarea „în interior”, în *mentalese*, când profesorii realizează că nu doar buna cunoaștere a specialității este un factor al educației, care cere un *efort conștient*, dar și producerea acestuia prin practică activă în afirmarea și în construcția identității profesionale (Figura 4):

Pentru a contura o sinteză a acestui concept, trebuie să identificăm anumiți factori ce contribuie la „deschiderea minții”, la „deschiderea spiritului profesionist” și la „deschiderea orizonturilor profesionale” în construirea „regatului mental” al carierei didactice, deci în activitatea mentală a cadrului didactic. Așadar, cadrul didactic ar trebui să urmeze ceea ce a postulat Nisargadata Maharaj și anume că „aduci claritate în minte observându-te; lipsa de atenție aduce obscuritate; atenția aduce claritate”. Aici nu putem ignora *problematica domeniului de filosofie a minții* ce tinde să se concentreze asupra

- a ceea ce este posibil,
- a ceea ce este necesar,
- a ceea ce este esențial,

prin contrast cu ceea ce este „pur și simplu” – ordinar, obișnuit [14]. Așadar, *mentalese*, minte deschisă, spirit deschis, semnifică o construcție profesională holistică a activității mentale a cadrelor didactice, reflectată și sesizată și *prin concepția și prin conștiința pedagogică a cadrului didactic, prin optimismul pedagogic, prin calitatea educației, prin cultura calității, prin inteligența emoțională, prin motivație, prin reflecție și prin demnitatea profesională și umană ale cadrului didactic*, care, toate, declanșează activitatea de perfecționare și de construcție a *identității mentale, personale și profesionale*.

Componenta mentală a activității cadrului didactic sau identitatea mentalese a lui sunt vizualizate în proximitatea altui concept pe care îl interpretăm în rândurile ce urmează:

Profesorul cercetător. Competența de „profesor–om de știință” [191]. Din moment ce nimeni nu contestă necesitatea ca profesorul să știe mai mult decât elevii săi, el trebuie să le asigure accesul la un nivel înalt de cunoștințe. În ceea ce privește profesorii de școală, gama de discipline este foarte largă, inclusiv cunoștințele interdisciplinare. Profesorul trebuie să se identifice că este capabil de a transforma acest tip de cunoștințe academice predate în cunoașterea didacticii disciplinei. Dar în afară de aceste discipline de cunoștințe, profesorul are nevoie, de asemenea, de cunoștințe transversale.

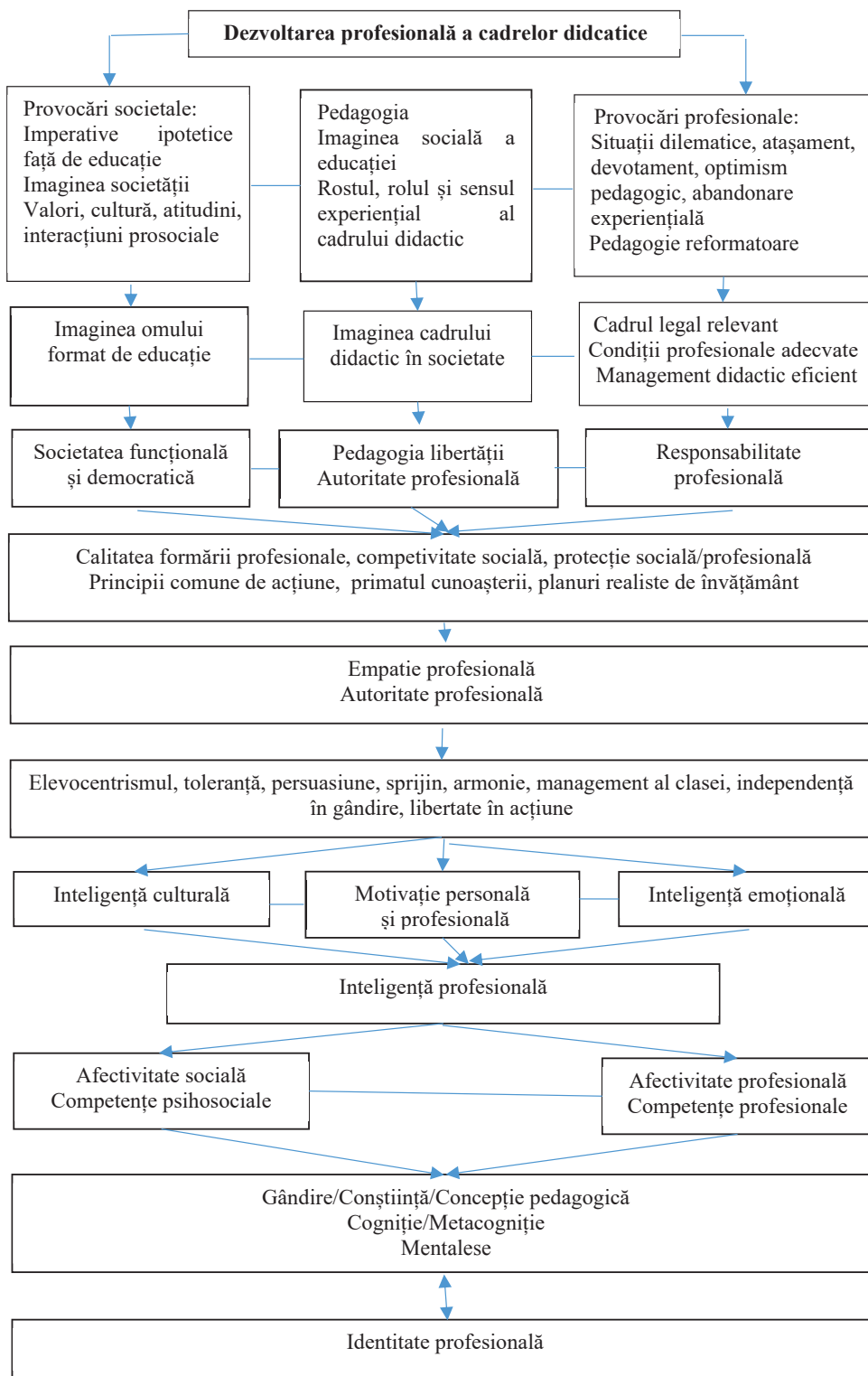


Figura 4. Construcția identității mentalese a cadrului didactic

Atunci când un profesor de școală dorește să devină o persoană resursă într-o activitate, trebuie să aprofundeze cunoștințele sale disciplinare și didactice. Dar fără un proiect de dezvoltare personală, motivația internă este scăzută și învățarea pe tot parcursul vieții adesea ratează ținta vizată. Aceasta reprezintă *capacitatea de a reflecta mental poziția unei alte persoane*.

Conștiința pedagogică. Socrate a observat că pe măsură ce cunoaștem mai multe, cu atât se deschid perspectivele/„peripețiile” necunoașterii, iar căutarea originilor trebuie pornită de la ideea că viața semnifică o permanentă re-memorare a originilor și că viața este o re-producere din memoriile originilor, și de aceea omul este unica ființă conștientă pe Terra căruia îi este hărăzit destinul căutării și al transmiterii socioistorice și socioculturale. Conștiința [137] omului semnifică una dintre cele mai importante ipostaze ale vieții psihice a lui, fiind când afirmată, când negată cu vehemență. Conștiința reprezintă o activitate de înțelegere (din latinescul *con*, împreună cu..., și *scientia*, a ști, a înțelege), deoarece rolul ei este acela de a avea înțelesuri, de a integra un fenomen într-un sistem de relații, de a realiza scindări, diferențieri, opoziții înăuntrul conținuturilor, la început omogene, pentru a ajunge, în final, la noi sinteze: eu și non-eu implică și o relație dinamică între ele, individul fiind nevoit să se raporteze nu doar la sine, ci și la lume înțelegând-o. În context, este bine să fii important, dar mai important este să fii bun (bun profesionist, bun coleg/conducător/prieten, om bun și bun în toate...). De când omul este om, nu numai educația se identifică fiind vechime cu vârsta omenirii, dar și vârsta omenirii se numără din momentul în care s-a săvârșit prima acțiune educativă, căci aceasta a fost și prima sclipire de conștiință, primul semn al eului uman care s-a delimitat conștient de lumea în care exista, configurându-și o conștiință proprie, cu un univers intim propriu. Aceasta este *conștiința educativă* sau *pedagogică*, ce îl marchează definitiv pe om. În realitate însă ea constituie demersul zilnic al practicii educaționale și al științelor educației, așa încât putem afirma: conștiința umană este, întâi de toate, *conștiință pedagogică*, *aceea de conștiința a necesității de schimbare a individului pe ideea de desăvârșire*, și *conștiință etnică*, *aceea de conștiința apartenenței la o comunitate de sânge*, *conștiință gender*, *conștiința apartenenței de gen*, *conștiință mitic-religioasă* [74]. Conștiința pedagogică este neapărat una națională, dat fiind că educația se desfășoară într-o comunitate națională și într-un spațiu educațional național. În această calitate, conștiința pedagogică este obiect de cercetare în primul rând al filosofiei.

Or, existența umană ține de schimbarea acesteia pe dimensiunea istorică, deci pe cea a *noilor educații*, schimbarea ființei umane reprezentând constant obiectul teoriei și al practicii educaționale, al conștiinței pedagogice, ea fiind responsabilă de răspunsurile pe care le formulează oportun la întrebările următoare:

- a) *de ce* trebuie să se schimbe omul (epistemologia educației),
- b) *în ce direcție* trebuie să se schimbe (teleologia educației),
- c) *în baza căror valori* este bine să se schimbe (conținuturile educaționale),
- d) *cum* trebuie să se schimbe omul pe parcursul vieții (metodologia educației).

În contextul acestor întrebări, să răspundă fiecare dintre aceia care sunt pedagogi și au conștiința pedagogică.

Conștiința lingvistică. Ca să poată interacționa, omul învață limba, ca să-și poată atinge scopul, va căuta pe aceia cu scopuri identice și va învăța de la ei cum să facă acest lucru. Dar dacă pe o persoană o deranjează altă nevoie sau are o deficiență, atunci va învăța mai greu limba (mai ales dacă e alta decât cea maternă), deci va interacționa mai dificil. Calitatea pe care o dorește pentru interacțiune determină nivelul calității limbajului asimilat. La fel studiul de practici pe care îl face determină atingerea eficienței în realizarea unor scopuri.

Cu alte cuvinte, omul nu poate găsi în sine motive pentru dezvoltarea sa, simte necesare trebuințele, nevoile legate de o conviețuire de calitate, pentru ca interacțiunile între oameni să se schimbe și ei înșiși să evolueze.

La nivelul persoanei este nevoie de coerență, dar ea este impusă de interacțiuni, nu este scop în sine. Un produs de calitate - o interacțiune cel puțin satisfăcătoare - va determina organizarea eficientă a persoanei. O persoană frustrată ori cu stima de sine scăzută, nu poate participa la interacțiuni de calitate, ceea ce ei îi lip-

sește - siguranța, consistența, dorința neîmplinită, va afecta interacțiunea. Doar interacționând omul se vede pe sine și posibilitățile sale, doar în ameliorarea interacțiunilor poate găsi motive temeinice de schimbare.

Științele umaniste solicită un interes constant pentru definirea termenilor antrenați în cercetare datorită modificării permanente a obiectului investigației - *omul*, precum și unității genetice a subiect-obiectului cercetării: omul este și subiect, și obiect al cercetării. Confucius menționa că *esențialul este să numești corect lucrurile* și de aceea acțiunea de definire este implicită actului de raportare a subiectului la obiect, prin care subiectul și obiectul își modifică sensurile, valorile, trăsăturile etc., acestea din urmă reclamând precizările de rigoare efectuate prin definire și re-definire. Sursele filosofice preocupate de definirea definiției indică funcțiile definiției (*a oferi natura esențială a unui lucru, a fi universală și afirmativă*), valoarea definiției (*a explicita sensul și conținutul noțiunii*), raportul dintre valorile definiției și mijloacele lexicale ce le dau expresie științifică și filosofică [105]. Aici trebuie menționat că lumea în care trăim este populată de entități sau de obiecte pe care le percepem și pe care, conform modalității specifice speței umane de a prelucra informația astfel receptată, le supunem unui proces constant de categorizare; a le *categoriza* [134] înseamnă a le reuni, a organiza în grupuri sau în clase elemente de aceeași natură (de aceeași esență). Acest lucru flexibilizează mult granițele ori limitele ce despart o categorie de alta. Dar, pentru a putea asocia noi obiecte unei categorii existente, trebuie nu numai să identificăm ci și să re-identificăm proprietățile specifice acelei organizări categoriale; în perspectiva re-identificării proprietăților este nevoie de un *element intermediar*, numit uneori *idee*, alături *noțiune* sau *concept* [135], ce desemnează “*unité de connaissance créée par une combinaison unique de caractères...; les concepts ne sont pas nécessairement liés à des langues particulières, ils sont cependant soumis à l'influence du contexte socioculturel qui conduit souvent à des catégorisations différentes*” [135]. Iată de ce cadrul didactic trebuie să își cizeleze conștiința lingvistică pentru a nu avea scrupule sau situații delicate în explicitarea și interpretarea ideilor, conceptelor, noțiunilor mai ales în fața colegilor și a elevilor.

Limbajul. Educația caută omul din om prin sarcini cognitive și acționale concrete, prin dezvoltarea conduitelor morale și creative, acestea desemnând *obiectivul educațional* sau “*expresia finală a eforturilor unor acțiuni educaționale, transformarea sau performanța pe care o înregistrează în formarea sa individul care a parcurs sistemul educațional*” [66]. Stilurile de educare/de învățare sunt centrate pe activitatea individuală a elevului dată fiind originea cunoașterii individuale și a gândirii în multiplele interacțiuni ale subiectului învățării cu semenii săi. Or, cauzele comportamentului individual al elevului, fie acestea de natură acțională, mentală, afectivă sau verbală relevă *situații sociale* concrete și de aceea exigența învățământului ține de *elevul social* [101]. În contextul respectiv se cere a puncta că orice acțiune a elevului, ca *ens socialis*, se manifestă prin/in *limbaj*, acesta la rândul său fiind *motivată socialmente*.

Limbajul se manifestă în mod constant sub forma actelor lingvistice [27], adică discursuri sau texte, privite din unghiul desfășurării lor ca activitate lingvistică.

În școală activitatea lingvistică nu semnifică și educație lingvistică din simpla motivare că sistemul, normele, faptele sau definițiile (regulile) limbii relevă aspectul static, abstract al ei, invarianta și convenția, și nu tehnica, “știința” pe care o învață elevii în a “stăpâni” limba și a uzita de ea datorită limbajului, ce reprezintă o “specializare”, o personalizare și o restricție impusă limbii. Or, expresia “limba în acțiune” relevă anume formarea, dezvoltarea limbajului, adică educarea lui ca finalitate a comunicării interpersonale a elevilor. Limba reprezintă pentru limbaj materialul de construcție a acestuia și de aceea educarea limbajului relevă și multitudinea de variante pe care le poate avea el în comunicarea elevilor, unele nefiind conforme anumitor norme lingvistice.

Acceptând teoria limbajului expusă de Eugeniu Coșeriu, punctăm că anume în limbajul articulat distingem două realități de bază: actul lingvistic și limba (sistemului limbii îi corespunde actul lingvistic). Astfel, existența corelației limbaj-context social (relații sociale) desemnează realitatea concretă a limbajului care este actul lingvistic, adică actul de a întrebuița pentru comunicare unul sau mai multe semne ale limbajului articulat: un cuvânt, o propoziție, o frază sau un text efectiv spus ori efectiv rostite într-un (1) anumit context, cu un (2) anumit scop și într-un (3) anumit mod de către un individ (emițător) sunt acte lingvistice [107].

În contextul acesta, limbii îi atribuim definiția unui ansamblu de acte lingvistice comune (izoglose) ale unei comunități de indivizi vorbitori, adică ansamblul actelor lingvistice, suficient de asemănătoare pentru a fi considerate identice, care se atestă în expresiile unui anumit număr de indivizi (E. Coșeriu). În limbaj, cuvintele sunt anumite semne (instrumente convenționale și elemente de cultură aparținând unei comunități) și acestea reprezintă un fel de “stimuli” cărora le-ar corespunde ca reacții anumite imagini daorită valorii pe care o comportă, și anume:

- semnul lingvistic are *valoare simbolică* datorită substituției în raport cu semnificatul său „real”, fiindcă desemnează printr-un concept (printr-o imagine) ceva aparținând unei realități ce este sau cel puțin se consideră a fi independentă atât de vorbitor, cât și de ascultător (K. Bühler);
- semnul lingvistic are *valoare de semnal* în relație cu ascultătorul sau cu receptorul său;
- semnul lingvistic are *valoare de simptom* ca expresie a vorbitorului, adică în măsura în care manifestă ceva despre cel care îl produce.

Din această perspectivă trebuie să se organizeze și să se desfășoare demersurile didactice în activitatea lingvistică a școlii. În sensul respectiv școala trebuie să abordeze planurile limbajului care potențializează cunoașterea (competența) lingvistică a elevilor pe care le proiectăm în tabelul de mai jos (apud E. Coșeriu):

Tabelul 1. Planurile funcționale ale limbajului

Denumirea planurilor	Conținuturile planurilor	Criterii (valori) de concordanță a planurilor și conținuturilor
Competența/cunoașterea elocuțională (a ști să vorbești în general, independent de o limbă sau alta)	Desemnare sau referire la realitate, la „lucruri” și stări ale lucrurilor	Congruență (exigență de claritate, coerență, non-contradicție, non-tautologie etc.)
Competența/cunoașterea idiomatică (a ști să vorbești o anumită limbă)	Semnificație (conținutul dat în exclusivitate de limbaj, de opozițiile idiomatiche funcționale)	Corectitudine (valoare idiomatică prin respectarea normelor)
Competența/cunoașterea expresivă (a ști să vorbești în circumstanțe determinate, a ști să structurezi discursuri în conformitate cu circumstanțele)	Sens (conținutul propriu-zis al discursului ca fiind dat de expresia lingvistică și de determinările extralingvistice/culturale)	Adecvare (concordanța aspectelor inteligibil și expresiv/estetic)

Priperile și facilitățile comunicaționale de bază ale elevilor sunt legate de limbaj; el semnifică un fapt universal al societății umane, având aceleași caracteristici în orice manifestare a sa – orală ori scrisă.

Tot ceea ce vedem în jur este oglinda ființei noastre intime și în acest sens *autocunoașterea și cunoașterea se realizează în eternul pulsatoriu al oricărei realități*, care își are originile în *lumile interioare și exterioare*, iar aici se întrevide cât se poate de pregnant rolul limbajului pentru limbă, pentru conștiința lingvistică, pentru comunicare și pentru cultură, deoarece *limbajul le vorbește oamenilor despre lume, iar lumea le vorbește lor, prin limbaj, despre om*. Din această perspectivă, *necesitatea cunoașterii integrale valorizează și păstrează actualitatea și realitatea limbajului*. Orice structură accesibilă simțurilor, emoțiilor sau minții noastre provine dintr-un singur izvor, acesta fiind limbajul. În societate, prin limbaj, individul este în același timp și alt-cineva, mai mult decât crede el despre sine însuși. De aceea indivizii unei astfel de societăți uzitează de limbaj și de discurs atât pentru a dezvolta un argument sau o suită de argumente în care se confruntă puncte de vedere diferite (de acceptare, „pro”, sau de respingere, „contra”), pe baza unor probe de gândire, de idei sau de fapte, cât și pentru a-și proiecta la rândul lor *determinarea profesională divizată dicotomic între două mentalități tensio-nal-conflictuale*, și anume:

- a) valoarea cantitativă a *materiei profesionale* și
- b) ascendența *mentalului profesional* ca generator și utilizator de informație.

Între aceste mentalități, în mod prioritar, *limbajul decide calitativ, stabilind și dimensiunea cantitativă*.

Limbajul semnifică principala modalitate de comunicare a gândirii, a observațiilor, a interpretărilor și a aplicațiilor în toate disciplinele de studiu socioumane. În procesul de transmitere a informațiilor, structura și funcția limbajului scris și ale limbajului oral sunt definite de sistemele limbii, ele reprezentând un ansamblu de semne și simboluri constituit fonetico-fonologic, lexical, gramatical și semantic.

Învățarea, formarea și dezvoltarea limbajului poartă finalmente amprenta particularităților specifice vârstei, și anume:

- a) *etapa preșcolară* (vârsta anterioară școlarității) este caracterizată de „limbajul copilului”;
- b) *etapa școlară* estompează și anihilează „stilul vorbirii copilului” datorită *intervenției intensive a procesului de învățământ, participării la viața socială și în mediul adult*. Etapa școlară caracterizează limbajul prin *forma sa literară* adoptată de către copil și prin modalitatea de *exprimare comună* a colectivității în care trăiește. Astfel, putem infera că din punctul de vedere al psihologiei și celui al pedagogiei care caută, deseori împreună, să înțeleagă sufletul omenesc prin intermediul conceptelor, clasificărilor, legilor, principiilor etc., personalitatea umană este compartimentată în trei mari dimensiuni:

1) cognitivă (inteligența); 2) afectivă (sentimentele); 3) volitivă (acțiunea).

De aici, pornind de la realitatea în care ființa umană se află și își identifică egoul său, *prin limbaj se exprimă forma superioară a inteligenței*, care este *cogniția*, materializarea voinței, care este *acțiunea*, și împrejurările de viață, care semnifică *trăirile și sentimentele, relațiile dintre subiect și ambianță, gradul de concordanță sau discordanță dintre trebuințele subiectului și condițiile obiective*. Limbajul reflectă *determinantele calitative ale câmpului afectiv* datorită imaginilor acustice și conceptelor care semnifică *structura cuvântului*, acestea aflându-se în sufletul omului ca *dispozitive rezonante*. Or, limbajul face ca să fie rezonantă componenta afectivă a personalității prin *construcțiile vocalice și consonantice* ale cuvântului, desăvârșind interdeterminările obiective într-o sferă a vibrațiilor și sunetelor apte să modeleze izomorf trăirile subiective.

Comunicarea. *Dimensiunea etică și cea estetică* a comunicării depinde de noțiunea și modul de alegere a mesajelor: „în comunicare partenerii se înarmează reciproc cu acel tip de informație care le va fi de folos în alegerea pe care o vor face” (Joseph DeVito). *Interferențele internă și externă* sunt abordate în *mod complex*: **1.** din perspectiva psihologiei limbajului, care se referă la mecanismele interne, la procesele psihice care permit emiterea și receptarea; **2.** din perspectiva psihologiei sociale a limbajului, care pune accentul pe studiul relațiilor interindividuale în cursul comunicării; **3.** din perspectiva psiholingvisticii, care se preocupă de relația dintre mesaje și partenerii comunicării. Atare abordare interdisciplinară care și este corolarul lingvisticii, face din comunicare un tot integrat, „un proces social permanent în care diverse sisteme de comportamente concură la producerea sensului”, adică a mesajului. *Corelația triplă*, structurată din **(1)** nivelurile de complexitate - **(2)** contextele multiple - **(3)** sistemele circulare, pilotează *comunicarea ca un proces atât de transmitere, cât și de influențare*, fiindcă statutul subiectului de comunicare îl reprezintă subiectul activ din punct de vedere cognitiv și structurat, subiect care se mișcă într-un univers construit și care trebuie construit și care influențează dinamic prin transmiterea de informație. Astfel, în viziunea lui R. Ghiglione, C. Bonnet, J.-F. Richeard („*Traité de psychologie cognitive*”, tom 3, Paris, 1990), comunicarea este circumscrișă unui *spațiu interlocutoriu*, determinat prin „subiecți empirici” purtători de credințe, competențe, cunoștințe și atribuibile unei realități sociale (instaurarea prin informație a unui spațiu de interlocuție, ținându-se seama de situația *hic et nunc*); elucidăm în acest context parametrii de formare și cizelare a competenței de comunicare (apud Alina Pamfil):

Tabelul 2. Componentele procesului de comunicare

Conținutul discursului oral	Componenta verbală	Componenta Nonverbală	Componenta paraverbală
<ul style="list-style-type: none"> - adecvarea la tema expunerii, dialogului;- relevanța intervențiilor; - claritatea ideilor, înțelegerea lor logică 	<ul style="list-style-type: none"> - dimensiunea lingvistică: elemente de construcția comunicării - lexic, fonetică, morfosintaxă, sintaxă - utilizarea corectă a acestora; - dimensiunea textuală: scrierea – cunoașterea și utilizarea regulilor și procedeele ce asigură organizarea generală a unui text: legătura între fraze, coerența între părți, structura textuală narativă, descriptivă, argumentativă și explicativă; - dimensiunea discursivă: comunicarea orală – cunoașterea și utilizarea regulilor și procedeele ce determină folosirea limbii în context: utilizarea registrelor limbii, normelor de interacțiune verbală, cunoașterea parametrilor situației de comunicare etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - elemente chinestezice: privirea, atitudini corporale, mișcări, gesturi, expresia feței; - poziția locutorilor: modul de ocupare a locurilor, spațiul personal, distanțele; - aspectul exterior; - modul de amenajare a spațiului și a documentelor (dispunerea graficelor, foliilor, înregistrările, notele etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - vocea, dezvoltarea auzului fonetic; calitate, melodie, debit, inflexiuni, intonație, pauze, respirație

Realitatea socială îi fixează pe elevii-vorbitori în *tensiunea de a ține seama de ceea ce este coincident în experiența sa și a receptorului*, aceasta semnificând existența unei dezvoltate conștiințe lingvistice a interlocutorilor. Se profilează astfel distincția cunoscut-necunoscut, ea aparținând „...unei „metaparole”, unei conștiințe aplecate asupra actului de comunicare (și a actelor anterioare de comunicare) între vorbitor și receptor” [23]. Atare strategie este pusă în acțiune în cadrul negocierii unui spațiu al co-interlocutorului delimitat; din acest „contract”, din această „convenție” sau, în ultimă instanță „înțelegere” de negociere, se naște referentul co-construit, adică o lume posibilă. În această lume modelul global al comunicării este activat prin conștiința și competența comunicativă. Așa apare *planul imagistic și planul verbal al limbajului ritmic și rimat* elevilor.

Optimismul pedagogic – trăsătură definitorie a oricărui cadru didactic –, îndeamnă să răspundă afirmativ că în puterea șui, în voinicia pedagogică a lui, este relevantă asigurarea educației de calitate, o educație menită să îmbunătățească viața, să schimbe fizionomia unei lumi aflate într-o avansată stare de degradare, o educație care să aducă atât elevii, cât și adulții, mai aproape de fericire, dat fiind că a ști ceea ce este posibil înseamnă începutul fericirii, afirma George Santayana, și dacă știm că este posibil să ameliorăm calitatea educației, atunci ne aflăm deja pe calea fericirii.

Optimul pedagogic. Un rol esențial în reformarea sistemului și a procesului educațional îl au resursele umane [112], dat fiind că educația și înobilarea spiritului nu reprezintă o preferință sau un accesoriu gratuit în evoluția omului. Nevoile înalte probează, într-un anume fel, gradul și esența aspirațiilor la care au ajuns indivizii și societățile la un moment dat, iar trebuințele noastre se rafinează dând expresie idealurilor de liber-

tate și de performanțe socioprofesionale și socioculturale. În ultimă instanță relieful și profunzimea educației definește spiritualitatea omului, setea și puțința lui de transcendere a necesarului, a obligativității. În acest context rolul și valoarea cadrelor didactice ține de domeniul evidenței, iar societatea, cu cât acceptă și conștientizează acest rol și această valoare, cu atât ea este mai evoluată. Axa de avansare a investigațiilor inserate în conținutul acestei monografii o semnifică una inițial analitico-descriptivă și epistemică, ajungându-se în cele din urmă la poziționări teoretice, conceptuale și metodologice privind paradigma de profesionalizare a cadrelor didactice în domeniul educațional (formarea profesională inițială și continuă). Trebuie punctat că investigațiile sunt poziționate și din perspectiva cunoașterii efective *in actu*, prin experimentarea unor atitudini receptive a fiecărui cadru didactic-cercetător față de paradigma/fenomenologia profesionalizării cadrelor didactice în sistemul educațional general și profesional tehnic ce se identifică și în postulatul următor: ca pedagog trebuie să vorbești nu numai din cărți, ci și dintr-o experiență a unui evantai de cunoașteri efective.

Ethosul pedagogic². În structura acestui concept (Bourdieu P. și Passeron J.C.) [129] sunt „localizate” procesele de asimilare și de creare/recreare a valorilor, de transmitere culturală a acestora și de formare a atitudinilor, deși există o variabilitate socioculturală: fiecare grup investigat, fiecare cultură se caracterizează printr-un sistem specific al educației care corespunde de fapt structurilor sociale și culturale. Cercetătorii Bourdieu P. și Passeron J.C. precizează că există o variabilitate socioculturală, însă în atare variabilitate anume procesul de transmitere culturală transgeneraționistă [108] fundamentează interferența, interacțiunea și coerența procesului educativ în configurația celor trei tipuri de culturi [148], și anume:

- a) cultura postfigurativă aparținând de generația vârstei a treia, ea conservă și perpetuează valorile și tradițiile naționale și conferă culturii umane o stabilitate durabilă;
- b) cultura cofigurativă fiind orientată înspre prezent, ea rezidă în preluarea și transmiterea omportamentelor și viziunilor din grupul de similitudine, întreținând sentimentul schimbării;
- c) cultura prefigurativă le completează pe cele două, aducând noi elemente competitive: cunoștințe, reguli, abilități, valori etc.

Ethosul pedagogic semnifică pentru cadrul didactic ideea coexistenței echilibrate a diferitelor generații, bazate pe simetrie, complementaritate și reciprocitate, pe principiul schimbului și al completării, chiar dacă uneori acestea nu sunt echivalente, idee susținută de mai mulți cercetători din domeniul științelor educației.

Ethosul axiologic³. Pornind de la definiția lui M.Rokeach conform căreia *valoarea* este o credință durabilă asupra unui mod de existență, ce ar fi preferabil din punct de vedere personal și social și de la clasificarea acestora în valori-scopuri și în valori-instrumentale [16], care se referă la mijloacele utilizate în atingerea scopurilor, deci modul de a acționa, de a fi etc., se constată că anume această credință durabilă reflectă raporturile care exprimă concordanța dintre idei, fapte, lucruri, sprijinind acțiunea umană. Atunci când valorile orientează sau sprijină acțiunea educativă, care este și ea o acțiune umană, ele se transformă în valori educative și din acest moment devin funcționale, adică se aplică activ în practica educațională.

Cercetătorul francez Durning P. susține că noțiunea *atitudine educativă* este utilizată de numeroși autori într-o accepțiune foarte apropiată de cea a termenului *valoare*, întrucât posedă aceleași trei dimensiuni. El explică acest concept în baza definiției lui Allport, menționând că *atitudinea* este o stare mentală și neurofizică, inclusă în experiență, care exercită o influență dinamică asupra individului, pregătindu-l să reacționeze într-un mod particular la un anumit număr de obiecte și situații [127].

² Éthos/Étos (lat., gr. ethos): ansamblu de trăsături morale specifice omului, unui grup social sau unei epoci; moralitate; specific cultural al unei colectivități; caracter, morav, moralitate, ansamblu de norme și obiceiuri morale; parte a unui discurs în care se vorbește despre moravuri; caracterul unui fenomen fizic, moral, social și artistic, privit în unitatea dintre intern și extern, dintre etic și estetic; ansamblu de trăsături morale specifice omului, unui grup social sau unei epoci; specific cultural al unei colectivități; parte a unui discurs în care se vorbește despre moravuri (<https://dexonline.ro/definitie/etos>).

³ **Axiologia** (gr. *axios* - demn de, având valoare și *logos* - discurs, știință) este studiul filozofic al valorilor, regăsit în special în etică, estetică, religie (<https://ro.wikipedia.org/wiki/Axiologie>). **Axiologie** (< fr. {i}; {s} gr. *axios* „valoros” + *logos* „studiu”) s. f. Disciplină filozofică care studiază valorile; teoria valorilor. Bazele a. ca disciplină aparțin au fost puse în a doua jumătate a sec. 19, de R.H. Lotze și în continuare de Fr. Nietzsche, dar mai ales de școala reprezentanților neokantieni de la Baden (W. Windelband, H. Rickert) cărora li se datorează distincțiile riguroase între valoare și existență, sens și valoare, valori și lucruri. Importante contribuții au adus ulterior M. Scheler, N. Hartmann, precum și filozofii români: A.D. Xenopol, P. Andrei, L. Blaga, T. Vianu, E. Speranția, P. Comarnescu (<https://dexonline.ro/definitie/axiologie>).

Elementele comune ale acestora evidențiate de sociologi și pedagogi situează atât valorile cât și atitudinile, din punct de vedere pedagogic, pe poziții de finalități, de conținuturi, dar și de principii sau mijloace ale acțiunii educative, ceea ce este foarte important pentru realizarea procesului educativ [16]. Așadar, activitatea educațională semnifică un fenomen ce derulează în contextul materialității și spiritualității datorită căruia modelul educațional contemporan este fundamentat pe *trei perspective esențiale, globale*: (1) cultura națională, (2) realitatea școlară și (3) obiectivele general-umane. Aceste trei perspective favorizează *constituirea, formarea, proiectarea/dezvoltarea atitudinilor fundamentale ale omului*.

De ce o educație centrată pe formarea orientărilor axiologice ale elevilor? Ce rol are educația axiologică în viața elevului? În mediul rural, educația axiologică este conceptualizată din alte perspective decât în mediul urban?

Răspunsul / răspunsurile acestor întrebări sunt detaliate în textul ghidului, însă este esențial să menționăm că relațiile principale ale omului ce le stabilește și de care este afectat în cadrul culturii sunt definite și sunt determinate de tricotomia *relația omului cu natura – relația omului cu omul – relația omului cu valoarea*. De aceea, *definirea culturii ca axiologie a educației* își are sorginea din caracterul dublu-unitar al culturii, și anume cel obiectiv și cel subiectiv, fiindcă „omul nu este ci devine o ființă culturală” (Al. Tănase).

Activitatea educațională urmărește un scop bine determinat și anume acela de formare a personalității umane. Or, *educația este o activitate de cultivare* ce se desfășoară pe coordonatele spațiotemporale și axiologice. De aceea fiecare elev este „consumator” și creator de valori în cadrul materialității și spiritualității, el devine personalitate în cadrul unui spațiu geografic și în cadrul unui timp bine determinate, adică *hic et nunc*: casa părintească, școala, curtea, localitatea, țara, Pământul, epoca istorică, secolul, deceniul, anul, luna, săprămâna, ziua, ora, clipa. Valorile sunt cultivate obiectiv în formă de idei, scopuri, concepte, atitudini, competențe.

De asemenea, este necesar a desluși, ca puncte preliminare, anumite aspecte ce fundamentează cele patru viziuni ale conformității:

1. *Valențele*. Orice mediu (natural, social, individual, etc.) este conștientizat de către fiecare individ și de comunitatea întreagă datorită valențelor pe care mediul le „arborează” ca posibilitate, ca însușire, ca valoare, ca semnificație de dezvoltare. 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, o profesie;

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 cerinți 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 cu sens de aspect natural, cultural, social, populațional, ambiental, educațional, cu sens de complex al factorilor ce afectează viața și dezvoltarea organismelor umane și non-umane.

Așadar, în paginile textului sunt operaționalizate:

- a) sensul de posibilitate, de însușire, de valoare, de semnificație a dezvoltării pe care îl edifică valențele mediului sociouman și cultural;
- b) sensul de selectare din valorile antrenate ale culturii pe acelea ce răspund noilor solicitări ale educației pe care îl conține valorificarea valențelor mediului;
- 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”.

Cultura educației și cultura profesională/pedagogică. Sensul originar al culturii (din latină *cultivare*) semnifică prelucrarea, îngrijirea, cultivarea pământului, a livezilor, a plantelor, a animalelor și, indubitabil, și a oamenilor. Însă cel mai uzitat sens al culturii este acela de a educa și de a instrui, ce completează sau corectează natura umană: în acest sens, grecii au creat un sistem de învățământ unic, în care se formează nu un specialist într-o anumită profesie, dar se cultivă omul ca personalitate, cu anumite orientări valorice [13].

Calitatea educației. Nu considerăm că *asigurarea unei educații de calitate* va genera, ca efect imediat, rezolvarea tuturor problemelor cu care se confruntă lumea contemporană și nu dorim să exagerăm afirmând

că educația este un panaceu. Avem însă ferma convingere că prin forțele ei educația poate schimba oamenii, mentalitățile lor, poate schimba societatea în care suntem oameni rezonabili.

În acest context, implementarea unui sistem de management al calității [49] este imperios necesară. Avem în sistemul nostru educațional instrumente în acest sens, printre care:

- instituții autonome, la nivel național, responsabile cu evaluarea externă a calității;
- proceduri de autorizare, acreditare și evaluare instituțională și proceduri de evaluare externă a calității;
- standarde naționale privind autorizarea, acreditarea instituțională și evaluarea periodică, precum și standarde naționale privind calitatea;
- un control al calității, la nivelul învățământului general, asigurat de Organele Locale de Specialitate în Domeniul Învățământului (care nu realizează însă și evaluarea instituțională, demers ce aparține unor evaluatori externi - ANACEC).

Dar nu avem o lege privind calitatea educației, deși Codul Educației [21] stipulează în articolul 3 că aceasta semnifică un ansamblu de caracteristici ale unui program de studii și ale mofertanților acestuia, prin care sunt satisfăcute așteptările beneficiarilor în raport cu standardele de calitate.

Conform ISO (Organizația Internațională pentru Standardizare), *calitatea* reprezintă *totalitatea trăsăturilor și caracteristicilor unui produs sau serviciu care determină capacitatea acestora de a satisface nevoi afirmate sau implicite* [49]. Acela care este în măsură să aprecieze calitatea unui produs sau serviciu este clientul care beneficiază de acesta. Criteriul de referință la care beneficiarul se raportează este reprezentat de măsura în care produsul sau serviciul respectiv îi satisfac nevoile și interesele. Transferând toate aceste date în domeniul educațional, considerăm că *gradul de satisfacție* al educabilului reprezintă un indicator relevant pentru *calitatea educației*. În acest sens, învățământul de calitate, programul educațional de calitate, școala bună sau profesorul bun trebuie să respecte întotdeauna nevoile și interesele educabilului.

O analiză pertinentă a sintagmei *calitate în educație* este realizată de către Ioan Neacșu [60], care identifică șase orientări majore în practica definirii acesteia:

1. *orientarea spre excelență*, care vizează un *nivel superior* de atingere a standardelor educației la nivel individual, grupal și instituțional;
2. *orientarea spre proces*, care vizează nivelul caracteristicilor funcționale ale activității de predare - învățare, ale evaluării, ale practicii profesionale;
3. *orientarea spre produs*, care este focusată pe viziunea ce se atașează unui produs al educației, al formării (clasă bună, profesor bun, teză bună etc.);
4. *orientarea spre standarde*, spre specificații, misiuni și roluri;
5. *orientarea spre beneficiar*, care este axată pe considerarea polului subiectiv, psihologic al asigurării/realizării așteptărilor, satisfacțiilor, protecției actorilor educației în raport cu instituția, cu angajatorul, cu piața muncii, cu obligațiile contractuale;
6. *orientarea spre analiza cost-beneficiu*, care este focusată pe determinarea eficienței și a eficacității.

Indiferent de modul în care este definit acest concept, un lucru este cert: calitatea educației este condiționată în primul rând de competențele profesorilor, de *concepția lor pedagogică*, de măsura minții, de *mentalese*, în care construiesc un demers educațional centrat pe nevoile și interesele educabililor.

Cultura calității. Aceasta trebuie să devină pentru oricare cadru didactic un *referențial de evaluare* a traseului de profesionalizare la care să se raporteze constant încă din momentul proiectării actului didactic. Profesorul bun nu mai poate fi considerat astăzi doar acela care posedă solide cunoștințe de specialitate. Dacă dorim să avem o educație de calitate trebuie să ne asumăm, ca obiectiv prioritar, formarea unor educatori competenți, pregătiți să exercite în spațiul clasei multiple roluri și reprezentând, în mod autentic, modele absolute pentru elevii lor. În context, formarea inițială și continuă trebuie să vizeze:

- instrumentarea cadrelor didactice cu un set de competențe care să le permită acestora nu numai să transmită eficient informațiile, ci și să interacționeze optim cu elevii,
- să soluționeze adecvat stările tensionale sau conflictuale din spațiul clasei;
- să-și gestioneze adecvat propriile emoții, conștientizând permanent că reacțiile, comportamentele, atitudinile lor au un impact major asupra elevilor.

În contextul mileniului în care am intrat cu toții, sistemul de educație școlară este condiționat de un travaliu al schimbărilor sociale, culturale, interumane. În atare cadru este sesizabilă, printr-o vizualizare socio-culturală, criza identității educative a elevilor și criza identității profesionale a cadrelor didactice, date fiind *circumstanțele culturale și înclinările pentru libertăți*, dat fiind că s-a ajuns la situații de exacerbare a nevoii de libertate și înțelegerii greșite a drepturilor omului și a democrației [50]. Și la unii, și la ceilalți se prefigurează *inteligența emoțională*, care semnifică abilitatea de a percepe și de a exprima emoție, de a asimila emoție, de a înțelege și de a raționa cu emoție în varii situații, circumstanțe, contexte socioculturale, educaționale și profesionale și, finalmente, de a regla emoția în sine însuși și în alții [147].

Motivația, resursele personale, reglarea afectivă și inteligența emoțională. Motivația ori *simțirea*, este o pârghie importantă în procesul autoreglării persoanei, o forță motrică a esenței dezvoltării sale umane. Aceasta înseamnă că *selectarea și asimilarea*, ca și *sedimentarea influențelor externe* se produc dependent de *structurile motivaționale* ale persoanei. Motivația, prin caracterul ei propulsator, răscolește și reasează, sedimentează și amplifică *materialul construcției psihic/mentale* a persoanei. *Esențial pentru motivație este că ea instigă, impulsionează, declanșează acțiunea, iar acțiunea, prin intermediul conexiunii inverse, influențează însăși baza motivațională și dinamica ei* [123]. Motivația reprezintă *componenta energetic-direcțională a potențialului de învățare al persoanei*, alcătuită din motive, interese, disponibilități de efort voluntar și calități ale voinței, având conexiuni cu formațiunile complexe ale personalității. Între capacitatea potențială și capacitatea disponibilă de învățare a cadrului didactic se intercalează *filtrul subiectivității și autonomia* pe care factorul motivațional le imprimă comportamentului său în raport cu solicitările procesului de formare continuă [118]. Motivația apare la începutul oricărui proces de învățare ca un element dat, anterior și exterior acestuia, iar pe parcurs apare, dincolo de toate tehnicile ce ar putea fi folosite, ca un element limitat. Pe toată întinderea lor, *trebuințele de cunoaștere* sunt un generator de motivație intrinsecă a învățării. Motivația se prezintă ca un ansamblu organizat de mobiluri de diferite forme și niveluri, între care există relații de sub- și supra-ordonare și care se raportează la activități complexe, în cadrul cărora mobilul fiecărei acțiuni dobândește semnificație prin raportarea la motivația de ansamblu a activității [45].

Conceptul de motivație a fost utilizat încă în perioada 1900-1910, evoluția lui producându-se de la adjectiv, care semnifică ideea proprietății de *a se mișca*. Astfel, motivația înseamnă *cauză a mișcării* [45].

În acest context de referință, motivele de dezvoltare, autorealizare și autodepășire nu se referă la compensarea deficiențelor, ci privesc *mișcarea ascensională, optimizantă*, dincolo de anumite standarde [83].

Motivația, ca factor care declanșează activitatea de perfecționare a cadrului didactic, o orientează spre un scop și permite prelungirea activității dacă scopul nu a fost atins deocamdată. Motivația pune persoana în situația de a trece, mai dificil sau mai facil, la acțiune, sub *influența stimulărilor interne sau externe* mai mult sau mai puțin intense. De asemenea, ea susține activitatea pentru un timp mai scurt sau mai îndelungat, în ciuda obstacolelor, mai mult sau mai puțin dificile, ce urmează a fi învinse. Totodată, motivația facilitează ierarhizarea diferitelor scopuri posibile.

Motivația nu trebuie considerată și interpretată ca un scop în sine, ci pusă în slujba unor performanțe. *Relația dintre nivelul de motivație și performanță este dependentă de complexitatea activității* pe care o îndeplinește cadrul didactic. Dar eficiența activității depinde nu numai de relația dintre *intensitatea motivației și complexitatea sarcinii*, ci și de relația dintre intensitatea motivației și gradul de dificultate al sarcinii. Cu cât între mărirea intensității motivației și gradul de dificultate al sarcinii există o mai mare corespondență și adecvare, cu atât și eficiența activității va fi asigurată.

Motivația învățării în general are la bază următoarele principii de specifice:

- instabilitatea dinamică,
- dezechilibrul creator,
- autoorganizarea optimă și eficientă.

Activitatea subiectului ca formă generalizată a activismului său în *socium* are *efect sinergetic*, fapt ce explică *fenomenul dezvoltării continue* a subiectului, dar și imposibilitatea reglementării acestui proces. În general, *motivația formării și construcției identității profesionale* a cadrului didactic este relaționată de un șir de declanșatori ce se modifică și interacționează permanent. De aceea formarea motivației nu constituie doar amplificarea atitudinii pozitive sau negative față de învățare, ci, mai ales, complicarea structurii sferei

motivaționale, aflate în spatele acestui proces, a declanșatorilor incluși în sfera motivațională, apariția unor relații noi, mai complexe, uneori chiar contradictorii între acești declanșatori. În procesul de formare, axat pe valorificarea motivației de a învăța, nu este suficient să cunoști doar motivele-scop, dar mai puțin importantă este și cunoașterea motivelor-stimul, care la cadrele didactice, de exemplu, comportă *valențe emotiv-afective*, dar și *valențe cognitive* [45]. În acest context este relevant *optimumul motivațional*, adică intensitatea optimă a motivației care să permită obținerea unor performanțe înalte sau cel puțin a celor scontate. Optimumul motivațional se produce în *două situații*:

- a) când dificultatea sarcinii este percepută, apreciată corect de către subiect. În acest caz optimum motivațional înseamnă relația de corespondență, de echivalență între mărimile a două variabile;
- b) când dificultatea sarcinii este percepută, apreciată incorect de către subiect. În acest caz se declanșează două situații tipice: fie subaprecierea semnificației sau dificultății sarcinii, fie supraaprecierea ei. Ca urmare, persoana nu este capabilă să-și mobilizeze energiile și eforturile corespunzătoare îndeplinirii sarcinii.

Când cadrul didactic tratează cu ușurință sau supraestimează importanța unei activități, el ajunge la același efect: *eșecul*. În aceste condiții, pentru a obține un optimum motivațional este necesară o ușoară dezechilibrare între intensitatea motivației și dificultatea sarcinii. Optimumul motivațional se obține prin acțiunea asupra celor două variabile care intră în joc: a) obișnuirea de a percepe cât mai corect dificultatea sarcinii, prin atragerea atenției asupra importanței ei ; b) manipularea intensității motivației în sensul creșterii sau scăderii ei [124].

Așadar, motivația inițiază, energizează, stimulează, direcționează, canalizează, susține, menține un comportament, totul fiind un proces dinamic, fluent. Motivația „se plămădește” cu ajutorul unor forțe care există în interioritatea noastră. Comportamentul generat de motivație este orientat spre satisfacerea unor nevoi. Motivația este „responsabilă” de modul în care acționăm, deci ea este un determinant intern sau extern al conduitei. Acțiunea se produce datorită necesității de a reduce o stare de tensiune [70].

Comportamentul motivat apare în cazul a două posibilități:

- 1) unul sau mai multe motive conduc la apariția unui astfel de comportament, de exemplu, curiozitatea ne determină să citim ceva, în cazul mai multor motive congruente, citim pentru că suntem curioși, aflăm ceva important pentru noi, rezolvând astfel o problemă; vom fi apreciați pentru că avem acele informații și le împărtășim și altora, fiindu-le necesare în aceeași măsură; facem munca mai bine, pentru că sunt informații legate de activitatea noastră ;
- 2) conflictul mai multor motive, incongruente la anumit moment.

În procesul de formare continuă un rol aparte îl au motivele de realizare, deoarece profesorii motivați de această trebuință încearcă să atingă standarde de excelență, indiferent dacă va exista o recunoaștere, laude, nevoia respectivă fiind puternic susținută intrinsec. Profesorii conștienți depun un efort maximal pentru a obține cele mai bune rezultate. În situația motivării în direcția succesului, profesorul va căuta în mod activ provocări și va insista să se implice; el se va simți bine în momentul în care performează în fața colegilor; el nu se teme de eșec [70].

În spațiul social contemporan, diversificat multiplu, motivația este în permanență supusă unor influențe foarte complexe, care se răsfrâng decisiv asupra criteriilor de alegere în situațiile alternative de activitate profesională. Sub raportul nivelurilor de organizare, motivația reprezintă un larg spectru de variație [12]:

- *trebuința*, ca formă primară a motivației, care indică trăirea unei stări interne de necesitate; este sursa primară a acțiunii;
- *interesul*, ce definește orientarea activă, selectivă și durabilă a persoanei spre anumite obiective, fenomene, domenii, forme de activitate. Se disting mai multe tipuri de interese: profesionale, științifice, culturale, artistice, materiale etc. [122].
- *scopul*, ca imagine ideală anticipată a rezultatelor unei activități sau activitate generată de transformarea unui motiv într-un obiectiv;
- *aspirația*, ca sinteză superioară a intereselor și scopurilor finalizate valoric sub forma unei tendințe puternice de depășire a condițiilor existențiale și de atingere a unui ideal;

- *idealul*, ca forma cea mai înaltă a motivației, cristalizată într-un sistem de valori, ce constituie scopul final al acțiunilor, motivul central și suprem.

Corelația dintre activitatea profesională, motivații și satisfacții este dinamică, evoluând o dată cu dezvoltarea calitativă a tehnologiilor, cu dezvoltarea socială și creșterea gradului de civilizație. O activitate performantă a cadrelor didactice conduce atât spre o mai mare încredere în forțele proprii, cât și spre convingerea în valoarea pozitivă a activității sale, ca parte inseparabilă a efortului personal și al elevilor săi.

Motivarea profesională cumulează, astfel, toate considerentele interne care îl raportează eficient, durabil și profund pe cadrul didactic la tipul de activitate pe care o desfășoară. Conținutul activității influențează calitatea și eficiența implicării cadrului didactic, iar *înțelegerea/mentalizarea sensului activității* conduce spre formarea *conștiinței profesionale și a conștiinței pedagogice*. Maturizarea și dezvoltarea acestora determină transformarea muncii din obligație și datorie socială în principalul prilej și ancoraj de *afirmare a identității profesionale, dar și personale*. Afirmarea capacităților proprii în procesul activității profesionale devine cea mai intensă și puternică trebuință a cadrului didactic contemporan. Aprecierea pozitivă a realizărilor, oricât de mici ar fi ele și prezentarea lor ca părți componente din posibile, chiar inevitabile succese viitoare devine un factor inseparabil al motivării cadrelor didactice. Meseria de cadru didactic se poate prezenta prin capacitatea de a realiza ceva durabil în timp, nu ceva mai comod, dar efemer.

Motivarea reprezintă, așadar, sursa esențială a realizării unui comportament de învățare a cadrul didactic. Dorința și necesitatea cadrului didactic de a obține rezultate înscrise în *a fi* și în *a avea* pot fi realizate prin stimuli care energizează și orientează spre acțiuni producătoare. Stimulii sunt forțe generatoare de procese organizate, devenite potențialități motivatoare.

Putem remarca aici că motivația de realizare este o componentă importantă a procesului de profesionalizare, profesorii tinzând astfel să urmeze *carriere provocatoare*, suficient de complexe, dar nu atât de dificile încât să se sfârșească prin eșec. Prin urmare, motivarea profesională este un demers important, deoarece pornește de la ideea conform căreia o mare parte a vieții fiecare o petrece la loc de muncă.

Una din teoriile de bază ale motivării cadrului didactic pentru formare continuă o considerăm cea formulată de F.Herzberg, numită „*teoria celor doi factori*” sau *teoria bifactorială*. Cercetătorul a studiat două categorii de factori: *factorii de menținere sau factorii igienici și factorii de dezvoltare sau factorii motivaționali*. În rândul factorilor de menținere autorul include salariul, statutul deținut, securitatea postului, condițiile de lucru, politicile organizației și relațiile interpersonale. Factorii de dezvoltare acționează ca motivatori: natura muncii în sine, realizările, recunoașterea, responsabilitatea, dezvoltarea personală, avansarea. Autorul conchide că factorii de menținere nu conduc la motivare în sine, ci servesc drept suport pentru a evita apariția insatisfacției, iar factorii de dezvoltare conduc spre motivare și satisfacție [72]. Conform teoriei lui Herzberg, un individ este motivat cu adevărat de un conținut interesant, incitant, al muncii postului său, salariului de astăzi percepend ca fiind normale condițiile sigure de muncă și un salariu corect.

Conform teoriei bifactoriale, se stipulează că factori precum politica și procedurile instituției (modul în care sunt percepute acestea de angajați), supervizarea (cum percep angajații modul de conducere și de coordonare), relațiile personale (relațiile cu colegii), mediul de lucru, remunerarea - sunt așa numiții factori de igienă. Lipsa lor poate crea insatisfacție, însă prezenta lor nu motivează angajații, în schimb există alți 5 factori de motivare ce produc satisfacții în muncă:

1. realizarea profesională;
2. recunoașterea rezultatelor muncii;
3. munca în sine;
4. avansarea în cadrul ierarhiei instituției;
5. responsabilitatea asociată muncii.

Factorii de motivare sunt asociați cu efectele pozitive de lungă durată, în timp ce factorii de igienă produc, în mod constant, schimbări de scurtă durată în atitudinea față de muncă. Punctul central al acestei teorii a lui Herzberg constă în *afirmarea discontinuității între factorii care produc satisfacția și aceia care produc insatisfacția în activitatea profesională*. Noutatea constă în faptul că, spre deosebire de concepția tradițională

care considera toți factorii ca putând determina atât satisfacții cât și insatisfacții, Herzberg susține că satisfacția în muncă e determinată numai de un anumit tip de factori, și anume cei motivatori, iar insatisfacția este produsă un alt tip de factori, numiți igienici.

Factorii motivatori sunt strâns legați de specificul muncii și acționează în direcția mobilizării persoanelor pentru a lucra mai bine. Factorii de igienă sau de întreținere nu țin atât de conținutul muncii în sine, cât de condițiile în care aceasta este prestată. Aceștia nu generează satisfacția, dar dacă nu ating un nivel corespunzător, dau naștere la nemulțumiri. Principala critică adusă acestei teorii se referă la faptul că, în sens empiric, Herzberg a fost preocupat mai mult de satisfacția în muncă decât de comportamentul în procesul muncii (figura 5).

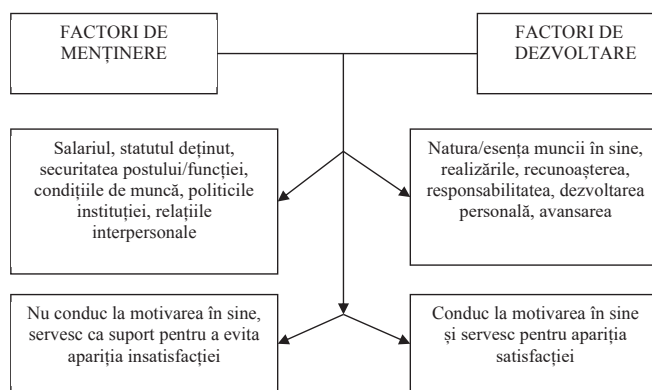


Figura 5. Reprezentarea teoriei celor doi factori motivatori

Prin urmare, *un motivator puternic al cadrelor didactice este performanța*. Astfel, dacă el constată că are succes, aplicând una sau altă strategie educațională, el va tinde să folosească și în continuare tipul respectiv de strategie.

Adevărata motivație își are sursa în raportul care există între o persoană și un subiect; interesele participantului sunt rezultatul experiențelor sale și familiarizarea sa cu o activitate ce tinde să-l facă s-o accepte. Dimpotrivă, utilizarea stimulenților exteriori ca încurajarea, blamul sunt mai puțin eficiente decât se presupune în general, și cunoștințele intelectuale care rezultă au tendința de a fi temporale. O mare importanță o are reperarea așteptărilor dacă se dorește motivarea cadrelor didactice pentru formarea profesională. *Adulții nu învață decât dacă simt nevoia*, adică simțirea lor spre anumită performanță. Deci trebuie să se propună o activitate pentru care să se vadă clar utilitatea pentru ei; obiectivele urmărite trebuie să fie precizate și asimilate.

Reglarea afectivă în procesul educațional. În activitatea noastră cotidiană, dar mai ales în cea profesională, intervin situații și circumstanțe ale dezechilibrului emoțional și afectiv, asociat cu răspunsurile emoționale ale personalității ca factor de modelare a comportamentului. Dată fiind natura umană de reacționare în moduri diferite, componenta afectivă a personalității nu se epuizează în emoțiile momentane, ea se manifestă în timp „coagulându-se” și constituind „adevărate profiluri emoționale” [121]. În una dintre lucrările noastre [110] am identificat aceste „profiluri emoționale” ca intelectuale, axiologice, estetice, morale și psihosociale, prin următoarele faze:

A. *Nevoile de dezvoltare personală și profesională.* Prima fază a dezvoltării personale și profesionale, când este vorba de o nouă etapă, este întotdeauna o *sensibilizare*, pentru că interesele unei persoane sunt rezultatul experiențelor sale și pentru că această persoană trebuie să înțeleagă ceea ce trebuie să *compenseze* ori să *își planifice construcția mentală a traseului de profesionalizare*, în varia perspective, conform figurii 6 de mai jos:

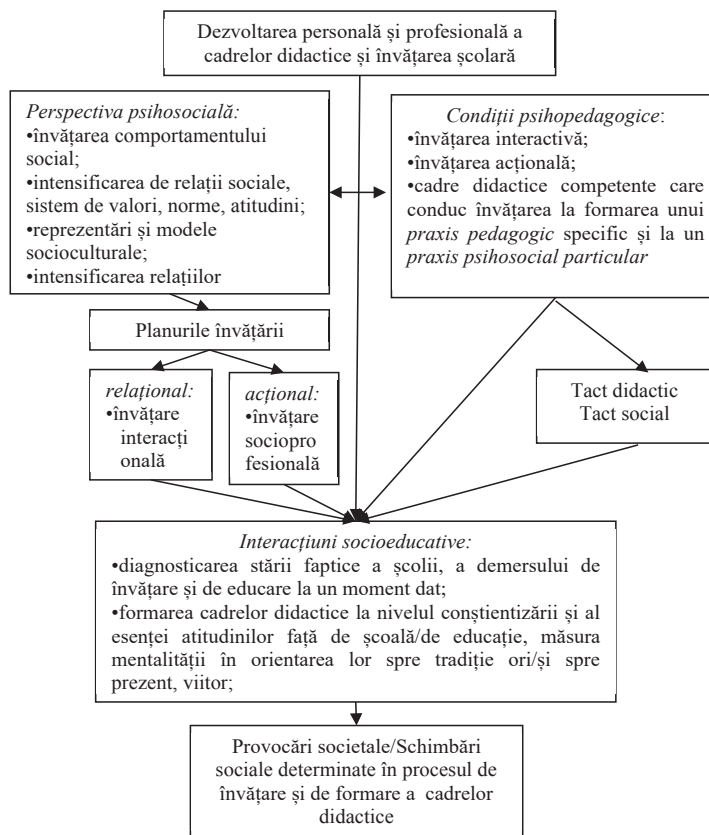


Figura 6. Construcția mentală a activității cadrelor didactice

Atare activitate îl plasează pe cadrul didactic la rangul de *profesor expert* în problematica didacticii mentale și în procesul de construire a educației ca fiind pregătire pentru veșnicie [109]. Aceasta reprezintă capacitatea sa de a se descurca pe fondul complexității domeniului de studiu (disciplinar, inter- și trans-disciplinar), ce semnifică un proces extrem de riguros de raportare a psihicului la complexitatea menționată și de *recompunere în mine* a elementelor constitutive. În context este vorba de un *spațiu mental* într-un alt *spațiu științific, creativ sau practic*, după cum se vede în figura 7 de mai jos:

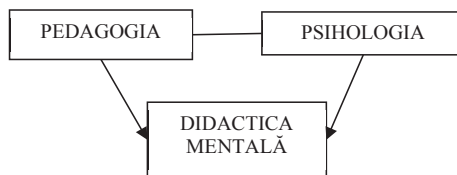


Figura 7. Spațializarea domeniilor științifice în identitatea mentală a cadrelor didactice

B. *Nevoi de cunoaștere și de autocunoaștere.* Pentru umanitate, *nevoia de cunoaștere* a fost, semnifică și va constitui o coordonată și o dimensiune perenă. În mod sintetizat Emmanuel Kant a precizat că interesul rațiunii omului este cuprins între ceea ce poate ști, ceea ce trebuie să facă, ceea ce îi este îngăduit să spere. Textul nostru își propune să parcurgă demersul sintetizat al unor astfel de *nevoi psiho-socio-profesionale* pe care trebuie să le satisfacă, onest și moral, convingător și persuasiv, axiologic și profesional, cadrul didactic, în conturarea reală, esențială, a unei concepții și atitudini pozitive și prietenoase față de viață a tinerei generații, cât mai proximă de marile postulate ale sufletului omenesc, ale spiritualității umane, ale valorilor perene

umanistice. Or, personalitatea cadrului didactic este încadrată (înregimentată) în procesul atât de nobil și specific uman, al făuririi și promovării valorilor general-umane (adevăr, dreptate, libertate, bine, frumos), care au provocat, de cele mai multe ori, sufletele individuale să palpiteză, să vibreze la niveluri incandescente. De aici se evidențiază nevoile omului în general, și cele ale cadrului didactic, în particular. Astfel putem deduce că proiecția și transferul în activitatea cadrului didactic le putem sesiza ca un microcosmos, coerent în dimensiunea sa interioară, și, oricât de ciudat ar putea să pară, coerent când este privit din exterior, care guvernează și flexibilizează sub diverse aspecte „la totalité du rapport de l’homme à l’existant et donc sa vision du monde”. Așadar, la modul teoretic, expresiile, informațiile, cunoștințele psihopedagogice și didactice, cu care schemele de gândire – care sunt conceptele – sunt puse în relația de desemnare, fiind în modul acesta încadrate sistemului de *intensiune a conceptelor* în care decurge procesul de elaborare și de corelare a nevoilor cu rol de catalizator: proiecția și transferul în activitatea cadrului didactic nu le percepem doar sub aspectul de stare, ci sub aspectul de acțiune, ca fiind obiecte ce semnifică „tout ce qui peut être perçu et conçu”.

Toate acestea sunt ipostaze evaluative; în general, evaluarea semnifică un răspuns, adecvat ori inadecvat, la o problemă; astfel, persoana evaluată trece printr-o *terapie prin intermediul realității* a ceea ce a elaborat, a ceea ce a finalizat; atare terapie se definește prin căutarea și definirea de sine în diverse proiecții imaginare ale lumii, ale evenimentelor și ale acțiunii crescute pe chiar trupul realității, care este trăită; realitatea este un loc frumos de vizitat în care educația trebuie să fie prezentă pentru veșnicie, dat fiind că educația trebuie să-i dea elevului, omului, pe durata timpului și vieții asociate, informații despre aspectele lumii reale pe care el nu le cunoaște, despre *il vero positivo* – despre adevărul faptic⁴. Or, *evaluarea înseamnă o realitate de a-ți conștientiza nevoile*, dat fiind că viața noastră psihologică implică anumite nevoi, cele mai importante dintre ele fiind dragostea și tandrețea (a iubi și a fi iubit), securitatea, libertatea, sentimentul de a fi de folos cuiva sau de a se face util; când nevoile importante nu sunt sistematic satisfăcute, ele induc transformări psihice, de aceea a-ți conștientiza nevoile semnifică o abordare de atitudine fundamentală.

André Moreau precizează că nevoile acestea se traduc prin sentimente și senzații corespunzătoare în felul următor:

- *sentiment*: când sunt iubit, mă simt confortabil și satisfăcut;
- *senzație*: când mă simt constrâns să fac ceva, mă simt amenințat în aspirația mea spre libertate și am o senzație de strângere de inimă, disconfort, insatisfacție.

Majoritatea nevoilor nesatisfăcute își găsesc originea într-o relație defectuoasă cu o anumită persoană, însă această relație semnifică deseori o cale de rezolvare a unei probleme, fie chiar și nesatisfăcătoare. Așadar, de ce are nevoie și care sunt nevoile proiective ale cadrului didactic în activitatea sa, dat fiind că noțiunea de proiecție/de proiect pare a fi răspunsul instrumental ce permite transformarea unei cereri fluide, multiforme, într-un obiectiv concret, operațional.

În identificarea unui răspuns plauzibil la această întrebare, studiile de specialitate evidențiază deseori meritele diferitelor abordări de referință ce permit inițierea, elaborarea, structurarea, clarificarea strategiilor de gândire, de comunicare, de individualizare, de socializare și chiar de vindecare, de terapie profesională. Aici sunt vizualizate două fațete ale relației între două persoane, și anume proiecția simbiotică și transferul: ce pot simți partenerii în relație și cum se servește fiecare dintre ei de calitățile personale pentru a dezvolta efectul terapeutic al relației. Or, proiecția simbiotică și transferul oscilează în diversitatea intervențiilor terapeutice, cu efect de tranziție terapeutică, fiind o sursă de comunicare, de dialog, de inspirație, ca un mesaj de terapie integrativă; deci, și una și cealaltă persoană se află în diverse intervenții pentru a găsi un răspuns adecvat nevoilor sale de securitate, de dragoste, de libertate și de afirmare (senzație, percepție, sentiment, conștientizarea nevoii, acțiune, contact, retragere), precum și rezistențele la schimbare sau mecanismele de apărare (introiecție, proiecție, transfer, retroflexie, evitare, confluență).

⁴ **Notă:** Situația opusă, în care o anumită realitate este încadrată de ficțiune sau când un text referențial – o evocare istorică, o descriere geografică, o mărturie, o știre, o scrisoare – se citește ca și cum ar fi o ficțiune, de tipul “ca și când”, pare mai puțin nepotrivită. Lucian Blaga preciza că poate istoria spune până la urmă mai puțin decât am dori despre trecut, dar spune cu siguranță foarte mult despre spiritul uman, despre neliniștile, căutările, speranțele sale (vezi: Lucian Boia, *Jocul cu trecutul*. Istoria între adevăr și ficțiune. București: Humanitas, 1998), iar Marin Preda menționa că pe scriitor îl interesează ce se întâmplă cu oamenii, că scriitorul trebuie să fie drept și cu istoria, și cu oamenii (vezi: Marin Preda, *Interviu cu Adrian Păunescu*, în revista *Luceafărul*, București, nr. 2, mai 1970).

În activitatea cadrului didactice se identifică anumite tipuri de nevoi, printre care putem să menționăm și următoarele:

C. *Nevoia de siguranță*. În activitatea sa profesională cadrul didactic are nevoie să fie protejat împotriva adversității, amenințărilor prezente sau viitoare. Această protejare se consolidează în rezultatul realizării fiecărei etape prezente pentru a-și proiecta și a-și edifica un viitor sigur.

D. *Nevoia de a iubi și de a fi iubit*. Această nevoie acoperă domenii vaste și de aceea i se acordă o importanță sporită.

E. *Nevoia de stima de sine și de libertate*. Fiecare dintre noi avem nevoie de libertate în activitatea cotidiană, profesională, casnică ori de alt tip. Însă unii dintre noi ne simțim versați și astfel suferim și suntem stresați, iar alții se cred liberi, dar induc o robie de care nici nu își dau seama.

F. *Nevoia de a te simți util și nevoia de afirmare*. Această nevoie dublă ca semantică este condiționată de trăirea nu pentru roluri, ci pentru persoana ta. Atare atitudine implică centrarea pe exigențele celorlalți și, de cele mai multe ori, sunt neglijate nevoile personale; așadar, trebuie să îți proiectezi simbiotic un exercițiu de transfer inerent de tipul „eu și rolurile mele” ca să poți clarifica dacă ești sau dacă nu ești în stare de echilibru între propria persoană și ceilalți.

Ca să te simți util, trebuie să înțelegi bine realitatea și responsabilitățile tale, dat fiind că percepția, evaluarea propriei persoane/autoevaluarea și evaluarea mediului/zonă proxime trebuie să preteze realității: riști să nu te înțelegi pe tine însuși și pe ceilalți (îți crezi astfel dificultăți proprii). Or, nu trebuie să refuzi realitatea lumii înconjurătoare; trebuie să accepți lumea astfel cum este ea, fără a face eforturi să o schimbi esențial, și să găsești un răspuns adevărat propriilor nevoi în lumea reală a ta și a celorlalți.

G. *Nevoia de a fi în relație, de a comunica*. În natura (în esența) personalității omului ciclul de satisfacere a nevoilor demarează de la senzații, de la etapa conștientizării și finalizează cu acțiunea pentru obținerea sau recuperarea unui răspuns adecvat. Astfel, omul are posibilitatea să intre în contact cu sine însuși, dar și cu ceilalți. De aceea nevoia aceasta avansează înainte de toate proiectia de a fi în relație cu tine însuși, dat fiind că să poți simți este ceva primordial și este punctual de plecare al oricărei relații. A. Moreau semnalizează că axarea pe tine însuși, pe senzațiile și sentimentele tale îți permit să-ți conștientizezi mai bine nevoile în fața ceilalți și să-i fii deci în întregime prezent. Anume asumarea responsabilității sentimentelor proprii îți permit să ieși din impas [150]. Or, este necesar să recunoaștem responsabilitatea propriilor senzații și sentimente, a ceea ce ni se întâmplă, și să ne creăm iluzia de transfer inerent că ceilalți poartă vina (deci, sunt oameni cu probleme) și ne fac să suferim (deci, ne-am săturat să stăm alături de ei).

H. *Nevoia de omenesc și de omenie*. Identitatea este primul termen al unui cuplu esențial, în care al doilea termen este: alteritatea. Niciunul dintre ei nu se clarifică în absența celuilalt. La orice nivel, ne definim identitatea prin raportare la ceea ce este diferit. Diferența se poate referi la vârstă, la sex, la naționalitate, la limbă, la culoarea pielii, la religie, la nivel de cultură, la poziție socială, la apartenența politică, la filosofie a vieții, la preferințe literare sau de orice altă natură etc. Să fim pregătiți să înțelegem omenescul în diversele sale ipostaze, să admitem că tocmai infinita sa diversitate îi dă farmec.

Nu există două fețe umane identice, nu există două voci umane identice, nu există două priviri umane identice. Dar dincolo de această diversitate, toți copiii lumii au o prospețime cuceritoare, toți alternează râsul cu plânsul, toți râd la soare, toți îndrăgesc mișcarea și jocul, toți ard de curiozitate. Omenescul este o sursă nesfârșită de delectare, de minunare. Iată, pentru a alege numai una din fermecătoarele manifestări umane: vorbirea, limba. Câtă subtilitate, câtă finețe, cât joc al nuanțelor îți oferă cuvintele, frazele, discursul! Muzica lor, semnificația lor. Cât de plăcut e să constăți că reușești să spui ceea ce ai gândit, dar cât de ușor, pe nesimțite, frazele derapează și nu mai exprimă ceea ce ai dorit!

O continuă alternare a gășirilor și a ascunderilor, a confirmărilor și a frustrărilor. Sau jocurile memoriei umane, ale amintirilor și uitărilor; sau trecerile insesizabile de la zâmbet la lacrimă, de la gravitate la duioșie. Iată un pariu major al educației: să-i antrenăm pe copii să savureze omenescul în întreaga sa diversitate. Omenescul nu este ca jocul de tenis, unde câștigi în dauna altora, care pierd; omenescul poate fi universal câștigător. La animale, o pornire instinctivă vede în diferență o adversitate. Pentru ca oamenii să nu reproducă și

ei acest comportament, este nevoie de o educație corespunzătoare, altfel se întâmplă ceea ce vedem mereu : băieții de clasa a treia primară care se iau la bătaie pentru ca „eu am spus într-un fel iar el a spus altfel”.

De la omenesc, nu e decât un pas până la omenie. Nevoia de a fi bun, generos, de a dăruii, de a-i contamina pe alții de bucuria vieții. De a adopta în comportamentul tău prezumția de solidaritate cu ceilalți oameni. Copiii care se formează în acest fel (iar internetul ar putea avea aici un rol esențial) vor putea fi mai greu antrenați în războaie de tot felul.

I. *Nevoia de identitate*. Aici se afla o provocarea majoră, dramatică, și o șansă de a da vieții noastre o motivație superioară. Direct implicate sunt toate celelalte 9 nevoi pe care le discutăm. Biologic, avem o identitate individuală, prin faptul că fiecare ființă viețuitoare de pe această planetă are un ADN specific. Acizii dezoxiribonucleici sunt „cuvinte” pe alfabetul celor patru tipuri de baze nucleotidice.

Acest alfabet este același pentru toate ființele trăitoare pe planeta Terra. Dar ordinea în care sunt așezate elementele alfabetului în alcătuirea ADN-urilor este alta la fiecare dintre noi, deci fiecare ființă umană are o identitate biologică specifică. Ne naștem preluând o întreagă moștenire genetică de la părinți și, prin intermediul lor, de la bunici, străbunici etc. Preluăm o seama de trăsături, deprinderi, reprezentări, judecăți și prejudecăți determinate de contextul geografic și istoric în care ne dezvoltăm.

Toate acestea ne conferă o identitate genetică, de familie, de loc geografic și de moment istoric, deci o identitate locală, una regională, una națională, de limbă, de credință. Aceasta identitate pe care natura și istoria ne-o imprimă, de multe ori fără a ne da seama, rămâne pentru prea mulți oameni singura lor identitate. Prea mulți oameni nu simt nevoia unei identități mai bogate decât aceea primită fără vreun efort personal. În perioada trecerii de la copilărie la adolescență ar trebui să înceapă conștientizarea nevoii de construire a unei identități mai bogate decât aceea cu care ne-a înzestrat natura. Cum să facem să educăm la cât mai mulți tineri aceasta nevoie (valorificând critic, selectiv, identitatea primită de la natură)?

Cum să-i facem pe tineri să conștientizeze faptul că în condițiile actuale ale globalizării de toate felurile acționează asupra noastră, direct sau indirect, toate nivelurile sociale, de la cele locale la cele regionale, naționale, europene, occidentale și planetare? Sa le explicăm tipologia identităților culturale: balcanică, dunăreană, a Mării Negre, sud-est europeană, central europeană, mediteraneană, europeană, occidentală, planetară dar și tipologia care rezultă din diversitatea lingvistică, de credințe, de civilizații. Se întâmplă un lucru fără precedent în istoria omenirii: numeroasele identități ale ființei umane, aflate într-o dinamică permanentă și o interacțiune continuă, nu mai pot fi înțelese decât concomitent, formând un sistem. Sau le înțelegem pe toate sau pe niciuna.

Globalizarea și internetul au o contribuție esențială la aceasta nouă configurație a identităților. Educația nu reușește să facă față acestor probleme, nici nu prea le are în atenție. Dar tensiunile existente între diferite identități ale fiecărei persoane și între identitățile unor persoane diferite sunt, în ultima instanță, la rădăcina multor conflicte și războaie; aici își află rădăcinile și terorismul existent la scară mondială. Posibilitatea unei dezvoltări armonioase a identităților rămâne deocamdată doar un proiect.

Activitatea simpatică provoacă senzații, acestea fiind unicul mijloc de care dispunem pentru a ne descrie emoțiile; emoția depinde întotdeauna de o experiență anterioară și face apel la un proces de memorie. Or, punctul de energizare necesar oricărui proces este „să simți înainte de a gândi”, să-ți simți plăcerea, dar și suferința. A. Moreau precizează că nevoile importante (de a iubi, a te simți util, a te afirma, a te simți în siguranță, a te simți în libertate), când sunt nesatisfăcute în mod repetat, atunci frustrările ce urmează se vor traduce prin sentimente (tristețe, fobie/frică, mânie, angoasă) și prin senzații corespunzătoare (tensiune musculară, vasoconstricție, vasodilatare, căldură, frig, hipertensiune). Atunci când o nevoie rămâne fără răspuns, corpul ne trimite semnale, avertismente, deseori confuze (oboseală anormală dimineața, tristețe), alteori mai precise (palpitații în prezența unei imagini de autoritate). De aceea, când ne aflăm în deplin contact cu ceea ce simțim (senzație, sentiment), suntem pregătiți pentru a ne conștientiza nevoia, problema, suferința, frica. Însă conștientizarea poate energiza transferul; acesta actualizează conflictul din interiorul nevoii, constituind un avantaj important în procesul conștientizării.

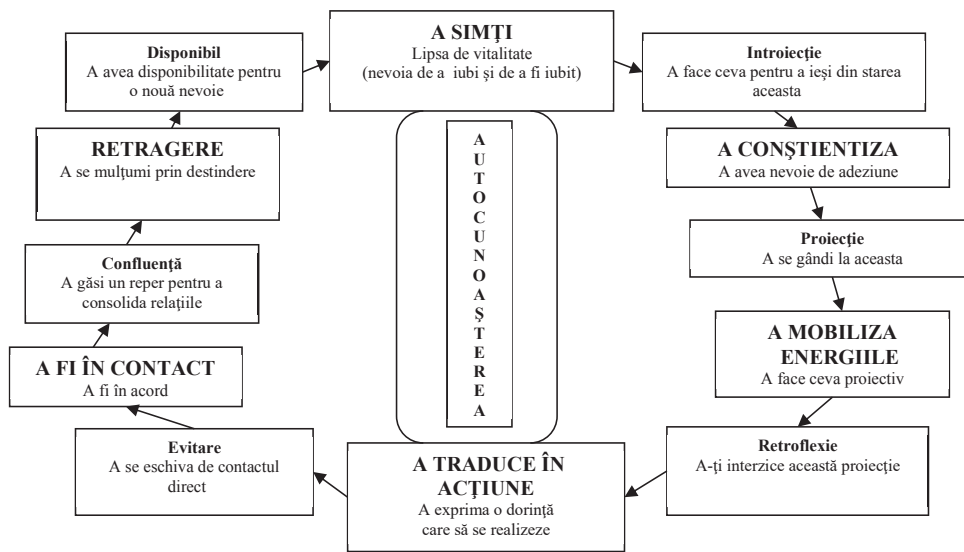


Figura 8. Ciclul satisfacerii unei nevoi [ciclul Gestalt] (apud: André Moreau)

Astfel, când percepem o dificultate prin intermediul transferului, aceasta înseamnă că am identificat soluția; în acest sens, conștientizarea prin intermediul interpretării constituie instrumentul esențial și în acest proces este interpretată realitatea – *hic et nunc* –, și palpabilitatea ei se situează în prezent; realitatea semnifică ceea ce conștientizăm acum, ea este legată de mediul în care ne aflăm și încercăm sentimentul pe care ni-l inspiră și pe care îl experimentăm cu simțurile noastre de acum. Așadar, în prezent, deci „acum”, avem de-a face cu o „re-citire” interpretativă în funcție de starea noastră de moment, o interpretare prin care conferim un sens diferit între eveniment și „acum”. De aceea, interpretarea este o proiecție a sentimentelor prezente asupra evenimentelor trecute, iar transferul semnifică un anumit context al realității prezente și al contactului cu trecutul și cu viitorul în care noi ne asumăm o responsabilizare a propriei persoane în raport cu ceilalți și cu lumea. Or, scopul rezidă în a învăța să trăim în prezent, conștienți de ceea ce putem învăța din trecut și de aceea ne pregătim viitorul cu atât mai bine cu cât ne trăim prezentul mai intensiv; „acum” ne creăm „viitorul trecut”, dat fiind că ceea ce gândim, ceea ce simțim, ceea ce spunem sau ceea ce facem „acum” va aparține amintirii noastre de mâine. În context, acest „a fi „prezent” la prezent ne oferă mai multă libertate pentru a privi înapoi sau înainte.

După ce ne-am conștientizat nevoile, trebuie să facem o excursie în interiorul nostru, să luăm legătura cu „adultul” nostru, să ne imaginăm soluții și schimbări, să analizăm diverse avantaje și inconveniente, să luăm decizii și, în consecință, să acționăm. Acțiunea semnifică etapa majoră în a răspunde unei nevoi aflate în stadiul inhibării. În acest sens acțiunea facilitează actualizarea viziunilor proprii față de satisfacerea nevoii, experimentarea acesteia în acțiune motrică.

Inteligența emoțională. A manageria eficient *situațiile educaționale tipice* și a identifica prompt soluții pentru *situațiile educaționale atipice* [136] implică din partea profesorului nu numai valorificarea unor competențe cognitive, metodologice, manageriale etc., ci și o serie de *competențe emoționale*.

Emoția este o dimensiune intrinsecă a actului educațional. Repertoriile celor doi actanți educaționali – educatorul și educabilul – sunt compuse nu numai din cunoștințe, deprinderi, priceperi, aptitudini etc., ci și din *trăiri afective*, trăiri care „colorează” puternic fiecare secvență a unui demers didactic. Emoțiile influențează comportamentele noastre, atitudinile pe care le dezvoltăm, modul în care gândim, deciziile și toate demersurile noastre. Ele oferă informații pentru toate acțiunile, toate visele și preocupările noastre, fiind parte integrantă *din cine și ce suntem*, la un moment dat, fiecare dintre noi.

Începând din deceniul al IX-lea al secolului trecut, se constată un interes din ce în ce mai crescut pentru dezvoltarea competențelor emoționale și a *inteligenței emoționale*, interes ce are ca punct de plecare premisa conform căreia problemele cu care se confruntă societatea, în ansamblul ei, dar și fiecare dintre noi în parte, sunt generate de un slab *control al emoțiilor*.

Conceptul "*inteligență emoțională*" (EQ) a fost utilizat pentru prima dată în anul 1985 de către Wayne Leon Payne, acesta conferindu-i sensul de „abilitate care implică o relaționare creativă cu stările de teamă, durere și dorință” [87]. Fondatorii acestui nou domeniu sunt însă John D. Mayer și Peter Salovey, care descriu inteligența emoțională ca fiind „capacitatea de a percepe emoțiile, de a accesa și genera emoții astfel încât să vină în sprijinul gândirii, de a înțelege emoțiile și semnificația acestora și de a regla în mod eficient emotivitatea, pentru a determina îmbunătățirea *evoluției emoționale și intelectuale*” [159].

Definind inteligența emoțională ca fiind „capacitatea de a recunoaște propriile emoții și sentimente și pe cele ale celorlalți, de a ne motiva și de a face un mai bun management al impulsurilor noastre spontane, cât și al celor apărute în relațiile cu ceilalți” [139], Goleman identifică următoarele *competențe emoționale și sociale* de bază circumscrise acesteia: *conștiința de sine; stăpânirea de sine; motivația; empatia; sociabilitatea* [139].

Plecând de la premisa că „fiecare emoție este un punct de plecare pe calea dezvoltării personale” [165], trebuie să identificăm modalități adecvate pentru a dezvolta competențele emoționale ale viitorilor profesori, competențe ce vor servi ca instrumente eficiente atât pentru continua lor dezvoltare profesională, cât și activitatea de modelare a personalității elevilor. Competențele emoționale sunt „ingredientele” necesare pentru o proiectare corectă a demersului educațional, pentru o predare de calitate, pentru optimizarea comunicării didactice, a relațiilor educaționale, pentru construirea unui climat educațional armonios.

Valorificându-și competențele emoționale, profesorii devin mai sensibili și mai receptivi la nevoile educabililor, reglându-și acțiunile în funcție de acestea. Astfel, ei conștientizează faptul că în prim planul scenei educaționale trebuie plasați elevii și vor încerca să creeze experiențe de învățare stimulative, determinându-i pe aceștia să se implice efectiv și afectiv în procesul propriei formări. Profesorii cu un nivel crescut al EQ își „exploatează” maximal nu numai *resursele cognitive*, ci și pe cele *afective*. Ei nu neglijează *dimensiunea emoțională a demersurilor lor*, lecțiile susținute de aceștia fiind generatoare de trăiri afective pozitive, stenică. Totul, de la obiective, conținuturi până la sarcini concrete de învățare, este prezentat elevilor de așa manieră încât nimic nu pare o corvoadă, ci dimpotrivă lucruri plăcute, agreabile, în a cărei realizare se implică animați fiind de o *motivație intrinsecă*.

Mediul emoțional instituit în clasa de elevi poartă, în primul rând, *amprenta emoționalității profesorilor*. Un zâmbet încurajator, o privire caldă, o mână întinsă atunci când trebuie exprimă tot atâtea emoții pozitive pe care profesorii le induc și discipolilor lor.

Referindu-ne la predare ca act de comunicare pedagogică, nu putem să nu constatăm că în numeroase situații comunicarea dintre educator și educabil cunoaște o serie de blocaje, de disfuncționalități. Cunoașterea propriilor emoții, reglarea și adaptarea lor la particularitățile locutorului nostru în comunicare îi asigură acesteia o eficiență sporită. Interpretarea sentimentelor, analiza obiectivă a relațiilor și situațiilor în care acționăm și ajustarea comportamentelor în funcție de context reprezintă cerințe obligatorii pentru educatori și acțiuni care trebuie învățate de către educabili. Pentru a-i instrumenta pe copii, pe tineri cu un set de competențe emoționale cu ajutorul cărora să-și poată optimiza comunicarea cu ei înșiși, dar și cu ceilalți, trebuie să învățăm mai întâi noi, părinți, profesori, educatori, în general, să respectăm și să aplicăm următoarele principii:

- să fim conștienți de sentimentele noastre și de cele ale acelora din jurul nostru;
- să ne implicăm și să încercăm să înțelegem punctele de vedere ale celorlalți;
- să ne menținem calmul;
- să gândim pozitiv, să ne stabilim obiective și să urmărim atingerea lor;
- să folosim cele mai bune aptitudini de a lucra cu oamenii în relațiile noastre [136].

Dacă vom pune întrebările în ce măsură *inteligenta emoțională* este importantă pentru mai multe profesii și contexte de muncă în care oamenii sunt implicați la un moment dat, care este legătura dintre inteli-

gența emoțională, eficiența profesională și eficiența organizației și cum se face această legătură, vom putea să răspundem că identitatea profesională progresivă, calitativă, eficientă, performantă și emotivă se concretizează în relațiile interumane, interpersonale și manageriale, adică în intervalul sau intervalele de timp pe care îl petrece fiecare angajat la locul de muncă⁵. *Întreaga conduită a omului este susținută de afectivitate. Ea poate sprijini dezvoltarea intelectuală precum și s-o contrarieze.* Ființa umană, în special copilul, are nevoie să fie protejată și iubită pentru a se dezvolta armonios. Experiențele sale în perioada copilăriei sunt cruciale. Dacă copilul găsește în anturajul său dragoste și securitate are toate șansele să devină o persoană echilibrată. Afectivitatea se constituie, metaforic vorbind, ca un personaj care intră primul în scenă. Cu ea începe viața psihică. În cazul copilului întâlnim un sincretism psihic, o unitate nediferențiată, o fuziune în care predomină aspectele afectivității trăite preponderent sub formă de emoții. La întrebarea „ce a fost întâi, afectivul sau intelectul, relaționalul?” nu trebuie să insistăm asupra unui răspuns exclusivist. În viața omului — având în vedere conturarea personalității — se prefigurează *preponderența trăirii afective*. Din sincretismul nediferențiat se precizează înțelesurile ale căror culmi sunt reprezentate de cuceririle științei, de tot ceea ce numim *cultură și înțelepciune*. Într-un anumit sens, înțelepciunea include și afectivitatea. De aceea, relația cognitivitate – afectivitate rămâne valabilă. Viața afectivă participă la construirea întregului edificiu al personalității în efortul acestuia de socializare, de integrare în sistemul valorilor sociale. Personalitatea reprezintă o unitate bio-psiho-socio-culturală, o structurare unică și irepetabilă în orice situație vitală datorită afectivității.

În conceptualizarea școlii exegeții punctează că aceasta semnifică *urcarea spirituală a individului om*. Așadar, școala, menționează prof. Virgil Mânâcanu [53], îl ajută pe elev să se miște spre spiritualitate dar nu pur și simplu spre suma cunoștințelor, școala semnificând astfel scara spirituală.

Cum îl ajută profesorul pe elev „să urce” și să se mențină pe această scară spirituală? Cum își construiește profesorul identitatea sa profesională ca să edifice *temeinica legătură între viață și școală*? În cadrul identității sale profesionale, cum sunt definite rosturile școlii în evoluția umanității? Acestea sunt întrebări la care puțini, sau poate mai mulți profesori, au curajul să identifice răspunsuri constructive. De unde atare incertitudine? Să parcurgem în continuare explicitările de rigoare.

Activitatea cadrelor didactice, în special a celor din învățământul secundar obligatoriu, este abordată în procesul de reformă curriculară și în acela privind descentralizarea sistemului educativ. Însă, credem, că demersul de a face față unei schimbări în domeniu implică, în mod prioritar, capacitatea de a percepe și de a înțelege *impactul emoțional al schimbării asupra noastră și asupra altora*. Inteligența emoțională influențează eficiența domeniului în mai multe direcții [88]: recrutarea și păstrarea angajaților, dezvoltarea talentelor, munca în echipe, implicarea angajaților, simțul moral și sănătatea, inovația, eficiența, calitatea serviciilor, produsele științifico-didactice, loialitatea clientului etc. În demersurile de reforme ale educației trăirile contradictorii ale „actorilor educației” sunt mai puțin abordate; este știută de toată comunitatea pedagogică realitatea că tuturor cadrelor didactice le este cerut, în același timp, să fie autonome dar și să colaboreze respectând „soclul de competențe” bine definit. Finalitatea activității cadrului didactic nu este doar instruirea (acțiunea de a comunica un ansamblu de cunoștințe teoretice sau practice legate de învățare și de evaluare) [37], ci și comunicarea, aceasta semnificând arta de a forma o persoană, în mod special un copil sau un adolescent, dezvoltându-i calitățile sale psihice, intelectuale și morale pentru a-i permite să înfrunte viața personală și socială [50].

Profesorii au un rol cheie în procesul de educare a tinerilor și a adulților. Ei trebuie să fie capabili a folosi eficace informațiile, tehnologiile și cunoștințele împreună cu elevii, cu colegii și cu alți parteneri din domeniul educației, împreună sau în cadrul societății - la nivel local, regional, european și mondial. Or, reformele educative influențează *construcția identității profesionale a cadrelor didactice* și relațiile lor cu ceilalți factori pedagogici și sociali. Însă în ce mod se produce atare influență? Pornind de la evoluțiile recente ale reformelor convergente și ale competențelor așteptate de politica educativă, este necesar să punctăm și anumite dificultăți de adaptare la schimbare, la mediul social, cultural și politic, la raportul cu cunoștințele ce

⁵ **Notă:** Organizația Gallup a realizat un studiu pe două milioane de angajați de la 700 de companii în care s-a arătat că perioada mai scurtă sau mai îndelungată pe care angajații o petrec într-o organizație și productivitatea acesteia depind de relațiile lor cu supervisorul imediat (Zipkin, 2000).

trebuie asimilate și la gestiunea clasei. Adevărata transmitere a cunoștințelor de la disciplinele școlare la elevi ricoșează de la contexte în care cadrul didactic este nevoit să schimbe postura, competențele și reprezentările. Activitatea cadrului didactic se află în permanentă tensiune datorită necesității de a regla și de a raționaliza reușita elevilor într-o societate în care școala nu mai este un „sanctuar al cunoașterii”, dar care cere mult mai mult de la cadrele didactice.

Procesul de construcție a identității profesionale, care semnifică evoluția profesională a cadrelor didactice, se fundează pe schimbările ce se datorează acumulării de reforme și de transformări sociale și culturale. În lucrarea lor, *autorii ei* M. Tardif și C. Lessard [161] au evocat unele componente principiale ale acestei evoluții și anume:

- a) degradarea calitativă (complicarea și intensificarea activității) fără o adaptare cantitativă (organizarea timpului și remunerația);
- b) descentralizarea sistemelor prin implementare a indicatorilor de performanță;
- c) privatizarea spațiului școlar;
- d) apariția contrazicerilor legate de profesionalizarea cadrului didactic;
- e) percepția eronată a eticii profesionale în fața inegalității sociale și a rezultatelor apărute în acest sens.

În condițiile sistemului educațional de la noi, la aceste componente mai adăugăm imperfecțiunea cadrului normativ/legislativ privind metodologia de elaborare a normei didactice și mecanismele de remunerare a activităților de normă și a celor de extranormă realizate de cadrele didactice. Este oare posibilă situația când inteligența emoțională are un rol hotărâtor în demersul de ajutorare a cadrelor didactice să ia decizii bune privind elaborarea de produse științifico-didactice noi și alianțe strategice?. Încă în anul 2004 în Belgia, Congresul Cercetării în Educație și *GIRSEF (Groupe Interfacultaire de Recherche sur Les Systemes de Education et de Formation)* prezintă interogări asupra meseriei de cadru didactic. Un exercițiu în acest sens este un Atelier al Educației din 2004 al Congresului respectiv denumit „Profesia de cadru didactic: ce ne face să alegem această profesie, să renunțăm la ea, să o păstrăm sau să o schimbăm?” ce descrie amploarea întrebărilor asupra acestei profesii. Cele 12 referate prezentate la acest atelier descriu formarea inițială, sentimentele noilor cadre didactice, detașarea față de profesie și condițiile de muncă precum și problemele de identificare cu profesia de cadru didactic. În cadrul *GIRSEF*, Maroy [37] a propus o sinteză a literaturii anglosaxone și francofone, arătând paradoxurile meseriei, între stările permanente (forma școlară) și repunerile în cauză (condiții de lucru, identificare, gestiunea clasei). Așa cum discutăm despre inteligența emoțională la nivel individual, putem să o facem și la nivelul grupului. Echipele inteligente emoțional se caracterizează prin cooperare, implicare și creativitate, ceea ce este extrem de important pentru eficiența organizației. Inteligența emoțională a membrilor echipei contribuie la nivelul inteligenței emoționale a echipei, dar și fenomenul invers este valabil, în sensul că persoanele care sunt membri ai unor grupuri inteligente devin și ele mai inteligente emoțional.

Doina-Ștefan Săucan și Mihai Ioan Micle [88] menționează că psihologii care au studiat aspectele inteligenței emoționale în organizații recunosc că mai sunt multe lucruri de clarificat în această direcție: modul în care acest tip de inteligență poate fi măsurat, impactul ei asupra performanței individuale și asupra eficienței organizației; în unele cazuri, această lipsă de claritate a condus la conflict și controverse între psihologi și practicieni. Una dintre acestea se referă la definiția conceptului însuși, inteligența fiind cotient emoțional, cotient de inteligență, respectiv abilitate cognitivă și că inteligența emoțională reprezintă un set de abilități sociale și emoționale care ajută individul să facă față cerințelor vieții cotidiene sau că inteligența emoțională este legată de modul în care un individ procesează informația despre emoție și răspunsurile emoționale. Dar aceste conflicte au condus în clarificarea progresivă a conceptului de inteligență emoțională [173], elaborându-se o distincție între inteligența emoțională și *competențele emoționale*, dat fiind că inteligența emoțională asigură o bază solidă pentru dezvoltarea unui număr mare de competențe care i-ar putea ajuta pe oameni să fie mai eficienți, mai performanți. În acest context [1] se identifică situația de influență a emoțiilor asupra prelucrării cognitive a conținuturilor învățării/predării și atare relație emoție-operații cognitive se edifică pe perspectiva constructivistă unde afectele:

- a) sunt principalii furnizori de energie ai oricărei dinamici cognitive;
- b) determină continuu focarele atenției;
- c) acționează ca anumite porți ce închid sau deschid accesul la diferiți acumulatori ai memoriei;
- d) creează continuitate de lanț sau de țesut cognitiv a elementelor cognitive;
- e) determină ierarhia conținuturilor gândirii;
- f) sunt factori importanți în reducerea gradului de complexitate a cunoașterii

Astfel, inteligența emoțională [88] se bazează pe abilități precum sunt conștiința de sine, controlul de sine, conștiința socială, managementul relațiilor și competențele inteligenței emoționale care se identifică în succes la locul de muncă pentru a identifica performeri remarcabili. Competențele emoționale sunt abilități specifice postului care pot și chiar trebuie să fie învățate, precum: contribuția la dezvoltarea altor persoane, capacitate de influențare, comunicare eficientă, managerizarea conflictului, lider vizionar, catalizarea schimbării, construirea de legături, munca în echipă și colaborarea; managerizarea relațiilor, empatie, orientarea profesională, conștiința organizațională, conștiința socială - controlul de sine emoțional, credibilitate, conștiințiozitate, adaptabilitate, realizare, inițiativă, conștiință de sine emoțională, evaluare de sine acurată/corectă, încredere în sine, recunoaștere, reglare, competența personală.

Dar cum se recunosc aceste competențe în actul educațional? Prin *gradarea impactului reformelor în domeniu? Credem că atare demers ar conduce spre o paradigmă a stărilor motivaționale* [146] al căror prim impact ar fi marcat de privatizarea sectorului școlar, de criteriile economice de eficacitate sau de parentocrație. Din contră, la nivel local, cadrele didactice adoptă o strategie de filtrare a injoncțiunilor, pe care unii o compară cu o rezistență sau o forță de inerție. Alt impact îl reprezintă modul de filtrare al injoncțiunilor la nivel local, ce are loc în cadrul echipei pedagogice. Reformele în educație semnifică și reformele sufletești ale profesorului și ale elevului, deoarece în cadrul acestora se face echilibrul interieur în însuși profesorul și în însuși elevul; reformele reprezintă o anumită originalitate specifică, în primul rând, a activității personalului didactic, dat fiind că orice tip de școală vitalizează datorită *construcțiilor teoretice și practice ale identității profesionale a profesorului*.

În rândurile de mai sus am menționat că inteligența emoțională condiționează evoluția activității cadrului didactic. Însă evoluția activității cadrelor didactice și cea a politicilor educative sunt interdependente de dezvoltarea societății. Dar societatea se află într-o tensiune conștientă: între global și local, între tradiție și modern, între perspective pe termen lung și pe termen scurt, între spiritual și material, între competiție și egalitate de șanse, între dezvoltarea cunoștințelor și capacitatea de asimilare a oamenilor. Misiunea declarată a școlii publice (soclu comun, al competențelor, egalitate de șanse), menționează Loredana Drobot [37], este de a oferi tuturor copiilor un mediu cultural cât mai exigent posibil, pentru a le permite să găsească rolul lor în societatea democratică și concurențială. Adulții (și cadrele didactice) observă cum sarcinile lor educative devin mai complexe, existând o educație de tip comunicativ/comunicațional ce se sprijină pe reguli și limite, o educație centrată pe copil (personalizare) și pe societate (socializare), deci o educație ce incită elevul la autonomie, dar respectând dependența afectivă și materială. Mai concret, cadrele didactice trebuie să achiziționeze cunoștințe, cultură, concepte, procese și în același timp, școala nu rămâne singurul loc al cunoașterii; tehnologia de informare și comunicare bulversează accesul la cunoștințe, cadrul didactic nu mai este cel care transmite ceva unei persoane ce nu știe nimic, ci el devine ghid, tutore ce acompaniază elevul și colegul spre cunoaștere, deci el își construiește identitatea sa profesională și desfășoară și activitatea de consiliere a colegului, a grupului în atare proces de construcție.

Argumentele și disputele respective conduc și asupra managementului de clasă care îl ajută pe profesor să crească copiii sănătoși fizic și mental, împăcați cu ei înșiși și cu cei din jur, copiii care se simt bine unii cu alții, copiii care știu cine sunt și ce sunt, copiii care pot să-și găsească echilibrul afectiv după un seism emoțional într-un alt mod decât prin a-și curma zilele ori a se droga, ori a abandona școala, ca singurele modalități de rezolvare a problemelor lor.

Aceste argumentări și dispute fac apel la principii fundamentale („grandeurs”, în expresia lui L.Thévenot), care sunt:

- a) „principiul inspirat”: valoarea acțiunii este asigurată de intensitatea experienței personale;
- b) „principiul casnic” (intern): în căutarea a ceea ce este just accentul se pune pe relațiile interpersonale; într-o lume casnică (școala este „a doua casă” a elevului), domestică, importanța oamenilor depinde de poziția lor ierarhică pe o scară a dependențelor personale;
- c) „principiul opiniei”: într-o lume a opiniei importanța unei persoane depinde exclusiv de părerea celorlalți, de notorietatea pe care a acumulat-o;
- d) „principiul comercial”: în această lume grandoarea (importanța) persoanelor este relaționată direct de bogăția lor; reușita personală se exprimă în termenii competiției – a fi învingător;
- e) „principiul industrial”: lumea industrială se bazează pe eficacitatea indivizilor, pe productivitatea lor, pe capacitatea acestora de a-și satisface nevoile; este lumea scopurilor tehnice și a metodelor științifice; experții sunt adevărații judecători;
- f) „principiul moral-civic”: în numele unui principiu oamenii își sacrifică interesele personale pentru a servi cauzele generale; acțiunea este acceptabilă când este integrată unui demers colectiv care dă sens și justifică conduitele indivizilor; normele sunt expresia voinței generale, iar moralitatea presupune solidaritate umană și capacitate de a reprezenta interesul general.

Continuând argumentația noastră, considerăm că *aptitudinile psihoafectiv-emoționale* sau competențele emoționale ale profesorilor, empatia în primul rând, influențează, în mod direct, și interacțiunea acestora cu elevii, tonul emoțional al relațiilor educaționale: sincronizarea între profesori și elevi - confirma Goleman -, indică cât de mare este raportul emoțional dintre ei; studiile făcute la nivelul clasei au arătat că, pe măsură ce coordonarea de mișcări între profesor și elev este mai apropiată, ei se simt mai prietenoși, fericiți, entuziasmați, mai interesați și mai disponibili pentru o relație interumană [140].

Nu întotdeauna se stabilește însă o astfel de coordonare între educator și educabil. Spațiul clasei se transformă, deseori, în scenă pentru un „spectacol” agresiv, ai cărui actori sunt deopotrivă și profesorii și elevii. Competențele emoționale ale dascălilor se pot dovedi, într-o astfel de situație, instrumente utile. Empatia, controlul riguros al propriilor emoții și capacitatea de a gestiona corect și emoțiile negative ale elevilor îi vor ajuta pe educatori să soluționeze cu tact și diplomatie aceste *situații de criză sau microcriză educațională*.

Inteligența emoțională și competențele aferente acesteia, dar în mod special capacitatea de a controla și de a regla propriile emoții, empatia, capacitatea de ascultare, de a oferi feedback și de a fi receptiv la feedback, capacitatea de a influența prin modelul comunicațional promovat, de a construi relații investind sentimente, toate acestea reprezintă modalități concrete de a optimiza calitatea actului educațional, accentuând dimensiunea emoțională a acestuia.

Inteligența emoțională provoacă întotdeauna și câmpul volitiv și al perseverenței identitare. Aici cadrul didactic este cuprins de nevoile și de simțirile sale ce îi incită motivația pentru persistență identității personale mentalese.

2.2. Aspecte ale similitudinii și ale mentoratului în profesionalizarea cadrelor didactice

Percepția realității de către indivizi, fie cea interioară, fie cea exterioară, pentru a se agreea și a fi într-o bună înțelegere, ei trebuie să aibă în mod necesar ceva în comun, astfel încadrându-se în incidența prezumției de *similitudine* și edificând mental și axiologic un tot întreg, o compoziție relațională solidară, o afinitate sufletească de durată. În context, în psihologia naivă sau, cum se mai și numește *psihologia simțului comun*, se identifică multiple sesizări cu privire la factorul *asemănare* în constituirea *climatului relațional* fundat pe amicitie, pe stimă, pe dragoste și pe simțul solidarității [48]. Anume fenomenele relaționate de *forul interior* al indivizilor are o vastă reflectare în cultura orală și în cea scrisă a popoarelor [26]. Lexicul semnifică instrumentul cultural și valoric al diverselor limbi ce concentrează rezultatele unor observații cotidiene de secole asupra *triadei existențiale* simțire-gândire-comportare.

Profesorul Mihai Șlehtițchi [102] menționează că experiența psihologică despre care se poate preciza că este rudimentară, dar nu elevată, că este diletantă, dar nu profesionistă, este obiectivată în mituri, povest-

tiri, legende, basme, proverbe, zicători, constituind de facto un gen de cunoaștere nesistematizată și, în același timp, neverificată experimental. Acumulând experiența de viață a generațiilor anterioare, atare psihologie poate fi necesară și în condițiile actuale, încadrându-se și în domeniul educației corective [108]. Or, noi operaționalizăm cu o anumită abordare naivă – cunoaștere nesistematizată –, sau cu una speculativă –, cunoaștere orientată spre înțelegerea sensului realității și al existenței ce sunt aspectele sale universale. Individul intuiește, cunoaște realitatea transmisă „din generație în generație”, deci prin mecanismele fenomenului transcultural și transgeneraționist confirmat de contextele comunicării, fie verbale, fie scrise etc.

Activitatea de mentorat în domeniul educațional reprezintă o provocare pentru toate sistemele educaționale, fiind o necesitate pentru optimizarea continuă a activității instructiv-educative desfășurate de profesori, motiv pentru care este cercetată în relație cu formarea și dezvoltarea profesională. Respectiv, în Republica Moldova a devenit stringentă problema și necesitatea de ghidare și de susținere a activității cadrului didactic, atât în primul an de exercitare a profesiei, cât și pe parcursul anilor de carieră în scopul motivării performanței și de a evita fenomenul cunoscut ca „ardere profesională”. Pentru o dezvoltare profesională și avansare în cariera didactică este important de a revalorifica factorii ce contribuie la obținerea performanțelor. Ca urmare cerințelor actuale raportate la procesul educațional și la profilul de competență al cadrelor didactice, se conturează ideea că prin esența sa cadrul didactic trebuie să se transforme într-un manager al dezvoltării sale personale și profesionale, totodată, să devină un manager al practicilor educaționale.

Orice profesie impune o formă de cercetare reflectivă, dar pentru cadru didactic această competență este inerentă. Școala, fiind o instituție spirituală și de cunoaștere, solicită preocuparea față de copii și responsabilitatea pentru dezvoltarea acestora într-o societate eterogenă și democratică. Astfel, este important pentru cadrul didactic debutant să reflecteze nu doar asupra conținuturilor curriculare, dar și la finalitățile educaționale pentru care se realizează educația. În pregătirea viitorilor profesori nu este indicată și percepția responsabilității morale, de aceea se solicită inserția profesională a cadrului didactic debutant, la începutul carierei sale, să fie ghidat, ajutat, îndrumat pentru a se integra cu succes în viața profesională. Și celui care îi revine această menire este *mentorul*, iar procesul de instruire, de integrare și creștere profesională a cadrului didactic debutant în domeniul educațional se numește *activitate de mentorat* [42].

Începând cu secolul al XX-lea, mentoratul a devenit o provocare și, deopotrivă, o politică specifică aplicată în diverse domenii de activitate ale omenirii precum: industrie, educație, management etc. Acest lucru a condus la abordarea termenului sub numeroase profiluri de dezvoltare a personalității. Iar o mare parte a cercetărilor din acest domeniu au fost realizate în SUA, Canada, Anglia, Franța etc.

În Republica Moldova, conform, articolului 58 din Codul Educației, *activitatea de mentorat* este promovată în învățământul general, 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. Totodată, oricare cadru didactic sau managerial poate deveni *mentor* dacă are o pregătire specială obținută în cadrul formării inițiale sau continue și experiență în domeniul profesat [21].

„*Activitatea de mentorat este un proces complex și interactiv care are loc între două persoane cu diferite niveluri de experiențe și expertize, în care expertul (mentorul) oferă suport colegului (cadrului didactic debutant) pentru a deveni mai eficient în muncă, dar și pentru a contribui la realizarea obiectivelor instituției în care acesta activează*” [154].

În viziunea cercetătorului A. Salgur activitatea de mentorat, sau mai nou, *mentoratul* reprezintă călăuză cadrul didactic aflat la debutul carierei profesionale, facilitând dezvoltarea acestuia personală și profesională prin consiliere și susținere cu scopul integrării acestuia în activitatea didactică [157].

Este considerat *mentorat* acel proces de devenire în care se edifică o relație reciprocă, axată pe relaționare și dezvoltare, concentrându-se pe oferirea suportului emoțional și profesional dintre cadrul didactic mentor și cadrul didactic debutant [47].

O explicație similară este oferită de C. Chișiu, în care activitatea de mentorat este descrisă ca „*suport psihologic pentru discipol, prin faptul că-i oferă un mediu sănătos de manifestare și posibilitatea de a fi ascultat. El*

poate să-și exprime ideile, să le probeze și să le modifice. Mentorul întreține discuții cu discipolul, dând cale liberă creativității sale” [5].

Reieșind din cele expuse ajungem la ideea că, activitatea de mentorat/mentoratul constituie un proces complex și eterogen de sprijin, susținere și îndrumare a cadrului didactic care se află la începutul carierei profesionale de către un cadru didactic mentor, cu experiență/expert, competent, bazată pe o relație construită din respect și încredere, având ca scop integrarea benefică a acestuia în activitatea profesională. Deoarece obiectivul țintă a procesului de mentorat este acela de a consolida abilitățile personale într-o formă concentrată, efectivă și eficientă, astfel încât lucrul asupra încercărilor și erorilor produse să conțină un timp restrâns, iar rezultatul să fie productiv.

Politicile educaționale de modernizare a formării și dezvoltării profesionale a cadrului didactic mereu solicită abordări și idei noi pentru a perfecționa paradigmele de dezvoltare profesională. Respectiv, activitatea de mentorat a devenit acel prilej exclusiv de prevenire a efortului individual ineficient, a neîncrederii în sine, de devansare a obstacolelor, de afirmare profesională de valoare.

Fiind interpretată în diverse moduri și având la bază procesul de îndrumare, ghidare și sprijin în instruire și dezvoltare profesională a cadrelor didactice debutante, activitatea de mentorat acordă mentorului atribuția de călăuzitor pentru alte cadre didactice și de conducere, cu scopul învățării și dezvoltării acestora mai eficiente decât ar face-o de sinestătător.

În acest context, Codul Educației definește conceptul de *mentor* în felul următor: cadru 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 [21].

Dicționarul enciclopedic prezintă o definiție succintă a conceptului de *mentor* având semnificația de *conducător spiritual, povățuitor, îndrumător, educator, preceptor* [36], în același timp, mentorul este cel care nu cere practicanților să fie ca el, ci acela care spune „te voi ajuta să fii ceea ce-ți dorești”, consideră D. Herlo, A. Egereu, Balaș E., specificând că acesta are de îndeplinit una dintre cele mai frumoase misiuni – aceea de a face posibilă dezvoltarea talentului și a vocației debutantului de „a fi profesor”. Deoarece nimic nu este mai înălțător decât „a educa”.

Calitatea unui mentor constă în dăruirea cu care împărtășește unui debutant experiența sa, oferind acestuia un model de conduită, de profesionalism și sprijin în tot ceea ce înseamnă proiectare, predare și evaluare. Astfel, mentorul deține cunoștințele profesionale și aptitudinile necesare pentru îndeplinirea cu succes a sarcinilor, afirmă A. Salgur [157]. Totodată, acesta consideră primordială condiția că pentru a deveni un mentor bun, este necesar de a fi un profesor bun, dar asta nu înseamnă că orice profesor bun, va deveni, neapărat, un bun mentor.

Prin urmare, multitudinea de idei prezentate ne permite să constatăm că, mentorul este persoana care posedă un ansamblu de competențe profesionale, relaționale și aptitudinale, datorită cărora edifică o relație fructuoasă cu scopul de a asigura realizarea cu succes a obiectivelor de dezvoltare atât personală, cât și profesională a unei persoane aflându-se la etapa de formare inițială sau la începutul carierei profesionale.

Atunci când mentorul se ocupă de cadrul didactic debutant la începutul carierei acestora, este necesar să țină cont de diversitatea de cultură, experiență, etnie, lingvistică etc., pentru a fi evitate neînțelegerile. Datorită acestui fapt, mentorul în procesul activității de mentorat îndeplinește următoarele funcții [157]:

- *mentor-consilier*: persoană cu experiență în carieră, dispusă să împărtășească cunoștințele sale;
- *mentor-susținător*: încurajează moral și emoțional; construiește o relație amiabilă bazată pe respect reciproc și încredere;
- *mentor-tutore*: oferă feedback specific în privința performanțelor profesionale;
- *mentor-maestru*: devine discipol, iar cel ce învață - al său ucenic;
- *mentor-sponsor*: oferă surse de informare și ajutoare pentru obținerea oportunităților;
- *mentor-model* de identitate: un tip de persoană care ar trebui să fie; un exemplu academic.

Pornind de la faptul că, mentorul este un coleg cu un grad relevant de experiență didactică care conduce și coordonează creșterea și dezvoltarea profesională cadrului didactic începător prin activități de mentorat, am identificat următoarele tipuri de sprijin necesare în îndrumare profesională [90]:

- *sprrijin informațional*: mentorul oferă cele mai noi cunoștințe, făcându-le accesibile;
- *sprrijin instrumental*: mentorul are sarcina de a cristaliza la cadrele didactice debutante deprinderea de a învăța, de a selecta un material, de a discerne asupra unei informații utilizând dimensiunile cogniției. Este necesar ca profesorul începător să distingă diferența dintre abilitate, deprindere și competență, astfel va cunoaște cum să instrumenteze orice informație;
- *sprrijin evaluativ*: mentorul trebuie să ofere un feedback de esență prin care să aprecieze atât calitatea cât și cantitatea prestației cadrului didactic debutant;
- *sprrijin emoțional*: mentorul are menirea de a acorda susținere și înțelegere atunci când profesorul debutant are nevoie de astfel de necesități, ceea ce determină sporirea gradului de încredere al profesorului debutant față de mentor.

Este evident că, mentoratul este un proces a cărui structură, derulare și perindare sunt stabilite în formarea profesională continuă a cadrelor didactice, vizavi de acest punct de vedere, în Codul Educației este stipulat precum că activitatea de mentorat se desfășoară sub următoarele forme [21]:

- *mentorat de practică*: se realizează prin îndrumarea de către un cadru didactic experimentat a studentului stagiar;
- *mentorat de inserție profesională*: se realizează la locul de muncă și asigură integrarea și dezvoltarea profesională a cadrului didactic debutant;
- *mentorat de dezvoltare profesională*: se realizează la locul de muncă și asigură dezvoltarea profesională și avansarea în carieră a cadrelor didactice.

În contextul afirmației de mai sus, *mentoratul de practică* presupune coordonarea practicii pedagogice a studentului-stagiar a cărui instituție de formare inițială numește conducători ai stagiului de practică – cadre didactice din partea catedrelor de profil, iar instituția de învățământ general – cadre didactice mentori din cadrul instituției de învățământ general, servind drept instituție de bază pentru realizarea stagiului de practică.

Mentoratul de inserție profesională se efectuează în primul an de activitate, prin călăuzirea cadrului didactic începător de către un cadru didactic-mentor la locul de muncă, scopul căruia este de a integra social și profesional individul dezvoltând competențele profesionale ale debutantului urmărind menținerea acestuia în cariera didactică.

Mentoratul de dezvoltare profesională presupune asigurarea condițiilor de dezvoltare profesională la locul de muncă de către instituție pentru cadrele didactice, formând un grup de mentori care vor ajuta la analizarea și soluționarea problemelor; orientarea spre resurse necesare și utile pentru a soluționa împreună problemele apărute; elaborarea și planificarea traseului de dezvoltare profesională; încurajarea performanțelor pentru a planifica eficient învățarea.

Din perspectiva managementului resurselor umane, autoarea L. Daraban reiterează clasificarea distinctă a tipurilor de mentorat în viziunea lui C. Chișiu. Acestea sunt generalizate în (Tabelul 3):

Tabelul 3. Tipurile activităților de mentorat în viziunea C. Chișiu [35]:

Tipuri de mentorat	Caracteristici
Mentorat educativ	Formare profesională inițială a specialistului în instituții superioare.
Mentorat de inducție	Ghidarea individului la începutul carierei profesionale cu scopul de a ajuta noii angajați să se adapteze la condițiile de muncă.
Mentorat pentru calificare profesională/vocațională	Aplicarea în perioada de orientare pentru a obține o calificare. Rolul mentorului vocațional este de a ghida discipolul de-a lungul formării sale.
Mentorat de dezvoltare profesională	Facilitarea transferului angajaților în altă funcție, încadrarea acestora în proiecte noi și depășirea problemelor de activitate profesională.

În activitatea de mentorat, mentorul oferă suport continuu, încredere și ajutor debutantului. Din perspectiva socio-umană, mentorul devine persoana care încurajează, sfătuiește în vederea avansării în carieră profesională a discipolului, posedând un ansamblu complex de cunoștințe și competențe profesionale, aptitudini necesare pentru efectuarea cu succes a activităților. Iar din perspectiva profesională, un mentor este nespus de important în explicarea, coordonarea și modelarea tipurilor de comportament, precum și a transferului rapid de cunoștințe.

Cu siguranță, toate acestea nu ar fi avut impact fără procesul continuu de dezvoltare profesională în cadrul formării continue. Deoarece, pluralitatea și responsabilitatea rolului de mentor produce interes sporit pentru îndeplinirea lui la cele mai înalte standarde profesionale.

Specificul activității de mentorat în procesul de dezvoltare profesională constă în aplicarea eficientă a tehnicilor de comunicare, consiliere, dezvoltarea capacității de relaționare cu cel mentorant și colegii, însușirea cunoștințelor de psihologie individuală și a grupurilor, lărgirea capacității de lucru în echipă, de aplicare a strategiilor de management al timpului, de soluționare a conflictelor, ș. a. Și, expectanțele mari față de față de mentor solicită acestuia concentrare deosebită și continuă privind planificarea și proiectarea carierei, inclusiv în îndeplinirea obiectivelor propuse. Scopul dezvoltării profesionale constă în completarea și valorificarea continuă a activității desfășurate acumulând cunoștințe noi și formarea abilităților caracteristice. Din aceste considerente, primul pas necesar de îndeplinit reprezintă identificarea necesităților proprii de dezvoltare profesională, pentru aceasta sunt oferite multiple posibilități, precum:

- autoevaluarea și autoobservarea;
- tehnica feedback-ului;
- chestionare de autocunoaștere;
- analiza și autoanaliza rezultatelor profesionale, performanțelor;
- analiza rezultatelor cadrului didactic debutant raportate la obiectivele din planul de mentorat;
- raportarea la standardele funcției de mentor;
- compararea performanțelor proprii cu performanțele colegilor;
- analiza rezultatelor evaluărilor periodice și anuale etc [38].

Fiecare mentor trebuie să conștientizeze importanța, contribuția și beneficiile dezvoltării profesionale în procesul mentoratului, dat fiind că, conduce la un șir de favorizări ca:

1. Favorizări organizaționale reflectate prin creșterea intensă a productivității și satisfacției agreabile la locul de muncă.
2. Favorizări pentru persoana mentorată redate prin rezultate clare în procesul de dezvoltare, acumulând cunoștințe, îmbunătățiri ale competențelor, gestionarea eficientă a obiectivelor carierei, fortificarea încrederii etc.
3. Favorizări pentru mentor ce preconizează respectul colegilor, transferul de cunoștințe, aptitudini, stiluri de comportament, achiziționarea de cunoștințe de la discipol în privința celor mai actuale noutăți, metode, instrumente, tehnici ș. a.

Astfel că, participând la ameliorarea activității de predare a mentoranților, mentorii își perfecționează, în același timp, și competențele sale profesionale, iar suportul emoțional și oferirea unui feedback pozitiv și constructiv conduc la motivarea dorinței de a deveni un bun profesor.

Activitatea de mentorat se înscrie în sistemul de activități complementare procesului de învățământ, fiind un mod eficient de a ajuta cadrele didactice să progreseze în carieră. Această relație este gândită ca o relație de parteneriat între două persoane, astfel că devine reciprocă participarea și îmbogățirea profesională. Ca rezultat al unor astfel de relații, mentorul va fi vigilent în menținerea unui echilibru între rolurile sale de consilier și consultant, fiindcă prin activitatea de mentorat se urmărește stimularea construirii identității profesionale a debutantului și îmbunătățirea performanțelor acestuia, având grijă să nu determine tendința de imitare, de preluare a unui model.

Principiile esențiale pe care le urmărește activitatea de mentorat sunt [35]:

- principiul respectării drepturilor și demnității umane a oricărei persoane, indiferent de apartenența de gen, etnie, vârstă, religie ș.a.

- principiul asigurării oportunităților egale de dezvoltare profesională pentru toți;
- principiul confidențialității și încrederii reciproce;
- principiul obiectivității și responsabilității pentru asigurarea calității activității;
- principiul integrității profesionale și integrității morale;
- principiul stimulării inovației;
- principiul asigurării succesului comun prin colaborare și cooperare.

Aceste principii în fond formează baza unui proces eficient al activității de mentorat care este caracterizat prin: bună planificare, continuitate, monitorizare și feedback, precum și reflexivitate. Succesul procesului depinde de stabilirea relațiilor corecte de colaborare între mentor și mentator.

În urma analizei efectuate, ajungem la concluzia că fiind o formă de suport și de promovare, activitatea de mentorat merită o atenție specifică deoarece sporește ameliorarea activității de predare-învățare a participanților implicați în acest proces; favorizează la dezvoltarea profesională și avansarea în carieră precum și la creșterea performanțelor profesionale, prin stabilirea corectă a relațiilor de colaborare între mentor și discipol (persoana mentorată) bazate pe încredere și respect reciproc, fiindcă calitatea relației de mentorat favorizează avansarea în carieră și satisfacția la locul de muncă. Totodată, în cadrul activității de mentorat rolul mentorului constă în ghidarea, susținerea, îndrumarea și orientarea discipolului, permițându-i analizarea de sinestătător diverse căi pentru rezolvarea problemelor apărute; asigurarea condițiilor favorabile de dezvoltarea carierei profesionale, precum și menținerea acestuia în cariera didactică. Mentorii sunt acele persoane cu experiență în carieră, tutori înzestrați cu calități psihosociale, comunicaționale și morale, esențialmente, modele de identitate, surse de ajutor și informație, tipul de profesioniști capabili să construiască și să păstreze o relație productivă, facilitând transferul eficient de cunoștințe teoretice și aplicative, încât să aibă posibilitatea de a-și dezvolta, în continuu, competențele sale profesionale.

Concluzionând aspectele luate în discuție în capitolul întâi, menționăm că scopul și obiectivele cercetării au fost integral realizate.

Metaforic vorbind și epistemic reflectând, culegem ceea ce reușim să facem din iubirea și dezvoltarea pentru noi înșine; astfel ne proiectăm un mesaj pentru un întreg repertoriu care devine în activitatea profesională (dar și cotidiană) *evanghelia noastră terapeutică proprie*:

- vorbește despre tine, iar ceilalți îți vor vorbi despre ei;
- mergi și vei înainta;
- simte și vei trăi;
- dăruiește și vei primi (poate);
- iubește și vei fi iubit;
- deschide-te și ceilalți se vor deschide;
- fi pasionat și vei fi pasionant;
- fi tu însuși și ceilalți vor deveni ei înșiși;
- construiește ceea ce cauți;
- seamănă fără să te gândești la recoltă și vei culege;
- ia seama la ceea ce nu faci în loc să te revolți;
- în loc să le reproșezi părinților ceea ce au făcut din tine, vezi mai bine ceea ce faci tu cu ceea ce ei au făcut din tine;
- trasează-ți calea pe care vrei s-o urmezi înainte de a aștepta un vânt favorabil;
- trăiește din plin și vei fi lăsat să trăiești;
- trăiește-ți viața aici și acum; acolo unde se naște viața, dispare boala și vindecarea își face simțită prezența;
- fi responsabil și vei fi mai puțin vinovat;
- fi iarăși copil și vei crește;
- renunță la dogme și vei fi mai liber.

Așadar, realitatea speculativă consemnează și conduce la angajarea lui Homo Sapiens în edificiul său mental că a trăi înseamnă a simți și a cunoaște; în consecință, a trăi laolaltă înseamnă *a simți împreună și a*

cunoaște împreună. De asemenea, a munci împreună pentru a educa generații de oameni înseamnă conturarea unor relații interumane conjugate într-un alt comportament, și anume *similitudinea umană* între capacitățile intelectuale, poziționarea atitudinală și trăsăturile de personalitate [102].

Motivarea profesională cumulează, astfel, toate considerentele interne care îl raportează eficient, durabil și profund pe cadrul didactic la tipul de activitate pe care o desfășoară. Conținutul activității influențează calitatea și eficiența implicării cadrului didactic, iar *înțelegerea sensului activității* conduce spre formarea *conștiinței profesionale*. Maturizarea și dezvoltarea acestei conștiințe profesionale determină transformarea muncii din obligație și datorie socială în principalul prilej și cadru de *afirmare profesională*. Afirmarea capacităților proprii în procesul activității profesionale devine cea mai intensă și puternică trebuință a cadrului didactic contemporan. Aprecierea pozitivă a realizărilor, oricât de mici ar fi ele și prezentarea lor ca părți componente din posibile, chiar inevitabile succese viitoare devine un factor inseparabil al motivării cadrelor didactice. Meseria de cadru didactic se poate prezenta prin capacitatea de a realiza ceva durabil în timp, nu ceva mai comod, dar efemer.

Astfel, pentru a se agreea și a fi într-o bună înțelegere, oamenii trebuie să aibă în mod neapărat ceva în comun.

Capitolul II

CONFIGURAȚII METODOLOGICE

ALE PARADIGMEI DE PROFESIONALIZARE A CADRELOR DIDACTICE

1. Identificarea componentelor constituente ale metodologiei de evaluare a traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de formare profesională continuă

În conformitate cu obiectivele proiectului de cercetare „Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale”, afirmarea și aplicarea acestei paradigme în procesul de formare profesională continuă a cadrelor didactice, imperios necesară în contextul modelului cultural bazat pe cunoaștere și al provocărilor societale actuale, presupune proiectarea și validarea anumitor componente, în special de ordin metodologic și experiențial.

În toată istoria umană, jalonarea planului evolutiv al societății și pregătirea indivizilor pentru salturile calitative necesare au făcut-o persoanele bine pregătite, cu o bogată experiență, cu filosofie existențială adecvată, cu misiune și cu menire clare, cu sentimentul datoriei și al sacrificiului bine conturat. Aceștia au fost gânditorii și învățații, adevăratele faruri călăuzitoare umane, din vremurile biblice și până astăzi. Cu timpul, ei s-au grupat în curente de gândire, școli, universități mai târziu, generând o întregă pleiadă de discipoli, ce vor deveni, la rândul lor, dascăli.

Există o multitudine de calificative și definiții privind întrebarea „ce semnifică educația”, la care sunt, de asemenea, și răspunsurile respective, „mai extinse ori mai restrânse, mai exacte sau mai vagi, explicative ori, dimpotrivă, doar descriptive” [9]. Însă, toate se referă la esența antropologică a ei și, odată ce educația semnifică un proces antropologic, ea urmărește una dintre funcțiile esențiale, și a nume aceea de *transmitere culturală prin demersuri prezente și prospective corective* [108]. De aici, educația se încadrează plener în structurile societății bazate pe cunoaștere, pe strategiile cercetării-dezvoltării și inovării considerate a fi prioritare. În acest sens, conform Primului Plan de Acțiune pentru Inovare în Europa lansat de Comisia Europeană în anul 1996, 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” [113], 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.

Din această perspectivă, odată ce educația se încadrează în domeniul antropologic, acesta fiind de esență culturală, considerăm oportun să avansăm explicitativ anumite 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 parcurgerea metodologică a traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de formare profesională continuă [113], și anume:

- zona culturii pedagogice determinată la nivelul funcțiilor generale ale educației, numită și *cultura pedagogică funcțională, obiectivă*.
- zona 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*.

- zona 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*.
- zona culturii pedagogice identificată la nivelul formelor generale ale educației, organizate (educație formală – educație nonformală) și spontane (educație informală), numită și *cultura pedagogică expresivă*.
- zona culturii pedagogice identificată la nivelul contextului în care se realizează educația în cadrul specializat al organizației școlare, numită și *cultură pedagogică organizațională*.
- zona 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 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 ei referitoare la necesitatea formării și dezvoltării personalității umane în vederea integrării sale în societatea prezentă și viitoare. Cercetătorul S. Cristea precizează că „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” [30], ceea ce presupune acțiune inevitabilă în activitatea de promovare a traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de formare profesională continuă.

Sistemul de învățământ reprezintă un subsistem al sistemului social, fiind subordonat și integrat în cadrul și structura generală a societății. Privit ca un întreg, acesta se referă la organizarea sub formă instituțională a învățământului: în acest sens cuprinde totalitatea instituțiilor ce urmăresc îndeplinirea unor obiective educaționale, are un caracter național și istoric, evoluează și se dezvoltă în raport cu dezvoltarea materială și specificul cultural al fiecărei țări.

Sistemul de învățământ include:

a) fluxul de intrare, care este alcătuit din resurse umane și materiale, și anume: personal didactic, elevi, studenți, construcții și spații școlare, dotări tehnico-materiale, timp școlar, fonduri bănești. Procesul de învățământ angajează întregul ansamblu de resurse în vederea atingerii obiectivelor educaționale, îngemănând în acest sens cele trei funcții educaționale esențiale: predarea, învățarea și evaluarea;

b) fluxul de ieșire, ce reprezintă produsul sistemului, și anume: persoanele educate, instruite, înzestrate cu competențe, abilități, atitudini și valori prevăzute de către cererea socială de educație.

La baza întregului sistem de învățământ al unui stat au fost și sunt dascălii și învățătorii, aceștia și fiind pilonii de rezistență ai întregii societăți, cum bine aprecia Hirohito, împărat al Japoniei, care a ridicat profesorul în vârful piramidei sociale, conferindu-i o poziție și astăzi apreciată și respectată în țara Soarelui Răsare. De aceea, activitatea de recrutare și de selecție a personalului didactic reprezintă o importanță de prim rang în managementul și în metodologia profesionalizării cadrelor didactice de orice nivel.

1.1. Recrutarea și selecția personalului didactic

Recrutarea personalului semnifică o activitate cu caracter organizat de găsire și atragere a resurselor umane în vederea satisfacerii nevoilor de forță de muncă dintr-un anume sector pentru o anume perioadă. Întrucât activitatea aceasta se desfășoară anterior încheierii contractului de muncă, ea nu presupune obligații financiare din partea organizației, ci doar respectarea cadrului legal și tehnic organizatoric. În sine, activitatea de recrutare presupune identificarea și preluarea din cadrul persoanelor selecționate a acelorora pe care competențele profesionale în domeniu, personalitatea și aptitudinile le recomandă, corespunzând cel mai bine posturilor vacante anunțat la concurs. Astfel, constatăm că principalul scop al activităților de recrutare este de a găsi și de a chema în vederea selecționării un număr adecvat de posibili angajați ce îndeplinesc condițiile,

care să candideze la posturile libere din cadrul organizației. Activitățile legate de selecție au drept scop identificarea celor mai adecvate persoane și de a le convinge să accepte un post în cadrul organizației. Ca activitate, recrutarea personalului oferă o zonă de interferență dintre acela care este în căutarea unui post și comisia de recrutare a unei instituții, ce este preocupată de găsirea unei persoane corespunzătoare cerințelor postului liber. Finalizarea activității de recrutare presupune găsirea unei persoane cu calități morale și profesionale în conformitate cu cerințele postului respectiv, având ca pas final oferta de angajare [11].

Modul în care o instituție înțelege să-și perfecțeze o politică de recrutare se regăsește în normele de conduită în acest domeniu, cuprinse de obicei într-un cod. O entitate organizațională, oricare ar fi ea, își stabilește o sumă de principii în politica de recrutare, cum ar fi:

- anunțarea posturilor scoase la concurs, conform legislației și normelor metodologice din domeniu;
- stabilirea tuturor cerințelor de angajare și asumarea responsabilității față de acestea, cu respectarea termenelor fixate;
- informarea exactă și la timp a participanților la selecționare și recrutare asupra condițiilor de angajare aferente fiecărui post liber anunțat;
- primirea și prelucrarea eficientă, cu bună credință, a tuturor cererilor de angajare primite;
- identificarea candidaților apți pentru ocuparea fiecărui post, plecând de la baza calificării lor;
- derularea întregului proces de recrutare și de selecție în mod echitabil și egal pentru toți participanții. Totodată, Cole (2000) afirmă că pe parcursul acestui proces, întreaga comisie a instituției va evita în orice împrejurare:
- „discriminări de orice natură a potențialilor candidați pe criterii de sex, rasă, vârstă, orientare religioasă sau de handicap fizic;
- atitudine inadecvată față de candidații cu cazier;
- introducerea, cu bună știință, în anunțurile de angajare, a unor inexactități menite să defavorizeze unii participanți” [131].

Remarcăm că activitatea de recrutare caută să identifice, prioritar, atașamentul noului angajați dornici să facă parte din colectivul instituției, cu capacitatea de a-și forma atașamentul/loialitatea față de aceasta, cu asigurarea condițiilor necesare îndeplinirii sarcinilor de serviciu de către aceștia, nu doar simpla ocupare a unor posturi.

Conform precizărilor legale și normelor interne, orice unitate are în vedere în procedurile de recrutare și criteriile de aplicare:

- importanța funcțiilor respective în structura entității (conținutul fișei postului, specificități, responsabilități);
- oferta de angajare, (pe termen lung sau scurt) și alte precizări (condiții de reziliere a contractelor de angajare);
- dezvoltare profesională pentru personalul nou angajat (cursuri de specialitate, formări, promovări, contracte profesionale);
- implicarea factorilor sindicali și/sau reprezentanților salariaților, la procesul de recrutare a personalului (în cadrul comisiilor de selecție, cu acceptul sindicatului).

În vederea desfășurării în bune condiții a activităților organizației respective, activitatea va avea un caracter continuu, având ca fundament legislația în vigoare, precizările și dispozițiile ministeriale și/sau organizației tutelare, regulamentul de funcționare interioară și alte acte normative, urmărind respectarea elementelor esențiale ale procesului recrutării personalului.

Practica demonstrează importanța procesului de recrutare a personalului și influența pe care acesta o are asupra derulării în bune condiții a activității instituției, accentul fiind pus preponderent pe:

- 1) politica de recrutare a personalului, constituirea unei comisii cu atribuții în aria recrutării personalului;
- 2) evaluări estimative referitoare la necesarul de forță de muncă;
- 3) măsuri de informare și atragere a solicitanților; întocmirea și evaluarea periodică a programului de recrutare a personalului [131] (G.A. Cole, 2000).

Recrutarea poate fi realizată prin:

- gestionarea resurselor de personal prin intermediul formărilor interne;
- căutarea și atragerea personalului calificat existent în piața muncii;
- inițierea și participarea la programe externe mixte orientate pe calificare, reconversie, inserție profesională.

Petrescu (1995) consideră că recrutarea și selecția permit identificarea persoanelor potențial potrivite unor posturi vacante, cu respectarea legislației în domeniu, stabilind concomitent criteriile adecvate, în funcție de nevoile instituției [75]. Activitatea de selecție profesională, ca procedură, oferă posibilitatea găsirii persoanei potrivite ocupării unui anumit post, deschizând totodată accesul în instituție a angajaților cu posibilități superioare de realizare a performanței și a evoluției personale. În urma aplicării procedurilor de selecție profesională ne orientăm spre identificarea candidaților în măsură să îndeplinească congruent trei criterii [25]:

- a) adecvare pe post,
- b) aptitudini de performanță,
- c) potențial înalt de dezvoltare.

În vederea ocupării posturilor vacante dintr-o entitate organizațională, se trece la activitatea de recrutare ce permite atragerea unui număr de candidați potriviți de pe piața externă de muncă, făcându-i să cunoască oferta și să fie tentați de posibilități, acceptând în continuare etapa de selecție, care este caracterizată ca o operațiune de „marketing și vânzare” ca și recrutarea inițială (Georgeta Pânișoară, Ion-Ovidiu Pânișoară, 2004) [73].

Conform legislației din Republica Moldova activitatea de recrutare a personalului didactic din instituțiile de învățământ general intră în sarcina ministerului și a direcțiilor de educație, tineret și sport.

Selecția în vederea formării inițiale a profesorilor. Referitor la modalitatea de selecție a candidaților pentru admiterea la facultăți orientate spre pregătirea viitoarelor cadre didactice, o parte din țările europene, dar și Republica Moldova, au în vedere criteriile generale de selecție a acestora, fiind ignorate parțial cele specifice. Concret, nu sunt utilizate testele de aptitudini sau alte tehnici menite să evidențieze *interesul și motivația candidaților în vederea urmării profesiei de cadru didactic/de pedagog*. Țările respective au în vedere utilizarea metodelor proprii de selecție în vederea admiterii în instituțiile specifice de învățământ, printre acestea fiind rezultatele acceptabile la un test de aptitudini relevant ori la interviuri structurate, ce permit chestionarea viitorilor studenți referitor la motivațiile lor pentru cariera de cadre didactice. Într-o serie de state cum ar fi Italia, Lituania și Marea Britanie autoritatea educațională este cea care stabilește metode specifice de evaluare [99].

De exemplu, în Republica Moldova numărul de studenți care au ales să studieze domeniul *Științele educației* (ciclul I), în perioada 2020-2021 este în creștere: 1804 (cu 61 studenți mai mult) în raport cu anii 2019-2020, care însumau 1743 studenți înmatriculați. Totodată, în anii 2020-2021, la masterat (ciclul II) au fost înmatriculați 1339 de candidați, cu 192 de candidați mai mult decât în anii 2019-2020 (Tabelul 4).

Tabelul 4. Dinamica admiterii la studii superioare de licență (ciclul I și ciclul II), domeniul Științele educației, pe anii de studii 2019-2020 și 2020-2021

Denumirea domeniului fundamental al științei, culturii și tehnicii	Ciclul I (buget+contract)		Ciclul II	
	2019-2020	2020-2021	2019-2020	2020-2021
Științe ale educației				
Total	1743	1804	1147	1339

Totuși, în perioada 2020-2021 s-a depistat o neacoperire de 285 locuri la buget (mai mult cu 34 de locuri vacante, comparativ cu anii 2019-2020). Numărul absolvenților care au parcurs programele de studii în domeniul *Științe ale Educației*, promoția 2020, a fost de 1174 de absolvenți, dintre care:

- **903** absolvenți ai programelor de studii superioare de licență (ciclul I);
- **271** absolvenți ai programelor de studii superioare de master (ciclul II).

Tabelul 5. Ponderea numărului de absolvenți din domeniul *Științe ale educației*, promoția 2020, ciclul I și ciclul II.

Indicatori	2020	
	Ciclul I	Ciclul II
Absolvenți	903	271
Total	1174	

Modele ale formării inițiale pentru cariera didactică. În sistemul educational european există funcțional două modele la formarea inițială pentru funcțiile didactice: simultan și consecutiv.

- I. *Modelul simultan (numit și paralel)* permite ca educația și formarea în specialitate să se facă concomitent cu formarea profesională în cariera didactică, fenomenul având loc în cadrul aceleiași secvențe educaționale, cu alte cuvinte fiecare student poate parcurge în timpul studiilor de licență și programul de calificare pentru profesia didactică. Statele care uzitează acest model sunt Belgia, Germania, Olanda, Polonia, Ungaria, România [100].
- II. *Modelul consecutiv* permite ca pregătirea profesională pentru cariera didactică să se realizeze ulterior educației și formării în specialitate. Totodată, menționăm că o serie de funcții didactice necesită o formare profesională suplimentară, ea putând fi considerată ca făcând parte din formarea inițială, dar fiind plasată de obicei după absolvirea nivelului educațional necesar funcției didactice respective (cum ar fi formarea specifică pentru funcții didactice din învățământul special, studiile pentru doctorat în vederea ocupării funcțiilor didactice de lector universitar, de conferențiar universitar și de profesor universitar etc.). Modelul sus amintit este aplicat în Italia, Franța, Spania și Bulgaria [100].

În câteva state sistemele de învățământ permit ambele abordări, calificarea profesorilor realizându-se fie simultan, fie consecutiv pregătirii de specialitate. Acestea sunt Marea Britanie, Norvegia, Suedia, Danemarca, Austria și Portugalia [100].

În sistemul educațional național din Republica Moldova sunt vizibile anumite aspecte ale acestor două modele, însă deocamdată nu există un cadru reglementar cu privire la statutarea modelelor respective.

Structura sistemului național de angajare în câmpul muncii a cadrelor didactice. Ca în orice stat, angajarea în câmpul muncii a tinerilor specialiști este reglementată de un cadru normativ, direct sau tangențial, format din legi, hotărâri și politici ministeriale, o serie de documente și politici de stat, norme de aplicare elaborate, aprobate și promovate (figura 9).

În Codul Educației al Republicii Moldova (2014), la Articolul 54. Angajarea personalului didactic ce stipulează:

- (1) În învățământul general, posturile didactice vacante se ocupă prin concurs, organizat la nivelul instituției de învățământ, conform unei metodologii aprobate de Ministerul Educației. La concursul pentru ocuparea unui post didactic poate participa orice candidat care îndeplinește condițiile de eligibilitate prevăzute de legislația în vigoare. Tinerii specialiști ocupă posturile vacante prin reparațizare.
- (2) Angajarea personalului didactic în instituțiile de învățământ se face prin încheierea unui contract individual de muncă cu directorul instituției, conform legislației în vigoare.
- (3) Absolvenții programelor de învățământ superior de alt profil decât cel pedagogic au dreptul de a profesa în învățământ numai după ce au urmat programul unui modul psihopedagogic [21].

Atât Codul Muncii al Republicii Moldova, Capitolul XI. Munca salariaților din învățământ și din organizațiile din sfera științei și inovării. Articolele 296-301 [22], cât și Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația 2020” [97], efectuează diagnoze ale sistemului de educație și determină direcții de acțiune pe fiecare domeniu în scopul îmbunătățirea situației existente în sistemul educației.

Uniunea Europeană face estimări pe baza extrapolărilor statistice și a programelor special concepute în acest sens, ce permit planificarea ofertei și a cererii de profesori pentru perioade medii de timp, acțiunea fiind efectuată de obicei de autoritățile de cel mai înalt nivel din domeniul învățământului. Studiile arată că

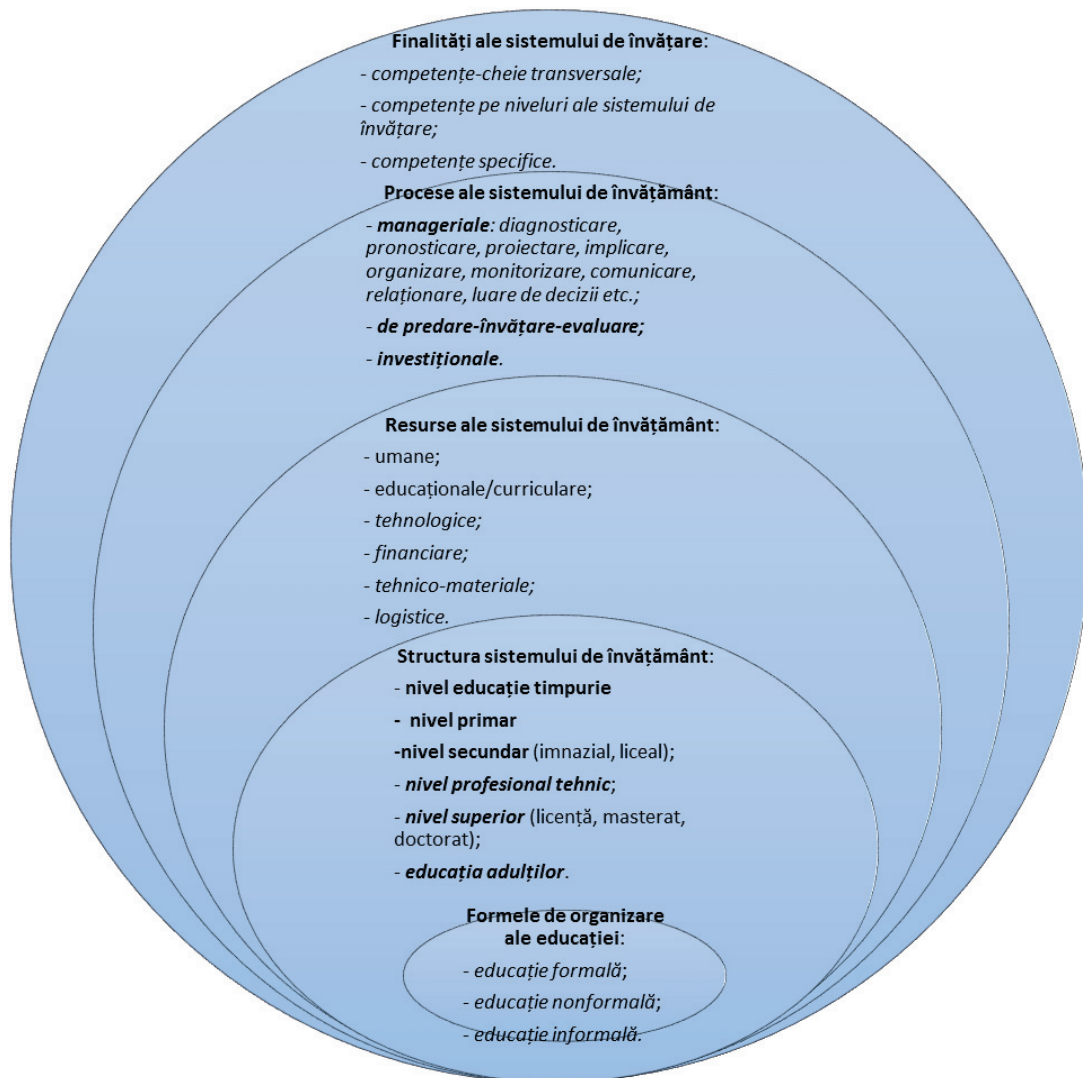


Figura 9. Sistemul de învățământ în Republica Moldova

statele europene, în majoritatea lor, planifică necesarul de cadre didactice orientându-se în mod special pentru oferta și cererea de profesori, activitatea fiind de resortul ministerelor educației și culturii din fiecare țară. Există și cinci excepții de la regulă, cinci sisteme educaționale în care autoritățile locale își dezvoltă propriile planuri referitoare la necesarul de cadre didactice (Belgia (Comunitatea flamandă), Austria, Suedia, Regatul Unit (Scoția) și Elveția). Sistemele educaționale din câteva țări se bazează numai pe planificarea pe termen scurt și mediu, în timp ce în altele sunt utilizate prognoze pe termen lung pentru soluționarea provocărilor și conferirea unei continuități și stabilități activității de recrutare și selecție a viitoarelor cadre didactice. Țările în care sistemele educaționale efectuează planificări pe termen lung - unele dintre acestea pentru mai mult de 10 ani înainte - sunt Danemarca, Germania, Olanda, Finlanda și Norvegia) [22].

1.2. Stagiatura în învățământul general

Debutul profesional în orice activitate activă presupune o etapă tranzitorie cu coeficient ridicat de dificultate, cu specificități diverse în care debutantul aplică tehnici de integrare socio-profesionale de eficacitate și complexitate diferite, încercând să facă față provocărilor, să-și gestioneze emoțiile, temerile și anxietatea în mod adecvat.

Profesia didactică, spre deosebire de alte profesii, în care debutanții intră treptat în specificul lor și sunt încărcăți cu activități, îi obligă pe aceștia la implicarea și desfășurarea aceluiași activități ca și profesorii cu experiență. Astfel, debutantul este obligat să desfășoare aceleași activități, precum un profesor cu vechime, dacă se poate la același nivel calitativ. El este implicat în activități de planificare, predare, evaluare, de relaționare cu comunitatea educațională în complexul ei, atât cu elevi, cadre didactice, părinți/tutori, cât și cu reprezentanți ai autorităților locale.

Conform uzanțelor, persoanele debutante beneficiază de sprijinul și îndrumarea unor specialiști cu experiență în cadrul unei stagiaturi de mentorat. Potrivit Dicționarului praxiologic de pedagogie mentoratul este definit ca fiind „o activitate profesională complexă, realizată de un profesor mentor, care presupune acțiunea specifică de mediere pedagogică, de îndrumare a activității de facilitare a învățării și dezvoltării profesionale, de sprijin, ghidare, oferire de experiențe profesionale benefice și integrare în comunitate” [91].

Admisia și mentoratul noilor profesori este reglementat din punct de vedere legislativ atât în Republica Moldova, și anume în Articolul 58, alineatul (1), punctul (b) Mentorat de inserție profesională expus în Codul Educației al Republicii Moldova [22], cât și în majoritatea celorlalte state europene.

În contextul noilor provocări cu care se confruntă educația și învățământul în lume și în Europa, admisia profesorilor cu experiență profesională minimă sau începători apare în majoritatea sistemelor educaționale europene și este obligatorie în 26 dintre ele. După datele cuprinse în raportul „Analiza evaluării în sistemul educațional” efectuat de UNICEF în 2019 în anul academic 2017-2018 Republica Moldova a angajat 28.600 de cadre didactice în sectorul educației generale (școli primare și secundare), având următoarea componență: 86% erau femei, 58% aveau mai mult de 20 de ani de experiență profesională și doar 11% au fost profesori novice cu 5 ani de experiență didactică sau mai puțin. Din analiza raportului reiese clar deficitul cadrelor didactice pentru anumite discipline, în special pentru științele exacte. Conform raportului, profesia didactică nu reprezintă o opțiune luată în calcul de suficiente cadre tinere, estimările făcute sugerând, pentru viitor, deficit accentuat de profesori în lipsa unui program motivațional adecvat [84].

Chiar dacă conceperea procesului de admisie oferă soluții variabile de la stat la stat, anumite categorii, cum ar fi mentoratul, dezvoltarea profesională, învățarea colegială reciprocă (peer learning) și suportul persoanelor din conducerea școlii sunt comune. Astfel, mentoratul pentru cadrele noi care intră în profesie este obligatoriu în 29 de sisteme educaționale din spațiul european și este recomandat în alte 5 state. Cu toate acestea, mentoratul aduce rareori reglementări pentru alți profesori, fiind orientat preponderent spre cei începători. Mentoratul de dezvoltare profesională se desfășoară la locul de muncă, permițând dezvoltarea profesională și avansarea în carieră a personalului didactic.

Singurele state europene în care școlilor le este recomandat să ofere mentorat oricărui profesor ce solicită aceasta sunt Finlanda și Estonia. Totodată, în majoritatea statelor europene în care admisia este obligatorie, profesorii traversează un proces evaluativ în finalul acestei perioade. Ca o paranteză, sistemul de învățământ din România utilizează această evaluare cu scopul verificării profesorilor dacă au dobândit aptitudinile practice necesare lucrului independent la catedră, contribuind totodată la un proces mai complex și formal de certificare a capacității de predare prin susținerea definitivului [24].

În învățământul general de la noi din țară poate fi identificată prezența mentoratului într-o manieră informală și neoficială, în sensul că mulți dintre profesorii debutanți identifică colegi cu experiență care le oferă sprijin în perioada de inserție profesională în cariera didactică, acțiuni cu caracter liber asumat. Pentru a se agreea și a fi într-o bună înțelegere, ei trebuie să aibă în mod necesar ceva în comun, astfel încadrându-se în incidența prezumției de *similitudine* și edificând mental și axiologic un tot întreg, o compoziție relațională

solidară, o afinitate sufltească de durată. În context, în psihologia naivă sau, cum se mai și numește *psihologia simțului comun*, se identifică multiple sesizări cu privire la factorul *asemănare* în constituirea *climatului relațional* fundat pe amicitie, pe stimă, pe dragoste și pe simțul solidarității [48]. Anume fenomenele relaționate de *forul interior* al indivizilor are o vastă reflectare în cultura orală și în cea scrisă a popoarelor. Lexicul semnifică instrumentul cultural și valoric al diverselor limbi ce concentrează rezultatele unor observații cotidiene de secole asupra *triadei existențiale* simțire-gândire-comportare.

Profesorul Mihai Șlehtișchi citat în Partea I-a a lucrării [102] menționează că experiența psihologică despre care se poate preciza că este rudimentară, dar nu elevată, că este diletantă, dar nu profesionistă, este obiectivată în mituri, povestiri, legende, basme, proverbe, zicători, constituind de facto un gen de cunoaștere nesistemată și, în același timp, neverificată experimental. Acumulând experiența de viață a generațiilor anterioare, atare psihologie poate fi necesară și în condițiile actuale, încadrându-se și în domeniul educației corective [108]. Or, noi operaționalizăm cu o anumită abordare naivă – cunoaștere nesistemată -, sau cu una speculativă –, cunoaștere orientată spre înțelegerea sensului realității și al existenței ce sunt aspectele sale universale. Individul intuiește, cunoaște realitatea transmisă „din generație în generație”, deci prin mecanismele fenomenului transcultural și transgeneraționist confirmat de contextele comunicării, fie verbale, fie scrise etc. Scopul comunicării în școală nu se rezumă la reușita școlară, ci urmărește reușita umană, în toate condițiile și în toate momentele vieții. *Dincolo de clipa vorbirii, de exprimarea implicativă sau autoimplicativă, de cea a acțiunii, a gândirii, a manifestării noastre, avem rodul acestora, efectele lor, care se întorc pentru a ne umple / a ne goli vasul nostru* (Platon). Extensia lor spre etapele importante ale devenirii și ale vieții *are, în fapt, menirea responsabilizării totale*.

În context, activitatea cadrului didactic în congruența epistemologiei și axiologiei se remarcă prin dăruire și prin „curajul de a fi tu însuși”, iar rolul învățării este incontestabil. Aici se configurează și se re-configurează acțiunile epistemice, demersurile științifico-didactice ale cadrului didactic, contextul de similitudine al actului didactic întreținut de profesor-elev prin cunoștințe, capacități, atitudini, contextul de mentorat prin valori didactice întreținut de profesor-profesor, deci prin valori intelectuale și practice concentrate și exteriorizate în competențe specifice (mono-, inter- și transdisciplinare).

Anume în aceste situații se manifestă curajul cadrului didactic de a fi el însuși, și starea acesata 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. [110]. Ca atare, psihologia compartimentează personalitatea umană în trei vaste dimensiuni:

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

Așadar, rolul educației este acela de a face posibilă ieșirea la suprafață a calităților intrinseci ale individului. Acest rol își are originea în rădăcina latină de „educis”, deci a scoate ceva dinăuntru înspre exterior, ne ajută să extragem ce avem înăuntru nostru, să unim într-un singur fir viețile, să punem ordine în sentimentele noastre și să ne conducem viața cu suficientă siguranță. Iată de ce pedagogia adevărată este aceea care trezește *potențialul de a învăța*: educă fără să deformeze, informează fără să mintă, trezește sufletul și forțele interioare prezente în toate ființele umane.

Știința educației platonice poate fi sintetizată în patru virtuți: cumpătarea, prudența și dreptatea. *Curajul* nu înseamnă să fi peste măsură de temerar, ci să ai tărie de caracter, să știi să trăiești cu demnitate. *Cumpătarea* reprezintă capacitatea de a ne stăpâni propria personalitate, de a găsi măsura justă, echilibrul; e vorba de un echilibru superior, elevat. *Prudența* înseamnă în esență capacitatea de a fi înțelept; doar acela care cunoaște este prudent, ignorantul e imprudent și se aruncă în brațele vieții în mod nechibzuit. Confucius preciza că omul prudent se gândește la un lucru de două ori: o dată e prea puțin, iar de trei ori este exagerat. Măsura justă înseamnă a te gândi de două ori înainte de a face sau a spune ceva. Aceasta este prudența sau *înțelepciunea*.

Dacă am rămas aceiași, înseamnă că nu am învățat nimic, ci ne-am mărginit la a memora multe lucruri fără să le înțelegem cu adevărat; *educația formativă*, cu virtuți transformatoare, nu forțează oamenii; personalitatea umană nu trebuie deformată. Înainte de orice, educația formativă ne ajută *să învățăm cum să învățăm*. Trebuie să învățăm prin *practica vieții*, deoarece omul actual este foarte sedentar, mult prea sedentar și lipsit de experiență directă. Fiecare ființă trebuie să se descopere pe sine însăși. A te întâlni cu tine însuși și a constata că ești mic e deja mult mai frumos decât a nu te descoperi deloc și a nu ști ce înseamnă acel „eu” din „eu sunt”. În context, conform lui Platon, „cu adevărat frumos și divin este *entuziasmul arzător* care te îndeamnă să deslușești cauzele lucrurilor, instruește-te în acest exercițiu care, în aparență, nu slujește la nimic și pe care vulgul îl numește vorbărie trecătoare și totodată stăpânește-ți corpul, altfel adevărul îți va scăpa printre degete, și să faceți aceasta cât timp sunteți tineri, căci mai apoi veți pierde entuziasmul arzător”. Într-adevăr, tinerețea nu se cunoaște după chip, nici după corp, nici după lipsa ridurilor; tinerețea se poartă în suflet și poate fi găsită în interiorul fiecărui om, căci suntem filosofi prin educație și suntem ființe cu adevărat vii prin filosofie.

2. Profesiologia și profesiograma în învățământul pedagogic

2.1. Profesia pedagogică: sistem de relații om-om. Evaluarea activității profesionale

Activitatea profesională a cadrelor didactice semnifică o formă specială de esență socială și creativă ce vizează transferul de cultură și de experiență socială, precum și crearea condițiilor pentru creșterea personală și dezvoltarea generațiilor viitoare.

Evaluarea activității profesionale a unui profesor se realizează în prezent în baza cerințelor privind *caracteristicile de calificare pentru posturile didactice*, precum și în conformitate cu documentele legislative și normative în domeniul educației (Codul educației, regulamente, standarde de competențe ale cadrelor didactice din învățământul general și profesional, strategia de dezvoltare Educația-2030 etc.).

La elaborarea unei evaluări criteriale a activităților profesionale ale cadrelor didactice, este important să se ia în considerare *profesia didactică în dinamica dezvoltării acesteia* [200] și ținând cont de realizările științifice și practice ale *profesiologiei*. Indicatorii de evaluare a activității pedagogice trebuie analizați prin profesii specifice muncii pedagogice, ceea ce se datorează faptului că munca pedagogică este foarte diferențiată în conținutul ei [169].

Conform definiției [166] academicianului A.П. Беляева, profesiologia studiază profesiile ca tip de activitate în conformitate cu nivelul de studii, de educație și de dezvoltare culturală și semnifică studiul condițiilor sociale, psihice și tehnice privind necesitățile orientării profesionale. Profesiologia învățământului pedagogic, ca domeniu al profesiologiei învățământului profesional, explorează profesiile pedagogice concrete. În același timp, domeniul „învățământ pedagogic” este considerat nu numai ca parte a învățământului profesional, ci și ca o stare, ca o demnitate socioculturală, ca funcționare și ca dezvoltare a profesiilor și specialităților pedagogice, ceea ce necesită o abordare diferită (nu doar pedagogică) a acestui fenomen, o abordare ce poziționează competențele profesionale în profesii și specialități ale pedagogiei. Pe baza acestor precizări, *expertiza profesiologică de calitate* a procesului de învățământ pedagogic se realizează prin prisma de evaluare a activității pedagogice.

În cadrul mecanismului de identificare a criteriilor și indicatorilor de evaluare a activităților cadrelor didactice, înțelegem identificarea calității și trăsăturile specifice ale acesteia, calitatea esenței și a procesului de învățământ în instituțiile respective.

Profesiile pedagogice aparțin sistemului de relații și de atitudini „om – om”. În acest context sunt necesari criteriile și indicatorii care dezvăluie caracteristicile personale ale profesorilor și sunt deosebit de semnificative din punct de vedere profesional. Diverse criterii și diverși indicatori ar trebui să pună în discuție abilitățile spirituale ale profesorului, calitățile sale volitive și stările sale mentale, având în vedere faptul că întregul său *Ego* oferă o înțelegere a eficienței și aptitudinii sale din punctul de vedere al comunicării în sistemul „om-om”, iar aceasta are o importanță deosebită în evaluarea activității profesionale a profesorului în ceea ce privește comunicarea [171].

Abordarea vastei teme a educației presupune, în principal, familiarizarea cu câteva noțiuni menite să creioneze cadrul în care ne propunem să facem aprecierile. Astfel, apreciem că sistemul de învățământ constituie cheia de boltă a sistemului educațional, reprezentând de fapt organizarea instituțională a învățământului, concret, instituțiile școlare, organizate pe trepte, cicluri și ani de studii, pe deoparte și corpul didactic profesoral, pe de alta. În această lucrare ne vom axa pe studierea problematicii extrem de complexe a corpului profesoral din punct de vedere al aprecierii performanțelor acestora în cadrul organizațiilor.

Tema evaluării profesorilor a avut permanent abordări complexe, cu poziții controversate, ea necesitând atât evaluarea cunoștințelor de specialitate ale cadrelor didactice, abilităților lor de predare și pedagogice, disponibilității lor diferite de adaptare la noi cerințe ale programelor școlare în paralel cu aprecierea cunoștințelor nou dobândite ale elevilor, a celor avute anterior și a timpilor diferiți necesari adaptării predării la diferențele individuale [132].

În decursul timpului, tendința principală a fost de a axa evaluarea cadrelor didactice doar pe comensurarea activităților lor la clasă prin observarea comportamentului acestor de către o persoană sau comisie, după criterii aleatorii, nu totdeauna bine definite, având un coeficient ridicat de subiectivitate și inhibând, de regulă atât elevii cât și profesorii, oferind o manieră nerelevantă de apreciere, departe de standardele unei abordări științifice, susținute și continue [156].

Activitatea de evaluare a cadrelor didactice reprezintă o prioritate în orice sistem de învățământ, fiind dictată de implicarea lor în actul educațional prin sprijinirea elevilor în însușirea cunoștințelor și formarea abilităților așteptate de la aceștia concomitent cu implicarea în alte roluri, cum ar fi sesizarea diferențelor și nevoilor individuale, identificarea deosebirilor culturale concomitent cu găsirea tehnicilor optime de abordare, formarea și modelarea comportamentelor elevilor în conformitate cu regulile stabilite. Conform studiului efectuat de UNICEF în 2019 [84] în anul academic 2017-2018 au fost angajate 28.600 de cadre didactice în sectorul educației generale al Republicii Moldova (școli primare și secundare), dintre care 86% erau femei, 58% aveau mai mult de 20 de ani de experiență profesională și doar 11 % au fost profesori novice cu 5 ani de experiență didactică sau mai puțin. Profesia didactică nu este deosebit de atractivă pentru persoanele tinere, fluctuația de cadre cea mai mare întâlnindu-se la categoria debutanților în carieră. Situația aceasta este frecvent întâlnită în țările europene, studiile demonstrând că aceste fenomene sunt curente. De exemplu, în raportul Departamentului de Educație din Anglia, este arătat că volumul de muncă poate influența puternic decizia unui profesor de a părăsi predarea, profesorii de la începutul carierei fiind cei care cel mai frecvent iau decizia de a pleca în primele trei luni de când au început activitatea de predare [84]. Concluzia acestui raport este că e nevoie de implementat unele modificări pentru a reduce volumul de muncă al profesorilor fără a afecta realizările elevilor [84].

O altă problemă majoră în actualele sisteme de învățământ o constituie fluctuația personalului, fenomen ce afectează atât continuitatea actului educativ cât și calitatea acestuia, generând costuri enorme atât în spectrul vizibil, comensurabil, cât și în structurile nesondabile [126].

Raportul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării privind Monitorizarea procesului de plasare în câmpul muncii a absolvenților programelor de studii în domeniul Educație/Științe ale educației (2020) atestă o criză acută de educatori, profesori de matematică, învățători, profesori de limba și literatura română, fizică, educație fizică, limba engleză, istoria românilor și universală, chimie [84].

2.2. Aprecierea performanțelor cadrelor didactice în organizația școlară

Pentru o analiză în profunzime a evaluării performanțelor cadrelor didactice avem nevoie să trecem în revistă conceptul de apreciere a personalului în cadrul organizațiilor, activitate care în prezent, cunoaște o arie largă de răspândire. Literatura de specialitate a abordat pe parcursul timpului destul de clar conceptul de „apreciere a performanțelor” sau „evaluare a performanțelor”. *Aprecierea performanțelor* reprezintă evaluarea obiectivă globală a activității și comportamentului fiecărui angajat, efectuată pe baza unor criterii care privesc rezultatele obținute în munca, nivelul pregătirii profesionale, preocuparea pentru îmbogățirea cunoștințelor,

grija pentru patrimoniul organizației, calitățile personale, comportarea la locul de munca, în familie și civică, respectarea legilor, păstrarea secretului profesional.

Prin procesul de evaluare profesională se urmărește realizarea a două obiective majore:

- 1) stabilirea și cunoașterea indicatorilor prin care poate fi identificat succesul organizației (dimensiunea diagnostică);
- 2) identificarea potențialului de dezvoltare a angajaților și a nevoilor de pregătire profesională.

Pânișoară G. și Pânișoară I.-O. (2007) consideră că acest concept - de evaluare - poate fi realizat în trei pași consecutivi: (1) măsurare; (2) apreciere și (3) decizie. *Măsurarea* înseamnă determinarea prin instrumente sau etalonare (determinanții cantitativi) a unui comportament a angajatului. Măsurarea este urmată de dimensiunea calitativă - *aprecierea*, care are și o componentă subiectivă, fiind realizată de oameni, cu posibile fluctuații de evaluare sau percepții eronate ale angajaților asupra evaluării. *Decizia*, etapa a treia a evaluării, presupune situarea aprecierii într-un sistem de notare și ierarhizare [73].

Berry și Houston (1993) identifică următorii factori în evaluarea performanțelor:

1. *perfecționarea angajaților*. Evaluarea oferă atât posibilitatea angajatului de a obține feedback cu referire la performanța atinsă într-un post dat, cât și oportunitatea de a crește în carieră.
2. *stabilirea unui context decizional* la nivel de administrație ce include: menținerea sau promovarea angajatului pe post, în cazul în care evaluarea a fost pozitivă; transferul la un alt post adaptat mai bine abilităților și posibilităților persoanei; retrogradarea din funcție sau încetarea relațiilor de muncă contractuale în cazul în care evaluarea a avut un rezultat negativ
3. *cercetarea organizațională*. Evaluarea performanțelor poate servi la validarea procedurilor de selecție, determinarea eficienței programelor de training de motivare a personalului și constitui o bază solidă pentru elaborarea de noi programe pentru angajați [128].

Importanța acestor factori este prezentă și în literatura de specialitate românească. Pitariu (1994) menționează că în cadrul multor organizații aprecierea performanței personalului se bazează pe sisteme de apreciere mai mult sau mai puțin fundamentate științific, fiind necesar să fie analizate sub aspect administrativ, iar la baza deciziilor de fiecare dată se află aprecierile referitoare la competența profesională [76].

Evaluarea personalului poate fi aplicată nu numai la dezvoltarea performanțelor profesionale, ci și într-un sens mai larg. Horia D. Pitariu (2006) menționează următoarele utilizări ale evaluării de personal:

- Date ale criteriului de eficiență
- Dezvoltare sau perfecționarea profesională a angajaților
- Motivare/satisfacție profesională
- Premieri
- Promovări
- Transferări
- Disponibilități [76].

2.3. Evaluarea performanțelor cadrelor didactice

Aprecierea profesorilor este un proces menit să evalueze performanța individuală a cadrelor didactice și să se asigure că au abilitățile necesare pentru a-și îndeplini rolul în mod eficient.

În marea majoritate a țărilor europene, evaluarea cadrelor didactice este o practică obișnuită, fiind reglementate de autoritățile de cel mai înalt nivel și oferind un cadru general pentru punerea în practică a acestor evaluări. În unele țări cum ar fi Danemarca, Estonia, Finlanda și Norvegia, școlile (și/sau autoritățile locale) decid necesitatea evaluării profesorilor, modul în care să se desfășoare și perioada aferentă. și de a face cum și când ar trebui să aibă loc acest lucru.

Un alt exemplu al diversității actului evaluativ îl constituie așa zisele ”aranjamente hibride”, în care sunt trasate linii de acțiune de la centru concomitent cu acceptarea unei largi autonomii locale a școlilor, fenomen întâlnit în zona valonă a Belgiei, unde evaluarea profesorilor nu are o reglementare specifică, ci poate fi derulată de persoane din inspectorat cu ocazia inspecțiilor școlare sau de managerul unității de învățământ în timpul autoevaluării școlare. Cea de a doua situație nu prezintă reglementări specifice sau cadru legal, fiind lăsată la latitudinea directorului unității de învățământ. Totodată, în Olanda și Republica Cehă evaluarea cadrelor didactice este prevăzută în cadrul legislației, dar fără precizări asupra normelor de aplicare, nefiind stabilit când și cum anume [24]. Sistemul de evaluare a cadrelor didactice din România conține următoarele etape:

- 1) Evaluarea din cadrul modulelor psihopedagogice
- 2) Evaluarea la intrarea în sistem (Definitivatul)
- 3) Evaluare în vederea obținerii gradelor didactice (I, II, Profesor Emerit)
- 4) Evaluarea asigurării calității (ARACIP)
- 5) Evaluarea continuă.

La noi în țară procesul evaluativ al profesorilor în cadrul unităților de învățământ cade de obicei în sarcina directorilor adjuncți, evaluarea la nivel național fiind apanajul Agenției Naționale pentru Asigurarea Calității în Educație și Cercetare (ANACEC). Menționăm, totodată, că procesul cuprinde mai multe forme de evaluare în cadrul unității de învățământ după cum urmează: acreditarea școlară, autorizarea funcționării provizorii, evaluarea performanței externe și evaluarea internă (și / sau autoevaluarea).

Standardele de performanță cu privire la evaluarea cadrelor didactice au fost stabilite și publicate de Ministerul Educației Culturii și Cercetării (MECC) (pe care le vom descrie în conținutul acestui paragraf), ulterior Agenția Națională pentru Asigurarea Calității în Educație și Cercetare (ANACEC) oferind metodologiile de evaluare pentru acestea. În Codul Educației sunt cuprinse principalele documente juridice și de politici educaționale care ghidează evaluările externe ale cadrelor didactice, directorilor și a școlilor din țara noastră, alături de Codul Muncii, standardele de performanță ale MECC pentru profesori, școli și metodologiile însoțitoare elaborate de ANACEC.

Un rol important în procesul de evaluare al nivelului de performanță al cadrelor didactice din învățământul general de la noi din țară îl au standardele de competență profesională. Acestea însumează cerințele de bază pe care cadrele didactice trebuie să le dețină, fiind mereu preocupat și motivat spre creșterea profesională continuă. Standardele se referă la funcțiile didactice prevăzute în art. 53, p. 3 - 6 ale Codului Educației. Cerințele de bază sunt atinse de cadrul didactic grație studiilor pedagogice urmate, concomitent cu însușirea cunoștințelor psihopedagogice și a celor de specialitate, cu o bună cunoaștere a elevilor, cu adaptarea trinomului predare- învățare-evaluare la specificul individual al fiecăruia, fiind totodată axat pe realizarea curriculumului și respectarea specificațiilor legale în vigoare, realizând astfel un cadru educațional calitativ superior. Aceste procese complexe au loc concomitent cu asumarea continuității în permanenta creștere profesională și didactică în cadrul comunității din care face parte. În cadrul MECC aprecierea performanței cadrelor didactice se face după următoarele standarde profesionale:

- Standardul 1 - Predarea și evaluarea curriculum-ului
- Standardul 2 - Mediul de învățare (relația, siguranța, managementul comportamentului)
- Standardul 3 - Asigurarea procesului educațional
- Standardul 4 - Gestionarea dezvoltării profesionale proprii
- Standardul 5 - Colaborarea și parteneriatele în comunitate.

Standardele de performanță ale profesorilor[94] sunt orientate spre standardele de învățare, având compatibilități pe competențe în predare și învățare, fiind orientate spre instruire și evaluarea competențelor curriculare, ținând cont de nevoile și cunoștințele specifice elevilor, inclusiv a celor cu nevoi speciale, abordând tematica interdisciplinar și transdisciplinar. Tehnicile și metodele diferențiate de evaluare, alături de evaluările inițiale, cele formative și sumative, combinate cu evaluarea de către colegi și autoevaluarea elevilor permit strategii de predare adecvate, menite să ducă la rezultate pe măsură. Totodată, interacțiunea profesori-părinți oferă periodic informațiile necesare părinților / reprezentanților legali ai copiilor cu privire la

progresul, succesele și nevoile lor de dezvoltare și sprijin pentru elevi, asigurând o comunicare adecvată în ambele sensuri.

În urma studiului monitorizat de UNICEF în 2019 ce și-a propus ca obiectiv principal efectuarea unei analize detaliate a evaluării în sistemul educațional din R. M. s-a ajuns la concluzia că, profesorii din țara noastră prezintă o familiarizare diferită și o înțelegere variată a standardelor naționale de performanță, în școli fiind utilizate criterii diferite pentru evaluarea profesorilor. Această activitate este abordată, în general, informal, neavând permanent la bază criterii clare, antestabilite și nefiind utilizată pentru a avea o evidență corectă și de ce nu, statistică a datelor colectate, lucru ce ar permite, pe deoparte, tragerea unor concluzii apropiate de realitatea de pe teren, pe de alta, îmbunătățirea activității în sine. Actuala abordare existentă, personală și individualizată în evaluarea și feedback-ul profesorului, pe lângă puncte forte, prezintă și riscuri, lipsindu-i frecvent obiectivitatea și caracterul sistemic, oferind activității un caracter secvențial, discontinuu, riscând să rămână la capitolul întâmplător și / sau inconsistente. Din constatările făcute pe teren directorii unităților școlare nu acordă suficientă atenție activității de evaluare a cadrelor didactice din subordine sau rareori examinează rezultatele evaluării acestora la nivelul școlii, blocând astfel posibilitatea de a planifica dezvoltarea profesională a întregului corp didactic al unității de învățământ concomitent cu viziunea de perspectivă a planului cu principalele activități din anul școlar respectiv.

Studiul a evidențiat totodată faptul că autoritățile naționale și regionale responsabile de evaluarea cadrelor didactice nu au avut la îndemână, până acum, o metodologie cu criterii de evaluare consecvente, cu analize avansate a performanței și o strategie de planificare și programare a dezvoltării profesionale având la bază date concrete [84].

În cadrul țărilor din uniunea europeană, scopurile aprecierii personalului din sistemul educațional sunt diferite: primul și cel mai important scop ține de oferirea feedback-ului profesorilor cu privire la performanța obținută în activitatea lor, evaluarea și analiza pentru determinarea meritului în acordarea de bonusuri și/sau recompense, stabilirea încadrării și calificării pentru salarizare, aprecierea evoluției profesionale pentru promovare pe scara ierarhică. Evaluarea cadrelor didactice are drept motivație principală oferirea unui feedback cu privire la performanța acestora, fiind uneori însoțită de o scurtă enumerare a nevoilor de dezvoltare profesională. Acceptarea feedbackului este utilizată aici într-un sens mai larg – acesta poate fi comunicat profesorului de către directorul școlii în cadrul unei discuții informale între profesor și directorul școlii sau poate fi rezultatul unui raport formal încheiat de un colectiv de în speție sau de un inspector. În 2018 este menționat în raportul Comisiei Europene că oferirea de feedback la categoria performanțe ale cadrelor didactice face parte din obiectivele evaluării profesorilor în douăzeci și nouă de sisteme educaționale, iar în peste treizeci și cinci la sută din acestea apar și aprecieri legate de promovarea acestora concomitent cu evaluări la o zecime dintre ei care ar trebui să primească gratificații, bonusuri sau alte beneficii. Nouă sisteme educaționale stabiliseră o formulă de influențare a progresului salarial în funcție de nivelul performanței profesionale. La nivel european, sistemele educaționale în care aprecierile evaluative se fac la nivel instituție de învățământ, scopurile lor esențiale sunt furnizarea de feedback profesorilor și identificarea nevoilor de dezvoltare profesională [24].

Aprecierea sau evaluarea este o parte importantă a procesului educațional, care descrie și determină sistemul școlar, având elevii drept principalul obiectiv al evaluării (Joshua, Joshua, & Kritsonis, 2006). O evaluare de acest fel urmărește frecvența la elevi și amplitudinea procesului de învățare în rândul acestora, subliniind o dată în plus rolul cadrelor didactice în procesul educațional, prin promovarea cunoștințelor de specialitate și prin asigurarea însușirii lor în cele mai optime condiții. (Naugle, Naugle, & Naugle, 2000) [152].

O altă abordare, din 2015, are în vedere evaluarea performanței cadrelor didactice în cadrul unui proces formal, în care o unitate de învățământ desfășoară activitățile specifice direct, în sălile de cursuri, comensurând atât eficiența cât și performanțele profesorilor, oferindu-le feed-back și ghidându-i în carieră (Sawchuk, 2015) [207]. Procesul evaluativ în sine include o activitate complexă, de tip algoritmic, în care punctele se succed în mod logic, începând de la o apreciere precisă a eficienței predării, ulterior părțile tari și domeniile de dezvoltare, urmate de feedback, sprijin și orientare profesională. Recunoașterea și aprecierea muncii depuse de profesori este firesc să fie făcută atât în cadrul școlii, cât și în comunitatea de care aparține aceasta, fiind utilă și benefică în ambele sensuri. (OCDE, 2009) [199].

Procesul complex de evaluare a performanțelor cadrelor didactice se realizează plecând de la principalele obiective pe care fiecare instituție superioară de învățământ universitate se ghidează. Aceste obiective ar trebui:

- să stimuleze dezvoltarea performanțelor personalului și să direcționeze atitudinile și comportamentele în direcția cele lansate de organizație;
- să stimuleze încrederea în sine a cadrelor didactice universitare prin oferirea de informații indispensabile dezvoltării lor în plan profesional;
- să aprecieze repercusiunile programelor anterioare, determinând totodată și nevoile de dezvoltare în carieră a personalului didactic universitar;
- să acorde sprijin cadrelor didactice în realizarea corelației dintre propriile performanțe și performanțele universității;
- să susțină atitudinile și comportamentele principale și importante pentru fiecare post;
- să aprecieze atât obiectivele individuale, cât și cele de echipă (catedră, facultate);
- să fie susținută o comunicare eficientă în cadrul universității;
- să stimuleze motivația în muncă a personalului;
- să servească drept fundament în privința obținerii progresului profesional și a dezvoltării carierei personalului didactic universitar [63].

Activitatea profesională a majorității cadrelor universitare are o natură dublă cu implicarea în două activități principale: *cercetare* și *predare*. Dezvoltarea profesională și avansarea în carieră depinde de ambele aspecte, cu accent tot mai intens și în Republica Moldova pe performanța cercetării.

În literatura de specialitate există opinii conform cărora predarea și cercetarea sunt activități armonioase și reciproc avantajoase (Galbraithand & Merrill 2012; Taylor 2007) [138]. Existând, totodată, cercetări care nu susțin aceste puncte de vedere. În meta-analiza a 58 de studii empirice, Hattie și Marsh (1996) nu au identificat existența relației dintre predare și cercetare. Cu toate că majoritatea universităților își trasează o misiune duală ce implică predarea și cercetarea (Taylor 2007), obiectivele afirmate oficial nu sunt de cele mai dese ori incluse în strategiile și sistemele de recompensă (Model 2003). Mediul academic, tradițional, a oferit un sistem de evaluare a performanțe orientat preponderent spre indicatorii de cercetare, care permit o comensurare clară - orientare ce prefigurează și în viitor - comparativ cu partea de predare (Bogt și Scapens 2012; Gendron 2008; Parker 2008). Din analiză reiese o majoritate a rapoartelor sugerează că universitățile ce acced spre finanțare guvernamentală, granturi de cercetare și locuri de lider în clasamente s-au orientat către strategii, bazate chiar și pe sisteme de recrutare și recompensă, ce vin în întâmpinarea cadrelor universitare cu posibilitatea apariției în publicații larg recunoscute și cu abilități de cercetare [177].

Activitatea de apreciere a performanțelor cadrelor didactice din instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova este reglementată în plan legal. Fiecare universitate are elaborat un regulament menit să determine modul de organizare și desfășurare a procesului de evaluare a performanțelor cadrelor științifico-didactice și didactice universitare, având drept scop creșterea calității serviciilor educaționale și științifice oferite. Regulamentele de acest fel sunt elaborate în conformitate cu Codul Muncii al Republicii Moldova și completările ulterioare, nr. 154 din 28.03.2003 [194]; Codul Educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014 [195]; Regulamentul cu privire la modul de ocupare a posturilor didactice în instituțiile de învățământ superior universitar din Republica Moldova, HG nr.854 din 21.09.2010 (Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 182-189 din 28.09.2010, Nr. art. 948); planurile strategice de dezvoltare a instituțiilor aprobate de senatele universităților.

2.4. Modele de evaluare a cadrelor didactice

O privire de ansamblu în structura proceselor de evaluare a cadrelor didactice, oferă variații atât teoretice, conceptuale, cât și metodologice, agreând determinarea a trei mari modele propuse de Rama (1989), Nevo (1983) și Gaytán (2012), identificate pe baza analizei și sistematizării multitudinii de opinii referitoare la tematica evaluării [190]. Prima abordare se referă la utilizarea obiectivelor ca principal criteriu de evaluare,

fiind de fapt și catalogate ca *modele orientate spre obiectiv*. Tyler este unul din primii autori ce își pun amprenta paternității asupra acestui model (Mora, A. I (2004) [196], apreciind că acesta ar fi firesc să aibă la bază obiective antestabilite, oferind posibilitatea comparării acestora cu rezultatele obținute în scopul determinând gradul de îndeplinire a celor propuse. Abordarea lui Tyler oferă o paradigmă de tip sumă (cantitativă), fiind orientată preponderent spre aprecierea realizărilor și mai puțin pe alte variabile ale procesului de evaluare. În accepțiunea lui Pérez (2007) [201], modelul orientat spre obiective pleacă de la premisa că eficiența poate fi concretizată prin atingerea scopurilor stabilite, stabilind totodată unicitatea sursei criteriilor uzitate în cadrul evaluării. Discontinuitățile modelului sunt date și de neconcordanța temporală între momentul ajungerii informației și utilizării ei în procesul de perfecționare a cadrelor didactice, fiind orientată spre evaluarea realizării finale a cursului, având caracteristici și informații restrânse pentru a constitui platforma emitentă a unei judecăți de valoare (Mora, 2004) [196].

Un alt model, numit *evaluarea centrată pe decizii*, operează mai puțin cu rezultatele finale, datele obținute în procesul aprecierii sunt transmise către organele de decizie. Aceasta permite o continuitate a procesului de evaluare, menținând un caracter sistematic și oferind posibilitatea planificării și realizării acțiunilor propuse în concordanță cu nevoile unităților de învățământ. Această abordare nu mai include neapărat posibilități de control și măsurare, fiind orientată spre oferirea de feedback procesului educațional (Morales, 2001) [197].

Ultima abordare, ce poartă numele de model *naturalist*, fiind axat pe negociere și relaționare. Această abordare acceptă importanța publicului în intertranzacționalitatea fenomenologică a relației dintre participanți și evaluator. Modelul are în centru evaluarea calitativă, acordând o importanță mai mică celei cantitative, fiind orientat spre descriere și interpretare fără a pune mare accent pe evaluări și predicții. Participanții conlucrează spre clarificări fenomenologice, mutând accentul pe identificarea aspectelor și procedurilor importante în atingerea rezultatelor propuse (Stufflebeam & Shinkfield, 1995) [160]. Actualmente, literatura internațională de specialitate nu oferă un model al managementului performanței acceptat pretutindeni, cu aplicabilitate și în instituțiile de învățământ superior, dar, la majoritate autorilor se întâlnesc referiri la etapele ciclice ale managementului performanței, autorii modelului Mabey, Salaman & Story (2001) [145]. subliniind cinci componente ale acestui ciclu: stabilirea obiectivelor performanței; măsurarea rezultatelor; obținerea feedback-ului în urma măsurării; recompensarea în relație directă cu rezultatele; modificarea și completarea obiectivelor și activităților.

3. Implicații ale procesului de evaluare a performanțelor asupra recrutării și selecției resurselor umane din universități

În cadrul instituțiilor de învățământ superior, utilizarea adecvată a datelor din procesul evaluativ vine în sprijinul unor activități legate de resursele umane, printre care recrutarea și selecția, oferind totodată posibilitatea elaborării unor decizii manageriale adecvate legate de acestea, eliminând o parte importantă din subiectivitatea activității de recrutare și selecție. O analiză obiectivă a informațiilor conținute în activitatea evaluativă a performanțelor cadrelor universitare oferă veridicitate științifică programelor de recrutare și selecție, întrucât pune la dispoziție o bază de date vastă pentru setul de abilități și aptitudini necesare concomitent cu permanentul feedback legat de eficiența unui sistem integrat al resurselor umane. (Manolescu, Lefter & Deaconu, 2007). Obiectivitatea procesului de evaluare a performanțelor cadrelor didactice universitare deschide calea spre motivarea absolvenților cu aptitudini didactice și interesați de domeniul științific în alegerea carierei profesionale pe coordonate universitare. Totodată, utilizând corect baza de date rezultată din procesul evaluativ, unitățile de învățământ superior vor avea la dispoziție indicatori de performanță adecvați ce reliefează nevoile de personal pe categorii, catedre și departamente [63].

Aprecierea personalului didactic se efectuează în domenii majore: (a) formarea profesională a studenților (activitatea didactică); (b) cercetarea științifică; (c) participarea la dezvoltarea instituțională. Fiecare instituție elaborează criteriile, indicatorii de evaluare și modul de calculare a punctajului.

Sistemul de evaluare din instituțiile superioare din R. Moldova se aplică cel mai frecvent la:

- (a) *evaluarea anuală*, ce are loc la sfârșit de an universitar, cu scopul de a aprecia performanța realizată de cadrele didactice în această perioadă de timp, fiind parte a sistemului de management al calității;
- (b) *evaluarea pentru ocuparea prin concurs a unui post didactic*.

Procedura de evaluare a performanțelor personalului didactic include:

- (a) *autoevaluarea*;
- (b) *evaluarea de către studenți*, prin analiza rezultatelor chestionării acestora;
- (c) *evaluarea de către șeful catedrei/departamentului*;
- (d) *evaluarea de către membrii catedrei/departamentului* prin asistențe la ore, analizând și apreciind comunicarea didactică și claritatea expunerii, metodele de lucru, etc. pe baza unei metodologii stabilite de senatul universitar.

3.1. Evaluarea psihologică în procesul de selecție profesională

Sub incidența activității de selecție profesională intră și evaluarea aspectelor psihologice, aspect esențial ce presupune aplicarea unei succesiuni de tehnici menite să identifice cel mai potrivit candidat pentru un anumit post. Evaluarea aspectelor psihologice, după cum precizează Ticu Constantin, constituie o activitate realizabilă pe tot parcursul procesului de selecție profesională, oferind o multitudine de date despre candidat din analiza dosarului acestuia, din derularea interviului - atât comunicarea verbală și cea non-verbală, relevând informații de mare acuratețe pentru specialiști -, cât și din identificarea reacțiilor în cadrul probelor situaționale [25]. De obicei, după parcurgerea succintă a principalelor etape ale activității de selecție profesională [96], se accentuează partea referitoare la „evaluarea exigențelor psihologice” fiind detaliate aspecte semnificative cu privire la modul de culegere, catalogare și interpretare a datelor obținute în această etapă a procesului de selecție profesională.

Importanța evaluării psihologice efectuate în contextul selecției și recrutării candidaților este relevată de necesitatea „identificării concordanței dintre caracteristicile psihologice solicitate pe postul vizat și caracteristicile candidatului”. Cercetările efectuate în această direcție sugerează clar necesitatea realizării unui acord între trăsăturile de personalitate, dominantele atitudinale și îndeplinirea cu succes a sarcinilor profesionale abordate prin prisma fișei postului. Evaluarea psihologică a candidaților este esențială să fie orientată atât spre depistarea caracteristicilor psihologice benefice postului, cât și celor în neconcordanță cu cerințele.

Totodată, evaluarea psihologică a persoanelor aspirante la posturile respective presupune evidențierea factorilor psihologici predictor ai performanței și ai capacităților de dezvoltare profesională ulterioară. În acest context evidențiem importanța *motivațiilor profesionale și evolutiv-profesionale* pentru instituția în care va activa candidatul, distingând diferențe între un angajat motivat, orientat spre sarcină ce va obține performanță și acela cu un nivel redus al motivației în muncă, chiar dacă prezintă caracteristicile necesare solicitate de post. Existența unor studii în domeniu ce sugerează indubitabil că la profesori se identifică mai multe *probleme motivaționale* decât la alte grupuri profesionale deschid calea unor analize aprofundate care să sugereze politici motivaționale menite să schimbe în bine această stare de lucruri. Totodată nivelul de motivație al profesorului îi influențează atât propriile comportamente, cât și comportamentul și convingerile motivaționale ale elevilor [174].

Conform datelor furnizate de Biroul Național de Statistică, în anul de studii 2021-2022 rețeaua instituțiilor educaționale include: 1485 instituții de educație timpurie pentru 134,2 mii de copii; 1231 școli, gimnazii, licee pentru 336,7 mii de copii/ elevi; 42 școli profesionale pentru 13,9 mii de elevi; 36 colegii pentru 19,4 mii de elevi; 13 centre de excelență pentru 12,7 mii de elevi; 24 instituții de învățământ superior pentru 59,7 mii de studenți.

Optimizarea rețelei de învățământ este un proces continuu, condiționat de tendința de eficientizare a cheltuielilor în educație, astfel încât banii să nu fie utilizați doar pentru întreținere și salarii, ci și pentru dezvoltarea strategică a instituțiilor, lucru care în ultimii ani devine tot mai dificil de realizat [97].

Rezultatele statistice privind situația actuală a cadrelor didactice din învățământul primar și secundar general este prezentată astfel [175]:

Tabelul 6. Ponderea cadrelor didactice în învățământul primar și secundar general

Indicatori	2129-2020	2020-2021	2021-2022
Total	27426	26900	26506

Datele Biroului Național de Statistică, indică faptul că în fiecare an în sistemul de învățământ, numărul de cadre didactice scade considerabil. Astfel că, numărul de cadre didactice a scăzut cu 1,92% în perioada anilor 2020-2021 comparativ cu anii 2019-2020 și cu 1,46% mai puține cadre didactice rămân în sistemul de învățământ în perioada anilor 2021-2022.

De menționat că în anul de studii 2020-2021, conform informațiilor prezentate de MECC, numărul posturilor didactice vacante în domeniul învățământului au constituit 2349, în raport cu anii 2019-2020, care constituiau 2174 de locuri vacante [203].

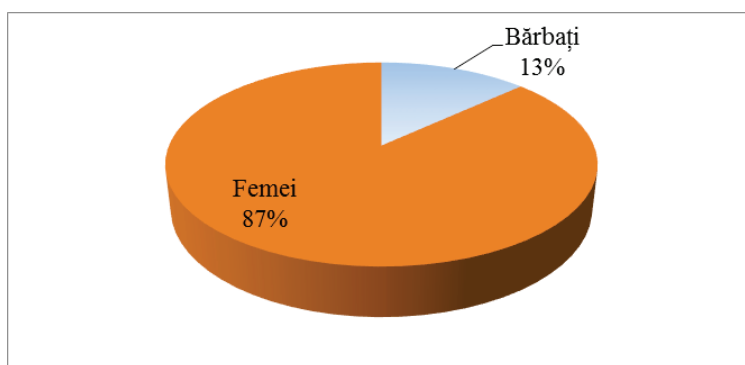


Figura 10. Cadre didactice din învățământul primar și secundar general, repartizate pe gen (anii 2021-2022)

Conform *Raportului anual consolidat pentru anul 2020 al Ministerului Educației, Culturii și Cercetării*, vârsta medie a cadrelor didactice care activează în învățământ pentru anul 2018 a constituit 47 ani, iar pentru anul 2020 s-a manifestat o scădere cu 3 ani a vârstei medii (vezi: Tabelul 7).

Tabelul 7. Date privind vârsta medie a cadrelor didactice în învățământul primar și secundar general

Indicatori	2018-2019	2019-2020
Vârsta medie a cadrelor didactice în învățământ, ani	47	Scădere cu 3 ani

Totodată, MECC raportează date statistice privind procentajul cadrelor didactice ce dețin gradele didactice unul și superior (vezi: Tabelul 8):

Tabelul 8. Cadrele didactice care dețin grad didactic unu și superior din învățământul primar și secundar general

Indicatori	2018-2019	2019-2020
Ponderea cadrelor didactice cu grad didactic unu și superior, %	14,7	20

Deci, din tabelul 8, observăm că există o tendință crescătoare de obținere și/sau de confirmare a gradele didactice cu puțin peste 5 % în anul 2020, raportat la perioada anilor 2018-2019, ceea ce demonstrează dorința cadrelor didactice pentru avansarea în cariera profesională.

Făcând un studiu comparativ, se constată că în Republica Moldova lucrătorii didactici sunt testați doar din punct de vedere medical, nu și psihologic, spre deosebire de personalul didactic din unitățile de învățământ.

mânt din România unde această activitate are loc anual din punct de vedere medical și psihologic. Caracterul obligativ al acestor teste în statul vecin este dat de prevederile HG nr. 1169/2011, respectiv prevederile Legii Educației Naționale nr. 1/2011 a României. În conformitate cu prevederile acestui cadru legislativ, unitățile de învățământ au obligația să încheie contracte de servicii de specialitate pentru medicina muncii, pentru testarea periodică anuală a angajaților din fiecare unitate de învățământ.

Fără a urmări scopul de a dezvălui plenitudinea criteriilor pentru indicatorii activității pedagogice, remarcăm un sistem interconectat de dependență a criteriilor și indicatorilor de evaluare a activității pedagogice față de competențele profesionale, tipurile de activitate profesională și funcțiile profesionale.

Funcțiile activității profesionale a pedagogului, datorită naturii lor interdisciplinare integratoare și multicomponente, sunt adesea asociate cu tipuri de activitate profesională. Dezvăluind esența funcțiilor activității profesionale dintr-o poziție teoretică că fiecare funcție poate fi o combinație a mai multor tipuri de activități, acțiuni, procese și care determină un anumit nivel și calitate a activității pedagogului, sunt identificate următoarele funcții semnificative: organizațională, de control, comunicativă, informațională, de cercetare și metodică. În același timp, înțelegem că aceasta nu este singura separare posibilă a funcțiilor. Funcțiile sunt vizualizate ținând cont de noile standarde pedagogice.

3.2. Calitatea profesionalizării cadrelor didactice

Calitatea învățământului dintotdeauna a fost apreciată drept condiție și indicator al eficienței procesului de formare profesională. Intensitatea acestei dimensiuni crește în contextul noilor schimbări ce au survenit în sistemul de învățământ și în concepția educației, ca rezultat al demarării procesului de reforme continue în acest domeniu și ca rezultat al tendinței Republicii Moldova de a se integra în spațiul educațional unic european.

În aceste condiții calitatea ca dimensiune fundamentală a învățământului conturează noi conotații. Deoarece devine scop major al reformării procesului educațional, apare necesitatea elaborării unui sistem managerial orientat spre monitorizarea și asigurarea calității. Dificultatea problemei abordate constă în complexitatea ei.

Asigurarea calității urmează a fi abordată ca:

- a) subsistem al sistemului învățământului care prestează servicii în domeniul educației și formării profesionale;
- b) mediu de formare/ dezvoltare a dimensiunilor de personalitate a celor implicați în proces - profesori și elevi;
- c) mecanism de asigurare a pieței forței muncii cu cadre calificate în domeniu.

Educația de calitate este oferită de instituții responsabile, or responsabilitatea pentru asigurarea calității instituției și a programelor de formare profesională o poartă fiecare instituție, indiferent de statutul ei juridic ; instituția este garantul calității educației și formării oferite de ea.

Educația de calitate este centrată pe acela care învață, pe beneficiar, și este orientată pe rezultate/finalități și formare de competențe profesionale, ce definesc în cel mai corect mod calitatea și performanța. Educația de calitate este promovată de liderii educaționali, care asigură participarea tuturor actorilor educaționali, valorizarea resurselor umane și care respectă autonomia individuală și aspiră la autonomia instituției de învățământ.

O educație de calitate se realizează prin parteneriat cu întreaga comunitate educațională și nu numai. O educație de calitate promovează inovațiile și diversitatea, abordând educația și formarea în mod sistemic, credibil, având ca obiectiv îmbunătățirea continuă a performanțelor și asigurarea unor informații relevante, complete și transparente.

Calitatea instituțiilor de învățământ este determinată de calitatea proceselor, a sistemului organizațional al instituției și a serviciilor oferite. Anume aceste elemente sunt într-o strictă interdependență și determină calitatea produsului final.

La nivel de sistem pentru asigurarea calității se evidențiază mai multe tipuri de activități:

- planificarea calității;
- controlul calității;
- asigurarea calității;
- îmbunătățirea calității.

Asigurarea calității ca funcție internă este orientată spre performanța instituției în toate dimensiunile și structurile ei. Funcția externă de asigurare a calității constă în siguranța încrederii beneficiarilor și a altor părți interesate privitor la disponibilitatea și capacitatea de a le satisface cerințele și așteptările.

Evaluarea internă a calității se realizează prin mai multe metode și instrumentarii de evaluare:

- evaluarea cantitativă (date, cifre etc.);
- evaluarea de constatare (da/nu, este parțial/lipsește etc.);
- evaluarea de tip calitativ (analize, observații participative, argumentarea lor).

Demersul de autoevaluare permite a găsi răspuns la trei întrebări:

- cum *lucrăm?*
- cum *știm* că lucrăm?
- cum vom folosi în continuare *ceea ce știm?*

Autoevaluarea are ca scop dezvoltarea/creșterea/învățarea/îmbunătățirea și nu sancționarea. Numai astfel procesul de autoevaluare va fi perceput ca util/oportun și benefic pentru toți actorii educaționali.

Autoevaluarea poate fi realizată în baza unor criterii de care are nevoie instituția și în dependență de obiective și priorități concrete, dar și în baza standardelor.

Autoevaluare cadrelor didactice conține o abordare formativă a procesului de asigurare a calității demersului său didactic și are ca scop sprijinirea instituțiilor în eforturile comune de a oferi educație și formare profesională de înaltă calitate, de aceea pentru a fi de neînlocuit, trebuie să fie întotdeauna diferit, iar fiecare realizare începe cu decizia de a încerca. Accentul se pune pe îmbunătățirea continuă a calității într-o atmosferă de colaborare și de încredere reciprocă privind promovarea transparenței și competitivității și atingerea obiectivelor-cheie care rezultă din activitățile descrise mai sus.

Standardele, criteriile și indicatorii de calitate vor sprijini personalul instituției în implementarea managementului calității și vor contribui la instituirea și dezvoltarea culturii calității, ce prezintă două dimensiuni și abordări separate și care se completează reciproc, și anume:

- a) *managementul calității*: determine și revizuieste/corectează în mod continuu obiectivele propuse și activitățile planificate pentru a sprijini instituția în aspecte de calitate. Utilizând instrumente fiabile și valide de colectare a datelor, managementul calității efectuează proiectarea, monitorizarea și evaluarea impactului rezultatelor asupra calității serviciilor din cadrul instituției;
- b) *cultura calității*: este un concept „flexibil” și depinde de atitudinea și comportamentul personalului din instituți. Cultura calității se bazează pe managementul calității și este interpretată ca o interacțiune dintre buna funcționare a sistemului managementului calității (SMC) și membrii personalului care, fiind ghidați de profesionalism, demonstrează un comportament orientat spre calitate. Astfel, principalii factori care determină cultura calității sunt angajamentul și dorința personalului de a asigura calitatea în în instituția de învățământ.

Aceste precizări pot fi vizualizate în figura de mai jos (Figura 11):

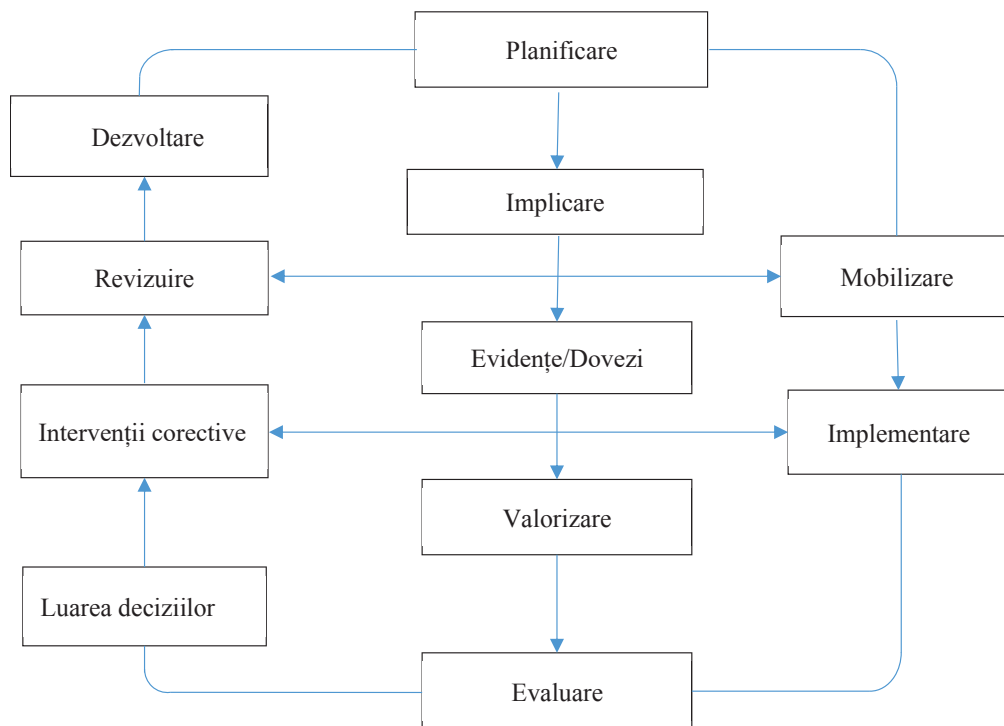


Figura 11. Parcursul metodologic circular al proiectării traseului de profesionalizare a cadrelor didactice

Sunt școli unde în urma analizelor SWOT se constată o scădere a interesului pentru formarea continuă. În școli sunt profesorii care își realizează activitate, însă mulți dintre ei nu conștientizează și nu percep școala ca fiind „școala mea”, care, din Antichitate, se numește *Alma Mater!* Actul acesta semnifică, indiscutabil, *datoria morală a pedagogului de a fi și a rămâne în școală om esențial.* Dar și fiecare director de școală, de gimnaziu, mai ales de liceu, nu poate să nu aibă *resurse de înnoire profesională.* De aceea, de-a lungul anilor practica a demonstrat că un sistem de învățământ performant nu poate exista fără un personal didactic pregătit, competent și devotat muncii sale, iar calitatea actului didactic poate fi considerată elementul ce asigură îmbunătățirea rezultatelor școlare, data fiind axioma că meseria de profesor este o mare și frumoasă care nu seamănă cu nici o alta, o meserie care nu se părăsește seara, odată cu hainele de lucru. Așadar cadrul didactic excelează într-o serie de roluri ce îi permit să își adapteze în permanență activitatea la realitățile societății moderne și la nevoile elevilor.

Cunoașterea cât mai exactă a mediului intern dar și a nevoilor educaționale și de formare din școală este prima condiție pentru a putea elabora o strategie de formare profesională. Principalele instrumente de investigare elaborate de instituția de învățământ la început de an școlar cu scopul de a fi aplicate profesorilor, elevilor, părinților sunt chestionarele. De asemenea mai poate fi și chestionarul de evaluare a activităților de formare și raportul responsabilului cu activitățile de formare și perfecționare.

În urma analizei de nevoi, la începutul fiecărui an școlar, membrii comisiei metodice în colaborare cu responsabilul de activități de formare și perfecționare pot obține informații care să constituie baza elaborării unei strategii de formare continuă pe cele două direcții: evoluția în carieră și dezvoltarea profesională. Sunt instituții școlare unde se observă o scădere a motivației și a interesului în ceea ce privește evoluția în carieră, fapt remarcat prin numărul în scădere a cadrelor didactice care doresc să se înscrie în vederea obținerii gradei didactice. Se poate spune și de situația profesorilor care au evoluat în carieră dar le-a scăzut interesul de a

participa la cursuri de formare și dezvoltare profesională. În ceea ce privește nevoia de dezvoltare profesională prin analiza SWOT la nivelul școlilor au fost identificate arii curriculare care pot fi considerate deficitare în ceea ce privește dezvoltarea competențelor profesionale cum ar fi: abilitare curriculară, utilizarea noilor tehnologii și platforme în predare/învățare/evaluare, competențe în identificarea problemelor legate de bullying, competențe pentru lucrul cu copiii cu cerințe educaționale speciale și a capacității de aplicare a unor strategii educaționale potrivite.

Cauzele care conduc la scăderea numărului de profesori care participă la cursuri de dezvoltare profesională sau care sunt interesați de evoluția proprie în carieră diferă de la o școală la alta și sunt influențate de factori economici, sociali sau politici. Menționăm câteva cauze identificate:

- insuficiența resurselor financiare destinate derulării programelor de formare continuă sau perfecționare;
- motivarea insuficientă a personalului didactic;
- locația sau programul desfășurării cursurilor de formare;
- reticența la noutate a unor cadre didactice;
- motivul „lipsa timpului”, rezultat uneori din gestionarea neadecvată a timpului sau aglomerarea timpului cu multiple sarcini – sunt profesori care-și exprimă interesul de a activa în mai multe comisii/centre/asociații etc în detrimentul dezvoltării profesionale;
- probleme personale care nu pot fi depășite și care conduc de cele mai multe ori la pierderea interesului pentru dezvoltarea personală;
- înscrierea la grade didactice, doctorat, mastere sau au obținut deja gradele didactice în detrimentul înscrierii la cursuri de dezvoltare profesională;
- puține surse de informare cu privire la oferta de formare continuă;
- lipsa resurselor materiale necesare în aplicarea și transmiterea cunoștințelor la clasă pot avea efect negativ în alimentarea aspirației de a se dezvolta atât din punct de vedere al carierei sau al formării profesionale;
- debirocratizarea în instituții a formării profesionale continue care impune cadrele didactice să urmeze cursurile doar formal, achitând taxa, însă fără a fi prezente;
- insuficiența dezvoltare a competențelor în utilizarea unei platforme educaționale online.

Pentru a preveni și sau remedia scăderea interesului profesorilor de a participa la programe de formare care vin în întâmpinarea nevoilor clare în diferite domenii este important să se implementeze măsuri de intervenție care au în vedere cauza/cauzele identificate și faptul că dezvoltarea profesională se realizează pe baza standardelor profesionale pentru profesia didactică.

Dintre toate cauzele enumerate o importanță majoră o are dimensiunea motivării și a motivației în formarea continuă a cadrelor didactice. *Motivarea* vine din partea conducerii care trebuie să ofere un motiv de a face anumite lucruri, iar *motivația* reprezintă necesitățile și interesele individuale. Motivarea profesorului ține de arta managementului de a influența comportamentul acestuia. Se poate realiza prin crearea unei culturi organizaționale care să cultive responsabilizare, dedicare și perfecționare la locul de muncă și prin puterea exemplului. Sunt comisii al cărui responsabil este ori directorul, ori directorul adjunct, ori un membru al consiliului de administrație.

Este important ca fiecare să înlocuiască abordarea de „a da ordine și a controla” cu „a consulta și a susține”, să asculte activ și să ofere o implicare activă profesorului în luarea deciziilor, fiecare profesor trebuie să știe că și părerea lui contează. Profesorul poate fi motivat prin recunoașterea meritelor sale, prin aprecierea performanțelor în particular sau într-un grup organizat, de exemplu o ședință de lucru, prin crearea unui mediu în care profesorul se va mobiliza pentru a repeta acțiunea din ce în ce mai bine, iar erorile pot fi receptate ca oportunități.

Alte măsuri de intervenție rezultă din motivația profesorului exprimată în nevoi și interese individuale. Conform codului muncii și contractului colectiv de muncă, angajatorul are obligația de a elabora un plan de formare profesională cu consultarea sindicatului și să asigure participarea la programe de formarea profesională pentru toți angajații cel puțin odată la trei ani.

Finanțarea formării profesionale se realizează cu sume alocate de la bugetul local sau din venituri proprii. Prin solicitare argumentată, directorul școlii asigură astfel cheltuielile pentru evoluția în carieră, de conversie profesională și pentru participarea la cursuri sau stagii de formare profesională inițiată, de exemplu: participarea la studii de master, de doctorat etc.

La formele de dezvoltare profesională solicitate de profesori angajatorul poate suporta plata a unei părți de cost. Având în vedere că una din cauze poate fi nevoia financiară care implică scăderea motivației profesorului de a se dezvolta, o măsură pe care o pot implementa este de a asigura resursa financiară prin organizarea cursului de formare în colaborare cu instituții, ONG-uri care au statut de furnizor de programe de formare, locația de formare a cursului la școală pe bază de parteneriat. Astfel, se încurajează participarea la cursuri într-un număr mai mare de profesori, rezolvând atât problema locației cât și a resurselor financiare. De exemplu: la școală profesorii pot beneficia de participarea la cursul de formare profesională „Consilier pentru dezvoltare personală”, organizat fiind de o Asociație acreditată pe segmentul de formare profesională în colaborare cu sindicatul reprezentativ din școală. O astfel de soluție în abordarea locației derulării cursului de formare a condus la creșterea interesului de participare la cursul, participând un număr semnificativ de profesori, iar efectul a fost dobândirea competențelor care au impact asupra învățării elevilor, a creșterii stimei de sine a acestora dar și în consilierea /orientarea profesională a elevilor.

O altă măsură care poate fi aplicată și care poate să asigure/să rezolve resursa financiară este organizarea la nivelul școlii a activităților metodic - științifice și psihopedagogice cu sprijinul profesorilor școlii care sunt profesori metodiști sau profesori formatori și care doresc să se implice în colaborarea și realizarea schimbului de bune practici între profesori. Astfel se dezvoltă cultura organizațională și realizarea unei rețele colegiale, altfel spus dezvoltarea unei comunități de învățare. În acest scop organizarea activităților metodic-științifice se poate realiza într-un cadru nonformal, de exemplu la sediul unui complex cu care se poate încheia un protocol de colaborare. La aceste activități tematice se pot aborda subiecte care se pliază pe specificul școlii și „problemele” acesteia: importanța disciplinelor opționale integrate la nivelul a două sau mai multor arii curriculare, sau practicarea abilităților unui coach la clasă, sau prezentarea instrumentelor de evaluare digitale. Este posibil ca atitudinea participanților, în speță a profesorilor, să se schimbe, remarcându-se un interes crescut pentru aceste tipuri de activități cu caracter metodic prin implicarea întregului colectiv profesoral, iar rezultatul obținut să fie dezvoltarea unui opțional integrat, sau participarea viitoare la cursuri de formare pentru gestionarea violenței școlare, sau pentru dezvoltarea competențelor digitale și utilizarea platformelor educaționale online.

Un alt exemplu relevant care poate fi considerată o măsură este instruirea cadrelor didactice în vederea utilizării instrumentelor oferite de platforma educațională online prin webinarii, instruire realizată de profesioniști din partea corporațiilor IT (gratuit, pe baza de contract de colaborare) sau instruirea cadrelor didactice realizată de inginerul de sistem, angajatul școlii, în laboratoarele de informatică ale școlii. Rezultatul nu poate fi decât unul pozitiv implicarea 100% a profesorilor și creșterea interesului în vederea utilizării platformei educaționale online și a catalogului electronic.

Alte măsuri concrete pe care le recomandăm pentru a fi implementate adaptate la particularitățile colectivului profesoral în particular și al instituției în general se referă la:

- consilierea profesorului pentru a urma un program de conversie profesională, în vederea dobândirii de o nouă specializare. Se recomandă aplicarea unei astfel de măsuri având în vedere evoluția numărului de ore de la nivelul catedrelor ca urmare a schimbărilor la nivelul planurilor cadru sau la nivelul curriculumului național. În urma consilierii, profesorul poate lua decizia de a se înscrie la un program de conversie profesională, având în final dublă specializare, iar dacă situația o impune, își poate completa sau întregi norma didactică la aceeași școală, iar elevii săi se bucură de continuitatea la clasă a profesorului;
- siguranța locului de muncă poate fi o măsură care să stimuleze interesul profesorului pentru dezvoltarea personală;
- elaborarea unor planuri de formare continuă a profesorilor, posibil parte a metodologiei de evaluare periodică. Planurile vor avea un rol de încurajare a profesorilor în a-și identifica periodic nevoile de formare și nevoile de sprijin didactic;

- desfășurarea activității metodice la nivelul comisiei metodice prin care se încurajează colaborarea dintre cadrele didactice din aceeași unitate de învățământ, în directă legătură cu activitatea lor curentă la clasă. În cadrul acestor comisii se analizează impactul formării profesionale asupra performanțelor elevilor și ele va oferi profesorului sentimentul de apartenență, crearea unui climat care încurajează comunicarea, îndrumarea și consilierea profesorilor debutanți, asigurând realizarea schimbului de bune practici, identificarea punctelor slabe sau tari și stabilirea planurilor remediale.

3.3. Dezvoltarea profesională și evoluția în carieră a cadrelor didactice

Dezvoltarea profesională trebuie corelată cu nevoile educaționale. În contextul dezvoltării curriculumului național, formarea continuă a profesorilor este considerată o necesitate, o dezvoltare în carieră.

Prin excelență, profesia didactică presupune formare și dezvoltare a cadrului didactic care se realizează pe baza unor planuri și programe de învățământ ce răspund nevoilor prezente și de perspectivă privind pregătirea acestora pentru diverse domenii și în special de a spori nivelul de calitate a învățământului. Aceste perspective ale profesionalizării cadrelor didactice sunt evidențiate în figura de mai jos.

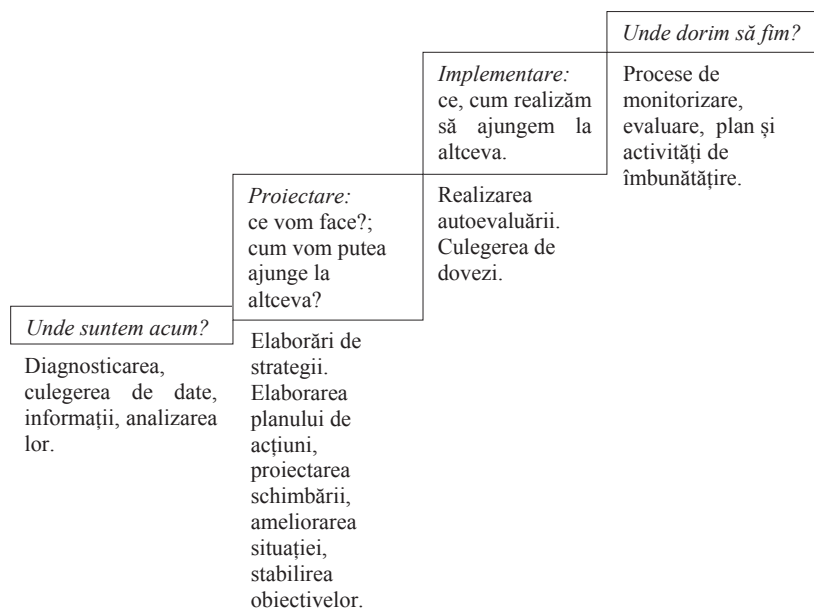


Figura 12. Ancorajul metodologic al autoevaluării cadrului didactic: „Scărița urcușului”

Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice implică formarea generală și personală, formarea profesională și creșterea experienței în muncă, demnificând triada formării personalului, ce reprezintă cheia de progres și de eficiență în orice sistem educativ. Complexitatea activității profesorilor solicită o pregătire continuă pe multiple planuri, cu racordarea permanentă la noutățile din sistemul educațional național și european, implicând, totodată, necesitatea unor programe de formare generală tot mai sofisticate, adaptate nevoilor reale ale învățământului și ale societății [51]. Un aspect deosebit de important, trecut de multe ori cu vederea, este *dezvoltarea personală* a cadrului didactic, întrucât interacțiunile cu educabilii presupune nu doar transmiterea rigidă a cunoștințelor și informațiilor, ci și valențe umane de excepție. Un exemplu în acest sens studii de specialitate au demonstrat că motivația învățării este mai mare la disciplinele la care profesorul demonstrează competență, autonomie și relații sociale, bazate pe respect reciproc și sinceritate.

În Republica Moldova, Ministerul Educației și Cercetării este instituția care coordonează formarea continuă a personalului didactic [86], stabilind următoarele *obiective*:

- a) pregătirea resurselor umane capabile să contribuie la creșterea competitivității forței de muncă și dezvoltarea durabilă a societății;
- b) facilitarea integrării sociale a persoanelor în concordanță cu aspirațiile lor profesionale și cu necesitățile pieței muncii;
- c) crearea unor condiții favorabile pentru dezvoltarea și realizarea maximă a potențialului intelectual și creativ al personalității;
- d) actualizarea cunoștințelor și perfecționarea pregătirii profesionale în ocupația de bază, precum și în ocupații înrudite;
- e) recalificarea, determinată de restructurarea economică, de mobilitatea socială sau de modificări ale capacității de muncă;
- f) asigurarea protecției și reintegrării sociale a specialiștilor.

Formarea profesională continuă se realizează în baza următoarelor principii:

- a) asigurarea caracterului anticipativ și a continuității în activitatea de formare - dezvoltare a personalității umane;
- b) adaptarea programelor de formare profesională la cerințele unei societăți în continuă dezvoltare;
- c) pregătirea personalității în vederea adaptării optime la condițiile de schimbare rapidă a sistemului de învățământ;
- d) mobilizarea și valorificarea tuturor mijloacelor de informare disponibile în limitele instituționale și noninstituționale [205].

Realizarea activității de formare profesională continuă are loc în instituții educaționale de formare profesională continuă specializate precum și în alte tipuri de instituții de învățământ de stat ori privat, care sunt supuse acreditării academice sau care activează în bază de licență și sunt abilitate pentru această activitate în conformitate cu legislația în vigoare. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova identifică 16 centre de dezvoltare profesională (2021): Institutul de Științe ale Educației, Universitatea Tehnică a Moldovei, Centrul Tehnologiei Informaționale și Comunicaționale în Educație, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul, Programul Educațional „Pas cu Pas”, Universitatea de Studii Politice și Economice Europene „Constantin Stere”, Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Universitatea de Stat din Tiraspol, Centrul Educațional Pro Didactica, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport, Universitatea de Stat din Comrat, Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Academia de Studii Economice din Moldova, Institutul de Formare Continuă [193].

În conformitate cu precizările Ministerului Educației și Cercetării, cadrele didactice pot participa la activități de dezvoltare profesională la nivel de școală, sarcina organizatorică fiind, de obicei, rezolvată de directorul adjunct, de asemenea la nivel raional / municipal (organizate de OLSDÎ), ocazional la nivel național (cum ar fi activitățile organizate de o agenție națională sau de MEC) și la entitățile de dezvoltare profesională externe. Organizarea dezvoltării profesionale de către aceste entități caută rezolvări adecvate la un întreg complex de factori, majoritatea cursurilor (cu excepția celor organizate în școală) fiind concepute în așa manieră încât să ofere îndeplinirea cerințelor obligatorii și opționale de acreditare a profesorilor, prezentând totodată și explicând noile politici și așteptări ale MEC. În prezent, activitatea de dezvoltare profesională a cadrelor didactice este oferită preponderent profesorilor pentru a-și îndeplini anumite așteptări și pentru a fi permanent la curent cu cele mai noi abordări din domeniul educației. Chiar dacă scopul acesta va continua să fie îndeplinit într-o mare măsură, este de așteptat și o abordare mai elastică, prin care dezvoltarea profesională să fie orientată și spre găsirea unor răspunsuri la problemele identificate de către profesori [210].

În urma studierii raportului efectuat de UNICEF (2019) ce a avut drept scop analiza evaluării în sistemul educațional, a reieșit că, deși există 15 centre aprobate - la nivelul anului 2019 - menite să asigure dezvoltarea profesională a cadrelor didactice în R. Moldova, există, după opinia UNICEF, colaborări și interac-

țiuni limitate cu unitățile școlare, ceea ce generează *lipsa unui sistem oficial de feedback utilizabil* pentru a-și proiecta și a-și diversifica oferta de dezvoltare profesională. În finalul raportului se recomandă o abordare mai flexibilă, care să permită dezvoltarea profesională orientată spre nevoile identificate de către profesori [210].

În ceea ce privește evoluția în carieră a cadrelor didactice în Republica Moldova, promovarea se derulează în baza a trei categorii/grade didactice, posesorilor de grade superioare fiindu-le oferit un supliment la salariu. Acordarea gradelor didactice are la bază criteriile de performanță, rezultatele obținute la formările continue ale candidatului și rezultatele cumulate ale activității sale pedagogice. Atestarea cadrelor didactice a fost aprobată printr-un regulament în anul 2018, iar în ianuarie 2020 MECC a anunțat revizuirea acestuia, cu scopul renunțării la formalism și birocrație în procesul de atestare, mutând accentul pe rezultatele reale ale profesorilor și elevilor, această abordare ducând la un *proces motivațional și meritocratic* [84].

În urma adoptării Legii salarizării în sectorul bugetar, evaluarea performanțelor angajaților de către unitățile școlare se face la fiecare trei luni, având posibilitatea să ofere, în urma acestui proces, sporuri salariale de până la 10%. Analiza răspunsurilor oferite de cadrele didactice în urma unor interviuri realizate de psihologi și specialiști în educație relevă o continuitate a remunerării relativ egale a acestora [82].

Evaluarea activităților profesionale ale pedagogilor se poate realiza și pe tipuri de activități, sau pe tipuri de competențe, acestea depinzând sistemic de primele. Întrucât funcțiile îmbină mai multe tipuri de activități, este recomandabil să se desfășoare procesul de evaluare a activităților profesionale ale pedagogilor conform funcțiilor activității, iar în procesul de avansare în cariera didactică și de formare continuă să se aplice evaluarea tipului de competențe prin tipurile lor de activități. Competențele ar trebui să corespundă tipurilor de activitate, deoarece ele determină calitatea acțiunilor angajatului care asigură îndeplinirea sarcinilor profesionale și disponibilitatea de a-și asuma responsabilitatea pentru acțiunile sale.

Așadar, *profesionalizarea* nu este un concept de ultimă oră dar acum se pune problema redefinirii lui, în condițiile societății cunoașterii, spre care tinde comunitatea europeană și, implicit, țara noastră. Abordarea *profesionalismului* în domeniul educației presupune circumscrierea acelor aspecte care explică, descriu, clasifică, determină însușirile specifice activității respective. Așadar, *profesionalizarea* presupune concentrarea pe *ceea ce face* un profesionist și nu pe *ceea ce este*, având în vedere că rezultatele acțiunii au, pentru evaluare și dezvoltare, o semnificație mult mai mare decât intențiile sau calitățile care au stat la baza acestora. Profesionistul este competent [65]⁶, deci *profesionalizarea* admite ca premisă existențială *(re)definirea, (re)semnificarea* radicală a naturii competențelor [65]⁷ ce contribuie la eficacitatea practicii pedagogice sau a practicării didactice.

Activitatea profesională a cadrelor didactice semnifică o formă specială de esență socială și creativă ce vizează *transferul de cultură și de experiență socială, precum și crearea condițiilor pentru creșterea personală și dezvoltarea generațiilor viitoare*. Evaluarea activității profesionale a unui profesor se realizează în prezent în baza cerințelor privind *caracteristicile de calificare pentru posturile didactice*, precum și în conformitate cu documentele legislative și normative în domeniul educației (Codul educației, regulamente, standarde de competențe ale cadrelor didactice din învățământul general și profesional, strategia de dezvoltare Educația-2030 etc.).

3.4. Profesiologia și profesiograma în învățământul pedagogic

La elaborarea unei evaluări criteriale a activităților profesionale ale cadrelor didactice, este important să se ia în considerare *profesia didactică în dinamica dezvoltării acesteia* și ținând cont de realizările științifice și practice ale *profesiologiei*. Indicatorii de evaluare a activității pedagogice trebuie analizați prin profesii specifice muncii pedagogice, ceea ce se datorează faptului că munca pedagogică este foarte diferențiată în conținutul ei [169].

⁶ *Competența*, un întreg structurat și emergent de cunoștințe și modele de gândire, de atitudini, stări afective, valori și reprezentări, de comportamente, seturi acționale și deprinderi care determină capacitatea unei persoane de a juca anumite roluri și de a realiza anumite sarcini profesionale specifice, la nivel superior de performanță, în situații și contexte diverse (Apud Iosifescu).

⁷ *Competența de formare continuă a cadrului didactic (CFC)* este ansamblul achizițiilor angajatului, structurate în componente cognitive, praxiologice și afective, ce permit elaborarea și realizarea strategiei individuale de formare continuă (SIFC) de-a lungul carierei în contexte profesionale variate, incluzând rezolvarea de probleme la locul de muncă și autorealizarea, în scopul obținerii unor performanțe profesionale (Apud Olaru).

Conform definiției [166] academicianului A.П. Беляева, profesologia studiază profesiile ca tip de activitate în conformitate cu nivelul de studii, de educație și de dezvoltare culturală. Profesologia învățământului pedagogic, ca domeniu al profesologiei învățământului profesional, explorează profesiile pedagogice concrete. În același timp, domeniul „învățământ pedagogic” este considerat nu numai ca parte a învățământului profesional, ci și ca o stare, ca o demnitate socioculturală, ca funcționare și ca dezvoltare a profesiilor și specialităților pedagogice, ceea ce necesită o abordare diferită (nu doar pedagogică) a acestui fenomen, o abordare ce poziționează competențele profesionale în profesii și specialități ale pedagogiei. Pe baza acestor precizări, *expertiza profesologică de calitate* a procesului de învățământ pedagogic se realizează prin prisma de evaluare a activității pedagogice.

În cadrul mecanismului de identificare a criteriilor și indicatorilor de evaluare a activităților cadrelor didactice, înțelegem identificarea calității și trăsăturile specifice ale acesteia, calitatea esenței și a procesului de învățământ în instituțiile respective.

Profesiile pedagogice aparțin sistemului de relații și de atitudini „om – om”. În acest context sunt necesari criteriile și indicatorii care dezvăluie caracteristicile personale ale profesorilor și sunt deosebit de semnificative din punct de vedere profesional. Diverse criterii și diverși indicatori ar trebui să pună în discuție abilitățile spirituale ale profesorului, calitățile sale volitive și stările sale mentale, având în vedere faptul că întregul său *Ego* oferă o înțelegere a eficienței și aptitudinii sale din punctul de vedere al comunicării în sistemul „om-om”, iar aceasta are o importanță deosebită în evaluarea activității profesionale a profesorului în ceea ce privește comunicarea [171].

Fără a urmări scopul de a dezvălui plenitudinea criteriilor pentru indicatorii activității pedagogice, remarcăm un sistem interconectat de dependență a criteriilor și indicatorilor de evaluare a activității pedagogice față de competențele profesionale, tipurile de activitate profesională și funcțiile profesionale.

Funcțiile activității profesionale a pedagogului, datorită naturii lor interdisciplinare integratoare și multicomponente, sunt adesea asociate cu tipuri de activitate profesională. Dezvăluind esența funcțiilor activității profesionale dintr-o poziție teoretică că fiecare funcție poate fi o combinație a mai multor tipuri de activități, acțiuni, procese și care determină un anumit nivel și calitate a activității pedagogului, este indicat să ne oprim asupra identificării următoarelor funcții semnificative: organizațională, de control, comunicativă, informațională, de cercetare și metodică. În același timp, înțelegem că aceasta nu este singura separare posibilă a funcțiilor. Funcțiile sunt identificate ținând cont de noile standarde pedagogice.

Evaluarea activităților profesionale ale pedagogilor se poate realiza și pe tipuri de activități, sau pe tipuri de competențe, acestea depinzând sistemic de primele. Întrucât funcțiile îmbină mai multe tipuri de activități, este recomandabil să se desfășoare procesul de evaluare a activităților profesionale ale pedagogilor conform funcțiilor activității, iar în procesul de avansare în cariera didactică și de formare continuă să se aplice evaluarea tipului de competențe prin tipurile lor de activități. Competențele ar trebui să corespundă tipurilor de activitate, deoarece ele determină calitatea acțiunilor angajatului care asigură îndeplinirea sarcinilor profesionale și disponibilitatea de a-și asuma responsabilitatea pentru acțiunile sale.

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 că funcția de bază a competenței pedagogice vizează valorificarea maximă a tuturor resurselor psihologice și sociale ale personalității educatorului și ale educatului angajate în activitatea de educație sau instruire, deoarece competența pedagogică „reprezintă un reper valoric psihologic și social.

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.

Pentru evaluarea deplină a activității profesionale a pedagogului, este necesar să se evalueze calitățile sale psihofiziologice, deoarece acestea caracterizează procesul atotpervaziv de comunicare în activitatea lui. Conform tabloului psihologic al unui fenomen complex de comunicare, pe mai multe niveluri, în studiul său despre psihologia educației profesionale, Э. Ф. Зеер identifică trei dintre aspectele interdependente: *perceptiv, interactiv și comunicativ*. Toate aceste aspecte sunt importante pentru desfășurarea activității profesionale a pedagogului [168].

Laturna perceptivă a comunicării dintre profesor și elevi este determinată prin evaluarea percepției trăsăturilor externe ale subiectului, corelarea acestora cu caracteristicile personalității, precum și interpretarea și predicția activităților și comportamentului. Rezultatele pot fi obținute prin evaluarea principalelor funcții ale percepției interpersonale:

- cunoașterea profesorului,
- cunoașterea elevului (elevilor),
- evaluarea procesului și a rezultatelor activităților comune,
- stabilirea unor relații emoționale confortabile.

În acest caz, un important instrument al relații emoționale confortabile este utilizarea tehnologiilor informatice și a celor mai noi mijloace de comunicare.

Laturna interactivă a comunicării, care este asociată cu interacțiunea subiecților de formare și educație și organizarea directă a activităților lor comune, este determinată de motivele interacțiunii interpersonale (motivul cooperării, motivul individualismului, motivul concurențial, de muncă, de rivalitate, de altruism, de agresivitate, de compromis, de egalitate, de conformare, de evitare).

Laturna comunicativă în comunicare se manifestă în schimbul de informații, de difuzare, de prezentarea de către subiecții comunicării a relațiilor, atitudinilor, orientărilor valorice, experiențelor emoționale ale acestora. Din aceste poziții, în latura comunicativă, atunci când aceasta se produce cu ajutorul computerului și a altor tehnologii electronice, este important să aflăm cât de exact sau veridic ele reproduc manifestările laturii comunicative, dacă dăunează sănătății subiecților comunicării. Comunicarea dintre profesor și elev se manifestă într-o relație psihologică de feedback (cantitatea de informații în timpul comunicării se dublează și, pe lângă transferul de informații, are loc o evaluare a activităților și comportamentului subiecților), în prezența barierelor de comunicare (acele obstacole psihologice care creează dificultăți ale transferului adecvat al informației: vorbire inexpresivă, vorbire incorectă din punct de vedere fonetic, erori în logica construcției acesteia, diferențe socioculturale și etnice, aspect exterior, maniere de comportament etc.) și în prezența diferitelor modalități de transmitere a informației (verbale și non-verbale). Prin urmare, relevantă pentru evaluarea pe criterii a activității profesionale a unui profesor este evaluarea nu numai a transferului de informații, ci și a definiției calitative și cantitative (la nivelul indicatorilor), așa cum este percepută, înțeleasă de ceilalți.

Studiul surselor științifice ale *cercetării profesiografice* realizate de N. M. Aleksandrova, E. F. Zeer, R. D. Kaverin, E. A. Klimova și alții a arătat că evaluarea pe criterii a activității profesionale a cadrelor didactice are loc în următoarele tipuri de activitate:

- activitatea managerială (funcția managerială),
- activitate organizatorică (funcție organizațională),
- activitate de control (funcție de control),
- activitatea de diagnosticare (funcția diagnostică),
- activitatea metodică (funcția metodică).

Toate acestea au rolul de a evalua funcțiile profesiei și competențele profesionale.

Pentru a evalua activitatea profesională a unui profesor, este necesară și evaluarea caracteristicilor psihofiziologice ale acestuia, precum:

- volumul, natura și regularitatea informațiilor primite de profesor;
- predominanța tipurilor de semnale;
- încărcătura canalelor senzoriale;
- caracterul percepției sociale;
- caracteristicile activității mentale;
- caracteristicile observației, memoriei, ideilor, gândirii, atenției și vorbirii;
- tensiunea neuropsihică la locul de muncă;
- calitățile integrale ale personalității profesorului, care sunt esențiale pentru succesul în muncă (de exemplu, imunitate la zgomot, rezistență, viteză, echilibru, calități de voință puternică, calități comunicative, umane, intelectuale) [168].

Este important să se ia în considerare profesia didactică în dinamica dezvoltării ei. Aceasta face posibilă dezvoltarea afinităților și interrelațiilor invizibile ale profesiilor, ale profilurilor învățământului pedagogic pentru de a trasa căile evoluției lor și a prezice perspective de dezvoltare a acestora.

Încă din cele mai vechi timpuri, relația dintre sistemul de educație/învățământ și sistemul social, privity în ansamblul lor, a fost una de interdependență și de condiționare reciprocă. Argamentele pe care se bazează această afirmație sunt multiple. Astfel, finalitățile educației, în special cele macrostructurale (idealul și scopurile educației) sunt stabilite la nivelul mediului social global, sistemul de învățământ este un subsistem social, instituțiile de învățământ funcționează după regulile și principiile unor organizații sociale, contextul în care se desfășoară activitățile instructiv-educative este dependent de o serie de variabile de ordin social, conținuturile educației reflectă evoluția culturală și social-istorică a umanității, produsele sistemului de învățământ influențează în mod direct și indirect evoluția societății etc..

Ca atare, studierea fundamentelor sociale ale reformei educaționale trebuie să constituie o preocupare constantă a teoreticienilor dar și a practicienilor din domeniul educațional.

Cauzele principale ale reformelor care apar la nivelul sistemelor de educație/învățământ rezidă fie în evoluția istorică a societății, fie în fenomenul de *criză a educației*, afirmat pe plan mondial.

Circumscrie fenomenului de criză a educației sunt cauzele de natură internă, ce țin de sistemul de educație/învățământ și cele de natura externă, ce țin de sistemul social global. Ambele categorii pot fi analizate din perspectiva factorilor umani și materiali (tabelul 9).

Atunci când analiza corespondența dintre sistemul social și procesul de învățământ, autorul Lazăr Vlăsceanu, în lucrarea *Decizie și inovație în învățământ* (1979) aprecia că există un raport de corespondență între „conținutul social al relației de predare sau învățare,” și conținutul informațional vehiculat. Astfel, preciza autorul, „există deci un lanț de corespondențe între modul de constituire a structurilor educaționale, a relațiilor pedagogice și a conținuturilor transmise prin educație” [116].

Toate aceste aspecte trebuie abordate însă într-o manieră holistică, sistemică și raportate la un anumit mod de educație. Prin sintagma „mod de educație” autorul mai sus menționat înțelege „aspectele specifice și raporturile care se stabilesc între strategiile, relațiile, obiectivele și conținuturile specifice instituției educației, într-o anumită perioadă istorică” [116].

Implicațiile acestei definiții pot fi lesne identificate atât la nivel macrostructural de politică a educației, cât și la nivelul microstructural, reprezentat de practicile școlare.

În opinia noastră, modul de educație vizează practicile didactice raportate la paradigma educațională afirmată într-o anumită perioadă istorică.

Din perspectivă sociologică, autorul identifică două modalități de caracterizare a unui mod de educație:

1. „ca tip de organizare a bazei sociale a procesului subiectiv de învățare și a practicii educaționale, având relațiile sale sociale specifice”;
2. ca relații „determinate, în ultimă instanță, de relațiile sociale dominante ale modului de producție istoricește constituit” [117].

Tabelul 9. Factori condiționali ai reformelor educaționale

Factori	Interni	Externi
Umani	<p>Conservatorismul cadrelor didactice;</p> <p>Pregătirea teoretică și practică, psiho-pedagogică și metodică deficitară a acestora;</p> <p>Pregătirea managerială necorespunzătoare a directorilor unităților de învățământ;</p> <p>Numărul sporit de elevi cu insucces sau abandon școlar.</p>	<p>Cerințele de perfecționare continuă a personalului didactic, sub presiunea politicilor sociale;</p> <p>Înregistrarea unui indice mic de corelație între oferta locurilor de muncă și numărul de absolvenți;</p> <p>Slaba implicare a familiei în exercitarea rolului său educativ.</p>
Materiali	<p>Costuri ridicate pentru o școlarizare de calitate;</p> <p>Mijloace de învățământ insuficiente sau necorespunzătoare;</p> <p>Gestionarea necorespunzătoare a resurselor în cadrul diferitelor nivele din structura sistemului de învățământ;</p> <p>Slaba contribuție a elevilor (părinților) în susținerea materială a procesului de învățământ.</p>	<p>Alocație bugetară redusă pentru educație/ învățământ;</p> <p>Locații improprii, necorespunzătoare sau insuficiente pentru desfășurarea activităților didactice;</p> <p>Dificultăți birocratice întâmpinate de instituțiile de învățământ pentru atragerea unor fonduri extrabugetare;</p> <p>Investiții reduse de la bugetul local pentru învățământ.</p>

Raporturile ce se structurează între sistemul de învățământ și sistemul social global pot fi:

- a. *de tip contradicție*, atunci când între cele două apare un mare decalaj, ceea ce declanșează fenomenul de criză a sistemului de învățământ, deoarece acesta nu mai face față cerințelor societății;
- b. *de tip reproducție*, atunci când sistemul de învățământ reprezintă principalul subsistem social, cu rol de reproducere a structurii societății, a politicilor și practicilor promovate de către aceasta.

Elocvent în acest sens este exemplul furnizat de o serie de state dezvoltate din punct de vedere economic și industrial care „au considerat educația drept element de bază, fundamental, al oricărei strategii guvernamentale și o prioritate în conturarea viitorului social, economic și cultural al societății” [117]. Învățământul, odată cu aderarea la spațiul educațional european, parcurge un lung șir de reforme, cu efecte deseori incoerente și ineficiente, apărute pe fondul unei structuri sociale relativ stabile, specifice unei societăți democratice.

Astfel, profesionalizarea cadrelor didactice se structurează în jurul următoarelor aspecte metodologice integrate [44]:

- principii clare de acțiune la nivel macro- și micropedagogic;
- competențe vizate în formarea inițială și continuă;
- standarde profesionale precise, relevante și operante de apreciere a calității formării inițiale, formării continue și a activității propriu-zise;
- forme instituționale flexibile și eficiente de profesionalizare [112] : principiile și criteriile care stau la baza elaborării competențelor profesionale ale cadrului didactic se fundamentează pe anumite paliere reflectate în structuri, unități și indicatori de competențe generale și specifice privind:
 - a) cunoașterea, înțelegerea și utilizarea operațională adecvată a conceptelor pedagogice și psihopedagogice;
 - b) explicitarea și interpretarea ideilor, a concepțiilor, a modelelor, a teoriilor și a paradigmatelor în domeniu;
 - c) proiectarea, conducerea și evaluarea activităților de învățare, în utilizarea unor metode, tehnici și instrumente coerente de autocunoaștere și de reflexivitate profesională;
 - d) gândirea critică și evaluativ-constructivă a unor proiecte, procese și fenomene prezente în teoria și în practica educațională, în rezolvarea de probleme în domeniul de studii;

- e) educația imaginativă și domeniul strategiilor specifice stimulării conduitei creativ-inovative în aria de referință a profesiei didactice [112].

Concepția, principiile și criteriile care stau la baza selecției conținuturilor profesionalizării cadrelor didactice sunt următoarele:

- statutul și competențele aferente carierei didactice;
- continuitatea progresivă cu valorile curriculare din modulul de pregătire psiho-pedagogică inițială;
- eficacitatea practică și socială a conținuturilor pentru registrul activităților desfășurate de cadrul didactic în unitățile școlare din învățământul general, asociată cu interesele de bază ale elevilor cu care lucrează și/sau interacționează;
- raportarea la dificultățile psihopedagogice, psihosociale întâmpinate de cadrele didactice în activitatea didactică, la nevoia de consolidare și de rafinare a unor competențe dobândite în cadrul procesului de formare și dezvoltare profesională;
- adecvarea la parcursurile de formare/calificare, la parcursurile reformei curriculare și adaptabilitatea la contexte profesionale, socioculturale, economice și tehnologice în schimbare;
- stabilitatea utilizării tematicii pe o perioadă medie de timp; rata de actualizare științifică – conceptuală, metodologică și aplicativă este acceptată și recomandată a se realiza și într-un termen mai scurt în cazul unor schimbări semnificative la nivelul paradigmatelor sau abordărilor majore din domeniul ariei curriculare, al disciplinei/disciplinelor respective și al transdisciplinarității [39];
- dezvoltarea și inovarea metodologică, prin reflecție asupra teoriei și practicii educaționale, la nivel național și internațional.

Toate aceste principii asigură atractivitatea și statutul necesar promovării profesiei didactice și recunosc rolul cadrelor didactice ca agenți ai dezvoltării valorilor europene, individuale și sociale. Pentru aceasta, cadrele didactice trebuie să fie înalt educate (profesionalizate), orientate către dezvoltare continuă și autoreflexivitate în planul competențelor educaționale și corespunzător remunerate. *Profesionalizarea ar putea fi deci abordată ca o redefinire radicală a competențelor pe baza cărora se pot derula practici educaționale de calitate.*

Personalitatea cadrului didactic este produsul unui sistem interpersonal, care ia ființă și se dezvoltă prin interacțiunile sale cu ceilalți; numai prin competențele specifice pe care le dobândește prin programele de formare inițială și continuă, acesta devine un adevărat profesionist.

În context sunt identificate

- a) *necesități psihologice ale personalității*, care, dominând, orientează persoana spre construirea unei imagini a viitorului, acestea semnificând fundamentul solid pentru medierea vieții sub formă de scopuri și sensuri ale ei ce rearanjează complet structura de reglementare a activității sale,
- b) *nevoi biologice și sociale ale personalității*, care, atunci când domină, orientează persoana să se perceapă pe sine ca întruchipare a nevoilor și rolurilor sociale și să se adapteze la condițiile și circumstanțele exterioare.

În unele surse personalitatea este definită nu de caracterul său, nici de temperament, sau de calitățile fizice etc., dar de *ce și cum știe, ce și cum apreciază, ce și cum creează, cu cine și cum comunică, care sunt nevoile sale artistice și cum le satisface*, și de aceea personalitatea este caracterizată de cinci potențialuri [170]:

- 1) potențialul epistemologic este determinat de volumul și calitatea informației de care dispune individul și este alcătuită din cunoștințe despre lumea exterioară și autocunoaștere;
- 2) potențialul axiologic este determinat de sistemul de orientări valorice format în procesul de socializare a individului și este alcătuit din idealurile, scopurile vieții, credințele și aspirațiile sale;
- 3) potențialul creativ este determinat de deprinderile, abilitățile și competențele individului formate și dezvoltate independent, pentru unul sau mai multe sfere ale vieții și activității profesionale;
- 4) potențialul comunicativ este determinat de măsura și formele sociabilității individului, de natura și forța contactelor pe care le stabilește cu alte persoane;
- 5) potențialul artistic este determinat de nivelul, conținutul, intensitatea trebuințelor artistice și de modul în care acestea sunt satisfăcute.

Fiecare persoană posedă resurse - abilități deosebite care îl ajută să se simtă valoros, să capete încredere în sine, în propriile puteri și abilitățile personale. Totodată e necesar de a lua în considerare resursele personale ale persoanei așa ca: interese, aptitudini, abilități, motivații etc. Resursele personale pot fi clasificate în trei categorii:

- intelectuale: dezvoltarea aptitudinilor generale și speciale, a calităților proceselor psihice de cunoaștere;
- afectiv-motivationale: interese, înclinații, aspirații, atitudini etc.;
- volitiv-caracteriale: perseverența.

De aici, 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.

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 o educație de calitate [20]. Aceste așteptări și cerințe se încadrează și în definirea noțiunii de *profesionalizare*, ce înseamnă o redefinire radicală a naturii competențelor determinate ca bază a unor practici pedagogice eficiente, desfășurate în cadrul a două tipuri de situații, cu care se confruntă în activitatea sa cadrul didactic, pentru abordarea cărora sunt necesare două categorii de competențe diferite:

- *situații 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 de completare* a documentelor școlare care fac obiectul activității profesorului, de *proiectare și de organizare* a unor situații de învățare, de *pregătire* a mijloacelor didactice necesare etc.
- *situații noi, neobișnuite*, ce configurează un spațiu de incertitudine și risc și pentru care se impun abordări noi, nespecifice, creative, neconvenționale, care cer uneori timp de reflecție și explorare, implică ezitări. Putem include în această categorie marea majoritate a *activităților de predare-învățare-evaluare* de la clasă, în cadrul căror 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, *traseul de profesionalizare și evoluția în carieră* a personalului didactic are loc prin promovarea gradelor didactice II, I și superior. Or, 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 educațional, precum și în funcție de exigențele privind adaptarea competențelor cadrului didactic la schimbările din structurile/procesele de educație contemporane.

Analizată din perspectiva *traseului de profesionalizare și a evoluției în cariera didactică* [150], formarea continuă vizează:

1. actualizarea și dezvoltarea prin programe de formare continuă/perfecționare periodică a competențelor în domeniul/domeniile de specializare corespunzător funcțiilor didactice pe care le dețin cadrele didactice;
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 lărgesc 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 transdisciplinare/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 cadrului didactic. Nivelul de competență vizat prin programele și activitățile de formare continuă/de 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. Competența se identifică prin [99]:

- 1) *context*;
- 2) *o persoană sau un grup* de persoane;
- 3) *cadru situațional*;
- 4) sfera de *experiențe trăite* anterior de o persoană sau de grupul de persoane în situații aproape izomorfe cu situația în curs de prelucrare;
- 5) *cadru de acțiune*, acțiuni realizate de una sau mai multe persoane în această situație;
- 6) *cadru al resurselor*, resurse utilizate pentru dezvoltarea competenței;
- 7) *cadru de evaluare*, rezultate obținute, transformări observate în situație și la persoanele în cauză și criteriile care permit să se afirme că prelucrarea situației este completă, reușită și acceptabilă din punct de vedere social.

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 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 „tranzitia de la profesorul artizan la profesorul expert” [98];
- 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 [113]:

- 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 profesază, tipul de școală, disciplina predată etc.;

- prin 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;
- prin fișele posturilor și fișele de evaluare a personalului didactic să fie alcătuite pe baza acestor standarde;
- de 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.

Astfel, sunt redate 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.

Iată de ce astăzi se optează pentru activitatea de *învățare de succes și prin reușită pentru progres* ce 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. 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 forme 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 ce 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 formelor educației (Țârnavnicu, Victor, 1975, pag. 307-442), a dimensiunilor educației, 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 (vezi și: Safran, Oisie, în *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, coordonator, Todoran, Dimitrie, 1982, pag. 86-93; Stanciu Ion Gh., în *Curs de pedagogie*, coordonator; Cerghit Ioan; Vlăsceanu Lazăr, 1988, pag.282-304; Nicola Ioan, 1994, pag. 119-140 etc.) [200].

4. Educația, transferabilitatea, transdisciplinaritatea și transversalitatea competențelor cadrelor didactice

În toate societățile învățarea are un rol foarte important, ea este o problemă fundamentală a educației și este condiția fundamentală pentru dezvoltarea oricărui individ și a oricărei societăți. Însă tot aceleași societăți își pun întrebările: cum să optimizăm învățarea?, cum să organizăm școlile și sistemul de învățământ?, cum să le finanțăm?, cum să asigurăm resursa umană de calitate – elevii și cadrele didactice?. Unele dintre răspunsurile acestor întrebări l-am sesizat în una dintre lucrările noastre, și anume: indiferent cum am organiza, cum am finanța sau cum am conduce școlile, indiferent ce politici de resurse umane am aplica, dacă nu reușim să optimizăm învățarea, n-am făcut nimic. Criteriul ultim de reușită a oricărei soluții referitoare la educație, după cum menționează profesorul Nelu Vicol, este, așadar, măsura în care soluția respectivă contribuie la o mai bună învățare, deci la o *ambianță educativă a școlii și a cadrelor didactice prin reușită* [111]. Cu cât se învață mai bine, menționează Mircea Miclea, cu atât mai mult crește capacitatea individului și a societății de a se adapta la realitate și de a schimba realitatea într-un sens dezirabil. Dimpotrivă, învățarea scăzută, prin eșec, face ca „nici individul, nici societatea să nu se poată adapta la evoluția realității și să nu o poată schimba. Eșecul este total” [58].

Dificultatea înțelegerii procesului și a demersului necesar pentru a realiza o bună învățare sunt ridicate, de aceea educația este considerată cea mai grea misiune încredințată omului, menționa Emmanuel Kant [142], cea mai înaltă dintre arte, afirma Sf. Ioan Gură de Aur. Dacă era un lucru simplu, ea nu ar fi fost astăzi încă în evoluție și în căutare de sine. Cercetările recente demonstrează că învățarea este departe de a fi un simplu proces de memorare, ea este o modelare a creierului și o dezvoltare de programe interne uneori extrem de complexe. Atare complexitate derivă din posibilitățile educației care a fost și rămâne a fi unul dintre domeniile ce s-au deschis abordărilor pluri-, inter-, trans-disciplinare, date fiind și perspectivele extradisciplinare sau transversale, acestea din urmă semnificând tipuri de cercetare pedagogică comparativă (compararea unor grupuri de subiecți cu privire la diferite aspecte ce ne interesează în același moment care pot oferi informații asupra schimbărilor dintr-o variabilă pedagogică de-a lungul timpului sau a diferențelor dintre diferite grupuri în ceea ce privește o caracteristică analizată). Ceea ce înainte era considerat rezultatul unor talente deosebite, astăzi nu pare să fie altceva decât rezultat al unei munci bine făcute de dezvoltare a programelor de lucru și de optimizare a participării la o situație dată. Observând că învățarea este un proces intern, de construire a unei înțelegeri diferite, aprofundate asupra unor lucruri, curentele constructiviste privind acest proces au avut câștig de cauză. Mai mult, învățarea nu este un proces izolat, ce ar însemna redescoperirea de către fiecare a tot ceea ce a descoperit umanitatea, ci unul social, în care socialul păstrează elementele semnificative și evoluează în funcție de acestea, propunând abordări și interacțiuni sociale care se schimbă în timp [119].

În scopul de a spori eficiența învățării, educația trece prin paradigme și reforme de amploare, ruperi de trecut și de modul clasic de a face lucrurile. Autorii Philippe Jonnaert Moussadak Ettayebi, Rosette Defise precizează că „Lumea educației, într-un context de reforme curriculare, trăiește actualmente mai multe *rupturi* de cadre ; trecerea de la pedagogia centrată pe obiective la o logică a competențelor este una dintre ele ; evoluția de la o perspectivă *comportamentalistă* spre *constructivism* și *socio-constructivism*, transformarea progresivă a practicilor cadrelor didactice din *modele transmisive* în *abordări mai participative*, căutarea *sensului activităților de învățare* mai degrabă decât al predărilor unor *conținuturi decontextualizate* sunt alte exemple de rupturi de cadru” [151, p. 75].

Odată cu internaționalizarea învățării și a educației, a creșterii mobilităților, a garantării libertății, de alegere, a structurii educaționale, este avansată problema formalizării transferului de competențe între mai multe sisteme naționale de instruire. Acest demers l-au acceptat și universitățile din Republica Moldova, începând cu anul 2005, când a fost adoptat sistemul de credite academice transferabile, raliindu-se învățământul universitar la cel european (ECTS), pentru a facilita recunoașterea reciprocă a unor trasee de formare profesională a cadrelor de înaltă calificare realizate în instituțiile ori în sistemele de învățământ diferite. În

prezent, odată cu adoptarea structurii de organizare de tip Bologna, ele au devenit obligatorii pentru universitățile noastre. Astfel, studiile universitare de licență corespund unui număr, de credite cuprins între minimum 180 și maximum 240 de credite transferabile, conform sistemului european de creditare de acest tip.

Creditele de studiu transferabile sunt niște valori numerice alocate unor unități de cursuri, seminare, laboratoare și altor activități didactice. Sunt anumite simboluri; în baza lor se încearcă să se echivaleze *competențe realizate în cadre de formare diferite* (lingvistice, pedagogice, culturale, organizaționale etc. naționale și internaționale). Prin creditele de studiu transferabile se apreciază, cu o anumită aproximație, cantitatea de muncă, sub toate aspectele ei, efectuată de educat pentru însușirea cunoștințelor și valorilor unei discipline. Pe baza acestor credite, studenții își pot achiziționa „părți” ale „hărții” (sau ale „cartei”) lor profesionale în arii de formare distincte, conform intereselor, nevoilor și motivațiilor personale și profesionale. Deci, acestea formează, verifică și valorifică o anumită sau un anumit set de competențe.

Se pune însă problema dacă, principal vorbind, competențele se pot echivala, dacă ceea ce este valabil *acum și aici* va fi valabil *acolo și cândva*, dacă achizițiile - mai ales cele atitudinale sau valorice - sunt cuantificabile sau reductibile la niște simboluri cât mai exacte. Mai ales pentru că purtătorii acestor competențe pot face parte din perimetre culturale distincte, iar instituțiile de formare, chiar dacă sunt universități (și, prin urmare, sunt purtătoare ale universalității umane) împrumută caracteristicile locului în care acestea funcționează.

Orice competență își confirmă valabilitatea într-un anumit context, la un moment dat [2]. Ea nu are o valabilitate eternă, mai ales aceea cu tentă pragmatică, operațională, acțională. Conduita unui om devine pozitivă prin adecvarea la context; ea devine o valoare autentică atunci când, fiind pusă în fapt, produce maximumul de efect valoric.

Competența semnifică o participare de calitate, după cum semnifică Ioan Vlașin [114], precizând că participarea desemnează diferite puncte de vedere (poziționări diferite), cu înțelesuri duble: un lucru privit dintr-o parte, dintr-o anumită perspectivă, poate să ne dezvăluie diverse proprietăți, dar privit din altă parte, se poate vedea altceva. Astfel, competența se dobândește, fiind, ca scop, ceea ce ne mișcă, ne îndreaptă către ceva, la urma urmelor, ne instituie ca fiind melioristă : mai bine, mai adevărat, mai frumos, ne măsoară individual și social.

De asemenea, în concepția lui Ioan Vlașin, competența este participarea solicitată și evaluată din perspectiva unui grup: o persoană competentă este aceea care are o participare de o calitate ridicată la activitatea unui grup, sau în interesul grupului. Scopul participării nu mai este unul individual, ci în interesul grupului, scopul personal fiind satisfăcut prin participarea la beneficiile oferite de grup. Astfel, spre exemplu, dezvoltarea competențelor la copii nu este doar un scop personal al elevilor, ci și unul în cadrul unei societăți. Pentru această activitate se cere competență din partea sistemului social, a structurilor desemnate, a profesorilor, care este răsplătită printr-o remunerație și eventual un anumit prestigiu social pentru acela care lucrează în ele – educatorul, învățătorul, profesorul. Participarea profesorului (tot ce face, dar și tot ce este în fața elevului) la această activitate în interesul copilului și a societății este evaluată ca fiind competență a sa în contextul educației de calitate, aculturii și a profesorului de calitate [46].

Competența profesorului este și în interesul copilului, precizează autorul citat, dar și al societății deoarece o societate puternică se bazează pe indivizi puternici. Ideală este situația în care scopul personal al angajatului este același cu scopul social, când are loc o aliniere și nu o lipsă de sincronizare ori o orientare antagonistă. Dacă însă pătrunzi în domenii cu adevărat noi, se poate întâmpla să fie nevoie nu numai de preluarea unor conținuturi noi, ci ca însăși structura gândirii să se schimbe pentru ca noul domeniu să poată fi cu adevărat înțeles.

Extrapolând această nevoie și aplicând-o la un grup, susține Ioan Vlașin, ce produce ceva, descoperim nevoia ca părțile să aibă aceeași sursă a acțiunii pentru ca elementul nou, adus de coerență, să fie realizat prin prelucrarea superioară și integrarea a ceea ce face o persoană într-un produs nou, care duce la funcționarea lor în armonie. Apariția noului este posibilă deci prin coerență și integrare [114]. Dacă nu ar fi integrarea nu ar fi nevoie de coerență, iar dacă coerența nu există nu este posibilă integrarea.

Nevoia noastră de relații, ambient și cultură de calitate cere *interacțiuni de calitate* ce nu se pot realiza decât între *persoane de calitate*. Sau, altfel spus, ambientul sănătos cere interacțiuni sănătoase la care pot participa doar persoane sănătoase. *Competența presupune o participare de calitate pe toate cele trei niveluri*. Chiar o persoană echilibrată psiho-afectiv, nu poate participa la interacțiuni de calitate dacă nu știe să interacționeze. Rezultatul urmărit pe nivelul trei, al culturii, va cere nu doar un anumit tip de interacțiuni, ci va formula indirect exigențe asupra persoanelor. La nivelul interacțiunilor nu sunt motive ca ele să fie de un anumit tip, cultura, ambientul dorit le cere într-un anumit fel.

În acest context se produce procesul de conversie, deosebit de necesar pentru a identifica cele mai adecvate și evidente proceduri de echivalare a acestor trei niveluri în calificarea și profesionalizarea cadrelor didactice. Acest proces este actual, date fiind mobilitatea actorilor ce se formează, permeabilitățile tot mai evidente ale granițelor de interes profesional și procesul de internaționalizare a și de globalizare a formării profesionale.

Deși este relativ simplificatoare, realitatea multinivelară este o aproximare mai bună pentru realitate decât realitatea considerată fără niveluri cu care încă se operează la nivelul reducăționismului științific și al gândirii comune. Basarab Nicolescu susține că „Introdusă ca axiomă de bază prin transdisciplinaritate, a considera realitatea multinivelară nu mai este un capriciu, ci o condiție esențială pentru înțelegerea semnificației duble a competenței abordată pe o înțelegere transdisciplinară: „cultura transdisciplinară integrează *localul în global și globalul în local*. Acționând asupra a ceea ce este local, se modifică ceea ce este global și acționând asupra a ceea ce este global, se modifică ceea ce este local : holism și reducăționism, global și local sunt două aspecte ale uneia și aceleiași lumi multidimensionale și multireferențiale, lumea pluralității complexe și a unității deschise” [64, p. 139]. Transdisciplinaritatea poate fi și trebuie integrată pentru a îndepărta o *viziune disciplinară reducăționistă asupra omului*, ca demers specific pentru atingerea competenței. Pentru a păstra deschiderea, precizează Basarab Nicolescu, transdisciplinaritatea stă pe un echilibru instabil între cunoaștere și experiență: „transdisciplinaritatea este simultan corpus al gândirii și experiență trăită. Cele două aspecte sunt indisociabile; „limbajul transdisciplinar trebuie să traducă în cuvânt și în act simultaneitatea acestora; prin orice alunecare excesivă de partea gândirii discursive ori de cea a experienței depășim domeniul transdisciplinarității” [64, p. 141]. Competența stă pe echilibrul instabil de la nivelul următor, acela al integrării de sine și a sinelui în grup: învățând, cunoscând împreună cu alții, trebuie să interacționăm și să operăm la nivel cultural. Aici se identifică pregnant „*calitatea de prezență*”; „această calitate de prezență permite o autentică relație cu Celălalt, respectând ceea ce are Celălalt mai profund în sine. Dacă eu găsesc locul potrivit în mine însumi, în momentul în care mă adresez Celuilalt, Celălalt va putea găsi locul potrivit în el însuși și astfel vom putea comunica. Când comunicarea este cu precădere corespondența locurilor potrivite din mine însumi și din Celălalt, fundamentul veritabilei comuniuni, dincolo de orice mindună sau de orice dorință de a-l manipula pe Celălalt” [64, p. 141-142].

Competența, menționează Ioan Vișan [115], nu se poate lipsi de rigoare și precizie, de cercetare și analiză, impuse de exigențele pentru calitate evaluate transsubiectiv. La fel, și pentru transdisciplinaritate ele sunt importante: „rigoarea transdisciplinarității este o aprofundare a rigorii științifice, în măsura în care ea ia în considerare nu doar lucrurile, ci și ființele și relația lor cu alte ființe și lucruri” [64, p. 141]. Odată cu identificarea rolului său, transdisciplinaritatea se descoperă pe sine ca pe o slujitoare în favoarea unei armonii superioare, prin realizarea coerenței la niveluri tot mai ridicate [64, p. 144]. Limita transdisciplinarității provine din faptul că se află în slujba omului, este un mijloc al acestuia de a controla realități care i se supun și de a înțelege pentru sine realități la care participă [64, p. 167].

Transdisciplinaritatea rămâne mijlocul de depășire al disciplinarității, este acel dincolo de orice disciplină. Viziunea transdisciplinarității este bazată pe puterea lui „*trans*”: „viziunea transdisciplinară, deopotrivă transculturală, transreligioasă, transnațională, transistorică și transpolitică, duce, pe plan social, la o schimbare radicală a perspectivei și a atitudinii” [64, p. 168]. Mijlocul comun pe care omul și grupul îl au la îndemână este competența. Ea este și voința, dar și exigența unui grup cu privire la participare. Numai în grup acțiunea și puterea responsabilității omului se poate răsfrânge și dincolo de sine ca să se întoarcă cu un răspuns dinafară, obiectiv. Proiectul transdisciplinarității se împlinește cu *redobândirea demnității ființei*

umane: „Să ne amintim ceea ce a fost spus deja: *homo sui transcendentalis* nu este un „om nou”, ci un om ce se naște din nou ; *Homo sui transcendentalis* este *adevărată stare naturală a ființei umane* ; ceea ce se află în centrul interogației noastre este demnitatea ființei umane, infinita sa noblețe” [64]. Aceasta a fost nu doar amenințată, ci adesea strivită, cu deosebire în societățile totalitare și exploatăată pentru bani în cele orientate doar spre acumulare de capital. *Meritul transdisciplinarității este acela de a repune ființa mutilată de abuzul disciplinar în demnitatea ei* [115, p. 169]. Or, competența îi va reda puterea. Proiectul acesteia începe cu redarea greutateii și *regăsirea ființei umane între semeni, prin participare de calitate la dubla sa natură*. Împlinirea omului nu se realizează prin dezvoltarea izolată a potențialului său sub oblăduirea unei „societați mamă” incubator, menționează Ioan Vlașin, ci prin implicarea lui în acțiune și realizarea de construcții trainice alături de semeni : potențialul nemanifestat nu există, iar în grup este singurul loc unde acesta se poate manifesta și contribui cu *modul său unic de a fi și de a face*. Nu există un *stas* căruia trebuie să i se conformeze forțat ființa umană, ci numai o chemare a acesteia către manifestarea și dezvoltarea darurilor sale : „Dar aceste daruri nu funcționează pentru sine, ci sunt valorizate și aduc satisfacție numai într-un grup ce are suficient respect pentru membrii săi ; ceea ce oferă competența ființei umane revigorată prin transdisciplinaritate nu este doar un echilibru stabil într-o poziție înțeleaptă, deschisă, integrată, dobândită cu ajutorul transdisciplinarității, ci o putere reală, a persoanei prin grup, dar și a grupului prin persoană” [114, p. 87-92].

Poziționarea competenței față de disciplinaritate este totuși diferită de cea a transdisciplinarității. Meritul abordării transdisciplinare este incontestabil, dar *competența nu cere ca toți să fie transdisciplinari*, ea poate integra disciplinele păstrându-le individualitatea. Competența cere doar ca *specializarea să fie pusă în slujba întregului, nu neapărat depășită*.

Ceea ce pare să stea la baza limitelor transdisciplinarității, provocarea la care nu mai poate să răspundă este faptul că nu a realizat deplin *importanța lui Tu din binomul Eu-Tu*. În gândirea pedagogică a lui Basarab Nicolescu transdisciplinaritatea rămâne în slujba Eului, nu servește încă binomului Eu-Tu, chiar dacă îl pregătește pentru participarea la acesta : ca un proiect al binomului respectiv îl semnifică *transumanismul*, el semnificând „noua formă de umanism care oferă fiecărei ființe umane capacitatea maximă de dezvoltare culturală și spirituală ; este vorba de căutarea a ceea ce există într-o *printru și dincolo* de ființele umane - a ceea ce putem numi *ființa ființelor* ; transumanismul nu vizează o omogenizare fatalmente distructivă, ci actualizarea maximală a unității în diversitate și a diversității în unitate” [115, p. 168].

În acest context intervine *competența transversală* care conduce ființa umană dincolo de ceea ce este transdisciplinar, ea conduce cadrul didactic să își elaboreze el însuși istoria profesiei sale, vizualizată în cadrul sociocultural comunitar și regional, poate și global (Figura 13).

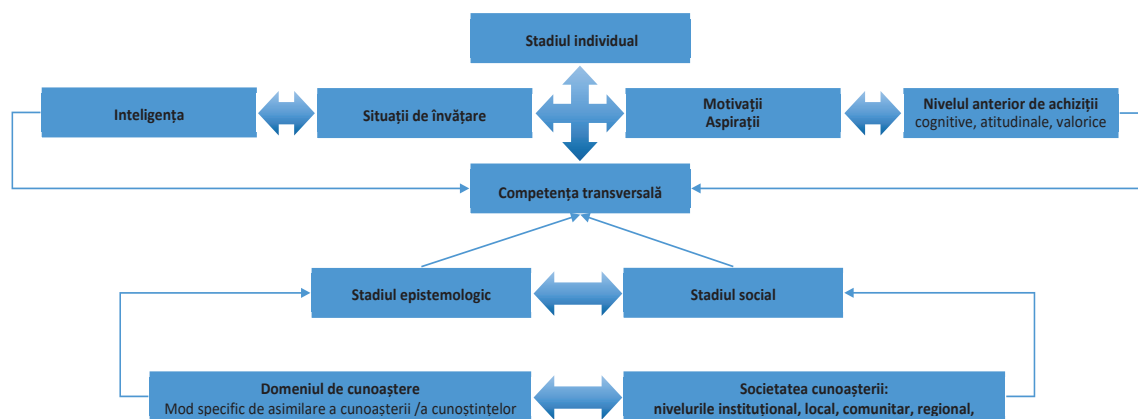


Figura 13. Modelul stadiului al competenței transversale a cadrului didactic;

Prin decizii ale ministerului de resort sunt organizate diverse concursuri dedicate cadrelor didactice, printre care și concursul republican „Pedagogul Anului”. Anume aici, în contextul de concurență, ar trebui să se identifice transumanismul cadrelor didactice concurente, competența lor transversală, starea și activitatea lor reflectivă, sesizarea unei schițe din istoria profesională a fiecărui concurent. Însă, lucrurile nu sunt astfel cum se pretinde să se desfășoare concursul. Un exemplu concludent privind „schițarea istorică” a profesiei de profesor elaborată de un concurent: „”. Aici se identifică întrebarea: cum sunt promovați câștigătorii concursului ?, după concurs, cum sunt implicați în actul paradigmatic al educației?, cum evaluează politicile educaționale ale ministerului de resort?

Or, un sistem are nevoie de specialiști, participarea lor la sistem trebuie să fie în spiritul conlucrării, ca a unor părți ale unui întreg organic. Accentul se pune pe ceea ce fac ei împreună nu pe modul în care vede fiecare în parte lucrurile. Elementul de legătură în sistem nu ar fi o pătrundere a tuturor membrilor lui în alte discipline ci mai ales alegerea unei poziționări deschise spre învățare proprie, spre interacțiuni constructive și recunoașterea poziționării culturale specifice disciplinei, deci pe o viziune pedagogică transversală. Prin interacțiuni se vor opera deschiderile necesare rezolvării problemelor cu care grupul se confruntă, dar astfel nu se realizează o deschidere de dragul deschiderii ci în vederea a ceva supraindividual - colaborarea. Ea va cere participanților o deschidere spre alte discipline specifică, cu rost și sens. În educație această deschidere se poate exercita prin rezolvarea în colaborare de probleme ce depășesc limitele disciplinelor.

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 [30]. 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 angajate 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.

Pe lângă evoluția individuală, cariera poate fi privită sub trei aspecte: economic, sociologic și psihologic [30]. 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.

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 [67] 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.

4.1 Carieră didactică, motivații și nivele ale modelului circular, conform metodologiei lui Voss.

Este important să reflectăm asupra diferitelor concepții cu referire la calitățile profesorilor de succes, considerând complexitatea vădită a „predării bune” ca o narațiune „dezordonată” a schimbului de experiență dintre profesori și a diversității de solicitanți și instituții. În urma unui sondaj condus de către Judy Williams de la Monash University, Australia în anul 2013, au fost identificate o serie de motive și cauze de ce profesorii își doresc o schimbare în cariera lor didactică [211]. Respondenții la acest sondaj au fost profesori și studenți de la trei universități din Victoria (Australia), participanți la într-o serie de cursuri de educație continuă la nivel de învățământ universitar, primar și secundar, care la rândul lor își doreau o actualizare a carierei didactice, în număr de 400 de persoane. Respondenții au fost rugați să indice, dintr-o listă dată de opțiuni bazată pe literatură, principalele motive pentru care își doresc o care-va schimbare în carieră. Ei au avut ocazia să aleagă atâtea motive câte le-au fost proprii. În tabelul 8, numărul de răspunsuri se referă la numărul de persoane care au indicat acel motiv special ca fiind unul dintre motivele pentru care doresc o schimbare în carieră. Procentul afișat se referă la procentul de studenți care au indicat fiecare motiv [211]. De exemplu, 221 de respondenți (62,8% dintre cei care au răspuns la întrebare) au indicat că „mi-am dorit să-mi continuu propria educație și să învăț noi abilități” a fost unul dintre principalele motive pentru care profesorii și-ar dori o schimbare în carieră. Deoarece majoritatea respondenților au ales mai mult de un motiv, procentele însumează mai mult de 100%.

Pe măsură ce numărul persoanelor care urmează o formare profesională continuă tinde să crească, este important ca formatorii și factorii de decizie din domeniul dat să înțeleagă motivațiile și experiențele oamenilor care urmează această alegere de carieră. În timp ce fiecare persoană care investește în cariera sa are propria sa poveste unică, o trecere în revistă a literaturii de specialitate a dezvăluit câteva modele clare cu privire la motivul pentru care oamenii aleg predarea ca ulterioara carieră. Motivul pentru care oamenii își aleg cariera de pedagog, motivațiile, experiențele sale sunt la fel de importante în formarea de profesori. Dacă analizăm motivele expuse de cei 400 de respondenți, observăm că pe primele cinci poziții se situează cele mai forte motive ce intervin în actualizarea carierei didactice:

1. Reducerea riscurilor de părăsire a carierei didactice prin fortificarea potențialului personal și învățarea de noi abilități: „am vrut să-mi continuu educația și să învăț noi abilități”.

2. Conștientizarea existenței unor noi oportunități în cariera didactică: *”îmi doream o schimbare a traseului profesional în viața mea”*.
3. Aplicarea abilităților practice a potențialului profesional *”am vrut să folosesc cunoștințele și/sau abilitățile mai pe deplin decât a fost posibil în cariera mea anterioară”*.
4. Asumarea unor experiențe negative anterioare *”am fost nemulțumit de cariera mea anterioară”*.
5. Stil de viață, securitatea și stabilitate *„am vrut să-mi îmbunătățesc securitatea financiară”*.

Tabelul 10. Motive pentru a dori o schimbare de carieră didactică [164]

Nº	Motive de schimbare în carieră	Respondenți	%
	Am vrut să-mi continuu educația și să învăț noi abilități	221	62,8%
	Îmi doream o schimbare a traseului profesional în viața mea	219	62,2%
	Am vrut să folosesc cunoștințele și/sau abilitățile mai pe deplin decât a fost posibil în cariera mea anterioară	175	49,7%
	Am fost nemulțumit de cariera mea anterioară	168	47,7%
	Am vrut să-mi îmbunătățesc securitatea financiară	129	36,6%
	Am vrut să-mi îmbunătățesc statutul profesional în cariera didactică	103	29,3%
	O schimbare a circumstanțelor mele personale ce a oferit o nouă oportunitate	80	22,7%
	Am vrut o schimbare a nivelului de responsabilitate la locul de muncă	54	15,3%
	Situația mea anterioară de muncă era prea stresantă	32	9,1%
	Am fost concediat sau concediat din cariera mea anterioară	14	4%
	Altele	80	22,7%

În cazul în care, realizăm o sinteză a nivelelor modelului circular al ancorelor carierei și motivele enunțate în acest studiu, vom observa că ele sunt omniprezente, precum și în multe altele care au abordat problema identității profesionale a cadrelor didactice și a domeniilor motivaționale (Tabelul 10).

Cadrelor didactice dezvoltă ancore funcțional-tehnice ce ar trebui să utilizeze creativitatea în conformitate cu nivelul educațional, iar ancorele acestora corespund în mare parte cu cerința locului de muncă. Necongruențele în carieră didactică se regăsește prin faptul că profesorii nu sunt foarte dornici de a ancora competențele funcțional-tehnice și cele manageriale și manifestă mai multă înclinație spre dedicație față de o cauză, creativitate și securitate și stabilitate [125]. Toate acestea ar putea constitui un motiv de îngrijorare, deoarece securitatea și stabilitatea la locul de muncă a profesorilor este redusă în mod considerabil.

Tabelul 11. Legătura între domeniile motivaționale și ancorele carierei [162]

Domenii motivaționale	Ancorele carierei	Valori comune împărtășite între domenii și ancore
Direcția proprie (vectorul sinelui)	Autonomie și independență, creativitate antreprenorială	Independență, libertate, creativitate
Stimulare	Provocare pură	Viață plină de provocări, copleșitoare și interesantă
Putere	Competență managerială	Putere socială, autoritate, bunăstare și recunoaștere
Securitate	Securitate și stabilitate, stil de viață	Securitate familială, sănătate
Bunăvoință	Servirea și dedicarea unei cauze	Semnificația vieții, dragoste matură față de oameni
Realizare	Competența funcțional-tehnică	Cunoștințe și motive

Ținem să menționăm că aceste studii axate pe motivația profesională a cadrelor didactice au abordat redus legătura dintre identitatea profesională a cadrelor didactice și conceptul de ancore ale carierei, barem cu nivelele circulare ale ancorelor carierei descrise de Voss.

1. Reducerea riscurilor de părăsire a carierei didactice prin fortificarea potențialului personal și învățarea de noi abilități corespunde nivelului circular al ancorelor carierei elaborat de către Voss "Transcendență de sine".
2. Conștientizarea existenței unor noi oportunități în cariera didactică respectiv cu nivelul "Deschidere pentru schimbare".
3. Aplicarea abilităților practice ale potențialului profesional cu nivelul circular al ancorelor carierei "Eficacitate de sine".
4. Asumarea unor experiențe negative din nou cu nivelul "Deschidere către schimbare".
5. Stil de viață, securitatea și stabilitate cu nivelul "Conservarea de sine".

Ancorele carierei sunt o resursă, un rol sau un construct, deoarece ele corelează pozitiv și asigură un echilibru intern la nivelul conceptului de sine. Universalitatea abordării date a fost demonstrată în mediile profesionale ale căror valoare împărtășită în carieră prezintă dragostea matură față de oameni, precum sunt cadrele didactice.

4.2. Dimensiunile câmpului profesional de interacțiune al cadrelor didactice

În lumea de astăzi, factorii de decizie, politicienii, liderii educaționali, publicul larg și părinții au așteptări foarte mari de la profesori. Spre deosebire de alte generații, azi ne dorim ca profesori din domeniu să cunoască cum să o predea tuturor elevilor la standarde de clasă mondială, să fie responsabili pentru reușita elevilor la BAC, să fie apți cu toate tipurile de tehnologii, să diferențieze curriculum și instruirile pentru elevii cu nevoi speciale și dizabilități. În multe cazuri, ne așteptăm ca profesorii să lucreze ore în șir în școală și acasă, pregătind lecțiile și făcând notițe în weekend, completând cursuri suplimentare în timpul verii și cheltuind banii proprii pentru resursele din clasă. Ne așteptăm ca profesorii să participe la dezvoltarea și formarea profesională continuă pentru implementarea de noi strategii de clasă, materiale curriculare, programe de testare, evaluări și alte mandate noi de la agențiile de reglementare districtuale, statale și federale. De asemenea, ne așteptăm ca profesorii să comunice și să colaboreze cu studenții, părinții, tutorii, îngrijitorii, asistenții sociali, psihologii, profesorii specialiști, personalul medical, logopezii, ofițerii de eliberare condiționată, supraveghetorii, administratorii, mentorii și grupurile comunitare. Este evident că presiunea societății față de profesori este foarte mare, iar atunci când ne referim la eficacitate profesională înțelegem diferit factorii interesați [189]. Există modele clare de stiluri de formare profesională și luare a deciziilor [176]:

- *evaluative* (în care profesorii se evaluează pe ei înșiși în raport cu nevoile, valorile și abilitățile lor și apoi identifică opțiunile de dezvoltare profesională care se potrivesc acestei autoevaluări);
- *strategice* (în care profesorii analizează opțiunile, avantajele și dezavantajele și stabilesc obiective clare care îi vor ajuta să obțină un anumit rezultat în formarea lor);
- *aspiraționale* (în care obiectivele de carieră sunt largi și generale, iar deciziile sunt luate pe o bază interimară până la atingerea scopului final);
- *oportuniste*, unde profesorii profită de oportunități de dezvoltare profesională, uneori neașteptate și le transformă în avantajul lor în raport cu cariera lor.

Toate aceste stiluri de formare profesională necesită să fie aplicate și abordate în raport cu dimensiunile de profesionalizare a cadrelor didactice: social, comunicațional și de interacțiune a actorilor cheie: politici, instituții educaționale, cadre didactice în câmpul profesional.

1. Dimensiunea socială ține de percepția socială a conceptului de formare profesională continuă a cadrelor didactice la nivel macro, mezo și microsocioal.
2. Dimensiunea comunicațională poate fi evaluată din perspectiva corelațiilor constituente de input-uri și output-uri a programelor de formare continuă.
3. Dimensiunile câmpului profesional de interacțiune a cadrelor didactice constituie axele echilibrului profesional la nivel: personal (Eu), profesional (Profesie) și mediul general de muncă (Mediul).

La *nivel macrosocial* profesionalizarea cadrelor didactice în formarea continua este influențată de necesitățile societății stipulate de *reglementările și recomandările oficiale* (Codul Educației al Republicii Moldova, documente ale Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare, a Departamentelor de Formare Continuă din cadrul instituțiilor specializate de învățământ de formare continuă și a Direcțiilor Generale de Învățământ).

La *nivel mezo social* diseminarea acestor recomandări și reglementări îi revine instituției educaționale care prin împărtășirea *viziunii și transferului în practică a acestora* în sistemul național din învățământ (educație timpurie, învățământ primar, gimnazial, nivelul secundar superior, terțiar non universitar și cel superior ce reflectă principiile procesului Bologna), implementează politicile, ordinele și aranjamentele consacrate profesionalizării cadrelor didactice în formarea continua.

La *nivel microsocioal* formarea continua și profesionalizarea cadrelor didactice corelează cu modul în care un profesor individual își vede și își asigură nevoile profesionale, precum și cu experiențele și practicile grupurilor (asociațiilor profesionale) cadrelor didactice.

Aspectele psihopedagogice corelate profesionalizării cadrelor didactice, pot fi văzute prin prisma unui model comunicațional de inputuri și outputuri funcționale (instrumentale, de control, informaționale, de exprimare, de integrare socială, reducere a riscurilor, asigurare a necesităților, stimulare și determinare de statut și rol profesional). Modelul comunicațional de inputuri și outputuri a programelor de formare continuă sunt axate pe fenomenul de cauzalitate în corelația acestora cu diverse aspecte psihopedagogice, determinate de:

- *context și interferențe: fizice, sociale, istorice, psihologice și culturale* (de ex: mediu, zonă geografică);
- *timp* (de ex: perioada Post Covid-19, etapă profesională de atingere a unei nișe de dezvoltare a cadrului didactic);
- *semantică* (semnificația fiecărui program de formare continuă a cadrelor didactice la diverse etape de profesionalizare);
- *sintaxă* (consolidării unor reguli față de programele conexe de formare continuă axate pe satisfacerea necesităților la nivel macro, mezo și microsocioal).

Competențele și criteriile de bază care trebuie să le dobândească profesorul debutant în cadrul FPC pot fi clasificate în cinci domenii mari:

1. înțelegerea curriculumului și cunoștințele profesionale;
2. cunoașterea subiectului și aplicarea subiectului;
3. strategii și tehnici de predare și managementul clasei;
4. evaluarea și înregistrarea progresului elevilor
5. asigurarea accesului la resurse necesare pentru dezvoltarea profesională ulterioară.

Condițiile și criteriile care vor asigura procesul de predare-învățare-evaluare în societate, axat pe necesitățile contemporaneității sunt: intenția de a preda, existența unui cadru instituțional, educația privită ca un bun cultural, predarea drept o activitate pe un termen lung, valorificarea profesorilor competenți și formarea gândirii critice și a abilităților soft la cei ce învață.

4.3. Organizarea timpului – condiție esențială a reușitei în carieră

În activitatea profesională este esențială „importanța”, deci stabilirea priorităților prin a sti și prin a face ceea ce este important și nu doar a răspunde doar la ceea ce este urgent. În acest sens specialiștii propun opt abordări ale managementului timpului [68], și anume:

- *Abordarea de tip „ordonează-te” (ordine)*. Presupune organizarea în sistem a lucrurilor, sarcinilor și oamenilor, astfel încât să avem oricând la îndemână o bază de date, trecând de la aplicarea individuală la o practică organizațională.
- *Abordare de tip războinic (trăire și muncă individuală)*. Această abordare se concentrează pe protejarea timpului personal prin izolare de aceia care-ți pot fura din timpul rezervat activităților mai importante, prin îndepărtare sau deplasare într-un loc rezervat, prin delegarea sarcinilor către ceilalți.
- *Abordarea concentrată pe scop (realizare)*. „Știi ce vrei și îți concentrezi toate eforturile către acel țel”.

Această abordare folosește tehnici precum planificarea pe termen scurt, mediu sau lung, stabilirea scopurilor, vizualizare, automatizare, crearea unei gândiri pozitive.

- *Abordarea de tip ABC (stabilirea priorităților și identificarea valorilor)*. „Poți face orice dorești, dar nu totul” este motto-ul acestei abordări. Ideea este că, pentru a fi împlinit, trebuie să-ți reperi prioritățile și să-ți concentrezi toate eforturile, întâi de toate, pe aceste sarcini.
- *Instrumentul magic (tehnologia)*. Abordarea de acest tip se bazează pe supoziția că un instrument adecvat (o agendă, un calendar, un program de computer etc.) oferă puterea de a ne face viața mai bună. Se crede că asemenea sisteme și structuri ne ajută să devenim mai eficienți. În fond, de ce să folosești un simplu calendar, din moment ce un planner sofisticat te ajută să-ți urmărești mai ușor prioritățile, să ai la îndemână obiectivele, să-ți organizezi sarcinile și să ai acces rapid la informațiile de uz frecvent.
- *Abordarea de tip 101 (priceperi)*. Această abordare se bazează pe ideea că managementul timpului este, în esență, o pricepere (precum socotitul sau culesul literelor pe tastieră), iar pentru a ne descurca în lumea de azi trebuie să învățăm să stăpânim câteva deprinderi: folosirea unui planner sau a unei agende electronice, întocmirea unor liste de obiective și scopuri, delegarea, organizarea și stabilirea unor priorități.
- *Abordarea de tip „lasă-te purtat de val” (armonie)*. Ideea este că, dacă înveți să te lași „purtat de val” și te întorci la ritmul natural al vieții, vei câștiga spontaneitate și seninătate. Temporalitatea socială, în care ne mișcăm, este artificială, atentează la ritmurile biologice, conduce la stres sau chiar la boli nervoase.
- *Abordarea de tip recuperare (cunoașterea de sine)*. Paradigma care stă la baza acestei abordări se referă la faptul că există în noi unele lipsuri fundamentale, din cauza mediului în care trăim, a eredității, a datului istoric și a altor influențe care se manifestă sub forma unor disfuncționalități comportamentale.

Adevărata problemă nu este cum să obținem mai mult timp, ci cum să îl folosim și să reușim să nu îl irosim pe acela de care dispunem: putem face tot ceea ce este de făcut, trebuie să facem alegeri.

5. Reflecția în profesionalizarea cadrelor didactice

5.1. Cultura intelectuală a timpului nou

Cercetătorul Nelu Vicol, în una dintre lucrările sale menționează că unul dintre tipurile de reflecție destul de bine studiat care funcționează în activitatea creativă a unui profesor este *analiza și sinteza experienței sale pedagogice*. Cu toate acestea, în general, specificitatea reflecției, manifestată în procesele de comunicare, inclusiv pedagogică, a fost studiată până acum într-o măsură mai mică decât în activitatea creativă individuală. Studiile experimentale au relevat trei tipuri principale de reflecție pedagogică: percepția socială, percepția comunicativă și percepția personală [111].

René Descartes, prorocul Timpului Nou (vezi tratatul său „Reflecții metafizice”), preciza că „Tot ceea ce consider că sunt cunoaștere, așa cum a trebuit să fiu convins de mai multe ori, conține în sine o mulțime de judecăți false ce trebuie abandonate. În același timp, principiile pe care se bazează cunoștințele mele sunt atât de nesigure încât nu este deloc posibil să afirm că noile judecăți pe care le-am acceptat în locul celor în care am fost convins să mă asigur sunt mult mai adevărate decât cele pe care le-am respins. Trebuie cel puțin o dată în viața mea să fac o încercare serioasă de a scăpa de toate opiniile pe care le-am luat vreodată asupra credinței și de a începe din nou încă de la început”. În acest tratat este pusă în practică *cultura intelectuală a timpului nou* - cultura îndoielii comune a judecății sau cultura de reflecție a fundamentelor în limbajul științei. Aceasta este „îndoiala cardinală” a lui René Descartes.

Ce este adevărat pe această cale? Poate că numai în lume nu există nimic de încredere?. Descartes descoperă și justifică faimosul său principiu „Gândesc, prin urmare, exist” (Cogito, ergo sum). El menționează: „Existența mea îmi este dată în mod fiabil - nu în senzația de entuziasm sau de furie, nu în prezentarea

corpului meu sau a caracterului meu, nu în senzația de sentimente externe - rece, lumină, ci în simplitatea simplității unei existențe dublate - în care eu, existent, dar și autenticitatea existenței mele, pentru mine este înrădăcinată tocmai în faptul că mă gândesc la existența mea”. Acest concept, exprimat în faimosul său aforism, în esență pune bazele conceptului de reflecție, așa cum se dezvoltă în filosofia timpului nou. *Gândirea ce produce cunoștințe este reflexivă*. „Sunt un lucru de gândire”, afirma Descartes. Ce este un lucru de gândire? Este un lucru ce are îndoieli, înțelege, afirmă, neagă, nu dorește, nu reprezintă și nu se simte. Filosoful susține că „Lucruri pe care le simt, poate că nu există, dar sunt sigur că tipurile de gândire pe care eu le numesc sentimente și noțiuni, pentru că ele sunt tipuri de gândire, apar fără îndoială și locuiesc în mine. Sau altfel, simțit, prezentat, lipsit de încredere, dar sentimentul, reprezentarea sunt absolut fiabile până acum, deoarece sunt reflexive, sunt dublate de sentimentul, reprezentarea și conștiința aceluși sentiment, acelei reprezentări”.

Ministerele care au politici reale și proceduri calitative referitoare la profesionalizarea cadrelor didactice își susține sectorul respectiv prin intervenții corective de eficiență și de aceea calea de la conștiință la conștiința de sine este calea creșterii spirituale, schimbarea reală a unei persoane, pentru că unitatea conștiinței de sine este baza reală pentru autenticitatea a tot ceea ce este conștiința. Conștiința are nevoie de o activitate reflexivă a gândirii pentru a-și certifica toate experiențele, sentimentele, ideile - conștiința de sine conține reflexivitatea ca un fel de „ochi deschis”, ce permite să certifice direct orice conținut ce se desfășoară în fața lui.

Cunoștințele științifice sunt conceptuale. În știință, numai ceea ce este inclus sau poate fi introdus în sistemul de concepte științifice este justificat în mod fiabil, deoarece prin concepte înțelegem relația dintre lucruri.

Deși ideea de *practician reflexiv* este îmbrățișată de mulți, există încă o nevoie de a înțelege modul în care experiența practică a profesorilor și perspectivele teoretice ale cercetătorilor pot fi legate în formarea profesorilor. Astfel una dintre cele mai influente perspective pedagogice este cea a formării „realiste” a profesorilor descrisă de Korthagen, care vine cu multiple argumente în susținerea unei abordări a formării cadrelor didactice care este semnificativă pentru profesorii studenți și care nu creează o falsă diviziune între teorie și practică [144]. La rândul său Korthagen apelează la clasici pentru a ajuta la depășirea acestei așa-zise diviziuni. El dezvoltă ideile lui Platon și Aristotel în relație cu episteme (cunoașterea formală sau teoria cu „T” majuscul) și phronesis (cunoașterea experiențială sau teoria cu „t” minuscul). În esență, Korthagen susține că *valoarea înțelepciunii personale, practice, bazată pe experiență, trebuie recunoscută și încorporată în pedagogia formării profesorilor* și că, împreună cu cunoștințele mai formale și abstracte despre predare și învățare, este cea bază fundamentală a învățării elevilor de către profesori. În multe cazuri în formarea profesorilor *„cunoașterea conceptuală nu este tipul de cunoștințe de care avem cea mai mare nevoie... Este prea abstractă, prea mult lipsită de tot felul de particularități care predomină în experiența concretă: emoții, imagini, nevoi, valori, voliții, blocaje personale, temperament, trăsături de caracter și altele asemenea”* [144]. Prin urmare, este datoria formatorului de profesori să ajute studenții profesori să vadă situații particulare prin prisma propriei experiențe, în primul rând (adică să le ajusteze la teoriile lor personale).

Profesorii au un sentiment puternic al realității actuale, ei pot percepe cum volumul de muncă și presiunea timpului cresc, fără a simți că este realizată finalitatea profesională [158]. Ceea ce este potrivit pentru un profesor elev poate să nu fie potrivit pentru altul, deoarece sunt oameni diferiți cu experiențe de viață diferite și perspective diferite față de un subiect ceea ce poate părea a fi același. Provocarea formării profesionale continue și a formatorii de profesori din cadrul acesteia, este să recunoască și să gestioneze nevoile diferite ale diversilor studenți, deoarece „etica nu implică conformarea unui cod, ci căutarea răspunsurilor la întrebări situate... iar dilemele eticii profesionale a cadrului didactic, apar nu din conflicte de drepturi, ci din conflicte de responsabilitate”.

Lumea în care trăim este una în permanentă schimbare, restructurare, transformare. Sistemul educațional trebuie să se racordeze la această lume și să formeze viitori adulți responsabili, flexibili, creativi, care să răspundă adecvat solicitărilor din mediul social. Raportându-se la o astfel de țintă, procesul de învățământ urmărește formarea unor elevi care să dispună de competențe de comunicare, cognitive și metacognitive, emoționale, interculturale, investigative, digitale, civice etc.

Întrebarea care se pune, firesc, în această situație, este ce fel de profesori pot forma astfel de elevi.

5.2. Reflecția pedagogică

Precizăm că și astăzi multe dintre disciplinele academice sunt elaborate și sunt structurate astfel încât mult prea multe „se integrează” în inserțiile unor discipline sau în spații/domenii de nișă. Astfel, în contextul acesta cadrele didactice se poziționează într-un anumit stadiu al activității unde se întreabă dacă ceea ce realizează mai rămâne domeniului didacticii sau dacă nu sunt plasați în spațiul/în studiul altei (al altor) discipline. Să reflectăm asupra unor proiecte, fie naționale, fie cu sprijin financiar din afară, fiind implementate sau experimentate în mediul educațional și ocupând spații/domenii tot atât de variate ale altor discipline. Importante sunt ideile ce le compun, evoluția lor ca formă și conținut, reflecția asupra situației actuale și asupra perspectivelor pentru viitor, atât cele teoretice, cât și cele practice. În context, *reflecția este o caracteristică personală reprezentând un factor semnificativ al dezvoltării personale și al formării întregii culturi mentale a cadrului didactic.*

Conceptul de reflecție a început să fie utilizat în mod activ în cadrul pedagogiei doar în ultimele decenii. Acest fapt dobândește o neobișnuită caracteristică suplimentară, având în vedere că pedagogia este în esență un concept ce este reflexiv în natura/esența sa.

Aceasta se observă în dorința profesorului de a examina procesul de învățare prin ochii elevilor/ai studenților, de a evalua ce se întâmplă din punctul lor de vedere și de a încerca să o ia în considerare și de lumea interioară a elevilor/a studenților în viitor.

Reflecția în pedagogie [204] este definită ca un proces direct, precum și rezultatul subiecților care stabilesc gradul de dezvoltare, auto-dezvoltare și ceea ce le-a provocat. Cursul reflecției pedagogice implică respectul de sine și reflecția reciprocă a membrilor acestui proces pedagogic și interacțiunea, conștientizarea profesorului asupra aspectelor particulare ale lumii interioare și starea de dezvoltare a elevului și, respectiv, invers. Interacționându-se cu copilul, profesorul își evaluează acțiunile în cadrul organizării procesului ca unul dintre participanții la această interacțiune. În timpul reflecției pedagogice, profesorul analizează ceea ce se întâmplă în actul didactic exercitat de el și de elevii săi, dar și al colegilor și al altor elevi, deci el își analizează propriile activități din punctul de vedere al unei anumite situații și tehnologii pedagogice și se identifică și cu conținutul interacțiunii pedagogice. Procesul pedagogic este pus în aplicare de către profesor pentru dezvoltarea elevilor/a studenților, astfel încât toate elementele constitutive ale reflecției în procesul pedagogic se datorează reflecției directe a elevului/a studentului asupra propriilor activități în acest proces. Acest lucru face necesară reflectarea interacțiunii și reflecția activității profesorului. Reflecția în procesul de interacțiune pedagogică este condiția primară pentru optimizarea dezvoltării și auto-dezvoltării tuturor participanților la acest proces, conform figurii de mai jos:

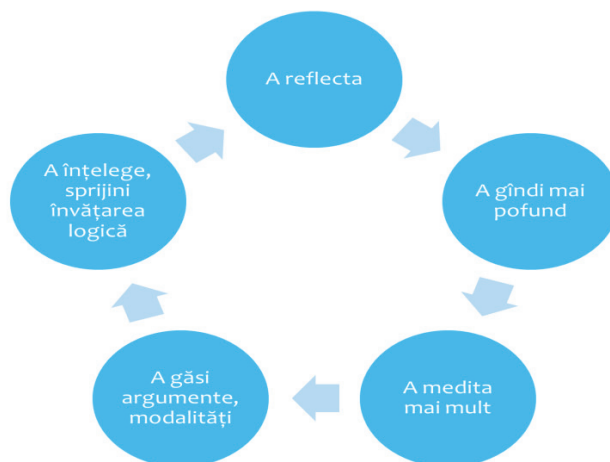


Figura 13. Procesul dinamic al reflecției

În condițiile socio-economice actuale pentru orice școală, capacitatea cadrelor didactice de a desfășura activități reflectivă a devenit unul dintre cele mai importante criterii pentru supraviețuirea, productivitatea și succesul acesteia. Problemele și sarcinile pe care le-a întâmpinat recent comunitatea pedagogică sunt din ce în ce mai creative și nu au o soluție modelată și lipsită de ambiguitate. În acest sens, modul cel mai constructiv este regândirea și transformarea reflexivă a experienței lor de către profesori. Dezvoltarea abilității de reflecție îl ajută pe profesorul modern să găsească un stil individual de activitate profesională, permite obținerea unei stime de sine profesionale adecvate și personale, prezice și analizează rezultatele activităților lui, sporește nivelul de auto-organizare.

Realizând reflecția, profesorul determină cât de consistent a fost impactul asupra elevilor/studentilor, în ce măsură rezultatul dorit anterior a fost atins. În condițiile moderne, profesorul nu trebuie să aleagă numai metode de predare în condiții specifice, ci și să își creeze propriile modificări. Acest lucru este posibil dacă profesorul: a beneficiat de formare adecvată, a stăpânit mijloacele și metodele de reflecție în legătură cu activitățile sale, a stăpânit mijloacele de tranziție de la descrierea activităților la critica și raționalizarea acestora, precum și compararea metodelor pe care le-a dezvoltat cu cele deja disponibile.

Reflecția pedagogică implică o „imagine reciprocă”, o evaluare reciprocă a participanților la procesul pedagogic, implicarea profesorului în mintea, în lumea interioară a elevului/studentului, identificând starea de dezvoltare a acestora.

Reflecția în procesul pedagogic este procesul de auto-identificare a subiectului *interacțiunii pedagogice cu situația pedagogică predominantă*, cu ceea ce constituie situația pedagogică: elevii/studentii, profesorul, condițiile de dezvoltare a participanților la procesul pedagogic, mediul, conținutul, tehnologiile pedagogice.

Scopul principal al procesului de impact pedagogic este de a realiza dezvoltarea. Acest proces este în principal intern și poate fi estimat în mod corect doar prin subiectul unui astfel de impact direct. Evaluarea produsului interacțiunii, eficacitatea modului de dezvoltare și auto-dezvoltare se realizează de către subiect prin imersiune în sine și auto-analiză, cu alte cuvinte, prin reflecție

Astfel, în acest *cadru de mentalitate/de mentales* a cadrelor didactice se proiectează *reflecția pedagogică*, ea fiind o metodă didactică/de învățământ ce valorifică resursele psihologice ale limbajului intern, este o activitate prin intermediul unor exerciții de meditație și de contemplare sistematică, posibile și necesare în cazul atingerii unor standarde performante la nivelul activității didactice și educative, în plan frontal, grupal și individual. *Conceptul de reflecție* a fost dezvoltat în cadrul tradiției filosofiei europene și este definit ca:

- 1) *principiul gândirii umane*, ce îl direcționează pe om, pe individ spre înțelegerea și conștientizarea propriilor forme și premise;
- 2) *examinarea substanțială a cunoașterii în sine*, analiza critică a conținutului și metodelor de cunoaștere; activitatea conștiinței de sine, dezvăluind structura și specificitatea lumii interioare a omului.

Așadar, în filosofie, reflecția este gândirea individului despre sine, observația de sine, analiza propriilor sale acțiuni, emoții și gânduri, transformarea minții în interior și gândirea la starea sa personală interioară. *Reflecția este un produs al cunoștințelor noi în conștiința umană.*

5.3. Conceptul de practică reflectivă

Dincolo de pregătirea inițială și continuă pentru profesia didactică, profesorii trebuie să înțeleagă și să conștientizeze că eficientizarea activității didactice implică, în mod necesar, reflecția asupra acesteia.

În acest sens, autorii Ioana Stăncescu, Luminița Mihaela Drăghicescu, Ana-Maria Aurelia Petrescu au elaborat *conceptul de practică reflectivă*, delimitarea unor etape ale acestui demers, identificarea unor metode și instrumente specifice practicii reflectivă (jurnalele de reflecție, înregistrările video și audio ale lecțiilor, feedback-ul etc.) și, respectiv, conturarea unui posibil *model de personalitate al profesorului reflectiv*, ce își subsumează următoarele dimensiuni: cunoașterea de sine, cunoașterea elevilor, cunoașterea organizației școlare, cunoașterea curriculum-ului, cunoaștințe în domeniul pedagogic [95].

Considerăm că practica reflectivă reprezintă o sursă și o resursă valoroasă, încă insuficient exploatată, care poate aduce beneficii importante profesorului și, implicit, elevilor, asigurând succesul școlar și, ulterior, profesional și social pentru *asigurarea calității în educație*, conștientizându-se faptul că aceasta este o forță motrică a competitivității, a creșterii în orice domeniu de activitate. Aceia de care depinde, însă, în mod hotărâtor, calitatea educației sunt profesorii [182], deci competențele de predare ale profesorilor și atractivitatea acestei profesii, corelate și axate pe o *cultură a practicii și cercetării reflectivă* în cadrul profesiei didactice.

Pentru diseminarea și implementarea unor astfel de politici, pasul decisiv este a-i determina pe profesori să conștientizeze că îmbunătățirea continuă a calității procesului educațional implică, în primul rând, reflecția asupra acestuia. *Practica reflectivă trebuie să devină o componentă intrinsecă a practicilor educaționale*, situație ce reclamă instrumentarea cadrelor didactice cu un set de cunoștințe și abilități necesare pentru acest demers.

Conceptul practică reflectivă, menționează autorii citați, este complex, situat încă într-o zonă de ambiguitate, conferindu-i-se o serie de interpretări, în funcție de care se conturează diverse modele de abordare și modalități de instruire a profesorilor, cu scopul de a facilita achiziționarea abilităților specifice. Acela căruia îi datorăm introducerea noțiunii „predare reflectivă” (*reflective teaching*) și deschiderea unui nou câmp de cercetare, cu efecte benefice atât în planul asigurării calității în educație, în general, cât și în cel al formării inițiale și al dezvoltării profesionale continue a cadrelor didactice, în special, este John Dewey. În optica sa, reflecția este „raportare activă, consecventă/continuă și atentă la orice convingere sau formă de cunoaștere, din perspectiva argumentelor care o susțin și a concluziilor ulterioare către care aceasta tinde” [192].

Pentru clarificarea conceptului „predare reflectivă”, J. Dewey aduce în prim planul atenției două noțiuni aflate în antiteză: „acțiunea rutinieră” și „acțiunea reflectivă” [155]. Astfel, *acțiunea rutinieră* a profesorului este bazată pe elemente cum ar fi: tradiția, obișnuințele, autoritatea, reglementările și așteptările instituționale. Acțiunea rutinieră este, mai degrabă, statică și nu are impact asupra priorităților și circumstanțelor procesului educațional. *Acțiunea reflectivă*, pe de altă parte, implică dorința de angajare în demersuri de autoevaluare și autodezvoltare, ce trebuie să devină constante ale practicii profesionale a cadrului didactic. Ea solicită, de asemenea, din partea profesorilor, flexibilitate, realizarea unor analize riguroase și conștientizare socială.

Entuziasmeți de studiile lui J. Dewey, mulți cercetători au continuat investigațiile centrate pe problematica „reflecției” în procesul educațional, abordând acest aspect din perspective multiple, dovadă fiind varietatea de termeni utilizați: *practică reflectivă, predare reflectivă, reflecție critică, gândire reflectivă, reflexivitate* etc.

Practica reflectivă semnifică o activitate profesională în care practicienii reflectează atât în timpul acțiunii (reflection-in-action), cât și după finalizarea acesteia (reflection-on-action). Reflecția devine, astfel, calea *sine qua non* pentru creșterea eficienței acelei acțiuni/activități. În concepția lui Schon, inițial, reflecția apare pe parcursul derulării activității didactice și constă în *observarea și monitorizarea propriilor acțiuni, simultan cu realizarea lor și consemnarea imediată a unor aspecte constatate*.

Caracteristici fundamentale ale practicii reflectivă.

Practica reflectivă se identifică în cadrul a șapte caracteristici fundamentale [155]:

1. „implică o preocupare activă pentru obiectivele educaționale și pentru rezultatele obținute;
2. este aplicată într-un proces ciclic sau în spirală, în care profesorul monitorizează, evaluează și își reconsideră, în mod continuu, propriile practici educaționale;
3. solicită competențe de cunoaștere și utilizare a metodelor de realizare a cercetării-acțiune în clasa de elevi, în vederea optimizării propriului stil didactic;
4. solicită, din partea profesorului, responsabilitate, deschidere și implicare totală în activitate;
5. se bazează pe emiterea unor judecăți de valoare de către profesor, fundamentate pe informațiile obținute din cercetarea realizată la nivelul clasei și pe coroborarea acestora cu cele rezultate din alte cercetări;
6. predarea reflectivă, dezvoltarea profesională și desăvârșirea personală a profesorului sunt susținute și amplificate de colaborarea și dialogul cu ceilalți profesori;
7. practica reflectivă abilitază profesorii să medieze creativ diferitele contexte de învățare.

Așadar, predarea reflectivă presupune o recunoaștere, examinare și ruminare asupra implicațiilor convingerilor, experiențelor, atitudinilor, cunoștințelor și valorilor, precum și ale oportunităților și constrângerilor generate de condițiile sociale în care profesorul funcționează” [192].

Ghaye propune ca profesorul angajat în reflecția asupra propriilor practici didactice să se ghideze după următoarele întrebări:

1. valori: *Cum trebuie să acționez?*;
2. așteptări: *Ce trebuie să fac?*;
3. context: *Ce pot realiza în condițiile date?*;
4. decizie: *Acțiunea mea este justificată?*;
5. opțiune: *Puteam să fac ceva mai bine sau diferit?*;
6. judecată: *Cât de mult succes a avut ceea ce am făcut?*;
7. punct forte: *Ce aspect poate fi maximizat/ valorizat mai bine data viitoare?*;
8. învățare: *Cine și ce a învățat?*;
9. voce: *A cui voce a fost auzită și a cui nu?*;
10. cunoștințe: *Ce cunoștințe merită a fi știute și de ce?* [212].

Sintetic, practica reflectivă a profesorului reprezintă o analiză conștientă, profundă, asumată, responsabilă a activității didactice, pe parcursul și la finalul acesteia, urmată de adoptarea unor decizii informate în ceea ce privește controlul și reglarea ei, pe direcția realizării obiectivelor educaționale propuse. Pentru a deveni *practician reflectiv*, profesorul trebuie să se angajeze într-un *demers etapizat* și să utilizeze metode și instrumente specifice.

În procesul de realizare a practicii reflectivă sunt identificate cinci etape distincte [155]:

- *reflecția rapidă*: acțiunea imediată, continuă, automată a profesorului;
- *remediarea*: adoptarea deciziei de a schimba propriul comportament ca răspuns la feedback-ul elevilor;
- *revizuirea*: analiza, discuția sau consemnarea unor aprecieri/judecăți de valoare vizând aspecte specifice propriului stil de predare;
- *cercetarea*: exersarea unei gândiri/reflecții mai sistematice și mai îndelungate în timp, susținută de documentare/colectare de informații științifice relevante;
- *reteoretizarea și reformularea*: examinarea critică a propriilor practici și convingeri/concepții din perspectiva teoriilor pedagogice.

Pollard, consecvent cu modul de abordare a *predării reflectivă* conturat de John Dewey, propune ca stadii specifice acestui demers [155]:

1. planificarea activității;
2. formularea de ipoteze/previziuni;
3. acțiunea;
4. colectarea datelor;
5. analiza datelor;
6. reflecția.

Parcursul etapelor menționate îl conduce pe profesor la revizuirea propriilor practici educaționale, la o mai bună proiectare a unei noi secvențe a procesului didactic. Acțiunile profesorului se încadrează într-un *demers dinamic*, care trebuie să treacă prin *cicluri succesive* sau printr-un *proces în spirală*, generând, astfel, o *predare la standarde înalte de calitate*.

O altă perspectivă asupra stadiilor pe care le presupune reflecția realizată de către profesor implică următoarele *trei procese*:

1. *retrospecția* - analiza atentă a unor situații și experiențe trecute;
2. *autoevaluarea* - analiza și evaluarea critică a acțiunilor și trăirilor emoționale asociate cu experiențele traversate, valorificând perspectivele teoretice relevante;
3. *reorientarea* - utilizarea rezultatelor autoevaluării pentru a influența viitoarele abordări ale unor experiențe sau situații similare.

Analizând etapele practicii reflectivă, așa cum le descriu autorii mai sus menționați, putem constata că aceasta este un *proces multifazial, complex*, ce solicită din partea profesorului *variate competențe*: de planificare, de colectare și interpretare a datelor, de adoptare a deciziilor oportune, menite să conducă la optimizarea activității educaționale.

Metode și instrumente specifice practicii reflectivă

Analizând literatura de specialitate, remarcăm concentrarea preocupărilor în direcția prefigurării unei metodologii / tehnologii specifice practicii reflectivă. În urma analizei metodelor, tehnicilor și instrumentelor descrise, autorii Ioana Stăncescu, Luminița Drăghicescu și Ana-Maria Aurelia Petrescu prezintă în materialul „Practica reflectivă a profesorului – o necesitate” (Revista de Pedagogie, 2018 (1) * LXVI, <http://revped.ise.ro/categori/2018-cn>), unele dintre ele, cu precizarea că pot fi utilizate de oricare profesor, indiferent de experiența didactică.

Așadar, autorii propun:

„A. *Jurnalele de predare / de practică reflectivă / jurnalele de reflecție*. După fiecare lecție, profesorul poate consemna acțiunile, reacțiile, emoțiile sale și ale elevilor; poate prezenta, într-o manieră descriptivă, activitatea desfășurată. Informațiile înregistrate în acest mod sunt „supuse” apoi unui proces de reflecție, focalizat pe analiza practicilor de predare, a stilului didactic adoptat etc., din perspectiva eficienței lor. Jurnalul este un instrument care asigură corelarea teoriilor și paradigmatelor specifice domeniului științelor educației cu practica educațională. Realizarea jurnalului de reflecție solicită, din partea cadrului didactic, disponibilitatea de a *investi, constant, timp și efort*. Se pot utiliza diferite tipuri de jurnale, printre care completarea unui *jurnal de reflecție cu intrare dublă*, în care consemnarea descriptivă a informațiilor despre o activitate susținută este separată de reflecții. De exemplu, pe partea stângă a paginii se înregistrează informațiile, în timp ce reflecțiile simt plasate pe partea dreaptă.

Pentru a facilita înțelegerea aprofundată a situațiilor de instruire/a contextelor instrucționale, jurnalul de reflecție trebuie construit prin raportare la următoarele patru întrebări:

1. *Cum mă simt în legătură cu acest lucru / aceasta situație;*
2. *Ce cred despre aceasta?;*
3. *Ce am învățat din acest lucru / din această situație?;*
4. *Cum voi proceda / Ce acțiuni voi realiza ca urmare a lecțiilor învățate?.*

Ulterior, pentru a-l determina pe profesor să conștientizeze schimbarea survenită în urma reflecției, se pot adăuga alte două întrebări:

5. *Ce am învățat din ceea ce am făcut;*
6. *Ce am făcut cu ceea ce am învățat!*

Beneficiul major al utilizării jurnalelor de reflecție se întrevăde în *asocierea permanentă a propriilor practici educaționale ale profesorului, cu teoriile pedagogice, cu dezvoltările recente în domeniul științelor educației*. Datorită consemnărilor din jurnal, profesorul poate analiza și poate argumenta deciziile educaționale adoptate prin raportare la propria cunoaștere pedagogică și *își poate defini*, astfel, *mult mai clar, concepția pedagogică personală*, ce are un rol important în proiectarea și realizarea demersului didactic.

B. *Înregistrările video sau audio ale lecțiilor*. Ele furnizează informații utile pentru reflecție, îl ajută pe profesor să conștientizeze diferite aspecte specifice procesului de predare. În clasă, concentrat, în mod special, pe anumite dimensiuni ale activității didactice, profesorul poate pierde din vedere factori/variabile cu impact asupra elevilor / procesului propriu-zis / rezultatelor vizate.

Audiind/vizualizând ce s-a întâmplat pe parcursul lecției, gândirea sa reflectivă este stimulată, poate decela mai ușor punctele nevralgice și poate reflecta asupra lor, cu scopul de a optimiza, ulterior, procesul de predare-învățare-evaluare.

Înregistrările audio pot oferi informații relevante pentru procesul comunicational:

- cât timp consumi pentru a comunica elevilor anumite conținuturi informaționale?;
- cât de accesibil este modul în care comunicii?;
- sunt clare instrucțiunile și explicațiile?;

- cât timp aloci pentru dialog/pentru conversație?;
- cum răspunzi la întrebările adresate de elevi? *etc.*

Înregistrările video pot fi utile în analiza comportamentului profesorului:

- cum te poziționezi în spațiul clasei?;
- cu cine interacționezi?;
- cum gestionezi interacțiunile cu elevii?;
- cum te apropii de elevi? *etc.*

Chiar dacă valorificarea înregistrărilor video sau audio, în contextul practicii reflectivă, presupune costuri suplimentare pentru școli, beneficiile acestora sunt evidente. Audiind sau vizionând lecția înregistrată, profesorul poate conștientiza, în special, aspecte referitoare la comunicarea și interacțiunea cu elevii și își poate optimiza propriile competențe de comunicare (verbală, paraverbală, nonverbală) și interacțiune socială.

C. Feedback-ul elevilor. Opiniile și percepțiile elevilor pot completa informațiile despre o lecție susținută, orientând procesul de reflecție către o altă perspectivă, diferită, ce se poate dovedi extrem de valoroasă pentru îmbunătățirea stilului didactic al profesorului și eficientizarea activității.

Se poate solicita elevilor feedback prin intermediul unui chestionar, administrat după finalizarea lecției.

Feedback-ul, indiferent de tipul acestuia, verbal sau nonverbal, spre exemplu, este extrem de util profesorului, stimulându-l să-și dezvolte *capacitatea empatică* și să analizeze/evalueze demersul didactic și din perspectiva elevilor. De multe ori, opiniile, reacțiile elevilor la o anumită experiență de învățare construită de către profesor, se pot constitui în puncte de plecare pentru optimizarea viitoarelor activități de instruire.

D. Cercetarea-acțiune. Ea rezidă în decelarea unei probleme sau situații, relevante pentru procesul predării, pe baza informațiilor înregistrate. Cercetarea-acțiune completează înțelegerea de către profesor, la un alt nivel, a ceea ce se întâmplă în sala de clasă, ajutându-l să identifice probleme comune, să formuleze ipoteze cu privire la posibilele cauze sau factori declanșatori ai unei situații, să contureze soluții, să dezvolte un plan de măsuri, să îl implementeze și să evalueze apoi rezultatele obținute, împreună cu alți colegi. Cercetarea-acțiune se bazează pe *reflecție și cooperare*” (pp.93-102).

Autorii menționați precizează că „un demers de cercetare-acțiune se poate solda cu efecte vizibile în planul îmbunătățirii practicilor educaționale ale profesorului și, implicit, al rezultatelor școlare. Astfel, cercetarea-acțiune

- facilitează conștientizarea complexității profesiei didactice, a rolurilor și abilităților specifice pe care trebuie să le exercite, respectiv să le demonstreze orice profesor;
- asigură înțelegerea, la un nivel mai profund, a importanței activității de proiectare didactică;
- permite identificarea punctelor forte și a punctelor slabe ale propriei conduite didactice și motivează profesorul pentru a se implica, în mod constant, în activități de dezvoltare profesională;
- permite dezvoltarea gândirii critice;
- oferă ocazia de a stabili corelații între pregătirea teoretică și cea practică, de a reflecta asupra a *ceea ce știi*, precum și asupra a *ceea ce știi să faci* efectiv în activitatea cu elevii;
- asigură contexte favorabile interacțiunii, împărtășirii propriilor experiențe, opinii, idei, emoții etc.;
- oferă ocazia îmbogățirii propriului repertoriu de metode, procedee și tehnici de predare, cu impact asupra calității actului didactic” (p. 102).

Putem admite că utilizarea anumitor strategii potrivite și adecvate pentru demersul *reflecției asupra practicilor educaționale* semnifică adevăratele procesului de ordonare/de reglare/de îmbunătățire/de ficientizare a activității didactice, cu reale valori de reușită.

5.4. Profesorul reflectiv: profesorul care el însuși își construiește istoria propriei sale profesii

În psihologie, reflecția este văzută ca un proces de auto-cunoaștere a stărilor mentale interne ale subiectului, iar în psihologia reflecției sociale - nu numai cunoașterea, înțelegerea de sine a subiectului, ci și conștientizarea evaluării și percepției sale de către alte persoane.

Una dintre competențe ar fi cea de „*profesor reflexiv*” [191]. Considerăm că unui profesor modern îi este specifică reflexivitatea. Acest lucru înseamnă că profesorul reflectă în orice moment al activității sale: înainte și după activitate, el reflectă la ceea ce face sau ce a făcut, și nu este destul doar să învețe, el anticipează acțiunile cognitive ale elevilor pentru a găsi succesele și eșecurile lor. Profesorul devine un practicant „reflexiv”, atunci când activitatea sa intelectuală, dincolo de simpla observare sau predicție, se bazează pe o analiză a instrumentelor conceptuale; profesorul reflexiv se poate referi la teoriile care merg dincolo de empiric sau, de la caz la caz, să dea o altă direcție, un alt sens și o altă orientare tuturor acțiunilor sale pedagogice. Pentru toate cazurile, acțiunea pedagogică este trecerea de la teorii de referință la teorii de acțiune, baza procesului de formare reprezentând alternarea teoriei cu practica în activitatea didactică.

De aici intervenim și cu denumirea de *didactica mentală* ce oferă o viziune adâncă, întreagă prin imersiune⁸, în inima lucrurilor de care suntem preocupați cel mai mult și îndeaproape [19]. Ea cuprinde și elementul conciziei și utilizează noțiunea cel mai mult utilizată pentru a ne referi la intelect și la psihicul uman, și anume cuvântul minte (mîntal, mental). Conform dicționarului explicativ, mintea este definită ca facultatea de a gândi, de a judeca, de a înțelege, rațiune, intelect. În mod general, este vorba de filosofia minții [41] ce studiază mintea ca întreg în calitate de facultate a ființei umane, dar și conținutul acesteia cu procesele și funcțiile aferente (relația minte-corp, elucidarea fenomenului conștiinței, problema existenței altor minți, explicitarea conținutului stărilor mentale, reflectarea lumii sensibile la nivelul minții umane). În plus, filosofia minții cercetează mintea ajutându-se de contribuțiile înregistrate în domeniul științelor cognitive. Prin urmare, *didactica mentală semnifică în sens extins descrierea domeniului/spațiului didactic în mintea profesorului*.

Este vorba, așadar, de o *distribuție didactică perceptivă, mentală, a profesorului*, deci domeniu ce se percepe și în ce mod se realizează percepția profesorului la nivel mental, ca mod de formare a acesteia și ca produse cognitive rezultate. Percepția este o formă superioară a cunoașterii senzoriale ce asigură conștiința unității și integrității obiectului și modul în care informațiile necesare realizării unor spații mentale, sunt adunate și organizate și că activitățile perceptuale stau la baza tuturor comportamentelor, percepția fiind punctul de placare al oricărei *activități mentale* [62]. Se menționează adesea despre noțiuni ca *hartă/carta mentală*, imaginație, percepție asupra lumii și toate *acestea sunt construite de minte și de simțuri*. Astfel, în domeniul educației totul se măsoară cu mintea (Mensura mentis=Cu măsura minții, sau Mens agitat molem=Mintea mișcă masele, menționau latinii). Deci, în această ordine de idei a didacticii mentale o caracteristică importantă a cadrului didactic o semnifică *intervenționismul* său, funcția de intervenție educativă în viața aceluia pe care îi învață [110].

De aici rezultă că principalul suport al activității didactice rezidă în abordarea unitară, integră [167] a didacticii prin interferențe de elemente din alte domenii ce creează oportunități de diversificare și de completare a cunoașterii științifice, creative, practice a didacticii.

⁸ În sensul acesta aducem un exemplu ce relevă dialogul lui Socrate cu Harmide: „... Totuși, când mă întreb dacă știu vreun leac pentru durerea de cap, îi răspunsei nu fără greutate, că știu. – Ce anume?, mă întrebă Harmide. – Eu îi răspunsei că e o buruiană, dar că pe lângă leacul ăsta, mai trebuie și un descântec; dacă ia cineva leacul pe când i se descantă, se vindecă cu desăvârșire, însă buruiana fără descântec nu e bună la nimic... descântecul ăsta nu vindecă numai durerea de cap, ci precum poate vei fi auzit despre vracii buni, că dacă vine cineva la ei să-i întrebe de dureri de ochi, ei spun că nu pot să se apuce de vindecatul ochilor, ci că e nevoie să caute întâi capul ca să poată vindeca ochii; tot astfel a-ți închipui, că poți să îngrijești numai decap, nesocotind restul trupului, ar fi o absurditate din cele mai mari. Prin acest cuvânt ei (tracii) întrebuițeau tratamente pentru tot corpul și încearcă să îngrijească, să caute și să vindece partea, odată cu întregul...; tot astfel nu se cade să încercăm a vindeca trupul fără să vedem de suflet și că tocmai din pricina asta sunt multe boli la care nu se pricep doctorii greci, fiindcă nu cunosc întregul de care ar trebui să se îngrijească, căci dacă aceasta merge rău, este peste putință ca partea să meargă bine. Toate relele și bunele trupului și ale omului îndeobște pornesc de la suflet, care înrăurește asupra trupului precum capul înrăurește asupra ochilor. Prin urmare, întâi de toate, și mai presus de orice trebuie să îngrijim de suflet, dacă vrem să fie în stare bună capul și trupul. Iar sufletul... se caută prin anumite descânțece și aceste descânțece sunt cuvintele frumoase. Mulțumită lor, înțelepciunea prinde rădăcini în suflete, și o dată ce a prins rădăcină și trăiește, e ușor să dăm sănătate capului și întregului trup... Astăzi oamenii fac greșea de a gândi că pot să fie doctori ai unei părți, fără să fie și a celeilalte” (Platon, Dialoguri. București: Editura Antet Revolution, 2012, p. 112-113.).

5.5. Un posibil profil de personalitate al profesorului reflectiv

Referitor la acest concept, Larrivée precizează că „exceptând cazul în care profesorii dezvoltă *practica reflecției critice*, ei rămân prinși în *capcana judecăților neexaminată*, a interpretărilor, asumțiilor și așteptărilor. Abordarea predării ca practică reflectivă implică *fuziunea credințelor și valorilor personale într-o identitate profesională*” [188].

Pentru identificarea unui profil sau a unui portret al profesorului reflectiv, „dotat” trăsături și caracteristici specifice ale identității sale profesionale, trebuie să luăm în considerare că practica reflectivă semnifică una dintre acțiunile complexe raportate la o varietate de serii a elementelor specifice educației.

În figura de mai jos este sintetizat de către specialiștii din Universitatea Southern Indiana un posibil „portret” al personalității profesorului reflectiv:

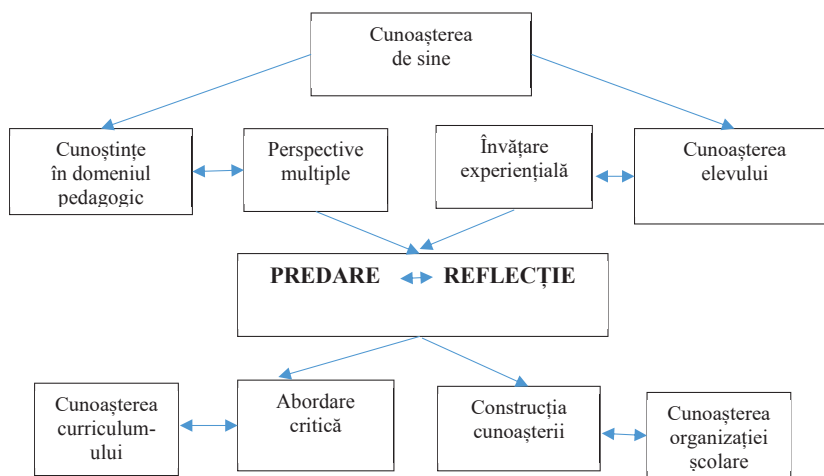


Figura 14. Modelul profesorului reflectiv

Mai jos sunt identificate componentele competențelor profesionale specifice cu indicatorii specifici ale acestora:

Tabulul 12. Interpretarea modelului profesorului reflectiv

Componentele modelului profesorului reflectiv	Domenii ale competențelor profesionale specifice
Cunoașterea de sine	Viziune și valori personale Relații interpersonale
Cunoașterea elevilor	Dezvoltarea copilului/adolescentului Experiențe anterioare Diversitate culturală Teorii ale învățării Valori
Cunoașterea organizației școlare	Specificul și funcționalitatea școlilor
Cunoașterea curriculum-ului	Interdisciplinaritate Transdisciplinaritate Specificul disciplinelor de învățământ Educație liberală
Cunoștințe în domeniul pedagogic	Curriculum centrat pe elev/pe acela care învață Contextul clasei de elevi Mediul de învățare Instruirea Evaluarea Managementul clasei de elevi Tehnologie didactică

Acest (posibil) model poate semnifica în punct de pornire pentru standardele specifice profesiei didactice.

În cele ce urmează, rezumăm componentelor lui, raportate la fiecare în parte (Ioana Stăncescu, Luminița Mihaela Drăgănescu, Ana-maria Aurelia Petrescu, p. cit., pp.104-106):

- a) „*cunoaștere de sine* - un profesor preocupat permanent de calitatea procesului educațional își va orienta reflecția mai întâi către sine, definindu-și propria viziune asupra educației, asupra cunoașterii, *propria concepție pedagogică*, „alimentată”, desigur, de paradigmele specifice domeniului educațional, de teoriile cu privire la educație. Aceste elemente constitutive ale identității sale profesionale sunt infuzate de *valori personale* și vor influența în mod decisiv practicile educaționale, stilul/tactul didactic al profesorului, modul în care va interacționa cu elevii;
- b) *cunoașterea elevilor* - orice demers didactic se construiește prin raportarea la particularitățile educabililor. Un profesor reflectiv va analiza și va stabili eficiența activității sale în funcție de o serie de repere precum: caracteristici psihologice de vârstă și individuale ale elevilor, specificul învățării la diferite vârste, prerechizitele elevilor, background-ul cultural al acestora etc.;
- c) *cunoașterea organizației școlare* - instituția de învățământ, cu elementele ei de specificitate, cu valorile pe care le promovează, integrate organic în cultura organizațională, și care influențează ceea ce se întâmplă efectiv în clasa de elevi, reprezintă un alt aspect pe care se va focaliza reflecția profesorului;
- d) *cunoașterea curriculum-ului* - având o cultură pedagogică solidă, un profesor reflectiv va înțelege că abordarea unei teme din perspectivă monodisciplinară / intradisciplinară este, astăzi, un demers ce trebuie abandonat. *Interdisciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, transdisciplinaritatea trebuie să se regăsească, din ce în ce mai mult, în acțiunile de organizare a curriculum-ului și apoi de diseminare a acestuia către elevi;*
- e) *cunoștințe în domeniul pedagogic* - profesorul reflectiv valorizează și conștientizează importanța pregătirii sale pedagogice, supunând permanent analizei propriile competențe metodologice, manageriale, de evaluare, de comunicare, de interacțiune socială” etc.

Modelul profesorului reflectiv este focusat pe domeniul filosofiei procesului de dezvoltare a personalității didactice a profesorului care acceptă atare filosofie, construit în baza caracteristicilor de mai jos (Ibidem, pp. 105-106):

1. „*este conștient și activ* - inițiază instruirea cunoscând nevoile elevilor și o orientează spre acțiuni sau convingeri menite să rezolve întrebările, tensiunile și curiozitățile care au declanșat procesul de cercetare/de investigare al elevilor;
2. *este deschis către individualitatea elevilor* - conștientizează faptul că procesul social al educației implică personalizare, individualizare și elevii nu pot fi constrânși să devină coparticipanți la acest proces, ci aceasta trebuie să fie alegerea lor;
3. *este preocupat de interesele, nevoile și perspectivele/modul în care elevii înțeleg* -valorizează și îmbunătățește permanent relațiile cu elevii, acceptând și recunoscând capacitatea acestora de a fi, la rândul lor, „*gânditori reflectivi*”; tratează cu seriozitate problemele, ipotezele și concluziile formulate de elevi;
4. *este răbdător* - înțelege și acceptă că este nevoie de timp pentru ca ideile să fie dezvoltate, delimitate în mod acurat și evaluate. Durata unei instruiți reflectivă poate fi de câteva zile, săptămâni sau ani, dacă există preocupare pentru realizarea scopului propus;
5. *este flexibil* - acceptă divergențele de abordare / de opinii și schimbările tehnologice; încearcă să extindă opțiunile/perspectivele, mai degrabă decât să le limiteze. Manifestă deschidere față de metodele și punctele de vedere alternative și este dispus să-și schimbe opinia/convingerea/modul de a gândi;
6. *este o persoană care învață continuu/investește în învățare* - se implică în demersuri de explorare, investigare și creștere personală, plasând sub semnul îndoielii propriile concluzii/convingeri/practici, deoarece își conștientizează statutul de *persoană care învață continuu*;
7. *este conștient de necesitatea autoevaluării, introspecției* - tratează propriul proces de gândire, decizie ca parte a domeniului de cercetare; conștientizează ipotezele, logica, alegerile, prioritățile și concluziile personale;

8. *este atent atât la scopuri, cât și la mijloace - se gândește la impactul deciziilor sale asupra vieții copiilor pe care îi învață; reflectează nu numai la mijloace (Cum pot face acest lucru mai bine?), ci și la scopuri (De ce fac acest lucru?)”.*

(Adaptare după Modelul profesorului reflectiv, propus în cadrul Universității Southern Indiana, <http://www.usi.edu/science/teacher-education/student-resources/reflective-teacher-model/>).

5.6. Modelul pedagogic de formare a profesorului reflectiv. Interpretarea instrumentelor experimentale

Astfel, cercetarea pedagogică derulată la nivel teoretic și validată la nivel de experiment pedagogic este vizualizată în *Portofoliul de Profesionalizare în Formarea Continuă* (PPFC).

Experimentul de constatare a avut loc prin elaborarea și aplicarea Chestionarului, având ca scop identificarea nevoilor de dezvoltare personală și profesională a cadrelor didactice din perspectiva evaluării traseului de profesionalizare a carierei didactice în procesul de formare continuă; aplicarea chestionarului pe un eșantion compus din cadre didactice atât din Republica Moldova, cât și din România, constituind 56 de respondenți.

Așadar, analiza și interpretarea rezultatelor chestionarului se referă la următoarea Bază de date și de valori.

SECȚIUNEA I

Această componentă a chestionarului, a fost dedicată culegerii de date generale a respondenților, pentru a descrie lotul experimental al etapei de constatare, conform următoarelor variabile: 1 – instituția la care activează; 2 – funcția deținută, 3 – genul; 4 – stagiul în învățământ; 5 – gradul didactic; 6 – mediul; 7 – ciclul de învățământ; 8 – numărul de programe de FPC la care au participat.

Ca urmare a prelucrării rezultatelor, ilustrăm în tabelul 13, compunerea lotului de subiecți (în conformitate cu secțiunea I a chestionarului):

Tabelul 13. Componența lotului de subiecți al experimentului de constatare

Valid	Frecvențe		Procente, %	
	Republica Moldova			
	Republica Moldova	50		89,29
	România	6		10,71
	Total	56		100,0

Astfel, au fost chestionate 56 de cadre didactice, dintre care 50 sau 89,29% din Republica Moldova și 6 sau 10,71% din România.

La itemul 1, funcțiile pe care le dețin respondenții chestionați sunt următoarele (Figura 15):

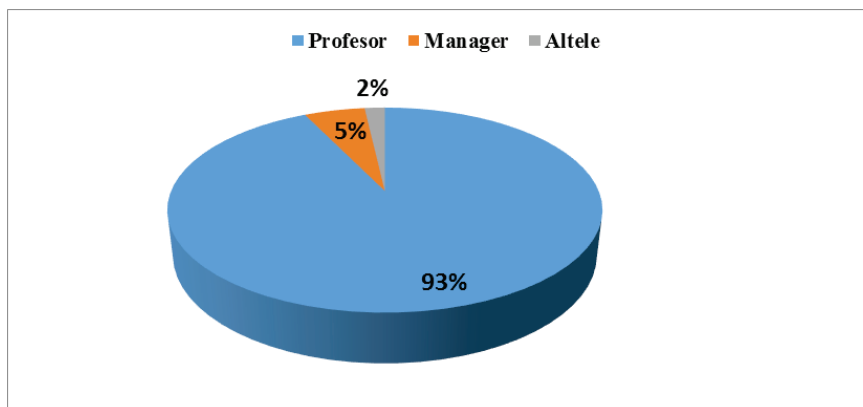


Figura 15. Funcția deținută de către respondenți

La itemul 2, reieșind din rezultate, se atestă faptul că cea mai mare majoritate din respondenți dețin funcția de *profesor* – 93%, apoi cea de *manager* având o pondere de 5% și *altele*, care constituie 2%.

În dependență de gen, sunt relevanți următorii indici (Figura 16):

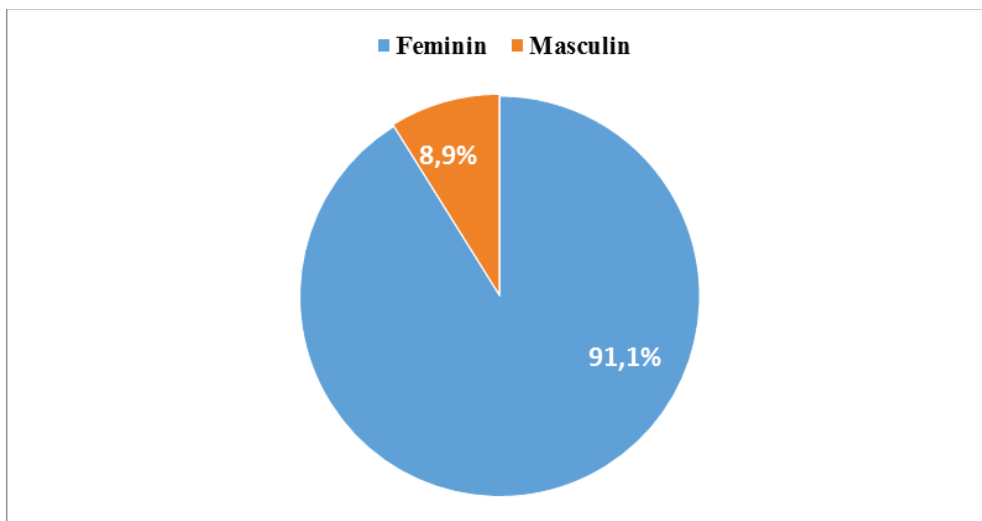


Figura 16. Genul respondenților

Conform rezultatelor, respondenții de genul *feminin* reprezintă 91,1% iar de genul *masculin* – 8,9%.

Itemul 3 al chestionarului a avut ca obiectiv identificarea stagiului desfășurat în învățământ al respondenților. Reieșind din figura 17, rezultatele au fost următoarele: 10,7% își desfășoară activitatea în învățământ între *0-5 ani*; 7,1% din respondenți au stagiul profesional între *6-10 ani*; 17,9% - *11-15 ani*; 19,6% - *16-20 ani*; 21,4% - *21-25 ani*, și cei mai mulți respondenți 23,2% își desfășoară activitatea între *26-30 ani și mai mult*.

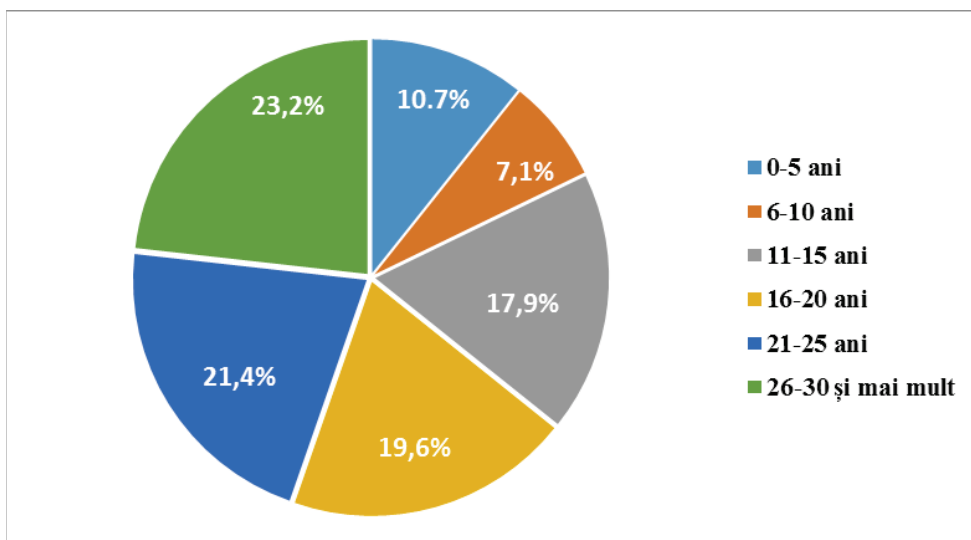


Figura 17. Stagiul de învățământ

Itemul 4 din chestionar avea drept scop identificarea ponderii de deținere și confirmare a gradului didactic de către respondenți. Aceasta este reflectată în figura 18:

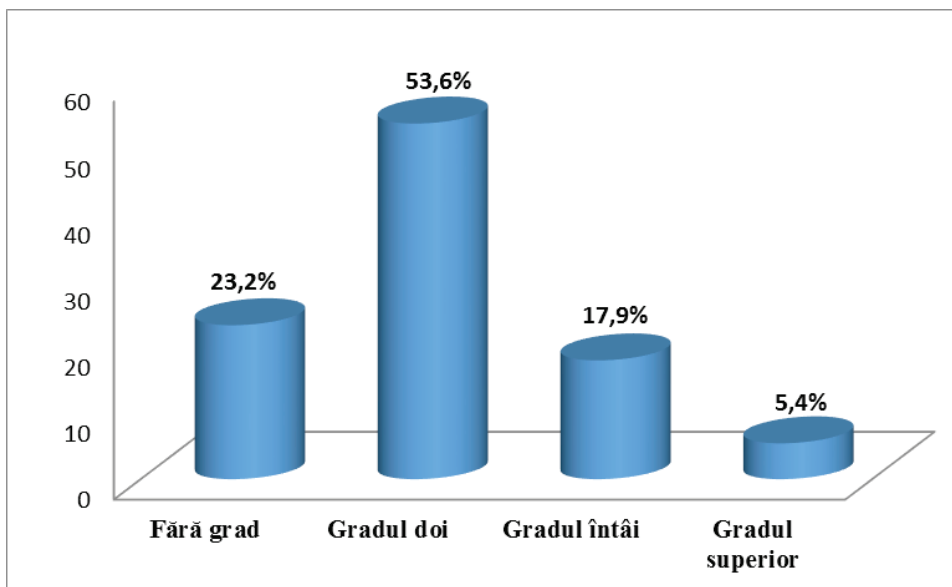


Figura 18. Gradul didactic

Din rezultatele obținute s-a stabilit că 23,2% din respondenți nu dețin *nici un grad didactic / ori sunt fără grad didactic*; pe cand o mare majoritate sunt deținătorii *gradului doi*, constituind 53,6%; o pondere mai mică reprezintă aceia care dețin *gradul întâi* – 17,9%, iar 5,4% au obținut *gradul superior*. Astfel, ajungem la ideea că fiecare cadru didactic este conștient de importanța profesionalizării carierei didactice prin obținerea sau confirmarea gradelor didactice, prin urmare, facilitând avansarea profesională a acestuia.

Itemul 5 din chestionar conține datele despre mediul în care respondenții își desfășoară activitatea. Conform indicilor din figura 19, cea mai mare majoritate – 51,8% din respondenți activează în mediul *rural*, pe când 48,2% - sunt din mediul *urban*.

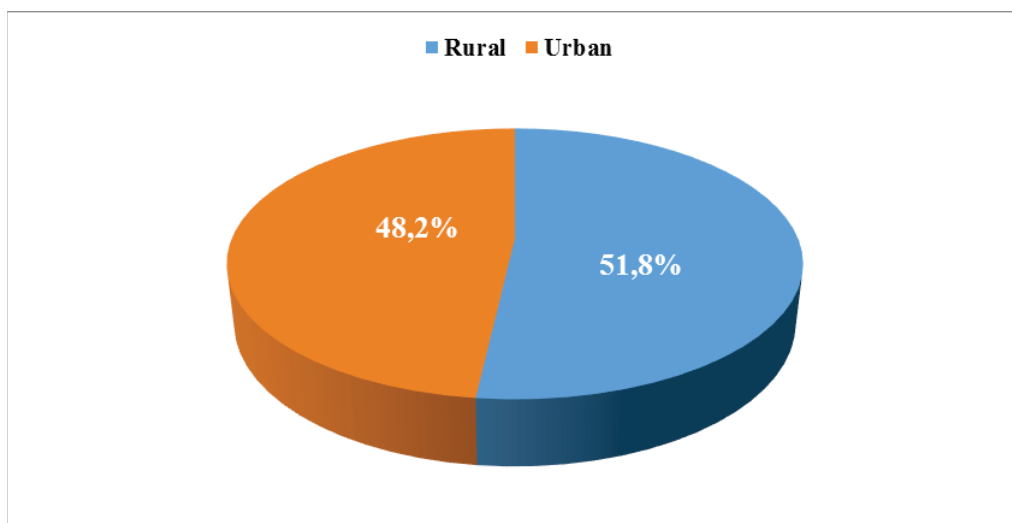


Figura 19. Mediul de activitate

Itemul 6 reprezintă „Ciclul de învățământ” în care activează respondenții. Rezultatele sunt prezentate în figura 20:

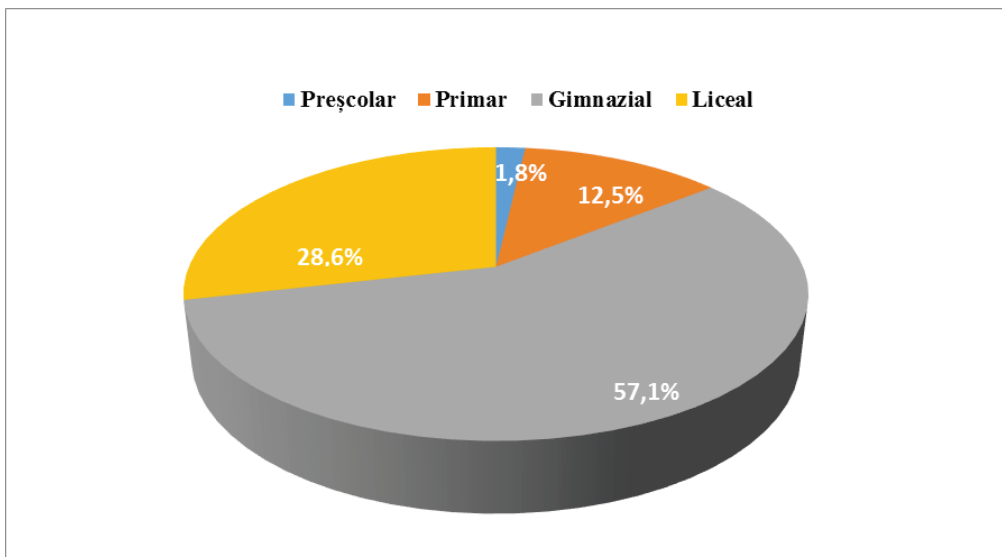


Figura 20. Ciclul de învățământ

Conform datelor, cei mai mulți respondenți activează în ciclul *gimnazial* – 57,1%; ciclul *liceal* constituie 28,6%; ciclul *primar* – 12,5% iar *preșcolar* – 1,8%.

Itemul 7 abordează participarea, până în prezent, la programele de formare continuă a respondenților, prezentat în figura 21:

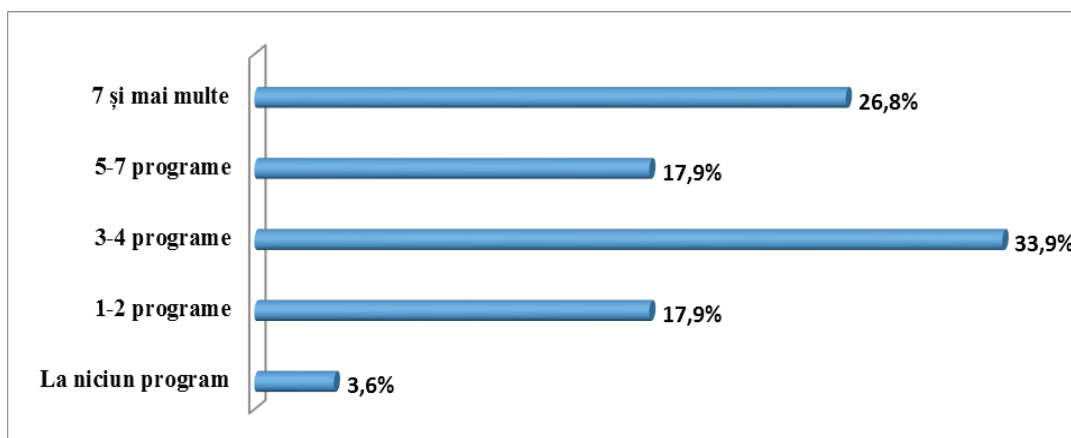


Figura 21. Participarea la programele de formare continuă

Din analiza datelor rezultă că respondenții posedă o experiență favorabilă participând la programe de formare continuă. Așadar, 3,6% din respondenți au confirmat că nu au participat până acum *la niciun program*, pe când la *1-2 programe* au participat 17,9%; *la 3-4 programe* – 33,9%, constituind marea majoritate din cei chestionați; *la 5-7 programe* au participat 17,9%; *la 7 și mai multe* au participat 26,8 respondenți.

SECȚIUNEA II-a

Această componentă a chestionarului a fost elaborată în scopul identificării nevoilor și valorilor de dezvoltare personală și profesională din perspectiva evaluării traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de formare continuă.

Itemul 8 – „*Considerați că este necesară stabilirea unui traseu de profesionalizare?*”

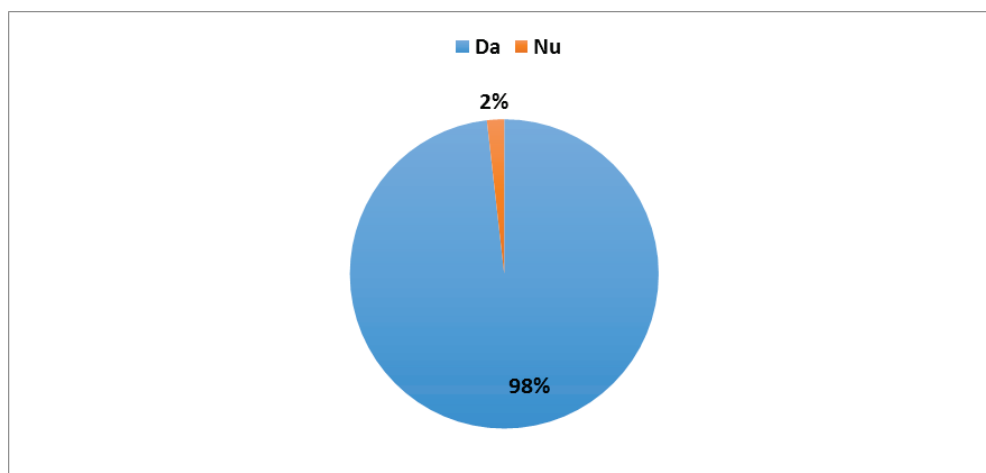


Figura 22. Frecvențele pentru variabila necesitatea stabilirii unui traseu de profesionalizare

Analiza datelor din figura 22 demonstrează că 98%, din respondenți au răspuns *afirmativ*, pe când doar 2% consideră că „*Nu*” este necesară stabilirea unui traseu de profesionalizare.

Itemul 9 – „*Cunoașteți metodologia de dezvoltarea și monitorizare a propriului traseu de profesionalizare?*”

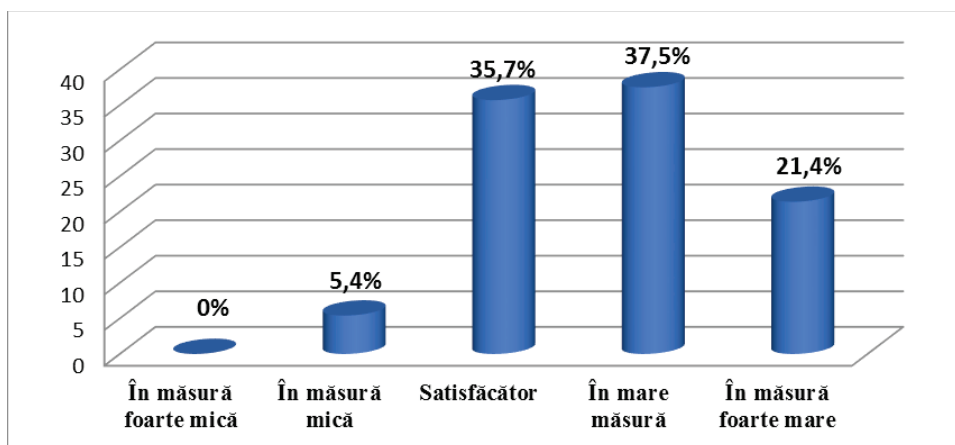


Figura 23. Frecvențele pentru variabila cunoașterea metodologiei de dezvoltare și monitorizarea propriului traseu de profesionalizare

Datele prezentate în figura 23 arată că respondenții posedă cunoștințe privind dezvoltarea și monitorizarea propriului traseu de profesionalizare: 5,4% - cunosc „*în măsură mică*”; 35,7% - „*satisfăcător*”; „*în mare măsură*” constituie 37,5%, iar „*în măsură foarte mare*” constituie 21,4%. Aceste date și valori denotă realitatea cadrelor didactice care manifestă interes în privința metodologiilor de dezvoltare și monitorizare a propriilor trasee de dezvoltare.

Itemul 10 – „Instituția în care activați monitorizează implementarea și dezvoltarea traseului de profesionalizare a carierei didactice?”

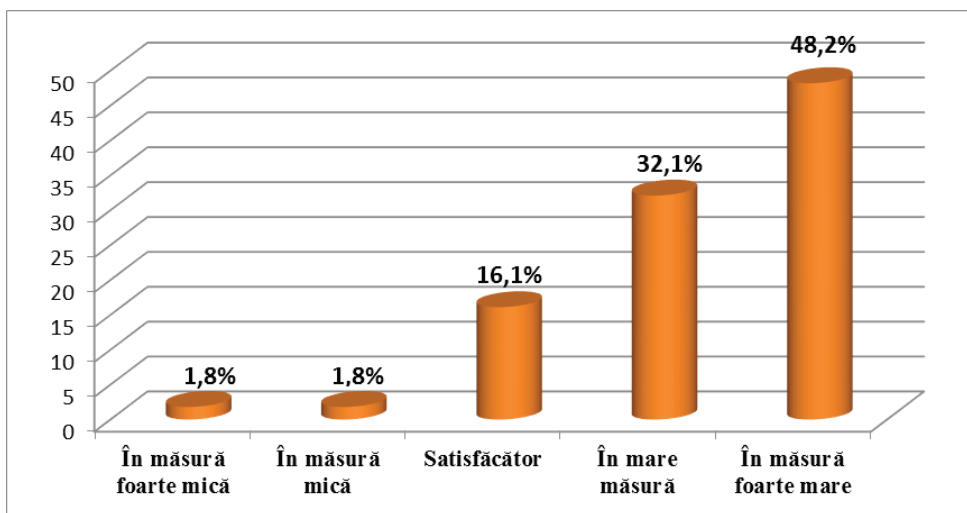


Figura 24. Frecvențele pentru variabila monitorizarea implementării și dezvoltării traseului de profesionalizare a carierei didactice de către instituția de învățământ

Conform rezultatelor din figura 24, constatăm că „în măsură foarte mică” și „în măsură mică” au răspuns 1,8% din respondenți; 16,1% au replicat „satisfăcător”; „în mare măsură” constituie 32,1%. Este laudabil faptul că 48,2% din respondenți au confirmat că „în măsură foarte mare” instituția în care aceștia activează, monitorizează procesul de implementare și dezvoltare a traseului de profesionalizare a carierei didactice.

Itemul 11 – „Cum apreciați nivelul Dvs de pregătire profesională în implementarea propriului traseu de profesionalizare”.

Astfel, din figura 25 se constată că 1,8% au un „nivel scăzut”; 28,1% - „satisfăcător”; 51,8% - „nivel înalt”; iar „nivelul foarte înalt” este identificat la 17,9% din respondenți, precum că aceștia sunt pregătiți profesional și eficace în implementarea propriului traseu de profesionalizare.

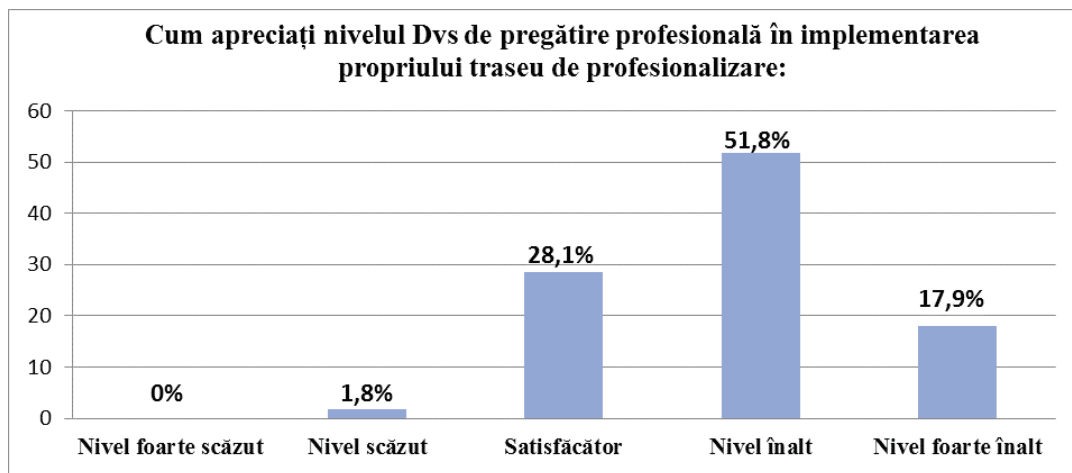


Figura 25. Frecvențele pentru variabila nivelul de pregătire profesională în implementarea propriului traseu de profesionalizare

Itemul 12 – „Susțineți că reglementările și procedurile ce vizează formarea continuă și dezvoltarea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice sunt funcționale, motivante, și oferă șanse egale de creștere profesională fiecărui cadru didactic?”

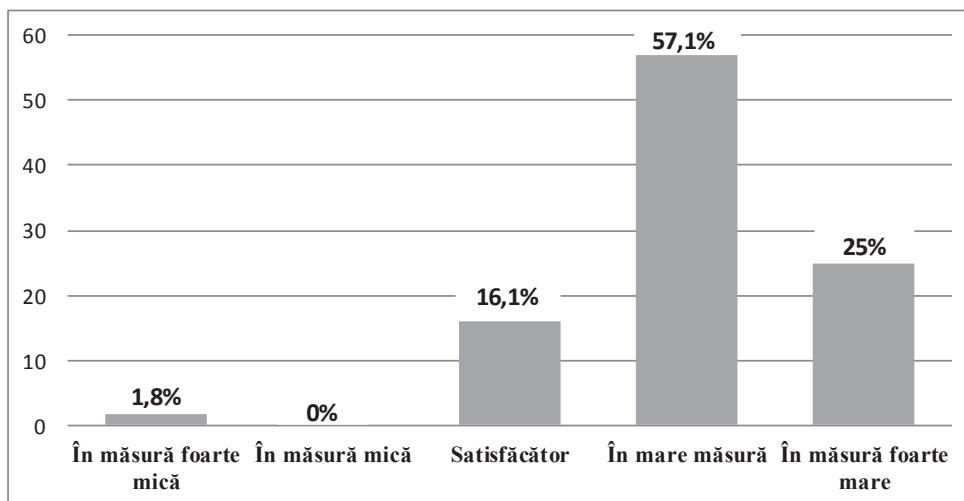


Figura 26. Frecvențele pentru variabila regulamentele și procedurile ce vizează formarea continuă și dezvoltarea traseului de profesionalizare

Conform rezultatelor obținute din figura 26, se remarcă faptul că 1,8% consideră că „în măsură foarte mică”; 16,1% - „satisfăcător”; 25% - „în măsură foarte mare”; cei mai mulți respondenți au afirmat că reglementările și procedurile ce vizează formarea continuă și dezvoltarea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice „în mare măsură” sunt funcționale, motivante și oferă șanse de creștere personală și profesională fiecărui cadru didactic.

Itemul 13 – „Pentru a implementa traseul de profesionalizare aveți condiții necesare?”

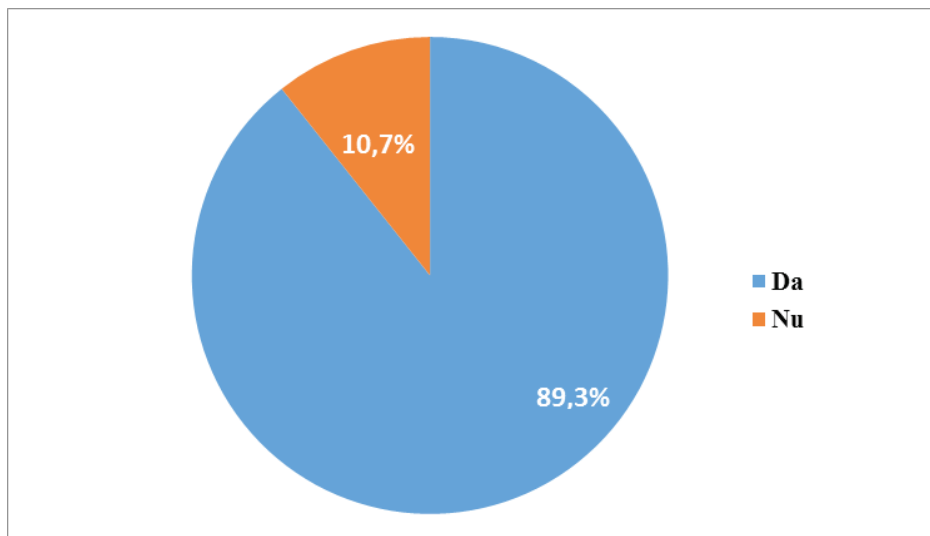


Figura 27. Frecvențele pentru variabila suficiența condițiilor pentru implementarea traseului de profesionalizare

Datorită răspunsurilor vizibile în figura 27, constatăm că majoritatea cadrelor didactice – 89,3% au răspuns afirmativ că au la dispoziție toate condițiile necesare pentru a implementa propriul traseu de profesionalizare, pe când 10,7% din respondenți consideră că instituțiile de învățământ nu dispun de condiții necesare pentru a implementa traseul de profesionalizare.

La itemul 14, reieșind din răspunsurile acordate la întrebarea – „*Dacă nu, enumerați care condiții considerați a fi adecvate?*”, respondenții ar dori să aibă la dispoziție:

- laboratoarele dotate cu materiale didactice și tehnologie modernă;
- suport informațional și material;
- existența unui model al traseului de profesionalizare;
- finanțare adecvată din bugetul ministerului etc.

Totodată, respondenții menționează că *insuficiența de cadre didactice*, de multe ori, face imposibilă realizarea schimbului de experiențe în scopul îmbunătățirii bunelor practici.

Itemul 15 – „*Susțineți ideea fiecare cadru didactic este responsabil pentru proiectarea și dezvoltarea propriului traseu de profesionalizare?*”.

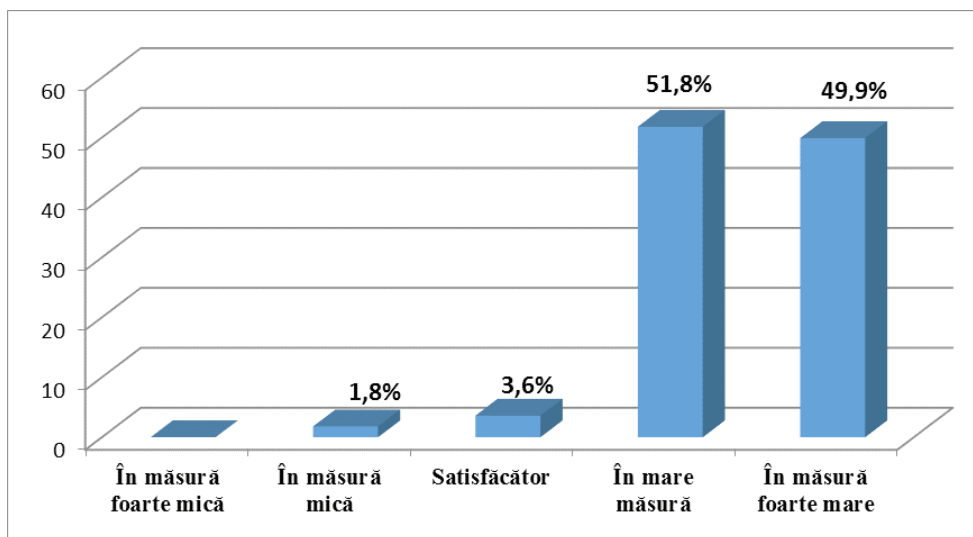


Figura 28. Frecvențele pentru variabila responsabilitatea cadrului didactic pentru proiectarea și dezvoltarea propriului traseu de profesionalizare

Așadar, rezultatele prezentate în figura 28 confirmă că respondenții susțin cu 51,8% „*în măsură mare*” și cu 49,9% „*în măsură foarte mare*”, că fiecare cadru didactic poartă responsabilitate pentru a proiecta și a dezvolta propriul traseu de profesionalizare. Respectiv, 1,8% au susținut ideea „*în măsură mică*”, și 3,6% s-au expus „*satisfăcător*”.

Itemul 16 – „În procesul de monitorizare a dezvoltării personale și profesionale acceptați instituirea și completarea sistematică a unu model cu genericul **Portofoliul Personal de Formare Profesională Continuă (PPFPC)?**”

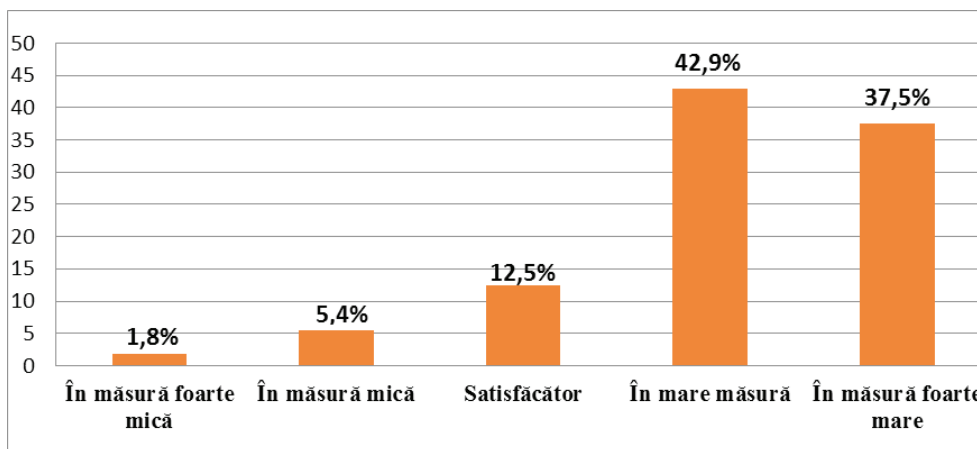


Figura 29. Frecvența pentru variabila instituirea și completarea sistematică a Portofoliului Personal de Formare Profesională Continuă (PPFPC).

Răspunsurile din figura 29 denotă motivația că 42,9% de respondenți „în mare măsură” și 37,5% „în măsură foarte mare” sunt dispuși instituirea și completarea sistematică a PPFPC-ului. Alte răspunsuri au fost: 1,7% „în măsură foarte mică”; 5,4% „în măsură mică”; 12,5% „satisfăcător” (19,6%).

Prin urmare, putem concluziona că există și cadre didactice care, din varia motive, nu conștientizează relevanța instituirii și completării sistematice a Portofoliului Personal de Formare Profesională Continuă.

Itemul 17 – „Constatați periodic, prin autoevaluarea performanțelor obținute, raportate la obiectivele stabilite în PPFPC, că evaluarea activității personale pedagogice poate fi efectuată de către elevi, părinți, profesori și manageri în creșterea profesională?”

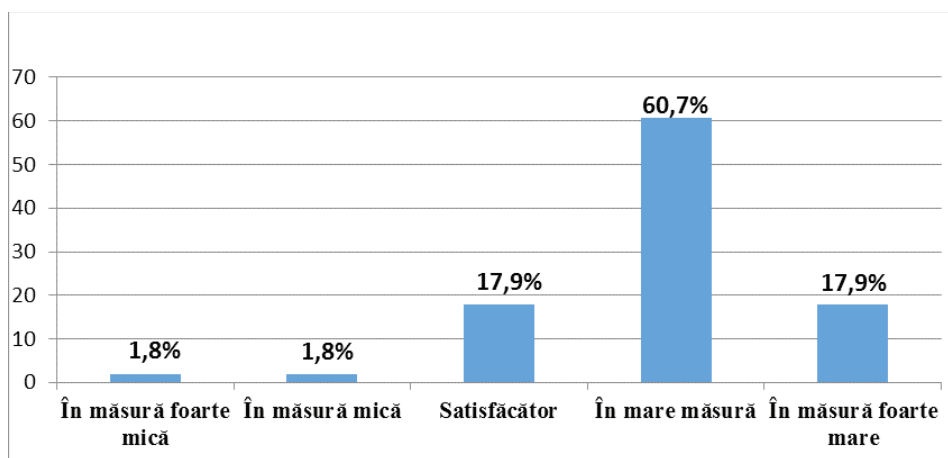


Figura 30. Frecvențele pentru variabila autoevaluarea performanțelor obținute raportate la obiectivele stabilite în PPFPC, că evaluarea activității personale pedagogice poate fi efectuată de către elevi, părinți, profesori și manageri, în creșterea profesională

Astfel, reieșind din răspunsurile prezentate în figura 30, 1,8% au răspuns „*în măsură foarte mică*” și „*în măsură mică*”; 17,9% - „*satisfăcător*” și „*în măsură foarte mare*”; cei mai mulți din respondenți, mai exact 60,7%, au confirmat că „*în mare măsură*” pentru a obține o creștere profesională este benefică evaluarea activității pedagogice de către elevi, părinți, profesori-colegi, manageri, ș.a., în dependență de obiectivele stabilite în PPFPC.

Itemul 18 – „*Susțineți afirmația că traseul de profesionalizare contribuie la dezvoltarea competențelor profesionale în scopul facilitării avansării în cariera didactică?*”

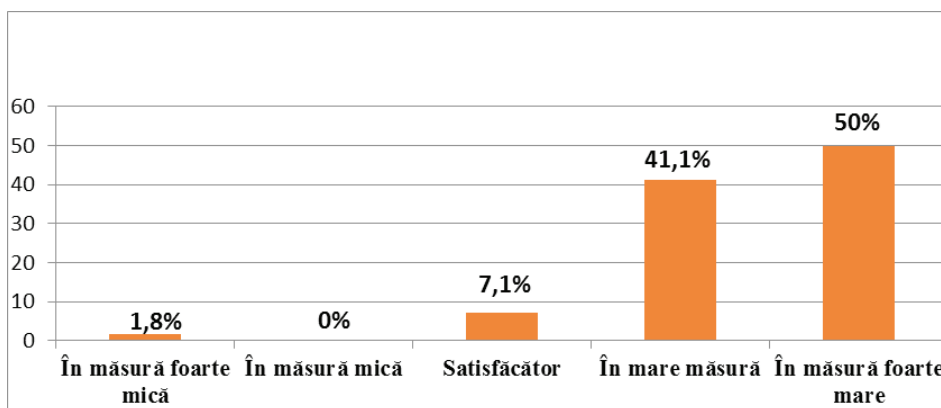


Figura 31. Frecvențele pentru variabila traseul de profesionalizare contribuie la dezvoltarea competențelor profesionale

Conform rezultatelor obținute din figura 31, „*în măsură foarte mică*” au răspuns 1,8%; „*satisfăcător*” – 7,1%; „*în mare măsură*” – 41,1% și 50% consideră că traseul de profesionalizare contribuie „*în măsură foarte mare*” la dezvoltarea competențelor profesionale și didactice.

Itemul 19 – „*Apreciați nivelul Dvs de posedare a competențelor profesionale și didactice*”.

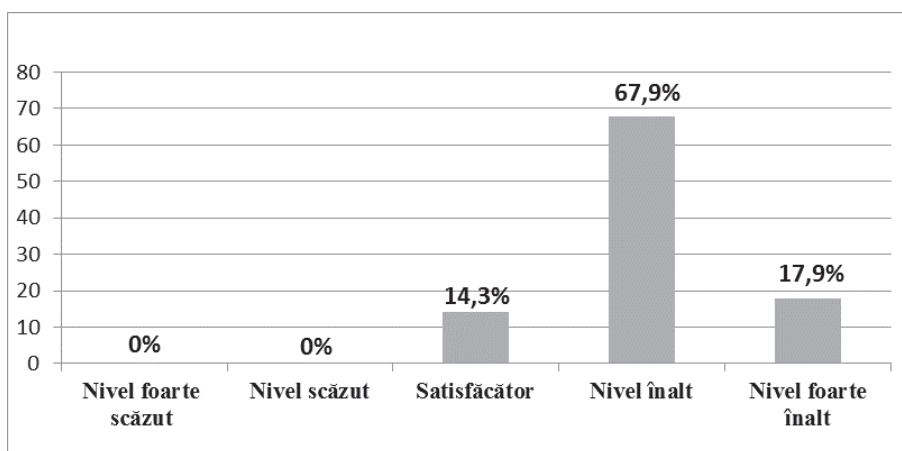


Figura 32. Frecvențele pentru variabila nivelul de posedare a competențelor profesionale și didactice

Conform indicilor prezentate în figura 32, 14,3% din respondenți și-au apreciat la nivel „*satisfăcător*”; 17,9% - „*nivel foarte înalt*”, iar cea mai mare parte din respondenți consideră că posedă la „*nivel înalt*” de competențe profesionale și didactice.

Itemul 20 – „Care competențe, după părerea Dvs, se cer pentru a avea succes în carieră”.

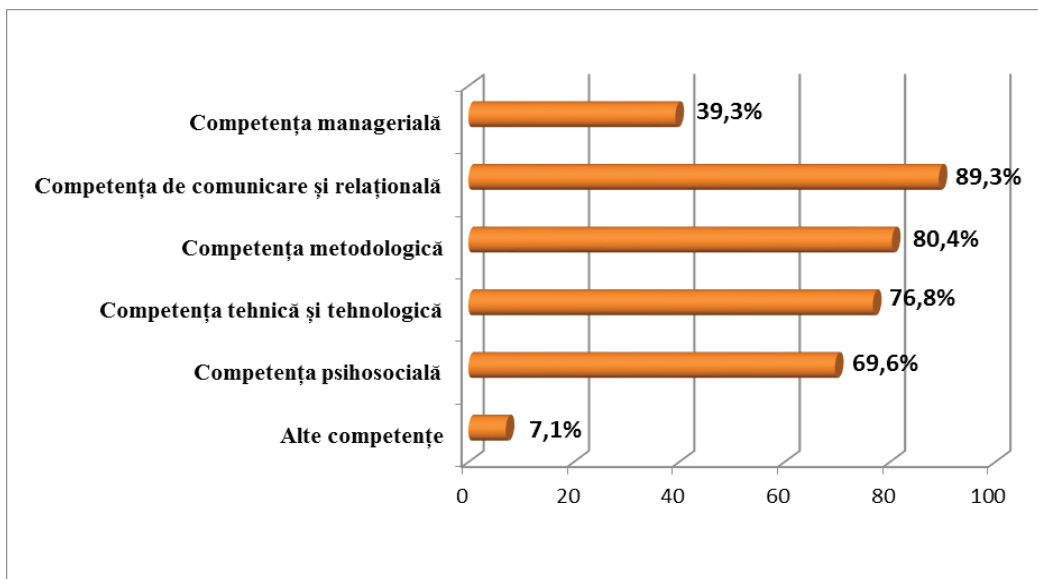


Figura 33. Frecvențe pentru variabila competențe profesionale

Rezultatele obținute din figura 33 ilustrează că 39,3% de respondenți consideră că „*competența managerială*” ca fiind necesară pentru a avea succes în carieră, pe când 89,3% sunt de părerea că succesul se poate obține posedând „*competența de comunicare și relațională*”; 80,4% s-au expus în privința „*competenței metodologice*”; 76,8% de respondenți afirmă că având „*competența tehnică și tehnologică*” poate fi obținut succesul în carieră; 69,6% menționează că „*competența psihosocială*” va ajuta la facilitarea succesului în carieră; iar 7,1% au considerat că mai este necesară și posedarea „*altor competențe*” profesionale și didactice.

Itemul 21 – „În cazul unei abordări în retrospectiva situației, care este probabilitatea repetării aceluiași traseu de profesionalizare a carierei didactice?”

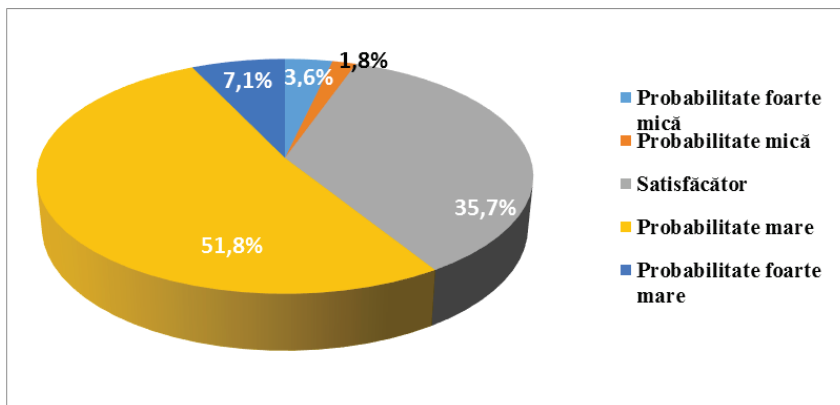


Figura 34. Frecvențe pentru variabila probabilitatea repetării aceluiași traseu de profesionalizare a carierei didactice

Așadar, rezultatele prezentate în figura 34 permite să constatăm că cei mai mulți respondenți – 51,8% ar repeta, în „*probabilitate mare*”, același traseu de profesionalizare; 35,7% - „*satisfăcător*”; 7,1% - „*probabilitate foarte mare*”; 3,6% - „*probabilitate foarte mică*”; pe când 1,8% „*probabilitate mică*” de repetare a aceluiași traseu de profesionalizare.

Itemul 22 – „Indicați care vi se pare cea mai eficientă modalitate de organizare a programelor de formare continuă”.

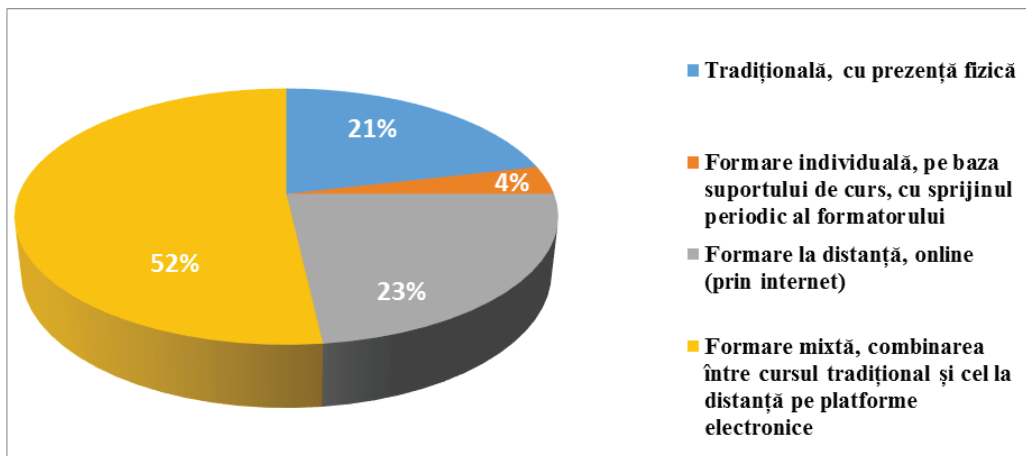


Figura 35. Frecvențele pentru variabila organizarea programelor de formare continuă

Rezultatele obținute din figura 35 constată că 21% sunt de părerea că forma cea mai eficientă este „formarea tradițională, cu prezență fizică” a formatorilor și formabililor; 2% sunt adepții „formării individuale, pe baza suportului de curs, cu sprijinul periodic al formatorului”; 23% consideră că cea mai bună modalitate de desfășurare a programelor de formare ar fi la „distanță, online (prin internet)”; și cea mai mare parte – 52% susțin că și-ar dori să rămână „formarea mixtă, combinând cursul tradițional și cel la distanță pe platforme electronice”.

Concluziile privind relevanța Bazei de date și de valori ale Chestionarului experimental privind evaluarea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de formare continuă sunt următoarele (Anexă).

În aria preocupărilor investigaționale și în contextul Bazei de date și de valori identificate prin aplicarea Chestionarului experimental este relevant fenomenul *încrucișării sferelor personale și profesionale* [85]. Precizăm că actele prin care cuprindem valorile, acestea fiind numite proces de valorificare, semnifică una dintre funcțiile principale ale persoanei umane. Orice om este concomitent un centru de valorificări și un obiect al valorificărilor; valorificările persoanelor cu care coexistăm se întâlnesc cu propriile noastre valorificări, cauzând efectul încrucișării sferelor personale și profesionale.

În existența empirică a conștiinței, afirmă Tudor Vianu [106], valorile pot avea un volum mai mic sau mai mare, pot fi cuprinse mai des sau mai rar, pot fi situate (pot fi statuate) mai sus ori mai jos. În același sens, N. Râmbu susține următoarele: cu cât o valoare este situată mai sus, cu atât mai des se întâlnește „orbirea” față de ea. Atunci când o singură valoare „orbește”, personalitatea devine insensibilă la celelalte valori din universul axiologic; o asemenea ființă „posedată” de o anumită valoare devine tiranică și nu poate înțelege că mai există și alte puncte de vedere, din care orizontul axiologic apare în altă lumină [85].

Orbirea axiologică poate fi:

- *totală* (atunci când lipsește complet înțelegerea pentru ceea ce este bine și ce este rău);
- *parțială*, (atunci când o persoană manifestă înțelegere pentru Bine, Adevăr, însă valori precum Bunătatea, Dreptatea sunt de necuprins în sentimentul valoric al acestei persoane);
- *subordonată* (atunci când o persoană e sensibilă la o valoare precum Adevărul, spre exemplu, dar incapabilă să înțeleagă faptul că minciuna convențională înseamnă tot o abatere de la Adevăr).

În cadrul instituției școlare, în comunitatea pedagogică, se manifestă o vastă rețea de *sferă personale și profesionale încrucișate*, în care apar regiuni de *coincidență, de conformitate, de unire, de armonie sau, dimpotrivă, de contradicție, de disonanță, de dezacord*. Acestea din urmă pot fi reduse prin trezirea/dezvoltarea *dorinței de a lărgi sfera personală și profesională*, prin diverse achiziții socio-culturale, educaționale, axiologice, psiho-pe-

dagogice, care ne pot face receptivi pentru un număr mai mare și mai variat de valori, căci este realmente adevărat că *o cauză a neînțelegerii dintre oameni este chiar limitarea sferelor axiologice personale și profesionale.*

În contextul acesta Tudor Vianu concretizează că *valorile reprezintă obiecte ale dorinței*; or, actul de dorință cuprinde valoarea; valoarea urmează dorinței, așa cum orice obiect urmează actului care o cuprinde. Valorile sunt cuprinse mai întâi în acte de dorință, apoi sunt încorporate apoi în sfera de motive a individului, sub forma unor principii generale ale acțiunii raționale [106]. Odată ce educatul reprezintă atât și subiect, cât și obiect al actului educativ, deci al valorilor educației, reiese, afirmă P. Andrei, că valoarea nu este un atribut nici al subiectului, nici al obiectului, ci o relație funcțională a ambilor [4].

În această configurație dicotomică educație – valori, rezultatele Chestionarului aplicat cadrelor didactice relevă că ele își manifestă dorința de a-și lărgi sfera de dezvoltare personală și profesională.

Conștientizând starea actuală privind valorile și cultura educației raportate la actul educativ realizat de cadrele didactice, membrii echipei de cercetători și-au manifestat solidaritatea și comportamentul atitudinal de a elabora un model psihopedagogic și axiologic ce ar satisface dorința de extindere a sferelor personale și profesionale ale acestora în traseul lor de profesionalizare.

Astfel, a fost identificat și conceptualizat modelul cu genericul *Portofoliul de Profesionalizare în Formarea Continuă (PPFC)*, care este axat pe anumite componente de bază ale traseului de profesionalizare în actul pedagogic și axiologic, și anume :

1. componenta normativității activității de dezvoltare personală și profesională a cadrelor didactice cupnzând valorile cu rolul de reguli ce orientează comportamentul individual sau colectiv. Or, în cadrul școlii, valorile sunt criterii evaluative și standarde de judecată pentru a putea prețui activitatea, lucrurile, ideile, sentimentele în raport cu calitatea acestora de a fi sau a nu fi dezirabile, de a reprezenta ceea ce este corect, moral, just, adevărat, demn etc.; ele se referă la ceea ce este semnificativ pentru procesul educațional: aici se distinge dicotomia *valoare - normă*, în care *valoarea este un scop* iar *norma este un mijloc* de atingere a scopului.
2. componenta adaptării și integrării *prin* valoare dat fiind că existența și activitatea ființei umane se desfășoară în orizontul valorilor. Or, valoarea semnifică unul dintre cele mai importante criterii de socializare și integrare personală și profesională a cadrului didactic, ea definește sistemul de opțiuni (personal sau de grup) și orientarea lui sau a colectivității în rețeaua condiționărilor unei societăți/sistem/organizație evolute.
3. componenta progresului în dezvoltarea personală și profesională prin conștientizarea valorică în calitate de scop ce asigura progresul activității, coeziunea și ordinea și determină continuitatea și dinamica relațiilor și proceselor, semnificând un indicator al gradului de civilizație și cultură a cadrelor didactice, iar în consecință – al actului educativ complex.
4. componenta motivanță a dezvoltării personale și profesionale a cadrelor didactice prin valori ce le motivează acțiunea lor umană și educativă. Totodată, valorile aspirate de cadrele didactice semnifică parte integrantă în aspirațiile și în procesul de recompensare și al instituției.
5. componenta comunicării interumane în procesului de dezvoltare personală și profesională a cadrelor didactice prin intensificare axiologică ce facilitează cunoașterea și experiența umană și o exprimă în cultura organizațională, asigură comunicarea între personalități individuale. Intensificarea axiologică prin comunicarea interindividuală are un rol esnțial în complexitatea acțiunilor educative creative, cooperante sau conflictuale, ea ghidează, ajută la proiectarea traseului de profesionalizare semnificativă și generează sfere de trăiri de calitate.
6. componenta relațională ce intensifică și exteriorizează valoarea cu semnificația de expresie a acordului dintre Ego și alter Ego, ea fiind predicatul judecății de valoare.

În cadrul sistemului de învățământ, constanța comportamentală a indivizilor nu se poate explica fără recursul la valori. Valorile, acestea semnificând concepte, teorii, episteme, curricula, metodologii, planuri, programe, strategii, modele etc., sunt materializate în politici de personal, norme, au statut de *motive acționale*, însă vor funcționa și vor deveni operante doar la nivel de grup și individual numai dacă vor fi interiorizate, conștientizate de către aceștia.

Orice sistem de valori trebuie să răspundă unor nevoi, aspirații, să împlinească cerințe individuale sau colective.

În acest context, modelul cu genericul *Portofoliul de Profesionalizare în Formarea Continuă (PPFC)* a fost conceptualizat pornindu-se de la ideea că orice ființă umană tinde să extragă satisfacții din interacțiunea sa cu lumea externă, inclusiv cea profesională. Or, în sistemul de învățământ, susține profesorul Viorica Andrițchi, cadrele didactice sunt provocate de satisfacția profesională [6], ierarhizând valorile în funcție de interesul pe care îl prezintă obiectele în direcția satisfacerii unor trebuințe și deziderate ale traseului de profesionalizare.

Astfel modelul PPFC este conceptualizat în ideea că sistemul, procesul și instituția de învățământ includ o totalitate de valori individuale, acestea semnificând *criteriul de apreciere a vieții profesionale* a fiecărui cadru didactic sau manager. În cadrul acesteia se identifică o valoare supremă, absolută, ea fiind Ego-ul ce insistă pe autorealizare și autoîmplinire, inclusiv în plan profesional.

Modelul respectiv, care a fost evaluat ca fiind unul real și funcțional de majoritatea respondenților participanți la Chestionar (84,6%), prin structura și conținutul său, coagulează, dar și grupează valorile în baza anumitor criterii [106] cu privire la suportul real sau personal, material sau spiritual, cu privire la înlănțuirea sau la conexiunea lor ca valori-mijloace (economice, vitale, juridice, politice) și valori-scopuri (teoretice, estetice, morale, educaționale etc.) și cu privire la ecoul valorilor ce garantează perseverarea și amplificarea forței și conținutului spiritual al conștiinței în actul personal și profesional.

Inițial, portofoliul era un instrument de prezentare al artiștilor, care le oferea acestora oportunitatea de a arăta dovezi concrete ale muncii lor, ceea ce nu se putea face printr-un simplu Curriculum Vitae.

Portofoliul a fost preluat, mai târziu, în domeniul educațional servind ca un instrument de comunicare tripartită între elev, profesori și părinți și ca un auxiliar pedagogic.

Există o mare varietate de modele de PPEP, dar scopul principal al acestuia rămâne de certificare a competențelor dobândite în diverse contexte (studiu, muncă, altele) și de auto-analiză în vederea dezvoltării personale.

Ca metodă de recunoaștere și validare a învățării, în majoritatea cazurilor, portofoliul este un instrument centrat pe persoana care îl deține, bazându-se pe auto-analiză pentru a ilustra progresul în învățare și competențele dobândite. Esențială în întocmirea portofoliului este reflecția personală și auto-evaluarea învățării și a achizițiilor în alte planuri. Din această perspectivă, portofoliul apare ca un instrument adaptat tinerilor și adulților, și mai puțin copiilor.

Accentul pus pe reflecția personală constituie în sine un valoros proces de învățare, dar, în același timp, generează și anumite dezavantaje. Faptul că elaborarea și menținerea portofoliului implică o evaluare personală, subiectivă a abilităților și competențelor, portofoliul rămâne un instrument personal, care poate să fie folosit ca suport pentru alte forme de validare. Însuși procesul de reflecție personală necesită timp și anumite abilități dezvoltate la nivel superior (analiză, sinteză, introspecție). Nu oricine are dezvoltată abilitatea de a reflecta asupra propriilor experiențe de învățare, ceea ce face din portofoliu un instrument mai puțin accesibil unor largi categorii de populație.

În ceea ce privește tipologia portofoliilor, în funcție de modul în care sunt construite, acestea pot fi împărțite în două categorii de funcții :

1. portofoliile orientate pe procesul învățării;
2. portofoliile orientate pe rezultatele învățării.

Tabelul 14. Tipologii ale portofoliilor

Portofoliul orientat pe procesul învățării	Portofoliul orientat pe rezultatele învățării
Este un instrument care înregistrează tot procesul de învățare, arată progresul personal, modalitatea de integrare a cunoștințelor și abilităților, fiind în esență un instrument util pentru reflectare personală asupra învățării.	Este un instrument care înregistrează doar rezultatele finale ale învățării, în general, acesta este utilizat ca instrument de certificare și evaluare finală. Se folosește pentru a dovedi altor persoane competențele și calificările dobândite.

Analizând funcțiile principale ale portofoliului, acestea servesc *următoarelor scopuri* :

- a) *colectare/ certificare a experiențelor de învățare* : experiențele de învățare pot fi generale, începând cu școala și continuând cu munca și experiențele non-formale sau pot fi specifice. Portofoliile care servesc unui domeniu specific sunt alcătuite special pentru acel domeniu sau pentru o experiență izolată de învățare (ex. portofoliul profesorului, care cuprinde strict date referitoare la activitatea didactică sau portofoliul voluntarului, care se referă doar la experiența de voluntariat sau portofoliul unui curs anume, care conține înregistrarea experiențelor trăite la o anumită formare etc.).
- b) *auto-evaluare și evaluare*: portofoliul este un instrument care permite posesorului să reflecteze atât asupra propriului proces de învățare, cât și asupra rezultatelor învățării. Astfel, devine un instrument de dezvoltare personală, de planificare a educației și a carierei, de suport în luarea deciziilor. În unele cazuri, portofoliul poate fi folosit și ca instrument extern de evaluare. Acest lucru se întâmplă în cazul portofoliilor orientate pe rezultatele învățării, care aduc dovezi suplimentare.

Există în procesul de profesionalizare a cadrelor didactice și tipul de *E-Portofoliu*. Acesta presupune anumite cerințe care nu pot fi îndeplinite de toate persoanele: posesorul trebuie să aibă competențe TIC pentru a putea utiliza un E-Portofoliu, sunt anumite probleme legate de securitatea datelor, există dificultăți de înregistrare a unor documente oficiale (ex. diplome de studiu).

În concluzia realizării scopului și a obiectivelor privind aspectele analizate și interpretate în capitolul al doilea, menționăm că, pe lângă domeniile de dezvoltare profesională, precum sunt cunoștințe de bază, cunoștințe pedagogice și cunoștințe axate pe subiectul predat, novice sau expert, socializare și reflecții, o bună parte depind de aspectele individuale și de personalitate ale profesorului. Dimensiunea câmpului profesional de interacțiune a cadrelor didactice constituie axele echilibrului profesional la nivel: personal (Eu), profesional (Profesie) și mediul general de muncă (Mediul), care se configurează în activitatea profesorului reflectiv.

În contextul preocupărilor de a asigura calitatea procesului educațional, angajarea într-o practică reflectivă autentică, bazată pe valorificarea tuturor competențelor profesionale și transversale ale profesorilor, nu poate avea decât efecte pozitive, atât în planul procesului de predare-învățare-evaluare, cât și în cel al dezvoltării profesionale și personale continue. Este necesar ca practica reflectivă să devină o dimensiune a identității profesionale a cadrelor didactice, integrată organic în arhiva competențelor și a propriilor practici educaționale.

De altfel, reflecția orientează profesorul în toate acțiunile și deciziile sale:

- a) în faza de planificare a demersului didactic, reflecția poate ajuta la adoptarea deciziilor specifice acestui moment;
- b) în etapa de realizare a lecției, reflecția are un rol important în monitorizarea progresului acesteia, în abordarea flexibilă, suplă a situațiilor de instruire și în adaptarea strategiilor didactice la particularitățile contextului educațional;

c) în etapa de evaluare, reflecția îl ajută pe profesor să stabilească punctele forte, elementele izbutite ale lecției, precum și punctele slabe, disfuncționalitățile procesului didactic, dar și cauzele acestora.

Rezultatele reflecției sunt, apoi, valorificate pentru proiectarea următorului demers de instruire. Se creează, astfel, un proces de acțiune ciclică, obiectivat în îmbunătățirea/optimizarea stilului/tactului didactic al profesorului, a competențelor sale psihopedagogice, în creșterea randamentului școlar al eficienței actului educațional, în general.

CONCLUZII GENERALE

Punctele de vedere teoretice prezentate, analizate și interpretate aici, fără pretenția exhaustivității, pot deveni fundamente pentru realizarea unor demersuri de cercetare aplicativă care să vizeze etapele practicii reflectivă, utilitatea și beneficiile metodelor și instrumentelor specifice și completarea *modelului de personalitate a profesorului reflectiv*. Toate acestea pentru că avem convingerea că numai printr-o reflecție atentă asupra practicilor educaționale, cadrele didactice pot conștientiza aspectele forte și pe cele vulnerabile ale propriului stil/tact didactic, ale propriilor competențe și pot opera schimbări oportune, menite să contribuie nu numai la dezvoltarea lor profesională, ci, implicit, la îmbunătățirea calității procesului educațional.

Finalitatea autentică a școlii/a educației este autorizată în pregătirea persoanei pentru a sesiza semnificațiile adânci ale realității aflat într-o perioadă de stare a schimbării și a provocării: *schimbarea* ca o discontinuitate ce afectează pe individ mult mai frecvent și creează conflicte în sistemele sociale; *starea* de lucruri reclamează noi *proces educative* și de *formare* profesională și necesită o revizuire a tuturor *sistemelor și procese educaționale*. Nu poate fi plauzibilă orice inovație în educație, dacă nu sunt identificate răspunsuri strategice, legislative și de altă esență a problemei principale a educației fiind educatorul însuși (Jiddu Chrisnamurti). Realitatea contemporană demonstrează că rolul școlii nu numai că nu s-a diminuat, ci a devenit tot mai complex.

Cercetarea realizată în cadrul proiectului a relevat un șir de probleme ce vizează *statutul profesorului în societatea de azi*, și anume: schimbarea atitudinii față de serviciile educaționale prestate; nivelul scăzut al profesionalismului unor pedagogi; profesia de pedagog a devenit una prea puțin prestigioasă; lipsa diagnosticării candidaților pentru învățământul cu profil pedagogic etc. Așadar, tot ceea ce se întâmplă și în educație este relaționat în logica schimbărilor paradigmatică, acestea semnificând o *construcție mentală* pentru un interval de timp ce oferă soluții în anumite probleme, pentru o nouă imagine a filosofiei și științei domeniului în direcția „umanizării științei”.

Cercetările proiectului s-au axat pe anumite aspecte paradigmatică privind conformitățile epistemice și metodologice de fundamentare a profesionalizării cadrelor didactice, relevând trei strategii semnificative în schimbări de paradigmă: 1. contextul general, peisajul, orizontul educației, schimbările societale ce survin și în profesionalizarea cadrelor didactice; 2. cadrul reglementar și instituțional ce „punе în mișcare” profesionalizarea cadrelor didactice; 3. comportamentul actorilor participanți (miniștri, funcționari publici, conducători de instituții de învățământ și alți din afara educației).

În contextul de profesionalizare a cadrelor didactice, de la formarea inițială până la formarea continuă, mai este sesizabilă *remanența modelului și a paradigmei tradiționale*, cu menținerea viziunii categoriale asupra dezvoltării profesionale, ce constituie o serioasă barieră în calea dezvoltării noncategoriale a formării cadrelor didactice, deci *metaformarea*. Astăzi profesorul trebuie să poarte povara tuturor responsabilităților. În contextul acesta se prefigurează un „vacuum” al minimumului sociocultural și lingvistic adecvat în discursul didactic al profesorilor. În procesul de profesionalizare se identifică și deprivarea culturologică, sociologică, antropologică și politologică; astfel cadrele didactice depun eforturi considerabile în compensarea acestor nuveluri metaformative.

Rezultatele științifice, epistemice, metodologice și praxiologice ale proiectului confirmă că profesionalizarea cadrelor didactice solicită și anumite inovații, acestea semnificând și anumite ingrediente paradigmatică, printre care: instruirea/formarea profesională între unificare și dinamica diferențierii; unificarea sistemului și procesului de metaformare ca diferențiere socioculturală a profesionalizării; congruența paradigmei de profesionalizare; dimensiunea epistemică și axiologică a cunoașterii în profesionalizare; recrutarea și selecția personalului didactic; similitudinea și mentoratul în profesionalizare; disimilarea triadei transferabilitatea-transdisciplinaritatea-transversalitatea competențelor profesionale; modelizarea formării inițiale; structura sistemului de angajare a cadrelor didactice; stagiatura în învățământul general; profesiologia și profesiograma în învățământul pedagogic; aprecierea și evaluarea performanțelor în școală; modelizarea evaluării în învățământul general și universitar; evaluarea psihologică în selecția profesională; tactul pedagogic/social;

construcția identității mentalese; conștiința pedagogică; instruirea lingvistică și comunicarea; optimismul și optimul pedagogic; ethosul pedagogic și ethosul axiologic; cultura și calitatea culturii profesionale; motivația, resursele personale, reglarea afectivă și inteligența emoțională; satisfacerea nevoilor profesionale; profesorul cercetător; activitatea reflectivă a cadrului didactic; profesorul reflectiv;

De aceea profesionalizarea cadrelor didactice presupune o activitate de formare și de aplicare eficientă a competențelor profesionale prin devenirea *profesorului integral* în baza integralității contextuale, ce se structurează într-o direcție nouă, motivată și determinată de un *cadru științific, reflectiv, profesional și educațional nou*.

BIBLIOGRAFIE

1. Abordări conceptuale și metodologice privind asigurarea calității, eficienței și relevanței procesului educațional. (Coord.: I. Botgros, S. Nastas). Chișinău: Tipogr. „Print-Caro”, 2019.
2. AFANAS A. *Formarea profesională continuă a cadrelor didactice: repere conceptuale și metodologice*. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro”, 2021.
3. ALBU G. *Introducerea într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului*. Iași: „Polirrom”, 1998.
4. ANDREI P. *Filosofia valorii*. Iași, Editura „Polirrom”, 2000.
5. ANDREESCU M. C., APETROAE M., APOPEI A., [et al.] *Manualul mentorului*. Iași: Editura „Spiru Haret”, 2014.
6. ANDRIȚCHI V. *Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ*. Chișinău, Tipogr „Print-Caro”, 2012.
7. BELOUS V. *Bazele performanței umane. Ingineria performanței umane*. Iași: Editura „Performantica”, 1995.
8. BOBOC A. *Probleme filosofice ale limbajului*. În volumul: „Logică, limbaj, filosofie”. București: „Editura Științifică”, 1968.
9. BONTAȘ I. *Tratat de pedagogie*. Ediția a VI-a revăzută și adăugită. București: Editura „BIC ALL”, 2007. ISBN 978-973-571-738-4.
10. BRICEAG S. *Psihologia vîrstelor. Curs universitar*. Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, 2017.
11. BURLOIU P. *Managementul resurselor umane*. București: Editura „Lumina Lex”, 1997.
12. BUZĂRNESCU Ș. *Introducere în sociologia educațională a conducerii*. București: EDP, 1995.
13. CALLO T. *Cultura educației și vorbitorul cult de limba română. Ghid metodologic*. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro” SRL, 2018.
14. CALLO T. *Praxiu pedagogic sau cîteva reguli pentru a menține pedagogul în postmodernitate*. În: Revista „Didactica Pro...”, nr. 2(30), 2005, p. 15-20.
15. CALLO T. *O secvență experimentală a resortului de integralitate: dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și educația lingvistică a elevilor*. În: Revista „Didactica Pro...”, nr. 5-6 (33-34), Chișinău, 2005, p. 49-52.
16. CĂLIN M. *Teoria și metateoria acțiunii educative*. București: Editura „Aramis Print” SRL, 2003.
17. CEORBA D. *Școala activă. Paradigmă a educației moderne*. București: Editura „Didactică și Pedagogică”, 2011.
18. CERLAT R. *Caracteristici ale dezvoltării gândirii în ontogeneză*. În: Bazele teoretice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane. Monografie colectivă (coord.: O. Paladi, A Potâng). Chișinău: Tipogr. „Print-Caro”, 2021.
19. CIOBANU C. *Studiu de geografie mentală în municipiul București*. Lucrare de doctorat (coord.: prof.univ.dr. I. Nicolae). București: UB, Școala Doctorală „Simion Mehedinți”, 2011.
20. CIOLAN L. M., NEDELUCU A. (coord.). *Școala așa cum este – cercetarea portretului elevului, al profesorului și a interacțiunilor acestora*. București: Editura „Vandermonde”, 2010.
21. Codul Educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014 (publicat în Monitorul Oficial, 24.10.2014, nr. 319-324, art. 634).
22. Codul Muncii al Republicii Moldova.

23. COJA I. *Preliminarii la gramatica rațională a limbii române*. București: Editura: „Științifică și Enciclopedică”, 1983.
24. Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2018. *Carierele cadrelor didactice în Europa: acces, progres și sprijin*. Raport Eurydice. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, 2018.
25. CONSTANTIN T. *Evaluarea psihologică a personalului*. Iași: „Polirom”, 2004.
26. COSMOVICI A. *Psihologie generală*. Iași: „Polirom”, 1996.
27. COȘERIU E. *Introducere în lingvistică*. Cluj-Napoca: Editura „Echinox”, 1994.
28. CRISTEA G. *Profesionalizarea pedagogică a cadrelor didactice prin învățământul universitar: importanța didacticii generale*. În: *Materialele Conferinței științifice cu participare internațională: „Educația de calitate în contextul provocărilor societale”*, din 21.10.2022. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2022, p. 321-327.
29. CRISTEA S. (coord.). *Psihopedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: „Polirom”, 2009.
30. CRISTEA S. *Perfecționarea cadrelor didactice*. În: *Revista „Didactica Pro...”*, nr. 3(7), 2001, p. 29-71.
31. CRISTEA S. *Concepte fundamentale în pedagogie*. Vol. 1-12. București: Editura „Didactica Publishing”, 2016-2019.
32. CRISTEA S. *Educația de calitate: obiect de studiu specific al educației*. În: *Materialele Conferinței științifice cu participare internațională: „Educația de calitate în contextul provocărilor societale”* din 21.10.2022. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2022, p. 16-21.
33. CRISTEA S. *Pedagogie. Hărți conceptuale*. Vol. I. București: Editura „Didactica Publishing”, 2021.
34. CUCOȘ C., POPA N. L. *Educația în societatea cunoașterii: globalizare, internaționalizare, informatizare*. Ediția a III-a. Iași: „Polirom”, 2009.
35. DARABAN L. *Conceptul de mentorat și promovarea lui în instituțiile de învățământ general*. În: *Materialele Simpozionului „Tradiție și inovație în educație”* din 18-19 octombrie, 2019, Chișinău, p. 217-228.
36. *Dicționar enciclopedic*. București: Editura „Cartier”, 2003.
37. DROBOT L. *Pedagogie socială*. București: „EDP”, 2008.
38. DUSE C., DUSE D., CHISIU C., [et al.] *Metoda (modelul) de mentorat între profesori în învățământul secundar și liceal*. Sibiu: Universitatea „Lucian Blaga”, 2015.
39. EFTIMIE N. *Profesionalizarea cadrelor didactice din perspectiva modelelor actuale de formare*. În: *Revista științifică „Univers Pedagogic”*, nr. 2(38), 2013, p. 63-89.
40. GEORGESCU Ș. *Epistemologie*. București: Editura „Didactică și Pedagogică”, 1978.
41. GHEORGHIU D. *Introducere în filosofia minții. Curs universitar*. Vol. I. București: Editura „Trei”, 2015, p. 12-19.
42. GHERȘTEGA T., PERLIMAN V. *Delimitări conceptuale și tipologia mentoratului pentru profesionalizarea carierei didactice*. În: *Materialele Conferinței cu participare internațională: „Educația de calitate în contextul provocărilor societale”* (Coord.: L. Pogolșa, N. Vicol). Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2022, p. 334-342.
43. GORUN A. *Câteva repere de epistemologie cu influențe în cercetarea științifică universitară actuală*. În: *Analele Universității „Constantin Brâncuși” din Târgu-Jiu*, nr.1, 2018, p. 1-16.
44. GUȚU V., HUNCĂ M. *Conceptul de paradigmă în formarea profesională continuă a cadrelor didactice*. În: *Revista „Studia Universitatis Moldaviae”*, nr. 9(89). Chișinău: CEP USM, 2015.
45. GUȚU V., POSTĂN L. *Didactica pentru adulți din perspectivă motivațională*. Chișinău: CEP USM, 2007.

46. HADÎRCĂ M. *Educația de calitate, cultura pedagogică și profesorul de calitate*. În: Materialele Conferinței științifice cu participare internațională: „Educația de calitate în contextul provocărilor societale” din 21.10.2022. (Coord.: L. Pogolșa, N. Vicol). Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2022, p. 27-34.
47. HERLO D. (coord.), EGEREU A., BALAȘ E., [et al.] *Devenire în profesorat*. Cluj- Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2020. 333 p.
48. HERSENI T. *Cultura psihologică românească*. București: Editura „Științifică și Enciclopedică”, 1980.
49. IOSIFESCU Ș. *Calitatea educației. Concept, principii, metodologii*. București: Editura „Educația 2000+”, 2008.
50. JINGA I. *Educația și viața cotidiană*. Ed. a II-a, București: „EDP”, 2008.
51. MACIUC I. *Formarea continuă a cadrelor didactice*. Craiova: Editura „Omniscop”, 1998.
52. MARINO A. *Hermeneutica ideii de literatură*. – Cluj-Napoca: Editura „Dacia”, 1986.
53. MÂNDĂCANU V. *Profesorul-maestru*. Chișinău: Editura „Pontos”, 2009.
54. MÎNZAT I., *Caracteristicile memoriei umane*. Disponibil: <https://www.scribgroup.com/educatie/psihologie-psihiatrie/MEMORIA-CARACTERISTICILE-MEMOR62232.php>
55. MEHEDINȚI S. *Trilogia științei. Cercetător-erudit-savant*. În: Memoriul Secției Istorice al Academiei. București, 1939.
56. MELNIC B. *Formarea calităților omenești*. Chișinău: Editura „Științe”, 1992.
57. MICLEA M. *Creativitate și arhitectură cognitivă*. Cluj: Editura „Sincron”, 1991.
58. MICLEA M. Cuvânt înainte la ediția românească a volumului „*Curriculum și competențe – un cadru operațional*” de P. J. Moussadak Ettayebi, R. Defise. Cluj Napoca: Editura „ASCR”, 2010.
59. MORARU I. *Psihologia muncii. Psihologia creativității umane*. București: Editura „Hyperion XXI”, 1995.
60. NEACȘU I. *Calitatea educației în învățământ*. În: Potolea D., Neacși I, Romiță I., Pânișoară I.-O. (coord.). Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II. Iași: Editura „Polirom”, 2008.
61. NECULAU A. *O perspectivă psihologică asupra schimbării*. În: Adrian Neculau (coord.), Psihologie socială. Aspecte contemporane. Iași: Polirom, 1996.
62. NEGRU T. *Introducere în filosofia minții*. Iași: „Institutul European”, 2008.
63. NICA P., PRODAN A., MANIU D., [et al.] *Evaluarea performanțelor: implicații asupra recrutării, participării și motivării resurselor umane din universități*. În: Managementul Resurselor Umane. București: Editura „UEFISCDI”, 2011.
64. NICOLESCU B. *Transdisciplinaritatea. Manifest*. Iași: „Polirom”, 1999.
65. OLARU V. *Paradigma competenței de formare continuă a cadrelor didactice din perspectiva instituției educaționale preuniversitare*. În: Materialele Conferinței științifice naționale „Modernizarea procesului de formare a cadrelor didactice”, din 30.10.2013. Chișinău: CEP USM, 2014.
66. OPREA O. *Didactica nova. Teoria instruirii*. Chișinău: Editura „Lumina”, 1992.
67. PATACHE L., *Managementul carierei în învățământ. Note de curs, program postuniversitar Managementul organizațiilor de învățământ*, USH, Facultatea de Științe Juridice și Științe Economice, Constanța, 2017.
68. PATRAȘCU D., CIOBANU M. *Managementul timpului și delegarea managerială*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2021.
69. PÂNIȘOARĂ G., PÂNIȘOARĂ I.-O. *Managementul resurselor umane. Ghid practic*. Ediția a II-a. Iași: Editura „Polirom”, 2007.

70. PĂNIȘOARĂ G., PĂNIȘOARĂ I.-O. *Motivarea eficientă*. Iași: „Polirom”, 2005.
71. PĂNIȘOARĂ I.-O., PĂNIȘOARĂ G., *Motivarea pentru cariera didactică*. București: Editura Universității din București. 2010. Disponibil: <https://performante.ro/wp-content/uploads/2012/12/motivarea-pentru-cariera-did-panisoara-1.pdf>
72. PĂNIȘOARĂ G., PĂNIȘOARĂ I.-O. *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: „Polirom”, 2009.
73. PĂNIȘOARĂ G., PĂNIȘOARĂ I.-O. *Managementul resurselor umane*. București: Editura „Polirom”, 2004.
74. PĂSLARU V. *Noile educații ca stare a conștiinței pedagogice*. În: Revista „Didactica Pro...”, nr. 4(56), 2006, p. 3-9.
75. PETRESCU I. *Managementul resurselor umane*. Brașov: Editura „Lux Libris”, 1995.
76. PITARIU H. D. *Proiectarea fișelor de post, evaluarea posturilor de muncă și a personalului. Un ghid practic pentru managerii de resurse umane*. Ediția a II-a revizuită. București: Editura „Irecson”, 2006.
77. POGOLȘA L., PERLIMAN V. *Conceptul de paradigmă în științele educației: analize și reflecții*. În: Revista științifică „Univers Pedagogic”, nr. 3(71), 2021.
78. POPA C. M. *O școală orientată spre elev*. București: Aramis Point, 2009, p. 28-34
79. POSTELNICU C. *Fundamente ale didacticii școlare*. București: Editura „Aramis”, 2000.
80. POTÂNG A. *Dimensiuni teoretice ale memoriei în contextul schimbărilor societale*. În: Bazele teoretice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane. Monografie colectivă (coord.: O. Paladi, A Potâng). Chișinău: Tipogr. „Print-Caro”, 2021.
81. PRELICI V. *A educa înseamnă a iubi*. București: Editura „Didactică și Pedagogică”, 1997.
82. Probleme de integritate în procesul de angajare și promovare a cadrelor didactice din Republica Moldova: Studiu de evaluare INTES 2020. Centrul Educațional „Pro Didactica”, Centrul de Politici Aplicate și Integritate (CAPI), Rețeaua de Centre de Politici Educaționale (NEPC); președinte: Rima Bezedo; echipa de cercetare: Goraș-Postică V., Draguța O. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2020.
83. RADU I. *Introducere în psihologia contemporană*. Cluj: Editura „Sincron”, 1991.
84. Raportul UNICEF. *Analiza evaluării în sistemul educațional*. Chișinău, iulie 2019.
85. RÂMBU N. *Tirania valorilor. Studii de filosofia culturii și axiologie*. București, Editura Didactică și Pedagogică. 2006.
86. Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică. Aprobabil de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, ordinul nr. 1091 din 07.10.2020.
87. ROCO M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Editura „Polirom”, 2004.
88. SĂUCAN D.-Ș., MICLE M. I. *Un subiect neglijat în psihologie organizațională: emoția*. În: Revista de Psihologie. Serie nouă. Vol. 57, nr. 3, București EA, 2011.
89. SILISTRARU N. *Etnopedagogie și educație*. Chișinău: CER UST, 2021.
90. STAN C. *Mentoratul și coaching în educație*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2020.
91. STAN C., BOCOȘ M.-D., RĂDUȚ-TACIU R. *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Vol. IV. Pitești: Editura „Cartea Românească Educațional”, 2018.
92. STAN E. *Pedagogia postmodernă*. Iași: „Institutul European”, 2004.

93. STAN E. *Profesorul între autoritate și prestigiu*. București: Editura „Theora”, 1999.
94. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Aprobat prin ordinul Ministerului Educației, ordinul nr. 623 din 28.06.2016.
95. STĂNCESCU I., DRĂGHICESCU L. M., PETRESCU A.-M. *Practica reflectivă a profesorului – o necesitate*. În: *Revista de Pedagogie/Journal of Pedagogy*, nr. (1)*LXVI, 2018.
96. STOICA-CONSTANTIN A., CONSTANTIN T. *Managementul resurselor umane: Ghid practic pentru responsabilii pentru resurse umane și manageri*. Iași: Editura „Institutul European”, 2002.
97. Strategia de Dezvoltare „Educația 2030”: Ministerul Educației și Cercetării, 2022. Sistemul de învățământ și cercetarea științifică.
98. ȘERBĂNESCU L. *Formarea profesională a cadrelor didactice – repere pentru managementul carierei*. București: Editura „Printech”, 2011.
99. ȘERBĂNESCU L., BOCOȘ M.-D., IOJA I. *Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice. Ghid practic*. Iași: Editura „Polirom”, 2020.
100. ȘERBĂNESCU L. *Diagnoza și perspectivele sistemului formării inițiale pentru cariera didactică. Cercetare*. București: Editura „Printech”, 2011.
101. ȘLEAHTIȚCHI M. *Elevul social, o exigență a timpului*// În: *Materialele Conferinței științifice internaționale „Tradiționalism și modernism în educație: realitate și deziderate”*, din 28-29 martie 2003. Chișinău: Tipografia „Reclama”, 2003, p. 76-81.
102. ȘLEAHTIȚCHI M. *Similitudinea umană între mărimea taliei și capacitățile intelectuale, poziționarea atitudinală și trăsăturile de personalitate*. În: *Revista științifico-practică „Psihologie”*, nr. 4, 2012, p. 36-54.
103. ȘOVA T., RUSOV V., COTOS L. *Factorii transferului de inovații în educație: Studiu analitic*. Bălți: S. n., Tipografia din Bălți, 2018.
104. TOADER A. D. *Psihologia schimbării și educația. Polarități și accente ale procesului educațional*. București: „EDP”, 1995.
105. VEZI: 1. Aristotel. *Poetica*. București: Editura Academiei Române, 1965; 2. Ionescu, N. *Neliniștea metafizică*. București: Editura Fundației Culturale Române, 1993; 3. Dewey J., *Fundamente pentru o știință a educației*. București: EDP, RA, 1992; 4. Cristea, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Grupul editorial Litera, 2000.
106. VIANU T. *Filosofia culturii și teoria valorilor*. București, Editura Nemira, 1998.
107. VICOL N. *Comunicarea umană: surse și resurse*. Chișinău: C.E.P. al U.S.M., 2003.
108. VICOL N. *Educația corectivă. O metaforă culturală, societală și psihopedagogică*. Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux”, 2020, p. 158-185.
109. VICOL N. *Educația: pregătire pentru veșnicie*. În: „Cadrul didactic: atât de mult al școlii...”, (coord.: N. Vicol). Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux”, 2017, p. 8-26.
110. VICOL N. *Personalitatea profesională și demnitatea umană ale cadrului didactic*. Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux”, 2018.
111. VICOL N. *Școala și cadrul didactic: ambianță educativă prin reușită*. Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux”, 2021.
112. VICOL N., POGOLȘA L. (coord.), *Configurări analitice ale profesionalizării cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro”, 2020.
113. VICOL N., POGOLȘA L. (coord.), *Dimensionarea societală, psiho-pedagogică în referențierea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul formării continue*. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro”, 2021.

114. VLAȘIN I. *Competența. Participarea de calitate la îndemâna oricui*. Alba Iulia: Editura „Unirea”, 2013.
115. VLAȘIN I. *Competență și transdisciplinaritate*. Discurs prezentat în cadrul Colocviului Internațional „Educația transdisciplinară în învățământul preuniversitar”, 15 noiembrie 2012, Arad, România, și publicat în volumul cu același titlu de Editura „Școala Vremii” din Arad, 2012, p. 87-92.
116. VLĂȘCEANU L. *Decizie și inovație în învățământ*. București: Editura „Didactică și Pedagogică”, 1979.
117. VLĂȘCEANU L. *Introducere în metodologia cercetării sociologice*. București: UB Facultatea de Sociologia și Asistență Socială, 2008.
118. VOICULESCU F. *Analiza resurse-nevoi și managementul strategic în învățământ*. București: Editura „Aramis”, 2004.
119. Volumul Conferinței științifice cu participare internațională „Educația de calitate în contextul provocărilor societale” (Coord. : L. Pogolșa, N. Vicol). Chișinău: UPS „Ion Creangă”.
120. VRABII V. *Dimensiuni psihosociale ale dezvoltării personale a cadrului didactic*. Autoreferat al tezei de doctor în psihologie. Chișinău, Tipogr. „Cavaioli” SRL, 2019.
121. VRABII V. *Reglarea afectivă în procesul educațional*. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro”, 2021.
122. ZAMFIR C. *Metoda normativă în psihologia organizării*. București: Editura „Științifică”, 2012.
123. ZLATE M. *Fundamentele psihologiei*. Iași: „Polirom”, 2016.
124. ZLATE M. *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași: „Polirom”, 2004.
125. ZUBENSCHI M. *Ancorele carierei ca factor de asigurare a echilibrului profesional*. Chișinău, 2021.
126. Alliance for Excellent Education (2014) On the path to equity: improving the effectiveness of beginning teachers [online paper]. Washington: Alliance for Excellent Education.
127. ALLPORT G. *Structura și dezvoltarea personalității sociologice*. București: „EDP”, 1981.
128. BERRY L., HOUSTON J. *Psychology at work*. USA: „Brown & Benchmark Publisher House”, 1993.
129. BOURDIEU P., PASSERON J.-C. *Les Heritiers. Les etudians et la culture*. Paris: „Les Editions de Minuit”, 1964.
130. CHURCHES R. *Supporting teachers through the school workload reduction toolkit*. London: Department for Education, 2020.
131. COLE G. A. *Managementul personalului*. București: Editura „CODECS”, 2000.
132. COOPER G. R. *Factors affecting teacher retention: qualitative investigation. Research report*. London: Department for Education, 2018.
133. DELORS J. (coord.). *Comoara lăuntrică*. Raportul UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI. Iași: „Polirom”, 2000.
134. DEPECKER L., ROCHE C. *Entre idée et concept: vers l'ontologie*. In: „Langages”, nr. 4(168), 2007, Paris, p. 106-114.
135. DIKI-KIDIRI M. *Terminologie et diversité culturelle*. In: Revue „Terminologies nouvelles”, nr. 21, Paris, 2000.
136. ELIAS M. J., TOBIAS S., FRIEDLANDER B. S., *Stimularea inteligenței emoționale a adolescenților*. București: Editura „Curtea veche”, 2003.
137. EY H. *Conștiința*. București: Editura „Științifică și Enciclopedică”, 1983.

138. GALBRAITH C. S., MERRIL G. L. *Faculty research productivity and standardized student learning outcomes in a university teaching environment: a bayesian analysis of relationships*. In: „Higher Education”, nr. 37(4), 2012, p. 469-480.
139. GOLEMAN D. *Inteligența emoțională, cheia succesului în viață*. București: Editura „ALLFA”, 2008.
140. GOLEMAN D. *Inteligența emoțională*. București: Editura „Curtea veche”, 2007.
141. HUBERMAN A. *Cum se produc schimbările în educație: contribuție la studiul inovației*. București: Editura „Didactică și Pedagogică”, 1978.
142. KANT E. *Tratat de pedagogie*. București: Editura „Librăria Leon Alcalay”, 1912.
143. KUHN T. S., *Structura revoluțiilor științifice*. Trad. din engl.: R. J. Bogdan. București: „Humanitas”, 2008
144. KORTHAGEN F. A. *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. New Jersey: „Lawrence Erlbaum Associates”, 2001.
145. MABEY C., SALAMAN G., STORY J. *Human resource management: a strategic introduction*. Oxford: „Blackwell Publishers Ltd”, 2001.
146. MASLOW A. H. *Motivație și personalitate*. București: Editura „Trei”, 2007.
147. MAYER J. D., SALOVEY P., CARUSO D. R. *Models of emotional intelligence*. New York: Cambridge University Press, 2000, (citat de Săucan D.-Ș., Micle M. I. „Un subiect neglijat în psihologie organizațională: emoția” //Revista de Psihologie. Serie nouă. Vol. 57, nr. 3, București EA, 2011, p. 237).
148. MEAD M. *Le Fosse des generations* (ed. fr.). Paris: „Denoe”, 1970.
149. MINDER M. *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Editura „Cartier”, 2003.
150. MOREAU A. *Autocunoaștere și autoterapie asistată*. București: Editura „Trei”, 2007.
151. MOUSSADAK ETTAYEBI P. J., DEFISE R. *Curriculum și competențe – un cadru operațional*. Cluj Napoca: Editura ASCR, 2010.
152. NAUGLE K., NAUGLE L. B., NAUGLE R. *Kirkpatrick's evaluation model as a means of evaluating teacher performance*. In: „Education”, vol. 121, nr. 1, 2000.
153. PEIRCE C. *Semnificație și acțiune* (Trad.: D. Marga). București: Editura „Humanitas”, 1990.
154. PETROVSKA S., SIVEVSKA D., POPESKA B., [et al.] *Mentoring in teacher profession*. In: „International journal of cognitive research in science, engineering and education”, vol. 6, № 2, 2018, p. 47-56.
155. POLLARD A. *Reflective Teaching: evidence-informed professional practice*. London: Continuum International Publishing Group, 2008.
156. POPHAM, W. J. *Evaluating America's teachers: Mission possible?* CA: Corwin, 2013.
157. SALGUR A. Importance of mentoring in teacher training. In: „Euromentor Journal”, vol. 5, № 2/june 2014, p. 46-51.
158. SCHARMER O., THEORY U. *Leading from the future as it emerges. The social technology of presencing*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers Inc., 2009.
159. STEIN S. J., BOOK H. E. *Forța inteligenței emoționale. Inteligența emoțională și succesul vostru*. București: Editura „ALLFA”, 2007.
160. STUFFLEBEAM D., SHINKFIELD A. J. *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós-MEC, 1987.
161. TARDIF M., LESSARD C. *La formation des enseignantes et des enseignants. Aspects comparatives*. Quebec: CRIFPE, 2005.

162. VOSS, R. S. *Generating entrepreneurial and administrative hierarchies of universal human values as a basis for identifying entrepreneurial and administrative potential across contexts*. Tuscaloosa, Alabama: „Unpublished doctoral thesis”, 2001.
163. WAGNER T. *Formarea inovatorilor. Cum crești tineri care vor schimba lumea de mâine*. București: Editura „Trei”, 2014.
164. WILLIAMS J. *Constructing new professional identities. Career changers in teacher education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013.
165. WILKS F. *Transformarea sentimentelor – o condiție a succesului*. București: Editura „Casa veche”, 2003.
166. БЕЛЯЕВА А. П. *Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования*. Москва: Ин-т «Профтехобразования РАО», 1997.
167. ВИНЕВСКАЯ А. В. *Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения*. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2014.
168. ЗЕЕР Э. Ф. *Компетентностный подход как методологическая позиция обновления профессионального образования*. В: «Вестн. учебно-методического объединения по проф. Образованию», 2005 стр. 5-12.
169. МЕЛЕХИН В. А., НАЗАРОВА С. И. *К вопросу об оценке педагогической деятельности работников общего и профессионального образования*. В: «Вопросы профессионалогической экспертизы качества педагогической деятельности». Санкт-Петербург, 2014.
170. СЕМЁНОВ И. Н., ТУРОВЦЕВ Н. П. *Системно-психологический подход к изучению рефлексивных ресурсов профессионального развития*. В: „Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches”. № 5-6/2013, стр. 35-66. Disponibil: <http://publishing-vak.ru/file/archive-psycology-2013-5/2-semenov.pdf>
171. СОКОЛОВ И. И.; АЛЕКСАНДРОВ Н. М., МИЩЕНКО А. С. *Социально-профессиональный портрет педагога*. СПб: «Учреждение РАО ИПО», 2009.
172. СТАП М. Эпистемология. Disponibil: <http://www.philosophy.ru/ru/epistemology/>
173. ЭКМАН П. *Психология эмоций*. 2-е изд. Москва: СПб, 2010.

WEBOGRAFIE

174. BAKER E. L., CHOW K. A. *Assessment of teachers from a social psychological perspective*. In: Review of Research in Education. March 2015, p. 58 DOI: 10.3102/0091732X14558203 <https://www.researchgate.net/publication/276548709>
175. Biroul Național de Statistică. Disponibil: <https://statistica.gov.md>
176. BRIMROSE J., BARNES, S.-A. *Styles of career decision-making*. Australian Journal of Career Development, 2007, 16(2), pp. 20–28. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/258123410_Styles_of_Career_Decision-Making
177. CADEZ S., DIMOVSKI V., GROFF M. Z. *Research, teaching and performance evaluation in academia: the salience of quality*. Studies in Higher Education, 2017. Vol. 42, No. 8, 1455–1473. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/285543219_Research_teaching_and_performance_evaluation_in_academia_the_salience_of_quality
178. CARPESCU M., *Teoria curriculumului*. Disponibil : <http://cis01.central.ucv.ro/csv/curs/tc/c7.html> (accesat la 21.10.2022)
179. CRISTEA S. *Inovație în educație*. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/53_56_Inovatie%20in%20educatie.pdf

180. CUCIUREANU G., COJOCARU I., COJOCARU I., [et al.]. *Știința deschisă în Republica Moldova. Studiu*. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro”, 2018. Disponibil: https://www.academia.edu/38197771/Stiinta_deschisa_in_Republica_Moldova_Open_Science_in_the_Republic_of_Moldova?email_work_c%20ard=title
181. De la Erasmus la Erasmus + o poveste de 30 de ani. Erasmus + în Republica Moldova. Oficiul Național Erasmus+ în Moldova, 2017.
182. Education: Communication on the Quality of Teacher Education/FAQ, MEMO/07/320, Bruxelles, 2007. Disponibil: europa.eu/rapid/press-release_MEMO-07-320_en.pdf
183. Epistemologie. Disponibil: <https://ro.wikipedia.org/wiki/Epistemologie>
184. ERASMUS+ Jean Monnet projects. Republic of Moldova. Disponibil: [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/#search/project/keyword=&programmes\[0\]=31046216&actions\[0\]=31046223&countries\[0\]=MD&matchAllCountries=false](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/#search/project/keyword=&programmes[0]=31046216&actions[0]=31046223&countries[0]=MD&matchAllCountries=false) (vizitat – 15.10.2022)
185. ERASMUS+ projects for capacity building. Republic of Moldova. Disponibil: [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/#search/project/keyword=&programmes\[0\]=31046216&actions\[0\]=31046221&actionsTypes\[0\]=31046275&countries\[0\]=MD&matchAllCountries=false](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/#search/project/keyword=&programmes[0]=31046216&actions[0]=31046221&actionsTypes[0]=31046275&countries[0]=MD&matchAllCountries=false)
186. ERASMUS+ projects in Higher Education. Republic of Moldova: 2015-2020. Oficiul Național Erasmus+ în Moldova, 2020. Disponibil: http://erasmusplus.md/sites/default/files/media_file/2021-11/Brosura_proiecte_2020.pdf
187. Etimologia de epistemologia. Disponibil: <https://etimologia.com.br/epistemologia/>
188. FINLAY L. *Reflecting on „reflective practice”*. The Open University: Practice-based Professional Learning Centre. [http://www.open.ac.uk/opencetl/sites/www.open.ac.uk/opencetl/files/files/ecms/web-content/Finlay-\(2008\)-Reflecting0on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf](http://www.open.ac.uk/opencetl/sites/www.open.ac.uk/opencetl/files/files/ecms/web-content/Finlay-(2008)-Reflecting0on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf)
189. FLECKNOE M. Target Setting: Will it Help to Raise Achievement? In: *Educational Management and Administration*, 2001, Vol. 29 Nr. 2, pp. 217-228 <https://doi.org/10.1177/0263211X010292006>, p. 225
190. GOMEZ L. F., VALDEZ M. G. *The Evaluation of Teacher Performance in Higher Education*. *Propósitos y Representaciones*, nr. 7(2), 2019, pp. 479-515. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
191. HOUPERT D. *En quoi la formation continue des enseignants contribue t`elle au developpement des competences professionnelles*. Disponibil: www.cahiers-pedagogiques.com/
192. JAY J. K., JOHNSON K. L. *Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education*. *Teaching and teacher education*, 2002, 18, 73-85. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8)
193. Ministerul Educației și Cercetării. Centre de formare continuă, 2021 <https://mecc.gov.md/ro/content/centre-de-formare-continua-0>
194. Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 159-162, din 29.07.2003, art. Nr. 648 https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=113032&lang=ro
195. Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 319-324 din 24.10.2014, art. Nr. 634 https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro
196. MORA A. I. *La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos*. *Revista Electrónica Actuales Investigativas en Educación*, 4(2), 2004. Doi: <http://doi.org/10.15517/AIE.V4I2.9084>.
197. MORALES J. *La Evaluación en el Área de Educación Visual y Plástica en la ESO* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, España. 2001. Disponibil: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma08de16.pdf.PDF>

198. NEAGU G. *Inovația în învățământ*. Disponibil: <http://www.revistacalitateavietii.ro/2009/CV-1-2-2009/12.pdf>
199. OECD (2009), OECD review on evaluation and assessment for improving school outcomes: design and implementation plan for the review. OECD, Paris [OLIS Document EDU/EDPC (2009)3/REV1]. Disponibil: <https://www.oecd.org/education/school/49578470.pdf>
200. PĂNIȘOARĂ I.-O., PĂNIȘOARĂ G. *Motivarea pentru cariera didactică*. Editura Universității din București. 2010. Disponibil: <https://performante.ro/wp-content/uploads/2012/12/motivarea-pentru-cariera-did-panisoara-1.pdf>
201. PEREZ D. *Revisión y análisis del Modelo de Evaluación Orientada en los Objetivos* (Ralph Tyler - 1950). Disponibil : https://www.researchgate.net/publication/220025586_Revision_y_analisis_del_Modelo
202. Proiectele TEMPUS implementate în Republica Moldova 1995-2016. Oficiul Național Erasmus+ în Moldova, 2016. Disponibil: http://erasmusplus.md/sites/default/files/media_file/2019-09/brosura_tempus_final_ro.pdf
203. Raportul anual consolidat pentru 2020 al Ministerului Educației, Culturii și Cercetării, aprobat din data de 10 februarie 2021. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/raport_anual_consolidat_al_ministerului_educatiei_culturii_si_cercetarii_2020.pdf
204. Reflecția pedagogică. Disponibil: <https://ro.divineinnerhealth.com/refleksija-ponjatje-v-pedagogike.php>
205. Regulament cu privire la organizarea formării profesionale continue. HGA1224/2004. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=298278>
206. Regulamentul cu privire la instituționalizarea activității de mentorat în învățământul general. Disponibil: <https://chisinauedu.md/wp-content/uploads/2021/02/Regulamentul-cu-privire-la-instituționalizarea-acsiunilor-de-mentorat.pdf>
207. SAWCHUK S. Issues A-Z: *Teacher evaluation: an issue overview*. Education Week. Retrieved April, 24, 2017 Disponibil: <http://www.edweek.org/ew/section/multimedia/teacher-performanceevaluation-issue-overview.html/>
208. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația 2020”. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/1_strategia_educatia-2020_3.pdf
209. TEMPUS - Programul care a modernizat învățământul superior din Moldova – evaluat. Oficiul Național Erasmus+ în Moldova, 2016. Disponibil: <http://erasmusplus.md/tempus-programul-care-modernizat-invatamantul-superior-din-moldova-evaluat>
210. The Ministry of Education, Culture and Research will reconceptualize the process of attestation of teachers, news published on 23 January 2020 on MECR. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/ministerul-educatiei-culturii-si-cercetarii-va-reconceptualiza-procesul-de-atastare-cadrelor>
211. WILLIAMS J., RITTER, J. K., BULLOCK, S. M. *Understanding the complexity of becoming a teacher educator*. In: Studying Teacher Education, nr. 8(3), 2012, p. 245–260. <https://doi.org/10.1080/17425964.2012.719130>, p. 59
212. ZALIPOUR A. *Reflective practice. Teaching Development Unit*. Disponibil: https://www.waikato.ac.nz/_data/assets/pdf_file/0006/360861/Reflective-Practice-June-2015.pdf
213. RUSOV V. http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/4539/1/Rusov_V_Inovatii.pdf
214. Stăncescu et alii <https://revped.ise.ro/wp-content/uploads/2018./07/2018.-1.-93-109.-Stancescu-et-al.pdf>

Anexă

CHESTIONAR DE EVALUARE A TRASEULUI DE PROFESIONALIZARE A CADRELOR DIDACTICE ÎN FORMAREA CONTINUĂ

*Stimați profesori,
în scopul evaluării traseului de profesionalizare în procesul de formare continuă,
Vă rugăm respectuos să răspundeți la întrebările din chestionarul de mai jos.*

Instituția în care activați:

1. Completați acest chestionar în calitate de:

- manager
- profesor
- altele

2. Genul:

- feminin
- masculin

3. Ce stagiu în învățământ aveți:

- 0-5 ani
- 6-10 ani
- 11-15 ani
- 16-20 ani
- 21-25 ani
- 26-30 și mai mult

4. Gradul didactic :

- Gradul doi
- Gradul întâi
- Gradul superior
- Fără grad

5. Instituția școlară unde activați se află în mediul:

- rural
- urban

6. Ciclul de învățământ în care vă desfășurați activitatea:

- preșcolar
- primar
- gimnazial
- liceal
- universitar

7. La câte programe de formare continuă ați participat până acum?

- la niciun program
- 1-2 programe
- 3-4 programe
- 5-7 programe
- mai mult de 7 programe

8. Considerați că este necesară stabilirea unui traseu de profesionalizare?

Da	Nu
----	----

9. Cunoașteți metodologia de dezvoltare și monitorizare a propriului traseu de profesionalizare?

În măsură foarte mică	În mică măsură	Satisfăcător	În mare măsură	În măsură foarte mare
-----------------------	----------------	--------------	----------------	-----------------------

10. Instituția în care activați monitorizează implementarea și dezvoltarea traseului de profesionalizare a carierei didactice?

În măsură foarte mică	În mică măsură	Satisfăcător	În mare măsură	În măsură foarte mare
-----------------------	----------------	--------------	----------------	-----------------------

11. Cum apreciați nivelul Dvs de pregătire profesională în implementarea propriului traseu de profesionalizare?

În măsură foarte mică	În mică măsură	Satisfăcător	În mare măsură	În măsură foarte mare
-----------------------	----------------	--------------	----------------	-----------------------

12. Susțineți ideea că regulamentele și procedurile ce vizează formarea continuă și dezvoltarea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice sunt funcționale, motivante și oferă șanse egale de creștere profesională fiecărui cadru didactic.

În măsură foarte mică	În mică măsură	Satisfăcător	În mare măsură	În măsură foarte mare
-----------------------	----------------	--------------	----------------	-----------------------

13. Pentru a implementa traseul individual de profesionalizare aveți condiții necesare?

Da	Nu
----	----

14. Dacă nu, enumerați care condiții lipsesc:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

15. Susțineți ideea că fiecare cadru didactic este responsabil pentru proiectarea și dezvoltarea propriului traseu de profesionalizare.

În măsură foarte mică	În mică măsură	Satisfăcător	În mare măsură	În măsură foarte mare
-----------------------	----------------	--------------	----------------	-----------------------

16. În procesul de monitorizare a dezvoltării personale și profesionale, acceptați instituirea și completarea sistematică a unui model cu genericul Portofoliul de Profesionalizare în Formarea Continuă (PPFC)?

În măsură foarte mică	În mică măsură	Satisfăcător	În mare măsură	În măsură foarte mare
-----------------------	----------------	--------------	----------------	-----------------------

17. Constatați periodic, prin autoevaluarea performanțelor obținute, raportate la obiectivele stabilite în PPFC, că evaluarea activității personale pedagogice poate fi efectuată de către elevi, părinți, profesori și manageri, în creșterea profesională.

În măsură foarte mică	În mică măsură	Satisfăcător	În mare măsură	În măsură foarte mare
-----------------------	----------------	--------------	----------------	-----------------------

18. Susțineți afirmația că traseul de profesionalizare contribuie la dezvoltarea competențelor profesionale în scopul facilitării avansării în cariera profesională.

În măsură foarte mică	În mică măsură	Satisfăcător	În mare măsură	În măsură foarte mare
-----------------------	----------------	--------------	----------------	-----------------------

19. Apreciați nivelul Dvs de posedare a competențelor profesionale și didactice.

Nivel foarte scăzut	Nivel scăzut	Satisfăcător	Nivel înalt	Nivel foarte înalt
---------------------	--------------	--------------	-------------	--------------------

20. Care competențe, după părerea Dvs, se cer pentru a avea succes în carieră:

- Competența managerială;
- Competența de comunicare și relațională;
- Competența metodologică;
- Competența tehnică și tehnologică;
- Competența psihosocială.
- Alte competențe.

21. În cazul unei abordări în retrospectiva situației care este probabilitatea repetării aceluiași traseu de profesionalizare a carierei didactice?

Probabilitate foarte mică	Probabilitate mică	Satisfăcător	Probabilitate mare	Probabilitate foarte mare
---------------------------	--------------------	--------------	--------------------	---------------------------

22. Indicați care vi se pare cea mai eficientă modalitate de organizare a programelor de formare continuă:

- tradițională; cu prezență fizică;
- formare individuală, pe baza suportului de curs, cu sprijinul periodic al formatorului;
- formare la distanță, online (prin internet)
- combinarea între cursul tradițional și cel la distanță pe platforme electronice.

NOTE
