

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN CHIȘINĂU**

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 378.091(043.3)

AFANAS ALIONA

**TEORIA ȘI PRAXIOLOGIA
FORMĂRII PROFESIONALE CONTINUE
A CADRELOR DIDACTICE
531.01. Teoria generală a educației**

Teză de doctor habilitat în științe ale educației

Consultant științific: _____ POGOLȘA Lilia, dr. hab. ped., conf. univ.

Autor: _____

CHIȘINĂU, 2022

© Afanas Aliona, 2022

CUPRINS

ADNOTARE	5
ANNOTATION	6
LISTA TABELELOR	7
LISTA FIGURILOR	8
LISTA ABREVIERILOR	10
INTRODUCERE	11
1. REPERE TEORETICE ALE FORMĂRII PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE	28
1.1. Configurații ale conceptelor în formarea profesională a cadrelor didactice.....	28
1.2. Abordări specifice ale formării profesionale continue la nivel național și internațional..	43
1.3. Sistemul de formare profesională continuă a cadrelor didactice în Republica Moldova..	58
1.4. Competențele profesionale ale cadrelor didactice.....	67
1.5. Concluzii la capitolul 1.....	76
2. FUNDAMENTELE EPISTEMOLOGICE ALE TEORIEI FORMĂRII PROFESIONALE CONTINUE DIN PERSPECTIVA PROFESIONALIZĂRII CADRELOR DIDACTICE	77
2.1. Teorii și modele privind formarea profesională a cadrelor didactice.....	77
2.2. Principii și funcții ale formării profesionale continue a cadrelor didactice.....	109
2.3. Profesionalizarea cadrelor didactice.....	121
2.4. Paradigma de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice.....	134
2.5. Concluzii la capitolul 2.....	148
3. CADRUL METODOLOGIC AL FORMĂRII PROFESIONALE CONTINUE DIN PERSPECTIVA PROFESIONALIZĂRII CADRELOR DIDACTICE	150
3.1. Metodologia de valorificare a Paradigmei de formare profesională continuă.....	150
3.2. Programele de formare profesională continuă.....	158
3.3. Curriculumul de formare profesională continuă.....	164
3.4. Referențialul de formare profesională continuă.....	185
3.5. Concluzii la capitolul 3.....	205
4. CONSTRUCTUL PRAXIOLOGIC DE FORMARE PROFESIONALĂ CONTINUĂ DIN PERSPECTIVA PROFESIONALIZĂRII CADRELOR DIDACTICE	207
4.1. Contextul și designul experimentului pedagogic.....	207
4.2. Diagnosticarea situației în domeniul formării profesionale continue a cadrelor didactice.....	221
4.3. Constatarea nevoilor de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice.....	229
4.4. Demersul pedagogic de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice.....	243
4.5. Valori experimentale ale formării profesionale continue din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice.....	259
4.6. Concluzii la capitolul 4.....	271
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	273
BIBLIOGRAFIE	279
ANEXE	307
Anexa 1. Cadrul de competențe profesionale ale cadrelor didactice.....	307

Anexa 2. Formarea profesională continuă a cadrelor didactice.....	309
Anexa. 3. Competențele profesorului modern (Comisia Europeană, 2013).....	310
Anexa 4. Formarea cadrelor didactice în contexte formale, nonformale și informale din perspectiva constructivistă.....	311
Anexa 5. Analiza SWOT.....	312
Anexa 6. Tehnica celor 6 pași.....	313
Anexa 7. Evaluarea programului de FPC.....	314
Anexa 8. Programele de FPC.....	315
Anexa 9. Chestionar privind diagnosticarea procesului de FPC a cadrelor didactice (pentru cadrele de conducere).....	317
Anexa 10. Chestionar privind diagnosticarea procesului de FPC a cadrelor didactice (pentru cadrele didactice).....	320
Anexa 11. Chestionar privind diagnosticarea procesului de evaluare a cadrelor didactice (pentru cadrele didactice/de conducere).....	323
Anexa 12. Chestionar privind determinarea nivelului de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice în baza competențelor profesionale (pentru cadrele didactice).....	325
Anexa 13. Chestionar privind validarea nivelului de nivelului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice (pentru cadrele didactice).....	328
Anexa 14. Eșantionul cercetării experimentale (anii 2019 - 2020).....	334
Anexa 15. Date experimentale privind analiza procesului de FPC în viziunea cadrelor didactice.....	337
Anexa 16. Date experimentale privind analiza procesului de FPC în viziunea cadrelor de conducere.....	341
Anexa 17. Opinii și percepții ale cadrelor didactice cu privire la procesul de evaluare a competențelor profesionale.....	347
Anexa 18. Curriculumul de formare profesională continuă <i>Profesionalizarea cadrelor didactice</i>	352
Anexa 19. Programul formatorului la modulul <i>Praxiologia profesionalizării cadrelor didactice</i>	359
Anexa 20. Programul formatorului la modulul <i>Organizarea activităților educaționale curriculare și extrașcolare</i>	374
Anexa 21. Modele de proiectare a învățării constructiviste.....	385
Anexa 22. Date statistice cu privire la experimentul pedagogic: etapa de constatare.....	394
Anexa 23. Date statistice cu privire la experimentul pedagogic: etapa de control.....	404
Anexa 24. Dovezi experimentale în cadrul etapei de control la GE și GC pentru competențele profesionale.....	414
Anexa 25. Certificat de implementare.....	418
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII.....	419
CURRICULUM VITAE.....	420

ADNOTARE

Afanas Aliona

Teoria și praxiologia formării profesionale continue a cadrelor didactice.

Teză de doctor habilitat în științe ale educației, Chișinău, 2022

Structura tezei: adnotare (română, engleză), lista abrevierilor, introducere, patru capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 368 de titluri, 25 anexe și este perfectată pe 278 pagini de text de bază, inclusiv 28 de tabele și 48 de figuri. Rezultatele obținute sunt publicate în peste 60 de lucrări științifice.

Cuvinte cheie: formare profesională continuă, competențe profesionale, profesionalizare, constructivism, paradigma de formare profesională continuă, referențial de formare profesională continuă, dezvoltare profesională, autoformare, autoresponsabilizare, educație permanentă.

Domeniul de studiu: Teoria generală a educației. Formarea profesională a cadrelor didactice.

Scopul cercetării: fundamentarea teoretică și praxiologică a Paradigmei de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice.

Obiectivele cercetării: 1. Interpretarea analitică a conceptelor de formare profesională a cadrelor didactice; 2. Analiza sistemelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice la nivel național și internațional; 3. Determinarea fundamentelor epistemologice ale *Teoriei profesionalizării cadrelor didactice*; 4. Esențializarea constructivă a cadrului metodologic al formării profesionale continue din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice; 5. Structurarea dimensională a instrumentelor metodologice de formare profesională continuă; 6. Specificarea criteriilor și indicatorilor de poziționare a activității de formare profesională continuă; 7. Elaborarea și validarea experimentală a *Paradigmei de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*.

Noutatea și originalitatea științifică constă în: fundamentarea științifică a *Teoriei profesionalizării cadrelor didactice*; conceptualizarea *Paradigmei de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*; elaborarea *Referențialului de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, care include *condițiile socio-psiopedagogice de formare profesională continuă*, *finalitățile de formare profesională continuă*, *planificarea procesului de formare profesională continuă*, *programul de formare profesională continuă*, *curriculumul de formare profesională continuă*, *programul formatorului*; elaborarea criteriilor și indicatorilor de profesionalizare a cadrelor didactice, determinate de evoluția pieței muncii la nivel național și internațional; definirea conceptului de profesionalizare a cadrelor didactice, care reprezintă setul de competențe profesionale dezvoltate, axate pe roluri bine stabilite în contextul dimensiunii cognitiv-axiologice, dimensiunii motivațional-atitudinale și dimensiunii acțional-strategice.

Noua direcție de cercetare: Teoria și metodologia profesionalizării cadrelor didactice.

Rezultatele științifice principale noi care au condus la instituirea unei noi direcții de cercetare „Teoria și metodologia profesionalizării cadrelor didactice” rezidă în: fundamentarea științifică a *Teoriei profesionalizării cadrelor didactice* prin paradigme, teorii behavioriste, teorii cognitiviste, teorii constructiviste, axate pe modelele de învățare ale cadrelor didactice ca reper conceptual și praxiologic al funcționării FPC; fundamentarea teoretică și praxiologică a formării profesionale continue, structurată în baza cadrului metodologic al FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice; elaborarea și valorificarea *Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, prin dimensiunile conceptuală, metodologică și managerială ale profesionalizării cadrelor didactice; elaborarea *Referențialului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, axat pe un sistem de elemente corelate cu nevoile individuale, instituționale și sociale ale cadrelor didactice, la nivel instituțional, local și național; elaborarea *Constructului praxiologic de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*; elaborarea criteriilor și indicatorilor de profesionalizare, a căror implementare a contribuit la eficientizarea procesului de formare profesională continuă.

Semnificația teoretică este susținută de: interpretarea constructivistă a conceptelor: *formare profesională*, *formare profesională inițială și continuă a cadrelor didactice*, *autoformarea cadrelor didactice*, *dezvoltare profesională și personală*, *învățare pe tot parcursul vieții*, *învățare continuă*, *educație permanentă*, *profesionalizarea cadrelor didactice*, *competențele profesionale* ale cadrelor didactice, delimitarea noțională a profesionalizării cadrelor didactice în contextul schimbărilor educaționale; principiile, funcțiile formării profesionale continue; conceptualizarea *Teoriei profesionalizării cadrelor didactice*; conceptualizarea și fundamentarea *Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, a *Referențialului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*; elaborarea Programului de formare profesională continuă, a Curriculumului de formare profesională continuă a cadrelor didactice și a Programului formatorului.

Valoarea aplicativă rezultă din: implementarea și validarea *Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, a *Referențialului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, a *Curriculumului de formare profesională continuă*, a *Programului de formare profesională continuă*, a *Programului formatorului*; aplicarea metodologiei și indicatorilor de diagnosticare, proiectare, implementarea produselor științifico-metodologice în FPC a cadrelor didactice în contextul exigențelor actuale ale sistemului de FPC a cadrelor didactice.

Implementarea rezultatelor științifice s-a produs prin intermediul proiectelor științifice din cadrul programelor de stat, la foruri științifice naționale și internaționale, în formarea profesională continuă a cadrelor didactice din Institutul de Științe ale Educației, la seminare metodologice, mese rotunde, ateliere etc.

ANNOTATION

Afanas Aliona

Theory and praxeology of the continuous professional training of the teaching staff.

Doctor Habilitatus Thesis in Education Sciences, Chisinau, 2022

Structure of the thesis: annotation (Romanian, English), list of abbreviations, introduction, four chapters, general conclusions and recommendations, bibliography of 368 titles, 25 appendices and it is completed on 278 pages of basic text, including 28 tables and 48 figures. The obtained results are published in more than 60 scientific works.

Key words: continuous professional training, professional competence, professionalization, constructivism, continuous professional training paradigm, continuous professional training, referential, professional development, self-training, self-responsibility, permanent education.

Field of study: General theory of education. Professional training of the teaching staff.

The purpose of the research: the theoretical and praxeological substantiation of the Paradigm of continuous professional training from the perspective of the professionalization of the teaching staff.

Research objectives: 1. Analytical interpretation of the concepts of teachers' professional training; 2. Analysis of teachers' continuous professional training systems at national and international level; 3. Determining the epistemological foundations of the Theory of the professionalization of the teaching staff; 4. Constructive essentialization of the methodological framework of continuous professional training from the perspective of the professionalization of the teaching staff; 5. Dimensional structuring of methodological tools for continuous professional training; 6. Specificity of the criteria and indicators for positioning the continuous professional training activity; 7. Development and experimental validation of the *Paradigm of continuous professional training from the perspective of the professionalization of the teaching staff*.

The new research direction: Theory and methodology of the professionalization of the teaching staff.

The scientific novelty and originality consists in: scientific substantiation of the Theory of the professionalization of the teaching staff; the conceptualization of the Paradigm of the continuous professional training from the perspective of the professionalization of the teaching staff; the elaboration of the *Referential for continuous professional training from the perspective of the professionalization of the teaching staff*, which includes *the socio-psycho-pedagogical conditions of continuous professional training, the purposes of continuous professional training, the planning of the process of continuous professional training, the program of continuous professional training, the curriculum of continuous professional training, the trainer's program*; the elaboration of criteria and indicators for the professionalization of the teaching staff, determined by the evolution of the labor market at the national and international level; definition of the concept of professionalization of the teaching staff, which represents the set of developed professional skills, focused on well-established roles in the context of the cognitive-axiological dimension, the motivational-attitudinal dimension and the action-strategic dimension.

The fundamentally new scientific results that led to the establishment of a new research direction "Theory and methodology of the professionalization of the teaching staff" reside in: the scientific substantiation of the *Theory of the professionalization of the teaching staff* through paradigms, behaviorist theories, cognitivist theories, constructivist theories, focused on the learning models of the teaching staff as a conceptual and praxiological benchmark of the functioning of the CPT; the theoretical and praxeological foundation of continuous professional training, structured on the basis of the methodological framework of the CPT from the perspective of the professionalization of the teaching staff; the elaboration and valorization of *the CPT Paradigm from the perspective of the professionalization of the teaching staff*, through the conceptual, methodological and managerial dimensions of the professionalization of the teaching staff; the elaboration of *the CPT Referential from the perspective of the professionalization of the teaching staff*, focused on a system of elements correlated with the individual, institutional and social needs of the teaching staff; the elaboration of *the CPT Praxiological Construct from the perspective of the professionalization of the teaching staff*; the elaboration of professionalization criteria and indicators, the implementation of which contributed to the efficiency of the continuous professional training process.

The theoretical meaning is supported by: the constructivist interpretation of the concepts: professional training, teachers' initial and continuous professional training, teachers' self-training, professional and personal development, lifelong learning, continuous learning, permanent education, professionalization of the teaching staff, professional competences of the teaching staff, the notional delimitation of the professionalization in the context of educational changes; the principles, functions of the continuous professional training system; conceptualization of the *Theory of the professionalization of the teaching staff*; the conceptualization and substantiation of the *CPT Paradigm from the perspective of the professionalization of the teaching staff*; development of the Continuous Professional Training Program, the Continuous Professional Training Curriculum for the teaching staff and the Trainer Program.

The applicative value results from: the implementation and validation of the *CPT Paradigm from the perspective of the professionalization of the teaching staff*, the *CPT Referential from the perspective of the professionalization of the teaching staff*, the *Continuous Professional Training Curriculum*, the *Continuous Professional Training Program*, the *Trainer Program*; the application of diagnostic methodology and indicators, design, implementation of scientific-methodological products in teachers' vocational training in the context of the current requirements of the CPT system.

The implementation of the scientific results took place through the scientific projects within the state programs, at national and international scientific forums, in the continuous professional training of the teaching staff from the Institute of Education Sciences, at methodological seminars, round tables, workshops, etc.

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1. Accepțiuni evolutive ale conceptului <i>formare profesională</i>	36
Tabelul 1.2. Reglementări normative privind sistemele de formare profesională continuă la nivel internațional.....	50
Tabelul 1.3. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice la nivel internațional și național.....	64
Tabelul 1.4. Viziuni comparative ale profilului de competență a cadrului didactic.....	75
Tabelul 2.1. Parametrii de analiză a constructivismului.....	88
Tabelul 2.2. Epistemologia profesionalizării cadrelor didactice.....	98
Tabelul 2.3. Principii de formare profesională continuă.....	111
Tabelul 2.4. Componente ale profesionalizării didactice.....	123
Tabelul 3.1. Metodologia de valorificare a <i>Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice</i>	156
Tabelul 3.2. Etapele demersului curricular în FPC.....	169
Tabelul 3.3. Cadrul operațional al competențelor de dezvoltare profesională.....	178
Tabelul 3.4. Corelarea domeniilor de competențe ale cadrelor didactice: obiective operaționale - conținuturi curriculare – valori și atitudini.....	181
Tabelul 3.5. Dezvoltarea competențelor profesionale cognitive.....	182
Tabelul 3.6. Dezvoltarea competențelor profesionale psihomotorii.....	183
Tabelul 3.7. Dezvoltarea competențelor profesionale afective.....	184
Tabelul 3.8. Planificarea procesului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice.....	190
Tabelul 3.9. Etapele avansării în carieră a cadrelor didactice.....	199
Tabelul 3.10. Indicatori de profesionalizare a cadrelor didactice.....	203
Tabelul 4.1. Referențialul de evaluare a nivelului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice (constatare și control).....	211
Tabelul 4.2. Etapele experimentului pedagogic.....	215
Tabelul 4.3. Teste de Normalitate (etapa de constatare).....	242
Tabelul 4.4. Ranguri (Testul Mann-Whitney).....	242
Tabelul 4.5. Statisticile Testului Mann-Whitney.....	243
Tabelul 4.6. Rezultatele sintetice ale experimentului de constatare și control: GE și GC.....	266
Tabelul 4.7. Teste de Normalitate (etapa de control).....	267
Tabelul 4.8. Rangurile pe eșantioane, Testul Mann-Whitney.....	268
Tabelul 4.9. Statisticile Testului Mann-Whitney.....	268
Tabelul 4.10. Statisticile Testului Kolmogorov-Smirnov.....	268

LISTA FIGURILOR

Figura 1.1. Sistemul de formare profesională continuă a cadrelor didactice.....	63
Figura 2.1. Teoria profesionalizării cadrelor didactice.....	97
Figura 2.2. Modelul autoreglării învățării.....	101
Figura 2.3. Ciclul învățării experiențiale.....	102
Figura 2.4. Învățarea transformativă/transformatoare.....	105
Figura 2.5. Dimensiunile profesionalizării cadrelor didactice.....	130
Figura 2.6. Categoriile de competențe ale cadrelor didactice.....	132
Figura 2.7. Paradigma de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice.....	145
Figura 3.1. Etapele de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice.....	152
Figura 3.2. Modelul triarhic al profesionalizării cadrelor didactice.....	158
Figura 3.3. Referențialul de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice.....	186
Figura 4.1. Abordarea sistemică a formării profesionale continue.....	222
Figura 4.2. Dificultățile cadrelor didactice în planificarea și realizarea stagiilor de FPC.....	223
Figura 4.3. Documentele de politici educaționale și documentele normative privind formarea profesională continuă implementate în instituție.....	224
Figura 4.4. Coraportul optimal între activitățile teoretice și cele practic-aplicative în cadrul stagiilor de formare profesională continuă.....	225
Figura 4.5. Modalitatea de avansare în carieră după parcurgerea stagiilor de FPC.....	225
Figura 4.6. Beneficiile personale și instituționale ca urmare a organizării FPC.....	226
Figura 4.7. Luarea deciziilor de sine stătător privind FPC.....	226
Figura 4.8. Monitorizarea impactului formării profesionale continue a cadrelor didactice în instituție.....	227
Figura 4.9. Vârsta subiecților experimentali (GE și GC).....	230
Figura 4.10. Genul subiecților experimentali.....	230
Figura 4.11. Gradul didactic deținut la moment.....	231
Figura 4.12. Stagiul de activitate în sistemul educațional.....	232
Figura 4.13. Nivelul competențelor profesionale ale cadrelor didactice la constatare (GE).....	232
Figura 4.14. Nivelul competențelor profesionale ale cadrelor didactice la constatare (GC).....	232
Figura 4.15. Nivelul de solicitare în dezvoltarea competențelor profesionale (GE).....	233
Figura 4.16. Rezultatele sintetice ale experimentului de constatare: GE și GC.....	234
Figura 4.17. Nivelul de solicitare în dezvoltarea competențelor profesionale (GC).....	234
Figura 4.18. Competența relațională: rezultatele constatative: GE și GC.....	235
Figura 4.19. Competența cognitivă de specialitate: rezultatele constatative: GE și GC... ..	236
Figura 4.20. Competența de predare-învățare: rezultatele constatative: GE și GC.....	237
Figura 4.21. Competența managerială: rezultatele constatative: GE și GC.....	238
Figura 4.22. Competența de proiectare și planificare: rezultatele constatative: GE și GC.....	240
Figura 4.23. Competența de evaluare și monitorizare: rezultatele constatative: GE și GC.....	241
Figura 4.24. Competența relațională: rezultatele la etapa de constatare și control: GE....	260
Figura 4.25. Competența relațională: rezultatele la etapa de constatare și control: GC....	260
Figura 4.26. Competența cognitivă de specialitate: rezultatele la etapa de constatare și control: GE.....	261
Figura 4.27. Competența cognitivă de specialitate: rezultatele la etapa de constatare și control: GC.....	261
Figura 4.28. Competența de predare – învățare: rezultatele la etapa de constatare și	

control: GE.....	262
Figura 4.29. Competența de predare – învățare: rezultatele la etapa de constatare și control: GC.....	262
Figura 4.30. Competența managerială: rezultatele la etapa de constatare și control: GE..	263
Figura 4.31. Competența managerială: rezultatele la etapa de constatare și control: GC..	263
Figura 4.32. Competența de proiectare și planificare: rezultatele la etapa de constatare și control: GE.....	264
Figura 4.33. Competența de proiectare și planificare: rezultatele la etapa de constatare și control: GC.....	264
Figura 4.34. Competența de evaluare și monitorizare: rezultatele la etapa de constatare și control: GE.....	265
Figura 4.35. Competența de evaluare și monitorizare: rezultatele la etapa de constatare și control: GC.....	265
Figura 4.36. Rezultatele sintetice ale experimentului de constatare și control: GE.....	266
Figura 4.37. Rezultatele sintetice ale experimentului de constatare și control: GC.....	266

LISTA ABREVIERILOR

ANACEC - Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare

CPD - competențele profesionale dezvoltate

CT - competențele transversale

CR – competența relațională

CGS – competența cognitivă de specialitate

CPÎ – competența de predare – învățare

CM – competența managerială

CPP – competența de proiectare și planificare

CEM – competența de evaluare și monitorizare

DPC – dezvoltare profesională continuă

DPCD - dezvoltarea profesională a cadrelor didactice

Ds - descriptorii de bază ai profesionalizării cadrelor didactice

ED – educația adulților

EP – educație permanentă

EC - eșantionul cercetării

GE – grup experimental

GC – grup de control

ECS - sprijinul acordat la începutul carierei (Early Career Support)

FPC – formare profesională continuă

FPI - formarea profesională inițială

IȘE – Institutul de Științe ale Educației

ÎPTPV - Învățarea pe tot parcursul vieții

MEC – Ministerul Educației și Cercetării

MFP – managementul formării profesionale

OLSDÎ – organul local de specialitate din domeniul învățământului

UE – Uniunea Europeană

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei de cercetare rezultă din interesul sporit al comunității umane pentru învățarea pe tot parcursul vieții și formarea profesională continuă, generat de schimbările socio-economice și provocările cu care se confruntă societatea.

Societatea, fiind în continuă evoluție, avansează exigențe sporite privind transformările inerente, formarea profesională continuă a resurselor umane devenind o necesitate vitală.

Învățarea pe tot parcursul vieții și formarea profesională continuă ajung să fie activități strict necesare pentru angajații în câmpul muncii, iar contextul educațional reclamă investiții semnificative în dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice pentru a răspunde acestui deziderat. În acest sens, profesionalizarea cadrelor didactice devine un imperativ al societății actuale. O problemă importantă, recunoscută de actorii implicați în educație, în general, și în procesul de formare profesională continuă, în particular, vizează dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice racordate la noile standarde profesionale. *Metodologia de implementare a standardelor de calificare de către instituțiile de învățământ profesional tehnic și superior* (2020) are scopul implementării consecvente a standardelor de calificare în procesul de formare profesională pentru achiziția competențelor profesionale solicitate pe piața muncii [358].

Obținerea de Republica Moldova a statutului de țară candidată pentru aderarea la UE presupune parcurgerea unei proceduri complexe de racordare a standardelor naționale la standardele internaționale. *La nivel european politicile educaționale* promovează acțiuni ce facilitează creșterea nivelului de formare profesională continuă și dezvoltarea mobilității cadrelor didactice în contextul învățării pe tot parcursul vieții. Comisia Europeană promovează coordonatele educației în spațiul european, calitatea educației și a formării profesionale continue a cadrelor didactice în contextul învățării pe tot parcursul vieții fiind prioritare [326].

În Comunicarea Comisiei Europene către Parlamentul European privind crearea spațiului european al educației până în 2025 sunt identificate principalele șase dimensiuni ale educației. Una dintre aceste dimensiuni se referă la cadrele didactice și la formatori, vizând stimularea atractivității carierei cadrelor didactice, crearea unor elementare condiții socio-psihopedagogice de dezvoltare profesională continuă a formatorilor, întreprinderea unor acțiuni necesare pentru ca mobilitatea internațională să devină parte integrantă a formării continue a cadrelor didactice [313].

În *Comunicarea Comisiei privind Agenda pentru competențe în Europa* sunt propuse acțiuni ale UE în domeniul educației și a formării profesionale pentru a sprijini parteneriatele privind dezvoltarea competențelor profesionale, perfecționarea, recalificarea și autonomizarea învățării pe tot parcursul vieții [342]. Un obiectiv major vizează *Pactul pentru competențe*

(acțiunea 1. Instituirea unui Pact pentru dezvoltarea competențelor profesionale și acțiunea 2. Consolidarea informațiilor privind dezvoltarea competențelor profesionale), lansat în cadrul *Săptămânii europene a competențelor profesionale*, unde este accentuată necesitatea dezvoltării competențelor profesionale în contextul învățării pe tot parcursul vieții [334].

În România, spre exemplu, a fost lansată inițiativa politică *Viziune și strategie. România Educată, 2018 - 2030*, structurată în 12 deziderate, unul dintre care vizează cadrele didactice: „profesorii sunt mentori și facilitatori, veritabili profesioniști în educație” [349]. În acest context, se menționează că profesorii au acces la programe de FPC de calitate în corespundere cu nevoile acestora și ale comunității educaționale, iar pe termen mediu este absolut necesar proiectarea și implementarea unui management al carierei didactice, un accent deosebit fiind pus pe performanțele cadrelor didactice. Printre obiectivele transversale vizate, dezvoltarea carierei didactice presupune corespunderea unor standarde de competențe pentru cadrele didactice, accentuând identificarea de noi profiluri de competențe, precum și reconceptualizarea procesului de formare profesională continuă, inclusiv prin implementarea unui nou element de monitorizare a nevoilor și rezultatelor de formare continuă a cadrelor didactice, prin evaluarea impactului formării profesionale continue asupra procesului educațional.

Componenta cheie în programul de formare profesională continuă reprezintă *competențele profesionale ale cadrelor didactice*, care trebuie dezvoltate continuu pentru a răspunde exigențelor societății, atât la nivel național cât și la nivel internațional. Un alt deziderat cu privire la formarea profesională continuă se referă la implementarea unui sistem de management al carierei didactice cu grad înalt de flexibilitate pentru a oferi diversificarea traseelor profesionale pentru dezvoltarea carierei didactice [349].

Profesionalizarea cadrelor didactice obține locul/rolul de acțiune prioritară în documentele de politici educaționale la nivel internațional, reieșind din condițiile socio-psihopedagogice semnificative pentru realizarea obiectivelor de performanță stabilite și luarea deciziilor importante în conformitate cu politica educațională în domeniul de formare profesională continuă a cadrelor didactice. În acest sens, devin tot mai importante tehnologiile privind conceptualizarea, elaborarea și implementarea produselor teoretice și praxiologice necesare organizării procesului de formare profesională continuă.

Rezultatele obținute se reflectă la nivelul atestării cadrelor didactice, care conferă plusvaloare pentru avansarea în carieră a cadrelor didactice. Profesionalizarea carierei didactice constituie unul dintre obiectivele ce vizează calitatea educației la nivel mondial, iar politicile propuse de Uniunea Europeană converg către o viziune comună asupra acestui scop.

Politicile educaționale la nivel național și internațional acordă un loc prioritar formării profesionale continue a cadrelor didactice, stipulate în documentele strategice ale procesului de

învățământ pe termen mediu și lung. O dată în plus, evidențiem că una dintre direcțiile de eficientizare a formării profesionale continue a cadrelor didactice accentuează necesitatea corelării judicioase dintre nevoile de dezvoltare profesională și curricula implementate în sistemul educațional. Acest deziderat poate fi atins prin implementarea unei paradigme și a unor instrumente metodologice de profesionalizare a cadrelor didactice, corelate cu provocările societale și tendințele actuale. O atare paradigmă și instrumentele propuse pot genera conexiuni între componentele de bază ale formării profesionale continue din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice, asigurând funcționalitatea sistemului de formare profesională continuă. Cercetarea științifică în domeniu se conturează în funcție de realitatea socio-psihipedagogică, demonstrată prin actualitate și necesitate în diferite perioade ale evoluției științifice: necesitatea permanentă a formării profesionale continue se accentuează odată cu fiecare etapă de dezvoltare socială care determină incertitudini, contradicții, noi dimensionări și reconceptualizări valorice.

Premisa care fundamentează o analiză de politici educaționale în domeniu este că formarea profesională a cadrelor didactice constituie o prioritate a societății, în general, și a sistemului de FPC, în particular, abordată holistic pentru realizarea unei misiuni esențiale: *profesionalizarea cadrelor didactice* (dezvoltarea competențelor profesionale corelate cu nevoile societale, profesionale și personale). Un rol important cu referire la formarea profesională continuă îl au valorile epistemologice, care se conțin în documentele de politici educaționale naționale, cum ar fi: *Codul educației* [352], *Standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general* (2007) [73], *Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților* (2017) [359], *Metodologia de elaborare a Programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice* (2019) [355], *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică* (2020) [361] etc.

Codul Educației al Republicii Moldova prevede dezvoltarea competențelor din perspectivă personală (art. 123), fapt ce presupune necesitatea de adaptare și actualizare, pe anumite dimensiuni, a formării profesionale continue a cadrelor didactice din învățământul general la provocările societale.

Încadrarea temei în preocupările internaționale, naționale, în context inter- și transdisciplinar, prezentarea succintă a rezultatelor cercetărilor anterioare.

În plan internațional, problema *formării profesionale continue a cadrelor didactice* este în atenția mai multor cercetători: V. Blackburn [271], G. Moisan [271], R. Bolam [272], F. Piettre [295], J. A. Fernandez [280], Șt. Iosifescu [150, 329] au analizat modalitățile de organizare și realizare a FPC a cadrelor didactice; A. de Peretti [206, 207, 289], Ph. Perrenaut [291 - 293], D. Beau [270], Ch. Hadji au fundamentat procesul de formare a formatorilor [Apud 64], P. Caspar a

cercetat procesul de formare profesională continuă în Franța [274]; dimensiunile sistemului de formare profesională continuă a cadrelor didactice în diferite perspective de dezvoltare, condiții specifice etc. a fost tratată în lucrările autorilor D. Houpert [328], M. Perron [294] etc. Gh. Dumitrescu [119], A. Manolache [119], A. Rosianu [119], R. Iucu [152-154, 330-331], I. Pânișoară [200], I. Maciuc [166], F. Voiculescu [245] etc. au examinat specificul formării persoanelor adulte și a formării profesionale continue a personalului didactic; S. Cristea a analizat perspectiva teleologică a curriculumului, conceptele fundamentale referitoare la curriculum în formarea cadrelor didactice [95-103], M. D. Bocoș a abordat dimensiunea practică și instrumentală a formării continue prin managementul programelor de formare continuă, care este instrumentul esențial prin care se organizează procesul educațional, având la bază formarea competențelor generale și competențelor specifice, în baza conținuturilor educaționale [46 - 50, 232]. La rândul său, E. Joița a cercetat în lucrările sale procesul de formare a cadrelor didactice în baza diferitelor modele constructiviste [157- 162]. Problema FPC a cadrelor didactice a fost cercetată și în lucrările specialiștilor din Federația Rusă: dezvoltarea sistemului de FPC se regăsește în lucrările autorilor Т.М. Бокова [302], С.Ю. Нейман [310], В.Н. Якимов [312]; modernizarea sistemului de formare profesională continuă a cadrelor didactice în contextul schimbărilor societale sunt analizate de М.К. Горшков [303]; tehnologia educației adulților este cercetată de autorii С.И. Змеев [304], Ю.Н.Кулюткин [307], С.Ф.Касаткин [305], conceptul de formare profesională continuă a cadrelor didactice ca fenomen este tratat de И.А. Колесникова [306] etc.

În Republica Moldova problema formării profesionale continue a cadrelor didactice a fost abordată pe mai multe dimensiuni: V. Gh. Cojocaru fundamentează formarea profesională continuă a cadrelor didactice prin învățarea la distanță ca o schimbare în educație [87-91]; D. Patrașcu examinează problema sistemului de FPC și conceptul de tehnologii educaționale în domeniul formării profesionale continue [194-198, 311]; T. Callo cercetează fundamentele pedagogice ale integralității dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și a educației lingvistice a elevilor și educația permanentă ca factor al schimbării [61-68]; N. Silistraru analizează conceptul de formare a culturii profesionale a cadrului didactic [225-228]; V. Mândăcanu fundamentează teoretic și metodologic măiestria pedagogică ca valoare a cadrului didactic [168]; Vl. Guțu analizează formarea competențelor cadrelor didactice și modelul profesionalizării carierei didactice, axat pe nevoile individuale și instituționale [133, 135, 137, 142]; L. Pogolșa analizează și dezvoltă cadrul normativ și metodologic al organizării formării profesionale continue a cadrelor didactice [211-216, 243]; V. Andrițchi fundamentează teoretic și metodologic managementul resurselor umane în învățământul preuniversitar și cercetează satisfacția profesională a cadrelor didactice [32-38]; O. Dandara conturează profilul de

competență al cadrului didactic din învățământul preuniversitar [111-113]; M. Cojocaru Borozan fundamentează teoretic și metodologic cultura emoțională a cadrului didactic [81-86]; S. Baciuc conceptualizează managementul calității în învățământul superior [42, 43]; V. Cojocaru promovează conceptul de management și inovație în cercetarea pedagogică [92, 318]; N. Vicol cercetează conceptul de identitate profesională a cadrelor didactice [240 - 244]; L. Cuznețov analizează formarea profesională inițială a cadrelor didactice din perspectiva axiologică [107 - 110]; Vl. Pâslaru fundamentează teoretic și metodologic competențele profesorilor în domeniul educației literar-artistice în contextul evoluției paradigmei curriculare [201 - 205]; A. Paniș abordează deciziunea managerială și importanța acesteia în formarea cadrelor didactice [189-192]; A. Cara abordează calitatea formării profesionale a cadrelor didactice în contextul standardelor de formare continuă [69-74]; V. Țvircun abordează capacitatea dinamică în formarea profesională a cadrelor didactice [237-238]; T. Nagnibeda-Tverdohleb analizează dezvoltarea procesuală a formării continue a cadrelor didactice prin elementul esențial de marketing educațional și, anume, marketingul intern de formare [173-176]; E. Țap stabilește cadrul metodologic al managementului formării profesionale în sistemul informațional [235] etc.

Dimensiunea psihologică a formării profesionale a cadrelor didactice a fost abordată de autorii: N. Bucun analizează identificarea direcțiilor de dezvoltare a managementului resurselor umane ca o componentă a sistemului de FPC a cadrelor didactice [59] și studiază aspecte relevante ale FPC a cadrelor didactice în baza standardelor de calitate [58, 217]; A. Bolboceanu elucidează dimensiunile și componentele echilibrului emoțional al cadrelor didactice [51, 52]; M. Șleahțișchi analizează rolul cogniției sociale în formarea liderilor [233, 346], J. Racu abordează problema diminuării arderii emoționale a cadrelor didactice [350, 351], M. Pleșca analizează formarea psihologică a cadrelor didactice [341], V. Vrabii analizează dezvoltarea personală a cadrului didactic [246], M. Pereteatcu cercetează formarea inițială și continuă a cadrelor didactice în spiritul educației incluzive [337] etc.

În urma analizei lucrărilor cercetătorilor cu privire la formarea profesională continuă a cadrelor didactice, constatăm că nu există o fundamentare științifică și praxiologică a formării profesionale continue din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice.

În contextul dat, menționăm că pe parcursul ultimului deceniu au fost elaborate mai multe documente de politici educaționale care abordează cadrul conceptual de dezvoltare pentru diferite nivele de învățământ: spre exemplu: pentru învățământul general – Cadrul de referință al curriculumului național (2017) [218], învățământul profesional – Cadrul de referință al curriculumului pentru învățământul profesional tehnic (2015) [315], învățământul superior – Cadrul de referință al curriculumului universitar (2015) [316], învățământul extrașcolar – Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova (2020) [317]. În

sistemul de formare profesională continuă a cadrelor didactice nu este elaborat un cadru conceptual și metodologic, care ar reprezenta un sistem de referință pentru prestatorii de servicii în domeniul FPC. Astfel, constatăm *necesitatea elaborării unui cadru conceptual și metodologic al FPC care ar permite fundamentarea științifică a FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*. Menționăm că *Concepția formării personalului din învățământul preuniversitar* (2003) [354] și *Standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general* (2007) [73] necesită revizuire în concordanță cu reformele educaționale realizate. În acest sens, menționăm că există furnizori de servicii de FPC care nu au un cadru de referință la nivel de sistem pentru reglementarea activităților de formare realizate.

Referindu-ne la lipsa unei fundamentări teoretice și praxiologice a formării profesionale continue a cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice, identificăm următoarea **contradicție**: între realizarea FPC a cadrelor didactice în cadrul normativ și reglementativ existent și lipsa unor repere epistemologice ale profesionalizării cadrelor didactice.

Urmare a analizei enunțate, constatăm că formarea profesională continuă nu a fost suficient studiată la nivel național din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice, fapt care generează **problema cercetării**: *Care sunt fundamentele teoretice și praxiologice ale formării profesionale continue din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice? Care sunt mecanismele și instrumentele de profesionalizare a cadrelor didactice în FPC?*

Scopul cercetării: fundamentarea teoretică și praxiologică a Paradigmei de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice.

Obiectul cercetării îl constituie procesul de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice.

Obiectivele cercetării:

1. Interpretarea analitică a conceptelor de formare profesională a cadrelor didactice;
2. Analiza sistemelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice la nivel național și internațional;
3. Determinarea fundamentelor epistemologice ale *Teoriei profesionalizării cadrelor didactice*;
4. Esențializarea constructivă a cadrului metodologic al formării profesionale continue din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice;
5. Structurarea dimensională a instrumentelor metodologice de formare profesională continuă;
6. Specificarea criteriilor și indicatorilor de poziționare a activității de formare profesională continuă;

7. Elaborarea și validarea experimentală a *Paradigmei de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*.

Ipoteza cercetării: Formarea profesională continuă a cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice va fi posibilă, dacă:

- va fi fundamentată științific *Teoria profesionalizării cadrelor didactice*;
- se vor determina competențele profesionale ale cadrelor didactice în baza nevoilor individuale, instituționale și sociale ale lor;
- se vor stabili condițiile socio-psihipedagogice ale formării și dezvoltării profesionale continue din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice;
- va fi implementat *Cadrul metodologic al FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, raportat la exigențele pieței muncii;
- va fi elaborat și implementat *Referențialul de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*;
- se vor determina activitățile educaționale ale cadrelor didactice privind implementarea acțiunilor și indicatorilor de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice.

Reperetele epistemologice ale cercetării sunt susținute de concepte, paradigme, teorii, concepții, abordări teoretice și modele în contextul științelor educației, promovate în documente de politici ale educației:

- **concepte:** educația adulților și educația permanentă D. H. Dave [114], G. Văideanu [239], A. Neculau [181], învățare pe tot parcursul vieții (Lifelong Learning)/învățare continuă/permanentă (Never Ending Learning) L. Șerbănescu [231, 232], M. D. Bocoș [232], I. Ioja [149, 232], formare profesională, formare profesională inițială, formare profesională continuă F. Pietre [295], S. Cristea [104, 105], L. Șerbănescu [231, 232], M. D. Bocoș [232], V. Gh. Cojocaru [90, 91], Vl. Guțu [139, 140, 141], D. Patrașcu [311], T. Callo [64], M. Cojocaru-Borozan [84], S. Baci [42, 43], L. Lefter [164], M. Huncă [146], autoformare profesională L. Șerbănescu [231, 232], M. D. Bocoș [232], I. Ioja [149, 232], V. Gh. Cojocaru [88], profesionalizare și profesionalism deschis Ion Al. Dumitru [120], E. Păun [199], E. Joița [162], M. D. Bocoș [232], C. Mironov [172], V. Gh. Cojocaru [88], M. Cojocaru-Borozan [84], competențe profesionale M. Bocoș [47, 49], I. Podlîsîi [Apud 136], V. Gh. Cojocaru [91], I. Jînga [155, 156], Vl. Guțu [136], praxiologie: T. Kotarbinski [261, 281], T. Parsons [264, 265], E. Durkheim [Apud 90], V. Gh. Cojocaru [90], L. Pogolșa [210], M. Borozan [314]; N. Vicol [240 - 244];
- **paradigme, teorii și modele de învățare/formare:** *behavioristă* caracterizată prin *modele behavioriste* (comportamentale) (*învățarea deplină* sau *instruirea directivă*; *învățarea controlului personal*: accentuează prezența feedbackului pentru modificarea

comportamentului personal și dezvoltă strategiile de self-management la elevii implicați în învățare; *învățarea prin simulare*; *învățarea prin afirmare* accentuează analiza comunicării interpersonale și la nivel de grup pentru a evita situațiile de stres apărute în procesul educațional: E. Thorndike [Apud 193] analizează teoria conexiunismului, instruirea de tip linear – B. F. Skinner [224], învățarea socială – A. Bandura [269], metacogniția, cogniția socială, nevoile sociale [233, 346], teoria învățării cumulativ-ierarhice - R. M. Gagné [125]), analizate de R. Iucu [152], S. Panțuru [193]; *cognitivistă*, prezentată prin *teoriile cognitive*: teoria operațională a învățării (P. I. Galperin [Apud 193]), teoria psihogenezei cunoștințelor și operațiilor intelectuale (J. Piaget [340]), teoria genetic-cognitivă și structurală (J. S. Bruner [252]), teoria organizatorilor cognitivi și anticipativi de progres (D. P. Ausbel [41]); *constructivistă*, reprezentată de J. Dewey [116, 117], L. Vâgotski [Apud 193], J. Piaget [340] sau G. Bruner [252], E. Joița [157, 159, 160], modele de învățare/formare: *modelul autoreglării învățării* [Apud 91], *învățarea auto-dirijată*. H. Siebert [Apud 188], *învățarea situațională* [Apud 188], *învățare experiențială* D. Kolb, C. Rogers, M. Knowles [Apud 188], teoriile psihologice privind orientarea în carieră, care își fundamentează demersurile pe următoarele aspecte: *psihologia personalității*: A. Roe a dezvoltat o concepție privind alegerea profesiilor/ocupațiilor și obținerea satisfacției în muncă pornind de la teoria lui Maslow referitoare la trebuințele umane [258], *psihologia dezvoltării: teoria evoluției în carieră a lui D. E. Super* [Apud 121] este o teorie bazată pe conceptul de sine și are la bază idei și principii ale psihologiei diferențiale, psihologiei fenomenologice și ale psihologiei dezvoltării. D. E. Super afirmă că procesul dezvoltării carierei parcurge mai multe stadii aflate într-o succesiune cronologică; *teoria dezvoltării profesionale a lui D. V. Tiedeman și R. P. O'Hara* analizează procesul alegerii profesiei, al construirii carierei prin *două perioade*, fiecare cu mai multe *stadii* [Apud 121]; *psihologia proceselor decizionale*: A. B. Gelatt analizează decizia privind profesia și cariera [Apud 121];

- **concepții**: *Concepția formării personalului din învățământul preuniversitar* (2003) [354], *Concepția educației integrale* (T. Callo, 2015) [62], *Concepția învățării pe tot parcursul vieții* (T. Callo, L. Cuznețov, M. Hadârcă, A. Afanas, 2015) [143], în care a fost prezentată baza epistemologică a cercetărilor din domeniu, fiecare având abordări diferite cu referire la problemele principale privind dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.

Sinteza și justificarea metodelor de cercetare a presupus valorificarea următoarelor metode:

- *studiul bibliografic și documentar* (metodă prin care informațiile științifice au fost extrase din mai multe surse de specialitate: monografiile, studii științifice, volume academice, dicționare, documente de politici educaționale, reglementări normative etc.);

- *demersul analitic* (metodă prin care s-a realizat analiza conceptelor: formare profesională, formare profesională inițială, formare profesională continuă, autoformare, profesionalizare, avansare în carieră etc.);
- *demersul sintetic* (metodă prin care s-a reflectat asupra întregului din perspectiva părților lui componente: paradigme, teorii și modele privind FPC din perspectiva profesionalizării, avansare în carieră etc.);
- *inducția* (metodă prin care analizele și reflecțiile s-au realizat de la particular la general, de exemplu: analiza și interpretarea conceptelor în formarea profesională a cadrelor didactice);
- *deducția* (metodă prin care analizele și reflecțiile s-au realizat de la general la particular, de exemplu: semnificațiile conceptului de praxiologie pentru științele educației);
- *recursul la istorie* (metodă prin care s-a cercetat evoluția istorică a conceptelor: formare profesională, praxiologie, behaviorism, cognitivism, constructivism);
- *demersul sistemic* (metodă prin care faptele au fost investigate prin construcții alcătuite din mai multe elemente, de exemplu: modelele constructiviste și implementarea acestora în FPC a cadrelor didactice; referențialul de profesionalizare constituit din mai multe componente și experimentarea acestuia);
- *inventarul de reflecții valorice* (tehnică prin care a fost determinat profilul cadrului didactic; au fost determinate competențele profesionale ale cadrelor didactice, criteriile de calitate ale nivelurilor de profesionalizare a cadrelor didactice în eșantionul experimental al cercetării etc.);
- *ancheta prin chestionar* (metodă prin care au fost aplicate chestionarele la diferite etape experimentale);
- *interviul* (metodă prin care s-a solicitat cadrelor didactice participante la stagiile de formare profesională continuă opinii și reflecții cu privire la problematica FPC);
- *metoda experimentului* (metodă prin care a fost realizat experimentul pedagogic: diagnosticare, constatare, formare și validare);
- *observația* (simplă, complexă, structurată, continuă în cadrul experimentului pedagogic);
- *conversația* (metodă prin care au fost realizate diferite interacțiuni verbale între formator – formabili, formabili – formabili, interacțiuni care au contribuit la clarificarea și precizarea noilor cunoștințe, la sistematizarea și verificarea lor în cadrul experimentului pedagogic etc.);
- *studiul de caz* (metodă care înglobează învățarea prin participare la analiză și discuție a subiecților experimentali, cu valoare euristică și aplicativă în cadrul experimentului pedagogic de formare);

- *analiza statistică* (metodă prin care s-a realizat prelucrarea statistico-matematică a datelor experimentale, aplicând testul neparametric Mann-Whitney și testul neparametric Kolmogorov-Smirnov);
- *analiza calitativă* (interpretarea calitativă a datelor experimentale).

Noutatea și originalitatea științifică constă în: fundamentarea științifică a *Teoriei profesionalizării cadrelor didactice*; conceptualizarea *Paradigmei de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*; elaborarea *Referențialului de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, care include *condițiile socio-psiopedagogice de formare profesională continuă, finalitățile de formare profesională continuă, planificarea procesului de formare profesională continuă, programul de formare profesională continuă, curriculumul de formare profesională continuă, programul formatorului*; elaborarea criteriilor și indicatorilor de profesionalizare a cadrelor didactice, determinate de evoluția pieței muncii la nivel național și internațional; definirea conceptului de profesionalizare a cadrelor didactice, care reprezintă setul de competențe profesionale dezvoltate, axate pe roluri bine stabilite în contextul dimensiunii cognitiv-axiologice, dimensiunii motivațional-atitudinale și dimensiunii acțional-strategice.

Rezultatele științifice principial noi care au condus la instituirea unei noi direcții de cercetare „Teoria și metodologia profesionalizării cadrelor didactice” rezidă în:

- fundamentarea științifică a *Teoriei profesionalizării cadrelor didactice* prin paradigme, teorii behavioriste, teorii cognitiviste, teorii constructiviste, axate pe modelele de învățare ale cadrelor didactice ca reper conceptual și praxiologic al funcționării FPC;
- fundamentarea teoretică și praxiologică a formării profesionale continue, structurată în baza cadrului metodologic al FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice;
- elaborarea și valorificarea *Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, prin dimensiunile conceptuală, metodologică și managerială ale profesionalizării cadrelor didactice;
- elaborarea *Referențialului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, axat pe un sistem de elemente corelate cu nevoile individuale, instituționale și sociale ale cadrelor didactice, la nivel instituțional, local și național;
- elaborarea *Constructului praxiologic de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*;
- elaborarea criteriilor și indicatorilor de profesionalizare, a căror implementare a contribuit la eficientizarea procesului de formare profesională continuă.

Impactul social al soluționării problemei cercetării constă în autodeterminarea și autoresponsabilizarea cadrelor didactice în contextul schimbărilor actuale prin nevoia de formare

și autoformare în baza competențelor profesionale. Continuitatea dezvoltării competențelor profesionale contribuie la satisfacerea nevoilor individuale, instituționale, profesionale și sociale ale cadrelor didactice în sistemul de FPC.

Valorile științifice produse în cercetare au creat premise obiective în vederea dezvoltării competențelor profesionale ale cadrelor didactice prin noile cunoștințe produse în cercetare (*Teoria profesionalizării cadrelor didactice, Paradigma de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice, Referențialul de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice, Programul de FPC, Curriculumul de FPC și Programului formatorului*), fapt ce asigură teoretic și praxiologic metodologia de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice conform exigențelor societății actuale.

Semnificația teoretică este susținută de: interpretarea constructivistă a conceptelor: *formare profesională, formare profesională inițială și continuă a cadrelor didactice, autoformarea cadrelor didactice, dezvoltare profesională și personală, învățare pe tot parcursul vieții, învățare continuă, educație permanentă, profesionalizarea cadrelor didactice, competențele profesionale* ale cadrelor didactice, delimitarea noțională a profesionalizării cadrelor didactice în contextul schimbărilor educaționale; principiile, funcțiile formării profesionale continue; conceptualizarea *Teoriei profesionalizării cadrelor didactice*; conceptualizarea și fundamentarea *Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, a *Referențialului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*; elaborarea Programului de formare profesională continuă, a Curriculumului de formare profesională continuă a cadrelor didactice și a Programului formatorului.

Valoarea aplicativă rezultă din: implementarea și validarea *Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, a *Referențialului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, a *Curriculumului de formare profesională continuă*, a *Programului de formare profesională continuă*, a *Programului formatorului*; aplicarea metodologiei și indicatorilor de diagnosticare, proiectare, implementarea produselor științifico-metodologice în FPC a cadrelor didactice în contextul exigențelor actuale ale sistemului de FPC a cadrelor didactice.

Implementarea rezultatelor științifice s-a produs prin intermediul proiectelor științifice din cadrul programelor de stat, în formarea profesională continuă a cadrelor didactice din Institutul de Științe ale Educației, la seminare metodologice, mese rotunde, ateliere.

Aprobarea și validarea rezultatelor științifice este asigurată de investigațiile teoretice și experiențiale, de analiza comparativă a valorilor experimentale realizate în Sectorul *Managementul Formării Profesionale* și la Catedra de *Psihopedagogie și Management Educațional* din cadrul Institutului de Științe ale Educației, care au servit drept bază pentru

realizarea experimentului pedagogic. Rezultatele cercetării științifice au fost aprobate și validate prin: *participări la foruri științifice naționale și internaționale în țară și peste hotare*: Simpozionul Internațional *Responsabilitate publică în educație*, Constanța, 2012, 2013, 2014, 2017; Conferința Științifică Internațională *Educația din perspectiva valorilor*, Alba Iulia, 2018, 2020; Conferință științifică internațională *Reading multiculturalism. Human and social perspectives*, Tîrgu Mureș, 2021; Conferință științifică internațională *Globalization, Intercultural Dialogue and National Identity*, Tîrgu Mureș, 2022; Materialele Conferinței Științifice Internaționale *Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere*, Chișinău, 2012; Conferința științifico-practică internațională *Edificarea societății durabile*. Academia de Științe a Moldovei, UASM, 2012; Conferința Științifică Internațională *Educația pentru o dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență*, Institutul de Științe ale Educației, 2013; Conferință științifico-practică internațională *Perspectivile și problemele integrării în Spațiul European al Învățământului superior*, Universitatea de Stat „B. P. Hașdeu”, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020; Simpozionul Pedagogic Internațional *Valorile moral-spirituale ale educației: In memoriam Mihail Terentii*, Institutul de Științe ale Educației, 2015; Simpozionul Pedagogic Internațional *Tehnologii didactice moderne*, Institutul de Științe ale Educației, 2016; Conferința științifico-practică națională cu participare internațională *Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar*, Universitatea de Stat din Tiraspol, 2017; Conferința Științifică Internațională *Curriculum școlar: provocări și oportunități de dezvoltare*, Institutul de Științe ale Educației, 2018; Conferința Științifică Internațională *Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale*, Institutul de Științe ale Educației, 2019; Conferință științifică internațională *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Catedra de Științe ale Educației, 2020; Conferința Științifică Internațională *Educația: factor primordial în dezvoltarea societății*, Institutul de Științe ale Educației, 2020 etc.

Publicațiile la tema tezei: Rezultatele obținute sunt publicate în mai mult de 60 de lucrări științifice, dintre care: 2 monografii, 2 articole în lucrări ale conferințelor incluse în bazele de date Web of Science Clarivate Analytics, 6 articole în reviste din baze de date acceptate de către ANACEC (ERICH Plus, DOAJ, EBSCOhost, ULRICH’S, CEEOL, Index COPERNICUS), 14 articole în reviste din Registrul Național al revistelor de profil, 7 articole în lucrările conferințelor științifice internaționale peste hotare, 5 lucrări științifice – cărți de specialitate colective, 25 articole în lucrările conferințelor științifice internaționale și naționale în țară, alte lucrări.

Volumul și structura tezei. Teza cuprinde adnotare (română, engleză), lista abrevierilor, introducere, patru capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 368 de titluri, 25 anexe și este perfectată pe 278 pagini de text de bază, inclusiv 28 de tabele și 47 de figuri.

Cuvinte cheie: formare profesională continuă, competențe profesionale, profesionalizare, constructivism, paradigma de formare profesională continuă, referențial de formare profesională continuă, dezvoltare profesională, autoformare, autoresponsabilizare, educație permanentă.

SUMARUL COMPARTIMENTELOR TEZEI

În **INTRODUCERE** se argumentează actualitatea și importanța temei de cercetare, sunt explicate și fundamentate cadrul conceptual, metodologic și praxiologic al cercetării, se prezintă încadrarea temei în preocupările internaționale, naționale, în context inter- și transdisciplinar, prezentarea succintă a rezultatelor cercetărilor anterioare în domeniul temei de cercetare prin evidențierea celor mai semnificative cercetări științifice și autori de referință, se elucidează condițiile care generează problema cercetării, scopul, obiectivele și ipoteza cercetării, implementarea și aprobarea rezultatelor științifice, volumul și structura tezei.

Capitolul 1, REPERE TEORETICE ALE FORMĂRII PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE, prezintă viziunea cercetătorilor cu privire la *formarea profesională, formarea profesională inițială și continuă a cadrelor didactice, autoformarea cadrelor didactice, dezvoltare profesională și dezvoltare personală, învățare pe tot parcursul vieții, învățare continuă, educație permanentă*, abordările specifice ale *formării profesionale continue a cadrelor didactice* la nivel internațional și național, analiza sistemului de FPC a cadrelor didactice în Republica Moldova, analiza comparativă a standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice la nivel internațional și național, conceptul de *competențe profesionale*, care este fundamental în profesionalizarea cadrelor didactice.

Analiza conceptului de FPC este realizată în baza teoriilor pedagogice, psihologice, andragogice și sociologice. Cercetarea conceptelor *formare profesională, formare profesională inițială și continuă a cadrelor didactice, autoformare* în contextul educației permanente, învățării pe tot parcursul vieții, învățării continue demonstrează că este un concept multidimensional, implicând dimensiunile: orizontală, verticală și transversală, care accentuează prezența și necesitatea proceselor de învățare în toate aspectele vieții personale, profesionale și sociale. Demersul investigațional analizează parcursul istoric al conceptului de praxiologie, semnificațiile noțiunii de praxiologie, analiza epistemologică și componentele structurale ale acestuia denotă corelarea mai multor științe: sociologie, filosofie, pedagogie. În contextul dat, științele educației au preluat și au dezvoltat pragmatismul, instrumentarismul, constructul experimental în practica educațională.

FPC a cadrelor didactice este analizată ca o parte componentă a domeniului *educațional, andragogic, psihologic și sociologic*. Prezentarea diferitelor opinii ale conceptului de formare profesională continuă accentuează complexitatea problemei abordate în viziunea autorilor: *în domeniul educațional*: L. Hainaut, H. Hartung, M. Minder, T. Callo, Vl. Guțu, V. Mândăcanu, Gh. Dumitrescu, A. Manolache, A. Rosianu, R. Iucu, I. Pânișoară, M. Huncă, T. Lefter, N. Bucun, N. Silistraru, D. Patrașcu, L. Pogolșa, V. Andrițchi, O. Dandara, M. Borozan, A. Paniș, T. Nagnibeda-Tverdohleb ș.a.; *în domeniul andragogic*: E. Nuissl, K. Pehl, N. Vințeanu, G. Văideanu, D. H. Dave, D. Vaillant ș.a.; *în domeniul psihologic*: A. H. Леонтьев, M.-D. Bocoș, R. Răduț-Taciu, C. Stan, O. Chiș, D.-C. Andronache, A. Bolboceanu, M. Șleahțișchi, J. Racu, M. Pleșca, V. Vrabii, M. Pereteatcu ș.a.; *în domeniul sociologic*: G. Vaysse, T. Parsons, M. Weber, E. Durkheim, V. Pareto, A. Neculau, A. Ю. Сергиенко ș.a. Demersul investigațional analizează parcursul istoric al conceptului de praxiologie, semnificațiile noțiunii de praxiologie, analiza epistemologică și componentele structurale ale acestuia denotă corelarea mai multor științe: sociologie, filozofie, pedagogie. În contextul dat, științele educației au preluat și au dezvoltat pragmatismul, instrumentarismul, constructul experimental în practica educațională.

Pe de o parte, relevanța valorică a sistemelor de FPC a cadrelor didactice este prezentată prin reglementările generale privind sistemele de FPC la nivel european și la nivel național, iar pe de altă parte, prin reglementările normative (legi, hotărâri de guvern, documente conceptuale, regulamente etc.). De menționat că au fost analizate sistemele de FPC în contextul abordării manageriale, care identifică anumite asemănări și deosebiri în diferite țări, având la bază politicile educaționale și actele normative specifice acestora.

Capitolul 2, FUNDAMENTELE EPISTEMOLOGICE ALE TEORIEI FORMĂRII PROFESIONALE CONTINUE DIN PERSPECTIVA PROFESIONALIZĂRII CADRELOR DIDACTICE, reflectă abordările epistemologice ale formării profesionale continue a cadrelor didactice prin paradigme ale învățării/formării și teorii behavioriste, cognitiviste și constructiviste, modele ca produs al activității științifice, ca rezultat al reflecției teoretice și al sintezelor practice; profesionalizarea cadrelor didactice, componentele profesionalizării pentru cariera didactică, conceptele de *dezvoltare profesională a cadrelor didactice* și *învățare pe tot parcursul vieții*, principii și funcții ale formării profesionale continue, fundamentarea științifică a *Teoriei profesionalizării cadrelor didactice*, conceptualizarea *Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, realizată prin dimensiunile *conceptuală, metodologică, managerială*.

În contextul dat, *Teoria profesionalizării cadrelor didactice* constituie din conceptele-cheie: formare profesională continuă, competențele profesionale ale cadrelor didactice,

profesionalizare, reprezentate prin paradigmele behavioristă, cognitivistă, constructivistă, acțională, axate pe teorii și modele, principiile acțional-strategice și funcțiile FPC, dezvoltarea identității profesionale și a dimensiunilor profesionalizării cadrelor didactice.

Astfel, ca urmare a cercetărilor realizate, s-a stabilit că profesionalizarea cadrelor didactice se axează pe triada: *dimensiunea cognitiv-axiologică*, care este determinată de capacități biofizice fundamentale și capacități cognitiv-intelectuale; *dimensiunea motivațional – atitudinală* caracterizată de capacitățile reglatorii referitoare la: domeniul afectiv, motivațional, volițional, valoric-atitudinal, al orientării în problematică; *dimensiunea acțional-strategică* axată pe competențe normativ-generale și competențe acțional-metodologice (E. Joița).

Pentru FPC a cadrelor didactice sunt suficiente *modelele generate de teoriile psihologice ale învățării* (adaptate cadrelor didactice), printre care menționăm următoarele: *modele care au la bază scheme constructive*, derivate din: teoriile asociaționiste, teoriile învățării prin condiționare; teoriile semiotice (verbale) ale învățării; teoriile operaționale ale învățării; *modele de abordare psihologică a procesului de formare a cadrelor didactice (adaptate domeniului de formare profesională continuă)*: modelul logocentric, bazat pe învățarea noțională, logică; modelul formativ, centrat pe ideea formării personalității; modelul modular, centrat pe direcțiile de abordare holistică și holodinamică a învățării; modelul informațional, bazat pe ideile cognitiviste, cibernetice și pe tehnologiile moderne; modelul acțiunii didactice, bazat pe formarea seturilor de acțiune, învățare, pe structurarea conținutului și pe orientarea procesului de învățare, potrivit teoriilor actuale etc. *Modelele centrate pe dimensiunea socială* sunt modele specifice învățării prin cooperare și reprezintă o categorie complexă de modele de predare; *modelele centrate pe persoană*, care consideră că succesul predării este condiționat de implicarea personală a subiectului în actul educațional. Astfel, la baza actului de învățare se află autodeterminarea și autoresponsabilizarea, concluzionează autorul R. Iucu.

În acest capitol este prezentată analiza procesului de învățare experiențială de diferiți cercetători, sunt identificate o diversitate de principii de formare profesională continuă relevante: *principii de politici educaționale, principii curriculare, principii științifice*, care stau la baza activității de formare profesională continuă, *principii la nivel de proces de FPC, principii acționale*. Principiile acționale au menirea de a revigora în plan academic procesul de formare profesională continuă a cadrelor didactice la nivel național și stau la baza elaborării modelelor acționale de formare profesională continuă a cadrelor didactice.

De asemenea, în capitolul enunțat sunt analizate *funcțiile specifice* formării profesionale continue: *funcția de profesionalizare; funcția de adaptare profesională; funcția de angajare profesională; funcția de organizare socioprofesională*.

Paradigma de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice este prezentată prin cadrul axiologic și cadrul praxiologic al FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice, prin dimensiunile conceptuală, metodologică și managerială în FPC.

În capitolul 3, CADRUL METODOLOGIC AL FORMĂRII PROFESIONALE CONTINUE DIN PERSPECTIVA PROFESIONALIZĂRII CADRELOR DIDACTICE, este prezentat ansamblul de entități în vederea implementării *Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* prin *instrumentele metodologice* necesare în procesul de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice: *Programul de FPC; Curriculumul de FPC; Referențialul de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, alcătuit din componentele: *condițiile socio-psihipedagogice de FPC, finalitățile FPC, planificarea procesului de FPC, programul de FPC și strategiile utilizate în implementarea programului de FPC, curriculumul de FPC, programul formatorului, avansarea în carieră ca o condiție de profesionalizare a cadrelor didactice, toate acestea determinând domeniile principale ale competențelor profesionale ale cadrelor didactice: relația cu elevii, managementul clasei de elevi, cunoștințele de specialitate, proiectare și planificare, predare – învățare, evaluare și monitorizare.*

De asemenea, sunt analizate *conceptele fundamentale* referitoare la curriculum: curriculum ca *paradigmă* și ca proiect pedagogic de tip curricular; fundamentele curriculumului: *generale, specific-pedagogice*, domeniile curriculumului, produsele curriculumului; procesul de elaborare a curriculumului în vederea reglării activității și a validării sale sociale, la nivel de sistem și proces de învățământ, finalitățile programelor de FPC (scopuri, obiective, conținuturi), *programele de FPC* a cadrelor didactice – instrument de dezvoltare a competențelor profesionale.

În contextul dat, au fost elaborate activități educaționale ale cadrelor didactice care accentuează dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice ca formator, mentor, cercetător.

Capitolul 4, CONSTRUCTUL PRAXIOLOGIC DE FORMARE PROFESIONALĂ CONTINUĂ DIN PERSPECTIVA PROFESIONALIZĂRII CADRELOR DIDACTICE, prezintă designul experimental, metodele și instrumentele utilizate în experimentul pedagogic, care oferă posibilitatea de a identifica problemele existente și de a forma cadrele didactice, clasificate după *competențele profesionale* enumerate, proliferând o *imagine a identității profesionale a cadrelor didactice, descriptorii de bază ai profesionalizării cadrelor didactice, referențialul de evaluare a nivelului de profesionalizare a cadrelor didactice, eșantionul experimental în cadrul diagnosticării situației în domeniul formării profesionale continue a cadrelor didactice și identificarea problemelor în domeniul FPC a cadrelor didactice*

din perspectiva profesionalizării carierei didactice, componentele și *competențele profesionale ale cadrelor didactice* ca **element esențial în cercetarea pedagogică**: competența relațională (CR), competența cognitivă de specialitate (CGS), competența de predare-învățare (CPÎ), competența managerială (CM), competența de proiectare și planificare (CPP), competența de evaluare și monitorizare (CEM) în cadrul FPC a cadrelor didactice.

De asemenea, în capitol sunt prezentate **etapele experimentului pedagogic**: *constatare, formare și control* cu analiza datelor experimentale obținute pe cele două eșantioane: *grupul experimental și grupul de control, instrumentele elaborate și implementate* în experimentul pedagogic. În cadrul cercetării a fost implementat și validat *Referențialul de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice și Paradigma de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*.

Lucrarea se finalizează cu **Concluzii generale și recomandări** care sintetizează principalele idei și rezultate științifico-experimentale ale cercetării. În final, se prezintă recomandările și direcțiile cercetării de perspectivă ale profesionalizării cadrelor didactice privind sistemul de FPC a cadrelor didactice, fiind elaborate și o serie de recomandări pentru îmbunătățirea cadrului, practicilor și impactului politicilor în domeniul formării profesionale continue.

1. REPERE TEORETICE ALE FORMĂRII PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE

Repere teoretice ale formării profesionale a cadrelor didactice prezintă viziunea cercetătorilor cu privire la *formarea profesională, formarea profesională inițială și continuă a cadrelor didactice, autoformarea cadrelor didactice*, abordările specifice ale *formării profesionale continue a cadrelor didactice* la nivel internațional și național, analiza sistemului de FPC în Republica Moldova a cadrelor didactice din perspectiva educației de calitate, analiza comparativă a *standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice* la nivel internațional și național ca o componentă esențială în profesionalizarea cadrelor didactice, conceptul de *competențe profesionale*, care este fundamental în formarea cadrelor didactice.

Analiza conceptului de FPC este realizată în baza teoriilor pedagogice, psihologice, andragogice și sociologice. Cercetarea conceptelor *formare profesională, formare profesională inițială și continuă a cadrelor didactice, autoformare* în contextul educației permanente, învățării pe tot parcursul vieții, învățării continue demonstrează că este un concept multidimensional, implicând dimensiunile: orizontală, verticală și transversală, care accentuează prezența și necesitatea proceselor de învățare în toate aspectele vieții personale, profesionale și sociale. Demersul investigațional analizează parcursul istoric al conceptului de praxiologie, semnificațiile noțiunii de praxiologie, analiza epistemologică și componentele structurale ale acestuia denotă corelarea mai multor științe: sociologie, filosofie, pedagogie. În contextul dat, științele educației au preluat și au dezvoltat pragmatismul, instrumentarismul, constructul experimental în practica educațională.

1.1. Configurații ale conceptelor în formarea profesională a cadrelor didactice

Conceptul de *formare profesională* s-a dezvoltat pe parcursul evoluției analizelor în literatura de specialitate. Formarea profesională dezvoltă mai multe componente la nivel metodologic și funcțional: *formare inițială/formare continuă/autoformare*, consacrate în devenirea profesională a cadrelor didactice, pe de o parte, și la nivel de politică a educației, pe de altă parte, ultima vizând nivel de macrosistem în sistemul științelor educației. Politicile europene analizează componentele de *formare inițială/ formare continuă/ autoformare* prin viziuni integratoare, coerente și flexibile în formarea profesională a cadrelor didactice. Documentele de politici naționale și internaționale integrate conceptului de învățare pe tot parcursul vieții, adaptate provocărilor societale, sunt definatorii în formarea profesională a cadrelor didactice. Formarea inițială a cadrelor didactice se realizează în sistemul de învățământ superior și ar trebui să se afle într-o corelație cu sistemul de formare profesională continuă în contextul învățării pe

tot parcursul vieții. În formarea profesională inițială a cadrelor didactice sunt analizate două modele: *modelul simultan* și *modelul consecutiv* [231, p. 64]. *Modelul simultan* prevede formarea studentului, pe parcursul studiilor de licență, a programului pentru profesia didactică, iar *modelul consecutiv* prevede absolvirea studiilor de licență într-un domeniu și realizarea ulterioară a pregătirii pentru profesia didactică. În Republica Moldova, în cadrul formării profesionale inițiale este aplicat *modelul simultan*, iar în contextual recalificării cadrelor didactice este aplicat *modelul consecutiv*. Formarea profesională inițială prevede: a) formarea în domeniul specialității, asigurată și certificată prin programe de studii universitare și b) formarea psihopedagogică și didactică, asigurată prin programe de psihopedagogie oferită în cadrul universității. În Republica Moldova există universități pedagogice care formează specialiști în domeniul profesiei didactice, dar există universități care formează specialiști în alte domenii ale economiei naționale și pe parcursul studiilor poate să le ofere și pregătire psihopedagogică și didactică pentru a se încadra în activitatea de profesor. Astfel că un absolvent al studiilor de licență are formate un sistem de competențe profesionale care îi permit angajarea în funcția de profesor [88, p.139].

FPC evoluează în contextul schimbărilor din societate, care direcționează spre modificări în programele de FPC, care au misiunea nu doar de a transmite cunoștințe teoretice sau achiziția acestora, ci și accentuarea componentei de *autoformare* a cadrelor didactice. În cadrul stagiilor de FPC a cadrelor didactice sunt diferite solicitări cu privire la unele tematici: implementarea documentelor de politici educaționale la clasa de elevi, rezolvarea situațiilor de învățare la disciplinele școlare, prezentarea soluțiilor unui studiu de caz în organizarea activităților școlare și extrașcolare etc., toate acestea necesită răspunsuri particulare în FPC a cadrelor didactice. Astfel, accentul cade pe autoformarea profesională a cadrelor didactice, care oferă posibilitate de a găsi soluții pentru rezolvarea situațiilor particulare în sistemul de FPC. În acest caz, conținuturile FPC trebuie revăzute, reactualizate și corelate cu competența de autoformare în sistemul de FPC. Reformele din sistemul educațional la nivel european (anii '50) au fost urmate de provocări majore: pe de o parte, trebuiau fortificate reformele inițiate în sistemul educațional și, pe de altă parte, trebuiau reexamine și redimensionate prioritățile educaționale existente într-o societate informațională, care avea o evoluție rapidă [232, p. 40]. În contextul dat, sistemul educațional are nevoie de măsuri care să amelioreze sistemul de FPC a cadrelor didactice încadrate în învățământ. Astfel au apărut noi dimensiuni ale FPC, care au facilitat apariția conceptelor de educație permanentă, învățare pe tot parcursul vieții (Lifelong Learning) și învățare continuă/permanentă (Never Ending Learning). Încă în anii 1980-1990 s-a observat că formarea inițială pentru formarea carierei cadrului didactic este insuficientă, apare necesitatea ca FPC să fie un proces de durată lungă, învățare permanentă și necesar în formarea carierei profesionale.

Astfel, în literatura de specialitate se identifică două componente în procesul de învățare pe tot parcursul vieții (Lifelong Learning): o formare continuă, care actualizează cunoștințele obținute în cadrul formării inițiale, o reînnoire și perfecționare a practicii profesionale și o formare complementară, care permite schimbarea orientării în profesie prin noi calificări, diplome, certificate, ambele încadrându-se în FPC sau formare la locul de muncă sau formare avansată [232, p. 40].

Sintetizând ideile expuse, menționăm că sistemul de FPC reclamă o formare integratoare a cadrelor didactice, prin asigurarea conexiunilor și relaționărilor între formarea inițială, formarea profesională continuă și autoformarea, care solicită crearea și menținerea legăturilor între sistemul general, superior și FPC. Astfel rolul cadrelor didactice constă în conștientizarea imperios necesară a învățării continue prin propria formare în evoluția carierei profesionale.

În viziunea autorului S. Cristea, activitatea de formare profesională implică acțiuni specifice subordonate scopului general al acestuia, care vizează formarea-dezvoltarea conștiinței tehnologice necesară pentru exercitarea unei profesii într-o societate bazată pe cunoaștere [Apud 90, p. 37]. Astfel activitatea de formare profesională trebuie definită și analizată la nivel de concept pedagogic operational, teoretic, metodologic și practic, axiomatic și social conceptului pedagogic fundamental de formare ca o funcție centrală a activității de educație [Apud 90, p. 37]. Autorul S. Cristea concluzionează că activitatea de formare profesională se referă în mod egal la formarea inițială și continuă în contextul formal, dar și în contexte nonformale și informale [99, p. 40].

În cadrul activității profesionale identificăm mai multe dimensiuni: formarea formatorilor, formarea mentorilor, formarea profesorilor, toate realizate în contextul învățării pe tot parcursul vieții, a învățării continue. Cercetarea de față se axează pe formarea profesorilor, sistemul de competențe profesionale necesare cadrelor didactice, evoluția în carieră, toate acestea din perspectiva profesionalizării carierei didactice, condiție obligatorie pentru realizarea unei educații de calitate.

În literatura de specialitate, *formarea profesională continuă* este abordată din perspectiva mai multor concepte: educație permanentă, educația adulților, învățare pe tot parcursul vieții, dezvoltare profesională, educație continuă, perfecționare etc. Formarea profesională continuă în contextul educației permanente este analizată de specialiștii: L. Hainaut, H. Hartung; educația adulților – E. Nuissl, K. Pehl, N. Vințeanu etc. Cercetătorul G. Văideanu consideră că educația permanentă acționează ca un principiu integrator, articulează mai multe niveluri și tipuri ale educației, pentru a deveni continuă în timp și în spațiu. În viziunea cercetătorului educația permanentă este modalitatea persoanei de a se adapta în diferite contexte sociale, educaționale etc. [Apud 239, p. 140].

Analizând cercetările psihosociologice ale autorului A. Neculau privind analiza conceptului de formare profesională continuă în sens larg, prin prisma schimbării structurii personalității și a dezvoltării culturii interacționării, care afirmă că formarea înseamnă nu doar transmitere și achiziție, ci și influențare prin interacțiune, prin intermediul normelor și valorilor propuse de contextul psihosocial, autoarea T. Callo concluzionează că „prin analiza conceptuală, formarea continuă are loc numai și numai dacă: se produce o schimbare profesională; schimbarea este la nivel de cunoaștere; de atitudine; de comportament; se produce o adaptare și aceasta este dependentă de situație” [64, p. 14 - 16].

F. Pietre definește FPC drept ansamblu de activități și de practici care cer o implicare în vederea dezvoltării cunoștințelor, perfecționării competențelor, analizei și amplificării atitudinilor profesionale [295, p. 10]. Autorul consideră că accentul în FPC se deplasează spre profesionalizare, spre nevoile profesionale ale cadrului didactic.

Trebuie să precizăm că preocupările privind educația permanentă sunt mai active și au generat mai multe dificultăți și discuții în interpretarea și aplicarea conceptelor. Cercetătorul D. H. Dave, în 1973, prezintă diverse clarificări privind delimitarea conceptelor pedagogice: *educația adulților și educația permanentă* [114]. Prin urmare, educația adulților nu se confundă cu educația permanentă, așa cum s-a încercat, pe alocuri, să se interpreteze conceptul, ci este o componentă a acesteia. Totodată, menționăm că educația adulților nu trebuie să urmeze o etapă de educație formală, o treaptă de școlarizare instituțională. Această abordare este întâlnită mai frecvent în Germania, dar poate fi regăsită și în concepțiile unor pedagogi români. De exemplu, George Văideanu consideră că „educația adulților, ca activitate continuă care urmează pe cea școlară și/sau universitară/formală, este astăzi fundamentală prin calitatea și extensia ei socială, pentru transformarea educației permanente într-o realitate socio-pedagogică” [239, p. 79]. Educația permanentă este un motor al societății în sec. XXI, este o componentă distinctă în sistemul educațional, care vizează integrarea și armonizarea educației copiilor, tinerilor și a adulților [325, p. 11]. Unii autori prezintă educația permanentă ca o concepție privind educația, un principiu și un sistem de obiective educative care se referă la pregătirea oamenilor astfel încât acesta să-și întrețină capacitatea de autoinstruire și de autoeducație în vederea adaptării optime la viața socială contemporană, caracterizată prin schimbări rapide [325, p. 11].

Cercetătorul S. Cristea utilizează noțiunea de perfecționare a cadrelor didactice paralel cu noțiunea de formare continuă, care o definește ca fiind o activitate cu un conținut pedagogic și social proiectat, realizată și dezvoltată în cadrul sistemului de învățământ, cu funcție managerială de reglare/autoreglare continuă a procesului de învățământ, la toate nivelurile sale de referință (funcțional/structural/operațional) [105, p. 69 – 71].

Pe acest fundal, perspectiva psihosociologică de analiză a educației adulților aduce argumente în favoarea educației/învățării pe tot parcursul vieții. Cercetătorul A. Neculau menționează că educația adulților nu este o continuare a educației școlare tradiționale, dar este, mai degrabă, o continuare ce vizează achiziționarea de noi informații și orientări valorice, bazate pe modele acționale de care are nevoie omul contemporan [181].

Contextul evoluției și dezvoltării în sec. XXI este diferit datorită unor fenomene cum ar fi: fenomenul globalizării, revoluția tehnologică din domeniul TICE, rolul inovației, al societății bazate pe cunoaștere, ceea ce contribuie la schimbarea sistemului de valori și atitudini, probleme referitoare la mediu, ecologie etc. În acest context, învățarea permanentă ar fi principalul instrument, mijloc care poate asigura reușita acestei tranziții [80, p. 81]. În comunicarea Making a European Area of Lifelong Learning a Reality din 2001, Comisia Europeană a renunțat la definirea conceptului de învățare pe tot parcursul vieții, deoarece presupune un spectru mai îngust, referindu-se la formarea profesională, ocupabilitatea și adaptabilitatea forței de muncă. Astfel, cercetarea noastră vizează conceptul de formare profesională și dezvoltare profesională a cadrelor didactice în contextul învățării pe tot parcursul vieții, care este o componentă a educației adulților și, respectiv, a educației permanente. Analizând conceptul de învățare pe tot parcursul vieții, menționăm că este un concept multidimensional, care implică trei dimensiuni: orizontală (spațială), verticală (temporală) și transversală (acțională). Dimensiunea orizontală (lifewide learning) accentuează prezența și necesitatea proceselor de învățare în toate aspectele vieții personale, profesionale și sociale. Dimensiunea verticală (lifelong learning) se referă la prezența și necesitatea proceselor de învățare pe tot parcursul vieții, indiferent de vârstă. Dimensiunea acțională (learning for live) prezintă diversificarea câmpului educațional, îmbogățirea acestuia cu anumite conținuturi integrate, care accentuează formarea unor competențe – cheie, specifice unei societăți bazate pe cunoaștere [80, p. 82].

Ca o componentă în educația adulților, formarea profesională continuă a cadrelor didactice aparține sistemului formal de organizare a activităților, acestea având ca scop *profesionalizarea carierei didactice*, concept foarte mult discutat și promovat în cadrul sistemului educațional. FPC a cadrelor didactice instituționalizată are avantaje prin următoarele aspecte: stagiile de formare profesională continuă se adresează unui *grup-țintă delimitat* cu ajutorul unor criterii explicite (exemplu: cadre didactice din sistemul de învățământ general, profesori de la discipline din aceeași arie curriculară etc.), au la baza activități profesionale *obiective educaționale* cu un grad ridicat de operaționalitate (delimitează foarte concret, prin anumiți pași, direcțiile de activitate), sunt *proiectate psihopedagogic*, astfel încât să asigure dezvoltarea unor competențe profesionale clare (cadrele didactice au o formare profesională în domeniul pedagogiei și psihologiei, cunosc particularitățile de vârstă ale elevilor etc.), sunt

realizate de *specialiști atestați în domeniu*, au o *bună delimitare în timp* (se desfășoară conform unui calendar aprobat la nivel instituțional, local și național), se încheie cu *certificarea* cadrelor didactice care au promovat toate probele de *evaluare*.

Cercetătorul L. Lefter prezintă un model de formare profesională inițială a cadrelor didactice din perspectiva paradigmei educației centrate pe elev [164].

M. Huncă analizează formarea continuă a cadrelor didactice raportate la nevoile instituționale și personale ale cadrelor didactice [146].

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

O abordare privind FPC este prezentată de un grup de cercetători ai Institutului de Științe ale Educației, care menționează că *dezvoltarea/formarea profesională a cadrelor didactice* este definită ca o implicare a cadrelor didactice în orice tip de oportunitate de învățare după absolvirea studiilor universitare [214, p. 8]. De menționat că autori studiului dat prezintă unele caracteristici ale dezvoltării/formării profesionale a cadrelor didactice, precum ar fi: continuitatea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice, responsabilitatea proprie etc., prezența acesteia ca o componentă fundamentală a vieții profesionale și personale în activitatea cadrelor didactice.

Activitățile de formare continuă sunt structurate în funcție de nevoile colective și individuale, determinate de profesori. Pentru a obține un plan de formare continuă diversificat și echilibrat, se ține cont de nevoile referitoare la diferite dimensiuni în jurul cărora se structurează în mod egal formarea inițială:

- o solidă cultură generală;
- abilități relaționale, atitudini de acceptare, toleranță și deschidere față de toți elevii;
- gestionarea disciplinelor și a programelor de studii specifice acestora;
- competențe în domeniul didacticii, a gestiunii clasei și evaluării acesteia;
- cunoașterea istoriei profesiei (conștientizarea rolului social și a dimensiunii etice) și a capacității de a se identifica cu aceasta în privința evoluției acesteia [263, p. 10];
- competențe referitoare la cercetare-acțiune și la inovație;
- o capacitate de funcționare autonomă și creativă, un spirit critic și capacitate de reflecție asupra practicii sale [287, p. 11].

Formarea profesională continuă înglobează o realitate vastă. Obiectivele care ghidează activitățile de formare sunt grupate pe trei axe de dezvoltare: dezvoltare personală, dezvoltare în

raport cu nevoile organizaționale și dezvoltare profesională [287, p. 11]. Pentru a răspunde nevoilor de dezvoltare personală, formarea continuă permite actualizarea cunoștințelor și a abilităților în ceea ce privește fundamentele predării: metode pedagogice, cunoștințe disciplinare sau de specialitate în formarea profesională etc. Formarea profesională continuă permite de a avea o atitudine critică față de modalitățile de a face și de a iniția cercetarea în mediul școlar.

Pentru a susține dezvoltarea în raport cu nevoile organizaționale, formarea profesională continuă contribuie la achiziționarea cunoștințelor referitoare la cadrul organizațional în care evoluează personalul didactic. Formarea profesională continuă trebuie, mai ales, să asigure implementarea legilor, regulamentelor, politicilor și a programelor de studii. De asemenea, formarea profesională continuă susține dezvoltarea competențelor pentru a asigura funcționarea eficientă într-o societate aflată în schimbare. Personalul didactic astfel achiziționează cunoștințe, formează abilități și atitudini pentru a participa la realizarea intereselor școlii, pentru a colabora cu părinții, pentru a lucra cu partenerii săi într-o organizație școlară [287, p. 11]. Esențial este ca nevoile de dezvoltare personală să fie încadrate în proiecte de formare profesională continuă individuale și colective. Alegerea formei de FPC/DP aparține cadrului didactic, menționează A. Paniș, care trebuie să-și identifice nevoile proprii de formare în raport cu ofertele de formare și cu nevoile personale de dezvoltare, în baza unei analize a calității și avantajelor programelor de FPC existente [191, p. 44].

Prin urmare, după cum menționează cercetătorul Vl. Guțu, „formarea continuă devine o necesitate permanentă a cadrelor didactice, indiferent de domeniul profesional și de nivelul pregătirii fiecăruia, deoarece ea reprezintă calea de la profesorul care improvizează și încearcă diverse modele ale demersului didactic, către profesorul care știe și poate să-și argumenteze deciziile profesionale pentru a obține rezultate performante în domeniul educațional” [Apud 146, p. 3].

Astfel, în rezultatul analizei cercetărilor realizate pe diferite dimensiuni ale FPC, sunt identificate un șir de probleme privind organizarea formării profesionale continue care urmează a fi soluționate din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice:

- Racordarea și dezvoltarea procesului de formare profesională continuă la reformele educaționale din sistemul de învățământ;
- Diversificarea programelor de FPC în conformitate cu nevoile cadrelor didactice în contextul provocărilor societale;
- Valorificarea rezultatelor proiectelor de cercetare în domeniul educațional în cadrul programelor de FPC;
- Asigurarea accesului la formarea profesională continuă a cadrelor didactice, inclusiv prin utilizarea platformelor educaționale (TICE);

- Dezvoltarea mobilității cadrelor didactice naționale și internaționale în procesul de FPC cadrelor didactice;
- Diversificarea stagiilor de formare profesională continuă și altor modalități de formare individualizate, ca răspuns la multitudinea schimbărilor societale existente etc.

Drept urmare a problemelor semnalate, sunt identificate *obiectivele strategice de dezvoltare personală și profesională ale cadrelor didactice*, realizarea cărora necesită:

- promovarea unui traseu de evoluție în cariera profesională, a criteriilor de acces și de evaluare, a competențelor aferente și corelarea acestora cu standardele educaționale, astfel dezvoltând continuu managementul serviciilor educaționale în sistemul de formare profesională continuă la nivel național;
- asigurarea calității serviciilor educaționale prin promovarea resurselor umane de calitate în sistemul de formare profesională continuă;
- consolidarea statutului profesional al formatorilor din educația adulților.

Noțiunile de dezvoltare profesională a cadrelor didactice și învățare pe tot parcursul vieții reprezintă componente esențiale ale vieții profesionale și personale în activitatea cadrului didactic. De asemenea, complexitatea procesului de dezvoltare profesională și învățare pe tot parcursul vieții poartă un caracter teoretic și aplicativ.

Identificarea oportunităților de dezvoltare profesională a cadrelor didactice în contextul învățării pe tot parcursul vieții se realizează de către fiecare furnizor de prestare servicii în parte, însă respectarea documentelor de politici educaționale cu referire la sistemul de formare profesională continuă, fiind obligatorie [368]. Eficacitatea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice rezultă și din implementarea unor documente normative la nivel de sistem de formare continuă, și, totodată, din realizarea proceselor de formare profesională continuă de către formatori calificați în domeniul dat.

Conceptul de FPC a fost cercetat în contextul organizării activităților educative la clasa de elevi, valorificând modelul constructivist al învățării [4] prin analiza paradigmei constructiviste a învățării, evidențiind rolul profesorului și al elevului în procesul de învățare, prin descrierea modelelor constructiviste de proiectare a activității educative la nivel de elev, diriginte, manager școlar [19]. Analiza politicilor naționale și internaționale privind FPC a cadrelor didactice a contribuit la elaborarea *sistemului de criterii și indicatori* privind organizarea procesului de FPC a cadrelor didactice [214]. Problematika FPC a cadrelor didactice a fost elucidată prin dimensiunile conceptuală și metodologică ca o parte componentă a domeniului educațional, antropologic, psihologic și sociologic [17], teorii și modele pedagogice de FPC a cadrelor didactice [31], dimensiunea formatorului ca un concept în formarea FPC a cadrului didactic [27], aspecte conceptuale și metodologice ale profesionalizării cadrelor

didactice [25]. De asemenea, au fost analizate aspectele metodologice ale programului de FPC a cadrelor didactice: planificarea procesului de FPC; organizarea procesului de FPC; monitorizarea/coordonarea performanțelor; evaluarea programului de FPC; îmbunătățirea programului de FPC, conceptul de competență profesională și identificarea mai multor tipuri de competențe pedagogice [7]; competențele profesorului modern în contextul învățării pe tot parcursul vieții: *profesor reflexiv, profesor - om de știință, profesor – tehnician, profesor – artisan, profesor - actor social, persoana profesorului* [9]; analiza dimensiunilor activității de formare, accentuând dimensiunea structurală, evidențiată prin resursele umane implicate în procesul de FPC [23]; analiza conceptului de competențe cheie ale sec. 21 la nivel internațional, prezentarea profilului de competențe inovative ale cadrelor didactice, care vizează următoarele domenii: creativitate, rezolvare de probleme și ameliorare/îmbunătățire continuă; managementul riscului și asumarea riscurilor; construirea relațiilor și comunicarea; implementarea activităților în procesul educațional [13].

În consecință, dimensiunile, problemele și obiectivele strategice menționate conduc la sintetizarea evoluției conceptului de formare profesională în opinia mai multor autori consacrați domeniului (Tabelul 1.1.).

Tabelul 1.1. Accepțiuni evolutive ale conceptului *formare profesională*

Autorul	Conceptul	Semnificații
S. Cristea	dezvoltare/formare profesională	<ul style="list-style-type: none"> • implică acțiuni specifice subordonate scopului general al acestuia, care vizează formarea-dezvoltarea conștiinței tehnologice necesară pentru exercitarea unei profesii într-o societate bazată pe cunoaștere; • activitatea de formare profesională se referă în mod egal la formarea inițială și continuă în contextul formal, dar și în contexte nonformale și informale
Institutul de Științe ale Educației		implicarea cadrelor didactice în orice tip de oportunitate de învățare după absolvirea studiilor universitare
D. H. Dave	educația adulților	este o componentă a educației permanente
Gh. Dumitrescu, A. Manolache, A. Rosianu, R. Iucu, I. Pânișoară, I. Maciuc, F. Voiculescu		specificul formării persoanelor adulte și a formării profesionale continue a personalului didactic
A. Neculau		achiziționarea de noi informații și orientări valorice, bazate pe modele acționale de care are nevoie omul contemporan
N. Silistraru	formare profesională inițială	conceptul de identitate etnică ca valoare în formarea pedagogică inițială a cadrelor didactice
V. Mândăcanu		măiestria pedagogică ca valoare a cadrului didactic în formarea inițială
L. Lefter		prezintă un model de formare profesională inițială a

		cadrelor didactice din perspectiva paradigmei educației centrate pe elev
Ch. Hadji	formare profesională continuă	procesul de formare a formatorilor
L. Șerbănescu, M. D. Bocoș, I. Ioja		o formare integratoare a cadrelor didactice, prin asigurarea conexiunilor și relaționărilor între formarea inițială, formarea profesională continuă și autoformarea, care solicită crearea și menținerea legăturilor între sistemul general, superior și FPC
M. Huncă		formarea continuă a cadrelor didactice raportate la nevoile instituționale și personale ale cadrelor didactice
V. Gh. Cojocaru		formarea profesională continuă a cadrelor didactice prin învățarea la distanță ca o schimbare în educație
D. Patrașcu		conceptul de tehnologii educaționale
T. Callo		formarea profesională a cadrelor didactice și educația lingvistică a elevilor și profesorilor din perspectiva fenomenului de integralitate pedagogică
N. Bucun		direcții de adaptare a managementului resurselor umane ca o componentă a sistemului de formare profesională a cadrelor didactice
Vi. Guțu	formare profesională continuă	reprezintă calea de la profesorul care improvizează și încearcă diverse modele ale demersului didactic, către profesorul care știe și poate să-și argumenteze deciziile profesionale pentru a obține rezultate performante în domeniul educațional
L. Pogolșa	formare profesională continuă	cadrul normativ și metodologic al organizării FPC a cadrelor didactice
A. Paniș	formare profesională continuă	deciziunea managerială a cadrelor didactice
G. Văideanu	educație permanentă	este modalitatea persoanei de a se adapta în diferite contexte sociale, educaționale etc.
D. H. Dave		este un concept care înglobează și educația adulților
Șerbănescu L., Bocoș M. D., Ioja I.	învățare pe tot parcursul vieții (Lifelong Learning)/ învățare continuă/permanentă (Never Ending Learning)	<ul style="list-style-type: none"> o <i>formare continuă</i>, care actualizează cunoștințele obținute în cadrul formării inițiale, o reînnoire și perfecționare a practicii profesionale; o <i>formare complementară</i>, care permite schimbarea orientării în profesie prin noi calificări, diplome, certificate, ambele încadrându-se în FPC sau formare la locul de muncă sau formare avansată
Șerbănescu L., Bocoș M. D., Ioja I.	autoformare profesională	accentul cade pe experiența anterioară a cursanților, a grupului de formabili

Actualmente, configurările științifice privind FPC au contribuit la dezvoltarea sistemului și procesului de FPC în contextul provocărilor societale.

Astfel, la nivel european au fost identificate *noi domenii de interes*, considerate *domenii inovatoare* pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice [232, p. 76-79]:

- *școala ca organizație de învățare*, care oferă trei direcții:

- o schimbare a activităților de învățare profesională, care vizează mai mulți actori din cadrul instituției educaționale, în loc să se concentreze doar pe un profesor, realizarea activităților în cadrul instituției;
- se concentrează atât pe profesorii care predau, cât și pe echipa managerială a instituției educaționale;
- se concentrează asupra actorilor care predau, colaborarea profesorilor din aceeași instituție într-un cadru academic;
- *abilitarea formabililor printr-o abordare orientată spre competență*: accentuarea dezvoltării competențelor transversale prin crearea unui mediu favorabil, sigur și oferirea posibilităților elevilor de a experimenta și a schimba circumstanțele în sens pozitiv;
- *inovarea livrării formării profesionale on-line*: permite accesul la programele de FPC a unui număr mai mare de formabili, oferă oportunități flexibile;
- *reinventarea învățării combinate (blended learning)*: crearea oportunităților de a experimenta practici noi în clasa de elevi, ceea ce contribuie la un conținut mult mai variat. Astfel are loc un transfer al cunoștințelor de la activitățile de dezvoltare profesională la practicile din clasă;
- *programe inovatoare de perfecționare*: prestatorii de servicii de FPC dezvoltă în continuu programele de FPC în contextul realităților existente; elaborarea programelor modulare pentru a oferi posibilitatea cadrelor didactice de a se autoforma la probleme particulare existente în școală;
- *parteneriate inovatoare și actori noi*: parteneriate care produc și furnizează conținutul activităților de formare/dezvoltare profesională a cadrelor didactice (exemplu: parteneri sociali, parteneri economici, parteneri IT etc.).

De asemenea, în România a fost lansată strategia *Viziune și strategie. România Educată*, 2018- 2030, structurată în 12 deziderate, unde al patrulea deziderat vizează cadrele didactice: Profesorii sunt mentori și facilitatori, veritabili profesioniști în educație [349]. De asemenea, se menționează că profesorii au acces la programe de FPC de calitate în corespundere cu nevoile acestora și ale comunității educaționale, iar pe termen mediu este necesar un management al carierei didactice, un accent deosebit ar viza stimularea cadrelor didactice cu performanțe. Printre obiectivele transversale vizate, cariera didactică 2018-2030 stipulează dezvoltarea unor profiluri sau standarde de competențe pentru cadrele didactice, accentuând identificarea de noi profiluri de competențe împreună cu cadrele didactice, și dezvoltarea programelor de formare continuă, inclusiv prin implementarea unui nou sistem de monitorizare a rezultatelor și a nevoilor de formare, de evaluare a impactului și de recompensare a cadrelor didactice. *Componenta cheie* în programul de formare profesională continuă reprezintă *competențele*

profesionale ale cadrelor didactice, care trebuie dezvoltate continuu pentru a răspunde exigențelor societății la nivel mondial. Un alt deziderat se referă la implementarea unui sistem de management al carierei didactice cu grad înalt de flexibilitate pentru a permite trasee diferențiale de carieră profesională (obiectivul 4) [349].

În context, este esențial să menționăm, pe lângă abordarea teoretică, și o altă abordare a domeniului de FPC, și anume cea praxiologică.

Praxiologia este o ramură a științei sau o disciplină care studiază structura generală a acțiunilor umane și a condițiilor eficacității acestora (*praxis* – acțiune, *logos* - știință). Evoluția istorică [210, p. 90] menționează că *praxiologia*, fondată de T. Kotarbinski, președintele Academiei de Științe din Polonia, studiază interacțiunea persoanelor, a persoanei și colectivului din care face parte, în cazul nostru, procesul de activitate profesională [264].

Praxiologia reprezintă teoria situată în cadrul sociologiei practice, constituie o metodologie de examinare a diverselor acțiuni, din punct de vedere al eficienței acestor, este una dintre metodele cercetării sociologice moderne, esența căreia constă în investigarea și caracterizarea practică a diferitor obiceiuri și procedee de lucru, clarificarea elementelor acestora și formularea, pe această bază, a diverselor recomandări cu caracter practic [118]. În contextul dat, T. Kotarbinski a schițat *trei sarcini ale praxiologiei*:

- 1) o descriere analitică a „elementelor de acțiune”, inclusiv o clarificare a conceptelor;
- 2) construcția normelor generale („recomandări și avertismente pozitive”);
- 3) ancheta progresului istoric în eficiența acțiunii eficiente.

Toate aceste trei sarcini conturează știința acțiunii eficiente, care contribuie la delimitarea elementelor ce formează constructul practic al conceptelor științifice. Astfel praxiologia sau teoria acțiunii umane eficiente reprezintă una din disciplinele filosofice contemporane cele mai apropiate de problemele concrete ale vieții sociale, probleme care interesează demersul pozitiv al științelor care aspiră la aplicabilitate. Praxiologia s-a constituit târziu ca știință, dar marii autori au fost atrași de ideea de practică, implementare în practică prin diferite instrumente metodologice. Conceptul de praxiologie se proliferază încă din antichitate, la Platon și Aristotel, prin promovarea ideii de practică în acțiune. Din perspectivă filosofică, teoria acțiunii o întâlnim la Kant și Hegel, unde principala contribuție a lui Hegel în analiza ideii de practică a fost corelarea scopului cu mijloacele, instrumentele realizării acestuia.

Însă cele mai importante contribuții în edificarea praxiologiei s-au conturat în domeniul sociologiei. Printre renumiții sociologi care au acordat prioritate conceptului de acțiune sunt E. Durkheim, V. Pareto, M. Weber. Fondatorul teoriei sociologice despre acțiune este considerat Talcott Parsons, care a elaborat o tipologie mai amplă, riguroasă și sistematică alcătuită în comparație cu V. Pareto și M. Weber a sistemelor de acțiune, cu aplicație la diferite sisteme

sociologice și economice [297]. Meritul lui T. Parsons este că a formulat elementele de bază pentru definirea acțiunii umane ca relație de eficiență între *agent* (subiect al acțiunii) și *pacient* (obiect al acțiunii) [265]. Totodată termenul de praxiologie, ca disciplină teoretică aparte, este asociat cu numele filosofului polonez Tadeusz Kotarbinski, care independent de T. Parsons, fundamentează o teorie generală a acțiunii, din perspectivă epistemologică și nu sociologică. T. Kotarbinski propune un program amplu de cercetări interdisciplinare pentru a constitui o teorie generală a acțiunii eficiente. Cercetătorul T. Kotarbinski consideră că praxiologia trebuie concepută ca o *disciplină metateoretică*, a cărei sarcină este crearea unui sistem deductiv propriu de cercetare, care fixează un ansamblu de legi generale ale mecanismului acțiunii sociale, găsiindu-și aplicabilitate în științele particulare ale acțiunii [261]. Astfel praxiologia se prezintă ca o știință a eficienței acțiunii, unde sarcinile vizează formularea și verificarea recomandărilor cu privire la ceea ce trebuie făcut, ce trebuie realizat în condițiile socio-psiopedagogice pentru a obține rezultatele scontate. Termenul adecvat noțiunii de acțiune este *praxisul*, care reprezintă *activitatea practică eficientă*.

Activitatea teoretică corelează strâns cu activitatea practică în structurarea acțiunii umane, pentru că orice activitate teoretică are un suport și o finalitate practică și viceversa, orice activitate practică este motivată și coordonată teoretic. Astfel, considerăm că în orice tip de activitate, fie teoretică sau practică, fie materială sau imaterială, termenul de *praxis* are semnificația de *activitate transformatoare* și chiar *de eficiență*. În acest sens, considerăm că praxiologia operează cu noțiuni de *activitate, acțiune, act eficient* [281, p. 523].

Ca disciplină teoretică, *praxiologia* reprezintă, totodată, și *metodologie, organon al activității practice*, căreia îi propune instrumente de cercetare științifică. În acest context, cercetarea realizată utilizează conceptul de praxiologie și ca metodologie, oferind instrumente științifice ca bază metodologică pentru domeniul activității practice, astfel configurându-se *constructul experimental* al cercetării realizate. Praxiologia cercetează structura acțiunii sociale în general, pentru a oferi instrumente cu privire la realizarea eficientă a oricărei acțiuni. Sarcina principală a praxiologiei constă în sistematizarea direcțiilor privitoare la maximum de eficacitate în organizarea activităților, conchide T. Kotarbinski [281].

Ca teorie generală a acțiunii, praxiologia reprezintă o *disciplină metateoretică*, unde științele educației au misiunea să elaboreze *instrumente* pentru organizarea eficientă a acțiunilor specifice domeniului educațional.

T. Kotarbinski, realizând diferite analize în domeniul teoriei acțiunii, a conceput obiectul și statutul praxiologiei, numind-o *metapraxiologie*.

Fiind concepută ca știință generală a acțiunii, praxiologia este, totodată, o disciplină filozofică. Însuși conceptul de acțiune reprezintă un concept filozofic. Analiza literaturii de specialitate

demonstrează că conceptul de acțiune umană a constituit una din preocupările de bază ale filozofiei. Acțiunea umană se instituie ca urmare a relației cauzale complexe, care este asociată cu o relație teleologică, exercitarea căreia necesită prezența unui câmp motivațional.

Totodată, cercetările acționaliste contemporane, având în vedere contribuțiile lui T. Parsons în domeniul sociologiei, au propus mai multe nuanțări în ceea ce privește termenul de praxiologie, și anume concepte noi: *situație* și *realizare*. În accepția cercetării noastre, *situația* reprezintă un ansamblu de norme, reguli, realizarea cărora contribuie la structurarea unui *context*, realizat într-un *cadru de acțiune*, prin implicarea *resurselor* (umane, materiale, financiare) și obținerea *rezultatelor* preconizate [264].

Semnificația de acțiune o întâlnim și în teoria operațională a învățării a lui P. I. Galperin, care accentuează două aspecte fundamentale: *mecanisme de orientare în sarcină* și *interiorizarea sarcinilor practice* [256]. Distingem mai multe tipuri de orientare în sarcină: prezentarea modelului acțiunii fără indicații privind realizarea acestuia; prezentarea modelului acțiunii și a procesului de realizare împreună cu indicații de execuție; analiza noilor sarcini, desprinderea unor repere și a condițiilor de execuție a sarcinii, unde este accentuată activitatea de transfer în activitatea practică. Interiorizarea sarcinilor reprezintă o introducere în realizarea unei activități *prin constituirea unei baze de orientare a acțiunii, desfășurarea acțiunii propriu-zise și controlul ca principiu esențial al acțiunii*. În contextul dat, menționăm că în cadrul cercetării, teoria operațională a învățării este utilizată în constructul praxiologic al profesionalizării cadrelor didactice, mai ales, în etapa de formare a cadrelor didactice, unde sunt discutate și analizate diferite noțiuni, concepte, teorii cu impact în FPC a cadrelor didactice.

În viziunea autorului V. Gh. Cojocaru, *praxiologia* vizează aspectul profesional, *deontologia*, care este o filosofie a profesiei, a lucrului bine făcut, care se bazează pe ideea că individul aparține societății și că el are raporturi de muncă cu semenii săi, raporturi ce presupune drepturi și îndatoriri [90, p. 83]. Astfel, *praxiologia* este un concept care reprezintă un sistem de acțiuni și reclamă necesitatea unui control crescut al comportamentului ca premisă fundamentală pentru obținerea eficienței [Apud 90, p. 83].

Interpretarea fenomenelor sociale începe de la conceptul de acțiune, de la relația dintre activitatea practică și mijloacele sau instrumentele de realizare sau de implementare acestora în activitatea practică. În filosofia contemporană, conceptul de acțiune reprezintă pragmatismul, instrumentarismul, operaționalismul, acceptat și de cercetătorii din actualitate. *Pragmatismul*, în analiza realizată de autorii M. Borozan și A. Bețivu, derivă din învățătura lui Charles Sanders Peirce (1839-1914), care credea că gândul trebuie să producă acțiuni, mai degrabă decât să rămână în minte și să ducă la indecizie [339, p. 56]. Ca reprezentanți ai pragmatismului putem enumera autorii Charles Darwin, Charles Sanders Peirce, William James, John Dewey.

În Republica Moldova conceptul de praxiologie este acceptat și promovat ca activitate practică, acțională, planificarea și operaționalizarea acțiunilor în implementarea diferitor concepte, documente de politici educaționale etc. Autorii M. Borozan și A. Bețivu definesc conceptul de *praxiologia educației* ca teorie a practicii educative eficiente, respectiv, orizontul poziționărilor și intervențiilor educative și didactice, de la didactica generală la didacticele aplicate și speciale, tehnologia și metodologia instruirii, comunicarea pedagogică, teoria și metodologia evaluării, principiile acțiunii didactice etc. [314, p. 21].

Aspectele praxiologice ale standardelor educaționale de calitate, care sunt proiectate din perspectiva competențelor, marcând trecerea de la un enciclopedism al cunoașterii la *o cultură a acțiunii contextualizate*, sunt cercetate de L. Pogolșa [210, p. 85]. În contextul dat, L. Pogolșa menționează dimensiunea acțională în formarea personalității elevului, dimensiune promovată și de psihologia comportamentală [210, p. 85].

În contextul cercetării realizate, praxiologia vizează, în primul rând, dimensiunea practică a activității, praxiologia FPC a cadrelor didactice.

Abordarea praxiologică a FPC a cadrelor didactice ne permite să deducem următoarele *principii ale praxiologiei FPC a cadrelor didactice*:

- principiul aplicării instrumentelor metodologice în cadrul FPC a cadrelor didactice la nivel de sistem de FPC și la nivel de proces de FPC;
- principiul dezvoltării profesionale continue a cadrelor didactice în contextul paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice din perspectiva educației de calitate;
- principiul specificării acțiunilor pedagogice în raport cu elementele curriculare proiectate în cadrul sistemului de FPC;
- principiul funcționării și aplicării cadrului teleologic (scop, obiective, competențe) în produsele elaborate în cadrul FPC a cadrelor didactice;
- principiul corelării activităților de formare, accentuând interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea problemelor abordate, axarea pe situații de învățare autentice;
- principiul implementării calitative în practica educațională a rezultatelor învățării în cadrul FPC.

Principiile enumerate orientează FPC prin transpunerea în acțiune a produselor teoretico-praxiologice și a instrumentelor metodologice raportate la diferite componente ale sistemului de FPC: planificarea; organizarea; monitorizarea/coordonarea; evaluarea și îmbunătățirea programului de formare profesională continuă.

Ca urmare a analizei științifice a conceptelor în formarea profesională, conturăm conceptul de *formare profesională continuă* ca un ancoraj al dimensiunilor de profesionalizare a cadrelor

didactice, care vizează planificarea, organizarea și realizarea dezvoltării competențelor profesionale și personale pe tot parcursul vieții.

1.2. Abordări specifice ale formării profesionale continue la nivel național și internațional

În rezultatul analizei literaturii de specialitate, unor reglementări normative privind formarea profesională continuă a cadrelor didactice la nivel internațional, precum și a viziunilor prezentate de mai mulți autori [232, p. 54–55], sunt identificate diverse sisteme de formare profesională continuă la nivel internațional structurate în jurul a trei piloni:

- 1) *Dezvoltarea profesională și personală a cadrelor didactice;*
- 2) *Ameliorarea calității în sistemele de FPC, a cursurilor oferite, a altor servicii educaționale și a practicilor pedagogice ale cadrelor didactice;*
- 3) *Ameliorarea interacțiunii dintre persoanele încadrate în sistemul educațional și ansamblul societății.*

Cadrul de competențe profesionale ale cadrelor didactice privind dezvoltarea profesională și personală este diferit la nivel internațional, însă absolut toate sistemele de FPC vizează dezvoltarea competențelor profesionale, prin actualizarea competențelor generale și a celor din domeniile didacticii și disciplinei școlare; formarea de noi competențe profesionale; didactica disciplinelor școlare; inițiere în utilizarea noilor metode și mijloace de învățământ (*Anexa 1*).

Ameliorarea calității sistemelor de FPC, a cursurilor oferite, a altor servicii educaționale și a practicilor pedagogice ale cadrelor didactice se caracterizează printr-o serie de componente psiho-sociopedagogice ale profesorilor, unde se punctează anumite aspecte, precum: favorizarea interdisciplinarității și amplificarea lucrului în echipă; o mai mare deschidere spre inovație; formarea pentru gestionarea situațiilor de criză la nivelul școlii; punerea în acțiune a unor priorități pedagogice și educaționale; dezvoltarea competențelor necesare gestionării relațiilor umane [232, p. 41].

Ameliorarea interacțiunii dintre persoanele încadrate în sistemul educațional și ansamblul societății vizează crearea și susținerea legăturilor dintre mediile educațional și economic; provocarea unui interes stimulatив pentru investigarea unor factori economico-sociali; adaptarea permanentă la schimbările socioculturale [232, p. 42].

La nivel european, există o serie de elemente care influențează participarea cadrelor didactice la dezvoltarea profesională continuă și la adecvarea acesteia în contextul educațional și social. Astfel, timpul pe care profesorii din învățământul secundar inferior îl petrec în dezvoltarea profesională continuă este mai mare în țările în care aceasta este obligatorie. Există și neconcordanțe între oferta de dezvoltare profesională continuă și nevoile exprimate de profesori. Aceste neconcordanțe sunt, în general, mai scăzute în țările în care școlile și profesorii

înșiși sunt responsabili de stabilirea priorităților de formare. Ratele mai mari de participare la dezvoltarea profesională sunt asociate și cu niveluri mai ridicate de sprijin financiar și cu posibilitatea de a participa la activitățile de dezvoltare profesională continuă în timpul programului de lucru. Cele mai frecvente bariere în calea participării la dezvoltarea profesională indicate de profesori sunt lipsa timpului, respectiv suprapunerea programelor cu activitățile didactice și absența stimulentei [320, p. 56].

Printre *recomandările Comisiei Europene* în domeniu, pentru țările membre se remarcă zece acțiuni-cheie, inserate în documentele *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes* și *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes* (Strasbourg, 2012), care sunt perfect valabile și pentru sistemul educațional din Republica Moldova, punând accentul pe îmbunătățirea calității resurselor umane, printre care:

- Definirea competențelor și a calităților necesare cadrelor didactice;
- Actualizarea sistemului de recrutare a celor mai buni candidați pentru profesia didactică;
- Asigurarea unui sprijin sistematic cadrelor didactice debutante pentru inserție profesională;
- Revizuirea ofertei de formare continuă pentru asigurarea participării profesorilor în învățarea profesională prin colaborare pe tot parcursul activității;
- Construirea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice pe baza feedback-ului permanent privind performanța lor [221, p. 4].

Analizând aceste acțiuni, menționăm că unele dintre acestea au fost realizate (mai mult sau mai puțin, cum ar fi definirea competențelor și a calităților necesare cadrelor didactice sau revizuirea ofertei de formare continuă pentru asigurarea participării profesorilor în învățarea profesională prin colaborare pe tot parcursul activității, ceea ce se realizează la nivel de instituție/departament de formare profesională), însă unele dintre acestea au rămas doar la nivel de recomandări: actualizarea sistemului de recrutare a celor mai buni candidați pentru profesia didactică; asigurarea unui sprijin sistematic cadrelor didactice debutante pentru inserție profesională; construirea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice pe baza feedback-ului permanent privind performanța lor.

Un alt aspect important în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice reprezintă și mobilitatea formării cadrelor didactice între diferite țări. Mobilitatea asigură multe beneficii pentru profesorul în cauză, precum și pentru sistemul educațional. Posibilitatea calificării pentru a lucra la diferite niveluri ale educației este importantă pentru dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice. Mobilitatea este o parte integrantă a dezvoltării profesionale și trebuie recunoscută ca atare. Recunoașterea cunoștințelor și abilităților acumulate prin studii sau munca în străinătate este un stimulent important pentru creșterea mobilității între profesori. Mobilitatea

profesorilor poate asigura o ofertă echilibrată de posturi în toate regiunile și țările. Mobilitatea este importantă în pregătirea profesorilor și pentru a face față multitudinii de provocări ale claselor multiculturale. Este, de asemenea, importantă continuarea descoperirilor curente în implementarea sistemelor structurate pentru recunoașterea abilităților și experienței dobândite în afara educației, ca mijloc de încurajare a mobilității mai largi între profesori și de asigurare a unor căi flexibile de reintegrare în profesie [231, p. 94 – 96].

Politicile de la nivelul Uniunii Europene (UE) în domeniul FPC constituie puncte de reper pentru elaborarea, de către fiecare stat care aspiră la aderarea la standardele europene, a reglementărilor, politicilor și direcțiilor de acțiune specifice. Cele mai semnificative documente europene de politici în domeniul FPC sunt sintetizate, după cum urmează [332].

Declarația de la Lisabona (2000), care stabilește o serie de obiective cu referire la constituirea unei societăți și economii bazate pe cunoaștere, care se pot realiza doar prin adaptarea și îmbunătățirea sistemelor de educație și FPC [347].

Memorandumul privind învățarea pe tot parcursul vieții al Comisiei Europene (2000), care formulează o serie de mesaje-cheie cu rol de orientare a acțiunilor viitoare în domeniu: garantarea accesului universal și continuu la învățare pentru formarea și îmbunătățirea competențelor; realizarea unor investiții superioare în resurse umane; încurajarea inovației în predare și învățare; valorizarea învățării nonformale și informale; regândirea orientării și consilierii, cu focalizare pe accesul la informație de calitate și la consiliere privind oportunitățile de învățare pe tot parcursul vieții; apropierea învățării de domiciliu, oferirea de oportunități de învățare continuă, cât mai aproape de beneficiari, în propriile lor comunități și sprijinită de echipamente IT [334].

Declarația de la Copenhaga (Declarația miniștrilor europeni ai educației și formării profesionale și a Comisiei Europene, cu privire la consolidarea cooperării europene în formare profesională, 2002), care stabilește următoarele priorități în dezvoltarea sistemelor de educație și de formare profesională inițială și continuă: dimensiunea europeană, transparență, informare și consiliere, recunoașterea competențelor și a calificărilor, asigurarea calității în formare [324].

Consiliul European (2005), care redefinește, ca prioritate fundamentală de acțiune pentru UE, creșterea investiției în capitalul uman prin sisteme mai bune de educație și de formare continuă și adaptarea acestora la noile cerințe de competențe, iar ca linie directoare – creșterea și îmbunătățirea investiției în cercetare și dezvoltare în vederea formării Ariei Europene a Cunoașterii [342].

Rezoluție a Parlamentului European (2012) privind Educația și formarea într-o Europă inteligentă, durabilă și favorabilă incluziunii, care ia act de faptul că, în pofida unei îmbunătățiri

a educației și a FPC, pentru majoritatea populației UE învățarea pe tot parcursul vieții încă nu este o realitate [343].

Concluziile Consiliului din 20 mai 2014 privind formarea eficace a profesorilor (2014) privind dezvoltare profesională continuă reprezintă un factor semnificativ pentru a asigura atât atragerea candidaților potriviți către profesia de cadru didactic, cât și faptul că profesorii dețin și își mențin *competențele relevante* de care au nevoie pentru a fi eficace în sălile de clasă de astăzi, sprijin la început de carieră, învățare și dezvoltare profesională pe parcursul întregii cariere, feedback pedagogic [322].

Comunicarea Comisiei către parlamentul european, consiliu, comitetul economic și social european și comitetul regiunilor din 7 decembrie 2016 cu privire la îmbunătățirea și modernizarea educației (2016) accentuează dezvoltarea profesională a cadrelor didactice pe parcursul întregii cariere; modernizarea sistemelor de educație și de formare profesională și asigurarea unui acces mai bun la educație de calitate [321].

Strategia UE 2020, conform căreia creșterea economică trebuie să se bazeze prioritar pe educație, cunoaștere, inovare și politici sociale adecvate pentru ca UE să iasă din actuala criză, pare cu atât mai important să se aplice în mod adecvat politicile din acest domeniu, pentru a depăși cu succes această perioadă critică [343].

Educația pentru dezvoltare durabilă: către atingerea obiectivelor de dezvoltare durabilă (2030) se bazează pe experiențele programului de acțiune globală în cele cinci domenii prioritare de acțiune ale politicii, educației și formării, educatorilor, tineret și comunități [338].

Analiza studiului realizat de Comisia pentru Cultură și Educație a Parlamentului European (*Anexa 2*), privind cele trei etape ale dezvoltării profesionale a cadrelor didactice (formarea profesională inițială, sprijinul acordat la începutul carierei și dezvoltarea profesională continuă), din șapte state membre (Austria, Finlanda, Franța, Irlanda, Italia, Lituania și Olanda), ne-a permis să formulăm următoarele concluzii:

- 1) În multe țări, formarea cadrelor didactice este prioritară, reformele de la nivelul național aliniindu-se recomandărilor Uniunii Europene.
- 2) Reformele politicilor se concentrează asupra formării profesionale inițiale și se orientează într-o măsură mai mică asupra sprijinului acordat la începutul carierei și dezvoltarea profesională continuă.
- 3) Între structurile formarea profesională inițială, sprijinul acordat la începutul carierei și dezvoltarea profesională continuă nu există o coordonare apreciabilă, formarea profesorilor nefiind privită ca un proces continuu. Reformele accentuează formarea profesională inițială, mai precis sprijinul acordat la începutul carierei. Totodată, dezvoltarea profesională continuă este asigurată în multe țări, în ciuda faptului că, pe de o

parte, lipsesc stimulentele pentru participarea la aceste programe, iar, pe de altă parte, există bariere în calea participării, care țin de preocupările și înclinațiile individuale.

În concluzie, menționăm că în statele Uniunii Europene nu există un consens în privința formării profesionale continue a cadrelor didactice, fiecare țară având propria legislație care reglementează această componentă.

În acest context, Comisia pentru Cultură și Educație a Parlamentului European a formulat *trei recomandări*:

- Importanța tratării formării profesorilor ca un proces continuu, corelând cele trei componente: formarea profesională inițială, sprijinul acordat la începutul carierei și dezvoltarea profesională continuă, din nevoia de a răspunde provocărilor practicii didactice. De asemenea, se menționează asigurarea transparenței sprijinului acordat la începutul carierei și dezvoltării profesionale continue pentru o corelare mai bună a nevoilor proprii cu serviciile oferite, dar și cu așteptările angajatorilor referitoare la formarea profesională continuă a cadrelor didactice.
- A doua recomandare este adresată factorilor interesați de la nivel național și este legată de modalitatea în care sunt elaborate și puse în practică elementele reformei menite să armonizeze cu progresele la nivel european privind formarea inițială și continuă. De asemenea, se recomandă instituirea la nivel național, local și școlar structuri de ECS și DPC.
- A treia recomandare se adresează părților interesate de la nivel național și local/școlar și se referă la finanțarea formării profesorilor care trebuie să acopere nevoile concrete, pentru a se putea implementa reformele [232, p. 45].

La nivel internațional reglementările normative privind formarea profesională continuă în viziune sistemică, demersurile de optimizare educațională se realizează sub aspectul paradigmelor educaționale și curriculare, dar și al strategiilor didactice, de evaluare și al resurselor umane în procesul educațional. Astfel, succesul reformelor în sistemul educațional depinde, în mare măsură, de resursele umane implicate, adică de cadrele didactice.

În contextul analizelor referitoare la dinamica profesiei de cadru didactic se identifică două aspecte critice: în primul rând creșterea atractivității altor domenii de activitate și a altor profesii (de exemplu: profesiile ce vizează noile tehnologii), iar în al doilea rând, degradarea percepției tinerilor asupra statutului acestei profesii, mai ales, din cauza nenumăratelor critici aduse sistemului educațional și salarizarea nesatisfăcătoare a persoanelor implicate în acest sistem.

La nivel internațional, formarea profesională a cadrelor didactice presupune parcurgerea a trei etape: formarea profesională inițială (FPI), sprijinul acordat la începutul carierei (Early

Career Support, ECS) și dezvoltarea profesională continuă (DPC). Formarea continuă a personalului didactic, redenumită frecvent *formare profesională continuă/FPC* pentru a demonstra continuitatea și coerența dintre etapele carierei didactice, în contextul învățării pe tot parcursul vieții [214, p.21] *are statut diferit de la o țară la alta: este întotdeauna considerată un drept, dar variază între obligativitate și opțiune*. Conceptul de FPC este unul complex, incluzând mai multe dimensiuni: dezvoltare profesională, învățare pe tot parcursul vieții, evoluția/avansarea în carieră etc. În literatura de specialitate, există mai multe definiții și accepțiuni ale conceptelor de *dezvoltare profesională a cadrelor didactice* și *învățare pe tot parcursul vieții*. Conceptul *învățarea pe tot parcursul vieții* sau Lifelong Learning (engl.), *apprentissage tout au long de la vie* (fr.) este definit ca „o totalitate de activități de învățare realizate pe tot parcursul vieții, în scopul îmbunătățirii cunoștințelor, abilităților și competențelor personalității, ce țin de perspectivele civice, sociale și de muncă” [214, p. 9]. De asemenea, se menționează contextul realizării învățării pe tot parcursul vieții: în cadrul educației formale, nonformale și informale.

Deși în multe țări europene predarea se orientează spre pregătirea indivizilor pentru ca aceștia să devină persoane care învață pe tot parcursul vieții, echipându-i cu abilități de învățare încă din învățământul primar, totuși în unele state membre ale Uniunii Europene sistemul de învățământ este mai avansat în privința implementării unui stil de predare atractiv și a sprijinirii dezvoltării abilităților de învățare, inclusiv în cazul educației adulților, în timp ce în alte state membre sistemul de învățământ este prea puțin pregătit pentru o astfel de abordare.

Starea de fapt a sistemului a fost analizată pe mai multe dimensiuni: prevederile cadrului legislativ cu privire la dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice în diverse țări; statutul FPC (obligatoriu/facultativ); autorizarea și certificarea stagiilor de FPC; cadrul instituțional/furnizorii de FPC; forme de FPC (periodică, curentă, modulară, conversia profesională etc.); standardele de FPC; accesul cadrelor didactice și posibilitățile de participare în cadrul programelor de formare continuă; finanțarea programelor de FPC. Programele de FPC adresate cadrelor didactice din învățământul general cuprind mai multe module, dar nu în toate țările este prezentată în mod deschis denumirea cursurilor organizate în cadrul stagiilor de FPC. Cert este faptul că învățarea pe tot parcursul vieții *este un deziderat al epocii actuale*. Acest efort presupune participarea sporită pe piața muncii a unei forțe de muncă înalt calificate și adaptabile, chiar dacă FPC are statut obligatoriu sau facultativ, îmbunătățirea sistemului educațional și creșterea adaptabilității acestuia la cererea pieței muncii, promovarea educației pe tot parcursul vieții, creșterea adaptabilității angajaților și a întreprinderilor, asigurarea calificărilor și cunoștințelor necesare integrării și mobilității pe piața muncii și facilitarea dezvoltării economice. În cadrul cercetării a fost realizată analiza sistemelor de FPC la nivel internațional

vizavi de cel național oferit cadrelor didactice din perspectiva dezvoltării competențelor profesionale (Tabelul 1.2.).

Programele de FPC adresate cadrelor didactice din învățământul general cuprind mai multe module, dar nu în toate țările este prezentată în mod deschis denumirea cursurilor organizate în cadrul stagiilor de FPC. Cert este faptul că învățarea pe tot parcursul vieții *este un deziderat al epocii actuale*. Acest efort presupune participarea sporită pe piața muncii a unei forțe de muncă înalt calificate și adaptabile, chiar dacă FPC are statut obligatoriu sau facultativ, îmbunătățirea sistemului educațional și creșterea adaptabilității acestuia la cererea pieței muncii, promovarea educației pe tot parcursul vieții, creșterea adaptabilității angajaților și a întreprinderilor, asigurarea calificărilor și cunoștințelor necesare integrării și mobilității pe piața muncii și facilitarea dezvoltării economice.

În unele dintre sistemele europene de educație, asigurarea calității programelor de FPC se efectuează de către autoritățile educaționale de nivel superior, de regulă, Ministerul Educației. De exemplu, în Slovacia, Ministerul acreditează programele de DPC pe baza recomandărilor făcute de către Consiliul de Acreditare pentru FPC a cadrelor didactice și a personalului auxiliar. Cu toate acestea, în unele țări autoritatea responsabilă nu este Ministerul. Spre exemplu, în Spania, autoritățile educaționale ale comunităților autonome sunt responsabile de realizarea acestor funcții.

Activitățile de FPC a personalului didactic valorifică strategiile pedagogice afirmate la nivelul educației permanente, în general, și în domeniul didacticii adulților, în mod special. Aceasta presupune crearea unui cadru instituționalizat, unde sunt formatori permanenți ai CRFPC (Centrelor Regionale de Formare Profesională Continuă), care asigură: organizarea stagiilor, reglarea ofertei și a cererii, managementul activităților de formare.

Majoritatea țărilor au operaționalizat acțiuni de politică educațională pentru implementarea Programului UE pentru Învățarea pe tot Parcursul Vieții (LLP). Cu toate acestea, schemele naționale de mobilitate pentru încurajarea cadrelor didactice să participe la activități de învățare în altă țară europeană (învățare transnațională) nu sunt răspândite în toate țările europene. În câteva dintre ele oportunitățile cadrelor didactice de a fi implicate în activități educaționale transnaționale sunt corelate în mod specific cu învățarea limbilor străine. În Franța mobilitatea cadrelor didactice este încurajată în cadrul politicii de promovare și diversificare a limbilor moderne. În Spania anumite scheme de mobilitate pentru profesori sunt organizate la nivel central, iar altele la nivelul Comunităților Autonome.

Un alt aspect important îl reprezintă statutul dezvoltării profesionale continue (DPC). În general, DPC poate fi considerată obligatorie (adică există un minim de dezvoltare profesională continuă pe care toate cadrele didactice trebuie să o efectueze).

Tabelul 1.2. Reglementări normative privind sistemele de formare profesională continuă la nivel internațional

Țara	Reglementări normative	Statutul FPC (obligatoriu /facultativ)	Autorizarea și certificarea stagiilor de FPC	Cadrul instituțional /Furnizori de FPC	Forme de FPC (periodică, curentă, modulară, conversia profesională etc.)	Standarde de FPC	Programe /oferte de programe	Finanțarea de stat, sponsorizată; individuală sau mixtă.
Austria	Legea federală privind sprijinirea educației adulților (2003) Legea federală privind organizarea FPC a cadrelor didactice (2005)	Facultativ	Certificate	Colegii universitare de FPC publice și private	Modulară	Nu există	Tematice	Mixtă
Germania	Legea pentru educația adulților Legea privind actualizarea asistenței de formare (2012) Legea formării profesionale (2015) Legea federală a Asistenței de FPC (2015)	Obligatori	Certificate	Instituții de stat FPC	Periodică modulară; conversie profesională	Standarde pentru formarea profesorilor (2014)	Multimodulare, monomodulare, tematice	Mixtă
Italia	Regulamentul FPC (2015)	Obligatori (cel puțin 8 zile o dată la 4 ani); /facultativă (2 zile o dată la 4 ani)	Certificate	Departamente universitare publice și private	Periodică, curentă, modulară, conversia profesională etc.	-	Multimodulare, Monomodulare, tematice	Mixtă
Finlanda	Legi privind calificările cadrelor didactice(1998; 2003; 2005)	Facultativă (3/5 zile în an)	Certificate	Centre de FPC subordonate universităților	Periodice	-	Multimodulare, monomodulare, tematice	Mixtă
Spania	Legea Organică a Calificărilor și Formării Profesionale (2002)	Facultativă (o dată la 3 ani)	Certificate	Centre de FPC în cadrul instituțiilor de profil sau	Periodice	Cadrul European al Calificărilor	Tematice	Mixtă

	Legea învățământului (2006)			universități		pentru învățarea pe tot parcursul vieții (EQF)		
Franța, spațiul francofon	Codul Educației (2007)	Obligativ	Certificate	Școli superioare de profesorat și educație, în cadrul universităților Centrul de formare pedagogică GRETA (grup de instituții de învățământ publice locale)	Periodică, curentă, modulară, conversia profesională	Norme și standarde de calitate în educație și formare (2014)	Multimodulare, monomodulare, tematice	Mixtă
România	Legea Educației din România(1995) Strategia pe termen scurt și mediu pentru dezvoltare profesională continuă (2005-2010) Legea Educației Naționale (2011)	Obligativ (o dată la 5 ani)	Certificate Diplome de recalificare /calificare profesională suplimentară	Instituții științifico-didactice Departamentul pentru pregătirea didactică a cadrelor didactice din cadrul universităților Casa Corpului Didactic	Periodică, curentă, modulară, conversia profesională	Standardele de FPC pentru funcțiile didactice și funcțiile de conducere, de îndrumare și control din învățământul preuniversitar (2004)	Multimodulare, monomodulare, tematice	Mixtă
Republica Moldova	Hotărârea Guvernului nr.1224 (2004) Codul Educației(2014)	este un drept (o dată la 3 ani)	Certificate Diplome de recalificare /calificare profesională suplimentară	Instituții de profil Departamente în cadrul universităților Centre educaționale	Periodică, curentă, modulară, conversia profesională	Standarde de FPC (2007) Regulamentul privind implementarea Standardelor de FPC a cadrelor didactice (2009)	Multimodulare, monomodulare, tematice	Mixtă

Federația Rusă	Legea federală de calificare a lucrătorilor din învățământ (2012) <i>Concepția Națională de Educație a Federației Ruse pînă în 2025</i> Legislația de Stat a Federației Ruse (2013) Programul de stat al Federației Ruse (2013-2020)	Facultativ	Certificate Diplome de recalificare /calificare profesională suplimentară	Academii (de învățământ, de științe ale educației, de studii postuniversitare) Asociații Universități Centre interregionale de pregătire a pedagogilor	Periodică, curentă, modulară, conversia profesională	Regulamentul de dezvoltare, adoptarea și aplicarea standardelor profesionale (2013)	Multimodulare, monomodulare, tematice	Mixtă
-----------------------	---	------------	--	---	--	---	---------------------------------------	-------

[Apud 214, p. 18 - 20]

Aceasta poate fi una dintre obligațiunile statutare ale cadrelor didactice în conformitate cu reglementările, cu documentele de politici relevante sau cu contractele de muncă (dar nu este definită o durată minimă); sau poate fi opțională pentru profesori. DPC este obligatorie pentru toți profesorii din învățământul primar și secundar în majoritatea sistemelor educaționale (21). În toate acestea există un număr minim de ore, zile sau credite pe care cadrele didactice trebuie să le finalizeze într-o anumită perioadă. În unele sisteme educaționale, DPC este considerată ca fiind una dintre îndatoririle profesionale obligatorii ale cadrelor didactice, însă regulamentele și documentele de politici educaționale nu definesc un număr minim de ore obligatorii (14). În alte țări (7) (spre exemplu, Franța), nu există nici o obligație statuară (legală) pentru profesori de a participa la DPC, fiind la latitudinea profesorilor dacă participă sau nu [323, p. 56 - 57].

În majoritatea țărilor europene, DPC este considerată o obligațiune profesională, însă nu în toate cazurile cadrele didactice au obligația, în mod explicit, de a lua parte la stagii de FPC. Spre exemplu, chiar dacă Franța, Islanda, Olanda și Suedia acceptă ideea conform căreia formarea continuă a profesorilor constituie o obligație profesională, nu pun sub semnul obligativității participarea la astfel de cursuri; dacă profesorii optează pentru DPC, sunt încurajați și motivați prin acordarea unor bonusuri de natură salarială și/sau prin valorificarea unor oportunități de promovare în carieră.

În Spania, Luxemburg, Polonia, Portugalia, Slovenia și Slovacia, în pofida faptului că FPC a cadrelor didactice este opțională, aceasta este legată în mod direct de avansarea în carieră sau creșterea salarială. Astfel, Spania și Luxemburg oferă un bonus salarial profesorilor care selectează astfel de programe de FPC, iar în Polonia, Portugalia, Slovacia și Slovenia, prin participarea la aceste programe de FPC, cadrele didactice acumulează un număr de credite, care prevalează atunci când este accentuată avansarea în carieră. În același context, sunt obligate să participe la programe de formare continuă cadrele didactice debutante, în țări ca Grecia, Italia și Cipru.

O altă componentă în FPC a cadrelor didactice reprezintă finanțarea stagiilor de FPC la nivel internațional. În legătură cu alocarea și distribuirea fondurilor pentru finanțarea DPC, se constată *inexistența unui model unic la nivel european*. Nicio țară nu alocă un buget pentru fiecare persoană în parte, pentru a participa la programe de formare profesională continuă. În unele state, Bulgaria, Germania, Irlanda, Spania, Franța, Malta, Portugalia și Ungaria, autoritatea centrală pentru educație este cea care gestionează bugetul alocat DPC. În altele, Ministerul Educației este responsabil de alocarea bugetului către școli (Italia), reprezentanții ministerului la nivel zonal (România – inspectoratele școlare județene), autorități locale (Estonia – finanțarea pentru formare este inclusă în baza fondului de salarii pentru cadrele didactice, fond care poate fi suplimentat de autoritățile locale). Există și țări în care resursele financiare pentru formare țin de

alte fonduri: bugetul pentru formare în Republica Cehă și Olanda face parte din fondul alocat școlilor, pe când în Lituania (iar în ultimii doi ani în România și Republica Moldova), s-au pus bazele unui sistem de finanțare fundamentat pe principiul coșul elevului sau finanțarea *per elev*, o parte din acesta poate fi folosit de școli pentru DPC a cadrelor didactice. În schimb, sunt țări precum Țara Galilor, în care este susținută finanțarea guvernamentală pentru diferite burse de formare a profesorilor [323, p. 57 - 58].

În cadrul analizei sistemului de formare profesională continuă a cadrelor didactice un rol important îl are planificarea DPC la nivelul instituției școlare. În 25 de sisteme educaționale școlile trebuie să elaboreze un plan pentru DPC. În 19 dintre acestea, autoritatea de cel mai înalt nivel stabilește această obligație și reglementează, de asemenea, condițiile specifice în care se valorizează planurile DPC. În celelalte sisteme educaționale această responsabilitate este împărțită cu alte niveluri de autoritate (adică cu autoritățile locale și la nivel de școală în comunitatea franceză din Belgia și Regatul Unit (Scoția), precum și cu autoritățile regionale în Albania). În 18 țări nu este obligatoriu ca școlile să elaboreze un plan DPC, dar o planificare DPC la nivel de școală poate exista. În școlile în care planificarea școlară a DPC este obligatorie, dispozițiile legale pot include anumite cerințe obligatorii, de exemplu, dacă DPC ar trebui inclusă în planul de dezvoltare școlară sau frecvența cu care ar trebui să se realizeze planificarea. Planificarea DPC face parte din planul de dezvoltare a școlii în 22 de sisteme educaționale, în unele instituții acesta este un document separat (de exemplu, în Cipru și Regatul Unit (Scoția)). În alte sisteme educaționale planul de DPC este parte componentă în planul de dezvoltare a școlii (de exemplu, Comunitatea Flamandă din Belgia). În alte țări (Bulgaria, Lituania, Regatul Unit (Anglia și Irlanda de Nord), Bosnia și Herțegovina, Liechtenstein și Norvegia), documentele de politici și regulamentele nu specifică frecvența cu care ar trebui actualizate planurile DPC. În celelalte țări, planurile pentru DPC sunt produse în mod normal în fiecare an. Excepție sunt țări precum: Italia, Regatul Unit (Țara Galilor), în care planurile de DPC sunt elaborate la fiecare trei ani, iar în Munte-Negru, la fiecare doi ani. În opt sisteme educaționale, autoritățile competente specifică anumite elemente pe care trebuie să le includă planurile de DPC școlare, cum ar fi o listă a activităților DPC planificate, rezultatele, intervalul de timp și bugetul [323, p. 58 - 60].

Aproape toate țările europene oferă cadrelor didactice îndemnizații financiare atunci când acestea sunt dispuse să-și asume responsabilități suplimentare. Aceste activități pot include supravegherea elevilor după ore, participarea la conducerea școlii, acordarea de sprijin pentru alți profesori, îndeplinirea funcției de șef de departament, membru în comisii de selecție sau de examinare, participarea la organisme naționale sau internaționale, organizarea materialelor didactice etc. Îndemnizațiile pentru responsabilitățile suplimentare sunt alocate atât la nivel central pentru unele dintre activitățile reglementate, cât și la nivelul școlii pentru sarcinile

specifice care intră în sfera de aplicare a managementului autonom al bugetelor delegate școlii. Plus la aceasta, cadrele didactice din toate țările europene, cu excepția Ciprului, Letoniei, Lituaniei, Maltei, României și Marii Britanii (Scoția), primesc o remunerație în plus pentru orele suplimentare, adică timpul de lucru care depășește numărul de ore specificate în contractul de muncă sau în condițiile de muncă. În general, conducerea școlii este organismul responsabil, care ia decizia privind alocarea acestui tip de indemnizație.

Pe parcursul ultimilor 10 de ani în Republica Moldova au fost elaborate mai multe documente normative ce vizează formarea/dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice: *Programul Național pentru dezvoltarea resurselor umane în învățământul general din Republica Moldova 2016-2020*, 2016; *Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților*, 2017; *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*, 2018; *Standarde de competență profesională ale cadrelor de conducere din învățământul general*, 2018 etc. [221, 358, 365, 366].

Sistemul de FPC a cadrelor didactice în Republica Moldova nu este reglementat de o legislație consacrată. Totodată, constatăm că sistemul de FPC este proiectat și organizat în funcție de documente legislativ-normative, articole în legi conexe, documente de politici, documente conceptuale, a căror analiză constituie premisa unei abordări a diferitelor aspecte ale FPC și a propunerii unor recomandări de modernizare în domeniu.

În conformitate cu *Metodologia de elaborare a Programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice* (2019) în Republica Moldova, conform ultimelor decizii, formarea profesională continuă, în diferite perioade a fost realizată la modulul A. Didactica disciplinei (10 credite): Modulul B. Psihopedagogie, C. Tehnologii Informaționale și Comunicaționale în Educație, D. Branding profesional (10 credite).

Având ca premise politicile din domeniul FPC de la nivelul Uniunii Europene, Republica Moldova le definește drept prioritate în parcursul de elaborare a strategiilor, politicilor și direcțiilor de acțiune, asigură cu acestea concordanța și adaptarea contextului socio-profesional național.

În acest context, sintetizăm cele mai importante documente la nivel național, tangibile sistemului de formare profesională continuă:

- *Codul muncii* (2003) stipulează că *prin FPC se înțelege orice proces de instruire în cadrul căruia un salariat, având deja o calificare ori o profesie, își completează cunoștințele profesionale prin aprofundarea cunoștințelor într-un anumit domeniu al specialității de bază sau prin deprinderea unor metode sau procedee noi aplicate în cadrul specialității respective* [353]. Mai mult, *angajatorul este obligat să creeze condițiile necesare și să favorizeze formarea profesională și tehnică a salariaților care*

urmează instruirea în producție, se perfecționează sau studiază în instituții de învățământ, fără scoatere din activitate și în cazul în care participarea salariaților la cursurile sau stagiile de formare profesională este inițiată de angajator, toate cheltuielile aferente sunt suportate de către acesta (art.192-207, 214) [353].

- *Concepția formării personalului din învățământul preuniversitar* (2003), prezintă o temelie epistemologică, teoretică, social-politică, educațională și managerială pentru dezvoltarea profesională a personalului din învățământul preuniversitar, în contextul reconceptualizării generale a educației și învățământului în Moldova și a întregii societăți moldovenești [354].
- *Standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general* (2007), introduc cadrul de referință pentru dezvoltarea continuă a competențelor profesionale în raport cu nevoile educaționale și tendințele existente, gradul didactic solicitat, de motivare a autoformării profesionale și realizării unei activități profesionale de calitate [367].
- *Regulamentul privind implementarea Standardelor de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general* (2009) operaționalizează introducerea standardelor la nivel de furnizor și programe de formare. În anexele regulamentului sunt descrise tipurile de programe și durata fiecăruia, indicații metodologice de prezentare pentru acreditare. Regulamentul conține *Harta creditară* conform căreia cadrele didactice ar putea gestiona managementul propriei formări continue [73].
- *Regulamentul de atestare a cadrelor de conducere din învățământul preșcolar, primar, special, complementar, secundar și mediu de specialitate* (2012) conține prevederi importante privind: atestarea cadrelor de conducere se realizează o dată la 5 ani, prin conferirea și, respectiv, confirmarea consecutivă a gradelor manageriale doi, întâi și superior; atestarea cadrelor de conducere este un proces benevol, la care pot participa cadrele de conducere care întrunesc următoarele condiții: a) studii superioare în domeniu; b) numărul necesar de credite profesionale. Pentru a participa la procesul de atestare, fiecare solicitant de grad managerial urmează să-și planifice propriul traseu de dezvoltare profesională pe parcursul a 5 ani, conform *Hărții creditare* [360].
- *Codul Educației* (2014) prezintă cadrul general al învățării pe tot parcursul vieții (LLP). LLP include activitățile de învățare realizate de o persoană pe parcursul vieții, în scopul formării sau dezvoltării competențelor din perspectivă personală, civică, socială și profesională. LLP cuprinde învățământul general, profesional-tehnic și superior, precum și FPC a adulților (titlul VII *Învățarea pe tot parcursul vieții* [352, art.123, alin.1 – 10].

- *Ghidul de evaluare externă a programelor de formare profesională continuă* (2016) reglementează procesul de acreditare a programelor de FPC în bază de standarde, criterii și indicatori de evaluare, evaluează calitatea programelor de FPC [78].
- *Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților* (2017) stipulează că formarea continuă a adulților, în contextul învățării pe tot parcursul vieții, constituie totalitatea proceselor în dezvoltare ale învățării formale, nonformale și informale cu ajutorul cărora adulții își dezvoltă capacitățile, își îmbogățesc cunoștințele și își perfecționează calificarea profesională și tehnică sau le aplică în alt mod pentru utilitate personală și socială. [359, cap I, pct. 4].
- *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică* (2018) conține mai multe obiective, printre care este și motivarea cadrelor didactice pentru obținerea performanțelor de tip investigational și aplicativ în demersul educațional. Printre cele mai importante prevederi ale documentului menționăm *obiectivele atestării cadrelor didactice* [362].
- *Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2030”* (2018), obiectivul 4. *Garantarea educației de calitate pentru toți și promovarea oportunităților de învățare pe tot parcursul vieții*, menționează că sistemul educațional este un element vital în dezvoltarea socială și economică a unei țări, dar și în dezvoltarea fiecărui om în parte; educația în mod indirect influențează realizarea tuturor obiectivelor de dezvoltare durabilă și, în primul rând, obiectivele ce se referă la educația de-a lungul vieții pentru toți [368, p. 51]. De asemenea, în strategie sunt evidențiate o serie de factori cauzali ai problemelor din sectorul educațional [368, p. 67 - 70].
- *Metodologia de elaborare a Programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice* (2019) vizează *cerințele normative obligatorii pentru elaborarea programelor de formare profesională continuă și criteriile și indicatorii de performanță pentru evaluarea programelor de FPC*, necesare sistemului de FPC. *Metodologia* reglementează cadrul general, instituțional, conceptual și procedural, prin care se realizează elaborarea și evaluarea programelor de formare profesională continuă a personalului didactic în furnizarea de servicii/de stagii de FPC de către instituții sau organizații de educație, componente ale sistemului de învățământ general din Republica Moldova [355].
- *Regulamentul privind validarea educației nonformale și informale* (2019) vizează cadrul normativ privind funcționarea Sistemului național de validare a educației nonformale și informale, prin care se realizează procesul de identificare, documentare, evaluare și certificare a cunoștințelor și competențelor dobândite în contexte de educație nonformală

și informală, în concordanță cu recomandările europene privind învățarea pe tot parcursul vieții [364].

- *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică* (2020) [361] prevede evaluarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice în baza probelor: studiu de caz (grad didactic doi), situația didactică și proiectul/produsul educațional (grad didactic întâi și superior).

Sistemul de FPC a cadrelor didactice în Republica Moldova nu este reglementat însă de o legislație consacrată. Totodată, constatăm că sistemul de FPC este proiectat și organizat în baza unui cadru legislativ specific (documente legislativ-normative, articole în legi conexe, documente de politici, documente conceptuale), a cărui analiză constituie premise pentru unele abordări pragmatice a diferitelor aspecte ale FPC și a identificării unor eventuale recomandări de modernizare.

Totodată, analiza documentelor strategice naționale ne permite să analizăm retrospectiva dezvoltării reglementărilor normative privind FPC a cadrelor didactice la nivel național și să identificăm noi strategii de dezvoltare a acestora.

Astfel, putem menționa că procesul de formare profesională continuă a cadrelor didactice (organizarea, desfășurarea, metodologia de implementare, evaluarea/atestarea) este reflectat în documentele normative la nivel național, racordat la reglementările normative internaționale. Însă la nivel conceptual și metodologic se necesită cercetări relevante, validate experimental și implementate în sistemul de FPC a cadrelor didactice în vederea dezvoltării traseului de profesionalizare a acestora.

1.3. Sistemul de formare profesională continuă a cadrelor didactice în Republica Moldova

Activitatea de formare profesională continuă este realizată într-un sistem de formare profesională continuă care funcționează la diferite niveluri: central, local și instituțional. Conceptul de sistem a fost analizat în viziunea autorului D. Patrașcu, care include o multitudine de componente, elemente integrate într-un tot întreg [299, p. 41-42]. Autorul В. Г. Афанасьев vorbește despre un sistem integrat care reprezintă un set de elemente interdependente care generează existența unor noi elemente integrate sistemului dat [300]. De asemenea, un sistem are anumite elemente sociale complexe, care indică integritatea și interrelaționarea între acestea: structura sistemului, existența nivelurilor și ierarhia acestora, conducerea sistemului, scopul și obiectivele sistemului, autoorganizarea, funcționarea și dezvoltarea sistemului de FPC [301]. Vom prezenta sistemele sociale prin abordarea sistemică a următoarelor aspecte: consistență și integritate.

- Consistența întregului este un derivat al componentelor sale care garantează funcționarea și dezvoltarea sistemului de FPC a cadrelor didactice. Astfel avem o structură, un sistem organizațional cu aspecte sistemico-structurale de consolidare și de integrare în procesul de FPC.
- Acțiunile sistemului, componentele sale în realizarea scopului reprezintă în sine funcțiile sistemului de FPC a cadrelor didactice. Realizarea obiectivelor, a elementelor și componentelor acestora reprezintă un alt aspect al sistemului: aspectul sistemico-funcțional.
- Un alt element este aspectul istoric al sistemului de FPC, evoluția componentelor care formează sistemul de FPC;
- Aspectul sistemico-comunicativ care relaționează toate procesele realizate în cadrul sistemului;
- Aspectul informațional care oferă o multitudine de platforme informaționale, de baze de date care asigură coerența și funcționalitatea sistemului de FPC;
- Aspectul managerial/organizațional care corelează elementele la nivel de conducerea sistemului de FPC.

În literatura de specialitate *componentele operaționale* ale sistemului de FPC, funcționalitatea și relaționarea acestora se realizează prin următoarele elemente [89, 311]:

- *Scopul* exprimă caracterul integru și unic al întregului proces de FPC a cadrelor didactice, determină caracteristicile și unificarea elementelor în cadrul sistemului de FPC.
- *Analiza pedagogică* este realizată pentru a studia starea de fapt în sistemul de FPC, tendințele în evoluția acestuia, aprecierea obiectivă a rezultatelor și remedierea situației în cadrul procesului de FPC, astfel avansând procesul la un nivel mai înalt.
- *Coordonarea procesului managerial* vizează corelarea și armonizarea activității de FPC a cadrelor didactice în vederea realizării obiectivelor prestabilite.
- *Proiectarea* este o componentă a conducerii sistemului de FPC care vizează stabilirea și realizarea unor intenții (aspectul decizional), iar *planificarea* prevede determinarea măsurilor concrete de realizare a intențiilor (aspectul operațional) [89, p.188]. *Proiectarea/planificarea* se realizează prin funcția de prognozare, modelare și programare a activităților în cadrul sistemului de FPC.
- *Organizarea* reprezintă o activitate a formatorului, orientată spre formarea sistemului de FPC, care asigură atingerea scopului și a obiectivelor propuse, realizarea programului de FPC a cadrelor didactice; se realizează prin *două forme*: ca *proces* (adică activitatea propriu-zisă în crearea sistemului de FPC) și ca *rezultat* (prin procesul educațional) [311, p. 339].

- *Controlul-Evaluarea-Monitorizarea* vizează monitorizarea și interpretarea rezultatelor obținute în urma procesului de activitate și compararea acestora cu cele planificate; reprezintă o funcție de integrare a tuturor elementelor ale conducerii sistemului de FPC a cadrelor didactice.
- *Rezultatul* vizează nivelul competențelor formate ale cadrelor didactice.

Organizarea și funcționarea sistemului de FPC a cadrelor didactice constituie atribuții și responsabilități ale unor instituții cu statut special (organizarea sistemului de FPC, evaluarea /autorizarea programelor de formare continuă etc.).

La nivel central, Ministerul de resort este responsabil de elaborarea normelor legale de organizarea și funcționarea sistemului de FPC, dar și de alocări de fonduri în vederea desfășurării programelor de FPC. Ministerul Educației și Cercetării reglementează, coordonează și monitorizează sistemul de FPC.

La nivel central, *instituțiile prestatoare de programe de formare profesională continuă a cadrelor didactice* oferă diverse programe de FPC, în funcție de: nivelul la care funcționează, scopurile pentru care au fost înființate și responsabilitățile în planul FPC, accesul la resurse financiare publice etc. Instituțiile oferă la solicitare stagii de FPC la nivel național (majoritatea), iar în funcție de disponibilitate – stagii de FPC la nivel local.

Tematica stagiilor este destul de consistentă, însă principalele programe de FPC solicitate și oferite sunt din categoria celor obligatorii – didactica disciplinei, psihopedagogie, TIC și Branding profesional. La nivel național instituția specializată de FPC este Institutul de Științe ale Educației, care este un furnizor principal de programe de FPC pentru cadrele didactice din perspectiva motivării învățării pe tot parcursul vieții. IȘE are cea mai consistentă ofertă de programe de FPC dintre toți furnizorii care acoperă, atât ca număr de programe de FPC, cât și ca durată, majoritatea solicitărilor, oferă programe de FPC pentru toate treptele de învățământ, precum și pentru majoritatea disciplinelor. FPC se realizează în cadrul instituțiilor de învățământ superior și centre de FPC.

La nivel local, organele locale de specialitate în domeniul învățământului (OLSDÎ), de asemenea, realizează FPC în conformitate cu ordinele și dispozițiile de resort. Printre activitățile principale ale OLSDÎ putem menționa: informarea cadrelor didactice cu privire la obligativitatea FPC (conform Codului educației), promovarea ofertelor de formare, planificarea FPC, organizarea de evenimente de formare/dezvoltare profesională la nivel raional/local, participarea în comisii de atestare /evaluare a cadrelor didactice etc.

La nivel instituțional, instituțiile de învățământ /cadrele de conducere au obligativitatea de a monitoriza și evalua performanța cadrelor didactice și de a planifica împreună cu aceștia

participarea la programe de FPC din perspectiva creșterii calității educației, precum și procesului de atestare. Managerii școlari organizează la nivelul instituției de învățământ comisii privind FPC și sunt responsabili de planificarea bugetului instituției de învățământ, inclusiv pentru FPC a cadrelor didactice.

La nivel individual, cadrele didactice sunt în totalitate responsabile de propria formare profesională continuă. Împreună cu managerul școlii planifică participarea la FPC la nivel instituțional, local și național, își contabilizează creditele obținute și din alte tipuri de activități, prin participarea la stagii, ateliere, traininguri și alte forme prevăzute de actele normative (la nivel național, raional, local) organizate de instituții specializate, prin activități didactice evaluate, activități științifico – metodice, comunitare etc.

Analiza cadrului instituțional al FPC a cadrelor didactice evidențiază varietatea instituțiilor cu responsabilități în domeniu, la nivel central, regional și local, precum și tendința de descentralizare a rolurilor de decizie cu privire la proiectarea, organizarea, desfășurarea, monitorizarea și realizarea programelor de FPC, fapt care reprezintă premisa pentru diversificarea ofertelor de formare profesională continuă la nevoile beneficiarilor.

În cadrul FPC pot să apară *riscuri* la fiecare nivel:

- *la nivel central:*
 - în procesul de implementare a actelor normative și legislative care ar contribui la dezvoltarea sistemului de FPC;
 - în asigurarea resurselor umane calificate pentru realizarea solicitărilor de FPC din partea beneficiarilor;
 - lipsa Cadrului de referință privind FPC;
 - lipsa Curriculumului de bază privind FPC;
 - lipsa suporturilor metodologice și didactice privind FPC.
- *la nivel local (OLSDÎ):*
 - colaborare insuficientă între instituțiile de nivel central și cele de nivel local/instituțional cu privire la FPC;
 - lipsa monitorizării implementării rezultatelor urmare a stagiilor de FPC a cadrelor didactice;
- *la nivel instituțional:*
 - gestionarea insuficientă a dezvoltării procesului de FPC a cadrelor didactice în instituțiile de învățământ;
 - motivarea insuficientă a cadrelor didactice privind FPC;

- promovarea insuficientă a cadrelor didactice cu performanțe în diferite structuri: comisii metodice, comisii de evaluare, olimpiade, concursuri etc.;
- *la nivel individual:*
- numărul sporit de cadre didactice de vârstă pensionară în instituțiile de învățământ care se confruntă cu dificultăți în FPC.

Schimbările la nivel național au direcționat necesitatea revizuirii sistemului de formare profesională continuă în contextul instituțional, având la bază mai multe documente normative naționale: Codul Educației al Republicii Moldova (2014) [352]; Ghid de evaluare externă a programelor de formare profesională continuă (2016) [78]; Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților (2017) [359]; Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general (2018) [366]; Standarde de competență profesională ale cadrelor de conducere din învățământul general (2018) [365]; Metodologia de elaborare a programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice (2019) [355]; Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică (2020) [361] etc.

În *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*, 2018 [365], se stipulează că *cadrul didactic gestionează propria dezvoltare profesională continuă* și indicatori de performanță în domeniul dezvoltării profesionale a cadrului didactic fiind domeniul de competență 4. Dezvoltarea profesională. Indicatorul 3 stabilește că *cadrul didactic realizează și monitorizează procesul de dezvoltare personală și profesională*, astfel am considerat oportun investigarea componentei *dezvoltare personală*.

În literatura de specialitate sunt analizate mai multe definiții ale acestui concept, cum ar fi: *dezvoltarea personală* reprezintă „procesul ce desemnează o realitate psihosocială de interacțiune prin parcurgerea unor experiențe de educație și învățare” [246, p. 27].

Cadrele didactice se află într-un proces continuu de învățare, dezvoltare, autoformare, de luare a deciziilor și implementarea acestora în activitatea didactică. Altfel spus, dezvoltarea și formarea cadrului didactic vizează și dezvoltarea sa personală prin atitudinile, valorile, viziunile sale asupra proceselor care au loc în societate, în general, și în sistemul educațional, în particular (*Anexa 3*). Astfel, în baza analizei realizate privind coordonarea, organizarea, monitorizarea și evaluarea procesului de FPC, structurii instituțiilor prestatoare de programe de FPC a cadrelor didactice și nivelelor (central, local, instituțional) se conturează sistemul de FPC a cadrelor didactice (Figura 1.1.).

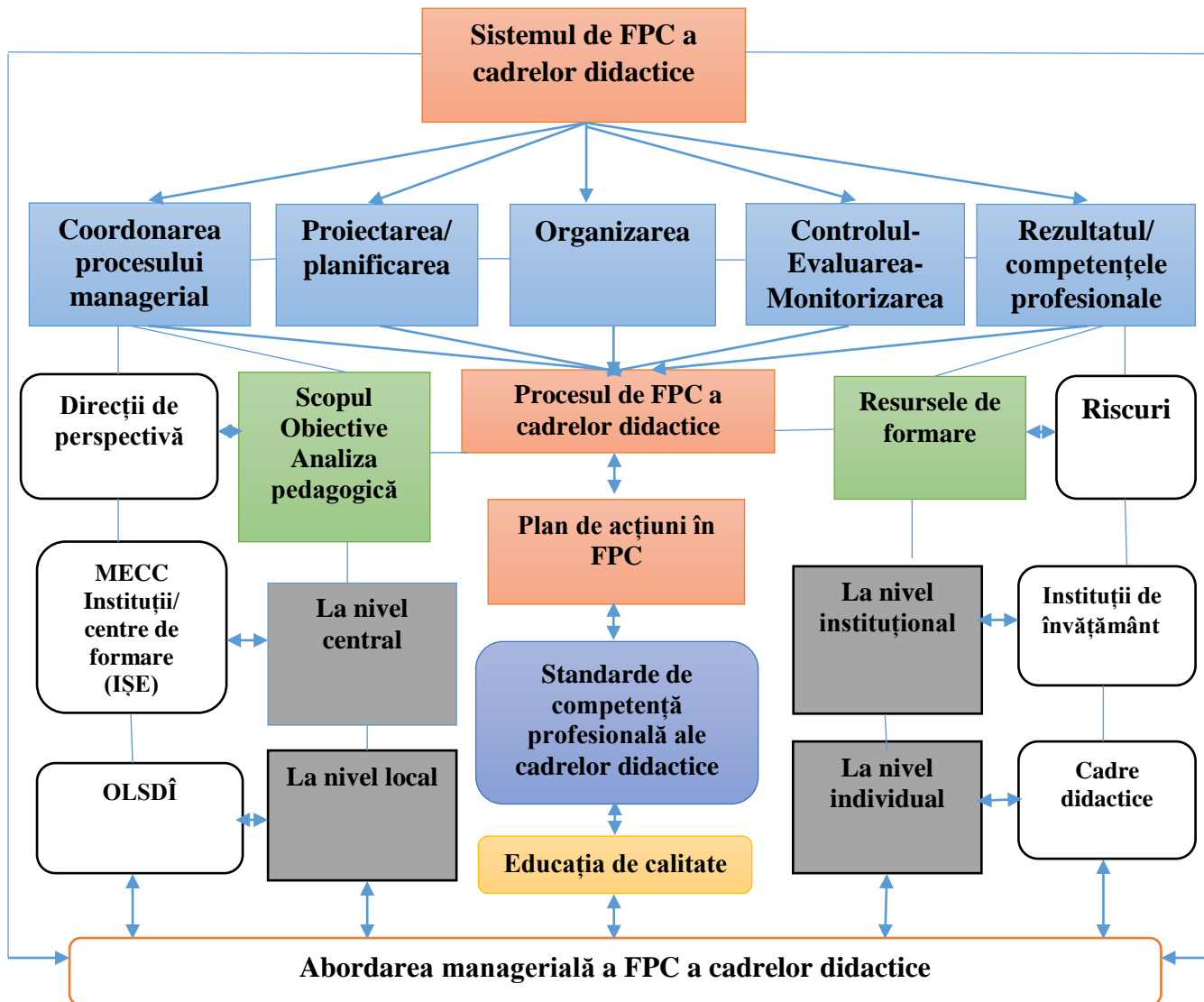


Fig. 1.1. Sistemul de formare profesională continuă a cadrelor didactice

Impactul standardelor de competență profesională în sistemul de FPC a cadrelor didactice este un obiect semnificativ de investigație în diverse surse bibliografice atât naționale, cât și internaționale privind FPC a cadrelor didactice.

În cadrul analizei surselor bibliografice, au fost identificate mai multe similitudini privind sistemul de competențe profesionale ale cadrelor didactice în diverse țări.

În acest context de referință, putem menționa cele mai semnificative standarde de competență profesională ale cadrelor didactice (Australia, Marea Britanie, Hong Kong, Canada, Singapore și Scoția), criteriile de selecție sunt:

- dinamica pozitivă de formare profesională a cadrelor didactice;
- rezultatele înalte ale elevilor la testările internaționale.

În baza analizei standardelor profesionale ale cadrelor didactice au fost identificate cerințele de bază pentru cadrele didactice în mai multe țări [309, p. 186]. Aceste cerințe au fost formulate în termeni de competențe generale. Analiza comparativă a competențelor generale demonstrează că unele competențe coincid: motivarea elevilor, managementul clasei de elevi, proiectarea

procesului educațional, posedarea metodologiei de predare, elaborarea programelor de studii, contribuția profesorului la dezvoltarea școlii/instituției, competența de a transmite valorile naționale și culturale, cunoașterea disciplinei predate, cunoașterea metodologiei de predare, competența de a crea mediul educațional, competența reflexivă (Tabelul 1.3.).

Tabelul 1.3. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice la nivel internațional și național

Competențele generale	Configurarea competențelor în diverse țări	Configurarea competențelor în Republica Moldova
<i>Abordarea individuală a elevilor</i>	Identificarea și dezvoltarea potențialului fiecărui copil; abilitatea de a transmite informația accesibilă fiecărui copil; capacitatea de a identifica nevoile, punctele forte și slabe ale fiecărui copil, implicând specialiști de profil.	Abordarea individuală a elevilor, accentuând motivația și autonomia elevilor pentru învățare; dezvoltarea capacităților fiecărui elev; atingerea performanțelor; participarea elevilor în diferite activități, asigurându-se principiul diversității și individualității; diversificarea activităților pentru copii/elevi și asigurarea unei autonomii comportamentale.
<i>Cunoașterea disciplinei predate</i>	Competența profesională de a poseda informația la nivel științific, metodologic și didactic în clasa de elevi; este prezentă în toate țările la care au fost analizate standardele de competență profesională a cadrelor didactice.	La nivel național este prezent domeniul 1. <i>Proiectarea didactică</i> , unde standardul solicită de la cadrul didactic să proiecteze demersul educațional din perspectiva teoriei curriculare. Astfel cadrul didactic proiectează demersul didactic în conformitate cu documentele curriculare, cu rezultatele științifice analizate în literatura de specialitate: pedagogie, psihologie, didactica disciplinei.
<i>Dezvoltarea aspectelor psihologice</i>	Cunoașterea procesului de învățare, a factorilor care influențează învățarea și rezultatele învățării; cunoașterea particularităților și etapelor dezvoltării cognitive, sociale și emoționale ale elevului, cunoașterea metodelor de prevenire a comportamentului agresiv.	Utilizarea rezultatelor cercetărilor din domeniul psihologiei în cadrul activităților organizate (domeniul 1. <i>Proiectarea didactică</i>).
<i>Competența de a lucra cu copiii cu CES</i>	Capacitatea de a identifica nevoile fiecărui copil, a utiliza diferite metode de învățare de a integra toți copiii în procesul educațional, inclusiv copiii cu CES. O astfel de competență există doar în standardele Marii Britanii și Federației Ruse.	În standarde este accentuat curriculumul diferențiat pentru copiii cu CES la domeniul <i>Procesul educațional</i> .
<i>Transmiterea valorilor și a eticii profesionale</i>	Capacitatea de a promova și a conștientiza la elevi valorile educației; capacitatea de a fi ghidat în comunicarea cu elevii după principiul egalității, respectului, încrederii; promovarea autoaprecierii elevului.	Competența de proiectare și de ghidare în procesul educațional este stipulată la domeniul <i>Proiectarea didactică</i> , unde este specificată formarea „atitudinilor și valorilor fezabile” [365, p. 5]. Profesorul are obligațiunea de a proiecta conținuturile disciplinei în conformitate cu cerințele cadrului curricular și a teoriilor științifice în

		domeniul educațional.
<i>Cunoașterea reglementărilor normative</i>	Cunoașterea legislației în domeniul educațional, a procesului de învățare; cunoașterea drepturilor și obligațiilor cadrelor didactice și a altor documente normative cu privire la procesul educațional.	Domeniul 4. <i>Dezvoltare profesională</i> este un indicator (4.1.1.) care solicită cunoașterea și respectarea cadrului normativ referitor la sistemul educațional, inclusiv privind dezvoltarea profesională, planificarea și evaluarea pregătirii profesionale a cadrelor didactice.
<i>Evaluarea elevilor</i>	Utilizarea metodelor eficiente cu privire la evaluarea elevilor; realizarea continuă și finală a evaluării, cunoașterea criteriilor de evaluare, a cerințelor pentru evaluare; obligațiile profesorului de a transmite rezultatele evaluării elevilor părinților acestora.	Profesorul elaborează proiectarea didactică de lungă durată, unde proiectează evaluarea rezultatelor școlare ale elevilor prin probe de evaluare, prin diverse forme și strategii de evaluare, toate acestea corelate cu particularitățile de vârstă ale elevilor.
<i>Competența de a elabora rapoarte</i>	Cunoașterea principiilor de a elabora un raport și prezentarea acestuia; pregătirea și elaborarea rapoartelor/notelor informative pentru părinți și pentru alți factori de decizie cu privire la dezvoltarea elevilor. Dar prezența acestei competențe nu este obligatorie în unele țări.	Cadrele didactice au obligația de a elabora diverse rapoarte stipulate și în standardele de competență profesională și prezentarea realizării planului individual de dezvoltare profesională (domeniul 4. <i>Dezvoltare profesională</i>).
<i>Activitatea cu părinții</i>	Capacitatea de a colabora cu părinții referitor la rezultatele elevilor și bunăstarea acestora; obligațiile profesorului de a comunica rezultatele copiilor părinților; implicarea părinților în activitatea școlii. În unele țări, în standarde nu este indicată obligativitatea implicării părinților doar în activitatea școlii, ci implicarea părinților în procesul educațional.	În standard sunt specificate responsabilitățile profesorului în activitatea cu părinții/reprezentanții legali ai copiilor despre progresul înregistrat, rezultatele, succesele etc. pe parcursul învățării, dar totul se realizează confidențial (domeniul 5. <i>Parteneriate educaționale</i>).
<i>Crearea atmosferei de învățare</i>	Crearea climatului confortabil, crearea mediului de învățare; utilizarea mijloacelor diferite pentru crearea situațiilor de învățare, abilitatea de a inspira elevii pentru învățare în activități extrașcolare și extracurriculare, crearea condițiilor pentru a motiva elevii și participarea elevilor în procesul de luare a deciziilor.	Există domeniul 2. <i>Mediul de învățare</i> , unde este stipulat că profesorul trebuie să asigure mediul de învățare, climatul de încredere, bazate pe principiile echității și toleranței, unde sunt formulați descriptorii care trebuie atinși în activitatea profesională [365, p. 6]. Asigură managementul clasei și al comportamentului elevilor.
<i>Participarea în comunitățile educaționale</i>	Participarea în crearea și funcționarea comunităților educaționale, înțelegerea rolului acestora în procesul de învățare.	În domeniul 5. <i>Parteneriate educaționale</i> sunt prezentate standardul, indicatorii și descriptorii ce vizează relațiile profesorului cu comunitatea și părinții, astfel dezvoltând parteneriate educaționale [365, p. 9].
<i>Competența de relaționare</i>	Capacitatea de a interacționa cu elevii, părinții, colegii în procesul educațional și utilizarea sprijinului acestora pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.	Interacțiunea profesorului cu elevii, părinții, colegii în activitatea școlară și extrașcolară cu privire la rezultatele învățării, la progresul înregistrat. Profesorul colaborează și cu personalul

		nedidactic și auxiliar în dependență de situații (domeniul 5. <i>Parteneriate educaționale</i>).
<i>Competența reflexivă</i>	Realizarea analizei sistematice și autoanaliza activității profesionale; reflecții asupra lecțiilor personale realizate și utilizarea metodelor de învățare; introducerea portofoliului profesional; adaptarea continuă și perfecționarea propriei activități (în unele țări utilizarea portofoliului oficial nu este stipulat în standarde, dar neformal există portofoliul în activitatea cadrului didactic).	Reflecția este prezentă în proiectarea propriului traseu de dezvoltare profesională și analiza rezultatelor obținute, corelarea planului individual cu planul instituțional prezente (domeniul 4. <i>Dezvoltare profesională</i>) [365, p. 8]. Portofoliul reflectă activitatea profesională a profesorului, unde sunt plasate dovezi despre FPC, DPC etc.
<i>Formarea profesională continuă</i>	Obligativitatea avansării profesionale, calificarea profesională, rezultate planificate și realizate: reflecții și analize în comparație cu standardele profesionale.	Domeniul 4. Dezvoltarea profesională Standardul: Cadrul didactic gestionează propria dezvoltare profesională continuă [365, p. 8], unde sunt prezenți indicatorii și descriptorii, care trebuie realizați: elaborarea planului individual de dezvoltare profesională, participă la diferite activități de dezvoltare personală și profesională, dreptul de a participa la stagii de formare profesională continuă o dată la 3 ani conform Codului Educației (art. 134 p. 4 (b)) și alte aspecte de dezvoltare profesională.

Analiza standardelor profesionale ale cadrelor didactice la nivel internațional și național a avut la bază reglementările normative și de politici educaționale care au permis formularea unor concluzii relevante pentru dezvoltarea sistemului de FPC a cadrelor didactice.

În majoritatea țărilor în standardele de competență profesională ale cadrelor didactice sunt indicate următoarele competențe profesionale: abordarea individuală a elevilor, managementul clasei de elevi, cunoașterea legislației în domeniul, evaluarea elevilor, formare profesională în domeniul psihologiei, capacitatea de a elabora programe de studiu, activitatea cu părinții, contribuția profesorului la dezvoltarea școlii/instituției, interacțiunea cadrelor didactice cu alți actori și factori de decizie implicați în activitatea școlii, formarea profesională continuă a cadrelor didactice. Cele mai semnificative competențe profesionale ale cadrelor didactice sunt: competența de a motiva elevii, competența de a lucra cu copiii cu CES, competența de a planifica procesul educațional, competența de a realiza rapoarte în activitatea profesională.

Astfel, analiza FPC a cadrelor didactice, analiza comparativă a unor documente de politici educaționale (standardele de competență profesională ale cadrelor didactice) au identificat următoarele:

- Sistemul de FPC a cadrelor didactice este unul complex și implică mai multe componente în FPC: coordonare, proiectare/planificare, organizare, control și monitorizare, axate pe un plan de acțiuni și resurse de formare implicate la nivel central, local, instituțional și individual.
- Există anumite riscuri la nivel central, local, instituțional și individual, care pot influența organizarea procesului de FPC a cadrelor didactice.
- Atât la nivel internațional cât și la nivel național, standardele de competență profesională ale cadrelor didactice sunt prioritare în organizarea procesului educațional și se regăsesc în reglementările normative.
- Au fost identificate competențe profesionale ale cadrelor didactice comune la nivel internațional și național: abordarea individuală a elevilor, managementul clasei de elevi, cunoașterea legislației în domeniul, evaluarea elevilor, formare profesională în domeniul psihologiei, capacitatea de a elabora programe de studiu, activitatea cu părinții, contribuția profesorului la dezvoltarea școlii/instituției, interacțiunea cadrelor didactice cu alți actori și factori de decizie implicați în activitatea școlii, formarea profesională continuă a cadrelor didactice.
- Implementarea direcțiilor specifice serviciilor educaționale în contextul Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice au evidențiat următoarele aspecte: din cele 5 domenii prioritare sistemului educațional: proiectare didactică; mediul de învățare; procesul educațional dezvoltare profesională și parteneriate educaționale, primele trei domenii reprezintă un reper pentru elaborarea proiectării de lungă/scurtă durată pentru organizarea și desfășurarea lecțiilor la clasă, dezvoltarea profesională vizează performanțele cadrelor didactice, iar domeniul parteneriate educaționale vizează colaborarea instituției și a cadrelor didactice cu diverși parteneri: instituții similare, ONG-uri, administrația publică locală, diverse centre educaționale etc.

1.4. Competențele profesionale ale cadrelor didactice

Conceptul de *competență* face obiectul mai multor abordări variate în funcție de domeniul pe care îl evocă. Domeniul educațional sugerează o abordare specifică pentru aceasta. Problematika evoluției conceptului de *competență* și *competență profesională la nivel internațional* este tratat de mai mulți autori: A. Bron [251], Ph. Jonnaert [163], N. Chomsky [Apud 56], J. de Vito [Apud 259], F. M. Jablin [259], L. Putnam [259], X. Roegiers [296], M. F. Legendre [283], M. Minder [170 - 171], Ph. Perrenoud [290 - 293], I. Jinga [Apud 90], M. Ionescu [Apud 56], L. Ciolan [80], A. Stoica [Apud 80], R. Mihail [Apud 80], L. Șoitu [234], L. Iacob [147, 148], M. Manolescu [167]; *la nivel național*: V. Goraș-Postică [75, 130, 131],

VI. Pâslaru [204], A. Gremalschi [132], I. Achiri [1, 2], M. Hadârcă [144, 145], Ș. Isac [151], L. Sadovei [222, 223], N. Socoliuc [229], N. Garștea [127, 128], A. Zbârnea [247] etc.

În științele educației sunt mai multe definiții ale noțiunii de competență:

- o competență este întotdeauna asociată cu o situație sau cu o familie de situații, precum și cu domeniile de experiență ale unei persoane sau ale unui grup de persoane [Apud 163, p. 77];
- dezvoltarea unei competențe se bazează pe mobilizarea și coordonarea de către o persoană sau un grup de persoane a unei multitudini de resurse privind propriile persoane și resurse specifice anumitor circumstanțe ale situației și ale contextului dat [Apud 163, p. 77];
- o competență este construită în cazul unei prelucrări complete și acceptabile din punct de vedere social a situației prezentate [Apud 163, p. 77];
- o competență rezultă din procesul dinamic și constructiv al prelucrării situației discutate; competența nu se confundă cu procesul de prelucrare a situației de către o persoană sau un grup de persoane; o persoană sau un grup de persoane sunt declarate competente după prelucrarea situației date;
- o competență nu este predictibilă și deci nu poate fi definită apriori; ea depinde de o persoană sau de un grup de persoane, de propriile lor cunoștințe, de înțelegerea situației de către acestea, de ceea ce își imaginează că pot face în această situație, de resursele de care dispun, de constrângerile și de obstacolele pe care le întâmpină în această situație, de domeniile lor de experiență etc. [Apud 163, p. 77].

Astfel, putem sintetiza o definiție a competenței: competența este rezultatul prelucrării complete a unei situații de către o persoană sau un grup de persoane, într-un context dat [163, p. 77]. Competența este rezultatul unui proces dinamic, este specifică unei situații și poate fi adaptată în alte situații. Ph. Jonnaert menționează că o competență se definește printr-un *context*; *o persoană* sau *un grup de persoane*; *un cadru situațional*: o situație și familia ei de situații; o sferă de *experiențe trăite* anterior de o persoană sau un grup de persoane; *un cadru de acțiune*: categorii de acțiuni incluzând un anumit număr de acțiuni realizate de una sau mai multe persoane în această situație; *un cadru al resurselor*: resurse utilizate pentru dezvoltarea competenței; *un cadru de evaluare*: rezultate obținute, transformări observate în situație și la persoanele în cauză și criterii care permit să se afirme că prelucrarea situației este completă, reușită și acceptabilă din punct de vedere social [Apud 163, p. 78]. Analizând conceptul de competență, deducem următoarele *caracteristici*:

- competența nu se manifestă niciodată direct;

- competența este indisociabilă de activitatea subiectului și de singularitatea contextului în care ea se exercită;
- competența este structurată în mod combinatoriu și dinamic;
- competența este construită și evolutivă;
- competența este o dimensiune metacognitivă;
- competența are o dimensiune în același timp individuală și colectivă [287, p. 27-50].

În literatura de specialitate sunt mai multe definiții ale conceptului de competență profesională/pedagogică. Cercetătorul N. Mitrofan identifică următoarele competențe pedagogice:

- *competența euristică*, care vizează nivelul dezvoltării intelectuale, gândirea critică și creativă;
- *competența de comunicare și empatică*, care vizează relația de comunicare dintre elevi și profesor;
- *competența epistemică* vizează totalitatea cunoștințelor posedate, noutatea și consecința acestora asupra comportamentului elevilor;
- *competența teleologică*, care vizează capacitatea de a concepe rezultatele educației sub forma scopului, obiectivelor informaționale, axiologice și pragmatice;
- *competența instrumentală și de conducere*, vizează cunoașterea mai multor limbi străine, utilizarea mai multor metode și mijloace ale educației necesare formării comportamentului elevilor;
- *competența operațională* vizează capacitatea de a utiliza o aplicație sau mai multe;
- *competența decizională* vizează alegerea acțiunii /acțiunilor cea/cele mai eficiente/e în crearea unei performanțe comportamentale a elevilor;
- *competența de evaluare* vizează măsurarea corectă a rezultatelor atinse în acțiunea educativă cu elevii [76, p. 182].

Cercetătorul I. Podlîsîi evidențiază următoarele categorii de competențe pedagogice:

- *organizatorice* – organizarea grupului de elevi, diagnosticarea și practicarea activității cu elevii, monitorizarea activității elevilor etc.;
- *didactice* – conceperea rezultatelor învățării, aplicarea tehnologiilor didactice eficiente, motivarea învățării etc.;
- *perceptive* – înțelegerea copilului, evaluarea obiectivă a stării emoționale a elevilor, stabilirea particularităților psihice ale acestora etc.;
- *comunicative* – inițierea actului de comunicare, relaționarea eficientă cu elevii etc.;
- *sugestive* – influența emoțional-volitivă asupra elevilor;
- *investigaționale* – aprecierea situațiilor de învățare, realizarea cercetărilor aplicative;

- *epistemice* – învățarea pe parcursul carierei pedagogice [Apud 136, p. 446].

Autorul V. Gh. Cojocaru [90, p. 184-185] analizează competența de (auto)formare a cadrelor didactice, accentuând *competența autonomiei formării continue a cadrelor didactice*, care vizează două componente: *componenta conceptual-axiologică* și *componenta praxiologică și procedurală*. În acest context, autorul V. Gh. Cojocaru subliniază că „autonomia formării profesionale continue este un stil profesional constituit din valori constructive ce facilitează interpretarea adecvată a fenomenelor. Profesorul devine actorul propriei orientări, oferă dreptul de a discerne asupra priorităților, edificând profilul său optimal, eficient și democratic” [90, p. 185]. Autorul I. Jinga definește *competența profesională* a cadrelor didactice „un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale, care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorilor, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate” [Apud 90, p.29]. Autoarea V. Olaru propune sistemul de competențe, completându-l cu *competența de formare continuă*, axat pe *macrocompetențe*: *competența de a învăța să înveți*, care include conștientizarea procesului și a nevoilor individuale de învățare [186]. Interdependența între competența de formare continuă și celelalte competențe profesionale direcționează cadrul didactic spre performanță în activitatea profesională și obținerea de succese relevante.

În viziunea cercetătorului VI. Guțu, competențele pedagogice pot fi structurate în modul următor: competențe profesionale generale; competențe în domeniul disciplinei predate și al didacticii particulare; competențe de predare – învățare – evaluare; competențe privind dezvoltarea personalității elevilor; competențe de comunicare și relaționale [136, p. 446].

Dezvoltarea cadrelor didactice este un factor determinant al succesului educațional și al evoluției în societate. Toate studiile arată că progresul elevului depinde în mod semnificativ de competențele profesorilor săi. Cele mai eficiente programe de formare profesională sunt acelea care garantează un echilibru adecvat între teoria și practica profesională și reflectă colaborarea dintre cadrele didactice: profesorii petrec mult timp cu elevii în clase și primesc sprijin de calitate, inclusiv printr-un sistem de îndrumare a cadrelor didactice calificate. În acest context, profesorii învață să dezvolte metode de predare inovative printr-o legătură permanentă cu activitatea de cercetare în context național și internațional. Acest nou mod de formare, de asemenea, pregătește mai bine cadrele didactice pentru a realiza diversitatea misiunii lor. Profesorul nu numai trebuie ca să exceleze în disciplina de predare și practicile sale pedagogice, dar și să utilizeze tehnologiile digitale, să prevină și să gestioneze conflictele apărute, pentru a sprijini elevii în activitatea de predare-învățare, să ia atitudine corectă față de stereotipuri și de formele de discriminare etc. [327, p. 3 - 4]. Din punct de vedere istoric, procesul de predare

necesită chestionarea continuă a realizărilor din trecut și modernizarea continuă a cunoștințelor, axându-se pe dezvoltarea de competențe specifice situațiilor din clasă [328].

Un rol important îi revine cadrului didactic, care își formează competențe în contextul învățării pe tot parcursul vieții. Este rațional să analizăm tipurile de competențe specifice profesorului modern în contextul actual al reformelor sistemului educațional.

- ✓ Una dintre competențe ar fi cea de *profesor reflexiv* [328]. 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 actele 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.
- ✓ Competența de *profesor–om de știință* [328]. 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.

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.

- ✓ O altă competență este cea de *profesor–tehnician*. Pe lângă cele două competențe identificate până în prezent, se pot găsi unele similare cu cele ale unui „tehnician” [328].

Profesorul-tehnician știe meseria printr-o serie de gesturi profesionale, gesturi care pot fi defalcate în unități separate, chiar și în unități foarte mici. Activitatea profesorului este constituită din mai multe elemente, legate de cunoștințe, abilități, atitudini și am putea stabili o listă foarte lungă de elemente specifice unui profesor bun. Și fiecare dintre aceste unități mai mici își găsește locul în traseul de dezvoltare profesională.

Un alt aspect îl constituie problema integrării într-o practică la nivel mondial. Fără modalități de integrare, formarea profesională continuă a cadrului didactic își va pierde semnificația, în orice caz, puțin se va reinvesti în practicile profesionale. Toată lumea a fost capabilă a experimenta domeniul TIC în activitatea profesională, care a contribuit la apariția mai multor cursuri foarte tehnice, dar fără impact asupra clasei de elevi.

- ✓ *Competența de profesor–artizan.* Profesorul *specialist*, spre deosebire de cel anterior, are o imagine de ansamblu a ceea ce face. Cel mai important lucru pentru el este acțiunea la nivel mondial, văzută ca un întreg, riguros structurată. Prin urmare, profesorul „specialist” funcționează pe scenarii, sau, altfel spus, folosind date, în cazul în care un număr de activități sunt prezentate într-o ordine precisă și imuabilă, constantă [288]. În cele din urmă, un stagiul de formare a unui profesor oferă un sentiment de satisfacție în rândul elevilor care așteaptă intervenție concretă și practică din partea cadrului didactic [284].
- ✓ *Competența de profesor–actor social.* Al cincilea grup de competențe profesionale se referă la *statutul de profesor* [328]. Profesorul nu este singur în clasa sa, acesta trebuie acum mai mult decât oricând să arate abilitățile legate de rolul său social. El este parte dintr-o echipă de profesori în instituția în care activează, cu care trebuie să lucreze pentru a dezvolta proiecte, reflectă asupra monitorizării elevilor în timp, în și în afara sălii de clasă. Același capacitate de a lucra în echipă, el trebuie, de asemenea, să demonstreze și în afara școlii.

În calitatea sa de *actor social*, profesorul este, de asemenea, în relațiile sale cu părinții, care sunt parteneri cu drepturi depline în procesul educațional. Recunoscând că copilul poate fi considerat doar ca un întreg, el știe cum să lucreze îndeaproape cu părinții, să mențină o relație profesională cu ei, plasându-i într-un mod egal, dar cu roluri diferite. Cercetătorul R. Iucu descrie un model al profesionalizării carierei didactice [153]. Autorul prezintă principalele ipostaze, roluri profesionale ale cadrului didactic și acțiunile asociate acestuia: *de exemplu: actorul social* analizează valorile și implicațiile antro-po-sociale ale situațiilor cotidiene; se angajează în proiecte colective sau *practicianul reflexiv* produce mijloace, căi didactice noi, și devine profesor cercetător; reflectează asupra propriilor practici și analizează defectele lor etc.

- ✓ Un alt grup de competențe sunt cele care se referă la „*persoana*” profesorului. Oricare ar fi importanța rolului social al profesorului, nu trebuie să uităm că profesorul este un individ, care este ușor de recunoscut în instituția unde activează sau de către membrii săi. Cel mai adesea, se pare că nu există nici o ființă umană în spatele profesorului. Cu toate acestea, unele competențe personale sunt utile în profesia de pedagog, și anume:

a) *competența de comunicare* necesită empatie, capacitatea de a relaționa cu ceilalți, cu toți elevii, în general, și cu fiecare elev, în special, cu colegii, cu părinții etc. Profesorul stăpânește mai multe forme de comunicare;

b) *competența emoțională* este competența specifică cadrului didactic. Atunci când profesorul intră în clasă trebuie în permanență să-și controleze *emoțiile sale*. Profesorul trebuie să rămână maestru de sine, să rămână stăpânul situației sale profesionale;

c) *competența de angajare* pe care și-o asumă în activitatea profesională. Se așteaptă un angajament care umple complet rolul profesional al cadrului didactic. În special, profesorul trebuie să arate dragoste de învățare, în iminența formării sale, pe termen mediu și lung. Acesta trebuie să prezinte o dorință reală de a se forma pe tot parcursul vieții. De asemenea, angajamentul ajută profesorul să-și construiască propria formare profesională, fie în cadrul unui curs clasic, prin explicarea obiectivelor și a conținutului cursurilor propuse, fie în sens mai larg, atunci când este vorba de a facilita construirea unui program de formare, în cadrul învățării pe tot parcursul vieții, fie instituționalizată sau în afara acesteia.

În cele din urmă, al treilea aspect important este auto-evaluarea produselor realizate de profesor cu elevii săi în clasă ori în exteriorul ei.

Autoarea M. Bocoș propune o listă de competențe necesare profesiei didactice după cum urmează [232, p.21]: *competențe elementare, competențe de specialitate, competențe psihopedagogice și metodice; competențe psihorelaționale; competențe transversale*, fiecare având o serie de componente specifice. De asemenea, literatura de specialitate propune un model structural al competențelor pe trei dimensiuni: *cunoașterea disciplinei, cunoașterea/pregătirea pedagogică generală, cunoașterea pedagogiei conținuturilor* [Apud 153, p. 23]. Valorificând aceeași abordare multidimensională, R. Iucu și M. Manolescu [Apud 153, p. 23] analizează conceptul de personalitate cristalizată a profesorului și identifică următoarele componente interne, definite competențe: *competența științifică, competența psihosocială*, referitoare la relaționarea interumană prin și din activitatea educativă; *competența managerială*, referitoare la coordonarea și gestionarea situațiilor autentice; *competența psihopedagogică*, referitoare la factorii necesari pentru formarea diferitelor componente ale personalității elevului.

C. Oprea [187], analizând competența psihopedagogică, subliniază că viitorul profesor trebuie să dețină și alte competențe: *competența energizantă* (capacitatea elevilor să se implice în activitate), *empatică, ludică* (capacitatea elevilor de a răspunde prin joc), *organizatorică, interrelațională*, toate acestea având posibilitatea de a (auto)formate și (auto)dezvoltate la nivel de sistemul educațional. De asemenea, reformele educaționale accentuează și alte competențe specifice cadrului didactic: *exploratorie, reflexivă, metacognitivă, de consiliere a elevilor și de diferențiere a instruirii sau competența de (auto)organizare a studiului/învățării* [166, p. 315].

În Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 2018 privind competențele – cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, competențele sunt definite ca o combinație între cunoștințe, aptitudini și atitudini, unde:

- cunoștințele sunt formate din fapte și cifre, concepte, idei și teorii deja stabilite și care sprijină înțelegerea într-un anumit domeniu sau subiect;
- aptitudinile sunt definite ca abilitatea și capacitatea de a desfășura procese și de a utiliza cunoștințele existente pentru obținerea de rezultate;
- atitudinile descriu dispoziția și mentalitatea de a acționa sau de a reacționa la idei, persoane sau situații [Apud 232, p. 19].

Logic vorbind, competența se naște și se formează la confluența sensurilor date de verbele *a ști, a ști să faci, a ști să fii, a ști să conviețuiești, a ști să devii*, deci nu este rezultatul acțiunii educaționale numai pe domeniul cognitiv, psihomotor, ci se raportează și la cele afectiv-atitudinale [218, p. 18].

Cadrul de referință elaborat prin documentul de politici educaționale stabilește următoarele *opt competențe – cheie* (Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 2018): competențe de alfabetizare; competențe multilingvistice; competențe în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii; competențe digitale; competențe personale, sociale și de a învăța să înveți; competențe cetățenești; competențe antreprenoriale; competențe de sensibilizare și expresie culturală [Apud 218, p. 19].

În prezent, termenul de competență este definit prin elementele componente „ca un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori dobândite/formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte, situații de viață” [218, p. 19].

O componentă esențială în formarea profesorului reprezintă *atitudinile*, care în viziunea autoarei T. Callo reprezintă „componente ale personalității umane, rezultate din educație și influențe sociale, reprezentând ansamblul de reacții personale față de un obiect determinat” [66, p. 21]. Altfel spus, formarea profesorului depinde de educație și, totodată, de influențele mediului în care se află, de relațiile persoanelor cu cine relaționează, de cultură etc. De asemenea, un rol primordial îl reprezintă grupul, orientarea personală care contribuie la formarea/dezvoltarea atitudinilor caracteristice ale persoanei față de realitatea existentă. T. Callo accentuează că atitudinea este „un filtru mental” [66, p. 21] prin care percepem lumea, totul ce este în jurul nostru. *Atitudinea* este într-o relație interdependentă de comportamentul persoanei. Dar, totodată, există diferiți stimuli care pot influența comportamentul persoanei într-o situație sau alta. În concluzie, menționăm că profesorul poate avea mai multe tipuri de atitudine: atitudine față de sine însuși, atitudine față de ceilalți, față de societate și atitudine față de muncă,

activitatea profesională. Astfel, formarea cadrului didactic este axată, în mod esențial, pe atitudine și comportament, care contribuie la obținerea performanțelor personale și profesionale. Promovarea unui *model al învățării pragmatice a elevilor* în viziunea T. Callo trece prin 17 pași/etape, care direcționează spre FPC a cadrelor didactice în bază de competențe [67].

Există numeroase ansambluri de competențe care să alcătuiască profilul dezirabil al profesorului modern. În plus, fiecare societate, în raport cu tradițiile și cultura sa, accentuează o dimensiune sau alta. În literatura de specialitate, există numeroase propuneri de seturi de competențe care să alcătuiască profilul profesorului modern (*Anexa 3*). Prezentăm unele viziuni comparative ale profilului de competență al profesorului (Tabelul 1.4.):

Tabelul 1.4. Viziuni comparative ale profilului de competență a cadrului didactic

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

Prin urmare, *formarea profesională continuă* este realizată prin: activități de formare metodică și psihopedagogică, realizate la nivelul catedrelor în instituțiile de formare profesională continuă, conferințe, seminarii, dezbateri sau alte forme speciale de formare, organizate la nivel instituțional, local și național; cursuri de FPC de specialitate, metodice și psihopedagogice.

În baza analizei conceptului de competență, propunem o definiție a *competențelor profesionale ale cadrelor didactice*, care reprezintă un rezultat/efect al FPC și vizează o abordare complexă a cunoștințelor, capacităților, abilităților, valorilor și atitudinilor în procesul educațional. În cadrul stagiilor de formare profesională continuă este logic să se dezvolte toate tipurile de competențe profesionale ale cadrelor didactice. Toate aceste competențe, analizate

mai sus, își au un rol bine definit la un moment dat și reprezintă rezultatul/efectul FPC a cadrelor didactice. Atât la nivel internațional, cât și la nivel național, se remarcă importanța din ce în ce mai mare acordată FPC a cadrelor didactice.

1.5. Concluzii la capitolul 1

1. Analiza conceptelor de *formare profesională*, *formare profesională inițială* și *continuă a cadrelor didactice*, *autoformare* în contextul educației permanente, învățării pe tot parcursul vieții, învățării continue, demonstrează complexitatea problemei și interesul multor cercetători la nivel internațional și național. În Republica Moldova au fost trasate unele direcții științifice pe anumite probleme, însă elaborarea unei direcții științifice, formarea profesională continuă a cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice la nivel național, constituie un deziderat teoretico-praxiologic, ca reacție la schimbările din sistemul educațional și provocările societale.
2. Din perspectiva obiectivelor cercetării, a fost prezentat parcursul istoric al conceptului de praxiologie, semnificațiile noțiunii de praxiologie, analiza epistemologică și componentele structurale ale acestuia denotă corelarea mai multor științe: sociologie, filosofie, pedagogie. În contextul dat, științele educației au preluat și au dezvoltat pragmatismul, instrumentarismul, constructul experimental în practica educațională.
3. Prin analiza documentelor de politici educaționale naționale s-a stabilit că acestea asigură coerența funcțională și structurală a procesului de FPC a cadrelor didactice, corelat cu formarea profesională inițială a lor. Însă provocările socio-psihipedagogice ale sistemului educațional și necesitatea racordării la standardele europene condiționează fundamentarea teoretică și praxiologică a formării profesionale continue din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice.
4. Evidențierea esențelor formative ale competențelor profesionale ale cadrelor didactice, axate pe reperi teoretice, racordate la cerințele sistemului educațional, atât la nivel național cât și internațional, a confirmat importanța formării profesionale continue în vederea creșterii calității educației. Există numeroase ansambluri de competențe care pot să alcătuiască profilul dezirabil al profesorului modern. În baza analizei conceptului de competență, a fost propusă o definiție a **competențelor profesionale ale cadrelor didactice**, care reprezintă un rezultat/efect al FPC și vizează o abordare complexă a cunoștințelor, capacităților, abilităților, valorilor și atitudinilor în procesul educațional.

2. FUNDAMENTELE EPISTEMOLOGICE ALE TEORIEI FORMĂRII PROFESIONALE CONTINUE DIN PERSPECTIVA PROFESIONALIZĂRII CADRELOR DIDACTICE

În capitolul *Fundamentele epistemologice ale Teoriei formării profesionale continue din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* sunt prezentate: paradigme ale învățării/formării profesionale continue; teorii behavioriste; teorii cognitiviste; teorii constructiviste; modele pedagogice ca produs al reflecției teoretice și rezultat al sintezelor practice; fundamentarea științifică a *Teoriei profesionalizării cadrelor didactice*; principii și funcții ale formării profesionale continue; procesul de profesionalizare a cadrelor didactice; componentele profesionalizării pentru cariera didactică, traseul de profesionalizare a cadrelor didactice; conceptualizarea *Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, realizată prin dimensiunile *conceptuală, metodologică, managerială*.

Fundamentele epistemologice ale *Teoriei profesionalizării cadrelor didactice* au la bază dezvoltarea cognitivă, care reprezintă o sinteză a interacțiunilor între cogniție, metacogniție și cogniție socială, între gândire, inteligență și celelalte procese inițiale cognitive complexe (percepție, reprezentare, memorie, imaginație). Profesionalizarea cadrelor didactice reprezintă una din dimensiunile esențiale ale dezvoltării profesionale și personale ale cadrelor didactice, asigurând funcționalitatea fundamentelor epistemologice ale FPC. Opiniile autorilor cu privire la *profesionalizarea cadrelor didactice* se axează pe conceptul de competențe profesionale, cogniție și metacogniție, asigurând continuitatea formării profesionale inițiale și continue. Profesionalizarea didactică reprezintă raportarea la standarde instituționale, curriculare, instrucționale, de evaluare și certificare a competențelor profesionale ale cadrelor didactice. Conceptele de paradigmă și profesionalism fundamentează traseul de profesionalizare a cadrelor didactice. *Paradigma* reprezintă schimbarea și este datorată acumulărilor științifice, teoretice și practice și apare ca o soluție mai eficientă, este o cale de căutare a unui nou echilibru într-o problemă critică și generează o nouă viziune asupra realității respective, un nou model de abordare și interpretare a realității educaționale. *Profesionalismului* este, mai degrabă, o obligație și nu o opțiune, și ține de modul în care practicianul își face meseria.

2.1. Teorii și modele privind formarea profesională a cadrelor didactice

Efortul analizelor de a determina specificul teoretic al sistemului și procesului de formare profesională continuă a cadrelor didactice ne-a condus notabil spre elucidarea unui șir de teorii, care reprezintă temeiurile științifice și constituie reperul de bază în modelarea unui construct de relevanță, contribuind la elaborarea *Teoriei profesionalizării cadrelor didactice*.

În această ordine de idei, **constructivismul**, care recunoaște rolul activ, creator al gândirii în procesul de cunoaștere, reprezintă una din cele trei mari paradigme ale învățării alături de **behaviorism** (psihologie comportamentală) și **cognitivism** (psihologie cognitivă).

În literatura de specialitate se vehiculează mai multe *modele behavioriste* (comportamentale), printre care menționăm: *învățarea deplină* (Bloom, Carroll) sau *instruirea directivă* (Glaser și Becker, 1981, 1992); *învățarea controlului personal*: accentuează prezența feedbackului pentru modificarea comportamentului personal și dezvoltă strategiile de self-management la elevii implicați în învățare (Rimm și Masters, 1974, 1986; Thoresen și Mahoney, 1974, 1996); *învățarea prin simulare* (Barti și Guggen, 1995); *învățarea prin afirmare* (Alberti și Emmons, 1978, 1989) accentuează analiza comunicării interpersonale și la nivel de grup pentru a evita situațiile de stres apărute în procesul educațional [152, p. 73-74].

Autorul A. Bandura analizează mecanismele comportamentale sociale și distinge următoarele operații prezente în procesele de imitație:

- atenționale, care facilitează învățarea prin reproducere;
- retenția, ce creează imagini mentale facilitând stocajul mnezic;
- reproducerea – capacitatea esențială de a reda sau de a reproduce o performanță prin repetiție;
- motivarea – ca formă și nivel de angajament și determinare, în funcție de scopul propus [269].

În baza ideilor expuse, considerăm că prezența celor patru operații influențează subiectul în procesul de învățare, în obținerea rezultatelor și a feedbackului privind asimilarea informațiilor la nivelul cognitiv.

Un comportament urmat de un stimul de întărire determină o probabilitate înaltă ca acel comportament să aibă loc în viitor, așa cum lipsa întăririi duce la stingerea comportamentului. În concepția lui B. F. Skinner *un întăritor* nu este altceva decât un stimul care sporește probabilitatea producerii unui răspuns, distingând *două tipuri de întăritori: întăritori primari* (cu variantele întăritor pozitiv și negativ) și *întăritori condiționați* (orice stimul poate deveni întăritor condiționat sau secundar, dacă este asociat în mod repetat cu un întăritor primar) [193, p. 75]. Teoria lui B. F. Skinner accentuează rolul feedbackului și importanța sa pentru procesul de predare-învățare-evaluare. Calitatea procesului educațional sporește cu cât feedbackul este mai complex, elevul are performanțe mai înalte, iar profesorul își ajustează strategiile de predare-învățare-evaluare conform situațiilor apărute, nevoilor și așteptărilor elevului [224].

Producerea schimbărilor în conduitele practice ale subiecților implicați în procesul de învățare solicită cadrelor didactice o formare profesională axată pe proiecte personale și de carieră a elevilor în cadrul procesului educațional. De aici deducem că este necesar de a antrena

fiecare formabil în diferite activități pentru a-și valorifica potențialul personal și motivant prin implementarea unor programe de FPC stimulative și creative, care să corespundă stilurilor de învățare ale fiecărui formabil prezent la stagiile de FPC. Adaptarea conduitei cadrelor didactice la mediul profesional concurențial existent necesită promovarea și integrarea cadrelor didactice în comunitatea științifică, pe de o parte, și în comunitățile profesionale, pe de altă parte [180, p. 87]. Astfel conștientizăm limitele și obstacolele prezente în abordările *cognitive*, *metacognitive*, *socioafective*, implicate comunicativ în procesele de predare-învățare și evaluare-monitorizare.

În contextul celor menționate, considerăm că putem deduce următoarele axe în activitatea de FPC a cadrelor didactice:

- FPC a cadrelor didactice trebuie să se axeze pe identificarea valorilor de conținuturi, nucleul cărora vizează înțelegerea și depășirea situațiilor problemă apărute în clasa de elevi, pe construirea de noi rețele cognitive specifice contextelor socioprofesionale, bazate pe interacțiune, transfer și aplicare inovativă a curriculumului disciplinar;
- FPC a cadrelor didactice trebuie să utilizeze realizarea de hărți mentale, unde reflectă valorile conceptuale ale competențelor profesionale, bogate în scheme și modele mintale [adaptare după 58], cu activități, operații și produse ale învățării, valori însoțite de tehnici și instrumente care pot fi utilizate la evaluarea calității produselor și schimbărilor vizibile. T. Buzan și B. Buzan prezintă un nou concept în dezvoltarea gândirii – *gândirea arborescentă* [60, p. 27]. Astfel, autorii T. Buzan și B. Buzan prezintă *gândirea arborescentă* ca un mod de a controla natura și evoluția proceselor cognitive prin care prezintă gândirea creativă ca o capacitate teoretic infinită [60, p. 28] și entuziasmul formabilului persistă pe tot parcursul pe tot parcursul explorării acestui nou instrument.

Totodată, subliniem că dezvoltarea cognitivă reprezintă o sinteză a interacțiunilor între cogniție, metacogniție și cogniție socială, între gândire, inteligență și celelalte procese inițiale cognitive complexe (percepție, reprezentare, memorie, imaginație), concluzionează I. Neacșu [180, p. 89].

Construirea rețelelor cognitive, ca rezultat al învățării, se realizează prin corelarea componentelor mentale de tip operațional: (re)organizarea, sub forma structurilor, a schemelor psihologice necesare înțelegerii și realizării interacțiunilor cu mediul extern; adaptarea, ca proces de ajustare și modificare a conduitei prin acomodare și asimilare la noi medii școlare; căutarea armoniei la nivelul co-evoluției între schemele de organizare, asimilare și acomodare eficiente, specifice proceselor cognitive, și nevoia de relație ecologică eficientă subiect-mediu [180, p. 90].

Teoriile de tip stimul – reacție: teoria învățării prin condiționare (condiționarea instrumentală a lui Thorndike), condiționarea clasică a lui Pavlov, teoria învățării prin asociație (condiționare prin

contiguitate), teoriile probabiliste (condiționarea operantă a lui Skinner), teoria sistemică a comportamentului, teoria orientării învățării (a lui Tolman), teoria Gestalt-ului, psihodinamica lui Freud, funcționalismul, teoria matematică a învățării.

Teoriile cognitive: teoria operațională a învățării (P. I. Galperin), teoria psihogenezei cunoștințelor și operațiilor intelectuale (J. Piaget), teoria genetic-cognitivă și structurală (J. S. Bruner), teoria învățării cumulativ-ierarhice (R. Gagné), teoria organizatorilor cognitivi și anticipativi de progres (D. P. Ausubel), teoria holodinamică a învățării.

În contextul analizei paradigmelor, teoriilor și modelelor privind fundamentarea științifică a **Teoriei profesionalizării cadrelor didactice**, menționăm două aspecte: motivația pentru învățare și metacogniția.

Motivația pentru învățare reprezintă menținerea formabilului direcționat spre un scop, care determină comportamentul individual al fiecărei persoane [179].

Metacogniția are un rol esențial prin ghidarea formabilului în prelucrarea cognitivă a informației, prin dezvoltarea capacităților de autoreglare a învățării. Cogniția socială se identifică procesual și temporal cu perioada de intrare și situare a persoanei în socialul apropiat, în și prin care persoana învață lucruri despre sine, despre ceilalți, despre mediul proximal și din care învață, devenind un subiect cu un statut recunoscut și valorizat [180, p. 92]. În contextul dat, autorul M. Șleahțișchi a cercetat cogniția socială, care are la bază relațiile interpersonale, care fortifică comunitatea profesională, socială a subiecților implicați [346].

Modelele teoretice privind **Teoria profesionalizării cadrelor didactice** sunt: *modelele generate de teoriile psihologice ale învățării, modelele centrate pe persoană, modelele centrate pe dimensiunea socială.*

În contextul dat, modelele generate de *teoriile psihologice ale învățării* (adaptate cadrului didactic) sunt următoarele:

- *modele care au la bază scheme constructiviste:*
 - derivate din teoriile asociaționiste, ca proces de acumulare și prelucrare a experienței senzoriale;
 - derivate din teoriile învățării prin condiționare;
 - bazate pe teoriile semiotice (verbale) ale învățării;
 - bazate pe teoriile operaționale ale învățării;
- *modele de abordare psihologică a procesului de formare a cadrului didactic (adaptate domeniului de formare profesională continuă):*
 - modelul logocentric, bazat pe învățarea noțională, logică;
 - modelul empiriocentric, construit pe valorificarea experiențelor variate ale formabilului în acțiunea de cunoaștere independentă;

- modelul tehnocentric, centrat pe eficiență și pe performanță în învățământ, precum și pe raționalizarea procesului de predare – învățare, în sensul descompunerii învățării în operațiile componente [152, p. 69];
- modelul sociocentric, accentuează organizarea socială a învățării [152, p. 69];
- modelul psihocentric, în care accentul cade pe subiectul care învață: teoria treptelor formale ale cunoașterii intelectuale, centrele de interes, modelul învățării depline, modelul secvențelor cumulative [120, 121];
- modelul formativ, centrat pe ideea formării personalității;
- modelul modular, centrat pe direcțiile de abordare holistică și holodinamică a învățării;
- modelul informațional, bazat pe ideile cognitiviste, cibernetice și pe tehnologiile moderne;
- modelul acțiunii didactice, bazat pe formarea seturilor de acțiune, învățare, pe structurarea conținutului și pe orientarea procesului de învățare, potrivit teoriilor actuale [Apud 219, p. 50].

Autorul R. Iucu clasifică modelele formativ, informațional și al acțiunii didactice ca fiind modele ale școlii germane, care au fost propuse spre analiză dintr-o perspectivă instrucțională [330, p. 70]. Autorul R. Iucu menționează că între predare și învățare există o legătură indisolubilă, astfel încât pe structurile de tip psihologic specifice învățării se pot dezvolta *comportamente de predare* eficiente. În cadrul analizei *modelelor predării*, printre cele mai relevante menționăm: modelele centrate pe procesarea informației, modelele centrate pe persoană, modelele centrate pe dimensiunea socială, modelele comportamentale (behavioriste) [152, p. 70 - 74]. O primă categorie de modele ale predării sunt *modelele centrate pe procesarea informației*. Unul dintre acestea este modelul *învățării conceptelor* de către formabil, care descrie designul conceptual la nivelul structurilor cognitive și oferă un sprijin pentru dinamizarea activităților cognitive (J. S. Bruner, J. J. Goodnow și G. A. Austin, 1967) [Apud 152, p. 71]. Un alt model vizează *gândirea inductivă*, care se referă la modalitățile de colectare, organizare și manipulare a informației (H. Taba, 1966). Modelul *gândirii investigative* prelungește reflecția de la factori la teorii, valorizând gândirea cauzală și implicit procesele cognitive complexe care pot culmina cu testarea unor ipoteze și cu opțiunea pentru unele dintre acestea (J. R. Suchman, 1962). Modelul *învățării prin organizatori anticipativi*, numit și modelul organizatorilor avansați, a dezvoltat o teorie a semnificațiilor verbale implicate în învățarea de acest tip (D. P. Ausbel). *Memorizarea*, un alt model, are ca fundamentare psihologică noile abordări complexe ale memoriei, din care derivă tehnici speciale de organizare a materialului de învățat. *Dezvoltarea intelectuală* sau *modelul psihologiei cognitive* pledează pentru ajustarea sarcinilor – dezvoltare la nivelul pe care îl presupun diferitele stadii de vârstă (J. Piaget, 1952; L. Kohlberg, 1976; H. Sullivan, 1967; J. Siegel, 1969). *Modelul cercetării științifice* se referă la tot ceea ce înseamnă învățare simultană prin strategii cognitive complexe, prin absorbția

unor concepte și informații întemeiate pe reperle unei scheme științifice elaborate (J. Bruner, 1960). În cadrul formării profesionale continue modelele centrate pe procesarea informației corelează pe tot parcursul activităților, în cadrul analizei conceptelor, noțiunilor, termenilor, a modalităților de colectare și procesare a informației, prin sinteza informațiilor redade, prin formularea diferitor sarcini de învățare etc. [Apud 252].

O altă categorie de modele ale predării sunt *modelele centrate pe persoană*, care consideră că succesul predării este condiționat de implicarea personală a subiectului în actul educațional. Astfel la baza actului de învățare se află autodeterminarea și autoresponsabilizarea [153, p. 72]. În cadrul modelelor centrate pe persoană, menționăm:

- *Predarea nondirectivă*: modelul a fost introdus și dezvoltat de Carl Rogers și teoretizat de Neill (1960) și Snyders (1984), solicită o schimbare de rol pentru cadrul didactic, care trebuie să se prezinte în fața elevilor numai în calitate de consilier, de organizator de spațiu instrucțional și de resursă în situațiile – problemă pe care le creează nevoile elevilor.

- *Sinectica*: abordată de W. Gordon (1961) reprezintă o modalitate eficientă de rezolvare în grup a problemelor.

- *Predarea „conștientizată”* (acumularea de conștiință): modelul este centrat pe susținerea eului și pe antrenamentul conștient, dezvoltat în grup, pe stimularea reflecției personale cu privire la ceilalți, la propria persoană sau la interacțiunile eu – celălalt – ceilalți.

- *Reuniunile clasei* (R. Glaser, 1965) constă în angajarea tuturor membrilor grupului (cadru didactic și elevi) în realizarea unei atmosfere pozitive și a unui climat favorabil studiului în clasă, precum și în stabilirea unor norme și principii psihosociale cu rol reglator [Apud 152, p.72].

Principalele tipuri de învățare: învățarea prin imitare, învățarea conceptuală, învățarea pe de rost, învățarea prin rezolvarea de probleme, învățarea pasivă, învățarea activă, învățarea senzorială, învățarea algoritmică, învățarea prin activitate practică, învățarea euristică, învățarea prin exersare, învățarea prin receptare, învățarea prin descoperire. În Republica Moldova a fost analizat și valorificat conceptul de *învățare pragmatică*, centrată pe rezolvarea de probleme. N. Petrovski prezintă componentele învățării pragmatice prin cadrul referențial de valorizare a învățării pragmatice, unde sunt corelate pragmatica, cadru de referință, produsul, structurarea tehnologică și procesul cunoașterii active [208, p. 86 - 87].

Teoria constructivistă este definită de principiile educației centrate pe elev și pune accentul pe procesele de interpretare a stimulilor care au loc în mintea elevului. Elevul nu mai este văzut ca un recipient care absoarbe informațiile în mod pasiv, cunoștințele nu sunt transmise prin simpla citire sau ascultare, ci prin semnificația personală pe care o acordă elevul stimulilor educaționali. Elevii își dezvoltă noi cunoștințe în mod activ prin interacțiunile cu mediul. Prin urmare, orice citește, vede, aude, simte sau atinge elevul este analizat din perspectiva

constructelor mentale existente/ cunoștințelor anterioare, dezvoltând și întărind vechile structuri de cunoștințe dacă acestea pot fi aplicate în structurile de mediu mai largi sau modificându-le pe cele vechi atunci când noile informații produc o stare de dezechilibru. Învățarea este văzută ca un proces activ și social de construire de sensuri și sisteme de sensuri pe baza stimulilor senzoriali și este influențată în mare măsură de limba de comunicare [157, 159, 160].

Mediile constructiviste de comunicare se definesc prin următoarele caracteristici:

- oferă reprezentări multiple ale realității;
- evită simplificarea excesivă și reprezintă complexitatea lumii vii;
- pune accent pe solicitările autentice în contexte semnificative;
- oferă medii de învățare naturale și bazate pe cazuri concrete;
- încurajează reflecția critică asupra experienței;
- permite construirea cunoștințelor în funcție de conținut sau context;
- permite construirea în colaborare a cunoștințelor.

Constructivismul este o teorie care afirmă că învățarea/formarea devine mai eficace atunci când persoana construiește ceva cu scopul de a transmite celorlalți înțelesul pe care a acordat-o unui lucru (prin simple afirmații sau compoziții elaborate). Simpla citire nu este suficientă pentru a produce învățare, însă efortul de a explica în propriile cuvinte o idee unei alte persoane sau de a face o pledoarie, va conduce la o mai bună înțelegere a sarcinii didactice, aceasta fiind integrată în mod mai consistent propriilor idei.

Astfel, cadrele didactice, interesate de modul în care este organizat procesul de predare-învățare-evaluare vor utiliza proceduri constructiviste, iar unele caracteristici ale constructivismului îi pot pune pe gânduri, îi pot determina să facă un prim pas – pasul cel mai dificil în dezvoltarea traseului profesional – cel de cercetător.

Constructivismul social este un curent care pune accent pe construirea de sensuri și semnificații de către membrii unor grupuri sociale, construind astfel în colaborare o cultură în miniatură de produse comune cu înțelesuri comune. Participarea în astfel de grupuri generează situații de învățare continue. Activitățile și produsele realizate în cadrul unui grup ca întreg ajută la modelarea comportamentului membrilor în cadrul grupului [157].

Paradigma socioconstructivistă și interactivă este definită de trei dimensiuni complementare și solidare din punct de vedere funcțional: *dimensiunea constructivistă* (face referire la subiectul care învață, respectiv la elev), *dimensiunea corelată cu interacțiunile sociale (sociologică* – face referire la partenerii prezenți: ceilalți elevi și profesorul) și *dimensiunea corelată cu interacțiunile cu mediul (interactivă* – face referire la situațiile și obiectul de învățare organizat în interiorul acestor situații) [47, p. 397]. Aderând la dimensiunea constructivistă, putem evidenția următorul punct de plecare:

- Subiectul își formulează cunoștințele, determină etapele de obținere a acestora în cadrul propriei sale activități; obiectul, care este manevrat în cadrul acestei activități, este propria sa cunoaștere.

Altfel spus, subiectul care învață desfășoară o activitate reflexivă asupra propriilor sale cunoștințe, acestea fiind adaptate la situația cu care el se confruntă, astfel încât cel care învață este mai mult decât un actor, este artizan al propriilor sale cunoștințe (există o dialectică, o dinamică deschisă, continuă și suplă între vechi și nou). Efectul major al constructivismului asupra pedagogiei este de deschidere a drumului pentru didacticile care fundamentează achiziția cunoașterii/ a *savoir-faire*-ului pe elaborarea cunoștințelor de către elevul însuși [47, p. 53].

În cadrul situațiilor de învățare propuse, acest *savoir* codificat este legat de dimensiunea constructivistă și de cea sociologică, astfel că situațiile de învățare devin, simultan, *sursă* și *criteriu al cunoștințelor* (*sursă* – situațiile de învățare confruntă cunoștințele subiectului cu exigențele situației și *criteriu* – subiectul poate fi eficient în această situație dacă achizițiile, cunoștințele sale sunt pertinente) [47, p. 53].

În acest context, *formatorul în modelul constructivist* de formare profesională continuă este una din resursele pe care le utilizează formabilul în procesul de învățare și nu singura sursă de informații. Modelul constructivist de formare profesională continuă permite profesorului formator să angajeze formabilii în experiențe care constituie provocări pentru conceptele bazate pe cunoștințele lor anterioare; permite ca răspunsurile formabililor să conducă lecția; oferă timp de gândire după formularea întrebării; încurajează spiritul interogativ formulând întrebări cu caracter deschis; încurajează discuțiile participanților la dialog; acceptă și încurajează autonomia și inițiativa formabilului; este deschis cedării controlului clasei; utilizează seturi de date și surse de informații primare, precum și materialele fizice cu manipulare interactivă; nu separă cunoașterea de procesul descoperirii.

Putem enumera criteriile în baza cărora este analizat modelul constructivist de formare profesională continuă: esența învățării constructiviste și a predării constructiviste în procesul educațional; subiecții actului educațional (formatorul și formabilul); condițiile de realizare în clasă și rolul factorilor noncognitivi în dezvoltarea domeniilor de competențe ale cadrelor didactice.

Un alt tip de învățare/formare este învățarea/formarea constructivistă care reprezintă: cunoașterea construită prin interpretarea realității, construirea semnificațiilor proprii, structurare individuală sau în grup, încercări greșite, experiențe autentice, reflecții prin corelare; orientarea proceselor cognitive. Este un proces în evoluție continuă, subiectiv, influențat și sociocultural, un proces de interiorizare, de autoreglare a conflictelor cognitive, prin experiențe proprii, reflecții sau relatări verbale [157, p. 95]. Astfel noile idei se obțin prin căutarea și preluarea altor idei în

stil propriu sau prin rezolvarea/soluționarea unui conflict cognitiv între acestea sau între experiențe cognitive. Procesul de construire prin care profesorul formator își formează o reprezentare/opinie internă a cunoașterii, o interpretare personală a experienței parcurse, fiind în continuă transformare, modificare, restructurare, conectare la noile date, prin acomodare cu cele vechi.

Autorul V. Gh. Cojocaru abordează conceptul de constructivism în FPI, unde componentele esențiale reprezintă epistemologia constructivismului și competențele necesare în formarea inițială a cadrului didactic. Autorul prezintă conceptul de constructivism în contextul culturii organizaționale, prin elaborarea unei strategii de învățare/formare/cercetare, unui context de integralitate în baza unor norme, abordate sistemic, realizate conform unor condiții și determinând prioritățile, competențele profesionale/pedagogice ale cadrului didactic, astfel conturându-se modelul profesiei didactice [88, p. 140 -141]. Organizarea condițiilor necesare căutării individuale și în grup necesită reactualizarea celor necesare noii cunoașteri, prin atenționarea asupra procesărilor necesare, prin conștientizarea rolului erorilor posibile, pentru oferirea unor puncte de sprijin pentru prelucrări și interpretări, prin asigurarea condițiilor de comunicare internă (reflexia) și în grup/ clasă prin oferirea de sugestii în formarea de ipoteze, proiecte de rezolvare și apoi dezbateră lor. Astfel formarea profesorului constructivist este legată de experiența anterioară, de structurile și semnificațiile deja asimilate; de procedurile și criteriile de interpretare, de contextul multiplu determinat în care are loc, de nivelul și momentul cooperării cu alții, de complexitatea abordării, de situațiile efective în care e pus formabilul, de condițiile date [157, p. 96]. În cadrul FPC cadrul didactic parcurge un proces de interiorizare a modului de cunoaștere cu prioritate, iar înțelegerea este experiențială, subiectivă, inductivă, interactivă, colaborativă, bazată pe posibilitatea de reprezentare multiplă, pe activitate autentică, de unde și rolul contextului creat specific [157].

În cadrul activităților de FPC, un rol esențial îl are formabilul prin propria persoană, prin reflecțiile personale, prin atitudinea și implicarea față de subiectele discutate, corelarea informației și prezentarea acesteia, realizarea coeziunii grupului. Modelele centrate pe persoană conferă succes în activitățile de formare profesională continuă, deoarece este implicată fiecare persoană participantă.

Modelele centrate pe dimensiunea socială sunt modele specifice învățării prin cooperare, reprezintă o categorie complexă de modele de predare. Modelele centrate pe dimensiunea socială pune elevul în fața unor situații-problemă pentru care trebuie să se găsească soluții, elevii analizând valorile publice, sociale etc. Printre modelele centrate pe dimensiunea socială, menționăm:

- *ancheta de grup*: construirea educației pe valorile democrației, unde este accentuat studiul de caz (H. Thelen, 1960 a extins și a redefinit valorile educaționale ale grupului);

- *jocul de rol*: este important pentru diagnoza și intervenția în cazul valorilor și comportamentelor sociale complexe (Fannie și George Shaftel, 1984, 1991);
- *cercetarea (ancheta) juridică*: vizează învățarea comportamentelor sociale integrate, deprinderea semnificațiilor diverselor doctrine și politici sociale etc. (Donald Oliver și James Shaver, 1966, 1980, 1988);
- „*laboratorul social*”: reunește modelele care urmăresc dezvoltarea competențelor interpersonale în situații sociale specifice, a repercusiunilor pe care le au stilurile interacționale, atât la nivelul organizației, cât și la nivelul persoanei (K. D. Benne, J. R. Gibb și L. P. Bradford, 1964, 1977, 1987);
- *ancheta (cercetarea) în științele sociale*: acest model utilizează de metodele specifice științelor sociale: antropologice, psihologice, geografice, istorice, sociologice etc. (Byron Massialas și Benjamin Cocs, 1966, 1987, 1994) [Apud 152, p.73].

În baza analizei modelelor centrate pe dimensiunea socială, menționăm că unul dintre dezideratele formării profesionale continue reprezintă corelarea situațiilor de învățare cu experiențele cotidiene, autentice. Astfel spus, formarea profesională continuă a cadrelor didactice trebuie realizată în conformitate cu cerințele vieții sociale și a pieții muncii.

Autorii B. Joyce și M. Weil [260], la ideea cărora aderăm analitic, propun următoarele componente pentru *modelele predării*:

- *sintaxa modelului* constă în descrierea modelului în acțiune, descompunerea modelului în etape de realizare a acestuia;
- *interacțiunea socială* presupune descrierea modalităților și a tehnicilor specifice de relaționare în implementarea modelului;
- *principiile de reacție* reprezintă modalitățile specifice de răspuns ale cadrului didactic la situații și stimuli tipici și, mai ales, atipici din punctul de vedere al organizării intervenției în procesul de predare;
- *sistemele – suport* reprezintă instrumentele și mijloacele, resursele suplimentare, complementare predării, determinate de specificul teoretic și practic al predării;
- *aplicarea instrucțională și efectele colaterale*, identificate la nivelul mediului de învățare în cadrul procesului educațional.

Epoca digitală și a cunoștințelor face apel la persoanele cu capacități superioare de reflecție, capabile să gândească într-un mod logic și să rezolve o problemă slab definită prin identificarea, descrierea, efectuarea unei analize critice informațiilor disponibile sau crearea de cunoștințe necesare, luând în considerare și testarea diverselor ipoteze, formulând soluții creative și acționând în consecință/urmare, rezultat [277, p. 10]. Astfel este nevoie de variate modele ale învățării și ale predării pentru a lua o decizie informată și a acționa la momentul oportun.

Experiențele de învățare autentice și relevante permit elevilor și cadrelor didactice să descopere, să creeze și să utilizeze cunoștințe noi.

O altă categorie de teorii științifice necesare formării profesionale a cadrului didactic *sunt teoriile acționale*, care accentuează comportamentul, conduita din perspectiva generală a dezvoltării. Reprezentantul acestei teorii, J. Piaget consideră că învățarea este fundamentată pe procesele de asimilare și acomodare, considerate părți ale unui proces unitar și echilibrat calitativ. De aceea conform acestor teorii, în cazul apariției discordanței între obiective și subiect sau situație, procesul de formare profesională continuă va fi orientat să producă o reechilibrare între asimilare și acomodare. Procesul de dezvoltare a formabilului se va realiza în baza echilibrării active dintre subiect și obiect [340].

Calitatea rezultatelor obținute în cadrul FPC a cadrelor didactice este determinată și de teoria acțiunilor intelectuale (mentale). A. H. Леонтьев [308] și P. I. Galperin [256, p. 526 – 546] susțin că procesul de formare a acțiunilor se desfășoară în etape, activitatea psihică fiind rezultatul transformării unor acțiuni materiale exterioare în planul reflectării, adică în planul percepției, al reprezentării și al noțiunilor. Conform acestei teorii, etapele învățării / formării acțiunilor mentale constau în:

- familiarizarea cu sarcina: etapa reprezentării preliminare a sarcinii;
- execuția acțiunii, materializarea ei;
- trecerea acțiunii în planul vorbirii cu glas tare, fără sprijinul obiectelor;
- transferarea acțiunii din plan verbal în plan interior, expunerea liberă în gând a acțiunii;
- formularea acțiunii intelectuale în limbaj interior; formula verbală este redusă, concentrată, decurge automat. Formarea acțiunilor construite constituie baza formării profesionale continue a cadrelor didactice.

Una dintre tendințele existente la ora actuală în educație o constituie încercarea de satisfacere a nevoilor educaționale fundamentale care să-i permită individului integrarea și inserția socio-profesională. Tendința actuală mută accentul de pe latura informativă pe cea formativă a cunoașterii. „Omul nu este un recipient pasiv față de informație... Cel care învață conectează noile cunoștințe cu cele asimilate anterior și le procesează dându-le propria interpretare”, plecând de la opinia lui I. Kant, se dezvoltă paradigma constructivistă începând cu John Dewey, Lev Vâgotski, Jean Piaget sau Jerome Bruner [193, p. 24].

Ideea centrală în constructivism, idee care este conformă cu viziunea pe care o promovăm, este că învățarea umană *se construiește*. Cel care învață adaugă noi cunoștințe pe fundamentul celor vechi. În decursul actului de învățare are loc confruntarea înțelegerii cunoștințelor curente provenite din noua situație de învățare cu modelul mental deja construit (modelul mental incumbă colecții de date, strâns corelate cu procese și reguli de utilizare). Pe parcursul acestui

proces, cel care învață participă activ: aplică înțelegerea curentă, identifică elementele importante în noua experiență de învățare, analizează noile date în raport cu modelul mental și modifică cunoașterea de bază a judecăților dezvoltate. Parametrii posibili de analiză a constructivismului sunt prezentați în Tabelul 2.1.

Tabelul 2.1. Parametrii de analiză a constructivismului

Parametri de analiză	Teoria constructivistă
1. <i>Repere istorice</i>	Rădăcini încă din antichitate, dominant la sf. sec.XX – înc. sec. XXI.
2. <i>Principali autori</i>	E. von Glasersfeld – constructivismul radical J. Piaget – constructivismul cognitiv L.S. Vâgotski – constructivismul social S. Papert – constructionism
3. <i>Justificarea apariției</i>	<ul style="list-style-type: none"> - a apărut ca reacție la concepția <i>behavioristă</i> (care neglijează modalitățile de înțelegere a cunoștințelor și a cunoașterii), dar și la limitele <i>cognitivismului</i>, din perspectiva concepției despre natura adevărului și a procesualității acestei cunoașteri; - în timp ce <i>cognitivismul</i> admite existența unui adevăr obiectiv, care vine din exterior și care nu poate fi făcut accesibil, <i>constructivismul</i> admite existența unui adevăr contextual, care este valabil pe anumite coordonate, de aceea el este descoperit de către individ; - în <i>cognitivism</i> cunoștințele sunt receptate, chiar dacă această receptare are semnificație personală sau se produce activ, pe când în <i>constructivism</i> cunoștințele sunt construite activ, prin acțiune, prin interacțiune socială, prin valorificarea experienței personale și prin luarea în calcul a alternativelor; - <i>constructivismul</i> a apărut progresiv din conflictul obiectivitate-subiectivitate în teoria cunoașterii [Apud 193, p. 65-73].
4. <i>Epistemologia constructivistă</i>	<p>Constructivismul prezintă o altă dimensiune în epistemologia cercetării, prin explicațiile aduse naturii și modului cum se realizează cunoașterea realității de către persoană:</p> <ul style="list-style-type: none"> - realitatea obiectivă nu o construim, ea există, dar noi construim doar cunoașterea ei, încercând s-o înțelegem cu propriile forțe și împreună cu ceilalți. Cunoașterea este o construcție mentală temporară, permanent subordonată evoluției, exercitând o influență socio-culturală în dezvoltarea personalității; - cunoașterea este o construcție subiectivă, pe fondul realității autentice, pe baza experienței individuale de cunoaștere anterioară, prin înțelegere proprie, prin interpretare, argumentare, prin utilizarea unui anume limbaj în evidențierea ei [Apud 193, p. 65-70]; - cunoașterea este o construcție și nu o descoperire științifică, ea se clădește, nu există apriori, este relativă și nu constantă precum realitatea autentică, este o derulare de procese active în sensul dezvoltării ei; - înțelegerea lumii reale nu este decât progresul în cunoașterea ei, prin experiențe individuale întâi, apoi prin colaborare sau cooperare, negociere pentru a găsi generalul. Varietatea experiențelor individuale este supusă mai multor confruntări semnificative ale personalității, care generează progresul și înțelegerea realității, cunoașterea ei; - abordarea constructivistă a realității cunoașterii este o problemă

	<p>de construcție personală și socială, obiectivă și subiectivă. Cunoașterea are două baze, obiectivă și subiectivă, poate fi construită atât prin modalitățile, instrumentele științifice clasice, cât și cele individuale: experiențe, structuri mentale, credințe, trăiri, valori, interpretări proprii și prin colaborare asupra realității;</p> <ul style="list-style-type: none"> - știința cunoașterii este un construct intelectual, care antrenează natura umană și este un rezultat al activității umane; - faptele cunoașterii științifice nu sunt simple copii, reprezentări ale lumii, ci moduri de cunoaștere, înțelegere, interpretare a ei; - epistemologia constructivistă insistă pe centrarea pe subiect, pe experiențele de bază ale acestuia, pe relativitatea cunoașterii, pe diferențele individuale în cunoaștere. De unde și necesitatea organizării participării active a subiectului cunoscător [Apud 193, p. 70-73].
<p>5. Școala pedagogică pe care o generează</p>	<ul style="list-style-type: none"> - învățarea ca mod de construire a conceptelor, pornind de la experiența concretă directă; - învățarea aparține elevului, el caută informațiile, el le procesează mental, înțelege individual și apoi interacționează; - baza cunoașterii este conflictul cognitiv sau sociocognitiv, inclus în situațiile reale prezentate, pe care se construiește înțelegerea prin prelucrare mentală, structurare, reflecție sau reconstrucție, învățarea fiind tocmai construcția înțelegerii, valorificând facilitățile disponibile; - cooperarea interindividuală în elaborarea activității intelectuale este sursa a trei feluri/ niveluri de transformări ale gândirii individuale: <ul style="list-style-type: none"> • la nivelul reflecției și dezvoltării conștiinței de sine; • la nivelul disocierii dintre obiectiv și subiectiv; • la nivelul reglării care instaurează regula autonomă sau regula deplinei reciprocități [Apud 193, p. 147].
<p>6. Principalii reprezentanți</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>J. Dewey</i> – prima jum. a sec. XX – marele părinte al constructivismului în plan educațional, pentru că fundamentează curriculumul constructivist (un curriculum centrat pe formabil, unde învățarea este o suită de activități și experiențe, corelate cu contextul vieții sociale, care permite abordări interdisciplinare, realizate prin cooperare și cu ajutorul noilor tehnologii)[160, p. 15]; - <i>J. Piaget</i> – fondatorul constructivismului cognitiv – este un constructivist în sens psiho-genetic, prin caracterizarea, explicarea stadiilor dezvoltării cognitive, a aspectelor structurale, a faptelor experiențiale cognitive. Cunoștințele se construiesc în baza interacțiunii subiectului cu obiectele, realitatea, în mod direct, independent, urmând ca la nivel mental să fie prelucrate, integrate, generalizate rezultatele acestora; - <i>L.S. Vâgotski</i> – teoria naturii sociale a învățării (rădăcina socială în formarea de structuri mentale): învățarea prin cooperare, problema „conflictului cognitiv”, „zona proximei dezvoltări”, contextul social și cultural cu rol de suport al învățării, pentru construirea modelului de învățare, rolul activ al profesorului în instruirea constructivistă, importanța acordată limbajului, ca mediator în dezvoltarea socio-cognitivă, ca instrument psihologic [Apud 160, p. 18]; - Activitatea de cunoaștere prin construcție subiectivă este un proces complex în care cunoașterea noastră pentru a fi pertinentă are nevoie să se confrunte cu a altora. Este vorba de

	<p>un proces interpersonal, în sensul în care <i>fiecare funcție apare de două ori în dezvoltarea cunoașterii</i>, mai întâi una <i>interpsihologică</i> (care apare între indivizi) și apoi una <i>intrapsihologică</i> (la subiectul însuși). Procesul acesta de interiorizare sau de trecere a interpsihicului în intrapsihic care va conduce la asimilarea instrumentelor și la dezvoltarea funcțiilor psihologice presupune o intervenție educativă, acțiunea unui mediator care vine să se interpună între subiectul în dezvoltare și aceste instrumente socialmente constituite;</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>J.S. Bruner</i> – concepe învățarea ca un proces realizabil în 3 moduri: activ, iconic și simbolic. Structurile cognitive (scheme, modele) provin din autoorganizarea mentală a experiențelor, informațiilor direct obținute sau prin dialog activ de înțelegere, în mod progresiv, într-un curriculum proiectat după principiul spiralei dezvoltării; - <i>R. Anderson</i> – teoreticianul <i>schemei cognitive</i> – ca o structură organizată a cunoștințelor. Ele au diferite grade de generalitate, organizare ierarhică, influențează modul în care selectăm, interpretăm și stocăm informațiile. Schema cognitivă are 6 funcții: oferă un eșafodaj pentru conceperea ideilor în procesul de asimilare a informațiilor dintr-un text; facilitează atenția selectivă; face posibilă realizarea inferențelor; permite memorări sistematice; facilitează corectarea și rezumarea; permite reconstruirea prin raționamente.
7. <i>Esența școlii pedagogice</i>	<ul style="list-style-type: none"> - constructivismul pune accent mai degrabă pe cel care învață decât pe cel care predă, învățarea fiind rezultatul implicării active și a construirii mentale; - constructivismul este o teorie a învățării, aducând în prim plan mecanismele mentale implicate, procesualitatea învățării, cum se înțelege și se rezolvă o sarcină cognitivă; - pedagogia constructivistă modifică mentalitatea asupra predării, ca transmitere, demonstrație, explicație a profesorului, centrarea fiind pe educat.
8. <i>Scopul educației</i>	Nu interesează comportamentul final observabil, măsurabil, ci abilitățile, capacitățile, competențele mentale de înțelegere, prelucrare, interpretare, reflecții proprii.
9. <i>Proiectarea activității</i>	Proiectarea accentuează organizarea condițiilor de rezolvare mentală a situațiilor reale, autentice sau a conflictelor cognitive, căutarea independentă pentru înțelegere proprie și apoi în grup pentru conceptualizare, pe afirmarea rolurilor profesorului de facilitare, îndrumare, provocare, stimulare, sprijinire, ghidare, pe folosirea de metode constructiviste și instrumente procedurale [193, p. 70].
10. <i>Rolul profesorului</i>	<ul style="list-style-type: none"> - trecerea de la profesorul „transmițător” la cel facilitator, ghid, îndrumător; - profesorul are rol activ în oferirea suporturilor necesare învățării, în ghidarea elevilor în explorarea problemei, în descoperirea abilităților mentale ale elevilor, a particularităților lor, pentru crearea contextului favorabil de dezvoltare a elevilor; - profesorul îndeplinește roluri multiple: planifică și organizează activitățile educative, coordonează, îndrumă elevii, motivează, consiliază; - predarea trebuie pusă în relație cu o nouă concepție asupra învățării: învățarea activă, reflexivă și conștientă [193, p. 70].
11. <i>Rolul elevului</i>	- accentul cade pe elevul care învață, folosind diferite resurse, mijloace și instrumente;

	<ul style="list-style-type: none"> - cunoștințele sunt incluse în acțiunea directă de explorare; - elevul observă, analizează critic, procesează mental, interpretează, structurează, rezolvă variat, cooperează, intră în conflict cognitiv cu ceilalți, conceptualizează, creează sensuri etc; - elevul este pus în situația de a construi informații și de a le utiliza în diferite împrejurări ; - elevul învață prin acțiune și reflecție, prin rezolvarea de probleme și crearea de probleme, prin învățare socială de tip grupal [193, p. 70-71].
<i>12. Variabilitatea conduitei/ diferențe de rezultate</i>	<ul style="list-style-type: none"> - învățarea depinde de calitatea experiențelor anterioare ale elevului, de schemele și structurile mentale de care dispune la un moment dat, de competențele/ trăsăturile persoanelor care pot media experiențe de învățare și de trăsăturile culturale ale contextului prezentat [193, p. 71].
<i>13. Evaluarea</i>	<ul style="list-style-type: none"> - nu interesează comportamentul final observabil, măsurabil, ci abilitățile, capacitățile, competențele mentale de înțelegere, prelucrare, interpretare, reflecții proprii, - comportamentul este analizat din perspectiva construcției mentale a învățării, a capacităților implicate în rezolvarea de problem; - evaluarea este însoțită de autoevaluare și de formarea capacității de evaluare și autoevaluare.
<i>14. Motivația învățării</i>	<ul style="list-style-type: none"> - motivația intrinsecă ca rezultat al valorificării experiențelor elevului, al demonstrării utilității practice a celor ce se învață, al parteneriatului profesor-elev.
<i>15. Rolul feedbackului și a feedforward-ului în instruire</i>	<ul style="list-style-type: none"> - trece în prim plan <i>feedforward</i>-ul – ca setul de anticipări pe care profesorul îl construiește în timp ce facilitează procesul de învățare al elevilor; - feedbackul devine auto feedback, având în vedere apropierea instruirii constructiviste de autoinstruire [193, p. 71].
<i>16. Aplicații în plan educațional</i>	<ul style="list-style-type: none"> - instruirea centrată pe formabil, cu utilizarea de strategii active și interactive; - învățarea prin cooperare ca principiu organizatoric al instruirii constructiviste; - perspectiva abordării interdisciplinare și transdisciplinare a învățării; - contextualizarea învățării; - perspectiva multiculturalității în instruire; - personalizarea, individualizarea învățării [193, p. 72].
<i>17. Cuvinte/ concepte cheie</i>	<ul style="list-style-type: none"> - alternative, colaborare, conflict socio-cognitiv, construirea cunoștințelor, context, creativitate, eșafodaj, schemă cognitivă, interacțiune, individualizare, opinie personală, relativism, semnificație, explorare etc. [193, p. 72].

<p>18. Fișă de monitorizare a activității</p>	<ul style="list-style-type: none"> - perspective multiple; - învățarea este un parteneriat între profesor și elev; - utilizarea metaforelor în predare; - rezolvarea de problem; - autenticitatea sarcinilor de învățare; - legătura cu experiența personală și cu experiența anterioară; - învățarea ca ucenicie; - evaluarea formativă a abilităților de utilizare a cunoștințelor; - diversitatea surselor de învățare; - comunicarea verticală și orizontală; - predarea în echipă; - rezolvarea sarcinilor prin cooperare și colaborare; - negocierea regulilor; - reconstruirea cunoștințelor anterioare; - analiza surselor de eroare; - abordarea inter- și intradisciplinară; - responsabilizarea pentru învățare; - formarea opiniilor personale [193, p. 73].
---	--

Paradigma constructivistă a procesului de formare profesională continuă vizează două direcții:

- *din punctul de vedere al formabilului*, modelul constructivist accentuează organizarea activă a noilor informații în modelul mental pentru ca învățarea să capete sens. Pe parcursul noului act de învățare, formabilul își va reformula structurile mentale existente doar că noua informație furnizată sau noua experiență trăită pot fi legate de cunoștințe deja existente în memorie. Interferențele, elaborările și relaționările dintre vechile percepții și noile idei trebuie să fie tratate de o manieră personală pentru ca cele din urmă să devină parte integrantă, utilă a memoriei;
- *din punctul de vedere al formatorului*, raportul acestuia față de formabil și față de procesul de învățare se schimbă. În învățământul tradițional, denumit *modelul obiectivist*, desfășurarea procesului educațional plasează cadrul didactic în centrul referențial; se spune de așa zisul „profesor prezentator”, care prezintă informații, cunoștințe gata construite, iar formabilul reprezintă o audiență pasivă.

Astfel procesul de predare constructivistă constituie o componentă a procesului educațional și nu elimină transmiterea, ci o transformă, aducând în prim plan formabilul cu particularitățile lui în cunoaștere și învățare, ca și strategiile, metodele, procedeele de înțelegere proprie. Acesta stimulează procesarea personalizată a informațiilor; după o generală prezentare introductivă a lor și a resurselor disponibile (de către formator), apoi oferă punct de sprijin pentru stimulare, îndrumare, antrenare, comunicare, colaborare, generalizare, aplicare.

Procesul de predare constructivistă presupune angajarea activă a formabililor în formarea construcțiilor prin cunoaștere directă, și nu numai prin intermediul transmițerii, receptării pasive.

Presupune, de asemenea, întreruperea transmiterii, manipulării cognitive și antrenarea formabililor în a constata, a vedea, a actualiza, a dezvolta, a comunica, a corela, a verifica – singur și/ sau cu ceilalți – sub îndrumarea profesorului formator și alte moduri de interpretare, argumentare, exemplificare, rezolvare, ca apoi să aibă loc sinteze, dezbateri, negocieri, generalizări [adaptare după 157, p. 97].

Procesul de învățare constructivistă și procesul de predare constructivistă îi revine profesorului formator, dar nu este exclus, în unele situații să se schimbe rolurile prin intermediul diferitor metode didactice. *Formabilul* se prezintă ca un agent activ principal prin experiențele sale reale și stilul de învățare, pentru a prelucra, nu pentru a recepta simplu informațiile existente. El este cel ce produce experiențele cognitive, el se confruntă cu conflictele cognitive și cu erorile, el reinterpretează, el formulează ipoteze, el reflectă asupra problemelor. Comportamentul lui este unul care vădește curiozitate, autonomie, inițiativă, angajare în căutare, comunicare, cooperare, își construiește singur propria învățare, își construiește/elaborează o anumită imagine asupra realității problemei, situației, mai aproape sau mai departe de un model cunoscut, de propria experiență anterioară sau imediată, bazată pe o înțelegere autonomă și interpretare mentală, filtrare subiectivă, chiar emoționată, motivată.

Pe de altă parte, este prezent cel de-al doilea subiect, *profesorul formator*, care creează contexte facilitatoare: reactualizări, corecții, materiale suport, cerințe, concepte, operative, îndrumări, criterii de evaluare, management; facilitează, ghidează, este antrenor, organizează, stimulează, oferă puncte de sprijin, coordonează; își structurează activitățile după criteriile temei proiectate, nu după informațiile de detaliu; cunoaște și își ajută formabilul să aprecieze nivelul învățării anterioare, să își evalueze așteptările, să încerce să rezolve discrepanța între acestea și stadiul actual al cunoașterii, în conținut și proceduri, să conștientizeze existența conflictului cognitiv, ca punct central în activitățile realizate de către formabili.

Dacă ne referim la condițiile de realizare a procesului de predare-învățare/formare *constructivist*, atunci menționăm că pentru formabil condițiile care ar determina reușita învățării nu se referă decât la contactul, interacțiunea directă a acestuia cu realitatea (situația, contextul), la efectuarea și câștigarea experiențelor de interpretare a ei, la punerea formabilului în situația efectivă de a prelucra, a înțelege singur într-un mod propriu. În clasă, constructivismul este posibil datorită esenței filosofiei sale: realitatea prin conținutul științific este variată percepută de formabili ca indivizi. Pentru profesorul/formatorul de la clasă, în cele mai multe situații, conform finalităților și curriculumului, este aplicată regula completării, amplificării, dezvoltării construcțiilor cognitive anterioare, potrivit spiralei dezvoltării [252].

Profesorul să creeze situații care sugerează abstracții asupra cărora să opereze mental formabilul, să le manipuleze propriu conform contextului existent. În practica educațională

drumul construirii nu este linear, doar în sens progresiv; ca atare, este tot atât de firesc ca profesorul să aibă în vedere și „abaterile” sau adesea nevoia de deconstruire sau re-construire a experienței și a schemelor anterioare, de reanalizare și de refacere, în punerea într-o lumină nouă a celor știute, sau într-un context nou al celor știute. În clasă se utilizează variate tehnici practice; formabilii trebuie încurajați să utilizeze tehnici active, după care să reflecteze propriu, să integreze în cunoștințele anterioare, să caute sprijin în înțelegere. Pentru realizarea reușită a activităților în procesul educațional sunt foarte importanți factorii noncognitivi, deoarece învățarea constructivistă implică și aportul educației nonformale pentru că: extinde baza experimentală, extinde sursele de informare, exersează automotivarea în accentuarea căutării și concentrării, permite utilizarea intensivă a noilor tehnologii informaționale în documentare, comunicare și construcție proprie, oferă timp pentru reflecție.

Cercetări psihologice recente subliniază și rolul important al afectivității în construcția cognitivă, prin existența unei logici a acesteia; afectele sunt principalii furnizori de energie ai dinamicii cognitive; determină continuu focarele atenției, determină ierarhia conținuturilor gândirii. Între factorii învățării constructiviste este subliniat și rolul mediului, contextului stimulat. Antrenează limbajul variat pentru comunicare și argumentare, explicare, dezbateri, negociere. Se adresează variabilității particularității formabililor, stilurilor de învățare. Sunt respectate interesele, dorințele, credințele participanților la activitățile formării.

În ceea ce privește procesul de predare constructivist, menționăm că este util ca înainte de noua construcție, formatorul nu numai să recapituleze, dar și să facă exerciții pregătitoare de noi corelații, interpretări critice, formulări de ipoteze, realizând astfel o *motivare* a formabililor pentru angajarea cognitivă prin conflict cognitiv, situație problematică, corectare a unor interpretări sau proceduri. Formatorul trebuie să acorde atenție climatului, condițiilor ergonomice, componenței grupurilor, învățării colaborative și, prin cooperare, apropierea de realitatea cotidiană, a situației, amenajării clasei, existenței materialelor – suport variate în temă, manifestării metacogniției [157, p. 99].

Atât procesul de învățare constructivistă, cât și procesul de predare constructivistă pot fi corelate în cadrul formelor educației formale, nonformale și informale prin utilizarea mai multor variabile: locul de desfășurare, finalitățile specifice fiecărei forme educaționale, conținuturile propuse în cadrul școlii, cât și în alte medii de învățare, agenții implicați, metodologia de realizare a educației formale, nonformale și informale, evaluarea și timpul necesar fiecărei activități, proiectarea rațională a acestora și diverse instrumente de evaluare. Am considerat oportună prezentarea celor trei forme ale educației prin prisma variabilelor menționate în forma unui tabel, care ne oferă o viziune integrală a procesului educațional (*Anexa 4*).

Curentul care a stat la baza acestei abordări a învățării este postmodernismul. La nivelul constructivismului, curentul postmodernist aduce o modificare a ideii că locul cunoștințelor se află în interiorul persoanei. Învățarea și procesul de construire a sensului sunt procese sociale prin excelență, la aceasta contribuind activitățile și instrumentele culturale, de la sistemele de simboluri, la limbă și artefacte [Apud 169, p. 46-48].

Învățarea are la bază interacțiunea dintre procesele cognitive individuale și cele sociale (accentul fiind pus pe procesele sociale).

Mecanismele implicate sunt:

a) *conflictul sociocognitiv* (bazat în mare parte pe teoria lui J. Piaget și a discipolilor).

- rolul interacțiunilor sociale este doar de a genera conflictul cognitiv, care generează o stare de dezechilibru și forțează individul să-și modifice schemele existente;
- studii care investighează teoria conflictului sociocognitiv aduc o serie de nuanțări. G. Bell et al. (1985) au demonstrat importanța participării active și influența statutului social în cadrul grupului asupra beneficiului pe care interacțiunea cu copii de aceeași vârstă o are asupra învățării. Ei trebuie să fie antrenați în activitatea de rezolvare de probleme și să existe o interacțiune verbală între ei. De asemenea, dacă diferența de expertiză este prea mare, copiii tind să preia soluția, fără să o analizeze în mod critic, fără a participa la procesul de construcție [Apud 169, p. 47];
- W. Damon, 1984, arată că natura modificării pe care copiii trebuie să o facă influențează, de asemenea, diferențiat modul în care ei beneficiază de pe urma interacțiunilor sociale – dacă este o modificare de perspectivă, copiii beneficiază mai mult de pe urma interacțiunii cu copii de aceeași vârstă, în timp ce pentru dobândirea unei noi deprinderi este mai benefică interacțiunea cu o persoană mai experimentată.

b) *construcția cunoștințelor/internalizarea* (având la bază teoria lui L. Vâgotsky).

Activitatea cognitivă individuală nu este derivată doar din *interacțiunea socială*, ci este un *produs al acestei interacțiuni*:

- dezvoltarea individuală și funcționarea mentală superioară își au originea în interacțiunile sociale. Participarea la activități comune de rezolvare de probleme duce la internalizarea efectelor activității comune astfel încât persoana acumulează noi strategii și cunoștințe despre lume și cultură. În acest sens interacțiunile productive sunt cele care orientează instrucția spre nivelul de ZPD (zona proximei dezvoltări);
- funcționarea, atât în plan social, cât și individual, este mediată de simboluri (artefacte, semne, limbă, mnemotehnici, scheme, diagrame, produse artistice) care facilitează co-construcția cunoștințelor și, în același timp, sunt mijloace *internalizate* care vor sta la baza activităților individuale ulterioare de rezolvare de probleme;

- înțelegerea relației complexe dintre aspectele individuale și cele sociale trebuie privită din perspectivă dezvoltativă (filogenetică, culturală/ antropologică, ontogenetică și microgenetică);
- dependența învățării de contextul sociocultural în care se desfășoară, separarea individului de influențele sociale este imposibilă. În acest sens școala trebuie privită ca un sistem cultural, iar școlarizarea ca un proces cultural (de culturalizare), în care elevii și profesorii construiesc și își integrează cultura școlii [Apud 169, p. 48].

Educația din perspectivă socio-constructivistă presupune conceperea școlilor sub forma unor comunități de învățare, în care responsabilitatea pentru învățare este individuală, dar ea se realizează practic prin participare la rezolvarea în grup a sarcinilor, prin interacțiune, negociere și colaborare.

- evaluarea ia forma evaluării dinamice, luând în considerare influența socială, spre deosebire de evaluarea tradițională care încerca să reducă la minim, prin practicile utilizate, contribuția socială la determinarea produselor învățării;
- școala este sensibilă la diferențele culturale ale elevilor (o școală pentru toți elevii).

Explicații socioculturale ale ineficienței școlii în a răspunde necesităților elevilor:

- a) discontinuitatea dintre culturi (valori, atitudini, convingeri) între casă și școală;
- b) diferențe de comunicare;
- c) interiorizarea stereotipurilor negative de către o minoritate și conceptualizarea școlii ca un teren al opoziției și rezistenței;
- d) probleme de relaționare, cum ar fi eșecul de construire a încrederii între profesor și elev [adaptarea după 40].

Abordarea structuralistă pune în discuție profesionalismul în cazul profesorilor și afirmă că aceștia au trei arii diferite de responsabilitate în calitate de profesioniști: dezvoltarea cunoașterii, formarea sistemului de norme și funcția terapeutică. Pentru îndeplinirea celor trei roluri sunt necesare două tipuri de cunoștințe: cunoaștere fundamentală (puternic structurată, standardizată, științifică, necesară expertului) și cunoaștere hermeneutică obiectivă și specifică unor cazuri diverse, axată pe abordarea diferitelor situații, cazuri (Krüger și Michalek, 2011; Wollscheid, 2013) [Apud 236, p. 19].

Astfel din perspectiva necesităților cercetării *Teoria profesionalizării cadrelor didactice* constituie rezultatul unor analize și sinteze teoretice, reflecții științifice privind dezvoltarea abordărilor sistemico-holistice și acțional-strategice ale procesului de FPC a cadrelor didactice (Figura 2.1.):

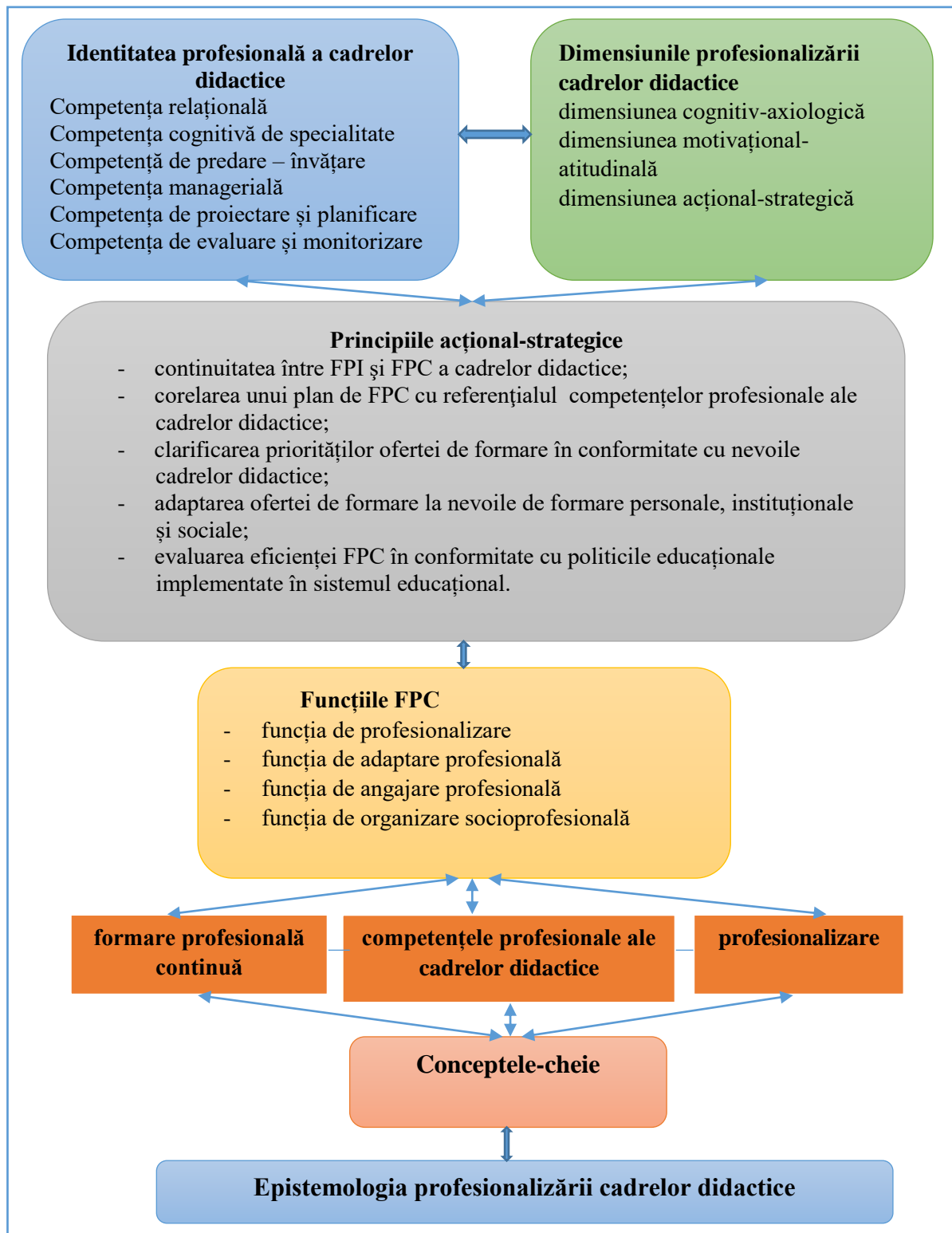


Fig. 2.1. Teoria profesionalizării cadrelor didactice

În contextul dat, *Teoria profesionalizării cadrelor didactice* constituie din conceptele-cheie: formare profesională continuă, competențele profesionale ale cadrelor didactice, profesionalizare, reprezentate prin paradigmele behavioristă, cognitivă, constructivistă, acțională, axate pe teorii și modele, principiile acțional-strategice și funcțiile FPC, dezvoltarea identității profesionale și a dimensiunilor profesionalizării cadrelor didactice.

Ca urmare a analizei și sintezei paradigmelor, teoriilor și modelelor, prezentăm reperele epistemologice privind profesionalizarea cadrelor didactice în Tabelul 2.2. Analiza paradigmelor, teoriilor și modelelor cu privire la învățare/formare demonstrează că acestea sunt interdependente una față de alta și nu se exclud una pe cealaltă. Totodată, menționăm că în diferite contexte de formare preponderent este o teorie sau alta, celelalte corelând în contextul dat. Așadar, *învățarea constructivistă* nu elimină transmiterea, ci o transformă, aducând în prim plan formabilul cu particularitățile lui în cunoaștere și învățare, ca și strategiile, metodele, procedeele de înțelegere proprie. Stimulează procesarea personalizată a informațiilor după o generală prezentare introductivă a lor și a resurselor disponibile, apoi oferă punct de sprijin pentru stimulare, îndrumare, antrenare, comunicare, colaborare, generalizare, aplicare. Presupune angajarea activă a formabililor în formarea construcțiilor prin cunoaștere directă, și nu numai prin intermediul transmițerii, receptării pasive.

Tabelul 2.2. Epistemologia profesionalizării cadrelor didactice

Paradigme	Teorii și modele	Semnificații conceptuale
Paradigma behavioristă	<i>teoria învățării prin condiționare</i> (E. L. Thorndike)	„învățarea se subordonează în esență acțiunii următoarelor legi: starea de pregătire, exercițiul și efectul” [152, p. 42];
	<i>teoria condiționării clasice</i> (I. Pavlov)	„prezența stimulului necondiționat pentru o activitate prin combinarea repetată a unui stimul originar neutru..., care duc la satisfacerea nevoilor primare” [152, p. 43];
	<i>teoria învățării prin asociație</i> (E. R. Guthrie)	„învățarea depinde în esență de interese și înclinații” [152, p. 44];
	<i>teoriile probabiliste ale învățării</i> (condiționarea operantă a lui B. F. Skinner)	accentuează rolul feedbackului și importanța sa pentru procesul de predare-învățare-evaluare;
	<i>teoria sistemică a comportamentului</i> (C. L. Hull)	„există două elemente care trebuie transferate: echivalența stimulilor (explicată pe baza generalizării) și echivalența răspunsurilor (depinde de oscilația lor)” [152, p. 46];
	<i>teoria orientării învățării</i> (E. C. Tolman)	„procesele de învățare iau naștere ca rezultat al unor ordonări specifice ale obiectivelor impuls care se prezintă în mod repetat organismului” [152, p. 47];
	<i>modele behavioriste</i> (comportamentale)	<i>învățarea deplină</i> (Bloom, Carroll) sau <i>instruirea directivă</i> (Glaser și Becker, 1981, 1992): la baza actului de învățare se află autodeterminarea și autoresponsabilizarea;
	<i>învățarea controlului personal</i> : (Rimm și Masters, 1974, 1986; Thoresen și Mahoney, 1974, 1996);	accentuează prezența feedbackului pentru modificarea comportamentului personal și dezvoltă strategiile de self-management la elevii implicați în învățare;
	<i>învățarea prin afirmare</i> (Alberti și Emmons, 1978, 1989)	accentuează analiza comunicării interpersonale și la nivel de grup pentru a evita situațiile de stres apărute în procesul educațional;

	<i>învățarea prin imitație</i> (A. Bandura)	analizează mecanismele comportamentale sociale și distinge următoarele operații prezente în procesele de imitație.
Paradigma cognitivă	<i>teoriile cognitive:</i>	<i>teoria operațională a învățării</i> (P. I. Galperin), <i>teoria psihogenezei cunoștințelor și operațiilor intelectuale</i> (J. Piaget), <i>teoria genetic-cognitivă și structurală</i> (J. S. Bruner), <i>teoria învățării cumulativ-ierarhice</i> (R. Gagné), <i>teoria organizatorilor cognitivi și anticipativi de progres</i> (D. P. Ausbel), <i>teoria holodinamică a învățării</i> .
	<i>teoria operațională a învățării</i> (P. I. Galperin)	se axează pe structura operațională a activităților umane și pe orientarea tipurilor de activitate cognitiv-reflexive și acționale;
	<i>teoria psihogenezei cunoștințelor și operațiilor intelectuale</i> (J. Piaget)	cunoașterea lumii exterioare începe cu folosirea imediată a lucrurilor;
	<i>teoria genetic-cognitivă și structurală</i> (J. S. Bruner)	în procesul de învățare accentul trebuie pus pe descoperire, plasarea copilului în situația de a rezolva probleme;
	<i>teoria învățării cumulativ-ierarhice</i> (R. Gagné)	cunoștințele sunt ordonate într-o serie sistematizată, ierarhizată conform criteriului de la simplu spre complex (se învață mai întâi o capacitate simplă, apoi una complexă);
	<i>teoria organizatorilor cognitivi și anticipativi de progres</i> (D. P. Ausbel)	învățarea este văzută din două perspective: față de produsul cunoașterii (învățare prin receptare și învățare prin descoperire) și față de mecanismul înțelegerii sensului învățării (învățare conștientă și învățare mecanică);
	<i>teoria holodinamică a învățării</i> (R. Titone)	șase noi tipuri de învățare: învățarea de atitudini, dispoziții, motivații; de opinii și convingeri; autocontrolului intelectual și/sau volitiv; de capacități; socială; de capacități organizatorice;
	<i>dezvoltarea cognitivă</i> (I. Neacșu)	reprezintă o sinteză a interacțiunilor între cogniție, metacogniție și cogniție socială, între gândire, inteligență și celelalte procese inițiale cognitive complexe (percepție, reprezentare, memorie, imaginație);
	<i>metacogniția</i> (I. Neacșu)	prelucrarea cognitivă a informației, prin dezvoltarea capacităților de autoreglare a învățării;
	<i>cogniția socială</i> (M. Șleahțișchi)	la bază stau relațiile interpersonale, care fortifică comunitatea profesională, socială;
Paradigma constructivistă	<i>teoriile psihologice ale învățării</i> (adaptate cadrului didactic): a) <i>modele care au la bază scheme constructiviste:</i>	<ul style="list-style-type: none"> - derivate din <i>teoriile asociaționiste</i>, ca proces de acumulare și prelucrare a experienței senzoriale; - derivate din <i>teoriile învățării prin condiționare</i>; - bazate pe <i>teoriile semiotice (verbale) ale învățării</i>; - bazate pe <i>teoriile operaționale ale învățării</i>;
	b) <i>modele de abordare psihologică a procesului de</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>modelul logocentric</i>, bazat pe învățarea noțională, logică; - <i>modelul empiriocentric</i>, construit pe valorificarea experiențelor variate ale formabilului în acțiunea de

	<i>formare a cadrului didactic (adaptate domeniului de formare profesională continuă):</i>	<p>cunoaștere independentă;</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>modelul tehnocentric</i>, centrat pe eficiență și pe performanță în învățământ, precum și pe raționalizarea procesului de predare – învățare, în sensul descompunerii învățării în operațiile componente [152, p. 69]; - <i>modelul sociocentric</i>, accentuează organizarea socială a învățării [152, p. 69]; - <i>modelul psihocentric</i>, în care accentul cade pe subiectul care învață: teoria treptelor formale ale cunoașterii intelectuale, centrele de interes, modelul învățării depline, modelul secvențelor cumulative [120, 121]. - <i>modelul formativ</i>, centrat pe ideea formării personalității; (componentele esențiale reprezintă epistemologia constructivismului și competențele necesare în formarea inițială a cadrului didactic, menționează V. Gh. Cojocaru; - <i>modelul modular</i>, centrat pe direcțiile de abordare holistică și holodinamică a învățării; - <i>modelul informațional</i>, bazat pe ideile cognitiviste, cibernetice și pe tehnologiile moderne; - <i>modelul acțiunii didactice</i>, bazat pe formarea seturilor de acțiune, învățare, pe structurarea conținutului și pe orientarea procesului de învățare, potrivit teoriilor actuale
Paradigma socio-constructivistă	<i>dimensiunile constructivistă, sociologică și interactivă</i>	- construirea de sensuri și semnificații de către membrii unor grupuri sociale; activitățile și produsele realizate în cadrul unui grup ca întreg ajută la modelarea comportamentului membrilor în cadrul grupului;
Paradigma acțională	<i>teorii acționale (J. Piaget)</i>	- accentuează comportamentul, conduita din perspectiva generală a dezvoltării; învățarea este fundamentată pe procesele de asimilare și acomodare, considerate părți ale unui proces unitar și echilibrat calitativ. De aceea conform acestor teorii, în cazul apariției discordanței între obiective și subiect sau situație, procesul de formare profesională continuă va fi orientat să producă o reechilibrare între asimilare și acomodare

O altă componentă în *Teoria profesionalizării cadrelor didactice* reprezintă *modelele de învățare ale cadrelor didactice*, adaptate după modelele de învățare ale adulților. În contextul profesionalizării cadrelor didactice, un rol important în formarea profesională continuă a cadrelor didactice reprezintă *modelul operator al învățării reflexiv-operaționale*, analizat de cercetătorul Ioan Neacșu [180, p. 95]. Acest model este considerat un model de învățare academică, dar putem să-l adaptăm formării profesionale, fiind util cadrelor didactice în cadrul stagiilor de formare profesională continuă; este un model funcțional și bazat pe procesare cognitivă, având următoarea structură: *experiența* – activitatea începe cu orientarea de către profesor a utilizării experienței subiecților; *conceptualizarea* – în procesul de învățare domină direcționarea gândirii

pe sinteze, categorii și tipuri sau modele de acțiune; *aplicarea* – activitatea este centrată pe aplicarea în practică a celor învățate, cu implicare personală, cu explorarea, valorizarea, transferul și/sau extensia experiențelor noi; *integrarea personală creativă* – orientarea activității de învățare are la bază practici integrative, inovatoare, cu feedback pozitiv.

Un alt model de învățare a adulților, în general, și a cadrelor didactice, în particular, reprezintă *modelul autoreglării învățării, care vizează trei faze: faza de planificare, faza performanței și faza de autorefecții*, componentele cărora se află într-o interdependență unele cu altele. Astfel, observăm că faza de planificare are un algoritm care reprezintă anticiparea și automotivarea cadrelor didactice în cadrul procesului de învățare. Faza performanței vizează alte două componente: autocontrolul și autoobservarea esențiale în cadrul formării profesionale continue a cadrelor didactice. Faza de autorefecții reprezintă o autoanaliză a activității realizate și, totodată, o direcționare a activităților în contextul obiectivelor stabilite. Pornind de la diverse modele de procesare a informației, autorii fac distincție între *învățarea cu sens, nonînvățarea și învățarea mecanică*, menționând că învățarea cu sens este una activă în cadrul căreia participantul își construiește propria cunoaștere și poate aplica cunoștințele obținute în situații noi, poate să transfere cunoștințele într-un alt context (Figura 2.2.) [91, p. 49].

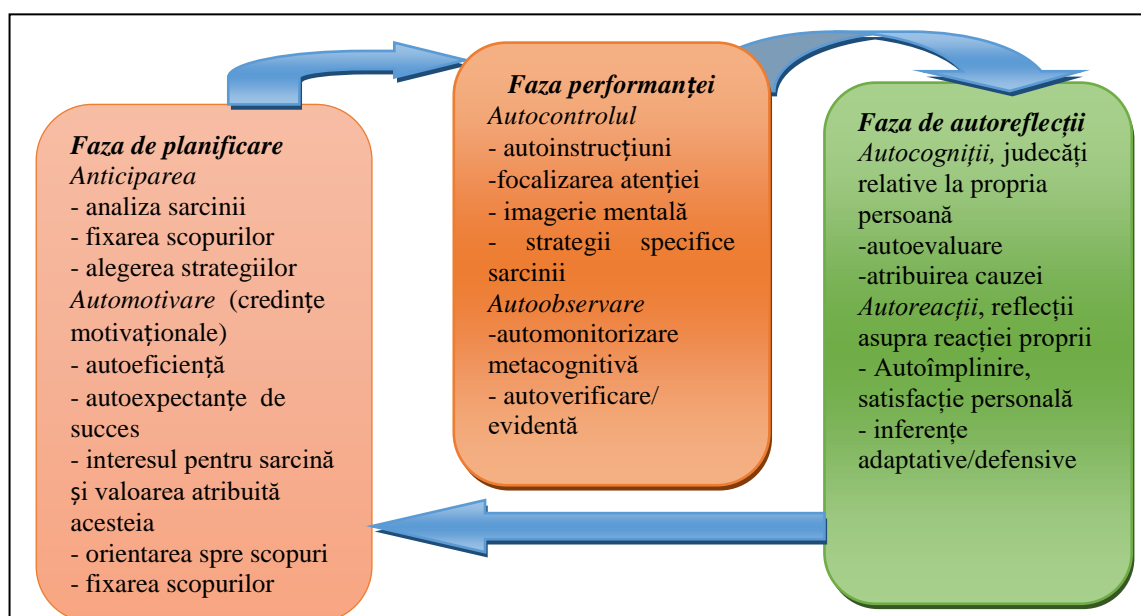


Fig. 2.2. Modelul autoreglării învățării [Apud 91, p. 51]

Cea mai specifică formă de învățare a adultului este *învățarea auto-dirijată*. H. Siebert [Apud 188, p. 120 - 121] prezintă mai multe caracteristici ale învățării autodirijate: conceperea învățării autodirijate axată pe pedagogia teoretic-construcționistă și sistemică, și nu pedagogia normativă; învățarea autodirijată accentuează însușirea și nu transmiterea cunoștințelor; învățarea autodirijată are o determinare biografică, axată pe stilurile de învățare specifice fiecărei

personalități care participă la învățare; învățarea autodirijată este o activitate bazată pe autoresponsabilizare; în procesul învățării, autoorganizarea presupune constructivism; învățarea autodirijată necesită contexte sociale; autodirijarea se referă nu numai la metodele, ci și la conținutul învățării; autodirijarea este un proces cognitiv și emoțional.

Învățarea situațională (situată) este un proces ca funcție a unei activități, a unui context sau a unei culturi în care aceasta este situată. De asemenea, învățarea situațională reprezintă o formă a învățării cu influențe dinspre constructivismul social și învățarea socială [Apud 188, p.51]. În concepția autorilor respectivi, interacțiunea socială este o componentă importantă a învățării situate, deoarece contextul acestui tip de învățare se află într-o cultură sau într-un mediu, participanții cărui se vor reuni într-un grup numit „comunitate de practică”, persoanele care au în comun anumite cunoștințe și comportamente ce urmează a fi achiziționate [91, p. 51].

D. Kolb menționează că procesul de *învățare experiențială* urmează un ciclu alcătuit din patru faze [188, p. 51]: experiență concretă, observație reflectată, conceptualizare abstractă, experimentare activă (Figura 2.3.).

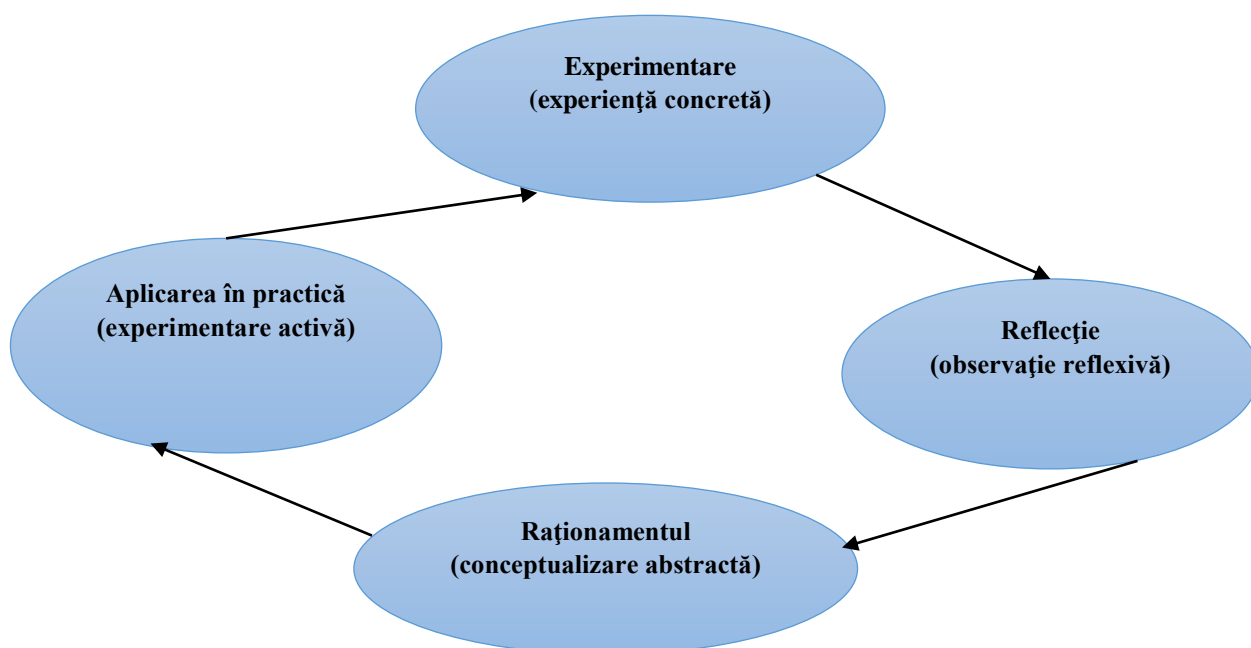


Fig. 2.3. Ciclul învățării experiențiale (după D. Kolb)

- *Experiența concretă* constă în a trăi o situație reală în care există o problemă reală, astfel este stimulată gândirea formabilului în activitățile realizate.
- *Reflecția constă* în observarea experienței trăite, reflectând la semnificațiile acestora, luând în considerare diferite puncte de vedere prezentate în cadrul activităților de formare.
- *Conceptualizarea abstractă* se referă la crearea de concepte și formularea unor generalizări, care integrează diferitele noastre observații și reflecții ale fenomenelor sau evenimentelor discutate.

- *Experimentarea activă* presupune trimiterea conceptelor și generalizărilor noastre la realitatea cotidiană.

În cadrul învățării experiențiale, un rol important îl au *activitățile autentice*. Analizând conceptul de activități autentice, la care aderăm interpretativ, menționăm că acestea se caracterizează prin mai multe trăsături, cum ar fi: relevanță profesională, problemă defectuoasă, cerere susținută de investigație, mai multe surse de informare și perspective de rezolvare, preocupare pentru cooperare/colaborare, cerințe pentru reflecție, perspective interdisciplinare, produs final realizat, multiple interpretări și rezultate de învățare, evaluare integrată. Dacă ne referim la *relevanța profesională*, atunci activitățile autentice se apropie cât mai posibil de sarcinile reale ale profesioniștilor în practică. Învățarea atinge un nivel ridicat de autenticitate atunci când formabilii lucrează în mod activ cu diverse concepte, fapte și formule într-un context social care stimulează practicile obișnuite ale culturii profesionale și/sau științifice. O altă caracteristică este *problema defectuoasă* care trebuie rezolvată. În acest sens, provocările nu pot fi rezolvate întotdeauna cu ușurință, prin aplicarea unui algoritm deja existent.

Activitățile autentice sunt, mai degrabă, slab definite și deschise interpretărilor multiple, obligând formabilii să-și identifice singuri sarcinile necesare pentru atingerea scopului. Problemele existente nu pot fi rezolvate în câteva minute sau ore. Activitățile autentice includ sarcini care trebuie studiate pe parcursul unei perioade mai îndelungate, necesitând o *investigație semnificativă* de timp și de resurse umane, informaționale etc. Activitățile autentice oferă formabililor posibilitatea de a examina activitatea propusă printr-o varietate de perspective teoretice și practice, folosind o *multitudine de resurse*. În așa mod, cadrele didactice au obligația de a distinge informațiile relevante și irelevante pe tot parcursul rezolvării problemelor. Rezolvarea unei probleme complexe și insuficiente nu este posibil prin activitatea unei singure persoane. Activitățile autentice obligă la *colaborare* ca parte integrantă a activității atât în cadrul orelor, cât și în cadrul situației profesionale. Sarcinile propuse permit formabililor să aleagă, pe de o parte, și să reflecteze, pe de altă parte, atât în echipă, cât și individual. Activitățile autentice au subiecte care depășesc o specializare sau o disciplină, încurajând cadrele didactice să preia diferite roluri și forme de gândire din perspectivă *interdisciplinară*. Concluziile rezolvării unei activități autentice nu sunt doar exerciții sau etape intermediare prealabile unei alte etape. Activitățile autentice finalizează cu *elaborarea/crearea unui produs complet* și valoros.

Pentru a găsi un răspuns simplu și corect, prin aplicarea regulilor și procedurilor, sarcinile autentice permit *diverse interpretări și soluții concludente*. *Evaluarea* nu este pur și simplu sumativă, dar depinde de un feedback pe parcursul unei perioade de timp și o reflectare asupra procesului de evaluare în aceeași activitate profesională. Evaluarea în cadrul situației autentice este realistă, favorizează gândirea și inovația, solicită formabililor să îndeplinească o realizare,

nu doar să spună, să repete sau să reproducă, stimulează contextul unei situații de lucru, propune sarcini complexe, favorizează consultarea, retroacțiunea și ameliorarea.

Carl Rogers descrie învățarea experiențială (sau învățarea bazată pe experiență) ca rezultat al implicării personale, intelectuale și afective, ca o autoinițiere, profesorul fiind doar facilitator al acesteia [188, p. 50]. Același autor descrie câteva principii specifice învățării experiențiale: indivizii au potențialul natural de a învăța; învățarea apare cu adevărat atunci când formabilul sesizează relevanța conținutului; învățarea implică schimbări de autopercepție și de autoorganizare; învățarea cu mai multe semnificații se produce aplicând practic; când adultul inițiază învățarea, se implică cu totul; independența, creativitatea și încrederea în sine sunt facilitate de simțul critic și de autoevaluare etc. [188, p. 50].

Esența teoriei lui C. Rogers se axează pe „individ ca agent al propriei formări, dacă structura socială nu acționează prea opresiv asupra sa” [188, p. 51]. Malcom Knowles analizează conceptele de *sine* (self) și de *învățare autodirijată*, unde explică diferența trăsăturilor la învățarea adultului de cele ale învățării copilului [188, p. 51]. D. Kolb elaborează o radiografie a procesului de învățare, *ciclul învățării experiențiale*. Conceptele – cheie folosite sunt experiență și reflecție, care sunt definatorii pentru învățarea experiențială. Ciclul învățării experiențiale poate începe din orice stadiu și trebuie văzut ca o spirală continuă. Autorul menționează că mișcarea pe axa verticală reprezintă procesul de conceptualizare, în timp ce axa orizontală reprezintă variația dintre manipularea pasivă și cea activă și, de asemenea, fiecare pătrat reprezintă un stil de învățare [188, p. 52].

Jack Mezirow explică mai nuanțat procesul învățării ca pe o „succesiune ciclică de secvențe: experiența, incapacitatea de a mai face față cu succes rolurilor sociale de îndeplinit, reformularea, reconstrucția propriei concepții asupra realității și a locului său în această lume, reintegrarea în societate dintr-o nouă perspectivă” [Apud 188, p. 52]. El vede aceste transformări graduale ca pe un proces de dezvoltare, de emancipare, noile perspective fiind în mod progresiv mai inclusive, mai discriminatorii și mai integratoare. Cu toate acestea, nu putem limita învățarea adultului doar la raportarea la experiența sa, la reflectarea acesteia. Ulterior, J. Mezirow dezvoltă și mai mult ideea învățării transformative ca un construct social al realității, diferențind mai multe niveluri de reflecție, care să explice comprehensiv modul în care adultul procesează informația, pornind de la date din experiența sa socioculturală [Apud 188, p. 52].

Conceptele de bază ale teoriei învățării transformative/transformatoare sunt: *cadru de referință*, *reflecție critică*, *acțiune* și *transformare*. *Cadrul de referință* cuprinde atât obișnuințele noastre de a gândi, de a interpreta lumea, dobândite în procesul socializării noastre, cât și punctele de vedere pe care le-am dezvoltat ca urmare a acestui proces. *Reflecția critică* asupra acestor cadre de referință și reconsiderarea lor, prin învățare comunicativă, este punctul de

pornire ce ne determină să acționăm într-o nouă perspectivă, acest nou mod de a acționa fiind indicația clară că o transformare a avut loc [186].

În contextul celor analizate, concluzionăm că tipurile de învățare analizate se focusează pe învățarea transformativă/transformatoare, care contribuie la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și poate fi schematizat conform Figurii 2.4.:

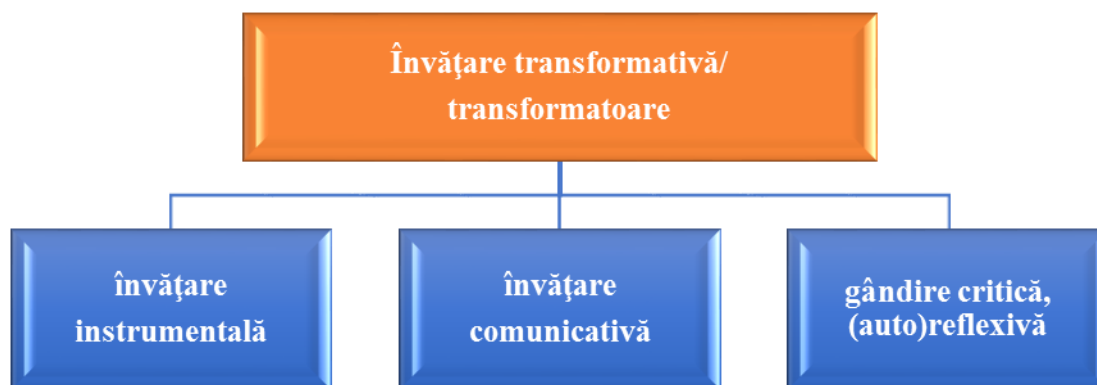


Fig. 2.4. Învățarea transformativă/transformatoare [188]

Accentul pus pe punctul de vedere al formabilului și pe necesitatea de a adapta metodele și conținutul la nevoile acestuia este unul constructivist, fiecare având ca termeni – cheie *învățarea transformatoare, rolul contextului, gândirea critică etc.*

Analiza viziunilor referitoare la conceptul de învățare vizează, pe de o parte, cadrul didactic și, pe de altă parte, procesul educațional în care profesorul realizează diverse activități. Astfel se proliferază noțiunea de învățare transformatoare care presupune schimbări la nivel de subiecții implicați în activitate (formatori, formabili) și învățare transformativă, care vizează schimbarea procesului educațional în contextul documentelor de politică educațională și normative aprobate pentru școală. În contextul învățării transformativ/transformatoare rolul esențial îl deține cadrul didactic prin activitățile complexe care implică o multitudine de roluri și responsabilități din partea actorilor implicați.

O însemnătate aparte o au și unele *teorii ale managementului formării cadrelor didactice/de conducere în contextul constructivismului: teorii personologice: teoria conducerii carismatice și teoria trăsăturilor*, care stau la baza dezvoltării profesionale și personale a cadrului didactic.

Teoria conducerii carismatice este cunoscută și ca „teoria eroilor” sau „teoria marilor personalități”; a apărut în perioada de început a psihologiei, când se acorda o atenție deosebită studierii proceselor psihice primare; ideea esențială: succesul conducătorului, al managerului este asigurat de o serie de trăsături care sunt fie un dar al zeilor, fie un dar al naturii, în felul acesta apărând modelul carismatic al conducerii (gr. *Kharisma* = harul sau datul excepțional cu care e înzestrată o persoană). Astfel, succesul conducătorului este reflectat în activitatea instituției prin

componentele prezentate în planul de dezvoltare strategică, unde formarea cadrelor didactice reprezintă o dimensiune cheie în realizarea calitativă a procesului educațional și obținerea rezultatelor școlare.

Teoria trăsăturilor a apărut în primele trei-patru decenii ale secolului trecut. Succesul în activitatea de conducere este determinat de anumite trăsături pe care conducătorul trebuie să le posedă. A generat numeroase cercetări și investigații legate de stabilirea unor liste de trăsături care pot fi considerate ca fiind necesare succesului, acestea dovedindu-se a fi însă nerelevante, deoarece nu s-a putut stabili o legătură de dependență directă între o anumită categorie de trăsături/ factori (fizici și constituționali, psihologici, psihosociali, sociologici) și succesul în activitatea de conducere [Apud 333, p. 201].

Alte *teorii derivate din concepția constructivistă privind conducerea clasei* se caracterizează printr-o modificare a raporturilor dintre rolul profesorului și al elevului în procesul instructiv-educativ, în sensul acordării unui rol central elevului. Se constată o multiplicare a rolurilor și competențelor manageriale ale profesorului, alături de rolurile de organizator, coordonator, evaluator al activității, apărând și cele de facilitator, antrenor, stimulator, observator, factor de comunicare, moderator, monitorizator.

O altă categorie de teorii comportamentiste: teoria celor două dimensiuni comportamentale și teoria continuumului comportamental.

Teoria celor două dimensiuni comportamentale a apărut ca o continuare și ca o alternativă la teoriile personologice, considerând că ceea ce contează este ce face conducătorul, nu neapărat ce este sau cum este. A fost formulată de către un grup de cercetători de la Universitatea din Ohio, după cel de-al doilea război mondial, continuând și după aceea. Se bazează pe cercetări constând în aplicarea unor scale prin care subordonații își descriau șefii, în urma acestora cercetătorii stabilind două dimensiuni comportamentale implicate în activitatea de conducere: considerația (comportamentele conducătorilor care se repercutează asupra relațiilor interpersonale, în special asupra celor de profunzime, precum cele prin care se stimulează consultarea, motivația, participarea la luarea deciziilor) și structura (se referă la comportamentele care afectează realizarea sarcinii formale). Din combinarea celor două dimensiuni rezultă patru situații tipice, dintre care una este considerată optimală datorită faptului că cele două dimensiuni se regăsesc în grade înalte. Această teorie a impus necesitatea formării și antrenării liderilor, a conducătorilor.

Teoria continuumului comportamental a fost propusă de către R. Likert, în urma unor investigații efectuate asupra comportamentelor conducătorilor grupurilor înalt productive și cele ale conducătorilor grupurilor slab productive, unde s-a constatat că succesul este obținut în situația în care conducătorul practică un stil de conducere participativ, orientat spre angajați și nu spre un stil de conducere autoritar, orientat spre producție. Între cele două extreme se află

stilurile consultativ – mai apropiat de participativ – și autoritar-binevoitor – mai apropiat de autoritar. De asemenea, este necesară echilibrarea celor două dimensiuni comportamentale (centrarea pe oameni/ centrarea pe rezultate) pentru a obține succesul. Poate fi desprinsă concluzia că există mai multe tipuri de comportamente de conducere, eficiența acestora fiind determinată de diferite variabile ale situației respective [Apud 165, p. 202].

Teorii situaționale primare (Teoria supunerii față de legea situației) a fost formulată de Mary Parket Follet, a apărut în anii '40 ca o reacție la teoriile personologice. Acordă atenție nu atât individului, ci mai ales situației în care se acționează și particularităților acesteia. Pornește de la problema ordinelor pe care ar trebui să le dea conducătorul subordonaților săi, considerând că o persoană nu trebuie să dea ordine altei persoane, ci ele trebuie să țină seama de condițiile situației în care se află. Absolutizează rolul situației în asigurarea conducerii eficiente, ignorând în totalitate persoana liderului.

Teoriile constructiviste se centrează, astfel, pe persoana implicată în învățare, mai precis pe modul în care aceasta construiește, de-construiește și re-construiește propria înțelegere și cunoaștere asupra lumii. Acest proces de construcție este rezultatul integrării experiențelor și reflecțiilor asupra propriei activități cognitive [157, p. 45]. Astfel, teoria constructivistă asimilează profesorul unui potențial cercetător care descoperă noi cunoștințe (semnificații) printr-un proces continuu de reconsiderare și reconstrucție a bazei proprii de cunoștințe, în condițiile în care aceasta își dovedește limitele. Implicația imediată a acestei abordări constă în atribuirea unui rol mult mai activ dezvoltării profesionale.

O altă categorie de teorii științifice necesare formării profesionale continue sunt *teoriile învățării*, care vizează:

- principalele procese și căi psihice angajate: învățarea cognitiv – senzorială, învățarea cognitiv – mintală, învățarea bazată pe impuls emoțional etc. [155];
- conținut: învățarea perceptivă, verbală, conceptuală, motorie etc.;
- modul de acțiune cu stimulii: învățare prin discriminare, prin asociere, prin repetare, prin transfer, prin generalizare [155];
- modul de organizare a informațiilor și a situațiilor stimulatorii – învățare algoritmică, euristică, programată, creatoare;
- gradul variabil de angajare a subiectului în acțiune: învățare spontană, mecanică, latentă etc.;
- condițiile de realizare: în școală, în societate [155];
- natura experienței: învățarea directă, din experiența altora;
- scopul urmărit: informativă și formativă;
- finalitate: senzorio-motrică, intelectuală, afectivă, socială etc.;

- mecanismele, operațiile neuropsihice implicate în dobândirea cunoștințelor: prin condiționare, prin imitație, prin încercare și eroare, prin recompensă și pedeapsă, prin anticipare și decizie inventivă, prin creație [155].

Teoriile învățării pot fi adaptate în variate formule, modele ale instruirii școlare, dar și în modele ale formării profesionale ale cadrului didactic.

Alte viziuni ale conceptului de învățare disting două grupe mari: teoriile de tip stimul – reacție și teoriile cognitive [330].

Procesul de profesionalizare a cadrelor didactice are un caracter continuu și se desfășoară în baza unui sistem de *principii acțional-strategice*, care reprezintă o altă componentă a *Teoriei profesionalizării cadrelor didactice*, revigorând politica FPC a cadrelor didactice, atât la nivel național, cât și în plan academic și stau la baza elaborării modelelor acționale de formare profesională continuă: continuitatea între FPI și FPC a cadrelor didactice; corelarea unui plan de FPC cu referențialul competențelor profesionale ale cadrelor didactice; clarificarea priorităților ofertei de formare în conformitate cu nevoile cadrelor didactice; adaptarea ofertei de formare la nevoile de formare personale, instituționale și sociale; completarea și consolidarea rezervei de formatori; dezvoltarea resurselor de învățare la distanță; evaluarea eficienței FPC în conformitate cu politicile educaționale implementate în sistemul educațional.

Învățarea la adult, comparativ cu învățarea la copil, are un specific aparte, determinat de o serie de *variabile majore*, care reprezintă o altă componentă, și anume [Apud 188, p. 129]:

- *contextul* (face învățarea să devină imperioasă), influențat de existența cotidiană și de cadrul sociocultural, dar și de mediul în care aceasta decurge;
- *caracteristicile fizice și psihologice ale cadrelor didactice*, cu nevoile sale specifice;
- *procesul efectiv de învățare*, modelat atât de variabilele cognitive (inteligentă, memorie ș. a.), cât, mai ales, de cele non – cognitive (ritmul de învățare, semnificația strâns legată de situațiile de viață cu care se confruntă adultul, teama de eșec sau motivația sa de a se angaja în procesul de învățare) [Apud 188, p. 129].

Reieșind din abordările teoretice privind aspectele specifice ale formării profesionale continue a cadrelor didactice, dezvoltarea profesională și personală a cadrului didactic, modelele de învățare/formare prezentate privind rolul cadrelor didactice în cadrul clasei de elevi și impactul acestora în formarea personalității elevului, ni se pare judicios și actual de a promova în cercetare tezele esențiale ale constructivismului, în special ale constructivismului social.

2.2. Principii și funcții ale formării profesionale continue a cadrelor didactice

Definirea rolurilor moderne ale procesului de FPC presupun o schimbare de mentalitate și practici în FPC. Astfel în vederea realizării unei formări profesionale eficiente au fost identificate principiile de FPC [330, 331, 366]:

a) *Principii de politici educaționale:*

- *Principiul descentralizării și flexibilizării* exprimă caracterul democratic, diversificat și integral al FPC ca sistem și subsistem al paradigmei educaționale, orientează parcursul FPC la cerințele cadrelor didactice atât sub aspectul conținuturilor oferite, pe de o parte, și al gestionării formelor de organizare și a duratelor aferente, pe de altă parte;
- *Principiul calității* presupune o folosire cât mai rațională a resurselor umane (formatori naționali, centrali, locali certificați) și a programelor de FPC prin modalități structurate și procedurale care să asigure atât formarea de calitate, cât și formarea și dezvoltarea formatorilor;
- *Principiul eficienței* se referă la faptul că resursele umane (reprezentate de formatori), precum și curriculumul și materialele de suport valorificate de aceștia trebuie utilizate cât mai eficient;
- *Principiul compatibilizării* standardelor de FPC din Republica Moldova cu standardele europene, cu necesitățile sociale și educaționale naționale.
- *Principiul responsabilizării* cadrelor de conducere ale instituțiilor educaționale privind formarea profesională continuă a cadrelor didactice;
- *Principiul responsabilității individuale* a cadrului didactic privind realizarea calitativă a cursurilor de FPC.

b) *Principii curriculare:*

- *Principiul selecției și al ierarhizării culturale* se referă la flexibilizarea programelor de FPC în raport cu necesitățile identificate ale formabililor. Oferta programelor de FPC a cadrelor didactice trebuie să fie suficient de diversă și să integreze abordări culturale diverse care favorizează cunoașterea și învățarea umană;
- *Principiul funcționalității* presupune racordarea conținuturilor propuse în cadrul programelor de FPC la nivelul de dezvoltare personală a participanților, la particularitățile psihologice specifice generațiilor diferite de formabili;
- *Principiul coerenței* presupune integrarea domeniilor și subdomeniilor de FPC astfel încât să favorizeze învățarea continuă și formarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice;

- *Principiul egalizării șanselor prin educație și al asigurării parcursului individualizat* presupune că tematica de formare va favoriza atât FPC cerută pe piața muncii în baza analizei cererii de FPC și a previziunii, cât și facilitarea accesului la *reprofilare*;
- *Principiul racordării la cerințele sociale* vizează reacția la cerințele existente la nivel social. Astfel FPC va valorifica experiențele de învățare prin diversitatea și dinamica rapidă a vieții sociale moderne, adecvate contextului socio-cultural.
- *Principiul axării pe nevoile cadrelor didactice* se referă la tematica și experiențele de învățare ce trebuie să vină în sprijinul marii diversități a vieții sociale și care să fie centrate pe soluționarea de situații – probleme reale sau similare din viața reală, pe libertatea în alegerea programelor de FPC.

La nivel de proces de FPC sunt relevante următoarele *principii*:

- *Formarea profesională continuă ca necesitate*

Diferite modele de formare profesională continuă au plus valoare, pe de o parte, cât și anumite repercusiuni asupra serviciilor educative furnizate de profesori la clasă și asupra contribuției acestora la responsabilitățile instituției de învățământ. Modelele de formare profesională continuă furnizează personalului didactic atât mijloace de transfer în practica lor școlară, cât și mari teorii pedagogice, care, de fapt, fundamentează teoretic personalitatea cadrului didactic [328, p. 12].

- *Formarea profesională continua este o responsabilitate individuală*

Profesorii au responsabilitatea de a fi la curent cu toate noutățile în domeniul disciplinei școlare și în psihopedagogie. Orice apartenență la o profesie presupune de fapt angajamentul într-un proces continuu de dezvoltare. Profesionalizarea cadrului didactic trebuie să fie însoțită de o anumită autonomie cu privire la metodologia de formare profesională continuă. Analiza literaturii de specialitate demonstrează că achiziționarea lui *a ști, a ști să faci și a ști să fii* cere participarea activă a elevilor din clasă. De asemenea, dezvoltarea profesională este posibilă dacă fiecare individ este actorul principal al formării sale continue [328, p. 12].

- *Formarea profesională continua ca o responsabilitate colectivă*

Activitatea în cadrul sistemului educațional implică mai mulți actori cu roluri bine definite. Fiecare profesor are responsabilitatea de a realiza activități de FPC și aceasta din urmă este favorizată de mediul în care activează cadrele didactice. Prezența mai multor parteneri implică prezența mai multor proiecte de dezvoltare în echipă. Formarea profesională continuă este un proces educațional care implică participarea atât a cadrelor didactice, cât și direcția instituției de învățământ, unele comisii școlare etc.

În Tabelul 2.3. sunt sintetizate principiile analizate din perspectiva furnizorului/prestatorului de servicii de formare profesională continuă, a formabililor și a formatorilor în procesul educațional.

Tabelul 2.3. Principii de formare profesională continuă

Principii	Furnizorul/Prestatorul de servicii de FPC	Formabilii	Formatorii
<i>Responsabilizarea formabililor</i>	<ul style="list-style-type: none"> - a elabora și a oferi referențiale deschise; - a coordona și elabora proiectul/planul de formare; -a propune diverse experiențe profesionale în oferte și cereri de formare profesională continuă. 	<ul style="list-style-type: none"> - a se autoevalua; - a se încadra în proiectul de formare; - a participa la activitățile de formare. 	<ul style="list-style-type: none"> -a explicita proiectele de formare; - a corela proiectele individuale cu cele instituționale; -a propune diferite scenarii de intervenție; - a practica evaluarea formative, formatoare și sumativă.
<i>Diseminarea practicilor experiențiale</i>	<ul style="list-style-type: none"> - a promova experiențele profesionale direct și indirect în activitățile organizate; - a promova experiențele în diverse contexte; - a asigura formarea profesională pentru o perioadă medie și lungă de timp. 	<ul style="list-style-type: none"> - a-și asuma riscul de a se expune; - a ști să observe și să analizeze faptele, evenimentele produse; - a experimenta produsele personale. 	<ul style="list-style-type: none"> - a avea o atitudine deschisă, valoroasă și calmă față de procesul de formare; - a elabora instrumente de formare (individual și în grup) - a dezvolta instrumente experimentale.
<i>Valorificarea formării profesionale continue în practică</i>	<ul style="list-style-type: none"> - a valoriza cunoștințele și experiențele profesionale; - a crea condiții de formare; - a oferi posibilități de experimentare a diverselor activități; - a organiza, a monitoriza și a evalua produsele realizate în cadrul activităților practice. 	<ul style="list-style-type: none"> - a face schimb de experiențe în continuare; - a învăța să facă/să realizeze; - a învăța să evalueze. 	<ul style="list-style-type: none"> - a crea un climat favorabil; - a sprijini analiza activităților practice; - a oferi suport teoretic; -a monitoriza evaluarea și autoevaluarea.
<i>Favorizarea socializării profesionale a formabililor</i>	<ul style="list-style-type: none"> - a propune instrumente în oferte și cereri; - a sprijini accesul la diferite tipuri de resurse; - a organiza monitorizarea și evaluarea formabililor. 	<ul style="list-style-type: none"> - a explica obiectivele personale și a le corela cu obiectivele în grup; - a face schimb de experiențe; - a ști să recurgă la resurse externe; - a se autoevalua. 	<ul style="list-style-type: none"> - a construi o formare de grup axându-se pe obiective individuale/personalizate; - a organiza un mediu de resurse în procesul de formare; - a promova schimburile profesionale; - a participa la monitorizare și evaluare.

Astfel, au fost identificate cele mai relevante principii ale procesului de formare profesională continuă a cadrului didactic din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții:

Principiul de *responsabilizare a profesorilor în procesul de formare*. Responsabilizarea este de a da inițiativa unui număr cât mai mare de acțiuni. Responsabilizarea este, de asemenea, accentuarea proiectelor personale ale profesorului în cadrul grupului de formare a unui sau a altui proiect.

Principiul de *diseminare a practicilor experiențiale*, care reprezintă practici personale sau a colaborărilor cu alți profesori, nu este întotdeauna explicit; totuși el reprezintă un teren de reprezentări fixate în profesia de profesor. Este important să li se ofere cadrelor didactice în procesul de formare mijloace de explicitare, de verbalizare, orale sau scrise. Prin urmare, este necesar a facilita analiza activităților realizate, accentuându-se și unele referințe teoretice, care vor da un sens istoriei personale a profesorului în cadrul stagiului de formare profesională continuă.

Se impune să precizăm că *valorificarea formării profesionale continue în practică* necesită de multe ori dezvoltarea unui proiect personal, realizarea unui produs personal. Este foarte important ca un profesor să se autoevalueze, dar, totodată, să considere că formarea profesională continuă reprezintă un vector de progres: un angajament pentru viitor de a se forma în contextul schimbărilor din sistemul educațional. În cadrul formării profesionale continue profesorul obține un set de instrumente pedagogice, profesorul obține unele progrese, și, cu siguranță, el se va centra pe aspectul praxiologic, ceea ce îi va permite să observe un profit, un avantaj din stagiile de formare profesională continuă. Pentru a rămâne în domeniul praxiologicului, profesorul poate să-și valorifice experiențele profesionale care sunt acumulate anume din domeniul activității sale profesionale. Orice instrument de cercetare-acțiune-formare reprezintă reflexia, teoretizarea și experimentarea practicilor: profesorul descrie gesturile profesionale, înțelege fundamentele acestora, extrage din cotidian fapte, idei, principii de acțiune pe care le corelează cu teoria de referință pentru a le da sens acestora, a le formaliza și a le difuza. Dacă vrem cu adevărat să ancorăm formarea profesională continuă în practică, atunci produsul pe care îl realizăm la stagiile de formare profesională continuă trebuie experimentat în școală, pentru a putea fi discutat și pentru a se realiza un schimb de experiență cu persoana care l-a construit/ l-a realizat.

Alt principiu al punerii în aplicare a învățării continue este cel de promovare și de favorizare a *socializării profesionale a formabililor*. A fi un profesor nu înseamnă doar a efectua activități în sala de clasă, dar, de asemenea, a lucra cu alții, a învăța să trăiască cu ceilalți, a crea un schimb de experiență, ceea ce contribuie la dezvoltarea mutuală vizibilă și de durată a unui profesor. Autorul Ph. Meirieu menționează că profesorul trebuie să se oprească, să se gândească și să realizeze o activitate metacognitivă asupra a ceea ce tocmai a făcut, a construit, a adus

reciproc valori în activitatea profesională [285]. Mediul de instruire este, prin urmare, un factor important pentru activitatea cu elevii.

O. Pânișoară analizează *principiile pedagogiei practice*, care formează *profesorul de succes*, necesar sistemului educațional [198]. Printre principiile analizate, remarcăm doar unele, și, anume, *principiul automotivării cadrului didactic*, care este primordial pentru sistemul educațional, deoarece motivarea/automotivarea cadrului didactic, după cum am menționat anterior, direcționează toate procesele care sunt în instituția de învățământ. Important este să se accentueze importanța automotivării de fiecare cadru didactic [200, p. 14].

Un alt principiu fundamental în formarea profesională continuă a cadrului didactic este *principiul competenței cadrului didactic* încadrat în sistemul educațional. *Competența profesională a cadrului didactic* reprezintă un ansamblu de elemente în care se intersectează mai multe elemente: pe de o parte, *cunoștințele și abilitățile*, dar, pe de altă parte, *conceptul de sine, atitudinile, valorile, motivația* [200, p. 17]. Una dintre problemele sistemului de formare profesională continuă reprezintă elaborarea curriculumului național de formare profesională continuă, a paradigmei de formare profesională continuă, a metodologiei de formare profesională continuă etc. Astăzi se cere o schimbare în domeniul formării viitoarelor cadre didactice din învățământ. Dezvoltarea unei piețe a programelor de formare profesională continuă furnizate de diverse instituții este o necesitate, dar cu respectarea cerințelor de formare continuă [331, p. 4]. Forma și conținutul formării profesionale continue trebuie modificate pentru a răspunde mai bine atât nevoii profesorilor cât și a școlii: bugetul programelor de formare profesională continuă trebuie să fie suportat atât de la nivel central, cât și de la nivel local, instituțional.

Printre provocările societății actuale, menționăm cele referitoare la gestionarea resurselor umane și la managementul sistemului de pregătire profesională a cadrelor didactice. Mai multe țări deja întâmpină deficite de cadre didactice fie la nivel general, fie în domenii specifice sau în anumite zone geografice. Având în vedere procentul cadrelor didactice care au depășit vârsta de 50 de ani, vor trebui să reinnoiască aproape o treime dintre cadrele didactice proprii în următorul deceniu [319].

Prin prisma acestei logici putem remarca mai multe *principii acționale*, printre care enumerăm:

1. *Continuitatea între FPI și FPC a cadrelor didactice*

Recrutarea și FPC a cadrelor didactice conduce la o mai bună articulare între formarea inițială și continuă, într-un continuum de formare profesională de la profesorul debutant până la formarea pe tot parcursul vieții. Astfel, este esențial ca aptitudinile profesionale dobândite, în special, în cadrul cursurilor de master, să fie dezvoltate și îmbunătățite în cadrul formării profesionale continue a cadrelor didactice.

Oferta formării profesionale continue se concentrează pe:

- adaptarea la noile provocări ale sistemului educațional, în special a celor legate de *personalizarea traseelor educaționale*;
- sprijinirea implementării reformelor educaționale și evoluțiile programelor de FPC;
- problemele gestionării clasei, managementul conflictelor, siguranța școlii, mai ales pentru profesori debutanți;
- dezvoltarea utilizării tehnologiilor digitale.

Din această perspectivă, FPC ar trebui să beneficieze de aportul cercetării științifice și se referă atât pentru a îmbogăți nivelul și domeniile de cunoaștere ale cadrelor didactice, cât și pentru a alimenta formarea acestora în baza rezultatelor obținute în cadrul cercetării aplicate la clasa de elevi.

2. Corelarea planurilor de formare profesională continuă cu referențialul competențelor profesionale ale cadrelor didactice

Este esențial ca acțiunile de formare profesională continuă să fie construite prin aplicarea standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice, care stabilesc domeniile de competență, standardele, indicatorii și descriptorii ce vizează descrierea unor operații, specifice unui aspect concret, aceștia din urmă fiind orientați la „măsurarea manifestării calitative a indicatorului respectiv” [319, p. 4]. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice reflectă exigențele, cerințele de bază pe care trebuie să le realizeze cadrul didactic în contextul actual al reformelor din sistemul educațional. În baza autoevaluării și evaluării externe, instituțiile abilitate în FPI și FPC a cadrelor didactice vor concepe planuri de FPC, axate pe nevoile personale și profesionale ale instituțiilor de învățământ.

Ca o referință comună pentru toate părțile interesate în sistemul de învățământ, angajatorul exprimă cerințele față de cadrul didactic și facilitează evaluarea imediată și pe termen lung, în special, în timpul validării experienței dobândite. Astfel, se ghidează proiectarea de conținuturi educaționale și se promovează acțiuni transversale privind oferta de formare, contribuind la coerența și lizibilitatea ofertei de formare profesională continuă a cadrelor didactice.

Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice servesc ca punct de referință în evaluarea oricărei nevoi de formare pe tot parcursul vieții și contribuie la îmbunătățirea abilităților profesionale, inclusiv definirea perspectivelor de dezvoltare a carierei și a mobilității profesionale.

3. Plasarea FPC a cadrelor didactice în centrul politicilor educaționale existente

Formarea profesională continuă trebuie să permită profesorilor să-și reînnoiască și să-și aprofundeze cunoștințele și aptitudinile profesionale și să accedă la promovările interne în

activitatea profesională. Cadrele didactice ar trebui să fie sprijinite în dezvoltarea carierei lor și în proiectele lor de mobilitate profesională, astfel fiind pregătite pentru exercitarea noilor funcții în cadrul instituției de învățământ. Formările profesionale continue ulterioare și nevoile de formare exprimate sunt luate în considerare ca parte a evaluării individuale a cadrelor didactice. Pentru a ancora meseria de profesor într-o carieră profesională și pentru a valoriza formarea pe tot parcursul vieții, este creat un portofoliul al competențelor, care înregistrează aprecierile și sugestiile inspectorilor care realizează evaluarea cadrelor didactice.

4. Clarificarea priorităților ofertei de formare profesională continuă

Un program național de formare, mai lizibil și care afișează prioritățile naționale, se substituie cu programul național de ghidare profesională. Acesta evidențiază principalele tendințe ale politicii de formare continuă și direcționează politicile academice de formare, care ar trebui să corespundă în mare măsură cu prioritățile naționale în formarea profesională continuă.

Programul național de formare se adresează, în primul rând, persoanelor a cărei misiune reprezintă punerea în aplicare a politicii educative naționale. Aceste acțiuni naționale favorizează formarea formatorilor, dezvoltarea rețelelor naționale și academice ale formatorilor în domeniul formării cadrelor didactice și de conducere.

5. Adaptarea ofertei de formare la nevoile de formare ale cadrelor didactice

Prioritățile sunt stabilite și ierarhizate în fiecare an, pe baza dezvoltării orientărilor naționale și a nevoilor de formare profesională continuă. Inovația este în centrul adaptării constante a ofertei de formare profesională continuă. Prin urmare, planurile de formare profesională continuă ar trebui să evite orice formă de reînnoire automată a formării profesionale continue a cadrelor didactice. Activitățile de formare continuă sunt elaborate începând de la o analiză detaliată a nevoilor de formare, care necesită corelarea priorităților naționale și internaționale. O condiție prealabilă a elaborării planului de formare profesională continuă a cadrelor didactice reprezintă evaluarea planului de formare profesională continuă a anului precedent. Temele prioritare, cum ar fi managementul clasei de elevi pentru profesorii debutanți sau reactualizarea cunoștințelor cu privire la evoluțiile în domeniul cercetării, fiecare furnizor de formare profesională continuă a cadrelor didactice poate stabili un timp minim de formare și specifica frecvența stagiilor de formare continuă.

6. Completarea și consolidarea rezervei de formatori

Rețelele de formatori și misiunea acestora în fiecare zonă trebuie să fie identificabile. Exercițiul funcțiilor de formator trebuie să facă parte din dezvoltarea carierei unui profesor și să îndeplinească în mod continuu prioritățile naționale și de formare academică. Reînnoirea rezervei de formatori și identificarea de noi resurse de oameni contribuie la diseminarea eficientă și adecvată a formării profesionale continue. Alegerea formatorilor este controlată, în principal,

de conținutul de formare pentru a dezvolta rețeaua de formatori și nu numai de aptitudinile formatorilor disponibile.

7. Instituțiile de formare profesională continuă a cadrelor didactice trebuie să devină locuri privilegiate în formarea profesională continuă a acestora.

Activitățile de FPC sunt organizate cât mai aproape de locul de activitate a formabililor: instituțiile de învățământ. Managerii instituțiilor de învățământ planifică în proiectul de dezvoltare strategică a instituției pentru o perioadă de 5 ani cadrele didactice care urmează să participe la stagiile de formare profesională continuă. Managerii școlari contribuie la analiza personalizată a nevoilor de formare și evaluare a cadrelor didactice, totodată, analizează nevoile instituționale și impactul activităților asupra instituției de învățământ. Aceștia se asigură că activitățile de formare profesională continuă se vor desfășura în așa mod ca elevii să continue activitatea la ore, fără a fi perturbat procesul educațional. Atunci când un profesor participă la stagiul de formare profesională în timpul orelor de serviciu, conducerea instituției de învățământ asigură continuitatea predării, inclusiv prin utilizarea de ore înlocuite pe perioada stagiului de formare.

8. Dezvoltarea resurselor de învățare la distanță

La nivel național, elaborarea modulelor de formare online pentru profesori este coordonată de fiecare furnizor de formare profesională continuă, bazându-se pe schimbările ce au loc în sistemul educațional. Această ofertă națională de formare este așteptată să faciliteze formarea profesională a cadrelor didactice prin furnizarea de module și punerea în aplicare prin utilizarea TIC, astfel dezvoltând rețeaua de stagii de formare profesională la distanță.

9. Evaluarea eficienței formării profesionale continue a cadrelor didactice și monitorizarea formării profesionale continue de către managerul instituției de învățământ

Activitățile de formare profesională continuă sunt însoțite în mod sistematic de o evaluare specifică, care permite să se adapteze la nevoile personale și instituționale de formare a cadrelor didactice. Fiecare sesiune de formare se încheie cu o fază de evaluare. Furnizorii de formare profesională continuă colectează, analizează și sintetizează datele obținute în cadrul acestor evaluări, pentru a satisface așteptările formabililor, adaptând tematica formărilor cerințelor actuale din sistemul educațional. De asemenea, evaluarea eficienței stagiilor de formare continuă contribuie la măsurarea impactului programelor de formare continuă privind practicile profesionale și calitatea predării în cadrul acestor stagii. Un aspect foarte important îl reprezintă finalitățile programului de formare profesională continuă. Finalitățile sistemului de formare profesională continuă definesc, de fapt, „orientările valorice prospective ale activității de educație construite în zona macrostructurii educației, la nivelul relațiilor complexe dintre educație și societate” [101, p. 65]. De aceea evaluarea eficienței formării continue a cadrelor

didactice reprezintă obținerea unor finalități teoretice și practice, care urmează să fie realizate în școală și să coreleze nu doar cu activitatea profesională, ci și cu activitatea cotidiană.

10. *Prezența unui dialog dintre administrația centrală și instituțiile de formare profesională continuă* asigură o formare continuă a cadrelor didactice axată pe problemele școlare și sociale. Aceasta oferă o evaluare anuală a formării continue, compilate din studii și evaluări naționale. Este nevoie de un bilanț al resurselor bugetare mobilizate în fiecare an pentru FPC a cadrelor didactice. Politica de FPC a cadrelor didactice și efectele sale sunt analizate în fiecare an, ca parte a dialogului de management între prestatorii și beneficiarii acestor formări.

În literatura de specialitate sunt menționate mai multe priorități ale formării profesionale continue: promovarea funcționalității sistemului educațional; aplicarea și difuzarea modelelor și informațiilor achiziționate prin cercetare și evaluare; promovarea cooperării naționale și internaționale cu piața muncii; asigurarea accesului la formarea profesională continuă a personalului didactic în diferite faze din activitatea acestora; promovarea modelelor de formare profesională continuă care vizează dezvoltarea comunității profesionale; mărirea stagiilor de formare profesională continuă și altor forme de formare individualizate; utilizarea TICE etc. [282, p. 29].

Perspectiva acțională se bazează pe diverse teorii: *teoria concepției*: profesorul este condus să-și imagineze sarcina pentru a o realiza, astfel este necesar să înțeleagă pentru ce învață; *cognitivismul*: profesorul trebuie să poată relaționa cunoașterea și trebuie, prin urmare, să învețe cum să mobilizeze resursele necesare pentru a-și îndeplini misiunea; *constructivismul*: profesorul construiește cunoștințe, abilități și acestea trebuie să fie noi prin modalitatea de îndeplinire a sarcinii și luând în considerare anumite constrângeri și context unde urmează să fie realizate și implementate pentru a avea un rezultat benefic pentru sistemul educațional.

Perspectiva acțiunii, unul dintre pilonii inovatori ai pedagogiei actuale, vizează abordarea sarcinilor prin acțiunile care trebuie realizate în contactele multiple ale cadrului didactic cu viața sa socială. Profesorul este ca un actor social care știe cum să mobilizeze toate competențele și resursele sale (strategice, cognitive, verbale și nonverbale), pentru a ajunge la rezultatul pe care îl așteaptă.

Stagiile de formare profesională continuă vizează pe de o parte, evaluarea capacității cadrelor didactice în mobilizarea, combinarea și utilizarea în mod autonom a capacităților de cunoaștere, competențelor generale și profesionale în acord cu diversele cerințe specifice unui anumit context, situații sau probleme, iar, pe de altă parte, capacitatea cadrelor didactice de a face față schimbării, situațiilor complexe și imprevizibile în cadrul sistemului educațional [328, p. 8].

Valorile profesionale și angajamentul personal sunt fundamentate axiologic și pot fi aplicate doar prin respectarea următoarelor:

Valori profesionale și angajamente:

- ✓ Echitate socială, care înseamnă:
 - acceptarea valorilor educaționale și sociale la nivel local și global;
 - asumarea responsabilității pentru prezentul și viitorul instituției de învățământ;
 - respectarea drepturilor și oferirea șanselor egale tuturor copiilor, inclusiv a dreptului de a fi incluși în procesul de luare a deciziilor cu privire la asigurarea stării de bine și la experiențele lor de învățare;
 - valorizarea și respectarea diversității sociale, culturale, economice;
 - promovarea politicilor corecte, transparente, durabile și favorabile incluziunii.
- ✓ Integritate, care înseamnă:
 - demonstrarea deschiderii, onestității, curajului și înțelepciunii;
 - analiza critică a conexiunilor între atitudinile personale și profesionale, între credințele, valorile personale și provocările din practica profesională.
- ✓ Încredere și respect, care înseamnă:
 - respectarea demnității umane a fiecărui membru al comunității de învățare din școală,
 - dezvoltarea culturii încrederii și respectului,
 - asigurarea mediului optim și sigur pentru toți angajații și elevii,
 - excluderea barierelor în obținerea performanței și atingerea potențialului personal maxim.

Angajamentul profesional, care înseamnă:

- angajarea, în toate aspectele legate de practica profesională, inclusiv în dezvoltarea personală și profesională pe parcursul întregii vieți;
- implicarea pro-activă în practici colaborative cu membrii comunității educaționale;
- asumarea responsabilității pentru deciziile adoptate individual și colectiv, pentru aplicarea deciziilor și pentru consecințe.

Formarea profesională continuă are la bază nu doar principii, ci și *funcții* specifice formării profesionale continue, cum ar fi [255, 327]:

- *Funcția de profesionalizare*, care vizează formarea competențelor profesionale noi (didactico-metodologice, de comunicare și relaționare, de dezvoltare profesională și personală, competențe digitale etc.), în conformitate cu politicile educaționale și cu schimbările societale la nivel de sistem și/sau de proces – de exemplu: utilizarea la clasa de elevi a unei metodologii bazate pe o inovație și transfer tehnologic în științele educației, evaluarea cadrelor didactice conform standardelor de competență profesională ale cadrelor

didactice solicitate de politicile educaționale europene și naționale, utilizarea TICE în activitatea de predare – învățare – evaluare;

- *Funcția de adaptare profesională*, care vizează dezvoltarea sau exersarea competențelor deja formate și diversificarea contextelor educaționale unde pot fi utilizate, de exemplu competența de a corela eficient metodele tradiționale de predare – învățare cu metodele interactive moderne;
- *Funcția de angajare profesională*, care accentuează necesitatea utilizării competențelor într-un cadru profesional extins (spre exemplu, în activitățile extracurriculare și extrașcolare, în managementul organizațional al instituției de învățământ, în elaborarea planului de dezvoltare strategică a instituției etc.), ceea ce presupune nemijlocit o abordare axată pe inițiativă și creativitate;
- *Funcția de organizare socioprofesională*, care vizează autoconștientizarea statutului de profesor inovator în demersul educațional și identificarea, din inițiativă personală, a punctelor forte ale dezvoltării profesionale în dependență de circumstanțele care permit schimbarea în sistemul de FPC.

Dacă ne raportăm la perspective actuale și evoluțiile înregistrate la nivel internațional în sistemul de FPC a cadrelor didactice, atunci putem enumera următoarele:

- asigurarea unei dimensiuni europene a proceselor de FPC a cadrelor didactice – componentă fundamentală a procesului de redefinire culturală a Europei contemporane;
- dezvoltarea carierei didactice prin intermediul proceselor evolutive de FPC / dezvoltare profesională;
- modelul profesionalizării carierei didactice - de la aptitudine la competența pedagogică;
- orientarea sistemelor de FPC către competențe profesionale și performanțe educaționale;
- calitate și formare – standarde pentru FPC a cadrelor didactice;
- mobilitate și dezvoltare profesională - sistemul de credite profesionale transferabile;
- dominantele curriculare ale programelor de FPC – componenta praxiologică (practică pedagogică);
- managementul sistemelor de FPC a cadrelor didactice – de la abordarea sistemică la abordarea pe programe și proiecte educaționale;
- e-learning/formarea la distanță – suport pentru sistemul de FPC a cadrelor didactice [331, p. 10].

Perspectiva de dezvoltare a cadrului didactic care trebuie să rezolve sarcini psihosociale, decizii pentru a-și actualiza potențialul său prin:

- *achiziția de competențe* – corespunde cu dezvoltarea a trei tipuri de competențe: intelectuale, fizice și interpersonale;

- *gestionarea emoțiilor* – anticiparea emoțiilor și acționarea adultului în consecință;
- *dezvoltarea autonomiei* – independența tânărului de a acționa în mod autonom;
- *dezvoltarea relațiilor interpersonale mature* vizează implicarea tânărului adult într-un tip de relații care se caracterizează prin acceptarea de diferențe și adoptarea intimității, confidențialității în cadrul interacțiunii;
- *stabilirea identității* reprezintă etapa în care el trebuie să-și cunoască și să accepte forțele sale și punctele slabe; în cele din urmă el trebuie să știe cine este și cine dorește să fie/să devină;
- *identificarea aspectelor personale și profesionale*;
- *dezvoltarea integrității* reprezintă etapa când cadrul didactic debutant este mobilizat de a fi autentic în alegerea sa, în cunoașterea identității sale, a valorilor sale și a convingerilor într-un ansamblu coerent.

Cercetătorul I. Dumitru citează *patru factori* de care trebuie să ținem cont în aprecierea nivelului de inteligență a cadrului didactic în procesul de formare:

- primul factor vizează înțelegerea corectă a noțiunilor de vârstă și înaintare în vârstă;
- al doilea factor prevede definirea exactă a inteligenței;
- tipurile de teste corespunzătoare utilizate pentru măsurarea inteligenței definesc cel de-al treilea factor;
- stabilirea adecvată a metodelor de cercetare a inteligenței constituie al patrulea factor [120, p. 115].

Experiențele de învățare în care se implică adultul se pot derula în cadre diferite:

- *formal*, bine structurat și ușor de identificat, reprezentat de instituțiile educaționale (școli, universități etc.);
- *non – formal*, în afara celui formal, fiind mai puțin structurat și focalizat mai mult pe nevoi sociale și servicii comunitare, învățarea derulându-se prin intermediul bibliotecilor, muzeelor, programelor de asistență socială, trainingurilor etc.;
- *informal*, învățarea fiind inițiată de persoana însăși, acasă sau la lucru, devenind parte a vieții sale cotidiene [Apud 188, p. 130].

Indiferent de cazul în care se desfășoară învățarea (formală/non-formală), ea nu trebuie desprinsă de contextul în care va fi folosită, fiind necesară proiectarea sarcinilor și a mediului de învățare, în așa fel încât ele să reflecte complexitatea mediului în care adultul va trebui să fie capabil să se manifeste la sfârșitul experienței de învățare [Apud 188, p. 130].

Ingenieria formării (fr. ingénierie de formation/ ingénierie pédagogique) cuprinde toată gama de activități care permit unui proiect de educație a adulților să se desfășoare, adică: analiza

nevoilor de învățare; definirea obiectivelor pregătirii, cum ar fi rezultatele așteptate în urma sesiunilor de învățare în termeni de cunoștințe, capacități și atitudini; definirea obiectivelor învățării, cum ar fi rezultatele specifice ale învățării pe care formabilul le va obține la sfârșitul fiecărui stadiu al cursului; designul general al proiectului de învățare, cum ar fi organizarea obiectivelor de învățare într-o progresie coerentă, definirea conținutului corespunzător, alegerea metodelor, a instrumentelor de învățare și a materialelor adiționale; stabilirea proiectului; urmărirea activității; evaluarea continuă și generală; luarea în considerare a concluziilor procesului de evaluare pentru planificarea noului proiect [Apud 188, p. 157 - 158].

Analizând ideile expuse, evidențiem caracteristicile proiectării activităților de formare, care relaționează principiile FPC cu funcțiile și factorii în educația adulților, la general, și a cadrelor didactice, în particular, care diferă de activitățile de formare inițială, și anume:

- este o planificare flexibilă, deschisă și permisivă la nuanțe și contexte variate;
- este axată pe client, pe beneficiar, pe nevoile reale ale adultului;
- beneficiarul poate să fie implicat direct și să influențeze anumite elemente ale demersului de proiectare, prin explorare, alegere, negociere a anumitor conținuturi, modalități de organizare etc.;
- conținuturile propuse nu sunt precizate în acte normative ce trebuie respectate, ci sunt solicitate de beneficiari, de nevoile de învățare identificate la ei, proiectarea activităților de educație a adulților având astfel un puternic caracter pragmatic – utilitarist.

Așadar, necesitatea angajamentului și a motivării pentru profesia de pedagog în contextul formării profesorilor și accentuarea cercetării în formarea cadrelor didactice reprezintă o problemă națională în sistemul educațional. Dezvoltarea competențelor profesionale și de management, cât și dezvoltarea instituțiilor privind formarea profesională continuă a cadrelor didactice solicită resurse umane calificate în activitatea sistemului educațional.

2.3. Profesionalizarea cadrelor didactice

Analizând politicile europene cu privire la formarea profesională continuă, constatăm că *promovarea reprezintă principalul stimulente pentru participarea cadrelor didactice la dezvoltarea profesională continuă*. Participarea cadrelor didactice la dezvoltarea profesională continuă este realizată pentru promovare în funcție sau pentru avansare la un grad didactic superior. Mai mult decât atât, în unele sisteme educaționale, profesorii sunt selectați pentru promovare cu condiția să participe la activități specifice de dezvoltare profesională continuă. Cu toate acestea, dezvoltarea profesională reprezintă, rareori, singura condiție pentru avansare profesională. Aceasta este, mai degrabă, una dintre cerințele necesare sau este considerată ca fiind un avantaj important pentru promovare sau avansare profesională. În general, dezvoltarea

profesională continuă a cadrelor didactice este un aspect important în evaluarea performanțelor cadrelor didactice.

Formarea cadrelor didactice este un factor determinant al succesului educațional și al evoluției în societate. Studiile realizate demonstrează că progresul școlar al elevului depinde în mod semnificativ de competențele profesionale ale cadrelor didactice. Cele mai eficiente programe de FPC sunt acelea care au un echilibru adecvat între teoria și practica profesională și reflectă colaborarea dintre cadrele didactice: profesorii petrec mult timp cu elevii în clase și primesc sprijin de calitate, inclusiv printr-un sistem de îndrumare a cadrelor didactice calificate.

În acest context, profesorii învață să utilizeze metode de predare-învățare inovative printr-o relație permanentă cu activitatea de cercetare în context național și internațional. Acest nou mod de FPC, de asemenea, pregătește calitativ cadrele didactice pentru a realiza diversitatea activităților specifice misiunii lor. Profesorul nu numai trebuie să exceleze în disciplina de predare și practicile sale pedagogice, dar și să utilizeze tehnologiile digitale, să prevină și să gestioneze conflictele apărute, pentru a sprijini elevii în activitatea de predare-învățare, să ia atitudine corectă față de stereotipuri și de formele de discriminare etc. [288, p. 3 - 4].

În literatura de specialitate întâlnim următoarele semnificații ale conceptului de *profesionalizare*: 1) tendința de profesionalizare, înțeleasă ca „socializare într-o profesie” și 2) tendința de asigurare a unui caracter procesual și continuu formării, cuprinzând formarea inițială, inserția profesională, formarea continuă [88, p.139]. Cercetătorul Ion Al. Dumitru consideră că un aspect important în formarea profesională continuă reprezintă *profesionalizarea didactică*, care presupune raportarea la mai multe standarde [120, p. 15 - 20]:

- standarde de natură instituțională, cu referire la instituțiile abilitate să formeze cadre didactice, la modul cum trebuie realizat, gestionat și condus programul de formare inițială și FPC a cadrelor didactice;
- standarde de natură curriculară care, la rândul lor, se referă la obiectivele programelor de formare a profesorilor (standarde de finalități), la conținutul acestor programe (standarde de conținut), la durata necesară FPC a cadrelor didactice;
- standarde instrucționale, care vizează formele și modalitățile de organizare și desfășurare a FPC teoretice și practice a profesorilor, strategiile, metodele și tehnicile utilizate în programele de FPC a cadrelor didactice, care să conducă la formarea competențelor profesionale necesare exercitării profesiei didactice;
- standarde de evaluare și certificare a competențelor profesionale și a nivelului acestora care fac referire la calitatea prestației didactice, la progresul în cariera didactică, certificându-le.

E. Păun consideră că profesionalizarea didactică este „un proces de formare a unui ansamblu de capacități și competențe într-un domeniu dat, pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe

(teoretice și practice), proces controlat deductiv de un model al profesiei respective” [199, p. 146].

Dimensiunile profesionalizării didactice care decurg din definiția dată de E. Păun sunt următoarele:

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

În cadrul cercetării am sintetizat componentele profesionalizării didactice, analizând viziunea unor autori [336, p. 13] cu referire la problema formării inițiale și formării continue. În acest context, am elaborat un tabel unde se regăsește o comparație între analiza clasică și cea modernă referitor la instituțiile de învățământ, caracteristicile acestora în diferite epoci ale evoluției sistemului educațional, ca mai apoi să ajungem la o viziune a profesionalizării cadrelor didactice.

Tabelul 2.4. Componente ale profesionalizării didactice

Pedagogia clasică: elevii se adaptează la profesor - Școala tradițională tip uniformă - Școala conservatoare - Școala pentru elevul modal, de mijloc	Pedagogia modernă: profesorul se adaptează la elevi - Școală în schimbare - Școala pentru toți și pentru fiecare - Școală inclusivă
Competențe nucleu: - de transmitere - de repetiție - de persuasiune	Competențe nucleu: - interactivitate - sociabilitate - comunicare - strategii alternative
Componente ale profesionalizării cadrelor didactice: • să stăpânească metodologia și conținuturile predării disciplinei școlare • să știe cum învață elevii și să construiască experiențe de învățare autentice • să cunoască strategii eficiente de management al clasei de elevi • să asigure succesul școlar, social, civic și personal pentru toți elevii implicați în procesul de învățare • să utilizeze TICE moderne în predare, învățare și evaluare • să colaboreze cu familia, comunitatea și alți actori educaționali, pentru realizarea unui mediu experiențial de învățare • să fie practicieni reflexivi în activitatea profesională.	

Ca atare, *profesionalizarea* apare ca și concept și model în sociologia anglo-saxonă în anii 80 ai sec. XX, semnificând un instrument de valorificare și îmbunătățire a statutului social al cadrelor didactice; un simbol și o garanție a educației de calitate; o cale pentru modernizarea sistemului educațional, în general, și a sistemului de FPC, în special; o modalitate de formare pedagogică, de oferire a unor instrumente de activitate științifică la nivel de activitate cu copiii.

Prin introducerea conceptului de profesionalizare în lucrările mai multor cercetători a fost recunoscută complexitatea profesiei de profesor și specificitatea formării profesionale a cadrului didactic și, în același timp, existența problemei formării competențelor practice opuse formării academice [136, p. 471].

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

A profesionaliza implică și dezvoltarea competențelor necesare exercitării profesiunii. Pentru instituțiile abilitate în formarea profesională continuă a cadrelor didactice aplicarea modelului profesionalizării solicită redimensionarea structurii procesului de formare prin introducerea componentei de consiliere profesională a cadrelor didactice în contextul elaborării propriilor trasee de profesionalizare și a componentei de monitorizare; diversificarea formelor de organizare a stagiilor de formare prin introducerea atelierelor practice; reconceptualizarea formării profesionale continue din perspectivă teleologică prin introducerea competențelor dezvoltate pe parcursul stagiilor și a instrumentelor de măsurare a nivelului de dezvoltare a acestora din perspectiva praxiologică prin accentuarea transpunerii didactice a conținuturilor și explicarea/argumentarea științifică a acțiunii didactice [136, p. 472]. Un alt aspect esențial al profesionalizării reprezintă *autoformarea profesională* a cadrului didactic pe tot parcursul vieții.

Profesionalizarea cadrelor didactice reprezintă o condiție de FPC a cadrelor didactice din două perspective:

- *crearea cadrului motivațional pentru cadrele didactice* cu privire la: creșterea profesională, participare la diferite seminare, traininguri, activități de formare, obținerea gradelor didactice, creșterea statutului și posibilitatea de a fi formator național/local, mentor în activitatea profesională;
- *implementarea produselor teoretico-praxiologice și a instrumentelor metodologice* la nivel național, raional/local, instituțional și individual.

În această arie analitică, putem afirma că activitatea profesională presupune un ansamblu de competențe pe care le valorifică permanent și în continuu pe toată perioada promovării în funcția de profesor. Pe parcursul identificării și analizei viziunilor cu privire la conceptul de autoformare, un concept complex, distingem mai multe curente reprezentative ale acestui domeniu [Apud 136, p. 473-475]:

- Curentul *extrașcolar*, prezentat în literatura de specialitate de A. Tough, se bazează pe câteva idei esențiale. În formarea profesională continuă la vârsta adultă sunt importante următoarele aspecte: este importantă planificarea actului de învățare autonomă și elaborarea proiectelor asociate; sunt eficiente formele personalizate de învățare extrașcolare; este eficientă autoformarea care se realizează, având la bază planificarea autonomă a învățării (în baza „proiectului individual de dezvoltare profesională” autoplanificat de către cadrul didactic).
- Curentul *sociocultural* (reprezentanți P. Galvani și Ph. Carre) susțin că: autoformarea profesională este un proces sociocultural, axat pe dezvoltarea cunoștințelor prin „sine însuși” în ritm personal, cu ajutorul resurselor informaționale educative; autoformarea se realizează în context cultural definit: omul „se formează continuu” într-un câmp de relații socioculturale și educaționale; individualizarea în autoformarea profesională este în contextul unei realități sociale; autoformarea are o importantă dimensiune socioeducațională, care a permis introducerea rețelelor de mutații reciproce de cunoștințe, formarea comunităților profesionale de dezvoltare [Apud 136, p. 475].
- Curentul *centrat pe dezvoltare* (reprezentanți G. Pineau, A. Galvani) promovează următoarele idei – cheie: autoformarea profesională este în corelație cu dezvoltarea personalității, de aceea este necesară valorizarea atelierelor pedagogice personalizate ca o condiție de ameliorare a FPC; dezvoltarea profesională axată pe coordonatele sociale; dezvoltarea gândirii critice prin efortul personal.
- Curentul *psihometric* accentuează importanța măsurării gradului de autonomie a subiecților care învață pentru dirijarea autoformării acestora (reprezentanți: G. Guglielmino, Pilling – Cormich prezintă și instrumente în investigațiile psihometrice focalizate pe autodirijare – autonomie: SDLRS (Self – Directed Learning Readiness Scale); SDLPS (Self – Directed Learning Perception Scale); OCLI (Odli Continuing Learning Inventory)).
- Curentul *epistemologic* (reprezentanți: D. W. Mocker, F. J. Varella, A. N. Tremblay) se bazează pe *trei teorii distincte*: „teoria învățării sociale”, „teoria angajării în acțiune” care a servit la modelarea autodidaxiei; „teoria constructivistă asupra formării” [Apud 136, p. 475]. Autorii susțin că succesul unui proiect de autoformare depinde de implicarea într-un număr suficient de activități și de organizare a rezultatelor obținute într-un tot coerent; orice inițiativă de cunoaștere este *autoreferențială* (face apel la propria cultură, la propriile repere valorice prestabilite).
- Curentul *focalizat pe organizare* (reprezentanți: A. Moisan, G. LeMeur, R. Foucher) definește autoformarea ca „demers care implică anumite dispoziții și care este influențat de capacitatea de reflecție asupra sieși” [Apud 136, p. 475]. Autorii încadrează procesul de autoformare în mediul organizațional al instituției și accentuează faptul că organizarea unui

spațiu de autoinstruire în instituția de învățământ necesită un proiect individual de FPC, un contract pedagogic, o pregătire profesională anterioară, un mediu deschis spre educația de calitate, existența alternativei profesor – colectiv de profesori și a unui model de urmat.

Profesionalizarea se axează pe un set de competențe necesare cadrelor didactice în procesul educațional. Activitatea cadrelor didactice este influențată și de interacțiunea cu elevii și de colaborarea cu ceilalți colegi, de conversațiile cu părinții etc. În acest sens, menționăm că profesionalizarea carierei didactice vizează mai multe *domenii de competențe ale cadrelor didactice*, care influențează progresul și rezultatele elevilor, îmbunătățirea permanentă a strategiilor pedagogice în activitatea profesională: *relația cu elevii, activitatea de predare – învățare, managementul clasei, proiectare și planificare, evaluare – monitorizare, cunoștințe de specialitate la disciplina predată, comunicare/ cooperare cu membrii comunității educaționale, parteneriate cu comunitatea locală.*

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

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

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

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

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

Consilierea școlară presupune cunoașterea individualității elevilor și asistarea în propria dezvoltare; identificarea nevoilor și dificultăților de învățare; colaborarea cu familia și cu alți factori educativi.

Comunicarea cu membrii comunității educaționale din școală și din localitate vizează activitatea cadrului didactic în cadrul unor echipe, sprijinirea colegilor pentru dezvoltarea cunoștințelor acestora în domeniul profesional și personal, schimbul de experiență profesională, acceptarea consultațiilor și a feedbackului pe care le obține profesorul, contacte profesionale cu profesorii care predau aceeași disciplină etc.

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

Un alt aspect important în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice reprezintă și mobilitatea formării cadrelor didactice între diferite țări. Mobilitatea asigură multe beneficii pentru profesorul individual în cauză, precum și pentru sistemul educațional. Posibilitatea calificării pentru a lucra la diferite niveluri ale educației este importantă pentru dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice. Mobilitatea este o parte integrantă a dezvoltării profesionale și trebuie recunoscută ca atare. Recunoașterea cunoștințelor și abilităților acumulate prin studii sau munca în străinătate este un stimulent important pentru creșterea mobilității între profesori. Mobilitatea profesorilor poate asigura o ofertă echilibrată de posturi în toate regiunile și țările. Mobilitatea este importantă în pregătirea profesorilor și pentru a face față multitudinii de provocări ale claselor multiculturale. Este, de asemenea, importantă continuarea descoperirilor curente către implementarea sistemelor structurate pentru recunoașterea abilităților și experienței dobândite în afara educației ca mijloc de încurajare a mobilității mai mari între profesori și de asigurare a unor căi flexibile de reintegrare în profesie [156, p. 94 – 96]. Mobilitatea profesională se realizează prin implementarea diverselor programe de dezvoltare profesională continuă a cadrelor didactice prin diverse modele [335]. Unul dintre acestea reprezintă *modelul ADDIE*, care constă din *cinci faze*:

1) *Analiză*: în această fază de analiză se studiază și se obțin informații în legătură cu durata, natura și obiectivele propuse pentru programul de formare/dezvoltare profesională, precum și cu privire la cunoștințele și aptitudinile existente ale participanților la stagiile de formare profesională.

2) *Design*: pe durata fazei de planificare, se stabilește conținutul programului: obiectivele de învățare, aspectele cheie ale predării și activitățile de formare, care pot fi utilizate în scopul de a explora și consolida aspectele cheie ale predării.

3) *Dezvoltare*: în această fază de dezvoltare, se documentează prezentarea, prin crearea unui plan al sesiunii, materiale de sprijin și materialele de distribuit participanților (diferite fișe de lucru care vor fi utilizate în cadrul sesiunilor de formare).

4) *Implementare*: pe durata implementării, planul sesiunii de formare este realizat în practică. Formatorii urmează planul sesiunii în timp ce derulează cursul de FPC.

5) *Evaluare*: evaluarea constă în obținerea feedback-ului de la persoanele implicate pe durata fiecărei faze a stagiului de formare/dezvoltare profesională continuă.

În fiecare etapă a modelului ADDIE vor fi generate informații, care să fie utilizate în etapa următoare. Modelul ADDIE este un proces interactiv – pașii sunt interconectați și rezultatele fiecărei etape se rafinează de-a lungul întregului proces de formare profesională continuă. De exemplu, chiar dacă evaluarea este prezentată ca fiind un ultim pas, ar trebui să persiste în cadrul activităților de formare, critica constructivă din partea colegilor de-a lungul întregului proces [305].

Componenta dezvoltare personală este esențială în procesul de profesionalizare a cadrelor didactice. *Dezvoltarea personală* reprezintă „procesul ce desemnează o realitate psihosocială de interacțiune prin parcurgerea unor experiențe de educație și învățare” [246, p. 27]. Cadrele didactice se află într-un proces continuu de învățare, dezvoltare, autoformare, de luare a deciziilor și implementarea acestora în activitatea didactică. Altfel spus, dezvoltarea și formarea cadrelor didactice vizează și dezvoltarea lor personală prin atitudinile, valorile, viziunile lor asupra proceselor care au loc în societate, în general, și în sistemul educațional, în particular.

Specificul personalității cadrului didactic în planul *dezvoltării emoționale* este prezentat de cercetătoarea Cojocaru-Borozan M. în cadrul analizei conceptului de profesionalizare a carierei didactice [81, p. 82]. Printre reperatele valorice este menționată perfecționarea cadrelor didactice în termeni de formare continuă la nivel funcțional, structural și operațional. De asemenea, cercetătoarea Cojocaru-Borozan M. prezintă componentele *unui model al profesionalizării didactice* în perspectiva competențelor emoționale și componentele unui model al profesionalizării didactice în perspectiva competențelor afective [86, p. 91 - 93].

Analiza valorilor și a motivației în dezvoltarea profesională reprezintă componentele esențiale în elaborarea politicii de personal într-o instituție de învățământ, concluzie pe care o deducem din studiul prezentat de autorul V. Gh. Cojocaru. Autorul D. Patrașcu menționează rolul atitudinii în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice [311, p. 41]. Concepția dezvoltării profesionale a cadrelor didactice presupune pregătirea unui sistem complex de activități care

urmează să fie corelate și implementate prin activități sociale, integrate în sistemul de FPC a cadrelor didactice.

Promovând valorile societății moderne, N. Silistraru a accentuat aspectul relațional și profesional al procesului de colaborare prin asumarea unei responsabilități morale, prin valorificarea, prin încrederea acordată, prin recunoașterea faptului că atât profesorul, cât și discipolii săi au roluri comune, o responsabilitate comună prin promovarea corectă a legităților, principiilor științifice în diverse contexte [225, p. 328]. În lucrarea *Etnopedagogie și educație*, autorul N. Silistraru accentuează personalitatea profesorului în viziunea pedagogiei populare, unde menționează importanța culturii pedagogice a profesorului care este „totalitatea valorilor materiale și spirituale acumulate în procesul dezvoltării sale istorice”. Considerăm că această cultură pedagogică transmisă generațiilor ulterioare și valorificată în continuu conferă complexitate problemei formării profesionale a cadrului didactic, actuală în pedagogia postmodernă, care oferă posibilitate oricărui absolvent (fie licențiat, masterand, doctorand) să-și facă o viziune proprie de aprofundare a cunoștințelor, de valorificare a acestora în activitatea sa. Cultura pedagogică stă la baza formării calităților general-umane a viitorului pedagog, concluzionează autorul N. Silistraru [225, p. 328-329]. În acest context, sintetizăm că nu este prioritară o achiziție decât mai multe cunoștințe, mai ales dacă acestea nu sunt și înțelese, asimilate rațional, acomodate la structurile anterioare; dimpotrivă, importante sunt semnificațiile sesizate, identificate, construite, interpretările proprii făcute, abilitățile de construire ale lor mereu exersate, de procesare independentă cât mai variată a informațiilor culese.

Urmare a tezelor expuse, un *model al identității profesionale a cadrului didactic are la bază:*

- 1) principiile cadrelor didactice ca fundament științific pentru formarea identității profesionale a cadrului didactic;
- 2) standardele de competență profesională ale cadrelor didactice ca document normativ reglator în formarea competențelor profesionale;
- 3) profesionalizarea didactică prin componentele profesionalizării pentru cariera didactică;
- 4) domeniile de competențe ale cadrelor didactice, valorificate prin atitudini, valori și comportamente, realizate în procesul de formare profesională continuă a cadrelor didactice.

În consecință, un model al *identității profesionale a cadrelor didactice* trebuie să cuprindă atât *competențe profesionale standardizate* (apreciabile, evaluabile), cât și *competențe nestandardizate* (care au o valoare mare de subiectivitate). În categoria competențelor standardizate sunt incluse competențele din domeniul pedagogiei, a conținuturilor și documentelor normative și de politici educaționale, competențele TICE, proiectarea activității didactice ș.a., iar pentru competențele nestandardizate includem capacitatea de a empatiza cu elevul și cu clasa de elevi, stilul cognitiv interpersonal, creativitatea, comunicativitatea ș.a.

Profesionalizarea cadrelor didactice reprezintă descrierea sau elaborarea identității profesionale a cadrelor didactice, astfel încât se conturează un set de competențe profesionale structurate într-un model profesional (standardele de competență profesională ale cadrelor didactice), care poate fi asimilat prin teorii științifice, modele de învățare/formare, principii și funcții pedagogice, și dezvoltat printr-un construct metodologic în cadrul FPC.

Tezele expuse permit a menționa că *profesionalizarea* are la bază o triadă de dimensiuni [161] care funcționează ca un circuit și se completează reciproc în procesul de FPC a cadrelor didactice (Figura 2.5.):

- *dimensiunea cognitiv-axiologică*, care este axată pe capacități „biofizice fundamentale (biologice, fizice, temperamentale) și capacități cognitiv-intelectuale (cognitiv-concrete, intelectual-raționale și intelectual-instrumentale)” [161];
- *dimensiunea motivațional – atitudinală*, caracterizată de capacitățile reglatorii referitoare la: domeniul afectiv, motivațional, volițional, valoric-atitudinal, al orientării în problemă;
- *dimensiunea acțional-strategică*, axată pe competențe normativ-generale și „competențe acțional-metodologice: în previziunea, planificarea, organizarea situațiilor educaționale, în luarea deciziilor, în îndrumarea elevilor, în finalizarea, reglarea acțiunilor” [161].



Fig. 2.5. Dimensiunile profesionalizării cadrelor didactice [161]

Instituțiile/prestatorii de servicii de formare profesională continuă și școlile urmează să-și aducă contribuția întru susținerea elaborării de către fiecare cadru didactic a propriului traseu de dezvoltare profesională și crearea condițiilor necesare pentru implementarea proiectului/planului individual de dezvoltare profesională. Cercetătoarea Șt. Isac analizează *categoriile de competențe*, tipuri de competențe din perspectiva *rolurilor profesionale* ale profesorului modern [151, p. 26 - 30]. Rezultatele prezentate ne-au permis să identificăm *competențele-cheie ale cadrelor didactice*: competența relațională, competența cognitivă de specialitate, competența de

predare-învățare, competența managerială, competența de planificare și proiectare, competența de evaluare și monitorizare.

Aici trebuie să subliniem faptul că *formarea profesională continuă* reprezintă un ansamblu de *competențe profesionale ale cadrelor didactice*, axate pe activități și practici educaționale, care presupun planificarea, organizarea, realizarea unui sistem de acțiuni necesare dezvoltării personale și profesionale ale acestora, în baza unui model al identității profesionale, în vederea dezvoltării competențelor, care contribuie la profesionalizarea carierei didactice.

În viziunea unor cercetători, *cariera profesională* este traseul parcurs de o persoană în profesarea/exersarea unor activități care presupun o anumită pregătire și formare, concretizate în capacități și competențe profesionale specifice, atestate, certificate și dovedite în exercitarea profesiilor, în realizarea sarcinilor reclamate de acestea [121, p. 203].

Alegerea carierei profesionale este considerată o alegere realizată de fiecare persoană atunci când există mai multe alternative; persoana are libertatea deplină de a alege; se oferă serviciile educaționale (pregătire psihologică, consiliere psihopedagogică etc.) necesare formării persoanei, pentru a ști ceea ce corespunde posibilităților, capacităților și dorințelor acesteia, pe de o parte, și cerințelor societății, pe de altă parte. În acest fel se poate asigura dezvoltarea unei motivații corespunzătoare care să susțină și să direcționeze opțiunile persoanei privind cariera profesională [121, p. 213].

Reieșind din ideile expuse, constatăm mai multe tipuri de competențe necesare cadrelor didactice, clasificate în trei categorii de competențe: competențe cheie, competențe profesionale generale și specifice, competențe transversale, care se regăsesc în standardele de competență profesională ale cadrelor didactice (Figura 2.6.).

Competențele cheie reprezintă un pachet multifuncțional, transferabil de cunoștințe, abilități, atitudini și valori de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, incluziunea socială și găsirea unui loc de muncă [283].

Competențele transversale (CT) reprezintă competențele ce transcend un anumit domeniu, respectiv program de studii, având o natură transdisciplinară. De regulă, competențele transversale derivă din competențele-cheie, le extind și le dezvoltă pe acestea. Există mai multe modele de taxonomii. Una dintre acestea se prezintă astfel: *învățarea pe tot parcursul vieții, gândirea complexă și critică, comunicarea eficientă, colaborarea/lucrul în echipă, cetățenia responsabilă, încadrarea în câmpul muncii* [218, p. 22 - 26].

Competențele profesionale generale (CPG) sunt proprii unui grup de profesii /specialități înrudite în cadrul unui domeniu ocupațional (din același domeniu de formare profesională), iar raportarea competențelor generale la o profesie /specialitate concretă se efectuează prin formularea competențelor profesionale specifice [291].

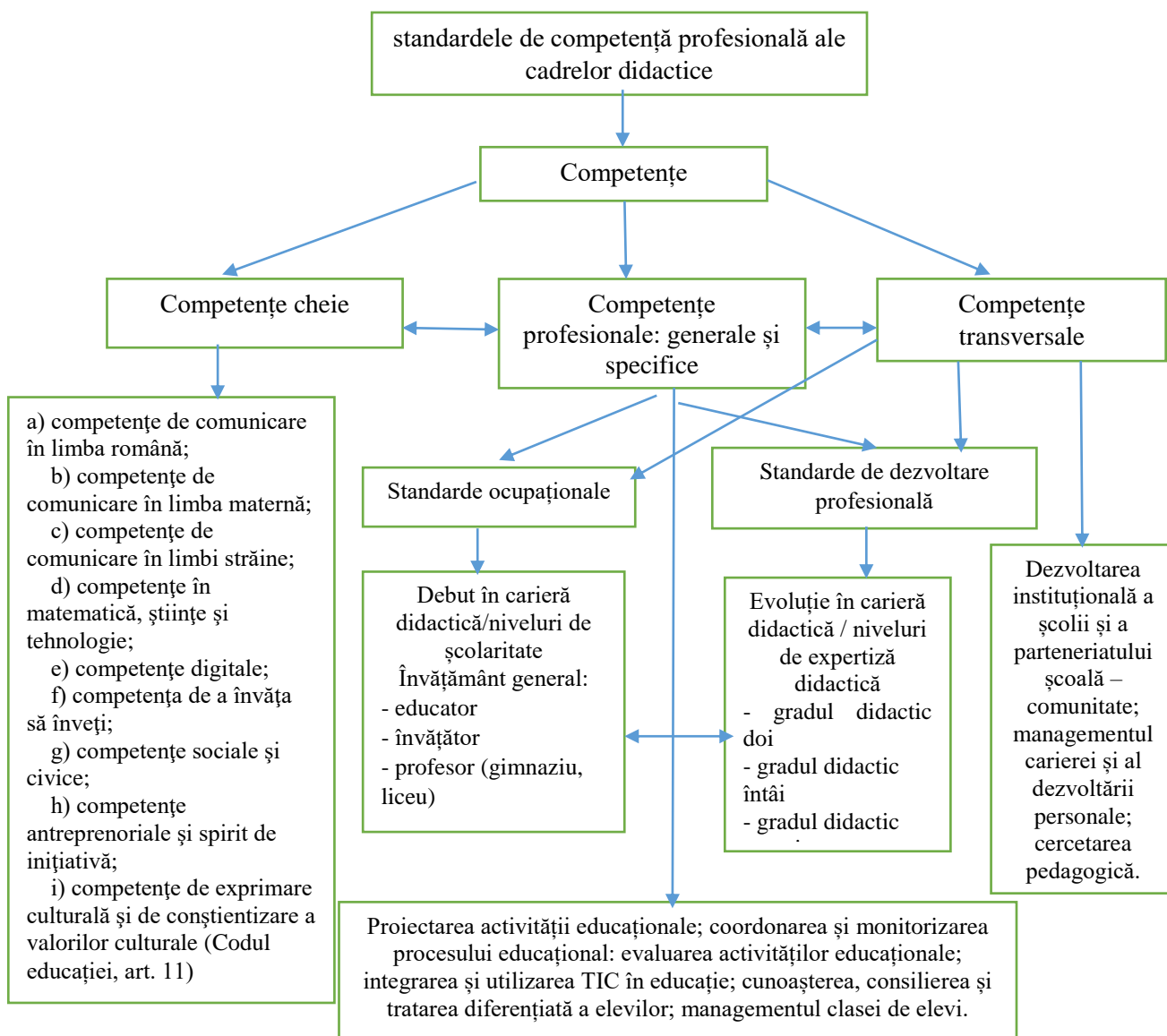


Fig. 2.6. Categoriile de competențe ale cadrelor didactice

Competențele profesionale specifice reprezintă un sistem de cunoștințe, aptitudini, nivel de responsabilitate și autonomie, care, prin valorificarea unor resurse, contribuie la realizarea individuală sau în grup a unor sarcini stabilite de contextul activității profesionale. Aceste competențe sunt formulate în termeni de cerințe asociate profesiei, pe care trebuie să le întrunească persoana pentru a putea îndeplini anumite lucrări în cadrul unei profesii/specialități și pentru a se integra pe piața muncii [320]. În felul acesta, este important să fie corelate toate tipurile de competențe în cadrul FPC, astfel asigurându-se calitatea procesului de predare. În acest sens, sunt mai multe elemente care contribuie la sporirea calității predării, cum ar fi DPC, sistemul de evaluare și feedback semnificative, colaborarea între profesori și perspectivele bune pentru cariera didactică [320, p. 69].

Cariera didactică ca o structură are mai multe niveluri, nivelurile reprezentând, de obicei, un set de competențe și/sau responsabilități. În cadrul unei structuri a carierei pe mai multe

niveluri, diferitele niveluri sunt structurate în termeni de complexitate ascendentă și de responsabilitate sporită. Majorarea salariului poate fi legată de structura carierei, dar nu este o caracteristică dominantă. Structurile cu cariere cu un singur nivel sunt numite *structuri cu carieră plată*. O structură plată a carierei poate permite unui cadru didactic să-și lărgască experiența sau să-și asume responsabilități suplimentare, nu numai de cât și creșterea salarială [320, p. 70].

O etapă în avansarea în carieră reprezintă *mentoratul* și formele de organizare: mentorat de *practică*, de *inserție profesională* și de *dezvoltare profesională*. Subiectul cercetării date vizează formele de mentorat de inserție profesională (profesorii debutanți) și de dezvoltare profesională (cadre didactice cu experiență profesională avansată).

În *Dicționarul praxiologic de pedagogie*, vol. IV, mentoratul este definit ca „o activitate profesională complexă realizată de către un profesor mentor care presupune, în detaliu, acțiunea specifică de mediere pedagogică, de îndrumare a activității, de facilitare a învățării și dezvoltării profesionale benefice, integrare în (micro)comunitate etc. [46, p. 102]”. Mentorii de inserție profesională sau mentorii de stagiatură reprezintă acea categorie de cadre didactice cu experiență în domeniul predării unei anumite specialități, care își desfășoară activitatea în instituția de învățământ unde activează profesorul debutant sau într-o instituție școlară situată într-o zonă limitrofă. Aceste persoane au parcurs un program de formare pentru a exercita atribuții de mentorat de inserție profesională și urmăresc dezvoltarea profesională a profesorilor debutanți în vederea practicării profesiei didactice la standarde de calitate [149].

În Republica Moldova cercetările realizate în domeniul mentoratului sunt modeste. Printre acestea putem menționa cercetarea realizată de E. Fairstein cu privire la *dezvoltarea identității profesionale a profesorului debutant prin mentorat*, care argumentează importanța mentoratului pentru integrarea cadrelor didactice debutante în sistemul educațional și pentru stimularea dezvoltării lor profesionale [123, p. 5]. De asemenea, autorul E. Fairstein a elaborat instrumente de cercetare a *identității profesionale în vederea dezvoltării acesteia prin activitățile de mentorat*. Unul dintre instrumentele utilizate în activitatea de mentorat este *planul individual /personalizat de dezvoltare*.

În *concluzie* menționăm, că circa 50% din sistemele educaționale europene au un sistem de avansare în carieră bazat pe o structură constituită din mai multe niveluri, iar celelalte au o structură de avansare în carieră plată, în care cadrele didactice nu au posibilități de avansare în carieră la alte niveluri.

În contextul dat, *profesionalizarea cadrelor didactice* reprezintă setul de competențe profesionale dezvoltate, axate pe roluri bine stabilite în contextul dimensiunii cognitiv-axiologice, dimensiunii motivațional-atitudinale și dimensiunii acțional-strategice.

2.4. Paradigma de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice

Contextul național. În cadrul analizei reperelor epistemologice privind FPC a cadrelor didactice au fost analizate mai multe teorii, modele și viziuni. Ideile subsumate acestui ansamblu epistemologic converg spre necesitatea elaborării unui cadru metodologic al FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice în contextul noilor realități sociale și educaționale.

În acest context referențial s-a constatat că la nivel internațional au fost elaborate mai multe documente normative care, direct sau tangențial, abordează problema FPC a cadrelor didactice, care vizează corelarea standardelor de competență profesională, a setului de competențe profesionale și a rolurilor atribuite cadrului didactic în procesul educațional la nivel de sistem și proces educațional. Profesionalizarea cadrelor didactice se realizează în contextul educației permanente, a învățării pe tot parcursul vieții, a educației adulților, la nivel general, iar la nivel particular, vizează FPC a cadrelor didactice.

În Republica Moldova, cu referire la FPC, se poate afirma că au fost elaborate concepții – acte normative, dar și concepții științifice, rezultate ale cercetărilor realizate în diferite proiecte științifice. Printre principalele acte normative menționăm: *Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova* (1994), *Concepția privind orientarea, pregătirea și instruirea profesională a resurselor umane* (2003), *Concepția educației în Republica Moldova* (2005) ș.a. Printre concepțiile științifice elaborate menționăm: *Concepția formării personalului din învățământul preuniversitar* (V. Pâslaru, T. Callo, V. Cojocaru, D. Patrașcu, V. Amariei, L. Bolboceanu, 2003), *Concepția educației integrale* (T. Callo, 2015), *Concepția învățării pe tot parcursul vieții* (T. Callo, L. Cuznețov, M. Hadârcă, A. Afanas, 2015), în care a fost prezentată baza epistemologică a cercetărilor din domeniu, fiecare având structuri diferite, ce reflectă problemele principale privind dezvoltarea FPC.

În contextul schimbărilor și provocărilor societale (globalizare, internaționalizare, mobilitate profesională, profesionalizare a carierei didactice etc.) este necesară revizuirea și reconceptualizarea FPC a cadrelor didactice. În Republica Moldova nu există un cadru de referință al FPC a cadrelor didactice, care să reglementeze sistemul de FPC. Astfel, considerăm oportună elaborarea *Cadrului metodologic al FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, care ar conține instrumente metodologice, mecanisme și căi de profesionalizare ale cadrelor didactice în contextul noilor realități sociale, axate pe documente normative și de politici educaționale aprobate (Codul educației, 2014; Regulamentul de formare continuă a adulților, 2017; Cadrul de Referință al Curriculumului Național, 2017; Standarde de competență

profesională ale cadrelor didactice din învățământul general, 2018; Curricula disciplinare, 2018-2019; Regulamentul de atestare a cadrelor didactice, 2020 etc.).

Specificul *Cadrului metodologic al FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* constă în implicarea cadrului didactic într-un mod din ce în ce mai riguros, eficient, conștiincios și serios în a-și exersa profesia de profesor în procesul activității profesionale. Cadrul conceptual propus vizează o avansare treptată în carieră a cadrului didactic, elaborat în baza teoriilor și modelelor constructiviste, principiilor și funcțiilor, categoriilor de competențe, prin implementarea mai multor instrumente metodologice cu privire la FPC a cadrelor didactice. Profesionalizarea orientează cadrul didactic să-și aplice cunoștințele și să-și dezvolte competențele profesionale în cadrul formărilor realizate, axate pe modelul constructivist al FPC.

Scopul profesionalizării cadrelor didactice reprezintă formarea cadrelor didactice prin modele de formare, axate pe cognitivism și constructivist, proliferându-se domeniile de competențe: relația cu elevii, managementul clasei, activitatea de predare – învățare, proiectare și planificare, cunoștințe de specialitate la disciplina predată, evaluare – monitorizare, astfel încât să răspundă provocărilor societale în activitatea profesională într-un mod activ și participativ.

Finalitățile profesionalizării cadrelor didactice reprezintă promovarea profesorului constructivist, adaptat cerințelor sociale, capabil să-și construiască răspunsurile în contexte reale de activitate.

Funcțiile de profesionalizare vizează dezvoltarea unor competențe profesionale (relațională, didactice, metodologice, de predare-învățare, managerială, de dezvoltare profesională și personală, competențe digitale etc.), în acord cu politicile educaționale și cu schimbările la nivel de sistem și/sau de proces – de exemplu: utilizarea la clasă a unei strategii bazate pe o inovație în științele educației, evaluarea conform standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice solicitate de politicile educaționale europene și naționale, utilizarea TICE în activitatea de predare – învățare – evaluare, utilizarea platformelor educaționale etc., este primordială în FPC a cadrelor didactice.

La nivel instituțional activitatea cadrelor didactice este determinată de mai multe *funcții organizaționale* care presupune [230, p. 35-36]:

- a) *integrarea profesorului în cadrul instituției*: această funcție se referă la toți profesorii angajați și reprezintă o dezvoltare permanentă a valorilor instituționale ale angajaților;
- b) *direcționarea cadrelor didactice în vederea realizării obiectivelor* instituției de învățământ, care prevede adoptarea anumitor comportamente instituționale direcționate spre executarea sarcinilor trasate pe intern și pe extern;

- c) *protecția cadrelor didactice față de amenințările potențiale ale mediului ambiant* în contextul financiar, social, politic, științific etc., care pot afecta pozitiv cadrele didactice, dar pot afecta și negativ activitatea cadrelor didactice;
- d) *păstrarea și transmiterea valorilor și tradițiilor instituției de învățământ* pe parcursul timpului, asigurându-se continuitate între generații pentru a menține și promova valorile obținute;
- e) *dependența performanțelor instituțiilor de capacitatea lor instituțională* care permite asigurarea unui cadru adecvat pentru dezvoltarea capacității instituționale, bazată, în primul rând, pe resurse umane, competențe profesionale și mai apoi pe echipamente;
- f) *funcția axiologică* a instituției de învățământ care permite ierarhizarea valorilor în activitatea instituției și corelarea dintre acestea, dinamica sistemelor de valori, toate acestea contribuind la evoluția permanentă a cadrelor didactice, la dezvoltarea potențialului uman, a competențelor profesionale ca finalități educaționale în cadrul sistemului educațional.

Ca urmare a descrierii funcțiilor instituționale, conchidem că valorile cadrelor didactice reprezintă reperul motivațional în dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice.

Conceptul de paradigmă și profesionalism. În literatura de specialitate, întâlnim mai multe abordări ale conceptului de profesionalism și profesionalizare a carierei didactice. Astfel Ș. Iosifescu [329] face referire la profesionalizarea domeniului educației adulților, menționând că pentru orice profesie sunt necesare următoarele caracteristici:

- „cunoștințe înalt specializate și o metodologie specifică de aplicare a acestora în practică, aceasta din urmă solicitând inițiativă și creativitate [329, p. 41];
- formare specializată cu o componentă practică însemnată;
- un statut social bine definit și, implicit, recunoașterea socială a monopolului în domeniul respectiv;
- un sistem propriu de valori, transmis prin formarea specializată și respectarea unui cod deontologic specific [329, p. 41 - 42];
- inserția socială prin intermediul asociațiilor și organizațiilor profesionale de “egali”, care au drept de avizare asupra formării și acreditării, garantează status-ul social, impun codurile etice specifice și exercită controlul asupra practicii în domeniu pe baze profesionale;
- solidaritate de grup profesional și ethos specific – rezultate din formarea comună, din aderența la teorii, doctrine și metodologii comune, precum și din apartenența la aceleași organizații profesionale” [329, p. 41 - 42].

Autorul C. Mironov prezintă o definiție a *profesionalismului*, care, este, mai degrabă, o obligație și nu o opțiune, și ține de modul în care practicianul își face meseria [172, p. 46].

E. Joița identifică în plan educațional micro și macroparadigme, precizând că: „Noile realități și situații educaționale pot solicita și alte moduri de a înțelege, de explicare, de soluționare, de schimbare paradigmatică. Mai ales în planul practicilor metodologice poate avea loc diversificarea paradigmelor în fiecare dintre structurile procesului educațional” [162, p. 9].

Schimbarea de paradigmă, „paradigm shift”, ca sintagmă, a fost utilizată pentru prima dată de Th. Kuhn pentru a defini evoluția istorică a diferitor concepte, teorii științifice. Schimbarea este datorată acumulărilor științifice, teoretice și practice și apare ca o soluție mai eficientă, este o cale de căutare a unui nou echilibru într-o problemă critică și generează o nouă viziune asupra realității respective, un nou model de abordare și interpretare a realității educaționale. Schimbarea spre o nouă paradigmă este determinată de noile provocări ale societății contemporane, de documentele de politici europene, dar și realitățile educaționale pe plan național [124, p. 117].

În viziunea lui C. Bîrzea, paradigma reprezintă „un univers coerent de idei și de principii acceptate de o comunitate să ofere o explicație globală, exhaustivă, asupra unui fenomen științific” [Apud 193, p. 91]. Mai multe paradigme și modele ale profesionalismului au fost conceptualizate în literatura de specialitate, începând cu anii 80, continuând și astăzi [262, p. 223 – 236; 254; 268].

Autorii Vl. Guțu și M. Huncă propun conceptul de paradigmă în FPC a cadrelor didactice axat pe nevoile individuale și instituționale, având ca scop profesionalizarea cadrelor didactice [140].

Autorul C. Mironov analizează mai multe modele ale profesionalismului și identifică două dintre acestea, care sunt la polul opus [172, p. 46]: Modelul A – *reglementat de profesionalism* și Modelul B – *liber de profesionalism*, axându-se ambele pe următoarele componente: *caracterul, profesia, profesionalismul și standardele profesionale*. Axa definită în aceste modele, reglementare, standardizare, care oferă libertate, deschidere, non-standardizare, generează întrebarea: *Ce fel de paradigmă ar repera cadrul didactic în activitatea profesională, de ce model ar avea nevoie pentru formarea profesională continuă?*

Traseul de profesionalizare a cadrelor didactice ar trebui să se axeze pe o combinație între standardele de FPC și programe de FPC la alegerea cadrelor didactice pentru atingerea acestora. Accesul pentru dezvoltarea traseului de profesionalizare să fie deschis și flexibil, bazat pe niveluri de performanță, pe criterii pentru fiecare treaptă de evoluție în carieră. Ca urmare, dezvoltarea carierei ar trebui să fie flexibilă cu posibilități de evaluare și validare a experienței acumulate. În contextul dat, este necesară *o nouă paradigmă de profesionalizare a cadrelor didactice* în sistemul de formare profesională continuă.

Analizele științifice cu privire la conceptul de *profesionalism didactic* aduc în prim plan un concept nou *profesionalismul deschis*, impus de dinamica rolurilor în structura internă a profesiei

de cadru didactic, concept la care aderăm prin cercetarea noastră. Societatea contemporană și politica educațională privind profesia de cadru didactic deschid câmpul de acțiune socio-educatională, oferindu-i contexte variate pentru a-și manifesta personalitatea prin noi sarcini și responsabilități, conchide C. Mironov [172, p. 51]. Activitatea profesională a cadrelor didactice conferă plusvaloare altor sisteme: economic, social, cultural etc., unde conceptul cheie reprezintă cunoașterea, care necesită o abordare mai amplă în contextul provocărilor societale.

Profesionalismul deschis reprezintă capacitatea de reflecție ca o capacitate cheie, iar abordarea reflexivă poate crea o nouă identitate a formării profesorilor, conchide V. Gh. Cojocaru [90, p. 47].

În viziunea noastră, conceptul de *profesionalism deschis* reprezintă totalitatea condițiilor socio-psihipedagogice care definesc prezența unui sistem riguros de selectare și recrutare a cadrelor didactice, trasarea unui cadru conceptual și metodologic al profesionalizării cadrelor didactice, bazat pe dezvoltarea unui sistem de formare profesională continuă a cadrelor didactice.

Eminamente, un pas important în dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice îl reprezintă *regândirea setului de competențe profesionale* solicitate de acestea și a *întregului program de FPC și curriculum de FPC*, care necesită schimbări de ordin sistemic vizând aspecte ale politicii educaționale în domeniul FPC, concepția generală și conținuturile FPC, structurile instituționale și modalitatea de funcționare a acestora, în funcție de *modelul de FPC nou*, care presupune noi finalități în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.

În cercetările analizate cu referire la profesionalizarea cadrelor didactice, autorii acestora au sistematizat diverse *principii științifice*, care stau la baza paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice, menționând următoarele [330, p. 93-94]:

- *Principiul priorității construcției mentale* – prioritatea construcției mentale este derivată din însăși esența paradigmei cognitiv-constructiviste, astfel încât obiectivele, conținuturile, metodologia, evaluarea să conducă spre realizarea înțelegerii de către cei care învață;
- *Principiul autonomiei și individualizării* – se bazează pe stimularea responsabilității în învățare, fiecare subiect afirmându-și propriul mod de înțelegere asupra materialului de învățat;
- *Principiul învățării prin colaborare* – arată că, pentru a construi cunoașterea, înțelegerea proprie trebuie raportată la cea realizată de alți co-parteneri, prin cooperare și colaborare, prin comparație și negociere, ajungându-se la un consens;
- *Principiul învățării contextuale* – se referă la crearea de către profesor a unor situații autentice pe care elevii să le rezolve;
- *Principiul priorității evaluării formative:*

- utilizarea evaluării formative presupune aprecierea și autoaprecierea capacităților, atitudinilor și competențelor elevilor, elemente ce presupun utilizarea cunoștințelor și nu simpla reproducere a acestora;
- reactualizarea experiențelor anterioare, prin utilizarea metacogniției, prin sprijinul procedural, facilitează învățarea și înlătură acumularea lacunelor, care însoțește, de obicei, evaluarea de tip cumulativ/ sumativ.

Cercetătorii oferă mai multe legități generale, specifice anumitor domenii științifice. În contextul problematicii abordate, am analizat și ne raliem opiniei lui I.Neacșu privind procesul de învățare [180], dar adaptate sistemului de FPC. Astfel, *Paradigma de profesionalizare* este fundamentată științific pe următoarele legități specifice FPC: *legea motivației cadrelor didactice*; *legea conexiunii inverse* și *legea transferului inovațional la clasa de elevi*.

Legea motivației cadrelor didactice generează o învățare continuă, stimulative pentru reușita și performanța cadrelor didactice. Motivația face ca FPC să se producă și să se autosustină continuu pe tot parcursul activității profesionale a cadrului didactic.

Legea conexiunii inverse este bazată pe feedback, pe efectul invers, valorile normative ale feedbackului, conform căreia FPC se produce efectiv dacă formabilul are la o anumită perioadă de timp reprezentarea corectă că este axată pe nevoile individuale corelate cu nevoile instituționale și sociale.

Legea transferului inovațional la clasa de elevi este bazată pe capacitatea cadrelor didactice de a folosi informația obținută în alte contexte decât cele asimilate, învățate. În așa fel, transferul inovațional poate fi *pozitiv* (produce efecte pozitive în clasa de elevi, sunt obținute rezultate reușite), *negativ* (anumite componente implementate de cadrele didactice nu dau rezultate reușite), *specific* (reprezintă rezultate obținute în contexte similare de învățare), *nonspecific* (este cazul sarcinilor rezolvate creativ, nonstandard etc.) etc.

Rolurile cadrelor didactice. Un aspect esențial în FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice reprezintă rolurile cadrelor didactice în contextul societal. Or, analiza noțiunii de rol al cadrului didactic direcționează spre următoarele *seturi de roluri* [Apud 172, p. 60]:

- instructor (care instruieste);
- actor (care emoționează prin decodificarea mesajului);
- mediator al situațiilor de comunicare;
- facilitator al oportunităților de dezvoltare profesională;
- autoritate instituțională (prin statutul său de cadru didactic);
- confesor și protector al elevilor în situații formale/nonformale/informale;
- consilier și terapeut;
- re-modelator al situațiilor educaționale, al valorilor și atitudinilor elevilor;

- purtător de mesaj și lider de opinie științifică;
- manager profesionalizat al colectivului de elevi, grupați formal sau nonformal.

În acest context, A. de Peretti [Apud 172, p. 60] evidențiază următoarele roluri ale cadrului didactic modern: evaluator, cercetător, persoană resursă, responsabilitățile cu relațiile și tehnician, la care aderăm în cercetarea noastră, roluri care formează profilul cadrului didactic din perspectiva profesionalizării carierei didactice.

O componentă a paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice o reprezintă *profilul profesional al profesorului modern*, care îi asigură exercitarea cu profesionalism a profesiei în condițiile socio-psiho-pedagogice pline de incertitudine, dinamism, schimbări radicale în societatea actuală. Profilul profesional al cadrului didactic contemporan îl reprezintă definirea unui *profil de competențe transferabile*, flexibile și polivalente, care facilitează adaptarea conținuturilor în diverse contexte, aflate în permanentă schimbare. Analiza competențelor transversale la nivel internațional demonstrează că profesorul actual, prezent în școală, ar trebui să posede activitatea în echipă, utilizarea adecvată a informațiilor și tehnologiilor de actualitate, colaborarea în cadrul comunității ș.a.

Nivelurile de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice. Astfel cadrul structural al profesionalizării cadrelor didactice poate fi prezentat pe niveluri:

La nivel central:

- *MEC/ANACEC* elaborează și corelează legislația normativă cu privire la FPC a cadrelor didactice; delimitează/distribuie clar atribuțiile și rolurile pentru sistemul de FPC; asigură cadrul formativ pentru toți actorii implicați în procesul de FPC; formează personalul necesar pentru implementarea documentelor normative și de politică educațională.
- *Instituțiile/centrele de FPC* elaborează programe de FPC, curricula de FPC, instrumente metodologice de FPC a cadrelor didactice; realizează FPC în conformitate cu nevoile beneficiarilor și a strategiei de dezvoltare a educației în domeniul dat; realizează etape experimentale în diseminarea instrumentelor elaborate; contribuie la formarea cadrelor didactice pentru nivelul local, instituțional și individual cu diferite roluri: mentor, formator etc. Astfel considerăm că instrumentele metodologice elaborate constituie un aport considerabil în profesionalizarea cadrelor didactice, promovând politica resurselor umane la nivel național.

La nivel local:

- *OLSDÎ* promovează comunicarea eficientă a documentelor și materialelor elaborate la nivel central pentru instituțiile de învățământ și cadrele didactice; se implică în diseminarea informațiilor de la nivel central pentru nivelul instituțional; gestionează rațional resursele umane implicate în diferite activități.

La nivel instituțional:

- *Instituțiile de învățământ* diseminează practicile bune în instituție pentru toate cadrele didactice; solicită de la cadrele didactice să elaboreze traseul de profesionalizare a activității didactice; se implică în toate activitățile propuse de nivelul local și central.

La nivel individual:

- *Cadrele didactice* participă activ la activitățile solicitate; elaborează traseul personal de profesionalizare a carierei didactice; acordă sprijin cadrelor didactice debutante; diseminează experiențele profesionale prin organizarea diferitor evenimente: conferințe, seminarii, mese rotunde etc.

Analiza situației actuale în domeniul sistemului de formare profesională continuă scoate în evidență factorii care determină și accentuează dificultățile sistemului de FPC:

Factori de ordin legislativ:

- lipsa mecanismelor de monitorizare și evaluare a cadrului didactic poststagiului de formare profesională continuă;
- implementarea neadecvată, la nivel local și instituțional, a practicilor obținute în cadrul formării profesionale continue;
- lipsa mecanismelor de colectare și prelucrare a datelor statistice valide privind numărul și categoriile de profesori formați în instituțiile/centrelor de formare profesională continuă.

Factori de ordin socio-economic:

- gestionarea neadecvată a resurselor financiare pentru cerințele formării profesionale continue;
- subestimarea și diminuarea importanței cheltuielilor pentru educație în domeniul FPC;
- nivel insuficient de informare a cadrelor didactice privitor la oportunitățile de FPC existente;

Factori de ordin pedagogic:

- lipsa modelelor de practici de FPC fundamentate teoretic și validate experimental în marea majoritate a instituțiilor de formare profesională continuă;
- lipsa formatorilor calificați în domeniul FPC;
- insuficiența sau lipsa colaborării între furnizorii de FPC;
- diferențe de acces și de calitate a serviciilor de formare profesională continuă pentru beneficiari.

Factori de ordin instituțional:

- insuficienta de colaborare între instituțiile de FPC și instituțiile de învățământ general;
- necorespunderea infrastructurii instituțiilor de FPC etc.

Diminuarea relevanței acestor factori, care contribuie semnificativ la performanța competențelor profesionale ale cadrelor didactice, influențează negativ calitatea educației și împiedică procesul de dezvoltare a unei societăți și a unei economii bazate pe cunoaștere.

Nivelul scăzut al calității resurselor umane din sistemul educațional este o derivată a mai multor *factori* precum: instabilitatea economică și schimbările demografice, care au determinat migrația resurselor umane peste hotarele țării, dar și scăderea prestigiului profesiei ca urmare a erodării importanței educației în societate.

Astfel au fost identificate *coordonatele structurale* ale FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice:

- *Coordonata verticală* vizează dimensiunea temporală, nelimitată a profesionalizării cadrelor didactice, valorificând instrumentele metodologice în diferite contexte: formale, nonformale, informale.

Coordonata verticală se realizează în următoarele forme: *educația formală* - instituțiile/centrele de FPC a cadrelor didactice; *educația nonformală*, care este complementară educației formale, sprijină direct sau indirect acțiunile întreprinse în cadrul educației formale, valorifică activitatea de profesionalizare în afara instituției și în interiorul ei prin activități: concursuri, seminarii, întâlniri cu personalități remarcante, activități în mediul comunitar etc.; *educația informală* reprezintă influențele pedagogice, culturale, economice etc. asupra personalității cadrului didactic.

- *Coordonata orizontală* se realizează pe tot parcursul activității cadrului didactic, unde se planifică diferite stagii de FPC și resurse formativ-informative ale conținuturilor planificate de furnizorii de programe de FPC.

Profesionalizarea cadrelor didactice în practica formării profesionale continue a cadrelor didactice apare ca o prioritate a politicilor educaționale, în același timp, se certifică insuficiența mecanismelor metodologice de FPC a cadrelor didactice în raport cu nevoile profesionale, instituționale și personale, factor decisiv care determină necesitatea de reconceptualizare a procesului de formare profesională continuă a cadrelor didactice.

Dimensiunile paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice.

Profesionalizarea cadrelor didactice, componenta cheie a *Paradigmei*, vizează următoarele elemente: *Cadrul metodologic al FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, *Referențialul de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, *Educația de calitate*, realizate din perspectiva dimensiunilor *conceptuală*, *metodologică*, *managerială*.

Dimensiunea conceptuală vizează teoriile științifice analizate în literatura de specialitate, preluate și analizate în contextul temei de cercetare: teorii psihologice, comportamentiste, situaționale primare, teorii ale contingenței, cognitive. Procesul de FPC în contextul

profesionalizării cadrelor didactice poate fi realizat prin diverse modele de învățare/formare: modelul autoreglării învățării, modelul învățării situaționale, modelul învățării generatoare, modelul învățării experiențiale, abordate de cercetătorii din domeniu la nivel național și internațional. Principiile care stau la baza formării profesionale continue ale cadrelor didactice: principiile de politici educaționale, principiile curriculare în cadrul formării profesionale continue, principiile acționale în cadrul FPC. Funcțiile specifice FPC sunt: funcția de profesionalizare, funcția de adaptare profesională, funcția de angajare profesională, funcția de organizare socioprofesională.

Dimensiunea metodologică a profesionalizării cadrelor didactice în FPC vizează: constructul praxiologic al profesionalizării cadrelor didactice realizat prin *Referențialul de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, care conține: condițiile socio-psihopedagogice, finalitățile de FPC/competențe profesionale, planificarea procesului de FPC, programul de formare profesională continuă, curriculumul de FPC, programul formatorului și instrumentele de identificare a nevoilor de profesionalizare a cadrelor didactice etc., toate constituind unități componente ale *Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*.

Dimensiunea conceptuală și metodologică se realizează în contextul *managerial* axat pe cerințe și contexte reale de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de FPC. În cadrul formării profesionale a cadrelor didactice este esențială componenta organizațională privind învățarea adultului în contextul noilor orientări și a noilor schimbări în societate. Procesul analitic ne-a permis să evidențiem câteva repere:

- a) *orientarea – cadru* – educația/formarea prin învățare dirijată tinde spre a evolua semidirijat și autoorganizat. Constatăm că devin prioritare obiective, precum: încurajarea reflecției, utilizarea activă a cunoașterii valorizarea experiențelor pozitive ale profesorilor, asigurarea nivelului calitativ al competențelor de bază și transversale etc. [170, p. 97];
- b) *aspectul automotivant* al statutului celui care învață – schimbările semnificative vizează subiectul care este un constructor al propriei cunoașteri în cadrul programului de formare, un evaluator al propriilor progrese, combinând cel puțin două conexe favorizante: *aspectul integrativ* în cadrul formării prin dezbatere constructivă, generatoare de întrebări, critică, argumente și probe; *aspectul epistemologic*, de orientare reconstructivă și metacognitivă, cu accente pe inteligențele multiple (socială, emoțională și acțională), cu impact asupra învățării în cadrul formării profesionale a cadrului didactic;
- c) *competențele implicate* în procesele și produsele învățării prin apariția noilor tehnologii de comunicare, prin canale informaționale sub formă electronică, digitală (numerică, textuală, baze de date etc.). Toate acestea depășesc canoanele clasice, oferind perspective alternative

de învățare, contribuind la apariția noilor paradigme științifice în știința pedagogică [168, p. 98].

- d) *instrumente bazate pe mijloace de susținere și optimizare a comunicării empatice*: apar noi echipamente/dispozitive de transmisie rapidă, transmiterea conținuturilor prin poșta electronică, servicii de acces la baza de date, servicii digitale interactive pentru schimbul de mesaje și imagini etc. Toate acestea asigură accesul altor culturi și limbi străine, îmbogățirea hărții diversității opțiunilor și a multiculturalității, cu consecințe asupra strategiilor de procesare eficientă a informației și a cunoașterii în diferite ipostaze.
- e) *proiecte destinate formării /pregătirii continue a formatorilor* – prezența strategiilor de construcție, validare și utilizare a materialelor-suport pentru predare-învățare; proiectarea scenariilor didactice alternative; personalizarea traseului și ritmului de învățare, a managementului clasei de elevi realizat în contexte noi, virtuale. Astfel este oferită o mai mare diversitate de canale informaționale, un acces mult mai rapid la informații;
- f) *evaluarea proceselor și produselor învățării/formării* – deplasarea accentului dinspre produs spre proces, dinspre performanță spre competență, dinspre scheme de evaluare tradițională spre noi moduri de evaluare euristică a învățării continue, spre centralitatea stilurilor de învățare conectate la tipurile de personalitate. De exemplu, modificările în sfera corespondențelor între tipul/forma de învățare/formare și organizarea conținuturilor învățării și practicarea unor noi trasee și rețele de învățare. Putem menționa *învățarea colaborativă*, care accentuează relațiile și eforturile unui grup, coparticipare activă, interacțiune a ideilor, informațiilor sau *învățarea/formarea reciprocă*, care accentuează interesele și experiențele comune, având la bază gândirea critică, capacitatea de a face conexiuni între idei, al liberalizării opiniilor personale [180, p. 99].

Reieșind din aceste consemnări ideatice, *Paradigma de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, fiind axată pe dimensiunile *conceptuală, metodologică, managerială*, asigură FPC a cadrelor didactice la nivel de sistem și proces educațional (Figura 2.7.).

Dimensiunea conceptuală este structurată din următoarele componente: teorii științifice; modele de formare profesională continuă cu accent pe activitatea de învățare/formare; principii de FPC, care reprezintă principii de politică educațională, curriculare și acționale; funcții pedagogice: de profesionalizare, de adaptare profesională, de angajare profesională, de organizare socioprofesională.

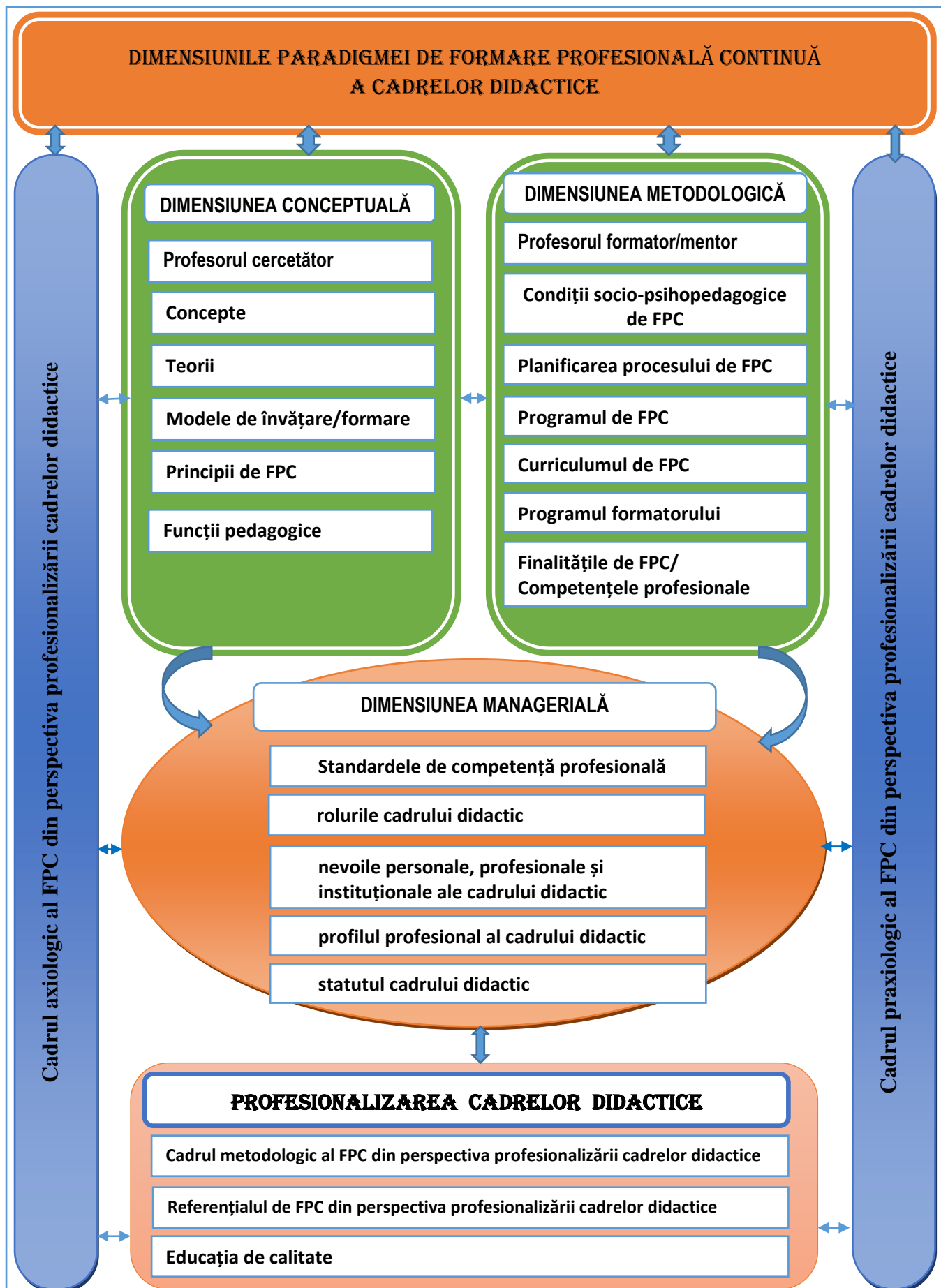


Fig. 2.7. Paradigma de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice

Dimensiunea metodologică este reprezentată de *Referențialul de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, alcătuit din următoarele componente: condiții socio-pedagogice; planificarea procesului de FPC; programul de FPC; curriculumul de FPC; programul formatorului; finalități de FPC/competențe profesionale.

Finalitățile de FPC vizează domeniile de competențe și funcțiile pedagogice, valorificate în experimentul pedagogic. Conținuturile curriculare au fost promovate în baza documentelor de politici educaționale și normative, în contexte concrete de realizare, unde au fost identificate valori și atitudini ale subiecților incluși în cercetare. Metodologia de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice constă în implementarea curriculumului, realizarea programului de FPC, determinarea instrumentelor de identificare a nevoilor de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice în vederea asigurării finalităților de FPC.

Dimensiunea managerială a FPC a cadrelor didactice reprezintă corelarea componentelor sistemului de FPC: proiectare/planificare, organizare, control, evaluare și monitorizare integrate într-un tot întreg, realizate în cadrul instituției de învățământ, prin standardele de competență profesională, rolurile cadrului didactic, nevoile individuale, personale, instituționale, profilul profesional și statutul cadrului didactic, în contexte concrete de valorificare a conținuturilor curriculare aprobate, rezultate cu profesionalizarea cadrelor didactice.

Este evident că dimensiunea managerială prevede un proces de implementare a *Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*. Procesul implementării *Paradigmei* se desfășoară în mai multe etape și se manifestă, ca orice proces de proiectare, structurat în următoarele aspecte [165]:

1. *Selectarea finalităților și obiectivelor* ce se doresc a fi atinse prin procesul de implementare a *Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*.
2. *Alegerea experiențelor* de profesionalizare a cadrelor didactice necesare atingerii finalităților educaționale, planificate și organizate în prealabil, conform conținuturilor curriculare, dar mai ales, a particularităților personale ale formabililor.
3. *Alegerea conținuturilor* de FPC prin intermediul cărora este oferită experiența de învățare, o selecție mai puțin riguroasă și științifică, și, mai degrabă, centrate pe nevoile și interesele formabililor.
4. *Coordonarea, organizarea și includerea experiențelor și conținuturilor* în activitățile de formare profesională continuă specifice și anticiparea modalităților generale de realizare a acestor două aspecte, ca și repere orientative pentru munca eficientă a cadrelor didactice.
5. *Evaluarea eficacității* tuturor aspectelor din etapele anterioare, ca necesitate pentru eficientizarea și optimizarea activității de formare profesională continuă.

Competențele profesionale ale cadrelor didactice. În sistemul educațional din Republica Moldova evaluarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice este realizată în baza *Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. *Standardele de competență profesională* conțin cinci domenii în baza cărora sunt evaluate competențele profesionale ale cadrelor didactice: proiectarea didactică, mediul de învățare, procesul educațional, dezvoltarea profesională și parteneriatele educaționale [365]. Astfel, profesionalizarea cadrelor didactice se axează pe implementarea standardelor de competență profesională, conform unor criterii și indicatori de performanță stipulate în actul normativ. Totalitatea tipurilor de competențe analizate în literatura de specialitate sunt vizate prin acest document.

O altă perspectivă de definire a competențelor transversale vizează următoarele tipuri de competențe [172, p. 67]:

- *Competențele cognitive*, care sunt transpuse în capacități cognitive superioare și necesită o cunoaștere a disciplinei predate și a domeniului psihopedagogic;
- *Competențele meta-cognitive*, care accentuează profesionalismul în educație prin dimensiunea reflexivă și auto-critică în vederea asigurării educației de calitate în sistemul de FPC a cadrelor didactice;
- *Competențele de management deschis*, corelate cu gestiunea eficientă a timpului în activitatea de predare-învățare-evaluare și utilizarea eficientă a instrumentelor în diferite contexte de învățare;
- *Competențele de comunicare științifică*, care asigură cadrelor didactice prezența unui limbaj științific de specialitate;
- *Competențele sociale*, care permit realizarea acțiunilor de management, de lucru în echipă, persuasiune etc., accentuând demersul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice și de dezvoltare personală;
- *Competențele afectiv-motivaționale*, care dezvoltă atitudini, valori necesare profesionalizării cadrelor didactice.

În contextul analizei profesionalizării cadrelor didactice inerente devin domeniile de competențe ale cadrelor didactice, care vizează relația cu elevii, activitatea de predare-învățare, managementul clasei, proiectare și planificare, cunoștințe de specialitate, evaluare și monitorizare, care configurează următoarele competențe profesionale: competența relațională, competența managerială, competența de predare-învățare, competența cognitivă de specialitate, competența de proiectare-planificare, competența de evaluare și monitorizare, prezentate ca rezultatul/finalitățile FPC a cadrelor didactice:

- *competența relațională*: dezvoltarea relațiilor constructive cu formabilii bazate pe corectitudine;
- *competența cognitivă de specialitate*: proiectarea, planificarea și implementarea curriculumului în procesul educațional;
- *competență de predare – învățare*: valorificarea oportunităților de învățare curriculare și extrașcolare;
- *competența managerială*: planificarea, organizarea, implementarea și monitorizarea documentelor de politică educațională și normative;
- *competența de proiectare și planificare*: formularea obiectivelor de învățare pentru disciplina predată și activitățile curriculare și extrașcolare;
- *competența de evaluare și monitorizare*: stabilirea criteriilor de evaluare specifice utilizate în cadrul disciplinei predate/ activităților planificate și implementarea acestora în procesul educațional.

În această arie de idei, putem conchide că FPC este un proces complex, care prevede organizarea și realizarea eficientă a procesului de profesionalizare a cadrelor didactice, în care profesorul se implică în diferite roluri ca: *cercetător* al teoriilor științifice în domeniul FPC; *creator* de metode și instrumente aplicabile în clasa de elevi; *formator* al cadrelor didactice participante la formări, *mentor* prin coordonarea și sprijinirea cadrelor didactice debutante în activitate sau diseminarea experiențelor profesionale pentru alte categorii de cadre didactice.

Analiza paradigmelor, teoriilor, modelelor, principiilor și funcțiilor de FPC ne permit să fundamentăm științific *Teoria profesionalizării cadrelor didactice*, ca bază pentru elaborarea cadrului metodologic al FPC a cadrelor didactice, constituită din conceptele: FPC, autoformare, învățare pe tot parcursul vieții, învățare continuă/permanentă, educație permanentă, dezvoltare profesională, dezvoltare personală, paradigmele, teoriile și modelele profesionalizării cadrelor didactice, principiile și funcțiile FPC, valorificată prin dimensiunile FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice: cognitiv-axiologică, motivațional-atitudinală, acțional-strategică, în baza competențelor profesionale ale cadrelor didactice: competența relațională, competența cognitivă de specialitate, competențe de predare-învățare, competența managerială, competența de proiectare și planificare, competența de evaluare și monitorizare.

2.5. Concluzii la capitolul 2

1. Abordările teoretice ale FPC a cadrelor didactice cercetate prin *paradigmele și teoriile behavioriste, cognitiviste, constructiviste și modelele învățării/formării*, prin *reflecțiile și sintezele teoretice* au contribuit la fundamentarea științifică a *Teoriei profesionalizării cadrelor didactice*. Producerea schimbărilor în conduitele practice ale subiecților implicați în procesul de învățare solicită cadrelor didactice o formare profesională axată pe cogniție și metacogniție, prin

proiecte personale și de carieră a elevilor în cadrul procesului educațional. Analiza *situației de învățare* – componentă esențială în procesul de FPC, a generat o multitudine de *modele* orientate spre învățarea adulților, în general, și a cadrelor didactice, în particular: *modele care au la bază scheme constructive, modele de abordare psihologică a procesului de formare a cadrelor didactice, modelele centrate pe procesarea informației, modelele centrate pe persoană, modelele centrate pe dimensiunea socială, modelele comportamentale (behavioriste)*, care deschid noi oportunități în FPC a cadrelor didactice.

2. Principiile și funcțiile FPC, derivate ale *Teoriei profesionalizării cadrelor didactice*, fundamentează elaborarea și implementarea documentelor de politici educaționale, care vizează dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice. În context, noțiunea de *profesionalizare a cadrelor didactice* direcționează spre identificarea *domeniilor de competențe*: relația cu elevii, activitatea de predare-învățare, managementul clasei, proiectare și planificare, evaluare-monitorizare, cunoștințe de specialitate la disciplina predată, comunicare/ cooperare cu membrii comunității educaționale, parteneriate cu comunitatea locală etc.

3. Conceptual, a fost elaborată *Paradigma de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, fiind axată pe cadrul axiologic și cadrul praxiologic al FPC a cadrelor didactice, care asigură FPC a cadrelor didactice prin dimensiunile triarhice: *conceptuală* (teorii științifice; modele de formare profesională continuă; principii de FPC și principii de politici educaționale, curriculare și acționale; funcții pedagogice: de profesionalizare, de adaptare profesională, de angajare profesională, de organizare socioprofesională); metodologică (*Referențialul de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, cu următoarele componente: condiții socio-psihopedagogice; planificarea procesului de FPC; programul de FPC; curriculumul de FPC; programul formatorului; finalități de FPC/competențe profesionale) și organizațională (proiectare/planificare, organizare, control, evaluare și monitorizare integrate într-un tot întreg, realizate în cadrul instituției de învățământ, prin standardele de competență profesională, rolurile cadrului didactic, nevoile individuale, personale, instituționale, profilul profesional și statutul cadrului didactic, în contexte concrete de valorificare a conținuturilor curriculare) din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice.

4. Fundamentarea științifică a *Teoriei profesionalizării cadrelor didactice* și conceptualizarea *Paradigmei de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* au generat și au reperat elaborarea ***Cadrului metodologic al FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice***, axat pe *programul de FPC, curriculumul de FPC și Referențialul de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, unde avansarea în carieră reprezintă o condiție definitivă în profesionalizarea cadrelor didactice.

3. CADRUL METODOLOGIC AL FORMĂRII PROFESIONALE CONTINUE DIN PERSPECTIVA PROFESIONALIZĂRII CADRELOR DIDACTICE

În capitolul **Cadrul metodologic al formării profesionale continue din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice** sunt prezentate reperetele metodologice de implementare a *Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* prin *instrumentele metodologice* necesare în procesul de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice: *Programul de FPC; Curriculumul de FPC; Referențialul de FPC*. Astfel, sunt analizate *conceptele fundamentale* referitoare la curriculum: curriculum ca *paradigmă* și ca proiect pedagogic de tip curricular; fundamentele curriculumului: *generale, specific-pedagogice*; domeniile curriculumului; produsele curriculumului; procesul de elaborare a curriculumului în vederea reglării activității și a validării sale sociale, la nivel de sistem și proces de învățământ. De asemenea, sunt specificate *finalitățile programelor* de FPC (scopuri, obiective, conținuturi), *programele de FPC* a cadrelor didactice ca instrument de dezvoltare a competențelor profesionale, *Referențialul de FPC*, unde avansarea în carieră reprezintă o condiție de profesionalizare a cadrelor didactice.

În contextul dat, au fost elaborați indicatori de profesionalizare a cadrelor didactice din perspectiva avansării în carieră prin activitățile educaționale de calitate, care accentuează dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice ca formator, mentor, cercetător.

3.1. Metodologia de valorificare a Paradigmei de formare profesională continuă

Valorificarea *Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* se poate produce prin diverse activități ale cadrelor didactice în plan funcțional, structural și operațional.

a) *În plan funcțional:*

- asigură corelarea relațiilor între sistemul de FPC și procesul de FPC;
- stabilește coordonatele principale ale sistemului de FPC: conceptuală, metodologică, managerială/organizațională.
- determină necesitatea profesionalizării cadrelor didactice în contextul reformelor educaționale;
- identifică profesionalizarea cadrelor didactice în contextul finalităților de sistem (ideal, scopuri educaționale, obiective) angajate în procesul de FPC la nivel formal și nonformal.

De aici se reliefează faptul că din perspectiva funcțională componentele *Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* asigură coeziunea relațiilor între

sistemul de FPC și sistemul socio-economic; prin prisma FPC se urmărește nivelul de realizare a finalităților macrostructurale, verificând contribuția sistemului de FPC la dezvoltarea socio-economică.

b) *În plan structural:*

- asigură corelarea elementelor/componentelor curriculumului și programelor de FPC a cadrelor didactice;
- valorifică resursele pedagogice (umane, informaționale, didactico-materiale) conținuturile, formele de organizare a activității, sistemele de relații existente la nivel de sistem și proces.

Este evident faptul că din perspectiva structurală *Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* determină diverse activități ale cadrelor didactice ca cercetător, formator și mentor în procesul educațional. Abordarea sistemică a componentelor *Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* generează anumite reconsiderări/reorganizări esențiale în sistemul de FPC.

c) *în plan operațional Paradigma de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* vizează acțiuni de proiectare, realizare, dezvoltare și finalizare a activităților specifice procesului de FPC a cadrelor didactice. Planul operațional reprezintă un ansamblu de activități, metode, strategii, acțiuni care asigură coeziunea elementelor la nivel funcțional și structural al *Paradigmei* prin realizarea stagiilor de FPC a cadrelor didactice.

Etapele de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice. Profesionalizarea cadrelor didactice are loc în cadrul procesului de FPC în baza programelor de FPC selectate în conformitate cu nevoile cadrelor didactice. Metodologia de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice vizează realizarea programului de formare profesională continuă a cadrelor didactice, care presupune un ciclu integral care cuprinde 5 etape:

- planificarea formării profesionale continue;
- organizarea formării profesionale continue;
- monitorizarea/coordonarea formării profesionale continue;
- evaluarea programului de formare profesională continuă;
- îmbunătățirea programului de formare profesională continuă (Figura 3.1.).

I. Etapa de *planificare a procesului de formare profesională continuă* în cadrul unui program de formare este inițiat prin identificarea nevoilor de formare profesională continuă a cadrelor didactice, participante la acest program.

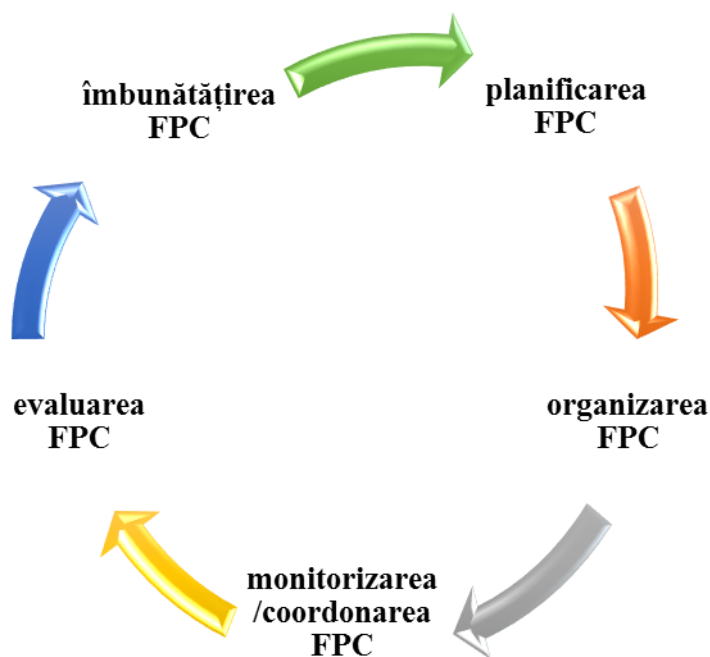


Fig. 3.1. Etapele de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice

Acțiunea incipientă și determinarea tipului și obiectivelor activității de formare profesională continuă începe cu determinarea problemei cadrului didactic. Acestea pot avea atât un caracter general cât și specific, în dependență de domeniile de activitate ale cadrelor didactice:

- Noi paradigme ale educației;
- Dezvoltarea competențelor specifice;
- Integrarea tinerilor profesori în activitatea didactică;
- Atestarea cadrelor didactice;
- Adaptarea la schimbările din recente reforme curriculare;
- Transferul de cunoștințe, metode, tehnici în activitatea profesională etc.

După identificarea nevoilor de formare profesională continuă a cadrelor didactice urmează elaborarea *Planului de dezvoltare profesională a cadrelor didactice*, care presupune definirea obiectivelor de dezvoltare profesională, determinarea activităților/acțiunilor relevante, stabilirea resurselor necesare, determinarea rezultatelor așteptate (în termeni de cunoștințe, abilități, atitudini și valori).

Analiza SWOT și trasarea preventivă a obiectivelor SMART este o etapă importantă în procesul de planificare a procesului de formare profesională continuă în cadrul unui program de formare.

Precizăm că analiza SWOT reprezintă un instrument de (auto)reflecție pentru identificarea aspectelor care trebuie îmbunătățite (*punctele slabe*) și a *punctelor tari*, care pot fi valorificate pentru a profita de *oportunități* și de a contracara *amenințările externe* care pot apărea. Procesul de analiză SWOT trebuie să înceapă prin a examina propriile puncte tari și cele slabe (*Anexa 5*).

Determinarea *obiectivelor* în orice acțiune reprezintă destinațiile la care trebuie să ajungem, de aceea formularea obiectivelor este esențială în activitatea profesională și personală.

O metoda eficientă de formulare a obiectivelor este *SMART*, unde obiective formulate corespund următoarelor criterii: *specifice, măsurabile, accesibile, relevante/realiste, încadrate în timp*. Fiecare dintre aceste caracteristici contribuie la planificarea unei activități de formare profesională continuă eficiente.

Stabilirea obiectivelor programului de FPC constituie un prim pas spre succes. Obiectivele consolidează eforturile de interacțiune și comunicare ale formatorului și formabililor participanți la stagiile de formare profesională. Cu cât mai explicit este formulat obiectivul, cu atât mai clare sunt direcțiile de realizare a acestuia și obținerea performanțelor în activitatea profesională. Astfel, pot fi formulate următoarele *obiective*:

a) asigurarea calității procesului de predare-învățare-evaluare în vederea dezvoltării armonioase a personalității elevilor, prin formarea și dezvoltarea competențelor acestora – acțiuni concrete: monitorizare și consiliere privind utilizarea softului educațional la lecții; demonstrații practice de diseminare a softului educațional la lecții;

b) menținerea în școală a unui climat de siguranță fizică și psihică necesar derulării optime a activităților școlare și extrașcolare – acțiuni concrete: inițierea de proiecte educaționale cu instituțiile care monitorizează respectarea drepturilor copilului; dezvoltarea serviciilor educaționale de consiliere și orientare școlară pentru elevi și părinți; extinderea rețelei de supraveghere video a locurilor cu potențial de risc.

Identificarea *resurselor* constituie un element care determină limitele posibilităților programului de formare profesională continuă. Astfel, se vor lua în calcul diverse resurse:

- *umane* (formatori, formabili);
- *informaționale* (calculatoare, planșete, informații științifice, metodice referitoare temei date);
- *financiare* (banii alocați stagiului de formare prin diverse modalități), *materiale* (totalitatea materialelor elaborate de formatori și de formabili pe durata stagiului de formare), precum și alte necesități pentru desfășurarea stagiului de formare profesională continuă.

Stabilirea exactă a *structurii programului de FPC* este un element esențial și reprezintă un succes în implementarea activităților prevăzute de programul de formare profesională continuă. Conținutul programului de formare prevede planificarea, organizarea și respectarea activităților propuse de formator și realizate de formabili. În acest mod, structurarea unei activități de formare profesională continuă devine una oficială și formală.

Specificarea *elementelor programului de FPC* contribuie, de asemenea, la determinarea exactă a activităților și termenilor de realizare a acestora. Acest program poate fi completat cu o planificare în comun a activităților de formare profesională continuă privind identificarea punctelor tari atinse și punctelor slabe identificate, care ulterior se vor operaționaliza în obiective pentru perioada imediată.

Cercetătoarea V. Andrițchi prezintă un model de Plan de FPC a cadrelor didactice, unde specifică următoarele componente: obiective, conținuturi, modalități de formare continuă, tipurile de resurse și indicatorii de performanță [36, p. 175]. Analizând componentele prezentate de V. Andrițchi, putem menționa și alte componente ale modelului Planului de formare continuă pe care le considerăm importante: competențele profesionale ale cadrelor didactice, dezvoltate în cadrul FPC, modulele programului de FPC, numărul de credite transferabile.

II. Etapa de *organizare a procesului de FPC a cadrelor didactice* poate fi realizată prin următoarele acțiuni:

a) *Determinarea finalităților programului de FPC și a beneficiarilor care presupune:*

- stabilirea intențiilor vizate la nivel de program de FPC, prin raportare la nevoile de formare ale beneficiarilor;
- identificarea beneficiarilor sau grupului-țintă care vor participa la stagiul de FPC;
- diagnosticarea nevoilor participanților/formabililor;
- determinarea scopului, competențelor profesionale, obiectivelor și indicatorilor de performanță.

b) *Selectarea conținuturilor specifice FPC în conformitate cu operaționalitatea și funcționalitatea competențelor profesionale ale cadrelor didactice. În selectarea conținuturilor curriculare ale FPC se identifică trei direcții de bază:*

- Ce trebuie să știe participanții la programul de FPC (conținutul de bază al programului de FPC);
- Ce ar putea să știe participanții la programul de FPC (conținutul suplimentar care poate fi inclus în programul de FPC);
- Ce ar putea să cunoască participanții în cadrul programului de FPC (conținutul interesant și relevant, dar nu conținutul esențial pentru o mai bună înțelegere).

Analizând cele trei direcții de bază în stabilirea conținutului pentru un program de FPC, menționăm că la direcția a treia conținutul interesant și relevant poate viza și conținutul esențial, deoarece atunci când sunt analizate nevoile de formare profesională ale formabililor, este necesar de accentuat și de selectat acele conținuturi care corespund intereselor formabililor, dar și care corelează cu principalele probleme existente în sistemul educațional. În

contextul acestor opinii, putem admite că, odată ce un conținut este relevant, acesta poate fi și un conținut esențial al programului de FPC.

- a) *Stabilirea acțiunilor concrete* pentru realizarea scopului și obiectivelor propuse și a conținuturilor selectate pentru programul de FPC;
- b) *Selectarea metodelor, procedeeleor, mijloacelor/instrumentelor* de FPC a cadrelor didactice în corespundere cu formele de organizare, conținuturile selectate;
- c) *Elaborarea proiectului de FPC a formatorului*, formularea obiectivelor specifice activităților propuse, selectarea metodelor și a procedeeleor pentru fiecare activitate, indicarea mijloacelor și a tehnologiilor informaționale utilizate;
- d) *Implementarea proiectului de FPC a formatorului* și generarea concluziilor privind satisfacerea nevoilor de FPC a formabililor. În baza evaluărilor finale ale programului de FPC se pot elabora recomandări privind realizarea programelor de FPC de perspectivă, se analizează avantajele și limitele unui program de FPC.

III. Etapa de *monitorizare a activităților de FPC a cadrelor didactice* de către formator în cadrul programului de formare profesională continuă constituie supravegherea, îndrumarea, ghidarea într-un sens unitar a unui ansamblu de acțiuni desfășurate cu un singur scop bine determinat – atingerea performanțelor profesionale dorite în cadrul activităților realizate.

Aceste acțiuni includ etapa de învățare propriu-zisă a ciclului de formare care reprezintă faza principală a unui proces de formare profesională continuă. Este etapa în care se aplică toate resursele participantului la formare, etapa în care putem evalua corectitudinea proiectării obiectivelor, etapa în care se corectează și se dezvoltă competențele formabililor implicați în activitatea de formare profesională continuă.

O altă etapă importantă este cea a *căutărilor* sau a *provocărilor* care reprezintă activitatea formatorului împreună cu formabilul într-o atmosferă benefică pentru a realiza schimburi de experiențe. Cea mai cunoscută și mai eficientă strategie de căutare și selectare a informației pentru un stagiul de formare profesională continuă este ***tehnica celor 6 pași*** (a lui M. Eisenberg și R. Berkowitz), prezentată în *Anexa 6*.

IV. Etapa de *evaluare a programului de formare profesională continuă* vizează mai multe acțiuni:

- a) Evaluarea realizării planului de activitate vizează corelarea obiectivelor trasate și realizarea acțiunilor corespunzătoare acestora.
- b) Analiza domeniilor de activitate propuse în cadrul procesului de FPC, trasând punctele forte și limitele acestora, determinând oportunitățile de FPC.

Evaluarea programului de FPC a cadrelor didactice poate fi realizată conform grilei din *Anexa 7*. Evaluarea eficienței programului de FPC este axată pe mai multe componente: pregătirea

programului de FPC, informarea formabililor privind modulele și subiectele programului de FPC, motivația formabililor privind subiectele predate și relevanța acestora, limbajul de specialitate utilizat în cadrul stagiului de FPC, corelarea informației teoretice cu aplicabilitatea acesteia în activitatea profesională, prezența tehnologiilor informaționale în cadrul stagiului de FPC, formarea mediului de învățare prin diferite metode, tehnici, proceduri, relevanța programului de FPC și eficiența acestuia în activitatea la clasa de elevi.

V. Etapa de îmbunătățire a programului de formare profesională continuă presupune analiza opiniilor cadrelor didactice desfășurată în carul etapei de evaluare, elaborarea recomandărilor privind actualizarea programului de formare profesională continuă în conformitate cu nevoile formabililor și a planului de îmbunătățire a performanțelor în activitatea desfășurată.

Ca urmare, prezentăm metodologia de valorificare a *Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* în Tabelul 3.1., care presupune trei etape:

Tabelul 3.1. Metodologia de valorificare a *Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*

Etapе în profesionalizarea cadrelor didactice	Acțiuni ale cadrelor didactice
<p><i>Etapa I: instruirea/autoinstruirea cadrelor didactice</i> constă în informarea cadrelor didactice privind:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conceptul de profesionalizare în cadrul procesului de FPC a cadrelor didactice; - particularitățile profesionalizării cadrelor didactice; - Referențialul de profesionalizare a cadrelor didactice; - selectarea conținuturilor și strategiilor pentru activitățile practice în contextul profesionalizării cadrelor didactice. 	<p>Cadrele didactice:</p> <ul style="list-style-type: none"> - analizează conceptul de profesionalizare în cadrul procesului de FPC a cadrelor didactice, particularitățile profesionalizării cadrelor didactice și Referențialul de profesionalizare a cadrelor didactice. - propun activități în cadrul procesului de profesionalizare a cadrelor didactice; - propun modul de organizare a activităților practice.
<p><i>Etapa a II-a: planificarea și realizarea activităților privind implementarea Paradigmei în baza Referențialului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - motivarea cadrelor didactice de a se implica în realizarea activităților propuse; - proiectarea și realizarea diferitelor activități în grup (seminar conceptual, seminar metodologic, training etc.) și individual privind procesul de profesionalizare a cadrelor didactice în cadrul FPC; - determinarea finalităților în profesionalizarea cadrelor didactice, dezvoltarea competențelor profesionale; - selectarea materialelor tematice pentru organizarea activităților cu cadrele didactice. 	<p>Cadrele didactice:</p> <ul style="list-style-type: none"> - se implică în activitățile propuse de formator; - respectă algoritmul de formare propus de formator; - realizează diferite sarcini și activități propuse; - își dezvoltă competențele profesionale.
<p><i>Etapa a III-a: monitorizarea implementării Paradigmei de FPC din perspectiva</i></p>	

<p><i>profesionalizării cadrelor didactice:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - identificarea competențelor profesionale ale formabililor prin activitățile organizate; - analiza opiniilor și viziunilor cadrelor didactice; - organizarea meselor rotunde, atelierelor, conferințelor; - valorificarea produselor elaborate. 	<p>Cadrele didactice:</p> <ul style="list-style-type: none"> - participă la activitățile organizate de formator; - își exprimă opiniile privind programul de FPC și activitățile organizate în cadrul acestuia; - prezintă produsele elaborate; - diseminează rezultatele obținute la nivel de instituție de învățământ.
---	--

Instrumentele metodologice de valorificare. Reieșind din cadrul analitic anterior, a fost determinată necesitatea elaborării instrumentelor metodologice la nivelul sistemului de formare profesională continuă a cadrelor didactice:

- *Programul de FPC* a cadrelor didactice, care reprezintă totalitatea activităților de proiectare, organizare, conducere și evaluare, care asigură formarea într-un domeniu ocupațional și academic, în conformitate cu cadrul normativ în vigoare, este instrument de dezvoltare a competențelor profesionale.
- *Curriculumul de FPC* – instrumentul care asigură procesul de FPC, având la bază formarea competențelor generale și a competențelor specifice, în baza conținuturilor de FPC; realizează instruirii și formări care să-i ajute pe formabili în activitatea profesională.
- *Referențialul de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, care include: condițiile de FPC, finalitățile FPC, planificarea FPC, programul de FPC, curriculum de FPC (*Anexa 18*), *programul formatorului* (*Anexele 19 și 20*).

Analiza instrumentelor metodologice a contribuit la determinarea **mecanismelor de implementare** a acestora în contextul profesionalizării cadrelor didactice la nivel de:

a) *Instituție/centru/departament de formare profesională continuă:*

- vor înainta propuneri privind actualizarea/modernizarea cadrului legislativ privind FPC a cadrelor didactice în contextual provocărilor societale;
- vor dezvolta parteneriate cu diferite instituții sociale în vederea implementării și promovării FPC a cadrelor didactice;
- vor diversifica programele de FPC în conformitate cu solicitările cadrelor didactice;
- vor dezvolta componenta aplicativă a curricula de FPC a cadrelor didactice;
- vor elabora noi metodologii/ instrumente metodologice de FPC a cadrelor didactice;
- vor aplica strategii pedagogice inovative în cadrul FPC a cadrelor didactice;
- vor disemina experiențe de bune practici în domeniul dezvoltării competențelor profesionale ale cadrelor didactice.

b) *Instituții de cercetare:*

- vor elabora baze teoretice și praxiologice privind FPC a cadrelor didactice;

- vor analiza experiențe și practici internaționale de promovare și implementare la nivel central, local și instituțional a FPC a cadrelor didactice;
- vor dezvolta proiecte de cercetare în domeniul FPC a cadrelor didactice;
- vor dezvolta standarde, criterii și indicatori de calitate privind nivelul de dezvoltare a competențelor profesionale ale cadrelor didactice.

Prin dinamizarea acestei metodologii, cadrele didactice pot fi pregătite să răspundă atât situațiilor obișnuite în activitatea profesională, cât și situațiilor noi, neobișnuite, care prezintă un spațiu de incertitudine și risc, unde se solicită alte abordări neobișnuite, creative, originale. În contextul dat, putem menționa că *Paradigma de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* elaborată este un reper metodologic relevant, care formează cadrul didactic ca cercetător, formator, mentor în activitatea profesională.

3.2. Programele de formare profesională continuă

Viziunea oferită de analizele de mai sus ne orientează spre constatarea că *Programul de formare profesională continuă* reprezintă totalitatea activităților de proiectare, organizare, conducere și evaluare, care asigură formarea într-un domeniu ocupațional și academic, în conformitate cu cadrul normativ în vigoare.

Urmărind modelul propus de M. Bocoș numit model triarhic al formării profesionale, putem să-l adaptăm pentru formarea profesională continuă a cadrelor didactice [232, p. 161] din învățământul general. Autoarea propune trei componente pentru o formare profesională continuă optimă: determinanțele mediului, atribute individuale, experiențe-cheie.

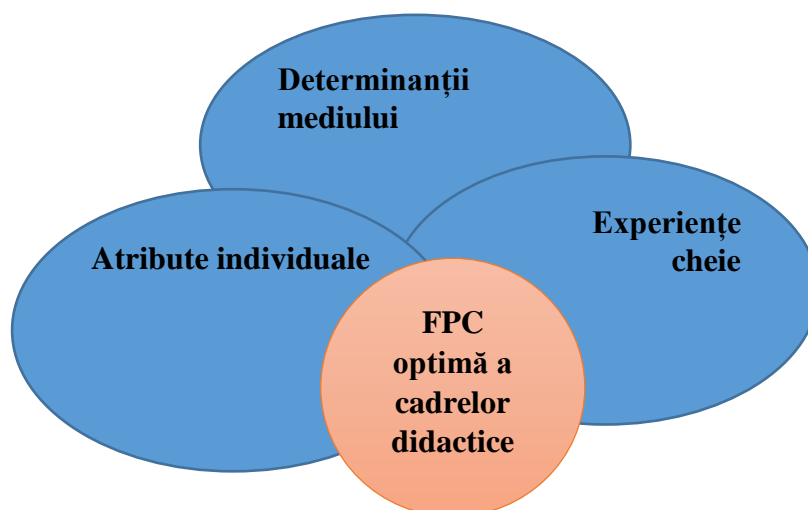


Fig. 3.2. Modelul triarhic al profesionalizării cadrelor didactice

[adaptare după 232, p. 161]

Determinanții mediului vizează eficiența unui program de formare prin furnizarea unor oportunități de colaborare și practică deliberată cu feedback. Un program de formare este eficient

dacă oferă oportunități de explorare și îmbunătățire a modelului mintal, având ca bază atributele individuale și experiențele cheie. Un program de formare este eficient dacă oferă oportunități de dezvoltare a sentimentului de apartenență și a autoeficacității cadrelor didactice, axat pe determinanții mediului și experiențele cheie ale cadrelor didactice implicate în procesul educațional [232, p. 161].

Dezvoltarea complexității modelelor mintale ale formabilului îmbunătățesc semnificativ abilitatea de a lua decizii și de a rezolva probleme. Modelele mintale devin structuri de procesare informațională cu rol central în interpretarea și traducerea noilor informații.

Programele de formare profesională continuă sunt eficiente atunci când există o combinație a mai multor modele mintale, astfel asigurând o creștere a rezultatelor învățării, ceea ce vizează dezvoltarea domeniilor de competențe ale cadrelor didactice.

Reformele educaționale din sistemul educațional reflectă schimbările în formarea profesională continuă a cadrelor didactice. Acest fapt determină sistemul de formare profesională continuă să revadă și să restructureze programele de formare profesională continuă a cadrelor didactice. Furnizorii de programe de formare profesională continuă urmează a identifica nevoile cadrelor didactice și posibilitățile de dezvoltare profesională continuă, de optimizare și perfecționare a activității profesionale prin programe performante de formare profesională continuă, cu efecte pozitive pe termen mediu și lung, fiind ancorate în paradigma educației permanente.

În condițiile dezvoltării științelor educației și dinamicii educaționale, culturale, tehnologice, sociale și a schimbărilor de paradigmă, realizarea programelor de formare profesională continuă devine din ce în ce mai relevantă în sistemul educațional. Programele de FPC reprezintă răspunsuri la nevoile profesionale și personale ale cadrelor didactice pentru formarea/dezvoltarea competențelor profesionale ale acestora în contextul învățării pe tot parcursul vieții.

Scopul programelor de FPC constă în actualizarea, modelarea și dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice, dobândirea de noi competențe în funcție de schimbările curriculare, educaționale, sociale și societale, internaționale și naționale. Programele de FPC dețin mai multe **caracteristici**, datorită cărora sunt implementate documentele de politici educaționale la nivel de instituție și clasă. Printre caracteristicile programelor de FPC, se înscriu cele enumerate mai jos:

- ***Finalitatea centrală a programelor de FPC***

În sistemul educațional din Republica Moldova, programele de FPC a cadrelor didactice reprezintă o modalitate de a realiza procesul de FPC a acestora. Finalitatea programelor de FPC constă în susținerea cadrelor didactice în procesul de profesionalizare, prin asigurarea unei continuități sistemice între formarea profesională inițială și continuă, contribuind la dezvoltarea

resurselor umane din sistemul educațional și la dezvoltarea profesională și personală a cadrelor didactice din sistem.

Cercetările în domeniu subliniază că programele de FPC reprezintă o componentă referențială a profesionalizării carierei didactice, care cuprinde un sistem de demersuri și acțiuni prin care se vizează raționalizarea și fundamentarea procesului de formare inițială și continuă a cadrelor didactice pe un sistem de standarde profesionale. *Din perspectivă pragmatică*, profesionalizarea carierei didactice vizează asigurarea unui set de competențe specifice care îi conferă cadrului didactic abilitățile necesare desfășurării activității profesionale în instituția de învățământ. Profesionalizarea carierei didactice vizează atât formarea unor competențe profesionale specifice profesiei didactice, cât și obținerea acestora prin diverse abordări creative și euristice, încadrându-se într-un model al profesiei didactice. Dinamica educației și a politicilor educaționale solicită de la cadrul didactic restructurarea permanentă a formării profesionale continue a cadrelor didactice, prin reactualizarea conținuturilor pentru FPC, prin formarea, evaluarea și dezvoltarea profesională continuă pentru a deveni un profesor modern și eficient conform noilor realități sociale.

Un rol important reprezintă cunoașterea formabililor, a nevoilor pentru formare, pe baza unei analize diagnostice (experiențe profesionale, nevoi profesionale generale și particulare/individuale, competențe profesionale, obiective etc.) – *paradigma formării*, care este o paradigmă centrată pe formabil și pe competențele profesionale care vor fi formate în cadrul stagiului de FPC.

Elementul fundamental care facilitează centrarea pe formabil este curriculumul de formare profesională continuă, care are o structură stabilită, bazată pe documente de politici educaționale la nivel internațional și național, finalități educaționale fixate, personalizate în funcție de condițiile concrete de formare. Un aspect esențial reprezintă situațiile de învățare și formare construite și caracterul pozitiv și constructiv al experiențelor de învățare și formare generate de acestea.

În cadrul programelor de FPC este promovată *paradigma competenței*, conform căreia curriculumul este centrat pe competențe profesionale, unde finalitățile sunt formulate în termeni de competențe.

Centrul European pentru dezvoltarea formării profesionale a Comisiei Europene asociază termenul englez de *skill* cu aptitudinile și capacitățile profesionale și îl definește ca având capacitatea de a realiza sarcini și de a rezolva probleme [275]. În schimb, termenul de *competență* este definit ca o capacitate de a implementa rezultatele învățării într-o manieră adecvată într-un context definit (educație, activitate, dezvoltare profesională, dezvoltare personală). Precizăm că o competență profesională nu se limitează doar la elementele cognitive

(axându-se pe teorii, concepte sau cunoștințe tacite (admise); competența înglobează aspecte funcționale (implicând capacități tehnice) și calități interpersonale (de exemplu: abilități sociale și organizaționale) și valori etice. Programele de formare profesională continuă trebuie axate pe competențele solicitate la ziua de azi, când competențele sunt asociate cu dezvoltarea cognitivă, intrapersonală și interpersonală. Competențele din domeniul cognitiv asociate cu gândirea critică, cu analiza și rezolvarea problemelor sunt considerate, de obicei, indicatorii cheie în reușită. Totodată, datorită schimbării contextului social, economic și tehnologic, competențele interpersonale și intrapersonale au devenit foarte importante. Angajatorii apreciază din ce în ce mai mult competențele specifice activității în echipă și competențe de leadership [273].

Competențele sociale ale persoanelor au consecințe referitoare la perspectivele profesionale la vârsta adultă. În baza studiilor referitoare la sănătate și starea de bine, aptitudinile cum ar fi: perseverența, curajul și tenacitatea sunt uneori mult mai buni indicatori în reușită decât rezultatele activității intelectuale. Printre competențele din domeniul intrapersonal, aptitudinea de a fi diligent (tendința de a fi organizat, responsabil și muncitor) este foarte puternic legată de rezultatele favorabile în domeniile educației, vieții profesionale și sănătății. Astfel competențele au fost clasificate în trei domenii:

- *competențe de bază/cheie* (a comunica, a gestiona informațiile, a utiliza cifrele, a reflecta și a rezolva probleme);
- *competențe personale în management* (a demonstra atitudini și comportamente pozitive, a fi responsabil, a fi flexibil, a învăța constant, a lucra în siguranță);
- *competențe de lucru în echipă* (a lucra cu alții, a participa la proiecte, a realiza sarcini) [277, p. 10].

De asemenea, a fost stabilit un profil al competențelor de inovare în următoarele domenii:

- *creativitate, rezolvare de probleme și ameliorare continuă* (competențe, atitudini și comportamente necesare pentru a genera idei);
- *managementul riscului și asumarea riscurilor* (competențe, atitudini și comportamente necesare pentru asumarea riscurilor și a fi antreprenorial);
- *construirea relațiilor și comunicarea* (competențe, atitudini și comportamente necesare pentru a stabili și menține relațiile favorabile inovării);
- *implementarea ideilor* (competențe, atitudini și comportamente necesare pentru a transforma ideile în strategii, în capacități, produse, procese și servicii) [277, p. 10 - 11].

Promovarea unui curriculum axat pe competențe permite ca activitățile de formare să fie orientate, în mod egal, la toate componentele: cunoștințele, capacitățile, atitudinile și valorile, astfel încât programul de formare profesională și curriculumul realizat să fie orientat spre

eficiența educațională ulterioară și spre ameliorarea practicilor educative. În așa fel, activitățile de formare profesională continuă sunt construite și diversificate *constructivist* pentru realizarea demersului educațional. Accentul cade pe atitudinile și valorile produse de cadrele didactice prin utilizarea strategiilor de predare-învățare-evaluare, care reprezintă contexte concrete de realizare a competenței profesionale.

În contextul *paradigmei curriculare*, referindu-ne la concepția integratoare, putem menționa că există o tipologie a valorilor și, totodată, valorile pot integra una cu cealaltă în diverse conținuturi, activități didactice sau extradidactice, „valorile se dezvoltă ca și produs al învățării și al experienței și interferează cu mediul cultural” [66, p. 61]. Este știut faptul că curriculumul, în structura sa, conține valori, însă acestea urmează să fie accentuate în cadrul fiecărei discipline prin corelarea conținuturilor și a competențelor formate/dezvoltate în procesul educațional. Însă este foarte important de a atrage atenția profesorului că curriculumul include anumite valori, cum ar fi, idealul educațional, scop, obiective etc. Profesorul cunoaște, mai puțin, că aceste componente sunt valori curriculare. Sunt prezente și componentele de conținut (materii de studiu și formare) sau pot fi numite valori conținutale. Atunci când vorbim despre valori, prima întrebare care se impune este ce înseamnă *valoare* și ce înțelegem prin *valoare educațională, postmodernitate*, deoarece vorbim despre sistemul educațional, unde subiecții implicați valorifică un sistem de valori. De asemenea, un aspect primordial îl reprezintă comunicarea, ce determină riguros organizarea și viața fiecărei societăți [241, p. 12-13]. În viziunea noastră, valoare înseamnă posedarea unui sistem de achiziții profesionale, psihopedagogice și psihosociale, ce stau la baza formării și dezvoltării unei personalități, aplicate în situații concrete și valorificate în cazuri particulare.

De multe ori observăm că profesorii nu au stabilită o clasificare a valorilor general-umane, cât și naționale, dar și faptul că de multe ori enumeră alte valori decât cele general-umane și naționale. În categoria valorilor naționale sunt incluse: obiceiuri, tradiții, demnitate națională, educația conștiinței naționale, cultura națională. Valorile morale pot fi formate în cadrul tuturor disciplinelor existente în învățământul general. Unii cercetători disting anumite etape în formarea valorilor morale, în dependență de particularitățile de vârstă și de componentele comportamentului etic: formarea unor obișnuințe morale elementare, trezirea conștiinței morale, cultivarea convingerilor morale, stimularea comportamentelor afective, formarea atitudinilor etice, structurarea unor valori și a idealului moral [66, p. 67]. Promovarea valorilor morale este necesară de a fi realizată în baza unor conținuturi, idei etc. De aceea, profesorii conștientizează că de rând cu valorile morale sunt prezente valorile intelectuale, care sunt promovate prin domeniul cognitiv, unul dintre domeniile-cheie ale competențelor secolului. Orice persoană are nevoie de un bagaj informațional de bază, de dezvoltarea capacităților de

cunoaștere, de formarea unor interese de cunoaștere etc. și toate acestea pot fi realizate în cadrul educației intelectuale prin promovarea valorilor respective. A avea o morală bine formată înseamnă a dispune de o rațiune, de o gândire, înseamnă a gestiona cunoștințele, a le selecta pe cele pozitive pentru a forma atitudini corespunzătoare, ceea ce duce deja la promovarea valorilor morale. Pentru a forma valorile morale este necesar de a integra cel puțin trei dimensiuni: *dimensiunea moral-afectivă*; *dimensiunea prosocială* - experimentarea unor comportamente alternative celor agresive, violente, formarea de atitudini orientate spre colaborare și împărtășire de idei, sentimente și valori cu alte persoane; *dimensiunea normativă* – văzută sub două aspecte: a) *comportamentul civilizată*, reguli de politețe (automatisme însușite în ocazii de reciprocitate ale vieții cotidiene); b) *disciplina școlară*, ca fiind înțeleasă ca raport între libertatea elevului și autoritatea profesorului, norme și cerințe axiologice vizând îndeplinirea responsabilităților școlare și atitudinile, alegerile, comportamentul elevilor în raport cu respectivele norme.

Astfel, se poate vorbi de două mari categorii în care pot fi împărțite principalele caracteristici pe care cadrele didactice doresc să le formeze la elevii lor: trăsături morale și intelectuale, corelate cu *domeniile cognitiv, interpersonal și intrapersonal*.

Trăsăturile morale pot fi împărțite, la rândul lor, în trei categorii: trăsăturile morale exprimate în atitudinea față de societate și de oameni și în relațiile cu aceștia; trăsăturile morale exprimate în atitudinea față de școală/ învățătură/ muncă vizate de cadrele didactice; trăsăturile morale exprimate în atitudinea față de sine însuși.

Este important, ca prin atitudine, conduită și comportament, profesorii să încerce, pe cât e posibil, să ofere modele demne de urmat elevilor. Profesorii educă nu doar prin ceea ce transmit elevilor, ci și prin întreaga lor personalitate, prin modelul pedagogic pe care îl oferă în realizarea obligațiilor sociale și personale.

În cazul meseriei de profesor, este prezentă îmbinarea activității teoretice și a celei aplicative, utilizarea mijloacelor tehnice, a tehnologiilor informaționale și de comunicare, realizarea obiectivelor cognitive, afective și psihomotorii.

Prestatorii de servicii de FPC pot furniza următoarele tipuri de programe: *programe tematice sau modulare, programe de FPC de durată medie, programe de FPC multimodulare, programe de recalificare profesională (Anexa 8)*.

De regulă, cadrele didactice își poate alege diverse categorii și tipuri de programe de FPC la nivel național și/sau internațional, în diferite instituții de formare, reieșind din:

- a) nevoile și opțiunile proprii;
- b) necesitățile/opportunitățile instituției de învățământ;
- c) direcțiile dezvoltării sistemului de învățământ din țară.

În tentativa de a dezvălui specificul programelor de FPC putem aprecia că, programele de FPC denotă că acestea reprezintă un instrument esențial în FPC a cadrelor didactice, prin care se formează competențele profesionale ale cadrelor didactice, valorile cadrelor didactice în contextul paradigmei curriculare centrate pe competență.

3.3. Curriculumul de formare profesională continuă

În contextul cercetării date considerăm oportun de a analiza curriculumul de FPC, care are la bază conceptul de curriculum, care este unul dintre conceptele cele mai controversate și mai analizate în literatura de specialitate, unii autori îl numesc „fenomen al pedagogiei, care face parte din categoria științelor educaționale: teoria generală a educației, teoria instruirii, fundamentele pedagogiei etc.” [184, p. 30].

Problematica evoluției conceptului de *curriculum* la nivel internațional este tratat de mai mulți autori: conceptul de curriculum și finalitățile acestuia: R. Legendre [283], F. Bobbit [Apud 181], R. Tyler [Apud 181], R. H. Dave [114], S. Cristea [95 - 105], M. Bocoș [232], D. Jucan [49], I. Negreț-Dobridor [182, 183], D. Potolea [219, 220], I. O. Pânișoară [200] etc.; *la nivel național*: Vl. Guțu [134, 138 - 141], N. Bucun [217], L. Pogolșa [210, 218], I. Achiri [1 - 3], M. Hadârcă [144], I. Botgros [55, 55] etc. tratează diverse aspecte ale elaborării, implementării, monitorizării, evaluării și managementului curriculumului, fie în contextul formării profesionale inițiale sau în cel al curriculumului școlar, dar mai puțin în contextul formării profesionale continue a cadrelor didactice.

Alți autori definesc curriculumul ca „un concept pedagogic integrator, complex și evolutiv, care se referă la oferta educațională a școlii și care reprezintă sistemul proceselor educaționale și al experiențelor de învățare și formare directe, indirecte, trăite de formabili în diferite contexte: formale, nonformale și informale” [232, p. 173].

Curriculumul este privit ca o totalitate de experiențe concrete, directe și indirecte, reieșite din derularea efectivă a exersării abilităților prezente și ulterioare ale personalității; o totalitate de experiențe de învățare explicite, eminentamente directe, concepute și preconizate finalist de către școală, pentru a dezvolta competențele formate și a le completa cu altele noi. Cercetătorul R. Tyler prin lucrarea *Basic Principles of Curriculum and Instruction* menționează patru acțiuni aplicabile în elaborarea unui curriculum [Apud 49, p. 108]:

- formularea obiectivelor învățării, respectiv a obiectivelor educaționale ale procesului de învățământ;
- selectarea experiențelor de învățare și a conținuturilor cu valențe formative, în concordanță cu obiectivele educaționale formulate;

- stabilirea metodologiilor de organizare a experiențelor de învățare, în funcție de metodologiile și de conținuturile selectate;
- evaluarea rezultatelor activităților de instruire [Apud 49, p. 108].

Curriculumul este instrumentul care organizează procesul instructiv–educativ având la bază formarea competențelor generale și a competențelor specifice, în baza conținuturilor instructiv – educative; realizează instruirii și formări care să-i ajute pe formabili în activitatea profesională.

În baza studiilor efectuate putem menționa că un curriculum se centrează pe componentele: experiențe de învățare, obiective, conținuturi și relațiile dintre acestea, dimensiunea prescriptivă și axiologică, pe proiect și necesitatea implementării acestuia, metode pedagogice, modalități de evaluare sau de gestionare a procesului învățării etc. Toate acestea semnaleză modificări de paradigmă care descriu schimbările în sistemul educațional, astfel accentuând necesitatea revizuirii curriculumului.

Cercetătorul S. Cristea analizează perspectiva teleologică a *curriculumului*, *conceptele fundamentale* referitoare la curriculum: curriculum ca *paradigmă* și ca proiect pedagogic de tip curricular (centrat pe obiective și conținuturi de bază); fundamentele curriculumului: *generale* (etimologice, istorice, filozofice, sociologice, psihologice, politice), *specific-pedagogice* (finalitățile educației), domeniile curriculumului (resursele, tipurile de curriculum, nivelurile, treptele, ciclurile, ariile - curriculare), produsele curriculumului (la nivel de sistem: reforma învățământului, modelele de cercetare pedagogică fundamentală; la nivel de proces: planul de învățământ, programele și manualele școlare, materialele anexe, planificarea formatorului etc.); procesul de elaborare al curriculumului (organizarea curriculară a resurselor pedagogice, planificarea curriculară a activității de referință, realizarea-dezvoltarea curriculară a activității planificate, evaluarea continuă/formativă/autoformativă) în vederea reglării activității și a validării sale sociale, la nivel de sistem și proces de învățământ [104, p. 92 – 93]. În acest sens, teoria generală a curriculumului menționează competențele pedagogice, vizate în termeni de obiective specifice/psihologice, cognitive: *analiza-sinteza* conceptelor pedagogice fundamentale din domeniul educației și al instruirii la nivelul activității de proiectare curriculară a educației și a instruirii la nivel de sistem și de proces educațional.

Cercetătorul I. Negreț-Dobridor prezintă în cercetările sale principiile proiectării curriculare, viziune la care aderăm totalmente:

Principiul fundamentării empirice vizează dimensiunea cercetării empirice a stării anterioare și să fie astfel alcătuit, încât să anuleze toate disfuncționalitățile acesteia.

Principiul orientării filozofice accentuează baza filozofică a educației, aflată în consonanță cu filozofia omului din societatea democratică modernă, și să ignore doctrinele politice pasagere, care contestă această filozofie.

Principiul individualizării răspunde trebuințelor personale ale celui care învață și acomodează posibilitățile lui de învățare.

Principiul realismului centrează pe viața reală, cu valorile ei actuale, cu tendințele de dezvoltare ale societății și cu nevoile autentice de formare a membrilor acestei societăți.

Principiul echilibrului presupune ca niciuna dintre componente curriculumului să nu fie neglijată și niciuna să nu prevaleze asupra celorlalte (de la resurse materiale și umane care susțin curriculumul și până la filozofia care îl orientează).

Principiul colaborării accentuează realizarea colectivă la care iau parte toți cei competenți și toți cei interesați (de la specialiști, instituții oficiale și autorități până la profesori, elevi și părinții lor).

Principiul evaluării. Evaluarea este o componentă esențială a cercetării, proiectării, experimentării, validării oricărui curriculum, unde implementarea implică o evaluare riguroasă, obiectivă, pozitivă și practică la momentul oportun.

Principiul asigurării. Curriculumul beneficiază de o susținere adecvată și este implementat în practică atunci dacă vreunul din elementele de susținere este insuficient (resurse financiare, spații funcționale, laboratoare, manuale, planuri, programe, educatori, manageri competenți etc.).

Principiul temeiniciei. Curriculumul este proiectat pe termen lung pentru a suscita ameliorări esențiale și structurale cât mai rare și cât mai tardive. Principiul managementului schimbării. Implementarea proiectului curricular este o schimbare radicală, care trebuie condusă de manageri competenți [182].

Clasificarea principiilor pedagogice este realizată din perspectiva microstructurală a procesului educațional din punct de vedere general și operațional. Principiile generale de proiectare pedagogică sunt construite epistemologic în funcție de structura de funcționare a educației/instruirii, care fixează reperele normative necesare în orice activitate de proiectare pedagogică.

Principiul cunoașterii pedagogice vizează necesitatea transformării cunoștințelor de specialitate în cunoștințe cu valoare formativă pozitivă.

Principiul comunicării pedagogice vizează realizarea eficientă a mesajului pedagogic la nivelul repertoriului comun necesar între educator și educat.

Principiul creativității pedagogice vizează reglarea–autoreglarea permanentă a produselor/rezultatelor activității de educație/instruire, la nivelul acțiunii de evaluare–autoevaluare continuă/formativă–autoformativă.

Principiile operaționale de realizare a educației/instruirii sunt promovate ca principii didactice care ordonează în mod special activitatea de instruire/formare; vizează toate componentele activității de educație/instruire, abordate distinct și în interdependența lor la nivel de obiective (specifice și concrete) – conținuturi de bază – metode eficiente – evaluare (inițială, continuă, finală), forme de organizare care asigură individualizarea activității de educație/instruire/de formare [49, p.173].

S. Cristea menționează principiile privind organizarea activității de educație:

- *principiul orientării formative pozitive* a activității de educație/instruire; *principiul esențializării cunoștințelor* în cadrul activității de educație/instruire;
- *principiul sistematizării cunoștințelor* în cadrul activității de educație/instruire;
- *principiul participării eficiente a educaților* la activitatea de educație/instruire; *principiul accesibilității* activității de educație/instruire;
- *principiul interdependenței dintre cunoașterea intuitivă și cunoașterea logică* în cadrul activității de educație/instruire;
- *principiul interdependenței dintre teorie și practică* în cadrul activității de educație/instruire;
- *principiul reglării-autoreglării permanente* a activității de educație/instruire [100, p. 72 – 73].

Proiectarea curriculară valorizează abordarea curriculară, sistemică și integratoare asupra procesului educațional. Abordarea curriculară urmărește optimizarea raporturilor de relaționare a componentelor structurale ale curriculumului: obiective educaționale, conținuturi curriculare, strategii de instruire și strategii de evaluare, precum și între acțiunile de predare, învățare și evaluare subordonate finalităților angajate la nivel de sistem educațional și de proces educațional.

Principiile generale în proiectarea curriculară, inclusiv în cadrul procesului de FPC, creează premise pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, gândire creativă, critică, sistemică, logică și flexibilă. Principiile generale evidențiază importanța componentei teleologice a programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice, vizează dezvoltarea integrală a cadrelor didactice. *Principiile generale* sunt următoarele:

- abordarea sistemică a componentelor procesului educațional (finalități, conținuturi, strategii de instruire și autoinstruire, strategii de evaluare și autoevaluare);
- asigurarea coerenței și convergenței finalităților educaționale ale sistemului educațional;

- centrarea activității educaționale pe influențarea formativă a formabililor;
- stimularea participării active și depline a formabililor, transformarea lor în parteneri în procesul propriei instruirii și formării, situarea profesorului și a activității de învățare în formare a acestuia în centrul procesului educațional.

O altă categorie sunt *principiile de construire a curriculumului*, care vizează formularea fiecărei componente curriculare, corelarea acestora, abordarea celor mai noi paradigme, orientări științifice etc.

În baza considerațiilor invocate, am identificat următoarele principii de construire a curriculumului [232, p.165 - 166]:

Principiul fundamentării curriculumului pe cercetarea curriculară se referă la rolul pe care îl au cercetarea și analiza diagnostică premergătoare elaborării curriculumului activităților de formare, respectiv asupra necesității realizării unei analize de nevoi de formare profesională, unde vor fi identificate aspectele critice în formarea profesională continuă a cadrelor didactice, aspecte care vor ocupa un loc central în elaborarea curriculumului programului de formare profesională continuă a cadrelor didactice.

Principiul raportării curriculumului la standardele profesionale de formare continuă se referă la faptul că standardele profesionale de formare continuă pentru funcția de profesor constituie un instrument necesar asigurării calității procesului de implementare a programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice.

Principiul actualizării și unificării conținuturilor curriculare se referă la integrarea celor mai recente cercetări din domeniul științelor educației și a științelor cu care acestea stabilesc relații, celor mai noi paradigme, orientări, modele și strategii științifice.

Principiul elaborării modulelor, de programe analitice ale modulelor / disciplinelor / temelor și de suporturi de curs deschise, flexibile accentuează rolul activităților de formare privind răspunsul la nevoile educaționale ale cadrelor didactice.

Principiul diversificării abordărilor și sistemelor metodologice, în spirit constructivist accentuează componenta metodologică a programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice, promovând formele superioare ale învățării: reflexivă, constructivistă, experiențială, activă, interactivă, critică, logică, transformativă/transformatoare.

Din perspectiva pedagogică a proiectării curriculumului, modelul curricular centrat pe competențe răspunde cerințelor actuale ale societății și vieții profesionale în perspectiva dobândirii de către elevi a unor achiziții integrate. Astfel, cadrul didactic este format astfel pentru a răspunde provocărilor în sistemul educațional și a forma elevii pentru a-și continua studiile sau pentru a se încadra în câmpul muncii. *Perspectiva psihologică* răspunde nevoii de a proiecta curriculumul conform cerințelor psihologiei cognitive, care valorizează competențele în

scopul transferului și mobilizării cunoștințelor și abilităților în contexte cotidiene, reale, autentice. *Din perspectiva școlii ca instituție a comunității*, modelul curricular permite realizarea de evaluări ale școlilor de către părinți, autoritățile locale, ONG-uri etc. Anumite competențe vizate în curriculum pot reprezenta nevoile sociale, concrete ale comunității. În acest sens, cadrul didactic trebuie să aibă formate competențe care răspund acestor nevoi și să le implementeze în cadrul procesului educațional. Din perspectiva politicii educaționale, modelul curricular răspunde paradigmatelor actuale, oferind posibilitatea formării competențelor interdisciplinare și transdisciplinare [49, p.177].

Domeniul formării profesionale continue a cadrelor didactice face parte din sistemul educațional, domeniu ce vizează formarea profesorului pentru implementarea curriculumului la disciplina predată în contextul provocărilor societale.

În cadrul analizei viziunilor referitoare la proiectarea curriculară am identificat mai multe principii care stau la baza proiectării curriculare, am reflectat perspectivele proiectării curriculare și abordarea curriculară sistemică și integratoare în cadrul formării profesionale continue a cadrelor didactice, accentuându-se situațiile și contextele cotidiene, autentice și reale.

Principalele etape ale demersului curricular în proiectarea curriculumului programelor de FPC a cadrelor didactice sunt: proiectarea unui curriculum, aplicarea sau implementarea curriculumului, evaluarea curriculumului de FPC, toate acestea asigurând funcționalitatea sistemului de FPC (Tabelul 3.2.).

Tabelul 3.2. Etapele demersului curricular în FPC

Etape	Acțiuni
<i>1. Proiectarea curriculumului</i>	1. Identificarea și stabilirea finalităților educaționale (scop, competențe profesionale)
	2. Indicarea domeniilor de activitate ale cadrelor didactice
	3. Selectarea conținuturilor/modulelor/unităților de curs
	4. Elaborarea produselor curriculare
	5. Selectarea strategiilor pedagogice (metode, forme, mijloace de învățământ)
	6. Stabilirea formelor și metodelor de evaluare în cadrul activităților de FPC
	7. Stabilirea tipurilor de resurse: temporale, informaționale, umane
	8. Elaborarea listei bibliografice
<i>2. Implementarea curriculumului</i>	1. Organizarea activităților de formare, a situațiilor de învățare/formare
	2. Implementarea produselor curriculare elaborate
<i>3. Evaluarea curriculumului</i>	1. Elaborarea metodologiei de evaluare a curriculumului (pertinent, eficient, relevant)
	2. Realizarea evaluărilor: inițială, curentă și finală
	3. Actualizarea/adaptarea curriculumului la nevoile cadrelor didactice

Proiectarea curriculumului pentru programul de FPC, implementarea și evaluarea curriculumului reprezintă trei procese interdependente, constituind etapele esențiale în demersurile curriculare ale formatorului în cadrul activităților de FPC.

În cadrul etapei I proiectarea curriculumului vizează realizarea mai multor acțiuni, precum: identificarea și stabilirea finalităților educaționale (scop, competențe profesionale, obiective), indicarea domeniilor de activitate ale cadrelor didactice (relația cu elevii, managementul clasei de elevi, proiectare, planificare etc.), selectarea conținuturilor/modulelor/unităților de curs, elaborarea produselor curriculare, selectarea strategiilor pedagogice (metode, forme, mijloace de învățământ), stabilirea formelor și metodelor de evaluare în cadrul activităților de FPC, stabilirea tipurilor de resurse: temporale, informaționale, umane, elaborarea listei bibliografice.

Activitățile de formare reprezintă demersuri pedagogice care includ intervențiile formatorului și acțiunile comune ale formatorului și ale formabililor, realizate în vederea organizării și coordonării activității de formare, astfel încât să fie realizate finalitățile educaționale stabilite în programul de FPC.

Din punct de vedere al *modului* în care se realizează interacțiunile formatorului cu formabilii, pot fi mai multe tipuri de activități:

- *Activități de formare față în față* presupune interacțiuni între formatori și formabili aflați în același spațiu fizic, respectiv în aceeași sală. Acest tip de activități sunt necesare pentru explicarea anumitor concepte, noțiuni, viziuni, teorii etc., unde participanții au posibilitatea de a interacționa unul cu celălalt, de a face schimb de opinii referitoare la anumite subiecte discutate.
- *Activități de formare de tip eLearning/on-line* se realizează cu ajutorul suporturilor tehnologice în spațiul virtual și se referă la diferite analize, aplicații, transferuri de cunoștințe. Activitățile on-line pot presupune forme și modalități de lucru *sincrone* și *asincrone*. Activitățile on-line de tip sincron se realizează într-un mediu virtual în care formatorii și formabilii se găsesc în același timp și lucrează în același moment. Activitățile on-line de tip asincron vizează că formatorii și formabilii nu se regăsesc în același spațiu virtual la momentul dat, acțiunile formabililor și formatorilor nu se realizează în același timp.
- *Activități de tip blended learning* îmbină formarea față în față cu formarea on-line, integrând diferite metode tradiționale și moderne ale activităților desfășurate față în față cu cele desfășurate în mediul virtual. Sintagma *blended learning* vizează formarea este combinată fie în mediile on-line, fie în sala de clasă, iar formabilii pot beneficia de formări în săli de curs sau în spații virtuale, iar învățarea se numește combinată/ mixtă/

hibridă/ amestecată. În condițiile accentuării tehnologiilor informaționale, se observă o tendință majoră privind FPC a cadrelor didactice în mediile virtuale, considerată ca un potențial ce vizează creșterea calității în formare și educație.

În funcție de activitățile de formare propuse și de modalitatea lor de realizare, după criteriul curricular distingem:

- activități teoretice
- activități aplicative/practice.

Activitățile teoretice vizează o cunoaștere teoretică referitoare la diferite noțiuni, concepte, teorii, legități etc. și corelarea acestora cu obiecte, fenomene în procesul educațional.

Activitățile practice/aplicative vizează o cunoaștere practică a conceptelor, fenomenelor etc. de către formabili prin diverse situații de învățare și contexte cotidiene, autentice, reale.

În conformitate cu cap. II, art. 17 al Metodologiei de elaborare a programelor de formare profesională continuă, programele de FPC urmează să respecte următoarea proporție referitoare la repartizarea numărului de ore pentru activitățile propuse:

- 30 % ore teoretice
- 60 % ore practice
- 10 % ore evaluare / schimb de experiență (evaluare continuă, de progres, pe parcurs, sumativă, de bilanț, cumulativă) [355].

Trebuie să subliniem că perspectiva acțională/operațională a formării profesionale continue a cadrelor didactice delimitează următoarele sarcini fundamentale pentru un stagiul de FPC:

- stabilirea finalităților unui program de FPC;
- structurarea experiențelor de învățare și formare care contribuie la atingerea finalităților propuse;
- organizarea experiențelor de învățare și formare pentru a obține maximum prevăzut din programul de FPC;
- evaluarea eficienței programului de FPC a cadrelor didactice prin analiza progreselor înregistrate de formabili cu privire la sistemul de competențe profesionale formate/dezvoltate.

A doua etapă a demersului curricular al formării profesionale continue reprezintă *implementarea curriculumului de FPC* a cadrelor didactice care presupune demersuri pedagogice de organizare efektivă a situațiilor de învățare/formare, care contribuie la realizarea experiențelor de învățare, de implementare a conținuturilor propuse în curriculumul de FPC la nivel teoretic și aplicativ, în baza modulelor stabilite în curriculum, valorificând resursele angajate: umane, materiale, informaționale, financiare, temporale. Identificarea și valorificarea

resurselor reprezintă demersuri esențiale în FPC a cadrelor didactice. În ceea ce ne privește, delimităm mai multe tipuri de resurse:

- *resurse umane* în cadrul FPC reprezintă formatorii cu programul de formare și competențele de formare, pe de o parte, și formabilii, cu experiența de învățare și formare, cu motivația de formare, pe de altă parte;
- *resurse materiale* reprezintă totalitatea suporturilor informaționale realizate de formatori, în dependență de gradul de adecvare, disponibilitate, nevoile formabililor etc.;
- *resurse informaționale* reprezintă prezentarea informațiilor sub formă de noutăți în domeniile specialității, psihopedagogiei, didacticii etc., experiențele de învățare/formare, reinterpretarea unor date existente, ilustrarea unor situații profesionale specifice, contexte, valorificarea experiențelor formabililor la locul de muncă etc.;
- *resurse temporale (de timp)* reprezintă perioada de timp destinată FPC a cadrelor didactice, alegerea variantei optime de formare, atât față în față, cât și formarea on-line;
- *resurse financiare* reprezintă costurile unui program de FPC a cadrelor didactice.

Un alt aspect important la etapa de implementare a curriculumului în procesul de FPC reprezintă *monitorizarea internă a FPC* a cadrelor didactice, care este un demers procesual prin care se obțin diverse informații despre stagiul de FPC a cadrelor didactice, despre implementarea conținuturilor și a strategiilor de predare-învățare-evaluare realizate.

Monitorizarea internă este un ansamblu sistemic de date, cuantificarea anumitor variabile, precum și asigurarea unui flux informațional și decizional cu referire la realizarea finalităților educaționale. Monitorizarea internă a programelor de FPC constă din mai multe acțiuni:

- observarea tuturor activităților realizate;
- discuții individuale și colective între formatori și formabilii;
- identificarea și consemnarea problemelor apărute;
- raportarea problemelor;
- elaborarea unui plan de redresare a problemelor apărute etc.

La nivel de proces, deosebim mai multe tipuri de monitorizare internă:

1. *monitorizare formativă*, axată pe formabili, care sunt ajutați în procesul de formare;
2. *monitorizarea eficienței programului de FPC* care vizează evaluarea activităților de formare în cadrul stagiului de FPC prin colaborare cu formabilii;
3. *monitorizare administrativă* care vizează respectarea reglementărilor legale și curriculare referitoare la managementul programului de FPC.

O altă etapă în demersul curricular al FPC constituie evaluarea curriculumului care stabilește relații de interdependență între proiectarea curriculumului și aplicarea/implementarea curriculumului programelor de FPC. Evaluarea curriculumului FPC a cadrelor didactice poate fi:

- a) internă;
- b) externă.

Evaluarea unui program de FPC a cadrelor didactice reprezintă un proces care vizează eficiența în privința realizării finalităților educaționale stabilite, conținuturilor curriculare selectate, strategiilor de predare-învățare-evaluare, precum și analiza, interpretarea și utilizarea acestor informații în activitatea profesională de către formabili. Calitatea unui program de FPC reprezintă concordanța dintre finalitățile programului de formare și rezultatele învățării/formării de către formabilii participanți la stagiile de FPC. Evaluarea unui program de FPC vizează *trei aspecte principale*:

1. nivelul de satisfacție al formabililor participanți;
2. nivelul de formare/dezvoltare a competențelor profesionale;
3. impactul FPC în practica profesională a formabililor.

Evaluarea internă a programului de FPC poate fi realizată prin mai multe demersuri acționale:

- pilotarea programului de FPC, unde sunt implicate resursele umane și un plan de acțiuni referitoare la pilotarea acestui program de formare;
- realizarea de activități/sesiuni de follow-up reprezintă realizarea mai multor acțiuni după finalizarea unei sau mai multe stagii de FPC;
- ancheta pe bază de chestionar (de evaluare a programului de FPC) care poate fi realizată atât în perioada derulării programului de formare, cât și la finele programului de formare;
- monitorizarea internă este realizată concomitent cu implementarea programului de FPC;
- analiza internă presupune raportarea rezultatelor obținute cu privire la implementarea activităților realizate pe parcursul formării.

Prin urmare, demersul curricular al programului de FPC reprezintă totalitatea activităților/acțiunilor, strategiilor pedagogice integrate și contextualizate prin proiectarea, implementarea și evaluarea finalităților urmărite în cadrul stagiilor de FPC.

Referindu-ne la finalitățile unui curriculum de FPC și a activităților de FPC a cadrelor didactice, putem remarca faptele expuse în continuare.

Putem menționa că *finalitățile educaționale* exprimă orientările prefigurate la nivel de politică a educației în vederea dezvoltării personalității umane, prin raportare la un sistem de valori acceptate de societate. Din perspectivă teleologică, *finalitatea* exprimă intenții, scopuri cu referire la întregul sistem educațional, la nivelurile, dimensiunile, procesul și formele concrete de activitate pedagogică (formală și nonformală).

Clasificarea finalităților educaționale din perspectiva dimensiunii predominante poate fi prezentată astfel [Apud 100, p. 57]:

- a) *Finalități teoretice, fundamentale*: idealul educațional și scopurile generale ale educației. În cadrul sistemului de formare profesională continuă menționăm că finalitățile sus-menționate sunt prezentate în toate produsele realizate, precum: *Metodologia de elaborare a programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice* [355], unde este specificat scopul *Metodologiei*, care accentuează calitatea programelor de formare profesională continuă în corespundere cu *Standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul general*. De asemenea, am putea menționa și alte produse științifice elaborate în cadrul proiectelor de cercetare realizate la Institutul de Științe ale Educației (*Formarea profesională continuă. Acte normative și de reglementare* [215]). Lucrările menționate contribuie la dezvoltarea procesului de formare profesională continuă a cadrelor didactice și racordarea acestuia la standardele europene.
- b) *Finalități teoretice angajate în proiectarea pedagogică* a obiectivelor generale ale educației, valabile la nivelul întregului sistem de formare profesională continuă (de exemplu: *Metodologia de elaborare a programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice*, care vizează obiectivele generale ale lucrării prezentate și impactul acesteia pentru sistemul de formare profesională continuă a cadrelor didactice). Finalitățile teoretice sunt proiectate în cadrul unităților de conținut la fiecare modul/disciplină, care contribuie la formarea/dezvoltarea competențelor cadrelor didactice.
- c) *Finalități aplicative*, angajate la nivelul unor taxonomii ale obiectivelor, exprimate în termeni de competențe și conținuturi de bază (exemplu poate fi taxonomia lui Bloom, exprimată în termeni de competențe: la nivel de cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză, evaluare critică, și de performanțe de specialitate, corespunzătoare competențelor). În *Programul de FPC și curriculum de FPC, Metodologia de elaborare și evaluare a programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice* [216] sunt prezentate următoarele finalități ale Programului de formare profesională continuă: competențe la nivel de cunoaștere și înțelegere; competențe la nivel de aplicare; competențe la nivel de integrare.
- d) *Finalități concrete*, angajate la nivelul unor activități concrete: obiective operaționale ale activității de instruire concrete (lecției etc.) în contextul procesului de formare profesională continuă. Aici menționăm proiectarea activităților de formare profesională în cadrul stagiilor de formare profesională continuă, stabilirea obiectivelor operaționale

(conform taxonomiei lui Bloom) pentru activitățile concrete, realizate cu formabilii pe parcursul stagiului.

Drept urmare, finalitățile educației reprezintă o componentă cheie în realizarea calității *serviciilor educaționale* în cadrul stagiilor de formare profesională continuă. Astfel spus, distingem *două perspective* ale proiectării, organizării și realizării serviciilor educaționale [129, p. 22]:

- *o perspectivă generală*, integrată managementului serviciilor sociale (pot fi incluse, de exemplu, serviciile educaționale, serviciile de asistență socială, serviciile de consiliere etc.);
- *o perspectivă restrânsă*, ca un proces de organizare și conducere a unor activități specifice, adresate unei populații-țintă sau unor beneficiari bine precizați (managementul unei școli, managementul unui program pentru educația adulților, managementul unui program de formare profesională continuă pentru cadrele didactice/de conducere, managementul de la nivelul unei clase etc.) [129, p. 22].

Din perspectivă axiologică /valorică, finalitatea implică conglomeratul de valori și corelații funcționale dintre acestea, structurate în conținuturile educaționale a disciplinelor școlare, modulelor, activităților și temelor, menționează L. Cuznețov [109, p. 81]. *Din perspectivă curriculară*, finalitățile educației reprezintă o componentă structurală fundamentală a curriculumului, care asigură orientarea, sensul și direcțiile strategice ale activităților educaționale. Astfel, finalitățile programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice reprezintă o componentă structurală esențială și fundamentală în curriculumul de formare.

După cum am stabilit anterior, finalitățile programelor de FPC reprezintă intenționalități stabilite în vederea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice, prin raportare la nevoile de formare identificate, la dinamica educațională și la politicile educaționale. Programele de formare profesională continuă a cadrelor didactice reprezintă o modalitate de realizare a procesului de formare profesională continuă a cadrelor didactice. Finalitatea lor centrală/majoră este de a sprijini profesionalizarea cadrelor didactice, prin asigurarea unei continuități între formarea inițială și formarea continuă a acestora, contribuind astfel la dezvoltarea resurselor umane din educație și la dezvoltarea profesională a acestora. Astfel finalitatea unei formări profesionale asigurate de programul de FPC constituie obținerea unui *sistem de competențe profesionale* dezvoltate necesare cadrului didactic în activitatea profesională. Competențe obținute în cadrul stagiilor de formare profesională continuă sunt valorificate de cadrul didactic în demersurile acționale și implementarea acestora la clasa de elevi.

Finalitățile programelor de formare profesională se formulează prin derivare, pornind de la idealul educațional, care reprezintă finalitatea educațională cu gradul cel mai mare de generalitate, care exprimă orientările strategice pentru activitatea educativă în general, la nivelul întregii societăți. În prezent, *idealul educațional* al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii și integrare în societate, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate (Codul Educației, art. 6) [352]. Originile idealului educațional se află în realitatea socială, psihologică și pedagogică, realități care se află într-o continuă schimbare/dezvoltare.

Scopul educației reprezintă finalitatea mai clară a idealului educativ, detaliindu-l la nivelul tuturor dimensiunilor educației, al nivelurilor de învățământ, al sistemelor de activități educaționale etc. Scopul educațional reprezintă finalitatea intermediară ce vizează corelarea idealului educațional cu obiectivele educaționale. În contextul formării profesionale continue a cadrelor didactice, idealul educațional este general și unitar la nivel de program de formare. *Scopul programului de formare profesională continuă* derivă din ideal și stabilește strategiile/direcțiile generale de formare/dezvoltare a cadrelor didactice. Deci, din punct de vedere pedagogic, scopurile sunt determinate teleologic și axiologic de ideal, devenind variate și multiple și, anume, acesta ghidează în mod real procesul de formare/dezvoltare profesională continuă. Scopul unui program de formare profesională continuă a cadrelor didactice descrie intențiile pedagogice, rezultatele așteptate la finele unui sistem de acțiuni educaționale, rezultate anticipativ. Scopul unui program de formare profesională are un grad de generalitate medie, se realizează în intervale medii de timp și este concretizat sau detaliat de obiectivele educaționale, care au grad redus de generalitate.

Un alt grup de finalități ale Programului, conform Ghidului utilizatorului ECTS, sunt *competențele profesionale dezvoltate*: competențe la nivel de cunoaștere și înțelegere; competențe la nivel de aplicare și competențe la nivel de integrare.

Discutând aspectele principalele ale finalităților FPC, putem prezenta mai multe *funcții ale finalităților educaționale* [Apud 136; 232]:

- 1) *funcția de proiectare a activității de formare/dezvoltare profesională* la nivel de sistem (elaborarea politicilor educaționale); la nivel de proces – sens larg: elaborarea standardelor educaționale, a planurilor de învățământ, a curricula cursurilor de formare; la nivel de proces – sens îngust: planificarea calendaristică și planificarea pe unități de învățare sau subiecte de formare, proiectarea pedagogică a activităților de formare în cadrul stagiilor de formare profesională continuă;

- 2) *funcția de reglare prin feedback* permite perfecționarea acțiunii prin raportarea la rezultatele ei la finele stagiului de FPC;
- 3) *funcția de evaluare și autoevaluare*, datorită căreia obiectivele, unitățile de competență și competențele devin repere ale eficienței acțiunii educaționale; calitatea obiectivelor, claritatea enunțării și concretizarea lor sunt condiții esențiale pentru validarea și fidelitatea evaluării rezultatelor FPC; evaluarea în bază de competențe și raportarea la standardele educaționale reprezintă noua paradigmă a evaluării formabililor la finele stagiului de FPC;
- 4) *funcția de orientare valorică* – utilă trasării sensului și direcției acțiunii educative; FPC constituie o aspirație educațională, care se subordonează unor valori relevante din perspectiva formării și dezvoltării profesionale și personale ale cadrului didactic;
- 5) *funcția de organizare, coordonare și (auto)reglare a proceselor educaționale* – obiectivele intervin în procesele educaționale ca instrumente și criterii referențiale pentru dirijarea acțiunii de predare-învățare, fiind implicate în proiectarea, desfășurarea și evaluarea procesului de FPC, având un rol semnificativ în controlul și autoreglarea acțiunilor formative;
- 6) *funcția de prognozare, de anticipare a rezultatelor FPC* prin intermediul proiectării obiectivelor educaționale concrete, realizabile și măsurabile; orice obiectiv anticipează o realitate inexistentă;
- 7) *funcția de diagnoză* – evaluările finale și intermediare determină nivelul de formare a competențelor specifice cursului/modulului, a competențelor transdisciplinare și a competențelor-cheie realizate în cadrul FPC.

Competențele profesionale dezvoltate în programele de FPC sunt aserțiuni referitoare la rezultatele formării, la nivelul formabililor, formulate în termeni de finalitate ceea ce aceștia vor trebui să obțină la finalul programului de FPC.

Pe baza celor invocate, constatăm diverse competențe: *competențe la nivel de cunoaștere și înțelegere*, care vizează identificarea, explicarea, interpretarea, comentarea și extrapolarea faptelor, evenimentelor etc. în contexte cotidiene, autentice, care vizează redarea, recunoașterea datelor factuale, a definițiilor, a criteriilor, a metodelor, a regulilor, a principiilor, a teoriilor etc.

Competențe la nivel de aplicare vizează utilizarea informațiilor dobândite în explicarea și/sau rezolvarea unor situații noi, necunoscute.

Competențe la nivel de integrare vizează generalizarea, transferarea, adaptarea și adecvarea la contexte noi; cercetarea individuală și în grup a situațiilor-problemă.

Competența poate fi abordată în trei ipostaze: instrument al calității și al performanței profesionale, obiectiv al curriculumului de FPC și rezultat al FPC. În programele de FPC și

activitățile de FPC este promovată paradigma competenței, întrucât competențele sunt achiziții integrate, pentru că sunt formate din componentele: cunoștințe, capacități, atitudini și valori, răspund din punct de vedere aplicativ și pragmatic cerințelor profesionale actuale și de perspectivă ale cadrelor didactice.

Funcția competențelor profesionale dezvoltate vizează reglarea competențelor specifice formate cadrelor didactice prin cursurile/unitățile de curs/module și a unităților de competențe. În cadrul analizei competențelor, am elaborat un cadru operațional al competențelor profesionale dezvoltate (CPD) pentru cadrele didactice (Tabelul 3.3.).

Tabelul 3.3. Cadrul operațional al competențelor de dezvoltare profesională

Tipul de competențe	Taxonomia cunoștințelor	Competențe specifice pentru cursul/unitatea de curs/modul/concepte operaționale
<i>La nivel de cunoaștere și înțelegere</i>	<p>- <i>cunoștințe factuale</i>: cunoașterea terminologiei, noțiunilor, fenomenelor, proceselor, relațiilor etc.;</p> <p>- <i>cunoștințe conceptuale</i>: cunoașterea clasificărilor și categoriilor, cunoașterea principiilor, generalizărilor, cunoașterea teoriilor, modelelor și structurilor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • identificarea noțiunilor, fenomenelor, proceselor, relațiilor; • definirea noțiunilor și conceptelor; • observarea, evidențierea fenomenelor; • enumerarea faptelor, fenomenelor, proceselor etc.; • redarea definițiilor, textelor etc.; • culegerea de fapte, elemente etc.; • prezentarea faptelor, fenomenelor, proceselor, evenimentelor etc.; • analiza și sinteza faptelor, fenomenelor etc.; • compararea și discriminarea datelor, faptelor etc.; • precizarea unor relații; • categorizarea și clasificarea etc.
<i>La nivel de aplicare</i>	<p>- <i>cunoștințe procedurale</i>: cunoașterea algoritmilor specifici subiectului; cunoașterea tehnicilor și metodelor specifice subiectului; cunoașterea criteriilor pentru a realiza diverse aplicații referitoare la rezolvarea problemelor, a situațiilor problemă; cunoașterea contextului specific problemei; cunoașterea strategiilor de rezolvare a problemelor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • investigarea tehnicilor și metodelor; • explorarea metodelor; • experimentarea criteriilor; • rezolvarea exemplelor simple • construirea schemelor, modelelor; • aplicarea schemelor, modelelor algoritmilor; • rezolvarea de probleme prin modelare și algoritmizare; • rezolvarea studiilor de caz, a situațiilor didactice, a problemelor etc.; • anticiparea unor rezultate, evenimente; • reprezentarea datelor, ilustrarea ideilor factuale etc.; • structurarea informațiilor; • modelarea strategiilor; • transpunerea, descrierea unor procese,

		fenomene, sisteme, evenimente etc.; <ul style="list-style-type: none"> • generarea ideilor, conceptelor, soluțiilor, definițiilor etc.; • argumentarea unor enunțuri, expresii, idei etc.; • demonstrarea instrumentelor, metodelor etc.;
<i>La nivel de integrare</i>	- cunoștințe strategice: transferul/aplicarea cunoștințelor în alte situații, contexte, domenii de activitate; nivelul de realizare a conexiunilor între rezultate, contexte, domenii de activitate profesională; planificarea/proiectarea noilor acțiuni; autonomia formabilului în elaborarea proiectului	<ul style="list-style-type: none"> • concluzionarea ideilor; • evaluarea rezultatelor și generarea de noi conținuturi; • analiza sistemică a unor date, fenomene, procese; • elaborarea de strategii, metode, instrumente; • relaționarea între diferite tipuri de reprezentări; • producerea de noi idei, definiții, concepte etc.; • extrapolarea; • extinderea; • abstractizarea; • aprecierea; • realizarea. • generalizarea și particularizarea informației; • optimizarea datelor prezentate; • transpunerea în practică a ideilor enunțate; • transferarea datelor de la clasă în exterior și viceversa; • adaptarea și adecvarea la contexte reale, autentice; • planificarea/proiectarea proiectului de dezvoltare profesională; gestionarea situațiilor de criză la clasa de elevi; • cercetarea individuală și în grup a ideilor enunțate, a informației selectat; • conceptualizarea unor noțiuni; • luarea de decizii în conformitate cu realitatea; • comunicarea eficientă cu semenii etc.

Analiza studiilor teoretice a permis stabilirea următoarelor *domenii principale ale competențelor cadrelor didactice, afirmându-se prin competențele profesionale:*

- *Competența relațională:* dezvoltarea relațiilor constructive bazate pe corectitudine;
- *Competența cognitivă de specialitate:* proiectarea, planificarea și implementarea curriculumului în procesul educațional;
- *Competență de predare – învățare:* valorificarea oportunităților de învățare curriculare, extracurriculare și extrașcolare;

- *Competența managerială*: planificarea, organizarea, implementarea și monitorizarea documentelor de politică educațională și normative;
- *Competența de proiectare și planificare*: formularea obiectivelor de învățare pentru disciplina predată și activitățile extracurriculare și extrașcolare;
- *Competența de evaluare și monitorizare*: stabilirea criteriilor de evaluare specifice utilizate în cadrul disciplinei predate/ activităților planificate și implementarea acestora în procesul educațional.

O altă categorie de finalități reprezintă *obiectivele educaționale*, care derivă din scopul educației și din competențe, care constituie elaborări concrete, intermediare între predare sau actul educativ și punctul final al disciplinei/cursului sau activității extracurriculare și extrașcolare. Obiectivele se referă la ceea ce pretinde formatorul să obțină de la formabil și exprimă conduita și comportamentul care pot fi măsurate. Obiectivele educaționale îndeplinesc mai multe *funcții*, adaptate domeniului de FPC:

- *de anticipare a rezultatelor procesului FPC*, întrucât obiectivele precizează rezultatele așteptate la care urmează să ajungă formabilii;
- *de organizare și dirijare a procesului de FPC*, prin orientarea formatorului spre alegerea formelor, metodelor, procedurilor și mijloacelor de învățământ; alți autori accentuează *funcția de orientare axiologică/valorică a procesului de FPC*, care se subordonează unor valori relevante pentru formarea/dezvoltarea profesională a personalității umane;
- *de (auto)evaluare a rezultatelor*, deoarece formatorul stabilește metodele și tehnicile de evaluare a randamentului activității profesionale;
- *de (auto)reglare a procesului de FPC* în conformitate cu activitățile proiectate și rezultatele obținute în cadrul activităților realizate.

În concluzie, menționăm că tipologia obiectivelor racordată la domeniul de FPC stabilește obiectivele programelor de FPC (la nivel general, de realizare a procesului de FPC) și se referă la elaborarea planului de FPC la nivel de instituție de formare; obiectivele specifice se referă la elaborarea curriculumului pentru un curs/modul și obiectivele operaționale vizează concret rezultatele formabililor în termeni de comportamente în cadrul activităților de FPC.

O altă componentă a curriculumului programelor de FPC constituie *conținuturile curriculare* propuse formabililor, care sunt analizate în corelație cu alte componente ale curriculumului și nu ca entități separate. În acest context, am identificat următoarele elemente ale conținuturilor curriculare: conceptual – teoretică/cognitivă/declarativă, procedural-practică/aplicativă, atitudinal – comportamentală/condițională. De asemenea, am identificat valorile și atitudinile corespunzătoare componentelor curriculare, evidențiate în curriculumul de FPC și în programul

formatorului elaborate pentru activitățile realizate cu formabilii pe parcursul stagiului de FPC (Tabelul 3.4.).

Tabelul 3.4. Corelarea domeniilor de competențe ale cadrelor didactice: obiective operaționale - conținuturi curriculare – valori și atitudini

Domeniile de competențe ale cadrelor didactice	Obiective operaționale	Conținuturi curriculare	Valorile și atitudinile
Relația cu elevii	cognitive	cognitive/conceptuale	conceptual – teoretice/cognitive
Cunoștințe de specialitate	psihomotorii	acționale/procedurale/practice	procedural-practice/aplicative
Activitatea de predare – învățare			
Managementul clasei de elevi	afectiv-motivaționale	atitudinale/referențiale/comportamentale	atitudinal – comportamentale
Proiectare și planificare			
Evaluare și monitorizare			

Conținuturile curriculare reprezintă un mijloc prin care se obțin valorile cunoașterii în procesul de FPC. Conținuturile curriculare au trei dimensiuni: *teoretică*, *practică* și *afectivă*, fiecare având la bază competențele respective: *intelectuale*, *psihomotorii* și *afectiv-atitudinale*, centrându-se pe *domeniile de competențe*: relația cu elevii, activitatea de predare-învățare, managementul clasei, proiectare și planificare, cunoștințe de specialitate, evaluare și monitorizare. Competențele reprezintă finalitatea procesului de FPC, care se obțin prin implementarea conținuturilor curriculare prin strategii de predare – învățare și evaluare. Conținuturile curriculare reprezintă finalități exprimate în termeni de competențe, care includ trei categorii de cunoștințe: *declarative* (concepte, legi, principii, formule, date esențiale etc.), *procedurale* (algoritmul de realizare a cunoștințelor declarative) și *condiționale* (atitudinile care direcționează însușirea și formarea, consolidarea strategiilor cognitive pentru rezolvarea problemelor și situațiilor-problemă) [95, p. 21].

Astfel *conținuturile curriculare* reprezintă *un sistem de valori și atitudini* aflate la baza obiectivelor operaționale transpuse didactic în termeni de cunoștințe, capacități, valori și atitudini, realizabile în cadrul activităților de FPC a cadrelor didactice. Conținuturile curriculare proiectate pe baza obiectivelor operaționale definesc, la nivelul documentelor de planificare ale formatorului, *performanțele concrete*, realizabile de formabili până la sfârșitul activității de FPC, observabile și evaluabile pe tot parcursul activității de formare, raportate la competențele profesionale, fixate în termeni de politică a educației, în curriculumul disciplinei/modulului predate/predat.

O altă componentă inclusă în finalitățile educaționale reprezintă *obiectivele operaționale*, realizate în cadrul activităților de FPC. Obiectivele operaționale definesc acțiunile concrete ale formabilului realizate în cadrul unei sau mai multor activități de formare, proiectate de formator

pe termen scurt, observabile și evaluabile la nivel de performanțe proprii fiecărei discipline/curs/modul, în contextul specific fiecărei categorii de formabili. Obiectivele operaționale sunt fundamentate *pedagogic* la nivel de tehnici de operaționalizare angajate în raționalizarea activității de FPC, care fixează [Apud 103, p. 15]:

- a) *comportamentele cognitive și psihomotorii ale formabililor*, observabile pe tot parcursul activității, divizibile în cadrul unor sarcini de învățare, secvențe de formare, situații de învățare/formare etc.;
- b) *criteriile* precise de evaluare sumativă, cumulativă, a rezultatelor obținute la sfârșitul activității;
- c) *metode de învățare/formare* necesare formabililor pe tot parcursul activității.

În cadrul programului de FPC considerăm necesar adaptarea modelului de operaționalizare a obiectivelor cognitive pentru formarea/dezvoltarea competențelor profesionale, axat pe trei niveluri: *stăpânirea materiei, transferul operațional și exprimarea creativă*. În continuare prezentăm competențele profesionale generale pe cele trei niveluri ale taxonomiei lui Gilbert de Landsheere și competențele profesionale specifice fiecărui nivel, competențele profesionale cognitive în cadrul unui program de FPC a cadrelor didactice [Apud 103, p. 78-79]. Cele trei niveluri ale taxonomiei sunt corelate cu nivelurile prezentate în Metodologia de elaborare a programelor de FPC, unde competențele profesionale se formează la nivel de: cunoaștere și integrare, aplicare și integrare. Astfel prezentăm formarea/dezvoltarea competențelor profesionale cognitive pentru un program de FPC (Tabelul 3.5.).

Tabelul 3.5. Dezvoltarea competențelor profesionale cognitive

Competențe profesionale generale	Competențe profesionale specifice	Obiective operaționale Performanțe concrete (specifice pentru orice nivel, formă, disciplină de studiu/curs/unitate de curs)
1) <i>Stăpânirea materiei</i> (la nivel de cunoaștere și înțelegere)	<p>a) <i>Achiziția cunoștințelor</i>: definirea, denumirea/enumerarea, fixarea; citarea, povestirea, consemnarea, înregistrarea, extragerea/deducerea; enumerarea, descoperirea, etichetarea, listarea, localizarea, situarea, memorarea, reevocarea; recunoașterea, selectarea, stabilizarea</p> <p>b) <i>înțelegerea cunoștințelor de bază</i>: redefinirea, rearanjarea, asocierea, convertirea, traducerea, descrierea, explicarea, exemplificarea, localizarea, parafrazarea, raportarea, sortarea/măsurarea, însumarea</p>	<ul style="list-style-type: none"> - să definească termeni/elemente - să recunoască fapte/informații - să formuleze principii - să enumere proprietăți - să redefinească relațiile, - să explice teoriile/abstracțiunile, - să descrie efectele/ factorii... - să exemplifice diverse abordări/tratări/semnificații...
2) <i>Transferul operațional</i>	a) <i>aplicarea cunoștințelor de bază</i> :	- să aplice principii...

(la nivel de aplicare)	<p>aplicarea, utilizarea, adaptarea, calcularea, coordonarea, demonstrarea, dezvoltarea, dramatizarea, estimarea, interpretarea, stabilirea, ordonarea, examinarea, ilustrarea, informarea, chestionarea, manipularea, modificarea, operarea, ordonarea, practicarea, predicția, pregătirea, producerea</p> <p>b) <i>analiza</i>: analiza, aprecierea, detalierea, determinarea, calcularea, categorizarea, clasificarea, compararea, contrastarea, transferarea, corelarea, clasificarea, generalizarea, criticarea, detectarea, disecția, examinarea, inventarea, cercetarea, rezolvarea, însumarea, listarea</p> <p>c) <i>sinteza</i>: sintetizarea, asamblarea, construirea, integrarea, alegerea, proiectarea, dezvoltarea, eșantionarea, formularea, generarea, măsurarea, judecarea, aprecierea, justificarea, conducerea managerială, organizarea, predicția, pregătirea, producerea, recomandarea, structurarea</p>	<ul style="list-style-type: none"> - să utilizeze metode, - să demonstreze situații, - să ordoneze concluzii/generalizări - să analizeze elemente, - să coreleze argumente, - să clasifice idei, - să generalizeze puncte de vedere - să sintetizeze ipoteze, - să integreze concepte, - să proiecteze soluții, - să justifice descoperiri
3) <i>Exprimarea creativă</i> (la nivel de integrare)	<p>a) <i>evaluarea critică a problemelor rezolvate</i>: evaluarea, generarea, inițierea, modelarea, negocierea, argumentarea, organizarea, planificarea, reconcilierea, revizuirea, rezolvarea, substituirea, reevaluarea, dezbateră,</p> <p>restructurarea/reformarea, implementarea</p> <p>b) <i>crearea unor produse noi, originale și semnificative pedagogic</i>: construcția, producerea, compunerea, explorarea, extrapolarea, proiectarea, validarea, standardizarea, creația</p>	<ul style="list-style-type: none"> - să evalueze proiecte/planuri, - să genereze idei/soluții, - să revizuiască argumentele, principiile, - să dezbată probleme - să construiască produse originale/proprii, - să compună scheme, - să valideze concluzii/generalizări, - să creeze lucrări/comunicări...

O altă categorie de competențelor profesionale sunt *cele psihomotorii*, care se referă la executarea mișcărilor motrice, la formarea operațiunilor manuale, a comportamentelor și conduitelor practice. În cercetarea noastră ne axăm pe clasificarea propusă de R. Dave și M. Minder [171] care asociază aceste cinci niveluri în felul următor: *imitarea* sau *exemplul*, *manipularea* sau *cerința*, *precizarea* sau *autonomia*, *structurarea* sau *stăpânirea*, *naturalizarea* sau *integrarea* (Tabelul 3.6.).

Tabelul 3.6. Dezvoltarea competențelor profesionale psihomotorii

Competențe profesionale generale	Competențe profesionale specifice	Obiective operaționale Performanțe concrete (specifice pentru orice nivel, formă, disciplină de studiu/curs/unitate de curs)
1) <i>Imitarea/ Exemplul</i>	A audia, a vedea, a viziona, a simți	- să audieze o secvență audio,

(o tentativă de imitare interioară a unei acțiuni, a repeta o acțiune observată)	etc.	- să vizioneze un film, - să simtă...
2) <i>Manipularea / Cerința</i> (subiectul urmează instrucțiuni)	A pregăti / a selecta instrumentele necesare, a lua poziția necesară, a fi dispus să realizeze o operație / activitate, a diferenția, a alege comportamentul etc.	- să pregătească/ să selecteze instrumentele necesare ... - să fie dispus să realizeze o operație... - să fie dispus să realizeze o activitate...
3) <i>Precizarea/ Autonomia</i> (subiectul reproduce modelul cu exactitate și precizie; subiectul dirijează acțiunea și poate să-i modifice viteza de execuție în funcție de situație)	A executa, a desena, a realiza, a opera etc.	- să execute un model - să deseneze o schiță - să realizeze un subiect...
4) <i>Structurarea/ Stăpânirea</i> (subiectul coordonează o serie de acțiuni pentru a forma o secvență, apoi își armonizează acțiunea, fiind capabil să-i regleze viteza, durata și ceilalți factori, în așa fel încât acțiunile sale să se articuleze bine)	A reconstitui, a construi, a prelucra etc.	- să reconstruiască un scenariu - să construiască un lanț de acțiuni - să prelucreze un model dat...
5) <i>Naturalizarea/ Integrarea</i> (subiectul dezvoltă, cu un minim de energie psihică sarcina formulată)	A proiecta, a planifica, a produce etc.	- să proiecteze un model nou - să planifice o lucrare - să producă un produs complex...

Taxonomia lui D.R. Krathwohl [Apud 170, p. 79-80] prezintă cinci niveluri de angajare personală: receptare, reacție, valorizare, organizare și caracterizare (Tabelul 3.7.).

Tabelul 3.7. Dezvoltarea competențelor profesionale afective

Competențe profesionale generale	Competențe profesionale specifice	Obiective operaționale Performanțe concrete (specifice pentru orice nivel, formă, disciplină de studiu/curs/unitate de curs)
1) Receptare	a diferenția, a separa, a izola, a împărți a acumula, a alege, a combina, a accepta / a respinge a alege, a răspunde corporal, a asculta, a controla	- să diferențieze sunete - să separe evenimente - să acumuleze exemple - să accepte modele - să accepte/respingă modele - să aleagă răspunsuri - să aleagă nuanțe...
2) Reacția/Răspuns	a se conforma, a urma, a aproba, a încredința a discuta, a practica, a oferi spontan a argumenta, a aclama, a revizui,	- să aprobe legi, instrucțiuni - să se conformeze liniilor de conduită - să discute - să ofere spontan instrumente - să aprecieze discursuri, prezentări, piese, lucrări

	a susține etc.	
3) Valorizare	a-și ameliora competențele, a mări cantitățile cu, a renunța, a specifica a asista, a ajuta, a încuraja, a adăuga a protesta, a nega, a combate, a discerne, a critica, a argumenta, a convinge etc.	- să specifice producțiile artistice - să amelioreze competențele unui membru din grup - să încurajeze proiecte - să adauge argumente/ puncte de vedere - să dezbată inconsecvențe - să argumenteze anumite inconsecvențe/abdicări
4) Organizare	a discuta, a teoretiza, a abstrage, a compara a defini, a armoniza, a organiza, a omogeniza, a formula etc.	- să discute/compare standarde/coduri/scopuri/parametri - să definească/organizeze/formuleze abordări/criterii/sisteme/limite
5) Caracterizare printr-o valoare sau printr-un sistem de valori	a recapitula, a schimba, a completa, a reclama a evita, a colabora, a rezista, a persevera, a rezolva etc.	- să recapituleze/schimbe/completeze planuri/comportamente/metode/eforturi - să evite/rezolve conflicte/excese/enormități

În cadrul analizei nivelurilor prezentate, menționăm că primele trei niveluri își găsesc o utilizare în clasă, iar celelalte două niveluri depășesc limitele unei clase. În viziunea noastră primele trei niveluri pot fi utilizate pentru formarea cadrelor didactice să activeze în clasa de elevi în învățământul general, iar ultimele două niveluri pot fi utilizate în formarea formatorilor sau dezvoltarea personală a cadrului didactic în cadrul unei teme de cercetare.

3.4. Referențialul de formare profesională continuă

Referențialul de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice reprezintă instrumentul metodologic prin care este realizată FPC a cadrelor didactice în planul procesual; reprezintă un ansamblu de componente ale unui sistem, abordate holistic, care servește drept referință pentru actorii implicați în acest sistem. Analiza paradigmei behavioristă, cognitivă și constructivistă, elaborarea și fundamentarea *Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* a permis elaborarea *Referențialului de FPC* ca instrument metodologic de profesionalizare a cadrelor didactice, care include următoarele componente: *condițiile socio-psiopedagogice de FPC, finalitățile FPC, planificarea procesului de FPC* (Tabelul 3.7.), *programul de FPC și strategiile utilizate în implementarea programului de FPC, curriculumul de FPC (Anexa 18), programul formatorului (Anexele 19 și 20)*. Astfel, structura *Referențialului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* este prezentat în Figura 3.3.

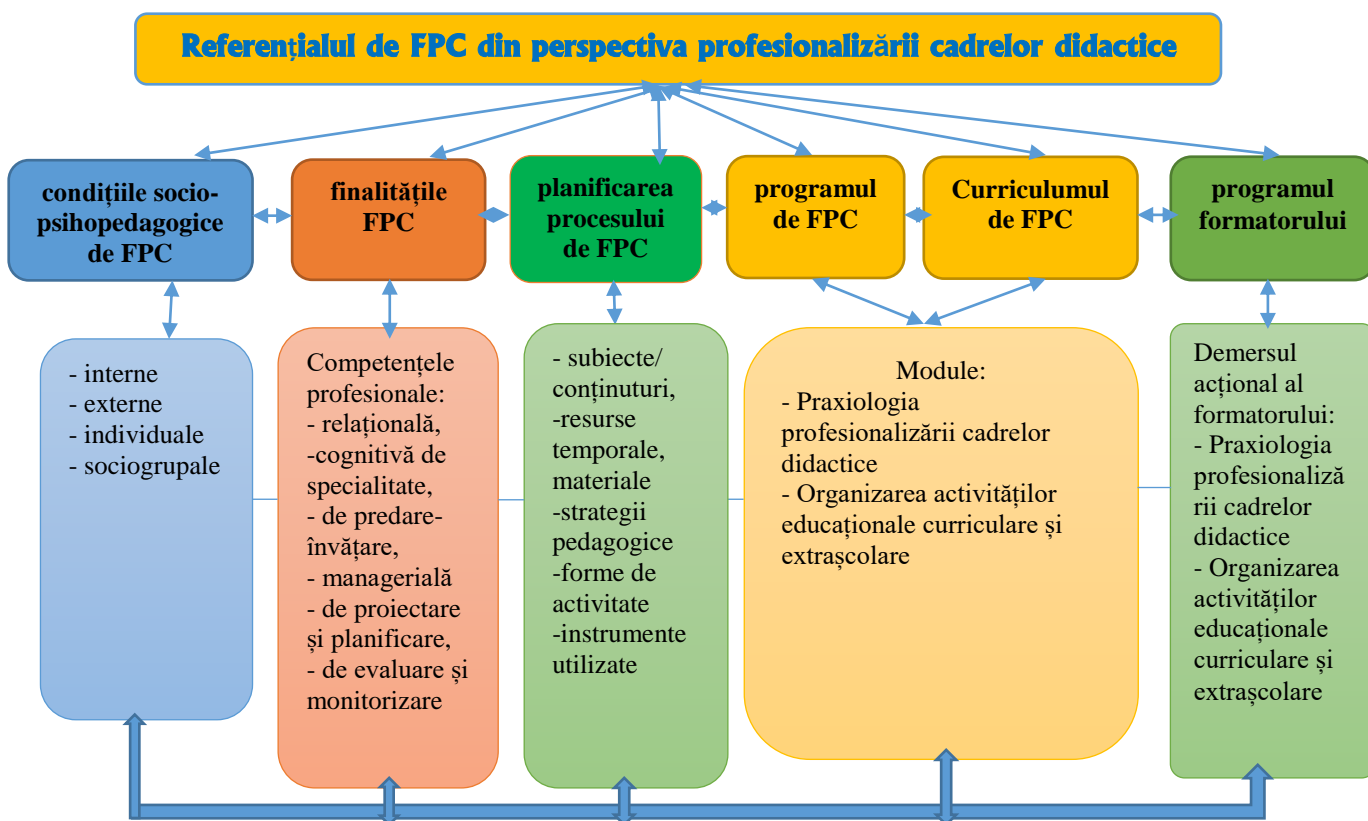


Fig. 3.3. Referențialul de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice

Menționăm trăsăturile specifice ale componentelor *Referențialului de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, după cum urmează:

- O componentă a *Referențialului de formare profesională continuă* reprezintă *condițiile socio-psihipedagogice de FPC*:
 - *condiții interne de FPC* care vizează procesele cognitive, afective, volitive; motivația formatorului și a formabililor de a construi situații de învățare, (auto)motivarea formabililor de a-și dezvolta competențele profesionale, stilul de învățare al formabilului etc.;
 - *condiții externe de FPC*: personalitatea formatorului, gestiunea timpului de FPC, programarea eficientă a FPC, proiectarea așteptărilor pentru dezvoltarea competențelor profesionale, atmosfera și climatul socioprofesional, experiențele de succes în domeniul FPC, situațiile de FPC, spațiul de FPC, valorificarea experiențelor formate etc.;
 - *condiții individuale de FPC*: identificarea, construirea și rezolvarea situațiilor problemă, autoconducerea studiului independent în formare prin valorificarea stilului personal de învățare, implementarea modelelor de formare etc.;

- *condiții sociogrupale de FPC*: studiul în echipă, argumentarea și contraargumentarea pozițiilor/punctelor de vedere personale în dinamică sau în contexte tip „dezbateri”, „decizii alternative” „negociere” etc.

În contextul dat, menționăm că valorificarea condițiilor de FPC va implica diverse acțiuni specifice procesului de FPC: receptarea, înțelegerea, aplicarea, implementarea și actualizarea informațiilor propuse.

- O altă componentă a *Referențialului de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* reprezintă *finalitățile de FPC*, exprimate prin competențele profesionale, care urmează a fi dezvoltate cadrelor didactice în cadrul experimentului pedagogic:

C1. Competența relațională (CR): dezvoltarea relațiilor constructive bazate pe corectitudine:

- promovarea valorilor, atitudinilor și comportamentelor pozitive față de profesori/elevi;
- crearea unui climat favorabil învățării;
- recunoașterea, aprecierea și valorificarea diversității sociale, religioase, etnice și lingvistice a clasei, în beneficiul cadrelor didactice;
- oferirea consultațiilor colegilor în situații referitoare la egalitate, incluziune și diversitate pentru a răspunde nevoilor cadrelor didactice.

C2. Competența cognitivă de specialitate (CGS): proiectarea, planificarea și implementarea curriculumului în procesul educațional:

- valorificarea reperelor metodologice în formarea competențelor la disciplina predată;
- promovarea activă a metodologiei didacticei interactive specifice disciplinei predate;
- consultarea materialelor de specialitate, colaborarea în cadrul unor organizații profesionale;
- cunoașterea și înțelegerea contribuției pe care o are disciplina predată în activitățile de învățare interdisciplinare și transdisciplinare;
- implementarea unei game variate de surse de informare privind ultimele evoluții în domeniu;
- prezentarea informațiilor recente în domeniul disciplinei predate într-o formă clară și adecvată.

C3. Competență de predare – învățare (CPÎ): valorificarea oportunităților de învățare curriculare, extracurriculare și extrașcolare:

- reflectarea asupra eficacității propriei activități didactice și analiza impactului acesteia asupra progresului și rezultatelor formabililor;
- dezvoltarea periodică a abordărilor folosite în activitatea profesională, atunci când este necesar;

- analiza impactului feedback-ului pe care îl ofer cadrelor didactice și coordonarea formabililor în îmbunătățirea performanței profesionale;
- abordarea în mod creativ și constructiv a strategiilor pedagogice folosite în procesul educațional;
- prezentarea conținutului activităților educaționale într-un mod variat și stimularea interesului formabililor;
- oferirea cadrelor didactice a feedbackului pozitiv și constructiv pentru a îmbunătăți experiența de învățare;
- comunicarea eficientă a obiectivelor lecției.

C4. Competența managerială (CM): *planificarea, organizarea, implementarea și monitorizarea documentelor de politici educaționale și normative:*

- motivarea cadrelor didactice pentru învățare și obținerea rezultatelor la cele mai înalte standarde posibile;
- stabilirea și menținerea unui control eficient al sălii de clasă, al activităților și comportamentului grupului de formabili;
- gestionarea situațiilor de criză apărute în activitatea la clasă;
- organizarea unui mediu de învățare plăcut și motivant pentru formabili prin amenajarea sălii de clasă;
- promovarea și încurajarea colaborării, activității în echipă la clasă și a învățării prin cooperare.

C5. Competența de proiectare și planificare (CPP): *formularea obiectivelor de învățare pentru disciplina predată, activitățile extracurriculare și extrașcolare:*

- cunoașterea schimbărilor aduse curriculumului;
- stabilirea priorităților, planificarea și elaborarea proiectelor de lungă și scurtă durată pentru disciplina predată;
- elaborarea materialelor didactice pentru disciplina predată și activitățile extracurriculare și extrașcolare, în funcție de nevoi;
- elaborarea materialelor de învățare corelate cu obiectivele de învățare ale acestora;
- utilizarea strategiilor de predare și învățare pentru a răspunde nevoilor formabililor;
- oferirea cadrelor didactice a oportunităților de a-și dezvolta capacitatea de gândire și învățare;
- utilizarea abordărilor și resurselor didactice corelate cu obiectivele de învățare.

C6. Competența de evaluare și monitorizare (CEM): *stabilirea criteriilor de evaluare specifice utilizate în cadrul disciplinei predate/ activităților planificate și implementarea acestora în procesul educațional:*

- selectarea instrumentului de evaluare adecvat pentru a verifica competențele formabililor;
- realizarea activității de evaluare și interpretare a rezultatelor;
- oferirea formabililor a feedbackului constructiv și pozitiv care să îi motiveze în învățare;
- primirea și acceptarea feedbackului privind propria performanță didactică;
- îmbunătățirea eficienței evaluării la clasă.

De asemenea, în efortul de „decodare” analitică, s-a urmărit implementarea *Paradigmei de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* pe linia formării/dezvoltării celor șase competențe profesionale: *competența relațională, competența cognitivă de specialitate, competența predare – învățare, competența managerială, competența proiectare și planificare, competența evaluare și monitorizare*. Subiecții implicați au plasat situațiile de formare/dezvoltare respective într-o poziție apropiată înțelegerii și acceptării elementelor de noutate, care marchează anumite schimbări la nivel mintal și sensibilizării în raport cu realul pedagogic al competențelor profesionale.

Ca urmare a analizei condițiilor de FPC și finalităților de FPC, a fost planificat procesul de FPC privind profesionalizarea cadrelor didactice, care vizează: obiective, conținuturi, resurse temporale și materiale/didactice, strategii pedagogice, forme de organizare, instrumente utilizate și competențe profesionale, prezentate în Tabelul 3.8.

Curriculumul de FPC a cadrelor didactice, ca o componentă a *Referențialului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, alcătuit din două module: modulul I. *Praxiologia profesionalizării cadrelor didactice* și modulul II. *Organizarea activităților educaționale curriculare și extrașcolare (Anexa 18)*, reprezintă instrumentul esențial în formarea/dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice. Curriculumul de FPC vizează garantarea educației de calitate pentru toți și promovarea oportunităților de învățare pe tot parcursul vieții.

Componentele curriculumului sunt: preliminarii, reperele conceptuale (principiile, funcțiile, actorii principali, conținuturile, valorile și atitudinile, destinatarii, scopul, beneficiarii, domeniul de activitate al cadrelor didactice), descrierea succintă a integrării unităților de conținut în programul de formare profesională continuă și administrarea acestora, competențele profesionale dezvoltate în cadrul unităților de conținut.

Tabelul 3.8. Planificarea procesului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice

Obiective	Subiecte/ conținuturi	Resurse de timp	Tipul de activitate	Strategii pedagogice	Resurse/ materiale didactice	Forme de organizare	Instrumente utilizate	Competențele profesionale ale cadrelor didactice
<ul style="list-style-type: none"> • analiza conceptului de profesionalizare a cadrelor didactice; • determinarea criteriilor și indicatorilor cu privire la dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice; • identificarea nivelului inițial al profesionalizării cadrelor didactice în baza competențelor profesionale; 	Tendințe moderne în profesionalizarea cadrelor didactice	6 ore	Seminar	Prelegerea Dezbaterea Lucrul cu suportul de curs Lectura prin modelul RICAR (răsfoire, întrebări, citirea propriu-zisă, aprofundarea mesajului, recapitulare); Metoda învățării prin demonstrație; harta conceptuală; metoda învățării bazate pe analiza de sarcini;	calculator, fișe, postere, planșe PPT	Activitate individuală Activitate în perechi Activitate frontală	Test inițial (etapa de constatare) <i>Nivelul inițial de profesionalizare a cadrelor didactice în baza competențelor profesionale</i> <i>Fișe de formare pentru GE</i>	C1 C2 C3 C4 C5 C6
<ul style="list-style-type: none"> • examinarea cadrului normativ al Curriculumului Național; • identificarea axelor valorice ale dezvoltării Curriculumului 	Curriculumul școlar axat pe competențe	10 ore	Seminar	Știu-Vreau să știu-Învăț Conversația euristică Problematizarea Modelarea, Simularea de situații	Fișe, postere, planșe PPT	Activitate individuală Activitate în perechi	Autoevaluare Evaluare reciprocă Evaluare frontală	C1 C2 C3 C4 C5 C6

<ul style="list-style-type: none"> • Național; • delimitarea demersurilor manageriale privind implementarea curriculumului școlar; • argumentarea importanței realizării lecției din perspectiva diverselor strategii pedagogice. 				<p>Asocieri libere SINELG Conversația euristică Discuții</p>				
<ul style="list-style-type: none"> • analiza conceptului activitate educațională în contextul proceselor de management; • identificarea funcțiilor activității educaționale; • determinarea profilurilor activităților extrașcolare; • examinarea tipurilor de activități educaționale extracurriculare și extrașcolare 	<p>Activitățile educaționale curriculare și extrașcolare: definire și delimitare conceptuală</p>	6 ore	Seminar	<p>Conversația euristică Problematizarea Modelarea, Simularea de situații</p>	Fișe, postere, planșe PPT	<p>Activitate în perechi Activitate frontală</p>	<p>Autoevaluare Evaluare reciprocă Evaluare frontală</p>	<p>C1 C2 C3 C4 C5 C6</p>
<ul style="list-style-type: none"> • explicarea 	Strategiile	8 ore	Seminar	Metoda	Fișe, postere,	Activitate	Autoevaluare	C1

<p>strategiilor de control cognitiv, emoțional și al mediului;</p> <ul style="list-style-type: none"> • contextualizarea strategiilor de elaborare și organizare a materialului pentru activitatea educațională; • dezvoltarea inteligențelor multiple din perspectiva stilurilor de predare și învățare 	<p>pedagogice și stilurile de învățare în cadrul activităților educaționale curriculare și extrașcolare</p>			<p>predării/învățării reciproce Dezbaterea Lucrul cu suportul de curs</p>	<p>planșe PPT</p>	<p>individuală Activitate în perechi Activitate frontală</p>	<p>Evaluare reciprocă Evaluare frontală</p>	<p>C2 C3 C4 C5 C6</p>
<ul style="list-style-type: none"> • conceperea modelelor de proiectare a activităților educaționale extracurriculare și extrașcolare; • analiza tipurilor de portofoliu în activitatea educațională; • promovarea modelelor de formare a cadrelor didactice în cadrul activităților educaționale; 	<p>Proiectarea, implementarea și evaluarea activităților educaționale</p>	<p>10 ore</p>	<p>Training</p>	<p>Portofoliu, training-ul studiul de caz, metoda piramidei</p>	<p>Fișe, postere, planșe</p>	<p>Activitate individuală Activitate în perechi Activitate frontală</p>	<p>Autoevaluare Evaluare reciprocă Evaluare frontală</p>	<p>C1 C2 C3 C4 C5 C6</p>

<ul style="list-style-type: none"> • analiza etapelor de avansare profesională a cadrelor didactice; • determinarea criteriilor de avansare profesională a cadrelor didactice; 	Avansarea profesională a cadrelor didactice	8 ore	Training	Prelegerea Lucrul cu suportul de curs Conversația euristică, Problematizarea Studiu de caz	Fișe, postere, planșe	Activitate individuală Activitate în perechi Activitate frontală	Autoevaluare Evaluare reciprocă Evaluare frontală	C1 C2 C3 C4 C5 C6
<ul style="list-style-type: none"> • Aprecierea metodologiei de profesionalizare a cadrelor didactice • Evaluarea și autoevaluarea sesiunilor de formare 	Profesionalizare a cadrelor didactice în baza competențelor profesionale	4 ore	Seminar de bilanț a activității experimentale	Asocieri libere Focus-grup Exercițiul Conversația	Grila de evaluare Fișe, postere, planșe	Focus – grup, Activitate individuală Activitate în perechi Activitate frontală	Test la etapa finală de control Nivelul final de profesionalizare a cadrelor didactice în baza competențelor profesionale	C1 C2 C3 C4 C5 C6

Programul formatorului reprezintă demersul acțional al formatorului pentru două module: *Praxiologia profesionalizării cadrelor didactice (Anexa 19)*, *Organizarea activităților educaționale curriculare și extrașcolare (Anexa 20)* și are definite competențele profesionale la nivel de cunoaștere și înțelegere, aplicare și integrare. Fiecare nivel are specificate cunoștințe factuale, conceptuale, procedurale și strategice pentru cele două module. Componentele programului sunt: obiectivele, subiectul/conținutul, descrierea activității, metode/resurse, indicatori de performanță ai beneficiarilor. În *Anexele 19 și 20* sunt prezentate Programele formatorului aplicate în cadrul experimentului pedagogic.

Referențialului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice reprezintă un reper esențial în evoluția în carieră a cadrelor didactice.

În ultimele trei decenii, în sistemele internaționale de învățământ se observă transformări radicale (de ordin structural, conținut, durată etc.), în vederea satisfacerii cerințelor societății. În toate statele Uniunii Europene se atrage atenția, tot mai mult, la FPC și dobândirea de noi competențe profesionale pe tot parcursul vieții. Principalele componente ale procesului de formare profesională continuă prezentate sunt: *evoluția în carieră și dezvoltarea profesională continuă*.

În contextul dat, prin analiza literaturii de specialitate, a fost identificată o primă componentă în evoluția profesională și anume teoriile psihologice privind orientarea în carieră, care își fundamentează demersurile pe următoarele aspecte: *psihologia personalității, psihologia dezvoltării și psihologia proceselor decizionale*.

a) *Teorii bazate pe psihologia personalității*. Autorii acestor teorii susțin că particularitățile psihoindividuale ale omului, care configurează personalitatea acestuia, sunt responsabile de alegerile profesionale făcute de fiecare persoană. Astfel spus, tipul de personalitate căruia îi aparține fiecare individ determină opțiunile sale privind profesia și cariera. Trăsăturile și/sau factorii de personalitate influențează în mod hotărâtor alegerile persoanei referitoare la profesie și carieră.

- *Alegerea profesiei și satisfacția în muncă*, reprezintă teoria analizată de A. Roe, care a dezvoltat o anumită concepție privind alegerea profesiilor/ocupațiilor și obținerea satisfacției în muncă prin succesele obținute, pornind de la teoria lui Maslow referitoare la trebuințele umane. Autoarea arată că, pentru a înțelege rolul profesiei (și al ocupației) în viața individului, „trebuie să înțelegem mai întâi individul și nevoile lui” [258, p. 497]. Anne Roe a construit o concepție privind alegerea profesiei și satisfacerea trebuințelor umane care ar putea fi rezumată astfel: există o anumită relație între trecutul familial al unei persoane, educația și situația ei profesională/ocupațională. Astfel, unele deficite (frustrări, nerealizări, insatisfacții etc.) din perioada copilăriei pot fi compensate prin

munca (profesia, ocupația) pe care o desfășurăm. Persoana ale cărei trebuințe au fost nesatisfăcute sau insuficient satisfăcute în copilărie va încerca să și le satisfacă alegând profesii și ocupații care să-i permită satisfacerea acelor nevoi. Profesiile și ocupațiile dispun de potențialul necesar satisfacerii la nivel optim a trebuințelor umane și, în consecință, dobândirea de către persoană a *sentimentului autorealizării și al autoîmplinirii* [121, p. 215-216].

- *Teoria alegerii profesiei a lui Holland* poate fi caracterizată prin câteva idei fundamentale:
 - prin trăsăturile și comportamentele lor, oamenii pot fi caracterizați ca aparținând unor *tipuri de personalitate* (șase tipuri): *realist, intelectual, social, convențional, întreprinzător și artistic*;
 - personalitate și mediu (profesional) de tip *realist*. Este vorba de acele persoane orientate către prezent și activități concrete, predominant fizice, desfășurate cu ajutorul unor unelte, instrumente, scule, dispozitive etc. Au abilități fizice, o bună coordonare manuală;
 - personalitate și mediu (profesional) de tip *investigativ/intelectual*. Persoanele sunt orientate spre activități care presupun gândire abstractă și valori de ordin intelectual. Ele preferă activitățile de cercetare, dovedind aptitudini și abilități în acest sens;
 - personalitate și mediu (profesional) de tip *artistic* include persoanele cu disponibilități imaginative și creative ridicate, care preferă activități ce presupun valori artistice și le dau posibilitatea să-și manifeste originalitatea și o anumită „notă personală”;
 - personalitate și mediu (profesional) de tip *social* include persoanele care manifestă interes pentru relaționarea cu alții, pentru acordarea de ajutor și sprijin, pentru lucrul cu oamenii;
 - personalitate și mediu (profesional) de tip *întreprinzător/antreprenorial* include persoanele cu înclinații spre domeniile politic și economic, cu capacități și aptitudini de influențare, de persuasiune și de conducere; sunt persoane cu inițiativă și spirit întreprinzător;
 - personalitate și mediu (profesional) de tip *convențional* include oamenii conformiști, buni executanți, care se supun unor convenții, reguli etc. Preferă ordinea, mediile de muncă în care sarcinile sunt bine structurate și presupun punerea în practică a unor algoritmi, au aptitudinea pentru munci administrative, de birou, în domeniul financiar etc. [258; 119, p. 219-220].

b) *Teorii bazate pe psihologia dezvoltării*: alegerea profesiei și a carierei presupune un ansamblu de opțiuni luate în diferite etape și momente ale evoluției persoanei; formarea și cristalizarea unor interese și aspirații în adolescență contribuie, în mod esențial, la construirea identității profesionale a fiecărei persoane [121, p. 220].

- *Teoria alegerii ocupaționale a lui E. Ginzberg* [257] descrie alegerea vocațională ca un proces cu mai multe etape:
 - etapa *fanteziilor profesionale* (până la 10 ani);
 - etapa *exploratorie* (11 – 18 ani), când persoana își manifestă interesele și preferințele, își evaluează capacitățile, aderă la anumite valori etc.;
 - etapa *opțiunilor realiste* (19 – 24 ani), când se face evaluarea soluțiilor posibile și se ia o decizie finală.
- *Teoria evoluției în carieră a lui D. E. Super* [Apud 121, p. 221] este o teorie bazată pe conceptul de sine și are la bază idei și principii ale psihologiei diferențiale, psihologiei fenomenologice și ale psihologiei dezvoltării. D. E. Super afirmă că procesul dezvoltării carierei parcurge mai multe stadii aflate într-o succesiune cronologică, și anume:
 - stadiul de *creștere* (până la 14 ani), în care persoana își conturează un anumit concept de sine (imagine de sine). Acest stadiu are trei *substadii*: 1. cel al *fanteziilor* (până la 10 ani), dominat de jocuri de rol imaginative; 2. cel al *intereselor* (11-12 ani), caracterizat prin conturarea unor interese și aspirații; 3. cel al *capacității* (13 – 14 ani), caracterizat prin nevoia de activitate, de formare (pregătire);
 - stadiul de *explorare* (15 – 24 ani), în care persoana acționează pentru a se cunoaște și experimentează diferite roluri. Acesta are mai multe *substadii*: 1. cel al *tentativelor de alegere* a unei profesii/ocupații (15 – 17 ani); 2. cel de *tranziție* spre primele experiențe de muncă (18 – 20 ani); 3. cel de *încercare* a mai multor activități și, în final, acceptarea de către persoană a unei anumite ocupații pentru un timp mai îndelungat;
 - stadiul de *stabilizare* (25 – 44 ani) – păstrarea activității profesionale, dacă este cea dorită, sau schimbarea activității profesionale până când persoana ajunge să presteze una care-i aduce mulțumire și satisfacții. *Substadiile* acestui stadiu sunt: 1. cel de *probă* (25 – 30 ani), în care sunt schimbate mai multe ocupații sau slujbe, uneori foarte diferite; 2. cel de *stabilizare propriu-zisă* pe un post considerat acceptabil (31 – 44 ani). Este perioada în care persoana are un randament maxim în activitatea profesională și personală, dovedind pricepere și creativitate;
 - stadiul de *menținere* (45 – 64 ani), în care persoana angajată încearcă să-și mențină poziția dobândită;
 - stadiul *declinului* (peste 65 ani), în care persoana își asumă alte roluri, îndepărtându-se treptat de lumea muncii [121, p. 221 - 222].
- *Teoria dezvoltării profesionale a lui D. V. Tiedeman și R. P. O'Hara* analizează procesul alegerii profesiei, al construirii carierei prin *două perioade*, fiecare cu mai multe *stadii* [121, p. 223]:
 - a) *perioada de anticipare și preocupare*, care include următoarele *stadii*:

- *explorarea* – persoana încearcă mai multe posibilități pentru atingerea unor scopuri posibile; ea consideră că sunt importante numai scopurile ce pot fi atinse;
- *cristalizarea* – conturarea unui demers prin evaluarea mai multor alternative și scopuri posibile;
- *alegerea* – opțiunea pentru o variantă și angajarea persoanei în punerea ei în practică;
- *clarificarea* – construirea unei imagini realiste privind viitorul său profesional.

b) *perioada de înfăptuire și adaptare*, cu următoarele *stadii*:

- *intrarea* într-un sistem organizațional și social; persoana conștientizează faptul că, pentru a avea succes, scopurile sale nu trebuie să fie în contradicție cu cerințele societății și ale organizației în care își va desfășura activitatea;
- *transformarea* – încercarea persoanei de a-și înfăptui aspirațiile și idealurile racordându-se (prin transformări specifice) la cerințele societății;
- *integrarea* prin realizarea unui compromis între interesele și aspirațiile persoanei, pe de o parte, și cerințele societății/organizației, pe de altă parte [121, p. 223].

c) *Teorii bazate pe psihologia proceselor decizionale*

- *Alegerea profesiei și a ocupației ca proces decizional* (A. B. Gelatt) [121, p. 224] analizează decizia privind profesia și cariera, care presupune cel puțin două condiții:

- *autonomia, independența persoanei* care ia o hotărâre;
- existența a *cel puțin două alternative*, a cel puțin două moduri de acțiune pe care persoana le cunoaște și în funcție de care adoptă o decizie (face o alegere).

- *Modelul de consiliere psihopedagogică bazat pe teoria deciziei* (Teoria deciziei a lui Bramer) [121, p. 224], conform căreia procesul de consiliere psihopedagogică privind alegerea profesiilor și orientarea carierei trebuie să urmeze următorii pași [257; 121, p. 249]:

- *stabilirea unei relații specifice cu clientul și implicarea acestuia* în realizarea propriilor sale probleme;
- *identificarea și clarificarea problemei și stabilirea obiectivelor* consilierii cu scop de ajutor, îndrumare și orientare a activității clientului;
- *identificarea și analiza alternativelor posibile* de soluționare a problemei identificate;
- *culegerea de informații relevante*;
- *analiza implicațiilor și a consecințelor* care derivă din diversele alternative posibile;
- *clarificarea sistemului de valori* care fundamentează opțiunile personale, atât ale clientului, cât și ale consilierului;
- *reexaminarea obiectivelor*, a soluțiilor alternative, a riscurilor prezumate și a consecințelor acestora;

- *decizie* în favoarea unei alternative și formularea unui plan de acțiune în vederea atingerii obiectivelor propuse;
- *generalizarea și transferul* celor învățate în timpul procesului de consiliere *în situații de viață noi*;
- *monitorizarea și reevaluarea* periodic a modalităților de acțiune ale clientului și, eventual, modificarea procedurilor în funcție de împrejurări și de solicitările concrete [121, p. 224 - 225].

Studiile de specialitate prezintă *cinci categorii definitorii* pentru o carieră de succes:

- *subzistența de bază* (obținerea unui salariu adecvat, activarea într-un mediu sigur);
- *structură și control* (persoana știe ce se așteaptă de la ea, înțelege lucrurile care se întâmplă, posedă control asupra propriului viitor);
- *identitate și scop* (persoana trebuie să vadă că realizările sale au valoare);
- *apartenență* (individul este parte a unui grup pe care îl prețuiește, are sentimente de apartenență la un grup profesional);
- *oportunitate* (oportunități privind provocările profesionale, realizarea unor progrese etc.) [253].

Ansamblul de categorii *definitorii* pentru o carieră de succes urmează a fi corelat cu resursele umane (cadrele didactice) prezente în sistemul educațional, pe de o parte, și cu dorința cadrului didactic de a performa în sistemul educațional prin tot ceea ce face.

Identificând factorii privind evoluția în carieră, distingem factori interni și externi, care au o importanță deosebită: *interni*: cunoștințele despre sine, cunoștințele despre alternativele educaționale și ocupaționale, abilitățile decizionale; și *externi*: întâmplarea; cererea și oferta forței de muncă; factorii de natură socioculturală și educațională (părinții, grupul de prieteni și colegi, profesorii, persoane semnificative) [257].

În Republica Moldova avansarea în carieră a cadrelor didactice se realizează prin sistemul gradelor didactice doi, unu și superior, considerate evaluări a diferitor niveluri de competență profesională atinse în cariera didactică.

Obținerea gradelor didactice doi, unu și superior oferă profesorilor un statut profesional mai înalt și contribuie la majorarea salariului. Analizând diferite modele europene de formare profesională continuă a profesorilor, constatăm că Republica Moldova se aliniază sistemelor cu cariere pe mai multe niveluri, care sunt definite prin competențe specifice și responsabilități. Menționăm, de asemenea, specificul sistemului național de FPC, structurat pe mai multe niveluri, având o legătură indisolubilă între nivelul profesiei și salariul respectiv. Această situație este, de regulă, semnificativă și pentru alte sisteme de FPC din statele europene, nefiind însă obligatorie.

Nivelurile de carieră sunt structurate ascendent și le pot aduce profesorilor noi roluri sau responsabilități, de exemplu o avansare profesională la anumite funcții: șef de comisie metodică, director adjunct, membru în diverse comisii fie la olimpiada școlară, fie la evaluarea și atestarea cadrelor didactice, fie în alte comisii cu diverși parteneri (APL, ONG etc.).

Cerințele pentru obținerea gradelor didactice doi, unu și superior sunt stipulate în Regulamentul de atestare a cadrelor didactice (Tabelul 3.9.).

Tabelul 3.9. Etapele avansării în carieră a cadrelor didactice

Nivel în cariera didactică	Confirmare grad didactic	Conferire grad didactic
Cadru didactic debutant	-	2 ani
Cadru didactic gradul doi	50 de credite /5 ani	50 de credite
Cadru didactic gradul unu	60 de credite/5 ani	60 de credite
Cadrul didactic gradul superior	80 de credite /5 ani	80 de credite

Etapele de avansare în carieră presupune următoarele:

- proba *Studiului de caz* (pentru cadrele didactice din instituțiile de învățământ care solicită conferirea/confirmarea gradului didactic doi);
 - proba *Interviului de evaluare a competențelor profesionale* în baza indicatorilor stabiliți (pentru cadrele didactice care solicită conferirea/confirmarea gradului didactic unu și superior: sarcină didactică/sarcină metodică);
- a) **Studiul de caz** pentru conferirea/ confirmarea gradului didactic doi:

Studiu de caz reprezintă o metodă care este o confruntare directă a participanților cu o situație cotidiană, autentică, luată ca exemplu, reprezentativă pentru un ansamblu de situații și evenimente problematice. **Studiul de caz** presupune analiza situației în grup și prezentarea unor scenarii reale pe anumite teme sau probleme apărute în procesul educațional. Studiul de caz se poate realiza în scris sau oral și vizează dezvoltarea competențelor de identificare a aspectelor relevante ale unei situații și a implicațiilor acestora. *Exemple* de studii de caz: activitatea profesională de succes, diferite tipuri de comunicare, negocierea în situații problematice etc. Bontaș I. definește studiul de caz prin modalitatea de a analiza o situație specifică deosebită, particulară, reală sau ipotetică, modelată sau simulată, care există sau poate să apară într-o acțiune, fenomen, sistem etc. de orice natură – denumită caz, în vederea studierii sau rezolvării ei, în raport cu nevoile înlăturării unor neajunsuri sau a modernizării proceselor, asigurând luarea unei decizii optime în domeniul respectiv [53, p. 189]. Cazurile sunt circumstanțe specifice unui atelier, unui elev, unei clase de elevi, unei școli etc., care „ies din comun” fie într-o ipostază favorabilă – evidențiată de rezultate superioare în muncă (cazuri pozitive), fie într-o ipostază

nefavorabilă, caracterizată de rezultate nesatisfăcătoare (eșecuri) în muncă (cazurile negative) – acestea din urmă fiind numite „elemente problemă” (exemplu: elevi problemă).

Bontaș I. definește studiul de caz prin modalitatea de a analiza o situație specifică deosebită, particulară, reală sau ipotetică, modelată sau simulată, care există sau poate să apară într-o acțiune, fenomen, sistem etc. de orice natură – denumită caz, în vederea studierii sau rezolvării ei, în raport cu nevoile înlăturării unor neajunsuri sau a modernizării proceselor, asigurând luarea unei decizii optime în domeniul respectiv [53, p. 189]. Cazurile sunt circumstanțe specifice unui atelier, unui elev, unei clase de elevi, unei școli etc., care „ies din comun” fie într-o ipostază favorabilă – evidențiată de rezultate superioare în muncă (cazuri pozitive), fie într-o ipostază nefavorabilă, caracterizată de rezultate nesatisfăcătoare (eșecuri) în muncă (cazurile negative) – acestea din urmă fiind numite „elemente problemă” (exemplu: elevi problemă).

Traseul metodologic este compus din următoarele etape:

1. Pregătirea psihologică și organizatorică pentru analiza studiului de caz/situației didactice.
2. Căutarea și identificarea problemei/temei cu respectarea axei: text – temă/problemă – enunțuri structurale de bază – lansare de întrebări-cheie (Cine? Unde? Când? Soluții? Consecințe? etc.).
3. Abordarea specifică și corectă a studiului de caz (problema este specifică domeniului istoric, geografic, educațional, metaforic, persuasiv etc.).
4. Evaluarea conținutului studiului de caz/situației didactice (structură, părți componente etc.).
5. Focalizări speciale pe: analiza conținutului problemei/temei; determinarea valorilor specifice domeniului; surprinderea stilului/modului particular de tratare a problemei/temei etc.
6. Cercetarea cauzelor care au provocat cazul/situația dată.
7. Identificarea cu claritate a punctelor de vedere, a orientărilor desprinse din cazul/situația prezentă [177, p. 42].

De asemenea, tehnica SPIR reprezintă un mod de abordare a cazului/situației didactice prin exerciții de învățare selectivă, dar profundă a ideilor din cazul/situația didactică prezentată [177, p. 43-44]:

1. S (Survey) – survolare perceptivă mentală, cu abordarea generală a informației prezentate.
2. P (Preview) – preselectie a acțiunilor în mod anticipativ, accentuând ceea ce ne interesează.
3. I (Inview) – privire aprofundată în interiorul informației, examinând esențialul informației.
4. R (Review) – recapitularea, revederea conținutului din perspectiva elementelor aprofundate, urmate de structurarea și notarea a ceea ce s-a reținut/învățat din lectura studiului de caz/situației didactice.

În continuare prezentăm etapele metodei învățării prin analiza de conținut [177, p. 50 - 51]:

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

I. Neacșu propune metoda învățării prin monitorizarea continuă a înțelegerii în soluționarea unei situații didactice [Apud 177, p. 65]:

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

Dinamica folosirii studiului de caz:

- identificarea (modelarea, simularea) cazului;
- studiul analitic al cazului (cauze, relații, rol etc.);
- reorganizarea informațiilor deținute, obținerea de noi informații și organizarea lor într-un ansamblu unitar, în concordanță cu necesitățile rezolvării cazului;
- stabilirea variantelor de rezolvare și alegerea soluției optime;
- verificarea experimentală a variantei alese [53, p. 190].

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

- să fie reală, cotidiană și semnificativă în raport cu obiectivele preconizate, condensând esențialul;

- să aibă valoare instructivă în raport cu competențele profesionale, științifice și etice;
- să aibă un caracter incitant, motivând participanții la soluționarea lui, corespunzând pregătirii și intereselor acestora;
- să solicite participarea activă a tuturor elevilor în obținerea de soluții, asumându-și responsabilitatea rezolvării cazului [187, p. 229].

În analiza unui studiu de caz sunt șase etape [187, p. 229-230]: *etapa 1*: prezentarea cadrului general în care s-a produs evenimentul și a cazului respectiv, *etapa a 2-a*: sesizarea nuanțelor cazului concomitent cu înțelegerea necesității acestuia de către participanții la discuție; *etapa a 3-a*: realizarea studiului individual al cazului propus; *etapa a 4-a*: dezbateră în grup a modurilor de soluționare a cazului; *etapa a 5-a*: formularea concluziilor optime pe baza unei decizii unanime; *etapa a 6-a*: evaluarea modului de rezolvare a situației-caz și evaluarea grupului de participanți, analizându-se gradul de participare.

b) **Situația didactică:**

Situația didactică vizează procesul de învățare și exploatează contextul învățării și plasează elevul într-o anumită relație cu materia de la disciplinele școlare, altfel spus se petrece într-un cadru situațional și educațional determinat. În Regulamentul de atestare a cadrelor didactice este prezentată o structură a situației didactice [360]:

1. Prezintă un proces de formare/dezvoltare a unor competențe, capacități, abilități, deprinderi la disciplina școlară.
2. Vizează un aspect metodic/ didactic la disciplina școlară/ de specialitate (învățarea unor noțiuni, aplicabilitatea, formarea unor automatisme, formarea unor capacități etc.).
3. Prezintă o problemă pedagogică (se constată o absență, lipsă a ceva, insuficiență, dificultăți etc.) în procesul educațional.
4. Se referă la un număr extins de elevi [360].

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

Situația didactică include o problemă care trebuie soluționată și vizează un număr extins de elevi. În literatura de specialitate se disting șase etape în rezolvarea unei situații didactice [Apud 77, p.161]: a) definirea punctului de plecare și a scopului urmărit; b) punerea problemei – prin cunoașterea profundă a situației de plecare și selectarea informației; c) organizarea informației; d) transmiterea informației în vederea identificării soluțiilor posibile; e) luarea deciziei – opțiunea pentru cea mai bună soluție; f) verificarea soluției alese și a rezultatelor obținute. În cadrul analizei unei situații didactice distingem *nivelul extragerii problemei* și *nivelul rezolvării problemei*. La nivelul extragerii problemei, principala misiune a cadrului didactic este e a crea,

de a prezenta și de a pune *probleme noi*, pe care elevii să le trăiască sub forma unor stări conflictuale cognitive și emoționale, ca pe niște dileme, paradoxuri ale realității etc. care stârnesc curiozitate, interes, motivație. A doua etapă este formularea problemei, unde participanții sunt puși în căutarea soluțiilor pentru a rezolva problema, prin trei variante posibile [77, p. 162]:

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

Conchidem că varianta recomandabilă este a doua consacrată soluționării propriu-zise a situației-probleme.

Interpretarea critică a conceptelor de paradigmă și profesionalism, a rolurilor cadrelor didactice și a setului de competențe profesionale, a determinat elaborarea indicatorilor de profesionalizare a cadrelor didactice din perspectiva avansării în carieră prin activitățile educaționale de calitate (Tabelul 3.10.):

Tabelul 3.10. Indicatori de profesionalizare a cadrelor didactice

Nr. d/o	Acțiuni	Activități educaționale
1.	Proiectarea curriculară a activității didactice (CGS, CPP)	-proiectarea curriculară și revizuirea proiectării didactice în procesul educațional; -proiectarea și revizuirea temelor/conținuturilor predate; -proiectarea/actualizarea produselor curriculare în conformitate cu nevoile personale, profesionale, instituționale și sociale; - proiectarea unităților de învățare prin: identificarea și selectarea obiectivelor, competențelor, conținuturilor, metodelor, resurselor, instrumentelor și procedeele de formare; - proiectarea activităților de formare în conformitate cu obiectivele stabilite, cu competențele de dezvoltat, cu nevoile elevilor, deplasând accentul de la predare spre învățare și formare;
2.	Organizarea și gestionarea procesului de predare a cadrelor didactice (CM, CPÎ)	- structurarea și organizarea activității de predare a cadrelor didactice; - utilizarea eficientă a strategiilor de formare, centrate pe elev în contexte reale și virtuale; - inovarea metodelor, a resurselor de predare și utilizarea acestora; - utilizarea tehnologiilor informaționale și a diferitor platforme educaționale;
3.	Organizarea și gestionarea procesului de formare a formabililor în contexte cotidiene (CM, CPÎ)	- crearea diferitor contexte autentice, reale de formare; - promovarea unei formări autentice, reale, cotidiene adecvate acțiunilor întreprinse în procesul de formare; - accentuarea elementelor motivaționale pentru facilitarea FPC a cadrelor didactice;
4.	Organizarea și gestionarea procesului de monitorizare	- utilizarea eficientă a strategiilor de evaluare, centrate pe elev în contexte reale, autentice și virtuale;

	și evaluare (CM, CEM)	<ul style="list-style-type: none"> - inovarea metodelor și a resurselor de evaluare, modalitatea de utilizare a acestora; - respectarea deontologiei evaluării și a integrității profesionale; - monitorizarea procesului de post-formare la nivel de instituție de învățământ;
5.	Managementul clasei de elevi (CR, CM)	<ul style="list-style-type: none"> - crearea și asigurarea climatului favorabil al învățării în clasa de elevi; - gestionarea și soluționarea situațiilor critice și dificile în clasa de elevi; - consilierea psihopedagogică diferențiată a cadrelor didactice; - consilierea de specialitate a cadrelor didactice în elaborarea proiectelor/planurilor de dezvoltare profesională, accentuând componenta cercetare; - monitorizarea diferitor activități organizate de cadrelor didactice în perioada post-formare la clasa de elevi;
6.	Inovarea procesului de profesionalizare a cadrelor didactice și realizarea transferului tehnologic (CGS, CPÎ)	<ul style="list-style-type: none"> - introducerea unor noi domenii de formare; - promovarea inovațiilor în domeniul metodologiei profesionalizării cadrelor didactice (noi sisteme de formare și evaluare a competențelor profesionale a cadrelor didactice, contexte și conținuturi de formare inter- și transdisciplinare); - organizarea și coordonarea unor noi programe modulare de formare, la solicitările beneficiarilor (de exemplu, evaluarea/autoevaluarea și acreditarea instituției de învățământ, elaborarea și prezentarea produselor în cadrul proiectelor educaționale etc.); - organizarea și coordonarea unor noi domenii de formare în contextul profesionalizării carierei didactice: formarea profesorilor formatori, formarea profesorilor mentori, formarea profesorilor cercetători;
7.	Autoevaluarea, controlul, reglementarea propriei activități de FPC (CEM)	<ul style="list-style-type: none"> - analiza și reflectarea permanentă asupra activității profesionale și personale, acțiunilor întreprinse și corelarea acestora cu demersul acțional al formărilor; - autoevaluarea periodică și continuă a activității profesionale a formabililor; - promovarea rezultatelor formabililor prin valorificarea și diseminarea acestora;
8.	Managementul procesului de formare profesională continuă/autoformare profesională (CM, CPP)	<ul style="list-style-type: none"> - diagnosticarea și identificarea nevoilor de profesionalizare a activității profesionale; - planificarea, coordonarea și organizarea activităților de formare în colaborare cu colegii din instituție/alte instituții; - implicarea în activități specifice de formare în domeniul psihopedagogic și de specialitate la nivel instituțional, local și național; - implicarea în activități specifice de dezvoltare profesională în calitate de formator, mentor, cercetător;
9.	Participarea la dezvoltarea instituțională (CR, CEM)	<ul style="list-style-type: none"> - implicarea în activitatea profesională de promovare a instituției de învățământ (participarea în activități de caritate, târguri expoziționale etc.); - participarea la elaborarea și implementarea strategiilor de dezvoltare a instituției de învățământ; - promovarea imaginii instituției de învățământ prin diferite modalități la nivel local, național, internațional, cât și în alte organizații; - dezvoltarea relațiilor de parteneriate educaționale cu ONG-uri, agenți economici etc.

Avansarea în carieră constituie un sistem complex de acțiuni în care profesorul promovează etape în activitatea profesională, în conformitate cu capacitățile, aptitudinile sale și cu cerințele societății. În rezultatul analizei acțiunilor și indicatorilor de profesionalizare a cadrelor didactice din perspectiva avansării în carieră prin activitățile educaționale de calitate conchidem că avansarea în carieră vizează atât profesorul, cât și formatorul, mentorul, cercetătorul prin formarea-dezvoltarea competențelor profesionale, corelată cu condițiile socio-psihipedagogice și factori, precum: compatibilitatea cadrelor didactice pentru profesia selectată, avantajele și prestigiul acesteia.

Prin activitatea de cercetător, formator și mentor, cadrele didactice realizează un ansamblu de activități școlare și extrașcolare prin care își exercită rolul social în cadrul instituției de învățământ. Rolul social este determinat de responsabilitățile pe care le are profesorul încadrat în instituția de învățământ, de așteptările celorlalți, și vizează o multitudine de valori și atitudini obținute în contexte concrete.

3.5. Concluzii la capitolul 3

1. Valorificarea acțională a *Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* reclamă elaborarea unui *Cadru metodologic al FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, axat pe un ansamblu de instrumente metodologice și mecanisme de implementare la nivel de FPC și de cercetare la nivel de sistem și proces educațional. Acest ansamblu metodologic însumează: *Programul de FPC* a cadrelor didactice; *Curriculumul de FPC* a cadrelor didactice; *Referențialul de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*; *Constructul praxiologic de FPC* din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice și repherează, teoretic și aplicativ, activitățile de implicare a cadrelor didactice într-un proces activ de profesionalizare.
2. Structurarea *Programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice*, care reprezintă instrumentarul esențial de profesionalizare a cadrelor didactice, asigură calitatea implementării reformelor educaționale în dezvoltarea resurselor umane din sistemul educațional și în dezvoltarea profesională și personală a cadrelor didactice din sistemul de FPC. Aceste programe au fost concepute pornind de la ideea profesionalizării în aspect procedural și funcțional, fiind un reper cu sens inovativ în domeniul formării continue a cadrelor didactice.
3. Prin elaborarea *Curriculumului de FPC*, care contribuie la realizarea programelor de FPC și la reglarea activității de FPC la nivel de sistem și proces al FPC, s-au activat metodologic elementele componente de conținut, care pot asigura finalități performative. Proiectarea curriculumului pentru programul de FPC, implementarea și evaluarea

curriculumului reprezintă trei procese interdependente în demersurile curriculare ale formatorului în cadrul activităților de FPC, conducând, potențialmente, la rezultate sesizabile și de relevanță în procesul formării continue a cadrelor didactice.

4. Modelarea analitică a *Referențialului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, structurat în următoarele componente: *condițiile socio-psiopedagogice de FPC, finalitățile de FPC, planificarea procesului de FPC, programul de FPC, curriculumul de FPC, programul formatorului* reprezintă un demers aplicativ cu un real impact formativ. Implementarea *Referențialului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* reprezintă o modalitate de avansare în carieră a cadrelor didactice în Republica Moldova și se poate realiza pe mai multe dimensiuni: obținerea unui grad didactic, formarea profesorului formator, formarea profesorului mentor, formarea profesorului cercetător, recalificare profesională, formarea profesorului manager și dezvoltarea marketingului profesional, formarea profesorului leader.

4. CONSTRUCTUL PRAXIOLOGIC DE FORMARE PROFESIONALĂ CONTINUĂ DIN PERSPECTIVA PROFESIONALIZĂRII CADRELOR DIDACTICE

Capitolul *Constructul praxiologic de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* prezintă designul experimental, instrumentele utilizate în experimentul pedagogic, care oferă posibilitatea de a identifica problemele existente și de a forma cadrele didactice, clasificate după *competențele profesionale* enumerate, proliferând o *imagine a identității profesionale a cadrelor didactice*, *descriptorii de bază ai FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, *Referențialul de evaluare a nivelului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, *Programul de FPC*, *Metodologia de FPC* din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice, *eșantionul experimental* în cadrul diagnosticării situației și identificarea problemelor în domeniul FPC a cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice, *eșantionul experimental în cadrul etapelor de constatare, formare și validare*, *Curriculumul de FPC* a cadrelor didactice implementat prin diferite *activități de formare*, *modele constructiviste* și *modele de Program al formatorului*, valorificate în cadrul experimentului de formare.

4.1. Contextul și designul experimentului pedagogic

În cadrul experimentului pedagogic au fost diagnosticate, formate și validate finalitățile educaționale, determinând următoarele *competențe profesionale ale cadrelor didactice*:

- *Competența relațională*: dezvoltarea relațiilor constructive bazate pe corectitudine (C1);
- *Competența cognitivă de specialitate*: proiectarea, planificarea și implementarea curriculumului în procesul educațional (C2);
- *Competență de predare – învățare*: valorificarea oportunităților de învățare curriculare, extracurriculare și extrașcolare (C3);
- *Competența managerială*: planificarea, organizarea, implementarea și monitorizarea documentelor de politici educaționale și normative (C4);
- *Competența de proiectare și planificare*: formularea obiectivelor de învățare pentru disciplina predată și activitățile extracurriculare și extrașcolare (C5);
- *Competența de evaluare și monitorizare*: stabilirea criteriilor de evaluare specifice utilizate în cadrul disciplinei predate/ activităților planificate și implementarea acestora în procesul educațional (C6).

Demersul investigativ privind FPC s-a bazat pe o strategie complexă de cercetare aplicativă, care îmbină atât metode cantitative, cât și metode calitative de investigație.

Metodele și instrumentele utilizate în experimentul pedagogic: studiul bibliografic și documentar; demersul analitic; demersul sintetic; inducția; deducția; recursul la istorie; demersul sistemic; inventarul de reflecții valorice; ancheta prin chestionar; interviul; metoda experimentului; observația; conversația; studiul de caz; analiza statistică prin aplicarea testului neparametric Mann-Whitney și testului neparametric Kolmogorov-Smirnov; analiza calitativă a datelor experimentale.

- *Analiza documentară*

Prin această metodă au fost studiate reglementările normative în domeniu, dintre care putem menționa următoarele categorii:

- *documente de politici educaționale* (Codul Educației, Planul de acțiuni pentru implementarea reformelor structurale în educație, Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului; Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general), care reflectă starea de fapt și, pornind de la aceasta, coordonatele fundamentale ale unor dezvoltării sistemului de FPC.

Analiza documentelor a avut următoarele *obiective*: colectarea informațiilor cu referire la FPC în Republica Moldova; ordonarea informațiilor obținute și alcătuirea unei baze de date; analiza datelor cu privire la FPC și formularea unor ipoteze pentru realizarea cercetării.

- *Chestionarea cadrelor didactice /de conducere privind formarea profesională continuă, accentuându-se competența profesională a cadrelor didactice*

Principalele informații solicitate prin intermediul chestionarului/chestionarelor adresat/e cadrelor didactice /de conducere au vizat următoarele aspecte:

- tipurile de programe la care au participat și competențele profesionale dezvoltate prin acestea;
- nevoile de formare ale cadrelor didactice cu privire la dezvoltarea competențelor profesionale;
- motivații privind participarea la formare (intrinseci/extrinseci);
- surse de informare privind dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice;
- aprecieri ale cadrelor didactice cu privire la: condiții de acces; conținut; calitate; utilitate; eficiență; curriculum; raportul teorie - practică; sistemul de evaluare folosit pe parcursul FPC; sistemul de credite (număr de credite, număr de ore);
- impactul FPC în dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrului didactic;

- recomandări ale cadrelor didactice privind îmbunătățirea procesului de FPC și a competențelor profesionale dezvoltate în cadrul FPC ș.a.
- *Interviuri la nivelul cadrelor didactice participante la stagiile de formare profesională continuă.*

Interviurile au solicitat din partea subiecților:

- aprecieri cu privire la programele de FPC oferite (calitate, resurse umane și materiale disponibile/necesare, relația teorie - practică în cadrul programelor de FPC, utilitatea și aplicabilitatea cunoștințelor și competențelor profesionale dobândite, accesul, curriculumul, durata stagiilor, metode, strategii etc.);
- aprecieri cu privire la strategiile, metodologiile de evaluare și autorizare a programelor de FPC în contextul competențelor profesionale;
- informații privind necesitatea de FPC a cadrele didactice (identificarea, adecvarea ofertei la necesarul de FPC precum și la numărul de formatori);
- informații privind inițiativa organizării și desfășurării programelor de FPC;
- modalități de promovare a ofertelor de FPC, axate pe dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice;
- dificultăți întâmpinate de-a lungul organizării și desfășurării programelor de FPC (lipsa motivației, nivelul de pregătire etc.).

Scopul experimentului pedagogic vizează determinarea, formarea și validarea *formării profesionale continue a cadrelor didactice* în baza *Referențialului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, prin valorificarea *Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, având criteriu de bază **competențele profesionale**, analizate prin soluționarea diferitelor situații în procesul de formare profesională continuă.

În concordanță cu *scopul cercetării*, au fost stabilite *obiectivele* experimentului pedagogic:

- diagnoza situației în domeniul FPC în raport cu domeniile de competențe ale cadrelor didactice din învățământul general;
- identificarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice prin formularea diferitor itemi care vizează aceste domenii;
- determinarea nivelului de cunoaștere a conceptelor: FPC, educația adulților, învățare pe tot parcursul vieții, educație permanentă, profesionalizare, dezvoltare profesională, dezvoltare personală;
- identificarea problemelor în planificarea și realizarea FPC ale cadrelor didactice;
- proiectarea activităților teoretice și practice în cadrul FPC a cadrelor didactice;

- motivarea participării / implicării cadrelor didactice în FPC la nivel instituțional și personal;
- promovarea valorilor, atitudinilor și comportamentelor pozitive față de elevi/profesori/alți actori implicați în sistemul educațional;
- valorificarea documentelor de politici educaționale și normative în FPC a cadrelor didactice;
- elaborarea *Referențialului de evaluare a nivelului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* la etapa de constatare și control (Tabelul 4.1.);
- implementarea *Referențialului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* la etapa de formare;
- aplicarea strategiilor pedagogice cu privire la implementarea *Constructului praxiologic de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*;
- sintetizarea datelor experimentale.

Experimentul de diagnosticare a fost anticipat de un *pre-experiment* sondaj [214], rezultatele căruia au determinat necesitatea conceptualizării teoriei și praxiologiei formării profesionale continue a cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice (participanți 828 de subiecți, 2017).

Anterior derulării experimentului pedagogic de constatare au fost efectuate mai multe acțiuni:

- a fost stabilită instituția unde se va desfășura experimentul pedagogic: Institutul de Științe ale Educației, ca instituție de formare profesională continuă a cadrelor didactice de nivel național;
- a fost stabilit tipul de instituții care vor participa la experimentul pedagogic: instituțiile din învățământul general (învățământ primar, gimnazial și liceal);
- au fost selectate eșantioanele experimentale (două grupuri: grup experimental (GE) și grup de control (GC)), cadre didactice, care predau discipline de curs general;
- au fost determinate metodele și instrumentele aplicate în experimentul pedagogic: chestionarul, observația, interviul, comparația, analiza, sinteza, prelucrarea statistică a datelor experimentale.

În literatura de specialitate, *calitatea în educație* desemnează un complex de principii și practici ce traversează întregul mediu educațional, în totalitatea componentelor sale, orientat spre obținerea de rezultate superioare, raportate la standarde și spre satisfacerea nevoilor și așteptărilor beneficiarilor educației [57, p. 6]. Într-o perspectivă generalizatoare, calitatea educației direcționează spre termenii: *ofertă educațională, implementarea ofertei educaționale, beneficiari*, corelați vertical și orizontal prin implementarea activităților de formare.

Tabelul 4.1. Referențialul de evaluare a nivelului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice (constatare și control)

Criterii de evaluare	Nivelurile de performanță	Indicatorii de reușită	Grad de evaluare	Descriptori
<p>1. Dezvoltarea relațiilor constructive bazate pe corectitudine cu colegii</p> <p>2. Valorificarea oportunităților de învățare curriculare, extracurriculare și extrașcolare în procesul educațional</p> <p>3. Planificarea, organizarea, implementarea și monitorizarea documentelor de politică educațională și normative în instituția de învățământ</p> <p>4. Formularea obiectivelor de învățare pentru disciplina predată și activitățile extracurriculare și extrașcolare</p> <p>5. Proiectarea, planificarea și implementarea curriculumului în procesul educațional</p> <p>6. Stabilirea criteriilor de evaluare specifice utilizate în cadrul disciplinei predate/ activităților planificate și</p>	<p><i>excelent</i></p> <p>(I)</p>	<p><i>excelent:</i> (I)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Subiecții prezintă răspunsuri excelente, cu argumente relevante pentru instituția de învățământ în raport cu itemii formulați în chestionar, prin implicarea în diverse activități/proiecte profesionale, cu perspective de dezvoltare și implementare a practicilor promovate la nivel de instituție; 	100% - 90 %	<p>Logica răspunsului</p> <p>Semnificația răspunsului</p> <p>Relevanța răspunsului</p> <p>Profunzimea răspunsului</p> <p>Originalitatea răspunsului/ideilor</p>
	<p><i>foarte bine</i></p> <p>(II)</p>	<p><i>foarte bine</i> (II)</p> <p>puncte tari:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Subiecții prezintă răspunsuri corecte, logice, profunde, originale, relevante, înțeleg semnificația noțiunilor care necesită definire în raport cu itemii formulați, dovezi ale răspunsurilor prin exemple concrete din activitatea profesională, prezintă practici de succes în instituția de învățământ; 	89 % - 70%	
	<p><i>bine</i></p> <p>(III)</p>	<p><i>bine</i> (III)</p> <p>aspecte care ar putea fi îmbunătățite:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Subiecții prezintă răspunsuri corecte, logice, profunde, relevante mai dificil, prezintă unele lacune în semnificația noțiunilor care necesită definire în raport cu itemii formulați, dovezi imprecise ale răspunsurilor prin exemple concrete din activitatea profesională, practici de succes în instituția de învățământ cu dificultate; 	69 % - 51 %	

implementarea acestora în procesul educațional	slab (IV)	slab (IV) puncte slabe: <ul style="list-style-type: none"> • Subiecții prezintă răspunsuri slabe, irelevante, fără a avea o logică în formularea răspunsurilor, ceea ce reduce din calitatea răspunsurilor; nu sunt atât de profunde, originale, prezintă unele lacune în semnificația noțiunilor care necesită definiție în raport cu itemii formulați, prezintă parțial dovezi ale răspunsurilor prin exemple concrete din activitatea profesională, ceea ce constrânge calitatea generală a experiențelor prezentate; 	50 % - 25 %	
	nesatisfăcător (V)	nesatisfăcător (V) puncte slabe majore: <ul style="list-style-type: none"> • Subiecții prezintă răspunsuri foarte slabe, fără a avea o logică în formularea răspunsurilor, lipsește profunzimea, originalitatea și relevanța răspunsurilor, prezintă lacune semnificative în raport cu itemii formulați, nu prezintă dovezi ale răspunsurilor prin exemple concrete din activitatea profesională, demonstrează insuficient implementarea documentelor solicitate și nu prezintă practici de succes în instituția de învățământ; refuză să răspundă la itemii formulați; 	mai puțin de 25 %	

Formarea profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice s-a axat pe următoarele **criterii de calitate**: *relevanța profesionalizării, eficacitatea profesionalizării, efectivitatea profesionalizării, eficiența profesionalizării, sustenabilitatea profesionalizării, impactul profesionalizării* în contextul reformelor educaționale.

Relevanța profesionalizării este demonstrată prin coerența realizării demersurilor formative, esența *Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* (din învățământul general) și a *Referențialului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, precum nevoile de FPC și reprezentările cadrelor didactice.

Eficacitatea profesionalizării demonstrează măsura în care activitățile de FPC satisfac necesitățile reale ale cadrelor didactice, axate pe domeniile de competențe profesionale ale cadrelor didactice.

Efectivitatea profesionalizării vizează gradul de adecvare a activităților de FPC în raport cu obiectivele demersului formativ, esența *Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* (învățământul general) și a *Referențialului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*.

Eficiența profesionalizării vizează măsura rezultatelor tuturor activităților de FPC desfășurate în cadrul experimentului pedagogic, raportate la timpul alocat, resursele utilizate, investițiile profesionale implementate.

Sustenabilitatea profesionalizării vizează prezentarea dovezilor certe referitoare la rezultatele pozitive ale FPC a cadrelor didactice, care vor fi implementate în activitatea practică ulterioară formării propriu – zise. FPC a cadrelor didactice vizează durabilitatea, cu impact pe termen lung asupra sistemului educațional (cel puțin aceasta își dorește orice instituție/centru de formare profesională continuă).

Impactul profesionalizării este demonstrat de efectul ansamblului de activități de FPC realizate asupra unui număr mare de persoane, care au participat la toate etapele experimentale, care, ulterior, vor beneficia de FPC în domeniul temei tezei la nivel local și instituțional.

Fiecare *competență profesională* conține un număr de *descriptori de performanță* sub formă de enunțuri afirmative necesare de atins în cazul unei bune activități profesionale. *Indicatorii de calitate* ne pot ajuta să evaluăm măsura/să determinăm nivelul cadrelor didactice ce satisfac scopurile școlii prin competențele profesionale pe care le dețin.

Domeniile cheie au fost evaluate în funcție de cele cinci *niveluri de performanță* care sunt parte integrantă a fiecărui *indicator de calitate*.

Cele cinci niveluri permit de a face *aprecieri de natură calitativă*, ca de exemplu: cadrul didactic X satisface sau excelează în raport cu standardele de predare sau cadrul didactic Y are puncte slabe majore în domenii specifice de competență. *Cele cinci niveluri* au următoarele

semnificații: nivelul 1 excelent – excelent, nivelul 2 foarte bine – puncte tari, nivelul 3 bine – puncte tari cu aspecte care ar putea fi îmbunătățite, nivelul 4 slab – puncte slabe semnificative, nivelul 5 nesatisfăcător – puncte slabe majore.

Calitatea produsului obținut analizat prin nivelurile de performanță reprezintă *indicatorii de reușită* pentru fiecare competență analizată prin demersul experimental: *excelent, foarte bine, bine, slab și nesatisfăcător*.

Descriptorii de bază ai FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice (Ds):

Logica răspunsului (Ds1) vizează înțelegerea, pătrunderea sensului, capacitatea de a gândi și de a ordona răspunsurile într-o formă coerentă a fenomenelor, acțiunilor și activităților solicitate în baza itemilor formulați. Logica expunerii unor evenimente indică, de fapt, corelarea acțiunilor care le urmează subiecții experimentali în activitatea profesională, ceea ce contribuie la o activitate coerentă și obținerea rezultatelor scontate.

Semnificația răspunsului (Ds2) vizează conținutul semantic al afirmațiilor propuse prin capacitatea subiecților experimentali de a oferi sensuri concrete, valoroase fenomenelor, activităților și acțiunilor operate; sesizarea sensului denotativ și evoluția ulterioară a fenomenelor vizate. Semnificația răspunsului denotă pregătirea profesională a cadrelor didactice cu privire la domeniul de formare al acestora în cadrul activității profesionale.

Relevanța răspunsului (Ds3) reprezintă însemnătatea, importanța opiniilor exprimate, evidențierea posibilităților de a fi implementate în activitatea profesională și impactul acestora în dezvoltarea instituțională și personală a cadrelor didactice. Relevanța răspunsului se referă la analiza, selectarea, structurarea, organizarea, prelucrarea, sintetizarea, interpretarea și compararea informației solicitate.

Profunzimea răspunsului (Ds4) reprezintă capacitatea de a judeca și de a înțelege lucrurile în esență, în adâncimea lor; se referă la aprecierea și emiterea judecăților de valoare în raport cu subiectul vizat, pătrunderea subiecților chestionați în esența problemei și necesitatea de a decide în raport cu această problemă, acțiune etc. Profunzimea răspunsurilor vizează analiza temeinică a reperelor teoretice și praxiologice necesare pentru activitatea profesională a cadrelor didactice.

Originalitatea răspunsului/ideilor (Ds5), ca descriptor, reprezintă capacitatea de a oferi răspunsuri inedite, noi, deosebite în comparație cu alte răspunsuri; elaborarea unor alte variante de răspunsuri decât cele propuse; reflecția profesorului asupra faptelor existente și direcționarea acestora spre obținerea performanțelor profesionale.

Cercetarea experimentală s-a realizat în trei etape conexe, reprezentate în Tabelul 4.2. *Experimentul pedagogic* face parte din strategia generală a cercetării, fiind esențial pentru a

justifica funcționalitatea *Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*.

Experimentul de diagnosticare a inclus 696 de cadre didactice/de conducere din învățământul general (2019). În cadrul experimentului pedagogic de bază (2019-2020) au participat 888 de cadre didactice, în total în experimentul pedagogic au participat 1584 de cadre didactice preponderent din învățământul general. Chestionarele aplicate (5) au fost destinate cadrelor de conducere (1), cadrelor didactice (2), chestionar destinat profesorilor privind procesul de atestare/evaluare în învățământul general (3), în scopul constatării/validării *competențelor profesionale ale cadrelor didactice* în învățământul general la nivel de sistem și de proces educațional (4, 5).

Chestionarul destinat cadrelor didactice vizează identificarea și dezvoltarea nevoilor de FPC a cadrelor didactice, competențelor necesare cadrelor didactice. Itemii formulați în chestionar vizează domeniile de activitate ale cadrului didactic în baza competențelor profesionale deținute de acesta.

Experimentul pedagogic a fost realizat în perioada 2019 – 2020, care a inclus etapele: constatare, formare și validare, *eșantionul de constatare*: 2019 – 2020 (888 subiecți chestionați), *eșantionul de formare*: 2019 – 2020 (441 subiecți), *experimentul de control/validare* 2019 – 2020 (441 subiecți (GE), 447 subiecți (GC)), în total cu 888 de persoane (profesori de diferite discipline), repartizați în *eșantionul experimental* (GE) – 441 de persoane; *eșantionul de control/martor* (GC) - 447 persoane) în cadrul stagiilor de FPC prin sistemul mixt: față în față, online și la distanță (Tabelul 4.2.).

Tabelul 4.2. Etapele experimentului pedagogic

Etape	Perioade	Scop	Conținut	Metodologie	Numărul de participanți
<i>Experimentul pedagogic de diagnosticare</i>					
<i>Etapa inițială</i>	2019	- analiza procesului formării profesionale continue a cadrelor didactice; - identificarea opiniei subiecților experimentați referitor la sistemul de formare profesională continuă: a)nevoile de profesionalizare; b)condițiile socio-psiho-pedagogice de formare profesională continuă;	- aplicarea chestionarelor inițiale; - prelucrarea cantitativă și calitativă a rezultatelor chestionarelor.	Chestionare inițiale (3): (<i>Anexele</i> 9, 10, 11)	696 cadre didactice/de conducere

		c)evaluarea cadrelor didactice			
<i>Experimentul pedagogic de constatare</i>					
<i>Etapa I</i>	2019-2020	- determinarea nevoilor de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice în baza competențelor profesionale ale cadrelor didactice din învățământul general	-eșantionarea – stabilirea grupelor experimentale și de control (GE și GC); -elaborarea chestionarelor pentru experimentul de constatare; -administrarea chestionarelor subiecților incluși în experimentul de constatare; -interpretarea cantitativă și calitativă a rezultatelor chestionarelor.	chestionar de constatare a nivelului de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice (<i>Anexa 12</i>)	888 cadre didactice
<i>Experimentul pedagogic de formare</i>					
<i>Etapa II</i>	2019 - 2020	- formarea profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice în baza competențelor profesionale ale cadrelor didactice	-valorificarea <i>Constructului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice</i> în cadrul eșantionului experimental prin <i>Programul de FPC /Curriculumul de FPC/Programul formatorului;</i> - prezentarea conceptului și <i>Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice</i> printr-un set de programe de formare profesională continuă; -evaluarea formativă a nivelului FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice pe parcursul seminariilor,	Metode, procedee, tehnici, instrumente și forme aplicate în procesul de profesionalizare a cadrelor didactice	441 cadre didactice (grupul experimental GE)

			trainingurilor pedagogice, discuții, observațiilor sistematice privind comportamentul participanților la formare.		
<i>Experimentul pedagogic de control/validare</i>					
<i>Etapa III</i>	2019-2020	-validarea <i>Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice</i> în baza competențelor profesionale ale cadrelor didactice.	-elaborarea chestionarului final; -administrarea chestionarului la ambele grupe experimentale (GE și GC); -interpretarea cantitativă și calitativă a rezultatelor chestionarului; -evaluarea produselor elaborate de către cadrele didactice în cadrul stagiului de formare profesională continuă (sarcini realizate, activități interactive prezentate, chestionare completate).	Chestionar final de validare a nivelului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice (<i>Anexa 13</i>)	441 cadre didactice (GE); 447 cadre didactice (GC)

Experimentul de diagnosticare a inclus 696 de cadre didactice/de conducere din învățământul general (2019). Chestionarele aplicate (3) au fost destinate cadrelor de conducere (1), cadrelor didactice (2), chestionar destinat profesorilor privind procesul de atestare/evaluare în învățământul general (3).

Scopul experimentului de diagnosticare a vizat analiza situației în domeniul FPC a cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice în contextul reformelor educaționale și a provocărilor societale.

În cadrul experimentului de diagnosticare au participat 696 de persoane, unde au fost aplicate *diverse instrumente* de analiză a procesului de FPC a cadrelor didactice (Tabelul 4.2.):

- *chestionar pentru cadrele didactice* privind diagnosticarea procesului de FPC la nivel instituțional, local și național - 317 subiecți;

- *chestionar pentru cadrele de conducere* privind diagnosticarea procesului de FPC a cadrelor didactice la nivel instituțional, local și național - 79 subiecți;
- *chestionar privind diagnosticarea procesului de evaluare a cadrelor didactice* - 300 subiecți.

La fiecare etapă a experimentului pedagogic au fost aplicate chestionare care conțin un număr de indicatori de performanță sub formă de întrebări/afirmații necesar de atins în cazul unei bune activități profesionale. Indicatorii de calitate au determinat măsura în care cadrele didactice satisfac nevoile instituției de învățământ. Chestionarele elaborate au fost analizate, discutate și aprobate la ședințele Sectorului *Managementul Formării Profesionale*, Institutul de Științe ale Educației (2019).

În *elaborarea chestionarelor*, s-au parcurs mai multe etape [39, 209]:

- circumscrierea problemei cu privire la reperele teoretice și praxiologice ale FPC din perspectiva profesionalizării carierei didactice și a scopului pentru fiecare chestionar;
- construirea propriu-zisă a chestionarelor; stabilirea secțiunilor unui chestionar; stabilirea datelor biografice care vor fi solicitate subiecților experimentali;
- stabilirea itemilor pentru fiecare chestionar; revizuirea chestionarelor.

Chestionarele aplicate cuprind *trei secțiuni*:

- secțiune introductivă, în care se precizează scopul aplicării instrumentului dat, precum și unele instrucțiuni de completare a chestionarului;
- în a doua secțiune se solicită subiecților experimentali date biografice, numite determinanți sociali, sunt solicitate în dependență de scopul cercetării: genul și vârsta, instituția de învățământ unde activează, mediul unde se află instituția de învățământ, stagiul de activitate în domeniul educațional, gradul didactic/managerial deținut etc.;
- a treia secțiune reprezintă întrebările sau itemii propuși subiecților experimentali: itemi cu alegere multiplă, întrebări ce necesită răspunsuri de opinie, întrebări de cunoștințe, întrebări cu posibilități multiple de răspuns ș.a.

Componența grupelor selectate sunt reprezentative pentru obiectivele experimentului. Grupele selectate sunt destul de neomogene ca experiență profesională, calificare în baza gradului didactic, vârstă, specialitate, însă criteriul principal a fost că, absolut toate cadrele didactice, să aibă formate competențe pentru a presta servicii educaționale de calitate.

Experimentul pedagogic de constatare a fost realizat în perioada 2019 - 2020, în cadrul căruia a fost aplicat *un chestionar* privind determinarea nevoilor de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice în baza competențelor profesionale ale cadrelor didactice din învățământul general, eșantionul a fost format din 888 subiecți, repartizați în 441 subiecți (GE) și 447 subiecți (GC).

Experimentul de formare a fost realizat în perioada 2019-2020, eșantionul de formare alcătuit din 441 subiecți (conform *Anexei 14*).

Experimentul de control/validare a fost realizat în perioada 2019-2020, unde au participat 441 subiecți (GE) și 447 subiecți (GC), care au servit ca punct de control în elaborarea și realizarea formărilor cu subiecții incluși în experimentul de formare (conform *Anexei 14*).

Menționăm că în *experimentul pedagogic* au fost utilizate diverse *instrumente și tehnici de observare*, statistică matematică și analiza, care au permis o cunoaștere complexă a procesului de FPC.

Experimentul pedagogic a fost realizat în cadrul stagiilor de FPC multimodulare, stagiilor de FPC privind implementarea documentelor de politici educaționale, a secțiunilor din cadrul conferințelor științifice, organizate la Institutul de Științe ale Educației, fiind un *experiment natural*, care a presupus cercetarea în mediul grupelor de cadre didactice și de conducere.

La fiecare etapă a experimentului pedagogic au fost aplicate chestionare care conțin un număr de indicatori de performanță sub formă de întrebări/afirmații necesar de atins în cazul unei bune activități profesionale. Indicatorii de calitate au determinat măsura în care cadrele didactice satisfac nevoile instituției de învățământ.

În cadrul *experimentului de diagnosticare* au fost aplicate mai multe chestionare cu privire la opinia cadrelor didactice/de conducere privind procesul de FPC a cadrelor didactice în contextul domeniilor de competențe ale cadrelor didactice. În legătură cu situația pandemică, chestionarele au fost aplicate prin Google Forms și formările în cadrul experimentului pedagogic au avut loc on-line prin platformele Moodle și Google Meet.

Chestionarul destinat cadrelor didactice/ de conducere vizează diagnosticarea procesului de FPC a cadrelor didactice; dificultățile în planificarea și realizarea stagiilor de FPC la nivel de conducere a instituției de învățământ /organului local de specialitate în domeniul învățământului; la nivel de înlocuire și realizare a orelor în instituție; în selectarea perioadei de delegare pentru FPC a cadrelor didactice etc. De asemenea, chestionarul a vizat opinia referitoare la coraportul optimal între activitățile teoretice și cele practic-aplicative în cadrul stagiilor de FPC și procesul de monitorizare a impactului FPC a cadrelor didactice în instituția de învățământ (fie prin organizarea seminarelor metodice, fie prin asistări la ore de membrii echipei manageriale/membrii catedrei). Un aspect important al chestionării a vizat motivarea participării cadrelor didactice la diverse activități privind FPC la nivel instituțional și racordarea formării profesionale continue la documentele de politici educaționale. O importanță majoră a fost acordată nivelului de implementare a actelor normative privind FPC în instituțiile de învățământ (datele experimentale sunt prezentate la *Anexa 15, Anexa 16*).

Chestionarul privind diagnosticarea procesului de evaluare a cadrelor didactice vizează procesul de evaluare și atestare, motivarea organizării și desfășurării procesului de atestare a cadrelor didactice privind dezvoltarea competențelor profesionale, atestarea cadrelor didactice în contextul implementării standardelor de competență profesională, traseul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice, portofoliul cadrelor didactice, impactul asupra rezultatelor școlare, calitatea educației (datele experimentale sunt prezentate la *Anexa 17*).

În cadrul *experimentului pedagogic de constatare* a fost aplicat chestionarul privind determinarea nivelului de profesionalizare a cadrelor didactice în baza competențelor profesionale, realizat la două eșantioane experimentale: **grup experimental** (441 subiecți) și **grup de control** (447 subiecți).

Astfel, prin aplicarea chestionarului au fost identificate următoarele *competențe profesionale ale cadrelor didactice*:

- *competența relațională*: dezvoltarea relațiilor constructive bazate pe corectitudine;
- *competența cognitivă de specialitate*: proiectarea, planificarea și implementarea curriculumului în procesul educațional;
- *competență de predare – învățare*: valorificarea oportunităților de învățare curriculare, extracurriculare și extrașcolare;
- *competența managerială*: planificarea, organizarea, implementarea și monitorizarea documentelor de politică educațională și normative;
- *competența de proiectare și planificare*: formularea obiectivelor de învățare pentru disciplina predată;
- *competența de evaluare și monitorizare*: stabilirea criteriilor de evaluare specifice utilizate în cadrul disciplinei predate.

În cadrul *experimentului pedagogic de formare* au participat 441 subiecți, repartizați în grupe neomogene, care a presupus implementarea mai multor *produse științifice elaborate în cadrul cercetării*:

- programul de FPC;
- curriculumul de FPC *Profesionalizarea cadrelor didactice* (*Anexa 18*);
- programul formatorului la curriculumul de FPC *Profesionalizarea cadrelor didactice* (*Anexele 19 și 20*).

Astfel, metodologia de implementare a *Referențialului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* a fost valorificată prin implementarea programului de FPC, curriculumului de FPC a cadrelor didactice și a programelor formatorului, care conține două module: *Praxiologia profesionalizării cadrelor didactice* și *Organizarea activităților educative curriculare și extrașcolare*.

Probele și acțiunile de *profesionalizare a cadrelor didactice* utilizate în experiment au fost variate în dependență de gradul de relevanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, de natura informației utilizate și au contribuit la rezolvarea diverselor sarcini cu caracter teoretic și practic, astfel contribuind la dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice.

În cadrul activităților de formare (stagii de formare profesională continuă multimodulare, stagii tematice de formare profesională continuă privind implementarea documentelor de politici educaționale, secțiuni, mese rotunde în cadrul conferințelor științifice etc.), subiecții implicați în experiment au realizat un șir de sarcini, acțiuni de alegere, selectare, formulare, definire, corelare, structurare etc.

Rezultatele au fost evaluate în medii procentuale pe baza baremului elaborat pentru fiecare sarcină propusă.

În cadrul *experimentului pedagogic de validare/control* a fost aplicat chestionarul (*Anexa 13*) pentru grupul experimental 441 de subiecți și pentru grupul de control la 447 subiecți. Analiza datelor experimentale a fost realizată în baza procentului obținut de la eșantioanele experimentale (motivul fiind grupele neomogene la etapa de formare și control).

4.2. Diagnosticarea situației în domeniul formării profesionale continue a cadrelor didactice

În contextul formării profesionale, nevoile de FPC sunt nevoi de învățare ale formabililor care pot fi realizate prin activități de formare și dezvoltare profesională. De asemenea, nevoile reprezintă discrepanța dintre stadiul actual și stadiul dorit al unui grup sau al unei persoane. Dacă există nevoi, înseamnă că există probleme care trebuie soluționate. Discrepanțele sunt identificate, analizate și rezolvate la nivel individual și instituțional sau la nivelul anumitor componente ale sistemului educațional. În cadrul cercetării am identificat nevoi individuale și instituționale, care sunt deschise pentru a fi rezolvate. O analiză de nevoi personale și profesionale de calitate răspunde anumitor cerințe: se focalizează pe rezultatele de perspectivă care urmează a fi obținute și nu pe mijloacele necesare obținerii lor; furnizează o bază obiectivă pentru luarea deciziilor în instituția de învățământ; contribuie la stabilirea domeniilor comune de obiective și acțiune la nivel de instituție de învățământ/proiect instituțional; pentru stabilirea priorităților, implică toți actorii educaționali interesați; este un proces ciclic care se încadrează în mai multe activități ale instituției de învățământ privind planificarea strategică a FPC [122, p. 8].

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

financiare, umane, de timp) [122, p. 8-9]. Nevoile analizate sunt la nivelul primar, beneficiarii serviciilor sunt cadre didactice din instituțiile de învățământ. O atenție deosebită trebuie acordată resurselor sau soluțiilor disponibile pentru a satisface nevoile respective: clădiri, facilități, echipamente, tehnologie, programe, materiale didactice, salarii și alte beneficii, condiții de lucru, intervale de timp etc. De asemenea, este și nivelul 2 (secundar), unde sunt incluși furnizorii serviciilor sau produselor și persoanelor implicate în elaborarea politicilor educaționale: cadre didactice, părinți, reprezentanți ai administrației publice, manageri școlare etc. În cadrul cercetării analiza și evaluarea nevoilor a luat în considerare, în primul rând, nivelul 1 (primar), astfel încât instituțiile prestatoare de servicii educaționale să poată satisface beneficiarii prin oferirea serviciilor de calitate, iar analiza, evaluarea și ierarhizarea nevoilor cât mai clar și mai precis formulate.

Abordarea sistemică a formării profesionale continue constă în patru etape: *diagnoza FPC* a cadrelor didactice – identificarea sistematică a nevoilor de FPC, *proiectarea FPC* – stabilirea unor strategii și demersuri prin programe de FPC adecvate pentru a satisface nevoile de formare, *furnizarea serviciilor de FPC* – implementarea demersurilor formative propriu – zise și *evaluarea* demersurilor formative în cadrul FPC, pentru a asigura corelarea acestora cu nevoile individuale de învățare și contribuția la scopurile mai largi ale instituției (Figura 4.1.).

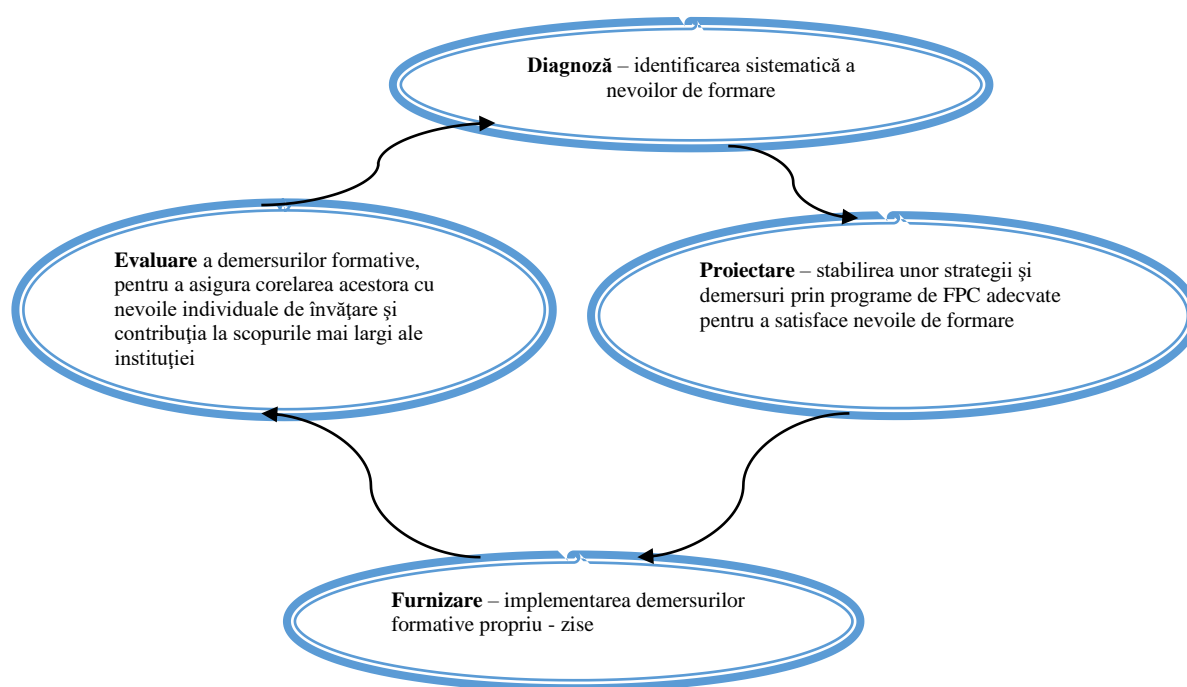


Fig. 4.1. Abordarea sistemică a formării profesionale continue [Apud 122, p. 7]

Analiza nevoilor și a opiniilor/reprezentărilor cadrelor didactice în procesul de FPC presupune următoarele acțiuni: completarea chestionarelor de către formabili și analiza acestora. Chestionarul aplicat formabililor este elaborat pentru a identifica cunoștințele, abilitățile sau domeniile de competență unde formarea profesională continuă contribuie la dezvoltarea

profesională și personală. Itemii formulați în chestionar identifică punctele forte ale formabilului și domeniile care necesită îmbunătățirea performanțelor în activitatea profesională. Astfel cadrele didactice și de conducere în instituțiile de învățământ pot trasa prioritățile pentru planificarea/dezvoltarea personalului angajat.

Cu privire la opiniile și percepțiile cadrelor didactice privind analiza procesului de FPC, a fost aplicat chestionarul (1) pentru 317 cadre didactice (Anexa 9) și chestionarul (2) 79 de cadre de conducere (Anexa 10).

Dacă ne raportăm la itemul *organizarea managementului formării profesionale continue a cadrelor didactice/de conducere în instituția de învățământ*, au fost prezentate următoarele rezultate: la nivel de instituție școlară au răspuns 77,60% din subiecții chestionați; la nivel de catedră: 174 de răspunsuri (54,89%); individual au răspuns 46,05% din subiecții participanți la chestionare; altele au fost 3,47%, printre care menționăm și alte răspunsuri 0,94%: la nivel raional, național – 5 răspunsuri; prin autoinstruire, cercetare, studii – 2 răspunsuri, iar 3 participanți nu au prezentat răspuns.

În baza analizei datelor experimentale, observăm că marea majoritatea răspunsurilor se referă la organizarea FPC la nivel de instituție școlară și la nivel de catedră, mai puțin de 50 la sută dintre participanți au menționat FPC individuală, ceea ce denotă că FPC individuală are loc mai mult atunci când sunt organizate activități în instituție și la catedră, și nu o formare din inițiativă personală.

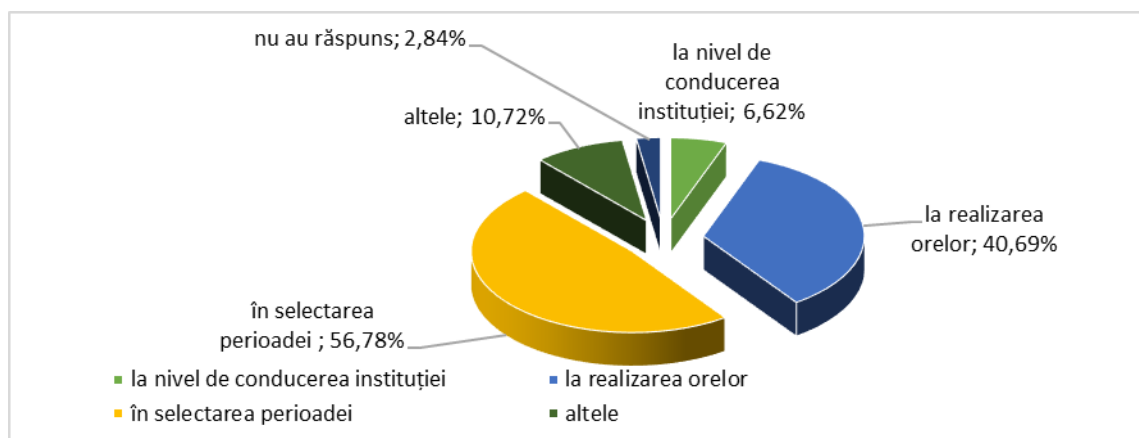


Fig. 4.2. Dificultățile cadrelor didactice în planificarea și realizarea stagiilor de FPC

Printre dificultățile cadrelor didactice pe care le întâmpină în planificarea și realizarea stagiilor de FPC, din 317 subiecți (100%), au răspuns la chestionar 97,16%, iar 2,84% nu au răspuns. Printre răspunsurile analizate, au fost menționate dificultăți la nivel de conducerea instituției: 6,62% dintre subiecții experimentali, la nivel de realizarea orelor întâmpină dificultăți 40,69%, în selectarea perioadei de realizare a stagiului – 56,78%, alte răspunsuri au vizat

10,72%, printre care: nu sunt dificultăți, dar ar fi bine de micșorat durata stagiului (marea majoritate) (Figura 4.2.).

Itemul *Implementarea documentelor de politici educaționale și documente normative privind formarea profesională continuă în instituția de învățământ* este necesar pentru a analiza aspectele reușite ale schimbărilor care au loc în sistemul educațional și, totodată, a identifica anumite limite în realizarea procesului educațional. În contextul dat, cu privire la necesitatea implementării Codului educației au răspuns 85,49% din subiecții participanți (317 persoane - 100%), menționând că un asemenea document este necesar în sistemul educațional, reglementează activitatea sistemului educațional, poate fi realizată o analiză holistică la nivel de sistem și de proces; sunt și anumite rezerve la calitatea acestui document (de exemplu, cu privire la FPC a cadrelor didactice este sumar explicat în comparație cu niveluri ale sistemului educațional).

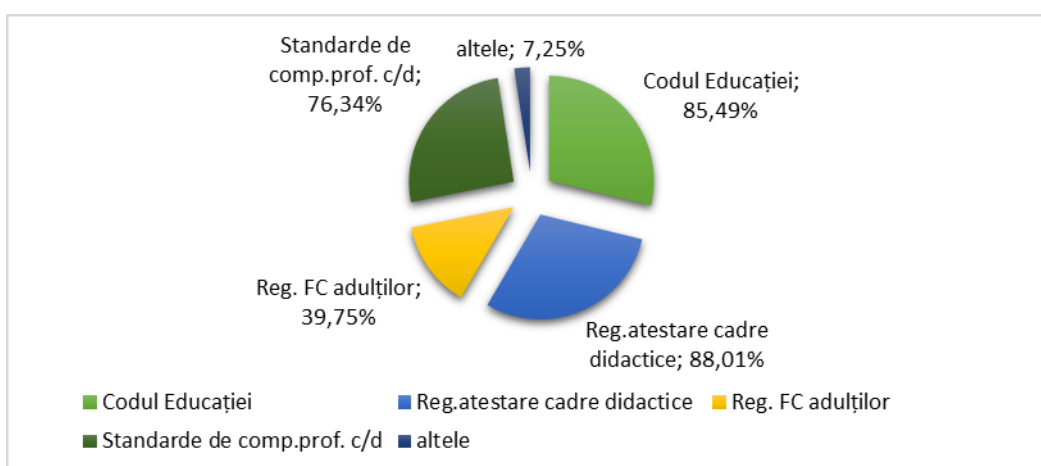


Fig. 4.3. Documentele de politici educaționale și documentele normative privind formarea profesională continuă implementate în instituție

Cu privire la *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice*, subiecții au răspuns că reglementările prezentate sunt esențiale în activitatea profesională a cadrelor didactice, au menționat 88,01% dintre subiecți, reglementează etapele de evoluție în carieră, determină criteriile care stau la baza evaluării procesului de predare a cadrelor didactice etc. (Figura 4.3.). Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților interesează, mai mult, cadrele didactice ca formatori instituționali, locali și naționali, de aceea au răspuns 39,75% din subiecți; Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice au fost menționate de 76,34%, unde au menționat domeniile de formare: proiectare didactică, mediul de învățare, procesul educațional, dezvoltare profesională și parteneriate, în baza cărora se determină competențele profesionale ale cadrelor didactice. Subiecții chestionați au prezentat și alte răspunsuri (7,25%), printre care: regulamente instituționale, scrisori metodice, repere metodologice privind organizarea procesului educațional etc.

Cu privire la itemul *Care ar fi coraportul optimal între activitățile teoretice și cele practic-aplicative în cadrul stagiilor de FPC*, au răspuns 316 subiecți (99,68%), 1 subiect (0,31%) nu a răspuns: Raportul 50/50 activități teoretice și activități practice vizează 43,84%, raportul de 40/60 activități teoretice și activități practice reprezintă 40,06%, iar celelalte răspunsuri sunt mai modeste 60/40: 14,51%, alte răspunsuri vizează raportul 30/70 – 2 subiecți (0,63%), 70/30 – 1 subiect (0,31%), 80/20 -1 subiect (0,31%) (Figura 4.4.).

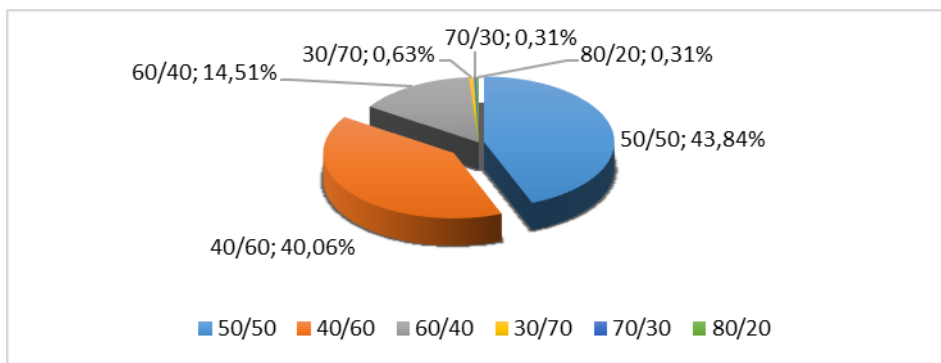


Fig. 4.4. Coraportul optimal între activitățile teoretice și cele practic-aplicative în cadrul stagiilor de formare profesională continuă

Un alt item a vizat *Avansarea în carieră a cadrelor didactice după parcurgerea stagiilor de formare profesională continuă* (au răspuns 308 (97,16%) din 317): obținerea unui grad didactic superior celui deținut: 159 răspunsuri (50,15%); obținerea unei funcții mai înalte decât cea deținută până la stagiul: 22 răspunsuri (6,94%); delegarea, din partea instituției, în diverse comisii la nivel instituțional, local, central: 140 răspunsuri (44,16%), altele: 41 răspunsuri (12,93%); confirmarea gradului didactic deținut, dezvoltare profesională, performanțe în activitatea profesională etc., nu au răspuns: 9 persoane (2,83%) (Figura 4.5.).

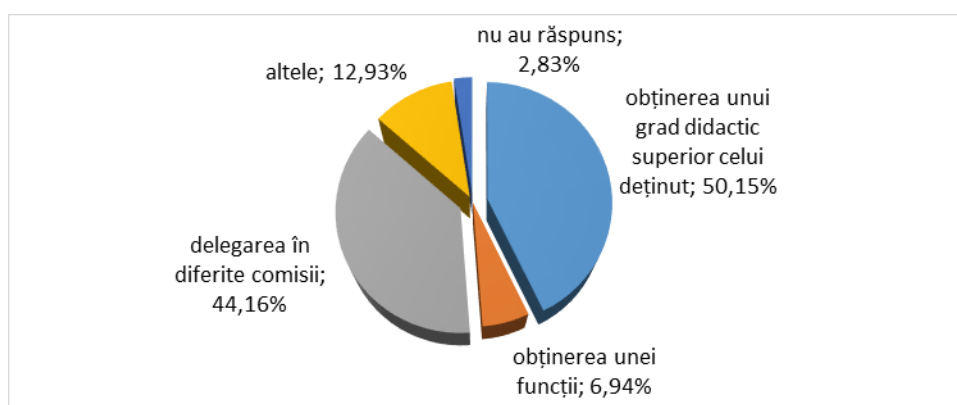


Figura 4.5. Modalitatea de avansare în carieră după parcurgerea stagiilor de FPC

Un alt item a vizat *Organizarea FPC la nivel instituțional este benefică pentru performanțele personale, dar și instituționale* (au răspuns 317 persoane): da: 303 persoane (95,58%), nu: 3 persoane (0,94%); nu știu/nu răspund: 11 persoane (3,47%) (Figura 4.6.).

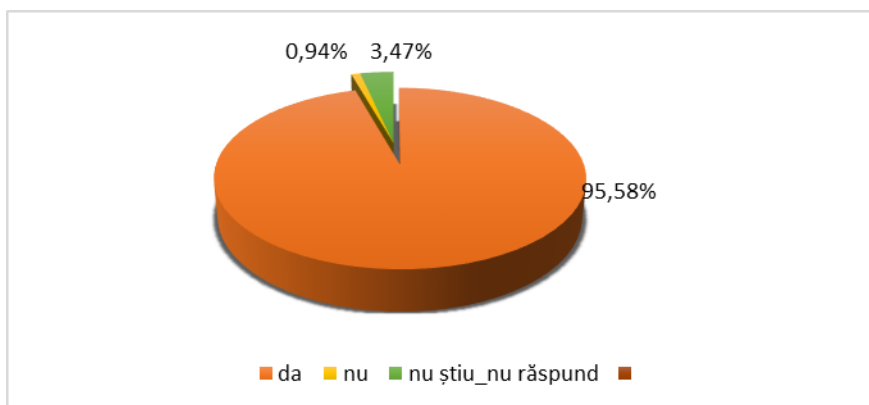


Fig. 4.6. Beneficiile personale și instituționale ca urmare a organizării FPC

La itemul *Aprecierea managementului formării profesionale continue și la utilizarea instrumentelor sau tehnicilor în cadrul stagiilor de formare profesională continuă*: au răspuns 270 de subiecți (85,17%), 47 de subiecți nu au răspuns (14,82%). Subiecții chestionați au răspuns: au dat calificativul bine și foarte bine, au menționat: interviul, seminare, traininguri, problematizarea, discuții, dezbateri, utilizarea diverselor metode, o atmosferă prielnică, caldă etc.

Itemul cu referire la *luarea deciziilor de sine stătător privind formarea profesională continuă* (au răspuns 316 de subiecți (99,68%), nu au răspuns: 1 răspuns (0,31%)): decid singur unde să urmez formarea profesională continuă: 226 răspunsuri (71,29%); decide administrația instituției unde activez: 42 răspunsuri (13,25%); depinde de tematica stagiului de formare profesională continuă: 123 răspunsuri (38,80%); altele: 1 răspuns (0,31%) (Figura 4.7.):

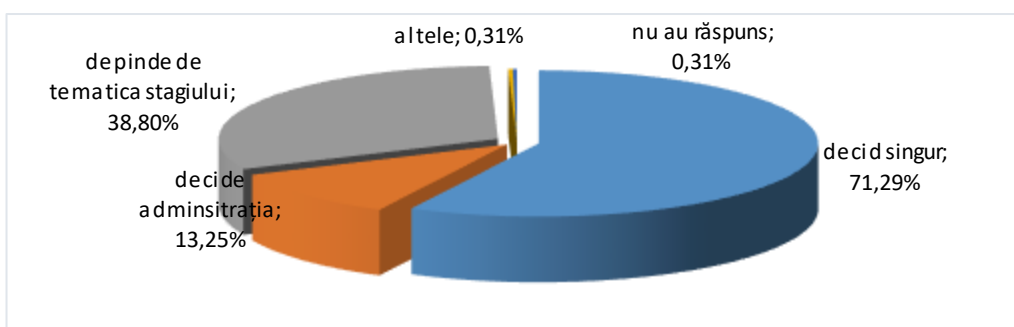


Fig. 4.7. Luarea deciziilor de sine stătător privind FPC

Itemul *Monitorizarea impactului formării profesionale continue a cadrelor didactice în instituția de învățământ* (au răspuns 315 subiecți (99,36%)): se organizează seminariile metodice: 294 subiecți (92,74%); nu se monitorizează: 16 subiecți (5,04%); altele: 5 subiecți (1,57%): prin calitatea activităților realizate, prin informare cu referire la FPC, diseminarea bunelor practici etc.; nu au răspuns: 2 subiecți (0,63%) (Figura 4.8.).

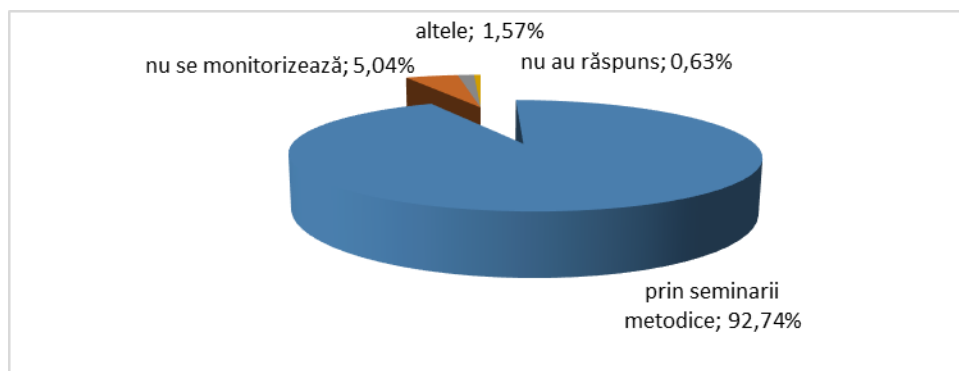


Fig. 4.8. Monitorizarea impactului formării profesionale continue a cadrelor didactice în instituție

Formabilii care au răspuns la chestionare au indicat *Cele mai importante probleme în domeniul dezvoltării profesionale și dezvoltării personale* (au răspuns 261 de subiecți (82,33%), 56 de subiecți nu au răspuns (17,66%)): lipsa de timp, neîncrederea în rezultatul final, solicită participarea la stagii de FPC conducătorii OLSDÎ, deplasarea la instituția de formare, lipsa persoanei de a realiza orele pe perioada stagiului de formare, lipsa resurselor financiare, lipsa tehnologiilor moderne, asigurarea cu material didactic auxiliar, lipsa motivației unor cadre didactice de a se forma profesional, recuperarea orelor nerealizate, organizarea formărilor în perioada concediului, realizarea proiectelor individuale (PEI), nu există o stimulare a cadrului didactic pentru dezvoltarea profesională, lipsa de motivație a cadrelor didactice din partea managerilor etc.

La noțiunea de *profesionalizare a carierei didactice* au răspuns 267 de formabili (84,23%), iar 50 de formabili (15,77%) au evitat să răspundă la acest item. În cadrul analizei răspunsurilor, prezentăm o sinteză a celor mai relevante: avansare în domeniu, creștere profesională, un model de control specific profesiei date, creșterea calității procesului educațional, vocație profesională, conștiință pedagogică, abilități de a lucra cu oamenii, o experiență de învățare integrată, modele imitative, dezvoltarea spiritului reflexiv, critic, creativ, bune practici, seminare de informare și implementare a noilor schimbări în sistemul educațional, adaptabilitate permanentă, dezvoltarea unor profiluri, standarde de competențe pentru cadrele didactice, formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, formarea viitorilor profesori, raționalizarea și dezvoltarea procesului de formare inițială și formare continuă a cadrelor didactice pe baza unor standarde profesionale, carieră didactică de succes, diversificarea cursurilor de formare profesională pe tot parcursul vieții, un proces controlat deductiv de un model al profesiei respective, formarea profesorilor etc. În general, menționăm că profesorii au fost mai modești în prezentarea răspunsurilor referitoare la noțiunea de profesionalizare a carierei didactice, ceea ce direcționează la ideea de a stabili conținuturi la stagiile de FPC cu referire la tema dată (Date experimentale *Anexele 15 și 16*).

În cadrul stagiului de formare profesională continuă la IȘE, perioada iunie 2019 – martie 2020, a fost realizat un chestionar pe un eșantion de 300 cadre didactice/de conducere, având scopul evaluării procesului de atestare a cadrelor didactice/manageriale din perspectiva motivării de învățare pe tot parcursul vieții. Chestionarul aplicat este de diagnosticare, conține 14 itemi, unde subiecții sunt divizați după criteriul gen, mediul, vârstă etc. (Anexa 11).

Prelucrarea datelor colectate direcționează spre următoarele concluzii (Anexa 17):

- cadrele didactice au evidențiat următoarele aspecte relevante: traseul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice – 200 de subiecți (66,66%); impactul dezvoltării competențelor profesionale ale cadrelor didactice asupra rezultatelor școlare constituie 122 de subiecți (40,66%); calitatea educației – 115 de subiecți (38,33%), iar în viziunea a 99 subiecți (33,00%) – esențial este portofoliul cadrelor didactice;
- cadrele didactice menționează că semnificația preponderentă a procesului de atestare reprezintă pentru ei o oportunitate individuală/ o automotivare în activitate – 219 subiecți (73,00%) și un drept – 77 subiecți (25,66%); în schimb doar 37 subiecți (12,33%) menționează că este o obligație; o responsabilitate a instituției – 26 subiecți (8,66%). În acest context, considerăm că procesul de atestare și evaluare a cadrelor didactice contribuie la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, la motivarea acestora pentru avansarea în carieră, la promovarea imaginii instituționale și individuale;
- transformarea programului de formare profesională în unul flexibil pentru a motiva profesorul să participe la formări profesionale, probleme privind înlocuirea orelor în timpul plecării cadrului didactic la stagiul de formare profesională continuă, seminare, ateliere didactice sau alte activități; lipsa unui sistem omogen, flexibil și constant de comunicare cu managerii instituțiilor de învățământ și responsabili de formare profesională continuă de la organele locale de specialitate în domeniul învățământului, nivel slab al interesului părinților pentru școală, cantitate mare de informație necesară de prezentat, adaptarea psihologică la noile schimbări în sistemul educațional; nivel redus de informare în cadrul instituției cu privire la facilitățile și stimulentele disponibile pentru profesor în domeniul formării profesionale continue, lipsa unui mecanism instituțional prin care evaluarea nevoii de calificări să fie realizată în mod periodic prin instrumente standardizate etc.

Astfel este imperios necesar să fie *determinate nevoile de dezvoltare profesională și personală a cadrelor didactice, fapt care ar contribui la eficientizarea și actualizarea permanentă a programelor de formare profesională continuă.*

4.3. Constatarea nevoilor de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice

În cadrul cercetării au fost stabilite *scopul și obiectivele experimentului pedagogic de constatare*.

Scopul experimentului de constatare a vizat determinarea nevoilor de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice în baza competențelor profesionale ale cadrelor didactice din învățământul general.

Obiectivele experimentului de constatare:

- determinarea nivelului de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice în raport cu competențele profesionale ale cadrelor didactice din învățământul general;
- identificarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice prin formularea diferitor itemi care vizează aceste domenii.

În cadrul experimentului pedagogic au fost aplicate mai multe instrumente în scopul constatării situației în domeniul formării profesionale continue la nivel de sistem și de proces educațional. Chestionarele aplicate au vizat FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice prin *competențele profesionale* ale cadrelor didactice: *relațională, cognitivă de specialitate, predare – învățare, managerială, proiectare și planificare, evaluare și monitorizare*.

În Figura 4.9. *Vârsta subiecților experimentali* (GE și GC): menționăm că pentru ambele eșantioane (GE și GC), GE: 4,53 % (20 subiecți) și GC: 5,14% (23 subiecți) prezintă subiecți cu vârsta de până la 30 de ani; GE: 22,67 % (100 subiecți) și GC: 22,81% (102 subiecți) prezintă subiecți cu vârsta de 30 – 40 de ani; GE: 26,75 % (118 subiecți) și GC: 26,39% (118 subiecți) prezintă subiecți cu vârsta de 41 – 50 de ani; GE: 36,73% (162 subiecți) și GC: 37,58% (168 subiecți) prezintă subiecți cu vârsta de 51 – 60 ani; GE: 9,29% (41 subiecți) și GC: 8,05% (36 subiecți) prezintă subiecți cu vârsta mai mult de 60 de ani.

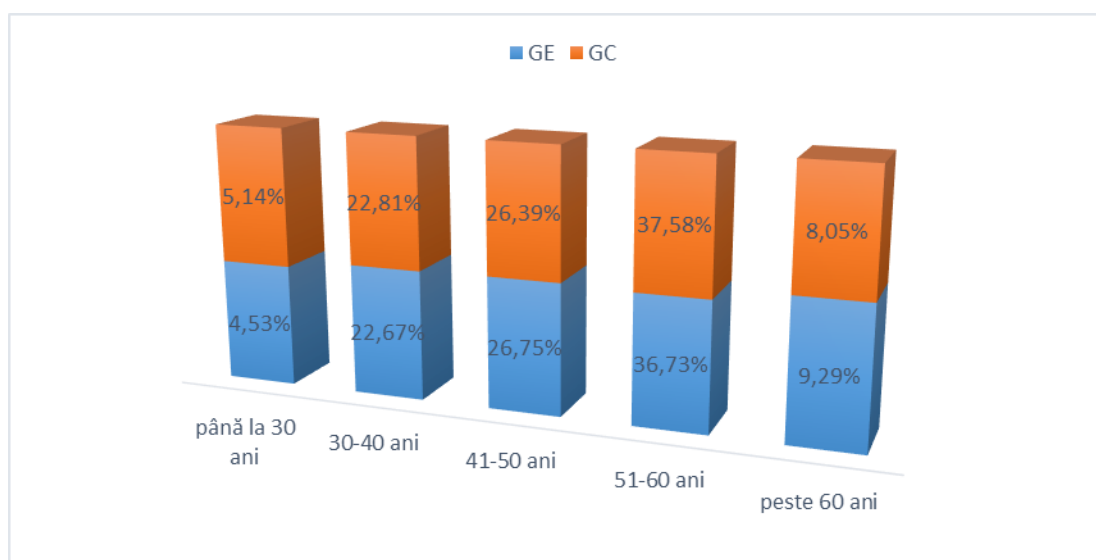


Fig. 4.9. Vârsta subiecților experimentali (GE și GC)

Din cele redată în Figura 4.9., observăm că mai mult de 40 % sunt cadre didactice peste 50 de ani, adică sunt persoane cu experiență profesională în domeniul educației, au un potențial în activitatea profesională a unei instituții de învățământ. Dar observăm și o altă componentă, doar 4,53% la GE și 5,14% subiecți la GC din cei chestionați reprezintă persoane debutante sau care au o experiență mai modestă în cadrul procesului de învățământ. Putem concluziona că în sistemul educațional sunt motivați mai puțin să se încadreze cadre tinere sau care au o vârstă până la 40 de ani.

Un alt item a vizat *Genul participanților*: feminin și masculin, unde observăm o astfel de repartizare (Figura 4.10.): masculin GE (441): 9,07 % (40 subiecți), feminin GE (441): 90,92 % (401 subiecți); masculin GC (447): 10,73 % (48 subiecți), feminin GC (447): 89,26% (339 subiecți).

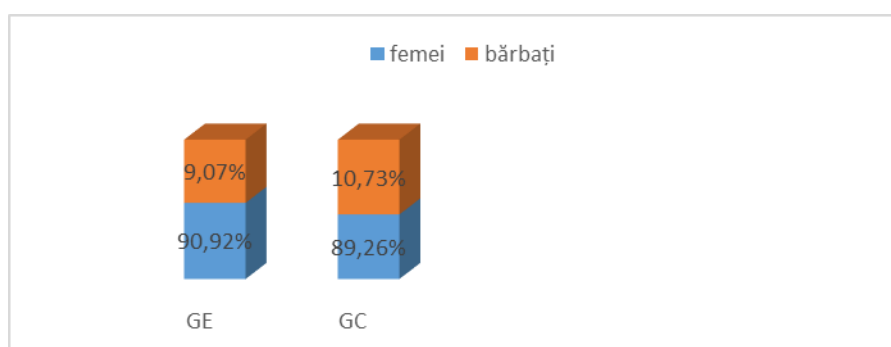


Fig. 4.10. Genul subiecților experimentali

Analiza datelor demonstrează următoarele (GE, 441 și GC, 447): GE: superior – 51 subiecți (11,56 %) și GC: 51 subiecți (11,40 %); GE: unu – 121 subiecți (27,43 %) și GC: 121 subiecți (27,06 %); GE: doi – 205 subiecți (46,48 %) și GC: 207 subiecți (46,30 %); GE: nu dețin – 61 subiecți (13,83 %) și GC: 64 subiecți (14,31 %); GE: altele – 3 subiecți (0,68 %) și GC: 4

subiecți (0,89 %). În baza analizei constatăm că jumătate din subiecții chestionați dețin gradul didactic doi, 13,83% la sută nu dețin grad didactic, de unde se proliferază o altă problemă: lipsa interesului cadrelor didactice pentru procesul de atestare și aspirarea la un grad didactic superior celui deținut (Figura 4.11.). Din numărul total de 441 subiecți, doar 11,56 la sută dețin gradul didactic superior și 27,43 la sută dețin gradul didactic unu. În baza discuțiilor cu profesorii de la stagiile de formare profesională continuă concluzionăm că obținerea unui grad didactic viza elaborarea unei lucrări științifico-metodice, unde profesorii menționează că este dificil de a realiza un experiment pedagogic și nu dețin competența de cercetare la un astfel de nivel.

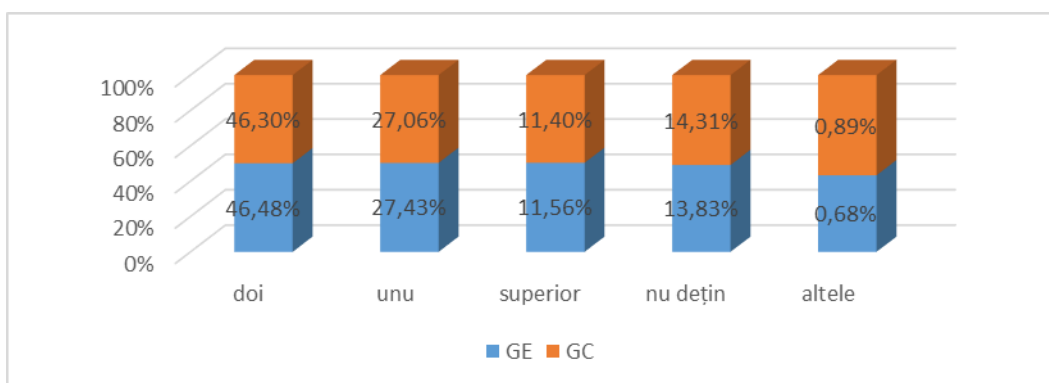


Fig. 4.11. Gradul didactic deținut la moment

Conform itemului (Figura 4.12.) *Stagiul de activitate în sistemul educațional* observăm următoarele (GE, 441 și GC, 447): GE: mai puțin de 1 an: 9 (2,04 %) și GC: 9 (2,01 %); GE: 1 – 4 ani: 24 (5,44 %) și GC: 24 (5,36 %); GE: 5 – 10 ani: 43 (9,75 %) și GC: 46 (10,29 %); GE: 11 – 15 ani: 53 (12,01 %) și GC: 56 (12,52 %); GE: 16 – 20 ani: 88 (19,95 %) și GC: 88 (19,68 %); GE: 21 – 25 ani: 65 (14,73 %) și GC: 65 (14,54 %); GE: 26 – 30 ani: 69 (15,64 %) și GC: 69 (15,43 %); GE: peste 30 de ani: 90 (20,40 %) și GC: 90 (20,13 %). Acest fapt demonstrează că în baza stagiului de activitate a subiecților chestionați, dar și situația în domeniul educațional, constatăm că predomină cadre având stagiul de activitate peste 30 de ani și la polul opus (unde sunt cele mai puține) sunt cadre didactice debutante. Acest fapt denotă numărul limitat al tinerilor angajați în sistemul educațional. Deși au fost mai multe realizate o serie de acțiuni ale Guvernului Republicii Moldova privind motivarea absolvenților instituțiilor pedagogice pentru a se încadra în sistemul educațional, inclusiv rural (ex. suporturi financiare oferite tinerilor specialiști, spații locative, alte servicii oferite gratuit primii 3 ani etc.), observăm că aceste acțiuni sunt insuficiente pentru motivarea și recrutarea absolvenților de la facultățile pedagogice pentru angajarea în sistemul educațional.

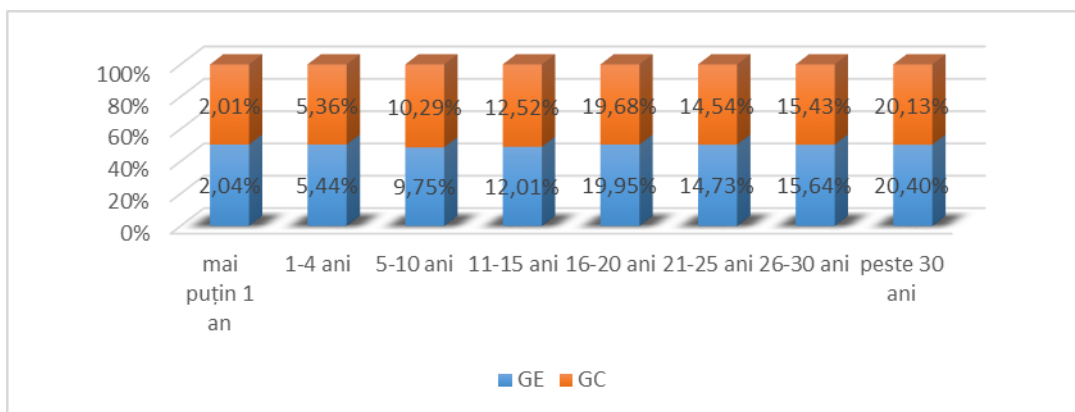


Fig. 4.12. Stagiul de activitate în sistemul educațional

GE: Competența relațională 60,77% (268 subiecți), competența cognitivă de specialitate 63,26% (279 subiecți), competența de predare – învățare 64,39% (284 subiecți), competența managerială 24,48% (108 subiecți), competența proiectare și planificare 60,77% (268 subiecți), competența de evaluare și monitorizare 43,31% (191 subiecți) (Figura 4.13.).

În baza analizei experimentale, deducem că nivelul de performanță al competențelor diagnosticate vizează calificativul *bine* următoarele competențe: competența relațională, competența proiectare și planificare, competența cunoștințe de specialitate, competența de predare – învățare (se încadrează între 69% - 51%); nivelul *slab* vizează competența de evaluare și monitorizare (50% - 25%); nivelul *nesatisfăcător* – competența managerială (mai puțin de 25%).

GC: Competența relațională 58,16% (260 subiecți), competența cognitivă de specialitate 60,62% (271 subiecți), competența predare – învățare 64,87% (290 subiecți), competența managerială 23,93% (107 subiecți), competența proiectare și planificare 60,17% (269 subiecți), competența evaluare și monitorizare 44,74% (200 subiecți) (Figura 4.14.).

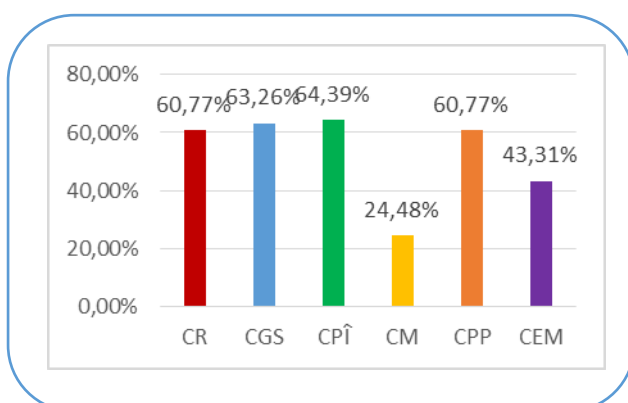


Fig. 4.13. Nivelul competențelor profesionale ale cadrelor didactice la constatare (GE)

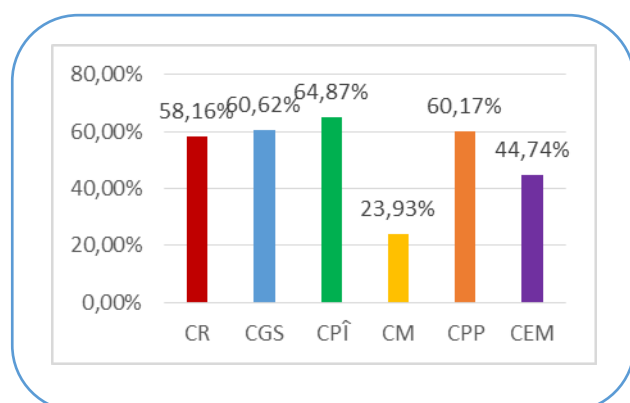


Fig. 4.14. Nivelul competențelor profesionale ale cadrelor didactice la constatare (GC)

În baza analizei experimentale, deducem că nivelul de performanță al competențelor diagnosticate vizează calificativul *bine* următoarele competențe: competența relațională,

competența proiectare și planificare, competența cunoștințe de specialitate, competența de predare – învățare (se încadrează între 69% - 51%); nivelul *slab* vizează competența de evaluare și monitorizare (50% - 25%); nivelul *nesatisfăcător* – competența managerială (mai puțin de 25%). Astfel grupul de control, în linii generale, este omogen cu grupul experimental.

În baza analizei *nivelului real al dezvoltării competențelor profesionale*, am dedus *nivelul de solicitare a dezvoltării competențelor profesionale* la etapa respectivă (Figura 4.15.).

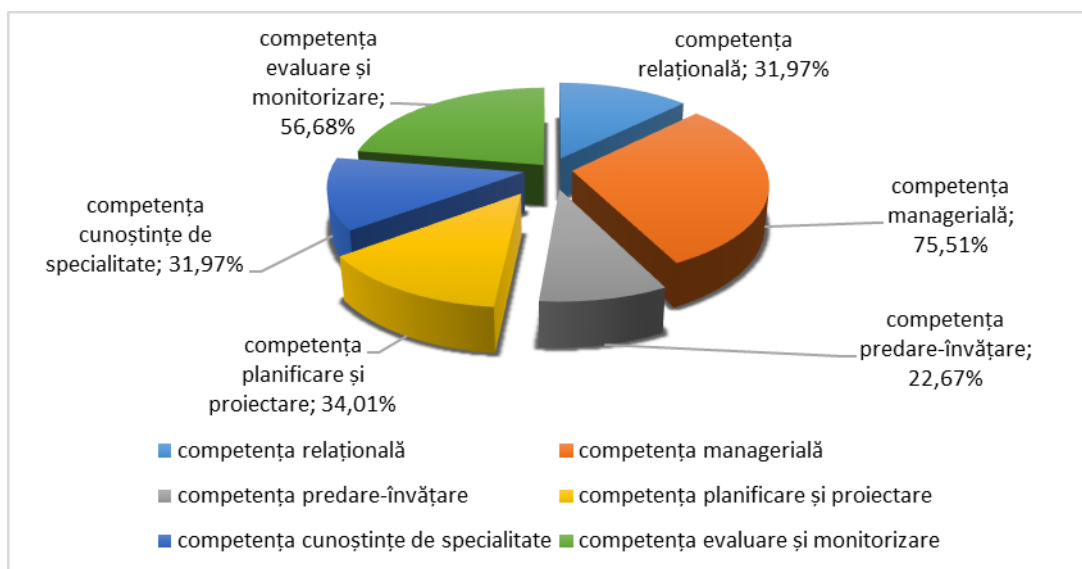


Fig. 4.15. Nivelul de solicitare în dezvoltarea competențelor profesionale (GE)

Competența relațională 31,97% (141 subiecți), competența cognitivă de specialitate 31,97% (141 subiecți), competența predare – învățare 22,67% (100 subiecți), competența managerială 75,51% (333 subiecți), competența proiectare și planificare 34,01% (150 subiecți), competența de evaluare și monitorizare 56,68% (250 subiecți). În baza analizei experimentale, deducem că *nivelul de solicitare* (deducția noastră este că subiecții au nevoie de formare) *în dezvoltarea competențelor profesionale* este următorul: *foarte mult* solicită formarea competenței manageriale (75,51%); *mult* solicită competența de evaluare și monitorizare (56,68%); *mai slab* solicită formarea în domeniul competențelor: relațională (31,97%), proiectare și planificare (34,01%), cunoștințe de specialitate (31,97%); *slab* solicită competența predare – învățare (22,67%). Astfel, în baza datelor experimentale obținute pentru grupul experimental am fost trasate direcțiile experimentului de formare.

Astfel grupul de control, în linii generale, este aproximativ omogen cu grupul experimental. Rezultatele sintetice ale experimentului de constatare pentru GE și GC sunt prezentate în Figura 4.16.

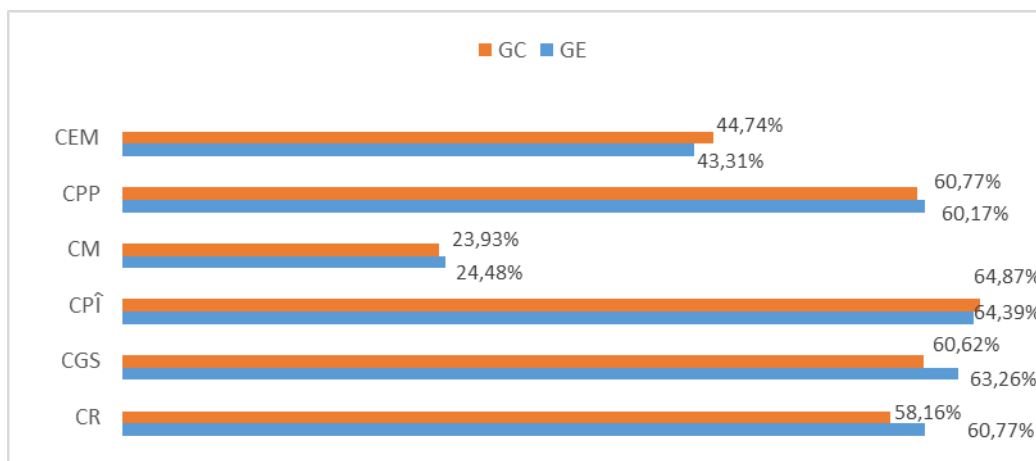


Fig. 4.16. Rezultatele sintetice ale experimentului de constatare: GE și GC

În baza analizei nivelului de solicitare a formării competențelor nominalizate, am dedus nivelul real al formării competențelor la etapa respectivă (Figura 4.17.).

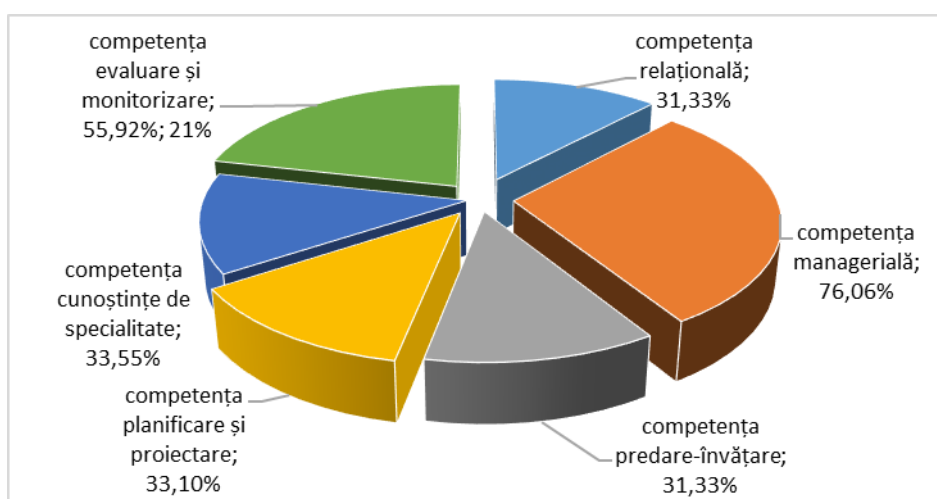


Fig. 4.17. Nivelul de solicitare în dezvoltarea competențelor profesionale (GC)

Competența relațională 31,33% (140 subiecți), competența cognitivă de specialitate 33,55% (150 subiecți), competența predare – învățare 31,33% (140 subiecți), competența managerială 76,06 % (340 subiecți), competența proiectare și planificare 33,10% (148 subiecți), competența evaluare și monitorizare 55,92% (247 subiecți) (Figura 4.17.). În baza analizei experimentale, deducem că *nivelul de solicitare* (deducția noastră este că subiecții au nevoie de formare) *în dezvoltarea domeniilor de competențe* este următorul: *foarte mult* solicită formarea competenței manageriale (76,06 %); *mult* solicită competența de evaluare și monitorizare (55,92%); *mai slab* solicită formarea în domeniul competențelor: relațională (31,33%), proiectare și planificare (33,10% %), cunoștințe de specialitate (33,55%), competența predare – învățare 31,33%; *slab* nu se atestă la alte competențe. Astfel, în baza datelor experimentale obținute pentru grupul de control menționăm că grupurile experimentale sunt formate, în general, omogen, chiar dacă diferă după numărul de subiecți incluși în experiment.

În cadrul experimentului de constatare subiecții au fost întrebați care sunt *competențele care sunt dezvoltate în cadrul activităților profesionale în instituția de învățământ*. În baza analizei răspunsurilor prezentate, concluzionăm următoarele rezultate obținute la cele două eșantioane: grupul experimental (GE) și grupul de control (GC) pentru *competența relațională* (Figura 4.18.):

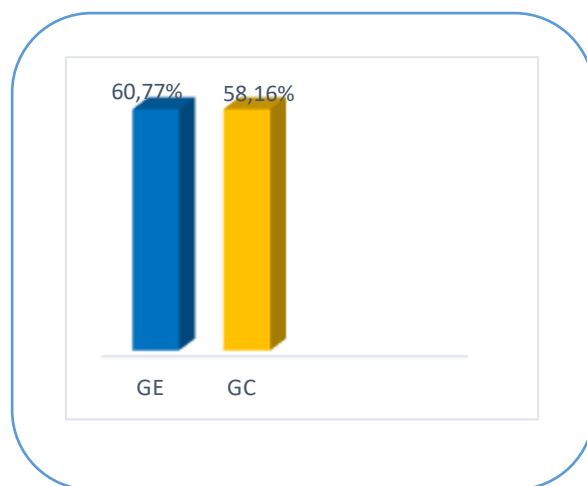


Fig. 4.18. Competența relațională: rezultatele constatative (GE și GC)

În cadrul realizării etapei de constatare au fost aplicate mai multe *criterii de evaluare* pentru identificarea nivelului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice privind *competența relațională*. Analiza datelor experimentale demonstrează că itemii formulați în baza cărora a fost determinat nivelul de profesionalizare pentru CR se poziționează astfel: pentru **GE** dezvoltarea relațiilor constructive cu elevii bazate pe corectitudine, respect, încredere, și sprijin este apreciată cel mai bine de către subiecții experimentali cu ponderea de 79,36% (350 subiecți), ceea ce asigură calificativul *foarte bine*; iar promovarea valorilor, atitudinilor și comportamentelor pozitive față de elevi este apreciată de către subiecți cu ponderea de 53,28% (235 subiecți), ceea ce asigură calificativul *bine*; crearea unui climat favorabil învățării este apreciat cu 43,08% (190 subiecți) și prezintă nivelul de *slab* în constatarea dimensiunii CR; pentru itemul *oferirea sfaturilor practice colegilor în cazul unor situații referitoare la egalitate, incluziune și diversitate pentru a răspunde nevoilor elevilor*, observăm că subiecții experimentali au anumite limite în promovarea incluziunii, egalității și diversității în clasa de elevi, prin formarea insuficientă în problemele respective în domeniul dat și se poziționează cu 44,67% (197 subiecți), ceea ce reprezintă calificativul *slab*; iar *recunoașterea, aprecierea și valorificarea diversității sociale, religioase, etnice și lingvistice a clasei, în beneficiul elevilor* este apreciat cel mai modest de subiecții participanți și au o pondere de 25,85% (114 subiecți), care este nivelul de *slab*; în **GC** rezultatele experimentale sunt asemănătoare, cu diferențe nesemnificative și rezultatele experimentului de constatare se prezintă astfel: dezvoltarea relațiilor constructive cu elevii bazate pe corectitudine, respect, încredere, și sprijin - 77,85%

(348 subiecți) (*foarte bine*); *promovarea valorilor, atitudinilor și comportamentelor pozitive față de elevi* - 53,02% (237 subiecți) (*bine*); *crearea unui climat favorabil învățării* - 42,95% (192 subiecți) (*slab*); *recunoașterea, aprecierea și valorificarea diversității sociale, religioase, etnice și lingvistice a clasei, în beneficiul elevilor* - 26,17% (117 subiecți) (*slab*); *oferirea sfaturilor practice colegilor în cazul unor situații referitoare la egalitate, incluziune și diversitate pentru a răspunde nevoilor elevilor* - 44,29% (198 subiecți) (*slab*).

Ca urmare a analizei datelor experimentale a **competenței relaționale**, menționăm că eșantioanele de cercetare sunt, selectate, în linii generale, omogen și nivelul constatativ este încadrat la aceleași niveluri de performanță.

În baza analizei răspunsurilor prezentate, concluzionăm următoarele rezultate obținute la cele două eșantioane: eșantionul de formare (GE) și eșantionul martor (GC) pentru **competența cognitivă de specialitate** (Figura 4.19.):

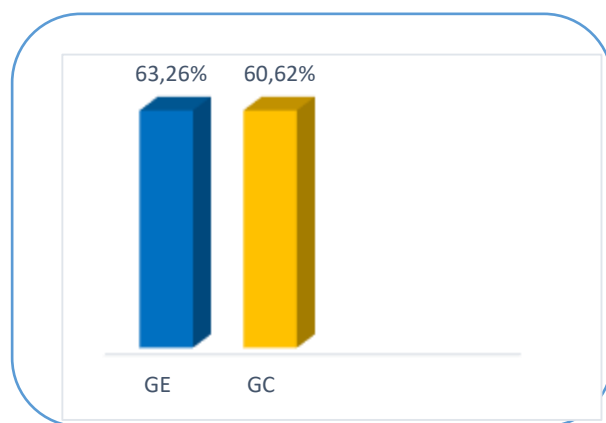


Fig. 4.19. Competența cognitivă de specialitate: rezultatele constatative (GE și GC)

În cadrul realizării etapei de constatare au fost aplicate mai multe *criterii de evaluare* pentru identificarea nivelului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice privind *competența cognitivă de specialitate*:

GE: *deținerea cunoștințelor de specialitate privind proiectarea, planificarea și implementarea curriculumului* - 68,02% (300 subiecți) (*bine*); *depunerea eforturilor pentru a fi la curent cu ultimele evoluții în domeniul disciplinei de predare* - 58,95% (260 subiecți) (*bine*); *consultarea materialelor de specialitate, colaborarea și activarea în cadrul unor organizații profesionale* - 51,47% (227 subiecți) (*bine*); *cunoașterea și înțelegerea contribuției pe care o are disciplina predată în activitățile de învățare interdisciplinare și transdisciplinare* - 56,68% (250 subiecți) (*bine*); *cercetarea unei game variate de surse de informare privind ultimele evoluții în domeniu și prezentarea acestor informații într-o formă clară și adecvată* - 44,67% (197 subiecți) (*slab*).

GC: *deținerea cunoștințelor de specialitate privind proiectarea, planificarea și implementarea curriculumului* - 67,56% (302 subiecți) (*bine*); *depunerea eforturilor pentru a fi*

la curent cu ultimele evoluții în domeniul disciplinei de predare - 59,06% (264 subiecți) (*bine*); consultarea materialelor de specialitate, colaborarea și activarea în cadrul unor organizații profesionale -51,45% (230 subiecți) (*bine*); cunoașterea și înțelegerea contribuției pe care o are disciplina predată în activitățile de învățare interdisciplinare și transdisciplinare - 55,92% (250 subiecți) (*bine*); cercetarea unei game variate de surse de informare privind ultimele evoluții în domeniu și prezentarea acestor informații într-o formă clară și adecvată - 43,62% (195 subiecți) (*slab*). Prezentarea rezultatelor experimentale demonstrează că ambele eșantioane sunt omogene, la identificarea nivelului de profesionalizare sunt calificativele *bine* și *slab*, dar o absență a calificativelor *foarte bine* și *excelent*, ceea ce denotă o formare insuficientă a GC. Ca urmare a analizei datelor privind **competența cognitivă de specialitate**, menționăm că eșantioanele de cercetare sunt, selectate, în linii generale, omogen și nivelul constatativ este încadrat la aceleași niveluri de performanță.

În baza analizei răspunsurilor prezentate, concluzionăm următoarele rezultate obținute la cele două eșantioane: grupul experimental (GE) și grupul de control (GC) pentru **competența de predare-învățare** GE - 64,39% și GC - 64,87% (Figura 4.20.).

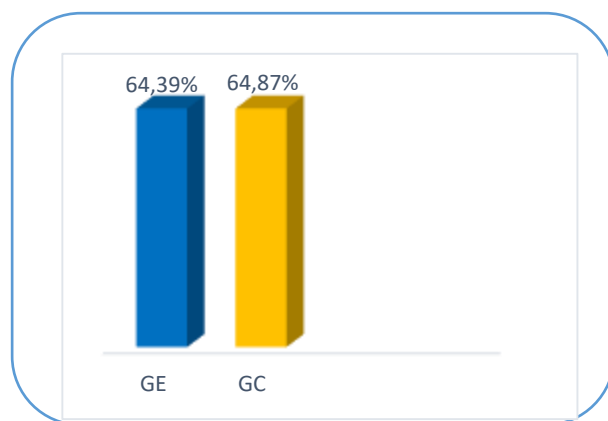


Fig. 4.20. Competența de predare-învățare: rezultatele constatative (GE și GC)

În cadrul realizării etapei de constatare au fost aplicate mai multe *criterii de evaluare* pentru identificarea nivelului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice privind *competența de predare-învățare*:

GE: *identificarea și valorificarea oportunităților de învățare curriculare, extracurriculare și extrașcolare* - 43,08% (190 subiecți) (*slab*); *reflectarea asupra eficacității propriei activități didactice și analiza impactului acesteia asupra progresului și rezultatelor elevilor* - 51,02% (225 subiecți) (*bine*); *îmbunătățirea periodică a abordărilor folosite în activitatea didactică, atunci când este necesar* - 38,54% (170 subiecți) (*slab*); *analiza impactului feedback-ului pe care îl oferă elevilor și îndrumarea elevilor cum să își îmbunătățească performanța școlară* - 51,47% (227 subiecți) (*bine*); *cunoașterea, înțelegerea, utilizarea și evaluarea unei game variate de strategii de predare-învățare, a conținutului activităților*

educaționale într-un mod variat, astfel încât să stimuleze interesul elevilor - 56,91% (251 subiecți) (bine); oferirea elevilor a unui feedback pozitiv și constructiv pentru a le îmbunătăți experiența de învățare - 36,28% (160 subiecți) (slab); comunicarea eficientă a obiectivelor lecției - 19,27% (85 subiecți) (nesatisfăcător).

GC: identificarea și valorificarea oportunităților de învățare curriculare, extracurriculare și extrașcolare - 43,40% (194 subiecți) (slab); reflectarea asupra eficacității propriei activități didactice și analiza impactului acesteia asupra progresului și rezultatelor elevilor - 50,78% (227 subiecți) (bine); îmbunătățirea periodică a abordărilor folosite în activitatea didactică, atunci când este necesar - 37,58% (168 subiecți) (slab); analiza impactului feedback-ului pe care îl oferă elevilor și îndrumarea elevilor cum să își îmbunătățească performanța școlară - 50,33% (225 subiecți) (slab); cunoașterea, înțelegerea, utilizarea și evaluarea unei game variate de strategii de predare-învățare, a conținutului activităților educaționale într-un mod variat, astfel încât să stimuleze interesul elevilor - 56,59% (253 subiecți) (bine); oferirea elevilor a unui feedback pozitiv și constructiv pentru a le îmbunătăți experiența de învățare - 36,68% (164 subiecți) (slab); comunicarea eficientă a obiectivelor lecției - 19,46% (87 subiecți) (nesatisfăcător). Rezultatele experimentale demonstrează că în ambele eșantioane subiecții experimentali prezintă o formare insuficientă cu privire la comunicarea eficientă a obiectivelor lecției, considerând că nu este atât de necesar să le comunici la începutul lecției. De asemenea sunt anumite impedimente la analiza impactului feedback-ului pe care îl oferă elevilor și îndrumarea elevilor cum să își îmbunătățească performanța școlară, subiecții experimentali recunosc că nu întotdeauna oferă feedback elevilor în cadrul lecțiilor.

Ca urmare a analizei datelor privind **competența de predare-învățare**, menționăm că eșantioanele de cercetare sunt, selectate, în linii generale, omogen și nivelul constatativ este încadrat la aceleași niveluri de performanță.

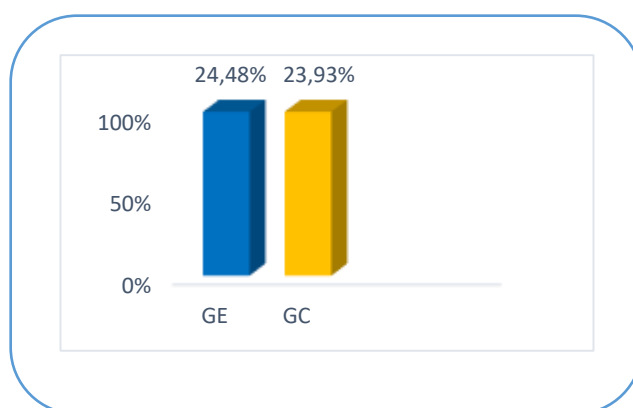


Fig. 4.21. Competența managerială: rezultatele constatative (GE și GC)

Se observă o diferență nesemnificativă la criteriul analiza impactului feedback-ului pe care îl oferă elevilor și îndrumarea elevilor cum să își îmbunătățească performanța școlară la GE este nivelul bine 51,47% (227 subiecți), iar la GC este nivelul slab 50,33% (225 subiecți) în conformitate cu nivelurile de performanță stabilite (Figura 4.21.). În baza analizei răspunsurilor prezentate, concluzionăm următoarele rezultate obținute la cele două eșantioane: grupul experimental (GE) și grupul de control (GC) pentru **competența managerială**.

În cadrul realizării etapei de constatare au fost aplicate mai multe criterii de evaluare pentru identificarea nivelului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice privind **competența managerială**:

GE: *motivarea elevilor să își intensifice cât mai mult eforturile de învățare și să obțină rezultate la cele mai înalte standarde posibile - 81,63% (360 subiecți) (foarte bine); stabilirea și menținerea unui control eficient al sălii de clasă, al activităților și comportamentului grupului de elevi - 39,68% (175 subiecți) (slab); tratarea elevilor în mod corect și egal - 81,17% (358 subiecți) (foarte bine); raportarea cu eficacitate orice fel de probleme legate de spațiul fizic școlar (reparații, renovări etc.) 13,60% (60 subiecți) (nesatisfăcător); gestionarea situațiilor de criză apărute în activitatea la clasă - 27,89% (123 subiecți) (slab); promovarea și încurajarea colaborării, a muncii în echipă la clasă și a învățării prin cooperare - 50,11% (221 subiecți) (slab).*

GC: *motivarea elevilor să își intensifice cât mai mult eforturile de învățare și să obțină rezultate la cele mai înalte standarde posibile - 80,98% (362 subiecți) (foarte bine); stabilirea și menținerea unui control eficient al sălii de clasă, al activităților și comportamentului grupului de elevi - 38,03% (170 subiecți) (slab); tratarea elevilor în mod corect și egal - 80,53% (360 subiecți) (foarte bine); raportarea cu eficacitate orice fel de probleme legate de spațiul fizic școlar (reparații, renovări etc.) - 14,31% (64 subiecți) (nesatisfăcător); gestionarea situațiilor de criză apărute în activitatea la clasă - 28,41% (127 subiecți) (slab); promovarea și încurajarea colaborării, a muncii în echipă la clasă și a învățării prin cooperare - 50,11% (224 subiecți) (slab).*

Din datele experimentale prezentate se observă următoarele probleme: *raportarea cu eficacitate orice fel de probleme legate de spațiul fizic școlar, din motive deferite: fie că profesorul are nevoie de anumite proceduri pentru rezolvarea spațiului fizic, fie nu există o colaborare cu membrii echipei manageriale etc.; gestionarea situațiilor de criză apărute în activitatea la clasă demonstrează că profesorii au dificultăți în rezolvarea situațiilor de criză (nu este specialistul pentru problema depistată, cadrul didactic ne deține multitudinea de metode specifice situației date etc.).*

Ca urmare a analizei datelor privind **competența managerială**, menționăm că eșantioanele de cercetare sunt selectate, în linii generale, omogen și nivelul constatativ este încadrat la aceleași niveluri de performanță.

În baza analizei răspunsurilor prezentate, concluzionăm următoarele rezultate obținute la cele două eșantioane: grupul experimental (GE) și grupul de control (GC) pentru **competența de proiectare și planificare** (Figura 4.22.):

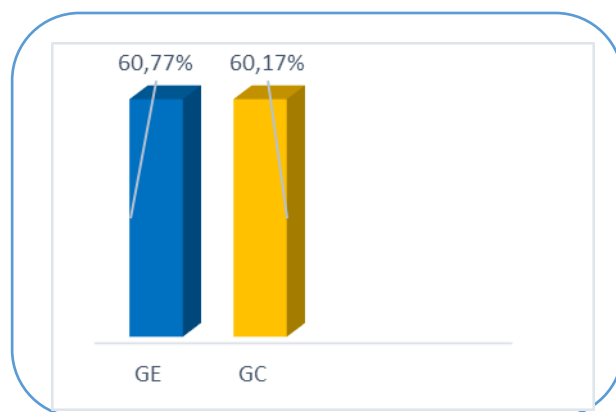


Fig. 4.22. Competența de proiectare și planificare: rezultatele constatative (GE și GC)

În cadrul realizării etapei de constatare au fost aplicate mai multe *criterii de evaluare* pentru identificarea nivelului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice privind *competența de proiectare și planificare*:

GE: *demonstrarea cunoașterii deplină a obiectivelor de învățare pentru anul care urmează - 29,47% (130 subiecți) (slab); cunoașterea schimbărilor aduse curriculum-ului și formularea acestora oral și în scris - 32,65% (144 subiecți) (slab); oferirea elevilor a oportunităților de a-și dezvolta capacitatea de gândire și învățare - 77,32% (341 subiecți) (foarte bine); utilizarea abordărilor și a resurselor didactice care sunt strâns corelate cu obiectivele de învățare și care au un impact semnificativ asupra achizițiilor elevilor - 55,55% (245 subiecți) (bine).*

GC: *demonstrarea cunoașterii deplină a obiectivelor de învățare pentru anul care urmează - 30,42% (136 subiecți) (slab); cunoașterea schimbărilor aduse curriculum-ului și formularea acestora oral și în scris - 32,66% (146 subiecți) (slab); oferirea elevilor a oportunităților de a-și dezvolta capacitatea de gândire și învățare - 77,18% (345 subiecți) (foarte bine); utilizarea abordărilor și a resurselor didactice care sunt strâns corelate cu obiectivele de învățare și care au un impact semnificativ asupra achizițiilor elevilor - 55,92% (250 subiecți) (bine).*

Ca urmare a analizei datelor privind **competența de proiectare și planificare**, menționăm că eșantioanele de cercetare sunt, selectate, în linii generale, omogen și nivelul constatativ este încadrat la aceleași niveluri de performanță.

În baza analizei răspunsurilor prezentate, concluzionăm următoarele rezultate obținute la cele două eșantioane: grupul experimental (GE) și grupul de control (GC) pentru **competența de evaluare și monitorizare** GE - 43,31% și GC - 44,74% (Figura 4.23.).

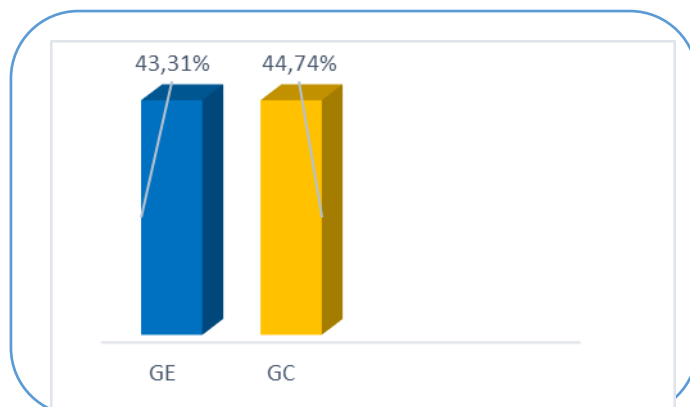


Fig. 4.23. Competența de evaluare și monitorizare: rezultatele constatative (GE și GC)

În cadrul realizării etapei de constatare au fost aplicate mai multe *criterii de evaluare* pentru identificarea nivelului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice privind *competența de evaluare și monitorizare*:

GE: *cunoașterea criteriilor de evaluare specifice utilizate în cadrul disciplinei predate* - 58,95% (260 subiecți) (*bine*); *selectarea instrumentului de evaluare adecvat pentru a verifica competențele elevilor* - 65,75% (290 subiecți) (*bine*); *realizarea activității de evaluare și interpretarea rezultatelor elevilor* - 50,34% (222 subiecți) (*slab*); *oferirea elevilor a feedbackului constructiv și pozitiv care să îi motiveze în învățare* - 53,74% (237 subiecți) (*bine*); *primirea și acceptarea feedbackului privind propria performanță didactică* - 37,41% (165 subiecți) (*slab*); *îmbunătățirea eficienței evaluării la clasă de către cadrul didactice* - 29,25% (129 subiecți) (*slab*).

GC: *cunoașterea criteriilor de evaluare specifice utilizate în cadrul disciplinei predate* - 53,69% (240 subiecți) (*bine*); *selectarea instrumentului de evaluare adecvat pentru a verifica competențele elevilor* - 62,63% (280 subiecți) (*bine*); *realizarea activității de evaluare și interpretarea rezultatelor elevilor* - 46,97% (210 subiecți) (*slab*); *oferirea elevilor a feedbackului constructiv și pozitiv care să îi motiveze în învățare* - 51,45% (230 subiecți) (*bine*); *primirea și acceptarea feedbackului privind propria performanță didactică* - 35,79% (160 subiecți) (*slab*); *îmbunătățirea eficienței evaluării la clasă de către cadrul didactic* - 27,96% (125 subiecți) (*slab*).

Ca urmare a analizei datelor privind **competența de evaluare și monitorizare**, menționăm că eșantioanele de cercetare sunt, selectate, în linii generale, omogen și nivelul constatativ este încadrat la aceleași niveluri de performanță. Totodată, menționăm că există mai multe probleme: *primirea și acceptarea feedbackului acordat de elevi și părinți privind propria*

performanță didactică și îmbunătățirea eficienței evaluării la clasă de către cadrul didactic, itemi care s-au poziționat în experimentul realizat la un nivel mai slab.

Conform Tabelului 4.3. *Teste de Normalitate*, atât pentru testul Kolmogorov-Smirnov, cât și pentru testul Shapiro-Wilk pragurile de semnificație pentru toate variabilele dependente sunt semnificative statistic, $p(\text{Sig.})=0,0 \leq 0,5$. Deci **distribuția variabilelor Competența relațională, Competența cognitivă de specialitate, Competența de predare-învățare, Competența managerială, Competența de proiectare și planificare, Competența de evaluare și monitorizare, la etapa de constatare, diferă semnificativ de o distribuție normală, prin urmare, nu sunt normal distribuite.**

Tabelul 4.3. Teste de Normalitate (etapa de constatare)

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistica	df	Sig.	Statistica	df	Sig.
Competența relațională	,250	888	,000	,868	888	,000
Competența cognitivă de specialitate	,262	888	,000	,861	888	,000
Competența de predare-învățare	,278	888	,000	,853	888	,000
Competența managerială	,208	888	,000	,866	888	,000
Competența de proiectare și planificare	,256	888	,000	,865	888	,000
Competența de evaluare și monitorizare	,198	888	,000	,895	888	,000

a. Corecția de Semnificație Lilliefors

De asemenea, variabilele dependente sunt ordinale, adică s-a notat cu 1 – „excelent”, 2 – „foarte bine”, 3 – „bine”, 4 – „slab”, și respectiv 5 – „nesatisfăcător”, ceea ce înseamnă că se satisfac condițiile pentru a utiliza fie testul neparametric Mann-Whitney pentru compararea de medii a două eșantioane independente, fie testul neparametric Kolmogorov-Smirnov.

Tabelul 4.4. Ranguri (Testul Mann-Whitney)

	Eșantionul	N	Media Rangurilor	Suma Rangurilor
Competența relațională	Grupul experimental	441	437,97	193145,50
	Grupul de control	447	450,94	201570,50
	Total	888		
Competența cognitivă de specialitate	Grupul experimental	441	438,48	193371,50
	Grupul de control	447	450,44	201344,50
	Total	888		
Competența de predare-învățare	Grupul experimental	441	443,48	195576,50
	Grupul de control	447	445,50	199139,50
	Total	888		
Competența managerială	Grupul experimental	441	441,77	194820,50
	Grupul de control	447	447,19	199895,50
	Total	888		
Competența de proiectare	Grupul experimental	441	440,41	194219,50

și planificare	Grupul de control	447	448,54	200496,50
	Total	888		
Competența de evaluare și monitorizare	Grupul experimental	441	441,17	194554,00
	Grupul de control	447	447,79	200162,00
	Total	888		

Pentru a decide care test statistic poate fi implementat pentru a compara mediile nivelurilor fiecărei competențe la etapa de constatare, *s-a verificat normalitatea distribuției variabilelor dependente*: Competența relațională, Competența cognitivă de specialitate, Competența de predare-învățare, Competența managerială, Competența de proiectare și planificare, Competența de evaluare și monitorizare. Variabila independentă este grupul (Tabelul 4.4.). Datele statistice cu privire la experimentul pedagogic (etapa de constatare) pentru toate șase competențe sunt prezentate în *Anexa 22*. Datele cumulate se regăsesc și în acest tabel, în care s-a comparat două eșantioane independente pentru toate cele șase variabile dependente (Tabelul 4.5.).

Tabelul 4.5. Statisticile Testului Mann-Whitney ^a

	Competența relațională	Competența cognitivă de specialitate	Competența de predare-învățare	Competența managerială	Competența de proiectare și planificare	Competența de evaluare și monitorizare
Mann-Whitney U	95684,500	95910,500	98115,500	97359,500	96758,500	97093,000
Wilcoxon W	193145,500	193371,500	195576,500	194820,500	194219,500	194554,000
Z	-,779	-,721	-,122	-,326	-,489	-,394
Asymp. Sig. (2-tailed)	,436	,471	,903	,745	,625	,694

a. Variabila de Grupare: Grupul

Analiza datelor experimentale ale grupurilor experimentale GE și GC demonstrează că ambele eșantioane sunt, în linii generale, selectate omogen ca formare profesională. Analiza cantitativă prin aplicarea metodelor statistice *testul Mann-Whitney*, *testul Kolmogorov-Smirnov*, cât și pentru *testul Shapiro-Wilk* demonstrează că pragurile de semnificație pentru toate variabilele dependente sunt semnificative statistic, dar la etapa de constatare, diferă semnificativ de o distribuție normală, prin urmare, nu sunt normal distribuite.

4.4. Demersul pedagogic de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice

Experimentul pedagogic de formare a fost realizat în perioada 2019-2020 în cadrul stagiilor de formare profesională continuă la Institutul de Științe ale Educației. În cadrul experimentului de formare au participat 441 de subiecți (*Anexa 14*), cadre didactice (profesori de la diferite discipline școlare). În cadrul etapei de formare a fost implementat *Referențialul de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*.

Scopul experimentului de formare a vizat formarea profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice în baza competențelor profesionale ale cadrelor didactice.

Obiectivele experimentului de formare:

- elaborarea Programului de formare profesională continuă a cadrelor didactice;
- implementarea Referențialului de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice.

În cadrul experimentului de formare a fost elaborat Programului de formare profesională continuă, alcătuit din două modulele: Praxiologia profesionalizării cadrelor didactice și Organizarea activităților educaționale curriculare și extrașcolare.

Modulul I. Praxiologia profesionalizării cadrelor didactice:

Tema 1. Tendințe moderne în profesionalizarea cadrelor didactice

Nr. d/o	Obiective	Unități de conținut	Tehnologii didactice	Competențe profesionale
1.	Analiza politicilor la nivel internațional și național cu referire la formarea profesională continuă a cadrelor didactice; explicația conceptului de profesionalizare a cadrelor didactice.	Politici educaționale naționale și internaționale Reglementări privind formarea profesională continuă a personalului didactic la nivel internațional. Reglementări normative privind formarea profesională continuă a cadrelor didactice în Republica Moldova.	Prelegerea interactivă; Tehnica LIST; Lucrul cu suportul de curs	C4 C6
2.	Prezenarea domeniilor, indicatorilor și descriptorilor de formare profesională a cadrelor didactice	Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice Domenii. Standarde. Indicatori. Descriptori. Planul de dezvoltare profesională al cadrelor didactice. Metodologia de evaluare a cadrelor didactice. Fișa de (auto)evaluare a cadrelor didactice în baza standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice.	Metoda învățării prin demonstrație; Prezentare ppt; harta conceptuală; metoda învățării bazate pe analiza de sarcini	C2 C3 C4
3.	Analiza dimensiunilor în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice: mentoratul și formatorul; clasificarea metodelor interactive, metodelor practic-	Dimensiunile dezvoltării profesionale a cadrelor didactice: profesorul mentor și profesorul formator Mentoratul. Tipurile de mentorat: Mentoratul de inserție profesională și de dezvoltare profesională. Formatorul: metode eficiente în formarea formatorului.	Prelegerea interactivă; Prezentare PPT; Lectura prin modelul RICAR (răsfoire, întrebări, citirea propriu-zisă,	C1 C4 C6

	demonstrative, metodelor de dezvoltare a gândirii critice și creativității; valorificarea învățării experiențiale în activitatea formatorului		aprofundarea mesajului, recapitulare)	
--	---	--	---------------------------------------	--

Tema 2. Curriculumul școlar

Nr. d/o	Obiective	Unități de conținut	Tehnologii didactice	Competențe profesionale
1.	Analiza conceptului de competență, domenii de competențe ale cadrelor didactice; identificarea profilului cadrului didactic; analiza paradigmelor, modelelor și teoriilor cu privire la formarea competențelor cadrelor didactice	Competența – element-cheie în formarea cadrului didactic Domenii de competențe ale cadrelor didactice. Categoriile de competențe ale cadrelor didactice. Profilul de competență al cadrului didactic: viziuni comparative. Paradigme, modele și teorii ale formării competențelor cadrelor didactice.	Știu-Vreau să știu-Învăț Conversația euristică Problematizare a Modelarea, Simularea de situații	C1 C2 C3 C4 C5 C6
2.	Examinarea cadrului normativ al Curriculumului Național; identificarea axelor valorice ale dezvoltării Curriculumului Național;	Curriculumul național: fundamente conceptuale și orientări de dezvoltare Cadrul de referință al curriculumului național. Axele valorice ale dezvoltării Curriculumului Național. Curriculum ca domeniu; ca sistem de produse; ca sistem de conținuturi; ca sistem de procese; ca sistem de finalități.	conversația euristică problematizare a modelarea, simularea de situații	C1 C2 C3 C4 C5 C6
3.	Delimitarea demersurilor pedagogice privind implementarea curriculumului școlar	Implementarea și monitorizarea curriculumului școlar Condițiile cu privire la implementarea și monitorizarea curriculumului școlar. Demersuri pedagogice ale implementării și monitorizării curriculumului școlar.	Asocieri libere SINELG Conversația euristică Discuții	C5 C6
4.	Analiza diverselor modele ale lecției; argumentarea importanței realizării lecției din perspectiva diverselor strategii.	Lecția modernă Modele de lecții în care predomină strategiile de comunicare. Modele de lecții în care predomină strategiile de acțiune. Modele de lecții în care predomină strategiile de informatizare. Modele de lecții în care predomină strategiile interacționale.	Prelegerea interactivă, demonstrația Metoda lotus	C4 C5 C6

Tema 3. Avansarea profesională a cadrelor didactice

Nr. d/o	Obiective	Unități de conținut	Tehnologii didactice	Competențe profesionale
1.	Analiza teoriilor motivaționale; aplicarea tehnicilor de motivare a angajaților, care să stimuleze performanța acestora; conștientizarea rolului feedback-ului în motivarea și dezvoltarea cadrelor didactice.	Motivarea cadrelor didactice Teorii privind motivarea resurselor umane. Recrutarea, angajarea și menținerea personalului din instituție. Metode de recrutare a angajaților. Stimularea cadrelor didactice la nivel instituțional. Performanța cadrelor didactice.	Prelegerea Lucrul cu suportul de curs Conversația euristică, Problematizare a Studiu de caz	C1 C2 C3 C4 C5 C6
2.	Analiza documentelor de politică educațională și normative referitoare la procesul de evaluare a cadrelor didactice; argumentarea necesității desfășurării procesului de evaluare a performanțelor a cadrelor didactice.	Evaluarea cadrelor didactice. Evaluarea internă a cadrelor didactice: Documente de politică educațională și normative referitoare la procesul de evaluare a cadrelor didactice. Etapele evaluării cadrelor didactice. Autoevaluarea. Comisia de evaluare internă/comisia de evaluare internă și asigurare a calității: roluri și responsabilități. Criterii de evaluare a cadrului didactic. Acordarea punctajului și a calificativelor în procesul de evaluare internă a cadrelor didactice. Planul de îmbunătățire a activității profesionale. Modelul CECERE.	conversația euristică problematizare a modelarea, simularea de situații	C4 C5 C6
3.	Prezentarea studiului de caz, a situației pedagogice și a proiectului/ produsului educațional; identificarea soluțiilor pentru depășirea dificultăților în cadrul procesului de evaluare a performanțelor.	Atestarea cadrelor didactice Performanțele cadrelor didactice. Stimularea performanței profesionale a personalului din instituție. Studiu de caz. Situația pedagogică. Proiectul/produsul educațional. Portofoliul profesional. Monitorizarea procesului de atestare. Dovezi incluse de cadrul didactic în portofoliul profesional. Modelul 5 D. Modelul CLD etc.	Prelegerea interactivă Forma LINC Asociații libere Consultații în grup Discuția ghidată Studiu de caz	C1 C2 C3 C4 C5 C6

Modulul II.: Organizarea activităților educaționale curriculare și extrașcolare

Tema 1. Organizarea activităților educaționale curriculare și extrașcolare: definire și delimitare conceptuală

Nr. d/o	Obiective	Unități de conținut	Tehnologii didactice	Competențe profesionale
1.	Analiza conceptului de	Definire și delimitare terminologică. Caracteristici și funcții ale activităților	Conversația euristică	C1

	activități educaționale curriculare și extrașcolare; identificarea funcțiilor activităților educaționale curriculare și extrașcolare	educaționale curriculare și extrașcolare Activitatea educativă în învățământul general. Activitatea de învățare în contextul corelării educației formale cu educația nonformală. Impactul factorilor contextuali în formarea competenței profesionale a dirigintelui. Impactul factorilor individuali în sarcina de învățare.	Problematiz area Modelarea Simularea de situații	C4
2.	Determinarea profilurilor activităților extrașcolare; examinarea tipurilor de activități educaționale curriculare și extrașcolare	Dirigintele și exigențele activității educaționale curriculare și extrașcolare. Profilurile activităților extrașcolare Tipologia activităților educaționale curriculare și extrașcolare: manifestări pentru promovarea unor noi educații; cercurile de elevi; consultațiile și meditațiile; serbările școlare; activitățile cu părinții, cu școala și comunitatea; concursurile și olimpiadele școlare.	Conversația euristică Problematiz area Modelarea, simularea de situații	C2 C4

Tema 2. Strategiile pedagogice și stilurile de învățare în cadrul activităților educaționale curriculare și extrașcolare

Nr. d/o	Obiective	Unități de conținut	Tehnologii didactice	Competențe profesionale
1.	Explicarea strategiilor de control cognitiv, emoțional și al mediului; contextualizarea strategiilor de elaborare și organizare a materialului pentru activitatea educațională	Strategii pedagogice în cadrul activităților educaționale curriculare și extrașcolare Strategii de control cognitiv, strategii de control emoțional, strategii de control al mediului. Strategii de elaborare a materialului pentru activitatea educațională: elaborarea unui material, monitorizarea activității de învățare. Strategii de organizare a materialului pentru activitatea educațională: organizarea materialului, sublinierea, luarea de notițe, reprezentările grafice. Strategie de căutare a informației.	Metoda predării/învățării reciproce Dezbateră Lucrul cu suportul de curs Tehnica celor 6 pași	C3 C5 C6
2.	Dezvoltarea inteligențelor multiple din perspectiva stilurilor de predare și învățare	Stilurile de învățare în cadrul activităților educaționale curriculare și extrașcolare Stilurile de învățare în funcție de modalitatea senzorială și de teoria inteligențelor multiple. Teoria inteligențelor multiple din perspectiva stilurilor de predare și stilurilor de învățare.	Metoda învățării pe grupe mici Conversația euristică Problematiz area Modelarea, simularea de situații	C1 C2 C3

Tema 3. Proiectarea, implementarea și evaluarea activităților educaționale

Nr. d/o	Obiective	Unități de conținut	Tehnologii didactice	Competențe profesionale
---------	-----------	---------------------	----------------------	-------------------------

1.	Conceperea modelelor de proiectare a activităților educaționale curriculare și extrașcolare	Proiectarea constructivistă a activităților educaționale curriculare și extrașcolare. Modelul CECERE – instrument de proiectare constructivistă a activității educaționale. Modelul ACERA, Modelul 5 D etc. Modele constructiviste în proiectarea activității educaționale.	Conversația euristică Problematizarea Modelarea, simularea de situații	C1 C4 C5 C6
2.	Analiza tipurilor de portofoliu în activitatea educațională	Tipurile de portofoliu: portofoliul de dezvoltare, portofoliul de performanță, portofoliul de celebrare. Componentele unui portofoliu. Portofoliul dirigintelui: avantaje. Criterii de elaborare a unui portofoliu.	Portofoliul de grup Discuții Jocul de rol	C6
3.	Promovarea modelelor de formare a cadrelor didactice în cadrul activităților educaționale	Program de formare a profesorilor – diriginți. Modele de formare a cadrelor didactice în cadrul activităților educaționale curriculare și extrașcolare: modelul formării în cascadă (în lanț, în piramidă), modelul de formare cu echipe itinerante, modelul formării simultane.	Training-ul Studiul de caz, Metoda piramidei	C1 C2 C3 C4 C5 C6

Programul de FPC a cadrelor didactice a fost realizat prin seminare, traininguri, activități individuale, discuții în cadrul conferințelor științifice, mese rotunde etc.

Așadar, din perspectiva formativă a activității, trebuie să considerăm ca reprezentative, în fapt, probele experimentale asigurate cu un complex instrumental real. Aplicarea *Programului de FPC* pe module (*Praxiologia profesionalizării cadrelor didactice* și *Organizarea activităților educaționale curriculare și extrașcolare*) și tematici actuale (Tendințe moderne în profesionalizarea cadrelor didactice; Curriculumul școlar; Strategii pedagogice și stilurile de învățare etc.) a generat un interes constant a cadrelor didactice în raport cu activitățile realizate.

Activitatea în cadrul experimentului, efectuată prin operații, tehnici, probe, produse, scopuri realizate etc., a stimulat posibilitatea de a orienta traseul de profesionalizare spre raționalizarea schimbărilor, oferind un mecanism concret de producere: condițiile formării, curriculumul, planificarea procesului de formare profesională continuă a cadrelor didactice.

În felul acesta, implementarea *Referențialului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* prin programul de FPC a permis valorificarea experimentală a premiselor teoretice.

În cadrul modulului *Praxiologia profesionalizării cadrelor didactice* din programul de FPC, menționăm unitatea de conținut *Avansarea profesională a cadrelor didactice*, exprimată prin *atestarea cadrelor didactice*, care conține următoarele etape:

- evaluarea în baza probei *Studiului de caz* (pentru cadrele didactice din instituțiile de învățământ care solicită conferirea/confirmarea gradului didactic doi);

- elaborarea sarcinii pentru proba *Interviul de evaluare a competențelor profesionale* în baza indicatorilor stabiliți (pentru cadrele didactice care solicită conferirea/confirmarea gradului didactic unu și superior: sarcină didactică/sarcină metodică);
- evaluarea candidaților la proba *Interviul de evaluare a competențelor profesionale și susținerea probei practice – prezentarea produsului/ proiectului din practica educațională* în baza criteriilor de evaluare stabilite (pentru cadrele didactice care solicită conferirea/confirmarea gradului didactic unu și superior).

Studiu de caz reprezintă o metodă de confruntare directă a participanților cu o situație reală, cotidiană, autentică, luată drept exemplu, reprezentativă pentru un ansamblu de situații și evenimente problematice. Studiul de caz presupune analiza în grup a unor scenarii reale pe anumite teme sau probleme.

În cadrul evaluării cadrelor didactice, rezolvarea studiului de caz vizează, întâi de toate, prezentarea structurii acestuia, unde este menționată tipologia problemei, actorii implicați în cazul prezentat, contextul și circumstanțele apariției situației-caz direct și indirect, care se finalizează cu descrierea situației specifice cazului prezentat (modele constructiviste prezentate în *Anexa 21*).

Analiza unui studiu de caz din perspectivă constructivistă: Modelul CLD

Etapele	Activitatea participanților	Activitatea formatorului
1. Precizarea situației, contextului, în care se comunică scopurile, sarcinile, mijloacele, organizarea.	- cazul va fi analizat, discutat, prelucrat și experimentat mai întâi pe un grup restrâns, apoi va fi propus participanților spre analiză și discuții; - prezentarea cazului să fie cât mai clară, precisă și completă.	Etapa 1: Prezentarea cadrului general în care s-a produs evenimentul și a cazului respectiv: <ul style="list-style-type: none"> • selectarea cazului semnificativ domeniului cercetat și obiectivelor propuse, care să evidențieze aspectele general-valabile;
2. Alcătuirea grupurilor de lucru în baza relațiilor interpersonale, comunicarea sarcinilor specifice de rezolvat ca un episod al învățării	- formularea întrebărilor de precizare din partea participanților	Etapa a 2-a: Sesizarea nuanțelor cazului concomitent cu înțelegerea necesității acestuia de către participanții la discuție: <ul style="list-style-type: none"> • are loc stabilirea aspectelor neclare; • solicitarea informațiilor suplimentare privitoare la modul de soluționare a cazului (se indică surse bibliografice care contribuie la soluționarea cazului prezentat)
3. Elaborarea și implementarea procedurilor, instrumentelor necesare	- documentarea participanților; - identificarea și notarea	Etapa a 3-a: Realizarea studiului individual al cazului

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

Model de studiu de caz:

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

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

Interviul de evaluare a competențelor profesionale vizează două etape. Prima etapă constă din prezentarea *situației didactice* în procesul de învățare, care exploatează contextul învățării și plasează elevul într-o anumită relație cu materia de la disciplinele de studiu, altfel spus se petrece într-un cadru situațional determinat.

Situația didactică definește o problemă care trebuie soluționată și vizează un număr extins de elevi. Prezentăm o analiză a unei situații didactice din perspectivă constructivistă:

Modelul ICON

Etapete	Activitatea participanților	Activitatea formatorului
<p>1. Observarea, analiza elementelor situației, a materialelor-suport; definirea punctului de plecare și a scopului urmărit.</p>	<p>- situația didactică va fi prelucrată și experimentată va fi propusă participanților spre analiză;</p> <p>- prezentarea trebuie să fie cât mai clară, precisă și completă</p>	<p>Etapa 1: Prezentarea cadrului general în care s-a produs evenimentul și a situației respective:</p> <ul style="list-style-type: none"> • selectarea situației didactice semnificative domeniului cercetat și obiectivelor propuse, care să evidențieze aspectele general-valabile;
<p>2. Construirea interpretărilor proprii, a argumentelor, fără sprijin, cu formularea de întrebări; punerea problemei – prin cunoașterea profundă a situației de plecare și selectarea informației.</p>	<p>- formularea întrebărilor de precizare din partea participanților, identificarea problemei, a punctelor inițiale specifice</p>	<p>Etapa a 2-a: Sesizarea nuanțelor situației didactice concomitent cu înțelegerea necesității acesteia de către participanții la discuție:</p> <ul style="list-style-type: none"> • are loc stabilirea aspectelor neclare în problema formulată; • solicitarea informațiilor suplimentare privitoare la modul de soluționare a problemei identificate (se indică surse bibliografice din literatura de specialitate care contribuie la soluționarea situației prezentate).
<p>3. Contextualizarea, extinderea documentației, corelarea informației contextului prezentat, completarea cu alte întrebări, interpretări.</p>	<p>- documentarea participanților;</p> <p>- identificarea și notarea soluțiilor de către participanți.</p>	<p>Etapa a 3-a: Realizarea studiului individual al problemei propuse în situația didactică.</p>
<p>4. Confruntarea interpretărilor și argumentelor proprii cu ale profesorului, grupului, transmiterea informației în vederea identificării soluțiilor posibile.</p>	<p>- compararea rezultatelor obținute și analiza critică a acestora în cadrul unei dezbateri libere;</p> <p>- ierarhizarea variantelor discutate.</p>	<p>Etapa a 4-a: Dezbaterea în grup a modurilor de soluționare a problemei din situația prezentată:</p> <p>- analiza variantelor în echipă și în plen, evidențiind varianta selectată de echipă.</p>
<p>5. Colaborarea cu ceilalți elevi, extinderea contextului, luarea deciziei – opțiunea pentru cea mai bună soluție.</p>	<p>- formularea concluziilor de către participanții la discuție;</p> <p>- selectarea variantei de răspuns acceptată de toți participanții.</p>	<p>Etapa a 5-a: Formularea concluziilor optime pe baza unei decizii unanime.</p>
<p>6. Prezentarea rezultatelor, sinteza făcută de către profesor, verificarea soluției alese și a rezultatelor obținute.</p>	<p>În cadrul evaluării cadrelor didactice, rezolvarea situației didactice vizează, întâi de toate, prezentarea structurii acestuia, unde este menționată tipologia problemei, actorii implicați în situația prezentată, contextul și circumstanțele apariției situației direct și indirect și finalizează cu</p>	<p>Etapa a 6-a: Evaluarea modului de rezolvare a situației didactice și evaluarea grupului de participanți, analizându-se gradul de participare.</p>

	descrierea situației specifice.	
7. Aplicații în situații reale, cu noi interpretări.	Formabilii elaborează și prezintă alte situații didactice specifice disciplinei de specialitate.	Formatorul face referire la specificul elaborării unei situații didactice, algoritmul de prezentare a acesteia și respectarea reglementărilor normative conform cărora situația didactică poate fi rezolvată.

În cadrul analizei unei situații didactice distingem *nivelul extragerii problemei* și *nivelul rezolvării problemei*. La nivelul extragerii problemei, principala misiune a cadrelor didactice este e a crea, de a prezenta și de a pune *probleme noi*, pe care elevii să le trăiască sub forma unor stări conflictuale cognitive și emoționale, ca pe niște dileme, paradoxuri ale realității etc. care stârnesc curiozitate, interes, motivație. A doua etapă este formularea problemei, unde formabilii sunt puși în situația de a căuta soluții pentru a rezolva problema, prin trei variante posibile:

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

Model de situație didactică:

Atât în procesul de învățare on-line, cât și în procesul educațional mixt sau tradițional, profesorii mai dificil selectează aplicațiile și resursele educaționale pentru diferite discipline și diferite sarcini de lucru. Cum îndrumați profesorii în selectarea resurselor potrivite și utilizarea adecvată a acestora?

A doua etapă a interviului de evaluare a competențelor profesionale presupune *proba practică* care conține prezentarea produsului/proiectului din practica educațională. Ca urmare a analizei informației, concluzionăm că produsul reprezintă rezultatul final al unui proces educațional sau de creație și înglobează rezultatul unui complex de fenomene sau de acțiuni privind realizarea obiectivelor preconizate. Produsul/proiectul din practica educațională reprezintă diseminarea practicilor de succes din activitatea profesională.

Exemple de produse/proiecte educaționale din practica profesională:

- proiect educațional: *Cel mai bun plan de afaceri, Târgul național al firmelor de exercițiu, Concursul cântecului francofon etc.;*
- metodologie de formare a anumitor competențe la disciplina de studiu: *Metodologia de formare/dezvoltare a competențelor digitale în cadrul disciplinei X; Repere metodologice*

privind utilizarea instrumentelor digitale la predarea-învățarea-evaluarea disciplinelor de studiu etc.;

- materiale didactice elaborate, manuale, inclusiv digitale aprobate de către minister sau în cadrul unei catedre de specialitate și propuse spre implementare în școli: *Culegere de probleme și exerciții pentru ciclul gimnazial la disciplina X, Ghid/Instrucțiuni de implementare a curriculumului opțional la disciplina X etc.;*
- curriculum la decizia instituției: *curricula la disciplinele opționale: Patrimoniul național (cl. 5 - 9), Un mod de viață sănătos (cl. 10 - 12) etc.;*
- program specific de lucru cu elevii dotați/ cu CES etc., elaborat în cadrul unui grup de lucru (aprobat de către minister) și propus spre implementare în școli: *Repere metodologice pentru un Program de activitate cu copiii dotați „Școala tinerilor talente”, Program de activitate pentru incluziunea socială a copiilor cu CES;*
- activități transdisciplinare pentru prezentarea modelului propriu de soluționare a unei probleme didactice la disciplina X: *Săptămâna zilelor ecologice în localitatea mea, Școala altfel, Dezvoltarea personală și orientarea școlară etc.;*
- cercetare pedagogică/ psihopedagogică cu nivel acțional, aplicativ etc.: *Autoevaluarea și evaluarea reciprocă în cadrul disciplinei Limba străină, Integrarea competențelor cheie la disciplina de studiu etc.;*
- suport didactic propus în activitatea de formare profesională continuă cu profesorii, la nivel de instituție, la nivel de raion/regiune sau național: *Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin activități de mentorat, Repere metodologice privind formarea profesională continuă a cadrelor didactice ca formatori locali etc.;*
- proiect de parteneriat educațional la nivel de comunitate: *Sănătatea este o prioritate, Siguranța vieții personale și comunitare etc.;*
- documente de politici educaționale elaborate și implementate, la nivel de raion/regiune sau național: *Metodologia de repartizare a timpului de muncă în instituțiile de învățământ general la nivel local, Reforma curriculară: probleme și soluții etc.*

Curriculumul de FPC a cadrelor didactice, ca o componentă a Referențialului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice, alcătuit din două module: modulul I. Praxiologia profesionalizării cadrelor didactice și modulul II. Organizarea activităților educaționale curriculare și extrașcolare (Anexa 18), reprezintă instrumentul esențial în formarea/dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice. Curriculumul de FPC vizează garantarea educației de calitate pentru toți și promovarea oportunităților de învățare pe tot parcursul vieții.

Dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice se realizează la nivel teoretic, aplicativ, integrativ și vizează: formarea/dezvoltarea domeniilor de competențe ale cadrelor didactice în contextul provocărilor societale; dezvoltarea relațiilor constructive bazate pe corectitudine; valorificarea oportunităților de învățare curriculare și extrașcolare; planificarea, organizarea, implementarea și monitorizarea documentelor de politici educaționale și normative; formularea obiectivelor de învățare pentru disciplina predată și activitățile curriculare și extrașcolare; proiectarea, planificarea și implementarea curriculumului în procesul educațional; stabilirea criteriilor de evaluare specifice utilizate în cadrul disciplinei predate/ activităților planificate și implementarea acestora în procesul educațional. În cadrul stagiilor de formare profesională se utilizează mai multe tipuri de strategii inductive, deductive, mixte, strategii de predare-învățare-evaluare etc.

Programul formatorului reprezintă demersul acțional al formatorului pentru două module: *Praxiologia profesionalizării cadrelor didactice (Anexa 19)*, *Organizarea activităților educaționale curriculare și extrașcolare (Anexa 20)* și are definite competențele profesionale la nivel de cunoaștere și înțelegere, aplicare și integrare.

Astfel, prin implementarea *Programului de FPC a cadrelor didactice* a fost valorificat *Referențialul de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*. Prin implementarea *Referențialului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* a fost valorificată *Paradigma de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, constituit din instrumentele metodologice: Curriculumul de FPC, Programul de FPC și Programul formatorului în procesul de formare profesională continuă.

Implementarea produselor curriculare (Programul de FPC, Curriculumul de FPC și Programul formatorului) a fost asigurată prin suporturile de curs elaborate în baza monografiilor *Formarea profesională continuă a cadrelor didactice: repere conceptuale și metodologice* [17] și *Managementul activității educative la clasa de elevi: aspecte teoretice și metodologice* [19].

Mai jos prezentăm modelul unui astfel de *Programul formatorului*.

**Programul formatorului
la modulul *Praxiologia profesionalizării cadrelor didactice***

75 ore contact direct (28 ore teoretice și 47 ore seminare), 225 ore activitate individuală, total 300 ore.

Beneficiari: cadre didactice din învățământul general / profesional tehnic

Resurse de timp: 8 zile.

Numărul de credite profesionale transferabile – 10

Competențe profesionale:

- la nivel de cunoaștere și înțelegere:
 - *cunoștințe factuale:* definirea noțiunii de standard, referențial, competență în sistemul de formare profesională continuă;
- *cunoștințe conceptuale:* analiza conceptelor: formare profesională continuă, dezvoltare profesională continuă, învățare pe tot parcursul vieții, educație permanentă, educația adulților;
- la nivel de aplicare:
 - *cunoștințe procedurale:* delimitarea domeniilor, indicatorilor și descriptorilor privind evaluarea cadrelor didactice;
- la nivel de integrare:
 - *cunoștințe strategice:* proiectarea activității de formare profesională continuă în baza domeniilor de competențe ale cadrelor didactice; argumentarea importanței delimitării domeniilor de competențe în activitatea cadrului didactic.

Tema I. Tendințe moderne în profesionalizarea cadrelor didactice:

- 1. Politici educaționale naționale și internaționale.** Reglementări privind formarea profesională continuă a personalului didactic la nivel internațional. Reglementări normative privind formarea profesională continuă a cadrelor didactice în Republica Moldova.
- 2. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice:** Domenii. Standarde. Indicatori. Descriptori. Planul de dezvoltare profesională al cadrelor didactice.

Dimensiunile dezvoltării profesionale a cadrelor didactice: profesorul mentor și profesorul formator. Mentoratul. Tipurile de mentorat: Mentoratul de inserție profesională și de dezvoltare profesională. Formatorul: metode eficiente în formarea formatorului.

OBIECTIVELE	SUBIECTUL	DESCRIEREA ACTIVITĂȚII	METODE/ RESURSE	INDICATORI DE PERFORMANȚĂ
<p>Analiza structurii domeniilor și etapelor procesului de dezvoltare a instituției de învățământ; argumentarea necesității parcurgerii tuturor etapelor în procesul dezvoltării instituției de învățământ.</p>	<p>Comunitatea de învățare</p>	<ul style="list-style-type: none"> • „Cartea vieții”. Fiecare participant va primi câte 4 foi de hârtie și va fi rugat să realizeze cartea vieții în conformitate cu următoarele instrucțiuni: • Prima pagină – denumirea cărții • Pagina a doua – prezentarea grafică a familiei • Pagina a treia – cea mai inedită întâmplare în cadrul activității profesionale • Pagina a patra – unde și cum mă văd în 5 ani. <p>După ce au realizat „cartea vieții” fiecare participant vine în fața tuturor și se prezintă.</p>	<p>Activitatea „Cartea vieții” foi de hârtie, pixuri, calculator, platforme educaționale</p>	<p>Beneficiarii: -analizează regulile jocului propus; -realizează instrucțiunile prevăzute de joc; - completează fișele cu datele persoanele; - prezintă fișele completate colegilor participanți.</p>
	<p>Politici educaționale naționale și internaționale.</p>	<p>Formatorul prezintă tematica sesiunilor. Formatorul prezintă obiectivele cursului modulului <i>Praxiologia profesionalizării cadrelor didactice</i> Temele: Reglementări privind formarea profesională continuă a personalului didactic la nivel internațional. Reglementări normative privind formarea profesională continuă a cadrelor didactice în Republica Moldova (<i>Relevanța valorică a politicilor de formare profesională continuă la nivel național și internațional.</i></p>	<p>Prelegerea interactivă; Tehnica LIST; Lucrul cu suportul de curs foi de hârtie, calculator,</p>	<p>Beneficiarii: - identifică asemănări și deosebiri între politicile educaționale naționale și internaționale; - relatează dimensiunile esențiale ale FPC.</p>
<p>Examinarea standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice; determinarea structurii și a componentelor unui plan de</p>	<p>Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice</p>	<p><i>Domenii. Standarde. Indicatori. Descriptori. Planul de dezvoltare profesională al cadrelor didactice.</i> Analiza standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice prin domeniile prezente, indicatorii și descriptorii prezenți în document. Discutarea unui plan de dezvoltare profesională al cadrelor didactice: structură, componente, impactul asupra dezvoltării profesionale. <i>Formarea profesională continuă în contextul reformelor educaționale</i> (analiza comparativă a standardelor de competență profesională a</p>	<p>Metoda învățării prin demonstrație; Prezentare ppt; hartă conceptuală; metoda învățării bazate pe analiza de sarcini; calculator</p>	<p>Beneficiarii: -analizează structura standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice; - determină actorii educaționali care aplică standardele la</p>

dezvoltare profesională.		<p>cadrelor didactice la nivel internațional și național). Formatorul formează cinci grupe; fiecare grup are sarcina de analizat câte un domeniu (activitatea timp de 10 min.): Domeniul 1. Proiectarea didactică Domeniul 2. Mediul de învățare Domeniul 3. Procesul educațional Domeniul 4. Dezvoltarea profesională Domeniul 5. Parteneriate educaționale Discuții cu privire la fiecare domeniu din standarde. Analiza Planului de dezvoltare profesională a cadrului didactic (domeniul 4): structură, componente, viziuni și propuneri. Elaborarea unui plan de dezvoltare profesională a unui cadru didactic la nivel de instituție de învățământ. Debrifare: Analiza activităților organizate pe parcursul sesiunii, evidențiind aspecte reușite pentru implementarea documentului analizat în instituție.</p>		<p>nivel de instituție; -corelează domeniile, indicatorii și descriptorii în standarde; -formulează propuneri cu referire la structura planului de dezvoltare profesională; - realizează diverse activități practice cu referire la tema propusă.</p>
<p>Analiza dimensiunilor în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice: mentoratul și formatorul; clasificarea metodelor interactive, metodelor practic-demonstrative, metodelor de dezvoltare a gândirii critice și creativității; valorificarea învățării</p>	<p>Dimensiunile dezvoltării profesionale a cadrelor didactice: mentoratul și formatorul.</p>	<p>Mentoratul. Tipurile de mentorat: Mentoratul de inserție profesională și de dezvoltare profesională. Analiza Codului educației, art. 58. APLICAȚIE PRACTICĂ: Participanții vor fi împărțiți în 3 echipe conform tipului de mentorat: <ul style="list-style-type: none"> - mentorat de practică; - mentorat de inserție profesională; - mentorat de dezvoltare profesională. Fiecare echipă va avea câte o foaie de flipcahrt nominalizată. Fiecare echipă are la dispoziție timp pentru a discuta, a analiza și a concluziona necesitatea instituirii mentoratului în instituțiile de învățământ. După expirarea a 10 minute acordate participanților pentru lucru, foile se schimbă între echipe. Aici echipele analizează ceea ce au realizat colegii lor și vor veni cu completări. Rotația are loc conform acelor ceasornicului, de 3 ori, astfel încât foaia inițială să revină la echipa de origine – prima echipă de la care a plecat. În final se va obține o analiză generală a tipurilor de mentorat.</p>	<p>Prelegerea interactivă; Prezentare PPT; Lectura prin modelul RICAR (răsfoire, întrebări, citirea propriu-zisă, aprofundarea mesajului, recapitulare)</p>	<p>Beneficiarii: -delimitarea dimensiunilor în dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice; - disting tipurile de mentorat și beneficiile acestuia în activitatea profesională; - analizează diferite tipuri de metode în formarea formatorului; - valorifică experiențele</p>

<p>experiențiale în activitatea formatorului</p>		<p>Debrifare: În viziunea dvs. care tipuri de mentorat sunt specifice unei instituții de învățământ? Dintre cele 3 tipuri de mentorat, care tip de mentorat se întâlnește în instituția dvs.? etc.</p> <p>Formatorul: tipuri de metode, metode eficiente în formarea formatorului. Formatorul prezintă categoriile de metode: metodelor interactive, metodelor practic-demonstrative, metodelor de dezvoltare a gândirii critice și creativității. În echipele anterior formate, participanții au câte o categorie de metode care este analizată în fiecare echipă formată. În continuare echipele elaborează reperele specifice fiecărei categorii de metode enunțate. Fiecare echipă prezintă experiențe din activitatea formatorului, enunțând metodele utilizate în organizarea seminarelor, meselor rotunde la nivel local și instituțional.</p>	<p>profesionale; - realizează diverse activități practice cu referire la tema propusă.</p>
--	--	---	---

4.5. Valori experimentale ale formării profesionale continue din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice

Scopul experimentului de control: *validarea Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice în baza competențelor profesionale ale cadrelor didactice.*

Obiectivele experimentului de control:

- *validarea Referențialului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice;*
- *validarea Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice, determinând nivelul de profesionalizare a cadrelor didactice în baza competențelor profesionale.*

La a III-a etapă a experimentului pedagogic, **etapa de control**, au fost aplicate aceleași metode și același referențial de evaluare ca în experimentul de constatare. Prezentăm dovezi experimentale în raport cu indicatorii de performanță, valorificați în cadrul experimentului pedagogic.

Competența relațională (CR): *dezvoltarea relațiilor constructive bazate pe corectitudine*

Activitățile de formare realizate aplicate grupului experimental demonstrează relevanța și eficiența programului de formare. Astfel la itemul *dezvoltarea relațiilor constructive cu elevii bazate pe corectitudine, respect, încredere, și sprijin*, în GE observăm că foarte bine reprezintă 72,56 %, excelent –27,20 % din subiecții experimentali, iar satisfăcător și nesatisfăcător nu au fost identificate răspunsuri; GC: foarte bine – 49,21 %, excelent –13,42 %, este un procent mai mic, deoarece cadrele didactice din GC au participat la stagiile de FPC în mod obișnuit și au o evoluție mai modestă comparativ cu cadrele didactice din GE. În cadrul interviurilor avute, cadrele didactice accentuează că *promovează valori, atitudini și comportamente pozitive față de elevi*, mai ales în actualitate, unde noțiunea de valoare trebuie să fie fundamentală în creșterea copilului, pentru a deveni o personalitate bine formată, axată pe respect, atitudine, toleranță etc. Astfel, GE demonstrează nivelul excelent – 20,40 % și foarte bine – 56,68 %, iar la GC se observă foarte bine – 45,41 % și excelent – 6,71 %. Este de remarcat faptul că profesorii participanți în experiment, fie la GE, fie la GC, demonstrează valori înalte și se atestă lipsa calificativelor de *satisfăcător și nesatisfăcător*. Printre răspunsurile oferite de cadrele didactice, menționăm itemii: *crearea unui climat favorabil învățării; recunoașterea, aprecierea și valorificarea diversității sociale, religioase, etnice și lingvistice a clasei, în beneficiul elevilor; oferirea de sfaturi practice colegilor în cazul unor situații referitoare la egalitate, incluziune și diversitate pentru a răspunde nevoilor elevilor ș.a.* Totodată, menționăm că se mai atestă probleme cu privire la *situațiile referitoare la egalitate, incluziune și diversitate pentru a răspunde nevoilor elevilor* atât în GE, cât și în GC (Anexa 24). Figura 4.24. și Figura 4.25. prezintă grupurile experimentale în comparație la etapele de constatare și control.

Conform rezultatelor experimentale înregistrate din cei 441 subiecți/GE, la toate criteriile de evaluare utilizate în experiment, **în mediu** sunt următoarele: slab – 8 persoane (1,81%), bine – 22,03 %, foarte bine – 60,53 %, excelent –17,00 %, ceea ce demonstrează valori înalte obținute în experimental realizat (**foarte bine – 60,53 %, excelent –17,00 %**).

Conform rezultatelor experimentale înregistrate din cei 447 subiecți/GC, la toate criteriile de evaluare utilizate în experiment, **în mediu** sunt următoarele: slab – 1,78%, bine –36,07 %, foarte bine – 53,51 %, excelent –8,99 %, ceea ce demonstrează valori obținute în experimentul realizat (**foarte bine – 53,51 %, excelent –8,99 %**).

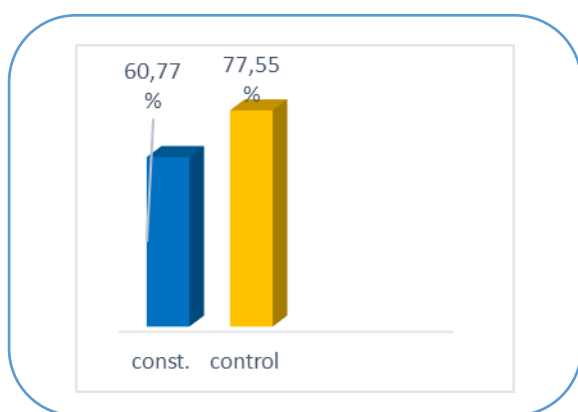


Fig. 4.24. Competența relațională: rezultatele la etapa de constatare și control (GE)

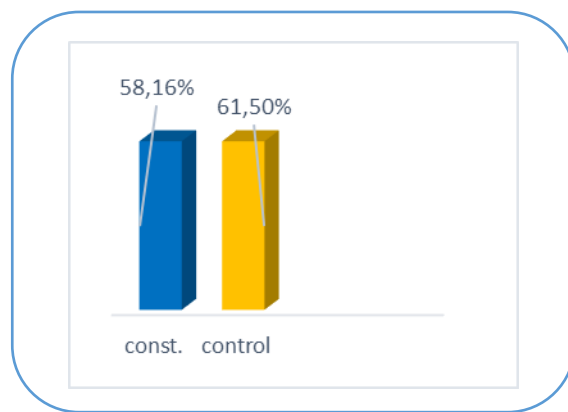


Fig. 4.25. Competența relațională: rezultatele la etapa de constatare și control (GC)

Competența cognitivă de specialitate (CGS): proiectarea, planificarea și implementarea curriculumului în procesul educațional (C2)

În cadrul analizei datelor experimentale pentru eșantioanele cercetării: GE și GC, au fost stabilite diferențe semnificative ale evoluției competenței cognitive de specialitate: în GE itemul *posedarea cunoștințelor de specialitate privind proiectarea, planificarea și implementarea curriculum-ului* este identificat nivelul excelent cu 17,00 % comparativ cu GC având nivelul de 6,48 %; iar calificativul foarte bine la GE este 59,4 % comparativ cu GC 55,03 %: se observă o evoluție în dezvoltarea CGS. Analiza celorlalți itemi pentru CGS la GE și GC demonstrează, de asemenea, o evoluție la GE comparativ cu GC. *Cadrele didactice menționează că depun eforturi pentru a fi la curent cu ultimele evoluții în domeniul disciplinei pe care o predau, enumerând consultarea materialelor de specialitate, colaborarea și activitatea acestora în cadrul unor organizațiilor profesionale* (GE: foarte bine - 52,15 %, excelent –17,00 %, comparativ cu GC: foarte bine - 59,95 %, excelent –4,25 %). Cadrele didactice participante în experiment dau dovadă de o atitudine critică față de rolul și contribuția disciplinei pe care o predau în activitățile de învățare interdisciplinare și transdisciplinare conform Curriculumului disciplinar,

ediția 2018 – 2019: GE: foarte bine - 53,06 %, excelent - 29,93 % și GC: foarte bine - 53,06 %, excelent 29,93 %, la GE nu există calificaivele satisfăcător și nesatisfăcător, ceea ce demonstrează o evoluție pozitivă în cadrul experimentului realizat. Itemul cu privire la *cercetarea unei game variate de surse de informare privind ultimele evoluții în domeniu și prezentarea acestor informații într-o formă clară și adecvată*, observăm că la GE: foarte bine reprezintă 53,96 % și excelent - 11,79 %, iar la GC: foarte bine –53,24 %, excelent –3,57 %, concluzionăm că avem o evoluție la calificativul excelent, ceea ce demonstrează eficiența instrumentelor aplicate în experiment. Astfel GE și GC sunt prezentate comparativ la etapele de constatare și control în Figura 4.26. și Figura 4.27. (Anexa 24):

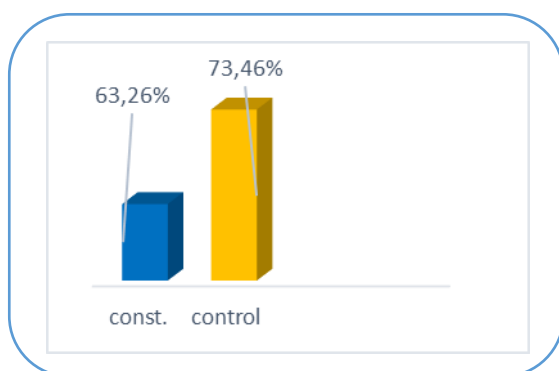


Fig. 4.26. Competența cognitivă de specialitate: rezultatele la etapa de constatare și control (GE)

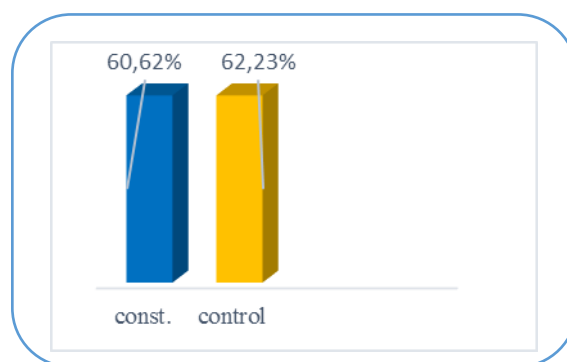


Fig. 4.27. Competența cognitivă de specialitate: rezultatele la etapa de constatare și control (GC)

Conform rezultatelor experimentale înregistrate din cei 447 subiecți, la toate criteriile de evaluare utilizate în experiment, **în mediu** sunt următoarele: slab – 4,13%, bine –33,60 %, foarte bine – 57,15 %, excelent –5,08 %, ceea ce demonstrează valori înalte obținute în experimentul realizat (**foarte bine – 57,15%, excelent –5,08 %**).

Conform rezultatelor experimentale înregistrate din cei 441 subiecți, la toate criteriile de evaluare utilizate în experiment, **în mediu** sunt următoarele: slab – 0,84%, bine –25,44 %, foarte bine – 54,62 %, excelent –18,93 %, ceea ce demonstrează valori înalte obținute în experimental realizat (**foarte bine – 54,62 %, excelent –18,93 %**).

Competența de predare – învățare (CPI): valorificarea oportunităților de învățare curriculare, extracurriculare și extrașcolare (C3)

Competența de predare – învățare a fost dezvoltată prin mai multe activități, care constau în evidențierea rezultatelor cu privire la *identificarea și valorificarea oportunităților de învățare extracurriculare; reflectarea asupra eficacității propriei activități didactice și analiza impactului acesteia asupra progresului și rezultatelor elevilor; îmbunătățirea periodică a abordărilor folosite în activitatea didactică, atunci când este necesar; analiza impactului feedback-ului pe care îl oferă elevilor și îndrumarea elevilor pentru îmbunătățirea performanței școlare;*

cunoașterea, înțelegerea, utilizarea și evaluarea unei game variate de strategii de predare-învățare, conținutul activităților educaționale într-un mod variat, astfel încât să stimuleze interesul elevilor; oferirea elevilor feedback pozitiv și constructiv pentru a le îmbunătăți experiența de învățare; comunicarea eficientă a obiectivelor lecției sunt prezentate conform rezultatelor experimentale înregistrate din cei 441 subiecți la GE, la toate criteriile de evaluare utilizate în experiment, **în mediu** sunt următoarele: slab – 0,32%, bine –28,50 %, foarte bine – 59,60 %, excelent –11,46 %, ceea ce demonstrează valori înalte obținute în experimental realizat (**foarte bine – 59,69 %**, **excelent –11,46 %**) și la CG conform rezultatelor experimentale înregistrate din cei 447 subiecți, la toate criteriile de evaluare utilizate în experiment, **în mediu** sunt următoarele: slab – 1,47 %, bine –33,10 %, foarte bine – 56,88 %, excelent –8,52 %, ceea ce demonstrează valori obținute în experimentul realizat (**foarte bine – 56,88 %**, **excelent –8,52 %**) (Anexa 24). În contextul analizei realizate, prezentăm rezultatele experimentale ale GE la constatare și control în Figura 4.28., iar pentru GC - Figura 4.29.

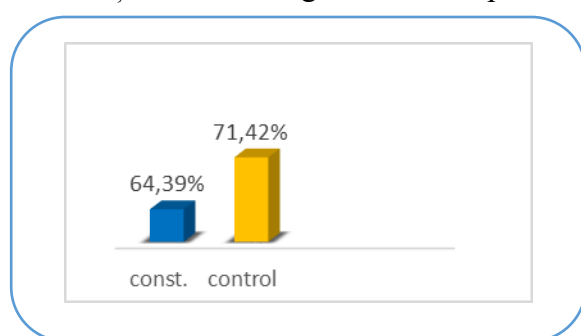


Fig. 4.28. Competența de predare – învățare: rezultatele la etapa de constatare și control (GE)

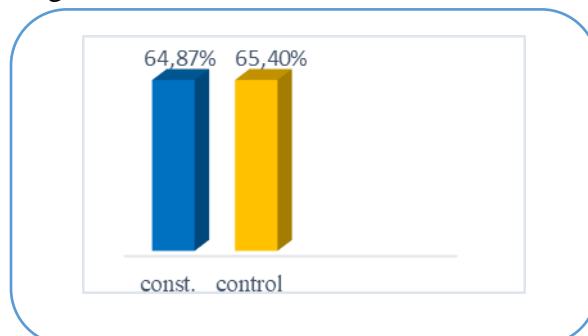


Fig. 4.29. Competența de predare – învățare: rezultatele la etapa de constatare și control (GC)

Competența managerială (CM): *planificarea, organizarea, implementarea și monitorizarea documentelor de politici educaționale și normative (C4)*

Planificarea, organizarea, implementarea și monitorizarea documentelor de politici educaționale și normative au fost realizate prin activități de formare, utilizând diferite strategii conform *Programului de formare*, axat pe itemii: *motivarea elevilor să își intensifice cât mai mult eforturile de învățare și să obțină rezultate la cele mai înalte standarde posibile; stabilirea și menținerea unui control eficient al sălii de clasă, al activităților și comportamentului grupului de elevi, tratarea elevilor în mod corect și egal, raportarea cu eficacitate orice fel de probleme legate de spațiul fizic școlar (reparații, renovări etc.), gestionarea situațiilor de criză apărute în activitatea la clasă, promovarea și încurajarea colaborării, muncii în echipă la clasă și învățarea prin cooperare*, unde rezultatele experimentale înregistrate din cei 441 subiecți la GE, la toate criteriile de evaluare utilizate în experiment, **în mediu** sunt următoarele: slab – 1,35%, bine –23,69 %, foarte bine – 63,60 %, excelent –11,05 %, ceea ce demonstrează valori înalte

obținute în experimental realizat (**foarte bine – 63,60 %**, **excelent –11,05 %**). Valorile de *foarte bine* și *excelent* demonstrează că activitățile de formare, strategiile utilizate, materialele elaborate și temele selectate sunt în concordanță cu documentele de politici naționale și internaționale, cu tematica abordată în literatura de specialitate, cu interesele și nevoile cadrelor didactice. În GC rezultatele experimentale înregistrate din cei 447 subiecți (GC), la toate criteriile de evaluare utilizate în experiment, **în mediu** sunt următoarele: slab – 9,42%, bine – 63,56 %, foarte bine – 20,05 %, excelent –6,78 %, ceea ce demonstrează valori obținute în experimentul realizat (**foarte bine – 20,05 %**, **excelent –6,78 %**), unde este o evoluție mai modestă comparativ cu GE (Anexa 24). Astfel prezentăm în Figura 4.30. datele GE la etapele de constatare și control, iar în Figura 4.31. prezentăm GC la constatare și control.

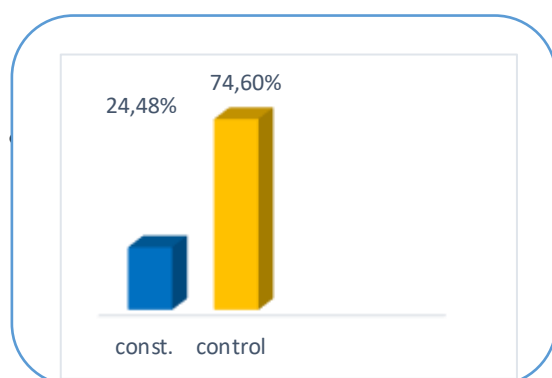


Fig. 4.30. Competența managerială: rezultatele la etapa de constatare și control: GE

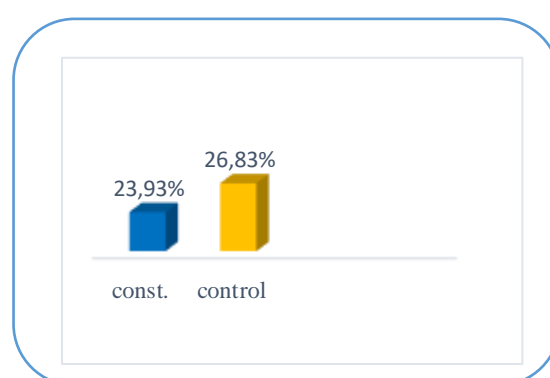


Fig. 4.31. Competența managerială: rezultatele la etapa de constatare și control: GC

Competența de proiectare și planificare (CPP): formularea obiectivelor de învățare pentru disciplina predată și activitățile curriculare și extrașcolare (C5)

Formularea obiectivelor de învățare pentru disciplina predată și activitățile extracurriculare și extrașcolare reprezintă pași esențiali în activitatea cadrelor didactice. Astfel în demersul experimental ne-am axat, preponderent, pe *cunoașterea deplină a obiectivelor de învățare pentru, schimbările aduse curriculum-ului* GE: foarte bine –55,78 %, excelent –14,96 %, iar la GC: foarte bine –55,03 %, excelent – 6,71 %, observăm că este un nivel mai înalt la excelent, persistă calificativul slab într-un procent mai mare pentru GC de 11,63 %, iar GE: 2,26 %, ceea ce demonstrează eficiența demersului formativ al experimentului. Cadrele didactice participante la experiment au demonstrat că pot *oferi elevilor oportunități de a-și dezvolta capacitatea de gândire și învățare* la GE: foarte bine –61,22 %, excelent –13,15 %, iar la GC: foarte bine – 60,40 %, excelent – 6,26 %, valorile sunt mai mici ca la GE. De asemenea, *utilizarea abordărilor și resurselor didactice care sunt strâns corelate cu obiectivele de învățare și au un impact semnificativ asupra achizițiilor elevilor* demonstrează că la GE valorile sunt prezente

foarte bine – 76,64 %, excelent – 7,93 % comparativ cu GC, unde valorile se poziționează la nivelul foarte bine – 53,24 %, excelent – 3,80 % (Anexa 24).

Conform rezultatelor experimentale înregistrate din cei 441 subiecți, la toate criteriile de evaluare utilizate în experiment, **în mediu** sunt următoarele: slab – 1,81%, bine –23,52 %, foarte bine – 63,60%, excelent –11,05 %, ceea ce demonstrează valori înalte obținute în experimental realizat (**foarte bine – 63,60%, excelent –11,05 %**) (Figura 4.32.).

Conform rezultatelor experimentale înregistrate din cei 447 subiecți, la toate criteriile de evaluare utilizate în experiment, **în mediu** sunt următoarele: slab – 4,13%, bine –33,38 %, foarte bine – 57,15 %, excelent – 5,31 %, ceea ce demonstrează valori obținute în experimentul realizat (**foarte bine – 57,15%, excelent – 5,31 %**) (Figura 4.33.).

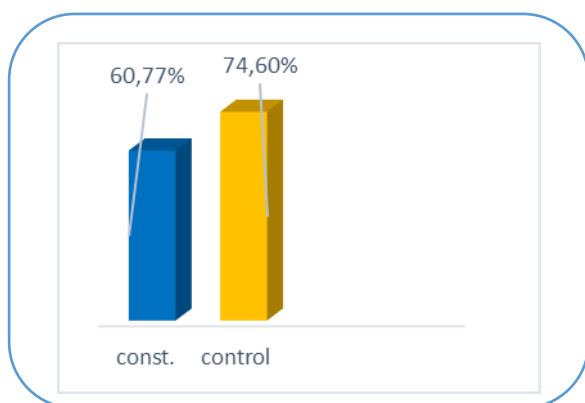


Fig. 4.32. Competența de proiectare și planificare: rezultatele la etapa de constatare și control: GE

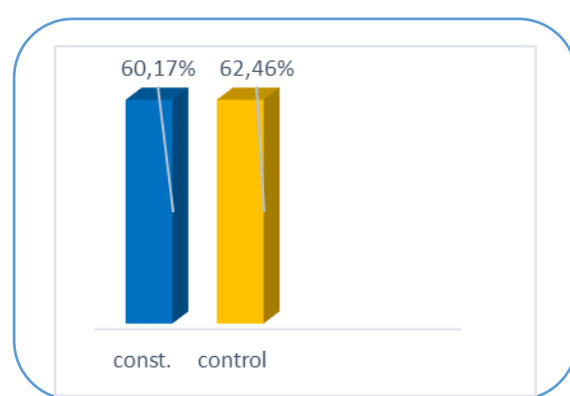


Fig. 4.33. Competența de proiectare și planificare: rezultatele la etapa de constatare și control: GC

Competența de evaluare și monitorizare (CEM): *stabilirea criteriilor de evaluare specifice utilizate în cadrul disciplinei predate/ activităților planificate și implementarea acestora în procesul educațional (C6)*

Stabilirea criteriilor de evaluare specifice utilizate în cadrul disciplinei predate/ activităților planificate și implementarea acestora în procesul educațional au format *competența de evaluare și monitorizare*. Astfel, cadrele didactice au lucrat cu următorii itemi: *cunoașterea criteriilor de evaluare specifice utilizate în cadrul disciplinei pe care o predau; selectarea instrumentului de evaluare adecvat pentru a verifica competențele elevilor; desfășurarea activității de evaluare și interpretarea rezultatelor elevilor; oferirea elevilor feedback constructiv și pozitiv care să îi motiveze în învățare; primirea și acceptarea feedbackului privind propria performanță didactică; posibilitatea de a îmbunătăți eficiența evaluării la clasă*. Conform rezultatelor experimentale înregistrate, din cei 441 subiecți (GE), la toate criteriile de evaluare utilizate în experiment, **în mediu** sunt următoarele: slab – 1,39%, bine –27,92 %, foarte bine – 54,79 %, excelent – 15,90 %.

excelent –14,84 %, ceea ce demonstrează valori înalte obținute în experimental realizat (**foarte bine – 54,79 %**, **excelent –14,84 %**). Cadrele didactice atestă unele probleme în *selectarea instrumentului de evaluare adecvat pentru a verifica competențele elevilor*, deoarece problema evaluării denotă anumite deficiențe (trebuie să ținem cont de particularitățile elevilor, în perioada pandemică este mai complicat de evaluat, nu toate cadrele didactice știu să utilizeze instrumente on-line de evaluare ș.a.). De asemenea, cu privire la *acceptarea feedbackului privind propria performanță didactică*, au fost cadre didactice care nu acceptă să li se ofere feedback din partea elevilor sau a părinților, considerând că nu sunt specialiști la disciplina predată. Interveniurile avute cu cadrele didactice le-am direcționat spre a-i face să înțeleagă că, de fapt, elevii și părinții dau feedback din perspectiva relaționării cu copilul, a diferitor activități organizate, și nu în calitate de specialist de profil.

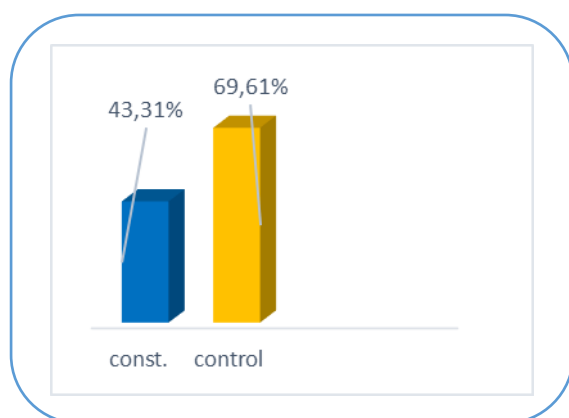


Fig. 4.34. Competența de evaluare și monitorizare: rezultatele la etapa de constatare și control (GE)

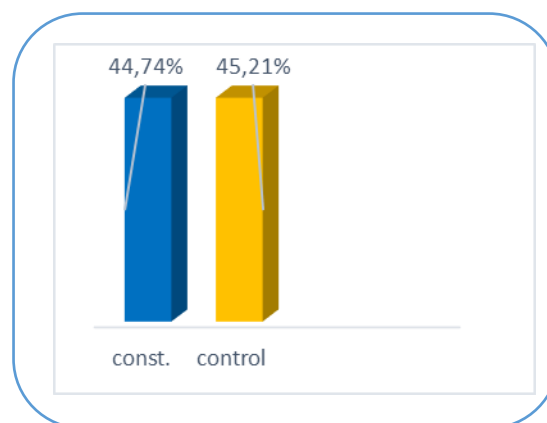


Fig. 4.35. Competența de evaluare și monitorizare: rezultatele la etapa de constatare și control (GC)

Conform rezultatelor experimentale înregistrate din cei 447 subiecți (GC), la toate criteriile de evaluare utilizate în experiment, **în mediu** sunt următoarele: slab – 1,37%, bine –53,38 %, foarte bine – 40,22 %, excelent –4,99%, ceea ce demonstrează valori obținute în experimentul realizat (**foarte bine – 40,22 %**, **excelent –4,99 %**). Evoluția nivelului de profesionalizare a cadrelor didactice la constatare și control pentru GE sunt prezentate în Figura 4.34., iar pentru GC - Figura 4.35.

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

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

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

Datele experimentale de control pentru competențele formate/dezvoltate GE (441 subiecți): *competența relațională 77,55%, competența cognitivă de specialitate 73,46%, competența predare – învățare 71,42%, competența managerială 74,60%, competența de proiectare și planificare 74,60%, competența evaluare și monitorizare 69,61%*. În baza analizei experimentale, deducem că nivelul de performanță al competențelor formate, etapa de constatare și control, ne permite să determinăm o evoluție în ascensiune a nivelului de dezvoltare a competențelor profesionale vizate în experiment (Figura 4.36.).

Datele experimentale de control pentru GC (447 subiecți): *competența relațională 61,50%, competența cognitivă de specialitate 62,23%, competența predare – învățare 65,32%, competența managerială 26,83%, competența proiectare și planificare 62,41%, competența evaluare și monitorizare 45,21%*. În baza analizei experimentale, deducem că nivelul de performanță al competențelor formate, etapa de constatare și control, au o dinamică relativă (ușoară) pentru toate competențele vizate în experiment (Figura 4.37.).

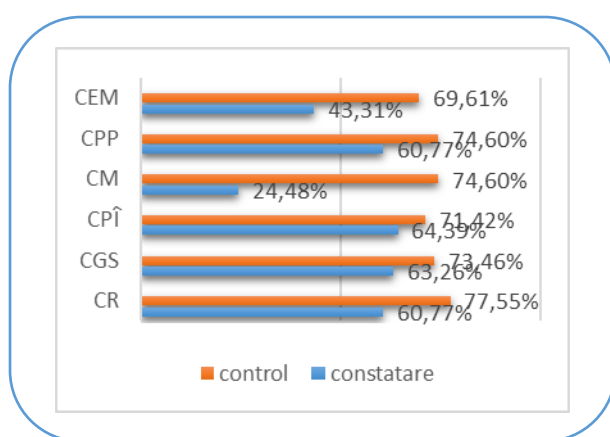


Fig. 4.36. Rezultatele sintetice ale experimentului de constatare și control (GE)

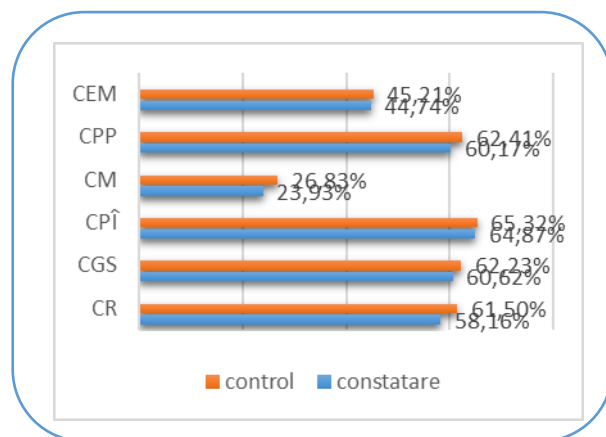


Fig. 4.37. Rezultatele sintetice ale experimentului de constatare și control (GC)

Rezultatele sintetice ale experimentului pedagogic la etapele de constatare și control sunt prezentate în Tabelul 4.6.

Tabelul 4.6. Rezultatele sintetice ale experimentului de constatare și control: GE și GC

Competențele profesionale ale cadrului didactic	Grup experimental (GE) (441 subiecți) (experimentul de constatare)	Grup experimental (GE) (441 subiecți) (experimentul de control)	Grup de control (GC) (447 subiecți) (experimentul de constatare)	Grup de control (GC) (447 subiecți) (experimentul de control)

Competența relațională (C1)	60,77% (268)	77,55% (342)	58,16% (260)	61,50% (275)
Competența cognitivă de specialitate (C2)	63,26% (279)	73,46 % (324)	60,62% (271)	62,23% (278)
Competența de predare-învățare (C3)	64,39% (284)	71,42% (315)	64,87% (290)	65,32% (292)
Competența managerială (C4)	24,48% (108)	74,60% (329)	23,93% (107)	26,83% (120)
Competența de proiectare și planificare (C5)	60,77% (268)	74,60% (329)	60,17% (269)	62,41% (279)
Competența de evaluare și monitorizare (C6)	43,31% (191)	69,61% (307)	44,74% (200)	45,21% (202)

Analiza comparativă a datelor experimentale a grupului experimental (GE, 441 subiecți) la *etapa constatare – control*, a scos în evidență progrese semnificative în perioada experimentală privind profesionalizarea cadrelor didactice.

Ca și în cazul etapei de constatare, s-a verificat normalitatea distribuției variabilelor dependente: *Competența relațională*, *Competența cognitivă de specialitate*, *Competența de predare-învățare*, *Competența managerială*, *Competența de proiectare și planificare*, *Competența de evaluare și monitorizare*, pentru a decide care test statistic poate fi implementat pentru a compara mediile nivelurilor fiecărei competențe la etapa de control.

În cadrul analizei datelor statistice s-a testat normalitatea distribuției variabilelor dependente cu ajutorul testelor Shapiro-Wilk și Kolmogorov-Smirnov (Tabelul 4.7.).

Tabelul 4.7. Teste de Normalitate (etapa de control)

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Competența relațională	,311	888	,000	,807	888	,000
Competența cognitivă de specialitate	,203	888	,000	,844	888	,000
Competența de predare-învățare	,323	888	,000	,787	888	,000
Competența managerială	,264	888	,000	,854	888	,000
Competența de proiectare și planificare	,343	888	,000	,791	888	,000
Competența de evaluare și monitorizare	,269	888	,000	,806	888	,000

a. Corecția de Semnificație Lilliefors

Conform tabelului *Teste de Normalitate* (Tabelul 4.7.), atât pentru testul Kolmogorov-Smirnov, cât și pentru testul Shapiro-Wilk, pragurile de semnificație pentru toate variabilele dependente sunt semnificative statistic, $p=0,0 \leq 0,5$. Deci distribuția variabilelor *Competența relațională*, *Competența cognitivă de specialitate*, *Competența de predare-învățare*, *Competența*

managerială, Competența de proiectare și planificare, Competența de evaluare și monitorizare, diferă semnificativ de o distribuție normală, prin urmare, nu sunt normal distribuite. După cum s-a văzut la etapa de constatare, variabilele dependente sunt ordinale, ceea ce înseamnă că se satisfac condițiile pentru a utiliza și la etapa de control fie testul neparametric Mann-Whitney pentru compararea de medii a două eșantioane independente, fie testul neparametric Kolmogorov-Smirnov.

Tabelul 4.8. Rangurile pe eșantioane, Testul Mann-Whitney

	Eșantionul	N	Media Rangurilor	Suma Rangurilor
Competența relațională	Grupul experimental	441	398,40	175696,00
	Grupul de control	447	489,98	219020,00
	Total	888		
Competența cognitivă de specialitate	Grupul experimental	441	350,02	154361,00
	Grupul de control	447	537,71	240355,00
	Total	888		
Competența de predare-învățare	Grupul experimental	441	427,18	188384,50
	Grupul de control	447	461,59	206331,50
	Total	888		
Competența managerială	Grupul experimental	441	330,86	145909,50
	Grupul de control	447	556,61	248806,50
	Total	888		
Competența de proiectare și planificare	Grupul experimental	441	409,83	180733,00
	Grupul de control	447	478,71	213983,00
	Total	888		
Competența de evaluare și monitorizare	Grupul experimental	441	383,99	169341,00
	Grupul de control	447	504,19	225375,00
	Total	888		

Analiza fiecărei competențe prin date statistice este prezentată în *Anexa 22*.

Tabelul 4.9. Statisticile Testului Mann-Whitney ^a

	Competența relațională	Competența cognitivă de specialitate	Competența de predare-învățare	Competența managerială	Competența de proiectare și planificare	Competența de evaluare și monitorizare
Mann-Whitney U	78235,000	56900,000	90923,500	48448,500	83272,000	71880,000
Wilcoxon W	175696,000	154361,000	188384,500	145909,500	180733,000	169341,000
Z	-5,991	-11,540	-2,275	-14,044	-4,597	-7,700
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,023	,000	,000	,000

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Tabelul 4.10. Statisticile Testului Kolmogorov-Smirnov ^a

		Competența relațională	Competența cognitivă de specialitate	Competența de predare-învățare	Competența managerială	Competența de proiectare și planificare	Competența de evaluare și monitorizare
Cele mai multe diferențe extreme	Absolute	,160	,495	,059	,478	,122	,244
	Pozitive	,000	,000	,000	,002	,000	,005
	Negative	-,160	-,495	-,059	-,478	-,122	-,244

Kolmogorov-Smirnov Z	2,388	7,376	,876	7,116	1,816	3,639
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,041	,000	,003	,000

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Datele cumulate se regăsesc și în aceste tabele, în care s-au comparat două eșantioane independente pentru toate cele șase variabile dependente.

C1: În tabelul *Ranguri* avem prezentate următoarele date: numărul de subiecți (441 – grupul experimental, 447 – grupul de control), media rangurilor (398,40 – grupul experimental, 489,98 – grupul de control) și suma rangurilor (175696,00- grupul experimental, 219020,00- grupul de control) pentru fiecare eșantion din etapa de constatare. Observăm că media rangurilor pentru grupul experimental *este mult mai mică* decât cea pentru grupul de control (deoarece subiecții din grupul experimental sunt plasați pe primele locuri) (*Anexa 23*).

Statisticile Testului Mann-Whitney se indică valorile testelor Mann-Whitney U, Wilcoxon W, transformarea valorii U în scor Z și pragul de semnificație asociat (Asymp. Sig.). Deoarece $Z = -5,991$, iar $p = 0,0 \leq 0,05$, atunci există diferențe semnificative între cele două grupuri în ceea ce privește nivelul competenței relaționale la etapa de control.

Pentru a decide în favoarea cui sunt aceste diferențe, analizăm media rangurilor din tabelul anterior. Calificativele obținute pentru nivelul fiecărei competențe, în general, și pentru *competența relațională*, în particular, au fost cuantificate în aplicația SPSS cu 1 – „excelent”, 2 – „foarte bine”, 3 – „bine”, 4 – „slab”, și respectiv 5 – „nesatisfăcător”, iar pentru a calcula suma și media rangurilor fiecărui eșantion, lista subiecților din ambele eșantioane a fost sortată crescător. Prin urmare, subiecții plasați pe primele locuri au calificativele cele mai înalte, iar suma și media rangurilor este mai mică, ceea ce se atestă în cazul eșantionului de formare.

C2: Și în cazul competenței cognitive de specialitate există diferențe semnificative între nivelul formării acesteia la etapa de control, deoarece $Z = -11,504$, cu $p = 0,0 \leq 0,05$ – pentru testul Mann-Whitney și $Z = 7,376$, cu $p = 0,0 \leq 0,05$ – pentru testul Kolmogorov-Smirnov.

C3: În ceea ce privește nivelul competenței de predare-învățare la etapa de control, există diferențe semnificative între cele două grupuri, deoarece $Z = -2,275$, cu pragul de semnificație $p = 0,023 \leq 0,05$, pentru testul Mann-Whitney și $Z = 0,876$, cu pragul de semnificație $p = 0,041 \leq 0,05$, pentru testul Kolmogorov-Smirnov.

C4: Și în cazul nivelul competenței manageriale la etapa de control, există diferențe semnificative între cele două grupuri, așa cum ne demonstrează atât testul Mann-Whitney, care a furnizat rezultatele $Z = -14,044$ și $p = 0,0 \leq 0,05$, cât și testul Kolmogorov-Smirnov, în care am obținut că $Z = 7,116$ și $p = 0,0 \leq 0,05$.

C5: Pentru competența de proiectare și planificare s-a constatat, de asemenea, că există diferențe semnificative între nivelurile acestea la etapa de control pentru grupurile experimental și de

control, deoarece $Z = -4,597$, iar $p = 0,0 \leq 0,05$, rezultate obținute cu ajutorul testului Mann-Whitney și confirmate prin intermediul testului Kolmogorov-Smirnov ($Z = 1,816$, iar $p = 0,003 \leq 0,05$).

C6: Și în acest caz există diferențe semnificative între cele două grupuri în ceea ce privește nivelul competenței de evaluare și monitorizare la etapa de control, deoarece $Z = -7,700$, iar $p = 0,0 \leq 0,05$, rezultate obținute cu ajutorul testului Mann-Whitney și confirmate prin intermediul testului Kolmogorov-Smirnov ($Z = 3,639$, iar $p = 0,0 \leq 0,05$).

În cadrul analizei experimentale s-a constatat că subiecții din grupul experimental (GE, 441 subiecți) subiecții demonstrează: răspunsuri foarte bune, cu argumente logice și relevante pentru instituția de învățământ în raport cu itemii formulați; dovezi la nivel internațional și național implicarea în diverse activități/proiecte profesionale; implementarea documentelor de politici educaționale și normative cu accent pe îmbunătățirea cadrului legislativ, cu perspective de dezvoltare și implementare a practicilor promovate în instituție. Sunt evidențiate punctele tari: subiecții prezintă răspunsuri corecte, logice, profunde, originale, relevante, înțeleg semnificația noțiunilor care necesită definire în raport cu itemii formulați; subiecții prezintă dovezi ale răspunsurilor prin exemple concrete din activitatea profesională; subiecții demonstrează implementarea documentelor solicitate și prezintă practici de succes în instituția de învățământ.

În cadrul experimentului de validare, privind determinarea nivelului de profesionalizare a cadrelor didactice în baza competențelor profesionale, au fost stabilite următoarele date statistice cu referire la *grupul experimental (GE)*: *competența relațională 77,55%*, *competența cognitivă de specialitate 73,46%*, *competența predare – învățare 71,42%*, *competența managerială 74,60%*, *competența de proiectare și planificare 74,60%*, *competența evaluare și monitorizare 69,61%*, comparativ cu *grupul de control (GC)*: *competența relațională 61,50%*, *competența cognitivă de specialitate 62,23%*, *competența predare – învățare 65,32%*, *competența managerială 26,83%*, *competența proiectare și planificare 62,41%*, *competența evaluare și monitorizare 45,21%*, acestea fiind semnificative pentru eșantionul de formare.

În grupul de control (GC, 447 subiecți), subiecții nu au fost antrenați în formare în baza referențialului elaborat, dar au participat la formarea profesională continuă, unde observăm că rezultatele sunt aproximativ la același nivel (este un progres destul de modest comparativ cu GE, 441 subiecți). În GC se înregistrează o dezvoltare obișnuită a domeniilor de competențe, explicația fiind abordarea subiectelor propuse tangențial în cadrul altor subiecte din programul de FPC.

4.6. Concluzii la capitolul 4

1. Analiza datelor în cadrul experimentului de constatare a demonstrat necesitatea abordării complexe a domeniilor de competențe profesionale ale cadrelor didactice la nivel de sistem și proces educațional. În cadrul experimentului pedagogic au fost diagnosticate, formate și validate finalitățile educaționale, determinând următoarele *competențe profesionale ale cadrelor didactice*: *competența relațională*: dezvoltarea relațiilor constructive bazate pe corectitudine; *competența cognitivă de specialitate*: proiectarea, planificarea și implementarea curriculumului în procesul educațional; *competență de predare – învățare*: valorificarea oportunităților de învățare curriculare, extracurriculare și extrașcolare; *competența managerială*: planificarea, organizarea, implementarea și monitorizarea documentelor de politici educaționale și normative; *competența de proiectare și planificare*: formularea obiectivelor de învățare pentru disciplina predată și activitățile extracurriculare și extrașcolare; *competența de evaluare și monitorizare*: stabilirea criteriilor de evaluare specifice utilizate în cadrul disciplinei predate și implementarea acestora în procesul educațional.
2. În cadrul experimentului de formare a fost elaborat și implementat *Referențialul de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, alcătuit din următoarele componente: *condițiile socio-psihipedagogice de FPC, finalitățile de FPC, planificarea procesului de FPC, programul de FPC, curriculumul de FPC, programul formatorului, axat pe competențele profesionale ale cadrelor didactice*: *competența relațională, competența cognitivă de specialitate, competență de predare – învățare, competența managerială, competența de proiectare și planificare, competența de evaluare și monitorizare*. Demersul pedagogic de FPC a confirmat fundamentarea epistemologică a *Teoriei profesionalizării cadrelor didactice*, axată pe *Paradigma de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, implementată prin *Referențialul de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*.
3. Analiza datelor experimentale a GE, 441 subiecți, și GC, 447 subiecți, confirmă veridicitatea ipotezei cercetării conform căreia *Paradigma de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, implementată prin *Referențialul de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* (condițiile socio-psihipedagogice, finalitățile, planificarea procesului de FPC, programul de FPC, curriculumul de FPC și programul formatorului), determină nivelul de FPC a cadrelor didactice în baza competențelor profesionale. Eficiența *Referențialului de FPC*, demonstrat în cadrul experimentului de validare, a scos în evidență date statistice semnificative pentru grupul experimental (GE) comparativ cu grupul de control (GC). Instrumentele de cercetare utilizate în experimentul pedagogic sunt eficiente și viabile pentru

a fi utilizate în cadrul stagiilor de FPC. În acest context, menționăm funcționalitatea acțiunilor și activităților realizate în profesionalizarea cadrelor didactice prin dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice.

4. Analiza comparativă a datelor experimentale a demonstrat diferențe semnificative la cele două eșantioane experimentale: GE și GC, fiind determinată eficiența *Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* în vederea creșterii nivelului de dezvoltare a competențelor profesionale ale cadrelor didactice. În cadrul experimentului de validare, privind determinarea nivelului de profesionalizare a cadrelor didactice în baza competențelor profesionale, au fost stabilite următoarele date statistice cu referire la *grupul experimental (GE)*: *competența relațională 77,55%, competența cognitivă de specialitate 73,46%, competența predare – învățare 71,42%, competența managerială 74,60%, competența de proiectare și planificare 74,60%, competența evaluare și monitorizare 69,61%*, comparativ cu *grupul de control (GC)*: *competența relațională 61,50%, competența cognitivă de specialitate 62,23%, competența predare – învățare 65,32%, competența managerială 26,83%, competența proiectare și planificare 62,41%, competența evaluare și monitorizare 45,21%*, acestea fiind semnificative pentru grupul experimental.
5. Datele experimentale au confirmat instrumentele de cercetare, utilizate în cadrul experimentului pedagogic că sunt eficiente, viabile și pot fi utilizate în cadrul FPC a cadrelor didactice. *Instrumentele metodologice de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* au demonstrat eficiența acestora în evoluția semnificativă a nivelului de dezvoltare profesională a competențelor cadrelor didactice prin aplicarea unui algoritm operațional al demersului pedagogic de FPC. Implementarea *Constructului praxiologic de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* prin Programul de FPC, Curriculumul de FPC, Programul formatorului au demonstrat eficiența, eficacitatea și efectivitatea activităților de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice. Instrumentarul de evaluare a subiecților implicați în experimentul pedagogic a determinat logica, coerența și consecutivitatea implementării strategiilor pedagogice întru realizarea activităților de FPC pentru satisfacerea nevoilor și așteptărilor beneficiarilor.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Demersul investigațional a vizat fundamentarea teoretică și praxiologică a Paradigmei de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice. Logica internă și externă a procesului investigațional ne conduce spre următoarele concluzii:

1. Au fost analizate și interpretate sintetic, în complexitatea problemei investigate, care rămâne un deziderat teoretico-praxiologic, ca reacție la schimbările reformatoare din sistemul educațional, conceptele de *formare profesională*, *formare profesională inițială* și *continuă a cadrelor didactice*, *autoformare* în contextul educației permanente, învățării pe tot parcursul vieții, învățării continue, prezentate în viziunea cercetătorilor la nivel internațional și național. Aspectele evolutive ale conceptului de praxiologie, semnificațiile, analiza epistemologică și componentele structurale ale acestuia denotă corelarea mai multor științe: sociologie, filosofie, pedagogie, reperând consemnarea valorilor de referință ale formării profesionale continue a cadrelor didactice (Cap. 1); [6, 9, 10, 12, 16, 20].
2. În baza conceptualizării *sistemului de FPC* a cadrelor didactice, s-a configurat o coerență distributivă a componentelor FPC: coordonare, proiectare/planificare, organizare, control și monitorizare, axate pe un plan de acțiuni, resurse de formare implicate la nivel de sistem și proces. Analiza sistemului și a procesului de FPC a cadrelor didactice a demonstrat că există anumite riscuri, care influențează FPC a cadrelor didactice, fapt care necesită o schimbare în abordarea managerială a procesului de FPC. În cadrul FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice au fost identificate *riscurile* la nivel central prin lipsa Cadrului de referință privind FPC; la nivel local - lipsa monitorizării implementării rezultatelor urmare a stagiilor de FPC a cadrelor didactice; la nivel instituțional - gestionarea insuficientă a dezvoltării procesului de FPC a cadrelor didactice în instituțiile de învățământ, motivarea insuficientă a cadrelor didactice privind FPC, promovarea insuficientă a cadrelor didactice cu performanțe în activitatea profesională; la nivel individual – număr insuficient de cadre didactice debutante care realizează continuitatea procesului de dezvoltare profesională (Cap. 1); [5, 14].
3. Într-o turnură inductiv-deductivă complexă, au fost determinate fundamentele epistemologice ale *Teoriei profesionalizării cadrelor didactice* prin *paradigme*, *teorii* și *modele behavioriste*, *cognitiviste* și *constructiviste ale învățării/formării*, prin *reflecții* și *sinteze teoretice*. În cadrul cercetării au fost analizate diverse *dimensiuni ale FPC* prin conceptele de profesionalizare, dezvoltare profesională și învățare pe tot parcursul vieții, prin determinarea principiilor și funcțiilor de organizare a FPC, prin dezvoltarea *competențelor profesionale*, reflectate la nivel conceptual, metodologic și praxiologic, valorificate în cadrul

- experimentului pedagogic, prin diverse instrumente metodologice elaborate și validate experimental (Cap. 2); [4, 24, 25, 26, 28, 31, 248, 249].
4. Fundamentarea științifică a *Teoriei profesionalizării cadrelor didactice* a permis conceptualizarea *Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* în baza dimensiunilor conceptuală, metodologică și managerială ale FPC a cadrelor didactice (Cap. 2). *Paradigma de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* reprezintă cadrul axiologic și cadrul praxiologic al FPC, schimbarea aspectelor teoretice și practice ca o soluție mai eficientă în FPC, traseul de profesionalizare în căutarea unui nou echilibru între provocările societale și cerințele de FPC a cadrelor didactice, este un nou model de abordare și interpretare a realității educaționale prin componentele sale. *Paradigma de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* a reperat elaborarea *Cadrului metodologic de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, care poate servi drept bază a fundamentării teoretice și praxiologice a FPC a cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice (Cap. 3); [11, 12, 18, 20, 25].
 5. Cercetarea sintetizează principiile curriculare în procesul de FPC și principiile proiectării pedagogice care valorizează aspectul relațional al componentelor curriculare. Modelul de proiectare curriculară centrat pe competențele profesionale este prezentat din perspectivele: *pedagogică, psihologică, proiectarea curriculară*. Principalele etape ale demersului curricular semnifică proiectarea curriculumului de formare profesională continuă a cadrelor didactice, aplicarea sau implementarea curriculumului, evaluarea curriculumului de FPC, care asigură funcționalitatea cadrului metodologic al FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice (Cap. 3); [11, 18, 19, 29].
 6. În cadrul experimentului de formare a fost implementat *Referențialul de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, alcătuit din următoarele componente: *condițiile socio-psihopedagogice de FPC, finalitățile de FPC, planificarea procesului de FPC, programul de FPC, programul formatorului, curriculumul de FPC*, contribuind substanțial la dezvoltarea celor șase *competențe profesionale* ale cadrelor didactice. Implementarea *Referențialului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* în cadrul stagiilor de formare profesională continuă a furnizat dovezi suficiente de validare a competențelor profesionale în vederea asigurării eficienței procesului de formare profesională continuă (Cap. 4); [21, 22, 23, 30].
 7. Analiza datelor experimentale a evidențiat necesitatea acordării unei atenții deosebite de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice în baza competențelor profesionale. Rezultatele experimentale au demonstrat necesitatea abordării complexe a *profesionalizării cadrelor didactice*, axată pe *competențele profesionale* la nivel de sistem și proces

educațional. Eficiența *Referențialului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice* a fost demonstrată în cadrul experimentului de validare și a scos în evidență date statistice semnificative pentru grupul experimental (GE) comparativ cu grupul de control (GC) (Cap. 4); [10, 13, 26, 250].

8. S-au adus dovezi pentru faptul că produsele curriculare din cadrul cercetării pot fi utilizate în cadrul stagiilor de FPC. În acest context, menționăm funcționalitatea acțiunilor și activităților realizate în experimentul pedagogic prin dezvoltarea competențelor profesionale. Obiectivele cercetării investigate au fost realizate, iar analiza comparativă a datelor experimentale atestă *diferențe semnificative* la cele două eșantioane: *GE* și *GC*, care demonstrează eficiența *Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*. Analiza comparativă a datelor experimentale a grupului experimental (GE, 441 subiecți) la *etapa constatare – control*, a scos în evidență progrese semnificative în perioada experimentală privind profesionalizarea cadrelor didactice: *competența relațională* 60,77% (constatare) și *competența relațională* 77,55% (control); *competența cognitivă de specialitate* 63,26% (constatare) și *competența cognitivă de specialitate* 73,46% (control); *competența predare – învățare* 64,39% (constatare) și *competența predare – învățare* 71,42% (control); *competența managerială* 24,48% (constatare) și *competența managerială* 74,60% (control); *competența de proiectare și planificare* 60,77% (constatare) și *competența proiectare și planificare* 74,60% (control); *competența evaluare și monitorizare* 43,31% (constatare) și *competența evaluare și monitorizare* 69,61% (control) (Cap. 4); [10, 29].
9. În temeiul valorilor teoretice și praxiologice produse în rezultatul cercetării, *problema științifică importantă soluționată* rezidă în fundamentarea teoretică și praxiologică a FPC, prin fundamentarea științifică a *Teoriei profesionalizării cadrelor didactice*, prin elaborarea *Cadrului metodologic al formării profesionale continue din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, valorificate prin *Paradigma de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, fapt care a determinat elaborarea *Referențialului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*, a căror implementare a contribuit la *dezvoltarea profesională a cadrelor didactice* în contextul educației de calitate. (Cap. 4); [25, 298].

Cercetarea realizată își definește **identitatea științifică** prin:

- *Demersurile conceptuale* deduse din analiza abordărilor cu privire la conceptele de *formare profesională, formare profesională inițială și continuă a cadrelor didactice, autoformare a cadrelor didactice, de profesionalizare a cadrelor didactice, de competențe profesionale*; conceptul de *praxiologie, teorii și paradigme behavioriste, cognitiviste și constructiviste*;
- *Fundamentarea științifică a Teoriei profesionalizării cadrelor didactice*;

- *Cadrul metodologic al FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice;*
- *Paradigma de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice;*
- *Constructul praxiologic de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice;*
- *Instrumentele metodologice de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice;*
- *Metodologia de FPC din perspectiva profesionalizării a cadrelor didactice;*
- *Instrumentarul de evaluare a cadrelor didactice;*
- *Referențialul de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice;*
- *Algoritmul operațional al demersurilor conceptuale în contextul profesionalizării cadrelor didactice.*

Rezultatele cercetărilor obținute certifică instituirea **unei noi direcții de cercetare**, susținută de ***Cadrul metodologic al FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*** în baza ***Teoriei profesionalizării cadrelor didactice*** și anume: **Teoria și metodologia profesionalizării cadrelor didactice**.

Cercetarea de față prezintă și anumite **limite investigaționale**, ca de exemplu: selectarea eșantionului experimental în perioada 2019-2020: etapa de diagnosticare - 696 de subiecți; etapa de constatare și validare - 888 subiecți, repartizați în: grup experimental 441 subiecți și grup de control 447 subiecți; la etapa de formare: 441 subiecți (este un eșantion reprezentativ, dar situația pandemică nu a permis extinderea eșantionului la un număr mai mare de subiecți). În legătură cu situația pandemică, chestionarele au fost aplicate prin Google Forms și formările în cadrul experimentului pedagogic au avut loc on-line prin platformele Moodle și Google Meet, ceea ce a cauzat apariția unor impedimente în organizarea și desfășurarea activităților de formare. Orice studiu realizat pe un anumit eșantion experimental presupune și o anumită eroare. Erori pot apărea din cauza selectării grupului experimental, erori legate de formularea itemilor în chestionar, numărul și ordinea acestora în chestionar ș.a. De asemenea, cercetarea realizată se referă la FPC pentru o durată de trei săptămâni; cercetarea realizată nu include recalificarea profesională, problema mentoratului, doar tangențial au fost identificate anumite cercetări în tematica respectivă.

Recomandări:

Pentru factorii de decizie:

- Ministerul Educației și Cercetării ar trebui să actualizeze permanent reglementările normative și legislative în formarea cadrelor didactice, care poate produce un beneficiu și, anume, o educație de calitate pentru toți actorii din sistemul educațional, pornind de la standardele de FPC a cadrelor didactice, care să prevadă domeniile de FPC, criteriile, indicatorii, descriptorii în FPC a profesorului formator, profesorului mentor, profesorului cercetător/inovator, profesorului manager etc.

- Instituțiile/centrelor specializate în formarea profesională continuă ar trebui să realizeze implementarea calitativă a cadrului normativ și legislativ care ar direcționa spre o mai bună cooperare între instituțiile de învățământ.
- Elaborarea/dezvoltarea actelor normative cu privire la acreditarea programelor de FPC în bază de domenii de competențe profesionale.
- Reactualizarea Standardelor de formare continuă (2007) în contextul documentelor de politici educaționale naționale și internaționale cu privire la avansarea în carieră a cadrelor didactice, axate pe profesionalizarea cadrelor didactice.
- Elaborarea unei Concepții a FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice ca o condiție în ameliorarea situației din sistemul educațional, în general, și a sistemului de FPC, în special.

Pentru furnizorii de programe de formare profesională continuă:

- Actualizarea programelor de FPC în baza competențelor profesionale ale cadrelor didactice.
- Implementarea *Curriculumului de FPC, Programului de FPC și Programelor formatorului*, produse curriculare elaborate în cadrul cercetării, care constituie suporturi de materiale didactice și metodologice privind organizarea procesului de formare profesională continuă din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice.
- Implementarea rezultatelor teoretice, metodologice și practice în elaborarea programelor de FPC va beneficia la nivelul programelor instituționale (instituțiile/centrelor de FPC) privind implementarea *Paradigmei de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice și Referențialului de FPC din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice*.

Pentru activitățile de cercetare:

- Demersul investigațional realizat proiectează probleme și direcții noi, printre care menționăm:
 - *Teoria și praxiologia avansării în carieră a cadrelor didactice în instituția de învățământ;*
 - *Teoria și praxiologia evaluării performanțelor cadrelor didactice în contextul provocărilor societale;*
 - *Dezvoltarea competenței relaționale a cadrelor didactice în învățământul general;*
 - *Fundamentele pedagogice ale formării competenței manageriale a cadrelor didactice;*
 - *Repere pedagogice ale managementului activității educaționale în învățământul general;*
 - *Metodologia formării profesionale continue a mentoratului în învățământul general;*
 - *Profesionalizarea cadrelor didactice prin activități de mentorat în învățământul general;*
 - *Modalități de integrare a cadrelor didactice debutante la nivel de instituție prin activități de mentorat.*
 - *Repere teoretice și praxiologice ale formării formatorilor în FPC a cadrelor didactice;*

- *Repere teoretice și praxiologice ale formării profesorului cercetător în sistemul educațional;*
- *Valorificarea inovațiilor pedagogice ale cadrelor didactice prin transferul tehnologic în învățământul general.*

BIBLIOGRAFIE

În limba română:

1. ACHIRI, I. Evaluarea competențelor școlare în Republica Moldova: aspecte strategice. În: *Revista Didactica Pro...*, Revistă de teorie și practică educațională. 2012, nr. 5-6 (75-76), pp. 11-15. ISSN 1810-6455.
2. ACHIRI, I., BOLBOCEANU, A., GUȚU, VI., HADÂRCĂ, M. *Evaluarea standardelor educaționale*. Ghid metodologic. Chișinău, 2009. 15 p. ISBN 978-9975-4044-5-7.
3. ACHIRI, I., NEAGU, M. *Evaluarea curriculumului școlar proiectat: ghid metodologic*. Iași: PIM, 2008. 112 p. ISBN 978-606-520-263-4.
4. AFANAS, A. Abordarea constructivistă a învățării. În: *Educația integrală: fundamentări teoretico - paradigmatică și aplicative*. Coord. șt. Hadîrcă M. Ch.: Institutul de Științe ale Educației, 2015, pp. 110 – 137. ISBN 978-9975-48-093-3.
5. AFANAS, A. Analiza comparativă a standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice la nivel național și internațional. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, Seria Științe ale Educației, Cat. B, 2020, nr. 9 (139), pp. 36 – 41. ISSN 1857-2103. ISSN online 2345-1025.
6. AFANAS, A. Aspecte de dezvoltare profesională a cadrelor didactice din învățământul general. În: *Curriculum școlar: provocări și oportunități de dezvoltare*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, IȘE. Chișinău, 2018. pp. 422 – 428. ISBN 978-9975-3275-0-3.
7. AFANAS, A. Aspecte metodologice ale programului de formare profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul general. În: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*. Conferință științifică internațională, ed. a III-a, 8 mai 2020, Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți, Fac. de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Catedra de Științe ale Educației. pp. 381 – 387. ISBN 978-9975-3422-5-4.
8. AFANAS, A. Atestarea cadrelor didactice: viziuni și perspective. În: *Învățământ Superior: Tradiții, Valori, Perspective*. Conferința științifică națională cu participare internațională. Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019, vol.2, pp. 6 – 10. ISBN 978-9975-76-285-4.
9. AFANAS, A. Competențele profesorului modern în contextul învățării pe tot parcursul vieții. În: *Școala modernă: provocări și oportunități*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: Print Caro, 2015, pp.170-174. ISBN 978-9975-48-056-7.
10. AFANAS, A. Domenii de competențe ale cadrului didactic. În: *Educația: factor primordial în dezvoltarea societății*, Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 2020, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020, pp. 449 – 456. ISBN 978-9975-48-178-6.

11. **AFANAS, A.** Eficacitatea și calitatea programelor de formare profesională continuă în sistemul educațional. În: *Perspectivile și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*. Materialele conferinței științifice internaționale, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul, vol. II, 2017, pp. 40 – 44. ISBN 978-9975-88-021-3.
12. **AFANAS, A.** Formarea cadrelor didactice în contextul învățării pe tot parcursul vieții. În: *Responsabilitate publică în educație*. Materialele Simpozionului Internațional. Constanța: Editura CRIZON, 2017, pp. 11 – 16. ISSN 2066-3358.
13. **AFANAS, A.** Formarea profesională continuă - componentă esențială în activitatea cadrelor didactice. În: *Educația din perspectiva valorilor*, tom XVIII: Summa Paedagogica, ediția a XII-a, Alba Iulia, 2020. București: EIKON, 2020, pp. 79 – 86. ISBN 978-606-49-0373-0.
14. **AFANAS, A.** Formarea profesională continuă a cadrelor didactice prin documente de politici educaționale. În: *Perspectivile și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*. Materialele conferinței științifice internaționale, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul, vol. II, 2018, pp. 7 – 10. ISBN 978-9975-88-021-3.
15. **AFANAS, A.** Formarea profesională continuă a cadrelor didactice: practici europene. În: *Perspectivile și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*. Materialele Conferinței științifice internaționale, Universitatea de Stat din Cahul “Bogdan Petriceicu Hasdeu”, Cahul: Centrografic, 2016, pp. 8-10. ISBN 1978-9975-914-90-1.
16. **AFANAS, A.** Formarea profesională continuă a cadrelor didactice: repere conceptuale. În: *Perspectivile și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*. Conferință științifică internațională, Universitatea de Stat din Cahul “Bogdan Petriceicu Hașdeu”. Cahul: Centrografic, 2019, vol. VI, partea 1, pp. 7 – 10. ISSN 2587-3563 E – ISSN 2587-3571.
17. **AFANAS, A.** *Formarea profesională continuă a cadrelor didactice: repere conceptuale și metodologice*. Monografie. Chișinău: Tipogr. „Print Caro”, 2021. 236 p. ISBN 978-9975-56-878-4.
18. **AFANAS, A.** Importanța orientării în carieră pentru formarea personalității integrale a elevului. În: *Responsabilitate publică în educație. Simpozion Internațional*. Constanța: CRIZON, 2012, pp. 9 - 14. ISSN 2066-3358.
19. **AFANAS, A.** *Managementul activității educative la clasa de elevi: aspecte teoretice și metodologice*. Academia de Științe a Moldovei, Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: IȘE, 2015, 110 p. ISBN 978-9975-48-070-3.
20. **AFANAS, A.** Managementul formării profesionale continue în contextul politicilor educaționale. În: *Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale*. Materialele

- Conferinței Științifice Internaționale, Chișinău, Institutul de Științe ale Educației, 2019, pp. 331 – 336. ISBN 978-9975-48-156-4.
21. **AFANAS, A.** Managementul învățării – element esențial în activitatea educativă. În: *Responsabilitate publică în educație*. Materialele Simpozionului Internațional. Constanța: CRIZON, 2014, pp. 9 – 12. ISSN 2066-3358.
 22. **AFANAS, A.** Modalități de proiectare a activităților perișcolare/parașcolare. În: *Responsabilitate publică în educație. Simpozion Internațional*. Constanța: CRIZON, 2013, pp. 155-160. ISSN 2066-3358.
 23. **AFANAS, A.** Modelizarea învățării pe tot parcursul vieții: aspecte metodologice. În: *Educația din perspectiva valorilor*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, ediția a X-a, Alba Iulia. Cluj Napoca: Eikon, tom 13. Summa Theologiae. 2018, pp. 130 – 136. ISBN 978-973-757-730-6; 978-606-711-901-5.
 24. **AFANAS, A.** Principii acționale în formarea profesională continuă a cadrelor didactice. În: *Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar*. Materialele conferinței științifico-practice naționale cu participare internațională, vol. 1, Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2017, pp. 18 – 23. ISBN 978 – 9975 – 76 – 214 – 4.
 25. **AFANAS, A.** Profesionalizarea cadrelor didactice: relevanțe conceptuale și metodologice evolutive. În: VICOL, N., POGOLȘA, L. et. al. *Configurări analitice ale profesionalizării cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*. Chișinău: Print-Caro, 2020, pp. 40 – 83. ISBN 978-9975-48-185-4.
 26. **AFANAS, A.** Rezultatele experimentale statistice privind profesionalizarea cadrelor didactice la etapa de constatare. În: *Globalization, Intercultural Dialogue and National Identity*, Conferință științifică internațională. Secțiunea Communication, Journalism, Education sciences, Psychology and Sociology. Tîrgu Mureș, 21 – 22 mai 2022. Arhipelag XXI Press, 2022. Edited by: The Alpha Institute for Multicultural Studies, pp. 32-51. ISBN 978-606-93691-3-5 (**Conference Proceedings Citation Index (CPCI) - Web of Science /Clarivate Analytics**).
 27. **AFANAS, A.** Rolul formatorului – conceputor în formarea profesională continuă a cadrului didactic. În: *Tehnologii didactice moderne*. Materialele Simpozionului Pedagogic Internațional. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2016, pp. 382 – 386. ISBN 978-9975-48-102-1.
 28. **AFANAS, A.** Rolul perspectivei acționale în formarea profesională continuă a cadrelor didactice. În: *Responsabilitate publică în educație*. Materialele Simpozionului Internațional. Constanța: CRIZON, 2017, pp. 17 – 22. ISSN 2066-3358.

29. **AFANAS, A.** Rolul stilurilor de învățare în activitatea educativă. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, Seria Științe ale Educației, 2014, nr. 9 (79), pp. 25 – 30. ISSN 1857-2103. ISSN online 2345-1025.
30. **AFANAS, A.** Studiul de caz – probă de evaluare a competențelor profesionale ale cadrelor didactice. În: *Reading multiculturalism. Human and social perspectives*. Conferință științifică internațională. Secțiunea Communication, Journalism, Education sciences, Psychology and Sociology. Tîrgu Mureș, România, 11 – 12 decembrie 2021. Arhipelag XXI Press, 2022. Edited by: The Alpha Institute for Multicultural Studies, pp. 43 – 51. ISBN 978-606-93691-9-7 (**Conference Proceedings Citation Index (CPCI) - Web of Science /Clarivate Analytics**).
31. **AFANAS, A.** Teorii și modele pedagogice de formare profesională continuă a cadrelor didactice. În: *Educația: factor primordial în dezvoltarea societății*, Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020, pp. 409 – 416. ISBN 978-9975-48-178-6.
32. **ANDRIȚCHI, V., POGOLȘA, L., BUCUN, N.** *Implementarea standardelor de calitate în instituțiile de învățământ general: Crestomație*. Chișinău: Cavaioli, 2015. 67 p. ISBN 978-9975-59-138-6.
33. **ANDRIȚCHI, V.** Aspecte ale managementului calității formării profesionale continue a cadrelor didactice. În: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*. 2017, nr. 2 (11), pp. 25-35. ISSN 1857-3592.
34. **ANDRIȚCHI, V.** Evaluarea resurselor umane în învățământul preuniversitar. În: *Revista Didactica Pro*. 2013, nr. 5-6 (81-82), pp.3-8. ISSN 1810-6455.
35. **ANDRIȚCHI, V.** *Management educațional: Ghid metodologic pentru formarea/autoformarea continuă a managerilor școlari*. Chișinău: CEP USM, 2014. 160 p.
36. **ANDRIȚCHI, V.** *Organizarea procesului educațional. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar*. Chișinău: Î.E.P.Știința, 2007. 52 p. ISBN 978-9975-67-278-8.
37. **ANDRIȚCHI, V.** *Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ*. Chișinău: Print Caro, 2012. 288 p. ISBN 978-9975-56-054-2.
38. **ANDRIȚCHI, V.** Valorile – sistem de referință a cadrelor didactice în activitatea și dezvoltarea profesională. În: *Univers Pedagogic*. 2018, nr. 2 (58), pp. 3-11. ISSN 1811-5470.
39. **ANTONESEI, L.** (coord.) *Ghid pentru cercetarea educației*. Iași: Polirom, 2009. 189 p. ISBN 9789734612796.
40. **ANTONESEI, L.** *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*. Iași: Polirom, 1996. 128 p. ISBN: 973-9248-08-x.

41. AUSBEL, D. P., ROBINSON, F. G. *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*. București: EDP, 1981. 797 p.
42. BACIU, S. *Managementul calității în învățământul superior*. Chișinău: IȘE, 2010. 188 p. ISBN 978-9975-9685-8-4.
43. BACIU, S. *Paradigma managementului calității în învățământul superior*. Chișinău: ASEM. 2014. 188 p. ISBN 978-9975-75-690-7.
44. BĂBAN, A. ș.a. *Consiliere educațională: ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Ediția a treia. Cluj-Napoca: ASCR ASCRED, 2011. 308 p. ISBN: 978-973-7973-65-8.
45. BERCU, N., CĂPIȚĂ, L.-E. Despre a învăța să înveți. În: *Revista de pedagogie*, 2010, București: Institutul de Științe ale Educației, 2010, nr. 58 (3). ISSN: 0034-8678.
46. BOCOȘ M. (coord.), RADUȚ-TACIU R., STAN C., *Dicționarul praxiologic de pedagogie*, vol. IV M-O. Pitești: Cartea Românească Educațional, 2018, 400 p. ISBN 978-973-47-2212.
47. BOCOȘ, M. *Didactica disciplinelor pedagogice: un cadru constructivist*. Pitești: Paralela 45, 2008. 432 p. ISBN 978-973-47-2482-6.
48. BOCOȘ, M. (coord.), RĂDUȚ-TACIU, R., STAN, C. *Dicționar praxiologic de pedagogie*, vol. III, I-L. Pitești: Paralela 45. 384 p. ISBN 978-973-47-2212-9/978-973-47-2479-6.
49. BOCOȘ, M., JUCAN, D. *Fundamentele pedagogiei: teoria și metodologia curriculumului: repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*. Pitești: Paralela 45, ed. a 4-a, 2019, 238 p. ISBN 978-973-47-3031-5.
50. BOCOȘ, M.-D. (coord.), RĂDUȚ-TACIU, R., STAN, C., CHIȘ, O., ANDRONACHE, D.-C. *Dicționar praxiologic de pedagogie*, vol. 1, A-D, Pitești: Paralela 45, 2016. 376 p. ISBN 978-973-47-2212-9 / 978-973-47-2213-6.
51. BOLBOCEANU, A. Asistența psihologică a învățării pe tot parcursul vieții: referințe conceptuale. În: *Revista de Științe pedagogice și psihologice*, 2017, nr. 1 (53), pp. 34 – 39. ISSN 1811-5470.
52. BOLBOCEANU, A., VRABII, V. *Dezvoltarea personală a cadrului didactic ca organizator al cunoașterii și facilitator motivațional*. Ghid metodologic. Chișinău: IȘE, 2018. 62 p. ISBN 978-9975-48-136-6.
53. BONTAȘ, I. *Pedagogie*. Tratat. Ediția a VI-a revăzută și adăugită. BIC ALL 2007. 407p. ISBN 978-973-571-738-4.
54. BOTGROS, I. (coord.) *Metodologia de optimizare a curriculumului școlar*. Chișinău: IȘE, 2015. 332 p. ISBN 978-9975-48-098-7.
55. BOTGROS, I. *Eficiență și calitate în abordarea procesului educațional: Ghid metodologic*. Chișinău: „Print-Caro”, 2018. 68 p. ISBN 978-9975-48-141-0.

56. BOTGROS, I., FRANȚUZAN, L. Competențe transversale – premisă de integralizare a disciplinelor școlare: fizica, biologia, chimia. În: *Univers Pedagogic*, 2006, nr.1 (9), pp. 27-31. ISSN 1811-5470.
57. BOTGROS, I., NASTAS, S. ș. a. *Abordări conceptuale și metodologice privind asigurarea calității, eficienței și relevanței procesului educațional*. Monografie. Chișinău: IȘE (Tipogr. Print Caro), 2019. 180 p. ISBN 978-9975-48-170-0.
58. BUCUN, N. Evaluarea eficienței învățării prin prisma pedagogiei competențelor. În: *Univers pedagogic*. 2014, nr. 1, pp. 3-16. ISSN 1811-5470.
59. BUCUN, N., MUSTEAȚĂ, S., GUȚU, VL. et al. *Bazele științifice ale dezvoltării învățământului în Moldova*. Chișinău: Prometeu, 1997. 399 p. ISBN: 5-7790-0361-0.
60. BUZAN, T., BUZAN, B. *Hărțile mentale*. București: Curtea Veche, 2012. 402 p. ISBN 978-606-588-048-1.
61. CALLO, T., PANIȘ, A., ANDRIȚCHI, V., AFANAS, A., VRABII, V. *Educația centrată pe elev. Ghid metodologic*. Chișinău: Print-Caro SRL, 2010. 171 p. ISBN 978-9975-4125-9-3.
62. CALLO, T. Concepția educației integrale. În: *Educația integrală: fundamentări teoretico - paradigmatică și aplicative*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015, pp. 12 – 33. ISBN 978-9975-48-093-3.
63. CALLO, T. Educația permanentă ca factor al schimbării. În: *Univers Pedagogic*, 2011, nr. 3, pp. 24-29.
64. CALLO, T. *Fundamente pedagogice ale integralității dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și a educației lingvistice a elevilor*. Teza de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău, 2006.
65. CALLO, T. *O pedagogie a integralității. Teorie și practică*. Chișinău: CEP USM, 2007. 171 p. ISBN 978-9975-70-161-7.
66. CALLO, T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Grupul Editorial Litera 2014. 240 p. ISBN 978-9975-74-340-2.
67. CALLO, T. Viziunea de învățare proprie - bază a modelului învățării pragmatice a elevilor. În: *Învățarea școlară. probleme de realizare. perspective de dezvoltare* (coord. L. Franțuzan). Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2020. pp. 9 - 37. ISBN 978-9975-48-184-7.
68. CALLO, T., GHICOV, A. *Elemente transdisciplinare în predare. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar*. Proiectul „Educația de calitate în mediul rural din Moldova”. Chișinău: Î. E. P. Știința, 2007. 48 p. ISBN 978-9975-67-268-9.

69. CARA, A. Aspecte ale formării /dezvoltării profesionale a cadrelor didactice la nivelul de unitate școlară. În: *Univers Pedagogic*, 2007, nr.1, pp. 18 – 23. ISSN 1811-5470.
70. CARA, A. Calitatea formării continue din perspectiva conceptului „școli prietenoase față de copii”. În: *Univers Pedagogic*, 2008, nr.2, pp. 28-32. ISSN 1811-5470.
71. CARA, A. Formarea continuă a cadrelor didactice din perspectiva asigurării calității educației în sistemul de învățământ din Republica Moldova. În: *Calitatea procesului educațional: aspecte cantitative și calitative în contextul standardelor europene*. Chișinău, 2007, pp. 32-33.
72. CARA, A. *Formarea/dezvoltarea profesională a personalului didactic la nivelul instituției școlare*. Institutul de Politici Publice, 2006. 46 p.
73. CARA, A., CERBUȘCA, P., CHICU, V. et. al. *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. Chișinău, 2016. 9 p.
74. CARA, A., GUȚU, VI. et. al. *Standarde de formare continuă ale cadrelor didactice din învățământul secundar general*. Chișinău: Cartier, 2007. 86 p. ISBN 978-9975-79-418-3.
75. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., GORAȘ-POSTICĂ, V. (coord.) et. al. *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2008. 204 p. ISBN 978-9975-9763-4-3.
76. CĂLIN, M. *Teoria și metateoria acțiunii educative*. București: Aramis, 2003. 207 p. ISBN 973-85940-3-0.
77. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Iași: Politom, 2006. 315 p. ISBN 973-46-0175-X.
78. CHICIUC, A., TIMCO, C., GEVER, S. et. al. *Ghidul de evaluare externă a programelor de formare profesională continuă*. Chișinău: ANACIP, 2016. 36 p. ISBN 978-9975-87-128-0.
79. CHIȘ, V. *Pedagogia contemporană, pedagogia pentru competențe*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2005. 240 p. ISBN 973-686-695-5.
80. CIOLAN, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași. Polirom, 2008. 277 p. ISBN 9789734610341.
81. COJOCARU - BOROZAN, M. Cultura emoțională a cadrelor didactice universitare versus autoritate profesională. În: *Revista Anuar științific: Muzică, Teatru, Arte plastice*, 2009, nr. 1/2 (8/9), pp. 200 – 203. ISSN 2345-1408.
82. COJOCARU, M. *Formarea continuă a culturii emoționale la profesorii școlari: Seminarii metodologice*. Chișinău: Universitatea de Stat „I. Creangă”, 2010. 42 p. IBN 9789975460521.
83. COJOCARU-BOROZAN, M. *Metodologia cercetării culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPC „I. Creangă”, 2012. 208 p. ISBN 978-9975-46-119-1.

84. COJOCARU-BOROZAN, M. Profesionalizarea didactică în optica pedagogiei culturii emoționale. În: *Didactica Pro...*, nr. 2 (66), 2011, pp. 12 – 15. ISSN 1810-6455.
85. COJOCARU-BOROZAN, M. *Tehnologia dezvoltării culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPC „I. Creangă”, 2012. 240 p. ISBN 978-9975-46-126-9.
86. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale. Studiu monografic asupra cadrelor didactice*. Chișinău: Tipografia UPC „I. Creangă”, 2010. 239 p. ISBN 978-9975-46-066-8.
87. COJOCARU, V. Gh. *Calitatea în educație „Managementul calității”*. Chișinău: Î.S.F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2007. 268 p. ISBN 978-9975-78-524-2.
88. COJOCARU, V. Gh. Formarea inițială a cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice. În: VICOL, N., POGOLȘA, L. et. al. *Configurări analitice ale profesionalizării cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*. Chișinău: Print-Caro, 2020, pp. 138 – 149. ISBN 978-9975-48-185-4.
89. COJOCARU, V. Gh. *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*. Chișinău: Lumina, 2004. 335 p. ISBN 9975652050.
90. COJOCARU, V. Gh., COJOCARU, V., *Formarea cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice: semnificații și implicații actuale*. Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”, 2020. 216 p. ISBN 978-9975-46-455-0.
91. COJOCARU, V. Gh., COJOCARU, V., POSTICA, A. *Dezvoltarea competențelor didactice și manageriale prin e-learning în sistemul de formare continuă*. Chișinău: ÎS FEP „Tipografia Centrală”. 2017, 224 p. ISBN 978-9975-53-858-9.
92. COJOCARU, V. Repere strategice inovaționale în contextul cunoașterii. În: *Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar*. Conf. științifico-practică națională cu participare internațională. Chișinău: UST, 2017, Vol. I, pp. 55-60.
93. COJOCARU, V., CEBANU, L. *Stilurile manageriale în instituția preșcolară*. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol (CEP Medicină), 2013. 273 p. ISBN 978-9975-76-098-0.
94. COSMA, T. *Ședințele cu părinții în gimnaziu*. Idei-suport pentru diriginți. Ed. a II-a rev. Iași: Polirom, 2008. 173 p. ISBN 978-073-46-1310-6.
95. CRISTEA, S. *Conținuturile instruirii/procesului de învățământ*. București: Editura Didactica Publishing House, vol. 9, 2018. 138 p. ISBN 978-606-683-696-8.
96. CRISTEA, S. *Conținuturile și formele generale ale educației*. București: Editura Didactica Publishing House, vol. 4, 2017. 186 p. ISBN 978-606-683-444-5.
97. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Litera Educational, 2002. 397 p. ISBN 973-30-5130-6.

98. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 311 p. ISBN 973-30-5130-6.
99. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie* (vol. I). București: Didactica Publishing House, 2015. 832 p. ISBN 9786066832953.
100. CRISTEA, S. *Finalitățile educației*. București: Didactica Publishing House, 2016. Vol. 3, 134 p. ISBN 5948489355134.
101. CRISTEA, S. *Formele de organizare a instruirii/procesului de învățământ*. București: Didactica Publishing House, vol. 7, 2017. 176 p. ISBN 978-606-683-542-8.
102. CRISTEA, S. *Instruirea/procesul de învățământ*. București: Didactica Publishing House, vol. 6, 2017. 131 p. ISBN 978-606-683-491-9.
103. CRISTEA, S. *Obiectivele instruirii/procesului de învățământ*. București: Didactica Publishing House, vol. 8, 2018. 150 p. ISBN 978-606-683-668-5.
104. CRISTEA, S. *Pedagogia. Științele pedagogice. Științele educației*. București: Didactica Publishing House, vol. 1, 2016. 108 p. ISBN 978-606-683-377-6.
105. CRISTEA, S. Perfecționarea cadrelor didactice. În: *Didactica Pro...*, 2001, nr. 3 (7), pp. 69 – 71 ISSN 1810-6455.
106. CUCOȘ, C. *Pedagogie*, ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006. 464 p. ISBN 973-681-063-1.
107. CUZNEȚOV, L. *Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei*. Chișinău: Primex com, 2015. 488 p.
108. CUZNEȚOV, L. *Educație prin optim axiologic*. Chișinău: Primex-com, 2010.
109. CUZNEȚOV, L. Referențialul axiologic comun al educației formale, nonformale și informale. În: *Educația integrală: fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015, pp. 75 – 106. ISBN 978-9975-48-096-3.
110. CUZNEȚOV, L., BANUH, N. *Filosofia educației*. Chișinău: UPS “I.Creangă”, 2004.
111. DANDARA, O. *Conceptualizarea ghidării carierei în contextul educației permanente*. Teza de doctor habilitat. 2012. 280 p.
112. DANDARA, O. Proiectarea carierei de către femei: rezultat al influenței contextului nonformal și informal. În: *Revista Studia Universitatis Moldaviae* (Seria Științe ale Educației), 2020, nr. 9 (139), pp. 3- 8. ISSN: 1857-2103, eISSN: 2345-1025.
113. DANDARA, O. *Proiectarea carierei: dimensiuni ale demersului educațional*. Chișinău: CE USM, 2009. 92 p. ISBN 978-9975-70-872-2.
114. DAVE, R. H. *Educația permanentă și curriculumul școlar*. Hamburg: Institutul pentru Educație, 1973. 388 p. ISBN 9282020045.

115. Declarația miniștrilor europeni ai educației și formării profesionale și a Comisiei Europene, cu privire la consolidarea cooperării europene în formare profesională, noiembrie, 2002.
116. DEWEY, J. Copilul și curriculumul școlar. În: *Trei scrieri despre educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977. 287 p. Indice CZU 371(081), Indice CZU 37.015.3.
117. DEWEY, J. *Fundamente pentru o știință a educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A. 1992. 363 p.
118. Dicționar de filozofie și logică. București: Humanitas, 1996. 368 p. ISBN:973-28-0602-8, ISBN-10: 973-28-0602-8.
119. DUMITRESCU, Gh., MANOLACHE, A., ROSIANU, A. *Pedagogia socială. Știința educației permanente a maselor de adulți*. București: Editura Politică, 1972. 399 p.
120. DUMITRU, I. Al. (coord.) *Calitatea formării personalului didactic*. Timișoara: Mirton, 2007. 354 p. ISBN 973-578-605-2.
121. DUMITRU, I. Al. *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice*. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2008. 332 p. ISBN 975-973-46-0869-0.
122. FARLA, T., CIOLAN, L., IUCU, R. *Analiza nevoilor de formare. Ghid pentru pregătirea datelor analizei nevoilor de formare în școli*. București: Atelier Didactic, 2007. 96 p. ISBN 978-973-88198-8-7.
123. FARSTEIN, E. *Dezvoltarea identității profesionale a profesorilor debutanți prin mentorat*. Autoreferatul tezei de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2016. 29 p. C.Z.U.: 37.091 (043.2).
124. FRANȚUZAN, L., HADÎRCĂ, M., CALLO, T. (coord.). *Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare*. Chișinău: IȘE. Tipografia: Print-Caro, 2021. 260 p. ISBN 978-9975-48-193-9.
125. GAGNE, R.M. *Condițiile învățării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975. 336 p. ISBN 209247421.
126. GAGNE, R.M., BRIGGS, L. J. *Principii de design și instruire*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977. 285 p. ISBN 175427177.
127. GARȘTEA, N. *Formarea competențelor profesionale la studenții pedagogi în contextul noilor educații*. Chișinău: Garomond Studio SRL, 2009. 200 p. ISBN 978-9975-9546-7-9.
128. GARȘTEA, N., CALLO, T., GRANACI, L. *Ora de dirigenție*. Ghid pentru elevi și profesori. Chișinău: Epigraf, 2011. 184 p. ISBN 978-9975-109-55-0.
129. GHEGUȚ, A. *Management general și strategic în educație: Ghid practic*. Iași: Polirom, 2007. 232 p. ISBN: 978-973-46-0586-6.

130. GORAȘ-POSTICĂ, V. Formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive de predare-învățare-evaluare. În: *Formarea de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2008. 204 p. ISBN 978-9975-9763-4-3.
131. GORAȘ-POSTICĂ, V. Schimb de experiență și bune practici privind educația finlandeză, centrată pe profesor și pe elev. În: *Revista Didactica Pro...*, Revistă de teorie și practică educațională, 2018, nr. 2 (108), pp. 9-13. ISSN 1810-6455.
132. GREMALSCHI, A. *Formarea competențelor-cheie în învățământul general: provocări și constrângeri. Studiu de politici educaționale*. Chișinău, 2015. 89 p. ISBN 978-9975-9609-8-4.
133. GUȚU, VI. Competența – abordare situațională, structurală și metodologică. În: *Studia Universitatis Moldaviae* (Seria Științe ale Educației). 2018, nr. 5 (115), pp. 3-12. ISSN 1857-2103.
134. GUȚU, VI. *Curriculum educațional*. Chișinău: CEP USM, 2014. 230 p. ISBN 978-9975-71-526-3.
135. GUȚU, VI. *Învățământ centrat pe competențe: schimbări de paradigmă*. În: Schimbarea paradigmei în teoria și practica educațională. Chișinău: CEP USM, 2009, pp. 11-19.
136. GUȚU, VI. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013. 508 p. ISBN 978-9975-71-450-1.
137. GUȚU, VI. *Profesorul în societatea contemporană: între modernism și postmodernism: eficiență și funcționalitate*. Chișinău: CEP USM, 2014, pp. 7-16.
138. GUȚU, VI., ACHIRI, I. *Evaluarea curriculumului școlar*. Ghid metodologic. Chișinău: „Print-Caro”, 2009. 36 p. ISBN 978-9975-4044-6-4.
139. GUȚU, VI., BÎRNAZ, N., DANDARA, O. *Cadrul de referință al Curriculumului Universitar*. Chișinău: CE USM, 2015. 128 p. ISBN 978-9975-71-689-5.
140. GUȚU, VI., HUNCĂ, M. Conceptul de paradigmă în formarea profesională continuă a cadrelor didactice. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2015, nr. 9(89). pp. 99 – 104. ISSN 1857-2103.
141. GUȚU, VI., MURARU, E., DANDARA, O. *Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar*. Ghid metodologic. Chișinău: CE USM, 2003. 87 p.
142. GUȚU, VI., POSTĂN, L. *Didactica pentru adulți din perspectivă motivațională*. Chișinău: CEP USM, 2007. 176 p.
143. HADÎRCA, M. (coord.) *Educația integrală: fundamentări teoretico - paradigmatică și aplicative*. Ch.: Institutul de Științe ale Educației, 2015, 248 p. ISBN 978-9975-48-093-3.
144. HADÎRCA, M. *Competența de comunicare: conceptualizare, formare, evaluare*. Chișinău: IȘE, 2020. 165 p. ISBN 978-9975-48-177-9.

145. HADÎRCĂ, M. *Conceptualizarea evaluării competențelor comunicative și literare ale elevilor*. Autoref. tezei de dr. în pedagogie. Chișinău, 2006. 26 p.
146. HUNCĂ, M. *Formări profesionale continue ale cadrelor didactice centrate pe interconexiunea nevoilor personale și instituționale*. Autoreferatul tezei de doctor în științe pedagogice. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic USM, 2016. 27 p.
147. IACOB, L. Comunicare didactică. În: *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 1998, pp. 181-198. ISBN 973-683-048-9.
148. IACOB, L. Comunicarea în contextul educativ și didactic. În: *Revista Didactica Pro*, Chișinău, 2004, nr. 2 (24), pp. 34-40. ISSN 1810-6455.
149. IOJA, I. *Formarea continuă a cadrelor didactice debutante de specialitate Matematică*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2020.
150. IOSIFESCU, Șt. *Managementul programelor de formare a formatorilor*. Ghid metodologic. Partea I. București, 1999. 96 p. ISBN 978-973-737-192-8.
151. ISAC, Ș. *Diagnosticarea pedagogică a nivelului de profesionalizare a cadrelor didactice*. Chișinău: Print-Caro, 2020, 93 p. ISBN 978-9975-48-180-9.
152. IUCU, R. B. *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*. Ed. a II-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2008. 224 p. ISBN 978-973-46-1151-1.
153. IUCU, R. *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. București: Humanitas Educațional, 2004, 164 p. ISBN 9738289890.
154. IUCU, R. B., PÂNIȘOARĂ, I. O. *Formarea personalului didactic*. Raport de cercetare 1. București: CNPP-MEN, 1999. 96 p. ISBN 973-99566-2-9.
155. JINGA, I., ISTRATE, E. (coord.) *Manual de pedagogie*, ediția a II-a. București: ALL. 2006. 567 p., ISBN 9739337511.
156. JINGA, I., NEGREȚ-DOBRIDOR, I. *Inspekția școlară și design-ul instrucțional*. București: Aramis Print, 2004. 447 p. ISBN 973-679-102-5.
157. JOITA, E. *Instruirea constructivistă - o alternativă*. București: Aramis, 2006, 178 p. ISBN 973-679-316-8.
158. JOIȚA, E. *Didactica aplicată. Învățământul primar*. Partea I. Craiova: Gheorghe Alexandru, 1994. 200 p. ISBN 973-96250-7-X.
159. JOIȚA, E. *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv – constructivistă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007, 399p. ISBN 9789733023388.
160. JOIȚA, E. *Instruirea constructivistă*. București: Aramis, 2006. 320p. ISBN 9789736793168.

161. JOITA, E. *Management educațional. Profesorul-manager: roluri și metodologie*. Iași: Polirom, 2000. 232 p. ISBN 973-683-597-9.
162. JOIȚA, E. *Metodologia educației. Schimbări de paradigmă*. Iași. Institutul European, 2010. 288 p. ISBN 978-973-611-661-2.
163. JONNAERT, Ph., ETTAYEBI, M., DEFISE, R. *Curriculum și competențe: un cadru operațional*. Cluj-Napoca: ASCR, 2010. 125 p. ISBN 978-973-7973-98-6.
164. LEFTER, L. *Formarea cadrelor didactice din perspectiva paradigmei educaționale centrate pe elev*. Autoreferatul tezei de doctor în științe pedagogice. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic USM, 2018. 29 p.
165. LEMENI, G., MICLEA, M. *Consiliere și orientare: ghid de educație pentru carieră*. Cluj-Napoca: ASCR, 2010. 258 p. ISBN 978-973-7973-90-0.
166. MACIUC, I. „Nevoia de profesori reflexivi și profesionalizarea didactică”. p. 315. În Voiculescu F. (coord.). *Schimbare de paradigmă în științele educației*. Cluj-Napoca: Risoprint, 2005, p. 315.
167. MANOLESCU, M. Pedagogia competențelor – o viziune integratoare asupra educației. În: *Revista de pedagogie*, nr. 58 (3), 2010, pp. 53 – 65. ISSN 0034-8676.
168. MÂNDÂCANU, V. *Etica pedagogică*. Chișinău: Lyceum, 2001. 243 p. ISBN 9975- 9635-0-1.
169. MIH, V. *Psihologie educațională*. Volumul 1. Cluj-Napoca: ASCR, 2010. 591p. ISBN 973-7973-00-1.
170. MINDER, M. *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Cartier Educațional, 2003. 360 p. ISBN 9975-79-39-1.
171. MINDER, M. *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare*. Cluj-Napoca: ASCR, 2011. 392 p. ISBN 978-973-7973-95-5.
172. MIRONOV, C. *Profesionalizarea carierei didactice universitare: repere pentru dezvoltarea competențelor didactice și psihopedagogice*. București: Editura Universității din București, 2017. 283 p. ISBN 978-606-16-0881-237.
173. NAGNIBEDA-TVERDOHLEB, T. *Dezvoltarea procesuală a formării continue a cadrelor didactice din învățământul general*, teză de doctor în științe pedagogice, Chișinău, 2018. 139 p. CZU: 373.091(043.3).
174. NAGNIBEDA-TVERDOHLEB, T. *Formarea profesională – factor de schimbare a învățământului de tip european*. Chișinău: UPS ”I.Creangă”. 2008, pp. 8-11.
175. NAGNIBEDA-TVERDOHLEB, T. *Marketingul intern ca o condiție de dezvoltare a procesului de formare continuă a cadrelor didactice*. Chișinău: IȘE. 2016, pp. 292-294. ISBN 978-9975-48-102-1.

176. NAGNIBEDA-TVERDOHLEB, T. Nevoile de profesionalizare ale cadrelor didactice, corelate cu procesul de formare continuă. In: *Revistă de științe socioumane*. 2016, nr. 3(34), pp. 3-8. ISSN 1857-0119.
177. NEACȘU, I. *Învățarea academică independentă*. Ghid metodologic, București, 2006, 76 p. ISBN 978-973-737-192-8.
178. NEACȘU, I. *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*. Iași: Polirom, 2015, 320 p. ISBN 978-973-46-5146-7.
179. NEACȘU, I. *Motivație și învățare*. București: EDP, 1978, 234 p. ISBN 978-9975-4187-3-7.
180. NEACȘU, I. *Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă: ipoteze, conexiuni, mecanisme*. Iași: Polirom, 2019. 191 p. ISBN 978-973-46-7849-5.
181. NECULAU, A. *Educația adulților. Experimente românești*. București: Collegium, 2002. 224 p. ISBN 973-681-745-8.
182. NEGREȚ-DOBRIDOR, I. *Teoria generală a curriculumului educațional*. Iași: Polirom, 2008. 440 p. ISBN: 978-973-46-0870-6.
183. NEGREȚ-DOBRIDOR, I., PÂNIȘOARĂ, I.O. *Știința învățării: de la teorie la practică*. Iași: Editura Polirom, 2008. 254 p. ISBN 978-973-48-1078-1.
184. NEGURĂ, I., PAPUC, L., PÂSLARU, VI. *Curriculum psihopedagogic universitar de bază*. Chișinău: Fundația Soros – Moldova, 2000. 174 p.
185. NICULESCU, R. M. *Formarea formatorilor*. București: ALL Educational, 2000. 286 p.
186. OLARU, V. *Repere psihopedagogice pentru formarea continuă a personalului didactic în instituțiile de învățământ general*. Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău: CEP USM, 2014.
187. OPREA, C. *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006. 301 p. ISBN 9789733015062.
188. PALOȘ, R., SAVA, S., UNGUREANU, D. *Educația adulților: baze teoretice și repere practice*. Iași: Polirom. 2007, 344 p. ISBN 978-973-46-0673-3.
189. PANIȘ, A. Drepturi versus libertăți în contextul educației. În: *Univers Pedagogic*, 2017, nr. 4(56), pp. 3-10. ISSN 1811-5470.
190. PANIȘ, A. *Pedagogia eticii: o reconstrucție în instituția educației*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020. 260 p. ISBN 978-9975-48-181-6.
191. PANIȘ, A. *Deciziunea managerială în profesionalizarea cadrului didactic*. Chișinău: „Print-Caro” SRL, 2010. 145 p. ISBN 978-9975-4187-5-1.
192. PANIȘ, A. Etica și moralitatea în cadrul educației de azi. În: *Revistă de științe socioumane*, 2016, nr. 3(34), pp. 73-83. ISSN 1857-0119 /ISSNe 2587-330X.

193. PANȚURU, S., VOINEA, M., NESȘOI, D. *Teoria și metodologia instruirii: teoria și metodologia evaluării*. Brașov: Editura Universității „Transilvania”, 2008. 334 p. ISBN 978-973-598-240-9.
194. PATRAȘCU, D. *Tehnologii educaționale*. Chișinău: Î.S.F.E. P. „Tipogr. Centrală”, 2005. 704 p. ISBN 9975-78-379-1.
195. PATRAȘCU, D., PAIU, M. Concepția educației tehnologice. Valențele reformei învățământului. Partea IV. Chișinău: I.Ș.P.P., 1992, pp. 63-76.
196. PATRAȘCU, D., ROMAN, A., PATRAȘCU, T. *Incursiuni în managementul anticriză*. Chișinău: AAP, 2009. 393 p. ISBN 978-9975-9960-8-2.
197. PATRAȘCU, D., ROTARU, T. *Cultura managerială a profesorului: Teoria și metodologia formării*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2006. 296 p. ISBN 978-9975-78-265-4.
198. PATRAȘCU, D., URSU, A., JINGA, I. *Management educațional preuniversitar*. Chișinău: Editura ARC, 1997. 383 p. ISBN 9975-61-016-1.
199. PĂUN, E. *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*. Iași: Editura Polirom. 2017. 232 p. ISBN 978-973-46-6820-5.
200. PÂNIȘOARĂ, I. O. *Profesorul de succes: 59 de principii de pedagogie practică*. Ed. a II-a. Iași: Polirom, 2015. 245 p. ISBN 978-973-46-5277-8.
201. PÂSLARU, VI., ș.a. *Competențe ale pedagogilor: Interpretări*. Chișinău: Continental Grup, 2014. 192 p. ISBN 978-9975-9810-5-7.
202. PÂSLARU, VI. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Chișinău: Museum, 2001. 311 p. ISBN 9975-906-41-9.
203. PÂSLARU, VI. *Principiul pozitiv al educației. Studii și eseuri pedagogice*. Chișinău: Civitas, 2003. 320 p. ISBN 9975912087 9789975912082.
204. PÂSLARU, VI. ș.a. *Construcție și dezvoltare curriculară*. Partea I. Cadrul teoretic. Chișinău: F.E.P. „Tipografia Centrală”, 2005. 176 p. ISBN 9975-78-384-8.
205. PÂSLARU, VI. ș.a. *Construcție și dezvoltare curriculară*. Partea II. Ghid metodologic. Chișinău: F.E.P. „Tipografia Centrală”, 2005. 176 p. ISBN 9975-78-385-6.
206. PERETTI, A. de, *Educația în schimbare*. Iași: Editura Spiru Haret, 1996.
207. PERETTI, A. de, LEGRAND, J. A., BONIFAIE, J. *Tehnici de comunicare*. Iași: Polirom, 2001. 392 p. ISBN: 973-683-505-7.
208. PETROVSCHI, N. *Învățarea pragmatică a istoriei*. Chișinău: Print-Caro, 2012. 256 p. ISBN 978-9975-56-053-5.
209. PLANCHARD, E. *Cercetarea în pedagogie*. București: EDP, 1978.
210. POGOLȘA, L. *Teoria și praxiologia managementului curriculumului*. Chișinău: Lyceum, 2013. 368 p. ISBN 978-9975-4394-7-3.

211. POGOLȘA, L., AFANAS, A. ș.a. Metodologia de normare a activității științifico-didactice a personalului angajat în instituțiile furnizoare de formare profesională continuă. În: *Revista Univers Pedagogic*, 2017, nr. 1, pp. 54 – 62. ISSN 1811-5470.
212. POGOLȘA, L., AFANAS, A., VICOL, N ș.a. *Planul – cadru pentru studii de calificare suplimentară și de recalificare profesională*. Chișinău: Lyceum, 2018 (F.E.-P „Tipografia Centrală”). 24 p. ISBN 978-9975-48-147-2.
213. POGOLȘA, L., AFANAS, A., VICOL, N ș.a. *Regulamentul – cadru cu privire la normarea activității științifico-didactice în formarea profesională continuă a cadrelor didactice/de conducere*. Chișinău: Lyceum, 2018 (F.E.-P „Tipografia Centrală”). 20 p. ISBN 978-9975-48-146-5.
214. POGOLȘA, L., AFANAS, A., VICOL, N. et al. *Formarea profesională continuă în Republica Moldova: un studiu comprehensiv privind sistemul de formare profesională continuă a cadrelor didactice*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Tipogr. „Impressum”), 2017. 80 p. ISBN 978-9975-48-114-4.
215. POGOLȘA, L., AFANAS, A., VICOL, N. et. al. *Formarea profesională continuă. Acte normative și de reglementare*. Compendiu. Chișinău: Lyceum, 2018. 104 p. ISBN 978-9975-3263-9-1.
216. POGOLȘA, L., AFANAS, A., VICOL, N. et. al. *Metodologia de elaborare și evaluare a programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice*. Chișinău: Lyceum, 2018. 60 p. ISBN 978-9975-48-148-9.
217. POGOLȘA, L., BUCUN, N. (coord.) *Standardele de calitate ale instituțiilor de învățământ general și instrumente de evaluare aferente acestora*. Chișinău:Cavaioli, 2015. 71p. ISBN 978-9975-59-139-3.
218. POGOLȘA, L., CRUDU, V. (coord.) *Cadrul de Referință al Curriculumului Național*. Chișinău: Lyceum, 2017. 104 p. ISBN 978-9975-3157-7-7.
219. POTOLEA, D. (coord.) *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Polirom, 2002, 248 p. ISBN: 973-681-106-9.
220. POTOLEA, D. Conceptualizarea curriculumului. O abordare multidimensională. În: PĂUN, E. *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*. Iași: Polirom. 2017. 232 p. ISBN 978-973-46-6820-5.
221. Programul Național pentru dezvoltarea resurselor umane în învățământul general din Republica Moldova 2016-2020, Chișinău, 2016, 50 p.
222. SADOVEI, L. *Competența de comunicare didactică: repere teoretice și metodologie*. Chișinău: UPS „ Ion Creangă”, 2008. 172 p. ISBN 978-9975-46-026-2.

223. SADOVEI, L. *Formarea competenței de comunicare didactică prin modulul pedagogic universitar*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău: IȘE, 2008. 157 p. CZU 37.0 (043.2).
224. SKINNER, B. F. *Revoluția științifică a învățământului*. București: EDP, 1971. 224 p.
225. SILISTRARU, N. *Etnopedagogie și educație*. Monografie. Chișinău: CEP UST, 2019. 407 p. ISBN 978-9975-76-295-3.
226. SILISTRARU, N. *Vademecum în pedagogie (Pedagogia în tabele și scheme)*. Material didactic. Chișinău: CE USM, 2004. 167 p. ISBN 9975-70-415-8.
227. SILISTRARU, N. *Valori ale educației moderne*. Chișinău: Editura Combinatului Poligrafic, 2006. 176 p. ISBN 9789975968508.
228. SILISTRARU, N., GOLUBIȚCHI, S. Cultura profesională a cadrului didactic. În: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*, 2013, nr. 2(3), pp. 162-169. ISSN 1857-3592.
229. SOCOLIUC, N., COJOCARU, V. *Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007. 160 p. ISBN 978-9975-60-093-4.
230. STOG, L., CALUSCHI, M. *Psihologia managerială*. Chișinău: Cartier, 2002. 296 p. ISBN 9975-79-141-7.
231. ȘERBĂNESCU, L. *Formarea profesională a cadrelor didactice – repere pentru managementul carierei*. București: Printech, 2011. 234 p. ISBN 978-606-521-793-5.
232. ȘERBĂNESCU, L., BOCOȘ, M. – D., IOJA, I. *Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice*. Ghid practic. Iași: Polirom, 2020, 278 p. ISBN 9789734682454.
233. ȘLEAHTIȚCHI, M. O triadă indestructibilă: valori, lideri, reprezentări sociale. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”*, 2018, nr. 2 (51), pp. 37-44.
234. ȘOITU, L. *Pedagogia comunicării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 273 p. ISBN 973-611-199-7.
235. ȚAP, E. *Eficientizarea managementului formării continue a cadrelor didactice în baza sistemului informațional*. Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie. Specialitatea 533.01–Pedagogie universitară. Chișinău, 2016. 30 p.
236. ȚIBU, S., GOIA, D. (coord.) *Parteneriatul școală-familie-comunitate*. București: Editura Universitară, 2014, 119 p. ISBN 978-606-28-0141-0.
237. ȚVIRCUN, V. Capacitatea dinamică a cadrului didactic și calitatea. În: *Didactica Pro...Revistă de teorie și practică educațională*. Nr.4-5(50-51). Chișinău 2008. ISBN 1810 6455.

238. ȚVIRCUN, V. Direcții tematice ale cercetării științifice în pedagogie (cazul Republicii Moldova). În: *Academos*. Nr. 3. Chișinău, 2016. pp. 124-131. ISSN 1857-0461.
239. VAIDEANU, G. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică, 1988, p. 140.
240. VICOL, N. *Personalitatea profesională și demnitatea umană ale cadrului didactic*. Monografie. Chișinău: Totex-Lux, 2019. 338 p. ISBN 978-9975-3263-9-1.
241. VICOL, N. *Valori psihopedagogice și psiholingvistice ale comunicării interpersonale*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007. 140 p. ISBN 978-9975-48-031-4.
242. VICOL, N., BUTNARU, C. *Formarea continuă a cadrelor didactice: nevoi și priorități de dezvoltare profesională*. Chișinău: IȘE, 2019. 360 p. ISBN 978-9975-48-163-2.
243. VICOL, N., POGOLȘA, L. (coord.) *Configurări analitice ale profesionalizării cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*. Chișinău: IȘE, 2020. 204 p. ISBN 978-9975-48-185-4.
244. VICOL, N., POGOLȘA, L. (coord.) *Dimensiunea societală și psiho-pedagogică în referențierea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul formării continue*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Print Caro SRL), 2021. 201 p. ISBN 978-9975-48-194-6.
245. VOICULESCU, F. „Abordarea prin competențe”, în FloreaVoiculescu (coord.), *Elaborarea programului de formare în domeniul specialității* (suport de curs în cadrul proiectului *Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior*, perioada 01.11.2010 – 31.10.2013.)
246. VRABII, V. *Dimensiuni psihosociale ale dezvoltării personale ale cadrului didactic*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2019. 212 p.
247. ZBÂRNEA, A. Referențialul formării profesionale a cadrelor didactice. În: *Revista Univers Pedagogic*, 2007, nr.1, pp. 34-37. ISSN 1811-5470.

În limba engleză:

248. AFANAS, A. Principles of teachers' continuous professional training. În: *Hungarian scientific journal*, nr. 50 (2021), pp. 39 – 42. ISSN 1748-7110. (Index COPERNICUS)
249. AFANAS, A. The concept of teaching career professionalization in the context of lifelong learning. În: *Slovak international scientific journal*, 2021, nr. 49, vol.3, pp. 3 – 8. ISSN 5782-5319. (Index COPERNICUS)
250. AFANAS, A. Constataction of the teachers' competence areas in general education. În: *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Информатизация Образования, 2022, том 19 № 1, с. 45-53. ISSN 2312-8631 (Print); ISSN 2312-864X

- (Online). DOI 10.22363/2312-8631-2022-19-1-45-53 UDC 373. (ERIC Plus, DOAJ, EBSCOhost, ULRICH'S).
251. BRON, A., SCHEMMAN, M. *Social Science Theories in Adult Education Research*, Bochum Studies in International Adult Education LIT Verlag, Munster, 2002. 338 p. ISBN 3825857875 9783825857875.
 252. BRUNER, J. S. *Readings in Educational Psychology*, 1970, pp. 112 – 120. ISBN 9780415750561.
 253. BURKE, R. J., COOPER, C. I. (ed.) *Building More Effective Organizations*. Cambridge University Press, Cambridge, 2008. 370 p.
 254. FISH, D. *Quality learning for student teachers: University tutors' educational practices*. London: Davis Fulton Publisher Ltd, 1995. 244 p. ISBN-10 1853463523, ISBN-13 978-1853463525.
 255. FOLEY, G. *Dimensions of Adult Learning. Adult Education and Training in a Global Era*. England: Open University Press, 2004. 335 p. ISBN 9781741142822.
 256. GALPERIN, P. I. Intellectual capabilities among older preschool children. On the problem of training and development. In: W. W. Hartup (Ed.). *Review of child development research* (Vol. 6), Chicago: University of Chicago, 2006, pp. 526 – 546. ISSN 2017-44551-001.
 257. GINZBERG, E. *Theory of Occupational Choice*. David McKay. New York. 1972.
 258. HOLLAND, J. L. *Making Vocational Choice. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. Psychological Assessment Resources. Odessa, FL. 1992.
 259. JABLIN, F. M., PUTNAM, L. L. *The New Handbook of Organizational Communication*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc., 2001. 820 p. ISBN 978-1-4129-1525-0.
 260. JOYCE, B. Weil M. *Models of Teaching*. New York: Prentice Hall Inc., 1996, 478 p. ISBN 81-203-1174-4.
 261. KOTARBINSKI, T. *Praxiology: An introduction of the Science of Efficient Action*. Oxford: Pergamon Press, 2013. 226 p. ISBN-10 1483124037, ISBN-13 978-1483124032.
 262. LESTER, S. Routes to qualified status: practices and trends among UK professional bodies. *Studies in Higher*, 34(2), pp. 223 – 236, 2009.
 263. National Research Council. *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century* (synthèse du rapport). Washington, DC: National Academies Press. Repéré à: http://sites.nationalacademies.org/cs/groups/dbassesite/documents/webpage/dbasse_070895.pdf 2012.
 264. PARSONS, T. *The structure of social action*, a patra ediție a fost publicată în The Free Press, New York ∞ Collier - Macmillan, London, 1966. 817 p.

265. PARSONS, T. *The System of Modern Societies*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1971. 152 p.
266. PELLEGRINO, J. W., HILTON M. L. *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Research Council, Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academies Press, 2012. 256 p. ISBN 978-0-309-25649-0.
267. RYCHEN, D. S., SALGANIC, L. H. *Kez. Competences for a Successful Live and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber, 2003, 205 p. ISBN 0-88937-272-1.
268. SCHON, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Jossey-Bass, 1983. 354 p. ISBN 0465068782.

În limba franceză:

264. BANDURA, A. *L'apprentissage social*. Bruxelles: Mardaga, 1980. 206 p. ISBN 9782870091173.
265. BEAU, D. *La boîte à outils du formateur: 100 fiches pour animer vos formations*. Eyrolles, 2015.
266. BLACKBURN, V., MOISAN, C. *La formation continue des enseignants dans les 12 États membres de la Communauté européenne*. Maastricht, Série politique de l'éducation. Presses interuniversitaires européennes, 1987. 68 p.
267. BOLAM, R. *La formation continue des enseignants en Angleterre et au Pays de Galles*. În: *Analyse des stratégies de formation continue des enseignants dans les pays de la Communauté économique européenne*, Thessalonique, 1988. pp. 49-73. ISBN 2-7342-0834-2.
268. C21 Canada (Canadiens pour l'apprentissage et l'innovation au 21e siècle). (2012). *Transformer les esprits: L'enseignement public du Canada – une vision pour le XXIe siècle*. Repéré à: www.c21canada.org/wp-content/uploads/2012/11/C21-Shifting-Minds3.0-FRENCH-Version.pdf.
269. CASPAR, P. *Éléments sur la formation continue des personnels enseignants de l'éducation nationale en France* in *Teacher Education in Europe: the challenge ahead* Proceedings of a conference held at Jordanhill College, sous la direction de BONE Tr. & Mc CALL J., Glasgow, 1990. pp. 99-108. ISBN 2-87116-224-7.
270. *Conseils scolaires de langue française en collaboration avec la Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française du ministère de l'Éducation de l'Ontario*. (2014). *Pédagogie numérique en action. Document de fondements pour les écoles et les conseils scolaires de langue française de l'Ontario et Pédagogie numérique en action*.

Recension des écrits et des entretiens virtuels. Repéré à:
<https://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca>.

271. CROS, F. *L'innovation à l'école. Forces et illusions*. Paris, PUF, Édicateur, 1993. 233 p. eISSN 2105-2913.
272. Définir les compétences du 21^e siècle pour l' Ontario: Compétences du 21^e siècle. Document de réflexion, 2016. 67 p. ISBN 978-1-4606-5840-6 (imprimé) ISBN 978-1-460658413(pdf).http://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca/wpcontent/uploads/2016/02/Ontario-21st-century-competencies-foundation-FINALFR_AODA_EDUGAINS_Feb-19_16.pdf.
273. DEMAILLY, L. Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels in *Recherche et formation* n° 10, Paris, INRP, 1991. pp. 23-36. ISSN 0988-1824, ISBN 2-7342-0834-2.
274. DUPOUEY, P. *L'approche qualité en éducation et formation continue*. Paris: Les Éditions d'organisation, 1992. 219 p. ISBN-10 2708114212, ISBN-13 978-2708114210.
275. FERNANDEZ, J.A. La formation permanente: une redécouverte in *Recherche et formation* n° 18, 1995. pp. 45-55. ISSN 0988-1824, ISBN 2-7342-0834-2.
276. KOTARBINSKI, T. L'attitude active et la passivité apparente. In: *Akten des XIV. Internationalen Kongresses fur Philosophie*, Band 2, Wien, Verlag Herber, 1968.
277. La formation initiale et continue des enseignants: Allemagne, Angleterre, Finlande. Synthèse documentaire, juillet 2012, p. 29. www.ciep.fr. CRID (Centre de ressources et d'ingénierie documentaires).
278. LEGENDRE, M.-F. La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changements en profondeur, in F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (Eds), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles: De Boeck Université, 2008, pp. 27-50. ISBN – 13 9782804156343.
279. MAGER, R. *Comment définir les objectifs pédagogiques?* Paris: Gauthier Willars, 1972. 192 p. ISBN 10 2040197095, ISBN 13 9782040197094.
280. MEIRIEU, Ph. *Faire l'école, faire la classe: Démocratie et pédagogie*. Paris: ESF, 2011, 205 p. ISBN 9782710122159, EAN 9782710122159.
281. MORISSETTE, D., GINGRAS, M. *Enseigner de attitudes? Planifier. Intervenir. Évaluer*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1989. 193 p. ISBN 2804112152 9782804112158.
282. Orientations pour la formation continue du personnel enseignant, Québec, Ministère de l'Éducation, 1999, 22 p.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/ChoisiPlutotQueSubirChangementOrientFormContinuePersEns_f.pdf; p. 10

283. PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, L., PERRENOUD, Ph. (Eds.) *Former des enseignants. professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* 3e édition. De Boeck Université, 2001, 322 p. ISBN 9782804162740.
284. PERETTI, A. de *Pensée et vérité de Carl Rogers*. Toulouse: Privat, 1974. 220 p. ISBN 2-7089-1432-4.
285. PERRENOUD, Ph. *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF editeur, 2011, 125 p. ISBN-13: 978-2710123224.
286. PERRENOUD, Ph. *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles: De Boeck, 1998 ISBN 9782804126131.
287. PERRENOUD, Ph. Compétences, habitus et savoirs professionnels. În: *European journal of teacher education*, 1944, nr. 17 (1-2), pp. 45-48.
288. PERRENOUD, Ph. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan, 1994.
289. PERRON, M. *Vers un continuum de formation des enseignants: éléments d'analyse. Recherche et formation*. Paris: INRP, 1991, nr. 10, p. 137152.
290. PIETTRE, F. *Réflexions sur les stratégies de formation continue des enseignants dans les différents pays de la Communauté européenne: synthèse de douze cas*. În: *Analyse des stratégies de formation continue des enseignants dans les différents pays de la Communauté économique européenne: séminaire Thessalonique*, 10 – 12 novembre 1988. Athènes, Ministère de l'Éducation Nationale et des Cultes, 1988, p. 10.
291. ROEGIERS, X. *De la connaissance à la compétence*. Bruxelles: PIE Peter Lang, 2017. 301 p. ISBN-13: 978-2807603226.
292. WEBER, M. *Economie et société*. Paris: Plon, 1971. 651p.

În limba rusă:

293. АФАНАС, А. *Области компетенций дидактических кадров: констатирующий этап*. În: *International journal of innovative technologies in social science*, 2021, nr. 2(30), pp. 83-90. ISSN 2544-9338. DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30062021/7570 (DOAJ, EBSCO, ULRICH'S).
294. АФАНАСЬЕВ, В. Г. *Системность и общество*. Москва: Политиздат, 1980. 368 с.
295. БАБАНСКИЙ, Ю. К., ПОТАШНИК, М. М. *Оптимизация педагогического процесса (в вопросах и ответах)*. Киев: Радянська школа, 1984. 156 с.

296. БЕСПАЛЬКО, В. П. Основы теории педагогических систем. Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. 304 с.
297. БОКОВА, Т.Н. Особенности развития системы непрерывного образования в США в XX веке. În: Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития, 2015, № 13, том 1, с. 320-323.
298. ГОРШКОВ, М.К., КЛЮЧАРЕВ, Г.А. Непрерывное образование в контексте модернизации. Москва: Российская Академия Наук, МОН РФ, 2011. 232 с.
299. ЗМЕЕВ, С.И. Технология обучения взрослых. Москва: Академия, 2002. 128 с.
300. КАСАТКИН, С.Ф. Педагогический анализ в образовании взрослых. În: Непрерывное образование взрослых. Материалы Международного форума. Санкт-Петербург, 2015, с. 32-37.
301. КОЛЕСНИКОВА, И.А. Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования. În: *Непрерывное образование: XXI век*. 2013, вып. 1.
302. КУЛЮТКИН, Ю.Н. Изменяющийся мир и образование взрослых. В: *Образование без границ*, 2004.
303. ЛЕОНТЬЕВ, А. Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Смысл, Академия, 2005. 352 с. (Классическая учебная книга). ISBN 5-89357-153-3, 5-7695-1624-0.
304. СЕРГИЕНКО, А. Ю. Компаративный анализ профессиональных стандартов педагога в России и за рубежом, в *Человек и закон* № 4 (57), Санкт – Петербург, 2019, с. 184 – 191, ISSN 1815 – 7041.
305. НЕЙМАН, С.Ю., БУРЕНКОВА, С.В., ГРУЕНКО, С.Е. *Перспективы развития системы непрерывного образования в новых социально-экономических условиях*. Омск: Омский гос.университет, 2015. 351 с.
306. ПАТРАШКУ, Д. Я. *Педагогические основы управления процессом трудовой подготовки школьников в Республике Молдова*, 13.00.01 – Теория и история педагогики. Диссертация на соискание ученой степени доктора наук, Москва, 1994, 457стр.
307. ЯКИМОВ, В.Н. *Непрерывное образование – всеобщий закон развития современной цивилизации*. www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/professor.ru/Iakimov/

Resurse electronice:

308. Achieving the European Education Area by 2025 – Communication (O nouă comunicare a Comisiei privind realizarea spațiului european al educației până în 2025) https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/eea-communication-sept2020_ro

309. BOROZAN, M., BEȚIVU, A. *Filosofia educației. Note de curs*. Bălți, 2021. 159 p.
http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/5102/1/Filosofia%20educatiei_Borozan.pdf
310. *Cadrul de referință al curriculumului pentru învățământul profesional tehnic*, 2015. 35 p.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/cr_ipt-30.11.pdf
311. *Cadrul de referință al curriculumului universitar*, 2015. 128 p.
https://edu.asm.md/sites/default/files/07_Cadrul%20de%20referinta%20a%20cirriculumului%20universitar.pdf
312. *Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova*, 2020.99p.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_al_educatiei_si_invatamantului_extrascolar.pdf
313. COJOCARU, V. *Teoria și metodologia transferului inovațional în învățământul superior*. Chișinău: UST, 2010, 263 p.
https://drive.google.com/file/d/1O_Wwt6ytExjTru5zOChwXdBJHP-44fx/view.
314. Comisia Europeană. Monitorul educației și formării 2019, România. Raport de țară, p. 18,
https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-romania_en.pdf
315. Comisia Europeană/EACEA/Euridice, *Carierele cadrelor didactice în Europa. Acces, progres și sprijin*. Raport Euridice. Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene. Luxemburg, http://publications.europa.eu/resource-cellar/DOC_1, 2018.
316. Comunicarea Comisiei către Parlamentul European, 2016.
https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2018-0485_RO.html#def_1_10.
317. Concluziile Consiliului din 20 mai 2014 privind formarea eficace a profesorilor.
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN), 2014.
318. Date cheie privind cadrele didactice și conducătorii de școli din Europa. Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2018. Ediția 2018. Raport Eurydice. Luxemburg: Oficiul pentru publicații al Uniunii Europene. In: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>, pp. 60-61.
319. Declarația Miniștrilor Europeni ai Educației și Formării Profesionale și a Comisiei Europene, adoptată la Copenhaga, 29-30 noiembrie 2002, privind întărirea cooperării europene în domeniul formării profesionale:
https://tvvet.ro/Anexe/2.Anexe/Copenhaga_ro.pdf
320. DIACONU, M., JINGA, I., CIOBANU, O. ș.a. *Pedagogie*, cap. 14, în <http://www.biblioteca-digitala.ase.ro/biblioteca/carte2.asp>

321. Educație și formare profesională, 2020
<https://www.europarl.europa.eu/factsheets/ro/sheet/139/educatie-si-formare-profesionala>
322. Faire croître le succès. Évaluation et communication des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario, première édition, 1^{re} – 12^e année, 2010, pp. 30 – 40.
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/growSuccessfr.pdf>, vizualizat la data de 1 decembrie 2017.
323. HOUPERT, D. *En-quoi-la-formation-continue-des-enseignants-contribue-t-elle-au-developpement-des-competences-professionnelles*. www.cahiers-pedagogiques.com/ (vizitat 01.10.2015)
324. IOSIFESCU, Ș. Profesionalizarea formatorului – repere necesare, 2006. Retrieved from
<http://iec.psih.uaic.ro/ciea/file/2006/7.pdf>
325. IUCU, R. Cercetare și dezvoltare în formarea cadrelor didactice. Aplicații pentru procesele de dezvoltare profesională. În materialele Simpozionului *Profesionalizarea carierei didactice din perspectiva educației permanente*. București. Universitatea din București. CNFP. 2008. http://cis01.ucv.ro/DPPD/cariera_didactica.pdf
326. IUCU, R. PROIECT: *Patru exerciții de politică educațională în România* Tema II. *Formarea cadrelor didactice* - versiune de lucru. București, 2005, 31 p.
<https://danagavreliuc.files.wordpress.com/2011/10/romita-iucu-diagnoza-formarea-cd.pdf>.
327. JIGĂU, M. (coord.) *Formarea profesională continuă în România*. București: IȘE, 2008. 260 p. www.ise.ro.
328. JOIȚA, E. (coord.) *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii*. Material – suport pedagogic pentru studenții – viitori profesori (II). Buc.: EDP, 2007, 220 p.
<https://www.academia.edu/19516968/>
329. Memorandum asupra Învățării Permanente: https://usarb.md/wp-content/uploads/2019/03/Memorandum-asupra-invatarii-permanente-din-30_10_2000_Bruxelles.pdf
330. Minighid pentru formarea de formatori. București 2012, 52 p. În:
<http://www.anfp.gov.ro/R/Doc/2020/Proiecte/Manuale/Ghid%20%20formare%20formatori,%202012.pdf>.
331. MOGONEA, F. R. *Pedagogie pentru viitorii profesori*. Craiova: Editura Universitaria, 2010. 221 p. http://cis01.ucv.ro/DPPD/seminar_mogonea_remus.pdf.
332. PERETEATCU, M. Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice în spiritul educației incluzive la nivel internațional și național. În: *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții*. Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, pp. 26 – 35.
file:///C:/Users/Utilizator/Downloads/Pereteatcu_M_formare.pdf

333. PETICILĂ, M. „Educația 2030 – Obiectivele României în strategia UNESCO, după ce țara a ratat țintele 2020”, edupedu.ro, 3 ianuarie 2020, <https://www.edupedu.ro/educatia-2030>.
334. Philosophical Perspectives in Education. Part 2. [online]. [citat 01.02.2018]. Disponibil: <https://oregonstate.edu/instruct/ed416/PP2.html>.
335. PIAGET, J. *Psihologia inteligenței*. București: Ed. Științifică, 1965. https://www.academia.edu/34945825/Jean_Piaget_PSIHOLOGIA_INTELIGENTEI
336. PLEȘCA, M. Formarea psihologică a cadrelor didactice, pp. 14-19. file:///C:/Users/Utilizator/Downloads/14_20_Formarea%20psihologica%20a%20cadrelor%20didactice.pdf
337. Politica UE în domeniul educației și formării profesionale, 2020. https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet_ro
338. Raportul comun 2012 al Consiliului și al Comisiei privind punerea în aplicare a cadrului strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării profesionale (ET 2020) „Educația și formarea într-o Europă inteligentă, durabilă și favorabilă incluziunii”: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/ALL/?uri=CELEX:52012XG0308\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/ALL/?uri=CELEX:52012XG0308(01))
339. SCHIPOR, M. D. „Formarea cadrelor didactice. Definiție și redefiniție în contextul educativ actual”, *Revista română de studii culturale*, pp. 54–55. http://roscir.goldenideashome.com/archive/2003_1-2/6DoinaSchipor2003.pdf
340. *Sprijin pentru educația și formarea profesională în Europa*: COMUNICATUL DE LA BRUGES: https://step4-sfc.eu/IMG/pdf/brochure_bruges_ro.pdf
341. ȘLEAHTIȚCHI, M. Liderii în dinamica reprezentării sociale: fundamente epistemologice și paradigme experimentale. Referatul tezei de doctor habilitat în psihologie (prezentat în baza lucrărilor științifice publicate) http://www.cnaa.md/files/theses/2019/55214/mihai_sleahtitchi_abstract.pdf.
342. *Tratatul de la Lisabona*: <https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/ro/powers-and-procedures/the-lisbon-treaty>
343. Uniunea Europeană: https://europa.eu/european-union/about-eu/institutions-bodies/european-council_ro
344. Viziune și strategie. România Educată, 2018 -2030. <http://www.romaniaeducata.eu/wp-content/uploads/2019/01/Viziune-si-strategie-Romania-Educata.pdf>
345. РАКУ, Ж. Специфика организации коммуникативного контакта педагог-студент в образовательном процессе в условиях пандемии. În: Conferința "*Asistența psihosocială*

în contextul noilor realități pe timp de pandemie", 16 aprilie 2021, pp. 44 – 46.
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/44-46_33.pdf

346. РАКУ, Ж. Повышение стрессоустойчивости и преодоление эмоционального выгорания у педагогов. În: *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*, nr. 1 (62), p. 44 – 46. ISSN 1857-0224. ISSNne online 1857-4432.
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/94-103_5.pdf

347. ****Codul Educației*. Publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324, art. Nr: 634; data intrării în vigoare: 23.11.2014 (cu modificările ulterioare: 2016, 2017, 2018, 2019).
[Disponibil la: www.mecc.gov.md](http://www.mecc.gov.md).
348. ****Codul muncii al Republicii Moldova*. Disponibil la: <http://lex.justice.md/md/326757/>
349. ****Concepția formării personalului din învățământul preuniversitar*, 2003, aprobat prin Hotărârea Colegiului nr. 6.1 din 03.04.03. Disponibil la:
<https://mecc.gov.md/ro/content/acte-legislative-si-normative-2>
350. ****Metodologia de elaborare a programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice*, aprobată prin ordinul MECC nr. 92 din 30.01.2019. Disponibil la:
https://mecc.gov.md/sites/default/files/metodologia_de_elaborare_a_programelor_de_formare_profesionala_continua_a_cadrelor_didactice.pdf
351. ****Metodologia de elaborare a standardelor ocupaționale*, HG nr. 863 din 08.10.2014. Disponibil la: <http://lex.justice.md/md/355240/>
352. ****Metodologia de elaborare, revizuire și validare a standardelor de calificare*, MECC, 2019. Disponibil la:
https://mecc.gov.md/sites/default/files/metodologia_de_elaborare_revizuire_si_validare_a_standardelor_de_calificare.pdf
353. ****Metodologia de implementare a standardelor de calificare de către instituțiile de învățământ profesional tehnic și superior*, 2020.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/metodologia_de_implementare_a_standardelor_de_calificare_de_catre_institutiile_de_invatamant_profesional_tehnic_si_superior.pdf
354. ****Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților*, aprobat prin Hotărârea de Guvern Nr. 193 din 24.03.2017, publicat la 31.03.2017 în Monitorul Oficial Nr. 92-102, art. Nr: 266. Disponibil la: <http://lex.justice.md/md/369645/>
355. ****Regulamentul de atestare a cadrelor de conducere din învățământul preșcolar, primar, special, complementar, secundar și mediu de specialitate*, 2012. Disponibil la:
https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulamentul-conducere_0.pdf

356. ****Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică*, 2020. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_atestare_pentru_publicare_in_monitor_ul_oficial_0.pdf.
357. ****Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică*, 2018. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_atestare.pdf
358. ****Regulamentul privind implementarea Standardelor de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general*, 2009. Disponibil la: www.mecc.gov.md.
359. ****Regulamentul privind validarea educației nonformale și informale*, aprobat de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, ordin nr. 65 din 24.01.2019. Disponibil la: www.mecc.gov.md.
360. ****Standarde de competență profesională ale cadrelor de conducere din învățământul general*. Chișinău, 2018. Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul ministrului educației nr. 1124 din 20 iulie 2018. 9 p. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_de_conducere_din_invatamantul_general.pdf
361. ****Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. Chișinău, 2018. Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul ministrului educației nr. 1124 din 20 iulie 2018. 9 p. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf
362. ****Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 Educația 2020*, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 994 din 14.11.2014. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/1_strategia_educatia-2020_3.pdf
363. ****Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2030”*, 2020. Disponibil la: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=377985>

ANEXE

Anexa 1. Cadrul de competențe profesionale ale cadrelor didactice

Țara	Cadrul de competențe	Nivelul formării inițiale	Nivelurile superioare ale carierei
Comunitatea flamandă din Belgia	Decizia privind competențele de bază ale profesorilor	competențele pe care un profesor potențial ar fi trebuit să le dobândească până la sfârșitul formării inițiale pentru a putea începe predarea	descrie competențele necesare tuturor cadrelor didactice
Estonia	Cadrul de competențe ale cadrelor didactice	competențele necesare pentru un „Profesor”	prezintă competențele suplimentare necesare pentru nivelurile superioare ale carierei: 1. „Profesor Senior”, calificat ca nivel EQF 7, ar trebui să susțină dezvoltarea altor profesori și să contribuie la dezvoltarea metodologiei de predare în instituția sa; 2. „Profesor Maestru”, calificat ca nivel EQF 8, ar trebui să participe la dezvoltarea activităților creative în interiorul și în afara instituției și să funcționeze în strânsă cooperare cu o universitate.
Letonia	Cadrul de competențe pentru profesor, atașat la Procedura de Evaluare a Calității Activității Profesionale a Profesorului	competențele necesare pentru fiecare dintre cele cinci „Niveluri de Calitate”	- „Nivelul de Calitate 4”: cadre didactice ar trebui să fie implicate activ în implementarea planului municipal de dezvoltare al școlii și în transferul experienței lor metodologice de lucru; - „Nivelul de Calitate 5”: cadre didactice ar trebui să fie implicate activ în strategia națională de dezvoltare a educației și să-și transfere experiența, în mod intenționat și metodic, altora.
Scoția	Standardele pentru înregistrare (Consiliul Educațional General) definesc pentru fiecare competență două niveluri diferite pentru a fi îndeplinite	Standardul pentru Înregistrarea Provizorie, care stabilește nivelul necesar pentru înregistrarea provizorie ca profesor.	Standardul pentru Înregistrarea Completă, care stabilește nivelul necesar pentru a fi înregistrat complet la sfârșitul perioadei de probă.

România	Setul de competențe didactice pentru profesia de profesor	competențele pe care un profesor ar fi trebuit să le dobândească până la sfârșitul formării inițiale pentru a putea începe predarea	Standardul profesional privind evoluția în cariera didactică conține și descrie competențele profesionale (proiectarea activității educaționale; coordonarea și monitorizarea procesului educațional: evaluarea activităților educaționale; integrarea și utilizarea TIC în educație; cunoașterea, consilierea și tratarea diferențiată a elevilor; managementul clasei de elevi) [Bocoș M., 2020, p. 149]
Republica Moldova	Setul de competențe profesionale pentru profesia de profesor	competențele pe care un profesor ar fi trebuit să le dobândească până la sfârșitul formării inițiale pentru a putea începe predarea (conform standardului ocupațional)	Setul de competențe profesionale conform standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice privind evoluția în cariera didactică conține și descrie competențele profesionale ale cadrului didactic (proiectarea didactică, mediul de învățare, procesul educațional, dezvoltarea profesională, parteneriate educaționale), care ar trebui să participe la dezvoltarea activităților creative în interiorul și în afara instituției și să funcționeze în strânsă cooperare cu o universitate sau instituție de formare profesională continuă.

adaptare după: Sursa: Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2018, p. 80.

Anexa 2. Formarea profesională continuă a cadrelor didactice

Țara	Exemple
Comunitatea franceză din Belgia	- obiectivele activităților de formare; - model în care obiectivele sunt legate de proiectul școlii.
Italia	- plan de trei ani; - combină nevoile școlii și cele individuale ale cadrelor didactice privind dezvoltarea competențelor sistemice (autonomia școlară, evaluarea, predarea inovatoare), aptitudini ale sec. XXI (de exemplu, limbile străine, competențele digitale, învățarea la școală și la locul de muncă) și abilitățile pentru școlarizarea incluzivă.
Cipru	- autoritatea de cel mai înalt nivel reglementează durata și frecvența activităților de DPC pe care școlile trebuie să le ofere și să le includă în planurile lor de DPC.
Ungaria	- cursurile formale universitare și alte activități care trebuie asigurate; - bugetul alocat; - planul de înlocuire a cadrelor didactice care efectuează DPC; - DPC actualizat anual în conformitate cu programul de cinci ani; - tot personalul școlii trebuie să fie implicat în procesul de dezvoltare și să aprobe planul de DPC.
Polonia	- planuri pentru DPC realizate individual pentru fiecare profesor; - specificații în funcție de statutul și tipul de contract al profesorilor în ceea ce privește competențele, aptitudinile și cunoștințele; - DPC incluse în planul de dezvoltare al școlii.
Scoția	- elementele relevante ale planului de dezvoltare a școlii și nevoile de dezvoltare identificate de cadrele didactice; - procesul de revizuire și dezvoltare profesională examinează a posteriori impactul formării – dezvoltării profesionale continue asupra practicii cadrelor didactice.
Fosta Republică Iugoslavă a Macedoniei (Macedonia de Nord)	- planul pentru DPC este integrat în programul de lucru anual și trebuie să respecte orientările corespunzătoare; - se referă la cinci domenii: nevoile și prioritățile, activitățile, DPC, învățarea orizontală, munca în echipă și climatul școlar.
Muntenegru	- plan de doi ani pentru DPC care să indice: obiectivele, activitățile necesare pentru atingerea fiecărui obiectiv, grupul-țintă, intervalul de timp, persoana responsabilă și indicatorii pentru măsurarea succesului; - se realizează pe baza catalogului pentru DPC publicat de Consiliul Național al Educației.
România	Unitățile de învățământ în colaborare cu inspectoratele școlare județene coordonează activitatea de formare/dezvoltare profesională continuă și este inclusă în planul unității de învățământ.
Republica Moldova	Plan de dezvoltare strategică a școlii, unde este componenta formare/dezvoltare profesională continuă (pentru 5 ani).

Sursa: Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2018, p. 59 - 60.

Categoriile de competențe:

- a) *Cunoaștere și înțelegere:*
- cunoașterea științifică a conținuturilor disciplinei;
 - cunoașterea pedagogică a conținutului disciplinei, implicând o înțelegere profundă a conținutului și structurii disciplinei (sarcini, contexte de învățare, obiective; cunoștințe anterioare ale elevilor, precum și dificultăți specifice învățării disciplinei; strategii ale utilizării metodelor de instruire și materialelor curriculare specifice disciplinei);
 - cunoașterea pedagogică generală;
 - cunoașterea curriculară a disciplinei (cunoașterea conținutului curriculumului, de exemplu, planificarea și coordonarea învățării specifice disciplinei);
 - fundamentele științelor educației (perspective interculturale, istorice, filosofice, psihologice, sociologice);
 - aspectele contextuale, instituționale și organizaționale ale politicilor educaționale;
 - problema incluziunii și diversității;
 - utilizarea eficientă a tehnologiilor în predare;
 - psihologia dezvoltării;
 - procesele de dinamică a grupurilor, teoriile învățării, motivația;
 - procesele și metodele de evaluare/apreciere.
- b) *Abilități:*
- proiectarea, conducerea și coordonarea predării;
 - utilizarea resurselor instrucționale și a tehnologiilor;
 - managementul clasei, al grupurilor;
 - monitorizarea, adaptarea și evaluarea obiectivelor și proceselor de predare – învățare;
 - colectarea, analiza și interpretarea probelor și datelor (rezultatele învățării, ale evaluării externe) pentru decizii profesionale care să îmbunătățească predarea – învățarea;
 - utilizarea, dezvoltarea și crearea de cunoștințe rezultate din cercetare, care să stimuleze practica;
 - colaborarea cu colegii, părinții și serviciile sociale;
 - abilitățile de negociere (interacțiuni sociale și politice cu diverși agenți/actori în diferite contexte);
 - abilitățile interpersonale, reflective și metacognitive pentru a învăța individual și în comunități profesionale;
 - adaptarea la dinamica intersectării influențelor contextelor educaționale multinivelare (de la nivelul macroeducațional al politicilor educaționale, la nivelul microeducațional al contextului școlii, la nivelul microeducațional al dinamicii clasei și elevilor).
- c) *Disponibilități personale (credințe, atitudini, valori, grad de angajament):*
- conștientizarea epistemologică (aspecte legate de caracteristicile și dezvoltarea istorică a disciplinei și a statutului său, în relație cu alte domenii/discipline);
 - abilitățile de predare prin conținut;
 - abilitățile transferabile;
 - disponibilitatea pentru schimbare, flexibilitate, învățare și perfecționare profesională permanentă, studiu individual și cercetare;
 - angajamentul față de promovarea învățării tuturor elevilor;
 - disponibilitatea de a promova atitudinile și practicile democratice ale elevilor, în calitate de cetățeni europeni (inclusiv valorizarea diversității și multiculturalității);
 - atitudinea critică față de propria activitate de predare (examinarea, punerea în discuție, punerea sub semnul întrebării);
 - disponibilitatea pentru colaborare, pentru munca în echipă și în rețele profesionale;
 - sentimentul autoeficienței.

Anexa 4.
*Formarea cadrelor didactice în contexte formale, nonformale și informale
din perspectiva constructivistă*

	Educația formală	Educația nonformală	Educația informală
Locul de desfășurare	Cadru instituționalizat (școli de diferite trepte)	Cadru instituționalizat, dar situat în afara școlii	În afara unui cadru instituționalizat, din punct de vedere pedagogic
Finalități	Stabilite prin politica educațională și de învățământ	Complementare educației formale, cu accent pe anumite dimensiuni ale personalității elevilor	De altă natură decât cea pedagogică și cu un câmp mai larg
Conținutul	Conținuturi și modalități specifice, programe curriculare adecvate	Conținuturi mai flexibile, cu caracter aplicativ	Conținut variat, nediferențiat, neorganizat din punct de vedere pedagogic
Agenții implicați	Se realizează cu cadre specializate. Cuprinde cu precădere populația cea mai receptivă la educație	Educatori nonformali	Părinți, colegi, rude
Metodologia de realizare	Dispune de un cadru metodic, investit special cu funcții pedagogice specifice	Strategiile sunt alese în scopul menținerii motivației, interesului participanților	Nu dispune de un context metodologic organizat
Evaluarea	Criterială, continuă și sumativă se soldează cu note sau calificative, pe baza cărora se asigură promovarea	Mai puțin evidentă, se bazează pe autocontrol	Este realizată social
Variabila timp	Ocupă timp puțin în viața individului, este însă cea mai importantă, ca premisă a formării și dezvoltării personalității	Ocupă acea parte din timpul individului pe care acesta i-o alocă	Este un proces care durează toată viața

COMPONENTA	DEFINIȚIA	EXEMPLE
<i>Punctele forte</i> (Strengths)	Întrebări-cheie: <i>Ce îmi reușește cel mai bine în activitatea profesională?</i> <i>Prin ce se deosebesc activitățile mele de ale altor persoane?</i> <i>Care sunt resursele utilizate cu succes în domeniul profesional?</i>	Motivația, competențele și abilitățile avansate de care dispun; Performanțele mele în anumite domenii; Sprijinul din partea instituției, părinților, reprezentanților comunității etc.
<i>Punctele slabe</i> (Weaknesses)	Întrebări cheie: <i>Ce realizez eu mai puțin reușit?</i> <i>Ce segmente ale activității mele sunt mai puțin valorificate de către elevi, colegi, administrația instituției?</i>	Lipsa performanțelor în anumite domenii; Lipsa motivației mele ca profesor pentru unele domenii (lucrul cu părinții, colaborarea cu genții economici etc.); Nivelul limitat de competență personală (unele dificultăți în realizarea orelor cu elevii cu CES); Insuficiența de resurse materiale pentru realizarea orelor; limitarea la resursele informaționale.
<i>Oportunități</i> (Posibilități) (Opportunities)	Întrebare cheie: <i>Ce schimbări din exterior au intervenit și pot favoriza atingerea unor noi performanțe de către mine și alți colegi ai instituției?</i>	Schimbări în legislația educațională; Implementarea unui nou model de lecție; Aplicarea noilor metodologii de activitate; Invitarea consultanților în domeniu pe anumite probleme (de exemplu, comportamentul agresiv al unor elevi, sănătatea emoțională a copiilor de anumită vârstă etc.).
<i>Pericole, amenințări</i> (Threats)	Întrebări cheie: <i>Ce schimbări de ordin administrativ, politic, social etc. pot influența activitatea performantă a instituției noastre?</i> <i>Ce ne împiedică să manifestăm o performanță mai ridicată în activitatea profesională în instituția unde activez?</i>	Schimbări nefavorabile în domeniul administrativ; Menținerea în continuare a persoanelor necompetente în funcții importante; Menținerea unor relații tensionate în interiorul colectivului etc.

Pasul	Activitățile	Detaliere a activităților de către formabil
<i>Pasul 1:</i> Definirea sarcinii	Definirea problemei și identificarea în linii mari a tipului de informație căutat	<i>Care este sarcina mea propriu-zisă? Ce tip de informație îmi este utilă pentru această sarcină?</i>
<i>Pasul 2:</i> Identificarea surselor	Identificarea tuturor surselor disponibile, selectarea celor mai potrivite sau mai ușor accesibile surse informaționale	<i>Ce surse posibile mi-ar fi de ajutor în rezolvarea acestei sarcini? Ce surse sunt disponibile și care ar fi mai potrivite pentru a le folosi? Aceasta este o listă de cărți care mi-ar fi de folos? Aceasta este o listă cu alte surse de informație pe care le-aș putea utiliza. Care dintre acestea îmi este oare cea mai utilă?</i>
<i>Pasul 3:</i> Localizarea surselor și accesarea lor	Localizarea surselor (atât a sursei de informare, cât și a informației dorite în cadrul acesteia)	<i>Acum că am decis ce fel de surse să utilizez, unde le găesc și cum le folosesc? După ce am localizat sursele posibile, mi se pare cumva că am prea multe/puține surse de informare? Știi exact unde să găesc informația care mă interesează în cadrul fiecărei surse identificate?</i>
<i>Pasul 4:</i> Utilizarea informației	Extragerea informației relevante dintr-o sursă	<i>Ce pot să folosesc din aceste surse? Cum să mă asigur că valorific din plin ceea ce utilizez (iau notițe, înregistrez, schematizez, citez sau reformulez)?</i>
<i>Pasul 5:</i> Sinteza	Organizarea informațiilor din multiple surse și prezentarea rezultatelor	<i>În ce formă va fi necesar să finalizez sarcina? Să scriu un referat, să pregătesc o prezentare, să găesc idei esențiale? Sub ce formă o să prezint informația? Care sunt etapele pe care trebuie să le parcurg ca să realizez ceea ce mi-am propus?</i>
<i>Pasul 6:</i> Evaluarea	Evaluarea rezultatelor Evaluarea eficienței procesului de rezolvare a problemei	<i>Am îndeplinit toate cerințele sarcinii? Am făcut o planificare bună în vederea prezentării finale? Cum aș putea îmbunătăți procesul de căutare pe viitor?</i>

Itemii vizați	Nivel foarte înalt (depășește așteptările în toate privințele)	Nivel înalt (Răspunde așteptărilor în toate privințele)	Nivel adecvat (Răspunde așteptărilor în cele mai multe privințe)	Nivel satisfăcător (Răspunde așteptărilor în unele privințele)	Nivel nesatisfăcător (Nu răspunde așteptărilor/ răspunde foarte puțin)
A fost bine pregătit programul de FPC	5	4	3	2	1
A fost informat cu privire la modulele programului de FPC					
A fost informat cu privire la subiectele predate					
A fost entuziasmat la subiectul/subiectele predat/e					
Formatorii au vorbit în mod clar și cu încredere					
Formatorii au folosit o varietate de exemple relevante subiectelor predate					
Formatorii au utilizat tehnologii informaționale, alte ajutoare vizuale					
Formatorii au utilizat întrebări stimulative					
Formatorii au câștigat atenția formabililor					
Formatorii au reușit să implice activ toți participanții/formabilii					
Formatorii au tratat cu respect formabilii în cadrul activităților					
Este programul de FPC relevant și eficient în activitatea la clasa de elevi					

Categoriile de programe de formare profesională continuă	Tipuri de programe	Nr. de ore	Nr. credite profesionale
Cursuri tematice și programe de perfecționare/specializare	<i>program tematic/ modul de lungă durată</i>	până la 90 ore	3 credite de studii
Programe de perfecționare/specializare	Programul de formare profesională continuă conține următoarele module: <i>Modulul A – Didactica de specialitate</i> <i>Modulul B – Psihopedagogie</i> <i>Modulul C – TIC în educație</i> <i>Modulul C – Branding profesional</i>	de la 150 ore până la 900 ore 75 ore contact direct și 225 ore activitate individuală 45 ore contact direct și 135 ore activitate individuală 15 ore contact direct și 45 ore activitate individuală 15 ore contact direct și 45 ore activitate individuală	5-30 credite de studii
Programe speciale realizate de către structuri organizatorice/instituționale care implementează programe internaționale la care Republica Moldova este parte sau programe cu finanțare din proiecte internaționale ale căror beneficiar este MEC:	<i>modul de scurtă durată</i>	30 ore (8 ore contact direct și 22 ore activități practice și individuale)	1 credit

	<i>modul de durată medie</i>	60 ore (16 ore contact direct și 44 ore activități practice și individuale) sau 90 ore (24 ore contact direct și 66 ore activități practice și individuale)	2 credite 3 credite
Cursuri și programe de recalificare profesională pentru nivelul 6 ISCED: programe de recalificare profesională conexe specialității formării profesionale inițiale absolvite		1800 de ore - 3600 de ore	60 credite – 1200 credite

*Chestionar privind diagnosticarea procesului de FPC a cadrelor didactice
(pentru cadrele de conducere)*

(1)

Stimați manageri,
în scopul diagnozei situației în domeniul formării profesionale continue,
Vă rugăm respectuos să răspundeți complet și deplin la itemii de mai jos.
Sugestiile și comentariile suplimentare le puteți înscrie pe verso-ul foii.
Confidențialitatea răspunsurilor Dvs. o garantăm!

Date generale

- Vârsta
 - a) până la 30 de ani
 - b) 30 – 40 de ani
 - c) 40 – 50 de ani
 - d) peste 50 de ani

- Genul
Feminin Masculin

- Stagiul de activitate în învățământ _____
 - a) mai puțin de 1 an
 - b) 1- 4 ani
 - c) 5 – 10 ani
 - d) 11 – 15 ani
 - e) 16 – 20 ani
 - f) 21 – 25 ani
 - g) 26 – 30 ani
 - h) peste 30 de ani

- Gradul managerial deținut _____
 1. Indicați în spațiul de mai jos ce înțelegeți prin:
 - a) Formare profesională continuă
 - b) Educația adulților
 - c) Educație permanentă
 - d) Învățare pe tot parcursul vieții
 - e) Profesionalizarea carierei didactice
 - f) Dezvoltarea profesională
 - g) Dezvoltarea personală
 2. Cum organizați formarea profesională continuă a cadrelor didactice în instituția în care activați?
 - a) prin stagii de formare profesională continuă
 - b) prin seminarii, mese rotunde, traininguri, ateliere etc.
 - c) individual
 - d) altele

3. Ce dificultăți întâmpinați în planificarea și realizarea stagiilor de formare profesională continuă?
 - a) la nivel de conducere a organului local de specialitate în domeniul învățământului
 - b) la nivel de realizare a orelor în instituție
 - c) în selectarea perioadei de delegare a cadrelor didactice
 - d) altele

4. Care ar fi coraportul optimal între activitățile teoretice și cele practic-aplicative în cadrul stagiilor de formare profesională continuă?
 - a) 50/50
 - b) 40/60
 - c) 60/40
 - d) altul

5. Cum monitorizați impactul formării profesionale continue a cadrelor didactice în instituția Dvs.?
 - a) prin organizarea seminariilor metodice
 - b) prin asistări la ore de membrii echipei manageriale
 - c) prin asistări la ore de membrii catedrei
 - d) nu se monitorizează
 - e) altele

6. Ce module obligatorii propuneți pentru formarea profesională continuă din instituția Dvs.?
 - a) didactica disciplinelor școlare
 - b) psihopedagogie
 - c) branding profesional
 - d) altele

7. Ce module opționale propuneți pentru formarea profesională continuă a cadrelor didactice din instituția Dvs.?
 - a) incluziunea copiilor cu CES
 - b) managementul clasei de elevi
 - c) managementul timpului
 - d) etica profesională
 - e) altele

8. În viziunea Dvs., care este perioada optimă de participare a cadrelor didactice la stagiile de formare profesională continuă?
 - a) în perioada vacanțelor școlare
 - b) la sfârșit de săptămână
 - c) pe parcursul anului de studiu
 - d) altele

9. Cum motivați participarea cadrelor didactice la diverse activități referitoare la formarea profesională continuă la nivel instituțional?
 - a) diplome/mențiuni de participare
 - b) recompense materiale
 - c) doresc acest fapt, dar există anumite motive care mă împiedică
 - d) nu știu/nu răspund

10. Ce documente de politici educaționale și documente normative privind formarea profesională continuă implementați în instituția Dvs.?
 - a) Codul Educației
 - b) Regulamentul de atestare a cadrelor didactice/de conducere
 - c) Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților

- d) Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice/de conducere
- e) altele

11. Cât de des organizați activități privind formarea profesională continuă în instituția Dvs.?

- a) lunar
- b) trimestrial
- c) semestrial
- d) anual
- e) altele

12. Identificați 2 – 3 puncte forte în formarea profesională continuă din perspectiva managerială:

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

13. Identificați 2 – 3 puncte slabe în formarea profesională continuă din perspectiva managerială:

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

14. Ce probleme majore există în instituția Dvs. în domeniul dezvoltării profesionale și dezvoltării personale a cadrelor didactice? Numiți-le.

Vă mulțumim!

Chestionar privind diagnosticarea procesului de FPC a cadrelor didactice
(pentru cadrele didactice)

(2)

Stimați profesori,
în scopul diagnozei situației în domeniul formării profesionale continue,
Vă rugăm respectuos să răspundeți complet și deplin la itemii de mai jos.
Sugestiile și comentariile suplimentare le puteți înscrie pe verso-ul foii.
Confidențialitatea răspunsurilor Dvs. o garantăm!

Date generale

- Vârsta
 - a) până la 30 de ani
 - b) 30 – 40 de ani
 - c) 40 – 50 de ani
 - d) peste 50 de ani

 - Genul
 - Feminin
 - Masculin

 - Stagiul de activitate în învățământ _____
 - a) mai puțin de 1 an
 - b) 1- 4 ani
 - c) 5 – 10 ani
 - d) 11 – 15 ani
 - e) 16 – 20 ani
 - f) 21 – 25 ani
 - g) 26 – 30 ani
 - h) peste 30 de ani

 - Gradul didactic deținut _____
1. Cum ați descrie în câteva cuvinte noțiunile de mai jos:
 - a) Formare profesională continuă
 - b) Educația adulților
 - c) Educație permanentă
 - d) Învățare pe tot parcursul vieții
 - e) Profesionalizarea carierei didactice
 - f) Dezvoltarea profesională
 - g) Dezvoltarea personală

 2. Cum a fost implicată instituția Dvs. în formarea profesională continuă pe parcursul ultimilor 3-5 ani?

 3. Cum este organizat managementul formării profesionale continue a cadrelor didactice/de conducere în instituția în care activați?
 - a) la nivel de instituție școlară
 - b) la nivel de catedră
 - c) individual
 - d) altele

Relevanță și coerență

4. Având în vedere experiența și cunoștințele Dvs., ce documente de politici educaționale și documente normative privind formarea profesională continuă se implementează în instituția Dvs. ?
 - a) Codul Educației
 - b) Regulamentul de atestare a cadrelor didactice/de conducere
 - c) Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților
 - d) Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice/de conducere
 - e) Altele
5. Ce dificultăți întâmpină cadrul didactic în planificarea și realizarea stagiilor de formare profesională continuă?
 - a) la nivel de conducerea instituției
 - b) la nivel de realizarea orelor
 - c) în selectarea perioadei de realizare a stagiului
 - d) altele

Eficacitate

6. Care ar fi coraportul optimal între activitățile teoretice și cele practic-aplicative în cadrul stagiilor de formare profesională continuă?
 - a) 50/50
 - b) 40/60
 - c) 60/40
 - d) altul
7. Având în vedere experiența Dvs., ce module obligatorii propuneți pentru formarea profesională continuă?
 - a) didactica disciplinelor școlare
 - b) psihopedagogie
 - c) branding profesional
 - d) altele
8. Având în vedere experiența Dvs., ce module opționale propuneți pentru formarea profesională continuă?
 - a) incluziunea
 - b) managementul clasei de elevi
 - c) managementul timpului
 - d) altele
9. Specificați în ce măsură sunteți avansat în carieră după parcurgerea stagiilor de formare profesională continuă?
 - a) obținerea unui grad didactic superior celui deținut
 - b) obținerea unei funcții mai înalte decât cea deținută până la stagiul
 - c) delegarea, din partea instituției, în diverse comisii la nivel instituțional, local, central
 - d) altele

Eficiență

10. Având în vedere experiența Dvs., organizarea formării profesionale continue la nivel instituțional este benefică pentru performanțele personale, dar și instituționale?
 - a) Da
 - b) Nu
 - c) Nu știu/nu răspund
11. Cât de des se organizează activități privind formarea profesională continuă în instituția Dvs.?
 - a) lunar
 - b) trimestrial
 - c) semestrial
 - d) anual
 - e) altele

12. Accesul la formarea profesională continuă a cadrelor didactice în diferite perioade din activitatea acestora este binevenită?
- a) da
 - b) parțial
 - c) nu
 - d) altele
13. Cum apreciați managementul formării profesionale continue? Ce instrumente sau tehnici au fost utilizate în cadrul stagiilor de formare profesională continuă?
14. În ce măsură aveți parte de a lua de sine stătător unele decizii cu referire la formarea profesională continuă?
- a) decid singur unde să urmez formarea profesională continuă
 - b) decide administrația instituției unde activez
 - c) depinde de tematica stagiului de formare profesională continuă
 - d) altele

Impactul FPC

15. Cum se monitorizează impactul formării profesionale continue a cadrelor didactice în instituția Dvs.?
- a) se organizează seminarii metodice
 - b) nu se monitorizează
 - c) altele
16. Având în vedere experiența Dvs., Vă rugăm să indicați cele mai importante probleme în domeniul dezvoltării profesionale și dezvoltării personale? Numiți-le.

Vă mulțumim!

Anexa 11.

*Chestionar privind diagnosticarea procesului de evaluare a cadrelor didactice
(pentru cadrele didactice/de conducere)*

(3)

Stimați profesori/manageri,
**în scopul d procesului de evaluare a cadrelor didactice din perspectiva motivării de învățare pe tot
parcursul vieții,**

Vă rugăm respectuos să răspundeți la itemii de mai jos

1. *Instituția în care activați*

2. Genul

Feminin

Masculin

3. *Instituția școlară unde activați se află în mediul:*

a) rural

b) urban

4. *Vechimea în muncă:* _____ ani

5. *În opinia D-voastră atestarea cadrelor didactice ar trebui să fie:*

a. un drept

b. o obligație

c. o oportunitate individuală/automotivare

d. o responsabilitate a instituției

6. *În opinia D-voastră organizarea și desfășurarea procesului de atestare motivează cadrele didactice pentru dezvoltarea competențelor profesionale:*

a. în mare măsură

b. parțial

c. în mică măsură

7. *În opinia D-voastră atestarea cadrelor didactice în contextul implementării standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice contribuie la creșterea calității procesului educațional:*

a. în mare măsură

b. parțial

c. în mică măsură

8. *Cum credeți procesul de atestare reflectă competențele profesionale ale cadrelor didactice:*

a. obiectiv

b. subiectiv

c. alt răspuns

9. *În opinia D-voastră în cadrul procesului de atestare se evaluează:*

a. traseul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice

b. portofoliul cadrelor didactice

c. impactul asupra rezultatelor școlare a competențelor profesionale ale cadrelor didactice

d. calitatea educației

10. *În opinia D-voastră procesul de atestare a cadrelor didactice contribuie la creșterea calității procesului educațional în instituția școlară:*

a. în mare măsură

b. parțial

c. în mică măsură

11. În opinia D-voastră Regulamentul de atestare a cadrelor didactice în ce măsură valorifică pe deplin competențele profesionale ale cadrelor didactice:

- a. în mare măsură
- b. parțial
- c. în mică măsură

12. Considerați necesară modernizarea procesului actual de atestare a cadrelor didactice și racordarea la cerințele europene de atestare:

- a. în mare măsură
- b. parțial
- c. în mică măsură

13. Gradul didactic obținut în rezultatul atestării contribuie la:

- a. creșterea calității procesului educațional
- b. creșterea rezultatelor școlare
- c. creșterea salariului

14. Cadrul didactic are nevoie de statutul cadrului didactic pentru:

- a. a beneficia de drepturi legale în activitatea profesională
- b. a conștientiza profilul personal și profesional
- c. a reglementa atribuțiile de planificare, organizare, desfășurare, monitorizare, evaluare și control a procesului educațional în cadrul sistemului național de învățământ
- d. altele

Vă mulțumim!

Anexa 12.

*Chestionar privind determinarea nivelului de formare profesională continuă
din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice în baza competențelor profesionale
(pentru cadrele didactice)*

(4)

DOMENIILE DE COMPETENȚĂ ALE CADRELOR DIDACTICE

Scopul chestionarului vizează identificarea și dezvoltarea competențelor necesare cadrelor didactice. Itemii formulați în chestionar vizează domeniile de activitate ale cadrului didactic în baza competențelor profesionale deținute de acesta.

I. INFORMAȚII GENERALE:

1. Numele, Prenumele cadrului didactic

2. Vârsta

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

3. Genul

- Masculin
- Feminin

4. Gradul didactic deținut la moment

- Doi
- Întâi
- Superior
- Nu dețin grad didactic

5. Stagiul de activitate în domeniul învățământului în funcția de profesor

- mai puțin de 1 an
- 1 – 4 ani
- 5 – 10 ani
- 11 – 15 ani
- 16 – 20 ani
- 21 – 25 ani
- 26 – 30 ani
- peste 30 de ani

6. Ce abilități, cunoștințe sau competențe consider că trebuie să îmi dezvolt în cadrul unor activități/ cursuri de formare și dezvoltare profesională? (selectați 2 - 3):

- **Competența relațională:** dezvoltarea relațiilor constructive cu elevii bazate pe corectitudine
- **Competența cognitivă de specialitate:** proiectarea, planificarea și implementarea curriculumului în procesul educațional

- **Competență de predare – învățare:** valorificarea oportunităților de învățare curriculare, extracurriculare și extrașcolare
- **Competența managerială:** planificarea, organizarea, implementarea și monitorizarea documentelor de politică educațională și normative
- **Competența proiectare și planificare:** formularea obiectivelor de învățare pentru disciplina predată
- **Competența evaluare și monitorizare:** stabilirea criteriilor de evaluare specifice utilizate în cadrul disciplinei predate

7. Competența relațională: dezvoltarea relațiilor constructive cu elevii bazate pe corectitudine

Ca profesor:

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

8. Competența cognitivă de specialitate: proiectarea, planificarea și implementarea curriculumului în procesul educațional

Ca profesor:

- am cunoștințe de specialitate privind proiectarea, planificarea și implementarea curriculum-ului
- depun eforturi pentru a fi la curent cu ultimele evoluții în domeniul disciplinei pe care o predau: consult materiale de specialitate, colaborez și activez în cadrul unor organizații profesionale
- cunosc și înțeleg contribuția pe care o are disciplina predată în activitățile de învățare interdisciplinare și transdisciplinare
- cercetez o gamă variată de surse de informare privind ultimele evoluții în domeniu și prezint aceste informații într-o formă clară și adecvată

9. Competență de predare – învățare: valorificarea oportunităților de învățare curriculare, extracurriculare și extrașcolare

Ca profesor:

- identific și valorific oportunitățile de învățare curriculare, extracurriculare și extrașcolare
- reflectez asupra eficacității propriei activități didactice și analizez impactul acestora asupra progresului și rezultatelor elevilor
- îmbunătățesc periodic abordările folosite în activitatea didactică, atunci când este necesar
- analizez impactul feedback-ului pe care îl ofer elevilor și îmi îndrum elevii cum să își îmbunătățească performanța școlară
- cunosc, înțeleg și pot să utilizez și să evaluez o gamă variată de strategii de predare-învățare, conținutul activităților educaționale într-un mod variat, astfel încât să stimulez interesul elevilor
- le ofer elevilor feedback pozitiv și constructiv pentru a le îmbunătăți experiența de învățare
- comunic eficient obiectivele lecției

10. Competența managerială: planificarea, organizarea, implementarea și monitorizarea documentelor de politică educațională și normative

Ca profesor:

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

11. Competența proiectare și planificare: *formularea obiectivelor de învățare pentru disciplina predată*

Ca profesor:

- demonstrez cunoașterea deplină a obiectivelor de învățare pentru anul care urmează
- cunosc schimbările aduse curriculum-ului și le pot formula oral și în scris
- ofer elevilor oportunități de a-și dezvolta capacitatea de gândire și învățare
- utilizez abordări și resurse didactice care sunt strâns corelate cu obiectivele de învățare și care au un impact semnificativ asupra achizițiilor elevilor.

12. Competența evaluare și monitorizare: *stabilirea criteriilor de evaluare specifice utilizate în cadrul disciplinei predate*

Ca profesor:

- cunosc criteriile de evaluare specifice utilizate în cadrul disciplinei pe care o predau
- selectez instrumentul de evaluare adecvat pentru a verifica competențele elevilor
- desfășor activitatea de evaluare și interpretez rezultatele elevilor
- ofer elevilor feedback constructiv și pozitiv care să îi motiveze în învățare
- primesc și accept feedback privind propria performanță didactică
- sunt capabil(ă) să îmbunătățesc eficiența evaluării la clasă

Anexa 13.
Chestionar privind validarea nivelului de FPC
din perspectiva profesionalizării cadrelor didactice (pentru cadrele didactice)
(5)

Scopul chestionarului vizează validarea nivelului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de formare profesională continuă în învățământul general, dezvoltarea competențelor necesare cadrelor didactice. Itemii formulați în chestionar vizează domeniile de activitate ale cadrului didactic în baza competențelor profesionale deținute de acesta.

I. INFORMAȚII GENERALE:

1. Numele, Prenumele cadrului didactic

2. Vârsta

- a) până la 30 ani
- b) 30 – 40 ani
- c) 41 – 50 ani
- d) 51 – 60 ani
- e) mai mult de 60 de ani

3. Genul

- a. Masculin
- b. Feminin

4. Gradul didactic deținut la moment

- a. Doi
- b. Întâi
- c. Superior
- d. Nu dețin grad didactic

5. Stagiul de activitate în domeniul învățământului în funcția de profesor

- a. mai puțin de 1 an
- b. 1 – 4 ani
- c. 5 – 10 ani
- d. 11 – 15 ani
- e. 16 – 20 ani
- f. 21 – 25 ani
- g. 26 – 30 ani
- h. peste 30 de ani

6. Domenii de activitate ale cadrului didactic

1.1. Relația cu elevii

- a) Cum dezvoltați relații constructive cu elevii bazate pe corectitudine, respect, încredere, și sprijin:
 - ✓ nesatisfăcător
 - ✓ slab
 - ✓ bine
 - ✓ foarte bine
 - ✓ excelent

- b) Cum promovați valori, atitudini și comportamente pozitive față de elevi:
 - ✓ nesatisfăcător
 - ✓ slab

- ✓ bine
 - ✓ foarte bine
 - ✓ excelent
- c) Cum creați un climat favorabil învățării:
- ✓ nesatisfăcător
 - ✓ slab
 - ✓ bine
 - ✓ foarte bine
 - ✓ excelent
- d) Cum recunoașteți, apreciați și valorificați diversitatea socială, religioasă, etnică și lingvistică a clasei, în beneficiul elevilor:
- ✓ nesatisfăcător
 - ✓ slab
 - ✓ bine
 - ✓ foarte bine
 - ✓ excelent
- e) Cum oferiți sfaturi practice colegilor în cazul unor situații referitoare la egalitate, incluziune și diversitate pentru a răspunde nevoilor elevilor:
- ✓ nesatisfăcător
 - ✓ slab
 - ✓ bine
 - ✓ foarte bine
 - ✓ excelent

1.2. Activitatea de predare-învățare

- a) Cum identificați și valorificați oportunitățile de învățare extracurriculare:
- ✓ nesatisfăcător
 - ✓ slab
 - ✓ bine
 - ✓ foarte bine
 - ✓ excelent
- b) Cum reflectați asupra eficacității propriei activități didactice și analizați impactul acestora asupra progresului și rezultatelor elevilor:
- ✓ nesatisfăcător
 - ✓ slab
 - ✓ bine
 - ✓ foarte bine
 - ✓ excelent
- c) Cum îmbunătățiți periodic abordările folosite în activitatea didactică, atunci când este necesar:
- ✓ nesatisfăcător
 - ✓ slab
 - ✓ bine
 - ✓ foarte bine
 - ✓ excelent
- d) Cum analizați impactul feedback-ului pe care îl ofer elevilor și îmi îndrum elevii cum să își îmbunătățească performanța școlară:
- ✓ nesatisfăcător
 - ✓ slab
 - ✓ bine
 - ✓ foarte bine

- ✓ excelent
- e) Cum cunoașteți, înțelegeți și puteți să utilizați și să evaluați o gamă variată de strategii de predare-învățare, conținutul activităților educaționale într-un mod variat, astfel încât să stimulez interesul elevilor:
 - ✓ nesatisfăcător
 - ✓ slab
 - ✓ bine
 - ✓ foarte bine
 - ✓ excelent
- f) Cum oferiți elevilor feedback pozitiv și constructiv pentru a le îmbunătăți experiența de învățare:
 - ✓ nesatisfăcător
 - ✓ slab
 - ✓ bine
 - ✓ foarte bine
 - ✓ excelent
- g) Cum comunicați eficient obiectivele lecției:
 - ✓ nesatisfăcător
 - ✓ slab
 - ✓ bine
 - ✓ foarte bine
 - ✓ excelent

1.3. Managementul clasei

- a) Cum motivați elevii să își intensifice cât mai mult eforturile de învățare și să obțină rezultate la cele mai înalte standarde posibile:
 - ✓ nesatisfăcător
 - ✓ slab
 - ✓ bine
 - ✓ foarte bine
 - ✓ excelent
- b) Cum stabiliți și mențineți un control eficient al sălii de clasă, al activităților și comportamentului grupului de elevi:
 - ✓ nesatisfăcător
 - ✓ slab
 - ✓ bine
 - ✓ foarte bine
 - ✓ excelent
- c) Cum îi tratați pe toți elevii în mod corect și egal:
 - ✓ nesatisfăcător
 - ✓ slab
 - ✓ bine
 - ✓ foarte bine
 - ✓ excelent
- d) Cum raportați cu eficacitate orice fel de probleme legate de spațiul fizic școlar (reparații, renovări etc.):
 - ✓ nesatisfăcător
 - ✓ slab
 - ✓ bine
 - ✓ foarte bine

✓ excelent

e) Cum gestionați situațiile de criză apărute în activitatea la clasă:

✓ nesatisfăcător

✓ slab

✓ bine

✓ foarte bine

✓ excelent

f) Cum promovați și încurajați colaborarea, munca în echipă la clasă și învățarea prin cooperare:

✓ nesatisfăcător

✓ slab

✓ bine

✓ foarte bine

✓ excelent

1.4. Proiectare și planificare

a) Cum demonstrați cunoașterea deplină a obiectivelor de învățare pentru anul care urmează:

✓ nesatisfăcător

✓ slab

✓ bine

✓ foarte bine

✓ excelent

b) Cum cunoașteți schimbările aduse curriculum-ului și le pot formula oral și în scris:

✓ nesatisfăcător

✓ slab

✓ bine

✓ foarte bine

✓ excelent

c) Cum oferiți elevilor oportunități de a-și dezvolta capacitatea de gândire și învățare:

✓ nesatisfăcător

✓ slab

✓ bine

✓ foarte bine

✓ excelent

d) Cum utilizați abordări și resurse didactice corelate cu obiectivele de învățare și care au un impact semnificativ asupra achizițiilor elevilor:

✓ nesatisfăcător

✓ slab

✓ bine

✓ foarte bine

✓ excelent

1.5. Cunoștințe de specialitate

a) În ce măsură dețineți cunoștințe de specialitate privind proiectarea, planificarea și implementarea curriculum-ului:

✓ nesatisfăcător

✓ slab

✓ bine

✓ foarte bine

✓ excelent

b) Cum depuneți eforturi pentru a fi la curent cu ultimele evoluții în domeniul disciplinei pe care o predau: consult materiale de specialitate, colaborez și activez în cadrul unor organizații profesionale:

✓ nesatisfăcător

✓ slab

- ✓ bine
 - ✓ foarte bine
 - ✓ excelent
- c) Cum cunoașteți și înțelegeți contribuția pe care o are disciplina predată în activitățile de învățare interdisciplinare și transdisciplinare:
- ✓ nesatisfăcător
 - ✓ slab
 - ✓ bine
 - ✓ foarte bine
 - ✓ excelent
- d) Cum cercetați o gamă variată de surse de informare privind ultimele evoluții în domeniu și prezint aceste informații într-o formă clară și adecvată
- ✓ nesatisfăcător
 - ✓ slab
 - ✓ bine
 - ✓ foarte bine
 - ✓ excelent

1.6. Evaluare și monitorizare

- a) Cum cunoașteți criteriile de evaluare specifice utilizate în cadrul disciplinei pe care o predau:
- ✓ nesatisfăcător
 - ✓ slab
 - ✓ bine
 - ✓ foarte bine
 - ✓ excelent
- b) Cum selectați instrumentul de evaluare adecvat pentru a verifica competențele elevilor:
- ✓ nesatisfăcător
 - ✓ slab
 - ✓ bine
 - ✓ foarte bine
 - ✓ excelent
- c) Cum realizați activitatea de evaluare și interpretare a rezultatelor elevilor:
- ✓ nesatisfăcător
 - ✓ slab
 - ✓ bine
 - ✓ foarte bine
 - ✓ excelent
- d) Cum oferiți elevilor feedback constructiv și pozitiv care să îi motiveze în învățare:
- ✓ nesatisfăcător
 - ✓ slab
 - ✓ bine
 - ✓ foarte bine
 - ✓ excelent
- e) Cum primiți și acceptați feedback privind propria performanță didactică:
- ✓ nesatisfăcător
 - ✓ slab
 - ✓ bine
 - ✓ foarte bine
 - ✓ excelent
- f) Cât de capabil(ă) sunteți să îmbunătățiți eficiența evaluării la clasă:
- ✓ nesatisfăcător
 - ✓ slab
 - ✓ bine
 - ✓ foarte bine

✓ excelent

2. NEVOI DE DEZVOLTARE VIITOARE

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

Anexa 14. Eșantionul cercetării experimentale (anii 2019 - 2020)

Profilul /codul	Denumirea programului de formare profesională	Perioada	Nr. de subiecți	Nr. total de subiecți	Grup experimental (GE)/grup de control (GC)	Codul eșantioanelor experimentale (programul)
Catedra Psihopedagogie și Management Educațional IȘE	Management educațional (directori în instituțiile de învățământ general/cadre didactice)	04.02 – 22.02.2019	25	260	GC	MED
		20.01 – 07.02.2020	8		GC	MED
		06.04 – 29.04.2020	40		GC	MED
		04.05 – 27.05.2020	40		GC	MED
	Management educațional (directori adjuncți instruire instituțiile de învățământ general /cadre didactice)	10.02 – 22.02.2020	7		GC	DIN
		06.04 – 29.04.2020	39		GC	DIN
		04.05 – 27.05.2020	40		GC	DIN
	Management educațional (directori adjuncți educație în instituțiile de învățământ general /cadre didactice)	06.04 – 29.04.2020	21		GC	DED
	Psihopedagogie (CCC)	04.02 – 22.02.2019	18		GE	CCC
		10.02 – 22.02.2020	7		GE	CCC

	Psihopedagogie (cadre didactice fără studii pedagogice)	02.03 – 20.03.2020	15		GE	CDFSP
Catedra Didactica Disciplinelor Școlare IȘE	Limba și literatura română	01.07 – 02.07.2020	64	593	GC	DLLR
		10.02 – 22.02.2020	25		GE	DLLR
		04.05 – 24.05. 2020	36		GE	DLLR
	Limba străină (Limba engleză/ Limba franceză)	04.02 – 22.02.2019	12		GE	DLS
		01.07 – 02.07.2020	78		GC	DLS
		10.02 – 22.02.2020	17		GE	DLS
		04.05 – 24.05. 2020	40		GE	DLS
	Limba rusă	04.02 – 22.02.2019	3		GE	DLR
	Istorie	10.02 – 22.02.2020	17		GE	DI
	Matematica	04.02 – 22.02.2019	14		GE	DM
		02.03 – 20.03.2020	26		GE	DM
		06.04 – 24.04.2020	40		GE	DM

		04.05 – 24.05.2020	40		GE	DM	
		25.05 – 12.06.2020	44		GE	DM	
	Biologie		04.02 – 22.02.2019		8	GC	DB
			10.02 – 22.02.2020		10	GE	DB
			06.04 – 24.04.2020		36	GE	DB
	Educația digitală	01.07 – 02.07.2020	42		GC	ED	
	Chimie	10.06 – 30.06.2020	32		GE	DC	
	Geografie	04.02 – 22.02.2019	9		GE	DG	
Catedra Învățământ Primar și Educație Timpurie IȘE	Învățământ Primar	01.07 – 02.07.2020	14	35	GC	ÎP	
		04.02 – 22.02.2019	8		GC	ÎP	
	Educație Timpurie	04.02 – 22.02.2019	13		GC	ET	
Total	15 specialități/ 34 grupe	2019 - 2020	888	888	GE- 441; GC - 447		

Date experimentale privind analiza procesului de FPC în viziunea cadrelor didactice

Un item a vizat *cunoașterea mai multor noțiuni importante în cadrul FPC*. O primă noțiune reprezintă *formarea profesională continuă*, unde din 317 profesori, au răspuns 290 profesori (91,48 %), 27 profesori (8,51 %) nu au răspuns. În cadrul analizei răspunsurilor prezentate de profesori, am selectat cele mai relevante: dezvoltare profesională a cadrelor didactice, avansare profesională, creștere profesională, perfecționare continuă a cadrelor didactice cu elementele de noutate în sistemul educațional; învățare continuă, învățare pe tot parcursul vieții; pregătirea profesională continuă a cadrelor didactice este o activitate cu conținut științific, didactic, psihologic și pedagogic, dezvoltată ca parte a sistemului educațional, asigurând îmbunătățirea personalului didactic în conformitate cu cerințele societății moderne; inovațiile în sistemul educațional; schimb de experiență, cursuri, seminarii, traininguri, calificare profesională; formare profesională la nivel național obligatorie o dată la 3 ani; procesul de învățare a elevilor; creșterea calității profesionale; dezvoltarea și diversificarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice pe discipline școlare; îmbunătățire și modernizare utilă și eficientă; obținerea cunoștințelor inovative; cunoștințe, schimbare, experiență, conlucrare; formare permanentă a cadrului didactic; autocunoaștere, autoformare; comunicare prin schimb de experiență; îmbunătățirea abilităților practice; perspectiva motivării de învățare pe tot parcursul vieții; îmbunătățirea calității predării; o formă de educație continuă care vine să completeze sistemul formal al învățământului; o analiză și o implementare a documentelor în domeniul politicii educaționale; performanță profesională; analiza literaturii de specialitate în domeniul disciplinei, psihopedagogiei, TICE, dezvoltării profesionale pentru a ameliora unele deficiențe în activitatea profesională; dezvoltarea competențelor digitale etc.

O altă noțiune este *educația adulților*, ce înțeleg prin această noțiune. Din 317 profesori au răspuns 274 de participanți (86,44 %), iar 43 de profesori (13,56 %) nu au răspuns ce înțeleg prin noțiunea educația adulților. Printre răspunsurile cele mai relevante menționăm următoarele: educația adulților reprezintă familia, timpul calitativ petrecut în familie; colaborare; pedagogizarea adulților; pedagogizarea părinților; învățare pe tot parcursul vieții; unii asociază educația adulților cu dezvoltarea personală; învățare pe tot parcursul vieții; ședințe cu părinții; dezvoltarea unor calități educaționale; familiarizarea cu inovațiile didactice; un comportament propriu, atitudine pozitivă, responsabilitate și bune maniere; flexibilitate față de schimbările actuale; competență profesională; educație de calitate; adaptarea la noile tehnologii; este formare profesională continuă prin alte forme decât cele specifice educației formale; răspuns la provocările societății și la schimbările existente; actualizarea experiențelor profesionale; motivarea adulților pentru a-și continua demersurile educative; este o necesitate a oricărei societăți care reprezintă o continuare, perfecționare și individualizare a formării personale și profesionale; educație prin dezvoltare; educația adulților cuprinde totalitatea acelor procese care continuă sau înlocuiesc educația inițială, continuă sau de formare profesională; schimbarea și dezvoltarea adulților; educația adulților necesită o pregătire specială prin elemente conform vârstei; forme de organizare a unor activități instructive pentru anumite categorii de adulți; capacitatea de învățare la vârsta adultă; măiestrie pedagogică; TIC, platforme educaționale și noi viziuni asupra evoluției economice și sociale etc.

În general, subiecții chestionați posedă informație referitoare la conceptul educația adulților, ceea ce demonstrează necesitatea unei formări vizând delimitarea conceptelor propuse în demersul experimental.

O altă noțiune vizează noțiunea de *educație permanentă*, unde din 317 subiecți, au răspuns 285 de subiecți (89,90 %), iar 32 de participanți (10,09 %) nu au răspuns la acest item. Printre răspunsurile obținute, menționăm cele mai relevante: educație continuă, educație pe tot parcursul vieții, dezvoltare personală, implicare, cooperare, flexibilitate, dezvoltarea și cultivarea valorilor umane în permanență, utilizarea inovațiilor, este una dintre competențele cheie de dezvoltare în sec. XXI-lea, fiind o componentă distinctă sistemului educațional, educația care se exercită asupra omului pe toată durata vieții sale, respectarea permanentă a normelor și valorilor morale, pregătirea personalității umane pentru autoinstruire și autoeducație, tipurile de competențe: a învăța să cunoști, a învăța să faci, a învăța să trăiești cu alții, dezvoltarea potențialului cognitiv etc.

Putem menționa că educația permanentă reprezintă o direcție importantă în evoluția formării-dezvoltării personalității prin valorificarea tuturor dimensiunilor și formelor educației, proiectate, realizate și valorificate pe tot parcursul vieții de către persoanele din sistemul educațional.

O altă noțiune propusă formabililor a fost *învățare pe tot parcursul vieții*, la care au răspuns 280 de participanți (88,33 %), iar 37 de participanți (11,67 %) nu au răspuns. Marea majoritate a răspunsurilor reprezintă următoarele opinii sintetizate în cadrul prelucrării chestionarelor: autodezvoltare, educație generală, învățământ superior, educație și formare profesională continuă a adulților, „terapie a binelui”, performanțe, educație formală, informală și nonformală, acceptare și valorificare a noului, creștere profesională, adaptare la schimbările din sistemul educațional, prioritate la nivel global, conștiință valorică, formarea/dezvoltarea competențelor-cheie și a competențelor specifice unui domeniu, unei calificări sau unei specialități etc.

La noțiunea de *profesionalizare a carierei didactice* au răspuns 267 de formabili (84,23%), iar 50 de formabili (15,77%) au evitat să răspundă la acest item. În cadrul analizei răspunsurilor, prezentăm o sinteză a celor mai relevante: avansare în domeniu, creștere profesională, un model de control specific profesiei date, creșterea calității procesului educațional, vocație profesională, conștiință pedagogică, abilități de a lucra cu oamenii, o experiență de învățare integrată, modele imitative, dezvoltarea spiritului reflexiv, critic, creativ, bune practici, seminare de informare și implementare a noilor schimbări în sistemul educațional, adaptabilitate permanentă, dezvoltarea unor profiluri, standarde de competențe pentru cadrele didactice, formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, formarea viitorilor profesori, raționalizarea și dezvoltarea procesului de formare inițială și formare continuă a cadrelor didactice pe baza unor standarde profesionale, carieră didactică de succes, diversificarea cursurilor de formare profesională pe tot parcursul vieții, un proces controlat deductiv de un model al profesiei respective, formarea profesorilor etc. În general, menționăm că profesorii au fost mai modești în prezentarea răspunsurilor referitoare la noțiunea de profesionalizare a carierei didactice, ceea ce direcționează la ideea de a stabili conținuturi la stagiile de FPC cu referire la tema dată.

Prezentarea răspunsului la semnificația noțiunii de *dezvoltare profesională* a fost acceptată de 283 de subiecți (89,27 %) din totalul de 317, iar 34 de subiecți (10,73 %) au refuzat să răspundă la acest item. Cele mai relevante răspunsuri au fost: descoperirea noilor metode de activitate personalizate, creștere profesională, perfecționare continuă, (auto)instruire, creșterea rezultatelor școlare, stagii de formare profesională continuă, schimb de experiențe, dezvoltarea competențelor profesionale, asistarea reciprocă la lecții, atestarea cadrelor didactice, evoluția în carieră, ansamblu de capacități cognitive, afective, manageriale și motivaționale, prestația didactică, cercetare, formare, implementare, încrederea în sine, noile inovații în sistemul educațional, avansare profesională, performanță profesională, metode inovative, TIC, softuri educaționale etc. În general, cadrele didactice analizează dezvoltarea profesională ca o activitate care vizează activitatea profesională zi de zi, participări la formări, lecții și analize ale acestora, FPC o dată la 3 ani.

O altă noțiune a vizat opinii referitoare la *dezvoltarea personală*, cum înțeleg participanții la experiment ce înseamnă această noțiune. Din 317 participanți au răspuns 273 (86,11 %), iar 44 de subiecți (13,88 %) nu au putut să răspundă la acest subiect. Printre răspunsurile relevante menționăm următoarele: evoluție, creștere personală, activități și experiențe care au scopul de dezvoltare și îmbunătățire a calității vieții personale, activitate individuală, autocunoaștere, este o disciplină de studiu, descoperire autentică a sinelui, prin care o persoană se include în activități de cunoaștere și autocunoaștere și într-o adaptare creativă în procesul educațional, autodezvoltare, citirea cărților, participarea la diferite cercuri de dezvoltare personală: club de dansuri, ore de dicție, ore de desen etc., personalitate empatică, explorarea intereselor prin prisma cerințelor societății, valorificând brandingul profesional, autoformare personală etc. Menționăm că mai multe răspunsuri au vizat dezvoltarea profesională și, mai puțin dezvoltarea personală, de unde evidențiem o problemă în cadrul FPC referitoare la dezvoltarea personală a cadrului didactic.

Un alt item a vizat *cum a fost implicată instituția în care activează în FPC pe parcursul ultimilor 3-5 ani*, unde au răspuns 281 de subiecți (88,64 %), iar 36 (11,35 %) de subiecți nu au răspuns. Cadrele didactice au menționat că, în general, instituția este implicată în activități de FPC, precum: diferite seminare, traininguri, stagii de FPC, ateliere de lucru, mese rotunde; instituția acordă un interes sporit FPC; activitățile au fost desfășurate la nivel instituțional, local și central; au fost răspunsuri care au menționat că instituția este slab implicată în activități de formare sau parțial implicată/satisfăcător, au realizat studii de masterat fie la disciplina care o predă sau la științele educației; participări în cadrul diferitor proiecte; au fost și răspunsuri care menționează că au avut formări pe cont propriu, deoarece instituția nu le-a oferit oportunitatea de a se forma; organizează ore publice la nivel de raion, unde fac schimb de experiență cu colegi din alte instituții; în fiecare an 2-3 cadre didactice participă la stagiile de FPC de 20 de credite etc.

Având la bază experiența de activitate a formabililor, itemul privind *Modulele obligatorii pentru formarea profesională continuă*: didactica disciplinelor școlare (din 317 subiecți, au răspuns 315 (99,36%): 242 răspunsuri (76,34%), psihopedagogie: 177 de răspunsuri (55,83%), branding profesional: 151 de răspunsuri (47,63%), altele: 13 răspunsuri (4,10%): TIC, lucru cu elevii cu CES, metodică de predare la distanță/on line; nu au răspuns 2 subiecți (0,63%) (Figura A15.1.).

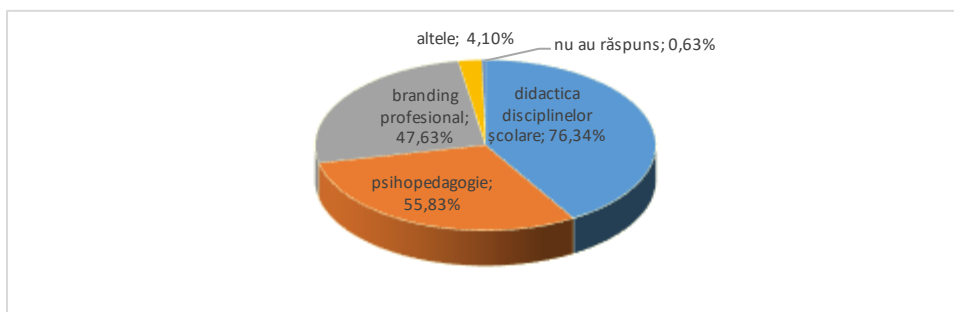


Figura A15.1. Module obligatorii propuse pentru formarea profesională continuă

Având la bază experiența de activitate a formabililor, itemul privind *Modulele opționale pentru formarea profesională continuă* (au răspuns 312 (98,42%) din 317): incluziunea: 141 răspunsuri (44,48%); managementul clasei de elevi: 196 răspunsuri (61,82%); managementul timpului: 141 răspunsuri (44,48%); altele: 8 răspunsuri (2,52%); module ce reflectă schimbările în sistemul educațional, colaborarea prin parteneriate, platforme on line etc.; nu au răspuns: 5 persoane (1,57%) (Figura A15.2.).

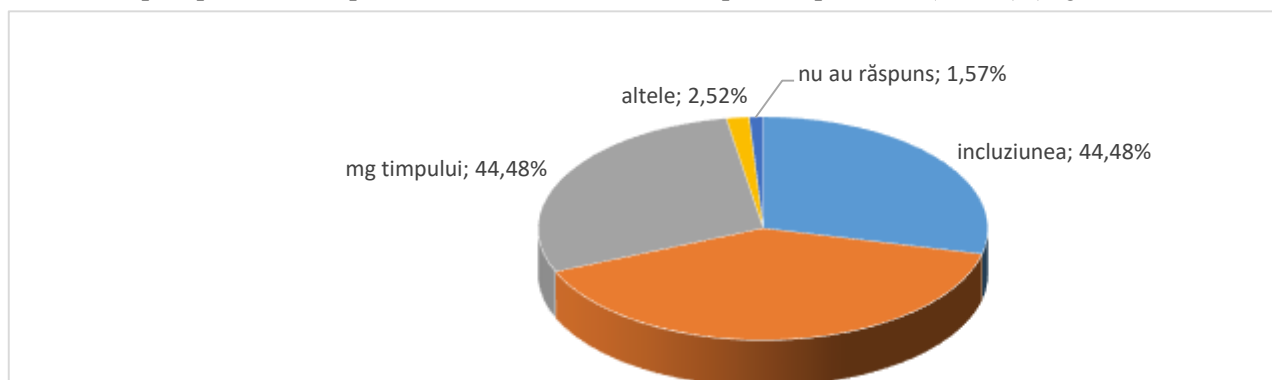


Figura A15.2. Module opționale propuse pentru formarea profesională continuă

Itemul *Periodicitatea organizării activităților privind formarea profesională continuă la nivel de instituție* a demonstrat că dintre subiecții chestionați (313 persoane (98,73%)) consideră: lunar: 104 persoane (32,80%), trimestrial: 72 subiecți (22,71%), semestrial: 78 subiecți (24,60%), anual: 46 subiecți (14,51%), altele: 13 subiecți (4,10%): săptămânal, la necesitate, în fiecare vacanță, o dată la 3 ani, depinde de mai mulți factori etc., nu au răspuns: 4 subiecți (1,26%) (Figura A15.3.).



Figura A15.3. Periodicitatea organizării activităților privind FPC în instituție în viziunea cadrelor didactice

Itemul *Accesul la formarea profesională continuă a cadrelor didactice în diferite perioade din activitatea acestora este binevenită* (au răspuns 317 persoane): au acces la FPC - 253 subiecți (79,81%); parțial: 62 subiecți (19,55%) și doar 2 (0,63 %) subiecți au menționat că nu au acces (Figura A15.4.).



Figura A15.4. Accesul la formarea profesională continuă a cadrelor didactice

De asemenea, în baza standardelor de competență profesională instituțiile de învățământ organizează procesul de evaluare a cadrelor didactice, de dezvoltare profesională și avansare în carieră. În contextul menționat am considerat necesar, în vederea creșterii calității procesului educațional, accentuarea rolului serviciilor educaționale și a finalităților obținute în cadrul formării profesionale continue.

Date experimentale privind analiza procesului de FPC în viziunea cadrelor de conducere

Un item vizează *identificarea a 2 – 3 puncte forte în formarea profesională continuă din perspectiva managerială*. Am analizat răspunsurile participanților la experiment și prezentăm cele mai relevante răspunsuri: diversitatea materialelor obținute în cadrul organizării diferitor activități privind formarea profesională continuă a cadrelor didactice/de conducere, schimb de experiență, performanțele cadrelor didactice în anumite domenii, motivația cadrelor didactice de a participa la asemenea activități, implicarea activă în consultarea cadrelor didactice debutante, îmbunătățirea performanțelor la nivel instituțional, adaptarea la noi schimbări în sistemul educațional, asigurarea succesului activității profesionale în cadrul clasei de elevi și în conducerea școlii, cadre didactice calificate, participarea elevilor la activități extracurriculare și manageriale la nivel local și național, pregătirea psihopedagogică și didactică a profesorilor implicați în astfel de activități, proliferarea unor modele bune de urmat în procesul educațional; transpunerea în practică a documentelor de politică educațională, aspectul practic și atractiv al activităților prezentate, acordarea creditelor profesionale necesare procesului de atestare, promovarea învățării pe tot parcursul vieții, dezvoltarea unei culturi organizaționale pozitive și a unui climat de lucru motivant, parteneriate interne și externe implicând specialiști calificați, ofertă de programe diverse propuse în baza analizei de nevoi a formabililor; asigurarea realizării în practică a raportului: creșterea calității profesionale a managerului – creșterea performanței cadrului didactic și al elevului; autoinstruirea cadrelor didactice, atitudinea creativă față de activitatea didactică și tendința permanentă de realizare a obiectivelor educaționale; dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice în vederea asigurării calității, reglementarea procesului de validare a competențelor dobândite; dezvoltare socială, valorificarea propriului potențial profesional etc.

În acest context, se evidențiază beneficiile identificării punctelor forte în activitatea managerilor prin organizarea activităților de formare profesională continuă la nivel instituțional. Cadrele de conducere implicate în experiment identifică punctele forte printr-o analiză minuțioasă a activităților organizate în instituția sa, prin implementarea documentelor normative la nivel de sistem și proces educațional. Astfel activitățile realizate contribuie la dezvoltarea competențelor profesionale, contribuind la asigurarea calității, reflectată în rezultatele elevilor la nivel local, național și, uneori, internațional.

Un alt item vizează *identificarea a 2 – 3 puncte slabe în formarea profesională continuă din perspectiva managerială*. Am analizat răspunsurile participanților la experiment și prezentăm cele mai relevante răspunsuri: lipsa de timp, lipsa performanțelor în anumite domenii: TIC, resurse financiare, parțial resurse informaționale, materiale etc.; lipsa motivării personalului didactic, reticența unor cadre didactice față de unele schimbări în sistemul educațional; cadrele didactice de vârstă pensionară nu sunt motivate să participe la activități de formare profesională continuă, lipsa interesului pentru învățare a unei categorii de elevi, probleme de ordin obiectiv, care împiedică participarea permanentă la diverse formări, supraaprecierea unor cadre didactice precum că știu totul și nu au nevoie să participe la activități de formare profesională continuă; transformarea programului de formare profesională în unul flexibil pentru a motiva profesorul să participe la formări profesionale, probleme privind înlocuirea orelor în timpul plecării cadrului didactic la stagiul de formare profesională continuă, seminare, ateliere didactice sau alte activități; lipsa în instituție a unui psiholog, logoped, ceea ce face dificilă activitatea în unele clase, unde profesorii/diriginții au nevoie de consultări de la asemenea specialiști, resurse umane insuficiente, lipsa unui sistem omogen, flexibil și constant de comunicare cu managerii instituțiilor de învățământ și responsabilii de formare profesională continuă de la organele locale de specialitate în domeniul învățământului, nivel slab al interesului părinților pentru școală, cantitate mare de informație necesară de prezentat, adaptarea psihologică la noile schimbări în sistemul educațional; absența de la serviciu în perioada participării la diverse formări; nivel redus de informare în cadrul instituției cu privire la facilitățile și stimulentele disponibile pentru profesor în domeniul formării profesionale continue, lipsa unui mecanism instituțional prin care evaluarea nevoii de calificări să fie realizată în mod periodic prin instrumente standardizate etc.

Referențial, menționăm că identificarea punctelor slabe în activitatea instituțională demonstrează necesitatea trasării direcțiilor de perspectivă pentru fiecare instituție în procesul educațional, colaborarea cu diverși actori și configurarea diferitelor parteneriate care contribuie la evoluția instituției, în mod particular, și a sistemului, la nivel general.

De asemenea, am solicitat de la participanții la experiment să enumere *problemele majore în instituția unde activează*: cumularea dovezilor pentru diferite activități, lipsa de experiență pentru

managerii debutanți, lipsa de cunoștințe în anumite domenii: resurse financiare, resurse umane, încadrarea elevilor și părinților în evaluarea gradului de realizare a obiectivelor strategice, lipsa de resurse umane calificate, probleme în realizarea unor indicatori din standardele de competență profesională ale cadrelor de didactice, crearea contextelor de motivare și stimulare a performanței în activitate; vârsta de pensionare a cadrelor didactice și absența cadrelor debutante în instituție, motivarea cadrelor didactice pentru avansarea în carieră (obținerea gradului didactic superior celui deținut), bugetul redus al instituției de învățământ, solicitarea stagiilor de formare profesională redusă din partea cadrelor didactice, migrarea cadrelor didactice spre domenii de activitate mai bine remunerate, lipsa unui mecanism de motivare în domeniul dezvoltării profesionale și personale ale cadrelor didactice, evaluarea internă a cadrului didactic, disponibilitatea redusă față de inovație a cadrelor didactice, rezistența unor profesori la schimbările din sistemul educațional (noile curricula, noi documente normative etc.).

De asemenea, au fost răspunsuri care menționează absența problemelor majore în instituție, cadrele didactice sunt motivate și participă cu interes la toate activitățile profesionale organizate.

Implementarea standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice vizează unele probleme în privința realizării unor indicatori și descriptori, dar, totodată, motivează cadrul didactic de a învăța permanent pentru a-și definitiva unele performanțe profesionale și a-și dezvolta alte componente profesionale.

Ca urmare a aplicării acestui instrument, *sintetizăm* că activitatea cadrului didactic este influențată și de interacțiunea cu elevii și de colaborarea cu ceilalți colegi, de conversațiile cu părinții etc. În acest sens, menționăm mai multe domenii de competență, care influențează progresul și rezultatele cadrelor didactice/elevilor, îmbunătățirea permanentă a strategiilor didactice în activitatea profesională: relația cu elevii, activitatea de predare – învățare, managementul clasei de elevi, proiectare și planificare, evaluare – monitorizare, cunoștințe de specialitate la disciplina predată, comunicare/ cooperare cu membrii comunității educaționale, parteneriate cu comunitatea locală.

Opiniile și percepțiile referitoare la modalitatea de a organiza și a monitoriza activitățile de formare profesională în instituția de învățământ, tipurile de competențe cheie ale cadrelor didactice, sunt justificate prin răspunsurile celor 79 subiecți (directori, directori adjuncți instruire, directori adjuncți educație) repartizate după vârstă în felul următor: 2,53 % (2) prezintă subiecți cu vârsta de până la 30 de ani, vârsta de 30 – 40 de ani au 21,53 % (17 subiecți), 40 – 50 de ani au 37,97 % (30 participanți) și peste 50 de ani au 37,97 % (30 participanți). Din cele relatate, observăm că mai mult de 50 % sunt cadre de conducere peste 40 de ani, adică sunt persoane cu experiență profesională în domeniul educației, au un potențial intelectual și managerial în gestionarea unei instituții de învățământ. Dar observăm și o altă componentă, doar 19 subiecți din cei chestionați (ceea ce constituie 24,06 %) reprezintă persoane debutante sau care au o experiență mai modestă în activitatea profesională. Putem concluziona că în sistemul educațional sunt motivați mai puțin să se încadreze cadre tinere/debutante sau care au o vârstă până la 40 de ani. Instrumentul aplicat reprezintă un chestionar cu mai mulți itemi care vizează modalitatea de organizare a formării profesionale continue în instituția de învățământ.

Un alt item a vizat *modalitatea de organizare a formării profesionale continue a cadrelor didactice în instituția în care activează*, având posibilitatea de a selecta mai multe variante (Figura A16.1.). Răspunsurile subiecților chestionați sunt următoarele: prin stagii de formare profesională continuă – 66 persoane (83,5 %), prin seminarii, mese rotunde, traininguri, ateliere etc. - 75 persoane (95 %), individual – 35 persoane (44,30 %), altele: schimb de experiențe (1 persoană – 1,30 %), vizite de studiu (1 persoană – 1,30 %), colaborare reciprocă (1 persoană – 1,30 %), master class (1 persoană – 1,30 %), altele 4 persoane (5,20 %). Dacă analizăm datele prezentate în A16.1., observăm că cele mai multe răspunsuri vizează *organizarea formării profesionale continue la nivel instituțional prin seminarii, mese rotunde, traininguri* (95,0 %), *activități de formare ca durată scurtă, de obicei, 1-3 zile, o pondere importantă o au și stagiile de formare profesională continuă* (3 săptămâni, o dată la 3 ani) (83,5 %). Cadrele didactice sunt interesate de dezvoltarea personală (44,3%) prin colaborări cu colegii din instituție și din alte instituții, prin autoformare personală, analiza literaturii de specialitate din domeniul didactic și promovarea elementelor de noutate în cadrul disciplinei predate și în cadrul activităților cu părinții sau alți actori implicați în procesul educațional. De asemenea, în cadrul formării profesionale continue se accentuează competențele profesionale generale și specifice în procesul educațional. Astfel a fost realizată o analiză a conceptului de competențe cheie la nivel internațional, unde cercetările realizate au demonstrat că există o mare similitudine referitoare la această temă, ceea ce înseamnă că este un consens în cerințele formării profesionale continue a cadrelor didactice la nivel internațional.

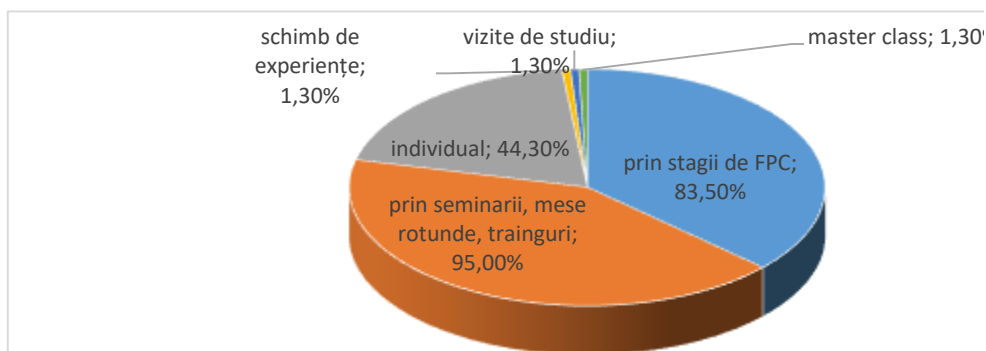


Figura A16.1. Organizarea formării profesionale continue la nivel instituțional

De asemenea, conceptul de competență nu înseamnă doar cunoștințe (savoir) și abilități (savoir-faire), dar și capacitatea de a răspunde exigențelor complexe, a mobiliza și a exploata resursele psihosociale (inclusiv abilități și atitudini) într-un context particular. De exemplu, profesorul trebuie să poseze cunoștințe nu doar în specialitate, dar și în comunicare, în educația digitală etc., adică să demonstreze competențe adecvate în contexte concrete de activitate. De aceea un alt item propus vizează **dificultățile întâmpinate de cadrele didactice în planificarea și realizarea stagiilor de formare profesională continuă**, unde respondenții implicați în experiment (79 persoane) au avut posibilitatea de a selecta mai multe răspunsuri: la nivel de conducere a organului local de specialitate în domeniul învățământului (9 răspunsuri: 11,4 %); la nivel de realizare a orelor în instituție (40 răspunsuri: 50,6 %); în selectarea perioadei de delegare a cadrelor didactice (36 răspunsuri: 45,6 %); altele (10 răspunsuri: nu întâmpinăm dificultăți – 7 răspunsuri: 9,1 %; bugetul redus al instituției – 1 răspuns: 1,3 %; insuficiența studiilor actuale la diverse probleme psihopedagogice legate de recuperare eficientă a copiilor cu TSA, DOWN, ADHD, alte deficiențe mintale severe – 1 răspuns: 1,3 %) (Figura A16.2.). Datele obținute demonstrează că cele mai mari dificultăți sunt la nivelul realizării orelor pentru cadrele didactice delegate la stagiul de formare profesională continuă și în selectarea perioadei de a participa la aceste stagii de formare. Astfel, un aspect important reprezintă **formarea profesională a cadrelor didactice prin diverse platforme educaționale/digitale**, care oferă acces persoanelor implicate în diverse perioade de a participa la formări profesionale. De asemenea, **profilul de competențe inovative ale cadrelor didactice** vizează următoarele domenii: *creativitate, rezolvare de probleme și ameliorare/îmbunătățire continuă* (competențe, atitudini și comportamente necesare pentru a genera idei); *managementul riscului și asumarea riscurilor* (competențe, atitudini și comportamente necesare pentru asumarea riscurilor și competențe antreprenoriale); *construirea relațiilor și comunicarea* (competențe, atitudini și comportamente necesare pentru a stabili și menține relațiile favorabile inovării); *implementarea* (competențe, atitudini și comportamente necesare pentru a transforma ideile în strategii, în capacități, produse, procese și servicii).

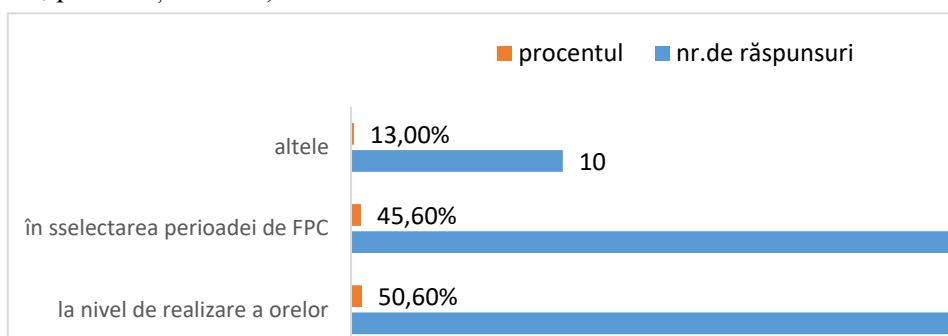


Figura A16.2. Dificultățile cadrelor de conducere în planificarea și realizarea stagiilor de formare profesională continuă a cadrelor didactice

Un alt aspect foarte important reprezintă **monitorizarea impactului formării profesionale continue a cadrelor didactice în instituția de învățământ, diseminarea practicilor de la stagiul de formare profesională cu colegii din instituție sau cu colegii din alte instituții de învățământ**; din 79 de participanți, au răspuns 77 de participanți (2 participanți nu au răspuns (2,63 %)) următoarele: prin organizarea seminariilor metodice: 62 răspunsuri (80,5 %); prin asistări la ore de membrii echipei manageriale: 62 răspunsuri (80,5 %); prin asistări la ore de membrii catedrei: 49 răspunsuri (63,6 %); nu

se monitorizează: 0 %; altele: prin aplicarea chestionarelor beneficiarilor, rezultatele evaluărilor sumative, examene, activități extracurriculare, asistări în cadrul întrunirilor zonale – 1 răspuns (1,3 %) (Figura A16.3.).

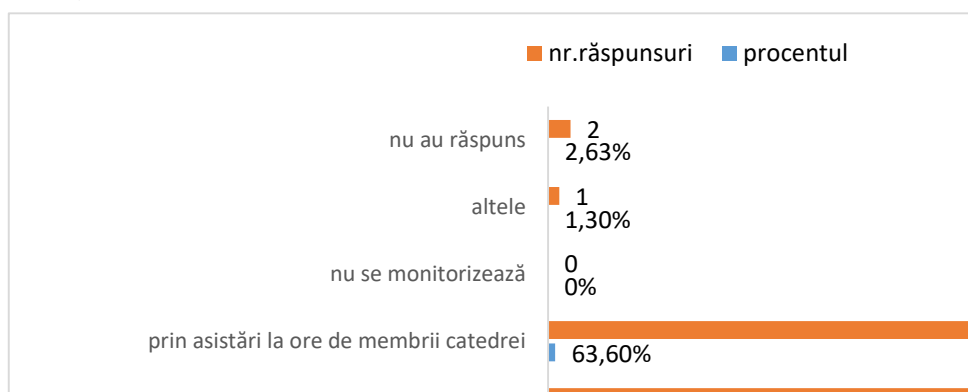


Figura A16.3. Monitorizarea impactului FPC a cadrelor didactice în instituție

Astfel impactul formării profesionale continue a cadrelor didactice vizează **competențele pe trei domenii**: *competențele de bază/cheie* (a comunica, a gestiona informațiile, a utiliza cifrele, a reflecta și a rezolva probleme); *competențe personale în management* (a demonstra atitudini și comportamente pozitive, a fi responsabil, a fi flexibil, a învăța continuu etc.); *competențe de lucru în echipă* (a lucra cu alții, a participa la proiecte, a realiza sarcini etc.). De aceea este important ca formarea profesională realizată fie la nivel instituțional să se axeze pe aceste domenii de competențe.

În cadrul experimentului pedagogic de constatare este important să identificăm nevoile cadrului didactic/de conducere vizând formarea profesională continuă pe anumite **competențe profesionale**, care vizează următoarele (unde participanții au avut posibilitatea să selecteze mai multe răspunsuri): didactica disciplinelor școlare 64 răspunsuri (81 %), psihopedagogie 59 răspunsuri (74,7 %), branding profesional 42 răspunsuri (53,2 %), altele: TIC 3 răspunsuri (3,8 %), pregătirea și desfășurarea seminariilor 1 răspuns (1,3 %) (Figura A16.4.).

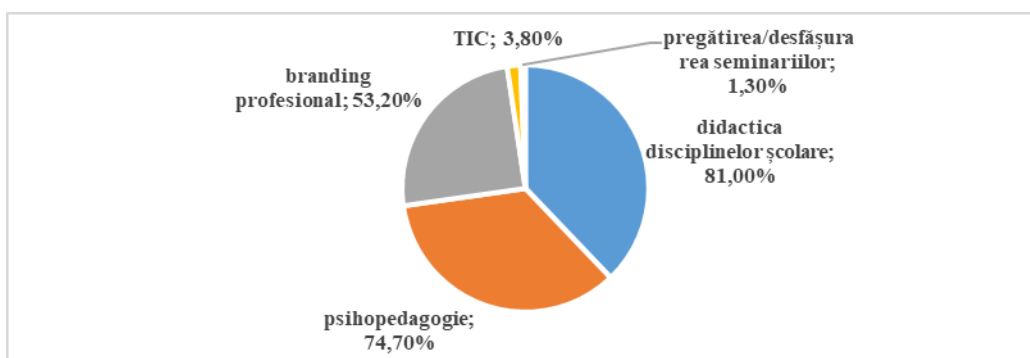


Figura A16.4. Modulele obligatorii pentru stagiile de FPC

Modulele opționale pentru formarea profesională continuă a cadrelor didactice care trebuie implementate la nivel de instituție: *incluziunea copiilor cu CES* 45 persoane (52,0 %), *managementul clasei de elevi* 52 persoane (65,8 %), *managementul timpului* 34 persoane (43,0 %), *etica profesională* 48 persoane (60,8 %), *altele*: curricula școlară 1 persoană (1,3 %), psihopedagogie 1 persoană (1,3 %), organizarea parteneriatelor cu comunitatea 1 persoană (1,3 %), monitorizare de la planificare până la instrumente, note informative etc. 1 persoană (1,3 %), recuperarea educațională de calitate a copiilor cu deficiențe mintale prin alternative educaționale 1 persoană (1,3 %) (Figura A16.5.).

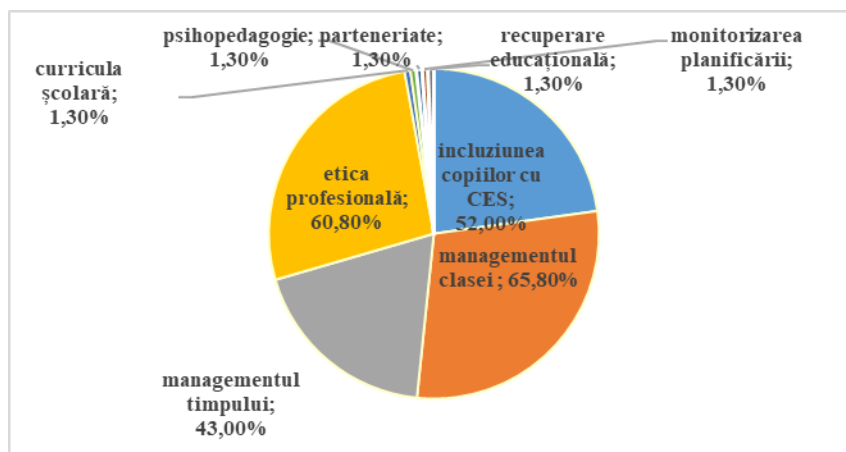


Figura A16.5. Modulele opționale pentru stagiile de FPC

Un alt item a vizat *perioada optimă de participare a cadrelor didactice la stagiile de formare profesională continuă*: în perioada vacanțelor școlare 56 persoane (70,9 %), la sfârșit de săptămână 22 persoane (27,8 %), pe parcursul anului de studiu 16 persoane (20,3 %), altele: permanent 1 persoană (1,3 %).

Referindu-ne la *motivarea participării cadrelor didactice la diverse activități cu privire la formarea profesională continuă la nivel instituțional*: 56 de persoane au menționat prin diplome/mențiuni de participare, ceea ce constituie 70,9 %, recompense materiale 15 persoane (19,0 %), doresc acest fapt, dar există anumite motive care mă împiedică 12 persoane (15,2 %), nu știu/nu răspund 4 persoane (5,1 %), altele: 12 persoane (15,6 %): aprecierea, recunoașterea meritelor, feedbackul verbal, promovarea, crearea mediului de satisfacție, procente la performanță, excursii cu caracter spiritual, implicarea ulterioară în comisii și grupuri de lucru, informarea prealabilă despre ziua și ora desfășurării activităților, respectarea prevederilor Codului Educației (formarea profesională continuă o dată la 3 ani), îmbunătățirea performanțelor profesionale, motivarea cadrelor didactice prin exemplu propriu de a organiza și desfășura diverse activități, participarea cu plăcere pentru a afla lucruri noi, interesante (Figura A16.6.).

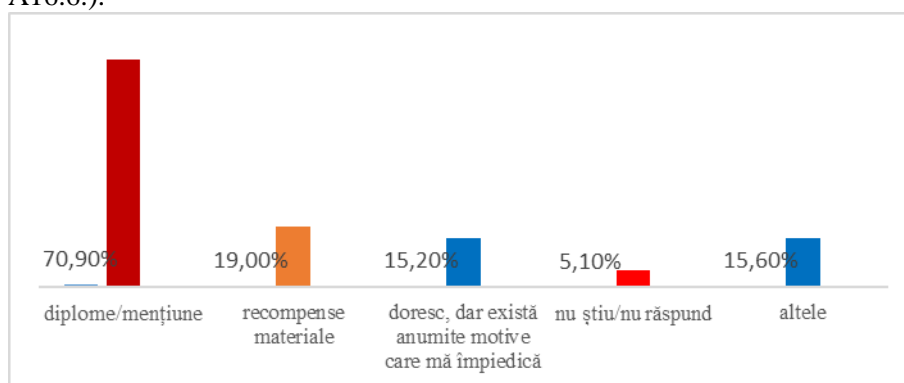


Figura A16.6. Motivarea participării cadrelor didactice la diverse activități referitoare la FPC la nivel instituțional

Printre documentele de politică educațională și documente normative privind formarea profesională continuă implementate în instituție, subiecții chestionați au răspuns astfel (Figura A16.7.): Codul Educației - 72 persoane (91,1 %), Regulamentul de atestare a cadrelor didactice/de conducere - 71 persoane (89,9 %), Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților - 41 persoane (51,9 %), Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice/de conducere - 76 persoane (96,2 %), Altele: răspunsurile altor 2 persoane (2,6 %) au vizat Regulamentul de funcționare a instituției, Regulamentul de notare și evaluare, Metodologia ECD/Metodologia CES, Nomenclatorul documentelor.

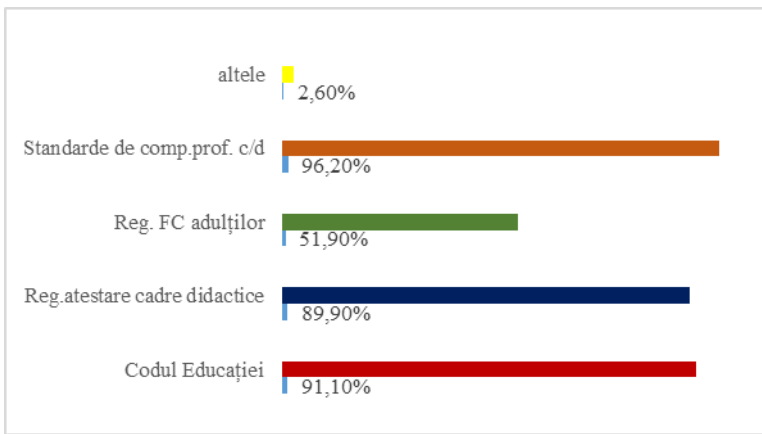


Figura A16.7. Documentele de politici educaționale/documente normative privind FPC implementate în instituție *Periodicitatea organizării activității privind formarea profesională continuă în instituție*, observăm că cel mai des se utilizează trimestrial 29 (36,7 %), lunar 22 (27,8 %), semestrial 15 (19,0 %), anual 12 (15,2 %), altele: la necesitate 1 (1,3 %) (Figura A16.8.).

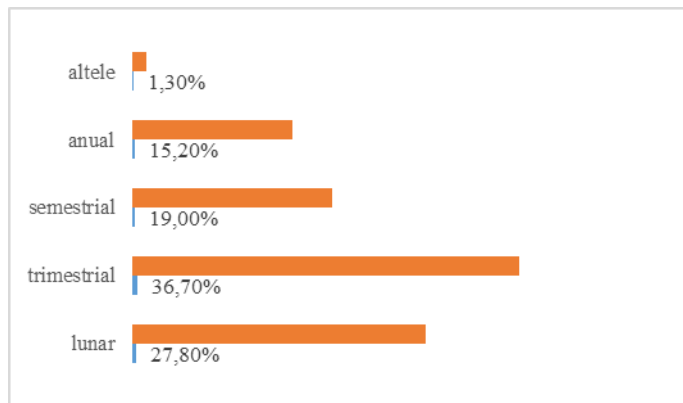


Figura A16.8. Periodicitatea organizării activităților privind FPC în instituție

Opinii și percepții ale cadrelor didactice cu privire la procesul de evaluare a competențelor profesionale

În cadrul stagiului de formare profesională continuă, IȘE, perioada iunie 2019 – martie 2020 a fost realizat un chestionar pe un eșantion (EF) de 300 cadre didactice/de conducere, având scopul evaluării procesului de atestare a cadrelor didactice/manageriale din perspectiva motivării de învățare pe tot parcursul vieții. Chestionarul aplicat este de diagnosticare, conține 14 itemi, unde subiecții sunt divizați după criteriul gen, mediul, vârstă etc.

Concluziile demersului experimental s-au axat pe aprecierea calitativă și cantitativă a opiniilor și reprezentărilor celor 300 de cadre didactice participante la experimentul pedagogic de diagnosticare, ale căror chestionare au fost validate. Implementarea direcțiilor specifice serviciilor educaționale în contextul Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice au evidențiat următoarele aspecte: din cele 5 domenii prioritare sistemului educațional: proiectare didactică; mediul de învățare; procesul educațional dezvoltare profesională și parteneriate educaționale. Primele trei domenii reprezintă un reper pentru elaborarea proiectării de lungă/scurtă durată pentru organizarea și desfășurarea lecțiilor la clasă, dezvoltarea profesională care vizează performanțele cadrului didactic, iar domeniul parteneriate educaționale vizează colaborarea instituției și a cadrelor didactice cu diverși parteneri: instituții similare, ONG-uri, administrația publică locală, diverse centre educaționale etc.

Implementarea standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice în procesul educațional vizează dezvoltarea competențelor profesionale racordate la cerințele sistemului educațional atât la nivel național, cât și internațional. De asemenea, în baza standardelor de competență profesională instituțiile de învățământ organizează procesul de evaluare a cadrelor didactice, de dezvoltare profesională și avansare în carieră. În contextul menționat, am considerat necesar itemul privind rolul standardelor de competență profesională în creșterea calității procesului educațional, astfel accentuându-se rolul serviciilor educaționale și a finalităților în cadrul formării profesionale continue.

În acest context, au fost analizate mai multe *modele de formare profesională continuă a cadrelor didactice* referitor la diversitatea formării profesionale continue, finanțarea acestora și prestatorii de servicii de FPC.

În cadrul analizei literaturii de specialitate privind procesul de atestare a cadrelor didactice/manageriale, am accentuat următoarele semnificații: *procesul de atestare reprezintă un drept, o obligație, o oportunitate individuală sau o automatizare a profesorilor sau o responsabilitate a instituției de învățământ*. Astfel, subiecții participanți la sondaj au răspuns în felul următor: un drept - 77 subiecți (25,66%); o obligație – 37 subiecți (12,33%); o oportunitate individuală/automotivare – 219 subiecți (73,00%); o responsabilitate a instituției – 26 subiecți (8,66%); nici un răspuns - 1 subiect (0,33%) (Figura A17.1.).

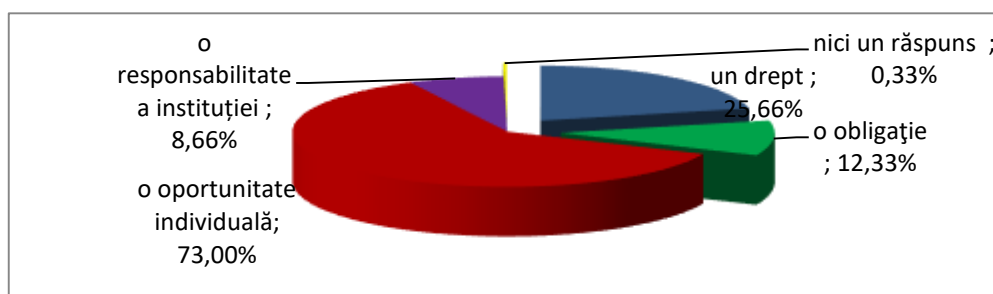


Figura A17.1. Semnificațiile atestării cadrelor didactice

În contextul *Metodologiei de profesionalizare a cadrelor didactice* un aspect important reprezintă procesul de atestare, etapele de atestare, motivarea cadrelor didactice pentru atestare etc. De aceea un alt item vizează *organizarea și desfășurarea procesului de atestare, motivarea cadrelor didactice pentru dezvoltarea competențelor profesionale*. Analizând rezultatele experimentale, deducem: în mare măsură – 193 de subiecți (64,33%), parțial – 102 de subiecți (34,00%), în mică măsură – 4 (1,33%), alt răspuns (atestarea motivează cadrele didactice doar în anul atestării pentru a obține numărul necesar de credite) - 1 subiect (0,33%) (Figura A17.2.):

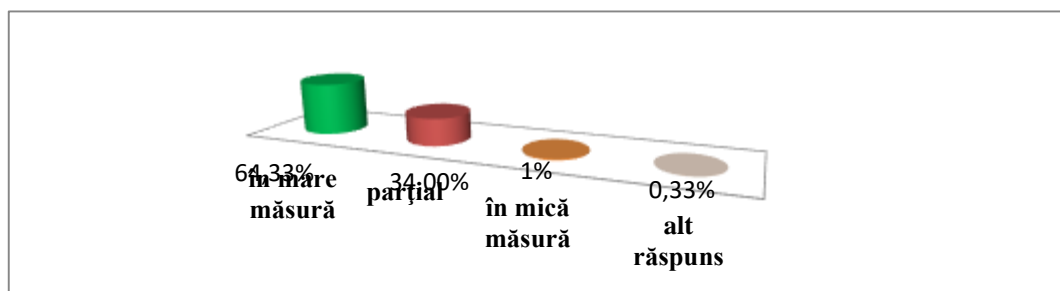


Figura A17.2. Organizarea și desfășurarea procesului de atestare –nivel de motivare

Standardele de competență profesională a cadrelor didactice reprezintă 5 domenii: proiectare didactică, mediul de învățare, procesul educațional, dezvoltare profesională și parteneriate educaționale. Primele trei domenii reprezintă un reper pentru elaborarea proiectării de scurtă durată pentru organizarea și desfășurarea lecțiilor la clasă, dezvoltarea profesională vizează performanțele cadrului didactic, iar domeniul parteneriate educaționale constituie colaborarea instituției și a cadrelor didactice cu diverși parteneri: instituții similare, ONG-uri, administrația publică locală, diverse centre educaționale etc. Implementarea standardelor în procesul educațional vizează dezvoltarea competențelor profesionale în racordare cu cerințele sistemului educațional la nivel național și internațional. De asemenea, în baza standardelor instituțiile de învățământ organizează eficient procesul de evaluare a cadrelor didactice, de dezvoltare profesională și avansare în carieră. În contextul menționat am considerat necesar itemul privind rolul standardelor de competență profesională în creșterea calității procesului educațional. În cadrul analizei răspunsurilor subiecților am identificat următoarele: în mare măsură – 196 de subiecți (65,33%), parțial – 96 de subiecți (32,00%), în mică măsură – 8 subiecți (2,66%) (Figura A17.3.).

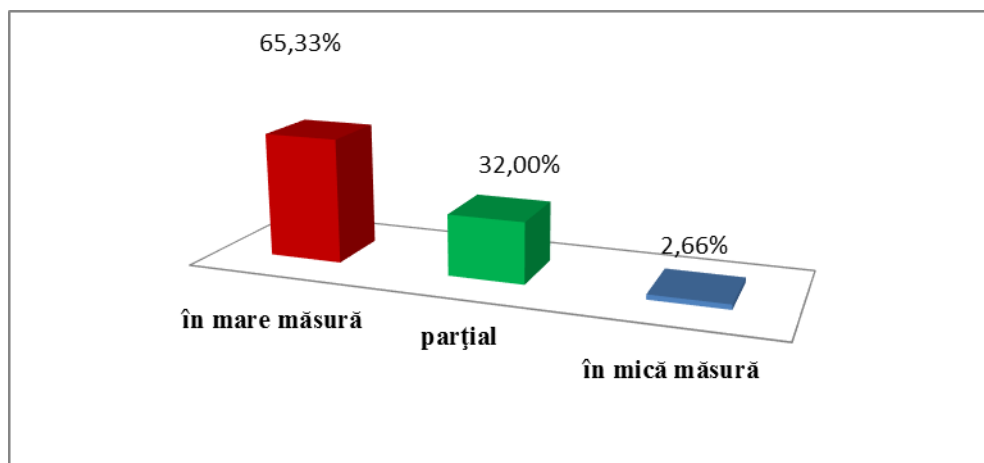


Figura A17.3. Atestarea cadrelor didactice contribuie la creșterea calității procesului educațional

În cadrul Regulamentului de atestare sunt indicate mai multe obiective, dintre care este și motivarea cadrelor didactice pentru obținerea performanțelor de tip investigativ și aplicativ în demersul educațional. De asemenea, profesorul elaborează o hartă a creditelor profesionale ce demonstrează implicarea sa în diverse activități, care au rolul de creștere profesională, astfel contribuind la dezvoltarea profesională. Astfel, a fost formulat următorul item: *dacă procesul de atestare reflectă competențele profesionale ale cadrelor didactice*, rezultatele sunt reflectate în figura 8: obiectiv – 189 de subiecți (63,00%); subiectiv – 90 subiecți (30,00%); alte răspunsuri – 11 subiecți (3,66%):

- aș presupune un raport de 80 la sută al aspectului obiectiv
- nu, în cazul când cadrul didactic activează implicându-se activ, înregistrând performanțe, dar refuză să aplice pentru gradul didactic următor;
- în funcție de ce specialiști în domeniu predau orele;
- uneori sunt promovate persoane la obținerea unui grad didactic dar de fapt ele nu dețin competențele necesare, și atunci se pierde motivarea pentru cei ce muncesc pentru a obține acest grad;
- depinde de membrii comisiei de atestare;

- partial obiectiv si partial subiectiv etc.;
- nici un răspuns - 10 subiecți (3,33%).

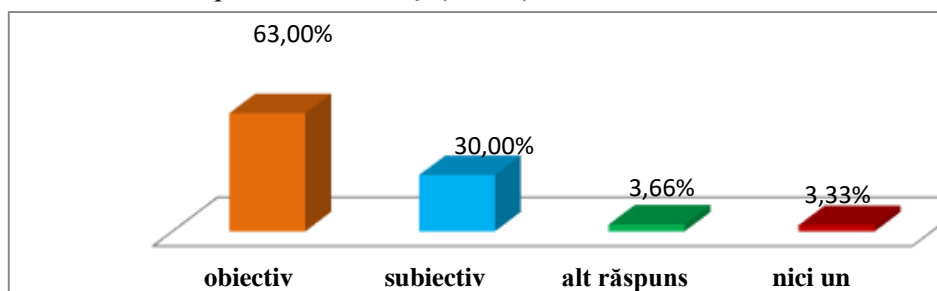


Figura A17.4. Procesul de atestare reflectă competențele profesionale ale cadrelor didactice

Itemul *Modernizarea procesului de atestare a cadrelor didactice și racordarea la cerințele europene de atestare este necesară*: în mare măsură – 103 de subiecți (34,33%); parțial – 158 de subiecți (52,66%); în mică măsură – 39 subiecți (13,00%); nici un răspuns – 0 subiecți (0%) (Figura A17.5.).

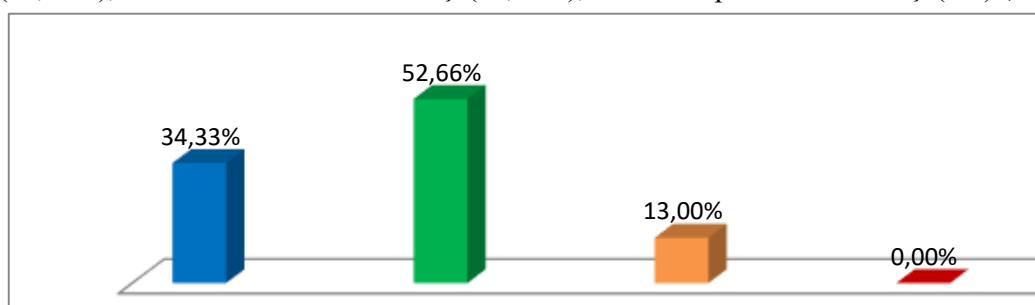


Figura A17.5. Modernizarea procesului de atestare a cadrelor didactice

În opinia cadrelor didactice în cadrul procesului de atestare se evaluează următoarele: Figura A17.6. reflectă opiniile cadrelor didactice/de conducere în felul următor: 200 de subiecți (66,66%) consideră în cadrul procesului de atestare se evaluează traseul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice/manageriale; în viziunea a 99 subiecți (33,00%) este evaluat portofoliul cadrelor didactice/manageriale; impactul asupra rezultatelor școlare a competențelor profesionale ale cadrelor didactice/manageriale constituie 122 de subiecți (40,66%); calitatea educației – 115 de subiecți (38,33%); nici un răspuns - 1 subiect (0,33%) .

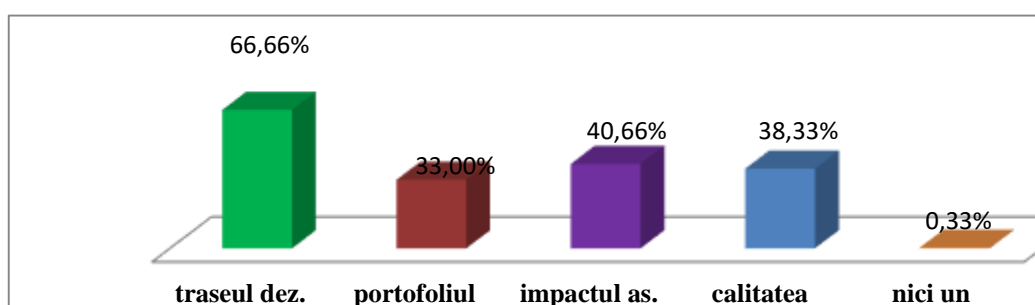


Figura A17.6. Ce se evaluează în cadrul procesului de atestare

De asemenea, ar trebui să elucidăm unele aspecte ce vizează atestarea cadrelor didactice. Conform itemului *Procesul de atestare a cadrelor didactice contribuie la creșterea calității procesului educațional în instituția școlară*: în mare măsură – 181 de subiecți (60,33%); parțial – 114 de subiecți (38,00%); în mică măsură – 5 subiecți (1,66%); nici un răspuns – 0 subiecți (0%) (Figura A17.7.).

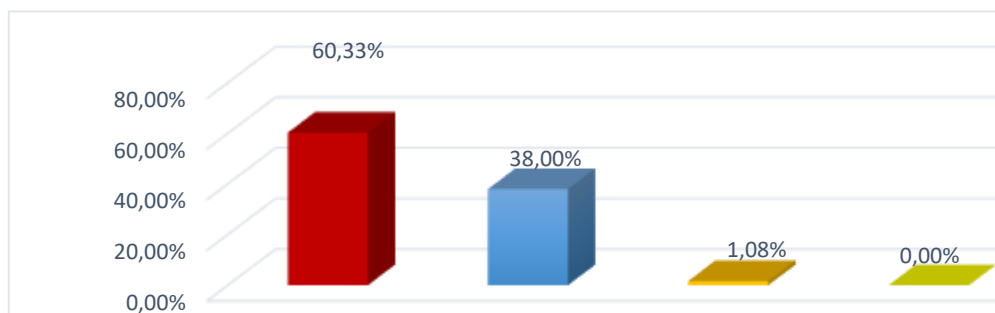


Figura A17.7. Contribuția procesului de atestare a cadrelor didactice la creșterea calității procesului educațional în instituția școlară

Transformarea programului de formare profesională în unul flexibil pentru a motiva profesorul să participe la formări profesionale, probleme privind înlocuirea orelor în timpul plecării cadrului didactic la stagiul de formare profesională continuă, seminare, ateliere didactice sau alte activități; lipsa unui sistem omogen, flexibil și constant de comunicare cu managerii instituțiilor de învățământ și responsabili de formare profesională continuă de la organele locale de specialitate în domeniul învățământului, nivel slab al interesului părinților pentru școală, cantitate mare de informație necesară de prezentat, adaptarea psihologică la noile schimbări în sistemul educațional; nivel redus de informare în cadrul instituției cu privire la facilitățile și stimulentele disponibile pentru profesor în domeniul formării profesionale continue, lipsa unui mecanism instituțional prin care evaluarea nevoii de calificări să fie realizată în mod periodic prin instrumente standardizate etc. direcționează spre necesitatea de elaborare a **cadrelor conceptuale și metodologice al profesionalizării cadrelor didactice**, care ar constitui un sistem de referință pentru furnizorii de servicii de FPC, reprezentanții OLDSÎ, cadrele de conducere și cadrele didactice.

Referențial, menționăm că identificarea punctelor slabe în activitatea instituțională demonstrează necesitatea trasării direcțiilor de perspectivă pentru fiecare instituție în procesul educațional, colaborarea cu diverși actori și configurarea diferitelor parteneriate care contribuie la evoluția instituției, în mod particular, și a sistemului de FPC, la nivel general.

În sistemul educațional național evoluția în carieră a cadrelor didactice vizează procesul de atestare, în baza căruia cadrele didactice obțin grade didactice doi, unu și superior. De aceea în chestionar am propus un item care vizează funcționalitatea *Regulamentului de atestare a cadrelor didactice*, prin care se valorifică competențele profesionale ale cadrelor didactice. În Figura A17.8. sunt prezentate rezultatele experimentale la itemul *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice în ce măsură valorifică pe deplin competențele profesionale ale cadrelor didactice*: în mare măsură – 160 de subiecți (53,33%); parțial – 134 de subiecți (44,66%); în mică măsură – 6 subiecți (2,00 %); nici un răspuns – 0 subiect (0 %). Marea majoritate consideră că procesul de atestare este realizat conform unui regulament bine elaborat, însă este necesar de racordat la cerințele internaționale privind atestarea cadrelor didactice, pentru a obține un grad didactic pe tot parcursul vieții. Pentru aceasta ar fi nevoie de modificat anumite etape în atestarea cadrelor didactice din *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice*, de introdus unele probe suplimentare în evaluarea acestora, care ar certifica competențele profesionale ale cadrelor didactice pe tot parcursul vieții (Figura A17.8.).

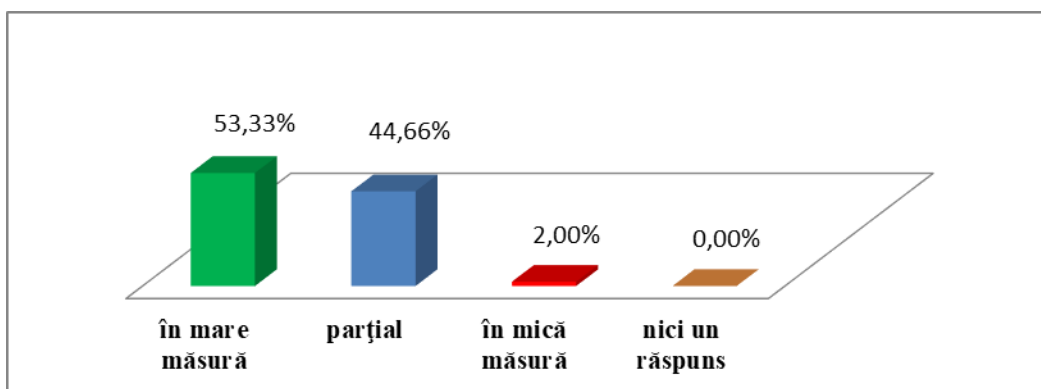


Figura A17.8. Valorificarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice

De asemenea, cadrele didactice consideră că *gradul didactic obținut în baza atestării contribuie la creșterea calității procesului educațional* – 227 de subiecți (75,66%); creșterea rezultatelor școlare – 88 subiecți (29,33%); creșterea salariului – 167 de subiecți (55,66%); 0,33% dintre subiecți a menționat promovarea imaginii instituției, afirmarea profesională a cadrului didactic, nici un răspuns – 0 subiect (0%). Unii subiecți au selectat 2 sau chiar 3 variante de răspuns (Figura A17.9.).

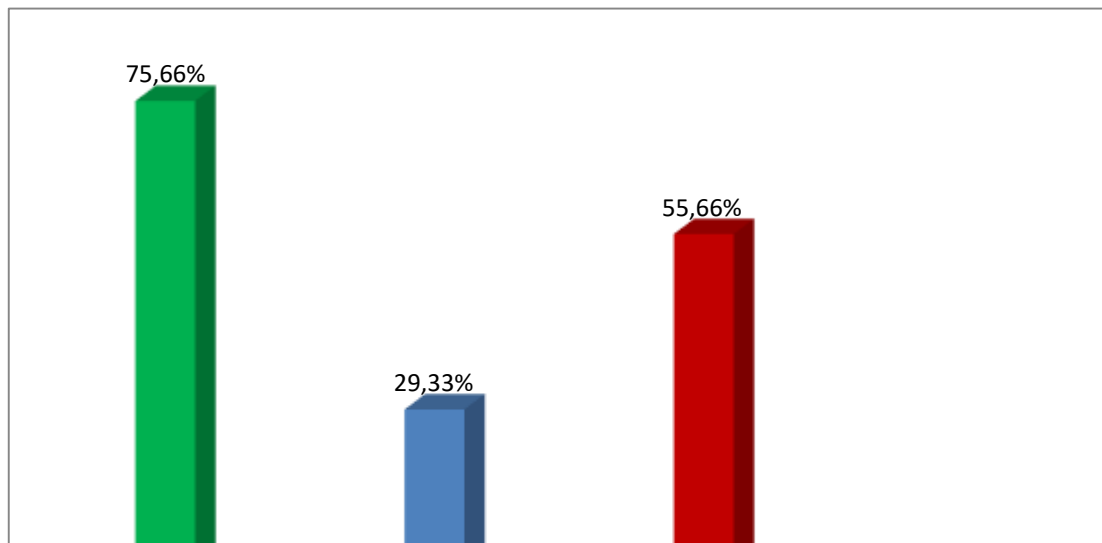


Figura A17.9. Contribuția gradului didactic obținut la creșterea calității procesului educațional

Curriculumul de formare profesională continuă Profesionalizarea cadrelor didactice

1. PRELIMINARII

Strategia „Moldova – 2030” trasează obiectivele dezvoltării a țării și societății, unde obiectivul 4 vizează garantarea educației de calitate pentru toți și promovarea oportunităților de învățare pe tot parcursul vieții. În acest context, cadrul didactic are prerogativa de a asigura calitatea educației, de a promova și a anticipa schimbarea, deci, problema formării profesionale continue a cadrelor didactice devine una prioritară. În acest context, managerul școlar are prerogativa de a asigura calitatea educației, de a promova și a anticipa schimbarea, deci, problema formării profesionale continue a cadrelor manageriale devine una prioritară. Astfel, curriculumul de formare profesională în domeniul managementului educațional pune accent pe teoriile contemporane ale managementului educațional; integrarea într-o viziune proprie a conceptelor, principiilor managementului schimbării; promovarea strategiilor eficiente de prevenire/soluționare a conflictelor; managementul clasei de elevi și problematica acestui domeniu, luarea de decizii adecvate în diverse situații educaționale etc.

*Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților*¹, stipulează că formarea continuă trebuie să favorizeze dezvoltarea personalității; dezvoltarea continuă a competenței profesionale; să orienteze adulții către un nou mod de a rezolva probleme importante; să fortifice capacitățile de utilizare a beneficiilor oferite de tehnologia informației și comunicațiilor; să promoveze acțiunea comunitară și personală (art.6).

Pentru dezvoltarea efectivă a competențelor profesionale ale cadrelor didactice, activitatea de formare este abordată ca parte a dezvoltării profesionale continue, care satisface nevoi concrete, reflectă politica educațională și vizează aspecte reale din activitatea profesională.

Formarea profesională continuă a managerilor școlari se realizează într-un cadru formal, riguros fundamentat științific, în care să se formeze, conform unui traseu individualizat, personalități integre, competente profesionale, capabile să facă față cerințelor actuale și de perspectivă ale pieței educaționale locale și internaționale.

2. REPERE CONCEPTUALE ALE CURRICULUMULUI

Elaborarea curriculumului de formare profesională continuă vizează reorientarea activității de formare-dezvoltare a personalității formabilului spre achiziționarea unui sistem de competențe – cadrul de referință al finalităților educaționale în postmodernitate. Curriculumul este axat pe dezvoltarea modelului educativ de reconstrucție a educației în secolul XXI, care orientează activitatea de formare-dezvoltare permanentă a personalității pe patru direcții de acțiune pedagogică – *a învăța să cunoști, a învăța să faci, a învăța să fii și a învăța să trăiești împreună cu alții*. Curriculumul este alcătuit din **două module: Praxiologia profesionalizării cadrelor didactice și Organizarea activităților educaționale curriculare și extrașcolare.**

Principii curriculare:

- *Principiul selecției și al ierarhizării culturale* se referă la flexibilizarea programelor de FPC în raport cu necesitățile identificate ale formabililor. Oferta programelor de FPC a cadrelor didactice trebuie să fie suficient de diversă și să integreze abordări culturale diverse care favorizează cunoașterea și învățarea umană;
- *Principiul funcționalității* presupune racordarea conținuturilor propuse în cadrul programelor de FPC la nivelul de dezvoltare personală a participanților, la particularitățile psihologice specifice generațiilor diferite de formabili;
- *Principiul coerenței* presupune integrarea domeniilor și subdomeniilor de FPC astfel încât să favorizeze învățarea continuă și formarea competențelor profesionale;
- *Principiul egalizării șanselor prin educație și al asigurării parcursului individualizat* presupune că tematica de formare va favoriza atât FPC cerută pe piața muncii în baza analizei cererii de FPC și a previziunii, cât și facilitarea accesului la reprofilare;

¹ *Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților*, aprobat prin Hotărârea de Guvern Nr. 193 din 24.03.2017, publicat la 31.03.2017 în Monitorul Oficial Nr. 92-102, art. Nr: 266.

- *Principiul racordării la cerințele sociale* vizează reacția la cerințele existente la nivel social. Astfel FPC va valorifica experiențele de învățare prin diversitatea și dinamica rapidă a vieții sociale moderne, adecvate contextului socio-cultural.
- *Principiul axării pe nevoile cadrelor didactice* se referă la tematica și experiențele de învățare ce trebuie să vină în sprijinul mării diversități a vieții sociale și care să fie centrate pe soluționarea de situații – probleme reale sau similare din viața reală, pe libertatea în alegerea programelor de FPC.

Corelate cu sistemul de obiective și finalități pedagogice generale, conținuturile propuse orientează activitatea managerului școlar spre formarea-dezvoltarea unui sistem de valori morale, personale, culturale, sociale consistente, care să le ghideze comportamentul și devenirea lor ca personalitate, precum și spre achiziționarea abilităților de autocunoaștere și dezvoltare personală, de interrelaționare și de management al învățării și al timpului.

Formarea/dezvoltarea competențelor profesionale are la bază *funcțiile finalităților educaționale*, care le adaptăm cercetării noastre [Guțu, 2013; Bocoș M., 2020]:

- *funcția de proiectare a activității de formare/dezvoltare profesională* la nivel de sistem (elaborarea politicilor educaționale); la nivel de proces – sens larg: elaborarea standardelor educaționale, a planurilor de învățământ, a curricula programelor cursurilor de formare; la nivel de proces – sens îngust: planificarea calendaristică și planificarea pe unități de învățare sau subiecte de formare, proiectarea didactică a activităților de formare în cadrul stagiilor de formare profesională continuă;
- *funcția de reglare prin feedback* permite perfecționarea acțiunii prin raportarea la rezultatele ei la finele stagiului de FPC;
- *funcția de evaluare și autoevaluare*, datorită căreia obiectivele, unitățile de competență și competențele devin repere ale eficienței acțiunii educaționale; calitatea obiectivelor, claritatea enunțării și concretizarea lor sunt condiții esențiale pentru validarea și fidelitatea evaluării rezultatelor FPC; evaluarea în bază de competențe și raportarea la standardele educaționale reprezintă noua paradigmă a evaluării formabililor la finele stagiului de FPC;
- *funcția de orientare valorică* – utilă trasării sensului și direcției acțiunii educative; FPC constituie o aspirație educațională, care se subordonează unor valori relevante din perspectiva formării și dezvoltării profesionale și personale ale cadrului didactic;
- *funcția de organizare și (auto)reglare a proceselor didactice* – obiectivele intervin în procesele didactice ca instrumente și criterii referențiale pentru dirijarea acțiunii de predare și învățare, fiind implicate în proiectarea, desfășurarea și evaluarea procesului de FPC, având un rol semnificativ în controlul și autoreglarea acțiunilor instructiv-formative;
- *funcția de prognozare, de anticipare a rezultatelor FPC* prin intermediul proiectării obiectivelor educaționale concrete, realizabile și măsurabile; orice obiectiv anticipează o realitate care încă nu există;
- *funcția de diagnoză* – evaluările finale și intermediare determină nivelul de formare a competențelor specifice cursului/modulului, a competențelor transdisciplinare și a competențelor-cheie realizate în cadrul FPC.

Actorii principali ai acțiunii educative proiectate și realizate la nivelul școlii sunt directorul, directorii adjuncți, iar la nivelul clasei de elevi actorii acțiunii manageriale sunt dirigintele, profesorii disciplinelor școlare, psihologul școlar, care acum sunt percepuți drept *actori ai propriei deveniri*.

Conținutul acțiunii educative derivă din direcțiile generale de formare-dezvoltare *permanentă* a personalității elevilor și profesorilor, reflectă obiectivele educației morale-intelectuale-estetice-fizice-tehnologice etc., dar și interesele și obiectivele comune ale colectivului școlii.

Valorile și atitudinile necesare de promovat prin activitățile educative proiectate și realizate trebuie să vizeze: respectul de sine și față de ceilalți; responsabilitate socială și relaționare pozitivă cu ceilalți; stare de bine fizică și mentală; învățare permanentă și dezvoltare personală; participare activă la manifestări culturale; implicare activă în planificarea vieții și a carierei.

Destinatarii prezentului curriculumul sunt cadrele didactice/de conducere preponderent din învățământul general, dar poate fi implementat și în învățământul profesional tehnic.

Scopul: dezvoltarea competențelor cadrelor didactice din învățământul general în domeniile: politicile educaționale internaționale și naționale, formare profesională continuă, curriculum școlar, avansare în carieră, organizarea activităților educative curriculare și extrașcolare.

Domeniul de activitate al cadrelor didactice: Cadrele didactice formate activează în calitate de *cadre didactice/diriginți, directori adjuncți educație în instituțiile de învățământ general.*

Repartizarea orelor: pe module:

- **Modulul I. Praxiologia profesionalizării cadrelor didactice** prevede **75** ore contact direct (**28** ore teoretice și **47** ore seminare), **225 ore activitate individuală, total 300 ore.**

Resurse de timp: 8 zile.

Numărul de credite profesionale transferabile – 10

- **Modulul II. Organizarea activităților educaționale curriculare și extrașcolare** prevede **75** ore contact direct (**28** ore teoretice și **47** ore seminare), **225 ore activitate individuală, total 300 ore.**

Resurse de timp: 8 zile.

Numărul de credite profesionale transferabile – 10

Forma de evaluare: *proiect de formare; proiect educativ*

3. DESCRIEREA SUCCINTĂ A INTEGRĂRII MODULELOR ÎN PROGRAMUL DE FORMARE PROFESIONALĂ CONTINUĂ ȘI ADMINISTRAREA MODULELOR

Statutul modulului	Formatorii	Numărul de ore	Evaluarea
Praxiologia profesionalizării cadrelor didactice Facultativ	Catedra <i>Psihopedagogie și Management Educațional;</i>	300	proiect de formare
Organizarea activităților educative curriculare și extrașcolare Facultativ		300	proiect educativ

4. COMPETENȚE PROFESIONALE DEZVOLTATE ÎN CADRUL MODULELOR

Dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice vizează:

- formarea-dezvoltarea domeniilor de competențe ale cadrelor didactice în contextul provocărilor societale;
- dezvoltarea relațiilor constructive bazate pe corectitudine;
- valorificarea oportunităților de învățare curriculare și extrașcolare;
- planificarea, organizarea, implementarea și monitorizarea documentelor de politici educaționale și normative;
- formularea obiectivelor de învățare pentru disciplina predată și activitățile curriculare și extrașcolare;
- proiectarea, planificarea și implementarea curriculumului în procesul educațional;
- stabilirea criteriilor de evaluare specifice utilizate în cadrul disciplinei predate/ activităților planificate și implementarea acestora în procesul educațional.

MODULUL: Praxiologia profesionalizării cadrelor didactice

Dezvoltarea *competențelor profesionale* ale cadrelor didactice în contextul domeniilor de competențe:

- **la nivel teoretic:**
 - delimitarea conceptelor: *formare profesională continuă, educație permanentă, învățare pe tot parcursul vieții, dezvoltare profesională, dezvoltare personală;*
 - definirea conceptului de competență profesională a cadrului didactic/de conducere;
 - specificarea tendințelor moderne ale formării profesionale continue a cadrelor didactice;
- **la nivel aplicativ:**
 - explicarea noțiunilor-cheie prin formularea situațiilor de învățare;
 - elaborarea indicatorilor de implementare a curriculumului școlar;
 - schițarea modelelor de proiectare a lecției din perspectivă managerială;

- modelarea cadrelor didactice în contextul documentelor de politică educațională;
- elaborarea fișei de (auto)evaluare a cadrelor didactice/de conducere;
- **la nivel integrativ:**
 - implementarea curriculumului școlar la nivel de instituție de învățământ;
 - promovarea valorilor și atitudinilor în formarea profesională continuă a cadrelor didactice;
 - dezvoltarea profesională și personală a cadrelor didactice în contextul tendințelor moderne.

5. DISTRIBUIREA ORELOR PE TEME
MODULUL I.: Praxiologia profesionalizării cadrelor didactice

Nr. d/o	Unități de conținut	Numărul de ore			
		Total	Teoretice	Practice	Lucru individual
Total ore:		300	28	47	225
Tema I. Tendințe moderne în profesionalizarea cadrelor didactice		80	8	12	60
1.	Politici educaționale naționale și internaționale	24	2	4	18
2.	Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice	32	4	4	24
3.	Dimensiunile dezvoltării profesionale a cadrelor didactice: profesorul mentor și profesorul formator. Mentoratul. Tipurile de mentorat: Mentoratul de inserție profesională și de dezvoltare profesională. Formatorul: metode eficiente în formarea formatorului.	24	2	4	18
Tema II. Curriculumul școlar		112	10	18	84
1.	Competența – element-cheie în formarea cadrului didactic	16	2	2	12
2.	Curriculumul național: fundamente conceptuale și orientări de dezvoltare	24	2	4	18
3.	Implementarea și monitorizarea curriculumului școlar	32	2	6	24
4.	Lecția modernă	40	4	6	30
Tema III. Avansarea profesională a cadrelor didactice		108	10	17	81
1.	Motivarea cadrelor didactice	24	2	4	18
2.	Evaluarea cadrelor didactice. Evaluarea internă a cadrelor didactice	32	4	4	24
3.	Atestarea cadrelor didactice	32	4	4	24
4.	Experiențe de bune practici	20	-	5	15

MODULUL II.: Organizarea activităților educaționale curriculare și extrașcolare

Dezvoltarea *competențelor profesionale* ale cadrelor didactice în contextul organizării activităților educative curriculare și extrașcolare:

- **la nivel teoretic:**
 - definirea conceptelor de *activitate educativă curriculară și activitate educativă extrașcolară*;
 - analiza conceptelor fundamentale ce schițează esența disciplinei;
 - specificarea formelor de *activitate educativă curriculară și activitate educativă extrașcolară*;

la nivel aplicativ:

- clasificarea tipurilor de activități educative curriculare și extrașcolare;
- aplicarea conceptelor de *activitate educativă curriculară și activitate educativă extrașcolară*;
- utilizarea strategiilor de motivare în cadrul activităților educative curriculare și extrașcolare;
- proiectarea activităților educative în baza tipurilor modelelor constructiviste.
- interpretarea finalităților modulului **Organizarea activităților educaționale curriculare și extrașcolare**;
- detalierea profilurilor activităților extrașcolare în activitatea educațională;

la nivel integrativ:

- valorificarea în practică educațională a conceptelor de *activitate educativă curriculară și activitate educativă extrașcolară*;
- integrarea într-o viziune proprie a activităților educative curriculare și extrașcolare;
- argumentarea necesității diferitor strategii de motivare în cadrul activităților educative curriculare și extrașcolare;
- integrarea sarcinilor în procesul de predare-învățare-evaluare a activităților educaționale curriculare și extrașcolare;
- elaborarea diferitelor tipuri de activități educative curriculare și extrașcolare.

MODULUL II.: Organizarea activităților educaționale curriculare și extrașcolare

Nr. d/o	Unități de conținut	Numărul de ore			
		Total	Teoretice	Practice	Lucru individual
Total ore:		300	28	47	225
Tema I. Organizarea activităților educaționale curriculare și extrașcolare: definire și delimitare conceptuală		80	8	12	60
1.	Definire și delimitare terminologică. Caracteristici și funcții ale activităților educative curriculare și extrașcolare.	40	4	6	30
2.	Dirigintele și exigențele activității educative curriculare și extrașcolare. Profilurile activităților extrașcolare.	40	4	6	30
Tema II. Strategii pedagogice și stilurile de învățare în cadrul activităților educaționale curriculare și extrașcolare		88	8	14	66
1.	Strategii pedagogice în cadrul activităților educative curriculare și extrașcolare	40	4	6	30
2.	Stilurile de învățare în cadrul activităților educative curriculare și extrașcolare	48	4	8	36
Tema III. Proiectarea, implementarea și evaluarea activităților educaționale		132	12	21	99
1.	Proiectarea constructivistă a activităților educative curriculare și extrașcolare.	32	4	4	24
2.	Tipurile de portofoliu	40	4	6	30
3.	Program de formare a profesorilor – diriginți.	40	4	6	30
4.	Experiențe de bune practici	20	-	5	15

Programul a fost structurat, respectându-se următoarea proporție în alocarea numărului de ore pe tipuri de activități: 30% ore teoretice, 60% ore practice și 10% schimb de experiență.

Sugestiile metodologice curriculare

În cadrul stagiilor de formare profesională se utilizează mai multe tipuri de strategii:

- *strategii inductive*, al caror demers didactic este de la particular la general;
- *strategii deductive* (invers față de cele inductive): general - particular, legi sau principii la concretizarea lor în exemple;
- *strategii analogice*: predarea și învățarea se desfășoară cu ajutorul modelelor;
- *strategii transductive* cum sunt explicațiile prin metafore;
- *strategii mixte*: inductiv-deductiv și deductiv-inductiv;
- *strategii algoritmice*: explicativ-demonstrative, intuitive, expozitive, imitative, programate și algoritmice propriu-zise;
- *strategii euristice*, care vizează elaborarea cunoștințelor prin efort propriu de gândire, folosind problematizarea, descoperirea, modelarea, formularea de ipoteze, dialogul euristic, experimentul de investigare, asaltul de idei, având ca efect stimularea creativității.

Respectiv, *strategiile didactice* proiectate în cadrul stagiilor de formare profesională continuă au inclus, în primul rând, ansamblul *metodelor tradiționale* (expunerea orală, conversația, demonstrația intuitivă etc.) cu elemente mai noi (dezbateră, demonstrația cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale, prezentarea PP etc.) și *metode moderne, interactive* - descoperirea, cercetarea, problematizarea, cooperarea, brainstorming-ul, studiul de caz, dezbateră, jocul de rol, exercițiile de creativitate etc.

Strategii de predare-învățare

Strategiile de predare - învățare reprezintă un sistem complex și coerent de mijloace, metode, materiale și alte resurse educaționale care vizează atingerea unor obiective. Strategiile de predare - învățare ocupă un loc central în cadrul activității didactice, deoarece proiectarea și organizarea lecției se realizează în funcție de decizia strategică a profesorului; este concepută ca un scenariu didactic complex, în care sunt implicați actorii predării - învățării, condițiile realizării, obiectivele și metodele vizate; prefigurează traseul metodic cel mai potrivit, cel mai logic și mai eficient pentru abordarea unei situații concrete de predare și învățare (astfel se pot preveni erorile, riscurile și evenimentele nedorite din activitatea didactică).

Componente ale strategiilor de predare - învățare:

- sistemul formelor de organizare și desfășurare a activității educaționale,
- sistemul metodologic respectiv, sistemul metodelor și procedeele didactice,
- sistemul mijloacelor de învățământ, respectiv a resurselor utilizate,
- sistemul obiectivelor operationale.

Caracteristici ale strategiilor de predare - învățare:

- implică pe cel care învață în situații specifice de învățare;
- raționalizează și aduce conținutul instruirii la nivelul/după particularitățile psihoindividuale;
- creează premise pentru manifestarea optimă a interacțiunilor dintre celelalte componente ale procesului de instruire;
- presupune combinarea contextuală, originală, unică, uneori, a elementelor procesului instructiv-educativ.

METODE DE FORMARE: training-ul, prelegerea, conversația euristică, brainstorming, dezbateră, problematizarea, studiul de caz, explozia stelară, jocul de rol, modelarea, simularea de situații, metoda construcțiilor de modele, metoda proiectului, metoda obstacolelor, lucrul cu suportul de curs, consilierea etc.

MIJLOACE DE FORMARE: în vederea desfășurării cu succes a programului au fost utilizate resursele spațiale ale Institutului de Științe ale Educației (sălile de curs); computere; tabla interactivă, proiectorul multimedia; tv; acces la internet, copiatoare; suporturi de curs etc.

Strategii de evaluare

După modul cum se integrează în desfășurarea procesului didactic, sunt semnalate următoarele **strategii de evaluare**:

a) *evaluarea inițială*, care se realizează la începutul unui nou ciclu de învățare sau program de instruire în scopul stabilirii nivelului de pregătire al elevilor. Prin intermediul evaluării inițiale se identifică nivelul achizițiilor formabililor în termeni de cunoștințe, competențe și abilități, în scopul asigurării premiselor atingerii obiectivelor propuse pentru etapa respectivă.

b) *strategia de evaluare formativă (continuă)* însoțește întregul parcurs didactic, realizându-se prin verificări sistematice ale tuturor formabililor asupra întregii materii.

c) *strategia de evaluare sumativă sau cumulativă* se realizează, de obicei, la sfârșitul unei perioade mai lungi de instruire (de exemplu, capitol, semestru, an școlar, ciclul de învățământ etc.), oferind informații utile asupra nivelului de performanță al cursanților în raport cu obiectivele propuse. Evaluarea sumativă se concentrează mai ales asupra elementelor de permanență ale aplicării unor cunoștințe de bază, ale demonstrării unor abilități importante dobândite de formabili într-o perioadă mai lungă de instruire. Strategiile de evaluare vor include, în fond, metode alternative sau complementare de evaluare: *observarea sistematică, autoevaluarea, chestionarele de interese și aptitudini, proiectele individuale și de grup* etc.

Lucrul individual ghidat de formator include studiul suplimentar al materialelor din cadrul cursului modular, consultații suplimentare pentru formabilii care au diverse întrebări, care întâmpină dificultăți la realizarea sarcinilor de studiu, organizarea activităților cu utilizarea formelor interactive, inclusiv a discuțiilor; realizarea evaluărilor curente; eseelor, referatelor, rapoartelor, portofoliilor, studiilor de caz etc.

Programul formatorului la modulul *Praxiologia profesionalizării cadrelor didactice*

75 ore contact direct (28 ore teoretice și 47 ore seminare), 225 ore activitate individuală, total 300 ore.

Beneficiari: cadre didactice din învățământul general / profesional tehnic

Resurse de timp: 8 zile.

Numărul de credite profesionale transferabile – 10

Competențe profesionale:

- la nivel de cunoaștere și înțelegere:
 - *cunoștințe factuale:* definirea noțiunii de standard, referențial, competență în sistemul de formare profesională continuă;
- *cunoștințe conceptuale:* analiza conceptelor: formare profesională continuă, dezvoltare profesională continuă, învățare pe tot parcursul vieții, educație permanentă, educația adulților;
- la nivel de aplicare:
 - *cunoștințe procedurale:* delimitarea domeniilor, indicatorilor și descriptorilor privind evaluarea cadrelor didactice;
- la nivel de integrare:
 - *cunoștințe strategice:* proiectarea activității de formare profesională continuă în baza domeniilor de competențe ale cadrelor didactice; argumentarea importanței delimitării domeniilor de competențe în activitatea cadrului didactic.

Tema I. Tendințe moderne în profesionalizarea cadrelor didactice:

3. **Politici educaționale naționale și internaționale.** Reglementări privind formarea profesională continuă a personalului didactic la nivel internațional. Reglementări normative privind formarea profesională continuă a cadrelor didactice în Republica Moldova.
4. **Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice:** Domenii. Standarde. Indicatori. Descriptori. Planul de dezvoltare profesională al cadrelor didactice.
5. **Dimensiunile dezvoltării profesionale a cadrelor didactice:** profesorul mentor și profesorul formator. Mentoratul. Tipurile de mentorat: Mentoratul de inserție profesională și de dezvoltare profesională. Formatorul: metode eficiente în formarea formatorului.

OBIECTIVELE	SUBIECTUL	DESCRIEREA ACTIVITĂȚII	METODE/ RESURSE	INDICATORI DE PERFORMANȚĂ
Analiza structurii domeniilor și etapelor procesului de dezvoltare a instituției de învățământ; argumentarea necesității parcurgerii tuturor etapelor în procesul dezvoltării instituției de învățământ.	Comunitatea de învățare	<ul style="list-style-type: none"> • „Cartea vieții”. Fiecare participant va primi câte 4 foi de hârtie și va fi rugat să realizeze cartea vieții în conformitate cu următoarele instrucțiuni: • Prima pagină – denumirea cărții • Pagina a doua – prezentarea grafică a familiei • Pagina a treia – cea mai inedită întâmplare în cadrul activității profesionale • Pagina a patra – unde și cum mă văd în 5 ani. <p>După ce au realizat „cartea vieții” fiecare participant vine în fața tuturor și se prezintă.</p>	Activitatea „Cartea vieții” foi de hârtie, pixuri, calculator, platforme educaționale	Beneficiarii: -analizează regulile jocului prorus; -realizează instrucțiunile prevăzute de joc; - completează fișele cu datele persoanei; - prezintă fișele completate colegilor participanți.
	Politici educaționale naționale și internaționale.	Formatorul prezintă tematica sesiunilor. Formatorul prezintă obiectivele cursului modulului <i>Praxiologia profesionalizării cadrelor didactice</i> Temele: Reglementări privind formarea profesională continuă a personalului didactic la nivel internațional. Reglementări normative privind formarea profesională continuă a cadrelor didactice în Republica Moldova (<i>Relevanța valorică a politicilor de formare profesională continuă la nivel național și internațional.</i>	Prelegerea interactivă; Tehnica LIST; Lucrul cu suportul de curs foi de hârtie, calculator,	Beneficiarii: - identifică asemănări și deosebiri între politicile educaționale naționale și internaționale; - relatează dimensiunile esențiale ale FPC.

<p>Examinarea standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice; determinarea structurii și a componentelor unui plan de dezvoltare profesională.</p>	<p>Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice</p>	<p><i>Domenii. Standarde. Indicatori. Descriptori. Planul de dezvoltare profesională al cadrelor didactice.</i> Analiza standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice prin domeniile prezente, indicatorii și descriptorii prezenți în document. Discutarea unui plan de dezvoltare profesională al cadrelor didactice: structură, componente, impactul asupra dezvoltării profesionale. <i>Formarea profesională continuă în contextul reformelor educaționale</i> (analiza comparativă a standardelor de competență profesională a cadrelor didactice la nivel internațional și național). Formatorul formează cinci grupe; fiecare grup are sarcina de analizat câte un domeniu (activitatea timp de 10 min.): Domeniul 1. Proiectarea didactică Domeniul 2. Mediul de învățare Domeniul 3. Procesul educațional Domeniul 4. Dezvoltarea profesională Domeniul 5. Parteneriate educaționale Discuții cu privire la fiecare domeniu din standarde. Analiza Planului de dezvoltare profesională a cadrului didactic (domeniul 4): structură, componente, viziuni și propuneri. Elaborarea unui plan de dezvoltare profesională a unui cadru didactic la nivel de instituție de învățământ. Debriefare: Analiza activităților organizate pe parcursul sesiunii, evidențiind aspecte reușite pentru implementarea documentului analizat în instituție.</p>	<p>Metoda învățării prin demonstrație; Prezentare ppt; harta conceptuală; metoda învățării bazate pe analiza de sarcini; calculator</p>	<p>Beneficiarii: -analizează structura standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice; - determină actorii educaționali care aplică standardele la nivel de instituție; -corelează domeniile, indicatorii și descriptorii în standarde; -formulează propuneri cu referire la structura planului de dezvoltare profesională; - realizează diverse activități practice cu referire la tema propusă.</p>
<p>Analiza dimensiunilor în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice; mentoratul și formatorul; clasificarea metodelor</p>	<p>Dimensiunile dezvoltării profesionale a cadrelor didactice: mentoratul și formatorul.</p>	<p>Mentoratul. Tipurile de mentorat: Mentoratul de inserție profesională și de dezvoltare profesională. Analiza Codului educației, art. 58. APLICAȚIE PRACTICĂ: Participanții vor fi împărțiți în 3 echipe conform tipului de mentorat: - mentorat de practică; - mentorat de inserție profesională; - mentorat de dezvoltare profesională. Fiecare echipă va avea câte o foaie de flipchart nominalizată.</p>	<p>Prelegerea interactivă; Prezentare PPT; Lectura prin modelul RICAR (răsfoire, întrebări, citirea propriu-zisă, aprofundarea</p>	<p>Beneficiarii: -delimitarea dimensiunilor în dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice; - disting tipurile de mentorat și</p>

<p>interactive, metodelor practic-demonstrative, metodelor de dezvoltare a gândirii critice și creativității; valorificarea învățării experiențiale în activitatea formatorului</p>		<p>Fiecare echipă are la dispoziție timp pentru a discuta, a analiza și a concluziona necesitatea instituirii mentoratului în instituțiile de învățământ.</p> <p>După expirarea a 10 minute acordate participanților pentru lucru, foile se schimbă între echipe. Aici echipele analizează ceea ce au realizat colegii lor și vor veni cu completări. Rotația are loc conform acelor ceasornicului, de 3 ori, astfel încât foaia inițială să revină la echipa de origine – prima echipă de la care a plecat. În final se va obține o analiză generală a tipurilor de mentorat.</p> <p>Debriefare: În viziunea dvs. care tipuri de mentorat sunt specifice unei instituții de învățământ? Dintre cele 3 tipuri de mentorat, care tip de mentorat se întâlnește în instituția dvs.? etc.</p> <p>Formatorul: tipuri de metode, metode eficiente în formarea formatorului. Formatorul prezintă categoriile de metode: metodelor interactive, metodelor practic-demonstrative, metodelor de dezvoltare a gândirii critice și creativității. În echipele anterior formate, participanții au câte o categorie de metode care este analizată în fiecare echipă formată. În continuare echipele elaborează reperele specifice fiecărei categorii de metode enunțate. Fiecare echipă prezintă experiențe din activitatea formatorului, enunțând metodele utilizate în organizarea seminarelor, meselor rotunde la nivel local și instituțional.</p>	<p>mesajului, recapitulare)</p>	<p>beneficiile acestuia în activitatea profesională; - analizează diferite tipuri de metode în formarea formatorului; - valorifică experiențele profesionale; - realizează diverse activități practice cu referire la tema propusă.</p>
---	--	---	---------------------------------	---

Tema 2. Curriculumul școlar:

- 1. Competența – element-cheie în formarea cadrului didactic:** Paradigme, modele și teorii ale formării competențelor cadrelor didactice. Domenii de competențe ale cadrelor didactice. Categoriile de competențe ale cadrelor didactice. Profilul de competență al cadrului didactic: viziuni comparative.
- 2. Curriculumul național: fundamente conceptuale și orientări de dezvoltare:** Cadrul de referință al curriculumului național. Axele valorice ale dezvoltării Curriculumului Național.

3. **Implementarea și monitorizarea curriculumului școlar:** Condițiile cu privire la implementarea și monitorizarea curriculumului școlar. Demersuri manageriale ale implementării și monitorizării curriculumului școlar.
4. **Lecția modernă:** Modele de lecții în care predomină strategiile de comunicare. Modele de lecții în care predomină strategiile de acțiune. Modele de lecții în care predomină strategiile de informatizare. Modele de lecții în care predomină strategiile interacționale.

OBIECTIVELE	SUBIECTUL	DESCRIEREA ACTIVITĂȚII	METODE/ RESURSE	INDICATORI DE PERFORMANȚĂ
Analiza paradigmelor, modelelor și teoriilor cu privire la formarea competențelor cadrelor didactice; identificarea principiilor și funcțiilor formării profesionale continue a cadrelor didactice.	Competența – element-cheie în formarea cadrului didactic	<p><i>Paradigme, modele și teorii ale formării competențelor cadrelor didactice. Domenii de competențe ale cadrelor didactice. Categoriile de competențe ale cadrelor didactice. Profilul de competență al cadrului didactic: viziuni comparative.</i></p> <p>Conceptul de competență</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competența ca un ansamblu/sistem integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini, acumulate de elevi prin învățare și mobilizate în contexte specifice de realizare, adaptate vârstei elevului și nivelului cognitiv al acestuia, în vederea rezolvării unor probleme cu care acesta se poate confrunta în viața reală. • Competența școlară este un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, dobândite, formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte și situații. (CRCN, 2017) <p>Structura competenței în funcție de finalitate</p> <p>Reieșind din modul de manifestare a competenței ca finalitate, ea poate include următoarele componente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - acțiune/activitate reprezentată printr-un verb; - indicator al timpului de finalitate (cunoaștere, aplicare, integrare/transfer); - aspectul condițional al finalității (domeniul, disciplina, subiectul); - indicator general privind nivelul de realizare a acțiunii sau a produsului în contextul dat de învățare. <p>Paradigme, modele și teorii ale formării competențelor cadrelor didactice.</p>	Știu-Vreau să știu-Învăț Conversația euristică Problematizarea Modelarea, Simularea de situații	Beneficiarii: -analizează paradigme, modele și teorii ale formării competențelor cadrelor didactice; -definesc conceptul de competență în viziunea mai multor autori; -analizează structura competenței în dependență de finalitate; - identifică domeniile de competențe ale cadrului didactic la nivel de proces educațional; -integrează taxonomia competențelor transversale în procesul educațional; - compară profilul de competență al cadrului didactic în corelare cu

				documentele educaționale implementate în instituția de învățământ.
Interpretarea reperelor teoretice ale curriculumului național ca document de politică educațională;	Curriculumul național: fundamente conceptuale și orientări de dezvoltare	<p><i>Cadrul de referință al curriculumului național. Axele valorice ale dezvoltării Curriculumului Național.</i></p> <p>Formatorul prezintă structura CADRULUI DE REFERINȚĂ AL CURRICULUMULUI NAȚIONAL.</p> <p>Formatorul se referă la definiția dată pentru <i>curriculumul național</i> din <i>Cadrul de Referință</i>. Este foarte important de a distinge semnificația dată pentru curriculum din mai multe perspective.</p> <p>Formatorul prezintă <i>semnificațiile</i> noțiunii de curriculum în sens restrâns și în sens larg; prezintă <i>curriculumul ca domeniu</i>.</p> <p><i>Activitate practică: Aspecte de renovare curriculară</i></p> <p>Se formează 4 grupe conform cifrelor 1, 2, 3, 4. Fiecare grup notează aspectele de renovare curriculară. Ideile sunt prezentate în plen. Formatorul face unele completări, sugestii, referindu-se la slide-ul din prezentarea ppt.</p> <p>Orientări în dezvoltarea curriculumului educațional din perspectiva cadrului teoretic de referință.</p> <p>Diverse abordări ale curriculumului național</p> <p>Formatorul prezintă <i>axele valorice</i> ale dezvoltării Curriculumului național:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deschiderea spre cadrul axiologic în era diminuării/reactualizării valorilor umane; - Deschiderea spre formare/autoformare a personalității elevului în era dezvoltării durabile a resurselor umane; - Deschiderea spre cadrul cultural/intercultural în era globalizării și internaționalizării; - Deschiderea spre învățarea digitală în era tehnologizării; - Deschiderea spre formularea cadrului antreprenorial în era crizelor economice; - Deschiderea spre învățarea activă/creativă/constructivă în era educației pe parcursul întregii vieți; 	conversația euristică problematizarea modelarea, simularea de situații	Beneficiarii: - analizează diferite tipuri de curriculum; -apreciază orientările în dezvoltarea curriculumului din perspectiva cadrului teoretic de referință; - identifică reperele pentru conceptualizarea curriculumului din perspectivă paradigmatică; -examinează modelul de proiectare curriculară; -actualizează structura curriculumului, 2019.

		<p>- Deschiderea spre cadrul teleologic (finalități axate pe psihocentrism și sociocentrism) în era construirii societății a cunoașterii.</p> <p>Discuții cu referire la implementarea fiecărei axe valorice în procesul educațional.</p>		
<p>Identificarea condițiilor motivaționale și instituționale privind implementarea și monitorizarea curriculumului școlar; analiza condițiilor cu privire la implementarea și monitorizarea curriculumului școlar.</p>	<p>Implementarea și monitorizarea curriculumului școlar</p>	<p><i>Condițiile cu privire la implementarea și monitorizarea curriculumului școlar. Demersuri pedagogice ale implementării și monitorizării curriculumului școlar</i></p> <p>Praxiologia implementării și monitorizării curriculumului școlar ca și alte componente manageriale se axează pe două dimensiuni: <i>managerială și pedagogică.</i></p> <p>În cadrul fiecărei dimensiuni se aplică strategii și instrumente specifice.</p> <p><i>Dimensiunea managerială implică:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • crearea condițiilor motivaționale și organizaționale cu privire la implementarea și monitorizarea curriculumului școlar; • organizarea formării resurselor umane privind implementarea și monitorizarea curriculumului școlar etc.; • organizarea implementării și monitorizării propriu-zise a curriculumului. <p><i>Dimensiunea pedagogică implică:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • formarea continuă a managerilor școlari și a cadrelor didactice în vederea implementării și monitorizării curriculumului școlar; • elaborarea sistemului de indicatori cu privire la eficiența implementării curriculumului școlar și, în special, a documentelor curriculare etc. <p>Este determinat sistemul de <i>condiții</i> cu privire la implementarea și monitorizarea curriculumului școlar.</p> <p>Prima condiție ține de crearea cadrului motivațional pentru toți participanții implicați în implementarea și monitorizarea curriculumului școlar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • creșterea profesională a managerilor și a cadrelor didactice; • participare la seminare și la traininguri special organizate; 	<p>Asocieri libere SINELG Conversația euristică Discuții</p>	<p>Beneficiarii:</p> <p>-determină condițiile privind implementarea și monitorizarea curriculumului școlar; -analizează dimensiunea managerială a implementării și monitorizării curriculumului; -analizează dimensiunea pedagogică a implementării și monitorizării curriculumului; -apreciază beneficiile implementării curriculumului la nivel instituțional, raional/municipal, național.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • obținerea gradelor didactice și manageriale; • creșterea statutului și posibilitatea de a obține funcția de formator local/ național etc. <p>A doua condiție ține de aspectul organizațional al procesului de implementare a curriculumului școlar. Aspectul dat vizează trei niveluri: național, raional/ municipal și instituțional.</p> <p>O altă condiție cu referire la implementarea curriculumului școlar ține de pregătirea/ formarea cadrelor didactice și a celor de conducere.</p> <p>Debrifarea activităților realizate (diagrama Venn): Care sunt beneficiile implementării curriculumului?</p> <ul style="list-style-type: none"> - la nivel național - la nivel raional/municipal - la nivel instituțional 		
Analiza diverselor modele ale lecției; argumentarea importanței realizării lecției din perspectiva diverselor strategii.	Lecția modernă	<p>Modele de lecții în care predomină strategiile de comunicare. Modele de lecții în care predomină strategiile de acțiune. Modele de lecții în care predomină strategiile de informatizare. Modele de lecții în care predomină strategiile interacționale. <i>Organizarea lecției; planificarea lecției.</i></p> <p>Proba „Eu în procesul de schimbare” (individual) 10 min.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prezentați două exemple de schimbare unde ați participat și dvs.: un exemplu vizează schimbarea reușită și alt exemplu vizează schimbarea nereușită. <p>Modele de conducere a lecției (3 grupuri/fișe):</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ modele de conducere a lecției în care predomină strategiile de comunicare; ✓ modele de conducere a lecției în care predomină strategiile de acțiune; ✓ modele de conducere a lecției în care predomină strategiile de informatizare; ✓ modele de conducere a lecției în care predomină strategiile interacționale.) 	Prelegerea interactivă, demonstrația, Metoda lotus	<p>Beneficiarii:</p> <ul style="list-style-type: none"> - formulează 2-3 definiții ale noțiunii de lecție, în baza informației propuse; - identifică, în baza anexei propuse, 4 tipuri de modele lecții; - demonstrează o situație didactică de utilizare a strategiilor de acțiune; - realizează o activitate profesională, în baza modelelor învățate; - execută un model de lecție în care predomină strategiile de informatizare;

		<p>Prezentarea sarcinilor de fiecare echipă. Formatorul concluzionează.</p> <p>Prezentarea lecției:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ organizarea lecției; ✓ planificarea lecției. <p>Cerințele realizării lecției: sistemică, optimă, strategică</p> <p><i>Funcțiile lecției:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificare - organizare, • Orientare - îndrumare, • Reglare - autoreglare. <p>Două puncte de vedere în realizarea lecției:</p> <ul style="list-style-type: none"> • activitatea elevilor realizată sub îndrumarea profesorului în vederea asimilării cunoștințelor și formării de competențe; • o entitate/unitate didactică cu scop precis, în care se realizează interacțiunea dintre factorii procesului de învățământ: scop, elev, profesor, conținut, metode, tehnologie didactică. <p>Organizarea lecției:</p> <ul style="list-style-type: none"> • abordarea lecției într-o viziune curriculară; • lecția reprezintă o formă de organizare a procesului de învățământ bazată pe: obiective, conținuturi adecvate, strategii didactice, tehnici de evaluare etc.; • organizarea activităților de instruire/învățare în mai multe moduri/forme. <p>Direcții:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizarea timpului instruirii • Organizarea situațiilor de învățare • Organizarea structurală a lecției • Organizarea acțională a lecției <p>Planificarea lecției:</p>	<p>- demonstrează câte o situație didactică în cadrul fiecărui model de lecție;</p> <p>-generalizează punctele de vedere ale formabililor referitoare la cele 4 modele de lecții;</p> <p>-integrează fiecare model de lecție la disciplina predată.</p>
--	--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> • planificarea obiectivelor concrete ale lecției; • planificarea conținuturilor lecției; • planificarea metodologiei lecției; • planificarea evaluării lecției. <p>Activitate: <i>Planificarea evaluării lecției – un model:</i></p>												
		<table border="1"> <thead> <tr> <th>Perioada de timp implicată</th> <th>Funcția pedagogică specifică</th> <th>Strategia de evaluare adoptată</th> <th>Metodele de evaluare folosite prioritar</th> <th>Rezultatele școlare evaluate prioritar</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Perioada de timp implicată	Funcția pedagogică specifică	Strategia de evaluare adoptată	Metodele de evaluare folosite prioritar	Rezultatele școlare evaluate prioritar							
Perioada de timp implicată	Funcția pedagogică specifică	Strategia de evaluare adoptată	Metodele de evaluare folosite prioritar	Rezultatele școlare evaluate prioritar										

Tema 3. Avansarea profesională a cadrelor didactice:

1. **Motivarea cadrelor didactice:** Teorii privind motivarea resurselor umane. Recrutarea, angajarea și menținerea personalului din instituție. Metode de recrutare a angajaților.
2. **Evaluarea cadrelor didactice. Evaluarea internă a cadrelor didactice:** Documente de politică educațională și normative referitoare la procesul de evaluare a cadrelor didactice.
3. **Atestarea cadrelor didactice:** Performanțele cadrelor didactice. Stimularea performanței profesionale a personalului din instituție. Studiu de caz. Situația pedagogică. Proiectul/produsul educational.

OBIECTIVELE	SUBIECTUL	DESCRIEREA ACTIVITĂȚII	METODE/ RESURSE	INDICATORI DE PERFORMANȚĂ
Analiza teoriilor motivaționale; aplicarea tehnicilor de motivare a angajaților, care să stimuleze performanța acestora; conștientizarea	Motivarea cadrelor didactice	Teorii privind motivarea resurselor umane. Recrutarea, angajarea și menținerea personalului din instituție. Metode de recrutare a angajaților. <i>Activitate de energizare. Sus și jos</i> 2 postere: 1. Părinte (un poster sus care ia decizii pentru copilul său) și 2. Manager (un poster jos, care se subordonează doleanțelor părinților dar în conformitate cu actele normative). Părintele: Ce ar schimba în învățământul din republică? În această școală? În această clasă? etc. Managerul: Ce ar putea schimba în instituția sa? Ce ar vrea să	Prelegerea Lucrul cu suportul de curs Conversația euristică, Problematizarea Studiu de caz calculator, platforme educaționale	Beneficiarii: -determină teoriile motivaționale în procesul de recrutare a personalului didactic; -aplică tehnicile de motivare a angajaților pentru a stimula performanța

<p>rolului feedback-ului în motivarea și dezvoltarea cadrelor didactice.</p>		<p>schimbe în comunitate? etc. Peste 5 – 7 minute se inversează sarcinile și continuă să completeze lista cu sugestii. Se discută propunerile. Managerii își notează 1 – 2 propuneri ce îi vizează direct, ca obiective personale și profesionale. Este prezentat domeniul 3 Resurse umane. Listează! Scrieți în centrul posterului noțiunea – cheie <i>Resurse umane</i> al temei de astăzi. Lăsați managerii să facă asociații libere, timp de 2-3 minute, cu această noțiune și să le înregistreze în jurul acesteia. Investighează! Managerii identifică legăturile dintre noțiunile, termenii înregistrați și să le explice. Intervenți cu întrebări de genul lui Ce te face să crezi? Ce argumente ai? Pe ce te bazezi? Sprijiniți-i în interpretarea multiplă, variată a legăturilor etc. Notează! Se oferă timp pentru lucru în perechi sau în grupuri (Consultații în grup), dar poate fi organizată și o discuție în plen (Discuția ghidată) – important este ca ea să fie dirijată, și nu liberă. După 3 – 5 minute de discuție și de continuare a actualizării, este rezervat timp ca fiecare să noteze pentru sine ce știe la acest subiect. Cunoaște! Acum are loc prelegerea – demonstrație pe care o ține formatorul. Formabilii notează ceea ce e cu adevărat nou pentru fiecare dintre ei. Se propune pentru analiză indicatorul 3.1. Cu ce probleme se confruntă managerii contemporani în Recrutarea și selecția resurselor umane? Alegeți cele mai productive și eficiente metode de recrutare specifice învățământului preuniversitar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Anunțurile de angajare în presă 2. Vizitarea universităților 3. Stagiul de practică pedagogică 4. Managementul pregătirii propriilor cadre didactice. 5. Utilizarea Internetului 6. Agențiile publice și private de recrutare 7. Evenimentele speciale 8. Solicitarea sprijinului persoanelor cunoscute 	<p>acestora; - oferă un feedback constructiv corectiv colegilor participanți; - apreciază rolul feedback-ului în motivarea și dezvoltarea cadrelor didactice.</p>
--	--	--	---

		<p>De ce factori, aspecte, trebuie să țină cont managerul în situația concedierii personalului instituției?</p> <p>Participanților divizați în echipe li se propune să dezbată și să prezinte diverse studii de caz din experiența personală când au apelat la Art. Codului Muncii, de ex. La Art 355. din Codul Muncii.</p> <p>Grupurile vor face prezentări reciproce</p> <p>Formatorul atrage atenție asupra unor condiții obligatorii ce țin de procesul de concediere.</p> <p>Se discută asupra soluțiilor optime</p>		
<p>Analiza documentelor de politică educațională și normative referitoare la procesul de evaluare a cadrelor didactice; argumentarea necesității desfășurării procesului de evaluare a performanțelor a cadrelor didactice.</p>	<p>Evaluarea cadrelor didactice. Evaluarea internă a cadrelor didactice</p>	<p>Documente de politică educațională și normative referitoare la procesul de evaluare a cadrelor didactice. Codul Educației (art. referitoare la evaluarea cadrelor didactice/de conducere).</p> <p>Metodologia de evaluare a cadrelor didactice.</p> <p>Analiza etapelor de evaluare a cadrelor didactice: <i>autoevaluare, evaluare internă, evaluare externă</i> (Metodologia, p. 12).</p> <p>Analiza Fișei de (auto)evaluare (Anexa 1 din Metodologie).</p> <p>Analiza Portofoliului profesional (Anexa 8 din Metodologie): structură, componente.</p> <p>Analiza procedurii de acordare a punctajului și a calificativelor în procesul de evaluare internă a activității didactice (cap. III din Metodologie).</p> <p>Analiza procedurii de acordare a punctajului și a calificativelor în procesul de evaluare externă a activității didactice (cap. IV din Metodologie).</p>	<p>Prelegerea Lucrul cu suportul de curs Conversația euristică, Problematizarea Studiu de caz</p>	<p>Beneficiarii:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifică soluții pentru depășirea dificultăților în cadrul procesului de evaluare a performanțelor; -argumentează necesitatea desfășurării procesului de evaluare a performanțelor a cadrelor didactice; - deduc necesitatea realizării anuale a procesului de evaluare a performanțelor;
<p>Prezentarea studiului de caz, a situației pedagogice și a proiectului/ produsului</p>	<p>Atestarea cadrelor didactice</p>	<p>ATESTAREA CADRELOR DIDACTICE: REALITATE, PROBLEME ȘI SOLUȚII (analiza Regulamentului de atestare a cadrelor didactice, noiembrie 2020). Discuții cu privire la studiul de caz, situația pedagogică, produsul/proiectul educațional. Criterii de prezentare a studiului de caz/situației pedagogice/produs/proiect educațional; grila de apreciere a acestora.</p>	<p>Prelegerea interactivă Forma LINC Asociații libere Consultații în grup</p>	<p>Beneficiarii:</p> <ul style="list-style-type: none"> - definesc noțiunea de performanță a cadrului didactic; -analizează conceptul de studiu

<p>educațional; identificarea soluțiilor pentru depășirea dificultăților în cadrul procesului de evaluare a performanțelor.</p>		<p><i>Scopul și principiile evaluării performanței cadrelor didactice</i></p> <p>Participanții vor fi întrebați ce înțeleg prin evaluarea performanței, cum decurge evaluarea performanțelor în cadrul instituției de învățământ, cine participă la evaluare.</p> <p>Formatorul prezintă participanților scopul și principiile evaluării performanțelor. De asemenea, vor fi analizați factorii implicați în procesul evaluării performanțelor și rolul fiecărui factor.</p> <p>Scopul primordial al evaluării cadrului didactic îl constituie sprijinirea dezvoltării profesionale a acestuia și, implicit, sprijinirea creării în instituția de învățământ a unei reale comunități de învățare și dezvoltare profesională.</p> <p>Procesul de evaluare internă și cel de evaluare externă a cadrelor didactice, precum și rezultatele acestora vor fi utilizate în mod primordial pentru:</p> <ul style="list-style-type: none"> • formarea competențelor de reflecție și autoevaluare a cadrelor didactice; • asigurarea calității procesului de învățare la clasă; • identificarea domeniilor în care cadrele didactice demonstrează competențe și experiențe notabile, precum și a celor în care au nevoie de informare și sprijin pentru dezvoltare; • elaborarea planurilor individuale de dezvoltare profesională; • identificarea bunelor practici pentru schimb de experiență pe plan local, raional, național; • proiectarea acțiunilor de împărtășire a experienței și de dezvoltare profesională la locul de muncă • stimularea creării în instituția de învățământ a unei comunități reale de învățare. <p>Mai ales, se atenționează componenta indicatori de performanță și se explică tipurile de indicatori de performanță: <i>de produs, de rezultat, de eficiență</i>. Indicatorii de performanță reprezintă o valoare</p>	<p>Discuția ghidată</p> <p>Studiu de caz</p>	<p>de caz, situație pedagogică, produs/proiect educațional;</p> <ul style="list-style-type: none"> - elaborează un plan individual de dezvoltare profesională; - explică indicatorii de performanță: <i>de produs, de rezultat, de eficiență</i>; - elaborează studii de caz, situații pedagogice în cadrul procesului educațional; -analizează procesul de atestare a cadrelor didactice în baza Regulamentului aprobat (2020); - apreciază grila de evaluare a produselor elaborate (studiu de caz, situație pedagogice, proiect/produs educațional).
---	--	---	--	--

		<p>concretă sau o <i>trăsătură</i> specifică utilizată pentru a măsura activitățile, produsele și rezultatele obținute în raport cu obiectivele. <i>Indicatorul de performanță se elaborează în raport cu obiectivul și răspunde la întrebarea: „Cum vom ști că am atins obiectivul?”</i></p> <p>Categoriile de indicatori:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Indicatorii de produs</i> indică cantitatea de produse/servicii oferite pentru realizarea obiectivelor. - <i>Indicatorii de eficiență</i> exprimă cantitatea medie a resurselor consumate (timpul, costul) pentru obținerea unui rezultat (<i>exemplu</i>: cheltuieli medii totale pentru elaborarea unui instrument de evaluare în bază de competență). - <i>Indicatorii de rezultat/efect</i> reflectă nivelul realizării obiectivului și descriu calitatea implementării acestuia; scot în evidență schimbările produse (<i>exemplu</i>: gradul de promovare adecvată la clasă de către profesori a metodologiei de evaluare a rezultatelor învățării în baza standardelor de eficiență). <p>Pentru a formula indicatorul de performanță se precizează care sunt așteptările față de modurile de realizare a obiectivelor. Astfel,</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>pentru achiziții de materiale și echipamente</i> precizăm: numărul de calculatoare achiziționate, tipul și caracteristicile lor tehnice; termenul la care calculatoarele trebuie să fie în școală; cantitățile de hârtie și de toner care vor trebui cumpărate pentru tipărirea revistei școlii. - <i>pentru activitățile de pregătire a cadrelor didactice</i>: numărul de participanți, numărul de ore/participant; prezența la activitățile de formare; competențele pe care participanții vor trebui să le dovedească la sfârșitul cursului respectiv. - <i>pentru activitățile desfășurate cu participarea membrilor comunității</i>: număr de participanți, gradul de implicare a participanților (de exemplu, câți ne așteptăm să ia cuvântul), nivelul așteptat de satisfacție (de exemplu, ne putem aștepta ca 90% din ei să se declare mulțumiți). <p>Criteriile principale ce trebuie luate în considerare la stabilirea indicatorilor de performanță: clar (<i>precis, explicit și lipsit de</i></p>		
--	--	---	--	--

		<p><i>ambiguitate); relevant (corect și util pentru obiective); economic (disponibilitatea datelor la costuri raționale); adecvat (furnizând o bază fiabilă și oportună pentru evaluarea performanțelor); monitorizabil (disponibilitate suficientă a informațiilor, consistența în timp și deschis pentru examinare independentă).</i></p> <p><i>Beneficiile procesului de evaluare a performanțelor</i></p> <p>Participanții sunt împărțiți în echipe. Primele 2-3 echipe, vor fi rugate să facă o listă comună din 5 beneficii a realizării procesului de evaluare a performanțelor în cadrul instituțiilor de învățământ. Formatorul va nota câte un beneficiu de la fiecare echipă, pe rând, pe foaie de flipchart. În final se obține o listă comună realizată de grupul de participanți.</p> <p>Sarcina de lucru pentru celelalte 2-3 echipe - sa elaboreze în raport cu unul dintre domeniile din Standarde itemi pentru un posibil chestionar de identificare a nevoilor cadrelor didactice.</p> <p>Listați timp de 5 minute pe o foaie de flipchart acțiunile consecutive pe care trebuie să le întreprindă un manager pentru perfecționarea cadrelor didactice la nivel de instituție școlară.</p>		
--	--	---	--	--

Programul formatorului la modulul *Organizarea activităților educaționale curriculare și extrașcolare*

(75 ore contact direct (28 ore teoretice și 47 ore seminare), 225 ore activitate individuală, total 300 ore).

Beneficiari: *diriginți, directori adjuncți educație, din învățământul general / profesional tehnic*

Resurse de timp: 3 zile.

Numărul de credite profesionale transferabile – 3

Competențe profesionale:

- la nivel de cunoaștere și înțelegere:
 - *cunoștințe factuale:* definirea noțiunii de competență managerială a profesorului – diriginte în cadrul proiectării și organizării activității educaționale la clasa de elevi;
- *cunoștințe conceptuale:* analiza conceptelor cu privire la *activitate educativă* după diferite criterii;
- la nivel de aplicare:
 - *cunoștințe procedurale:* delimitarea aspectelor moderne ale proiectării, implementării și evaluării activității educaționale; implementarea diferitelor modele constructiviste ale proiectării activității educaționale; rezolvarea diverselor probleme, a situațiilor problemă în contextul activității educaționale;
- la nivel de integrare:
 - *cunoștințe strategice:* proiectarea activității educaționale în baza reperelor teoretico-aplicative moderne; argumentarea importanței activităților educaționale la nivel de societate; identificarea aspectelor reușite ale proiectării activității educaționale în cadrul activităților practice.

Tema 1. Organizarea activităților educaționale curriculare și extrașcolare: definire și delimitare conceptuală:**1. Definire și delimitare terminologică. Caracteristici și funcții ale activităților educaționale curriculare și extrașcolare.**

Activitatea educațională în învățământul general.

2. Dirigintele și exigențele activității educaționale curriculare și extrașcolare. Profilurile activităților extrașcolare.

Tipologia activităților educaționale curriculare și extrașcolare: manifestări pentru promovarea unor noi educații; cercurile de elevi; consultațiile și meditațiile; serbările școlare; activitățile cu părinții, cu școala și comunitatea; concursurile și olimpiadele școlare.

Obiectivele	SUBIECTUL	DESCRIEREA ACTIVITĂȚII	METODE/ RESURSE	Indicatori de performanță
Formarea comunității de învățare; fortificarea	Comunitatea de învățare	Activitate: Cercul de conversație Scop: exprimarea identității <i>Durata: 15'</i> <i>Reguli și detalieri:</i>	Probă: Cercul de conversație Fișe cu jocul propus	Beneficiarii: -analizează regulile activității prorus; - completează fișa cu

aspectului relațional al comunității.		<p>Participantii completează enunțurile date. <i>Exemple:</i> Ceea ce prefer eu este ; Mi-ar plăcea să fiu ; Pasiunea mea preferată este ; Cred că numele meu semnifică ; Nu mi-ar plăcea să știu ; Sunt fericit/ă (trist/ă) când ; Aș vrea să fiu mai ; Într-o zi sper</p> <p>Fiecare participant prezintă fișa completată colegilor. Această activitate se organizează pentru ca participanții să se cunoască mai bine și, totodată să se formeze comunitatea de învățare.</p>	Foi, pixuri, calculator, platforme educaționale, ecran	date persoane; - prezintă fișa completată colegilor participanți;
<p>Analiza conceptului de management educațional în contextul proceselor de management; identificarea funcțiilor managementului educațional determinarea profilurilor activităților extrașcolare; examinarea tipurilor de activități educaționale curriculare și extrașcolare</p> <p>Definirea</p>	<p>Agenda formatorului</p> <p><i>Caracteristici și funcții ale activităților educative în instituția școlară</i></p> <p><i>Tipologia activităților educative în instituția școlară.</i></p>	<p>Formatorul prezintă tematica sesiunilor. Formatorul prezintă obiectivele cursului <i>Managementul activităților educaționale în instituția școlară</i> Formatorul propune pentru discuție termenii de reper pentru activitate: activitate/activități educative, model constructivist, managementul clasei de elevi. Formatorul prezintă printr-o miniprelegere noțiunile de activitate educativă/activități educaționale; <i>direcțiile prioritare ale activității educaționale</i> care vizează dezvoltarea personalității copilului și a integrării lui sociale; clasificarea tipurilor de activități educaționale; etapele proiectării activităților educaționale și explică specificul proiectării actuale, corelează proiectarea activităților educaționale cu specificul proiectării constructiviste. <i>Direcțiile prioritare ale activității educaționale</i> care vizează dezvoltarea personalității copilului și a integrării lui sociale sunt: - prezentarea activității educaționale ca dimensiune a procesului de învățare permanentă; - necesitatea recunoașterii activității educaționale ca parte esențială a educației obligatorii; - importanța activității educaționale pentru dezvoltarea sistemelor relaționate de cunoștințe, a abilităților și competențelor; - oportunitatea oferită de activitatea educațională pentru crearea condițiilor egale/echitabile de acces la educație pentru dezvoltarea</p>	<p>Prezentare ppt. Discuție ghidată Prelegerea, dezbateră lucrul cu suportul de curs</p> <p>Miniprelegere Prezentare ppt. conversația euristică, problematizarea, Calculator, ecran Prezentare ppt. Discuție ghidată Lucru în grup/</p>	<p>Beneficiarii: analizează agenda formatotului, obiectivele cursului.</p> <p>Beneficiarii: - analizează conceptele propuse de formator; - identifică funcțiile managementului educațional; - examinează profilurile activităților educative extracurriculare și extrașcolare; - definesc conceptul de managementul clasei; - creează contexte prin raportare la activitatea</p>

<p>conceptului managementul clasei de elevi; compararea dimensiunile managementul ui clasei prin raportare la activitatea educațională; Analiza componentele managementul ui clasei de elevi; dezvoltarea abilitatea de a crea contexte educaționale prin raportare la situațiile din activitatea profesională</p>	<p><i>Cercurile de elevi în instituția școlară. Structura unei programe pentru cercurile de elevi.</i></p>	<p>deplină a potențialului personal și reducerea inegalității și excluziunii sociale; - utilizarea potențialului activității educaționale ca mijloc complementar de integrare socială și participare activă a tinerilor în comunitate; - promovarea cooperării în vederea utilizării diverselor abordări didactice necesare ridicării standardelor calității procesului educațional; - asigurarea resurselor umane și financiare pentru implementarea și recunoașterea valorică a programelor educative curriculare și extrașcolare din perspectiva rezultatelor învățării; - recunoașterea activității educaționale ca dimensiune semnificativă a politicilor naționale și europene în acest domeniu. Formatorul continuă cu tematica cursului și îi anunță că vor discuta despre cercurile de elevi, despre structura unei programe pentru un cerc de elevi. Cercul de elevi reprezintă un grup de elevi legați între ei prin preocupări, convingeri, idei etc. comune, de obicei cu scop instructiv-educativ. Formatorul prezintă <i>Structura unei programe pentru cercurile de elevi</i> (fișa se anexează) Formatorul prezintă <i>Profilurile și domeniile în cadrul activității educative</i> (fișa se anexează) <i>Activitate practică:</i> Participanții sunt repartizați în grupuri pentru a elabora un model – schiță de program la unul dintre cercurile pentru elevi</p>	<p>Calculatoare, proiector Fișe: <i>Structura unei programe pentru cercurile de elevi</i> <i>Profilurile și domeniile în cadrul activității educative</i> Foi de flipchart, markere/foi de hârtie A4</p>	<p>profesională;</p> <p>Beneficiarii: - definesc noțiunea de <i>cercuri de elevi</i>; - prezintă structura unei programe pentru cercurile de elevi; - elaborează un model – schiță de program la unul dintre cercurile pentru elevi;</p>
	<p><i>Managementul clasei de elevi</i> <i>Componentele majore ale managementului clasei de elevi</i> <i>Structura dimensională a managementului clasei de elevi</i> <i>Abordări practice ale</i></p>	<p>Formatorul prezintă o succintă informație cu privire la noțiunea de managementul clasei de elevi, componentele majore ale managementului clasei de elevi, După care repartizează fișe participanților, care sunt repartizați în 3 grupuri pentru a organiza o <i>activitate practică</i>: 1 – managementul comportamentului 2 – managementul conținutului 3 – managementul relațiilor</p>	<p>Discuție ghidată Conversație modelarea, simularea de situații / Fișe de lucru <i>Componentele managementului clasei de elevi</i> Foi de flipchart,</p>	<p>Beneficiarii: -identifică componentele managementului clasei de elevi; - exemplifică prin situații cotidiene componentele managementului</p>

	<i>problemelor disciplinare.</i>	Sarcina: Un mic grup de elevi face zgomot la oră, din care cauză bunul mers al lecției se perturbază. Fiecare grup elaborează un mesaj pentru a realiza sarcina propusă din perspectiva comportamentului (1), conținutului (2), relațiilor (3). Fiecare grup elaborează <i>un plan de acțiuni</i> pentru a îmbunătăți comportamentul elevilor.	markere/foi de hârtie	clasei de elevi; - elaborează un plan de acțiuni pentru a îmbunătăți comportamentul elevilor;
	Debriefarea activităților	Formatorul propune începutul ideii, iar participanții timp de 2 minute continuă ideea: În cadrul acestei activități, mi-a plăcut cel mai mult Prezentarea ideilor cu referire la aspectele care le-au plăcut cel mai mult. Formatorul rezumă unele momente ale activității date. Participanții prezintă aspectele care le-au plăcut cel mai mult pe parcursul activităților realizate.	Discuție ghidată/ Calculator, stikere	Beneficiarii: - rezumă/ concluzionează momentele cele mai plăcute din activitățile realizate.

Tema 2. Strategii pedagogice și stilurile de învățare în cadrul activităților educaționale curriculare și extrașcolare

1. Strategii pedagogice în cadrul activităților educaționale curriculare și extrașcolare:

- Strategii de control cognitiv, strategii de control emoțional, strategii de control al mediului.
- Strategii de elaborare și organizare a materialului pentru activitatea educațională.

2. Stilurile de învățare în cadrul activităților educaționale curriculare și extrașcolare:

- Stilurile de învățare în funcție de modalitatea senzorială și de teoria inteligențelor multiple.
- Teoria inteligențelor multiple din perspectiva stilurilor de predare și stilurilor de învățare.

Obiectivele	SUBIECTUL	DESCRIEREA ACTIVITĂȚII	METODA/ RESURSE	Indicatori de performanță
formarea comunității de învățare; fortificarea aspectului relațional al comunității	Comunitatea de învățare	Evocare „Știm ce suntem, dar nu ce vom deveni” (W. Shakespeare) În baza afirmației propuse, redactați un eseu reflexiv.	Scrierea liberă/ Foi, pixuri, calculator, platforme educaționale	Beneficiarii: - redactează un eseu reflexiv în baza sarcinilor formulate;
	Strategii pedagogice și stilurile de	a) Strategii de motivare în activitatea educațională: Pentru a regla reacțiile emoționale, se utilizează diferite <i>strategii de</i>	metoda predării/învățării	Beneficiarii: - identifică

<p>explicarea strategiilor de control cognitiv, emoțional și al mediului; contextualizarea strategiilor de elaborare și organizare a materialului pentru activitatea educațională</p>	<p>învățare în cadrul activităților educaționale curriculare și extrașcolare:</p> <p>a) Strategii de control cognitiv, strategii de control emoțional, strategii de control al mediului.</p> <p>b) Strategii de elaborare și organizare a materialului pentru activitatea educațională.</p>	<p><i>motivare</i> și pot fi împărțite în trei categorii:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>strategii de control cognitiv;</i> - <i>strategii de control emoțional;</i> - <i>strategii de control al mediului.</i> <p>b) Strategii de elaborare și organizare a materialului: Elaborarea unui material presupune relaționarea noilor cunoștințe cu cele deja stocate pentru formarea unor structuri de cunoștințe active și flexibile. Atunci când elaborăm un material, utilizăm mai multe strategii:</p> <p>a) Gîndirea critică, s-au delimitat următoarele operații mentale:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● reactualizarea informațiilor, a secvenței lor și a descrierii lor; ● realizarea de analogii și comparații; ● surprinderea diferențelor și a contrastelor; ● generalizarea, clasificarea, conceptualizarea; ● exemplificarea. <p>b) Monitorizarea activității de învățare reprezintă capacitatea de a verifica sistematic gradul de înțelegere și integrare a ideilor conținute în text. Putem menționa următoarele strategii:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● survolarea textului; ● formularea de întrebări asupra textului; ● citirea textului pe baza hărții unităților de sens; ● clarificarea ideilor care pun probleme de înțelegere; ● sumarizarea textului. <p>Strategii de organizare a materialului pentru activitatea educațională: Organizarea materialului reprezintă gruparea informațiilor relaționate în categorii și structuri pentru a asigura o mai bună memorare a materialului. În cadrul organizării materialului, se pot utiliza mai multe strategii:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● extragerea ideilor principale din materialul învățat și ordonarea acestora; ● schematizarea conținutului pe baza relațiilor existente între idei; ● reprezentarea grafică a materialului sub formă de hartă, matrice, rețea, tabel; ● realizarea unui sumar al textului. <p>În literatura de specialitate se atestă mai multe tehnici de organizare a materialului: <i>sublinierea, luarea de notițe, reprezentările grafice.</i></p> <p>A. Sublinierea constă în reducerea cantității de material care trebuie reactualizată.</p>	<p>reciproce dezbateră lucrul cu suportul de curs conversația euristică, problematizarea/ foi de hârtie calculator, platforme educaționale</p>	<p>tipurile de strategii de motivare în activitatea educațională; - analizează strategiile de elaborare și organizare a materialului pentru activitățile educative.</p>
---	--	--	--	---

		<p>Cerințe față de subliniere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - informația propusă se citește în întregime; - se subliniază materialul necesar, dar nu se subliniază o cantitate prea mare din informație; - utilizarea diverselor semne pentru a discrimina părțile textului; aceste semne se folosesc cu consecvență pe parcursul întregului text. <p>B. Luarea de notițe presupune respectarea mai multor funcții:</p> <ul style="list-style-type: none"> - este o modalitate externă de stocare a informației (informațiile nu pot fi reținute în întregime după o prezentare sau o discuție de grup, însă, odată notate, ele pot fi oricând accesate și revizuite); - facilitează memorarea și reactualizarea materialului (luarea de notițe permite o triplă codare a materialului – verbală, vizuală, kinestezică – ceea ce permite o memorare mai bună și o reactualizare mai ușoară); - permite structurarea materialului chiar în timpul orei sau în timpul parcurgerii textului. 		
Dezvoltarea inteligențelor multiple din perspectiva stilurilor de predare și învățare	<p>Stilurile de învățare în cadrul activităților educaționale curriculare și extrașcolare:</p> <p>a) Stilurile de învățare în funcție de modalitatea senzorială și de teoria inteligențelor multiple.</p> <p>b) Teoria inteligențelor multiple din perspectiva stilurilor de predare și stilurilor de învățare.</p>	<p>Tabelul 1.2. Stilurile de învățare în funcție de modalitatea senzorială [adaptare după 44, 45].</p> <p>Aplicație</p> <p>Proiectați o situație de învățare pe o temă educativă, la alegere, în care să valorificați cele trei stiluri de învățare.</p> <p>De exemplu: Tema educativă: Activitățile preferate</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prezentați o expoziție de fotografii cu elevii din clasă în cadrul diferitor activități educative. • Redactați un eseu pe tema propusă. • Elaborati un proiect în grup la tema propusă. • Prezentați varianta care ați selectat-o și argumentați-vă alegerea. <p>Care sunt beneficiile identificării și dezvoltării stilurilor de învățare?</p> <p>Pentru elev:</p> <ul style="list-style-type: none"> - autocunoaștere; - relevarea punctelor tari și a punctelor slabe ale învățării; - eliminarea / reducerea obstacolelor învățării; - îmbunătățirea stimei de sine; 	Metoda învățării pe grupe mici conversația euristică problematizarea modelarea, simularea de situații Tabel conceptual Discuție ghidată/ calculator, platforme educaționale	<p>Beneficiarii:</p> <ul style="list-style-type: none"> - proiectează situații de învățare pe o temă educativă; - prezintă beneficiile dezvoltării stilurilor de învățare; - exemplifică teoria inteligențelor multiple în baza stilurilor de învățare;

		<ul style="list-style-type: none"> - evidențierea abilităților de învățare; - optimizarea învățării prin adoptarea unui stil personal; - obținerea de rezultate școlare mai bune; - dezvoltarea unor relații pozitive cu cei din jur; - prevenirea / corectarea unor probleme de comportament. <p>Pentru părinți:</p> <ul style="list-style-type: none"> - înțelegerea nevoilor individuale de învățare ale copiilor; - identificarea motivelor care generează eșecul școlar; - reconsiderarea barierelor în învățare și abordarea optimistă a întregului potențial al copilului. <p>Tabelul 1.3. Stilurile de învățare în funcție de teoria inteligențelor multiple [Afanas A. <i>Managementul activității educative la clasa de elevi: aspect teoretice și metodologice</i>. 2015]</p> <p>Tabelul 1.4. Teoria inteligențelor multiple din perspectiva stilurilor de predare și stilurilor de învățare [Afanas A. <i>Managementul activității educative la clasa de elevi: aspect teoretice și metodologice</i>. 2015]</p>		
	Debifarea activităților	Elaborați o listă de noțiuni despre care s-a discutat astăzi în cadrul activităților organizate.	Discuții libere/ calculator, platforme educaționale, foi, stikere	Beneficiarii: - elaborează o listă de noțiuni valorificate în cadrul sesiunii.

Tema 3. Proiectarea, implementarea și evaluarea activităților educaționale

1. Proiectarea constructivistă a activităților educaționale curriculare și extrașcolare.

Modelul *CECERE* – instrument de proiectare constructivistă a activității educaționale. Tehnica celor 6 pași.

2. Tipurile de portofoliu: portofoliul de dezvoltare, portofoliul de performanță, portofoliul de celebrare. Componentele unui portofoliu.

3. Program de formare a profesorilor – diriginți.

Modele de formare a cadrelor didactice în cadrul activităților educaționale curriculare și extrașcolare: modelul formării în cascadă (în lanț, în piramidă), modelul de formare cu echipe itinerante, modelul formării simultane.

Obiectivele	SUBIECTUL	DESCRIEREA ACTIVITĂȚII	METODA/ RESURSE	Indicatori de performanță
Formarea comunității de	Comunitatea de învățare	Definiți noțiunea de activitate. Prezentați trei calificative asociate noțiunii date.	Probă energizantă:	Beneficiarii: - prezintă identitatea

<p>învățare; fortificarea aspectului relațional al comunității</p>		<p>Formulați idei cu fiecare sintagmă formulată. Încadrați-le într-un context.</p>	<p>Cercul de conversație / Fișe calculator, platforme educaționale, foi, stikere</p>	<p>personal și profesională;</p>
<p>Conceperea modelelor de proiectare a activităților educaționale curriculare și extrașcolare</p>	<p>Proiectarea constructivistă a activităților educaționale curriculare și extrașcolare. Modelul <i>CECERE</i> – instrument de proiectare constructivistă a activității educaționale. Tehnica celor 6 pași.</p>	<p>Etapele proiectării activității educaționale: <i>1. Selectarea finalităților</i> și obiectivelor ce se doresc a fi atinse prin procesul de implementare a activității educative. <i>2. Alegerea experiențelor educative</i> necesare atingerii finalităților educaționale, planificate și organizate în prealabil, conform caracteristicilor situației educaționale, finalităților urmărite, conținuturilor curriculare, dar mai ales, particularităților de vârstă și individuale ale elevilor. <i>3. Alegerea conținuturilor</i> prin intermediul cărora este oferită experiența de învățare, conform unor criterii de selecție mai puțin riguroase și științifice, și, mai degrabă, centrate pe nevoile și interesele elevilor. <i>4. Organizarea și integrarea experiențelor și conținuturilor</i> în activități specifice cu caracter educativ și anticiparea modalităților generale de realizare a acestor două aspecte, ca și repere orientative pentru munca efectivă a cadrelor didactice. <i>5. Evaluarea eficacității</i> tuturor aspectelor din fazele anterioare, ca necesitate pentru eficientizarea și optimizarea activității educative. Tehnica celor 6 pași [Afanas A. <i>Managementul activității educative la clasa de elevi: aspecte teoretice și metodologice</i>, 2015] Fișă de evaluare a activității educaționale curriculare Criterii de evaluare: I. <i>Corectitudinea proiectării</i> <ul style="list-style-type: none"> • Corectitudinea formulării scopului activității educaționale • Identificarea corectă a tipului activității educaționale • Rigoarea formulării obiectivelor și sarcinilor de lucru • Corectitudinea selectării metodologiei activității educaționale II. <i>Logica și coerența realizării activității</i></p>	<p>conversația euristică problematizarea modelarea, simularea de situații/ calculator, platforme educaționale, foi, stikere</p>	<p>Beneficiarii: - determină etapele proiectării activității educaționale; - proiectează diverse modele constructiviste specifice activităților educaționale; - aplică tehnica celor 6 pași în managementul activității educaționale; - analizează criteriile de evaluare specifice activității educaționale;</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Evocare • Realizare a sensului • Reflecție • Extindere • Calitatea evaluării • Valențele educative ale activității 		
	<i>Proiectarea activităților educative</i>	<p><i>Activitate practică:</i> Analizați procesul de proiectare printr-un tabel de tip Alb-Negru și constatați aspectele relevante și dificultățile apărute în urma proiectării. Participanții sunt repartizați în grup și fiecare grup notează care sunt aspectele reușite, pozitive și care sunt dificultățile care apar în procesul proiectării activităților educative.</p> <p>La sfârșitul activității, fiecare grup își prezintă opiniile, formatorul face o sinteză și rezumă opiniile prezentate.</p>	Alb – negru/ Foi de flipchart, markere calculator, platforme educaționale, foi, stikere	Beneficiarii: - identifică aspectele relevante și dificultățile în realizarea proiectării activității educaționale;
Analiza tipurilor de portofolii în activitatea educațională	Tipurile de portofolii: portofoliul de dezvoltare, portofoliul de performanță, portofoliul de celebrare. Componentele unui portofoliu.	<p>Portofoliul cuprinde cele mai relevante produse ale activității elevului în raport cu un anumit scop. În cadrul activității educaționale, se recomandă utilizarea portofoliului de dezvoltare. Acesta cuprinde produse ale elevului, care scot în evidență procesul care a avut loc în dezvoltarea sa, în relație cu atingerea unui scop.</p> <p><i>Portofoliul personal</i> cuprinde cele mai relevante produse ale activității unei persoane în raport cu un anumit scop și pot fi diverse tipuri: Tabelul 1.7. Tipurile de portofolii [Afanas A. <i>Managementul activității educative la clasa de elevi: aspecte teoretice și metodologice</i>, 2015].</p> <p><i>Pentru elev</i>, construirea unui portofoliu personal contribuie la:</p> <p>Conștientizarea nivelului său de dezvoltare într-un domeniu academic sau profesional;</p> <p>Conștientizarea abilităților și a competențelor sale;</p> <p>Dezvoltarea stimei de sine și a autoeficienței percepute;</p> <p>Clarificarea aspirațiilor și a scopurilor de viitor, prin analiza produselor activităților desfășurate;</p> <p>Organizarea realizărilor personale într-un anumit domeniu (de exemplu, activitate sportivă, activitate de cercetare într-un anumit domeniu etc.) sau a realizărilor personale în general;</p> <p>Identificarea punctelor tari, care pot fi valorificate în promovarea personală;</p>	portofoliul de grup/ calculator, platforme educaționale, foi, stikere	Beneficiarii: - analizează tipurile de portofolii și rolul acestora în activitatea educațională; - specifică componentele unui portofoliu;

		<p>Identificarea modalităților de optimizare a competențelor academice și profesionale și de îmbunătățire a produselor activității.</p> <p><i>Componentele unui portofoliu:</i></p> <p>pagina de introducere, care cuprinde numele persoanei și date de identificare (adresa, vârsta, școala – acestea sunt actualizate atunci când intervin modificări);</p> <p>o sumarizare a conținutului portofoliului;</p> <p>produse ale activității sale, însoțite de o scurtă descriere privind:</p> <p>Ce a învățat din activitatea respectivă?</p> <p>De ce a ales această activitate pentru portofoliu?</p> <p>Suportul primit în realizarea activității (lucru în echipă, asistența din partea profesorilor, părinților, prietenilor).</p> <p>Perioada de timp în care a fost realizată activitatea.</p> <p>planuri și scopuri de viitor.</p> <p><i>Exemple de portofolii:</i> dezvoltarea interesului pentru un domeniu (activități realizate, cărți citite, cursuri alese, certificate obținute), dezvoltarea unei competențe (sarcini realizate, cursuri frecventate, tipuri de exerciții), cunoașterea unei ocupații (materialele citite, interviurile realizate, experiență de muncă etc.).</p>		
Promovarea modelelor de formare a cadrelor didactice în cadrul activităților educaționale	<p>Program de formare a profesorilor – diriginți.</p> <p>Modele de formare a cadrelor didactice în cadrul activităților educaționale curriculare și extrașcolare: modelul formării în cascadă (în lanț, în piramidă), modelul de formare cu echipe itinerante, modelul formării simultane.</p>	<p><i>Un program de formare vizează următoarele direcții:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - abordare bazată pe aptitudini și competențe și mai puțin pe informații și transmitere de cunoștințe; - orientarea participanților spre obiective vizând dobândirea unor competențe; - instaurarea unui climat de formare adecvat: locul de desfășurare, pauzele, captarea atenției, consultarea cu participanții; - tratarea echitabilă a tuturor participanților; - gestionarea timpului pentru a atinge toate obiectivele propuse în cadrul formării; - transmiterea unor valori, a unor așteptări în materie de calitate și a unor informații privind procedeele folosite în formare; - stabilirea unor perioade pentru întrebări și răspunsuri care să permită consolidarea cunoștințelor și aptitudinilor dobândite de participanți în cadrul formării; - metode echitabile și practice pentru a evalua dacă fiecare participant 	training-ul studiul de caz, metoda piramidei/ calculator, platforme educaționale, foi, stikere	<p>Beneficiarii:</p> <ul style="list-style-type: none"> - trasează direcțiile de formare ale unui program pentru diriginți; - stabilesc modelele de formare; - valorifică modelele de formare;

		<p>va fi capabil să aplice practic ceea ce a învățat la formare; - autoevaluarea randamentului formatorului. <i>Trei modele de formare</i>, pe care le-am adaptat pentru sistemul educațional: <ul style="list-style-type: none"> • formarea în cascadă (în formă de val sau piramidală); • echipe itinerante; • formarea simultană. Tabelul 1.8. Modelul formării în cascadă Tabelul 1.9. Modelul de formare cu echipe itinerante Tabelul 1.10. Modelul formării simultane [Afanas A. <i>Managementul activității educative la clasa de elevi: aspecte teoretice și metodologice</i>, 2015].</p>		
	Evaluarea modulului	<i>Asociați cromatic activitatea dvs. în planificarea activității educative</i>	Asocieri libere/ Calculator, ecran Foi, pixuri	Beneficiarii: - sintetizează ideile obținute pe parcursul activităților realizate.

Modele	Etapе. Mecanisme. Metodologie
<p>1 <i>Modelul facilităților procedurale</i></p>	<p>Este o modalitate de coinvestigație și învățare individuală, care se desfășoară în patru etape:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pentru fazele prime, elevii primesc puncte de sprijin, ca începuturi date: o idee nouă („Am următoarea idee despre...”), o improvizație („Caut să-mi clarific...”), o elaborare („Găsesc ca argumente pentru...”), un scop („Îmi propun să...”), o colaborare ș.a. 2. Elevul elaborează, rezolvă sarcina/problema/situația, folosind aceste puncte de sprijin procedurale, în mod independent. 3. Urmează confruntarea cu opiniile grupului/clasei și corectarea rezultatelor sau dezvoltarea cunoașterii. 4. Profesorul realizează sinteza finală, formulează noi sugestii.
<p>2 <i>Modelul celor 5 E</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Angajarea (Engage) în prezentarea, identificarea sarcinii date, în stabilirea relației cu experiența anterioară, organizarea materialelor, anticiparea planului de rezolvare, formularea de întrebări, efectuarea de analogii cu rezolvări similare, precizarea unor dificultăți și așteptări. 2. Explorarea, găsirea independentă a folosirii oportune a materialelor, recunoașterea și analiza elementelor problemei, formularea de întrebări de orientare, de ipoteze, de ordonare a acțiunilor și ideilor. 3. Explicarea (Explain), argumentarea pentru înțelegere, compararea rezultatelor, confruntarea în grup, comunicarea interpretărilor date, articularea ipotezelor, efectuarea generalizărilor, corectarea erorilor; confruntarea cu alte argumente din noi explorări. 4. Elaborarea (Elaborate) și prezentarea rezultatelor, ideilor, cunoștințelor învățate, extinderea câmpului de înțelegere, aplicarea în situații reale, aplicarea altei abordări. 5. Evaluarea (Evaluate) criterială a progresului, a înțelegerii, a modului de operare, a produselor realizate (liste de cuvinte-cheie sau atribute, scheme, întrebări, ipoteze, proiecte, hărți cognitive, portofolii, lucrări scrise redactate), a nivelului metacogniției, a corectării greșelilor.
<p>3 <i>Modelul CIP</i> (Cognitive Information Processing)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Experiența directă, perceptivă, manipulativă asupra materialelor date, a contextelor, a situațiilor, în raport cu tema formulată, în mod independent. 2. Sesizarea punctelor centrale, a cuvintelor-cheie, stabilirea rețelei de relații între ele, alcătuirea de scheme logice, hărți cognitive, diagrame cu ele. 3. Analiza, interpretarea, completarea prin colaborare în grup, definitivarea hărților conceptuale, generalizarea. 4. Aplicarea în noi contexte, efectuarea de adaptări, modificări, dezvoltări, efectuarea sintezei de către profesor. 5. Evaluarea și autoevaluarea rezultatelor, a modului de construire independentă și în grup, a învingerii dificultăților, a lucrărilor aplicative realizate.
<p>4 <i>Modelul ETER</i> (Experience, Theory, Experimentation, Reflection)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Efectuarea de experiențe concrete, aplicare a conceptelor anterioare în anumite contexte, formularea de interpretări proprii, aplicații practice, simulări. 2. Abordarea teoretică, prin lectură sau transmitere, cu interpretarea datelor, situațiilor concrete, a relațiilor, formularea de deducții, implicații, idei derivate pentru proiecte, rezolvare. 3. Efectuarea de experimente, verificarea ipotezelor formulate anterior, generalizarea, colaborarea în grup, realizarea de reprezentări abstracte, noi generalizări. 4. Reflecția asupra realizării obiectivelor, sarcinilor, a contextului și a

	procedurilor, individual și în grup, în mod critic, formularea de noi idei privind experiența de construcție, oportunitățile, metodele, instrumentele, metacogniția.
5 <i>Modelul OSIOS</i>	<p>1. Orientarea în noua temă – asigurarea resurselor, condițiilor care să faciliteze abordarea noii teme; reactualizarea experiențelor anterioare; precizarea elementelor procesului de învățământ; stimularea motivației; formularea expectanțelor.</p> <p>2. Scanarea materialelor suport oferite – orientarea, observarea, investigarea directă a materialelor oferite; surprinderea informațiilor semnificative; consemnarea observațiilor.</p> <p>3. Interpretări proprii – formulare de întrebări de înțelegere; identificarea cuvintelor-cheie; analize critice; conturarea unor opinii personale.</p> <p>4. Organizarea noilor cunoștințe – dezbateri în grup; efectuarea de clasificări, comparații; formulare de concluzii.</p> <p>5. Schematizarea – structurarea constatărilor; reprezentarea grafică a noilor cunoștințe.</p>
6 <i>Modelul A-B-C</i>	<p>A. Orientare – explorarea scopului, semnificației și contextului: Ce trebuie să învăț și de ce? Ce cunosc deja? Ce cunoștințe și experiențe dețin deja în legătură cu subiectul acesta? De cât timp am nevoie pentru învățarea lui?</p> <p>B. Achiziție – însușirea noilor cunoștințe și deprinderi având ca rezultat înțelegerea: Pot rezolva sarcinile și exercițiile? Înțeleg ce fac?</p> <p>C. Aplicație și transfer – integrarea noilor sarcini și a noilor contexte; evaluarea procesului și a rezultatelor: Care este cel mai valoros lucru pe care l-am învățat? Ce a mers bine? De unde știu? Ce voi face mai bine data viitoare?</p>

În activitățile de formare din cadrul experimentului pedagogic au fost utilizate mai multe *modele constructiviste* [61]. Printre cele mai semnificative am putea menționa:

- *Modelul CECERE* conturează șase secvențe ale unității educaționale, distribuite echilibrat. Acest instrument este produsul, concretizarea acțiunilor de proiectare, axate pe esența învățării cognitiv-constructiviste: procesarea mentală proprie a datelor identificate, necesare, de la prelucrarea primară perspectivă, până la luarea de decizii și evaluare. Modelul CECERE evidențiază rolurile și acțiunile profesorului. Elaborarea acestui model antrenează intensiv câteva dintre mecanismele mentale: analizare, identificare, relaționare, schematizare, organizare, prelucrare, alegere, elaborare, formulare de variante și ipoteze, aplicare, verificare, valorificare, reflectare. Chiar pentru perfecționarea acestui instrument formabilii formulează numeroase reflecții: poate prevedea mai multe variante pentru adaptare la situații reale, apare ca o rezolvare a unei probleme complexe, ilustrează diversitatea rolurilor cadrului didactic ș.a. Am considerat important că, prin utilizarea acestui instrument, să atingem unul dintre obiectivele centrale ale formării cadrelor didactice – să gândească, să conceapă, să interpreteze, să reflecteze, să elaboreze, să-și modeleze activitatea mentală referitoare la subiectele propuse în cadrul activităților de profesionalizare a cadrelor didactice. Acest instrument, chiar și prin forma de organizare și reprezentare grafică a construirii soluției de rezolvare, le atrag atenția, îi mobilizează, îi determină să caute, să interpreteze, să formuleze ipoteze, să aleagă variante de răspuns, să reflecteze asupra diferitor sarcini.

Prin *exercițiul*: „Folosind informația referitoare la standardele de competență profesională ale cadrelor didactice, completați o fișă de autoevaluare, care ar continua un proiect de dezvoltare profesională, care să respecte etapele modelului CECERE în desfășurarea ei”, în cadrul temei *Tendințe moderne în profesionalizarea cadrelor didactice* au fost implementate următoarele etape ale modelului CECERE [160, p. 52]:

1. *Context*: crearea contextului adecvat: asigurarea resurselor informaționale, a materialelor-suport, a instrumentelor necesare construcției, precizarea obiectivelor și a sarcinilor, a organizării, a metodologiei, a modurilor de relaționare, a dificultăților și restricțiilor, a criteriilor și modurilor de evaluare, reactualizare a cunoștințelor anterioare, evidențierea așteptărilor. Formatorul anunță obiectivele temei propuse, materialele suport care vor servi ca reper pentru formare, sarcinile, metodologia formării etc.
2. *Explorare*: realizarea explorării directe, a prelucrării primare a materialelor disponibile, în mod individual, în raport cu datele contextului precizat, după reactualizarea experienței procedurale

anterioare și aplicarea metodelor de cunoaștere științifică, cu sprijin, cu conștientizarea restricțiilor și obstacolelor. Formatorul propune formabililor suportul pentru analiza subiectelor: *Practici internaționale și naționale referitoare la FPC, documente de politici educaționale* (standardele de competență profesională ale cadrelor didactice) etc.; corelarea informației analizate cu realitatea cotidiană din instituția de învățământ; aplicarea metodei SINELG pentru a identifica fiecare formabil ce știe, ce nu știe, unde are semne de întrebare și ce a aflat nou din informația dată.

3. **Cooperare:** colaborarea în perechi sau în grup mic și apoi la nivelul clasei, pentru analiza critică și comparativă a rezultatelor proprii, dezbateră, negocierea, stabilirea unor sensuri comune în temă, comunicarea rezultatelor generalizate, corectarea erorilor. Formatorul formează echipe câte 4-6 persoane, unde sunt analizate domeniile din standardele de competență profesională ale cadrelor didactice. Fiecare echipă propune pentru discuții domeniul repartizat din suportul de curs. Se organizează dezbateri și schimb de opinii.
4. **Elaborare:** elaborarea în sinteză, în mod propriu, a rezolvării sarcinii date, pentru evidențierea nivelului de înțelegere, a schemelor folosite în cunoaștere, a modului de structurare mentală, sub forma unor produse-construct: schițe, desene, eseuri, rezolvări, programe, grafice, modele, compuneri, aparate, tabele ș.a. Fiecare echipă elaborează câte un produs (formă de poster), unde sunt specificate dovezile privind nivelul de realizare a indicatorilor pentru domeniul repartizat: ex. Domeniul 1. *Proiectarea didactică*, dovezi privind indicatorul 1.1.1 Utilizează adecvat teoriile și rezultatele cercetărilor relevante în domeniul psihologiei, pedagogiei și didacticii, recomandate pentru implementarea în sistemul de învățământ din Republica Moldova: psihopedagogia centrată pe elev, principiile specifice educației centrate pe elev, principiile specifice învățării disciplinelor școlare concrete, autori în domeniu etc.
5. **Reflecții:** formularea de reflecții personale, ca încheiere a construcției cunoașterii temei, cu raportarea la criteriile date a realizării obiectivelor cognitive și metodologice, teoretice și practice, cu evidențierea erorilor și propunerea de soluții de corectare, a valorii contextului și a climatului asigurat. Fiecare echipă de formabili formulează reflecții personale cu privire la documentul analizat: avantajele implementării fiecărui domeniu: *Proiectarea didactică, Mediul de învățare, Procesul educațional, Dezvoltare profesională, Parteneriate educaționale*, dar și sugestii de îmbunătățire.
6. **Evaluare:** evaluarea sumativă, echilibrată a nivelului cunoștințelor, capacităților, competențelor, atitudinilor, cu valorificarea evaluărilor parțiale, cu precizarea deschiderilor de dezvoltare, cu aprecierea nivelului atins al metacogniției.

Ca sarcină, formabilii au avut de completat o fișă de autoevaluare privind tendințele moderne de profesionalizare a cadrelor didactice.

În conformitate cu teoriile constructiviste, pentru a conduce în mod efectiv subiectul cunoscător spre construcția înțelegerii problemelor, spre rezolvarea situațiilor reale se apelează la diverse strategii-modele, procedee. Combinarea metodelor se regăsește prezentă în literatura de specialitate prin multiplele strategii-modele aplicative; unele sunt deja conturate, altele încă în curs de experimentare, putându-se opta oricând pentru noi variante.

Un alt model constructivist aplicat în cadrul activităților de formare la tema *Atestarea cadrelor didactice* a fost *Modelul 5 D*, care presupune:

1. **Descifrarea** – formabilii explorează materialele suport pentru a identifica elementele-cheie ale problemei, complexitatea acesteia: performanțele cadrelor didactice; studiu de caz; situația pedagogică; proiectul/produsul educațional; portofoliul profesional al cadrului didactic; monitorizarea procesului de atestare.
2. **Definirea problemei** – după o primă analiză a resurselor, formabilul reflectează asupra problemei, raportează la experiențe anterioare, stabilește relații, conexiuni, între elementele-cheie identificate în etapa anterioară pentru ca apoi să-și exprime constatările, să poată formula o definiție la care a ajuns în mod independent, urmând ca ulterior să o definitiveze, prin confruntare, colaborare.

Pentru realizarea primelor două etape putem utiliza tehnica *Recensământul soluțiilor*. Este o tehnică pentru a observa elementele definiției ale soluțiilor. În centrul atenției clasei se aduc diverse aspecte, preocupări, întrebări, dificultăți pe care fiecare elev urmează să le analizeze și să discute pe marginea lor. Formatorul întreabă formabilii într-un “tur de masă” aspectele pe care le vede în lecătura cu problema anunțată și le notează pe poster (tablă). După aceasta se stabilește o ordine a priorităților, o ierarhie pentru întreaga listă și formabilii votează importanța lor pentru stabilirea acestei ierarhii. În continuare, se analizează, iar soluțiile care se conțin și în alte variante se exclud de pe listă, apoi se examinează ceea ce a rămas în listă, pentru a găsi soluțiile optime. Rolul acestei tehnici este *unul dublu*: pe de o parte, se pune în discuție problema formulată de formator, lucru care conduce la o mai

bună înțelegere a fenomenului abordat; pe de altă parte, se promovează ideea că soluțiile se află în competența formabililor și problema va fi, până la urmă soluționată. *Spre exemplu*, formatorul anunță tema: *Atestarea cadrelor didactice*. Formabilii propun diferite întrebări asupra acestui subiect: Ce înseamnă atestare? Care sunt elementele cheie ale procesului de atestare? Ce înseamnă studiu de caz? Ce înseamnă situație pedagogică? Ce înseamnă produs/proiect educațional? Care sunt criteriile de evaluare ale performanței cadrului didactic? etc. După ce formabilii și-au adresat mai multe întrebări, formatorul solicită acestora să prezinte o definiție a atestării cadrelor didactice așa cum cred ei.

3. *Dezvoltarea problemei* – în această etapă analiza este mai amplă; extinderea înțelegerii este prioritară, prin maniera de formulare a sarcinilor, atenția formabililor fiind focalizată asupra stabilirii relațiilor între punctele – cheie / elemente ale problemei, lansării problemei într-un context mai larg; formabilul își construiește cunoașterea formulând întrebări și ipoteze, propunând variante de soluționare, analizând dificultățile întâmpinate, realizând combinații; pe baza interpretărilor proprii se consolidează progresiv construcția cunoașterii. *Spre exemplu*, gândirea divergentă contribuie la dezvoltarea problemei. Gândirea divergentă reprezintă capacitatea de a formula mai multe ipoteze privind o situație, de a sesiza mai multe utilizări funcționale ale obiectelor, prin stabilirea de noi raporturi prin comunicarea deschisă și prin inventivitate.

Formabilii dezvoltă subiectul *Atestarea cadrelor didactice* prin analiza tipurilor de sarcini în contextul evaluării competențelor profesionale. Propunem tehnica *Știu – Vreau să știu – Învăț*.

Timp necesar: 25 minute.

Forma de activitate: lucru în perechi

Formabilii discută în perechi timp de 4 – 5 minute ce știu sau cred că știu în legătură cu subiectul enunțat.

Ce credem că știm	Ce vrem să cunoaștem	Ce am învățat
<ul style="list-style-type: none"> - Ex. Atestarea este un proces de evaluare. - Atestarea are mai multe etape. - În cadrul procesului de atestare profesorul obține un grad didactic etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - În ce constă prezentarea unui studiu de caz? - În ce constă prezentarea unei situații pedagogice/didactice? - În ce constă prezentarea unui produs/proiect educațional? 	<ul style="list-style-type: none"> Etapele prezentării studiului de caz. Etapele prezentării situației didactice. Etapele prezentării produsului/proiectului educațional.

Fiecare pereche își împărtășește ideile (ce cred că știu), iar formatorul completează tabelul, la dorință categorisind informația. La fel se lucrează și cu rubrica *Vreau să știu*, doar că aici este nevoie de efort intelectual pentru formularea întrebărilor. Formabilii citesc materialul pregătit de formator și caută răspuns la întrebările din rubrica a doua. Formatorul solicită formabililor să enunțe răspunsurile la întrebările din rubrica *Vreau să știu* și le înscrie în rubrica *Învăț*.

4. *Delegarea sarcinii* - construcția căutărilor, relaționărilor, ordonărilor, e facilitată de îndrumător, coordonator; schema personală a formabilului este reorganizată prin confutare; fiecare formabil are sarcina de a face observații asupra modului de construcție a soluționărilor la care a ajuns colegul; în acest fel, după construcția independentă individuală se constată și alte modalități de organizare a schemelor mentale, alte sensuri ale problemei, se extinde înțelegerea prin introducerea datelor obținute în noua interpretare, construcție, rezultând alte restructurări și combinații.

Formabilul formează grupuri în dependență de tipul sarcinii propuse: *echipa Studiul de caz*, *echipa Situația pedagogică/didactică*, *echipa Produsul/proiectul educațional*. Fiecare echipă discută algoritmul prezentării sarcinii respective (algoritmul este prezentat în Regulamentul de atestare a cadrelor didactice, 2020: Anexele 7, 8, 9).

Se propune *tehnica Consultații în grup*.

Timp necesar: 10 minute

Tehnica Consultații în grup este una de comunicare, de consultare. Formabilii sunt împărțiți în grupuri a câte 4 persoane. Fiecare pereche din grup formulează câte o întrebare – problemă. Formabilii discută și scriu individual varianta finală. Ulterior, formabilii se reunesc în grupuri de 4 și discută problemele formulate. Formatorul organizează procesul de prezentare a problemelor.

5. *Design-ul problemei* – pentru a surprinde dificultățile întâmpinate de formabili în construcție, pe de o parte, iar pe de altă parte, pentru consolidarea schemelor mentale organizate, reprezentarea grafică a cunoașterii construite, este eficace elaborarea unei reprezentări grafice, care să evidențieze modul în care informațiile au fost interiorizate și procesate, eventualele conflicte cognitive apărute, cât de bine a fost surprinsă esența problemei; ilustrația este un bun prilej pentru afirmarea și afirmarea proceselor cognitive rezolutive, dar și un stimul pentru activitatea de exprimare, în mod creativ, a constatărilor, a înțelegerii.

Fiecare grup (Studiu de caz, Situația pedagogică, Produsul/proiectul educațional) reprezintă printr-un desen sau schemă sarcina specifică grupului său.

Se propune *tehnica Turul galeriei*.

Timp necesar: 15 minute.

Este o formă de evaluare intermediară reciprocă a activității în grup, pe cât de populară, pe atât de eficientă. E comodă doar dacă prezentarea va fi mai mult ilustrativă decât textuală sau textul este rezumat în puncte / argumente / grafic / diagramă etc. Echipele nu susțin și nu prezintă în public produsele, ci doar le afișează. Alături de fiecare material afișat rămâne unul dintre membrii grupului, care va da explicații, va răspunde la întrebări și va înscrie sugestiile participanților. Ceilalți formabili "fac turul galeriei": vizitează exponatele, discută cu reprezentantul grupului, îi indică posibile erori, dau sugestii etc. La expirarea intervalului rezervat vizitei (5 minute), echipele își preiau produsele și au timp (3 minute) pentru refacerea lor (dacă găsesc valoroase sugestiile pe care le-au primit ori s-au inspirat de la alte echipe și vor să modifice). Prezentările vor fi, în acest caz, mult mai bine ascultate și mai profund evaluate. Fiecare echipă își declară presupunerile finale, iar formatorul dezvăluie identitatea autorului. În acest moment, prezentarea va arăta ca un text argumentativ încheiat.

Prezentăm un model de construire a cunoașterii/învățării constructiviste, un model de facilitare a învățării constructiviste: *Modelul ACERA*, care este alcătuit din cinci etape și a fost aplicat în cadrul formărilor cu diriginții, la modulul *Organizarea activităților curriculare și extrașcolare*. Prezentăm un model de a organiza o ședință cu părinții:

1. *Analiza sarcinii* – în această etapă, părinților li se prezintă sarcinile, se organizează materialele și acțiunile necesare; părinții se orientează în text, fiecare urmând să reflecteze contextul, situația în mod subiectiv, personalizat, prin prisma experienței anterioare; în funcție de modul în care reflectă trecutul, fiecare părinte manifestă atitudini, interese diferite. Propunem părinților *Fișa informațională nr. 1 Conflictul. Tipurile de conflict*. Părinții sunt organizați în grupuri și, aplicând metoda *predării-învățării reciproce*, analizează atent fișa informațională propusă. Pentru analiza sarcinii se propun primele trei etape:

1. Explicarea scopului și descrierea metodei și a celor patru strategii.
2. Împărțirea rolurilor părinților.
3. Organizarea pe grupe.

2. *Construirea înțelegerii* – părintele este antrenat în intuirea unui mod propriu de construire a înțelegerii și rezolvării sarcinii, în ordonarea acțiunilor de căutare și analiză, de descifrare a textului; are loc o raportare la maniera proprie de înțelegere. Sunt analizate tipurile de conflict cu raportare la situația din clasă, bineînțeles, cu ajutorul profesorului-diriginte. Se aplică metoda *predării-învățării reciproce*, etapa a patra: *Lucrul pe text*.

3. *Extinderea câmpului* – fiind integrat într-un grup mic – 2 – 3 persoane – elevul învață cunoașterea sub forma discuției; prin lărgirea câmpului de comparație se ajunge la conștientizarea gradului de eficiență a strategiilor abordate și, după caz, la corecția sa, înlocuirea celor ineficiente; colaborarea în grup permite confruntarea, comparația, evaluarea reciprocă, facilitând, în acest fel, formarea metacogniției; în această etapă, părinții reușesc să extindă câmpul înțelegerii, elaborând harta cognitivă ca expresie a stilului de rezolvare, a optimizării proceselor; hărțile cognitive evidențiază progresele părinților în învățare, evoluția gradului de complexitate a structurilor cognitive corespunzătoare. Se utilizează etapele a cincea-a și a șasea: *Realizarea învățării reciproce; Aprecieri, completări, comentarii*.

4. *Reflecțiile* – părinții au ca sarcină să verbalizeze propriile reflecții privind modul de înțelegere, cunoaștere, decizie, rezolvare; astfel de reflecții apar și în etapele anterioare, mai ales atunci când se ivesc dificultăți, obstacole ce trebuie analizate și depășite, dar ele vor fi reconstituite, analizate și verbalizate la finalul rezolvării sarcinii de lucru, după întocmirea hărții cognitive; este un moment deosebit de favorabil monitorizării proceselor cognitive, analizei manierei de rezolvare, a priceperilor necesare, a cunoștințelor antrenate.

5. *Aprecierea* – are loc o post-procesare de informații, o privire de ansamblu asupra temei respective, asupra modului de îndeplinire a sarcinilor; diagnosticul dat are ca scop ameliorarea acțiunilor în următoarea etapă, selectarea metodelor, conștientizarea părinților și implicarea acestora în diferite activități: discuții cu profesorul-diriginte sau cu colegii stimulează autoevaluare nivelului de achiziție a cunoștințelor, autoreglarea nivelului de eficiență a soluțiilor abordate [adaptare după 94].

- *Strategii de control cognitiv, strategii de control emoțional, strategii de control al mediului. Strategii de elaborare a materialului pentru activitatea educativă: elaborarea unui material, monitorizarea activității de învățare.*

- *Strategii de organizare a materialului pentru activitatea educativă: organizarea materialului, sublinierea, luarea de notițe, reprezentările grafice.*

În literatura de specialitate sunt evidențiate cinci principii cheie a teoriei constructiviste, ghidând structura curriculară și proiectarea unei activități:

1. Propunerea problemelor relevante pentru cadre didactice.
2. Structurarea învățării în jurul conceptelor primare.
3. Căutarea și valorizarea punctelor de vedere ale cadrelor didactice.
4. Adaptarea instruirii pentru a veni în întâmpinarea presupuzițiilor cadrelor didactice.
5. Evaluarea învățării cadrelor didactice în contextul predării.

Aceste principii sunt aplicabile la toate nivelele învățării. Pe măsură ce sunt implementate aceste principii, dezvoltăm versiuni personale ale acestor principii și, anume, în situația noastră, le adaptăm activităților organizate cu cadrele didactice cu rol de diriginte. În continuare vom proiecta un *seminar metodologic* din perspectivă constructivistă.

Proiectarea seminarului

Încercăm să construim un plan al seminarului, utilizând întrebări, care trebuie luate în considerație când se dezvoltă fiecare pas pentru activitatea proiectată.

Care este tema centrală pe care o urmăriți?

Au cadrele didactice experiența anterioară referitoare la această temă?

Cât de relevantă este această temă pentru profesori/diriginți?

Ce conexiuni cu viețile formabililor puteți face?

Ce conexiuni văd formabilii? etc.

Oportunități pentru descoperire

Ce materiale veți furniza?

Ce experiențe sau povestiri puteți relata?

Ce medii de învățare puteți construi?

Cadrele didactice sunt organizate în centre de învățare astfel încât să conțină materialele potrivite pentru conceptele pe care le explorează.

Sugestii pentru utilizarea „centrelor de învățare”

Cum veți structura activitățile astfel încât formabilii să învețe împreună?

Cum veți iniția dialogul necesar pentru a evalua gândirea formabililor?

Sugestii pentru învățare

Odată ce le-a fost acordat timp formabililor pentru a determina ce trebuie să cunoască și să descopere, realizați o introducere a conceptelor ce urmează a fi învățate.

Ce investigații pot diriginții să realizeze pentru a încadra întrebările și ipotezele? Veți organiza: o discuție în clasă?, un joc? etc.

Introducerea temei (a conceptului)

Formabilii au fost repartizați în „centre de învățare” (formatorul propune formabililor tema *Strategii pedagogice în cadrul activităților educative curriculare și extrașcolare*). Formatorul estimează perioada de timp de care vor avea nevoie formabilii pentru a explora acest concept.

Timpul disponibil

Reflecțați asupra înțelegerii gradului de pregătire a formabililor. Aveți nevoie să prezentați și altă informație sau să dezvoltați și alte abilități? Există filme, înregistrări video sau prezentări ppt care pot furniza oportunități pentru îmbunătățirea înțelegerii? La această etapă a cercului de învățare, formabilii, deseori, lucrează la o nouă problemă – o problemă cu parametrii diferiți, în contexte diferite și în general cu variabile diferite, dar cu conceptele semnificative similare cu problema originală. Pe măsură ce formabilii lucrează la problema propusă, ajutați-i să planifice modalități corespunzătoare de a construi și a-și demonstra soluțiile.

Formabilii își pot construi cunoștințe adiționale imaginându-și și analizând: soluții la problemele din clasă, școală sau comunitate; formule matematice pentru a explica o problemă sau a oferi o soluție; schițarea unui plan pentru rezolvarea unei sau altei soluții etc.

Formabilii își pot construi cunoștințe adiționale dacă scriu: poeme, articole de revistă, jurnale, impresii de călătorie, scrisori, noi finaluri pentru povestiri, experimente de tipul „ce-ar fi dacă...” etc.

Construirea cunoștințelor poate fi realizată prin utilizarea diferitelor metode, mai ales, a metodei predării-învățării reciproce, fiind centrată pe patru strategii de învățare, folosită de oricine care face un studiu de text pe teme sociale, științifice sau un text narativ. Strategiile metodei de predare-învățare reciprocă sunt: rezumarea, punerea de întrebări, clarificarea datelor, prezicerea (diagnosticarea). *Rezumarea* înseamnă expunerea a ceea ce este mai important din ceea ce s-a citit; se face un rezumat.

Punerea de întrebări se referă la listarea unei serii de întrebări despre informațiile citite; cel ce pune întrebările trebuie să cunoască, bineînțeles, și răspunsul. *Clarificarea* presupune discutarea termenilor necunoscuți, mai greu de înțeles, apelul la diverse surse lămuritoare, soluționarea neînțelegerilor. *Prezicerea* se referă la exprimarea a ceea ce cred elevii că se va întâmpla în continuare, bazându-se pe ceea ce au citit.

Etapetele metodei:

1. Explicarea scopului și descrierea metodei și a celor patru strategii (rezumarea, punerea de întrebări, clarificarea datelor, prezicerea/diagnosticarea).
2. Împărțirea rolurilor formabililor.
3. Organizarea pe grupe.
4. Lucrul pe text.
5. Realizarea învățării reciproce.
6. Aprecieri, completări, comentarii.

Se pot propune două variante de desfășurare a strategiei:

Variantă nr. 1

Se oferă întregii grupe de formabili același text spre studiu. Grupa este împărțită în patru grupuri corespunzătoare celor patru *roluri*, membrii unui grup cooperând în realizarea aceluiași rol.

De exemplu grupul A este responsabil cu rezumarea textului, grupul B face o listă de întrebări pe care le vor adresa în final tuturor colegilor, grupul C are în vedere clarificarea termenilor noi și grupul D dezvoltă predicții. În final fiecare grup își exercită rolul asumat.

Variantă nr. 2

Pentru textele mai mari se procedează în felul următor:

- se împarte textul în părți logice;
- se organizează colectivul în grupe a câte 4 formabili;
- aceștia au fiecare câte un rol: *rezumator*, *întrebător*, *clarificator*, *prezicator*;
- se distribuie părțile textului fiecărui grup în parte;
- echipele lucrează pe text, fiecare membru concentrându-se asupra rolului primit. Trebuie precizat că pentru a încuraja învățarea prin cooperare, în cadrul unui grup mai numeros, același rol poate fi împărțit între doi sau trei formabili;
- în final fiecare grup află de la celălalt despre ce a citit; membrii fiecărui grup își exercită rolurile, învățându-i pe ceilalți colegi (din alte grupe) despre informația citită de ei, stimulând discuția pe teme studiate.

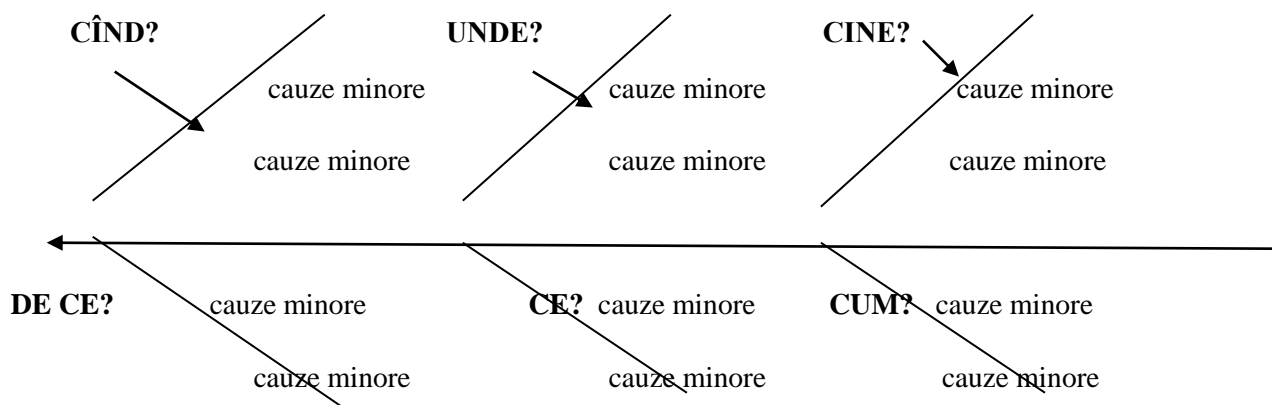
Avantajele metodei predării-învățării reciproce:

- este o strategie de învățare în grup, care stimulează și motivează;
- dezvoltă capacitatea de exprimare, atenția, gândirea cu operațiile ei (analiza, sinteza, concretizarea, generalizarea, abstractizarea) și capacitatea de ascultare activă;
- stimulează capacitatea de a selecționa esențialul.

Metoda predării-învățării reciproce se încadrează în modelul de predare și învățare centrat pe formabil, care se caracterizează prin: reconsiderarea rolului cadrului didactic în învățare; importanța organizării învățării, a creării unor situații concrete de învățare; metode preponderent interactive; forme de organizare a învățării: învățarea pe grupe, instruirea asistată de calculator etc.[178].

Diagramele sunt folosite de grup ca un proces creativ de generare și organizare a *cauzelor* majore (principale) și minore (secundare) ale unui *efect*. *Regulile* de organizare și *etapele* de realizare a diagramei cauzelor și a efectului sînt următoarele:

1. Se împarte clasa în echipe de lucru.
2. Se stabilește problema de discutat care este rezultatul unei întâmplări sau unui eveniment deosebit – efectul. Fiecare grup are de analizat câte un efect.
3. Are loc dezbateră în fiecare grup pentru a descoperi cauzele care au condus la efectul discutat. Înregistrarea cauzelor se face pe hârtie sau pe tablă.
4. Construirea diagramei cauzelor și a efectului astfel:
 - Pe axa principală a diagramei se trece efectul;
 - Pe ramurile axei principale se trec cauzele majore (principale) ale efectului corespunzând celor 6 întrebări: CÎND? UNDE? CINE? DE CE? CE? CUM? (s-a întâmplat);
 - Cauzele minore (secundare) ce decurg din cele principale se trec pe câte o ramură mai mică ce se deduce din cea a cauzei majore.



5. Etapa examinării listei de cauze generate de fiecare grup:

- evaluarea modului în care s-a făcut distincție între cauzele majore și cele minore și a plasării lor corecte în diagramă, cele majore pe ramurile principale, cele minore pe cele secundare, relaționând și/sau decurgând din acestea;
- evaluarea diagramelor fiecărui grup și discutarea lor.

6. Stabilirea concluziilor și a importanței cauzelor majore.

Un avantaj al construirii diagramatice a relației dintre efectul dat și cauzele care l-au determinat este activizarea tuturor participanților antrenați în care se îmbină cooperarea din interiorul grupului cu competiția dintre echipe.

În concluzie, specificul metodelor interactive de grup promovează interacțiunea dintre participanți, dintre personalitățile lor, ducând la o învățare mai activă și cu rezultate evidente. Acest tip de interactivitate determină identificarea părinților cu situația de învățare în care aceștia sunt antrenați (situație similară a copilului său), ceea ce duce la transformarea acestora în stăpânii propriilor transformări și formări. Interactivitatea presupune atât *competiția*, definită drept forma motivațională a afirmării de sine, cât și *cooperarea*, care este o activitate orientată social, în cadrul căreia părinții colaborează cu ceilalți pentru atingerea unui scop bine determinat. Părinții utilizează metode de investigație pentru a pune întrebări, pentru a studia o temă și utilizează o mare varietate de resurse pentru a găsi soluții și răspunsuri. Pe măsură ce părinții explorează tema, concluzionează și pe măsură ce explorarea continuă își revizuiesc propriile concluzii. Explorarea întrebărilor conduce la formularea unor întrebări noi. Părinții își controlează procesul de învățare, reflectând asupra propriilor experiențe. Acest proces îi transformă în experți în învățare. Dirigintele îi ajută prin crearea de situații în care elevii se simt în siguranță, punându-și întrebări și reflectând asupra procesului. Dirigintele creează activități care determină părintele să reflecteze asupra cunoașterii și învățării. Este foarte important să se discute despre ce a fost învățat și, mai ales, cum a fost învățat.

Pentru etapele a patra și a cincea se propune metoda *Diagrama cauzelor și a efectului*, care se utilizează pentru fixarea și sistematizarea informației discutate.

Fișa informațională *Conflictul. Tipurile de conflict*

Conflictul este rezultatul manifestării diferențelor. Ca urmare, recunoașterea unei stări conflictuale și intervenția în soluționarea sa implică acceptarea diferențelor. În literatura de specialitate întâlnim mai multe clasificări ale tipurilor de conflict:

a) din punct de vedere al *nivelului de apariție*:

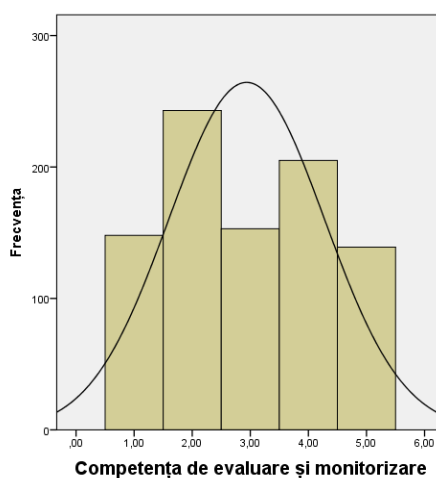
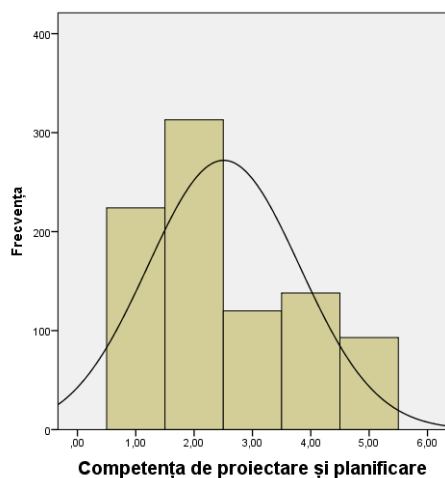
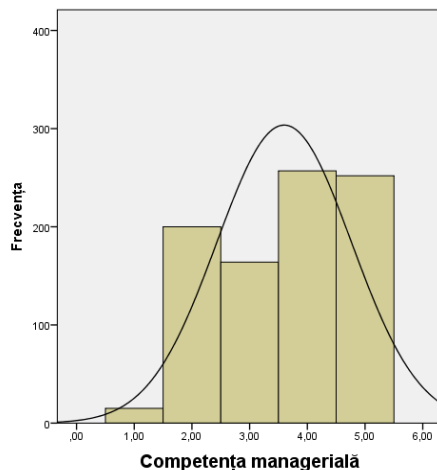
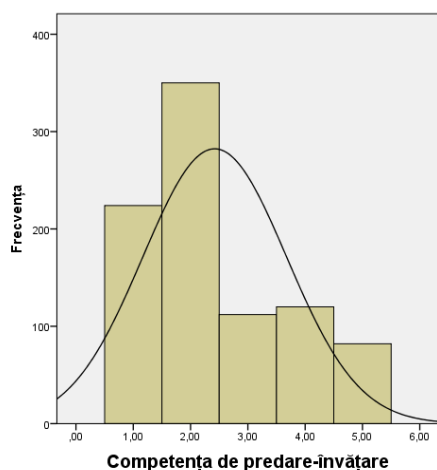
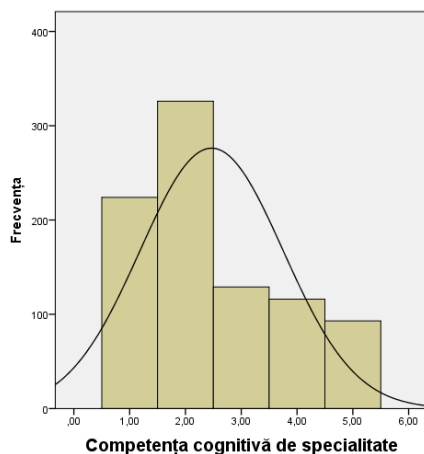
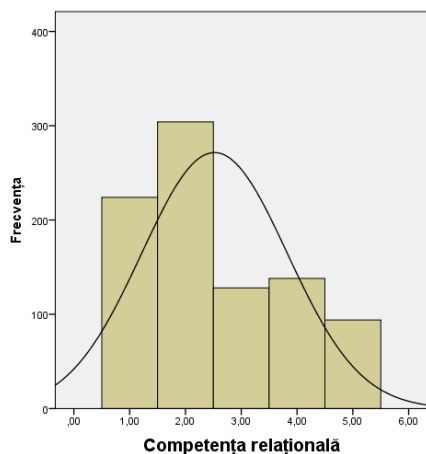
- **Conflictul individual interior** – apare atunci când individului nu îi este clară direcția în care trebuie să se îndrepte, primește sarcini contradictorii sau atunci când ceea ce trebuie să facă contravine posibilităților, intereselor sau valorilor sale. În general, o astfel de stare conflictuală interioară potențează cu timpul toate celelalte tipuri de conflict.
- **Conflictul dintre indivizi** (aparținând aceluiași grup, la grupuri diferite sau chiar organizații diferite) – acestea apar, de regulă, din cauza diferențelor de personalitate.
- **Conflictul dintre indivizi și grupuri** – poate fi un efect al presiunii pe care grupul îl exercită asupra individului. Uneori individul este pus în situația să suporte consecințele unor acțiuni ale grupului de care el se delimitează. De multe ori, la baza acestor conflicte stau relații interpersonale tensionate sau conflicte individuale puternice. În principiu, acestea sunt conflicte care apar în grupuri tinere sau cu cultură slabă.

- **Conflictul inter-grupuri** – este principalul tip de conflict inclus în categoria conflictelor organizaționale. „Stingerea” acestui tip de conflict intră deja în competența managerilor superiori. Adeseori, asemenea conflicte apar între compartimente, sectoare cu profiluri foarte diferite.
- **Conflictul între organizații** – în mod frecvent acest tip de conflict se manifestă sub forma competiției pentru lansarea unui produs, serviciu etc. Un asemenea tip de conflict se poate naște în urma competiției pentru surse de finanțare.
- b) din punct de vedere al *efectelor* pe care le generează:
 - **Conflicte distructive** – este conflictul în care resursele personale și organizaționale se consumă în condiții de ostilitate, fără beneficii mari, existând o permanentă stare de nemulțumire. Asemenea conflicte se pot solda cu destrămarea organizațiilor, pierderea unor membri, acte de violență etc.
 - **Conflictul benefic** – atunci când conflictele sunt recunoscute de timpuriu și corect abordate, ele pot face ca indivizii, grupurile, organizațiile să câștige în creativitate și eficiență. Conflictul, atunci când este benefic, stă la baza procesului schimbării. În orice organizație, un anumit grad de conflict este absolut necesar, pentru ca dinamica dezvoltării organizației să fie bună. Conflictul benefic este acela care poate avea o soluție acceptabilă pentru toate părțile implicate. În cadrul unui asemenea conflict, părțile sunt capabile să comunice corect și să stea la masa tratativelor.
- c) din punct de vedere al *esenței* lor:
 - **Conflictele esențiale/de substanță** – determinate de existența unor obiective diferite (fie că individul are obiective diferite de ale grupului din care face parte, fie că diferențele apar între obiectivele a 2 sau mai mulți indivizi/grupuri). Acest tip de conflicte se manifestă cel mai puternic în cazul în care indivizii tind să își satisfacă nevoile individuale folosindu-se de grup. Cu cât obiectivele sunt mai clar definite, cu atât șansele soluționării unui asemenea conflict cresc. O situație fericită este aceea în care realizarea obiectivelor presupune competiție bazată pe standarde de performanță – caz în care conflictul este o sursă de progres.
 - **Conflictele afective** – sunt cele generate de stări emoționale și apar în cadrul relațiilor interindividuale.
 - **Conflictele de manipulare (pseudoconflictele)** sunt în general efectul comportamentelor duplicitate și lipsei de comunicare și transparență. Ele apar în general între grupuri și sunt rezultatul practicilor politicianiste. Spre exemplu, un pseudoconflict poate fi „lansat” atunci când două grupuri între care există interese comune ar aduce prejudicii grupului dominant în relația sa cu alte grupuri, dacă ar continua coabitarea. Pentru reușita acestei strategii, de regulă, conflictele sunt mediatizate puternic.
- d) Din punct de vedere al *intensității*:
 - **Criza** – se manifestă în general prin reacții violente, hotărâri nenegociate (și uneori nenegociabile). În timpul crizei, oamenii se lasă, de obicei, dominați de sentimente.
 - **Tensiunea** – tensiunea interioară distorsionează imaginea realității sau imaginea altei persoane și acțiunile sale. Relația este afectată de atitudini negative și idei preconcepute și fixe. Tensiunea crește atunci când părțile refuză să recunoască faptul că există un conflict.
 - **Neînțelegerea** – provine din faptul că oamenii uită foarte des să-ți verifice percepțiile și se înțeleg greșit unii cu alții, trăgând concluzii eronate. Cauza este comunicarea defectuoasă.
 - **Incidentul** – este acea mică problemă, care, deși, de obicei, perfect rezolvabilă pe loc prin comunicare, atunci când este neglijabilă și evitată duce în mod frecvent la neînțelegere.
 - **Disconfortul** – este sentimentul intuitiv că „ceva nu este în ordine”.
- e) din punct de vedere al **nivelelor cauzelor** declanșatoare de conflict:
 - **Conflicte de nivel informațional** – declanșate de lipsa unor informații, transmiterea unor informații greșite sau distorsionate etc. Sunt cel mai simplu de rezolvat, din moment ce informațiile lipsă pot fi completate, iar cele greșite, corectate.
 - **Conflicte la nivelul strategiilor** – apar atunci când există diferențe de opinie în ceea ce privește modul în care trebuie făcut ceva.
 - **Conflicte la nivelul scopurilor** – apar atunci când există diferențe în privința rezultatului ce trebuie obținut.
 - **Conflicte la nivelul normelor** – apar atunci când comportamentele manifestate nu sunt cele așteptate – nu sunt conforme cu normele acceptate sau impuse.

Conflicte la nivel de valori – dacă primele 4 nivele de conflict pot fi soluționate prin obținere/oferte de informații, comunicare și negocierea unei soluții, acest tip de conflict este mai dificil de abordat. Oamenii reacționează, de obicei, violent atunci când le sunt neglijate valorile.

Date statistice cu privire la experimentul pedagogic: etapa de constatare

Pentru a decide care test statistic poate fi implementat pentru a compara mediile nivelurilor fiecărei competențe la etapa de constatare, s-a verificat normalitatea distribuției variabilelor dependente: *Competența relațională*, *Competența cognitivă de specialitate*, *Competența de predare-învățare*, *Competența managerială*, *Competența de proiectare și planificare*, *Competența de evaluare și monitorizare*. Variabila independentă este *eșantion*.



Conform graficelor de mai sus se vede clar că variabilele dependente cercetate nu sunt normal distribuite. Dar pentru a evita subiectivismul aprecierii, s-au aplicat testele Shapiro-Wilk și Kolmogorov-Smirnov pentru a testa normalitatea distribuției variabilelor dependente.

Teste de Normalitate (etapa de constatare)

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistica	df	Sig.	Statistica	df	Sig.
Competența relațională	,250	888	,000	,868	888	,000
Competența cognitivă de specialitate	,262	888	,000	,861	888	,000
Competența de predare-învățare	,278	888	,000	,853	888	,000
Competența managerială	,208	888	,000	,866	888	,000
Competența de proiectare și planificare	,256	888	,000	,865	888	,000
Competența de evaluare și monitorizare	,198	888	,000	,895	888	,000

a. Corecția de Semnificație Lilliefors

Conform tabelului *Teste de Normalitate*, atât pentru testul Kolmogorov-Smirnov, cât și pentru testul Shapiro-Wilk pragurile de semnificație pentru toate variabilele dependente sunt semnificative statistic, $p(\text{Sig.})=0,0 \leq 0,5$. Deci distribuția variabilelor *Competența relațională*, *Competența cognitivă de specialitate*, *Competența de predare-învățare*, *Competența managerială*, *Competența de proiectare și planificare*, *Competența de evaluare și monitorizare*, la etapa de constatare, diferă semnificativ de o distribuție normală, prin urmare, nu sunt normal distribuite.

De asemenea, variabilele dependente sunt ordinale, adică s-a notat cu 1 – „excelent”, 2 – „foarte bine”, 3 – „bine”, 4 – „slab”, și respectiv 5 – „nesatisfăcător”, ceea ce înseamnă că se satisfac condițiile pentru a utiliza fie testul neparametric Mann-Whitney pentru compararea de medii a două eșantioane independente, fie testul neparametric Kolmogorov-Smirnov.

1) **Competența relațională**

Eșantionul = Grupul experimental

Competența relațională^a

		Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Valid	excelent	116	26,3	26,3	26,3
	f. bine	152	34,5	34,5	60,8
	bine	60	13,6	13,6	74,4
	slab	67	15,2	15,2	89,6
	nesatis.	46	10,4	10,4	100,0
	Total	441	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Grupul experimental

Eșantionul = Grupul de control

Competența relațională^a

		Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Valid	excelent	108	24,2	24,2	24,2
	f. bine	152	34,0	34,0	58,2
	bine	68	15,2	15,2	73,4
	slab	71	15,9	15,9	89,3
	nesatis.	48	10,7	10,7	100,0
	Total	447	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Grupul de control

Mann-Whitney test

Ranguri (Testul Mann-Whitney)

	Eșantionul	N	Media Rangurilor	Suma Rangurilor

Competența relațională	Grupul experimental	441	437,97	193145,50
	Grupul de control	447	450,94	201570,50
	Total	888		

În tabelul *Ranguri* avem prezentate următoarele date: numărul de subiecți (441 – grupul experimental, 447 – grupul de control), media rangurilor (437,97 - grupul experimental, 450,94 - grupul de control) și suma rangurilor (193145,50 – grupul experimental, 201570,50 – grupul de control) pentru fiecare eșantion din etapa de constatare. Observăm că media rangurilor pentru grupul experimental nu o întrece pe cea a pentru grupul de control.

Statisticile Testului Mann-Whitney ^a

	Competența relațională
Mann-Whitney U	95684,500
Wilcoxon W	193145,500
Z	-,779
Asymp. Sig. (2-tailed)	,436

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

În tabelul *Statisticile Testului Mann-Whitney* se indică valorile testelor Mann-Whitney U, Wilcoxon W, transformarea valorii U în scor Z și pragul de semnificație asociat. Deoarece $Z = -0,779$, iar $p = 0,436 \geq 0,05$, atunci nu există diferențe semnificative între cele două grupuri în ceea ce privește nivelul competenței relaționale la etapa de constatare.

Two-Sample Kolmogorov-Smirnov test

Statisticile Testului Kolmogorov-Smirnov ^a

		Competența relațională
Cele mai multe	Absolute	,026
diferențe extreme	Pozitive	,000
	Negative	-,026
Kolmogorov-Smirnov Z		,388
Asymp. Sig. (2-tailed)		,998

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Deoarece, eșantioanele sunt mai mari de 40 de subiecți, atunci s-a aplicat și testul neparametric pentru două eșantioane independente Kolmogorov-Smirnov, cu ajutorul căruia s-au confirmat rezultatele de la testul Mann-Whitney ($Z=0,388$, pentru $p = 0,998 \geq 0,05$), în care nu s-au atestat diferențe semnificative între cele două grupuri în ceea ce privește nivelul competenței relaționale la etapa de constatare.

2) Competența cognitivă de specialitate

Eșantionul = Grupul experimental

Competența cognitivă de specialitate^a

	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Valid excelent	116	26,3	26,3	26,3
f. bine	163	37,0	37,0	63,3
bine	59	13,4	13,4	76,6
slab	56	12,7	12,7	89,3
nesatis.	47	10,7	10,7	100,0
Total	441	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Grupul experimental

Eșantionul = Grupul de control

Competența cognitivă de specialitate^a

	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
--	-----------	---------	---------------	-------------------

Valid	excelent	108	24,2	24,2	24,2
	f. bine	163	36,5	36,5	60,6
	bine	70	15,7	15,7	76,3
	slab	60	13,4	13,4	89,7
	nesatis.	46	10,3	10,3	100,0
	Total	447	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Grupul de control

Mann-Whitney Test
Ranguri (Testul Mann-Whitney)

	Eșantionul	N	Media Rangurilor	Suma Rangurilor
Competența cognitivă de specialitate	Grupul experimental	441	438,48	193371,50
	Grupul de control	447	450,44	201344,50
	Total	888		

Statisticile Testului Mann-Whitney^a

	Competența cognitivă de specialitate
Mann-Whitney U	95910,500
Wilcoxon W	193371,500
Z	-,721
Asymp. Sig. (2-tailed)	,471

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Și în acest caz nu există diferențe semnificative între cele două grupuri în ceea ce privește nivelul competenței cognitive de specialitate la etapa de constatare, deoarece $Z = -0,721$, iar $p = 0,471 \geq 0,05$.

Two-Sample Kolmogorov-Smirnov Test
Statisticile Testului Kolmogorov-Smirnov^a

		Competența cognitivă de specialitate
Cele mai multe diferențe extreme	Absolute	,026
	Pozitive	,004
	Negative	-,026
Kolmogorov-Smirnov Z		,393
Asymp. Sig. (2-tailed)		,998

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Rezultatele de mai sus sunt confirmate și de testul Kolmogorov-Smirnov, prin urmare nu sunt diferențe semnificative între cele două grupuri în ceea ce privește nivelul competenței cognitive de specialitate la etapa de constatare, deoarece $Z = 0,393$, iar $p = 0,998 \geq 0,05$.

3) Competența de predare-învățare

Eșantionul = Grupul experimental
Competența de predare-învățare^a

		Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Valid	excelent	116	26,3	26,3	26,3
	f. bine	168	38,1	38,1	64,4
	bine	52	11,8	11,8	76,2

slab	63	14,3	14,3	90,5
nesatis.	42	9,5	9,5	100,0
Total	441	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Grupul experimental

Eșantionul = Grupul de control
Competența de predare-învățarea

	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Valid excelent	108	24,2	24,2	24,2
f. bine	182	40,7	40,7	64,9
bine	60	13,4	13,4	78,3
slab	57	12,8	12,8	91,1
nesatis.	40	8,9	8,9	100,0
Total	447	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Grupul de control

Mann-Whitney Test
Ranguri (Testul Mann-Whitney)

	Eșantionul	N	Media Rangurilor	Suma Rangurilor
Competența de predare-învățare	Grupul experimental	441	443,48	195576,50
	Grupul de control	447	445,50	199139,50
	Total	888		

Statisticile Testului Mann-Whitney ^a

	Competența de predare-învățare
Mann-Whitney U	98115,500
Wilcoxon W	195576,500
Z	-,122
Asymp. Sig. (2-tailed)	,903

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

În ceea ce privește nivelul competenței de predare-învățare la etapa de constatare, nu există diferențe semnificative între cele două grupuri, deoarece $Z = -0,122$, iar $p = 0,903 \geq 0,05$.

Two-Sample Kolmogorov-Smirnov Test
Statisticile Testului Kolmogorov-Smirnov ^a

	Competența de predare-învățare	
Cele mai multe diferențe extreme	Absolute	,021
	Pozitive	,021
	Negative	-,021
Kolmogorov-Smirnov Z	,319	
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000	

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Aceste rezultate sunt confirmate și de testul Kolmogorov-Smirnov, prin urmare nu sunt diferențe semnificative între cele două grupuri în ceea ce privește nivelul competenței de predare-învățare la etapa de constatare, deoarece $Z = 0,319$, iar $p = 1,000 \geq 0,05$.

4) Competența managerială

Eșantionul = Grupul experimental Competența managerială^a

	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Valid excelent	8	1,8	1,8	1,8
f. bine	100	22,7	22,7	24,5
bine	82	18,6	18,6	43,1
slab	128	29,0	29,0	72,1
nesatis.	123	27,9	27,9	100,0
Total	441	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Grupul experimental

Eșantionul = Grupul de control Competența managerială^a

	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Valid excelent	7	1,6	1,6	1,6
f. bine	100	22,4	22,4	23,9
bine	82	18,3	18,3	42,3
slab	129	28,9	28,9	71,1
nesatis.	129	28,9	28,9	100,0
Total	447	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Grupul de control

Mann-Whitney Test Ranguri (Testul Mann-Whitney)

	Eșantionul	N	Media Rangurilor	Suma Rangurilor
Competența managerială	Grupul experimental	441	441,77	194820,50
	Grupul de control	447	447,19	199895,50
	Total	888		

Statisticile Testului Mann-Whitney^a

	Competența managerială
Mann-Whitney U	97359,500
Wilcoxon W	194820,500
Z	-,326
Asymp. Sig. (2-tailed)	,745

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Și în cazul nivelului competenței manageriale la etapa de constatare, nu există diferențe semnificative între cele două grupuri, deoarece $Z = -0,326$, iar $p = 0,745 \geq 0,05$.

Two-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

Statisticile Testului Kolmogorov-Smirnov^a

		Competența managerială
Cele mai multe diferențe extreme	Absolute	,010
	Pozitive	,000
	Negative	-,010
Kolmogorov-Smirnov Z		,144
Asymp. Sig. (2-tailed)		1,000

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Rezultatele de mai sus sunt confirmate și de testul Kolmogorov-Smirnov, prin urmare nu sunt diferențe semnificative între cele două grupuri în ceea ce privește nivelul competenței manageriale la etapa de constatare, deoarece $Z = 0,144$, iar $p = 1,000 \geq 0,05$.

5) Competența de proiectare și planificare

Eșantionul = Grupul experimental Competența de proiectare și planificare^a

		Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Valid	excelent	116	26,3	26,3	26,3
	f. bine	152	34,5	34,5	60,8
	bine	60	13,6	13,6	74,4
	slab	67	15,2	15,2	89,6
	nesatis.	46	10,4	10,4	100,0
Total		441	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Grupul experimental

Eșantionul = Grupul de control Competența de proiectare și planificare^a

		Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Valid	excelent	108	24,2	24,2	24,2
	f. bine	161	36,0	36,0	60,2
	bine	60	13,4	13,4	73,6
	slab	71	15,9	15,9	89,5
	nesatis.	47	10,5	10,5	100,0
Total		447	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Grupul de control

Mann-Whitney Test Ranguri (Testul Mann-Whitney)

	Eșantionul	N	Media Rangurilor	Suma Rangurilor
Competența de proiectare și planificare	Grup experimental	441	440,41	194219,50
	Grup de control	447	448,54	200496,50
	Total	888		

Statisticile Testului Mann-Whitney ^a

	Competența de proiectare și planificare
Mann-Whitney U	96758,500
Wilcoxon W	194219,500
Z	-,489
Asymp. Sig. (2-tailed)	,625

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Pentru Competența de proiectare și planificare s-a constatat, de asemenea, că nu există diferențe semnificative între nivelurile acestea la etapa de constatare pentru grupurile experimental și de control, deoarece $Z = -0,489$, iar $p = 0,625 \geq 0,05$.

Two-Sample Kolmogorov-Smirnov Test Statisticile Testului Kolmogorov-Smirnov ^a

	Competența de proiectare și planificare
Cele mai multe diferențe extreme	Absolute Pozitive Negative
	,021 ,000 -,021
Kolmogorov-Smirnov Z	,319
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Rezultatele testului Mann-Whitney sunt confirmate de testul Kolmogorov-Smirnov, deci nu sunt diferențe semnificative între cele două grupuri în ceea ce privește nivelul competenței de proiectare și planificare la etapa de constatare, deoarece $Z = 0,319$, iar $p = 1,000 \geq 0,05$.

6) Competența de evaluare și monitorizare

Eșantionul = Grupul experimental Competența de evaluare și monitorizare^a

	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Valid excelent	100	22,7	22,7	22,7
f. bine	91	20,6	20,6	43,3
bine	60	13,6	13,6	56,9
slab	123	27,9	27,9	84,8
nesatis.	67	15,2	15,2	100,0
Total	441	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Grupul experimental

Eșantionul = Grupul de control Competența de evaluare și monitorizare^a

	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Valid excelent	48	10,7	10,7	10,7
f. bine	152	34,0	34,0	44,7
bine	93	20,8	20,8	65,5
slab	82	18,3	18,3	83,9
nesatis.	72	16,1	16,1	100,0

Total	447	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

a. Eșantionul = Grupul de control

Mann-Whitney Test
Ranguri (Testul Mann-Whitney)

	Eșantionul	N	Media Rangurilor	Suma Rangurilor
Competența de evaluare și monitorizare	Grupul experimental	441	441,17	194554,00
	Grupul de control	447	447,79	200162,00
	Total	888		

Statisticile Testului Mann-Whitney^a

	Competența de evaluare și monitorizare
Mann-Whitney U	97093,000
Wilcoxon W	194554,000
Z	-,394
Asymp. Sig. (2-tailed)	,694

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Și în acest caz nu există diferențe semnificative între cele două grupuri în ceea ce privește nivelul competenței de evaluare și monitorizare la etapa de constatare, deoarece $Z = -0,394$, iar $p = 0,694 \geq 0,05$.

Two-Sample Kolmogorov-Smirnov Test
Statisticile Testului Kolmogorov-Smirnov^a

		Competența de evaluare și monitorizare
Cele mai multe diferențe extreme	Absolute	,021
	Pozitive	,000
	Negative	-,021
Kolmogorov-Smirnov Z		,391
Asymp. Sig. (2-tailed)		0,946

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Rezultatele testului Mann-Whitney sunt confirmate de testul Kolmogorov-Smirnov, deci nu sunt diferențe semnificative între cele două grupuri în ceea ce privește nivelul competenței de evaluare și monitorizare la etapa de constatare, deoarece $Z = 0,391$, iar $p = 0,946 \geq 0,05$.

Total
Mann-Whitney Test
Ranguri (Testul Mann-Whitney)

	Eșantionul	N	Media Rangurilor	Suma Rangurilor
Competența relațională	Grupul experimental	441	437,97	193145,50
	Grupul de control	447	450,94	201570,50
	Total	888		
Competența cognitivă de specialitate	Grupul experimental	441	438,48	193371,50
	Grupul de control	447	450,44	201344,50
	Total	888		
Competența de predare-învățare	Grupul experimental	441	443,48	195576,50
	Grupul de control	447	445,50	199139,50
	Total	888		
Competența managerială	Grupul experimental	441	441,77	194820,50

	Grupul de control	447	447,19	199895,50
	Total	888		
Competența de proiectare și planificare	Grupul experimental	441	440,41	194219,50
	Grupul de control	447	448,54	200496,50
	Total	888		
Competența de evaluare și monitorizare	Grupul experimental	441	441,17	194554,00
	Grupul de control	447	447,79	200162,00
	Total	888		

Statisticile Testului Mann-Whitney ^a

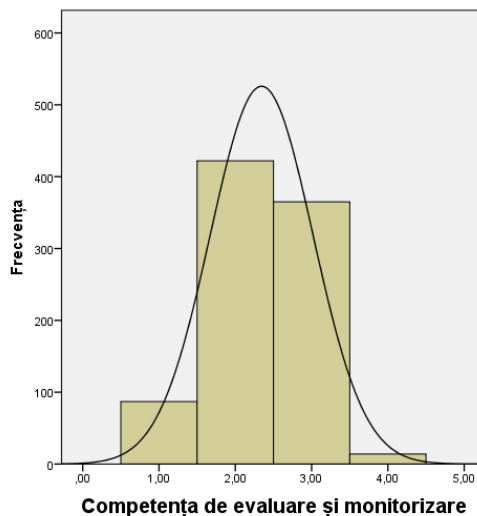
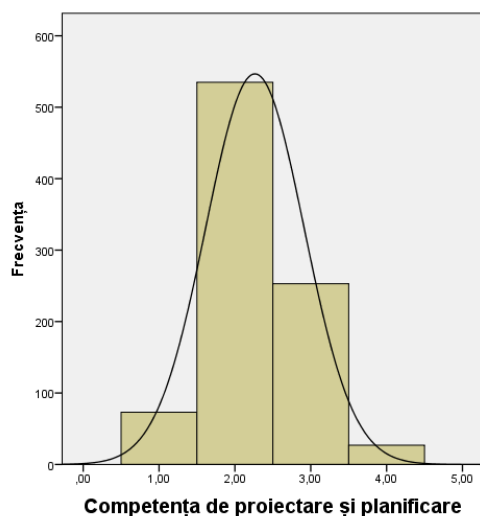
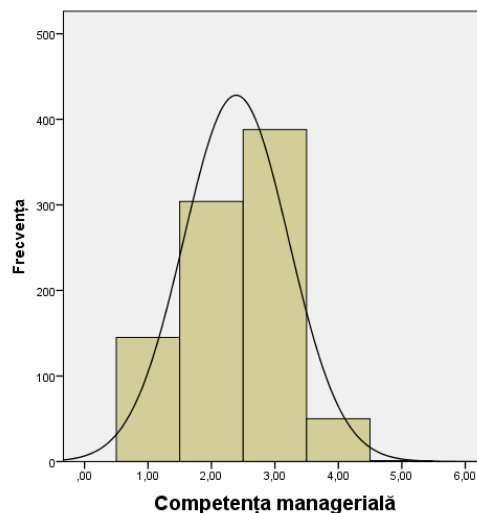
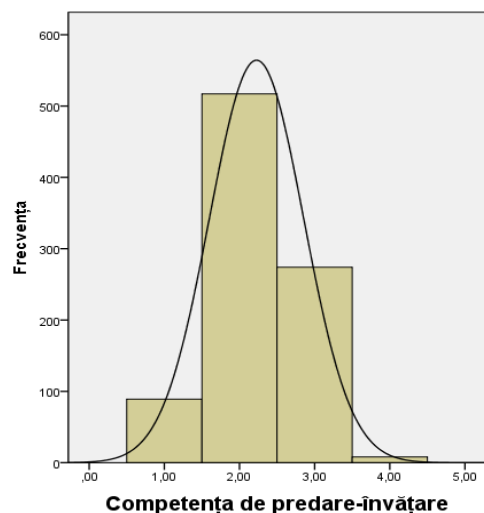
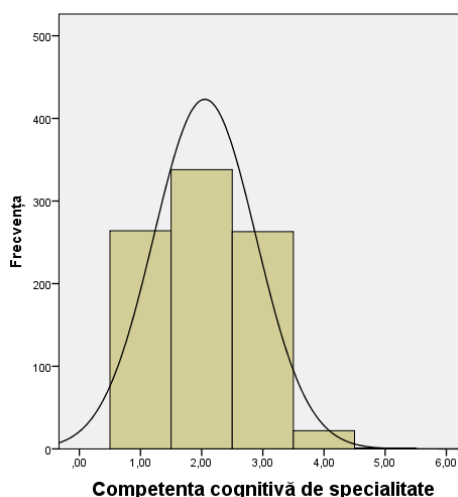
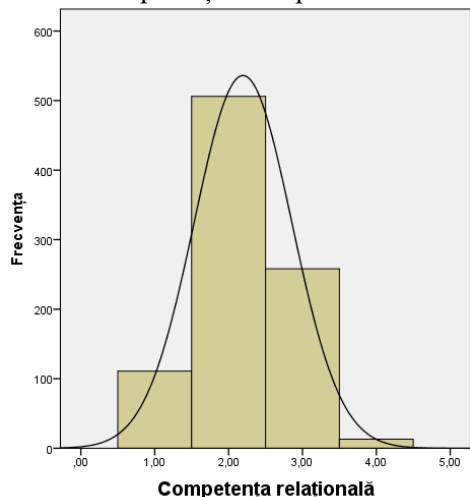
	Competența relațională	Competența cognitivă de specialitate	Competența de predare-învățare	Competența managerială	Competența de proiectare și planificare	Competența de evaluare și monitorizare
Mann-Whitney U	95684,500	95910,500	98115,500	97359,500	96758,500	97093,000
Wilcoxon W	193145,500	193371,500	195576,500	194820,500	194219,500	194554,000
Z	-,779	-,721	-,122	-,326	-,489	-,394
Asymp. Sig. (2-tailed)	,436	,471	,903	,745	,625	,694

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Datele cumulate se regăsesc și în acest tabel, în care s-a comparat două eșantioane independente pentru toate cele șase variabile dependente.

Date statistice cu privire la experimentul pedagogic: etapa de control

Ca și în cazul etapei de constatare, s-a verificat normalitatea distribuției variabilelor dependente: *Competența relațională*, *Competența cognitivă de specialitate*, *Competența de predare-învățare*, *Competența managerială*, *Competența de proiectare și planificare*, *Competența de evaluare și monitorizare*, pentru a decide care test statistic poate fi implementat pentru a compara mediile nivelurilor fiecărei competențe la etapa de control.



Deoarece metoda grafică este destul de subiectivă (în graficul de mai sus nu putem aprecia exact dacă distribuția variabilelor dependente se încadrează sau nu sub curba normalității), s-a testat normalitatea distribuției variabilelor dependente cu ajutorul testelor Shapiro-Wilk și Kolmogorov-Smirnov.

Teste de Normalitate

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Competența relațională	,311	888	,000	,807	888	,000
Competența cognitivă de specialitate	,203	888	,000	,844	888	,000
Competența de predare-învățare	,323	888	,000	,787	888	,000
Competența managerială	,264	888	,000	,854	888	,000
Competența de proiectare și planificare	,343	888	,000	,791	888	,000
Competența de evaluare și monitorizare	,269	888	,000	,806	888	,000

a. Corecția de Semnificație Lilliefors

Conform tabelului *Teste de Normalitate*, atât pentru testul Kolmogorov-Smirnov, cât și pentru testul Shapiro-Wilk pragurile de semnificație pentru toate variabilele dependente sunt semnificative statistic, $p=0,0 \leq 0,5$. Deci distribuția variabilelor *Competența relațională*, *Competența cognitivă de specialitate*, *Competența de predare-învățare*, *Competența managerială*, *Competența de proiectare și planificare*, *Competența de evaluare și monitorizare*, diferă semnificativ de o distribuție normală, prin urmare, nu sunt normal distribuite.

După cum s-a văzut la etapa de constatare, variabilele dependente sunt ordinale, ceea ce înseamnă că se satisfac condițiile pentru a utiliza și la etapa de control fie testul neparametric Mann-Whitney pentru compararea de medii a două eșantioane independente, fie testul neparametric Kolmogorov-Smirnov.

1) Competența relațională

Eșantionul = Grupul experimental

Competența relațională^a

	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Valid excelent	75	17,0	17,0	17,0
f. bine	267	60,5	60,5	77,6
bine	97	22,0	22,0	99,5
slab	2	,5	,5	100,0
Total	441	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Grupul experimental

Eșantionul = Grupul de control

Competența relațională^a

	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Valid excelent	36	8,1	8,1	8,1
f. bine	239	53,5	53,5	61,5
bine	161	36,0	36,0	97,5
slab	11	2,5	2,5	100,0
Total	447	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Grupul de control

Mann-Whitney test

Ranguri (Testul Mann-Whitney)

	Eșantionul	N	Media Rangurilor	Suma Rangurilor
Competența relațională	Grupul experimental	441	398,40	175696,00

Grupul de control	447	489,98	219020,00
Total	888		

În tabelul *Ranguri* avem prezentate următoarele date: numărul de subiecți (441 – grupul experimental, 447 – grupul de control), media rangurilor (398,40 – grupul experimental, 489,98 – grupul de control) și suma rangurilor (175696,00- grupul experimental, 219020,00- grupul de control) pentru fiecare eșantion din etapa de constatare. Observăm că media rangurilor pentru grupul experimental *este mult mai mică* decât cea pentru grupul de control (deoarece subiecții din eșantionul de formare sunt plasați pe primele locuri).

Statisticile Testului Mann-Whitney ^a

	Competența relațională
Mann-Whitney U	78235,000
Wilcoxon W	175696,000
Z	-5,991
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

În tabelul *Statisticile Testului Mann-Whitney* se indică valorile testelor Mann-Whitney U, Wilcoxon W, transformarea valorii U în scor Z și pragul de semnificație asociat (Asymp. Sig.). Deoarece $Z = -5,991$, iar $p = 0,0 \leq 0,05$, atunci există diferențe semnificative între cele două grupuri în ceea ce privește nivelul competenței relaționale la etapa de control.

Pentru a decide în favoarea cui sunt aceste diferențe, analizăm media rangurilor din tabelul anterior. Calificativele obținute pentru nivelul fiecărei competențe, în general, și pentru *competența relațională*, în particular, au fost cuantificate în aplicația SPSS cu 1 – „excelent”, 2 – „foarte bine”, 3 – „bine”, 4 – „slab”, și respectiv 5 – „nesatisfăcător”, iar pentru a calcula suma și media rangurilor fiecărui eșantion, lista subiecților din ambele eșantioane a fost sortată crescător. Prin urmare, subiecții plasați pe primele locuri au calificativele cele mai înalte, iar suma și media rangurilor este mai mică, ceea ce se atestă în cazul grupului experimental.

Two-Sample Kolmogorov-Smirnov test

Statisticile Testului Kolmogorov-Smirnov ^a

		Competența relațională
Cele mai multe diferențe extreme	Absolute	,160
	Pozitive	,000
	Negative	-,160
Kolmogorov-Smirnov Z		2,388
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Diferențele semnificative atestate cu ajutorul testului Mann-Whitney sunt confirmate prin intermediul testului Kolmogorov-Smirnov pentru două eșantioane independente, deoarece $Z=2,388$, cu un prag de semnificație $p=0,0 \leq 0,05$.

2) Competența cognitivă de specialitate

Eșantionul = Grupul experimental Competența cognitivă de specialitate^a

	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Valid excelent	241	54,6	54,6	54,6
f. bine	83	18,8	18,8	73,5
bine	113	25,6	25,6	99,1
slab	4	,9	,9	100,0

Total	441	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

a. Eșantionul = Grupul experimental

Eșantionul = Grupul de control
Competența cognitivă de specialitate^a

	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Valid				
excelent	23	5,1	5,1	5,1
f. bine	255	57,0	57,0	62,2
bine	150	33,6	33,6	95,7
slab	18	4,0	4,0	99,8
nesatis.	1	,2	,2	100,0
Total	447	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Grupul de control

Mann-Whitney Test

Ranguri (Testul Mann-Whitney)

	Eșantionul	N	Media Rangurilor	Suma Rangurilor
Competența cognitivă de specialitate	Grupul experimental	441	350,02	154361,00
	Grupul de control	447	537,71	240355,00
	Total	888		

Statisticile Testului Mann-Whitney^a

	Competența cognitivă de specialitate
Mann-Whitney U	56900,000
Wilcoxon W	154361,000
Z	-11,540
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Two-Sample Kolmogorov-Smirnov test

Statisticile Testului Kolmogorov-Smirnov^a

	Competența cognitivă de specialitate	
Cele mai multe diferențe extreme	Absolute	,495
	Pozitive	,000
	Negative	-,495
Kolmogorov-Smirnov Z	7,376	
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Și în cazul competenței cognitive de specialitate există diferențe semnificative între nivelul formării acestuia la etapa de control, deoarece $Z = -11,504$, cu $p = 0,0 \leq 0,05$ – pentru testul Mann-Whitney și $Z = 7,376$, cu $p = 0,0 \leq 0,05$ – pentru testul Kolmogorov-Smirnov.

3) Competența de predare-învățare

**Eșantionul = Grupul experimental
Competența de predare-învățare^a**

	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Valid excelent	51	11,6	11,6	11,6
f. bine	263	59,6	59,6	71,2
bine	126	28,6	28,6	99,8
slab	1	,2	,2	100,0
Total	441	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Grupul experimental

**Eșantionul = Grupul de control
Competența de predare-învățare^a**

	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Valid excelent	38	8,5	8,5	8,5
f. bine	254	56,8	56,8	65,3
bine	148	33,1	33,1	98,4
slab	7	1,6	1,6	100,0
Total	447	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Grupul de control

**Mann-Whitney Test
Ranguri (Testul Mann-Whitney)**

	Eșantionul	N	Media Rangurilor	Suma Rangurilor
Competența de predare-învățare	Grupul experimental	441	427,18	188384,50
	Grupul de control	447	461,59	206331,50
	Total	888		

Statisticile Testului Mann-Whitney ^a

	Competența de predare-învățare
Mann-Whitney U	90923,500
Wilcoxon W	188384,500
Z	-2,275
Asymp. Sig. (2-tailed)	,023

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Two-Sample Kolmogorov-Smirnov test

Statisticile Testului Kolmogorov-Smirnov ^a

	Competența de predare-învățare	
Cele mai multe diferențe extreme	Absolute	,059
	Pozitive	,000
	Negative	-,059
Kolmogorov-Smirnov Z	,876	
Asymp. Sig. (2-tailed)	,041	

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

În ceea ce privește nivelul competenței de predare-învățare la etapa de control, există diferențe semnificative între cele două grupuri, deoarece $Z = -2,275$, cu pragul de semnificație $p = 0,023 \leq 0,05$, pentru testul Mann-Whitney și $Z = 0,876$, cu pragul de semnificație $p = 0,041 \leq 0,05$, pentru testul Kolmogorov-Smirnov.

4) Competența managerială

Eșantionul = Grupul experimental Competența managerială^a

	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Valid excelent	115	26,1	26,1	26,1
f. bine	214	48,5	48,5	74,6
bine	104	23,6	23,6	98,2
slab	7	1,6	1,6	99,8
nesatis.	1	,2	,2	100,0
Total	441	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Grupul experimental

Eșantionul = Grupul de control Competența managerială^a

	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Valid excelent	30	6,7	6,7	6,7
f. bine	90	20,1	20,1	26,8
bine	284	63,5	63,5	90,4
slab	43	9,6	9,6	100,0
Total	447	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Grupul de control

Mann-Whitney Test Ranguri (Testul Mann-Whitney)

	Eșantionul	N	Media Rangurilor	Suma Rangurilor
Competența managerială	Grupul experimental	441	330,86	145909,50
	Grupul de control	447	556,61	248806,50
	Total	888		

Statisticile Testului Mann-Whitney ^a

	Competența managerială
Mann-Whitney U	48448,500
Wilcoxon W	145909,500
Z	-14,044
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Two-Sample Kolmogorov-Smirnov test Statisticile Testului Kolmogorov-Smirnov ^a

	Competența managerială
Cele mai multe diferențe Absolute	,478

extreme	Pozitive	,002
	Negative	-,478
Kolmogorov-Smirnov Z		7,116
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Și în cazul nivelului competenței manageriale la etapa de control, există diferențe semnificative între cele două grupuri, așa cum ne demonstrează atât testul Mann-Whitney, care a furnizat rezultatele $Z = -14,044$ și $p = 0,0 \leq 0,05$, cât și testul Kolmogorov-Smirnov, în care am obținut că $Z = 7,116$ și $p = 0,0 \leq 0,05$.

5) Competența de proiectare și planificare

Eșantionul = Grupul experimental Competența de proiectare și planificare^a

	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Valid excelent	49	11,1	11,1	11,1
f. bine	280	63,5	63,5	74,6
bine	104	23,6	23,6	98,2
slab	8	1,8	1,8	100,0
Total	441	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Grupul experimental

Eșantionul = Grupul de control Competența de proiectare și planificare^a

	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Valid excelent	24	5,4	5,4	5,4
f. bine	255	57,0	57,0	62,4
bine	149	33,3	33,3	95,7
slab	19	4,3	4,3	100,0
Total	447	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Grupul de control

Mann-Whitney Test

Ranguri (Testul Mann-Whitney)

	Eșantionul	N	Media Rangurilor	Suma Rangurilor
Competența de proiectare și planificare	Grupul experimental	441	409,83	180733,00
	Grupul de control	447	478,71	213983,00
	Total	888		

Statisticile Testului Mann-Whitney^a

	Competența de proiectare și planificare
Mann-Whitney U	83272,000
Wilcoxon W	180733,000
Z	-4,597
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Two-Sample Kolmogorov-Smirnov test
Statisticile Testului Kolmogorov-Smirnov ^a

		Competența de proiectare și planificare
Cele mai multe diferențe extreme	Absolute	,122
	Pozitive	,000
	Negative	-,122
Kolmogorov-Smirnov Z		1,816
Asymp. Sig. (2-tailed)		,003

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Pentru Competența de proiectare și planificare s-a constatat, de asemenea, că există diferențe semnificative între nivelurile acestea la etapa de control pentru grupurile experimental și de control, deoarece $Z = -4,597$, iar $p = 0,0 \leq 0,05$, rezultate obținute cu ajutorul testului Mann-Whitney și confirmate prin intermediul testului Kolmogorov-Smirnov ($Z = 1,816$, iar $p = 0,003 \leq 0,05$).

6) Competența de evaluare și monitorizare

Eșantionul = Grupul experimental
Competența de evaluare și monitorizare^a

	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Valid excelent	65	14,7	14,7	14,7
f. bine	242	54,9	54,9	69,6
bine	126	28,6	28,6	98,2
slab	8	1,8	1,8	100,0
Total	441	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Grupul experimental

Eșantionul = Grupul de control
Competența de evaluare și monitorizare^a

	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Valid excelent	22	4,9	4,9	4,9
f. bine	180	40,3	40,3	45,2
bine	239	53,5	53,5	98,7
slab	6	1,3	1,3	100,0
Total	447	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Grupul de control

Mann-Whitney Test
Ranguri (Testul Mann-Whitney)

	Eșantionul	N	Media Rangurilor	Suma Rangurilor
Competența de evaluare și monitorizare	Grupul experimental	441	383,99	169341,00
	Grupul de control	447	504,19	225375,00
	Total	888		

Statisticile Testului Mann-Whitney ^a

	Competența de evaluare și monitorizare
Mann-Whitney U	71880,000

Wilcoxon W	169341,000
Z	-7,700
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Variabila de Grupare: Eșantionul
Two-Sample Kolmogorov-Smirnov test

Statisticile Testului Kolmogorov-Smirnov ^a

		Competența de evaluare și monitorizare
Cele mai multe diferențe extreme	Absolute	,244
	Pozitive	,005
	Negative	-,244
Kolmogorov-Smirnov Z		3,639
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Și în acest caz există diferențe semnificative între cele două grupuri în ceea ce privește nivelul competenței de evaluare și monitorizare la etapa de control, deoarece $Z = -7,700$, iar $p = 0,0 \leq 0,05$, rezultate obținute cu ajutorul testului Mann-Whitney și confirmate prin intermediul testului Kolmogorov-Smirnov ($Z = 3,639$, iar $p = 0,0 \leq 0,05$).

Total

Mann-Whitney Test

Rangurile pe eșantioane, Testul Mann-Whitney

	Eșantionul	N	Media Rangurilor	Suma Rangurilor
Competența relațională	Grupul experimental	441	398,40	175696,00
	Grupul de control	447	489,98	219020,00
	Total	888		
Competența cognitivă de specialitate	Grupul experimental	441	350,02	154361,00
	Grupul de control	447	537,71	240355,00
	Total	888		
Competența de predare-învățare	Grupul experimental	441	427,18	188384,50
	Grupul de control	447	461,59	206331,50
	Total	888		
Competența managerială	Grupul experimental	441	330,86	145909,50
	Grupul de control	447	556,61	248806,50
	Total	888		
Competența de proiectare și planificare	Grupul experimental	441	409,83	180733,00
	Grupul de control	447	478,71	213983,00
	Total	888		
Competența de evaluare și monitorizare	Grupul experimental	441	383,99	169341,00
	Grupul de control	447	504,19	225375,00
	Total	888		

Statisticile Testului Mann-Whitney ^a

	Competența relațională	Competența cognitivă de specialitate	Competența de predare-învățare	Competența managerială	Competența de proiectare și planificare	Competența de evaluare și monitorizare
Mann-Whitney U	78235,000	56900,000	90923,500	48448,500	83272,000	71880,000
Wilcoxon W	175696,000	154361,000	188384,500	145909,500	180733,000	169341,000

Z	-5,991	-11,540	-2,275	-14,044	-4,597	-7,700
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,023	,000	,000	,000

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Statisticile Testului Kolmogorov-Smirnov ^a

		Competența relațională	Competența cognitivă de specialitate	Competența de predare-învățare	Competența managerială	Competența de proiectare și planificare	Competența de evaluare și monitorizare
Cele mai multe diferențe extreme	Absolute	,160	,495	,059	,478	,122	,244
	Pozitive	,000	,000	,000	,002	,000	,005
	Negative	-,160	-,495	-,059	-,478	-,122	-,244
Kolmogorov-Smirnov Z		2,388	7,376	,876	7,116	1,816	3,639
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,041	,000	,003	,000

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Datele cumulate se regăsesc și în aceste tabele, în care s-au comparat două eșantioane independente pentru toate cele șase variabile dependente.

*Dovezi experimentale în cadrul etapei de control la GE și GC
pentru competențele profesionale*

În rezultatul experimentului s-a constatat că subiecții implicați în experimentul de formare demonstrează următoarele rezultate ale formării:

CR: GE (etapa de control, 441 subiecți): dovezi:

Ca profesor: *dezvolt relații constructive cu elevii bazate pe corectitudine, respect, încredere, și sprijin*: bine – 1 persoană (0,22 %), foarte bine – 320 persoane (72,56 %), excelent – 120 persoane (27,20 %); *promovez valori, atitudini și comportamente pozitive față de elevi*: bine – 101 persoane (22,90 %), foarte bine – 250 persoane (56,68 %), excelent – 90 persoane (20,40 %); *creez un climat favorabil învățării*: bine – 140 persoane (31,74%), foarte bine – 253 persoane (57,36 %), excelent – 48 persoane (10,88 %); *recunosc, apreciez și valorific diversitatea socială, religioasă, etnică și lingvistică a clasei, în beneficiul elevilor*: bine – 150 persoane (34,01 %), foarte bine – 230 persoane (52,15 %), excelent – 61 persoane (13,83 %); *ofer sfaturi practice colegilor în cazul unor situații referitoare la egalitate, incluziune și diversitate pentru a răspunde nevoilor elevilor*: slab – 8 persoane (1,81%), bine – 95 persoane (21,54 %), foarte bine – 282 persoane (63,94 %), excelent – 56 persoane (12,69 %).

GC (etapa de control, 447 subiecți): dovezi:

În rezultatul experimentului s-a constatat că subiecții implicați în experimentul de formare demonstrează următoarele rezultate ale formării:

La a III-a etapă a experimentului pedagogic, **etapa de control**, au fost aplicate aceleași metode și același referențial ca în experimentul de constatare. Prezentăm dovezi experimentale în raport cu indicatorii de performanță, valorificați în cadrul experimentului pedagogic.

În rezultatul experimentului s-a constatat că subiecții din **GC** demonstrează următoarele rezultate:

Ca profesor: *dezvolt relații constructive cu elevii bazate pe corectitudine, respect, încredere, și sprijin*: bine – 167 persoane (37,36 %), foarte bine – 220 persoane (49,21 %), excelent – 60 persoane (13,42 %); *promovez valori, atitudini și comportamente pozitive față de elevi*: bine – 147 persoane (32,88 %), foarte bine – 250 persoane (56,68 %), excelent – 50 persoane (11,18 %); *creez un climat favorabil învățării*: bine – 214 persoane (47,87%), foarte bine – 203 persoane (45,41 %), excelent – 30 persoane (6,71 %); *recunosc, apreciez și valorific diversitatea socială, religioasă, etnică și lingvistică a clasei, în beneficiul elevilor*: bine – 182 persoane (40,71 %), foarte bine – 234 persoane (52,34 %), excelent – 31 persoane (6,93 %); *ofer sfaturi practice colegilor în cazul unor situații referitoare la egalitate, incluziune și diversitate pentru a răspunde nevoilor elevilor*: slab – 40 persoane (8,94%), bine – 95 persoane (21,54 %), foarte bine – 282 persoane (63,94 %), excelent – 30 persoane (6,71 %).

CGS: GE: dovezi:

Ca profesor: *am cunoștințe de specialitate privind proiectarea, planificarea și implementarea curriculum-ului*: slab – 5 persoane (1,13 %), bine – 97 persoane (21,99 %), foarte bine – 264 persoane (59,4 %), excelent – 75 persoane (17,00 %); *depun eforturi pentru a fi la curent cu ultimele evoluții în domeniul disciplinei pe care o predau: consult materiale de specialitate, colaborez și activez în cadrul unor organizații profesionale*: slab – 4 persoane (0,90 %), bine – 132 persoane (29,93 %), foarte bine – 230 persoane (52,15 %), excelent – 75 persoane (17,00 %); *cunosc și înțeleg contribuția pe care o are disciplina predată în activitățile de învățare interdisciplinare și transdisciplinare*: bine – 75 persoane (17,00%), foarte bine – 234 persoane (53,06 %), excelent – 132 persoane (29,93 %); *cercetez o gamă variată de surse de informare privind ultimele evoluții în domeniu și prezint aceste informații într-o formă clară și adecvată*: slab – 6 persoane (1,36 %), bine – 145 persoane (32,87 %), foarte bine – 238 persoane (53,96 %), excelent – 52 persoane (11,79 %).

GC: dovezi:

Ca profesor: *am cunoștințe de specialitate privind proiectarea, planificarea și implementarea curriculum-ului*: slab – 52 persoană (11,63 %), bine – 120 persoane (26,84 %), foarte bine – 246 persoane (55,03 %), excelent – 29 persoane (6,48 %); *depun eforturi pentru a fi la curent cu ultimele evoluții în domeniul disciplinei pe care o predau: consult materiale de specialitate, colaborez și activez în cadrul unor organizații profesionale*: slab – 17 persoane (3,80 %), bine – 143 persoane (31,99 %), foarte bine – 268 persoane (59,95 %), excelent – 19 persoane (4,25 %); *cunosc și înțeleg contribuția pe care o are*

disciplina predată în activitățile de învățare interdisciplinare și transdisciplinare: bine – 150 persoane (33,55 %), foarte bine – 270 persoane (60,40 %), excelent – 27 persoane (6,04 %); cercetez o gamă variată de surse de informare privind ultimele evoluții în domeniu și prezint aceste informații într-o formă clară și adecvată: slab – 5 persoane (1,11 %), bine – 188 persoane (42,05 %), foarte bine – 238 persoane (53,24 %), excelent – 16 persoane (3,57 %).

CPÍ: GE: dovezi:

Ca profesor: *identific și valorific oportunitățile de învățare extracurriculare: slab: 4 persoane (0,90 %), bine – 168 persoane (38,09 %), foarte bine – 221 persoane (50,11 %), excelent – 48 persoane (10,88 %); reflectez asupra eficacității propriei activități didactice și analizez impactul acesteia asupra progresului și rezultatelor elevilor: bine – 111 persoane (25,17 %), foarte bine – 286 persoane (64,85 %), excelent – 44 persoane (9,97 %); îmbunătățesc periodic abordările folosite în activitatea didactică, atunci când este necesar: bine – 115 persoane (26,07 %), foarte bine – 282 persoane (63,94 %), excelent – 44 persoane (9,97 %); analizez impactul feedback-ului pe care îl ofer elevilor și îmi îndrum elevii cum să își îmbunătățească performanța școlară: slab: 6 persoane (1,36 %), bine – 90 persoane (20,40 %), foarte bine – 283 persoane (64,17 %), excelent – 62 persoane (14,05 %); cunosc, înțeleg și pot să utilizez și să evaluez o gamă variată de strategii de predare-învățare, conținutul activităților educaționale într-un mod variat, astfel încât să stimulez interesul elevilor: bine – 150 persoane (34,01 %), foarte bine – 246 persoane (55,76 %), excelent – 45 persoane (10,20 %); le ofer elevilor feedback pozitiv și constructiv pentru a le îmbunătăți experiența de învățare: bine – 114 persoane (25,85 %), foarte bine – 273 persoane (61,90 %), excelent – 54 persoane (12,24 %); comunic eficient obiectivele lecției: bine – 132 persoane (29,93 %), foarte bine – 252 persoane (57,14 %), excelent – 57 persoane (12,92 %).*

GC: dovezi:

Ca profesor: *identific și valorific oportunitățile de învățare extracurriculare: slab: 4 persoane (0,90 %), bine – 191 persoane (42,72 %), foarte bine – 224 persoane (50,11 %), excelent – 28 persoane (6,26 %); reflectez asupra eficacității propriei activități didactice și analizez impactul acesteia asupra progresului și rezultatelor elevilor: bine – 221 persoane (49,44 %), foarte bine – 206 persoane (46,08 %), excelent – 20 persoane (4,47 %); îmbunătățesc periodic abordările folosite în activitatea didactică, atunci când este necesar: bine – 137 persoane (30,64 %), foarte bine – 286 persoane (63,98 %), excelent – 24 persoane (5,36 %); analizez impactul feedback-ului pe care îl ofer elevilor și îmi îndrum elevii cum să își îmbunătățească performanța școlară: slab: 42 persoane (9,39 %), bine – 90 persoane (20,13 %), foarte bine – 283 persoane (63,31 %), excelent – 32 persoane (7,15 %); cunosc, înțeleg și pot să utilizez și să evaluez o gamă variată de strategii de predare-învățare, conținutul activităților educaționale într-un mod variat, astfel încât să stimulez interesul elevilor: bine – 156 persoane (34,89 %), foarte bine – 246 persoane (55,03 %), excelent – 45 persoane (10,06 %); le ofer elevilor feedback pozitiv și constructiv pentru a le îmbunătăți experiența de învățare: bine – 109 persoane (24,38 %), foarte bine – 278 persoane (62,19 %), excelent – 60 persoane (13,42 %); comunic eficient obiectivele lecției: bine – 132 persoane (29,53 %), foarte bine – 257 persoane (57,49 %), excelent – 58 persoane (12,97 %).*

CM: GE: dovezi:

Ca profesor: *motivez elevii să își intensifice cât mai mult eforturile de învățare și să obțină rezultate la cele mai înalte standarde posibile: slab – 5 persoană (1,13 %), bine – 47 persoane (10,65 %), foarte bine – 200 persoane (45,35 %), excelent – 189 persoane (42,85 %); stabilesc și mențin un control eficient al sălii de clasă, al activităților și comportamentului grupului de elevi: slab – 7 persoane (1,58 %), bine – 94 persoane (21,31 %), foarte bine – 221 persoane (50,11 %), excelent – 119 persoane (28,98 %); îi tratez pe toți elevii în mod corect și egal: bine – 59 persoane (13,37 %), foarte bine – 202 persoane (45,80 %), excelent – 180 persoane (40,81 %); raportez cu eficacitate orice fel de probleme legate de spațiul fizic școlar (reparații, renovări etc.): nesatisfăcător – 4 persoane (0,90%), slab – 3 persoane (0,68 %), bine – 180 persoane (40,81 %), foarte bine – 175 persoane (39,68 %), excelent – 79 persoane (17,91 %); gestionez situațiile de criză apărute în activitatea la clasă: slab – 17 persoane (3,85%), bine – 159 persoane (36,05 %), foarte bine – 224 persoane (50,79 %), excelent – 41 persoane (9,29 %); promovez și încurajez colaborarea, munca în echipă la clasă și învățarea prin cooperare: slab – 4 persoane (0,90%), bine – 88 persoane (19,95 %), foarte bine – 265 persoane (60,09 %), excelent – 84 persoane (19,04 %).*

GC: dovezi:

Ca profesor: *motivez elevii să își intensifice cât mai mult eforturile de învățare și să obțină rezultate la cele mai înalte standarde posibile*: slab – 110 persoane (24,60 %), bine – 247 persoane (55,25 %), foarte bine – 60 persoane (13,42 %), excelent – 30 persoane (6,71 %); *stabilesc și mențin un control eficient al sălii de clasă, al activităților și comportamentului grupului de elevi*: slab – 43 persoane (9,61 %), bine – 294 persoane (65,77 %), foarte bine – 71 persoane (15,88 %), excelent – 39 persoane (8,72 %); *îi tratez pe toți elevii în mod corect și egal*: bine – 307 persoane (68,68 %), foarte bine – 100 persoane (22,37 %), excelent – 40 persoane (8,94 %); *raportez cu eficacitate orice fel de probleme legate de spațiul fizic școlar (reparații, renovări etc.)*: nesatisfăcător – 4 persoane (0,90%), slab – 29 persoane (6,48 %), bine – 280 persoane (62,63 %), foarte bine – 105 persoane (23,48 %), excelent – 29 persoane (6,48 %); *gestionez situațiile de criză apărute în activitatea la clasă*: slab – 24 persoane (5,36%), bine – 289 persoane (64,65 %), foarte bine – 114 persoane (25,50 %), excelent – 20 persoane (4,47 %); *promovez și încurajez colaborarea, munca în echipă la clasă și învățarea prin cooperare*: slab – 47 persoane (10,51%), bine – 288 persoane (64,42 %), foarte bine – 88 persoane (19,68 %), excelent – 24 persoane (5,36 %).

CPP: GE: dovezi:

Ca profesor: *demonstrez cunoașterea deplină a obiectivelor de învățare pentru anul care urmează*: slab – 10 persoane (2,26 %), bine – 119 persoane (26,98 %), foarte bine – 246 persoane (55,78 %), excelent – 66 persoane (14,96 %); *cunosc schimbările aduse curriculum-ului și le pot formula oral și în scris*: slab – 17 persoane (3,85 %), bine – 120 persoane (27,21 %), foarte bine – 268 persoane (60,77 %), excelent – 36 persoane (8,16 %); *ofer elevilor oportunități de a-și dezvolta capacitatea de gândire și învățare*: bine – 113 persoane (25,62 %), foarte bine – 270 persoane (61,22 %), excelent – 58 persoane (13,15 %); *utilizez abordări și resurse didactice care sunt strâns corelate cu obiectivele de învățare și care au un impact semnificativ asupra achizițiilor elevilor*: slab – 5 persoane (1,13 %), bine – 63 persoane (14,28 %), foarte bine – 338 persoane (76,64 %), excelent – 35 persoane (7,93 %).

GC: dovezi:

Ca profesor: *demonstrez cunoașterea deplină a obiectivelor de învățare pentru anul care urmează*: slab – 52 persoană (11,63 %), bine – 119 persoane (26,62 %), foarte bine – 246 persoane (55,03 %), excelent – 30 persoane (6,71 %); *cunosc schimbările aduse curriculumului și le pot formula oral și în scris*: slab – 17 persoane (3,80 %), bine – 142 persoane (31,76 %), foarte bine – 268 persoane (59,95 %), excelent – 20 persoane (4,47 %); *ofer elevilor oportunități de a-și dezvolta capacitatea de gândire și învățare*: bine – 149 persoane (33,33 %), foarte bine – 270 persoane (60,40 %), excelent – 28 persoane (6,26 %); *utilizez abordări și resurse didactice care sunt strâns corelate cu obiectivele de învățare și care au un impact semnificativ asupra achizițiilor elevilor*: slab – 5 persoane (1,11 %), bine – 187 persoane (41,83 %), foarte bine – 238 persoane (53,24 %), excelent – 17 persoane (3,80 %).

CEM: GE: dovezi:

Ca profesor: *cunosc criteriile de evaluare specifice utilizate în cadrul disciplinei pe care o predau*: bine – 115 persoane (26,07 %), foarte bine – 238 persoane (53,96 %), excelent – 88 persoane (19,95%); *selectez instrumentul de evaluare adecvat pentru a verifica competențele elevilor*: slab – 12 persoană (2,72 %), bine – 132 persoane (29,93 %), foarte bine – 242 persoane (54,87 %), excelent – 55 persoane (12,47 %); *desfășor activitatea de evaluare și interpretez rezultatele elevilor*: slab – 1 persoană (0,22 %), bine – 110 persoane (24,94 %), foarte bine – 273 persoane (61,90 %), excelent – 57 persoane (12,92 %); *ofer elevilor feedback constructiv și pozitiv care să îi motiveze în învățare*: slab – 6 persoană (1,36 %), bine – 123 persoane (27,89 %), foarte bine – 264 persoane (59,86 %), excelent – 48 persoane (10,88 %); *primesc și accept feedback privind propria performanță didactică*: slab – 10 persoane (2,26 %), bine – 123 persoane (27,89 %), foarte bine – 242 persoane (54,87 %), excelent – 66 persoane (14,96 %); *sunt capabil(ă) să îmbunătățesc eficiența evaluării la clasă*: slab – 8 persoane (1,81 %), bine – 136 persoane (30,83 %), foarte bine – 191 persoane (43,31 %), excelent – 79 persoane (17,91 %).

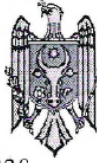
GC: dovezi:

Ca profesor: *cunosc criteriile de evaluare specifice utilizate în cadrul disciplinei pe care o predau*: bine – 243 persoane (54,36 %), foarte bine – 179 persoane (40,04 %), excelent – 25 persoane (5,59 %); *selectez instrumentul de evaluare adecvat pentru a verifica competențele elevilor*: slab – 12 persoană (2,68 %), bine – 237 persoane (53,02 %), foarte bine – 178 persoane (39,82 %), excelent – 20 persoane (4,47 %);

desfășor activitatea de evaluare și interpretez rezultatele elevilor: slab – 1 persoană (0,22 %), bine – 242 persoane (54,13 %), foarte bine – 180 persoane (40,26 %), excelent – 24 persoane (5,36 %); ofer elevilor feedback constructiv și pozitiv care să îi motiveze în învățare: slab – 6 persoane (1,34 %), bine – 244 persoane (54,58 %), foarte bine – 177 persoane (39,59 %), excelent – 20 persoane (4,47 %); primesc și accept feedback privind propria performanță didactică: slab – 10 persoane (2,23 %), bine – 239 persoane (53,46 %), foarte bine – 175 persoane (39,14 %), excelent – 23 persoane (5,14 %); sunt capabil(ă) să îmbunătățesc eficiența evaluării la clasă: slab – 8 persoane (1,79 %), bine – 227 persoane (50,78 %), foarte bine – 190 persoane (42,50 %), excelent – 22 persoane (4,92 %).

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE
ALE EDUCAȚIEI

DOINA, 104
MD-2059 CHIȘINĂU
REPUBLICA MOLDOVA
Tel.+373 22 40-07-00, fax +373 22 45 98 54
Web: www.ise.md e-mail: ise@ise.md



ИНСТИТУТ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

ДОЙНА, 104
МД -2059 КИШИНЭУ
РЕСПУБЛИКА МОЛДОВА
Л.+373 22 40 07 00,ФАКС. +373 22 45 98 54
/eb: www.ise.md e-mail: ise@ise.md

№ 01-43/A din 20.10 2020

CERTIFICAT DE IMPLEMENTARE

Prin prezenta, se confirmă că dna Aliona AFANAS, dr. ped., conf. univ., postdoctorandă la Institutul de Științe ale Educației, în perioada anilor 2019 – 2020, în cadrul stagiilor de formare profesională continuă, a realizat un program complex de cercetări științifice axat pe formarea profesională continuă a cadrelor didactice/de conducere în cadrul proiectului de cercetare postdoctorală *Teoria și praxiologia formării profesionale continue a cadrelor didactice*, specialitatea 531.01 *Teoria generală a educației*, domeniul *Științe ale Educației*. De asemenea, postdoctoranda Aliona AFANAS s – a implicat activ în diverse activități: seminare, mese rotunde, traininguri etc., realizând diferite chestionare, anchete, interviuri etc. cu formabilii; a implementat un ansamblu de instrumente pedagogice care pot fi utilizate de către formabili în procesul educațional. Cercetarea științifică *Teoria și praxiologia formării profesionale continue a cadrelor didactice* a contribuit la formarea/dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice/de conducere în sistemul educațional.

Director

A. Pogolșa

Aliona POGOLȘA, dr. hab., prof. univ.



Ex.: Aliona Afanas

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctor habilitat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Numele, prenumele  _____ **Afanas Aliona**

Data 15 septembrie 2022

CURRICULUM VITAE

Numele și prenumele: AFANAS Aliona

Data nașterii: 17 august 1974

Cetățenia: Republica Moldova

Adresa, telefoane de contact, e-mail: Chișinău, str. Călarăși 68, 068531219, afanasaliona.ise@gmail.com

Titlul științific și științifico-didactic (data obținerii acestora):

Titlul științific titlul științific de doctor în pedagogie, acordat prin hotărârea Consiliului Științific Specializat DH 38.13.00.01 – 35 al Institutului de Științe ale Educației din Chișinău, Diploma DR. Nr. 1064

Titlul științific – didactic

Conferențiar universitar, 11 mai 2018

Titlul științific – didactic de conferențiar universitar, acordat prin decizia Consiliului de Conducere al Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare nr. 4 din 11.05.2018, Atestat Seria **CU Nr. 009**

Studii

2019 – 2020: postdoctorandă IȘE, tema proiectului de cercetare postdoctorală: *19.00208.1908.09 Teoria și praxiologia formării profesionale continue a cadrelor didactice;*

2018: conferirea titlului științific – didactic de **conferențiar universitar;**

2009: conferirea gradului științific de **doctor în pedagogie;**

2003-2007: studii doctorale - Institutul de Științe ale Educației;

1998-1999: **studii aprofundate postuniversitare** - lingvistică generală,

Universitatea „Al. I. Cuza” Iași, România;

1994-1998: **facultatea filologie**, licențiată în limba și literatura română -

limba și literatura franceză, **Universitatea „Transilvania” Brașov,**

România;

1988-1992: Colegiul Pedagogic or. Soroca, **secția metodică instruirii primare.**

Experiență profesională, stagii

19 septembrie 2022 – prezent: **Secretar Științific, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”** din Chișinău;

03 ianuarie 2022 – 18 septembrie 2022: **Secretar Științific, Institutul de Științe ale Educației;**

2 ianuarie 2021 – 31 decembrie 2021: șef **Catedra Psihopedagogie și Management Educațional;**

2019 – 2020: postdoctorandă, IȘE;

2 ianuarie 2017 – 31 decembrie 2019: **șef de Sector Managementul Formării Profesionale, IȘE;**

15 ianuarie 2016 – 31 decembrie 2016: **Secretar Științific al Institutului de Științe ale Educației;**

2016 – 2020: **Secretar Științific al Seminarului Științific de Profil, 531.01 Teoria generală a educației, IȘE**

6 ianuarie 2015 – 15 ianuarie 2016: **șef de Sector Managementul Formării Profesionale, IȘE;**

01.01.2010 – 2017: **lector universitar Catedra Psihopedagogie și Management Educațional, IȘE**

1 octombrie 2014 – până în prezent: **responsabil studii prin doctorat** Institutul de Științe ale Educației;

2013 – 2017: cercetător științific, lector superior universitar Institutul de Științe ale Educației;

2009 – 2013: cercetător științific stagiar, lector superior universitar, Institutul de Științe ale Educației;

Calificări specifice domeniului, perfecționări

Formator pentru cadrele manageriale / didactice în învățământul general, profesional tehnic, IȘE;

Formator național la implementarea *Standardelor de competență profesională ale cadrelor de conducere în învățământul general,*

05 decembrie 2016 – 24 decembrie 2016, IȘE;
Formator național la implementarea *Standardelor de competență profesională ale cadrelor de conducere în învățământul general*, iulie 2021 – decembrie 2021, MECC;
Expert în comisia de profil Formare profesională continuă, ANACEC, 2020, 2021, 2022;
Președinte comisia de atestare: sesiune republicană, metodiști din învățământul profesional tehnic, 25.04.2021 MECC, 25.05.2022;
Membru în Consiliul Republican de Atestare a cadrelor didactice/de conducere (ordin MECC nr.308 din 25.03.2021);
23 – 25 septembrie 2014: Stagiul de formare în domeniul educației parentale, organizat de CIDDC, Salvați Copiii, Ministerul Educației al Republicii Moldova;
07 – 11.11.2015: Formation „Conception de modules pour l'enseignement du FLE à distance” în cadrul formărilor organizate de Centrul Regional Francofon pentru Europa Centrală și Orientală (CREFECO), Organizația Internațională a Francofoniei, Erevan, Armenia;
22 – 26.08.2016: Program de instruire **Formare de formatori în managementul educațional pentru satisfacerea cerințelor Standardelor de competență profesională ale cadrelor manageriale din învățământul general**, Ministerul Educației;
28.09 – 03.10.2017: **Managementul bun – pregătire pentru rolul de formator** din cadrul proiectului „Gestiunea bună, baza unei bune educații”, cu durata de 40 de ore didactice, organizat de Centrul de Dezvoltare a Educației, **Varșovia, Polonia**;
17.03. – 22.03.2021: Program de formare **Formarea formatorilor privind implementarea Standardelor de competență profesională ale cadrelor de conducere din învățământul general**, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării;

Domeniul de activitate științifică

Teoria generală a educației, Management educațional, Formarea profesională a cadrelor didactice/de conducere

Participarea la proiecte de cercetare-dezvoltare, inovare și transfer tehnologic

- Activitate de cercetare în proiectul: *Educația pentru schimbare din perspectiva axiologică*: Problematika educației interculturale în Republica Moldova; analiză de politici și strategii în domeniul educației; dezvoltarea curriculumului din perspectiva competențelor (2010);
- Activitate de cercetare în proiectul: *Paradigme, metode și tehnici de educație integrală în învățământul secundar general* (2011 – 2014);
- Activitate de cercetare în proiectul: *Paradigme, metode și tehnici de educație integrală în învățământul secundar general* cu tema individuală de cercetare: *Managementul activității educative din perspectiva educației integrale în învățământul general*; au fost elaborate instrumente de evaluare în cadrul proiectului dat (2015 - 2019);
- Activitate de cercetare în proiectul: *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale* (2020 - 2023) cu tema individuală Teoria și praxiologia evoluției în carieră a cadrelor didactice;
- **Expert** în proiectul internațional cu referire la pilotarea Instrumentelor aferente *Standardelor de calitate în instituția de învățământ secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului* UNICEF Moldova, 2013;

Activitate în mai multe proiecte instituționale și internaționale:
20.80009.0807.45 Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale (2020 - 2021);
15.817.06.04F Reconceptualizarea formării continue a cadrelor didactice din

perspectiva motivării de învățare pe tot parcursul vieții (2015 - 2019);
11.817.0880A Paradigme, metode și tehnici de educație integrală în învățământul secundar general (2011 - 2014);
Standardele de calitate în instituția de învățământ secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului și dezvoltarea instrumentelor aferente acestora (2013 - 2015).

Participări la foruri științifice naționale și internaționale

- Participări la mai multe conferințe științifice internaționale și naționale din țară și peste hotare.

Prezentări în plen la conferințe internaționale organizate în țară:

- **Comunicări în plen:** Comunicare *Formarea profesională continuă a cadrelor didactice: repere conceptuale*. Conferință științifică internațională: *Comunicare în plen, 6 iunie 2019. Cahul, Universitatea de Stat "Bogdan Petriceicu Hașdeu"*.
- Comunicare *Competențele sec. 21 ale cadrului didactic în sistemul educațional*. Conferință Științifică Internațională: *Comunicare în plen, 09 – 10 octombrie 2020. Chișinău, Institutul de Științe ale Educației*.
- Comunicare *Avansarea în carieră: abordări metodologice*. Simpozionul Pedagogic Transfrontalier: *Comunicare în plen, 14 mai 2021, Chișinău, Institutul de Științe ale Educației*.

Numărul total de lucrări științifice și metodicodidactice publicate

- Peste 60 de publicații;
- 3 monografii;
- 1 ghid/1 metodologie;
- 1 compendiu;
- 1 studiu științific;
- peste 60 de articole și teze ale conferințelor naționale și internaționale.

Premii, mențiuni, distincții și titluri onorifice

- Diploma de onoare a Academiei de Științe a Moldovei, Hotărârea nr. 263 din 30.09.2016.
- Diploma Ministerului Educației și Cercetării, 2016, 2021.
- Diploma de recunoștință ANACEC, 2021.
- Diploma de merit Consiliul General al Federației Sindicale a Educației și Științei, 2018, 2021.

Competențe și aptitudini de utilizare a calculatorului și platformelor educaționale

Competențe și aptitudini de utilizare a calculatorului la nivel înalt Microsoft Word 2003, 2007, Microsoft Office, Internet. Moodle, Google Meet, Zoom, Skype

Limbi străine cunoscute

Limba franceză, limba rusă.