

Nelu Vicol  
Cristina Butnaru

---

**FORMAREA CONTINUĂ  
A CADRELOR DIDACTICE:  
NEVOI ȘI PRIORITĂȚI  
DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ**



Chișinău, 2019

**MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII**

**INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI**

**FORMAREA CONTINUĂ  
A CADRELOR DIDACTICE:  
NEVOI ȘI PRIORITĂȚI  
DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ**

*Monografie*

**CHIȘINĂU, 2019**

CZU 37.091

V-55

Aprobată pentru editare  
de *Consiliul Științifico-Didactic* al Institutului de Științe ale Educației

Lucrarea este elaborată în cadrul Proiectului *15.817.06.04F Reconceptualizarea formării continue a cadrelor didactice din perspectiva motivării de învățare pe tot parcursul vieții*

**Coordonator științific:** Lilia Pogolșa, *doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar*

**Autori:**

**Nelu Vicol**, *doctor în filologie, conferențiar universitar;*

**Cristina Butnaru**, *doctor în științe pedagogice*

**Recenzenți:**

**Marin Simona Mioara**, dr., prof. univ., Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România;

**Țocu Rodica**, dr., conf. univ., Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România;

**Ceobanu Ciprian**, dr., prof. univ., Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași, România;

**Ichim Laurențiu**, dr., conf. univ., Casa Corpului Didactic Galați, România;

**Afanas Aliona**, dr., conf. univ., Institutul de Științe ale Educației, Republica Moldova;

**Andrițchi Viorica**, dr. hab., conf. univ., Institutul de Științe ale Educației, Republica Moldova;

**Gremalschi Anatol**, dr. hab., prof. univ., Universitatea Tehnică a Moldovei, Republica Moldova;

**Paiu Mihail**, dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Moldova, Republica Moldova;

**Paniș Aliona**, dr., conf. univ., Institutul de Științe ale Educației, Republica Moldova;

**Isac Ștefania**, dr., conf. univ., Institutul de Științe ale Educației, Republica Moldova;

**Franțuzan Ludmila**, dr., conf. cercet., Institutul de Științe ale Educației, Republica Moldova;

**Achiri Ion**, dr., conf. univ., Institutul de Științe ale Educației, Republica Moldova.

## CUPRINSUL:

<b>LISTA ABREVIERILOR</b> .....	5
<b>PRELIMINARII</b> .....	6
<b>1. FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI ADULȚILOR. REPERE CONCEPTUALE</b>	
1.1. Educația permanentă, imperativ social pentru dezvoltarea profesională .....	10
1.2. Conceptualizări istorice și actuale cu privire la educația adulților. Dificultăți și răspunsuri psihopedagogice .....	13
1.3. Formarea continuă a cadrelor didactice: concept, necesitate și direcții de eficientizare prin valorificarea nevoilor individuale de dezvoltare profesională .....	21
<b>2. SISTEMUL MIXT („BLENDED-LEARNING”) DE FORMARE CONTINUĂ – ALTERNATIVĂ PENTRU VALORIFICAREA NEVOILOR INDIVIDUALE DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ ALE CADRELOR DIDACTICE</b>	
2.1. Analiza bidimensională – socială și personală – a nevoilor de dezvoltare profesională: acțiune strategică și premisă pentru eficiența programelor de formare continuă a cadrelor didactice .....	31
2.2. Modelul psihopedagogic de formare continuă a cadrelor didactice în sistem mixt .....	44
2.3. Formarea formatorilor pentru sistemul mixt .....	62
<b>3. VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A MODELULUI PSIHOPEDAGIGIC DE FORMARE CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE PRIN SISTEMUL MIXT (BLENDED-LEARNING)</b>	
3.1. Experimentul psihopedagogic pentru analiza nevoilor de dezvoltare profesională ale cadrelor didactice .....	66
3.2. Designul experimentului .....	83
3.3. Validarea, prin studiu de impact, a modelului psihopedagogic de formare continuă a cadrelor didactice în sistem mixt („blended- learning”) .....	93
<b>ÎNCHEIERE</b> .....	115
<b>BIBLIOGRAFIE</b> .....	118

## **ANEXE**

Anexa 1. Chestionar pentru ANDP.....	128
Anexa 2. Chestionar privind furnizarea programelor de formare în sistem blended-learning .....	131
Anexa 3. Planificarea activității de formare – programul „Educarea inteligenței emoționale pentru îmbunătățirea vieții școlare” .....	135
Anexa 4. Planificarea activității de formare – programul „Managementul clasei și al crizei educaționale” .....	136
Anexa 5. Sinteza experimentului de formare.....	137
Anexa 6. Tematica și repartizarea orelor pentru programul de formare „Educarea inteligenței emoționale pentru îmbunătățirea vieții școlare” .....	138
Anexa 7. Tematica și repartizarea orelor pentru programul de formare „Managementul clasei și al crizei educaționale” .....	139
Anexa 8. Suportul de curs al programului de formare „Educarea inteligenței emoționale pentru îmbunătățirea vieții școlare” .....	140
Anexa 9. Suportul de curs al programului de formare „Managementul clasei și al crizei educaționale” .....	157
Anexa 10. Teme de evaluare pentru activitatea pe platforma online .....	180
Anexa 11. Glosar de termeni specifici cercetării.....	183

## **LISTA ABREVIERILOR**

ANDP – analiza nevoilor de dezvoltare profesională

C.C.D. – Casa Corpului Didactic

e-learning – predare-învățare la distanță; „electronic – learning”

I.S.E. – Institutul de Științe ale Educației

M.E.C.T.S. – Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului

POSDRU – Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane

TIC – tehnologia informației și a comunicațiilor

U.E. – Uniunea Europeană

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation  
(Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură)

## PRELIMINARII

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

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

Una dintre direcțiile de eficientizare a formării continue a cadrelor didactice accentuează necesitatea corelării judicioase dintre nevoile de dezvoltare profesională și curricula. *Acest imperativ poate fi atins prin implementarea unui model psihopedagogic cu disponibilități de adaptare, de ajustare și de reglare funcțională, în acord cu tendințele sociale evolutive*. Un atare model va sintetiza conexiunile dintre componentele de bază ale formării continue a cadrelor didactice, însă fiecare dintre acestea își va dovedi funcționalitatea prin modelare în acord cu societatea bazată pe cunoaștere. Practic, *este necesară o actualizare a practicilor de formare continuă*, având în vedere atât exigențele științifice și metodologice, cât și ritmul vieții sociale a cadrelor didactice, mult mai accelerat și mai problematic decât în perioada pre-tehnologizată.

Cercetarea s-a profilat în funcție de realitatea sociopedagogică ce și-a demonstrat actualitatea de-a lungul timpului: necesitatea permanenței educației se accentuează odată cu fiecare etapă de dezvoltare socială, ceea ce implică și situații tensionate, contradicții, redimensionări și restructurări valorice. *Formarea continuă se înscrie pe traiectul educație permanentă-educație a adulților*, deci experiența anterioară și analiza concluziilor experimentale din trecut sunt relevante și utile pentru actualizarea propusă. Totuși, acestea sunt insuficiente în prezent, când postmodernismul solicită și influențează multifactorial individul. Pe de altă parte, *tendințele de actualizare și de inovare care au pătruns în practicile europene de formare continuă a cadrelor didactice sunt absorbite, în mare parte, aleatoriu, dată fiind insuficiența cercetare și standardizare a sistemelor moderne de furnizare a cursurilor*.

Având în vedere contextul actual, adaptarea procesului de formare continuă la evoluția socială și tehnologică este ineluctabilă. Altfel există riscul realizării lui în inadverență cu nevoile de dezvoltare profesională care, la rândul lor, concordă cu realitatea mereu propulsivă din punct de vedere informațional. Această afirmație este susținută de mai multe concluzii experimentale ce au stat la baza prezentei cercetări, pe care le vom prezenta în cele ce urmează.

În ultimii ani ai secolului al XX-lea, sistemele de învățământ din toată lumea,

mai ales cele din țările dezvoltate, s-au orientat vizibil către perfecționarea modalităților de formare a cadrelor didactice. Cum strategiile de lucru moderne au devenit în timp, la rândul lor, rutină, *cheia care deține puterea de a debloca și de a fluidiza procesul este, în mod firesc, o schimbare cu caracter inovativ, ce ar putea fi realizată cu suportul multimedia al softurilor educaționale concepute pentru educația adulților.*

*Contextul social și educațional din Republica Moldova* confirmă necesitatea inovării procesului de formare continuă. Studiul „Formarea/Dezvoltarea profesională a personalului didactic la nivelul instituției școlare” (A. Cara – 2006) a reliefat, printre altele, o realitate orientată în aceeași direcție a valorificării nevoilor de dezvoltare profesională: „Școala trebuie să aibă o politică eficientă de dezvoltare a personalului, care ar asigura: focalizarea pe nevoile existente ale instituției, luarea în considerare a opiniilor profesorilor pentru a crea un echilibru între nevoile individuale și cele ale școlii, respectarea dreptului fiecărui profesor la dezvoltarea profesională, stabilirea zilelor de training pentru colectiv, evaluarea relevanței și eficacității acestora” [apud V. Popa, 30, p. 12-13].

În alt studiu intitulat „Formarea profesională continuă în Republica Moldova. Un studiu comprehensiv privind sistemul de formare profesională continuă a cadrelor didactice” autorii au reliefat că schimbările sociale de natură economică, politică, demografică, din ultimul timp, sunt cele care plasează cadrele didactice și pregătirea lor profesională în fața unor noi provocări; că procesul continuu de descentralizare, ce oferă o autonomie maximă (inclusiv autonomie bugetară) școlilor și autorităților locale, constituie o tendință comună a tuturor țărilor europene în cadrul dezvoltării sistemului de formare continuă a cadrelor didactice; că, date fiind tendințele tot mai vădite de actualizare și de inovare a sistemului de formare a personalului didactic din perspectiva motivării de învățare pe tot parcursul vieții, atestate în practicile europene de formare continuă a personalului didactic, se resimte pregnanța *actualizării practicilor de formare continuă*, avînd în vedere atît exigențele științifice și metodologice, cît și ritmul vieții sociale a personalului didactic, mult mai accelerat și mai problematic decît în perioada pretehnologizată, care presupune reformări instituționale, noi proceduri, noi contexte și suporturi de învățare diverse. În acest context, menționează autorii studiului, sistemul de formare continuă a cadrelor didactice dobîndește un rol central în vederea integrării sociale și profesionale, iar cadrul didactic redevine unul dintre principalii actori ai societății; or, concluzionează autorii citați, *formarea cadrelor didactice* trebuie să reprezinte o strategie esențială pentru asigurarea adaptării sistemului educațional la cerințele societății actuale și, totodată, pentru asigurarea calității procesului educațional. Întrucît sistemele educative se caracterizează prin dinamism, formarea continuă a cadrelor didactice se transformă într-o pîrghie importantă pentru a asigura reorientările necesare ale educației [117].

Premisa pe care trebuie să se fundamenteze o analiză de politică educațională în domeniu este că formarea cadrelor didactice constituie *o prioritate a sistemului de învățămînt*, aparent puțin valorizată, în realitate însă aflată într-o strînsă corelație cu celelalte componente ale reformei sistemului de învățămînt; observația cea mai importantă din perspectiva sistemului de formare continuă a cadrelor didactice o reprezintă faptul că reformarea acestuia *nu constituie un scop în*



sine, ci este o premisă pentru realizarea unei misiuni esențiale: *cariera didactică* (construcția unei cariere didactice reale, orientate, motivante și deschise pentru cadrele didactice).

În acord cu necesitatea inovării procesului de formare, identificată și în România, în studiul citat anterior se propune ameliorarea educației prin „suportul acordat profesorilor în a îmbina formarea directă, față-în-față, realizată în mod centralizat, fie în instituții de formare, fie în centrele metodice raionale, cu autoformarea asistată și monitorizarea (realizată direct în instituția școlară unde predă profesorul)” [30, p. 14]. De altfel, în concluziile studiului se arată că „sistemul de formare continuă al cadrelor didactice la nivel de unitate școlară ar putea fi îmbunătățit prin susținerea promovării programatice a metodologiei și a tehnologiei formative de tip inovativ: interdisciplinaritatea, softul educațional” [ibidem, p. 39].

Un alt proiect de cercetare, mult mai amplu, care a prospectat, la nivel european, imaginea și statutul formării continue a cadrelor didactice, a fost realizat de o echipă de 37 de experți în cadrul *Rețelei Sud-Est Europeană de Cooperare în Educație*, în aceeași perioadă de referință (2004-2006), cu sprijinul UNESCO. Conform materialului publicat de P. Zgaga, „proiectul nu a urmărit să realizeze un studiu structural al sistemelor actuale de educație și de formare a cadrelor didactice (există deja un număr de studii care se concentrează asupra acestui aspect, de exemplu, Eurydice), ci să elaboreze un studiu exhaustiv asupra modului în care sistemele de formare inițială și continuă a cadrelor didactice funcționează în practică, ce planuri de viitor (viitorul apropiat) au elaborat până în prezent facultățile, colegiile și instituțiile de formare continuă și, nu în ultimul rând, care este opinia cadrelor didactice cu privire la oferta existentă și care sunt așteptările lor în acest domeniu” [144, p. 3]. În al treilea capitol al studiului („Opinii ale cadrelor didactice cu privire la propria formare”), sunt prezentate câteva concluzii statistico-descriptive cu trimitere către necesitatea reevaluării și reconsiderării nevoilor de dezvoltare profesională. Relevantă este și structura eșantionului de cercetare, întrucât cadrele didactice din România și din Republica Moldova domină numeric celelalte țări (14,5% din România și 16,3% din Republica Moldova, spre deosebire de Macedonia – 6,3% și Serbia – 6,5%). Fiind solicitați să evalueze sistemele de formare din țările lor, o cincime dintre respondenți au fost de părere că ar trebui creat urgent un cadru care să ofere fiecărui profesor posibilități reale de dezvoltare profesională. *Sintagma „fiecăru profesor”* face referire la nevoile individuale de dezvoltare profesională, care de altfel sunt mai dificil de gestionat decât cele generale. Deși această opinie este împărtășită mai mult de cadrele didactice din Bosnia și Herțegovina, Albania și Serbia, trebuie considerate orientările europene către *componenta intrinsecă* a formării continue bazată pe investigarea și exploatarea trebuințelor diverse de dezvoltare profesională. Cu privire la utilizarea sistemelor alternative de formare continuă, capabile să întâmpine mai specific nevoile de dezvoltare profesională, tehnologia informației și a comunicării (TIC) se afla încă la început în mare parte din Europa de Sud-Est. Mai puțin de o cincime dintre instituții utilizau TIC sistematic în formarea inițială (19,3%) și continuă (17,6%), în timp ce majoritatea (42,0%) începuseră să utilizeze TIC numai în câteva domenii și intenționau să extindă aceste activități [ibidem, p. 103].

Nu doar cele două studii prezentate anterior, ci și întreaga teorie și practică a educației adulților, dezvoltate de-a lungul timpului, au evidențiat cu claritate *legătura dintre nevoile de dezvoltare profesională sau personală și eficiența actului educativ*. Din acest motiv se impune în domeniul formării continue a cadrelor didactice o abordare multidimensională a procesului, prin valorificarea „articulațiilor interne ale formării profesionale” [140] și ale nevoilor de dezvoltare profesională chiar din faza de proiectare, în vederea asigurării și proliferării succesului. Ca atare, una dintre întrebările generate, în ultimii ani, de implementarea programelor de formare continuă este: în ce măsură răspund aceste demersuri nevoilor de dezvoltare profesională, dat fiind faptul că, dincolo de imperativele social-generale, există diferențe local-comunitare și individuale? Pentru că formarea continuă antrenează o multitudine de resurse și de particularități profesionale, reflectate atât în funcționarea instituțională cât și în dinamica relațiilor interumane (cursanți, formatori, organizatori, reprezentanți legali ai furnizorilor etc.), un răspuns elocvent poate veni chiar de la beneficiarii programelor, mai precis de la cadrele didactice. Succesul unui program de formare continuă, adică realizarea obiectivelor reflectată în dezvoltarea competențelor profesionale, depinde nu doar de construcția pedagogică a acestuia, ci și de percepția individualizată a participanților. Această investigație este necesară cu atât mai mult cu cât tehnologia, de altfel binevenită în dinamica vieții profesionale, se extinde oarecum artificial în zona formării continue a cadrelor didactice. Fără să eludăm necesitatea adaptării la o lume în continuă dezvoltare, *apreciem că există o propulsie mai mult a instrumentelor tehnologice inovatoare decât a principiilor psihopedagogice, care au un rol esențial pentru succesul practic al cursurilor*. Așadar, considerăm că o investigație a opiniilor cadrelor didactice cu privire la dinamica nevoi de dezvoltare profesională – eficiență a programelor de formare, în raport cu inovațiile vehiculate actual, este în măsură să clarifice aspecte de eficiență ale unui domeniu absolut necesar pentru menținerea în actualitate a achizițiilor profesionale, atât la nivel teoretic, cât și în zona praxiologică. Opinăm că elementele de actualitate tehnologică pot determina rezultate bune numai dacă respectă nevoile de dezvoltare profesională, analizate direct cu ajutorul beneficiarilor. În aceste condiții, inovațiile tehnologice pot fi chiar sursa fluidizării relației *nevoie de dezvoltare profesională – eficiența programului de formare continuă*, ceea ce s-a demonstrat, de altfel, cu ajutorul experimentului.

Cercetarea se înscrie în direcțiile actuale de acțiune, întrucât „este momentul pentru a pregăti un nou sistem de educație continuă care să contribuie la modernizarea sistemului național de învățământ în general, precum și la compatibilitatea cu tendințele europene și internaționale” [144, p. 13].

# 1. FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI ADULȚILOR. REPERE CONCEPTUALE

## 1.1. Educația permanentă, imperativ social pentru dezvoltarea profesională

În contemporaneitate, mai mult ca oricând, societatea generează nevoi ce trebuie să răspundă evoluției permanente, cunoscută fiind specificitatea sa bazată pe cunoaștere. Educația s-a plasat în centrul preocupărilor pentru dezvoltarea general-umană încă de la primele încercări de idealizare a personalității. Este evident faptul că, indiferent de momentul și de nivelul evoluției sociale, oamenii au simțit nevoia să fie orientați, în mod organizat, către o anumită ascensiune valorică. Trecând de etapele inițiale, empirice, abordările teoretice și îndelunga experiență educațională au oferit pedagogiei un statut bine definit în categoria științelor umaniste. Astăzi educația este considerată atât un concept de bază, integrator, al disciplinelor pedagogice, cât și o condiție esențială a dezvoltării oricărei societăți, din orice zonă a lumii.

Dacă educația, ca acțiune definitorie pentru evoluția umană este acceptată, în actualitate, de fiecare guvern sau persoană care înțelege complexele sale dimensiuni, încă se pune problema duratei sale: cât timp din viața sa omul ar trebui să dedice educației, când ar trebui să înceapă ea în mod organizat și, mai ales, când ar trebui să se oprească?

În lunga sa istorie, educația a generat mai multe răspunsuri, uneori contradictorii, la această întrebare. Astfel, R. Hubert considera, la începutul secolului al XX-lea, că educația se încheie odată cu atingerea maturității, perioadă în care orice om ar trebui să atingă un apogeu al dezvoltării funcțiilor psihice, intelectuale și sociale. Înainte de el însă, mulți gânditori, din toate vremurile, au adunat un numitor comun în concepțiile lor: *permanența educației ca scop*, ca demers practic și ca etapă în continuitatea dezvoltării umane. Spre exemplu, în acord cu idealurile și cu nivelul de dezvoltare al comunităților antice, filosofii greci erau de părere că unele științe pot fi deprinse abia la vârsta adultă, când omul atinge un anumit prag al maturității. În secolul al XVIII-lea, enciclopediștii aduceau în prim-plan necesitatea alinierii omului la progres, în vederea facilitării accesului la cunoaștere și autoperfecționare. Secolul al XIX-lea a oferit un alt sens educației la vârsta adultă, prin încercarea de a se compensa deficiențele sistemului de învățământ și ale procesului parcurs în copilărie. Abia secolul trecut, caracterizat prin transformări, reconstrucții și dinamizări în toate domeniile cunoașterii, a deschis drumul către conceptualizarea, științific argumentată, a ideii de *educație permanentă*.

*Conceptul de educație permanentă* a fost prezentat, sub forma unei sintagme cu sensuri sociale, în anul 1919, de un comitet britanic pentru educația adulților. Cu zece ani mai târziu, Asociația Internațională pentru Educația Adulților pune problema implementării unor strategii coerente de învățare, vehiculate prin intermediul ghidului *International Handbook of Adult Education* (Cambridge, 1929). După cel de-al Doilea Război Mondial, resuscitarea socială prin

educație a devenit o necesitate globală, motiv pentru care preocupările legate de diverse domenii ale pedagogiei s-au multiplicat vizibil. Educația permanentă s-a transformat într-un răspuns la *problematika lumii contemporane*, extinzându-și aria de analiză dincolo de educația adulților. Totodată a inclus în domeniile de dezvoltare atât Noile Educații, cât și autoeducația. Câteva lucrări de referință, publicate în a doua jumătate a secolului al XX-lea – printre care *Introducere în educația permanentă* (P. Lengrand, 1973), *Fundamentele educației permanente* (R.H. Dave, 1975), *Programe de învățământ și educație permanentă* (L. D`Hainaut, coord. – 1981), *Educația la frontiera dintre milenii* (G.Văideanu, 1988) – au clarificat atât conceptul în sine, care a fost acceptat și introdus în categoria domeniilor pedagogiei, cât și necesitatea, actualizată, a acestuia.

În prezent, orice pedagog înțelege ideea de continuitate a demersurilor educative, indiferent de forma în care se realizează acestea (formal, nonformal sau informal). Nu întâmplător, multe dintre definițiile moderne de analiză a educației abordează, direct sau tangențial, *principiul permanenței* acesteia. I. Nicola [105, p. 4] definește educația ca „activitate socială complexă, care se realizează printr-un lanț nesfârșit de acțiuni exercitate în mod conștient, sistematic și organizat, cu scopul de a forma o personalitate activă și creatoare, corespunzătoare condițiilor sociale și istorice prezente”. Cum, în ultimii ani, societatea a evoluat extrem de rapid, iar această tendință pare să se mențină, este evident faptul că prezentul trebuie racordat la un viitor accesibil oricărei persoane. Numai educația, în general, și formarea/autoformarea, în particular, pot menține omul în acea necesară stare de încordare epistemică, de perfecționare continuă, de pregătire pentru exigențele unui viitor mai mult sau mai puțin previzibil. J. Dewey accentua, încă în secolul al XIX-lea, ideea de continuitate în acțiunea educațională: „Educația este o reconstrucție sau o reorganizare a experienței care se adaugă la înțelesul experienței precedente și care mărește capacitatea de a dirija evoluția celei care urmează”. Practic, experiențele dobândite prin intermediul educației, la un moment dat, nu sunt altceva decât baze ale acumulărilor viitoare. Stagnarea, autoizolarea, blocarea influențelor educative, în oricare moment al vieții, pot pune omul în situația de a descoperi că ceea ce a învățat, într-o anumită etapă, a ieșit din sfera experiențelor necesare în contextul evolutiv al lumii. S. Cristea [41] prezintă chiar *necesitatea continuității educației în contexte formale*, aceasta având rolul de a sprijini individul în demersurile de integrare socială, în acord cu idealul educațional și cu scopurile impuse la nivel de proces: „Educația este o activitate psihosocială cu funcție generală de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane, pentru integrarea socială optimă, angajată conform finalităților asumate la nivel de sistem și proces, proiectate, realizate și dezvoltate prin acțiuni specifice având ca structură de bază corelația subiect (educator) – obiect (educat), într-un context deschis”. Se remarcă, indiferent de spațiul geografic în care s-au desfășurat cercetările, că există idei comune, principii de bază aplicabile în orice context modern. O analiză cuprinzătoare, care îndeamnă la reflecții cu direcție practică în domeniul educației permanente, a fost realizată de pedagogul american S. Courtney, într-un articol, publicat în anul 1989, în volumul *Handbook of Adult and Continuing Education*. Acesta indică cinci perspective esențiale de explorare a educației permanente [trad. 183]:

1. la nivel organizațional, ca activitate formală, cu scopuri care vizează, în

- principal, profesionalizarea adulților;
2. ca tip special de relație între mediu și individ, acestea din urmă fiind conștient de necesitatea învățării continue;
  3. ca disciplină științifică, al cărei principal sens este acela de a motiva oamenii să învețe la toate vârstele;
  4. ca mișcare socio-istorică, influențată de transformările ce au loc la nivel de societate;
  5. ca domeniu intrinsec al educației – perspectivă aparent simplistă, dar cu caracter integrator.

Aceste perspective de abordare ținesc o concluzie incontestabilă: în actualitate, mai mult decât oricând, se impune *armonizarea individului cu mediul social*, cu toate transformările care au loc la nivel de micro și de macrosistem, ceea ce, fără educație, este practic imposibil. De altfel, Sorin Cristea [40, p. 207] atrage atenția asupra faptului că educația permanentă este un *imperativ strategic*, care ar trebui să se afle printre prioritățile guvernării la nivel de sistem: „În perspectiva secolului XXI, educația permanentă devine o *noțiune operațională relevantă* la nivel de politică a educației, pentru (re)organizarea sistemelor (post)moderne de învățământ”. Cu alte cuvinte, educația permanentă constituie cheia dezvoltării sociale și, în același timp, resursa cea mai importantă pe care ar trebuie să o exploateze societatea contemporană în vederea evoluției sale. În fine, din sistemul definițiilor și concepțiilor de actualitate, se desprinde, ca o concluzie referitoare la durabilitatea educației în plan personal, opinia Mariane R. Niculescu [106], conform căreia *educația este un factor cu acțiune permanentă*, fiecare vârstă avându-și particularitatea ei din perspectiva acțiunii acestei condiții a devenirii umane.

Ca urmare a acestui periplu sintetic printre viziunile moderne asupra educației, cu accent pe permanența acesteia dar, mai ales, ca urmare a analizei observaționale a mediului social, apare răspunsul la întrebarea „Când ar trebui să se încheie educația, în viața unui om?”. Practic... niciodată, așa cum, în secolul al XVII-lea, marele pedagog J.A. Comenius [35] înțelegea, prin experiențele sale vizionare, că trebuie să se întâmple într-o societate viabilă, normală: „*Tuta vita schola est*” („Toată viața este o școală”).

Necesitatea educației permanente se desprinde, așadar, din două direcții de expansiune:

- dezvoltarea socială continuă înțeleasă, în actualitate, ca expansiune uneori fulminantă a științelor și a tehnologiei;
- dezvoltarea personală sub aspectul resurselor interne, profesionale sau adaptative la situații noi de viață.

Ambele perspective obligă omul să fie, pe toată durata existenței sale, vigilent și activ cu privire la modalitățile de a-și menține capitalul de achiziții la nivel funcțional, prin reînnoiri și acumulări permanente, menite să faciliteze procesul de adaptare la schimbările inerente vieții. În acest sens, T. Callo [28] avansează ideea *integralității în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice*, care este un proces de re/conformare a spiritului la o dezvoltare generală și profesională, de dimensionare a activității școlare în raport cu realitatea educațională, cu obiectivele educaționale și individuale, cu formarea intelectuală a persoanei și cu formarea ei spirituală, având ca dimensiuni practice *reflecția, învățarea și adaptarea*.

Ca orice activitate socială cu un grad ridicat de complexitate, polivalentă din punct de vedere al abordărilor teoretice, educația permanentă poate genera dificultăți când se pune problema praxisului eficient. *Continuitatea naturală și etapizarea rațională sunt condițiile care ar trebui să facă din educația permanentă o constanță educativă, mai mult decât o alăturare a componentelor care indică anumite trepte de școlarizare și de formare.* E. Păun subliniază că: „Educația permanentă este un adevărat proiect educativ, care are un caracter prospectiv și vehiculează un sistem de valori. Ea implică, în ultimă instanță, un proiect de societate” [115]. Câteva dintre caracteristicile conceptului de educație permanentă, după cum sintetizează R.H. Dave [46, p. 14-25], sunt în măsură să evidențieze dificultățile de implementare socială a acesteia, ca proiect holistic:

- Educația nu se termină odată cu școlarizarea instituționalizată, ci este un proces continuu, permanent. Educația permanentă se întinde pe durata întregii existențe a individului;
- Educația permanentă nu se limitează la educația adulților, ci cuprinde, unificator, toate stadiile educației: preșcolar, primar, gimnazial, liceal etc. În acest mod, educația permanentă surprinde, în mod global, evoluția omului;
- Educația permanentă reprezintă o abordare dinamică, ce permite adaptarea mijloacelor de învățare la condițiile impuse de dezvoltarea continuă.

## **1.2. Conceptualizări istorice și actuale cu privire la educația adulților. Dificultăți și răspunsuri psihopedagogice**

Prin raportare la istoria pedagogiei, conceptul de *educație a adulților* are rezonanțe terminologice și practice recente, deoarece a fost consacrat în urmă cu aproape șaizeci de ani, când a avut loc prima conferință internațională dedicată acestui segment de populație (Danemarca – Elseneur, 1949). Încercări mai mult sau mai puțin materializate pentru includerea adulților în programe sistematice de educație au avut loc însă și înainte de epoca modernă. Prima școală pentru adulți a luat ființă în anul 1798, în spațiul european, mai precis la Nottingham (Marea Britanie). Lui N. F. Severin Grundtvig (1783-1872) i se atribuie meritul genezei învățământului destinat oamenilor ajunși la maturitate, motiv pentru care, în actualitate, proiectele de mobilitate europeană pentru educația adulților îi poartă numele. În acele vremuri, activitățile aveau un scop iluminist, reparator, tinzând să compenseze unele lacune educaționale pe care oamenii le acumulaseră în copilărie. În spațiul românesc, educația adulților a căpătat valențe organizatoric-formale în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, odată cu întemeierea, la Sibiu, în anul 1861, a „Asociațiunii Transilvane pentru Literatura Română și Cultura Poporului Român”, condusă de Andrei Șaguna (1808-1873). Orientarea activităților asociației către toate categoriile sociale s-a oglindit în crearea de multiple oportunități educative, în special pentru oamenii care aveau acces foarte limitat la formare și informare. Așa s-au constituit școlile de alfabetizare pentru adulți din mediul rural, bibliotecile sătești și casele de cultură. Dezvoltarea educativă, răsunătoare peste veacuri, de la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului următor, a fost posibilă grație eforturilor ilustrului savant Spiru Haret (1851-1912). Printre multe altele, a acordat o atenție deosebită activităților



extrașcolare ale învățătorilor de la sate și școlilor pentru adulți, motiv pentru care este considerat întâiul purtător de sens al educației permanente în zona românească. Pentru Spiru Haret, educația însemna o cale sigură spre dezvoltarea societății, căci „a nu sprijini lupta către luminarea poporului, a lucra contra existenței țării, este totuna” [154].

Perioada interbelică a oferit un nou cadru de propulsare a ideilor cu privire la permanența educației, prin intermediul unor cărturari precum Dimitrie Gusti (1880-1955), Virgil Bărbat (1879-1931) și Traian Brăileanu (1882-1947). Aceștia au desfășurat, în mai multe zone, ample programe de educație a adulților, care au avut ca scop principal propagarea culturii și a vieții sănătoase, cu precădere în ariile rurale. Trecerea anilor și evoluția societății n-au umbrit totalmente scopurile inițiale ale unor astfel de activități, deoarece există și astăzi programe de alfabetizare și de culturalizare pentru adulții care fac parte din categoriile defavorizate.

După al doilea război mondial, preocupările privind educația permanentă au generat o serie de dificultăți de interpretare și de aplicare. D.H. Dave [46], în 1973, oferă clarificări în măsură să delimiteze două unități pedagogice: *educația adulților și educația permanentă*. 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. Pe de altă parte, educația adulților nu trebuie să succedă obligatoriu o etapă de educație formală, o treaptă de școlarizare instituțională. Această abordare, întâlnită mai frecvent în Germania, se regăsește 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” [138, p. 79]. Dincolo de adevărul, confirmat în funcționarea socială, al acestei afirmații, în timp s-au acumulat noi perspective și sensuri ale educației adulților. În Raportul UNESCO „A învăța să fii” (1975, coord. Ed. Faur), educația adulților este descrisă prin raportare la scopurile pe care le are aceasta de îndeplinit, în funcție de două axe: socială și individuală. Pornind de la aceste orientări, în cadrul Conferinței Generale a UNESCO desfășurată în anul 1976, educația adulților a fost descrisă determinant prin definiția: „ansamblu de procese educative organizate, prelungind educația inițială, prin care toate persoanele considerate adulte într-o societate sau în cultura de care aparțin își pot dezvolta aptitudinile, își îmbogățesc cunoștințele, își ameliorează calificarea tehnică sau profesională, își reorientează atitudinile și comportamentele, într-o dublă perspectivă: prin dezvoltare personală integrală și prin participarea la dezvoltarea socială, economică și culturală, echilibrată și independentă”. Ulterior, manifestările științifice similare au completat sensurile educației adulților. Invocând debaterile și concluziile Conferinței UNESCO de la Hamburg (1997), S. Sava și D. Ungureanu [125, p. 9] aduc în discuție „dreptul la educație pentru toți și dreptul de a învăța pe parcursul întregii vieți, un drept ce trebuie respectat și asigurat prin crearea de condiții pentru participare și dezvoltare personală prin educație, prin lărgirea parteneriatelor instituționale”. Altfel spus, adulții, indiferent de nivelul de școlarizare la care au ajuns, trebuie să aibă acces la diferitele forme de educație oferite formal, nonformal sau identificate informal, în vederea dezvoltării personale.

Educația adulților poate fi atât un substitut al educației inițiale elementare sau profesionale – mai ales pentru cei care au beneficiat parțial de educația școlară și au nevoie de o a doua șansă la educație – dar și o modalitate de a prelungi demersurile educative în scopul întâmpinării exigențelor contemporane. Totodată, perfecționează educația acelor formați la un înalt nivel de competență, dar constituie și un mod de împlinire personală pentru aceia implicați într-o formă sau alta de educație permanentă. Dacă în raportul „A învăța să fii” a fost introdusă, în mod explicit, dimensiunea dezvoltării competențelor în educația adulților, în contemporaneitate acest lucru depășește nivelul constatativ și prospectiv, fiind o necesitate obiectivă. Mai precis, orice adult activ socioprofesional, oricât de bine pregătit ar fi pentru exercitarea profesiei, trebuie să se implice periodic în activități de perfecționare. De altfel, *cele mai multe dintre companiile care furnizează servicii și produse, în lumea modernă, impun angajaților să-și dezvolte abilitățile și competențele prin programe speciale de pregătire și de formare continuă.*

Dezvoltarea profesională prin programe specifice pentru adulți constituie și un imperativ al educației și al sistemului de învățământ. Cadrele didactice sunt constrânse legislativ să parcurgă, o dată la cinci ani, programe de formare continuă, atât în Republica Moldova, cât și în România. Practic, *sistemul de învățământ este acela care trebuie să promoveze, în mod persuasiv, necesitatea educației, indiferent de vârsta la care se realizează aceasta.* Ca atare, în Republica Moldova necesitatea este inserată în actele de legi și hotărâri ale parlamentului și guvernului, precum Constituția Republicii Moldova din 1994 (Articolul 35 – Dreptul la învățătură), Codul Educației al Republicii Moldova (Monitorul Oficial al RM, publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art Nr: 634, data intrării în vigoare: 23.11.2014), Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților (HG nr. 193 din 24.03. 2017), Nomenclatorul domeniilor de formare profesională și al specialităților în învățământul superior (HG nr. 482 din 28.06.2017), Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația – 2020” (HG nr. 944 din 14.11.2014); Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 845 din 26.07.2004 („Cu privire la formarea profesională a funcționarilor publici”), Hotărârea Parlamentului Republicii Moldova nr. 253 din 19.06.2003 (referitoare la aprobarea „Concepției privind orientarea, pregătirea și formarea profesională a resurselor umane”), Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 611 din 15.05.2002 („Cu privire la aprobarea Strategiei ocupării forței de muncă în Republica Moldova”), Codul Muncii 154/28.03.2003, Titlul III – „Formarea profesională”, art. 212-221, Legea Republicii Moldova nr. 102 – XV din 13.03.2003 (privind „Ocuparea forței de muncă și protecția socială a persoanelor aflate în căutarea unui loc de muncă”), Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul preșcolar, primar, secundar, special, complementar, secundar-profesional și mediu de specialitate (Ordinul nr. 336 din 03.05.2013 al Ministerului Educației).

În ultimii ani, credința că educația este cea mai prețioasă resursă pe care o deține un stat, a devenit o linie directoare a strategiilor de dezvoltare socioeconomică în toate statele moderne. Din acest motiv, este peremptoriu faptul că educația nu se poate opri la finalul studiilor obligatorii. T. Otter, A. Barbăroșie și A. Gremalschi apreciază: „Conform teoriei capitalului uman, educația are un rol instrumental pentru creșterea economică. Educația le furnizează oamenilor apti-



tudinile productive solicitate de către un sistem economic modern și complex. Astfel, educația constituie o investiție, care poate produce beneficii economice.” [112, p. 12]. Analizând conceptul de educație a adulților prin prisma teoriei capitalului uman, evidențiem posibilitatea închiderii unui cerc benefic pentru evoluția umanității: dacă adulții au preocupări cu caracter (auto)formativ pe toată durata existenței lor, șansele ca tinerii să beneficieze de o educație adecvată cresc. În plus, puterea exemplului poate fi un factor decisiv pentru perseverența cu care un copil sau un adolescent se implică în activitățile de învățare. Așadar, mai mulți adulți educați eficient înseamnă mai mulți tineri educați adecvat, ceea ce poate asigura progresul social și economic real, alimentat de resursa umană.

*Perspectiva psihosociologică de analiză a educației adulților întregește argumentația în favoarea educației pe tot parcursul vieții.* A. Neculau [102] subscrie opiniei conform căreia educația adulților este „nu o continuare a educației școlare tradiționale, ci un continuum, în sensul alimentării nevoii de informație, dar și al orientării valorice cu modele acționale și stiluri de viață, nevoie pe care o resimte omul contemporan”. Mizând pe forța propulsivă a educației primite în școlăritatea obligatorie, psihosociologul ieșean admite o oarecare lejeritate în absorbția influențelor formative la vârsta adultă: „Adultul nu e un școlar perpetuu, dar el și-a format în anii școlarizării deprinderi de a se informa, de a încorpora noul din problematica lumii contemporane” [ibidem].

Indiferent care ar fi perspectiva de cercetare sau orientarea conceptuală, este unanim acceptat faptul că, în zilele noastre, educația adulților este o necesitate, având capacitatea de a da sens conceptului de educație permanentă. În favoarea acestei realități pedagogice și sociale, la nivel mondial au fost dezvoltate diverse programe destinate adulților, cel mai accesat fiind *lifelong learning*, care este de altfel purtătorul sugestivei sintagme adoptată în toate statele europene.

Conferința Internațională dedicată problemelor educației adulților, desfășurată în Germania (Hamburg, 1997), supune atenției toate formele educației prin care aceștia își pot optimiza, cu eforturi de învățare, activitatea și viața privată: „Educația adulților include formele învățământului formal, continuu, nonformal, informal și întreg spectrul educației neoficiale și complementare existent în societatea educațională polivalentă, în care sunt recunoscute abordările axate pe teorie și pe practică.” Practic, nu există adult, indiferent de pregătirea sa formală anterioară, care să nu poată identifica posibilități de accesare a unor programe de învățare, fie că acestea sunt organizate, instituționalizate, sau sunt identificate în contexte informale.

Sintetizăm următoarele modalități concrete prin care adulții își pot continua, relua sau dezvolta traiectul progresului individual, în vederea unei mai bune adăpări socioprofesionale [91, 100, 107, 130, 166, 179, 194]:

- *Programele formale, recunoscute prin certificare:* reconversia profesională, formarea continuă – desfășurate după toate demersurile pedagogice, ca activități didactice de tip curs – unele dintre acestea fiind obligatorii pentru adulții activi profesional;
- *Programele nonformale,* într-o varietate foarte mare de posibilități, de la cele pentru timpul liber până la activitățile pentru dezvoltarea unor competențe personale și profesionale (cursuri pentru utilizarea computerului, pentru învățarea unor limbi străine, pentru formarea abilităților de comu-

nicare și de îmbunătățire a vieții de familie, participarea la evenimente științifice sau de interes pentru activitatea socială etc.);

- *Activitățile informale* care au sau nu legătură cu mediul profesional și sunt alese de adulți în funcție de preferințe, hobby-uri, dar și de doza de timp liber pe care și-o pot permite.
- În vederea accesării celor mai potrivite modalități de educație, considerăm că adulții trebuie să-și propună, în mod conștient și realist, *obiectivele personale pe termen scurt, mediu sau lung*. Este adevărat că unele persoane, deși ajunse la vârsta maturității, au nevoie de sprijin în acest sens. La fel de adevărat este și faptul că, în unele situații (și nu puține în societatea actuală), adulții sunt îndrumați, la nivel instituțional, spre anumite forme de educație. Această orientare cu suport managerial are loc în cazul adulților angajați, fie în cazul identificării unor curențe în exercitarea profesiei, fie pentru dezvoltarea instituțională prin perfecționarea personalului. Studiile și experiența au demonstrat însă că, atunci când adulții au inițiativă pentru propria educație, eficiența procesului este superioară [145].

Toate formele de realizare a educației adulților converg către atingerea unor scopuri, descrise de S. Sava ca domenii de acțiune.

Prin urmare, această complexă activitate se regăsește într-o abordare multidirecțional diversificată [113, p. 34]:

*Educația profesională a adulților* – „cea mai importantă dimensiune a educației acestora, poate și prin faptul că, la vârsta adultă, componenta dominantă a statutului social este legată de muncă, de profesia exercitată”;

- *Educația pentru cetățenie democratică și pentru participare activă la viața socială* – „o orientare politică de bază la nivel internațional, deoarece este modalitatea de promovare a unei societăți libere, tolerante și juste”;
- *Educația de bază a adulților* – cu referire la „achiziția deprinderilor-cheie pentru a supraviețui în societate” și la „deprinderile computeriale, cultura tehnologică, limbile străine, deprinderile sociale și competențele antreprenoriale”, impuse în traseul societății bazate pe cunoaștere;
- *Educația pentru timpul liber* – întrucât „fie că este vorba despre divertisment, relaxare, plimbare, vizitate în sensul destinderii sau al lărgirii orizontului cultural, toate aceste activități au elemente educaționale, iar educația adulților asigură, pe baza unei autentice cunoașteri a particularităților și nevoilor adulților, un suport științific tuturor demersurilor educaționale”.

Chiar dacă diversitatea posibilităților pentru educarea adulților pare multumitoare, în sensul că există șanse pentru oricine de a depăși un anumit stadiu de pregătire școlară sau profesională, în realitate lucrurile capătă alte dimensiuni. Dincolo de dificultățile de implementare socială a conceptului de educație permanentă, datorate complexității și ariei extinse de aplicare, remarcăm un inconvenient generat atât de unele mentalități, cât și de plurivalența vieții sociale: *unii adulți refuză să mai învețe, chiar și în situații care n-ar presupune includerea într-un program formal*. „În general, adultul nu va renunța la timpul său liber pentru a participa la activități de ordin educativ decât dacă întrezărește satisfacerea unui interes, dacă găsește o legătură între ceea ce i se propune și ambițiile, aspirațiile, curiozitățile plăcerile propriei sale vieți” [86, p. 47]. Această consta-

tare, deși adusă în discuție de P. Lengrand în 1973, își păstrează actualitatea și probabil va fi valabilă și în viitor, dacă nu se vor reconsidera, mai profund, atât nevoile individuale ale adultului, cât și modalitățile de motivare pentru educația permanentă. V. Chiș [34] enumeră principalii factori care au puterea fie să împiedice accesul adulților către programele de educație, fie să scadă eficiența acestor activități formative:

- Curiozitatea universală, proprie copilăriei, se diminuează;
- Puterea de învățare școlastică a adultului este mai redusă;
- Plasticitatea Eu-lui este, de asemenea, în scădere; acțiunea de modelare a personalității se dovedește adesea dificilă, întrucât adultul se caracterizează prin conservatorism, rigiditate și opoziție la schimbare;
- Adultul are deseori impresia că informația din școală este aproape inutilă în plan profesional și manifestă rezistență față de sistemul școlar clasic și față de discursul academic;
- Autoritatea profesorului/formatorului scade, pe de o parte din cauza diferenței de vârstă, adeseori mică, între educator și educat, pe de altă parte datorită faptului că rolurile sociale marchează personalitatea adultului.

Dincolo de aceste realități generate de maturizarea psihosocială, unii specialiști au studiat și modul în care mecanismele psihice se transformă odată cu înaintarea în vârstă. Astfel, chiar dacă „o luare în considerare globală a capacității de învățare, în dependență de treptele de vârstă ale adultului, nu este posibilă sub niciun aspect” [87, p. 126], cercetările ultimelor decenii au evidențiat anumite caracteristici ale funcționării proceselor cognitiv-superioare la vârsta adultă. În acest sens, experimentele efectuate de savanții preocupați de *evoluția psihocomportamentală a adulților* [55, 67, 82, 97, 101, 117, 122, 70] au pus în lumină mai frecvent resurse importante, adaptative, decât procese de stagnare sau chiar de regres, așa cum s-a crezut în prima jumătate a secolului al XX-lea. Este adevărat că unele procese intelectuale, precum memoria sau imaginația, nu mai funcționează cu rapiditatea din copilărie, dar se remarcă o selectivitate sporită și o engramă mai îndelungată, o plasticitate a gândirii, deci o pragmatică a învățării. Așadar, *nu se pune problema unei diminuări a capacității de învățare, ci a unei reechilibrări a acesteia*: „O atitudine de învățare concentrată și economică egalează tempoul de învățare redus și rapiditatea reacției; motivația învățării, precum și capacitatea de coordonare, compensează slăbirea memoriei” [9, p. 7]. De asemenea, specialiștii din mai multe domenii [9, 34, 48, 126, 165] – cercetători ai complexei conștiințe umane – au ajuns la consensul de idei conform cărora psihicul are mai multe șanse de funcționare optimă, îndelungată, în condițiile stimulării intelectuale. Pornind de la aceste realități psihologice, cele mai recente lucrări din domeniul educației adulților sintetizează, cu orientări psihopedagogice acționale, caracteristicile învățării la această vârstă. De exemplu, în lucrarea „A Resource Book for Adult Education and ESOL” [trad. 165, p. 7], elaborată de un colectiv de trainerii ai Universității din Tennessee (Statele Unite ale Americii), atitudinea adulților față de activitatea de învățare este prezentată într-un mod realist, care poate genera concluzii extensibile în orice spațiu și domeniu de studiu:

- adulților le place să aibă inițiativă în activitatea de învățare; își asumă res-

ponsabilitatea de a învăța singuri și au nevoie mai mult de un facilitator decât de un profesor;

- adulții sunt adevărate izvoare de experiență, care pot fi resurse importante în activitatea de învățare;
- cursanții adulți sunt orientați spre rezolvarea practică a problemelor și manifestă nerăbdare în identificarea soluțiilor: ei vor să cunoască „acum” modul rezolutiv care îi poate ajuta să progreseze în învățare;
- adulților le este dificil să învețe lucruri pentru care nu înțeleg utilitatea;
- adulții acceptă materialele de lucru și activitățile atâta timp cât acestea le permit să-și demonstreze cunoștințele și abilitățile;
- pentru creșterea motivației învățării, adulții doresc să-și clarifice nevoile concrete, deci să cunoască în mod clar cum vor putea utiliza experiențele de învățare în care urmează să fie antrenați.

Spre deosebire de elevi, adulții se centrează mai mult pe imaginea de sine, au așteptări care se bazează pe experiența anterioară, pun în balanță motivele intrinseci și costurile personale implicate în activitatea de învățare. Ca răspuns la această problemă, S. Cristea [40, p. 212], propune o abordare inovatoare a procesului de educație a adulților, prin „munca în grup, dezbateri organizate, participare la activități productive și de cercetare, seminarii și stagii de studiu etc.”. Aceste strategii active, centrate pe cel care învață, pot fi „o soluție pentru situațiile sociale critice, rezultate adesea din relațiile tensionate existente între diferite generații, dar și între diferite categorii sociale” [ibidem]. De altfel, activitățile interactive, cu un pregnant caracter practic, sunt cel mai bun răspuns la dificultățile pe care le pot genera caracteristicile învățării la vârsta adultă, diferite din punct de vedere intelectual și motivațional de cele ale învățării la vârste mici. Explicația constă în faptul că „Adultul învață pentru el însuși, pentru a evolua profesional și social. Privind lucrurile din această perspectivă, se va ține seama de capacitatea și dorința sa de a-și planifica acest proiect de largire a cunoașterii” [102, p. 48].

În pofida intențiilor, deplin justificate, de separare a caracteristicilor învățării la diverse vârste, semnalăm și câteva elemente comune, referitoare în special la modul în care un stimul poate declanșa procesarea intelectuală. Indiferent de vârstă, răspunsul are șanse de a fi pozitiv dacă se bazează pe o provocare. Practic, *o contradicție poate produce creșterea motivației pentru învățare*, atâta timp cât obiectul acțiunii educaționale întrevide beneficiile personale, mai ales pe cele pe termen lung. În aceste condiții, recomandăm *crearea unui mediu educațional stimulat*, bazat pe competiție personală și chiar pe inovație. V. Ionel susține *ideea provocării educaționale*, deoarece prin aceasta „nu numai că se oferă ocazii formative, dar se permite subiecților educației să acționeze și să reacționeze, să evalueze și să se autoevalueze, să-și regleze experiența situațională. În acest context, rolul mediului natural, al mediului social, al mediului școlar în special, nu este numai instrumental” [69, p. 137].

Apreciem că rezultatele experimentale sintetizate mai sus se află în vizibilă conexiune cu *modelul andragogic al învățării la vârsta adultă*, fie că se desprind direct din această teorie, fie că sunt convergente către concluziile sale. Modelul a fost elaborat de M. Knowles, în 1973, iar E.F. Holton și R.A. Swanson au devenit adepții săi, dezvoltând-o în șapte ediții ale volumului „The Adult Learner”.

Numărul mare de reeditări ale lucrării dovedește impactul inovativ și actualitatea teoriei, care se dorește a fi o pedagogie specifică, dedicată numai adulților. În esență, andragogia constituie „arta și știința de a-i ajuta pe adulți să învețe, un cadru conceptual util în organizarea modalității în care este percepută instruirea adulților” [57]. Sinteza modelului andragogic este reprezentată de autorii teoriei, în mod schematic, după cum urmează:

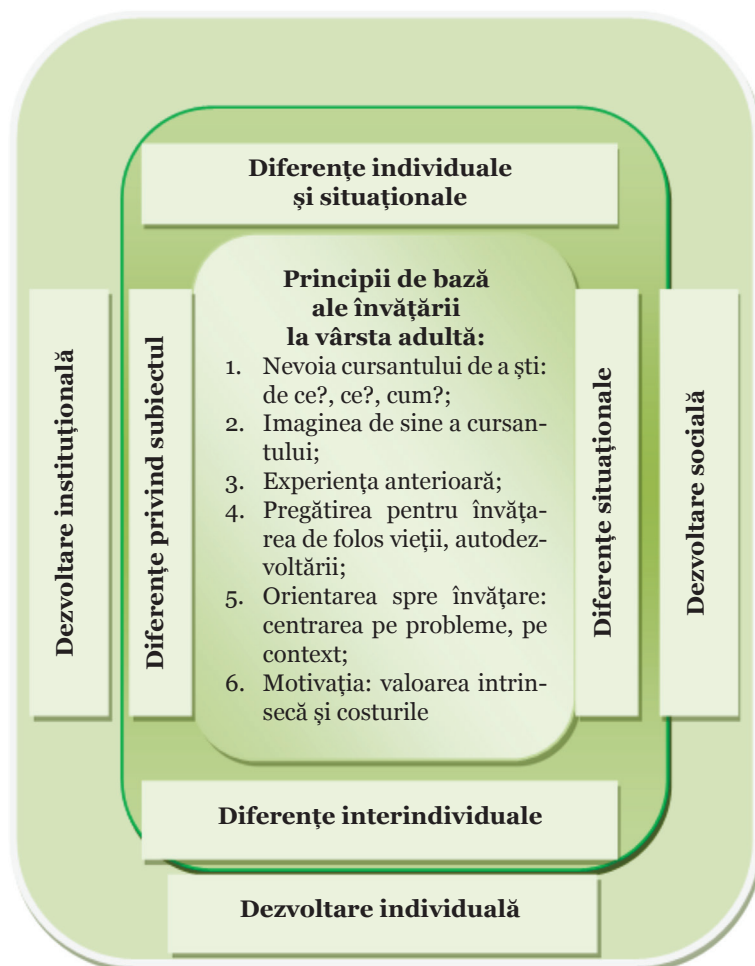


Figura 1.1. Modelul andragogic al învățării la vârsta adultă [trad. 178]

Subscriem opiniilor conform cărora această paradigmă se caracterizează prin cel mai mare grad de operaționalitate în domeniu, chiar dacă s-au manifestat și unele rezerve, derivate dintr-o aparentă discriminare de natură terminologică – gr. „andros” înseamnă „bărbat”, deci nu s-ar referi și la educația femeilor. Însă orice model explicativ are și limite, fără ca acestea să implice eludarea realităților dovedite experimental. Așa cum înșiși autorii teoriei remarcă, „un fenomen atât de complex cum este învățarea la vârsta adultă nu va fi explicat niciodată de o singură teorie, de un singur model sau de un singur set de principii”

[trad. 181, p. 2]. Totuși, *abordarea multidimensională și succesul aplicării postulatelor andragogiei recomandă necesitatea valorificării acesteia în orice domeniu al educației adulților, implicit în formarea continuă a cadrelor didactice.*

Indiferent de modelul teoretic vehiculat în abordarea concret-situațională, specialiștii contemporani în educația adulților [21, 55, 67, 12, 130, 181, 190, 195] admit faptul că *adulții au nevoie de programe flexibile de educație*, care să le ofere orientare (să le faciliteze învățarea, nu să le fie furnizată în mod livresc) și de o motivație predominant intrinsecă, pe baza unei analize conștiente a trebuințelor de progres personal sau profesional. Concluzionăm că *autoimpunerea și autoconștientizarea scopurilor învățării, caracterul pragmatic al demersurilor educative, precum și balansul favorabil dintre costuri și beneficii sunt condiții absolut necesare pentru succesul educației la vârsta adultă.*

### **1.3. Formarea continuă a cadrelor didactice: concept, necesitate și direcții de eficientizare prin valorificarea nevoilor individuale de dezvoltare profesională**

În practica educațională subsumată sistemului de învățământ, se delimitează două paliere ale pregătirii profesionale, care acționează convergent și complementar către exercitarea eficientă a ocupației: *formarea inițială și formarea continuă*. Prima categorie înglobează acumulările teoretice și practice fundamentale, inițierile indispensabile practicării profesiei, adică baza cu rol polarizant pentru toate achizițiile viitoare. Formarea inițială se realizează, fără excepție, prin intermediul programelor formale de studiu, furnizate de instituții acreditate în domeniu și este recunoscută printr-o certificare ce oferă beneficiarului dreptul de a intra în câmpul muncii prin respectarea tuturor procedurilor legale. Așadar, formarea inițială este bine delimitată în timp și are o durată relativ scurtă dacă luăm în considerare criteriul ontogenezei umane. În aceste condiții, remarcăm faptul că formarea inițială, deși indispensabilă pentru inserția profesională a individului, mai devreme sau mai târziu se va dovedi insuficientă. Motivul acestei limitări este, în mod cert, evoluția societății, iar răspunsul rațional, adecvat, este formarea continuă. Valabilă pentru toate domeniile de activitate, această practică a fost adoptată și în educație, cu adresabilitate primară către personalul didactic de predare.

În opinia noastră, *formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă un demers particularizat de educație a adulților, bazat pe achiziții de natură metodică și psihopedagogică conexe cu nevoile de dezvoltare profesională, realizat în scopul optimizării rezultatelor școlare și sociale ale elevilor*. Dincolo de acest scop operaționalizabil din punct de vedere pedagogic, formarea continuă deschide o perspectivă mai difuză în timp, dar necesară perfecționării continue: autoformarea. După cum afirmă S. Cristea, „evoluția activității de perfecționare a cadrelor didactice are loc pe circuitul metodologic: *formare inițială – formare continuă – autoformare*. Sistemele (post)moderne de învățământ accentuează continuitatea celor trei secvențe de instruire permanentă congruente la nivel de politică a educației” [41]. Atât în Republica Moldova, cât și în România, formarea continuă este inclusă în programul de perfecționare al oricărui profesor, alături



de obținerea gradelor didactice și de alte activități dezvoltatoare de carieră, precum manifestările metodic-științifice, schimburile de experiență, mobilitățile de studiu etc.

Din perspectivă acțională, formarea continuă este definită drept „ansamblu de activități și de practici care cer implicarea educatorilor pentru amplificarea cunoștințelor proprii, perfecționarea deprinderilor, analiza și dezvoltarea atitudinilor profesionale” [54]. Romiță Iucu definește exhaustiv formarea continuă: „ansamblu de activități orientate spre *actualizarea* periodică a pregătirii profesionale inițiale, spre *adaptarea* acesteia la noile exigențe ale desfășurării proceselor educaționale, ca și spre *asimilarea* unor noi cunoștințe și competențe” [73, p. 28]. Respectând cele trei direcții fundamentale („actualizare-adaptare-asimilare”), formarea continuă este în măsură să orienteze traiectoria demersurilor specifice către un obiectiv prioritar: profesionalizarea carierei didactice. Astfel, în „Concepția Formării Personalului din Învățământul Preuniversitar din Republica Moldova” aprobată de Colegiul Ministerului Educației nr. 6.1. din 03.04.2003, se punctează că acest proces reprezintă un domeniu fundamental al educației, învățământului și cercetării la treapta învățământului postuniversitar, în interiorul căruia se desfășoară un complex de activități de proiectare, realizare efectivă, management, evaluare și cercetare științifică a comunicării/achiziționării/consolidării evaluării continue a competențelor profesionale psihopedagogice, de cultură generală și speciale; totalitatea acestor acțiuni și rezultatele lor; sistemul instituțiilor de formare continuă a cadrelor didactice.

Ca demers particularizat de educație a adulților, formarea continuă a cadrelor didactice se înscrie în sistemul formal de organizare a activităților care au ca scop profesionalizarea carierei. Susținem calitatea de educație formală prin următoarele argumente: cursurile de formare continuă se adresează unui *grup-țintă delimitat* cu ajutorul unor criterii explicite, au la bază *obiective educaționale* cu un grad ridicat de operaționalitate, sunt *proiectate psihopedagogic*, astfel încât să asigure dezvoltarea unor competențe profesionale clare, sunt realizate de *specialiști atestați în domeniu*, au o *bună delimitare în timp* (se desfășoară conform unui calendar aprobat la nivel instituțional) și se încheie cu *certificarea* personalului care a promovat toate probele de *evaluare*.

Pe baza scopului și a caracteristicilor formării continue, precum și prin referire la funcțiile formării profesionale [172] realizăm o adaptare terminologică pentru profesia didactică. Rezultă, astfel, *următoarea particularizare pentru funcțiile formării continue a cadrelor didactice*:

- *Funcția de profesionalizare*, care vizează formarea unor competențe profesionale noi (metodologice, de comunicare și relaționare, de dezvoltare a carierei, competențe digitale etc.), în acord cu politicile educaționale și cu schimbările la nivel de sistem și/sau de proces – de exemplu: utilizarea la clasă a unei strategii bazate pe o inovație în științele educației, evaluarea conform noilor standarde impuse de politicile educaționale europene, folosirea computerului în activitatea de predare-învățare-evaluare;
- *Funcția de adaptare profesională*, cu referire la dezvoltarea sau exersarea competențelor deja dobândite și la diversificarea contextelor didactice în care pot fi utilizate – de pildă capacitatea de a îmbina eficient metodele tradiționale de predare-învățare cu metodele interactive moderne;

- *Funcția de angajare profesională*, care accentuează necesitatea folosirii competențelor într-un cadru profesional larg (de exemplu în activitățile extracurriculare, în managementul organizațional etc.) ceea ce presupune implicit o abordare bazată pe inițiativă și creativitate;
- *Funcția de organizare socioprofesională*, cu rol în autoconștientizarea statutului de inovator în demersul educațional și identificarea, din proprie inițiativă, a circumstanțelor care permit schimbarea.

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

- Dezvoltarea individuală și profesională prin achiziționarea de noi competențe;
- Sporirea calității sistemului educațional;
- Cunoașterea ambianței sociale;
- Formarea/dezvoltarea ființei umane în contextul valorilor lumii contemporane [30].

*Permanența educației se reflectă, deci, implicit în formarea continuă a cadrelor didactice*, cu atât mai mult cu cât această categorie profesională are misiunea de a forma personalități în spiritul educației continue. Dacă în toate domeniile de activitate adulții sunt supuși constant unor procese persuasive de înțelegere a necesității actualizării abilităților și a cunoștințelor, acest lucru se impune, cu prioritate, în domeniul educației. Trăim într-o societate nouă dar, pentru a susține progresismul și pentru a răspunde provocărilor sociale, „fiecare dintre noi trebuie să fie un învățător adevărat, ceea ce înseamnă că trebuie să fie deopotrivă discipol și maestru. Trebuie să ne instruiem pe noi înșine” [84, p. 91]. O realitate invocată de G. Berger în anul 1973 este încă de mare actualitate: „Prin însuși faptul că se accelerează, lumea noastră e un univers al noutății; aceasta înseamnă că învățământul capătă o nouă înfățișare. Rețetele sau procedeele pe care le-am învățat odată pentru totdeauna ar putea fi prea puțin eficiente în această continuă evoluție, care ne pune zilnic în fața unor situații neprevăzute” [6, p. 45]. Parafrazându-l pe pedagogul francez, putem observa că transformările, în special cele informaționale și științifice, care au avut loc în primul deceniu al secolului al XXI-lea, le depășesc pe cele petrecute în veacul anterior. Acesta este unul dintre motivele puternice care ar trebui să mobilizeze profesorii în procesul de formare continuă. Ei sunt practic primii agenți ai formării instituționalizate, organizate și orientate către obiective educaționale concrete, misiunea lor complexă fiind analizată, din mai multe perspective, de psihopedagogii contemporani [146, 111, 114, 123, 32, 141]. Așadar, formarea continuă, complementaritatea cu formarea inițială, sunt condiții bazale pentru îndeplinirea acestei misiuni, *deoarece profesorii sunt cei care transmit valorile, știința și traseele formative individuale, evidențiem că sunt, în același timp, o categorie profesională ce trebuie să-și mențină competențele la nivel funcțional, să le adapteze transformărilor sociale și epistemologice*. În plus, tot profesorii sunt aceia care au menirea formală de a sprijini adulții în procesul de educație, iar aceasta constituie un alt motiv, dar și



o stringență, pentru propria formare continuă. V. Anghelache [3, p. 21-22] subliniază că „în condițiile societății contemporane, aflată din ce în ce mai mult sub auspiciile schimbării continue, profesia de cadru didactic nu se mai poate reduce la vehicularea strictă a unor cunoștințe ce aparțin disciplinelor tradiționale. Acestea devin insuficiente în absența unor demersuri privind inovația, schimbarea și obligă cadrul didactic la o mai bună gestionare a tentațiilor de a considera educația un act reflex, marcat de comportamente blazate”. Surprindem, în acest citat, o idee ce conține în mod complex, dar sintetic, principalele rațiuni care determină utilitatea formării continue. Este demonstrat faptul că elevii au nevoie, mai mult decât oricând, de orientări acționale și de capacități adaptative, dincolo de informațiile compacte și dificile pe care le-ar putea transmite profesorii ancorați într-o rigiditate științifică. Concluziile observațiilor nestructurate, realizate pentru analiza subiectivă a mediului social, sunt însă întărite de direcțiile strategice impuse de *idealul educațional*. O comparație a construcțiilor lingvistice care descriu idealurile educaționale din România și din Republica Moldova ne conduce către identificarea mai multor similitudini. Idealul educațional al societății românești contemporane impune, prin Legea Educației Naționale, „dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii” [157, Art. 2, al. 3]. În Republica Moldova, Codul Educației [146] prevede „formarea și dezvoltarea integrală a personalității, din perspectiva exigențelor culturale, axiologice, social-economice, științifice și politice ale societății democratice, pentru asumarea unui ansamblu de valori necesare propriei dezvoltări, realizării personale și integrării sociale și profesionale într-o societate a cunoașterii, în contextul valorilor europene”. Desprindem că dezvoltarea integrală a personalității, formarea unui sistem de valori autentice și viabile, integrarea socioprofesională, sunt câteva dintre țelurile majore ale educației în ambele țări. Desigur că un ideal educațional poate fi materializat numai într-o lungă perioadă de timp, prin implicarea tuturor factorilor care contribuie la funcționarea sistemului și a procesului de învățământ. Însă cei mai importanți agenți ai schimbărilor educaționale, ai modelării personalității elevilor, de la cele mai mici vârste, sunt profesorii. Aceștia trebuie să conștientizeze că sunt importanți, fiecare în parte, fiecare cu disciplina și cu rolul lor, în parcurgerea traseului către idealul educațional. În studiul intitulat „Educația și dezvoltarea umană – provocări curente și de perspectivă” [112], realizat de Institutul de Politici Publice (Chișinău, 2010), se afirmă, cu sprijinul concluziilor experimental-statistice: „Calitatea instruirii depinde, în primul rând, de cadrele didactice care, prin activitățile lor cotidiene, asigură transmiterea valorilor culturale de la o generație la alta. Anume cadrele didactice transpun în viață politicile educaționale, formulate de autorități, trecute într-o mai mică sau mai mare măsură prin prisma propriilor lor convingeri și practici de viață”.

Opinăm, în acord cu progresul actual, că un cadru didactic ce deține concepții perimate despre educație, împietrite în autosuficiență și în credința că științele sunt imuabile, nu le poate asigura elevilor deschiderea către autonomie și către incluziunea într-o societate atât de imprevizibilă. La fel de adevărat este însă și

faptul că astfel de profesori sunt, de regulă, mai rezistenți la schimbare și mai refractari la inovație decât cei orientați, în mod constant, către autoperfecționare [29]. Aceste idei explică, în mare parte, amploarea fenomenului de formare continuă a cadrelor didactice, care sunt automotivate sau constrânse legislativ să participe relativ frecvent la cursuri, pe toată durata carierei. Într-o sinteză ce reunește idei ale pedagogilor din mai multe zone ale lumii, utilitatea formării continue pentru dezvoltarea carierei didactice este indusă de următorii factori:

- *Provocările din clasă, prezente indiferent de momentul evoluției sociale* – „Profesorii se confruntă adeseori cu provocarea de a educa elevi cu diferite personalități, care se află la diferite niveluri de progres școlar. A ști cum să se conecteze cu toți elevii, indiferent de dezvoltarea lor aptitudinală, este esențial în convingerea că materialul educațional este difuzat adecvat pentru fiecare nivel. Formarea cadrelor didactice poate fi un instrument vital în asigurarea succesului școlar” [trad. 187];
- *Evoluția științelor și inovațiile din domeniul educației* – unul dintre obiectivele formării continue vizează „dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice și ameliorarea competențelor profesionale prin: actualizarea competențelor de bază, a cunoștințelor didactice și a celor din domeniul disciplinei predate, însușirea de noi competențe din didactica disciplinei și inițierea în noi metode și materiale didactice” [37, p. 31-32];
- *Politicile educaționale, racordate cerințelor societății moderne* – prevăd „asigurarea unei dimensiuni europene a proceselor de formare a personalului didactic; formarea cadrelor didactice constituie componenta fundamentală a procesului de redefinire culturală a Europei contemporane” [75, p. 10].

Acești factori au condus la crearea unor *structuri complexe de formare continuă a cadrelor didactice în toate țările europene* și nu numai. Conform cercetărilor Eurydice [54], formarea continuă este considerată o îndatorire profesională în douăzeci și opt de sisteme de educație din Europa. În șase țări se stipulează exact numărul minim de ore pe care fiecare profesor este de așteptat să le dedice cursurilor de formare continuă (Luxemburg, Ungaria, Malta, Portugalia, România și Finlanda). În unele țări (de exemplu: Ungaria, Suedia) participarea la o perioadă minimă de dezvoltare profesională este necesară pentru a rămâne în profesie. În aceleași surse Eurydice se prezintă faptul că, în majoritatea sistemelor de educație europene, planurile de dezvoltare profesională sunt elaborate la nivelul instituției de învățământ și au caracter de obligativitate. Totuși, în multe țări sau regiuni, autoritățile superioare stabilesc temele sau domeniile prioritare. În plus, în multe țări, acestea stabilesc, de asemenea, care este formarea suplimentară necesară pentru a fi urmată de către profesori dacă aceștia doresc, de exemplu, să predea la un alt nivel.

Indiferent însă de structura sistemului de formare, aceste intervenții pot fi insuficiente ori sincopate atunci când se lovesc de rezistența celor care ar trebui să fie beneficiarii schimbării, mai precis oamenii catedrei. „Eforturile școlii pentru dezvoltarea personalului didactic devin insuficiente dacă nu sunt coroborate cu eforturile personale în această direcție [...] Este necesară deplasarea accentului de pe managementul carierei pe automanagementul carierei (self-management), ceea ce implică asumarea devenirii profesionale la nivel individual”

[3, p.116]. Conchidem că *funcția de organizare socioprofesională a formării trebuie să devină o realitate practică, vizibilă la scară largă, în vederea asigurării progresului și adaptării actului educațional la diversitatea de probleme din clasă.*

Pe baza acestei realități, sintetizăm câteva dintre *direcțiile de eficientizare a formării continue a cadrelor didactice*, aflate în acord cu rezultatele studiilor contemporane [2, 29, 33, 70, 145, 172, 180, 187, 193, 206]:

#### **a) Directivele europene de actualitate**

Conform teoriei capitalului uman, *„guvernele ar trebui să privească formarea cadrelor didactice nu ca pe o cheltuială, ci ca pe o investiție care poate produce un imens beneficiu: educație de calitate pentru toți*, de la primele niveluri de învățământ, constituind fundația pentru un învățământ profesional eficient și pentru învățământul superior și garantând că societatea cunoașterii este o societate a includerii” [144, p. 29]. În sprijinul acestor demersuri, normele UE – așa cum se prezintă pe site-ului Comisiei Europene – prevăd ca toate cadrele didactice, dincolo de rolul lor de *transmițător de cunoștințe*, să fie antrenate în sisteme de dezvoltare profesională care să asigure „valorificarea nevoilor specifice ale fiecărui elev, dezvoltarea autonomiei elevilor, dobândirea competențelor-cheie, adaptarea predării la mediile multiculturale; utilizarea noilor tehnologii” [149]. În aceeași sursă se arată că „profesia de cadru didactic are caracteristici comune în întreaga Europă. Așadar, este necesară o viziune comună privind tipurile de aptitudini de care au nevoie profesorii, aplicată pe baza unor principii”. Aceste sugestii cu valoare de imperativ nu fac altceva decât să reitereze necesitatea formării continue, ca mijloc de dezvoltare profesională a cadrelor didactice, ai cărei beneficiari principali trebuie să fie elevii. Cei mai mulți furnizori de formare continuă din statele membre ale Uniunii Europene, și nu numai din această arie, se axează, în prezent, pe programe care încorporează nevoile generale de dezvoltare profesională, identificate la nivel de sistem.

#### **b) Adaptarea formării continue la exigențele societății bazate pe cunoaștere. Educația la distanță**

În ultimii douăzeci de ani, omenirea a fost străbătută de un intens flux de transformare, care nu a ocolit zona europeană, mai ales că barierele impuse de regimurile totalitare au fost înlăturate. Două fenomene importante au influențat masiv toate domeniile de cunoaștere și de activitate: globalizarea economiei și revoluția tehnologică, incluzând internetul și noile tehnologii de informare și de comunicare (T.I.C.). Multiplicarea și perfecționarea continuă a mijloacelor de comunicare a impus modificări atât la nivel de sistem și de instituție, cât și la nivel personal, datorate necesității dezvoltării competențelor digitale. Subscriem opiniei conform căreia achizițiile instrumentale în domeniul T.I.C. constituie o a doua alfabetizare [94], întrucât nicio nouă abilitate sau competență nu se poate forma fără suportul tehnologiilor moderne de comunicare. O. Istrate evidențiază expansiunea comunicării rapide în toate domeniile de activitate: „observăm convertirea conținutului cultural din întreaga lume într-o formă digitală, făcând astfel produsele disponibile oricui, oriunde și oricând. *Rețelele de comunicații cu arie largă și de mare viteză, legând continuu computerele din apartamente, sau de pe pupitrele elevilor, la biblioteci digitale de mare capacitate, schimbă condițiile culturale în care se desfășoară educația*” [71, p. 7].

Progresul tehnologic a reactualizat o perspectivă ce părea eludată într-un

con de umbră: *educația la distanță*. Acest concept își are originile într-o serie de experiențe desfășurate la sfârșitul anilor `70 ai secolului trecut, în Germania, când s-au lansat primele cursuri multimedia [194, 201]. Ideea de învățământ deschis la distanță, în formula sa incipientă, încerca să substituie profesorul cu unele elemente de impact în evoluția tehnologiei (radio, televiziunea, mai târziu computerul), pentru a întâmpina nevoile de învățare și de dezvoltare personală a unor oameni care trăiau în zone izolate, cu acces limitat la formele instituționale de educație. Astfel de programe au fost extinse ulterior, însă la fel de repede s-a reconfirmat convingerea că în orice tip de comunicare, inclusiv în cea educațională, factorul uman joacă un rol care nu poate fi ignorat. Timp de mulți ani, deși n-a dispărut complet dintre preocupările pedagogilor, conceptul de educație la distanță a fost valorificat ca alternativă, dar fără a i se acorda aceeași importanță ca educației clasice.

Creșterea numerică și calitativă a posibilităților de comunicare rapidă a impus reanalizarea posibilităților de a furniza servicii educaționale la distanță. Dinamica socială, multiplicarea responsabilităților și a preocupărilor cotidiene au determinat educabilii (în special pe cei adulți) să caute modalitățile optime de a îmbina învățarea cu exercitarea eficientă a rolurilor individuale. Așa s-a constituit sistemul de învățare cu suportul computerului conectat la internet, denumit generic *e-learning*. Acesta își are rădăcinile atât în primele paradigme tehnice ale educației la distanță, cât și în modelul învățării asistate de ordinator (IAO). Soft-urile didactice au fost inventate înainte de dezvoltarea masivă a Internetului, chiar dacă, la început, aveau o construcție rudimentară și presupuneau mari eforturi umane și materiale în comparație cu utilizarea facilă și expansivă la care asistăm astăzi.

„Precursorul Internetului datează din 1965, când Agenția pentru Proiecte de Cercetare Înaintate de Apărare – a Ministerului Apărării, *Department of Defense* sau *DoD* din SUA (*Defence Advanced Research Projects Agency*, en: DARPA) a creat prima rețea de computere interconectate sub numele ARPAnet” [trad. 204]; acest moment a revoluționat dezvoltarea comunicațiilor în întreaga lume, absorbind-o, treptat, într-o *societate bazată pe cunoaștere*. Internetul și computerul au devenit cel mai folosit cuplu tehnologic pentru comunicare rapidă, ignorând distanța și granițele dintre state. Toate facilitățile oferite de comunicarea virtuală au fost exploatate, incluzându-se între avantaje și posibilitatea educației la distanță. Însă ca orice curent nou, educația la distanță a înregistrat și limite; mai mult decât atât, unele dintre acestea au fost semnalate de inovatorii sistemului și nu de adepții modelelor tradiționale de învățare.

### **c) Valorizarea nevoilor de dezvoltare profesională în construcția programelor de formare continuă**

Pentru integrarea eficientă a trebuințelor profesionale în dinamica dezvoltării carierei, vom realiza, mai întâi, o *delimitare conceptual-disociativă a sintagmelor nevoie de dezvoltare profesională și nevoie de formare continuă*. Prima are un caracter general, complex și include totalitatea cerințelor de asociere, la nivel funcțional, a competențelor profesionale prezente, cu cele necesare adaptării muncii la dinamica evolutivă a acesteia. În vederea rezolvării decalajelor între competențele deținute, la un moment dat, de un adult, și cele necesare exercitării actualizate a profesiei, există o multitudine de posibilități, printre care și forma-

rea continuă. Așadar, dezvoltarea profesională se poate realiza pe mai multe căi decât formarea continuă și nu toate trebuințele pot fi acoperite prin acest proces. Nevoile de formare continuă trebuie extrase din cele de dezvoltare profesională, printr-un proces de analiză vigilentă și exhaustivă. Totuși, unele trebuințe pot fi întâmpinate atât prin intermediul programelor de formare continuă, cât și prin alte activități de dezvoltare profesională, iar calea cea mai sigură de profesionalizare permanentă este fuziunea acestor demersuri. De exemplu, în domeniul educației, cadrele didactice își pot dezvolta cariera atât prin participarea la cursurile de formare continuă, urmată de aplicarea la clasă a noilor achiziții, cât și prin implicarea în activități cu caracter metodic-științific precum: cercurile pedagogice, conferințele, simpoziioanele, schimburile de experiență, proiectele educaționale etc.

Studiile contemporane [37, 56, 68, 113, 137, 143] accentuează importanța prospectării nevoilor de dezvoltare, fie că este vorba despre cele personale sau profesionale, așadar eforturile pentru optimizarea acestor activități cu caracter investigativ trebuie intensificate. În ultimii zece-cincisprezece ani, atât în Republica Moldova, cât și în România, interesul pentru identificarea realistă și eficientă a nevoilor de dezvoltare profesională a crescut vizibil. S-au elaborat instrumente de cercetare psihopedagogică, teze de doctorat în pedagogie și lucrări cu caracter prescriptiv, s-a atras atenția asupra efectelor implementării artificiale a unor programe formale de educație a adulților, în special a acelor pentru dezvoltarea profesională. În toate domeniile de activitate, există ghiduri de orientare pentru activitățile aplicative, care au suficiente elemente comune încât să poată fi considerate repere științifice pentru practicienii care activează în educația adulților.

Remarcăm complexitatea analizei nevoilor de dezvoltare profesională, dar și dificultatea generată de necesitatea existenței a doi factori care acționează convergent: viziunea realistă asupra stadiului prezent și claritatea anticipativă a investigatorului. Exemplificăm prin ideea că *dezvoltarea profesională vizează o multitudine de componente, care trebuie abordate ca sistem, nu ca o simplă alăturare sau însumare de nevoi identificate printr-un instrument oarecare: comportamentul, atitudinile (față de munca proprie, față de colegi, față de public etc.), aptitudinile ce necesită armonizare cu evoluția științifică și tehnologică, cunoștințele și competențele profesionale.*

Multe dintre aceste demersuri cu caracter descriptiv sunt realizate, în cea mai mare parte, pentru adulții activi socio-profesional, care au deja o anumită orientare către formare-perfecționare, către autoincluderea într-un program de educație ce vizează dezvoltarea continuă. Dar nu toți adulții au locuri de muncă și nu toți aceia care lucrează conștientizează necesitatea educației permanente. De aceea, activitățile pregătitoare, cu accent pe încercările de responsabilizare privind propria evoluție, pentru includerea în praxisul social al unor programe de educație, s-au extins și în zona adulților fără ocupație formală. Există multe instituții și proiecte cu finanțare europeană sau din alte surse, care se adresează acestui segment de populație, în vederea profesionalizării sau a reconversiei profesionale, dar și a utilizării judicioase a timpului liber. Chiar dacă rigurozitatea și abordarea științifică a unor astfel de intervenții se regăsesc, incontestabil, la nivel instituțional, nu sunt de evitat *influențele informale*, care pot fi identificate în diverse surse precum internetul, mass-media sau chiar cercurile sociale

restrânse. Deși astfel de repere informaționale au un grad ridicat de echivoc și vehiculează informații uneori îndoielnice, am observat, în practică, faptul că o anumită pericolozitate este contracarată de maturitatea specifică vârstei, deoarece adulții au mai mult discernământ decât copiii și adolescenții.

În pofida eforturilor globale de sensibilizare cu privire la necesitatea educației permanente, problematica socială generează încă dificultăți de percepție a propriului status, de identificare a unui rol potrivit în existența obișnuită. Chiar implicați fiind într-un studiu de identificare a nevoilor de dezvoltare, unii adulți disting cu greutate, doar pe baza autoanalizei, un posibil parcurs viitor, profesional sau social. *Scara valorică fluctuantă, teama de necunoscut, dar și stima de sine scăzută, neîncrederea în potențialul personal, pot fi cauze ale renunțării la ideea de educație.* În astfel de situații, factorul motivațional deține un rol esențial, mai ales dacă este dezvoltat pe baza autocunoașterii și a identificării principalelor obstacole în calea dezvoltării, cu soluțiile de rigoare. Așadar, pe lângă analiza consecventă a nevoilor de dezvoltare profesională sau personală, apreciem funcționalitatea unor *programe de consiliere* care să sprijine adulții dezorientați, neîncredători, în procesul de identificare corectă a direcțiilor de proiecție în viitor. În actualitate, există programe de orientare în carieră, de consiliere psihopedagogică sau de formare continuă prin intermediul cărora adulții sunt sprijiniți să se cunoască mai bine și să-și realizeze planuri personalizate de evoluție.

În acest context, în care se încadrează și cariera didactică, opinăm că *particularizările nevoilor de dezvoltare profesională sunt esențiale pentru asigurarea eficienței programelor de formare continuă.* Fiecare profesor, fiecare instituție școlară și fiecare comunitate se raportează la un specific în care sunt incluse caracteristicile socio-psiho-fizice ale celor doi poli ai educației (elevii și cadrele didactice), cultura organizațională și ethosul comunitar. Dat fiind faptul că „nevoile speciale de educație diferă în structură, conținut și intensitate de la un individ la altul, de la un scop la altul, solicitând modalități specifice, particularizate de satisfacere, altele decât cele folosite pentru majoritatea populației școlare și pentru satisfacerea nevoilor comune de dezvoltare” [143, p. 59], implementarea „orbă” a programelor de formare continuă, fără o atentă analiză prealabilă a nevoilor de dezvoltare profesională, poate conduce către rezultate imprevizibile, în care profesionalizarea devine o întâmplare și nu un scop orientat valoric.

Coroborând argumentele prezentate anterior, deducem că formarea continuă a cadrelor didactice, ca proces indispensabil profesionalizării, poate fi optimizată dacă i se integrează un model psihopedagogic congruent societății actuale, în care cunoașterea multimodală și tehnologizarea sunt principalele mijloace de asimilare informațională. Prin urmare, *scopul cercetării* noastre se reflectă în *optimizarea profesionalizării cadrelor didactice prin integrarea, în procesul de formare continuă, a unui model psihopedagogic adaptat societății bazate pe cunoaștere, centrat pe nevoile individuale de dezvoltare profesională.* Obiectivele derivate din acest scop orientează investigația către finalități operaționale, după cum urmează: elaborarea unui suport teoretic și metodologic pentru implementarea programelor de formare în acord cu normele psihopedagogice și cu tendințele de evoluție a societății, identificarea condițiilor generale și a factorilor individuali care influențează eficiența procesului de formare continuă a cadrelor didactice, experimentarea unui model psihopedagogic de formare continuă



a cadrelor didactice în sistem mixt („blended-learning”), bazat pe valorificarea nevoilor individuale de dezvoltare profesională, proiectarea referențialului psihopedagogic pentru desfășurarea formării continue a cadrelor didactice în sistem mixt. Demersurile experimentale realizate în conformitate cu scopul și cu obiectivele converg către soluționarea *problemei cercetării*: în domeniul formării continue a cadrelor didactice se impune *reconceptualizarea, prin fundamentarea teoretico-metodologică, a programelor de formare continuă în acord cu nevoile individuale de dezvoltare profesională*, raportată la:

- caracteristicile societății bazate pe cunoaștere (evoluția tehnologiilor, multiplicarea surselor de informare și limitarea timpului personal);
- particularitățile învățării la vârsta adultă.

Strategia rezolutivă pentru această problemă impune, ca *direcții de soluționare, experimentarea sistemului mixt de formare continuă („blended-learning”) prin aplicarea unui model psihopedagogic* care să răspundă tendințelor de evoluție socială și nevoilor de dezvoltare profesională ale cadrelor didactice participante la cursurile de profesionalizare în carieră.

Din analiza concepțiilor referitoare la *educația permanentă* și la *educația adulților* am dedus că acestea necesită adaptări continue la evoluția științei, a tehnicii și a relațiilor sociale.

Educația adulților, în special cea formală, poate genera *obstacole individuale de natură psihologică ori socială*, justificabile prin efortul de învățare și prin complexitatea vieții personale.

Contextul social actual redimensionează rolurile adultului activ profesional, de aceea considerăm că se impune reformarea modalităților de educație permanentă.

*Formarea continuă a cadrelor didactice* reprezintă, în viziunea noastră, *un demers particularizat de educație a adulților, bazat pe achiziții de natură metodică și psihopedagogică conexe cu nevoile de dezvoltare profesională, realizat în scopul optimizării rezultatelor școlare și sociale ale elevilor*.

Necesitatea inovării sistemului de formare continuă a cadrelor didactice, *recomandată de directivele europene*, se află în strânsă legătură cu nevoile individuale de dezvoltare profesională

Funcția de organizare socioprofesională a formării continue trebuie să devină o realitate practică, vizibilă la scară largă, în vederea asigurării progresului și adaptării actului educațional la problematica clasei de elevi.

Din punctul nostru de vedere, unul dintre răspunsurile la problematica actuală a învățării la vârsta adultă este *educația la distanță* cu ajutorul suportului multimedia.

Sistemul de formare mixt („blended-learning”), pe care îl considerăm o soluție rezolutivă pentru problematica învățării la vârsta adultă în contemporanitate, are următoarele avantaje: *este orientat spre nevoile formabilului, spre autoformare, limitează costurile materiale și temporale, de asemenea este adaptat tendințelor de evoluție tehnologică*.

În actualitate, dezvoltarea profesională necesită abordări sistemice, în care nevoile specifice profesiei trebuie să aibă congruență atât cu cele individuale, cât și cu cele social.

## **2. SISTEMUL MIXT („BLENDED-LEARNING”) DE FORMARE CONTINUĂ – ALTERNATIVĂ PENTRU VALORIFICAREA NEVOILOR INDIVIDUALE DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ ALE CADRELOR DIDACTICE**

### **2.1. Analiza bidimensională – socială și personală – a nevoilor de dezvoltare profesională: acțiune strategică și premisă pentru eficiența programelor de formare continuă a cadrelor didactice**

Analiza nevoilor de dezvoltare profesională (ANDP) se află într-un cadru complex de cercetare, ce accentuează importanța demersurilor inițiale în elaborarea programelor de formare continuă. Una dintre condițiile de bază pentru producerea schimbării în educație este optimizarea formării cadrelor didactice, însă acest proces *necesită feed-back-ul periodic al beneficiarilor direcți*. În sprijinul acestei schimbări, în anul 2008 a fost realizat un studiu instituțional, la nivelul Casei Corpului Didactic din Galați – România, pe un eșantion de 73 de subiecți – absolvenți ai unor programe de formare continuă – ce evidențiază modul în care cadrele didactice percep, în perioada actuală, necesitatea formării continue. Cercetarea s-a realizat în scop constatativ, prin metoda anchetei, în varianta interviului structurat, iar cadrele didactice participante au fost solicitate să răspundă la trei întrebări: 1 – *Care sunt motivele care v-au determinat să vă înscrieți la un program de formare continuă?*; 2 – *Care credeți că sunt avantajele post-formare ale unui cadru didactic?*; 3 – *Ce componente ale formării continue considerați că necesită optimizări în actualitate?* Prima întrebare a vizat identificarea unor nevoi de dezvoltare profesională, cu caracter general, pe baza percepțiilor personale cu privire la evoluția în cariera didactică. Cele mai multe răspunsuri au adus în discuție nevoia de a fi în pas cu evoluția științelor educației, limitele personale în fața provocărilor societății, dar și dorința de a acumula credite în vederea obținerii građației de merit sau a altor beneficii propuse în sistem. Cu alte cuvinte, *pentru unele cadre didactice, nevoile de dezvoltare profesională au un anumit grad de ambiguitate, atâta timp cât este dificilă decelarea între trebuințele de achiziții profesionale și trebuințele de acumulare a creditelor* (paradoxal, creditele sunt un garant al evoluției profesionale, o recunoaștere a acesteia, chiar dacă, pentru cursant, este mai puțin important conținutul unui program de formare). Răspunsurile la întrebarea nr. 2 s-au caracterizat, în general, prin concizie și punctualitate. Un cadru didactic care parcurge programe de formare continuă poate câștiga „plusuri informaționale”, „refresh-uri practice și conceptuale”, „un bagaj de experiențe interesante și aplicabile”, dar și „o stimă de sine îmbunătățită”. În sinteză, replicile s-au concentrat pe posibilitatea inovării actului didactic, pe optimizarea relației profesor-elev și pe avantajele de imagine în comparație cu celelalte cadre didactice. N-au lipsit, nici în acest caz, opiniile conform cărora certificatele sunt utile pentru diverse dosare/concursuri care ar putea să schimbe financiar sau statutar poziția cadrului didactic. Astfel, întrebarea nr. 3 a scos la



lumină câteva nemulțumiri legate, în principal, de organizarea programelor de formare. Unele cadre didactice au fost de părere că acestea sunt, de obicei, prea lungi, iar altele au acuzat faptul că le răpesc week-end-urile sau zilele de vacanță. Prin urmare, au propus organizarea formării în perioade convenabile, ideea de „convenabil” fiind percepută în mod individualist, subiectiv. Au fost și câțiva respondenți care au sugerat să se realizeze programe în sistem e-learning, în vederea raționalizării eficiente a timpului personal. Referitor la conținuturile programelor de formare, unsprezece participanți la studiu au considerat că tematica este redundantă („se multiplică în mai toate programele de formare, indiferent de titlu”). În pofida neajunsurilor identificate prin intermediul răspunsurilor la cea de-a treia întrebare, concluziile studiului au relevat faptul că, în grupul cercetat, nu există nevoi pur certificative de formare continuă. Deși limitată din punct de vedere al numărului de participanți, al zonei geografice (județul Galați) și al focalizării pe un anumit tip de subiect (au fost intervievate doar cadre didactice care au participat, în perioada 2005-2008, la programe de formare), cercetarea a conturat o imagine care putea fi extrapolată, fie și numai empiric-intuitiv. *Cumulul de motive care induc utilitatea formării continue poate fi identificat, într-o formă sau alta, în orice școală – probleme sociale, crize educaționale, sincopie ideologice între generații și culturi etc. – dar și în politicile educaționale sau în societate. Cum se reflectă aceste motive în nevoile individuale de dezvoltare profesională, trecând din sfera oarecum difuză, generală, în trebuințele de moment social ale profesorului, a constituit o ancoră de reflecție și un punct de plecare al cercetării de față.*

Rezultatele microcercetării desfășurată de C.C.D. Galați se remarcă și prin câteva contradicții de percepție: chiar dacă formarea este necesară, unele programe sunt considerate prea lungi; deși cadrele didactice au nevoie de actualizări periodice ale pregătirii profesionale, tematicile par redundante; deși timpul alocat aplicațiilor este câteodată prea scurt, se simte nevoia unor aprofundări teoretice; cursurile pot fi interesante dar, în unele situații, contează mai mult modalitățile de certificare și de creditare. Aceste antagonisme, remarcate de altfel și în chestionarele de satisfacție administrate la finalul unor sesiuni, sau pe parcursul evaluărilor inițiale, indică o dilemă de natură procesuală: *se afla formarea într-un moment de confuzie, de suprasaturație sau urma să intre într-o altă etapă evolutivă?* La această întrebare au răspuns trei formatori experimentați din județul Galați, care au subliniat necesitatea înnoirii din mers a procesului de formare continuă a cadrelor didactice. Cu câteva diferențe ne semnificative, formatorii au fost de părere că științele educației au nevoie de un impuls asemănător celui generat de teoria inteligențelor multiple sau de practicile pentru dezvoltarea gândirii critice. Ca alternativă, teoriile recunoscute și validate în practică pot fi transmise în mod original, creativ, prin evitarea repetitivității unor exerciții și a unor aplicații arhicunoscute. Formabilii se simt atrași de inovație, de „reclame” care promit abordări spectaculoase, chiar miraculoase, în activitatea cu elevii. Acesta este unul dintre motivele pentru care, în România anilor 1990-2000 și în Republica Moldova, în perioada 1999-2004, programele de formare au avut un impact deosebit în rândul cadrelor didactice. Conceptele de o noutate absolută pentru spațiul românesc, trecând de granița didacticilor clasice, consacrate, au adus un plus de interes în formarea continuă. Însă nu doar titlurile atrăgătoare

i-au motivat, în acea perioadă, pe profesori să participe la cursuri. În intervalul de timp menționat au fost redefinite atât conceptul în sine, cât și praxisul de rigoare. De la perfecționarea după modelul magistrocentrist, din perioada comunistă, cu slabe accente practice, s-a trecut la formarea de tip experiențial, pragmatic, prin metode interactive. Astfel de abordări valorifică particularitățile învățării la vârsta matură și se bazează, în majoritatea lor, pe coordonatele modelului andragogic al educației adulților.

Având în vedere complexitatea ANDP, desprinsă din practica implementării programelor de formare continuă, unele abordări științifice [56, 135] sunt dedicate exclusiv aprofundării teoretice și indicațiilor cu caracter practic pentru această direcție investigativă. Cercetarea trebuințelor de profesionalizare presupune valorificarea unui complex de resurse, de la cele umane, până la cele materiale și temporale. Propunem o *taxonomie funcțional-schematică*, în care *nevoile de dezvoltare profesională le includ pe cele de formare continuă*, fără să eludăm posibilitatea unor transferuri între tipurile de activități care le pot întâmpina.

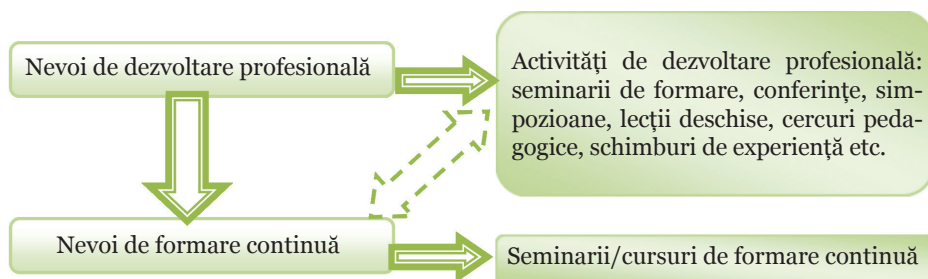


Figura 2.1. Relații între nevoile de profesionalizare în funcție de specificul activităților dezvoltatoare de carieră didactică

Nevoile de formare continuă se proiectează, de cele mai multe ori, în programe de tip curs sau seminar, însă nu este exclusă potențialitatea ca unele treburi concrete ale cadrelor didactice să-și găsească răspunsul în alte activități de perfecționare, deși inițial se crede că un seminar ar putea fi singura soluție. De aceea, *la fel de importantă ca analiza instituțională este și analiza personală pe care o realizează fiecare profesor asupra propriei imagini profesionale, pentru a putea identifica principalele oportunități de dezvoltare de care are nevoie.*

Cel mai frecvent, instituțiile furnizoare ale programelor de formare continuă folosesc sintagma „nevoi de formare”, referindu-se la relația directă dintre trebuințele de dezvoltare profesională și baza curriculară a cursurilor. O definiție elaborată de AFNOR International România (o companie de audit privind sistemul de management al calității) prezintă trebuința de formare ca pe un decalaj care ar putea fi redus prin formare, între competențele unui individ sau ale unui grup la un moment dat, și cele așteptate [153]. Mai specific, nevoia este definită prin „discrepanța sau diferența (distanța) dintre stadiul actual de dezvoltare al unui grup sau al unei situații și stadiul dorit (posibil de atins). Nevoia reflectă existența unei probleme care necesită intervenția, o problemă care trebuie tratată” [56, p. 7]. Remarcăm ideea că nevoile de formare trebuie să genereze contexte de dezvoltare profesională construite în mod rațional, deci nu obiective excen-

trice, dar nerealistă. Particularizând pentru sistemul de învățământ, afirmăm că *nevoia de formare este subsumată unui decalaj între competențele demonstrate de un cadru didactic într-un context socioeducațional concret și competențele solicitate de evoluția socială*, pe baza căreia se reformează politicile educaționale. În Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților (HG nr. 193 din 24.03. 2017) se precizează că formarea profesională continuă se organizează în mod distinct, pe niveluri de pregătire și specialități, ținându-se seama de nevoile angajatorilor, de competențele de bază ale adulților, de cerințele înaintate pentru funcțiile pe care aceștia le exercită și de posibilitățile lor de promovare sau de încadrare în muncă. În Concepția Formării Personalului din Învățământul Preuniversitar (aprobată de Colegiul Ministerului Educației, Hotărârea nr. 6.1. din 03.04.2003) se afirmă că învățământul din Republica Moldova, societatea moldovenească, traversează importante schimbări care afectează esențial toate domeniile sale – politic, social, economic, financiar, cultural, științific, educațional. Educația și învățământul sunt influențate de ideea pentru schimbare – idee dominată de lumea contemporană – atât din interiorul domeniului și al țării, cât și din afara acesteia. Definirea și reconceptualizarea formării profesionale continue a cadrelor didactice din Republica Moldova valorifică toate domeniile aferente, practica națională și cea mondială, demersul societății pentru instruirea și educația tinerei generații în contextul marilor primeniri ale lumii contemporane.

Reconceptualizarea formării personalului din învățământul preuniversitar este motivată de diverși factori interni și externi ai educației și învățământului [117]:

- noile realități sociale și politice: noua hartă politică a lumii, noua structură a societății moldovenești;
- stabilirea în lume a societății postindustriale, axată pe *orientarea spre nevoile individuale ale oamenilor* și popoarelor și pe cele ale întregii omeniri, demersurile acestei societăți fiind manifestate în: deschiderea amplă a oamenilor și popoarelor către valorile naționale și cele universale, schimbarea continuă, ca principiu al lumii contemporane, care revendică imperativ *un nou concept educațional*;
- orientarea Republicii Moldova către Comunitatea Europeană;
- tranziția economiei planificate la economia de piață;
- accesul populației Republicii Moldova la valorile naționale și universale;
- reconceptualizarea educației și învățământului în Republica Moldova;
- apariția unei noi intelectualități pedagogice în Republica Moldova;
- sprijinul financiar, logistic și conceptual acordat învățământului din Republica Moldova de către organisme și structurile internaționale (OSCE, Banca Mondială, ONG-uri).

Ca activitate concretă, analiza nevoilor de dezvoltare profesională – în general și analiza nevoilor de formare continuă – în particular, constituie un demers important de cercetare pedagogică. Acesta, ca orice cercetare, se realizează în conformitate cu o metodologie riguros proiectată. Planul sau ciclul experimental este dezvoltat în jurul unor coordonate cantitative [38, p. 55] care vizează:

- a) „caracterizarea unui ansamblu de date, prin mijloace statistice și non-statistice;
- b) realizarea unor serii de observații sistematice, orientate special către procese în desfășurare;

- c) inițierea unor serii de măsurători cât mai exacte, valorificând instrumentele speciale;
- d) furnizarea unor modele de interpretare, clasificare, analiză factorială, eșantionare, comparație etc.”
- e) Prin adaptarea specificului analizei nevoilor de formare la metodologia generală a cercetării pedagogice, subsumăm **etapele procesului ANDP**, ceea ce conduce la obținerea datelor relevante în conceptualizarea programelor de profesionalizare didactică:
1. **Pregătirea procesului de analiză a nevoilor de formare**, deseori raportată la contextul dezvoltării școlare;
  2. **Implementarea metodelor** de culegere a datelor – chestionare, analize SWOT sau PEST, focus-grup etc.;
  3. **Procesarea datelor și analiza acestora**
  4. **Stabilirea planului de dezvoltare profesională**
  5. **Raportarea** – etapă facultativă, dar solicitată frecvent de instituțiile cu atribuții de conducere (direcții și inspectorate, minister etc.).

Conform *Ghidului pentru pregătirea, implementarea și interpretarea datelor analizei nevoilor de formare în școli*, o analiză de nevoi de calitate:

- se focalizează pe *rezultatele* care ar trebui obținute și nu pe *mijloacele* necesare obținerii lor;
- furnizează o bază obiectivă pentru luarea *deciziilor*;
- contribuie la stabilirea unor *domenii comune* de obiective și acțiune la nivel de organizație/ proiect;
- îi implică pe toți *factorii interesați* pentru stabilirea priorităților;
- este un *proces ciclic* ce se încadrează în aria mai largă a activităților unei organizații sau comunității privind planificarea strategică [56, p. 8].

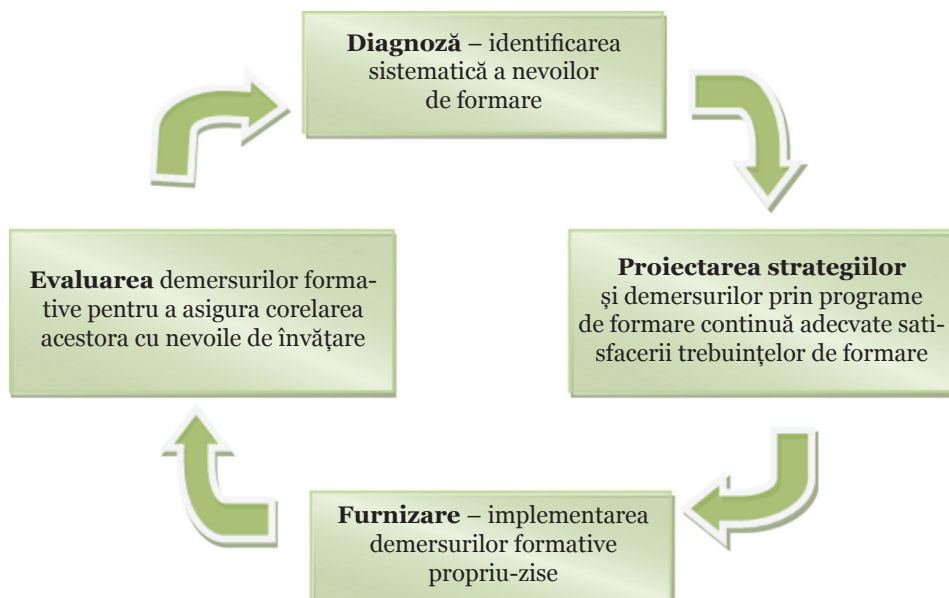


Figura 2.2. Dinamica analizei de nevoi în ciclul programului de formare continuă [156]

Din această perspectivă a calității, abordarea sistemică a formării presupune integrarea analizei nevoilor într-un ciclu dinamic, care să surprindă periodic evoluția domeniilor de dezvoltare profesională: diagnoza, proiectarea, furnizarea programului de formare și evaluarea.

Semnalăm, cu ajutorul Figurii 2.2., că *diagnoza* constituie primul pas necesar dezvoltării unui program de formare continuă, de aici rezultând și importanța sa. Acesta este un proces complex în dinamica sa, fiind asociat cu o etapă de cercetare inițială, realizată prin metode specifice. Aplicarea acestor metode conduce la rezultate statistice și descriptive care vor sta la baza proiectării curriculare. Perspectiva sistemică abordează diagnoza în mod global, aceasta fiind o etapă a unui ciclu și nu doar o activitate de sine-stătătoare. Așadar, rezultatele diagnozei (nevoile de formare identificate în urma analizei) se reflectă în construcția curricular-strategică a programului de formare. În ciclul de dezvoltare, nevoile de formare au un rol bine definit, întrucât acestea constituie fundamentul calității, implicit al reușitei cursurilor. *Un titlu sau chiar un întreg curriculum, oricât de bine formulate ar fi, devin aride și slab funcționale în absența unor nevoi identificate în teren și nu doar presupuse, deoarece vor răspunde inadecvat așteptărilor beneficiarilor.* Ca atare, se impune conectarea curriculum-ului, implicit a strategiilor de formare planificate, cu rezultatele analizei de nevoi profesionale. Proiectarea strategiilor, fiind o etapă pedagogică, se bazează atât pe caracteristicile de vârstă ale unui grup de cadre didactice determinat, cât și pe nevoile de învățare generale și individuale ale respectivului grup. Dacă se respectă acest principiu, etapa a treia a ciclului, mai precis furnizarea programului de formare continuă, se va realiza atât cu un bun impact, cât și cu eficiență. Totuși, mai multe variabile pot determina unele disfuncționalități. Din experiență am constatat că *profesionalismul formatorilor, rezistența la schimbare a cursanților, unele aspecte ce țin de relațiile interumane etc., pot varia de la grupă la grupă, chiar dacă elementele curriculare și strategice sunt comune și bine construite.* De aceea, este necesară evaluarea, a cărei importanță este generată psihopedagogic, ca element intrinsec al oricărui demers formativ. *Scopul esențial al evaluării este, așa cum reiese din schemă, verificarea gradului de corelare a formării propriu-zise cu nevoile de învățare ale cursanților, dar și identificarea gradului de satisfacție al acestora după absolvire.* În abordarea sistemică, ciclică, rezultatele evaluării sunt utilizate pentru elaborarea instrumentelor analizei de nevoi care vor face obiectul proiectării altor programe de formare. Dacă evaluarea converge către epuizarea/suprasaturația unor elemente de conținut, sau de competență profesională, este necesară re-construcția totală a ofertei de formare continuă. Însă acest demers poate începe doar după o nouă analiză a nevoilor de formare, care să surprindă cu acuratețe decalajele dintre competențele profesorilor și solicitările socioprofesionale. În cazul în care, cu ocazia evaluării, se observă o necesitate de aprofundare a achizițiilor dobândite de cursanți, revizuirea curriculum-ului în acord cu această nevoie este suficientă. Cert este că ciclul programului de formare conduce la același prim pas – *diagnoza* – considerat nu doar un punct de plecare, ci o etapă permanentă, cu rezonanțe în tot procesul de furnizare la un nivel optim de calitate a serviciilor de formare continuă.

Teoria [52, 92, 98, 99, 170] și practica cercetării pedagogice vehiculează o multitudine de *metode și instrumente* pentru cercetarea unor realități educa-

ționale, care pot fi utilizate cu succes în *procesul de investigare a nevoilor de dezvoltare profesională* – corespondent al diagnozei. Următoarele metode și-au dovedit eficiența, cu prioritate: *ancheta (chestionarul sau interviul) și focus-grupurile*, cărora li se alătură *analiza rapoartelor de inspecție școlară*. Pentru o mai bună decantare a competențelor care necesită dezvoltare prin formarea continuă, *propunem să se utilizeze două sau mai multe metode/instrumente*, ale căror rezultate să fie ulterior corelate și interpretate din mai multe perspective (nevoi sociale, nevoi locale, nevoi individuale). Astfel, se pot valorifica la maximum avantajele fiecărei metode și se multiplică șansele pentru estomparea riscurilor sau a limitelor. Indicăm, în cele ce urmează, câteva metode utilizate cu precădere în cercetarea pedagogică, însoțite de avantajele și limitele aferente ANDP.

*Tabelul 2.1. Avantaje și limite ale metodelor pentru investigarea nevoilor de formare*

<b>Metoda</b>	<b>Avantaje</b>	<b>Limite</b>
<b>Chestionarul</b>	Răspunsul în ritm propriu; Confidențialitatea; Variatatea itemilor; Posibilitatea analizelor cantitative și calitative; Rapiditatea în distribuire; Aplicabilitatea la eșantioane mari; Posibilitatea distribuirii online.	Riscul de non-răspuns; Volumul mare de muncă pentru prelucrarea rezultatelor; Control limitat asupra răspunsurilor neconcludente.
<b>Interviul</b>	Spontaneitatea răspunsurilor; Posibilitatea solicitării de clarificări ale unor răspunsuri; Deschiderea de noi perspective pentru soluționarea problemei.	Riscul de superficialitate a răspunsurilor; Riscul pierderii unor informații; Limitarea autoprotecției, prin anonim, a respondentului; Necesarul tehnic suplimentar (reportofon sau cameră video).
<b>Focus-grupul</b>	Omogenitatea grupului de cercetare; Variatatea de tehnici (grupul nominal, Delphi, Brainstroming); Focalizarea pe un anumit tip de realitate educațională.	Limitarea autoprotecției, prin anonim, a respondentului; Limitarea cercetării la aspectele calitative ale problemei; Necesită experiență din partea moderatorului.
<b>Analiza rapoartelor de inspecție școlară</b>	Reflectă realități educaționale surprinse în mediul lor natural; Unitaritatea instrumentelor.	Restrictivitatea: se referă la un număr relativ mic de cadre didactice; Riscul de a produce generalizări neconforme cu realitatea.

Metodele analizate mai sus au în comun avantajul aplicabilității la scară largă, pentru eșantioane reprezentative de populație supusă cercetării (exceptând, poate, analiza rapoartelor de inspecție, pentru care este mai dificil să se stabilească o acoperire relevantă din punct de vedere statistic). Există însă situații care impun efectuarea rapidă a unei analize de nevoi, sau în care este necesar să se investigheze, cu acuratețe, mediul instituțional ori comunitar în ansamblul său.



Pentru astfel de contexte, și-au dovedit eficiența două instrumente frecvent utilizate în identificarea nevoilor de dezvoltare profesională: analiza SWOT și analiza PEST.

Analiza SWOT este un instrument de lucru întrebuintat inițial în domeniul managementului, pentru a facilita deschiderea spre schimbarea organizațională. Deși este un concept arhicunoscut și utilizat la scară mondială, în diverse domenii, autorul acestei analize nu a fost identificat cu exactitate. Totuși, există informații conform cărora analiza SWOT a fost aplicată, pentru prima dată, într-un proiect de cercetare managerială (1960-1970), condus de profesorul american A. Humphrey, de la Universitatea din Stanford [trad. 173]. Acest instrument de analiză include, într-o imagine globală asupra instituției sau a comunității, patru caracteristici-cheie: punctele tari (engl. „Strengths”), punctele slabe (engl. „Weaknesses”), oportunitățile (engl. „Opportunities”) și amenințările (engl. „Threats”).

În Figura 2.3 aducem un exemplu în acest sens.

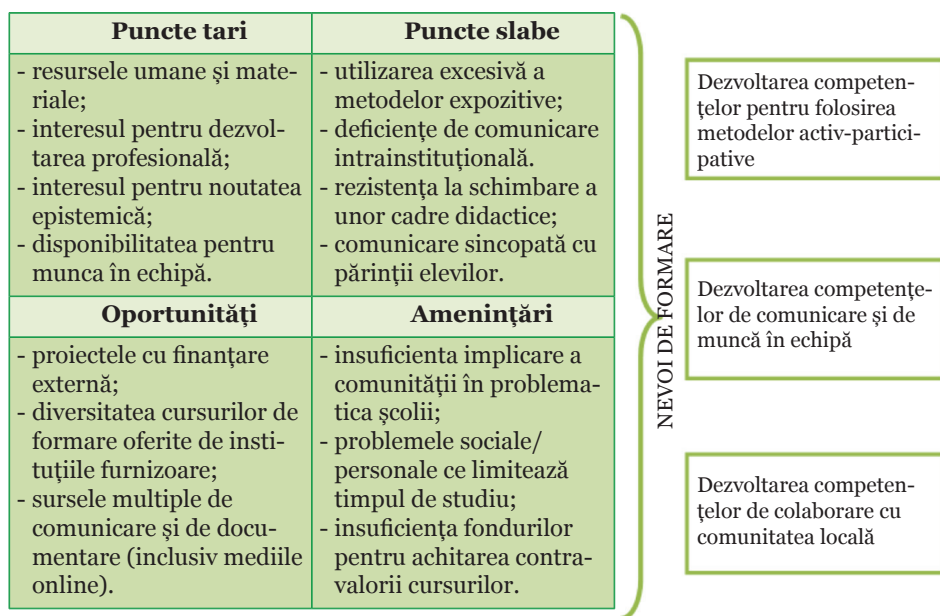


Figura 2.3. Utilizarea Analizei SWOT pentru identificarea nevoilor de formare la nivel instituțional (exemplu)

Punctele slabe și amenințările reflectă elementele care solicită optimizare, în cazul de față dezvoltarea profesională prin programe de formare continuă. Unele decalaje între competențe pot fi constatate în funcționarea internă a instituției (punctele slabe), iar altele sunt generate de factori exteriori școlii (amenințările). Principalul avantaj al analizei SWOT este acela că reflectă congruența dintre factorii interni și cei externi care conlucrează la funcționarea instituțională. Cu ajutorul acestui instrument, școala este analizată prin integrarea în mediul social, pe care îl deservește din rolul ei de furnizor al serviciilor educaționale.

Experiența noastră a demonstrat însă că, în multe instituții de învățământ, analiza „la vedere” a mediului educațional poate ocaziona unele reticente,

sau chiar eludarea intenționată a punctelor slabe. Aceste atitudini se explică, de regulă, prin dorința unor profesori de a prezenta instituția într-o falsă aureolă, în speranța că va fi apreciată de forurile superioare ierarhice. Este de înțeles că pozitivarea exagerată denaturează rezultatele analizei de nevoi, ba chiar generează riscul excluderii din proiecte ce ar putea să condenseze, la nivel funcțional, multiple beneficii. Nu puține sunt situațiile de școli care au depus aplicații pentru diferite proiecte de formare continuă, finanțate cu fonduri europene, dar care au fost respinse pe motiv că lipsesc zonele de optimizare.

Recomandăm, ca modalitate de diminuare a acestor neajunsuri, o practică ce și-a dovedit reușita și anume realizarea analizei SWOT în echipă, cu implicarea tuturor exponenților instituției de învățământ: manager, profesori, elevi, părinți și alți reprezentanți ai comunității. Astfel, procesul de educație poate fi analizat din mai multe perspective și uneori se dezvăluie problematici ascunse, greu de perceput dintr-o poziție unilaterală. Unele instituții furnizoare de formare continuă realizează analiza SWOT cu suportul metodei focus-grup, bazându-se pe exactitatea aprecierilor emise de un public specializat.

În comparație cu analiza SWOT, care include particularizări ale activității didactice – principala țintă a optimizării profesionale – aceea de tip PEST [155] constituie un instrument de analiză generală a diferitelor tipuri de trebuințe comunitare. Pentru că și-a dovedit valoarea în marketingul comercial, furnizând informații despre piață și despre tendințele acesteia, analiza PEST a fost adoptată în toate domeniile care furnizează servicii. În sfera educației, acest instrument este aplicat în vederea stabilirii strategiilor generale de management instituțional, dar unele informații pot fi utilizate în procesul de elaborare a programelor de formare continuă. Această analiză include câteva direcții de examinare a cadrului de influență adiacent școlii, cu accent pe următorii factori: *Politic* – cu referire la îmbinarea politicilor educaționale strategice cu cele ale școlii și ale comunității locale; *Economic* – vizând analiza dezvoltării economice din comunitatea în care activează școala; *Social* – analiza nivelului de trai și a altor particularități specifice vieții sociale; *Tehnologic* – dotarea școlii, tehnologiile care pot sprijini procesul de formare, oportunitățile de îmbunătățire a bazei materiale etc.

Încadrând investigarea nevoilor de dezvoltare profesională exclusiv într-o analiză PEST, principalul risc este omiterea unor informații sui-generis, care reflectă realități desprinse fie din modul de desfășurare a procesului de învățământ, fie din cultura organizațională. Așadar, acest instrument trebuie utilizat pentru obținerea unei viziuni holistice asupra școlii, alături de alte metode sau instrumente de analiză, menite să transpună în nevoi de formare problematica tangibilă a instituției de învățământ.

Explorarea metodelor și instrumentelor de analiză a nevoilor de dezvoltare profesională, din perspectiva avantajelor și a limitelor, ne-a condus către concluzia că este greu de identificat un procedeu perfect, extensibil oricărui spațiu educațional sau geografic. Așadar, credem că *fiecare furnizor de formare continuă trebuie să-și elaboreze propria metodologie de cercetare, în acord cu: resursele umane, materiale și temporale de care dispune, experiența investigatorului, dimensiunea grupului-țintă căruia i se adresează și, nu în ultimul rând, cu imperativele socio-educative de actualitate*. Misiunea instituțiilor furnizoare de formare continuă este legată, în special, de determinarea nevoilor



de dezvoltare profesională specifice (comunitare, instituționale și individuale), toate racordate direcțiilor strategice de evoluție educațională, stabilite la nivelul managementului de sistem.

Un rol important în relevanța ANDP pentru proiectarea programelor de formare continuă îl deține *grupul-țintă*. Din perspectivă sociologică, grupul este definit ca structură interacțional umană alcătuită din „două sau mai multe persoane care interacționează una cu alta, în așa fel încât fiecare persoană influențează și este influențată de cealaltă” [apud Shaw, 151]. Prin extindere, grupul social desemnează o un sistem interrelațional bazat pe reguli cunoscute și asumate, raportate la anumite obiective comune, în care oamenii dezvoltă sentimente de apartenență și își oferă resursele în favoarea funcționalității structurii din care fac parte. În cazul proiectelor sau programelor educaționale de diverse tipuri, grupul de adresabilitate se remarcă doar prin trăsăturile obiective, de exemplu profesia comună care generează scopurile determinate de asumarea unui statut socio-profesional specific. Trăsăturile subiective (de pildă, sentimentul de apartenență la un grup social restrâns) se manifestă abia după derularea activităților propriu-zise, când timpul și diversitatea sarcinilor de lucru creează loc interacțiunilor directe și constante. În orice strategie de proiectare este necesară clarificarea, la modul general, a caracteristicilor, structurii și componenței grupului pentru care va fi construit programul de dezvoltare profesională, chiar dacă este dificil de luat în calcul funcționalitatea grupului social restrâns (alcătuit, de regulă, pe baza unei selecții criteriale). De aceea, în domeniul managementului de proiect a fost adoptată sintagma „grup-țintă”, cu referire la elementele comune, de regulă profesionale, care alcătuiesc rețeaua interumană ce urmează a fi supusă transformărilor propuse prin planul de evoluție. Pentru că un program de formare continuă este, în esență, un proiect de dezvoltare profesională, în vederea fixării colectivității căreia i se adresează a fost transpusă aceeași formulă lexicală.

*Grupul-țintă constituie o populație selectată conform unor criterii clare și este definit, în sinteza „Managementul ciclului de proiect”, ca „grupul / entitatea care va fi pozitiv afectat/ă de proiect la nivelul scopului propus și cu care proiectul va lucra foarte strâns” [159, p. 49]. În domeniul formării continue a cadrelor didactice, grupul-țintă este alcătuit, în principal, de profesorii pentru care este necesară dezvoltarea unor competențe utile în activitatea cu elevii. Asociem analizei de nevoi procesul de selecție a grupului-țintă, întrucât aceasta furnizează date concrete legate atât de decalajele între competențe, cât și de alte nevoi individuale, ce pot deveni criterii de selecție și de grupare a cursanților. Ca element component al unei oferte de formare continuă, grupul-țintă este un important punct de reper pentru cadrele didactice care doresc să participe la cursuri și nu au făcut parte din eșantionul investigat pentru determinarea nevoilor de dezvoltare profesională. De asemenea, grupul-țintă stă la baza unor demersuri de planificare și de organizare a programelor de formare, fiind un indicator orientativ atât pentru responsabilii de curs, cât și pentru colaboratori, formatori și alte categorii de personal implicat în desfășurarea activității. Așadar, grupul-țintă este etalonat de personalul didactic, în interiorul său existând posibilitatea de diferențiere după mai multe criterii, pentru care propunem următorul summum taxonomic:*

- 1. Nivelul de predare**, cu următoarea subclasificare: învățământul universitar; învățământul preuniversitar, cu toate nivelurile specifice (preșcolar,

primar, gimnazial, liceal, tehnic, postliceal) – grupul țintă poate fi alcătuit din educatoare/profesorii pentru învățământul preșcolar, învățători/profesorii pentru învățământul primar, maiștri-instructori, profesori de gimnaziu, de liceu sau profesori din școlile postliceale;

2. **Specializarea** – diferențiază grupul-țintă în funcție de disciplina predată de profesori, cu sau fără a se ține seama de criteriul anterior (în cazul învățământului preuniversitar);
3. **Experiența la catedră** – care conduce către formarea unui grup-țintă cu nevoi specifice, raportate la volumul acumulărilor profesionale anterioare – de exemplu, debutanții în învățământ sau cadrele didactice care au obținut ultimul grad didactic în urmă cu 5-10 ani;
4. **Responsabilitățile care decurg din anumite status-uri sau roluri profesionale** – spre exemplu grupuri-țintă alcătuite din profesori-diriginți, directori ai unităților de învățământ, profesori-corectori la examenele naționale etc.;
5. **Tipul de personal didactic** – diferențiază grupul-țintă în funcție de categoria activităților desfășurate într-o unitate de învățământ preuniversitar: de predare sau de administrare (personal didactic auxiliar);
6. **Nevoile sociale, locale sau individuale de formare continuă** – care, de regulă, creează grupuri mixte, alcătuite din cadre didactice de toate specialitățile, care predau la unul sau mai multe niveluri de învățământ. Un exemplu în acest sens îl constituie cadrele didactice care predau copiilor cu cerințe educative speciale (CES) integrați în învățământul de masă;
7. **Competențele care oferă acces la unele programe de formare specifice** – de exemplu, competențele digitale care sunt condiție pentru includerea în programe de formare de tip e-learning sau mixt, competențele de comunicare în limbile străine care permit participarea la cursuri furnizate prin proiectele internaționale etc.

Importanța diferențierii grupului-țintă, în funcție de unul sau mai multe dintre criteriile anterior prezentate, rezidă în capacitatea programului de formare de a întâmpina, în mod eficient, nevoile de dezvoltare profesională. Dincolo de acest aspect ce poate contribui în mare măsură la calitatea programului de formare continuă, semnalăm și alte elemente importante, pe care le analizăm dintr-o viziune socială, pe baza următoarelor caracteristici ale grupului-țintă:

- **Omogenitatea relativă** – grupul de adresabilitate este alcătuit din cadre didactice care au în comun anumite particularități profesionale (specializarea, nivelul de predare, un anumit status, dorința de a-și însuși o nouă teorie/metodologie didactică etc.); aceste preocupări colective alcătuiesc premisele unei bune colaborări, prin distribuția comportamentală a convingerilor de apartenență la grup;
- **Orientarea către scopurile profesionale** – grupul de cadre didactice participante la cursuri este reunit de aproximativ aceleași interese, vizând formarea sau optimizarea unor competențe necesare în activitatea didactică; această realitate se reflectă în comunicarea profesională care reunește elementele unui repertoriu comun;

- **Normele de conduită și de muncă specifice activităților colaborative** – fiecare cadru didactic care acceptă să participe la activitățile de formare se așteaptă să fie inclus în activități desfășurate preponderent în echipă, să-și etaleze experiența profesională și să-și asume rolul de „student”; dincolo de normele implicite stabilite cu formatorul, există cadrul necesar respectării unor reguli generale, deoarece cadrele didactice cunosc importanța normativității activităților didactice, la orice nivel s-ar realiza aceasta.

Atât criteriile de segregare a grupului-țintă, cât și caracteristicile generale ale acestuia, contribuie la cunoașterea unor particularități ce trebuie să fie luate în calcul înainte de implementarea programelor de formare continuă. M. Crașovan [118, p. 165] enumeră o serie de activități importante în proiectarea și organizarea unui program de formare, care au ca axă de referință implicit grupul-țintă: modularizarea programelor de formare, negocierea cu colaboratorii, cu lectorii, procurarea materialelor de lucru, gradul de diferențiere a unei oferte, tipurile de activități, modalitățile de publicare. Trăsăturile socioprofesionale ale grupului-țintă, analizat prin prisma caracteristicilor concrete, particulare, pot ocaziona unele adaptări ale conținuturilor, ale tematicii și ale strategiilor de evaluare propuse la nivel de curriculum. Considerăm că aceste conformări sunt în măsură, alături de alte elemente organizatorice și procesuale, să asigure eficiența și calitatea programelor de formare continuă.

Grupul-țintă căruia i se adresează programele de formare continuă este, deci, caracterizat prin diversitate, chiar dacă ne raportăm la o categorie profesională concretă și anume cadrele didactice. Din acest motiv, ANDP necesită abordări nuanțate din punct de vedere conceptual și practic. Ne vom referi, în continuare, la dubla perspectivă de examinare ce include aspectele *social și individual în ANDP*.

T. Farla definește ANDP ca „metodologie de cercetare implementată la nivel instituțional sau la un nivel mai extins pentru a colecta, analiza și evalua date privind nevoile de formare ale personalului și pentru a stabili stadiul actual al abilităților și al dezvoltării profesionale ale membrilor organizației” [56, p. 6] Cercetarea conduce implicit către „*un instrument de dezvoltare instituțională și profesională continuă care, în urma identificării competențelor ce trebuie dezvoltate, reprezintă o bază pentru proiectarea planurilor individuale de formare/ dezvoltare și pentru identificarea secțiunii relevante a planurilor de dezvoltare școlară.*” [ibidem, p. 8]

Propunem ca cele două direcții de abordare (cercetare plus instrument de dezvoltare instituțională) să fie analizate mai profund din perspectiva *dinamizării relației dintre nevoile de formare determinate social (în principal pe linia politicilor educaționale) și nevoile de formare concrete, desprinse din specificul instituțional și din traseul profesional individual al fiecărui cadru didactic*. Unul dintre argumente îl regăsim la F. Voiculescu [143] în descrierea unei tipologii a nevoilor de educație, care delimitează mai multe paliere ale unei posibile investigații: „nevoi sociale și nevoi individuale, nevoi comune și nevoi speciale, nevoi manifeste și nevoi latente, nevoi actuale și nevoi potențiale”. Chiar dacă nuanțele acestor dihotomii sunt mai dificil de relevat – de aici și polivalența abordării – rămâne evidentă utilitatea analizei nevoilor de educație a adulților, în cazul de față a nevoilor de formare, pe cel puțin două planuri: *social și indivi-*

*dual* [143, p. 46]. Același autor aduce în discuție ideea de „nevoi stabilite în mod rațional”, accentuând interdependența dintre nevoile de formare determinate global și nevoile individuale de dezvoltare profesională, precizând că „și cele mai elementare nevoi umane, cum este nevoia de hrană, înregistrează variații atât de mari, încât cu greu se poate prestabili și planifica un nivel rațional, valabil pentru toți indivizii” [143, p. 23]. Subliniem că analogia poate genera inconvenientul unilateralității în abordarea nevoilor de dezvoltare profesională și remarcă valoarea celor individuale, care determină multiple variații în conturarea decalajelor dintre competențele reale și cele dorite. La fel de adevărat este și faptul că *nevoile de formare antrenează trebuințe personale care, aparent, nu au legătură cu competențele didactice, dar care pot afecta parcursul dezvoltării profesionale în care este antrenat cadrul didactic: nevoia de interacțiune cu colegii, nevoia de timp liber, nevoia de autoformare și de studiu în ritm propriu, nevoia de ierarhizare a priorităților familiale și sociale etc.* Unele dintre acestea au fost analizate și prezentate strategic în studiile realizate în România și în Republica Moldova: „Formarea cadrelor didactice în România” (C. Bârzea, I. Neacșu, D. Potolea, O. Istrate, M. Ionescu, L.S. Velea), „Formarea cadrelor didactice în Republica Moldova” (E. Coroi, A. Gremalschi, N. Vicol, A. Cara) [139].

Chiar dacă aceste *nevoi implicite, cu un puternic caracter individual*, au o însemnătate mai redusă decât obiectivele spre care se îndreaptă programele de studiu, *suntem de opinie că insatisfacerea lor riscă să creeze alte decalaje, cauzate de frustrarea produsă în plan personal.* În practica noastră, au fost întâlnite multe cazuri de cursanți care au parcurs în mod superficial programele de formare continuă, presați fiind de obligațiile familiale sau de timpul limitat. Aceste situații nu sunt mai puțin severe decât abandonul total sau respingerea programelor de profesionalizare, întrucât superficialitatea și formalismul pot doar rareori, și numai aleatoriu, să genereze efecte benefice în activitatea cu elevii. Așadar, în cercetarea de față ne-am propus accentuarea acestor nevoi, deși nu negăm importanța celorlalți factori care contribuie la succesul unui program de formare continuă pentru cadrele didactice.

Având în vedere, pe de o parte, necesitatea de augmentare a reperelor teoretice în domeniu, iar pe de altă parte, operaționalitatea cercetării de față și deschiderea spre investigații viitoare, propunem următoarele *definiții* pentru conceptele-cheie ale experimentului:

- ***Nevoia explicită de dezvoltare profesională*** – *un decalaj observabil (prin autoanaliza activității didactice sau prin evaluarea externă) între competențele profesionale prezente și cele necesare desfășurării unui proces instructiv-educativ adaptat trebuințelor elevilor și dinamicii sociale.* Exemplificăm prin: competența de a utiliza o metodă nouă de predare-învățare, competența de a gestiona eficient toate dimensiunile managementului clasei, competența de comunicare cu elevii ce manifestă cerințe educative speciale, competența de a utiliza tehnologiile multimedia în procesul de învățământ etc.;
- ***Nevoia implicită de dezvoltare profesională*** – *o aspirație personală cu caracter subiectiv, conexată cu nevoile explicite de dezvoltare profesională, ce poate declanșa stări tensionale intra- sau interindividuale reflectate în eficiența rezultatelor formării continue.* Ca exemplu invo-

căm situația în care un profesor, deși interesat să-și dezvolte o competență didactică, pune în balanță beneficiile profesionale și frustrarea declanșată de ritmul de învățare impus de formator. Prin urmare, nevoia de a studia în ritm propriu este conștientizată de profesor ca aspirație personală ce însoțește interesul epistemic, declanșând un *conflict intern*.

## **2.2. Modelul psihopedagogic de formare continuă a cadrelor didactice în sistem mixt**

*Modelul psihopedagogic de formare a cadrelor didactice în sistem mixt pe care îl propunem rezumă, într-un mod comprehensibil, principalele coordonate care constituie suportul învățării în societatea bazată pe cunoaștere. În baza concepțiilor teoretice analizate anterior, conchidem că, datorită evoluției rapide a tehnologiei, caracteristica esențială a acestui model este flexibilitatea, ceea ce permite integrarea nodală a e-learning în sistem, indiferent de forma pe care instrumentul on-line o poate lua pe parcursul evoluției. Deși e necesară o coordonare între componenta tehnologică și cea psihopedagogică, un astfel de model nu poate avea caracter de imuabilitate. Suportul multimedia poate beneficia de optimizări și inovări în perioade scurte de timp (bunăoară, în actualitate, sistemul de videoconferință tine să acapareze tot mai mult spațiu în defavoarea cursurilor clasice, față-în-față cu formatorul) însă coordonarea psihopedagogică trebuie să-și păstreze locul și rolul, indiferent de modalitatea de livrare a conținuturilor.*

Componenta e-learning a sistemului este justificată prin concluziile extrase în urma analizării multiplelor surse [11, 23, 29, 31, 32, 37, 54, 58, 62, 73, 96, 110, 139, 144, 145, 149, 170, 179, 184, 185, 186, 188] despre experiența formării continue în România, Republica Moldova, țările Europei Centrale și Statele Unite ale Americii. Am constatat, prin urmare, că se impune actualizarea programelor de formare a cadrelor didactice cu accent pe nevoile individuale de dezvoltare profesională [11]. Acestea sunt desprinse din „nevoile emergente ale beneficiarilor, ce se pot corela cu anumite nevoi noi de formare pentru furnizorii de servicii educaționale; acestea presupun programe flexibile care să ducă la o formare și o dezvoltare durabilă a aspectelor vocaționale” [60, p. 4]. Explozia informațională, limitarea timpului și diversificarea tehnologiei pe care le-am analizat ca motive de flexibilizare a formării au condus la deschiderea alternativelor, una dintre acestea fiind e-learning.

E-learning actual se află departe de primele paradigme practice, pe care le-am prezentat în Capitolul 1, dar programele de educație la distanță furnizate astăzi păstrează aceeași chintesență critică: dezavantajele induse de inexistența interacțiunilor directe dintre profesor/formator și aceia care studiază. Participanții la astfel de programe și formatorii cu care am colaborat de-a lungul experienței au constatat că unele teme de curs necesită abordări acționale, schimburi directe de opinie și clarificări practice. Mai mult decât atât, aceste limite au fost menționate în lucrări ce susțin importanța secvențelor de curs față-în-față [163, 174, 176, 196]. Deci, rolul de facilitator direct al învățării pe care îl deține, prin specificul profesiei, orice cadru didactic, a fost reconsiderat. Ca urmare a limitelor e-learning, s-a dezvoltat sistemul de învățare mixt, care îmbină, în mod judicios,

lecțiile desfășurate în clasă cu activitățile desfășurate pe o platformă online. Conform etimologiei (engl. „blended” = „amestecat”, „learning” = „învățare”), conceptul combină elemente ale educației de tip tradițional (față-în față) cu unele secvențe educaționale furnizate la distanță. Acest tip de educație este vehiculat și sub forma altor construcții lingvistice („învățare-hibrid”, „învățare integratoare”, „multi-metodă de învățare” [trad. 202], însă expresia în limba engleză a fost adoptată la nivel internațional și a fost deja introdusă în diverse referințe ale furnizorilor de educație. Una dintre definițiile clarificatoare descrie acest concept ca pe o „cale de a învăța, facilitată de combinarea eficientă a diferitelor moduri de livrare a conținuturilor, a metodelor de predare și a stilurilor de învățare, bazată pe o comunicare transparentă a tuturor părților implicate în desfășurarea cursului” [trad. 174, p. 2]. Nu am identificat, în literatura studiată, momentul genezei acestui sistem de furnizare a educației, însă unui cercetător în domeniu [70, 169] menționează că el a funcționat inițial pe baza unor tehnici foarte simple, de tipul creion-hârtie. Odată cu apariția și dezvoltarea computerelor și a rețelelor de socializare, conceptului de formare în sistem mixt i-a fost imprimată o marcă tehnologică, fiind asociat cu utilizarea platformelor de învățare online.

În vederea unei analize facile a caracteristicilor sistemelor actuale de formare continuă, propunem sinteza din Tabelul 2.2.

*Tabelul 2.2. Sisteme actuale de formare continuă*

<b>Sistemul de formare</b>	<b>Caracteristici</b>
<b>Clasic (formare față-în-față)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toate activitățile se realizează în sala de curs;</li> <li>- Grupa de cursanți este constituită în prealabil;</li> <li>- Există un calendar al cursurilor relativ inflexibil;</li> <li>- Comunicarea între formator și cursanți este directă;</li> <li>- Evaluarea finală se susține la aceeași dată, cu toți participanții.</li> </ul>
<b>e-learning</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Variantă modernă a educației la distanță;</li> <li>- Toate activitățile se desfășoară pe o platformă online;</li> <li>- Grupa de cursanți există scriptic, la furnizor, dar participanții și formatorii nu interacționează direct;</li> <li>- Programul cursului conține termene-limită, dar cursanții îl pot accesa la orice oră și în orice zi doresc (lecții asincrone);</li> <li>- Evaluarea finală se parcurge individual, într-un moment ales de cursant, în intervalul specificat de tutore.</li> </ul>
<b>Formare în sistem mixt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unele activități se desfășoară în sala de curs, iar altele pe o platformă online;</li> <li>- Grupa de cursanți este constituită în prealabil;</li> <li>- Calendarul cursurilor este fix doar pentru activitățile în sală;</li> <li>- Comunicarea dintre formator și cursanți este atât directă, cât și virtuală (prin lecțiile sincron-asincrone);</li> <li>- Evaluarea finală se poate desfășura în sală, online sau în ambele ipostaze.</li> </ul>



*Cele trei sisteme de formare se diferențiază sub aspect structural-organizatoric, întrucât celelalte componente (curriculum, evaluare, certificare) nu pot fi îndepărtate de rigorile psihopedagogice subsumate calității și eficienței. Desprinderea de sistemul clasic de formare continuă, prin introducerea unor secvențe de învățare la distanță, sau chiar prin substituirea acestuia cu e-learning, poate facilita abordarea diferențiată a conținuturilor și dezvoltarea în mod individual a competențelor, deci poate accelera atingerea obiectivelor propuse. Centrarea pe acela care învață – un imperativ intens discutat (și disputat uneori) de către practicienii educației – poate fi asigurată cel mai mult prin intermediul sistemului mixt [175]. Acesta este orientat atât către caracteristicile de personalitate ale cursantului, cât și spre nevoile individuale de dezvoltare personală sau profesională, fără a se omite necesitatea interacțiunilor directe – componentă intrinsecă a socializării specific umane. Așadar, conceperea programelor de formare în sisteme alternative nu presupune schimbarea unor componente curriculare, ci abordează modalități alternative de operaționalizare a acestora.*

Deși nu era o noutate pe piața educațională, sistemul mixt a pătruns cu doar câțiva ani în urmă în formarea continuă a cadrelor didactice din Republica Moldova și din România. În perioada de debut a „blended-learning” în câmpul formării profesorilor, mulți specialiști în formare – traineri, metodiști ai caselor corpului didactic, cadre didactice din universități – ofereau slabe șanse expansiunii programelor furnizate în acest mod. De altfel, blended-learning era foarte puțin cunoscut în rândul profesorilor-cursanți, iar metodologia de acreditare a programelor de formare continuă din România nici nu includea acest prototip, ce părea al unui viitor mai mult sau mai puțin îndepărtat. Așadar, reticența unor cadre didactice în fața acestei inovații, costurile ridicate ale platformelor e-learning profesionale, inexistența unui cadru legislativ de recunoaștere, păreau să țină pe loc dezvoltarea sistemului mixt. Din fericire, posibilitatea accesării finanțărilor europene a schimbat, în mod evolutiv, direcțiile de progres ale formării continue. Astfel, alături de educația tinerilor și de educația adulților realizată în diverse alte modalități, formarea continuă a cadrelor didactice s-a înscris în **noua paradigmă a educației**, care se bazează pe toți factorii de inovație aflați în plin proces de dezvoltare: „1. dezvoltarea tehnologică, 2. noile teorii pedagogice și 3. împărțirea responsabilității pentru educație cu diverse alte instituții, care duc la reliefaarea unor caracteristici ce dau măsura acestei paradigme: fluiditatea rolurilor, curriculum orientat spre necesitățile particulare ale studentului, resurse distribuite, facilități virtuale, lecții asincron” [71, p. 7-8].

Într-un articol publicat în anul 2012, experții M. Horn și H. Staker analizează evoluția formării în sistem mixt („blended-learning”) în anii următori (2013-2015). Dintre predicțiile enumerate în articol semnalăm [trad. 177]:

- *Impactul asupra politicilor educaționale*: managerii școlilor vor direcționa fondurile pentru perfecționare către formarea profesorilor în sistem mixt, acesta presupunând costuri mai mici și motivații individuale mai puternice;
- *Acordarea unei importanțe sporite principiului „a învăța să faci”*: componenta e-learning favorizează explorarea și aplicarea cunoștințelor în contexte personalizate;



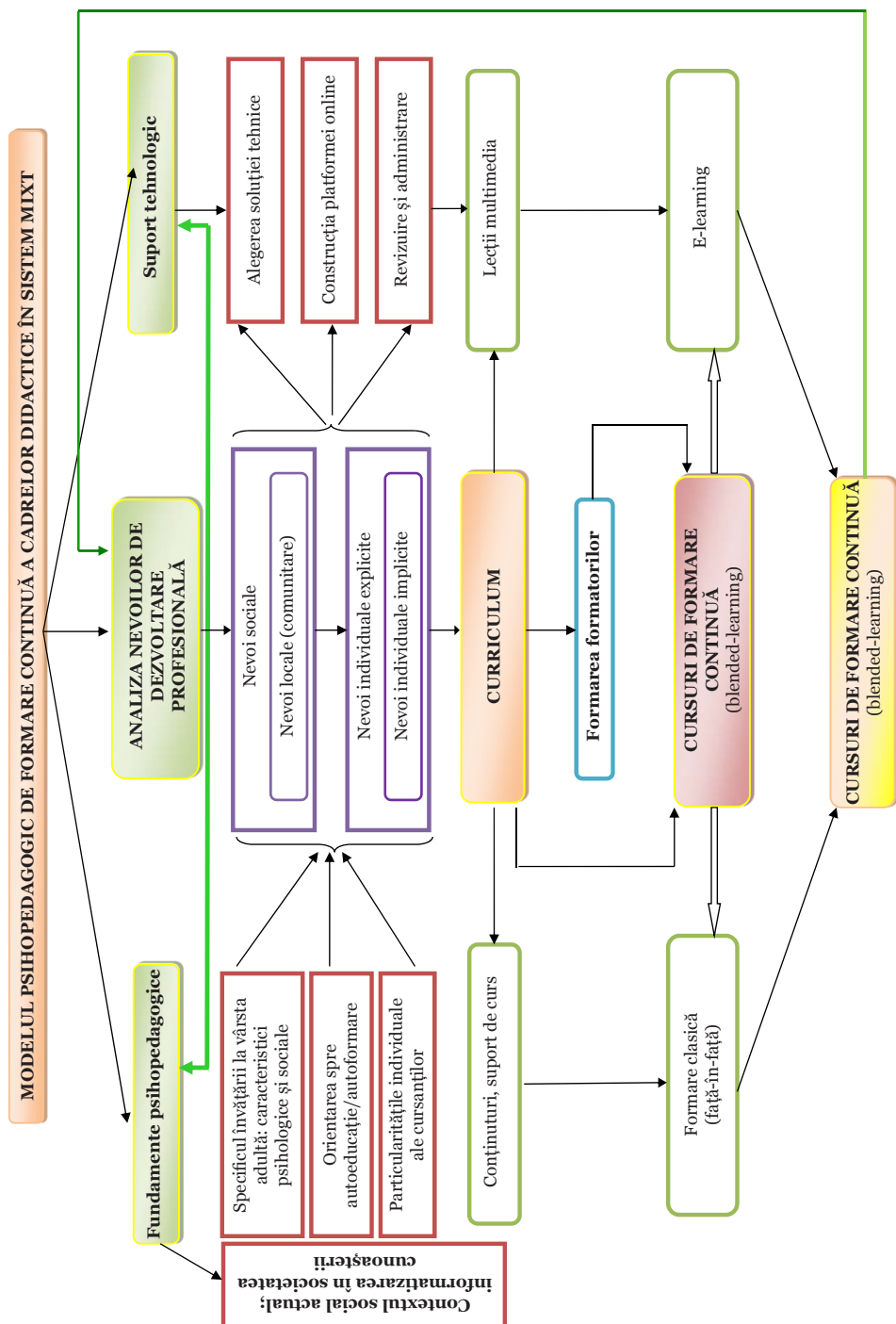


Figura 2.4. Modelul psihopedagogic de formare continuă a cadrelor didactice în sistem mixt

- *Dezvoltarea instrumentelor de instruire diferențiată*: creșterea funcționalității acestora pe baza sugestiilor oferite de cursanți; implicit dezvoltarea modalităților de intervenție a trainerului în dirijarea învățării.

În concepția autorilor articolului, formarea în sistem mixt este în măsură să ofere cursanților ceea ce s-a relevat prin intermediul cercetării de față, mai precis: autonomie în învățare, economie materială și de timp, posibilitatea feedback-ului personalizat și a autoperfecționării.

În temeiul *modelului psihopedagogic* și al concluziilor desprinse din experimentarea acestuia, propunem o *concepție a formării continue în funcție de nevoile individuale de dezvoltare profesională*, ce ar putea fi punct de reper sau de plecare pentru *reconceptualizarea* complexă, amplă, la nivel de sistem, astfel că *formarea continuă a cadrelor didactice este în măsură să răspundă imperativelor societății bazată pe cunoaștere, deoarece fiecare profesor trebuie să-și adapteze activitatea la noile provocări ale lumii contemporane*. Aceste provocări nu antrenează însă doar necesitatea de a educa în mod optim elevii, ci și nevoi personale ale cadrelor didactice, de cele mai multe ori aflate la intersecția dintre viața profesională și cea personală. *Așadar, formarea continuă nu se mai limitează doar la o recurență periodică, pe parcursul carierei didactice, ci este integrată constant în activitatea didactică, indiferent de modalitatea concretă în care se desfășoară (cursuri / seminarii de formare, autoformare, monitorizarea postformare, mentorat, consiliere pentru dezvoltarea competențelor)*. Această integrare necesită timp și prioritizări ale scopurilor personale și profesionale, deci formarea continuă, ca demers impus doar prin imperativele legislative, poate fi percepută că un proces anevoios și cronofag. În aceste condiții, formarea continuă a cadrelor didactice trebuie să devină un demers menit să răspundă tuturor tipurilor de nevoi, de la cele sociale până la cele individuale, astfel încât cadrele didactice să o perceapă ca pe un proces firesc, facil de înglobat în activitatea curentă. Ca urmare, suntem de părere că *ideea esențială a acestei concepții este tranziția de la o formare continuă axată pe „aceleași demersuri pentru toți” – indiferent de nivelul competențelor cursanților, de interesele lor profesionale sau de presiunile vieții personale – la o formare continuă automotivantă, în acord cu nevoile individuale de dezvoltare profesională, deci autodeterminantă atât din punct de vedere al scopurilor individuale, cât și din punct de vedere praxiologic*. În acest context, evoluția științelor și multidimensionarea vieții contemporane (care, uneori, pot genera complicații existențiale) devin *surse de adaptare și de întâmpinare a nevoilor implicite*, prin valorificarea tehnologiilor multimedia și prin extinderea posibilităților de comunicare. Cu alte cuvinte, ceea ce pare a fi dificil se transformă în avantaj, în condițiile în care formării continue a cadrelor didactice i se aduc inovațiile articulate lumii contemporane.

Figura 2.4. ilustrează faptul că modelul psihopedagogic constituie un răspuns la problematica actuală a formării continue a cadrelor didactice și conține *indicatorii de dezvoltare a concepției descrise*, astfel că:

- *Societatea bazată pe cunoaștere* vehiculează o multitudine de soluții rapide pentru învățare, de asemenea și un *câmp social adecvat automotivării*: descoperire de informații relevante pentru nevoile cursantului, interacțiuni virtuale care nu țin cont de distanță, oportunități multiple de colaborare în funcție de interesele profesionale proprii;

- *Factorii psihologici individuali ai învățării* (procesele psihice intelectuale, motivația intrinsecă și cognitivă, ambientul activității) sunt stimulați și generați, în mare parte, de procesul de selecție și de interesul cu care cursanții accesează informațiile. Practic, aceștia au libertatea de a învăța în stilul propriu pe o durată mare a cursurilor, ceea ce le asigură o stare de *comfort psihologic*.

Așadar, modelul psihopedagogic de formare continuă a cadrelor didactice în sistem mixt asigură *conexiunea dintre următoarele coordonate*:

1. **Fundamentele psihopedagogice** ale acestui sistem, pe care le-am sintetizat pe baza teoriilor referitoare la educația adulților, ca rezultat al experienței generale în formarea continuă și ca totalizare a cercetării de față;
2. **Determinismul nevoilor de dezvoltare profesională** analizat prin prisma tipologiilor acestora și a conexiunilor dintre ele;
3. **Suportul tehnologic necesar desfășurării oricărui program de formare în sistem mixt**, pe care îl propunem a fi elaborat ulterior investigării celor două coordonate anterioare, în funcție de soluțiile tehnice oferite de piața acestui domeniu. Detaliem cu argumente psihopedagogice, în cele ce urmează, cele trei coordonate enumerate mai sus:

## 1. Fundamentele psihopedagogice ale sistemului de formare mixt

În vederea sintezei acestor fundamente, am pornit de la realitatea că, în pofida multiplicării programelor de formare continuă furnizate în sistem mixt, atât în România, cât și în Republica Moldova, *componentele psihopedagogice ale acestora sunt insuficient cercetate*. Atât soluțiile tehnice, cât și conexiunile care se creează între elementele esențiale (fundamentele curriculare, lecțiile multimedia, competențele etc.) sunt abordate predominant din perspectiva tehnologică, în detrimentul perspectivei pedagogice. C. Cucoș atrage atenția asupra faptului că, într-un domeniu atât de însemnat cum este educația adulților, *pedagogii ar trebui să aibă un important cuvânt de spus referitor la bazele învățării la distanță*. Este sesizată „chiar nonșalanța cu care unii se lansează în scenarii de învățare la distanță fără grija necesară de a se înscrie în limitele didacticului. (...) Interesant este faptul că oamenii de meserie, pedagogii, nu prea s-au exprimat în acest sens, nu au acordat o mare atenție substratului psihopedagogic care ar recomanda noua practică” [45, p. 168]. Această realitate este coagulată și în alte zone ale lumii, mărturie fiind observațiile profesorului american R.E. Clark [trad. 168]. Specialist în tehnologiile multimedia de învățare, acesta consideră că *nu forma de livrare a conținutului – mediul online constituit pe un anumit tip de suport tehnic – este cea mai importantă în atingerea obiectivelor, ci elementele intrinseci de organizare a acestuia (didactica și metodicile aferente)*. Atâta timp cât se omit caracteristicile psihopedagogice ale unui conținut de învățare, platforma online, în sine, reprezintă doar un element tehnic disparat, oricât de atractivă ar părea pentru cursanți. În consens cu afirmațiile anterioare, accentuăm, în consens cu M. Ilie și R. Jugureanu, că „*aspectele-cheie ale competențelor de instruire asistată de calculator sunt mai degrabă de ordin pedagogic decât teh-*

nic” [68, p. 15]. Deși, în ultimii ani, am remarcat că s-a acordat mai multă circumspecție pedagogică construcției programelor e-learning și formare în sistem mixt, există încă indicații pentru analiza didactică a contextelor de învățare la distanță, astfel încât acestea să-și atingă principalul scop: dezvoltarea competențelor profesionale. *Furnizorii de formare continuă au la dispoziție o multitudine de softuri, platforme online, rețele de socializare, pe care le pot selecționa și utiliza în funcție de costuri, resursa umană și capacitatea multimedia instituțională.* Aceste soluții de implementare sunt alese mai mult în funcție de posibilitățile financiar-materiale și mai puțin în raport cu beneficiile reale pe care le pot oferi cursanților. Recomandăm deci o analiză realistă de tipul cost-eficiență (calitate), cu implicarea mai vizibilă a pedagogilor, prin raportare la fundamentele psihopedagogice ale sistemului de formare mixt.

Un program de formare eficient, furnizat în sistem mixt, propunem a fi construit pe baza următoarelor coordonate: a) *specificul învățării la vârsta adultă*, b) *orientarea spre autoeducație/autoformare proprie vârstei adulte* și c) *caracteristicile individuale ale cursanților*:

### **a) Specificul învățării la vârsta adultă: caracteristici psihologice și sociale**

Acest reper psihopedagogic stă la baza oricărui curs de formare continuă, indiferent de modalitatea de livrare (față-în-față, e-learning sau blended-learning), dar sistemul mixt este orientat mai mult în direcția valorificării intereselor și experiențelor individuale, subiective, ale cursanților. *Adulții învață experiențial și preponderent practic, sunt interesați de scopurile vizibile operaționale, doresc să-și valorifice praxisul anterior și caută motive intrinseci pentru asimilarea noilor achiziții.* Toate aceste elemente sunt percepute din perspectivă personală și filtrate prin experiența concretă, profesională sau socială. De regulă, în cadrul programelor de formare față-în-față doar o parte dintre cursanți se autovalorifică sau sunt antrenați în situații de etalare a calităților umane, morale, profesionale etc. Activizarea cursanților, crearea sentimentului că fiecare și se acordă o anumită importanță, depind atât de conținutul programului de formare, cât și de măiestria didactică a formatorului. Însă, în cadrul sesiunilor de formare online, fiecare cursant poate simți că deține propriul timp, propriul micro-univers de studiu și are suficient loc pentru a-și demonstra experiența. Nu orice program mixt se pliază însă pe particularitățile de fond ale învățării la maturitate. Prin urmare, recomandăm respectarea câtorva norme pedagogice de eficientizare a formării continue, adaptate după modelul andragogic de învățare la vârsta adultă:

- *Asigurarea unui echilibru între sesiunile teoretice și cele aplicative*, atât în mediul sălii de curs, cât și în mediul online. Un adult își poate menține stabilitatea și concentrarea atenției timp de 40-60 de minute, acest fenomen fiind vizibil, în special, în cadrul activităților statice. *Audierea sau lecturarea unui material își poate pierde din eficiență dacă nu este urmată de o secvență în care cursantul să-și autoevalueze nivelul de achiziție, să identifice cu claritate modul în care noul conținut poate fi aplicat, deci să acționeze în concordanță cu trebuințele interne;*
- *Crearea posibilităților pentru feed-back și exploatarea acestora în acti-*

vitatea cursanților. Dacă în cazul sesiunilor de formare față-în-față comunicarea implică și feed-back-ul imediat, pentru sesiunile online este necesar un suport tehnic pentru astfel de răspunsuri – fie în structura lecțiilor multimedia, fie separat, într-o micro-comunitate virtuală (un forum, spre exemplu). Lipsa feed-back-ului demotivează cursantul, îl poate dezorienta sau chiar îl poate abate de la scopurile personale și profesionale;

- *Favorizarea unui mediu de comunicare eficientă*, întemeiat pe încredere reciprocă și pe convingerea că formatorul este un înlesnitor al învățării, nu un deținător absolut al adevărului științific. Conform teoriilor pedagogice postmoderne sintetizate de E. Stan, „educatorii sunt facilitatori subiectivi și co-„constructori” ai cunoașterii” [128, p. 113]. Întrucât adulții au conștiința propriului rol ocupațional care, uneori, produce orgolii profesionale, rigiditățile de relație pot determina atitudini de retragere sau chiar de respingere din partea celor care învață. Din această perspectivă, nevoia de comunicare se poate manifesta, după cum indică cercetătorul L. Șoitu, ca „dorința de autoritate, de a avea o anumită influență asupra altora” [131, p. 23].
- *Prezentarea informațiilor într-o formă dinamică, simplu de accesat* în aplicațiile online. Orice dificultate tehnică sau ambiguitate de conținut poate deveni o piedică pentru atingerea obiectivelor de curs. Spre deosebire de copii și de adolescenți, care sunt fascinați de noutate și rareori se descurajează irevocabil în fața unor obstacole tehnice sau conceptuale, adulții sunt mai conservatori și, ca atare, sunt tentați să abandoneze mai ușor.

*Tabelul 2.3. Modalități de răspuns la normele pedagogice*

<b>Norma pedagogică</b>	<b>Sesiunile de formare față-în-față</b>	<b>Sesiunile de formare e-learning</b>
<b>Asigurarea echilibrului între sesiunile teoretice și cele aplicative</b>	Alternanța tipurilor de activități; Folosirea metodelor activ-participative de formare.	Includerea studiilor de caz, a aplicațiilor de tip eseu în lecțiile multimedia; Provocarea activității de documentare.
<b>Crearea posibilităților pentru feed-back</b>	Utilizarea metodelor adecvate de evaluare curentă; Administrarea chestionarelor de satisfacție.	Aplicarea soluțiilor tehnice pentru autoverificarea achizițiilor; Prezența implicită, virtuală, a formatorului.
<b>Favorizarea unui mediu de comunicare eficientă</b>	Folosirea exercițiilor ice-breaking și de energizare; Încurajarea diversității de opinie.	Crearea unei micro-comunități virtuale de tip forum; Elaborarea unor teme în echipă.
<b>Prezentarea informațiilor într-o formă dinamică, simplu de accesat</b>	Utilizarea aparaturii multimedia în prezentările teoretice; Abordarea constructivistă și experiențială a informațiilor noi.	Crearea platformelor cu link-uri vizibile, ordonate după tipul de activitate.

## **b) Orientarea spre autoeducație/autoformare proprie vârstei adulte**

La vârsta adultă, conștiința de sine se află într-un stadiu de maturizare care permite focalizarea pe propria persoană, din perspectiva intereselor și a trebuințelor care pot fi abordate în mod autonom. Autocunoașterea, practicarea profesiei și îndeplinirea rolurilor sociale – deci, dobândirea experienței de viață – îi eliberează pe adulți de dependența față de o autoritate care să-i însoțească, pas cu pas, în procesul de învățare. Chiar și atunci când sunt antrenați în relații educaționale clasice (de tipul S-O; educator-educat), pedagogul E. Macavei arată că studenții-adulți „filtrează și prelucrează influențele exercitate în relație cu alții (cu educatorul), le valorifică, dând consistență și relevanță universului său de cunoaștere” [88, p. 377]. Putem asocia autoeducația cu stadiul în care, conform cercetătorului A. Barna, normele externe sunt interiorizate și transformate în cerințe interne: „scopurile și sarcinile externe se transformă în scopuri ale vieții și activității subiectului, în sarcini și mobiluri care dinamizează și direcționează activitatea din interior spre învățare continuă” [5, p. 20]. În acest context, autoeducația în sine poate deveni o trebuință internă la vârsta adultă. În plus, credem că nevoia de subordonare formativă se diminuează și mai mult în cazul profesorilor deoarece, în calitate de cunoscători ai normelor pedagogice, aceștia se integrează relativ facil în procesul de autoeducație.

În conformitate cu trebuința de autoeducație caracteristică perioadei mature, s-a dezvoltat *concepția învățării autodirijate* [48, 112] care, în opinia Ramonei Paloș, „descrie un proces în care inițiativa o dețin indivizii, cu sau fără ajutorul altora, referitor la diagnosticarea propriilor nevoi de învățare, formularea scopurilor învățării, alegerea și implementarea unor strategii de învățare adecvate, evaluarea rezultatelor învățării” [113, p. 120]. Specificul acesteia se reflectă în câteva prescripții de bază, prezentate de același pedagog [ibidem, p. 120-122]: conceperea învățării autodirijate este diferită de cea a pedagogiei normative; învățarea autodirijată pune accentul pe însușirea și nu pe transmiterea cunoștințelor; are o determinare biografică; este bazată pe autoresponsabilizare; în procesul învățării, auto-organizarea presupune constructivism; învățarea autodirijată presupune contexte sociale; se referă nu numai la metodele, ci și la conținutul învățării; autodirijarea este un proces cognitiv și emoțional; extinderea considerabilă a sferei conceptului de învățare; transformarea instruirii periodice în „învățare permanentă”; conceptul de calificare este înlocuit cu dezvoltarea competențelor; deplasarea de accent, în procesul învățării, dinspre predare către consiliere. *Aceste prescripții își dovedesc operaționalitatea în sistemul de formare continuă blended-learning, în principal prin intermediul componente de învățare online, care întrunește toate condițiile învățării autodirijate. Rolul formatorului, în acest caz, este acela de a orienta cursanții în procesul de autodeterminare a învățării. Deși este vorba despre un rol secundar, îl considerăm deloc lipsit de importanță, pentru că plasează adultul formabil în prim-planul activității de învățare.*

În același context al nevoii de autoeducație, C. Cucos surprinde avantajele, în plan psihologic, ale educației la distanță: „Distanțarea ocazională mai buna delimitare sau regăsire a individului. În separare și îndepărtare (de cele lumesti,



de ceea ce este frecvent, obișnuit), individul își construiește specificitatea existențială, revine pe o cale a lui. Însingurarea, presupusă de educația la distanță, devine prilej de conturare sau de consolidare a eului” [45, p. 169]. Educația la distanță devine prilej de reflecție, de selecție și consolidare a conținuturilor care pot fi adaptate atât activității profesionale specifice, cât și particularităților de personalitate.

Includem formarea continuă a cadrelor didactice în același cadru de analiză: *adulții profesori sunt orientați, conform particularităților de vârstă, către autoeducație/autoformare permanentă, la acestea adăugându-se și specificul profesiei, care solicită studiu, reorganizare conceptuală și metodologică pe toată durata carierei.* Formarea în sistem mixt întâmpină două trebuințe de bază: de autoformare și de înnoire, în mod individualizat, a achizițiilor necesare pentru eficientizarea activității didactice. Nu toate conținuturile programelor de profesionalizare pot fi integrate în sistemul experiențial al fiecărui profesor, dar acestea pot fi absorbite în funcție de nevoile individuale, prin autoformare. R. Iucu dovedește că „paradigmele moderne, care asimilează statutul cadrului didactic aceluia de membru al unei structuri organizaționale definite (școala) și al unei comunități (profesionale, locale), solicită și o acceptare diferită a rolurilor și a identităților profesionale, accentul fiind pus pe latura pragmatică, personală, reflexivă și creativă a procesului de formare” [73, p. 27].

*Tabelul 2.4. Modalități de răspuns la orientarea către autoeducație/autoformare*

<b>Sesiunile de formare față-în-față</b>	<b>Sesiunile de formare e-learning</b>
Realizarea unor activități care presupun documentare și libertate de alegere; Includerea temelor de casă în structura activităților.	e-learning, în ansamblul său, este o modalitate de răspuns la orientarea spre autoeducație a adulților.

### **c) Caracteristicile individuale ale cursanților**

În procesul de învățământ destinat tinerilor (elevilor), durata lungă a acestuia și nenumăratele conjuncturi de interacțiune în medii formale, nonformale și informale, ocazionează atât procesul de intercunoaștere, cât și valorizarea individului ca entitate centrală a traseului educațional. Programele de formare continuă limitează câmpul interacțional, deoarece acestea se desfășoară pe durate scurte de timp, iar relaționarea are loc, de obicei, doar în mediul formal. Chiar dacă trainerul este preocupat să intensifice comunicarea și colaborarea profesională în echipă, există, în fiecare grupă, cursanți cu dificultăți de ritm, cursanți aparent neimplicați, cursanți ce simt că au demonstrat prea puțin din propria experiență, cursanți mai mult sau mai puțin blazați etc. Departe de a fi „elevi-problemă”, am constatat că astfel de oameni au nevoie, în esență, de o multiplicare a ocaziilor personale: pentru reflecție, pentru asimilarea cunoștințelor în ritm propriu, pentru a-și pune în valoare resursele profesionale. *Deoarece sesiunile de învățare la distanță sunt flexibile din punct de vedere al încadrării într-un timp determinat și al modalităților de transmitere a conținuturilor, acestea întrunesc condițiile*



pentru a crea **medii personalizate de dezvoltare profesională**. Afirmăm că „adevăratul potențial al educației online, în opinia experților, este posibilitatea de a oferi experiențe de învățare adaptate la caracteristicile individuale ale cursanților într-o măsură mai mare decât este posibil în sala de clasă”. Acest lucru le permite să învețe în timp ce fac ceva („*learning by doing*”), ceea ce este pentru mulți dintre ei mai motivant și util” [12]. *Nu absolutizăm avantajele educației la distanță, fie ea și bazată pe un suport tehnic și metodologic complex, online*. Cursanții, chiar dacă își manifestă dorința de independență prin înclinația către autoeducație, uneori au nevoie de interacțiuni directe cu colegii și de coordonarea formatorului. Sesiunile de formare față-în-față nu sunt total lipsite de ocaziile personale, doar că acestora este dificil să li se acorde suficient spațiu, pentru fiecare adult care învață. Prin intermediul sistemului mixt, unele posibilități de individualizare pot fi create în clasă, urmând a fi dezvoltate ulterior, pe platformă, iar altele pot fi întemeiate de sine stătător, doar în mediul online. Indiferent care ar fi modalitatea sau traseul individualizării, important este ca acestea să existe și să creeze cadrul pentru dezvoltarea profesională personalizată.

Pentru analiza principalelor caracteristici individuale, ce pot fi valorificate cu ajutorul sistemului mixt, propunem următoarea listă:

- *Ritmul propriu de învățare*. În armonizare cu acesta, fiecare participant la cursuri are posibilitatea să aloce suficient timp aplicațiilor online. Cum platformele de învățare pot fi accesate în orice moment și pentru orice durată, barierele temporale, frecvent întâlnite în sala de curs, dispar. Acest lucru este perceput, de către cursanți, ca un important beneficiu imediat, întrucât timpul pentru comprehensiune, pentru restructurare cognitivă și pentru reflecție poate fi prelungit oricât este necesar. Ca avantaj pe termen lung, se remarcă o asimilare temeinică a elementelor teoretice, aplicative și adaptative care construiesc competențele vizate în programul de formare continuă. În acest mod, este favorizată întărirea sentimentului de *autoeficacitate* (engl. *self-efficacy*), descris de A. Bandura [164], care confirmă convingerile adultului că este capabil să-și îndeplinească obiectivele propuse sau să atingă un anumit nivel de performanță.
- *Stilul de învățare*. Conform opiniilor unor formatori care au experimentat sistemul mixt, acesta are capacitatea de a valorifica într-o măsură considerabilă stilurile de învățare ale cursanților. Două clasificări ale stilurilor de învățare își justifică aplicabilitatea și în blended-learning: taxonomia construită pe dominantă senzorială de prelucrare a informației (VAK – stilurile vizual, auditiv, kinestezic) și taxonomia desprinsă din ciclul învățării experiențiale, dezvoltat de D. Kolb (stilurile convergent, divergent, bazat pe asimilare, bazat pe acomodare). Este evident faptul că sesiunile de formare față-în-față pot răspunde adecvat caracteristicilor individuale determinate de stilurile de învățare vizual, auditiv și kinestezic. Componenta e-learning este însă constituită preponderent vizual, deși nu exclude posibilitatea audierii unor materiale de sprijin pentru tematica programului de formare. În activitatea de învățare însă, procesele cognitive superioare au o relevanță mai mare decât procesele senzoriale, motiv pentru care este de apreciat cadrul de diferențiere al sesiunilor e-learning. Mai precis: cursanții cu stil de învățare convergent (axați pe gândirea abstractă și pe experimentarea

activă) se pot orienta pe probleme și pe soluții, răspunzând sintetic solicitărilor de interacțiune socială; cursanții cu stil de învățare divergent (caracterizați prin dorința de implicare și prin observarea reflexivă) au ocazia de a interacționa cu ceilalți, de a realiza activități intense de documentare; cursanții cu stil de învățare bazat pe asimilare (centrați pe gândirea abstractă și pe observația reflexivă) sunt motivați de abordările logice, concise ale conținuturilor și pot aloca mai mult timp aspectelor teoretice; cursanții cu stil bazat pe acomodare (dornici de implicare și de experimentare) se pot centra pe activitățile care necesită elaborarea unor idei noi, a unor planuri de acțiune și, de regulă, se simt bine în comunitățile virtuale. În corelație cu ritmul propriu de învățare și cu nevoile individuale de dezvoltare profesională, componenta e-learning poate valorifica, mai eficient decât formarea directă, stilurile de învățare determinate experiențial.

- *Nevoile individuale de dezvoltare profesională.* Așa cum am arătat în capitolele anterioare, conceperea programelor de formare continuă are la bază un amplu proces de analiză a nevoilor de dezvoltare profesională la nivel social, comunitar și, în unele situații, la nivel instituțional. De multe ori însă, nevoile generale de dezvoltare profesională își găsesc doar parțial un corespondent în cele individuale. Dacă ne referim la perfecționarea cadrelor didactice, *unii profesori consideră că toate achizițiile sunt utile, dar alții absorb doar parțial, în competențe, experiența de formare.* La această situație contribuie mai mulți factori: *cunoștințele și practica anterioară în domeniu, viziunea asupra educației, disciplina predată, personalitatea grupului educat (a claselor cu care se lucrează), gradul de orientare spre inovație.* Încă o dată, așadar, justificăm diferențierea procesului de formare, cu accent pe elementele cu adevărat necesare în activitatea fiecărui cadru didactic. În cadrul sesiunilor de formare față-în-față, conceptele teoretice și aplicative sunt livrate către toți cursanții odată, aceștia fiind oarecum obligați să le perceapă într-o formă globală. Chiar dacă filtrul personal, abordarea diferențiată și analiza prin raportare la contextele educaționale concrete nu sunt blocate, achiziția selectivă este mai dificil de realizat. În plus, există riscul ca unii cursanți să considere că timpul personal și prioritățile socio-familiale le sunt afectate de constrângerile temporale și tematice ale procesului de formare directă. Prin urmare, alternativa formării mixte, în principal prin intermediul componentei de educație la distanță, este în măsură să diminueze sau chiar să anihileze astfel de disfuncții.

Tabetul 2.5. Modalități de răspuns la caracteristicile individuale ale cursanților

Caracteristica	Sesiunile de formare față-în-față	Sesiunile de formare e-learning
<b>Ritmul propriu de învățare</b>	Atribuirea unor sarcini individuale cu timp de lucru flexibil.	Posibilitatea parcurgerii suportului de curs și a rezolvării temelor fără constrângeri de timp; Oportunitatea revizuirii materialelor de studiu pe parcursul realizării activităților aplicative.

<b>Stilul de învățare</b>	Diferențierea activităților de învățare; Alternanța modalităților de prezentare a conținuturilor.	Asigurarea diversității de activități: teoretice, aplicative, de documentare; Existența oportunităților de comunicare online între cursanți.
<b>Nevoile individuale de dezvoltare profesională</b>	Utilizarea formelor de organizare individuală și pe grupe omogene.	Posibilitatea selecției sau a ierarhizării conținuturilor în funcție de prioritățile profesionale; Avantajul de a aloca mai mult timp elementelor de interes personal.

După analiza coordonatelor care stau la baza dezvoltării programelor de formare în sistem mixt, *concluzionăm* că ambele componente (*formarea de tip față-în-față și e-learning*) înglobează circumstanțele necesare pentru respectarea unor norme psihopedagogice fundamentale. Există totuși unele disproporții, nu neapărat cantitative sau valorice, ce pot fi explicate prin diferențele dintre cele două modalități de organizare a cursurilor. Sesiunile de formare directă au avantajul comunicării reale, cu feed-back imediat și mijlocesc rapid schimburile de experiență, ceea ce se realizează mult mai dificil, cu ajutorul tehnologiei complexe, în e-learning. În schimb, platformele online sunt soluția ideală pentru individualizare și pentru autoformare. Apreciem că, din punct de vedere psihopedagogic, *complementaritatea celor două sisteme de formare este în măsură să faciliteze dezvoltarea competențelor cursanților, pe termen lung, mai mult decât fiecare în parte.*

Principalul folos al programelor de formare furnizate în sistem mixt rezidă în centrarea pe nevoile individuale de dezvoltare profesională. Am constatat acest avantaj, implicit în experimentul de formare al prezentei cercetări, iar premisele sale s-au desprins din experimentul de constatare. Dincolo de datele concrete obținute în urma acestei investigații, conform *Manualului SME* [160] există rapoarte statistice, validate la nivel internațional, care sintetizează beneficiile educației la distanță: furnizarea materialelor de învățare într-o ordine secvențială și logică, pentru a fi asimilate de cursanți în manieră proprie, fără a constrânge agenții activității la coprezență sau sincronicitate; adaptabilitatea la cerințele de formare pe piața globală; gestionarea flexibilă a resurselor de timp alocate învățării; lipsa „barierelor” geografice în partajarea informațiilor educaționale; centrarea pe nevoile specifice ale cursantului; informația relevantă și actualizată în permanență; interactivitatea și colaborarea; centrarea pe creșterea educațională atât a individului, cât și a instituției furnizoare de formare.

## **2. Determinismul nevoilor de dezvoltare profesională**

*În scopul evidențierii interdependenței dintre nevoile sociale și nevoile individuale de formare continuă*, propunem sintetizarea acestora sub forma unui determinism reflectat în figura 2.5. Nevoile sociale de dezvoltare profesională includ o subcategorie, pe care o considerăm zonă intermediară, ce poate asigura continuitatea și coerența determinărilor de trebuințe: nevoile comunitare/locale, care le pot include și pe cele instituționale. R. Paloș indică „principalele obiec-

tive ale evaluării de nevoi, care constau în identificarea problemelor existente la nivel de comunitate, a acelor alternative posibile de adresare a problemelor surprinse și evaluarea acestor opțiuni, urmată de proiectarea planurilor de acțiune” [113, p. 267].

Unele decalaje între competențele cadrelor didactice sunt generate de restructurări cu caracter global (de exemplu, reforma curriculară) sau sunt identificate în activitatea didactică și centralizate la nivel național (de pildă, desfășurarea lecțiilor de consiliere și orientare), însă formarea continuă trebuie focalizată pe aspectele specifice comunității / școlii și personalizată în funcție de acestea. Așadar, *un demers progresiv de analiză a nevoilor de formare, pornind de la cadrul social general și ajungând la perspectiva personală a cursantului, este mai concludent decât evaluarea sincopată a trebuințelor de dezvoltare profesională.*

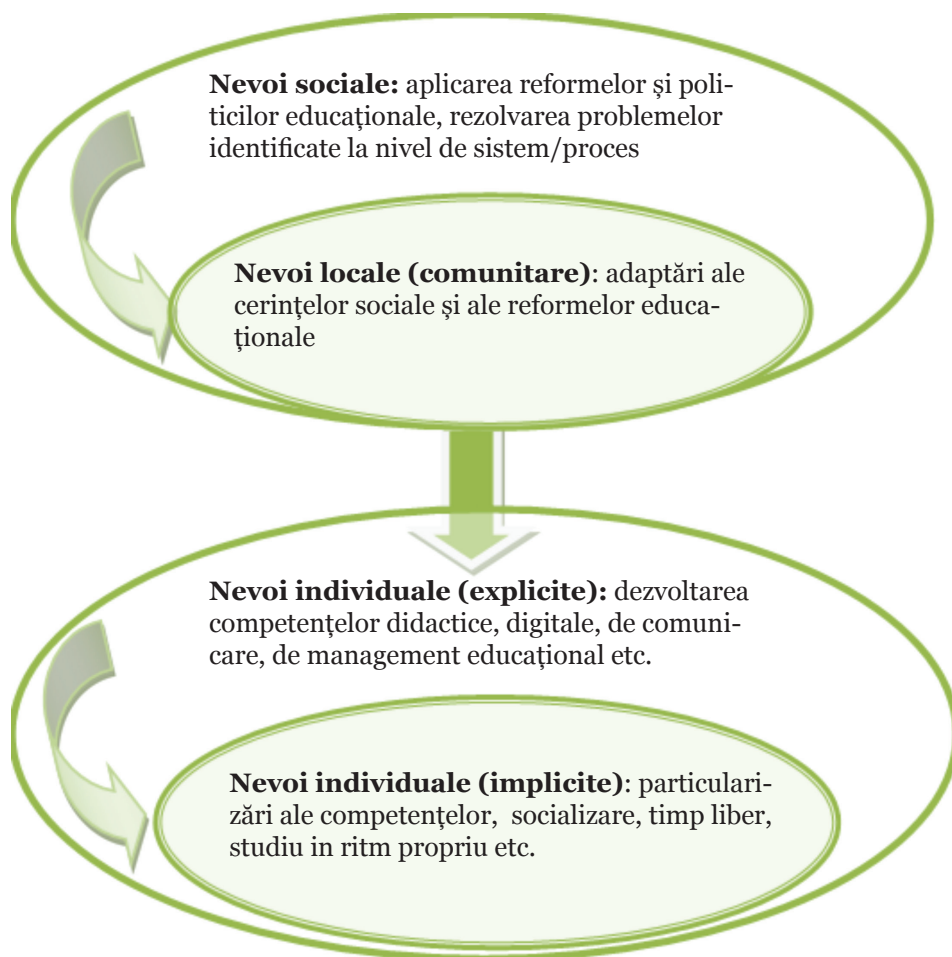


Figura 2.5. Determinismul nevoilor de formare continuă

Bradshaw (apud McKillip, 1987) prezintă patru tipuri de nevoi, referindu-se la *diversitatea nevoilor care stau la baza dezvoltării programelor de formare,*

prin luarea în considerare a tuturor nivelurilor de analiză: *normative, comparative, resimțite/trăite și exprimate*. **Nevoile normative** sunt cele care descriu diferențele dintre standardele stabilite și nivelul evaluat al cunoștințelor, deprinderilor sau abilității de a reuși. **Nevoile comparative** rezultă în urma comparației dintre nivelurile cunoștințelor, deprinderilor, performanțelor etc. anumitor indivizi sau grupuri, în care un termen al comparației este folosit ca standard pentru raportare. **Nevoile trăite, resimțite**, sunt cele pe care persoana le conștientizează, dar nu vorbește despre ele. În momentul în care le verbalizează, devin **nevoi exprimate** [113, p. 272]. Experiența noastră din ultimii ani a demonstrat faptul că, printre nevoile exprimate de cadrele didactice, se află atât cele explicite, cu adresabilitate către competențele profesionale care necesită amplificare, cât și nevoi implicite, ce continuă determinismul în succesiunea sa de la general la particular. Uneori, *nevoile implicite de formare au o forță propulsivă mai puternică spre parcurgerea cursurilor decât nevoile de dezvoltare a unor competențe formale, cu caracter strict profesional* [11]. Chiar dacă analiza nevoilor de formare se realizează pe o dimensiune mai complexă (comunitate sau instituție școlară), suntem de opinie că *nevoile individuale au un grad ridicat de relevanță pentru crearea sau pentru adaptarea unor programe de formare continuă*, iar „școlile vor fi capabile să identifice programele de formare continuă care să răspundă nevoilor cadrelor didactice de a-și dezvolta competențele generale și specifice în funcție de nevoile individuale de formare. Aceste nevoi individuale stau la baza proiectării și derulării programelor de formare continuă de către furnizori” [56, p. 9].

### **3. Suportul tehnologic necesar desfășurării programelor de formare continuă în sistem mixt**

Apreciem că implementarea programelor de formare în sistem mixt necesită o viziune globală, integratoare, asupra activităților de toate tipurile, deseori infiltrată cu unele interogații de ordin tehnic. Pentru furnizorul serviciilor de formare, importantă este platforma online în ansamblul său, întrucât aceasta trebuie să îndeplinească *anumite condiții de eficiență și de funcționalitate*. Fiecare platformă este construită pe un anumit tip de soft sau pe un ansamblu interdependent de soft-uri; deci, până la forma finală, utilizabilă de către cursanți, intervin o serie de pași specifici creării tehnologiei multimedia. Esențial este ca *platforma online să poată găzdui în mod optim atât materialele pentru educația la distanță (suporturi de curs, auxiliare, prezentări, filme didactice etc.), cât și zonele de interacțiune dintre cursanți*. Conjugate corespunzător, aceste elemente trebuie să faciliteze *diferențierea învățării, pe baza nevoilor individuale de dezvoltare profesională*. Mai mult decât atât, platforma online trebuie să fie un liant între sesiunile de formare directă și cele de formare la distanță, astfel încât să se asigure continuitatea învățării pe principii experiențiale și constructiviste.

Am constatat că prospectarea soluțiilor tehnice poate fi uneori problematică, pentru că acestea variază în funcție de caracteristicile grupului-țintă, de competențele propuse spre dezvoltare și de bugetul instituției furnizoare de formare continuă. De cele mai multe ori, se impune perfectarea unor acorduri de parteneriat cu societăți / firme care creează și distribuie suportul multimedia nece-

sar dezvoltării programelor de formare în sistem e-learning și blended-learning. Indiferent dacă furnizorul alege să-și construiască prin resurse proprii platforma online, sau apelează la sprijinul unei firme specializate, înainte de elaborarea propriu-zisă a instrumentelor multimedia este necesară o atentă analiză pedagogică a programului de formare. Separarea conținuturilor și distribuția lor în cele două componente (formarea față-în-față și e-learning) nu resignă artificializării și selecții aleatorii. Criteriile care stau la baza repartizării conținuturilor și a transformării acestora în suport multimedia trebuie să fie axate pe principiile pedagogice care impulsionează eficacitatea învățării. Pentru că individualizarea este axa de referință a educației la distanță, este de preferat să fie introduse pe platforma online acele conținuturi care pot fi pliate în mod funcțional pe acest principiu.

Soluțiile tehnice care se vehiculează, în actualitate, pe piața furnizorilor de educație la distanță, se caracterizează prin flexibilitate, inovație permanentă și o mare diversitate. Elementul comun al acestora este însă *centrarea pe client* – în cazul de față, pe adultul care învață. Indiferent de forma grafică, de complexitate și de costuri, *principiile pedagogice și tehnologice de bază nu pot fi eludate*. O parte dintre aceste soluții tehnice vor fi prezentate în cele ce urmează, cu specificarea că o analiză exhaustivă este imposibil de realizat, datorită multiplicării tehnologiilor și a inovațiilor care au loc neîncetat, la scară mondială.

Una dintre posibilitățile de dezvoltare a componentei e-learning, cunoscută atât în România, cât și în Republica Moldova, este **AeL**: „o soluție software integrată de instruire asistată de calculator, care include un sistem de management al instruirii și un sistem de management al conținuturilor. AeL este coloana vertebrală a programului SEI (Sistem Educațional Informatizat), oferind suport pentru predare/învățare, evaluare și notare, administrarea, proiectarea și monitorizarea conținutului” [150]. Conceput de Compania SIVCO România, softul AeL a avut ca destinație inițială activitatea cu elevii. În timp, și-a dovedit aplicabilitatea și în domeniul educației adulților, fiind utilizat la scară națională și internațională, mai ales în cadrul unor proiecte cu finanțare europeană.

Principiul de bază al aplicației AeL este învățarea în pași mici, cu feed-back imediat, iar individualizarea este asigurată, în primul rând, prin respectarea ritmului propriu de studiu. În lecții pot fi introduse multe tipuri de interactivități: de la simple prezentări, până la exerciții de analiză sau de sinteză superioară și aplicații de tip eseu, în care cursanții transmit opinii personale cu privire la unele conținuturi. Suportul teoretic este bine delimitat de zona de aplicații, iar feedback-ul se generează automat, după fiecare intervenție a cursantului, conform cerinței de lucru. În plus, participanții la curs primesc indicații suplimentare atunci când sarcina de învățare nu este finalizată cu succes, după care poate fi reluată. Soft-ul oferă inclusiv repere privind utilitatea informațiilor și a exercițiilor, ceea ce optimizează nivelul de motivare și deschide perspective de aplicare a achizițiilor dobândite. *Un exemplu de utilizare a aplicației AeL pentru educația adulților în sistem mixt, rezidă în programul de formare a cadrelor didactice cu titlul „Managementul clasei. Managementul crizei”. În intervalul 2011-2013, acesta a fost furnizat de Casa Corpului Didactic din Galați, partener al Inspectoratului Școlar Județean în Proiectul POSDRU/87/1.3/S/54379 „PEER (Profesioniști în Educație Europeană și Reformă)”. Acest program de formare a fost structurat pe baza celui cu titlul „Managementul clasei și al crizei*




educaționale”, furnizat în cadrul experimentului de formare, la Liceul Teoretic „A. Mateevici” din Șoldănești, Republica Moldova. Mai precis, reperatele curriculare au fost conservate, singura diferență regăsindu-se în platforma online de formare la distanță. Așadar, unele rezultate parțiale și produse ale cercetării de față au fost deja valorificate, înainte de finalizarea acesteia, într-un proiect european strategic, desfășurat în două județe din România: Galați și Ialomița. Spre deosebire de proiectul experimental, în care s-a utilizat o platformă gratuită, preformatată, în proiectul european cursurile multimedia au fost elaborate de compania AltFactor din Galați-România, cu sprijinul echipei de formatori, alcătuită din pedagogi și psihologi. Integrarea în aplicația AeL a fost realizată de aceeași companie, care asigură și consilierea tehnică privind utilizarea platformei. În aceste condiții, a rezultat un instrument online profesionist, experimentat anterior și aflat în continuu proces de optimizare, ceea ce reprezintă o situație ideală pentru eficiența programelor de formare în sistem mixt.

Dimensiunea socială a managementului clasei

Posibilități de abordare ale liderului

**i** Analizați următoarea situație:  
În timpul unei pauze, într-o clasă se sparge un geam. Managerul încearcă să afle cine este vinovatul, însă fără succes. Se hotărăște să apeleze la șeful clasei.



**Cum ați proceda?**

*Bifați răspunsul care vă caracterizează în activitatea la clasă.*

- Vorbește separat cu șeful clasei și îl determină să-l „denunțe” pe vinovat, cu promisiunea că va ține secret numele celui de la care s-a aflat adevărul.
- Invocând datoria care decurge din acest rol, îl obligă pe lider, de față cu ceilalți, să-l numească pe copilul care a spart geamul.  
Șeful clasei va fi absolvit de vina „trădării”, însă se va simți incomod; colegii nu-l vor percepe ca pe un aliat și, pe viitor, îi vor ascunde unele fapte din clasă. Folosind această strategie, stimulați conformismul.
- În roagă pe șeful clasei să folosească propriile metode pentru a-l determina pe elevul vinovat să se „autodenunțe”, îi dă un termen, apoi schimbă subiectul.

ISJ Galați

*Imaginea 2.1. Secvență de lecție AeL din programul de formare „Managementul clasei. Managementul crizei”*

O altă soluție tehnică pentru blended-learning, larg utilizată la scară mondială, este **platforma Moodle**. Conform site-ului românesc de prezentare, Moodle reprezintă „un pachet software pentru producerea de cursuri pe Internet și site-uri. Este un proiect global de dezvoltare, destinat să sprijine un cadru social-constructivist de educație” [156]. Mai precis, cu ajutorul acestei baterii de soft-uri, pot fi dezvoltate „campusuri virtuale” [75] dinamice, orientate spre obiectul acțiunii educaționale, transformându-l facil în subiect al propriei formări. Platformele online cu suport Moodle conțin secțiuni pentru resursele învățării (suporturile de curs și materialele auxiliare), zone de interactivitate între cursanți și zone de interacțiune cu formatorii. Aplicația de tip forum permite utilizatorilor



să răspundă, să deschidă subiecte noi și să-și organizeze materialele de lucru în mod personalizat. Platforma Moodle a fost utilizată de către Institutul de Științe ale Educației din București-România, pentru furnizarea mai multor programe de formare în sistem mixt, printre care și „Tinerii împotriva violenței”, destinat personalului didactic din învățământul preuniversitar.

## Institutul de Științe ale Educației - Centrul de Invatare Online

Sunteți logat ca [Cristina Butnaru](#) (Iesire)

Română (ro) ▾

The screenshot shows the Moodle LMS interface. On the left is a 'Meniu principal' (Main Menu) with links like 'What is G8WAY?', 'MANUAL G8WAY', 'G8WAY www.g8way-eu.net', and 'Stiri site'. The central area is titled 'CIO - ISE' and contains a welcome message: 'Bine ati venit la Centrul de Invatare Online ISE!'. Below this, it states: 'Institutul de Stiinte ale Educatiei initiaza seria unor cursuri online pe teme complementare celor din planul de cercetare, gazduite pe platforma Moodle. Cursurile se adreseaza studentilor, cadrelor didactice, directorilor de scoala, expertilor, consilierilor scolari, precum si tuturor celor interesati de aspecte educationale specifice.' It also includes a note: 'Va multumim ca ati ales sa participati la acest eveniment si va dorim o calatorie de invatare cat mai placuta!' and the signature 'Echipea Centrului de Invatare Online - Institutul de Stiinte ale Educatiei'. The right sidebar shows 'Cursurile mele' (My Courses) with 'GALATI' and 'SOCIO-UMANE', 'Mesaje' (Messages) with 'Nu există mesaje în așteptare', and 'Utilizatori conectați' (Active Users) listing 'Cristina Butnaru', 'Capatina Georgeta', 'marilena diaconescu', and 'cristian hoaghea'.

Imaginea 2.2. Activități pe platforma online în cadrul programului de formare „Tinerii împotriva violenței”

Achiziționarea unei platforme online profesionale este uneori restricționată de costurile ridicate, sau furnizorul de formare dispune de resurse umane cu limite de competențe IT. De aceea, există posibilitatea utilizării unor platforme găzduite gratuit de companiile care oferă astfel de servicii. Acestea pot fi selectate din multitudinea de oferte existente pe Internet, însă platformele de învățare pot fi limitate din punct de vedere al opțiunilor de lucru și al oportunităților de comunicare între cursanți. Totuși, dacă există posibilitatea complementarității celor două elemente structurale – zona de resurse și zona de interacțiune – platforma, fie ea și formatată la nivel de bază, se poate dovedi funcțională. Acest lucru a fost confirmat în cadrul experimentului de formare prezentat în acest capitol, pe care l-am realizat cu sprijinul unei platforme online de învățare, găzduită de corporația Google. *Platforma a fost creată astfel încât să deschidă accesul către informațiile de interes general, implicit către resurse și zona de comunicare virtuală: structura programelor de formare, suporturile de curs, biblioteca-arhivă conținând materialele realizate de către cursanți, seminarul online.*

Indiferent care ar fi soluția aleasă pentru furnizarea sesiunilor de învățare la distanță, propunem câteva *condiții pentru funcționalitatea platformei online* în sprijinul asigurării calității programului de formare și al îndeplinirii obiectivelor:

- *Simplitatea*: o platformă de învățare trebuie să fie ușor de utilizat, chiar și pentru cursanții care dețin competențe digitale la nivel minim;
- *Accesibilitatea*: zonele de lucru trebuie să fie vizibile, denumite sugestiv, în acord cu tematica și componentele programului de formare;

- *Flexibilitatea*: cursanții trebuie să aibă posibilitatea de a accesa selectiv și repetat anumite zone de lucru, în funcție de nevoile individuale de formare; fiecare cursant trebuie să-și valorifice dreptul de a-și crea priorități și de a-și organiza materialele în stilul propriu.
- În afară de aceste condiții, nu excludem necesitatea revizuirii, sau chiar a reconstrucției parțiale a platformei online, atunci când cursanții se confruntă cu probleme tehnice complexe, ori când feedback-urile reclamă o orientare precară spre nevoile individuale de dezvoltare profesională. Așadar, la costurile inițiale presupuse de elaborarea suportului tehnic, se pot adăuga, ulterior, costuri legate de revizuire și de administrare.

### **Sinteză conceptuală**

Ca urmare a reperelor conceptuale și a componentelor descrise mai sus, sintetizăm **Modelul psihopedagogic de formare a cadrelor didactice în sistem mixt** prin explicitarea legăturilor dintre constituentele sale:

- Modelul se întemeiază pe trei elemente structurale: analiza nevoilor de dezvoltare profesională (structură bazală și punct de pornire în proiectarea curriculară), fundamentele psihopedagogice și suportul tehnologic. *Este un imperativ racordarea suportului tehnologic la fundamentele psihopedagogice care stau la baza unui program de formare continuă;*
- Fundamentele psihopedagogice rezultă din baze teoretice cercetate de-a lungul anilor și anume: specificul învățării la vârsta adultă, orientarea spre autoeducație/autoformare și caracteristicile individuale ale cursanților. *Acestea generează nevoi sociale și nevoi individuale, în funcție de care se aleg soluțiile tehnice și se materializează în platforma online;*
- *Rezultatele ANDP conduc la elaborarea curriculum-ului de formare, transpus în suportul de curs (utilizat, cu precădere, în sesiunile de formare față-în față) și în lecțiile multimedia generate pe platforma online (destinate componentei e-learning);*
- Ca etapă intermediară în dezvoltarea unui program în sistem mixt, poate fi necesară formarea formatorilor;
- Cursurile conduc la dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice, *cu condiția asigurării echilibrului psihopedagogic dintre cele două dimensiuni ale programului de formare (formare directă-formare online);*
- Rezultatele evaluării și autoevaluării competențelor dobândite / dezvoltate sunt utilizate în următoarea ANDP, necesară elaborării altor programe de formare continuă.

### **2.3. Formarea formatorilor pentru sistemul mixt**

În ultimii ani, problematica pregătirii formatorilor a fost studiată tot mai analitic [11, 79, 81, 141,165, 167] dată fiind realitatea că adulții, spre deosebire de elevi, au alte tipuri de nevoi și nu orice cadru didactic poate fi, numai prin natura profesiei, formator. De exemplu, în concepția lui L. Șoitu, „educatorul formator are o singură misiune: să favorizeze efortul și autoangajarea, motivația partene-

rului său, care își modifică permanent statutul de elev cu cel de profesor – acesta din urma oferit de propria experiență și competență” [130, p. 119]. Programele de pregătire a formatorilor includ conținuturi menite să dezvolte competențe de organizare, desfășurare și evaluare a activității de formare, adaptate muncii de facilitare a învățării. Aceste competențe sunt esențiale pentru furnizarea, la standarde de calitate, a programelor de formare continuă, însă apreciem că este necesară *accentuarea unor abilități care să asigure adaptarea formatorului la provocările generate de inovațiile în domeniul formării continue*. Actualmente, formarea clasică își pierde din consistența temporală, iar multe secvențe de învățare se mută pe platformele e-learning. Formatorul actual trebuie să înțeleagă complexitatea misiunii sale și să răspundă imperativelor care adaugă elemente noi, dar la fel de importante, pregătirii de specialitate. Unul dintre aceste elemente este sistemul mixt („blended-learning”). Prin urmare, în activitatea sa, formatorul pentru învățarea mixtă trebuie să parcurgă un demers din ce în ce mai complex, nu doar în activitatea de proiectare și în sala de curs, ci și în spațiile generate de tehnologiile multimedia. Multilateralitatea rolurilor poate fi percepută ca un surplus de efort, dar sesiunile de formare sau de instruire a formatorilor pot organiza viziunea complexă asupra activităților de realizat.

În opinia noastră, formatorul ce conduce cursuri în sistem mixt are nevoie de **competențe** care să-i permită:

- să surprindă cu abilitate așteptările inițiale și nevoile specifice cursanților care alcătuiesc fiecare grupă de formare;
- să aibă viziune de ansamblu și să integreze conceptele într-un sistem menit să dezvolte global competențele cursanților (secvențele de formare la distanță să completeze conținuturile abordate în sala de curs);
- să folosească în mod echilibrat resursele (materiale, tehnologice, temporale) pe care le are la dispoziție;
- să valorifice potențialul psihologic al grupului și al individului, mai ales în secvențele de formare la distanță, special concepute pe baza principiului individualizării învățării;
- să ofere fiecărui cursant posibilitatea de a gândi în mod critic și analitic asupra conținuturilor teoretice, prin organizarea contextelor și a spațiilor de lucru individualizat;
- să abordeze curriculum-ul de curs într-o manieră dinamică și deschisă spre alte domenii / discipline, dar păstrând conexiunile între tipurile de formare (directă și online);
- să ofere sprijin cursanților care dețin competențe digitale insuficient dezvoltate, fie direct, fie cu ajutorul persoanelor-resursă (cursanți cu experiență în utilizarea instrumentelor de lucru tehnologice);
- să identifice, cu ajutorul cursanților, cele mai potrivite contexte pentru exemplificarea și aplicarea teoriilor și ideilor transmise;
- să verifice funcționalitatea competențelor dobândite de către cursanți și aplicabilitatea în activitatea didactică, prin *activități de tutoriat online și de monitorizare postformare*;
- să fie flexibil, comunicativ, să adopte o atitudine colegială, bazată pe schimburi de experiență și nu pe constrângeri autoritare.

*Cel mai important rezultat al unei activități de formare este aplicarea la clasă a achizițiilor dobândite de cursanți, astfel încât elevii să beneficieze de*

*competențele dezvoltate participanților la cursuri.* Competențele își vor dovedi valoarea în schimbările comportamentale și atitudinale ale elevilor; de exemplu în eficientizarea activității de învățare, în aprofundarea gândirii critice, autonomia în identificarea surselor de informare și formare, dezvoltarea creativității etc. Aceste calități se dobândesc însă în timp, iar cadrele didactice deseori au nevoie de sprijin pentru a înțelege mai bine nevoile elevilor desprinse din evoluția socială. De aceea, un formator n-ar trebui să-și încheie misiunea odată cu pasul final al unui program de formare. *Consilierea acordată ulterior, mentoratul, activitățile de sprijin, sunt atribute ale unei activități complexe*, pe cât de necesare pentru absolvenții programului de formare, pe atât de solicitante pentru formator. **Mentoratul**, realizat fie prin asistențe directe la ore, fie prin analiza unor secvențe de lecție filmate sau prin intermediul îndrumărilor metodice oferite profesorilor, constituie o continuare firească a formării. Majoritatea profesorilor au nevoie de un timp optim de sedimentare a achizițiilor dobândite la cursuri, de reflecție, dar poate și de identificare a unor oportunități de aplicare în activitatea cu elevii. În acest sens, un real suport pentru activitatea formatorului ar putea fi platformele e-learning, cu avantaje atât în furnizarea propriu-zisă a programului, cât și în monitorizarea postformare. Într-un studiu publicat în anul 2014, câțiva profesori de la Universitatea din Kazan (Rusia) notează că „în Federația Rusă standardele de învățare se concentrează asupra tranziției de la situația în care cursantul este obiect al influenței directe a profesorului, la *procesul de învățământ în care profesorul acționează ca organizator, angajat și asistent al celui care învață*. Treptat, școala schimbă principiile de organizare a procesului educațional, asigurând crearea condițiilor pentru realizarea de training personalizat, flexibil și dinamic” [trad. 2016].

Subînțelegem însă faptul că utilizarea unei platforme online presupune dezvoltarea în prealabil a unor competențe digitale specifice. Astfel, profilul formatorului modern se întrecește și poate fi conturat prin descrierea următoarelor competențe:

- a) *Competențele instrumental-operaționale*: capacitatea de analiză și sinteză; capacitatea de organizare și planificare; capacitatea de a stabili priorități, de a lua decizii; abilitățile de a utiliza aparatura de birotică, de prezentare multimedia, platformele electronice pentru învățare (e-learning).
- b) *Competențele interpersonale* capacitatea de evaluare, autoevaluare și interevaluare; capacitatea de a lucra în echipă; atitudinea în relațiile cu participanții la cursuri.
- c) *Competențele sistemice* capacitatea de a transpune în practică noțiunile dobândite; deschiderea spre noi informații; utilizarea eficientă și corectă a tehnicilor de argumentare; capacitatea de adaptare la situații noi.

Dată fiind complexitatea modelului psihopedagogic de formare continuă a cadrelor didactice în sistem mixt, sugerăm **un traseu de formare a formatorilor**, astfel încât aceștia să-și dezvolte competențele enumerate anterior. Fie că pregătirea furnizării cursurilor se realizează individual (pe bază de tutorial) sau în cadrul unui curs, este necesară familiarizarea curriculară, dar și cu instrumentele de lucru ce vor fi puse la dispoziția cursanților.

*În opinia noastră, un formator în sistemul mixt trebuie să parcurgă următoarele etape:*

- dobândirea competențelor digitale la nivel superior și/sau demonstrarea acestora în contextul unei probe practice;

- documentarea asupra rezultatelor ANDP, în vederea adaptării conținuturilor la nevoile locale și individuale ale cursanților;
- analiza curriculum-ului de formare și dobândirea unei imagini de ansamblu asupra componentelor acestuia, în vederea asigurării continuității între secvențele clasice și cele online;
- testarea instrumentelor de furnizare la distanță a curriculum-ului (parcurgerea, pe platforma online, a unor secvențe de curs);
- identificarea eventualelor disfuncționalități și dificultăți de accesare a platformei online, precum și semnalarea acestora la administratorul tehnologic;
- desfășurarea propriu-zisă a formării în colaborare cu administratorul tehnologic al platformei online;
- autoevaluarea și evaluarea externă a activității, în vederea optimizării și a fluidizării formărilor viitoare (mai ales în cazul unor soluții tehnice experimentale).

Semnalăm așadar convingerea, dobândită prin experiență, că *ocupația de formator necesită permanente adaptări, atât la reconceptualizările științifice, cât și la dinamica lumii contemporane în care tehnologiile multimedia se dezvoltă accelerat.*

În condițiile expansiunii sistemului mixt de formare continuă a cadrelor didactice, am elaborat, am experimentat și am propus spre extindere un *model psihopedagogic specific acestui sistem, fundamentat științific.*

*Modelul psihopedagogic de formare continuă a cadrelor didactice în sistem mixt* pe care îl propunem urmărește să asigure facilitarea și optimizarea acestui proces în raport cu nevoile de dezvoltare profesională socială și individuale ale cursanților.

Structura *Modelului psihopedagogic de formarea a cadrelor didactice în sistem mixt* conține trei elemente care au condus la elaborarea paradigmei: analiza nevoilor de dezvoltare profesională (structură bazală și punct de pornire în proiectarea curriculară), fundamentele psihopedagogice și suportul tehnologic.

Fidelitatea rezultatelor ANDP depinde de selecția, combinarea și administrarea adecvată a metodelor și instrumentelor de cercetare.

Pentru elaborarea instrumentelor de identificare a nevoilor de dezvoltare profesională și a curriculum-ului de formare continuă, am propus *o taxonomie în care se reflectă determinismul acestora, după cum urmează: nevoi sociale, care includ nevoi locale (comunitare) și nevoi individuale (explicite) care includ nevoile individuale implicite.* Un curriculum pentru formare în sistem mixt are la bază *specificul învățării la vârsta adultă și nevoile individuale ale cursanților.*

Suportul tehnologic (instrumentul de lucru) al cursurilor de formare mixtă constituie un element de echilibru, care întâmpină nevoile individuale de dezvoltare profesională.

Soluțiile tehnice de furnizare a formării în sistem mixt trebuie să dețină *avantajul facilității și al eficienței*, mai mult decât impactul vizual și aspectele de formă – concluzie pe care am extras-o pe baza prezentării celor mai folosite aplicații.

Întrucât complexitatea activității mixte, spre deosebire de formarea tradițională, presupune un set complementar de abilități și competențe ale formatorului, am elaborat *un sumar de abilități și un posibil traseu pentru formarea formatorilor în sistem mixt.*

### **3. VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A MODELULUI PSIHOPEDAGIGIC DE FORMARE CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE PRIN SISTEMUL MIXT (BLENDED-LEARNING)**

#### **3.1. Experimentul psihopedagogic pentru analiza nevoilor de dezvoltare profesională ale cadrelor didactice**

Modelul psihopedagogic de formare a cadrelor didactice în sistem mixt a fost validat experimental în cadrul *Proiectului Transfrontalier Dezvoltare profesională prin blended-learning*, desfășurat astfel încât să faciliteze aplicarea strategiei generale a investigației. Experimentele de constatare, de formare și de validare au fost concepute astfel încât rezultatele analizei de nevoi să fie premisă pentru structurarea unui model de formare continuă alternativ la formarea clasică, de tip față-în față.

În vederea concretizării demersului investigativ, scopul cercetării a fost subdivizat în obiective cu un grad mai ridicat de operaționalitate, care au avut rolul de reper pedagogic pentru toate etapele cercetării. Am concretizat, așadar, implicit *obiectivele generale ale cercetării*, subsumându-le categorii de finalități (obiective specifice fiecărei subetape a investigației), pentru a puncta mai precis pașii de lucru și pentru a oferi o imagine mai detaliată asupra activităților ce urmau a fi realizate, după cum urmează:

1. Elaborarea unui suport teoretic și metodologic pentru implementarea programelor de formare în acord cu normele psihopedagogice și cu tendințele de evoluție a societății

*Obiective specifice:*

- Analiza surselor conceptuale din literatura de specialitate referitoare la educația permanentă, educația adulților și formarea continuă;
- Sintetizarea aspectelor teoretice de suport pentru implementarea programelor de formare în sistem mixt.

2. Identificarea condițiilor generale și a factorilor individuali care influențează eficiența procesului de formare continuă a cadrelor didactice

*Obiective specifice:*

- Analiza nevoilor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice din cele două țări, în funcție de domeniile de interes considerate de actualitate la nivel social;
- Investigarea percepției cadrelor didactice cu privire la rolul și eficiența formării continue;
- Identificarea punctelor de sprijin cu rol ameliorativ și organizatoric, pentru dezvoltarea curriculum-ului experimental.

3. Experimentarea unui model psihopedagogic de formare continuă a cadrelor didactice în sistem mixt, bazat pe valorificarea nevoilor individuale de dezvoltare profesională

*Obiective specifice:*

- Elaborarea unui curriculum secvențial pentru formarea continuă a profesorilor de liceu;



- Crearea unui mediu de educație la distanță (platforma online) utilizabil în componenta e-learning a programelor de formare continuă;
  - Investigarea impactului sistemului mixt ca modalitate de răspuns la nevoile individuale de dezvoltare profesională ale cadrelor didactice.
4. Proiectarea referențialului psihopedagogic pentru desfășurarea formării continue a cadrelor didactice în sistem mixt, în temeiul modelului psihopedagogic experimentat.

*Obiective specifice:*

- Sintetizarea teoretică, pe baza experimentului, a *modelului psihopedagogic de formare continuă a cadrelor didactice în sistem mixt*;
- Elaborarea *fundamentelor psihopedagogice ale formării continue a cadrelor didactice în sistem mixt*.

În vederea atingerii obiectivelor, am derulat investigația pe baza următorului *plan de cercetare*:

1. Experimentul de constatare

- a) Activități: elaborarea chestionarului pentru analiza nevoilor de formare; aplicarea chestionarului pe un eșantion alcătuit din cadre didactice din România (județul Galați) și din Republica Moldova; analiza și interpretarea rezultatelor chestionarului.
- b) Rezultate așteptate: o ierarhie a domeniilor de interes privind formarea continuă; o listă a nevoilor individuale, implicite, de dezvoltare profesională; un cadru de referință pentru experimentul de formare, axat pe cunoștințele subiecților despre sistemul mixt.

2. Experimentul de formare

- a) Activități: elaborarea unui curriculum secvențial de formare continuă, conform rezultatelor analizei de nevoi; **eșantionarea cadrelor didactice participante la experiment**; construcția platformei online pentru asigurarea componentei e-learning a programelor de formare; furnizarea cursurilor de formare în sistem mixt („blended-learning”).
- b) Rezultate așteptate: două programe de formare cu potențial crescut de valorificare a nevoilor individuale de dezvoltare profesională; competențe profesionale și digitale optimizate pentru cadrele didactice participante la experiment.

3. Experimentul de validare

- a) Activități: elaborarea și administrarea chestionarului pentru studiul de impact; analiza produselor activității cursanților participanți la experiment; prelucrarea datelor obținute, analiza variabilelor investigate și elaborarea concluziilor cercetării.
- b) Rezultate așteptate: legături statistice semnificative dintre variabila e-learning a programelor de formare continuă și valorificarea nevoilor individuale de dezvoltare profesională ale cursanților; un model psihopedagogic valid de formare a cadrelor didactice în sistem de învățare mixtă („blended-learning”).

*Metodologia cercetării* s-a axat atât pe normele investigației pedagogice, cât și pe conceptele teoretice de suport, sintetizate în etapa de documentare.

a) *Epistemologia cercetării*

Necesitatea investigației a fost determinată de un summum de motive care

includ: calibrarea programelor de formare continuă pe baza unui echilibru între nevoile individuale – reale – de dezvoltare profesională și curriculum, diminuarea fenomenului de cointeresare certificativă, prezentarea unei alternative moderne de formare continuă, care să orienteze preponderent pozitiv percepția cadrelor didactice asupra acestei modalități de profesionalizare. De menționat este faptul că, prin intermediul cercetării, *am avut în vedere experimentarea unei alternative în cele două țări, cu rol descriptiv și predictiv, nu schimbarea în esență a sistemului de formare continuă, ceea ce de altfel ar fi fost imposibil fără o temelie legal-formală.*

Cercetarea realizată se încadrează într-o categorie descriptiv-explicativă, deoarece:

- Documentarea teoretică, de tip analitic, s-a materializat în *sintetizarea principalelor principii și direcții de acțiune ameliorativ-pedagogică, care sprijină metodologic procesul de educație a adulților*, cu particularizare pentru formarea continuă a cadrelor didactice;
- Experimentul de constatare avut ca scop cunoașterea de bază și a semnalat *o imagine a factorilor care influențează fenomenul educațional subscris formării continue*, analizați prin prisma percepției principalilor beneficiari – cadrele didactice;
- Experimentul formativ a pus în evidență *relația cauzală dintre componenta de educație la distanță a sistemului mixt și nevoile individuale de dezvoltare profesională ale cadrelor didactice* participante la programele de formare experimentale;

Am axat concluziile cercetării pe o apreciere predictivă asupra sistemelor de furnizare a formării continue, fundamentată pe descrierea statistică și calitativă a opiniilor emise, cu ajutorul instrumentelor de cercetare, de către participanții la experiment.

*Ipoteza generală* a fost formulată prin procedeul concordanței, întrucât, cu suportul metodologic al experimentului de formare, am urmărit explicarea unui fenomen în funcție de cauze:

*Cadrele didactice vor recepta o creștere a eficienței programelor de formare continuă, dacă se va folosi o strategie optimă de răspuns la nevoile individuale de dezvoltare profesională*

Strategiile de răspuns la nevoile individuale de dezvoltare profesională sunt însă determinate multifactorial, motiv pentru care a fost necesară formularea a două *ipoteze de lucru*, care să restrângă și să clarifice aria investigației:

- Sistemul de formare mixt este în măsură să răspundă în mod optim nevoilor individuale de dezvoltare profesională ale cadrelor didactice;
- Cadrele didactice apreciază o creștere a eficienței programelor de formare continuă dacă organizarea temporală și curriculară le permite să-și valorifice nevoile individuale de dezvoltare profesională.

Din prima ipoteză de lucru desprindem *variabila experimentală*, aceasta fiind detaliată în cea de-a doua ipoteză: *componenta e-learning* a programelor de tip mixt, care este în măsură să ofere fiecărui cursant posibilități de selecție curriculară și de învățare în ritm propriu.

Este cunoscut însă faptul că, în cercetările din domeniul educației, sunt activate multiple variabile, deoarece personalitatea și interacțiunile umane sunt factori

complecși, deseori imprevizibili, dificil de analizat în profunzime și în totalitatea reacțiilor pe care le pot genera. În cazul de față, au fost prospectate următoarele *variabile*: vechimea profesorilor participanți (variabilă independentă), calitatea programului de formare și profesionalismul formatorilor. Ultima variabilă din enumerare a fost însă analizată doar implicit, prin prisma calității programului de formare. Deoarece autoarea cercetării a îndeplinit și rolul de trainer în etapa experimentului formativ, subiectivismul ar fi redus din imparțialitatea concluziilor.

*b) Metodele și instrumentele de cercetare*

Ambele etape ale cercetării s-au realizat prin *metoda anchetei, în varianta chestionarului*. Deoarece sistemul mixt este insuficient cercetat din punct de vedere pedagogic, încă nu au fost standardizate instrumentele pentru astfel de demersuri experimentale. Realitatea identificată în etapa de documentare a condus la necesitatea elaborării unor chestionare particulare pentru cercetarea propusă, chiar dacă aria restrânsă de aplicabilitate a indus unele limite de ordin statistic. Această metodă este însă facil de adecvat la procesul de formare continuă: „acțiunile de formare sunt mai ușor supuse evaluării prin intermediul chestionarelor distribuite participanților. (...) Evaluarea esențială este deci o autoevaluare. Uneori, un chestionar le permite participanților să releve/măsoare ceea ce le-a adus acțiunea de formare în raport cu expectanțele de la începutul stagiului [54, p. 38].

În vederea creșterii gradului de obiectivitate a cercetării, am utilizat *metoda analizei produselor activității*, care a completat concluziile statistice. Analiza a vizat atât produsele de curs, realizate pe parcursul sesiunilor de formare, cât și temele de evaluare finală care, în cea mai mare parte, au fost produse în urma aplicării la clasă a achizițiilor dobândite. Utilizarea, în experimentul de validare, atât a metodei anchetei, cât și a analizei produselor activității, ne-a oportunitat *respectarea principiului triangulației metodologice* [170] în investigația științifică, conform căruia datele care converg spre concluzii trebuie să provină din două sau mai multe metode de cercetare.

Anterior investigației a fost necesară o analiză a cadrului legislativ care să surprindă similitudinile necesare implementării transfrontaliere a programelor de formare continuă.

*Tabelul 3.1. Sinteză comparativă – formarea continuă a cadrelor didactice în țările incluse în cercetare*

<b>Domenii de analiză</b>	<b>Republica Moldova</b>	<b>România</b>
Cadrul legislativ	Constituția Republicii Moldova, articolul 35; Legea Învățământului, articolele 28 și 35; Codul Educației (Cap. II); Hotărârea Colegiului METS nr. 6.1./3.04.2003, privind Concepția formării personalului din învățământul preuniversitar; Hotărârea Guvernului nr. 1224/2004	Legea Educației nr. 1/2011, articolele 244 și 245; Ordinul MECS nr. 5564/2011 privind Metodologia de acreditare și evaluare periodică a furnizorilor de formare continuă și a programelor oferite de aceștia.

<b>Domenii de analiză</b>	<b>Republica Moldova</b>	<b>România</b>
Instituții de formare continuă	Institutul de Științe ale Educației; Instituțiile de învățământ superior; Centrele metodice teritoriale; Direcția Generală Educație, Tineret și Sport; Organizațiile nonguvernamentale.	Casele corpului didactic; Instituțiile de învățământ superior; Institutul de Științe ale Educației; Organizațiile nonguvernamentale.
Contextul social	Dezvoltarea accelerată a științelor și a tehnicii; Evoluția științelor educației; Provocările mediului social; Necesitatea profesionalizării permanente a carierei didactice.	
Percepția cadrelor didactice	Necesitatea inovării sistemului de formare continuă; Recunoașterea formării ca demers principal de profesionalizare didactică; Cerința valorificării nevoilor individuale de dezvoltare profesională.	

Comparațiile între cele două sisteme de formare continuă, în principalele lor axe de referință, ne-au condus către concluzia că există premisele unui experiment transfrontalier în domeniu, care să cerceteze relația: nevoie de dezvoltare profesională – eficiență a actului formativ. În afară de contextul social general și de percepția cadrelor didactice din cele două țări cu referire la procesul de formare continuă, s-au evidențiat, prin analiza actelor normative, următoarele elemente convergente: obligativitatea parcurgerii periodice a unor programe de formare continuă cu acumularea de credite, existența unor instituții cu tradiție, abilitate să furnizeze cursuri pe baza unei expertize de lungă durată, orientarea către valorile europene în educație, existența unui sistem de competențe necesare oricărui profesor în societatea bazată pe cunoaștere, tendințele de flexibilizare și de inovare a formării continue (prevăderea în actele normative a tuturor modalităților de studiu: la zi, cu frecvență redusă, la distanță), posibilitatea inițierii de parteneriate educaționale menite să asigure comunicarea și dezvoltarea.

În faza *inițială a cercetării*, am urmărit clarificarea perspectivei privitoare la direcțiile de intervenție optimizatoare prin analiza factorilor de influență asupra formării continue a cadrelor didactice.

La experimentul de constatare au participat *273 de subiecți* – 92 de profesori din Republica Moldova și 181 de profesori din România. *Secțiunea I a chestionarului, dedicată culegerii datelor generale despre respondenți, a avut ca scop descrierea lotului experimental al etapei de constatare, conform următoarelor variabile: 1 – nivelul de predare; 2 – mediul; 3 – vechimea în învățământ/educație; 4 – vârsta.* Pentru o prelucrare operațională a datelor, atât vechimea, cât și vârsta, au fost variate pe intervale. Etapizarea este suficient de relevantă pentru reprezentarea lotului de subiecți și pentru cercetarea de față, cunoscut fiind faptul că, în profesia didactică, adăugarea unei fracțiuni de praxis presupune mai mult timp decât un an.

Datorită faptului că experimentul de constatare a urmărit crearea unei imagini cât mai complexe și mai fidele a realității educaționale specifice formării continue, respondenții au fost identificați prin *eșantionare aleatorie*. În acest proces au fost implicați responsabilii cu formarea continuă din instituțiile școlare gălățene și metodiștii de la Institutul de Științe ale Educației din Chișinău. Lotul de

subiecți ai experimentului de constatare a fost eterogen și a inclus cadre didactice care se încadrează în mai multe categorii de vârstă, de vechime și care predau la toate nivelurile, în școli urbane și rurale. Chestionarul pentru analiza nevoilor de dezvoltare profesională a fost aplicat însă și în instituțiile care au colaborat la desfășurarea experimentului de formare, ceea ce justifică procentul statistic ridicat al profesorilor de liceu. Acest lucru a fost necesar pentru formarea unei viziuni locale, particulare, asupra domeniilor necesare de dezvoltare profesională, dar și pentru completarea imaginii de ansamblu create de aplicarea chestionarului pe lotul eterogen, eșantionat aleatoriu.

Ca urmare a prelucrării rezultatelor în programul statistic SPSS, ilustrăm alcătuirea lotului de subiecți (în conformitate cu secțiunea I a chestionarului<sup>1</sup>):

*Tabelul 3.2. Componența lotului de subiecți al experimentului de constatare*

		Frecvențe	Procente
Valid	<b>România</b>	181	66,3
	<b>Republica Moldova</b>	92	33,7
	Total	273	100,0

*Tabelul 3.3. Distribuția de frecvențe conform cu variabilele „țara” și „nivelul de predare”*

			Nivel de predare				Total
			preșcolar	primar	gimnazial	liceal	
țara	România	Valoare	17	32	34	98	181
		% conform cu țara	9,4%	17,7%	18,8%	54,1%	100,0%
	Republica Moldova	Valoare	0	10	23	59	92
		% conform cu țara	0,0%	10,9%	25,0%	64,1%	100,0%
Total	Valoare	17	42	57	157	273	
	% conform cu țara	6,2%	15,4%	20,9%	57,5%	100,0%	

*Tabelul 3.4. Distribuția de frecvențe în funcție de variabilele „țara” și „mediul”*

			mediul		Total
			rural	urban	
țara	România	Valoare	70	111	181
		% conform cu țara	38,7%	61,3%	100,0%
	Republica Moldova	Valoare	18	74	92
		% conform cu țara	19,6%	80,4%	100,0%
Total	Valoare	88	185	273	
	% conform cu țara	32,2%	67,8%	100,0%	

<sup>1</sup> Anexa 1

Tabelul 3.5. Distribuția de frecvențe în funcție de variabilele „țara” și „vechimea”

			vechime					Total
			0-5 ani	6-10 ani	11-15 ani	16-25 ani	peste 25 ani	
țara	Romania	Valoare	22	40	49	47	23	181
		% conform cu țara	12,2%	22,1%	27,1%	26,0%	12,7%	100,0%
	Republica Moldova	Valoare	2	16	24	37	13	92
		% conform cu țara	2,2%	17,4%	26,1%	40,2%	14,1%	100,0%
Total		Valoare	24	56	73	84	36	273
		% conform cu țara	8,8%	20,5%	26,7%	30,8%	13,2%	100,0%

Tabelul 3.6. Distribuția de frecvențe în funcție de variabilele „țara” și „vârsta”

			vârsta					Total
			20-30 ani	31-40 ani	41-55 ani	56-60 ani	peste 60 ani	
țara	România	Valoare	38	66	53	21	3	181
		% conform cu țara	21,0%	36,5%	29,3%	11,6%	1,7%	100,0%
	Republica Moldova	Valoare	9	29	41	11	2	92
		% conform cu țara	9,8%	31,5%	44,6%	12,0%	2,2%	100,0%
Total		Valoare	47	95	94	32	5	273
		% conform cu țara	17,2%	34,8%	34,4%	11,7%	1,8%	100,0%

Introducerea variabilei experimentale ar fi fost irelevantă dacă ar fi fost abordată doar în contextul analizei domeniilor pe care cadrele didactice le consideră prioritare pentru dezvoltarea profesională. A fost necesară o diagnoză mai complexă a atitudinii cadrelor didactice cu privire la această formă de dezvoltare profesională, care să includă atât criteriile de selecție a cursurilor de formare, cât și problemele pe care le-au perceput în experiența anterioară. De exemplu, o orientare masivă către obținerea de certificate/credite ar fi conferit experimentului propriu-zis un curs dificil de analizat, diminuând obiectivismul. Am constatat că importanța experienței anterioare s-a reflectat în câmpul individual de comparație creat ca urmare a participării la experimentul formativ. Raportarea unui model nou de formare la experiențele personale poate fi relevantă numai dacă există o rutină suficient de consistentă a formării tradiționale. În plus, o încredere scăzută în inovația cercetată, ar fi creat blocaje și distorsionări de analiză, atât în etapa experimentului de formare, cât și în procesul de validare. Întrucât



ipoteza cercetării este dirijată spre nevoile individuale de dezvoltare profesională, acestora le-am asigurat un loc important în experimentul de constatare, pentru facilitarea intervențiilor și aprecierilor ulterioare. Analiza elementelor de influență incluse în chestionar au fundamentat elaborarea programelor de formare continuă, care nu s-au axat doar pe aspectele tehnice ale variabilei independente, ci și pe normele pedagogice care trebuie să stea la baza oricărui astfel de demers.

*Chestionarul pentru ANDP<sup>2</sup> a fost structurat pe cinci secțiuni: date despre respondent, date despre calitatea programelor de formare parcurse anterior, informații despre conținutul programelor de formare, informații despre modul de organizare a programelor de formare continuă și probleme întâmpinate în experiența anterioară de formare.*

Correspondența dintre obiectivele specifice ale experimentului de constatare și itemii care compun chestionarul poate fi observată în următoarea sinteză:

*Tabelul 3.7. Operaționalizarea obiectivelor cercetării prin intermediul itemilor din chestionarul de analiză a nevoilor de dezvoltare profesională*

<b>Obiectivele</b>	<b>Itemii</b>
Analiza nevoilor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice din cele două țări, în funcție de domeniile de interes considerate de actualitate la nivel social	III.9: „Nevoile dumneavoastră de dezvoltare profesională se regăsesc în următoarele domenii:” III.10: „Cum ați identificat nevoile individuale de dezvoltare profesională?” IV.12: „În afară de domeniile în care este necesară dezvoltarea dumneavoastră profesională, ce alte nevoi mai aveți în vedere atunci când doriți să parcurgeți un program de formare continuă?”
Investigarea percepției cadrelor didactice cu privire la rolul și eficiența formării continue	II.6: „În ce măsură programele la care ați participat până acum v-au ajutat să vă îmbunătățiți activitatea cu elevii?” II.8: „După părerea dumneavoastră, un program de formare de calitate are la bază:”
Identificarea punctelor de sprijin cu rol ameliorativ și organizatoric, pentru dezvoltarea curriculum-ului experimental	II.5: „La câte programe de formare continuă ați participat până acum?” II.7: „Atunci când alegeți un program de formare dintr-o ofertă, aveți în vedere în primul rând:” IV.11: Care vi se pare cea mai eficientă modalitate de organizare a programelor de formare?” V.13: (probleme întâmpinate) „Din punct de vedere organizatoric” V.14: (probleme întâmpinate) „Din punct de vedere al conținutului” V.15: (probleme întâmpinate) „Din alte puncte de vedere”

Pentru constituirea instrumentului de cercetare am elaborat, în majoritate, itemi cu răspunsuri închise, din următoarele motive: posibilitatea efectuării unei

<sup>2</sup> Anexa 1

statistici descriptive, facilitarea acurateții informațiilor și evitarea unei dispersii neproductive a rezultatelor. Majoritatea itemilor a solicitat răspunsuri unice, în scopul realizării unei clasificări a priorităților, utilă atât pentru cercetarea în sine, cât și pentru respondenți (prin activarea unei reflecții profunde asupra formării continue ca modalitate de perfecționare). Itemii de tip mixt și cei cu răspunsuri deschise se justifică prin necesitatea evitării restrictivității și a erorii de expectativă, care pot să apară într-un chestionar nestandardizat, elaborat de o singură persoană. Ca atare, pentru câțiva itemi, subiecții au avut posibilitatea să formuleze și alte situații decât cele enumerate, raportându-se la elementele personalizate din experiența dumnealor.

### **Prelucrarea rezultatelor obținute ca urmare a aplicării chestionarului pentru analiza nevoilor individuale de dezvoltare profesională**

Chestionarul utilizat în etapa de constatare conține variabile categoriale, motiv pentru care, conform normelor statisticii descriptive, indicatorii se regăsesc în analiza frecvențelor și a procentelor de frecvențe. Pentru prelucrarea rezultatelor, am utilizat tabele și grafice specifice fiecărui item, urmate de aprecieri și interpretări calitative. Acestea au fost elaborate cu scop clarificator-comprehensiv, pentru a facilita înțelegerea dinamicii care caracterizează realitatea investigată. Mai precis, elementele de sprijin pentru realizarea experimentului de formare au fost expuse atât statistic, cât și interpretativ, în vederea fluidizării și asigurării valabilității informațiilor. Interpretarea rezultatelor conține câteva puncte relevante de comparație statistică între cele două țări în care s-a desfășurat investigația. Am considerat acest lucru necesar pentru identificarea aspectelor comune care pot contribui la validitatea datelor, dar și a eventualelor diferențe, de ordin non-legislativ, care pot afecta desfășurarea experimentului transfrontalier.

Prezentarea rezultatelor respectă succesiunea itemilor din chestionar, ceea ce garantează o expunere logică și o prelucrare productivă, cu viziune asupra elementelor de continuitate și a interdependențelor dintre date.

#### *Secțiunea a II-a. Date despre calitatea programelor de formare la care ați participat/doriți să participați*

Itemul 5 – „La câte programe de formare continuă ați participat până acum?”

*Tabelul 3.8. Experiența anterioară în participarea la programele de formare continuă*

		Frecvențe	Procente (valid)
Valid	La niciun program de formare	8	2,9
	La 1-2 programe de formare	72	26,4
	La 3-4 programe de formare	110	<b>40,3</b>
	La 5-7 programe de formare	52	<b>19,0</b>
	La mai mult de 7 programe de formare	31	<b>11,4</b>
	Total	273	100,0

Deși nu reflectă, în mod direct, opinia cadrelor didactice cu privire la calitatea programelor de formare, acest item a urmărit identificarea experienței acumulate prin parcurgerea cursurilor, din două motive: 1 – obiectivitatea aprecierii asupra calității crește odată cu multiplicarea contextelor de analiză, prin extinderea și diversificarea reperelor profesionale și personale; 2 – experimentul de formare

antrenează comparații în câmpul personal de experiență, ceea ce presupune polarizări anterioare relevante, implicit din punct de vedere statistic.

Din analiza frecvențelor rezultă că respondenții dețin o experiență preponderent favorabilă desfășurării experimentului de formare care, în același timp, imprimă credibilitate aprecierilor solicitate la itemii următori. Procentul de cadre didactice care nu au participat la nici un program de formare este nesemnificativ statistic.

Itemul 6 – „În ce măsură programele la care ați participat până acum v-au ajutat să vă îmbunătățiți activitatea cu elevii?”

*Tabelul 3.9. Aprecieri asupra utilității în practică a programelor de formare continuă*

		Frecvențe	Procente (valid)
Valid	nu m-au ajutat deloc	8	2,9
	m-au ajutat în mică măsură	38	13,9
	<b>m-au ajutat destul de mult</b>	<b>140</b>	<b>51,3</b>
	<b>m-au ajutat foarte mult</b>	<b>79</b>	<b>28,9</b>
	nu am participat la programe de formare	8	2,9
	Total	273	100,0

Analizând tabelul 3.9., observăm că 140 de cadre didactice consideră că programele de formare le-au sprijinit, în activitatea cu elevii, „destul de mult”. În termeni statistici, acest rezultat descrie o realitate normală în sfera socio-umană, care nu afectează extrem desfășurarea unui experiment. În termeni interpretativi, apreciem că programele de formare constituie un real punct de sprijin pentru dezvoltarea carierei, cu unele rezerve aflate într-un con de ambiguitate și de subiectivism – dacă se raportează la un singur item. Prin adăugarea procentelor de subiecți care sunt de părere că formarea continuă i-a ajutat foarte mult, reiese o veracitate favorabilă desfășurării experimentului de formare. Pentru că acesta se adresează adulților, a fost necesară verificarea premisei de încredere într-o activitate care are potențialul de a influența cariera în mod constructiv. Adulții sunt motivați mai mult de utilitatea imediată și de aplicabilitatea unei noutăți, în comparație cu copiii care, în mare măsură, sunt atrași de noutatea în sine.

Itemul 7 – „Atunci când doriți să alegeți un program de formare dintr-o ofertă, aveți în vedere în primul rând:”

*Tabelul 3.10. Criterii de alegere a programelor de formare*

		Frecvențe	Procente (valid)
	<b>nevoile individuale de dezvoltare profesionala</b>	<b>131</b>	<b>48,0</b>
	modalitatea de certificare	40	14,7
	formatorii cunoscuți și consacrați	13	4,8
	posibilitatea parcurgerii unor secvențe din program în mod individual	24	8,8
	cuantumul taxei de curs	9	3,3
	tipul furnizorului (CCD, universitate, ONG etc.)	10	3,7
	Total	273	100,0

În procent de 48%, cadrele didactice au drept principal criteriu de alegere a programelor de formare continuă nevoile individuale de dezvoltare profesională, ceea ce denotă o maturitate profesională bazată pe conștientizarea importanței acestui proces. În același timp, procentul majoritar reprezintă un argument în plus pentru investigația specifică experimentului formativ. Există și cadre didactice care, într-un procent important, aleg tematica de curs drept criteriu de participare la programele de formare continuă. Nu este obligatoriu însă ca interesul pentru tematică să fie separat de nevoile de dezvoltare profesională; de asemenea, acesta poate fi datorat unor teme actuale, cu tematică de impact, sau prioritară pentru anumite momente ale carierei. Procentul de 14,7% alegere pe baza modalității de certificare este lipsit de o importanță statistică hotărâtoare, însă ridică unele semne de întrebare asupra eficienței, în plan personal, a programelor de formare parcurse doar din acest motiv.

Un procent cu semnificație statistică redusă, dar important pentru cercetare (8,8%), reflectă orientarea cadrelor didactice spre autoformare. *Deși, în perioada desfășurării experimentului de constatare, oferta CCD Galați și a furnizorilor din Republica Moldova nu includeau programe cu componente orare, distincte, de educație la distanță, au existat cadre didactice care și-au exprimat preferința pentru astfel de secvențe.*

Itemul 8 – „După părerea dumneavoastră, un program de formare de calitate are la bază:”

*Tabelul 3.11. Condiții pentru asigurarea calității programelor de formare*

		Frecvențe	Procente (valid)
Valid	Un curriculum construit pe nevoile concrete de dezvoltare profesională	71	<b>26,0</b>
	O echipă de formatori profesioniști	36	13,2
	Un număr suficient de credite	31	11,4
	Buna organizare din punct de vedere al timpului și al tematicii	35	12,8
	Competențe care pot optimiza activitatea didactică	88	<b>32,2</b>
	Un raport mulțumitor între taxă și beneficii	12	4,4
	Total	273	100,0

Prin intermediul itemului nr. 8 am avut în vedere analiza modului în care cadrele didactice percep eficiența programelor de formare, prin prisma calității acestora. Rezultatele demonstrează faptul că respondenții apreciază în mod personalizat calitatea programelor de formare, raportându-se la repere nu doar pedagogice, ci și de interes individual. Totuși, cei mai mulți subiecți consideră că, de o importanță majoră, sunt atât nevoile de dezvoltare profesională, cât și competențele formate prin parcurgerea cursurilor. În practică, se cunoaște faptul că, pentru a se asigura calitatea formării, important este atât input-ul (nevoile de dezvoltare profesională), cât și output-ul (competențele produse și/sau optimizate). Ambele variabile conlucrează la eficiența procesului de formare, iar acest

postulat este confirmat de către majoritatea cadrelor didactice participante la experiment.

*Secțiunea a III-a. Informații despre conținutul programelor de formare*

Itemul 9 – „Nevoile dumneavoastră de dezvoltare profesională se regăsesc în următoarele domenii:”

*Tabelul 3.12. Analiza frecvențelor pentru domeniile de dezvoltare profesională alese de respondenți – lotul total de subiecți*

	Variante					
	Valid		Nonrăspuns		Total	
	N	Procente	N	Procente	N	Procente
domenii de dezvoltare profesională <sup>a</sup>	273	100,0%	0	0,0%	273	100,0%
a. Grup						
			Răspunsuri		Procent din variantă (răspuns multiplu)	
			N	Procente		
domenii <sup>a</sup>	activizarea și diferențierea activității de predare-învățare	76	7,9%	27,8%		
	educația copiilor cu CES	62	6,5%	22,7%		
	<b>educarea și dezvoltarea inteligenței emoționale</b>	<b>111</b>	<b>11,6%</b>	<b>40,7%</b>		
	managementul învățării	68	7,1%	24,9%		
	TIC (tehnologia informației și a comunicațiilor)	79	8,2%	28,9%		
	didactica disciplinei	55	5,7%	20,1%		
	<b>managementul clasei</b>	<b>85</b>	<b>8,9%</b>	<b>31,1%</b>		
	colaborarea școală-comunitate	50	5,2%	18,3%		
	<b>scrierea și implementarea de proiecte cu finanțare europeană</b>	<b>90</b>	<b>9,4%</b>	<b>33,0%</b>		
	evaluarea rezultatelor elevilor	48	5,0%	17,6%		
	comunicare educațională	39	4,1%	14,3%		
	dezvoltare instituțională	32	3,3%	11,7%		
	abordări didactice în maniera transdisciplinară	61	6,4%	22,3%		
	<b>managementul crizei educaționale</b>	<b>95</b>	<b>9,9%</b>	<b>34,8%</b>		
	alte domenii	7	0,7%	2,6%		
Total	958	100,0%	350,9%			

Acest item a fost elaborat astfel încât profesorii să aibă posibilitatea *răspunsului multiplu*, explicându-se astfel procentul total din varianta de 350,9%. Deci, suma preferințelor pentru anumite variante din chestionar depășește numărul participanților la experiment datorită acestei posibilități. Impunerea răspunsului unic ar fi generat rezultate limitative, întrucât un cadru didactic poate avea nevoi de dezvoltare profesională aferente mai multor domenii. Tabelul rezultatelor demonstrează că, în procent nereprezentativ statistic, au fost indicate și alte domenii de formare, care vor fi enumerate doar pentru declanșarea unui semnal de reflecție pentru activitatea viitoare a instituțiilor furnizoare de formare continuă: învățarea limbilor străine de circulație internațională (3 indicații), educație ecologică (2 indicații), educația părinților (1 indicație) și managementul activităților extracurriculare (1 indicație).

*Pe baza alegerilor în procent semnificativ, am elaborat titlurile și curriculum-ul celor două programe de formare continuă prin intermediul cărora s-a desfășurat experimentul formativ. În acest fel, au fost satisfăcute două premise ale desfășurării investigației: continuitatea între cele două tipuri de experiment (utilizarea datelor relevante ale experimentului de constatare în experimentul de formare) și respectarea nevoilor individuale de dezvoltare profesională în furnizarea cursurilor transfrontaliere.*

Itemul 10 – „Cum ați identificat nevoile individuale de dezvoltare profesională?”

Tabelul 3.13. Modalități de identificare a nevoilor individuale de dezvoltare profesională

	Frecvențe	Procente (valid)
Cu sprijinul colegilor din instituția în care lucrez	21	7,7
<b>Cu sprijinul personalului de conducere</b>	<b>33</b>	<b>12,1</b>
<b>M-am documentat și am ajuns la concluzia că unele aspecte mă depășesc</b>	<b>39</b>	<b>14,3</b>
Nu-mi dau seama	17	6,2
Nu am neapărat anumite trebuințe de dezvoltare profesională, dar îmi place să particip la cursuri	17	6,2
Nu mă interesează în mod direct domeniile, ci atestatele pe care le pot obține	18	6,6
Total	273	100,0

Am introdus acest item în chestionar în scopul clarificării factorilor care sprijină cadrele didactice în procesul de identificare a nevoilor individuale de dezvoltare profesională. Așa cum reiese și din prelucrarea rezultatelor, autoanaliza activității didactice constituie cea mai bună oportunitate de clarificare a intențiilor de formare. Într-o măsură importantă însă, cadrele didactice apelează și la sprijinul personalului de conducere sau al colegilor, factori care sunt uneori decisivi în cristalizarea traseului formativ. Definirea clară a priorităților de dezvoltare profesională este importantă deoarece factorii subiectivi, precum numărul de credite sau chiar simpla plăcere de a participa la cursuri, pot afecta, în mod imprevizibil, eficiența programelor de formare.



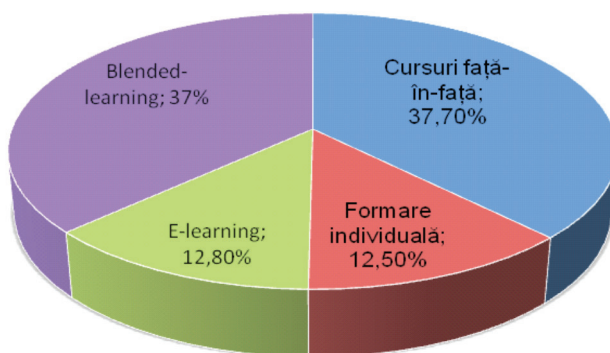
*Secțiunea a IV-a. Informații despre modul de organizare a programelor de formare continuă*

Itemul 11 – „Care vi se pare cea mai eficientă modalitate de organizare a programelor de formare?”

*Tabelul 3.14. Modalități eficiente de organizare a cursurilor – distribuția frecvențelor în lotul total de subiecți*

		Frecvențe	Procente (valid)
Valid	<b>cursuri față-în-față</b>	<b>103</b>	<b>37,7</b>
	formare individuală	34	12,5
	e-learning	35	12,8
	<b>blended-learning</b>	<b>101</b>	<b>37,0</b>
	Total	273	100,0

Pentru o analiză mai facilă a datelor, ilustrăm distribuția frecvențelor prin intermediul diagramei următoare:



*Diagrama 3.1. Reprezentarea grafică a distribuției frecvențelor pentru modalitățile de organizare a programelor de formare – lotul total de subiecți; preferințe individuale*

În diagrama 3.1. observăm echilibrul între preferința pentru formarea clasică, de tip față-în-față și formarea în sistem blended-learning (mixt). Procentele foarte apropiate ca valoare matematică (37%, respectiv 37,7%) demonstrează că, anterior experimentului formativ, pentru ambele sisteme este recepționată o eficiență crescută. Totuși, este de menționat faptul că experiența anterioară a subiecților are consistență în formarea clasică, nu în blended-learning, așa cum se va constata prin analiza experimentului de validare. Așadar, blended-learning este asociat în mod intuitiv cu eficiența, cel mai probabil pe baza unor informații generale. *Rezultatele itemului reflectă însă un grad crescut de încredere în eficiența sistemului mixt, ceea ce reprezintă o altă premisă pentru validitatea investigației de formare.*

Procentele scăzute de subiecți care au ales „formarea individuală” și „e-learning” confirmă teoria conform căreia profesorul/formatorul are un rol determinant în învățare, chiar și la vârsta adultă.

În vederea decelării, prin segregare statistică, a informațiilor obținute cu ajutorul acestui item, am efectuat o analiză comparativă a frecvențelor rezultate pentru fiecare țară. Aceasta a fost necesară întrucât era nevoie de un bun nivel al gradului de încredere în blended-learning în fiecare zonă teritorială în care s-a efectuat experimentul de formare. Prezentăm comparația în tabelul următor:

Tabelul 3.15. Modalități eficiente de organizare a cursurilor conform cu variabila „țara”

			preferința pentru organizarea formării				Total
			cursuri față-în-față	formare individuală	e-learning	blended-learning	
țara	România	Valoare	64	20	26	71	181
		% conform cu țara	<b>35,4%</b>	11,0%	14,4%	<b>39,2%</b>	100,0%
	Republica Moldova	Valoare	39	14	9	30	92
		% conform cu țara	<b>42,4%</b>	15,2%	9,8%	<b>32,6%</b>	100,0%
Total		Valoare	103	34	35	101	273
		% conform cu țara	37,7%	12,5%	12,8%	37,0%	100,0%

Deși există o diferență statistic-procentuală de 6,6% între rezultatele obținute în cele două țări (39,2% favorabil, în România, formării blended-learning, față de 32,6% în Republica Moldova), condițiile preliminarii pentru introducerea variabilei independente au fost considerate îndeplinite. Mai mult decât atât, *sistemul mixt integrează o componentă de formare față-în-față, care subsumează și preferința pentru formarea clasică, demonstrată de către respondenți într-un procent la fel de important.*

Itemul 12 – „În afară de domeniile în care este necesară dezvoltarea dumneavoastră profesională, ce altă nevoie mai aveți în vedere atunci când doriți să participați la un program de formare?”

Tabelul 3.16. Nevoi implicite de formare

		Frecvențe	Procente (valid)
Valid	<b>Nevoia de interacțiune constantă cu colegii de curs</b>	<b>69</b>	<b>25,3</b>
	<b>Nevoia de studiu în ritm propriu</b>	<b>83</b>	<b>30,4</b>
	<b>Nevoia de timp liber</b>	<b>56</b>	<b>20,5</b>
	Nevoia de a fi îndrumat (ă) de către formator pe parcursul aplicațiilor la clasă	38	13,9
	Nevoia de sprijin pentru identificarea surselor informare	27	9,9
	Total	273	100,0

Așa cum am demonstrat în Capitolul 2, *trebuințele strict profesionale pot genera nevoi implicite, care reflectă atât caracteristicile învățării la vârsta adultă, cât și preocupări pentru toate domeniile vieții sociale. Experimentul a dovedit că există situații în care nevoilor implicite, chiar aflate fiind în strânsă legătură cu cele de dezvoltare a competențelor profesionale, cadrele didactice le acordă o importanță mai mare, din motive subiective, dar relevante în plan personal.* Acest fenomen poate afecta, într-o măsură mai mare sau mai mică, eficiența procesului de formare continuă. Itemul 12 a fost inclus în chestionar pentru investigarea nevoilor implicite, integrate în sistemul nevoilor individuale de dezvoltare profesională. Enumerarea propusă se justifică prin potențialul sistemului mixt de a răspunde trebuințelor respective, deși diversitatea umană poate să genereze și alte necesități de această factură.

Pentru cei mai mulți respondenți, receptivitatea la socializare este reflectată în nevoia de interacțiune constantă cu colegii de curs. Justificăm acest fapt atât prin specificul profesiei, care este una prin excelență interrelațională, cât și prin cadrul cumulativ-experiențial pe care îl creează formarea continuă. Aspirația spre autonomie în educație, proprie vârstei adulte, se observă în procentul semnificativ de alegere a nevoii de a studia în ritm propriu. Dată fiind încărcătura cronofagă a activității profesionale la catedră, explicăm și nevoia de timp liber. Într-o analiză simplistă, această necesitate pare asincronă procesului de formare continuă: se presupune că, odată ce a acceptat să participe la cursuri, profesorul își limitează timpul în mod autoasumat. Totuși, sistemul mixt este proiectat astfel încât să ofere posibilitatea unei economii de timp personal, prin limitarea deplasărilor la instituția de formare și prin valorificarea ritmului individual de lucru.

Cele trei alegeri în procente majoritare sprijină desfășurarea experimentului de formare, cumulând statistic avantajele sistemului mixt. Din aceleași motive prezentate în descrierea rezultatelor itemului anterior, am realizată și separarea statistică între România și Republica Moldova:

*Tabelul 3.17. Nevoi implicite de formare în funcție de variabila „țara”*

			nevoi implicite					Total
			Interacțiune cu colegii	Studiu în ritm propriu	Timp liber	Îndrumare în aplicații	Sprijin pentru informare	
țara	Romania	Valoare	46	53	36	29	17	181
		% conform cu țara	25,4%	29,3%	19,9%	16,0%	9,4%	100,0%
	Rep. Moldova	Valoare	23	30	20	9	10	92
		% conform cu țara	25,0%	32,6%	21,7%	9,8%	10,9%	100,0%
Total		Valoare	69	83	56	38	27	273
		% conform cu țara	25,3%	30,4%	20,5%	13,9%	9,9%	100,0%

Comparația sumară între procentele obținute pentru fiecare răspuns denotă faptul că diferențele sunt ne semnificative din punct de vedere statistic. Probabi-

listic, se presupune că o echivalență numerică a subloturilor de subiecți ar fi dispersat mai mult rezultatele, dar fără să provoace afectarea de fond a concluziilor emise după interpretarea rezultatelor lotului total de subiecți.

*Secțiunea a V-a. Probleme pe care le-ați întâmpinat pe parcursul programelor de formare la care ați participat până în prezent*

Am elaborat această secțiune a chestionarului în scop ameliorativ. Cadrele didactice au fost solicitate să identifice problemele cu care s-au confruntat în experiența anterioară de formare, pentru evitarea acestor neajunsuri în experimentul formativ. Multitudinea de variabile dependente care poate să influențeze o astfel de cercetare era necesar să fie restrânsă prin eliminarea, pe cât posibil, a disfuncțiilor de organizare și de conținut. Deoarece diversitatea problemelor poate provoca dificultăți de interpretare descriptivă, respondenții au avut la dispoziție două categorii prestabilite, fiecare cu un supliment de răspuns liber, și o categorie care a necesitat doar răspunsuri libere. Ilustrăm prelucrarea alegerilor și a răspunsurilor după cum urmează:

Itemul 13 – „Din punct de vedere organizatoric:” (probleme)

*Tabelul 3.18. Probleme organizatorice*

		Frecvențe	Procente (valid)
Valid	Organizarea programelor de formare în week-end	37	15,4
	Organizarea programelor de formare în vacanțe	33	13,7
	<b>Durata prea lungă a unor programe de formare</b>	<b>68</b>	<b>28,2</b>
	<b>Deplasările în altă localitate</b>	<b>68</b>	<b>28,2</b>
	Probleme de comunicare	35	14,5
	Total	241	100,0
Nonrăspuns	System	32	
Total		273	

Cele 11,7% procente reprezintă rata de nonrăspuns la acest item (răspunsuri pierdute în sistem, conform limbajului SPSS). În acest variante, presupunem că respondenții fie nu au identificat probleme de natură organizatorică (unii dintre ei specificând în manieră netă acest lucru), fie nu au participat la programe de formare continuă.

Itemul 14 – „Din punct de vedere al conținutului:” (probleme)

Tabelul 3.19. Probleme de conținut

		Frecvențe	Procente
Valid	<b>aplicații insuficiente</b>	<b>121</b>	<b>44,3</b>
	teme irelevante pentru competențele propuse spre dezvoltare	70	25,6
	Total	191	70,0
Non răspuns	<i>System</i>	82	30,0
Total		273	100,0

Analiza tabelului 3.19. reliefează dorința cadrelor didactice de a beneficia de mai multe aplicații pe parcursul programelor de formare, ceea ce se corelează cu procentul majoritar de alegeri de la itemul 8 (la baza calității unui program de formare stau competențele care pot optimiza activitatea didactică). În mod cert, competențele se dezvoltă eficient în context practic, aplicativ, chiar prin exersarea lor în mediul profesional natural, pe parcursul desfășurării programelor de formare.

Asemănător situației anterioare, în lotul experimental de constatare au existat cadre didactice care, prin nonrăspuns, s-au arătat mulțumite de conținutul programelor de formare la care au participat. Cum era firesc, respondenții lipsiți de experiență în participarea la această formă de perfecționare au omis să completeze itemul.

#### Itemul 15 – „Din alte puncte de vedere” (probleme)

Deși numărul cadrelor didactice care au răspuns liber la acest item se situează sub limita relevanței statistice, o enumerare condensată și lapidară se impune din același motiv de reflecție. În România, au fost identificate *probleme legate de selecția cadrelor didactice participante la cursurile de formare, insuficiența programelor adresate educatoarelor, neonorarea unor promisiuni care vizează eliberarea, într-un timp determinat, a certificatelor, precum și dificultățile de aplicare a achizițiilor în condițiile unei aglomerări profesionale constante*. Câteva cadre didactice din Republica Moldova au reclamat *inconveniente legate de utilizarea, în practică, a conceptului de „subcompetență”, dar și faptul că formarea continuă ar trebui să fie o activitate gratuită, dată fiind importanța ei pentru calitatea actului educativ*.

### 3.2. Designul experimentului

*Contextul în care s-a desfășurat proiectul* a fost generat de complexitatea societății bazate pe cunoaștere, ce impune aprioric includerea sistemelor de tip *e-learning* și *blended learning* în modelele actuale de formare continuă. Accesul la informație și prelucrarea datelor obținute din diverse surse de documentare sunt facilitate de evoluția fulminantă din ultimii ani a tehnologiei, care permite explorarea rapidă a spațiului științific de pe internet. Țările care au implementat

sistemul mixt certifică rezultate care sunt în măsură să încurajeze astfel de inițiative și în alte părți ale lumii. În educația adulților din România și din Republica Moldova sistemul a pătruns relativ recent și este utilizat în câteva domenii de activitate. În formarea continuă a cadrelor didactice, structurile de tip blended learning sunt insuficient exploatate, iar în urmă cu câțiva ani li s-a atribuit rolul, oarecum comod, de sistem al viitorului. Suntem de opinie că acest con de umbră este generat, pe de o parte, de lipsa infrastructurii necesare furnizării în masă a programelor de tip mixt, iar pe de altă parte, de reticențele induse de neîncrederea în computer ca liant al învățării

*Considerăm că dezvoltarea sistemului mixt în formarea continuă a cadrelor didactice este o necesitate, din mai multe motive:*

- cadrele didactice au un timp limitat pentru a participa la programe de formare continuă, deoarece degrevarea de ore pentru o perioadă mai lungă poate crea diverse probleme de natură organizatorică;
- cadrele didactice sunt practic adulți care învață, ceea ce necesită o ierarhizare a priorităților legate de familie, viață socială, alte interese decât cele legate de dezvoltarea profesională;
- sesiunile de formare directă asigură cadrul necesar pentru interacțiune, dezbatere activă, aplicații și clarificări conceptuale; de asemenea, valorifică intens rolul de facilitator al învățării al formatorului;
- sesiunile de formare la distanță, pe platforme e-learning, asigură un confort indus atât de ritmul personal de învățare, cât și de eliminarea neplăcerilor generate de deplasări;
- se poate realiza acordul dintre nevoile individuale de formare și abordarea personalizată a conținuturilor.

Prin această cercetare ne-am propus să evidențiem *avantajele formării continue prin sistemul mixt, pornind de la nevoile individuale de dezvoltare profesională.*

În România și în Republica Moldova elementele comune ale cadrului legislativ permit participarea cadrelor didactice la un astfel de proiect. De aceea, am decis furnizarea programelor de formare în ambele țări. Comparațiile statistice au evidențiat similitudini de formă (de percepție a sistemului mixt) dar și de fond (posibilitatea exploatării formării mixte prin raportare la cultura locală și la nevoile individuale generate de specificul curricular și organizațional). Anterior implementării proiectului, am considerat a fi oportune implicit schimburile de experiență și de viziune generate de accesarea platformei și studiul temelor individuale realizate de curanții din cele două țări. Așadar, un proiect transfrontalier, desfășurat pe baza acelorași instrumente de cercetare și de furnizare, a fost mai relevant din punct de vedere pedagogic și statistic decât un demers uninațional. Argumentele prezentate, alături de imperativul amplificării investigațiilor pedagogice ale sistemului de formare mixt, au condus la materializarea Proiectului Transfrontalier de cercetare denumit „Dezvoltare profesională prin blended-learning”. Realizat în sfera educației adulților, cu particularizare pentru formarea continuă a cadrelor didactice, proiectul a fost posibil prin perfectarea unui acord de parteneriat între Casa Corpului Didactic din Galați – România și Institutul de Științe ale Educației din Chișinău – Republica Moldova. *Prin intermediul cercetării, în ambele țări a fost experimentat sistemul de formare propus, în vederea*



*determinării legăturii dintre sistemul mixt („blended-learning”) și răspunsul la nevoile individuale de dezvoltare profesională pe care acesta îl produce.*

Rezultatele experimentului de constatare desfășurat transfrontalier au stabilizat intenția noastră de cercetare a sistemului mixt *pe baza autoanalizei și autoraportării la experiența anterioară a participanților*. De altfel, includerea unui grup-martor în experiment ar fi provocat unele dificultăți și incertitudini: 1. În investigația centrală au fost furnizate două programe de formare; comparațiile dintre rezultate, chiar și în condițiile utilizării aceleiași instrument de cercetare, ar fi ridicat semne de întrebare, deoarece n-ar fi fost asigurată o constantă, și anume domeniul de formare; 2. Experimentul formativ a fost desfășurat în două țări, iar plasarea grupului-martor într-una dintre acestea ar fi cauzat probleme atât de ordin organizatoric, cât și de etică a cercetării; în plus, diferențele legislative, deși sunt neesențiale pentru experimentul total, ar fi putut să influențeze contextul de desfășurare al experimentului; 3. Pentru determinarea eficienței programelor de formare, ar fi fost necesară o evaluare a competențelor cursanților înainte și după experiment, atât în grupurile experimentale, cât și în grupul-martor (care ar fi urmat cursurile în sistem clasic); o evaluare relevantă a competențelor se poate realiza însă numai în mediul de lucru al profesorilor, deci o eventuală testare ar fi demonstrat nivelul achizițiilor teoretice și nu al competențelor, ceea ce ar fi fost sugestiv doar parțial pentru rezultatele experimentului.

Deoarece legislația din România permite furnizarea programelor de formare pentru grupuri-țintă mixte (cadre didactice de toate specialitățile, care predau la toate nivelurile de învățământ), la desfășurarea proiectului transfrontalier au participat 139 de cadre didactice, pe bază de înscrieri individuale și colective, instituționale. Accesul la formare nu a putut fi limitat, însă, pentru experimentul de validare, au fost luate în considerare doar chestionarele profesorilor de liceu. Acest lucru a fost necesar atât pentru respectarea criteriilor de eșantionare propuse la începutul experimentului, cât și **pentru armonizarea cu legislația care impune normele de organizare a formării continue în Republica Moldova.**

Pentru experimentul de formare, am recurs la *eșantionarea stratificată*, în funcție de două criterii: nivelul de predare (liceu) și competențele digitale fără de care furnizarea sesiunilor de educație la distanță ar fi fost, dacă nu imposibilă, cu siguranță dificil de aplicat.

În România, au participat experimentul de formare 118 de profesori de liceu, dintre care 103 au optat pentru organizarea cursurilor în cele trei instituții în care își desfășoară activitatea, iar 15 au fost făcut parte din grupele mixte, ca urmare a înscrierilor individuale. În Republica Moldova, experimentul s-a desfășurat în două instituții, cu participarea unui număr de 60 de cadre didactice, dintre care 43 sunt profesori de liceu, iar 17 sunt profesori de gimnaziu care și-au exprimat interesul pentru tematică, implicit pentru sistemul de formare mixt. Așa cum s-a procedat și în cazul secvenței de experiment desfășurată în România, în Republica Moldova au fost validate pentru investigație doar chestionarele profesorilor de liceu, însă intervențiile acelora care predau la gimnaziu nu au fost eludate, acestea urmând a fi prezentate ca informații suplimentare în raportul de cercetare. Desfășurarea experimentului de formare, cu sinteza ce cuprinde numărul de subiecți participanți, este prezentată în Anexa 5.

Fiecare serie de formare a debutat cu o sesiune introductivă, de tipul față-în-față, în care am prezentat intențiile cercetării, sistemul de formare mixt și platforma online. Prima întâlnire s-a desfășurat, cu fiecare grupă, într-un spațiu adecvat explicațiilor de natură tehnică – sală de calculatoare sau cel puțin un computer conectat la internet. Întâlnirile de formare directă au fost intercalate cu secvențele de învățare la distanță, astfel încât să se evite breșele, discontinuitățile de comunicare și aglomerările conceptuale inutile. Sesiunile de formare față-în-față au fost desfășurate pe baza agendelor de lucru<sup>3</sup>, care au cuprins tematica și reperele temporale detaliate pentru fiecare grupă de formare.

După parcurgerea cursurilor, participanții au susținut o evaluare care a presupus aplicarea achizițiilor teoretice în activitatea cu elevii, sub formă de temă individuală. În sprijinul interacțiunilor și a schimburilor de experiență concretă, temele au fost postate pe platforma online, astfel încât toți cursanții să le poată accesa, eventual să le poată utiliza în propria activitate.

Experimentul de formare s-a desfășurat fără disfuncții majore, deoarece problemele organizatorice sau tehnice au fost rezolvate la fața locului, cu sprijinul persoanelor resursă din fiecare instituție: directori, responsabili cu formarea continuă, informaticieni. Au existat și situații de amânare a unor sesiuni de formare față-în-față, care s-au datorat unor factori imprevizibili, dar acestea n-au împiedicat finalizarea experimentului.

*Desfășurarea proiectului transfrontalier* a fost posibilă ca urmare a elaborării unui *curriculum secvențial*, adaptat nevoilor de dezvoltare profesională identificate în etapa constatativă.

În actualitate, demersurile pentru elaborarea unui curriculum pentru formarea continuă a cadrelor didactice au la bază repere practice, axate pe formarea de competențe. În Republica Moldova și în România, competențele sunt incluse în *standarde de formare profesională sau continuă* [29] ce reflectă nevoia actuală de profesionalizare, chiar dacă există diferențe terminologice de nuanță, între țări. Aceste standarde includ mai multe tipuri de competențe, necesare în cadrelor didactice pentru eficientizarea și modernizarea procesului de învățământ. Exemplificăm: competențe metodologice, competențe de comunicare și relaționare, competențe de evaluare a elevilor, competențe psihosociale, competențe tehnice și tehnologice, competențe de management al carierei.

Elaborarea curriculum-ului pentru programele de formare experimentale, prin raportare la standardele de competențe, a fost una dintre etapele-cheie ale investigației. Prelucrarea datelor în stadiul de constatare a relevat o dispersie destul de mare a răspunsurilor pentru itemul nr. 9, cu alegere multiplă („Nevoile dumneavoastră de dezvoltare profesională se regăsesc în următoarele domenii:”). Interesul major a fost ilustrat în tabelul de frecvențe pentru mai multe domenii, însă transpunerea tuturor într-un curriculum formativ a fost restricționată, din două motive: 1. – o diversitate prea mare a sferelor de formare ar fi putut să trunchieze caracteristicile relativ constante ale variabilei independente; 2. – expertiza formatorilor implicați în experiment este limitată, neputând acoperi toate domeniile prioritare identificate de respondenți. Pentru evitarea creării unui cerc vicios (prea multe domenii pot disipa statistic rezultatele experimentului, iar prea puține riscă să altereze centrarea pe nevoile de dezvoltare profesională,

<sup>3</sup> Anexele 3 și 4.

deci să ignore conceptul de bază al cercetării de față) analiza a fost aprofundată în cazul liceelor participante la experiment. Acest lucru a permis alegerea unor domenii oportune pentru nevoile identificate atât la nivel instituțional, prin sprijinul responsabililor cu dezvoltarea profesională și al directorilor adjuncți, cât și la nivel individual, pe baza chestionarului aplicat în etapa de constatare.

Ca urmare a analizei nevoilor de dezvoltare profesională, am selectat trei domenii de formare continuă din cele enumerate la itemul 9: „*educarea și dezvoltarea inteligenței emoționale*” (40,7% procente de alegeri în lotul total), „*managementul clasei de elevi*” (31,1% procente de alegeri în lotul total) și „*managementul situațiilor de criză în educația elevilor*” (34,8% procente de alegeri în lotul total). Acestea au fost concretizate în două programe de formare, cu următoarele titluri: „*Educarea inteligenței emoționale pentru îmbunătățirea vieții școlare*” și „*Managementul clasei și al crizei educaționale*”. Asocierea dintre al doilea și al treilea domeniu a fost permisă, întrucât competențele de gestionare a crizei educaționale pot fi incluse în sistemul general al competențelor manageriale. Mai mult decât atât, problematica lumii contemporane obligă profesorii-diriginți să-și formeze și să-și actualizeze competențele necesare răspunsurilor adecvate la manifestările de criză educațională. Astfel de competențe sunt inerente intervențiilor manageriale cu rol preventiv și ameliorativ, mai ales la clasele liceale. *Am fundamentat curriculum-ul fiecărui program de formare continuă atât psihopedagogic, cât și legislativ.* În România, cele două programe au fost incluse în oferta de formare a Casei Corpului Didactic din Galați, pentru anul școlar 2010-2011, ulterior primirii avizului de la Direcția Formare Continuă, aferentă Ministerului Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului. Demersurile metodologic-legislative au permis certificarea tuturor profesorilor participanți, în Republica Moldova acest lucru fiind realizat pe baza acordului de parteneriat interinstituțional.

## **1. Programul de formare „Managementul clasei și al crizei educaționale”**

### **a) Cadrul conceptual al domeniului**

A. Gherguț, G. Diac și C. Ceobanu [61] accentuează rolul pregătirii psihopedagogice a managerilor de clasă (profesori-diriginți) în domeniile: *managementul clasei și managementul crizei educaționale*. Punctul de vedere este completat de R. Iucu [74], pedagog ce descrie contextul pregătirii psihopedagogice a profesorilor și arată că toate domeniile de competență au un rol bine determinat, necesar pentru asigurarea formării și dezvoltării optime a personalității elevilor. J. Olsen și T. W. Nielsen [109] propun diversificarea strategiilor de management al clasei, astfel încât profesorii să beneficieze de instrumente multiple de lucru, adaptate nevoilor elevilor și problematicii grupului coordonat.

Abordarea actualizată a unor concepte specifice *managementului clasei și al crizei educaționale* este solicitată chiar și de profesorii care, anterior, au parcurs programe de formare cu tematică asemănătoare. Un exemplu în acest sens îl constituie profesorii de la Liceul Teoretic „A. Mateevici” din Șoldănești, care au considerat oportună tematica programului de formare, chiar dacă au parcurs anterior anumite secvențe în același domeniu. Principalul motiv este dinamica

socială care nu permite cimentarea unui model de personalitate, a unui anumit tip de clasă care să creeze paradigme aplicabile permanent. I.O. Pânișoară subliniază rolul pregătirii profesorilor pentru gestionarea situațiilor dificile din clasă, mai ales că acestea prezintă o multitudine de fațete, de multe ori neprevăzute: „Crizele educaționale sunt impredictibile, dar nu sunt neașteptate. Mai mult decât atât, criza poate fi o oportunitate pentru un proces instructiv-educativ mai bun. Este important să prevenim crizele educaționale, iar dacă nu reușim acest lucru, să dovedim un bun management al crizei și să învățăm din aceasta» [116, p. 195]. În acord cu concluziile pedagogilor mai sus menționați, profesorii solicită deseori suport pentru gestionarea în clasă a unor aspecte inedite, care nu se potrivesc schemelor însușite anterior, sau nu găsesc modalități de adaptare a competențelor la fluctuația socială și psihocomportamentală cu care se confruntă în activitatea didactică. Mai mult decât atât, se observă în practică necesitatea abordării personalizate a crizei educaționale, dat fiind faptul că factorii sociali (părinți ocupați/plecați în străinătate, amplificarea stresului cotidian, explozia tehnică și informațională etc.) forțează apariția unor probleme de adaptare la grupurile formale.

Pornind de la sintezele teoretice în domeniu [61, 74, 109, 116], completând cu experiențele observaționale și directe în activitatea didactică, conchidem că este necesară o extindere a dezvoltării de competențe în domeniul managementului clasei. Nu este mai puțin adevărat că vârfurile de criză se mențin la vârsta adolescenței, motiv pentru care programul de formare a fost furnizat, cu adaptările și personalizările de rigoare, profesorilor care predau la liceu.

**b) Scopul programului de formare:** Dezvoltarea competențelor manageriale ale cadrelor didactice, din perspectiva rolurilor și a funcțiilor didactice, în vederea gestionării eficiente a grupului și a situațiilor de criză educațională.

**c) Competențe profesionale propuse spre dezvoltare:**

*Competențe metodologice:*

- Utilizarea corectă în teorie și în practică a conceptelor din domeniul managementului educațional: *managementul clasei, criză educațională*;
- Adecvarea noțiunilor de psihopedagogie la particularitățile grupului de elevi.

*Competențe de comunicare și relaționare:*

- Dezvoltarea capacității de comunicare eficientă cu elevii, în funcție de rolurile manageriale exercitate la nivelul conducerii clasei;
- Identificarea propriilor calități atitudinale și a modului în care acestea influențează comunicarea în cadrul grupului.

*Competențe psihosociale:*

- Selectarea, adaptarea și aplicarea metodelor și a instrumentelor de cunoaștere a personalității elevilor;
- Dezvoltarea capacității de colaborare cu familia și alți factori educaționali, în vederea identificării și gestionării situațiilor de criză.

*Competențe tehnice și tehnologice*

- Formarea abilităților de documentare eficientă cu ajutorul platformei on-line, a suportului de curs în format multimedia, al internetului și al surselor tipărite.

#### **d) Evaluarea**

- Activități în echipă în sala de curs: *Rolurile manageriale, Comunicarea educațională, Intervenția în situația de criză educațională*; prezentare în plen și dezbateri;
- Activități în echipă pe platforma online: *Personalitatea cadrului didactic și influența activității de management, Clasificarea crizei educaționale*; dezbateri pe platforma online și în sala de curs.

Evaluarea cursanților s-a realizat pe baza următorilor indicatori: corespondența obiective-produse ale activității, relevanța produselor pentru optimizarea activității cu elevii, fluență, participarea activă. Tematica și repartizarea orelor sunt prezentate în Anexa 7.

## **2. Programul de formare „Educarea inteligenței emoționale pentru îmbunătățirea vieții școlare”**

### **a) Cadrul conceptual al domeniului**

M.J. Elias, S.E. Tobias și B.S. Friedlander pornesc de la premisa că insuficienta autocunoaștere a elevilor poate genera: probleme de adaptare, slaba gestionare a emoțiilor, crize individuale generatoare de crize educaționale [51]. Unul dintre răspunsurile la această problematică este dezvoltarea inteligenței emoționale, în măsură să optimizeze nu doar autocunoașterea, ci și mediul educațional, relațiile în grup și rezultatele școlare. D. Goleman, autorul teoriei inteligenței emoționale (E.Q), consideră că aceasta constituie una dintre condițiile succesului în viață, întrucât optimizează capacitatea decizională: „Incapacitatea de a observa adevăratele noastre sentimente ne lasă pradă acestora. Cei care au o certitudine mai mare asupra sentimentelor lor sunt mai buni piloți ai existenței personale, având un simț mai sigur asupra felului în care reacționează în privința deciziilor” [63, p. 61]. Există mulți elevi care au un bun coeficient de inteligență generală (I.Q), o capacitate remarcabilă de a învăța și totuși nu se bucură de reușite. Contradicția dintre potențialul individual și rezultate conduce, în multe situații, la crize personale, la adâncirea problemelor de relaționare, la formarea unor complexe de inferioritate, chiar la comportamente antișcolare și antisociale.

**În altă ordine de idei, înșiși profesorii sunt aceia** care trebuie să dețină un bun autocontrol asupra proceselor afective. Programul de formare este orientat în două direcții: către profesori și către elevi, astfel încât autocunoașterea, empatia, relațiile sociale pozitive să favorizeze armonizarea mediului școlar cu individualitatea fiecăruia și să constituie premise pentru procesului educațional.

**b) Scopul programului de formare:** Dezvoltarea abilităților de explorare a unor zone ameliorative în educație, prin abordarea diferențiată a dificultăților generate de insuficienta gestiune a proceselor afective.

### **c) Competențe profesionale propuse spre dezvoltare**

#### *Competențe metodologice*

- Înțelegerea și aplicarea corectă în practică a noțiunilor de psihologie generală necesare înțelegerii mecanismelor reglatorii;
- Utilizarea eficientă a metodelor și instrumentelor de analiză a personalității elevilor.

### *Competențe de comunicare și relaționare*

- Identificarea propriilor calități atitudinale și a modului în care acestea influențează comunicarea în cadrul grupului;
- Utilizarea în practică a tehnicilor de autocontrol emoțional, în vederea optimizării comunicării educaționale de la toate nivelurile

### *Competențe psihosociale*

- Gestionarea adecvată a crizei educaționale prin raportare la rolul proceselor și relațiilor afective în viața școlară și cea socială;

### *Competențe tehnice și tehnologice*

- Formarea abilităților de documentare eficientă cu ajutorul platformei on-line, a suportului de curs în format multimedia, al internetului și al surselor tipărite.

### **d) Evaluarea**

- Activități în echipă în sala de curs: *Delimitări conceptuale, Controlul emoțiilor, Educarea inteligenței emoționale a elevilor*; prezentare în plen și dezbateri;
- Activități în echipă pe platforma online: *Psihosomatica, Domeniile inteligenței emoționale*; dezbateri pe platforma online și în sala de curs.

Evaluarea cursanților s-a realizat pe baza următorilor indicatori: corespondența obiective-produse ale activității, relevanța produselor pentru optimizarea activității cu elevii, fluentă, participarea activă.

Tematica și repartizarea orelor sunt prezentate în Anexa 6.

Experimentarea sistemului de formare mixt a fost posibilă cu ajutorul unei **platforme online de educație la distanță**, pe care am creat-o exclusiv în acest scop. Platforma a fost construită pe un suport electronic oferit de Google, care a permis formatare particularizate, în conformitate cu obiectivele de curs și cu tematica propusă spre dezvoltare. Site-ul de formare realizat în cadrul experimentului se află la adresa <https://sites.google.com/site/formareccd> [27]. *Menționăm că acest instrument electronic a fost creat și folosit pentru efectuarea experimentului formativ, fără a fi propus ca paradigmă universală, aplicabilă oricărui program de formare în sistem de învățare mixtă.* De altfel, evoluția tehnologică rapidă permite identificarea unor platforme de lucru complexe și completate de la an la an, astfel încât acestea să fie adaptate, din ce în ce mai bine, nevoilor beneficiarilor cursurilor de formare.

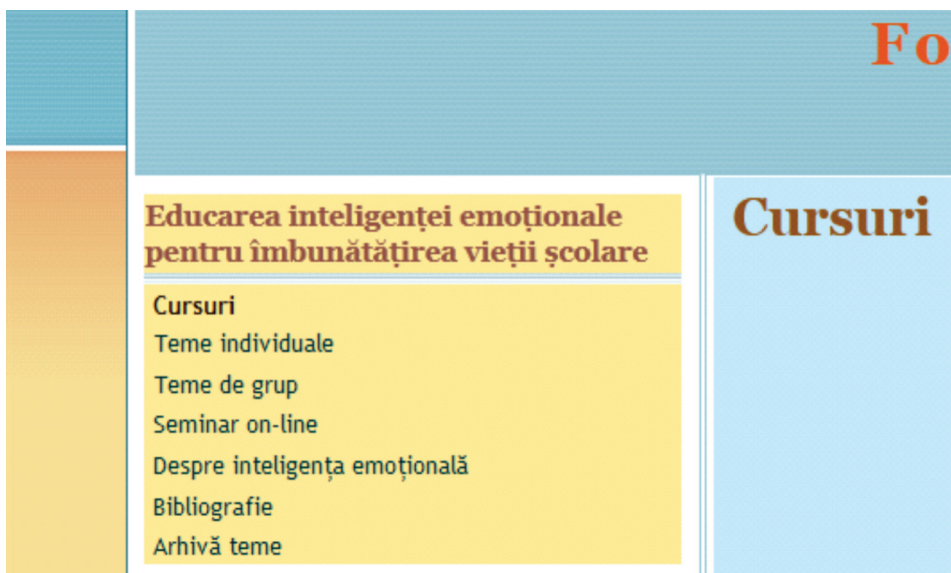
Chiar dacă pre-formatările au limitat crearea unor câmpuri de interacțiune, suportul Google a admis editarea unui site cu principalele elemente de suport indispensabile oricărui tip de platformă educațională online. Indicatorul nodal de eficiență, care a fundamentat construcția platformei, a fost accesibilitatea. A fost esențial ca participanților să li se asigure comoditatea accesării, prin identificarea rapidă a spațiilor de lucru și a materialelor-suport pentru învățare. Supraîncărcarea cu elemente grafice, dificultățile de prospectare a site-ului sau lipsa de organizare a zonelor de lucru ar fi creat rețineri, sentimente de frustrare, descurajare, mai ales cursanților cu competențe digitale dezvoltate la nivel bazal.

Așa cum se observă în imaginea 3.1., pagina de start a platformei online conține o scurtă prezentare a rolului pe care aceasta îl deține în structura programelor, precum și câteva arii de lucru care permit accesul rapid la domeniul ales pentru formare. Acestea sunt ilustrate prin intermediul secțiunilor următoare:



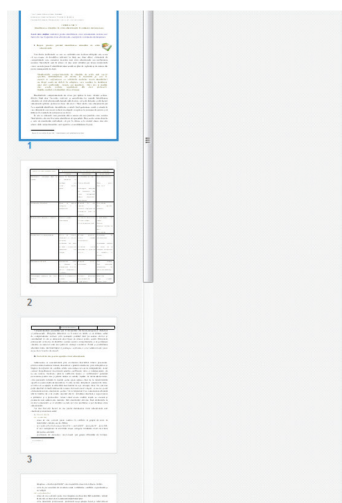


Imaginea 3.1. Pagina de start a platformei online utilizată în experimentul de formare



Imaginea 3.2. Detaliu al platformei online din pagina de start; Accesul spre zona de lucru a programului de formare „Educarea inteligenței emoționale pentru îmbunătățirea vieții școlare”

Am facilitat comunicarea cu participanții, pe probleme de interes general referitor la:



CURSUL NR. 5<sup>1</sup>

Identificarea situațiilor de criză educațională. Evenimente declanșatoare

Acest curs conține: indicatori pentru identificarea crizei educaționale, analiza unor factori de risc în apariția crizei educaționale, exemple de evenimente declanșatoare.

I. Repere practice privind identificarea situațiilor de criză educațională



Una dintre problemele cu care se confruntă unii profesori-diriginți este aceea că nu reușesc să decodifice (eficient, la timp sau chiar deloc) elementele de comportament care comunică prezența unei crize educaționale sau prefigurarea acesteia. Specialiștii sunt de părere că, deși unele atitudini pot masca simptomele crizei, aceasta poate fi identificată dacă există un plus de vigilență și de interes din partea managerului de clasă.



Manifestările comportamentale în situațiile de criză sunt reacții specifice, individualizate, ale elevilor la frustrările pe care le suportă în confruntarea cu solicitările mediului. Aceste manifestări au drept cauză un deficit de adaptare, care conduce la instalarea unei stări conflictuale - latente sau manifeste - între elev și mediul său: școala (cerințe, regulamente, alți elevi, profesori), familia, mediul extrafamilial, chiar el însuși.

Manifestările comportamentale ale crizei pot apărea la toate vârstele școlare

Imaginea 3.3. Secțiune a platformei online din zona de lucru; Suport de curs al programului de formare „Managementul clasei și al crizei educaționale” (fragment)

Informațiile de bază despre sistemul mixt și despre desfășurarea proiectului transfrontalier au fost alăturate zonei de comunicare generală, evitându-se intersectarea lor cu elementele curriculare. Astfel, a fost permisă o popularizare transparentă a informațiilor de ansamblu, fără a fi suprapuse cu elementele curriculare, ceea ce ar fi creat riscul de confuzie și dezorganizare.

Am configurat zonele de lucru pentru fiecare program de formare, iar participanții au avut posibilitatea să descarce suportul de curs ( imaginea 3.3), să posteze temele de grup și individuale și să intervină în discuțiile de seminar online. Pentru evitarea intruziunilor neautorizate pe platformă, cursanților li s-a permis accesul numai pe bază de cont personal, prin logare prealabilă. În acest mod a fost posibilă și o atență monitorizare a activității de formare la distanță, deoarece fiecare intervenție a putut fi identificată nominal și temporal.

În cercetarea noastră, am elaborat suporturile de curs pentru fiecare temă curriculară, atât pentru sesiunile desfășurate în sala de formare, cât și pentru cele realizate pe platforma online. Acest lucru a admis asigurarea continuității conceptuale, cursanții având posibilitatea să revină asupra noțiunilor teoretice cu trimiteri aplicative, în fiecare moment în care au simțit nevoia. Mai mult decât atât, postarea acestora pe platformă a redus costurile aferente implementării proiectului, deoarece nu a fost necesară multiplicarea materialelor pentru fiecare profesor participant. Totuși, cursanții care preferă lectura de pe suport tipărit au avut posibilitatea să le descarce și să le printeze individual, sau să le arhiveze în computerul personal.

Elaborarea suporturilor de curs, ca de altfel a tuturor materialelor auxiliare necesare pentru desfășurarea formării (fișe de lucru, prezentări Power Point, grile de analiză etc.) s-a axat pe normele pedagogice adaptate activităților cu adulții și pe indicațiile structurale și grafice care reglează educația cu ajutorul platformelor online: *accesibilitatea limbajului psihopedagogic, alternarea teoriei cu situațiile aplicative, accentuarea conceptelor-cheie, continuitatea în prezentarea infor-*

mațiilor, utilizarea simbolurilor grafice sugestive în mod unitar, prezentarea sintetică a conținuturilor, cu trimiteri spre materiale de documentare suplimentară.

Zona dedicată seminarului online am conceput-o ca un spațiu de comunicare virtuală, cu rolul de a întregi mediul interacțional constituit în cadrul întâlnirilor de formare față-în-față. Profesorii care au simțit *nevoia unei interacțiuni constante cu colegii de curs* au folosit această oportunitate pentru a adresa întrebări, pentru a comenta unele aspecte teoretice și practice, sau pentru a lansa provocări intelectuale pe baza unor materiale identificate prin documentare individuală. De altfel, fiecare zonă de lucru a fost prevăzută cu un sector de tip forum, principalul motiv regăsindu-se în necesitatea feed-back-ului și a clarificării eventualelor dificultăți întâmpinate de cursanți pe parcursul formării la distanță.

Concluziile legate de designul și de funcționalitatea platformei online grăvesc în jurul ideii de eficiență, iar principalul argument se regăsește în rezultatele experimentului de validare care au relevat, în mare măsură, o percepție favorabilă asupra acestui instrument de lucru.

### **3.3. Validarea, prin studiu de impact, a modelului psihopedagogic de formare continuă a cadrelor didactice în sistem mixt („blended-learning)**

*a) Prezentarea chestionarului și a lotului de subiecți participanți la experimentul de validare*

Am elaborat chestionarul pentru studiul de impact<sup>4</sup> astfel încât să faciliteze crearea unei imagini complexe și realiste asupra sistemului de formare mixt, cu posibilitatea de a identifica unele tangențe între variabilele de care depinde eficiența acestuia. Continuitatea între cele trei etape ale cercetării a fost asigurată prin repetarea unor itemi din chestionarul pentru analiza nevoilor de dezvoltare profesională, astfel încât să se poată efectua comparații între pre și post experimentul formativ. Asemenea primului chestionar utilizat în investigație, celui destinat validării ipotezei i s-a conferit o bună consistență în zona nevoilor de dezvoltare profesională. Din aceleași motive de obiectivitate și de prevenție a dispersiei masive a rezultatelor, au fost propuși, în mare parte, itemi cu răspunsuri închise. Pentru că era necesară o analiză cuprinzătoare a modului în care profesorii au perceput efectele sistemului mixt în planul dezvoltării profesionale, unii dintre itemi au prevăzut posibilitatea alegerilor multiple și chiar a răspunsurilor libere. Opțiunea pentru variabilele de tip categorial și a scalelor nominale se justifică prin necesitatea nuanțării unor răspunsuri, pentru evitarea confuziilor și a atribuirii aleatorii de note.

Chestionarul a fost structurat pe trei secțiuni: informații privind conceptul blended-learning, date privind eficiența programului de formare (cu subsecțiunile: materialele informative și instrumentele de lucru, valoarea formativă a programului, valorificarea nevoilor individuale de dezvoltare profesională) și probleme întâmpinate pe parcursul programului de formare. Prin intermediul experimentului de validare, a fost operaționalizat următorul obiectiv specific al

---

<sup>4</sup> Anexa 2

cercetării: „Investigarea impactului sistemului mixt prin raportare la modul de răspuns la nevoile individuale de dezvoltare profesională”.

Din cele 161 de chestionare care au fost completate de participanții la experimentul de formare, au fost validate pentru cercetare 155 de chestionare. Celelalte 6 nu au putut fi luate în considerare deoarece subiecții au bifat, în cadrul aceluiași itemi, răspunsuri contradictorii, sau au bifat mai multe răspunsuri acolo unde itemul solicita unul singur.

Structura lotului de subiecți participanți la experimentul de validare este ilustrată în cele ce urmează cu ajutorul diagramei, procentual în funcție de variabila „țara”:

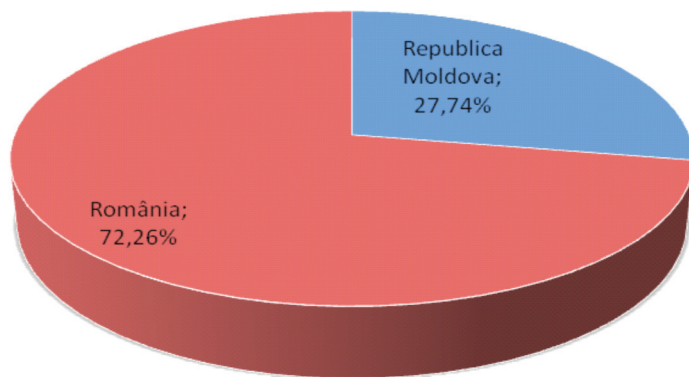


Diagrama 3.2. Reprezentarea grafică a lotului total de subiecți – experimentul de validare

Tabelul 3.20. Distribuția frecvențelor în funcție de variabilele „țara” și „vechimea în învățământ”

			Vechimea în învățământ					Total
			0-5 ani	6-10 ani	11-15 ani	16-25 ani	peste 25 ani	
Țara	România	Valoare	6	20	34	37	15	112
		% conform cu Tara	5,4%	17,9%	30,4%	33,0%	13,4%	100,0%
	Republica Moldova	Valoare	0	5	10	22	6	43
		% conform cu Tara	0,0%	11,6%	23,3%	51,2%	14,0%	100,0%
Total		Valoare	<b>6</b>	<b>25</b>	<b>44</b>	<b>59</b>	<b>21</b>	<b>155</b>
		% conform cu Tara	<b>3,9%</b>	<b>16,1%</b>	<b>28,4%</b>	<b>38,1%</b>	<b>13,5%</b>	<b>100,0%</b>

*b) Prelucrarea rezultatelor obținute cu ajutorul chestionarului*

Prelucrarea răspunsurilor oferite de profesorii participanți la cursuri s-a realizat într-o manieră asemănătoare cu cea specifică experimentului de constatare, deoarece chestionarul a operat tot cu variabile categoricale. Fiecare analiză statistică a frecvențelor a fost completată de intervențiile explicative cu privire la Procentele obținute. Spre deosebire de prima etapă a cercetării, în care a fost

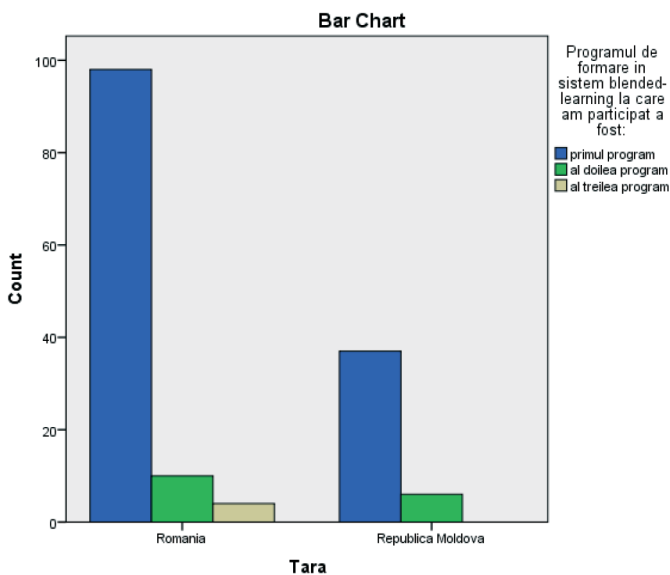
necesară doar o descriere a contextului general în care urma să se realizeze experimentului, etapa finală solicită mai multe nuanțări ale realității, prin intermediul conexiunilor și al comparațiilor. De aceea, au fost introduse în prelucrarea câteva acțiuni statistice și calitative suplimentare, care să clarifice concluziile experimentului de formare. Pentru itemii de bază, s-au prezentat comparații procentuale între România și Republica Moldova, în vederea identificării aspectelor comune și a eventualelor diferențe între cele două țări.

### *Secțiunea I. Informații privind conceptul blended-learning*

Itemul 1 – „Programul de formare în sistem blended-learning la care am participat a fost:”

*Tabelul 3.21. Experiența anterioară în blended-learning*

			Programul de formare în sistem blended-learning la care am participat a fost:			Total
			primul	al doilea	al treilea	
Țara	România	Valoare	<b>98</b>	10	4	112
		% conform cu Țara	<b>87,5%</b>	8,9%	3,6%	100,0%
	Republica Moldova	Valoare	<b>37</b>	6	0	43
		% conform cu Țara	<b>86,0%</b>	14,0%	0,0%	100,0%
Total		Valoare	<b>135</b>	16	4	155
		% conform cu Țara	<b>87,1%</b>	10,3%	2,6%	100,0%



*Diagrama 3.3. Reprezentarea grafică a experienței anterioare în blended-learning, diferențiată pe țări.*

Se observă că, într-un procent semnificativ (87,1%), profesorii s-au aflat la prima experiență de acest tip, ceea ce justifică cercetarea impactului. Procentele obținute pentru al doilea sau chiar pentru al treilea program în sistem mixt ilustrează expansiunea acestui tip de formare, care începe să se facă simțită în ambele țări.

Itemul 2 – „Înainte de a participa la acest program de formare aveam, despre sistemul blended-learning, informații:

*Tabelul 3.22. Distribuția frecvențelor în funcție de informațiile anterioare despre sistemul blended-learning*

		Frecvențe	Procente (valid)
Valid	generale	49	<b>31,6</b>
	concrete, structurate	19	12,3
	neclare	51	<b>32,9</b>
	nu aveam informații	36	<b>23,2</b>
	Total	155	100,0

*Frecvențele indică o cunoaștere incompletă a conceptului de formare mixtă înaintea desfășurării experimentului de formare, deși mulți profesori și-au exprimat încrederea în acest sistem, cu ocazia participării la experimentul de constatare. Cunoștințele lacunare, generale, sau lipsa totală a acestora nu i-au reținut însă de la participarea la cursuri, ci le-au generat un plus de interes, așa cum se va vedea în prelucrarea itemului 4.*

Itemul 3 – „După parcurgerea programului de formare, informațiile mele despre conceptul blended-learning sunt:”

*Tabelul 3.23. Distribuția frecvențelor în funcție de informațiile despre blended-learning după parcurgerea cursurilor*

		Frecvențe	Procente (valid)
Valid	concrete, structurate	145	<b>93,5</b>
	încă neclare	10	6,5
	Total	155	100,0

Pentru cei mai mulți dintre profesori, experimentul formativ a adăugat un plus de informație cu privire la sistemul investigat. Pe termen lung, acest lucru poate facilita alegerea unui program de formare în cunoștință de cauză, cu orientare mai mult către nevoile de formare și mai puțin spre inovația în sine. Există însă și câțiva respondenți (6,5%), care mai au neclarități după parcurgerea cursurilor. Niciunul dintre aceștia nu a precizat însă motivele confuziei, deși la item au fost adăugate un spațiu de redactare și o solicitare de răspuns liber pentru alegerea respectivă. Prin urmare, aceste variante nu pot sprijini concret demersurile ameliorative din viitor.



Itemul 4 – „Care a fost motivul ce v-a determinat să vă înscrieți la acest program de formare?”

Tabelul 3.24. Distribuția frecvențelor în funcție de motivul înscrierii la programul de formare parcurs în experiment

		Frecvențe	Procente (valid)
Valid	curiozitatea privind sistemul de formare blended-learning	18	11,6
	titlul/tematica programului de formare	46	29,7
	ambele anterioare	91	58,7
	Total	155	100,0

Prin analiza frecvențelor am relevat faptul că profesorii au dorit să participe la experimentul formativ, din pur interes pentru sistemul mixt, în proporție de numai 11,6%. Am dovedit astfel că *nevoilor de dezvoltare profesională li se acordă aceeași importanță ca unei inovații de atractivitate* (58,7% dintre respondenți au ales să parcurgă programul atât pentru noutatea sistemului cercetat, cât și pentru tematică). Distribuția frecvențelor pentru acest item constituie și o confirmare a faptului că domeniile de dezvoltare profesională au fost adecvat alese pentru implementarea proiectului, mai ales că 29,7% dintre subiecți au fost interesați doar de tematica propusă.

*Secțiunea a II-a. Date privind eficiența programului de formare*

*II.1. Materialele informative și instrumentele de lucru (suportul de curs, materialele de sprijin, platforma online)*

Itemul 1 – „Consider că informațiile au fost:” (item cu alegere multiplă)

Tabelul 3.25. Distribuția frecvențelor în funcție de caracteristicile informațiilor prezentate la cursuri

		Răspunsuri		Procent din variantă
		N	Procente	
Informațiile <sup>a</sup>	<b>coerente, logice, bine structurate</b>	<b>129</b>	37,8%	<b>83,2%</b>
	<b>echilibrate din punct de vedere al raportului formare față-în-față – formare la distanță</b>	<b>104</b>	30,5%	<b>67,1%</b>
	<b>atractive din punct de vedere al aspectului, prezentării</b>	<b>103</b>	30,2%	<b>66,5%</b>
	insuficient structurate, sincopate	2	0,6%	1,3%
	dezechilibrate din punct de vedere al raportului formare față-în-față – formare la distanță	3	0,9%	1,9%
Total		341	100,0%	220,0%

Deoarece informațiile prezentate într-un curs trebuie să întrunească mai multe caracteristici pentru a fi considerate optime, acest item a oferit posibilitatea *răspunsului multiplu*. Astfel se explică faptul că suma alegerilor depășește numărul participanților, ceea ce a condus la un procent din variante de 220%.

Prin tabelul de frecvențe ilustrăm atât faptul că informațiile au fost percepute la un nivel mulțumitor de calitate, cât și un spațiu de ambiguitate interpretativă. Profesorii au apreciat într-un procent semnificativ structurarea logică și coerentă a informațiilor (83,2%), implicit modul în care au asigurat echilibrul dintre cele două modalități de formare proprii sistemului blended-learning (67,1%). 66,5% dintre respondenți consideră că acestea au fost atractive din punct de vedere al aspectului și al prezentării, ceea ce înseamnă că, în mare parte, au fost respectate condițiile de grafică multimedia. Ambiguitatea rezultă din constatarea că, din cei 32,9% dintre profesori care au omis să bifeze răspunsul referitor la echilibrul informațional, doar 1,9% au ales varianta „(informații) dezechilibrate din punct de vedere al raportului formare față-în-față – formare la distanță” (care de altfel au explicat alegerea prin faptul că au simțit nevoia unei porțiuni mai consistente de formare directă). Confuzia indusă de prelucrarea răspunsurilor la acest item o putem motiva printr-o nehotărâre a profesorilor, din păcate lipsită de posibilitatea cuantificării statistice. Totuși, omiterea celui de-al doilea răspuns al itemului reprezintă un prim pas de reflecție pentru intervențiile viitoare cu caracter optimizator. Același lucru se poate afirma și despre ocolirea, în proporție de 33,5%, al celui de-al treilea răspuns. Pentru că accesibilitatea și continuitatea informațiilor constituie un principiu pedagogic de bază în elaborarea programelor de formare continuă, pe viitor sunt oportune reevaluările și reconstrucțiile informaționale.

Itemul 2 – „Din punctul meu de vedere, platforma de învățare online are următoarele caracteristici:” (item cu alegere multiplă)

Tabelul 3.26. Distribuția frecvențelor în funcție de caracteristicile platformei online

		Răspunsuri		Procent din variantă
		N	Procente	
Platforma online <sup>a</sup>	<b>organizare, bună vizibilitate a linkurilor esențiale</b>	<b>136</b>	<b>46,9%</b>	<b>87,7%</b>
	<b>ușurință în accesare</b>	<b>145</b>	<b>50,0%</b>	<b>93,5%</b>
	dificil de accesat	3	1,0%	1,9%
	alte caracteristici	6	2,1%	3,9%
Total		290	100,0%	187,1%

Analogic cu itemul referitor la informațiile prezentate, și în acest caz a fost lăsată cursanților posibilitatea *răspunsului multiplu*, explicându-se astfel procentul din variantă de 187%. Așadar, suma variantelor de răspuns bifate de respondenți depășește numărul acestora.

Chiar dacă importanța platformei online nu trebuie absolutizată atunci când se furnizează un program de formare în sistem mixt, accesibilitatea elementelor

tehnică este la fel de însemnată ca cea a componentelor cu substrat pedagogic. În cazul de față, frecvențele demonstrează o evaluare în termeni pozitivi a platformei online utilizată în experiment, deoarece 93,5% dintre respondenți au accesat-o cu ușurință, iar 87,7% au apreciat organizarea și buna vizibilitate a linkurilor spre zonele de lucru. Profesorii care au identificat alte caracteristici au menționat, ca aspecte pozitive, grafica (cromatica, webdesign-ul) și simplitatea eficientă.

## II.2. Valoarea formativă a programului de formare continuă

Itemul 1 – Sistemul de formare blended-learning, în comparație cu formarea clasică, este, din punctul meu de vedere:

Tabelul 3.27. Distribuția frecvențelor în funcție de comparația blended-learning cu formarea clasică

		Sistemul de formare blended-learning, în comparație cu formarea clasică, este, din punctul meu de vedere:					Total
		mai eficient decât formarea clasică, de tip față-în-față	la fel de eficient ca formarea clasică	mai puțin eficient decât formarea clasică	nu mă pot pronunța cu privire la eficiența sistemului de formare blended-learning		
Tara	România	Valoare	79	23	6	4	112
		% conform cu Tara	70,5%	20,5%	5,4%	3,6%	100,0%
	Republica Moldova	Valoare	28	13	2	0	43
		% conform cu Tara	65,1%	30,2%	4,7%	0,0%	100,0%
Total		Valoare	107	36	8	4	155
		% conform cu Tara	<b>69,0%</b>	23,2%	5,2%	2,6%	100,0%

În mod evident, *sistemul de formare mixt este considerat de către principalii beneficiari mai eficient decât formarea clasică*, așa cum demonstrează, în proporție de 69%, percepția profesorilor incluși în experiment. Această cifră este apreciabilă, deoarece este cunoscută tendința spre rezistență la schimbare pe care o manifestă adulții. Am conceput itemul astfel încât să evalueze o primă impresie, direct legată de impact. Așadar, a eludat motivele unei eficiențe crescute a blended-learning, întrucât acestea pot fi foarte complexe și dificil de sur-

prins statistic, variind de la individ la individ. Câteva conexiuni între eficiență și unele variabile de influență vor însă fi prezentate în secvențele finale ale acestei analize statistice.

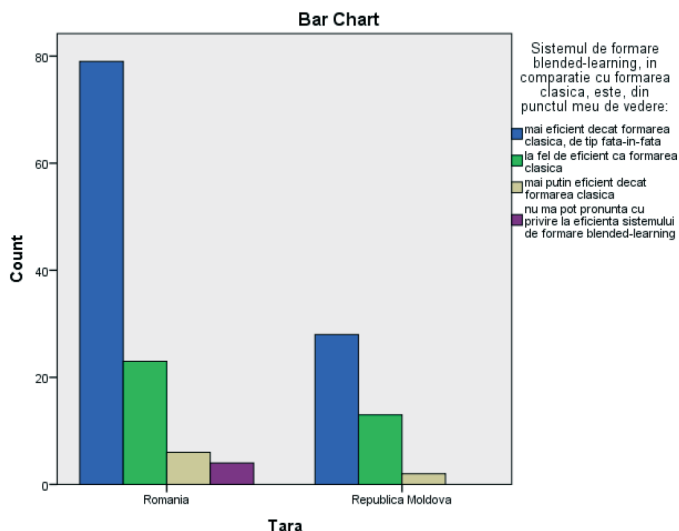


Diagrama 3.4. Reprezentarea grafică a eficienței blended-learning

Itemul 2 – Cu privire la aplicabilitatea la clasă a achizițiilor dobândite în cadrul programului de formare, pot afirma că:

Tabelul 3.28. Distribuția frecvențelor în funcție de aplicabilitatea programului de formare

		Frecvențe	Procente (valid)
Valid	<b>am identificat suficiente materiale și aplicații, astfel încât sa-mi pot optimiza activitatea cu elevii</b>	<b>99</b>	<b>63,9</b>
	materialele și aplicațiile prezentate au fost insuficiente pentru ideile mele de aplicare la clasă	6	3,9
	as fi avut nevoie de mai multe ocazii pentru a discuta direct, în grup, unele concepte, materiale și aplicații	50	32,3
	Total	155	100,0

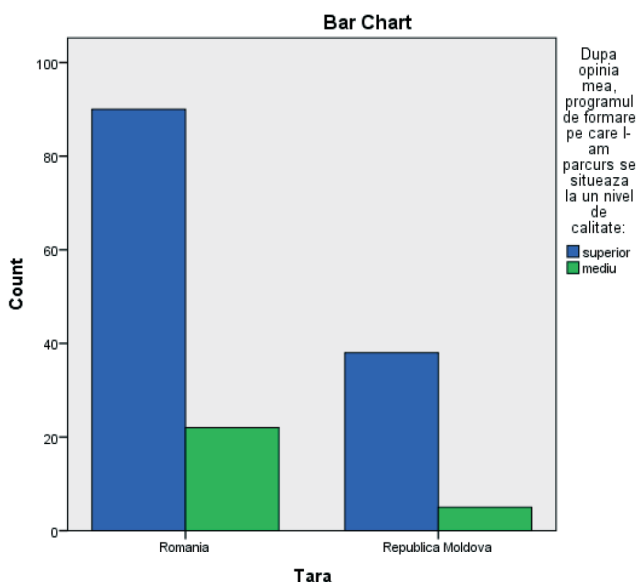
După analiza statistică a acestui item, putem concluziona următoarele: în cadrul programelor de formare au fost elaborate suficiente materiale și aplicații de suport pentru activitatea la clasă a profesorilor, însă acestea necesită unele îmbunătățiri și/sau completări. Demersurile optimizatoare pot fi clarificate prin analiza chestionarelor de satisfacție completate explicit de cursanți după fiecare zi de formare, dar care nu fac obiectul prezentei analize statistice. De asemenea,

în lotul experimental există profesori care consideră că ocaziile de interacțiune directă au fost insuficiente. Este un aspect care se poate îmbunătăți fie prin reechilibrarea celor două modalități de formare, fie prin extinderea modalităților de comunicare online.

Itemul 3 – În opinia mea, programul de formare pe care l-am parcurs se situează la un nivel de calitate:

*Tabelul 3.29. Distribuția frecvențelor în funcție de nivelul de calitate al programului de formare*

			După opinia mea, programul de formare pe care l-am parcurs se situează la un nivel de calitate:		Total
			superior	mediu	
Țara	România	Valoare	90	22	112
		% conform cu țara	80,4%	19,6%	100,0%
	Republica Moldova	Valoare	38	5	43
		% conform cu țara	88,4%	11,6%	100,0%
Total		Valoare	128	27	155
		% conform cu țara	82,6%	17,4%	100,0%



*Diagrama 3.5. Reprezentarea grafică a nivelului de calitate a programului de formare în funcție de variabila „țara”*

Prin prelucrarea răspunsurilor obținute pentru acest item, construit ca scală ordinală, evidențiem calitatea programelor de formare furnizate în experiment

(82,58% alegeri pentru „superior”), analizată din perspectiva profesorilor participanți. Un impuls pentru reflecție este constituit însă de Procentul de 17,42% alegeri pentru „mediu”, deși criteriile de apreciere pot varia foarte mult de la persoană la persoană. Itemul a prevăzut și o a treia variantă de răspuns („minim”), cu consemn pentru explicația alegerii, însă niciun profesor nu a bifat-o. Desigur că o evaluare complexă a calității programelor de formare nu se poate limita la opiniile participanților, deoarece sunt necesare demersuri instituționale și expertize atente, multidisciplinare. *Dacă avem în vedere legătura dintre calitatea programului și eficiența sa, sunt imperative acțiunile de monitorizare postformare, pentru determinarea modului în care profesorii aplică efectiv, în lecții, achizițiile dobândite. Însă astfel de intervenții necesită un timp îndelungat, instrumente unitare de lucru și o resursă umană consistentă.* De aceea, pentru experimentul de față, au fost luate în considerare opiniile profesorilor, care au fost emise pe baza experienței anterioare și a necesităților personale de dezvoltare profesională, cu maturitatea specifică vârstei adulte.

### II.3. Valorificarea nevoilor individuale de dezvoltare profesională în cadrul programului de formare

Itemul 1 – „Programul de formare pe care l-am parcurs m-a ajutat:” (item cu alegere multiplă)

Tabelul 3.30. Distribuția frecvențelor în funcție de beneficiile programului de formare identificate de profesorii participanți

		Răspunsuri		Procent din variantă
		N	Procente	
alegeri beneficii <sup>a</sup>	<b>să selectez materialele care îmi sunt necesare pentru dezvoltarea profesională proprie</b>	<b>81</b>	<b>28,9%</b>	<b>52,3%</b>
	<b>să folosesc într-un mod optim timpul de învățare</b>	<b>87</b>	<b>31,1%</b>	<b>56,1%</b>
	să identific noi oportunități de dezvoltare profesională	63	22,5%	40,6%
	să elaborez materialele în acord cu direcțiile de dezvoltare profesională proprie	44	15,7%	28,4%
	încă îmi este neclar modul în care programul mă poate sprijini profesional	5	1,8%	3,2%
Total		280	100,0%	180,6%

Analiza răspunsurilor multiple arată că, în procente de 98,2%, fiecare profesor a identificat cel puțin un beneficiu profesional ca urmare a parcurgerii programului de formare. Însă procentul de 180,6% demonstrează că unii cursanți au bifat mai multe variante de răspuns. Cei mai mulți dintre respondenți și-au folosit timpul de învățare într-un mod optim (56,1% procente de caz), iar 52,3% dintre profesori (procente de caz) au selectat materialele necesare dezvoltării profesionale proprii. Rezultatele confirmă avantajele uneia dintre caracteristicile principale ale sistemului de formare mixt, și anume centrarea pe cursant.



Importantă este și constatarea că, într-un procent de caz semnificativ (40,6%), profesorii au identificat noi oportunități de dezvoltare profesională, care pot fi determinate atât de tematica curriculară, cât și de sistemul mixt în sine.

Itemul 2 – „La finalul programului de formare, pot afirma despre competențele mele în domeniu că:

Tabelul 3.31. Autoevaluarea competențelor la finalul programului de formare

			La finalul programului de formare, pot afirma despre competențele mele în domeniu că:			Total
			sunt superior dezvoltate	sunt dezvoltate la același nivel	nu mă pot pronunța	
Țara	România	Valoare	87	12	13	112
		% conform cu Tara	77,7%	10,7%	11,6%	
	Republica Moldova	Valoare	33	8	2	43
		% conform cu Tara	76,7%	18,6%	4,7%	
Total		Valoare	120	20	15	155
		% conform cu Tara	77,4%	12,9%	9,7%	

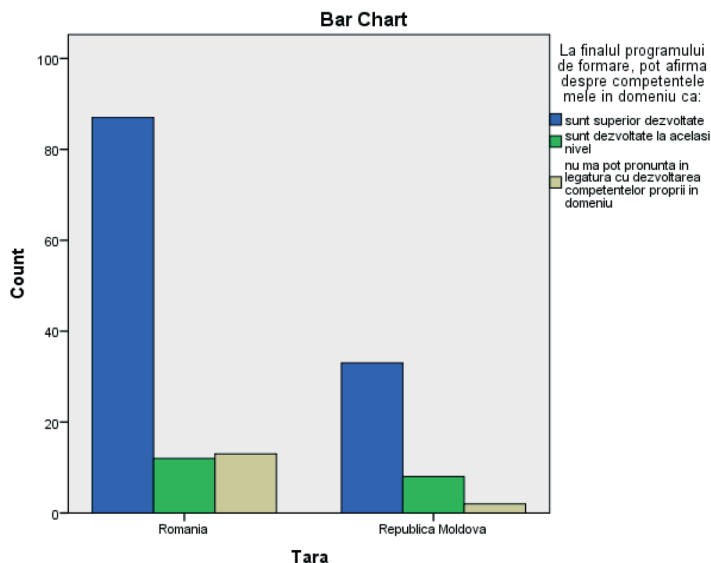


Diagrama 3.6. Reprezentarea grafică a nivelului de competență autoevaluat – diferențiere în funcție de variabila „țara”

În procent de 77,42%, fără a exista diferențe semnificative între cele două țări, profesorii consideră că programul de formare i-a ajutat să-și dezvolte competen-

țele în domeniu. Analiza frecvențelor denotă eficiența programelor de formare furnizate în experiment, raportată la nivelul dezvoltării competențelor cursanților. Există însă și profesori care, în Procente de 12,9%, sunt de părere că programul de formare nu a adăugat nimic la competențele pe care le dețineau anterior. Este anevoioasă demonstrarea, cu certitudine, a motivelor acestei stagnări, dar se poate presupune: fie că profesorii dețineau deja un bagaj informațional și practic important, fie că anumite elemente pedagogice au fost insuficient structurate pe nevoile individuale de dezvoltare profesională. Itemul care urmează îl va completa pe cel de față, deci vom stabili o legătură între nivelul de dezvoltare a competențelor și sistemul mixt.

Itemul 3 – „Principalele motive pentru care competențele mele în domeniu sunt superior dezvoltate după parcurgerea programului de formare:” (item adresat doar subiecților care au ales prima variantă de răspuns la itemul anterior)

*Tabelul 3.32. Distribuția frecvențelor în funcție de legătura dintre competențe și blended-learning*

		Frecvențe	Procente
Valid	au legătură cu eficiența sistemului blended-learning	<b>108</b>	<b>69,7</b>
	nu au legătură cu eficiența sistemului blended-learning	12	7,7
	Total	120	77,4
Nonrăspuns	Subiecți care au ales, la itemul anterior, altă variantă în afară de prima	35	22,6
Total		155	100,0

Din cei 120 de subiecți care consideră că au beneficiat de o dezvoltare a competențelor în domeniu, 108 (69,7% procente) sunt de părere că acest progres are legătură cu sistemul de formare mixt. *Calculul procentului, prin formula „regula de trei simplă” ( $180 \times 100 / 120$ ), conduce către o valoare semnificativă statistic, de 90% subiecți care afirmă că sistemul blended-learning i-a ajutat să-și dezvolte competențele.* Deoarece simpla asociere cu variabila independentă ar fi fost insuficientă pentru o evaluare obiectivă a acestei legături, profesorilor li s-a asigurat un spațiu de redactare pentru răspuns liber, însoțit de consemnul aferent. Am preferat un item de tip mixt pentru că o elaborare anticipativă a posibilelor alegeri, fie ele și multiple, ar fi limitat sfera de motivare personalizată. Prezentăm selectiv explicațiile oferite de profesori, în funcție de relevanța lor pentru cercetare:

Principalele motive pentru care competențele în domeniu au legătură cu eficiența sistemului blended-learning: „m-a ajutat posibilitatea interacțiunii pe platformă, iar timpul alocat temelor a fost mai bine manageriat”, „am avut timp suficient pentru lucrul individual”, „exemplele concrete ale altor colegi m-au ajutat să-mi îmbunătățesc competențele”, „comunicarea a fost mult dezvoltată și eficientă”, „am avut posibilitatea să selectez aplicațiile realizate de către colegi”, „nu am pierdut timp cu informațiile pe care le cunoșteam deja”, „programul de formare m-a ajutat să găsesc noi posibilități de dezvoltare personală”, „automoti-

vația atunci când lucrezi independent”, „pe lângă informațiile noi, mi-am îmbunătățit și abilitățile de lucru cu computerul”, „am dobândit competențe de lucru cu computerul, ceea ce mă ajută în activitate”, „programul mi-a dezvoltat abilitatea de a folosi resurse electronice, de a folosi o platformă de învățare”.

În sinteză, respondenții care au completat secvența de răspuns liber, explică legătura dintre dezvoltarea competențelor și sistemul de formare mixt prin: managementul eficient al timpului de lucru, schimburile experiențiale dintre cursanți, pentru care există un spațiu și un timp mai generos pe platformă decât în clasă, selecția materialelor și a informațiilor în acord cu cerințele profesionale proprii, optimizarea competențelor digitale (ca efect colateral pozitiv).

Itemul 4 – „Programul de formare pe care l-am parcurs a fost centrat pe *nevoile individuale* de dezvoltare profesională?”

Întrucât răspunsurile oferite de cursanți la acest item reflectă un aspect esențial al cercetării noastre, le ilustrăm cu ajutorul diagramei următoare:

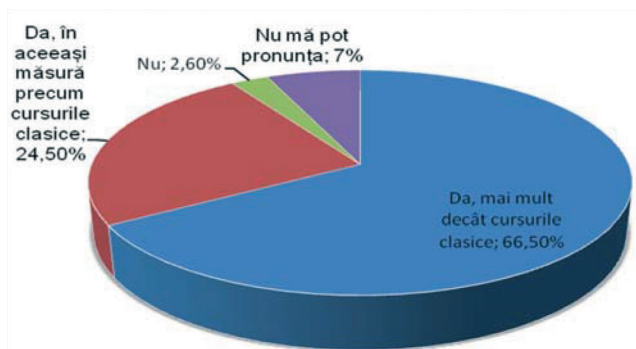


Diagrama 3.7. Reprezentarea grafică a răspunsului la nevoile individuale de dezvoltare profesională – lotul total de subiecți

66,5% dintre respondenți, deci într-un procent semnificativ statistic, confirmă că programul de formare a fost centrat pe nevoile individuale de dezvoltare profesională, mai mult decât seminariile de tip față-în-față la care au participat anterior experimentului. 24,5% dintre profesori sunt însă de părere că atât programele clasice anterioare, cât și cel experimental, au ținut cont de nevoile proprii de dezvoltare profesională. Am recurs la nuanțarea celor două răspunsuri pentru verifica dacă sistemul de formare mixt asigură premisele valorificării nevoilor individuale de dezvoltare profesională într-un grad mai mare decât formarea clasică, așa cum se presupune în ipoteza cercetării. Cumulate, cele două procente confirmă o bună centrare a programelor de formare pe trebuințele individuale, în Procente de 91%, așadar validează o parte dintre rezultatele experimentului de constatare.

Itemul 5 – „Care dintre următoarele nevoi individuale au fost respectate pe parcursul programului de formare?” (item cu alegere multiplă)

Tabelul 3.33. *Nevoi implicite de formare*

		Răspunsuri		Procent din variantă
		N	Procente	
nevoi implicite <sup>a</sup>	<b>nevoia de interacțiune constantă cu colegii de curs</b>	<b>100</b>	<b>28,0%</b>	<b>65,8%</b>
	<b>nevoia de a studia în ritm propriu</b>	<b>108</b>	<b>30,3%</b>	<b>71,1%</b>
	nevoia de timp liber	69	19,3%	45,4%
	nevoia de a fi îndrumat de formator pe parcursul aplicațiilor la clasă	29	8,1%	19,1%
	nevoia de sprijin pentru identificarea surselor de informare	51	14,3%	33,6%
Total		357	100,0%	234,9%

Procentul din variantă de 234,9% confirmă faptul că fiecare profesor a identificat mai mult decât o singură nevoie implicită de formare, respectată în desfășurarea cursurilor. Pentru că aceste nevoi implicite sunt foarte diverse și nuanțate, itemul a oferit posibilitatea *răspunsului multiplu*.

Acest item a fost reluat din chestionarul utilizat în etapa de cercetare constatativă, pentru realizarea unei evaluări a modului în care programele au răspuns nevoilor implicite de formare. Au fost comparate alegerile cu majoritate procentuală și am constatat că, în ambele etape ale experimentului, *nevoia de interacțiune constantă cu colegii de curs și nevoia de a studia în ritm propriu au fost indicate cu cea mai mare frecvență*. În experimentul de validare, 65,8%, respectiv 71,1% (procente de caz) reprezintă un bun răspuns al sistemului blended-learning la aceste nevoi.

Itemul 6 – „În vederea valorificării nevoilor individuale de dezvoltare profesională, cea mai eficientă modalitate de organizare a programelor de formare continuă este următoarea:”

Tabelul 3.34. *Distribuția frecvențelor referitoare la sistemele de formare preferate de subiecți; diferențiere pe țări*

		În vederea valorificării nevoilor individuale de dezvoltare profesională, cea mai eficientă modalitate de organizare a programelor de formare este următoarea:				Total	
		față-în-față	formare individuală	e-learning	blended-learning		
Țara	România	Valoare	32	7	18	55	112
		% conform cu țara	28,6%	6,2%	16,1%	49,1%	100,0%
	Republica Moldova	Valoare	13	1	3	26	43
		% conform cu țara	30,2%	2,3%	7,0%	60,5%	100,0%
Total		Valoare	45	8	21	81	155
		% conform cu țara	29,0%	5,2%	13,5%	52,3%	100,0%

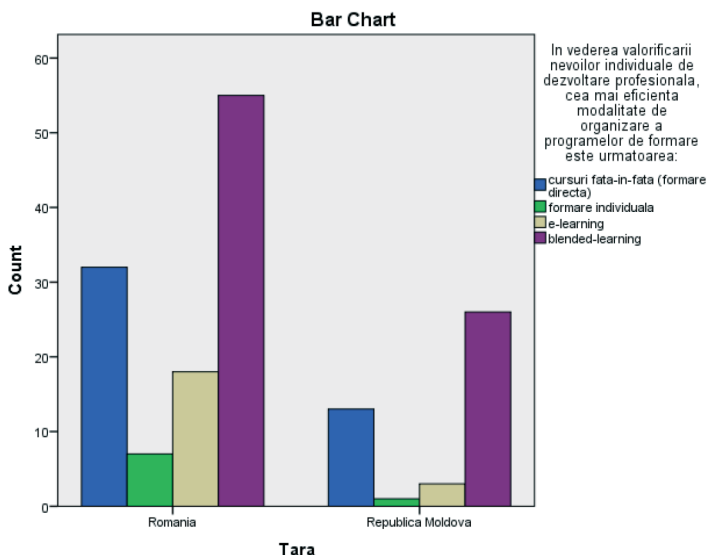


Diagrama 3.8. Reprezentarea grafică a frecvențelor în funcție de variabilele „modalitate de organizare” și „țara”

Frecvențele pe care le-am obținut ca urmare a răspunsurilor oferite de respondenți demonstrează preferința, în ambele țări, pentru sistemul de formare blended-learning (52,3% Procente total). Față de colegii români, profesorii din Republica Moldova sunt mai receptivi la schimbare, această realitate fiind revelată de diferență procentuală de 11,4%. La o analiză suplimentară însă, observăm că preferința pentru e-learning este mai mare în România (16,1%) decât în Republica Moldova (doar 7%). Așadar, profesorii români nu resping în procent mai mare ideea de educație online, ci o subsumează ambelor sisteme de formare care se bazează pe e-learning. Procentul de 29%, care reprezintă fidelitatea față de sistemul clasic de formare, învederează o ancorare în tradiție, ce trebuie interpretată pozitiv. Apreciem că, *pentru a fi acceptată dincolo de impactul imediat, o inovație trebuie să treacă prin filtrul experienței personale și să fie analizată prin prisma utilității, pe termen lung, în activitatea profesională.*

Acest item a fost introdus în ambele chestionare utilizate în cercetare, iar diferențele sunt ilustrate, comparativ, în diagrama următoare:

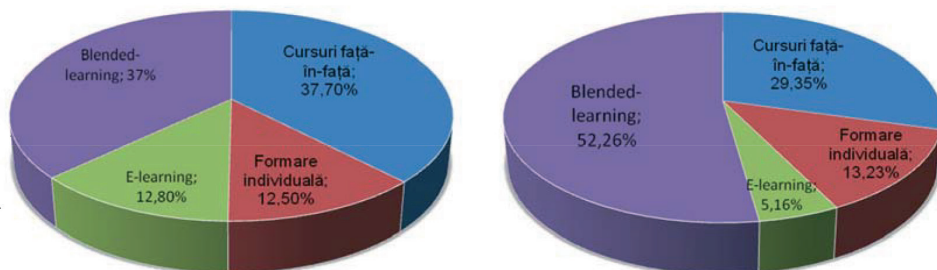


Diagrama 3.9. Anterior experimentului de formare; După experimentul de formare

Din analiza frecvențelor obținute înainte și după realizarea experimentului formativ, se desprind următoarele concluzii statistico-descriptive, raportate la lotul total de subiecți:

- Preferința pentru sistemul de formare blended-learning a crescut de la 37% la 52,26% (15,26% procente-diferență);
- Preferința pentru e-learning a scăzut de la 12,45% la 5,16% (7,29% procente-diferență), ceea ce înseamnă că mai mulți profesori au înțeles rolul nemijlocit al formatorului în eficientizarea formării;
- Preferința pentru formarea individuală, cu ajutorul suportului de curs și cu sprijinul periodic al formatorului, s-a menținut relativ constantă (a crescut într-un procent nesemnificativ statistic, de 0,73%).
- Există, în lotul experimental, și profesori care au rămas fideli sistemului clasic de formare (8,35% s-au orientat spre blended-learning).

Întrucât experimentul de formare s-a adresat profesorilor de liceu, se impune o analiză suplimentară a datelor obținute pentru acest segment de populație, care să nuanțeze statistic comparația dintre Procentele obținute în lotul de constatare și cele rezultate în urma experimentului de validare. *Preferința pentru organizarea formării, manifestată de profesorii de liceu în experimentul de constatare*, se prezintă astfel:

*Tabelul 3.35. Distribuția frecvențelor în funcție de preferința pentru organizarea formării în experimentul de constatare*

			preferința pentru organizarea formării				Total
			cursuri față-în-față	formare individuală	e-learning	blended-learning	
nivel de predare	Preșcolar	Valoare	8	3	3	3	17
		% conform cu nivel de predare	47,1%	17,6%	17,6%	17,6%	100,0%
	Primar	Valoare	19	2	11	10	42
		% conform cu nivel de predare	45,2%	4,8%	26,2%	23,8%	100,0%
	Gimnazial	Valoare	24	7	7	19	57
		% cf cu nivel de predare	42,1%	12,3%	12,3%	33,3%	100,0%
	Liceal	<b>Valoare</b>	<b>52</b>	<b>22</b>	<b>14</b>	<b>69</b>	<b>157</b>
		<b>% cf cu nivel de predare</b>	<b>33,1%</b>	<b>14,0%</b>	<b>8,9%</b>	<b>43,9%</b>	<b>100,0%</b>
Total	Valoare	103	34	35	101	273	
	% cf cu niv. de predare	37,7%	12,5%	12,8%	37,0%	100,0%	

Prin comparație cu datele obținute în experimentul de validare, în lotul profesorilor de liceu observăm o creștere a preferinței pentru blended-learning de la 43,9% la 52,26%, deci cu 8,36% Procente. În același timp, se remarcă o ușoară

scădere a interesului pentru formarea față-în-față, de la 33,1%, în experimentul de constatare, la 29,03% în experimentul de validare, așadar cu 4,07%. Explicația diferențelor procentuale – de creștere în cazul blended-learning, respectiv de scădere în cazul formării clasice – constă în faptul că experimentul formativ a oferit profesorilor o imagine concretă asupra variabilei investigate și o proiecție reală în planul dezvoltării profesionale. Conform datelor obținute, acest lucru a determinat sporirea încrederii în sistemul mixt ca modalitate de răspuns la nevoile individuale de dezvoltare profesională.

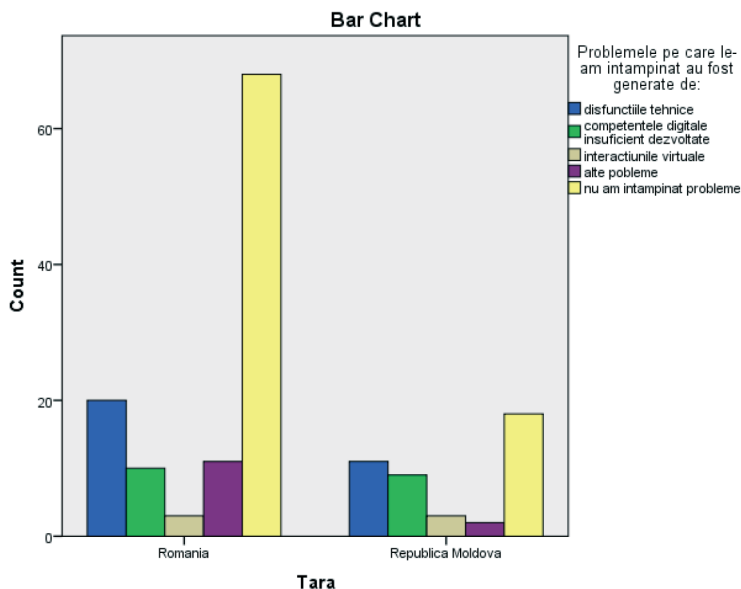
*Secțiunea a III-a. Probleme pe care le-ați întâmpinat pe parcursul programului de formare*

Itemul 1 – „Problemele pe care le-am întâmpinat au fost generate de:”

*Tabelul 3.36. Distribuția frecvențelor în funcție de tipul problemelor; diferențiere pe țări*

			Problemele pe care le-am întâmpinat au fost generate de:					Total
			disfuncții tehnice	competențe digitale insuficient dezvoltate	interacțiunile virtuale	alte probleme	nu am întâmpinat probleme	
Țara	România	Valoare	20	10	3	11	68	112
		% conform cu Tara	17,9%	8,9%	2,7%	9,8%	60,7%	100,0%
Republica Moldova		Valoare	11	9	3	2	18	43
		% conform cu Tara	25,6%	20,9%	7,0%	4,7%	41,9%	100,0%
Total		Valoare	31	19	6	13	86	155
		% conform cu Tara	20,0%	12,3%	3,9%	8,4%	55,5%	100,0%





*Diagrama 3.10. Reprezentarea grafică a distribuției frecvențelor în funcție de problemele cursanților pe parcursul experimentului de formare; diferențiere în funcție de variabila „țara”*

Prezentul item orientează dezvoltarea viitoare a programelor de formare în direcție ameliorativă. Mai mult de jumătate dintre profesorii participanți la experiment au parcurs cursurile fără probleme (55,48%), dar sunt de luat în evidență disfuncțiile tehnice (20% Procente total, cu o preponderență în Republica Moldova: 25,6% față de 17,9% în România). O soluție de întâmpinare a acestor disfuncții este utilizarea, în componenta e-learning, a platformelor profesionale, iar alta, optimizarea competențelor digitale ale participanților. De altfel, 12,26% dintre respondenții lotului total au recunoscut că problemele au fost generate de insuficienta dezvoltare a acestui tip de competențe (dintre care 20,9% în Republica Moldova și 8,9% în România). Alte probleme au fost determinate, cel mai frecvent, de timpul limitat de lucru, suprasolicitarea la funcția de bază și de sănătatea precară (un singur caz).

Itemul 7 – „În cazul în care v-ați confruntat cu unele probleme, ați reușit totuși să vă încadrați în termenele propuse de formatori?”

*Tabelul 3.37. Distribuția frecvențelor în funcție de consecvența față de termenele propuse*

		Frecvențe	Procente
Valid	da	43	27,7
	nu	26	16,8
	Total	69	44,5
Nonrăspuns	Subiecți care nu au întâmpinat probleme	86	55,5
Total		155	100,0

Inconvenientele cu care s-au confruntat unii profesori au fost surmontate, în mare parte, cu succes. Dovadă sunt cele 27,7% procente (din 44,5% subiecți care au întâmpinat probleme) ce exprimă încadrarea în termenele propuse de formatori pentru realizarea aplicațiilor de curs. Experimentul de constatare a inclus evaluarea conexiunii dintre dificultăți și timpul acordat învățării, în vederea optimizării viitoare a sistemului de formare mixt. Dincolo de acest lucru însă, experiența noastră a demonstrat că, în multe programe de formare, o parte dintre cursanți dovedește inconsecvență în fața termenelor și a realizării sarcinilor de învățare. Așadar, este restricționist să se stabilească o legătură exclusivă între variabila e-learning și întârzierile în postarea temelor pe platformă. Totuși, în legătură cu rezultatele itemului anterior, concluzionăm că atât disfuncțiile tehnice, cât și competențele digitale insuficient dezvoltate, pot crea dificultăți atunci când se dorește eficientizarea formării continue prin programe de tip mixt.

Itemul 8 – „Pe baza experienței dobândite prin parcurgerea programului de formare, propuneți soluții de optimizare a sistemului de formare blended-learning”

Acest item, care a solicitat răspunsuri libere, a înregistrat o rată mare de non-răspuns. Justificăm rezultatul prin expertiza redusă în domeniu și prin experiența limitată a subiecților, în calitate de participanți la programe de formare în sistem mixt. *Reținem și prezentăm câteva propuneri ale participanților la experiment, care pot fi luate în considerare de furnizorii serviciilor de formare continuă pentru cadrele didactice.*

**Sugestii referitoare la conținuturi:** organizarea mai riguroasă a conținuturilor, prin accentuarea logicii alternanței între secvențele de formare directă și e-learning; asigurarea unei ciclicități, în pași mici, a secvențelor de învățare; includerea aplicațiilor video în lecțiile multimedia, inserarea în suportul de curs a linkurilor pentru documentarea individuală.

**Sugestii referitoare la comunicare:** suplimentarea canalelor multimedia de comunicare între formatori și cursanți; intensificarea comunicării online între cursanți, eficientizarea procesului de monitorizare a activităților de pe platforma online.

**Sugestii referitoare la organizare:** extinderea perioadelor de desfășurare a cursurilor, pentru o mai bună procesare a informațiilor și pentru un timp optim de aplicare în practică a achizițiilor; organizarea cursurilor în perioade mai puțin aglomerate, cu evitarea sărbătorilor și a perioadelor de examene naționale.

**Sugestii generale:** optimizarea suportului tehnic în rețeaua de instituții partenere pentru furnizarea programelor mixt; obligativitatea respectării termenelor propuse de formatori, prin restricționarea accesului pe platformă la depășirea acestora.

*Analiza variabilelor:*

Simpla introducere a unei variabile noi în sistemul de formare a cadrelor didactice nu garantează întotdeauna eficientizarea activității. Aceasta poate fi influențată, ca în orice experiment, de factori imprevizibili, uneori mai dificil de controlat decât variabila experimentală. În cazul de față, am analizat următoarele variabile:

- Vechimea profesorilor participanți: studiile dedicate managementului schimbării au relevat faptul că, odată cu înaintarea în vârstă, crește și gradul de rezistență la transformările inovative. În plus, competențele digitale sunt mai dezvoltate în rândul tinerilor, datorită oportunităților timpurii de formare, la care nu au avut acces profesorii cu vechime mai mare. Se presupune, deci, că profesorii cu vechime redusă ar putea fi mai receptivi la schimbare și la un sistem de formare axat pe utilizarea unor competențe dobândite timpuriu;
- Calitatea programului de formare: deși nu poate fi inclusă în categoria variabilelor dependente clasice care afectează, în mod obișnuit, experimentele sociumane, calitatea unui program de formare este o componentă cu un mare grad de subiectivism. Chiar construit pe baza unor indicatori standard de calitate, un program de formare este afectat de viziunea personală a specialiștilor care contribuie la dezvoltarea lui, în mai multe etape (selecția conținuturilor, elaborarea aplicațiilor și a probelor de evaluare, stilul de formare etc.). Subiectivismul este dublat de percepția cadrelor didactice participante asupra calității, deoarece aceasta este trecută prin prisma nevoilor individuale de dezvoltare profesională. Așadar, atunci când calitatea unui program de formare se situează, din punct de vedere al participanților, la un nivel optim, este percepută, și o creștere a eficienței.

#### *Analiza produselor activității cursanților*

Eficiența unui program de formare se reflectă în activitatea didactică a participanților, mai precis în modul de aplicare la clasă a achizițiilor dobândite prin participarea la cursuri. Deoarece, din punct de vedere organizatoric, ne-am aflat în imposibilitatea unei monitorizări postformare relevante (din cauza numărului mare de participanți la experiment, a insuficienței resurselor umane și a distribuției geografice relativ extinse) care să imprime valoare statistică observațiilor colectate, am recurs la *analiza produselor activității cursanților*. Acestea au fost elaborate ca urmare a utilizării, în activitatea cu elevii, a unor concepte și achiziții practice acumulate pe parcursul programului de formare. Realizarea temelor<sup>5</sup>, înainte de postarea lor pe platformă, a solicitat atât o bună colaborare în echipe mici, cât și documentare și reflecții individuale. Prin combinația sarcinilor de lucru am încercat să răspundem, diversificat, nevoilor explicite și implicite de dezvoltare profesională, așa cum au reieșit din rezultatele experimentului de constatare. Toate temele elaborate de participanți sunt arhivate pe platforma online, deci pot fi consultate și de profesorii interesați care nu au fost incluși în experiment.

Procesul de analiză a produselor activității a condus la următoarele *constatări*:

- ***Din punct de vedere al conținutului***: temele și aplicațiile au fost realizate în corespondență cu cerințele de lucru, prin respectarea indicațiilor formatorilor. În elaborarea lor, cursanții au ținut cont de informațiile vehiculate la cursuri, pe care le-au utilizat corect și adecvat exemplelor alese.
- ***Din punct de vedere al originalității***, am observat o tendință de conformare după cadrele de lucru propuse de formatori, deși acestea au fost doar sugestii. Un grad mai mare de originalitate am identificat în *temele*

<sup>5</sup> Anexa 10

*individuale de evaluare finală, care au fost particularizate pentru fiecare grupă de cursanți.* Explicăm această particularitate prin faptul că aplicațiile finale au fost realizate exclusiv pe baza activității cu elevii, ceea ce a solicitat un grad mare de selectivitate și de adaptabilitate.

- ***Din punct de vedere al aplicabilității:*** majoritatea temelor postate pe platformă se caracterizează printr-un *grad mare de aplicabilitate*. Contribuțiile cu caracter practic la dezvoltarea domeniilor de formare propuse în experiment pot fi preluate, adaptate și aplicate în activitatea altor profesori. De altfel, o parte dintre participanți a confirmat, în mod explicit, utilitatea produselor realizate de colegi. Am identificate însă și teme, curente sau finale, catalogate printr-o rigiditate de fond. Deși corect întocmite din punct de vedere al conținutului, astfel de produse conțin abordări conceptuale inflexibile, exerciții cronofage și dificil de aplicat în practică, precum și limite legate de evaluarea activităților propuse pentru elevi. Pentru astfel de situații, profesorii au primit un feed-back adecvat de la formatori, care a inclus indicații referitoare la flexibilizarea aplicațiilor în activitatea didactică.

Aceste constatări conduc la concluzia că programele de formare au avut un grad satisfăcător de eficiență. *Produsele analizate dovedesc faptul că profesorii au folosit la clasă, în mod eficient, achizițiile acumulate prin parcurgerea cursurilor.* Unii profesori ar fi avut însă nevoie de mai multă coordonare, sau de mai multe contexte explicative / aplicative la seminarii, așa cum reiese și din statistica descriptivă de validare. Constatările noastre reflectă dinamica evoluției procesului de formare continuă a cadrelor didactice, deoarece „tehnologiile informației și comunicării, disponibile în diferite organizații de educație și formare din țară, dețin instrumente valoroase pentru atingerea unui obiectiv major al programelor de formare și anume crearea a unor rețele profesionale, favorabile colaborării, transferului de bune practici și consolidării parteneriatelor educaționale” [60, p. 4]. Astfel:

- prin validarea *Modelului psihopedagogic de formare continuă a cadrelor didactice în sistem mixt, în cadrul Proiectului transfrontalier de cercetare „Dezvoltare profesională prin blended-learning”* s-a dovedit funcționalitatea propunerii noastre, optimizându-se procesul de formare continuă;
- *nevoile explicite și implicite de dezvoltare profesională, pe care le-am clasificat în determinismul taxonomic, s-au evidențiat în experimentul de constatare și au fost valorificate în etapa formativă;*
- *experimentul de formare a confirmat premisa pe care am formulat-o, anume că sistemul mixt este o modalitate optimă de răspuns la nevoile individuale de dezvoltare profesională;*
- *evaluarea profesorilor din grupul experimental a demonstrat că aceștia au folosit eficient sursele de informare, au dezvoltat o bună comunicare profesională și au lucrat în ritm propriu, ceea ce a condus la elaborarea unor produse ale activității de calitate;*
- *rezultatele cercetării din etapa de validare (studiul de impact) au confirmat oportunitatea valorificării nevoilor individuale (explicite și implicite) de dezvoltare profesională prin intermediul platformei on-line pe care am elaborat-o în cadrul programelor de formare continuă;*

- ca urmare a participării la experimentul de formare, profesorii și-au dezvoltat competențe de: aplicare, în activitatea cu elevii, a conceptelor specifice, de utilizare a unor metode pentru îmbunătățirea comunicării și a managementului emoțional, de gestionare a situațiilor dificile în clasă, de lucru în echipă pentru valorificarea experienței colegilor, de documentare online, de management al timpului personal și competențele tehnice și tehnologice (prin accesarea platformei electronice).

## ÎNCHEIERE

Problema identificată anterior cercetării, care constă în *stabilirea reperelor psihopedagogice și a etapelor de desfășurare a programelor de formare continuă în sistem mixt, cu adaptare la particularitățile societății bazate pe cunoaștere* a fost soluționată prin *valorificarea nevoilor sociale și individuale de dezvoltare profesională ale cadrelor didactice, a tehnologiilor multimedia de învățare și a normelor științifice cu caracter psihopedagogic*.

Demersul s-a realizat cu ajutorul rezultatelor teoretice și praxiologice care au condus la fundamentarea teoretică, elaborarea și experimentarea *Modelului psihopedagogic de formare a cadrelor didactice în sistem mixt*.

Investigația pe care am realizat-o are la bază premisa conform căreia particularitățile educației adulților, în acord cu specificul evoluției sociale, generează nevoia de reconceptualizare a formării continue, astfel încât să se soluționeze dificultățile induse de această conexiune [13, 18];

S-au identificat, prin cercetare documentară și prin experimentul constatativ, factorii sociali și individuali care influențează eficiența formării continue în actualitate, precum și modalitățile prin care procesul de formare continuă poate fi optimizat [20, 24];

În vederea implementării proiectului transfrontalier *Dezvoltare profesională prin blended-learning* s-a elaborat un *curriculum secvențial de formare continuă a cadrelor didactice în sistem mixt*, pe baza nevoilor de dezvoltare profesională ale profesorilor participanți la experimentul de constatare [17, 23];

S-a evidențiat, prin construcția și implementarea modelului psihopedagogic, faptul că funcționalitatea și eficiența formării continue în sistem mixt depind de congruența dintre normele psihopedagogice de elaborare a programelor de formare și soluția tehnică aleasă [21];

*Modelul psihopedagogic de formare a cadrelor didactice în sistem mixt* (blended-learning) propus de noi certifică operaționalitatea acestui proces în termeni acționali, în raport cu standardele de competență profesională impuse de necesitatea progresului în cariera didactică [14, 21];

Rezultatele experimentului de validare, prin intermediul studiului de impact, au dovedit valabilitatea ipotezei cercetării și au demonstrat *funcționalitatea modelului* prin optimizarea procesului de formare, prin valorificarea nevoilor individuale de dezvoltare profesională ale cursanților participanți [23];

Pe baza rezultatelor cercetării s-a dezvoltat, din punct de vedere teoretic, *referențialul psihopedagogic pentru desfășurarea formării continue în sistem mixt*, întemeiat pe fundamentele psihopedagogice necesare unui asemenea demers [18, 21];

S-a stabilit că există avantaje și plafoane pentru fiecare sistem de formare continuă, precum și diverse modalități de răspuns la nevoile individuale de dezvoltare profesională. În acest sens, s-a confirmat că *mai importantă decât inovația tehnologică este organizarea pedagogică, riguroasă, a conținuturilor*, astfel încât componenta e-learning să aibă impact la nivel de competență [26].

În contextul rezultatelor cercetării au fost elaborate următoarele **recomandări**:

**a) Recomandări pentru instituțiile furnizoare de formare continuă:**

- Proiectarea programelor de formare în sistem mixt prin asigurarea echilibrului optim dintre componenta pedagogică și cea tehnică;
- Valorificarea rezultatelor evaluării cursanților și a programelor de formare în procesul de optimizare a sistemului mixt;
- Colaborarea cu furnizorii de servicii multimedia în vederea construcției unor platforme de calitate, pornind de la trebuințele concrete ale cursanților, identificate în analiza nevoilor de dezvoltare profesională;

**b) Recomandări pentru dezvoltatorii soluțiilor tehnice de implementare a programelor de formare în sistem mixt:**

- Colaborarea cu specialiștii psihopedagogi în realizarea aplicațiilor multimedia, astfel încât să fie respectate caracteristicile învățării la vârsta adultă;
- Crearea de aplicații facile din punct de vedere al utilizării paginilor și a linkurilor, dat fiind faptul că blended-learning poate avea efecte colaterale pozitive (dezvoltarea competențelor digitale ale cursanților).

**c) Recomandări pentru cadrele didactice:**

- Participarea responsabilă la studiile privind ANDP, printr-o atentă autoanaliză a activității profesionale și a competențelor ce necesită dezvoltare;
- Colaborarea cu factorii de sprijin (managementul școlar, instituțiile furnizoare de formare continuă, colegii) pentru identificarea nevoilor de dezvoltare profesională pe baza consilierii privind progresul în carieră;
- Participarea la dezvoltarea sistemului de formare mixt prin propuneri de ameliorare, sugestii de lecții multimedia în diverse domenii și prin diseminarea rezultatelor obținute ca urmare a parcurgerii unor astfel de programe.

**d) Recomandări pentru instituțiile decidente la nivel de sistem**

- Flexibilizarea programelor naționale de formare continuă prin promovarea de curricula adaptabilă, lăsând libertate formatorilor sau decidenților locali să articuleze conținuturile în funcție de nevoile individuale de formare ale cadrelor didactice;
- Conceperea și implementarea, la nivel național, a unui program de mentorat, executabil de către cursanți după absolvirea cursurilor de formare, astfel încât cadrele didactice să fie sprijinite (cu ajutorul formatorilor sau al altor categorii de personal calificat) în activitatea de aplicare la clasă a competențelor dobândite / dezvoltate;
- Crearea unei baze de date cu dezvoltatori multimedia pentru programele de formare mixte, cu suportul rezultatelor unui proces de selecție care să confirme interesul psihopedagogic, nu doar tehnologic, al acestor dezvoltatori; o astfel de bază de date, în sistem deschis pentru orice dezvoltator care dorește să-și ofere serviciile în condiții psihopedagogice, ar putea fi o resursă deosebit de utilă pentru furnizorii de formare aflați în dificultatea de a identifica soluții tehnice optime.



## DESCHIDERI SPRE ALTE CERCETĂRI

Dat fiind faptul că era tehnologiei este în plină expansiune, prezenta cercetare se înscrie pe una dintre multiplele direcții de analiză a învățării de tip mixt. Modelul psihopedagogic experimentat poate fi atât suport pentru furnizarea altor programe de formare continuă, cât și un fundament ce necesită adaptări și optimizări în funcție de evoluția tehnologică. *Deschiderile spre alte cercetări* vizează investigația modalităților prin care cursurile pot fi accesate cu ajutorul altor mijloace multimedia, dincolo de platformele de lucru dedicate exclusiv cursurilor. Nevoile individuale de dezvoltare profesională includ, la scară din ce în ce mai largă, utilizarea dispozitivelor portabile (tablete, telefoane de tip „smartphone”) pentru documentare rapidă și pentru învățare. Alături de cercetarea modalităților prin care acestea pot fi incluse eficient în demersurile de profesionalizare a carierei, videoconferința ca modalitate de formare față-în-față și ca substituent al secvențelor de formare în sala de curs, mentoratul și monitorizarea post-formare prin intermediul rețelelor de socializare sunt doar câteva dintre direcțiile de dezvoltare, cu permanentă deschidere, ale concepției învățării de tip mixt (*blended-learning*).

## BIBLIOGRAFIE

### Surse bibliografice în limba română:

1. ALBULESCU I. Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate. București: Paralela 45, 2009. 176 p.
2. ANGHELACHE V. Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice din perspectiva schimbărilor educaționale. În: volumul „Formarea continuă a cadrelor didactice între tradițional și modern”, 2008, p. 19-31.
3. ANGHELACHE V. Managementul schimbării educaționale. Iași: Institutul European, 2012. 278 p.
4. BARAN PESCARU A. Parteneriat în educație. București: Aramis, 2007. 245 p.
5. BARN A. Autoeducație – autoinstruire. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1984. 143 p.
6. BERGER G. Omul modern și educația sa. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973. 123 p.
7. BOCOȘ M. Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist. Pitești: Paralela 45, 2008. 428 p.
8. BOCOȘ M., JUCAN D. Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculum-ului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor. Pitești: Paralela 45, 2010. 237 p.
9. BOERU I. (coord.). Introducere în educația adulților. București: Fiat Lux, 1995. 160 p.
10. BOLBOCEANU A., VRABII V. Dezvoltarea personală a cadrului didactic ca organizator al cunoașterii și facilitator motivațional. Chișinău: IȘE (Tipogr. Print-Caro), 2018.
11. BREZEANU I., DUȘESCU C., ENE I. Ghid pentru formarea formatorilor: Tehnici de învățământ la distanță pentru educația adulților. Galați: Academia, 2002. 148 p.
12. BUTARU C. Educația online întrece educația din sala de clasă. 2009. <http://www.elearning.ro/educatia-online-intrece-educatia-din-sala-de-clasa-conform-unui-studiu> (vizitat în 23.07.2010)
13. BUTNARU C. Asigurarea calității educației prin programe de formare continuă. În: materialele Conferinței Științifice Internaționale „Calitatea educației: teorii, principii, realizări”. Chișinău, 2008, p. 23-28.
14. BUTNARU C. Blended-learning – un concept alternativ de formare continuă. În: Revista „Școala Gălățeană”, 2009, nr. 170.
15. BUTNARU C. Dezvoltare profesională prin blended-learning. În: Revista „Școala Gălățeană”, 2011, nr. 196
16. BUTNARU C. Formarea continuă a cadrelor didactice între utilitate, rutină și inovație. În: Revista „Univers Pedagogic”. Chișinău: CEUP, 2012, nr. 3, p. 51-55.
17. BUTNARU C. Dimensiunea de structură a curriculum-ului în formarea continuă. În: Revista „Școala Gălățeană”, 2009, nr. 171-172.
18. BUTNARU C. Direcții de dezvoltare a programelor de formare continuă a

- cadrelor didactice. În: volumul Simpozionului Internațional „Valori didactice românești, premise pentru un învățământ european”, ediția a VI-a, 2010.
19. BUTNARU C. Educația adulților în contextul educației permanente. Dificultăți și răspunsuri psihopedagogice. În: Revista „Univers Pedagogic”. Chișinău: CEUP, 2012, Nr. 2, p. 66-70.
  20. BUTNARU C. Formarea continuă a cadrelor didactice – de la nevoile de dezvoltare profesională la calitatea actului educațional. În: Revista „Școala Gălățeană”, 2010, nr. 177.
  21. BUTNARU C. Coordonate actuale privind formarea continuă a cadrelor didactice. În: Revista „Univers pedagogic”. Chișinău: 2016, Nr. 2, p. 93-99.
  22. BUTNARU C. Formarea continuă a cadrelor didactice în sistem blended-learning – soluții de implementare și beneficii. În: volumul Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării”. Chișinău: „Print Caro” SRL, 2011, p. 491-493.
  23. BUTNARU C. Formarea continuă a cadrelor didactice. Rezultate ale unui proiect transfrontalier de cercetare. În: Volumul electronic al Conferinței Internaționale „Educația în context european”, Salva (județul Bistrița-Năsăud), 2012.
  24. BUTNARU C. Provocări contemporane în activitatea formatorului de cadre didactice. În materialele Conferinței Științifice Internaționale „Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne”. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Print-Caro” SRL), 2010, p. 268-269.
  25. BUTNARU C. Social și individual în analiza nevoilor de formare ale cadrelor didactice. În: volumul electronic al Conferinței Internaționale „Realizări și provocări contemporane în educația adulților”, C.C.D. Galați, 2011.
  26. BUTNARU C. Repere psihopedagogice ale formării continue în sistem blended-learning a cadrelor didactice. În: volumul Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Școala modernă: provocări și oportunități”. Chișinău: IȘE (CEP „Cavaioli”), 2015, p. 257-261.
  27. BUTNARU C. Formare CCD Galați. Site-ul experimentului de formare. <https://sites.google.com/site/formareccd/> (vizitat în mod repetat)
  28. CALLO T. O pedagogie a integralității. Teorie și practică. Chișinău: CEPUSM, 2007. p. 54-55.
  29. CALLO T. Prioritățile formării continue în evoluția sistemului educațional. Chișinău. [http://www.prodidactica.md/revista/Revista\\_07.pdf](http://www.prodidactica.md/revista/Revista_07.pdf) (vizitat în 9.04.2012)
  30. CARA A. Formarea/dezvoltarea profesională a personalului didactic la nivelul instituției școlare. Chișinău: Institutul de Politici Publice, 2006. 46 p.
  31. CAVCALIUC V. Calitatea formării continue asigurată de forumurile pedagogice virtuale. În: materialele Conferinței Științifice Internaționale „Calitatea educației: teorii, principii, realizări”, Chișinău, 2008, p. 39-42.
  32. CEOBANU C., CRIU R. Cadru teoretic privind indicatorii de calitate pentru predarea și organizarea cursurilor în e-learning. În: vol. „Formarea continuă a cadrelor didactice între tradițional și modern”, 2008, p. 231-244.
  33. CERGHIT I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii, Iași: Polirom, 2008. 400 p.

34. CHIȘ V. Pedagogia curriculum-ului bazat pe competențe. Pedagogia învățării în profunzime. Cluj-Napoca, 2004. [http://www.psiedu.ubbcluj.ro/doc/Educatia\\_21](http://www.psiedu.ubbcluj.ro/doc/Educatia_21) (vizitat în 2.05.2009)
35. COMENIUS J.A. Didactica Magna. București: România Nouă, 1921. 449 p.
36. COSTA F.A., BIERWEILER J. (și alții). E-learning pentru profesorii de științe umaniste. Ghid de bune practici pentru îmbunătățirea procesului de predare-învățare. Bruxelles: GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2014. 48 p.
37. COZMA T., DIAC G. (coord). Formarea continuă a cadrelor didactice între tradițional și modern. București: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 2008. 244 p.
38. CRISTEA S. Dicționar de pedagogie. Chișinău: Litera Internațional, 2002. 395 p.
39. CRISTEA S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010. 400 p.
40. CRISTEA S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Chișinău: Litera Internațional, 2003. 240 p.
41. CRISTEA S. Perfecționarea cadrelor didactice. 2007. <http://ro.scribd.com/doc/16646138/Perfecționarea-cadrelor-didactice> (vizitat în 20.02.2009)
42. CRISTEA S. Studii de pedagogie generală. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2009. 308 p.
43. CUCOȘ C. (coord.), Învățământul deschis la distanță. Ghid pentru tutori. Iași: Universitatea „Al. I. Cuza”, 2004. 133 p.
44. CUCOȘ C. Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale, Iași: Polirom, 2001. 282 p.
45. CUCOȘ C., Pedagogie. Iași: Polirom, 2014. 536 p.
46. DAVE R. H. Educația permanentă și curriculumul școlar. Hamburg: Institutul pentru Educație, 1973.
47. DUMITRESCU M, DUMITRESCU S. Educația pentru sănătate mentală și emoțională. București: Arves, 2005. 150 p.
48. DUMITRU A.I., IORDACHE M. Educația la vârsta adultă și elemente de management și marketing aplicate în educația adulților. Timișoara: Eurostampa, 2002. 157 p.
49. DUMITRU A.I. Învățarea autodirijată – formă specifică de învățare la vârsta adultă. În: Sava, S. (coord.), Educația adulților în România – Politici educaționale, culturale și sociale, Volumul Conferinței de Educație a Adulților, Timișoara: Almanahul Banatului, 2001, p.135-164.
50. ELIAS M.J., TOBIAS S.E., FRIEDLANDER B.S. Inteligența emoțională în educația copiilor. București: Curtea Veche, 2011. 304 p.
51. ENĂCHESCU C. Tratat de teoria cercetării științifice. Iași: Polirom, 2005. 480 p.
52. ENĂCHESCU E. Cercetarea științifică în educație și învățământ: întrebări cu și fără răspunsuri imediate. București: Editura Universitară, 2012. 218 p.
53. ENĂCHESCU E. Comunicarea în mediul educațional. București: Aramis, 2009. 240 p.
54. EURYDICE. Rețeaua de Informare despre educație în Comunitatea Europeană. București: Alternative, 1997. 293 p.; ediția 2013. 143 p.
55. EZECHIL L. Educația adulților – o abordare psihopedagogică. Pitești: Paralela 45, 2007. 290 p.

56. FARLA T. (coord.). Analiza nevoilor de formare. Ghid pentru pregătirea, implementarea și interpretarea datelor analizei nevoilor de formare în școli. București: Atelier Didactic, 2007. 95 p.
57. FLOREA A. Andragogia, Arta și Știința, <http://www.ancaflora.ro/andragogia-arta-si-stiin-355-a-ro-p-71.html> (vizitat în 20.03.2009)
58. FLOREA N.A., SURLEA C.F. Procesul instructiv-educativ în școala modernă. Craiova: Arves, 2005. 120 p.
59. FREEMAN R.E. Brief Introduction to the Field of Adult Education. New York: Routledge, 1998. 203 p.
60. GĂBUREANU S. Optimizarea strategiilor de formare utilizate în cadrul programelor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice. Rezumatul tezei de doctorat. București, 2013. 20 p.
61. GHERGUȚ A., DIAC G., CEOBANU C. Introducere în managementul clasei de elevi. Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 2010. 390 p.
62. GODEANU F., ROȘCAN D. Formarea continuă a personalului din învățământul preuniversitar. Iași: Lumen, 2010. 127 p.
63. GOLEMAN D. Inteligența emoțională. București: Curtea Veche, 2008. 432 p.
64. GORGHIU G. Aplicații ale instrumentației virtuale în educație. Târgoviște: Bibliotheca, 2007. 264 p.
65. GUȚU V. Tehnologii educaționale. Chișinău: Cartier Educațional, 1998. 150 p.
66. GUȚU V., MURARU E., DANDARA O. Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar. Ghid metodologic. Chișinău: CE USM, 2003. 87 p.
67. GUȚU V., POSTĂN L. Didactica pentru adulți din perspectivă motivațională. Chișinău: CEP USM, 2007. 176 p.
68. ILIE M., JUGUREANU R. ș.a. Manual de instruire a profesorilor pentru utilizarea platformelor de e-learning, Chișinău: Editura Litera Internațional, 2009. 160 p.
69. IONEL V. Pedagogia situațiilor educative. Iași: Polirom, 2002. 180 p.
70. IOSIFESCU Ș. Managementul activității de formare continuă a cadrelor didactice. Suport de curs. București: 2008. 47 p.
71. ISTRATE O. Educația la distanță. Proiectarea materialelor. București: Agata, 2000. 49 p.
72. ITU M. Forme instituționalizate de educație populară în România, 1859-1918. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981. 313 p.
73. IUCU R. Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii. București: Humanitas Educațional, 2004. 163 p.
74. IUCU R. Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională. Iași: Polirom, 2006. 272 p.
75. IUCU R. Patru exerciții de politică educațională în România. Proiect. Tema II: Formarea cadrelor didactice. București: Centrul Educația 2000+, 2005. 31 p.
76. IUCU R., PĂCURARI O. Formare inițială și continuă. București: Humanitas Educațional, 2001. 93 p.
77. JIGĂU M. (coord.) ș.a. Consilierea carierei adulților. București: Afir, 2003. 150 p.

78. JINGA I. Educația și viața cotidiană. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2005. 328 p.
79. JINGA I., ISTRATE E. Manual de pedagogie. București: BIC ALL, 2006. 567 p.
80. JOIȚA E. Metodologia educației. Schimbări de paradigme. Iași: Institutul European, 2010. 280 p.
81. JOIȚA E. Pedagogia. Știința integrativă a educației, Iași: Polirom, 1999. 185 p.
82. JOIȚA E. Știința educației prin paradigme. Iași: Institutul European, 2009. 360 p.
83. KIDD J.R. Cum învață adulții. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 347 p.
84. KRISHNAMURTI J. Despre educație. Arta învățării și valoarea vieții. București: Herald, 2008. 286 p.
85. LABĂR A. V. SPSS pentru științele educației. Iași: Polirom, 2008. 347 p.
86. LENGREND P. Introducere în educația permanentă. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973. 104 p.
87. LOWE H. Introducere în psihologia învățării la adulți. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978. 301 p.
88. MACAVEI E. Pedagogie. Teoria educației. București: Aramis, 2002. 448 p.
89. MARCU V., MARINESCU M. (coord.). Educația omului de azi pentru lumea de mâine, Oradea: Universitatea de Vest, 2003. 89 p.
90. MARHAN A.-M. Psihologia utilizării noilor tehnologii. Iași: Institutul European, 2008. 140 p.
91. MARIN (ALECU) S. Dezvoltarea organizațiilor școlare. Managementul proiectelor. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2009. 276 p.
92. MARIN (ALECU) S. Metodologia cercetării educaționale. Galați: Fundația Universitară „Dunărea de Jos”, 2005.
93. MARINESCU M. Tendințe și orientări în didactica modernă. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. 152 p.
94. MICACI C. Educația și alfabetizarea media. București: Galaxia Gutenberg, 2011. 285 p.
95. MINDER M. Didactica funcțională. București: Asociația de științe cognitive din România, 2011. 394 p.
96. MIRCEA E.N. Formarea continuă – premisă a profesionalizării carierei didactice. Rezumatul tezei de doctor în științele educației. București, 2011. 18 p.
97. MONTEIL J-M. Educație și formare. Perspective psihosociale. Iași: Polirom, 1997. 193 p.
98. MORARU M. Pedagogia experimentală în România. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 208 p.
99. MOSCOVICI S., BUSCHINI F. Metodologia științelor socioumane. Iași: Polirom, 2007. 560 p.
100. MUCCHIELLI R. Metode active în pedagogia adulților. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982. 184 p.
101. NEACȘU I. Introducere în psihologia educației și a dezvoltării. Iași: Polirom, 2010. 336 p.

102. NECULAU A. Educația adulților. Experimente românești, București: Collegium, 2002. 219 p.
103. NEGREȚ-DOBRIDOR I. Didactica Nova. București: Aramis, 2005. 384 p.
104. NEGREȚ-DOBRIDOR I., PÂNIȘOARĂ I.O. Știința învățării. De la teorie la practică. Iași: Polirom, 2005. 254 p.
105. NICOLA I. Tratat de pedagogie școlară. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996. 490 p.
106. NICULESCU R.M. Pedagogie generală. București: Scorpion, 1996. 320 p.
107. NUISSL E. Conducerea instituțiilor de educație continuă, Timișoara: Mirton, 2007. 158 p.
108. OLARU V. Perspective ale educației permanente: formarea continuă a personalului didactic din cadrul instituției școlare. În: Didactica Pro..., 2006, nr. 2-3, p. 29-32.
109. OLSEN J., NIELSEN T.W. Noi metode și strategii pentru managementul clasei. București: Didactica Publishing House, 2009. 172 p.
110. ONUTZ S. Profesionalizarea carierei didactice. Competențe psihopedagogice. Rezumatul tezei de doctor în științele educației. Cluj-Napoca, 2011. 31 p.
111. OPRESCU V. Dimensiunea psihologică a pregătirii profesorului. Craiova: Scrisul românesc, 1983. 315 p.
112. OTTER T., BARBĂROȘIE A., GREMALSCHI A. Educația și dezvoltarea umană. Provocări curente și de perspectivă. Chișinău: Institutul de Politici Publice, 2010. 67 p.
113. PALOȘ R., SAVA S., UNGUREANU D. Educația adulților. Baze teoretice și repere practice. Iași: Polirom, 2007. 342 p.
114. PÂNIȘOARĂ I.O. Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică. Iași: Polirom, 2009. 336 p.
115. PĂUN E. Educația permanentă – reflecții teoretice. București, 2003. [http://www.1educat.ro/resurse/ise/reflectii\\_teoretice.html](http://www.1educat.ro/resurse/ise/reflectii_teoretice.html) (vizitat în 24.03.2009)
116. PÂNIȘOARĂ I.O. Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică. Iași: Polirom, 2009. 336 p.
117. POGOLȘA L., AFANAS A. (coord.). ș.a. Formarea profesională continuă în Republica Moldova. Un studiu comprehensiv privind sistemul de formare profesională continuă a cadrelor didactice. Chișinău: Tipografia „Impressum”, 2017.
118. POPA D., TOMOZII S. Formarea adulților în mileniul al III-lea. În: materialele Conferinței Științifice Internaționale Calitatea educației: teorii, principii, realizări, Chișinău, 2008, p. 101-103.
119. POPESCU T. Educația adulților. Microsisteme locale. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974. 216 p.
120. POSTEMA C. Blended learning sau despre buchetul parfumului. 2009. <http://www.cariereonline.ro/articol/blended-learning-sau-despre-buchetul-parfumului> (vizitat în 16.07.2014)
121. POSTĂN L. Evaluarea andragogică: specific și metode de realizare. În: materialele Conferinței Științifice Internaționale „Calitatea educației: teorii, principii, realizări, Chișinău”, 2008, p. 103-105.



122. POSTĂN L. Motivația învățării la vârstele adulte din perspectiva concep-  
tului educație pe parcursul vieții. Teză de doctor în pedagogie, Chișinău:  
2007
123. RĂDULESCU S. Sociologia vârstelor. București: Hyperion XXI, 1994.  
184 p.
124. SANDU A.Ș. ș.a. Deschideri postmoderne în științele educației, Iași:  
Lumen, 2009. 112 p.
125. SAVA S., UNGUREANU D. Introducere în educația adulților. Timișoara:  
Mirton, 2005. 60 p.
126. SĂLĂVĂSTRU D. Psihologia învățării. Teorii și aplicații educaționale. Iași:  
Polirom, 2009. 232 p.
127. SCHIFIRNEȚ C. Educația adulților în schimbare. București: Fiat Lux,  
1997. 128 p.
128. STAN E. Pedagogie postmodernă. Iași: Institutul European, 2004. 157 p.
129. STANCIU I.GH. Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX. Iași: Insti-  
tutul European, 2006. 304 p.
130. ȘOITU L. (coord.). Standarde și exigențe în educația adulților. Iași: Sed-  
com Libris, 2006. 136 p.
131. ȘOITU L. Pedagogia comunicării. Iași: Institutul European, 2002. 278 p.
132. ȘTEFAN M. Lexicon pedagogic. București: Aramis, 2007. 384 p.
133. TOMA S. Autoeducația – sens și devenire. București: Viața românească,  
1999. 255 p.
134. TOMA S. Profesorul factor de decizie. București: Tehnică, 1994. 105 p.
135. TUDORICĂ R. Managementul educației în context european. București:  
Meronia, 2007. 338 p.
136. ȚĂRANU A.M. Școala, între comunitatea locală și provocările globalizării.  
Iași: Institutul European, 2009. 202 p.
137. VĂCĂREȚU A.S. De la analiza nevoilor la programul de formare. Ghid  
pentru formatorii de cadre didactice. București: Editura Didactică și Peda-  
gogică, 2007. 63 p.
138. VĂIDEANU G. Educația la frontiera dintre milenii. București: Editura  
Politică, 1988. 326 p.
139. VICOL N. Formarea profesională continuă: centrarea pe resurse și mij-  
loace versus centrarea pe probleme și rezolvări. În: revista „Univers Peda-  
gogic”. Chișinău: CEUP, 2011, Nr. 3, p. 15-23.
140. VICOL N. Articulațiile interne ale formării profesionale inițiale. În: Moder-  
nizarea învățământului superior în contextul integrării europene. Chiși-  
nău: Evrica, 2007, p 317-321.
141. VICOL N. Construcția identității profesionale. În: revista „Univers Pedago-  
gic”. Chișinău: CEUP, 2011, Nr. 4, p. 48-52.
142. VICOL N. (coord. șt.) ș.a. Cadrul didactic: atât de mult al școlii... Compen-  
diu științifico-didactic. Chișinău, Tipogr. „Totex-Lux”, 2017. 258 p.
143. VOICULESCU F. Analiza de resurse-nevoi și managementul strategic în  
învățământ. București: Aramis, 2004. 414 p.
144. ZGAGA P. Formarea cadrelor didactice în Europa de Sud-Est. O perspec-  
tivă regională. Studiu. Rețeaua Sud-Est Europeană de Cooperare în Edu-  
cație, 2004-2006. 31 p.

145. ZGAGA P. Formarea cadrelor didactice. Experiențe europene. București: Editura Universitară, 2007. p. 18-64, 103-139.
146. \*\*\* Codul Educației din Republica Moldova.
147. \*\*\* Dezvoltarea durabilă a României și a Republicii Moldova în context european și mondial, Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 2006, Chișinău: Editura Asem, 2007. 460 p.
148. \*\*\* Formarea profesională continuă. Baza legislativ-normativă, Ministerul Educației al Republicii Moldova, Chișinău: Institutul de Instruire Continuă, 2005. 295 p.
149. \*\*\* [http://europa.eu/pol/educ/index\\_ro.htm](http://europa.eu/pol/educ/index_ro.htm) (vizitat în 17.04.2012)
150. \*\*\* <http://portal.edu.ro/index.php/articles/c151/> (vizitat în 17.04.2012)
151. \*\*\* <http://psihologiesociala.uv.ro/?file=psihologie-sociala/grupul-in-psihologie-sociala> (vizitat în 9.07.2010)
152. \*\*\* <http://training.ise.ro/course/category.php?id=13> (vizitat în 12.05, 13.05. 14.05 2012)
153. \*\*\* <http://www.afnor.ro/competence/instruire> (vizitat în 3.07.2009)
154. \*\*\* <http://www.citatepedia.ro/index.php?id=62397> (vizitat în 20.05.2009)
155. \*\*\* <http://www.econ-it2.eu/ro/training/3-strategic-planning/3-2-external-analysis/3-2-1-pest-analysis/> (vizitat în 7.07.2012)
156. \*\*\* <https://www.moodle.ro/course/view.php?id=30> (vizitat în 15.02.2010)
157. \*\*\* Legea Educației Naționale din România nr. 1/2011.
158. \*\*\* Legea Învățământului din Republica Moldova nr. 547/1995.
159. \*\*\* Managementul ciclului de proiect. Unitatea de evaluare a EuropeAid Cooperation Office. 2003. 57 p.
160. \*\*\* Manual SME. Altfactor, Galați: 2010. 47 p.
161. \*\*\* [www.scribd.com](http://www.scribd.com) (vizitat în: 20.02.2009, 17.04.2012, 12.05.2012, 19.06.2012, 11.12.2013)

### **Surse bibliografice în limba engleză:**

162. AGGARWAL D.D. History and Scope of Distance Education. New Delhi: Sarvp& Sons, 2007. 348 p.
163. ALLAN B. Blended Learning: Tools for Teaching and Training. London: Kogan Page Ltd., 2007. 228 p.
164. BANDURA A. Self-Efficacy. In: Encyclopedia of Human Behavior, vol 4. NewYork: V. S. Ramachaudran, 1994. 651 p.
165. BARNETT C., COHN D. and more. A Resoruce Book for Adult Education and ESOL. Tennessee: Center for Literacy Studies, 2004. 81 p.
166. BLAKELY P.N., TOMLIN A.H. Adult Education. Issues and Developments. New York: Nova Science Publishers, 2008. 371 p.
167. BROOKFIELD S. Training Educators for Adults. New York: Routledge,1988. 344 p.
168. CLARK R. E. Learning from Media. Arguments, Analysis and Evidence. Scottsdale: Information Age Publishing, 2001. 355 p.
169. CLEVELAND INNES M.F., GARRISON D.R. An Introduction to Distance Education. New York: Routledge,2010. 281 p.

170. DENZIN N. *Sociological Methods: A Sourcebook*. New York: Aldine Transaction, 2006. 590 p.
171. FINGER M., ASUN J.M. *Adult Education at the Crossroads Learning Our Way Out*. London: Zed Books Ltd., 2001. 211 p.
172. FOLEY G. *Dimensions of Adult Learning. Adult Education and Training in a Global Era*. England: Open University Press, 2004. 335 p.
173. FRIESNER T. *History of SWOT Analysis*, 2012 <http://www.marketing-teacher.com/history-of-swot-analysis/> (vizitat în 7.07.2012)
174. HEINZE A., PROCTER C.T. *Reflections on the Use of Blended Learning*. In: Vol. *Education in a Changing Environment*, 2004, University of Salford, UK. 10 p.
175. HOBGOOD E.D. *Blended Learning*, 2011 <http://www.learnnc.org/lp/pages/6722> (vizitat în 29.04.2012)
176. HOFMANN J. *Blended Learning*. In *Info Line Series*, August 2011, Vol. 28. The American Society for Training and Development. 20 p.
177. HORN M.B., STAKER H. *Predictions for Blended Learning* <http://thejournal.com/articles/2012/12/18/10-predictions-for-blended-learning-in-2013.aspx> (vizitat în 27.07.2014)
178. HORN M.B., STAKER H. *Blended. Using Disruptive Innovation to Improve Schools*, San Francisco: Jossey-Bass, 2014. 304 p.
179. JARVIS P. *Adult et Continuing Education. Theory and Practice*, London: Routledge, 1995. 302 p.
180. KIRIAKIDIS P. (coord.). *Research in Multidimensional Education*, Iași: Lumen, 2011. 267 p.
181. KNOWLES M. *The Adult Learner*. Oxford: Elsevier Inc., 2005. 416 p.
182. KNOWLES M., SHEPERD E., HOLTON F. *The Definitive Classic In Adult Education And Human Resource Development*. Houston: Gulf Publishing, 1973. 198 p.
183. MERRIAM S.B., CUNNINGHAM P.M. (coord.). *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1989. 718 p.
184. NEIL P., MORGAN C. *Continuing Professional Development for Teachers*. London: Kogan Page Ltd., 2003. 222 p.
185. PERRATON H.D. *Distance Education for Teacher Training*. New York: Routledge, 1993. 411 p.
186. PETERS J.M., JARVIS P. *American Association for Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. 491 p.
187. POWELL W., POWELL O.K. *How to Teach Now* <http://www.ascd.org/publications/books/111011/chapters/Knowing-Our-Students-as-Learners.aspx> (vizitat în 17.04.2012)
188. RAO R.R., RAO D.B. *Methods of Teacher Training*. New Delhi: Discovery Publishing House, 2006. 459 p.
189. ROBINSON B. *Teacher Education Through Open and Distance Learning*. New York: Routledge, 2002. 272 p.
190. RUBENSON K. *Adult Learning and Education*. Oxford: Elsevier, 2011. 313 p.
191. SAHA L.J., DWORKIN A.G. *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. New York: Springer Science and Business Media LLC, 2009. 1200 p.

192. SCHLOSSER L.A., SIMONSON M. Distance Education: Definition and Glossary of Terms. Scottsdale: Information Age Publishing, 2009. 258 p.
193. STEWARD A. Continuing Your Professional Development in Lifelong Learning. London: Continuum International Publishing Group, 2009. 255 p.
194. TEACH THOUGHT STAFF. The Definition of Blended Learning, 2013 <http://www.teachthought.com/blended-learning-2/the-definition-of-blended-learning/> (vizitat în 19.07.2014)
195. THOMAS E. Teacher Education: Dilemmas and Prospects. London: Kogan Page Ltd., 2002. 268 p.
196. THORNE K. Blended Learning: How to Integrate Online and Traditional Learning. London: Kogan Page Ltd., 2003. 148 p.
197. TIGHT M. Key Concepts in Adult Education and Training. London: Routledge, 2002. 196 p.
198. TORUN F. From E-Learning to Blended Learning. Auflage: Grin Verlag, 2003. 60 p.
199. WHITACHER T., WHITACHER B., LUMPA D. Motivating & Inspiring Teachers. Larchmont: Eye on Education, 2000. 241 p.
200. WILSON A., HAYES E. Handbook of Adult and Continuing Education. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. 735 p.
201. \*\*\* Blended Learning and the Future of Education, 2014. <https://www.youtube.com/watch?v=Mb2d8E1dZjY> (vizitat în 27.07.2014)
202. \*\*\* Blended-learning, [http://en.wikipedia.org/wiki/Blended\\_learning](http://en.wikipedia.org/wiki/Blended_learning) (vizitat în 3.02.2009)
203. \*\*\* Blended Learning Conference and Workshop. USA. 2014 <http://olc.onlinelearningconsortium.org/conference/2014/blended/welcome> (vizitat în 10.09.2014)
204. \*\*\* History of the Internet, [http://en.wikipedia.org/wiki/History\\_of\\_the\\_Internet](http://en.wikipedia.org/wiki/History_of_the_Internet) (vizitat în 3.02.2009)
205. \*\*\* The Basics of Blended Learning, 2012. <https://www.youtube.com/watch?v=3xMqJmMcMEO> (vizitat în 27.07.2014)
206. \*\*\* Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814029978> (vizitat în 10.09.2014)

## ANEXE

Anexa 1. Chestionar pentru ANDP

### I. Date despre respondent

1. Nivelul la care predați:

- Învățământ preșcolar
- Învățământ primar
- Învățământ gimnazial
- Învățământ liceal

2. În mediul:

- Rural
- Urban

3. Vechimea în învățământ:

- 0-5 ani
- 6-10 ani
- 11-15 ani
- 16-25 ani
- Peste 25 de ani

4. Gradul didactic (specificați):

5. Vârsta:

- 20-30 de ani
- 31-40 de ani
- 41-55 de ani
- 56-60 de ani
- Peste 60 de ani

### II. Date despre calitatea programelor de formare la care ați participat / doriți să participați:

6. La câte programe de formare continuă ați participat până acum?

- La niciun program
- 1-2 programe
- 3-4 programe
- 5-7 programe
- Mai mult de 7 programe

7. În ce măsură programele la care ați participat până acum v-au ajutat să vă îmbunătățiți activitatea cu elevii?

- Nu m-au ajutat deloc
- M-au ajutat în mică măsură
- M-au ajutat destul de mult
- M-au ajutat foarte mult
- N-am participat la programe de formare

8. Atunci când doriți să alegeți un program de formare dintr-o ofertă, aveți în vedere în primul rând (alegeți răspunsul pe care îl considerați relevant în cea mai mare măsură):

- Tematica de curs
- Nevoile individuale de dezvoltare profesională
- Modalitatea de certificare (atestat cu credite, adeverință etc)

- Formatorii cunoscuți și consacrați
- Posibilitatea parcurgerii unor secvențe din program în mod individual (ore de aplicații, de autoformare, de formare la distanță)
- Cuantumul taxei de curs
- Tipul furnizorului de formare (CCD, universitate, ONG etc)

9. După părerea dumneavoastră, un program de formare de calitate are la bază (alegeți răspunsul pe care îl considerați relevant în cea mai mare măsură):

- Un curriculum construit pe nevoile concrete de dezvoltare profesională ale grupului-țintă
- O echipă de formatori profesioniști
- Un număr suficient de credite profesionale
- O bună organizare din punct de vedere al timpului și al tematicii
- Competențe generale și specifice care pot optimiza activitatea didactică a participanților
- Un raport mulțumitor între taxă și beneficiile pe care le pot obține

### **III. Informații despre conținutul programelor de formare**

10. Nevoile dumneavoastră de dezvoltare profesională se regăsesc în următoarele domenii (puteți alege mai multe variante de răspuns):

- Activizarea și diferențierea activității de predare-învățare
- Educația copiilor cu cerințe educative speciale
- Managementul problemelor emoționale ale elevilor
- Dezvoltarea inteligenței emoționale
- Managementul învățării
- Tehnologia informației și a comunicațiilor (TIC)
- Didactica disciplinei
- Managementul clasei de elevi
- Colaborarea școală-comunitate
- Scrierea și implementarea de proiecte cu finanțare europeană
- Evaluarea rezultatelor elevilor/preșcolarilor
- Comunicare educațională
- Dezvoltare instituțională
- Abordări didactice în manieră transdisciplinară
- Managementul situațiilor de criză în educația elevilor
- Alte domenii (specificați) \_\_\_\_\_

13. Cum ați identificat nevoile individuale de dezvoltare profesională? (alegeți răspunsul pe care îl considerați relevant în cea mai mare măsură)

- Prin autoanaliza activității didactice
- Cu sprijinul colegilor din instituția în care lucrez
- Cu sprijinul personalului de conducere (director, inspecți etc)
- M-am documentat și am ajuns la concluzia că unele aspecte din domeniile pe care le vizez mă depășesc
- Nu-mi dau seama, dar acestea sunt domeniile în care consider că ar trebui să mă formez
- Nu am neapărat anumite trebuințe de dezvoltare profesională, dar îmi place să particip la cursuri
- Nu mă interesează în mod direct domeniile, ci atestatele pe care le pot obține.

#### **IV. Informații despre modul de organizare a programelor de formare continuă**

14. Care vi se pare cea mai eficientă modalitate de organizare a programelor de formare?

- Cursuri față în față (formare directă)
- Formare individuală, pe baza suportului de curs, cu sprijinul periodic al tutorelui/formatorului
- Formare la distanță cu ajutorul internetului, pe platforme de învățare (e-learning), sub îndrumarea tutorelui/formatorului
- Combinarea sesiunilor de formare față în față cu formarea la distanță pe platforme electronice (blended learning)

15. În afară de tematica programelor de formare, ce alte nevoi vă mai preocupă atunci când participați la cursuri? (puteți alege mai multe variante de răspuns)

- Nevoia de interacțiune constantă cu colegii de curs
- Nevoia de a studia în ritm propriu
- Nevoia de timp liber
- Nevoia de a fi îndrumat(ă) de către formator pe parcursul aplicațiilor la clasă
- Nevoia de sprijin pentru identificarea surselor de informare
- Alte nevoi (specificați) \_\_\_\_\_

#### **V. Probleme pe care le-ați întâmpinat pe parcursul programelor de formare la care ați participat până în prezent:**

16. Din punct de vedere organizatoric (puteți alege mai multe variante de răspuns):

- Durata prea lungă a unor programe de formare
- Organizarea programelor în locații care presupun deplasarea în altă localitate
- Probleme de comunicare (cu formatorii, cu instituția organizatoare, cu colegii etc.)
- Alte probleme (specificați) \_\_\_\_\_

17. Din punct de vedere al conținutului (puteți alege mai multe variante de răspuns):

- Aplicații insuficiente
- Tematică irelevantă pentru competențele propuse spre dezvoltare Alte probleme (specificați) \_\_\_\_\_

18. Din alte puncte de vedere (descrieți problemele): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Casa Corpului Didactic Galați, România & Institutul de Științe ale Educației  
Chișinău, Republica Moldova

Programul experimental transfrontalier *Dezvoltare profesională prin blended-learning*

## CHESTIONAR PRIVIND FURNIZAREA PROGRAMELOR DE FORMARE ÎN SISTEM *BLENDED-LEARNING*

### (*studiu de impact*)

Dumneavoastră ați participat la un program de formare continuă pe care C.C.D. Galați, în parteneriat cu Institutul de Științe ale Educației din Chișinău, l-a furnizat în sistem *blended-learning*. Suntem interesați de modul în care ați perceput eficiența acestui program și de măsura în care au fost valorificate nevoile dumneavoastră de dezvoltare profesională. Vă invităm să vă implicați în realizarea studiului de impact, completând itemii care urmează.

Vă rugăm să răspundeți cu sinceritate, fără a lăsa itemi necompletați. Toate ideile dumneavoastră sunt valoroase și ne vor fi de ajutor în dezvoltarea viitoare a sistemului de formare continuă a cadrelor didactice.

Țara:

Instituția de învățământ:

Localitatea și județul/raionul

Vechimea în învățământ/educație \_\_\_\_\_

Titlul programului de formare la care ați participat:

### **I. Informații privind conceptul *blended-learning***

1. Programul de formare în sistem *blended-learning* la care am participat a fost:

Primul de acest tip

Al ... -lea de acest tip

2. Înainte de a participa la acest program de formare aveam, despre conceptul *blended-learning*, informații:

Generale

Concrete, structurate

Neclare

Nu aveam informații

3. După parcurgerea programului de formare, informațiile mele despre conceptul *blended-learning* sunt:

Concrete, structurate

Încă neclare; dacă ați ales acest răspuns, vă rugăm să precizați ce anume vă este încă neclar.

---

4. Care a fost motivul care v-a determinat să vă înscrieți la acest program de formare?

Curiozitatea privind sistemul de formare *blended-learning*

Titlul/tematica programului de formare

- Ambele anterioare  
 Alt motiv (specificați): \_\_\_\_\_
- 

## **II. Date privind eficiența programului de formare**

### **II.1. Materialele informative și instrumentele de lucru (suportul de curs, materialele de sprijin, platforma on-line):**

1. Consider că informațiile au fost (puteți alege mai multe variante de răspuns):

- Coerente, logice, bine structurate  
 Echilibrate din punct de vedere al raportului formare față-în-față – formare la distanță;  
 Atractive din punct de vedere al aspectului, prezentării;  
 Insuficient structurate, sincopate  
 Dezechilibrate din punct de vedere al raportului formare față-în-față – formare la distanță. Dacă ați ales acest răspuns, vă rugăm să-l explicați \_\_\_\_\_
- 

- Lipsite de atractivitate

2. Din punctul meu de vedere, platforma de învățare on-line are următoarele caracteristici (puteți alege mai multe variante de răspuns):

- Organizare, bună vizibilitate a linkurilor esențiale;  
 Ușurință în accesare  
 Dezorganizare, generează dificultăți de identificare a linkurilor  
 Dificil de accesat  
 Alte caracteristici \_\_\_\_\_
- 

### **II.2. Valoarea formativă a programului**

1. Sistemul de formare blended-learning, în comparație cu formarea clasică, este, din punctul meu de vedere:

- Mai eficient decât formarea clasică, de tip față-în-față;  
 La fel de eficient ca formarea clasică;  
 Mai puțin eficient decât formarea clasică;  
 Nu mă pot pronunța cu privire la eficiența sistemului de formare blended-learning

2. Cu privire la aplicabilitatea la clasă a achizițiilor dobândite în cadrul programului de formare, pot afirma că:

- Am identificat suficiente materiale și aplicații, astfel încât să-mi pot optima activitatea cu elevii;  
 Materialele și aplicațiile prezentate au fost insuficiente pentru ideile mele de aplicare la clasă;  
 Aș fi avut nevoie de mai multe ocazii pentru a discuta direct, în grup, unele concepte, materiale și aplicații.

3. După opinia mea, programul de formare pe care l-am parcurs se situează la un nivel de calitate:

- Superior;  
 Mediu;  
 Minim; dacă ați ales acest răspuns, vă rugăm să-l explicați \_\_\_\_\_
-

### II.3. Valorificarea nevoilor individuale de dezvoltare profesională în cadrul programului de formare

#### 1. Programul de formare pe care l-am parcurs m-a ajutat:

- Să selectez, dintre materialele și aplicațiile prezentate, pe acelea care îmi sunt necesare pentru dezvoltarea profesională proprie;
- Să folosesc într-un mod optim timpul de învățare, cu accent pe materialele care îmi sunt necesare pentru dezvoltarea profesională proprie;
- Să identific noi perspective de dezvoltare profesională în cadrul activității de documentare individuală;
- Să elaborez materialele în acord cu direcțiile de dezvoltare profesională proprie;
- Încă îmi este neclar modul în care acest program de formare mă poate sprijini profesional; dacă ați ales acest răspuns, vă rugăm să-l explicați: \_\_\_\_\_

#### 2. La finalul programului de formare, pot afirma despre competențele mele în domeniu că:

- Sunt superior dezvoltate în comparație cu cele pe care le dețineam înainte de a parcurge cursurile; dacă ați ales acest răspuns, completați itemul nr. 3
- Sunt dezvoltate la același nivel;
- Nu mă pot pronunța în legătură cu dezvoltarea competențelor proprii în domeniu.

#### 3. Principalele motive pentru care competențele mele în domeniu sunt superior dezvoltate după parcurgerea programului de formare: (completați doar dacă ați bifat primul răspuns la itemul anterior)

- Au legătură cu eficiența sistemului de formare blended-learning;
- Nu au legătură cu sistemul de formare blended-learning

Vă rugăm să explicați răspunsul în 2-3 propoziții. \_\_\_\_\_

#### 4. Programul de formare pe care l-am parcurs a fost centrat pe **nevoile individuale** de dezvoltare profesională?

- Da, mai mult decât programele de formare clasice, de tip față-în-față;
- Da, în aceeași măsură ca alte programe de formare pe care le-am parcurs, în sistem clasic;
- Nu
- Nu mă pot pronunța.

#### 5. Care dintre următoarele nevoi individuale au fost respectate pe parcursul programului de formare?

- Nevoia de interacțiune constantă cu colegii de curs;
- Nevoia de a studia în ritm propriu;
- Nevoia de timp liber;
- Nevoia de a fi îndrumat(ă) de către formator pe parcursul aplicațiilor la clasă;
- Nevoia de sprijin pentru identificarea surselor de informare;
- Alte nevoi (specificați) \_\_\_\_\_

#### 6. În vederea valorificării nevoilor individuale de dezvoltare profesională, cea mai eficientă modalitate de organizare a programelor de formare este

următoarea:

- Cursuri față în față (formare directă);
- Formare individuală, pe baza suportului de curs, cu sprijinul periodic al tutorelui/formatorului;
- Formare la distanță cu ajutorul internetului, pe platforme de învățare (e-learning), sub îndrumarea tutorelui/formatorului;
- Combinarea sesiunilor de formare față în față cu formarea la distanță pe platforme electronice (blended learning).

### **III. Probleme pe care le-ați întâmpinat pe parcursul programului de formare**

1. *Problemele pe care le-am întâmpinat au fost generate de:*

- Disfuncțiile tehnice;
- Competențele digitale insuficient dezvoltate;
- Interacțiunile virtuale din secvențele de formare la distanță;
- Altele (specificați) \_\_\_\_\_
- Nu am întâmpinat probleme

2. *În cazul în care v-ați confruntat cu unele probleme, ați reușit totuși să vă încadrați în termenele propuse de formatori?*

- Da
- Nu; dacă ați ales acest răspuns, vă rugăm să-l explicați \_\_\_\_\_

---

---

---

3. *Pe baza experienței dobândite prin parcurgerea programului, propuneți soluții de optimizare a sistemului de formare blended-learning: \_\_\_\_\_*

---

---

---

**Ziua I de formare față-în-față:**

- Prezentarea cursanților și a programului de formare
- Prezentarea platformei online de formare
- Delimitari conceptual-teoretice: inteligență, inteligențe multiple, inteligența emoțională
- Rolul emoțiilor în viața omului
- Controlul emoțiilor (I) – „Abecedarul” (A. Ellis)
- Aplicație
- Controlul emoțiilor (II): emoții „fierbinți”, emoții „reci” (D. Goleman)
- Transformarea emoțiilor: exercițiu
- Evaluarea zilei

**Ziua a II-a de formare față-în-față:**

- Feed-back asupra activității pe platforma online
- Educarea inteligenței emoționale a elevilor: componente și pași de acțiune
- Activitate în echipă
- Pregătirea psihologică a elevilor pentru examene
- Aplicație: analiza stresorilor și abordarea pozitivă a examenelor
- Modalități de autocontrol emoțional
- Aplicație
- Evaluarea zilei

**Ziua I de formare față-în-față:**

- Prezentarea cursanților și a programului de formare
- Prezentarea platformei online de formare
- Delimitări conceptuale. Perspective de abordare a managementului clasei
- Rolurile manageriale ale profesorului-diriginte
- Activitate în echipe
- Evaluarea zilei

**Ziua a II-a de formare față-în-față:**

- Comunicarea educațională. Forme ale comunicării în activitatea de management al clasei
- Aplicații
- Dificultăți și bariere în comunicarea educațională
- Activitate în echipă
- Negocierea ca situație de comunicare educațională
- Aplicație; Evaluarea zilei

**Ziua a III-a de formare față-în-față:**

- Feed-back asupra activității pe platforma online
- Repere privind identificarea situațiilor de criză educațională
- Factori de risc pentru declanșarea crizei educaționale
- Studiu de caz
- Planul de intervenție pentru rezolvarea situației de criză educațională
- Aplicație; Evaluarea zilei

Tabelul A5.1

Titlul programului de formare	Instituția în care s-a desfășurat experimentul	Nr. de grupe	Țara	Perioada	Numărul de participanți	
					Curșanți	Profesori de liceu
„Educarea inteligenței emoționale pentru îmbunătățirea vieții școlare”	Casa Corpului Didactic Galați	3	România	Decembrie 2010 – mai 2011	36	<b>15</b>
	Colegiul Tehnic „T. Vuia” Galați	1	România	Decembrie 2010 – februarie 2011	23	<b>23</b>
	Colegiul Tehnic „Traian” Galați	1	România	Ianuarie – martie 2011	24	<b>24</b>
	Colegiul Economic „V. Madgearu” Galați	2	România	Aprilie – mai 2011	56	<b>56</b>
	Liceul Teoretic „O. Ghibu” Orhei	1	Republica Moldova	Aprilie – august 2012	32	<b>21</b>
„Managementul clasei și al crizei educaționale”	Liceul Teoretic „A. Mateevici” Șoldănești	1	Republica Moldova	Mai – august 2011	28	<b>22</b>
Numărul total de participanți, din care:					199	<b>161</b>
din România					139	118
din Republica Moldova					60	43



Anexa 6. Tematica și repartizarea orelor pentru programul de formare „Educarea inteligenței emoționale pentru îmbunătățirea vieții școlare”

Tabelul A6.1.

<b>Nr. crt.</b>	<b>Tema</b>	<b>Nr. ore</b>	<b>Modalitatea de formare</b>	<b>Metode de formare</b>	<b>Evaluare</b>
1.	Inteligență. Inteligențe. Inteligența emoțională. Controlul emoțiilor	8	Directă	Ice-breaking Prezentarea interactivă Activitățile în echipe Jocul de rol	Directă, prin analiza activităților în echipă
2.	Psihosomatica – corpul nostru comunică emoții	8	E-learning	Documentare Studiu individual Autoanaliză	Pe platforma on-line: temă individuală
3.	Domeniile inteligenței emoționale: intrapersonal, interpersonal	8	E-learning	Activități în echipă prin comunicare electronică Schimb de experiență virtual	Pe platforma on-line: temă în echipă
4.	Educarea inteligenței emoționale a elevilor	8	Directă	Prezentare interactivă Studiul de caz Dezbaterea Activități în echipă	Directă, prin studii de caz și analiza produselor activităților în echipă
5.	Aplicații. Evaluare	4	E-learning	Documentare Aplicații la clasă	Temă individuală
	<b>Nr. total de ore</b>	<b>36</b>			

Anexa 7. Tematica și repartizarea orelor pentru programul de formare „Managementul clasei și al crizei educaționale”

Tabelul A7.1.

Modulul	Tema	Nr. ore	Tipul de formare	Metode de formare	Evaluarea
<b>I. Managementul clasei</b>	Managementul clasei în contextul activității didactice; rolurile manageriale	<b>6</b>	Directă (față în față)	Ice-breaking Prezentarea interactivă Activitățile în echipe Jocul de rol	Directă, prin analiza activităților în echipă
	Comunicarea educațională în activitatea de management al clasei	<b>6</b>	Directă (față în față)	Prezentarea interactivă Dezbaterea Studiul de caz	Directă, prin analiza activităților în echipă
	Personalitatea cadrului didactic și influența asupra activității de management al clasei	<b>8</b>	e-learning	Documentare Studiu individual Activități în echipă prin comunicare electronică Autoanaliză	Pe platforma on-line: temă individuală
<b>II. Managementul crizei educaționale</b>	Clasificarea crizei educaționale. Descriere conceptuală	<b>6</b>	e-learning	Documentare Studiu individual Activități în echipă prin comunicare electronică	Pe platforma on-line: temă de grup
	Identificarea situațiilor de criză educațională. Evenimente declanșatoare	<b>8</b>	e-learning	Documentare Studiu individual Activități în echipă prin comunicare electronică Schimb de experiență virtual	Pe platforma on-line: temă de grup
	Intervenția în situația de criză educațională: planul de acțiune; decizia	<b>6</b>	Directă (față în față)	Prezentare interactivă Studiul de caz Dezbaterea Activități în echipă Directă, prin studii de caz și analiza produselor activităților în echipă	
	<b>Evaluare finală</b>	<b>8</b>	e-learning		Temă individuală
	<b>Total ore</b>	<b>48</b>			

## CURSUL NR. 1

### Inteligență, inteligențe, inteligența emoțională

**Acest curs conține:** un cuvânt introductiv, definiții ale inteligenței, analiza comparativă între inteligența generală, inteligențele multiple și inteligența emoțională. Oferă *suportul teoretic de bază* necesar parcurgerii programului de formare.



#### I. Delimitări conceptuale

Cel mai adesea, inteligența este considerată o condiție esențială pentru reușita în viață. Oamenii inteligenți se adaptează ușor, identifică soluții la aproape orice problemă, se exprimă cu ușurință, găsesc căi de afirmare în viață, esențializează fără dificultăți, sunt creativi și ingenioși. Cât adevăr și câte... presupuneri se află de fapt în această concepție despre inteligență? De ce unii oameni, deși capabili, rămân ancorați în anonim, pe când alții, fără a dovedi capacități excepționale, au succes în viață? De ce unii elevi reușesc să obțină performanțe remarcabile în anumite domenii, iar în altele abia ating nivelul minimal pentru o medie de 5? Cum putem să motivăm elevii astfel încât să se simtă valorizați chiar și acolo unde știu că n-au destule resurse interne pentru a face față?

Acestea sunt doar câteva dintre întrebările la care vom încerca să răspundem, împreună, pe parcursul acestui curs. Mai mult decât aceste posibile răspunsuri contează însă reflecția și recunoașterea unui drum către sufletul fiecărui elev, dar și către sufletul... nostru. Fiecare om este inteligent; în ziua de azi, inteligența nu mai trebuie abordată doar ca pe un privilegiu al celor norocoși. Inteligența există în fiecare dintre noi și trebuie doar s-o descoperim (dacă avem nevoie de aceste căutări) sau s-o folosim la maximum, dacă suntem buni cunoscători ai sinelui.

**Totuși... ce este inteligența?** Cum putem să definim, cât mai aproape de adevăr, acest mecanism complex și încă intens explorat? Desigur că nici psihologii, nici neurologii, nici alți specialiști care au sondat, de-a lungul timpului, mintea umană, n-au reușit să descopere vreun adevăr-minune, care să prezinte inteligența umană în formula exactă „1+1=2”. Câteva definiții sugestive pot avea caracter orientativ și pot deschide drumul pe care îl vom parcurge împreună.

Sursa	Definiția
<b>Dictionarul Explicativ al Limbii Române</b>	1.Capacitatea de a înțelege ușor și bine, de a sesiza ceea ce este esențial, de a rezolva situații sau probleme noi pe baza experienței acumulate anterior; 2.Înțelegere profundă, ușoară a unor lucruri mai ales din domeniul culturii și al științei; facultatea de a înțelege, de a pricepe fenomenele, lucrurile etc.; deșteptăciune; înțelegere
<b>Manual de psihologie</b>	Sistem de însușiri stabile, proprii subiectului individual, care la om se manifestă în <i>calitatea activității intelectuale centrată pe gândire</i>
<b>J. Piaget</b>	Adaptare ce rezultă din echilibrul între două procese complementare: <i>asimilarea</i> informațiilor în schemele preexistente și <i>acomodarea</i> la informațiile noi care nu se potrivesc cu vechile scheme
<b>A. N. Leontiev</b>	Procesul dobândirii experienței individuale de <i>învățare</i>

## II. Inteligența generală (abordare clasică) și inteligențele multiple

### a) Inteligența generală

Inteligența umană se studiază din timpuri străvechi, iar mecanismele ei au fost interpretate inițial din perspective mai mult sau mai puțin empirice, în funcție de evoluția științelor. Teoria măsurării inteligenței cu ajutorul testelor a revoluționat, la începutul secolului al XX-lea, viziunea asupra minții umane, oferindu-i o cale concretă de cercetare. În timp înșsa, s-a dovedit că testele care măsoară IQ, adică inteligența generală, sunt relative și nu atât de relevante pe cât ar fi vrut să fie susținătorii respectivei teorii. Înșsa oamenii continuă să se raporteze la teste și/sau la indiciile semi-științifice care descriu inteligența.

Așadar:

- Inteligența generală este percepută ca o capacitate psihică cu ajutorul căreia individul se adaptează cu ușurință situațiilor noi, folosindu-se de experiența anterioară sau de un „dat” nativ;
- Capacitățile frecvent asociate cu inteligența generală sunt cele logico-matematice și cele lingvistice;
- În general, sunt apreciate drept inteligente persoanele care „se descurcă” bine în diferite contexte sociale: au o carieră de succes, o situație financiară de invidiat etc;

### b) Inteligențele multiple

Conceptul de *intelligență multiplă* a fost lansat și descris de Howard Gardner (profesor de psihologie și de neurologie), în anul 1985. Ipoteza de la care a pornit în studiile sale a fost aceea că elevii sunt eronat etichetați în școli, pe baza aptitudinilor în domeniul matematicii și pe baza testelor care determină IQ. Elevii cu dificultăți de învățare acumulează nenumărate frustrări, deși există cel puțin un domeniu în care aceștia demonstrează *sau ar putea să dovedească* abilități deosebite.

În accepțiunea lui Gardner, capacitatea cognitivă a omului este mai bine descrisă printr-un set de abilități, talente și deprinderi mentale, pe care autorul le numește inteligențe multiple. Acestea sunt asociate unor centri nervoși, care practic există pe scoarța cerebrală a fiecărui om. Rezultă că orice individ ar trebui să dețină toate inteligențele multiple, însă diferența o face natura unică a combinației acestora. Așadar:

- Inteligențele multiple constituie complexe de capacități psihice care ajută individul să-și formeze și să-și dezvolte abilități și capacități în domenii concrete;
- Inteligențele multiple se referă la toate domeniile științei, dar și la posibilitățile de adaptare în viața de zi cu zi, trecând de bariera rigidă a capacităților lingvistice și logico matematice (de exemplu, un elev poate deveni un bun biolog, chiar dacă are dificultăți de exprimare verbală);

## III. Inteligența emoțională

Ne-am întrebat adeseori ce îi face pe unii oameni, cu un coeficient de inteligență mediu sau chiar scăzut, să reușească la școală sau în carieră. Ce îi face pe alții, cu un IQ ridicat, să aibă eșecuri, să stagneze, să rateze ocaziile cele mai bune? Răspunsul la acest aparent paradox se regăsește, după opinia inițiatorului, în modul în care fiecare dintre oameni își folosește inteligența emoțională (EQ).



**Inteligența emoțională este capacitatea personală de identificare și gestionare eficientă a propriilor emoții în raport cu scopurile personale (carieră, familie, educație etc). Finalitatea ei constă în atingerea scopurilor noastre, cu un minim de conflicte inter și intra-personale.**

În anul 1998, **Daniel Goleman** a lansat un nou concept, cu un impact la fel de răsunător ca cel al teoriei lui Gardner: inteligența emoțională. Fără a avea în intenție să nege importanța inteligenței generale, Goleman a pus în evidență faptul că inteligența emoțională nu face altceva decât să ajute individul să-și direcționeze toate resursele interne, cât mai eficient, către scopuri.

### **Componentele inteligenței emoționale**

1. Autocunoașterea – conștientizarea punctelor tari și a punctelor slabe, a capacităților și limitelor;
2. Autocontrolul
3. Conștiința socială, de grup – abilitatea de a demonstra propria cooperativitate ca membru contribuabil și constructiv în grupul social
4. Managementul relațiilor interpersonale

### **Condițiile esențiale pentru dezvoltarea inteligenței emoționale**

1. Cunoașterea emoțiilor personale – tip, intensitate, durată, contexte favorizante, mod de manifestare (verbal, nonverbal) etc
2. Gestionarea emoțiilor – capacitatea de a alege și de a controla modul în care ne exprimăm emoțiile (ce exprimăm, cui, când?)
3. Direcționarea emoțiilor către scop – folosirea lor într-un mod constructiv, astfel încât să nu blocheze calea spre obiectivul stabilit;
4. Empatia – contează modul în care înțelegem și raportăm la propriile noastre emoții trăirile celorlalți
5. Capacitatea de a construi relații sociale pozitive – îmbunătățirea atitudinii față de sine și față de ceilalți prin gândire pozitivă, empatie, optimism etc
6. Controlul stresului – capacitatea de menține stresul la un nivel optim pentru activitate
7. Dispoziție generală (auto)satisfăcătoare – conștientizarea momentelor fericite, capacitatea de a aprecia părțile bune din orice experiență de viață, optimism.

Spre deosebire de IQ (coeficientul de inteligență generală), despre care unii psihologi afirmă că nu poate crește nici măcar prin exercițiul intelectual constant, EQ (coeficientul de inteligență emoțională) are șanse reale de optimizare, în orice individ. Primul pas spre valorificarea acestui tip de inteligență este conștientizarea modului particular în care înțelegem lumea, relaționăm cu ceilalți, *totul în acord cu propria structura emoțională*. Analiza rațională a manierei în care emoțiile ne influențează viața, poate conduce către concluzia ca unele emoții ne fac să trăim la o intensitate mai mare decât... ne putem permite. O „răcire” a emoțiilor ar putea fi soluția pentru o viață echilibrată, cu beneficii despre care mulți vorbesc, dar care pentru unii par atât de irealizabile! O autocunoaștere profundă înseamnă valorificarea tuturor resurselor personale, implicit a celor latente sau necunoscute până la un moment dat. Înțelegerea propriei persoane generează empatie, asertivitate, o atitudine pozitiv analitică în raport cu ceilalți. Desigur, inteligența emoțională nu poate fi transpusă într-o formula chimică, de procurat

din farmacii si de administrat in doze de întreținere. Eforturile pentru dezvoltare pot fi uneori uriașe, altele de durată lungă, măsurabilă in ani. Dar esențiale sunt rezultatele si mulțumirea că viața poate fi altfel... nu neapărat mai bună, mai fericită sau mai frumoasă, dar mai senina si mai aproape de tot ce înseamnă complicata natură umană.



### **Exercițiu de reflecție:**

Orientați-vă către săptămâna care a trecut și analizați-o din punct de vedere al emoțiilor pe care le-ați trăit. Care au fost cele mai puternice trei emoții pe care le-ați simțit în ultimele șapte zile? Care au fost evenimentele generatoare?

Probabil că, în cazul unei emoții „fierbinti”, evenimentul generator vi se pare suficient de grav sau de important, astfel încât să conducă la o „explozie” interioară. Cum vi se pare evenimentul după răcirea sentimentelor? Pe viitor, încercați să abordați un eveniment similar în aceeași manieră... rece. Succes!

## **CURSUL NR. 2**

### **Psihosomatica: corpul nostru comunică emoții**

**Acest curs conține:** clarificări privind conceptul de *psihosomatică*, informații despre legătura fizic-emoțional, efecte ale emoțiilor asupra stării de sănătate.



#### **I. Ce este psihosomatica?**

Pentru început, faceți un exercițiu simplu: măsurați-vă pulsul timp de un minut și notați rezultatul. Gândiți-vă la un eveniment fericit din viața dumneavoastră și încercați să-l amplificați mental. Măsurați-vă pulsul din nou. Ce-ați constatat?

Orice stare emoțională, chiar dacă nu este intens percepută, poate să modifice reacțiile fiziologice ale organismului uman. Modificările ușoare de puls/ritm cardiac nu sunt dăunătoare, așa cum, teoretic, nu dăunează nici emoțiile puternice, trăite periodic. Specialiștii cred însă că, în timp, oamenii care au o viață emoțională intensă (incluzând atât emoții pozitive, cât și negative), pot fi afectați din punct de vedere al stării de sănătate. De aceea, autocontrolul și „răcirea” sentimentelor sunt importante, ceea ce nu presupune să ne transformăm în oameni indiferenți, neatenți la nevoile celorlalți.



**Psihosomatica este o știință transdisciplinară care studiază bolile dintr-o dublă perspectivă: psihologică și somatică. Această știință accentuează interacțiunea dintre minte, corp și mediul social, abordând afecțiunile organismului dintr-o perspectivă holistică.**

Specialiștii în domeniu au ajuns la concluzia că factorii emoționali precum stresul, disperarea, sentimentul de culpă/inutilitate/singurătate sunt asociați cel mai adesea cu apariția unor boli. Iată doar câteva dintre legăturile demonstrate științific:

- În perioadele de stres intens, activitatea sistemului imunitar se diminuează; virusurile și infecțiile pot acționa cu toată forța – răcim mai ușor, revin unele dureri;
- Emoțiile negative (suferința psihică, panica, disperarea, enervarea etc.) afectează frecvența respiratorie și cardiacă; repetate, aceste emoții pot declanșa boli precum HTA, astmul bronșic;

- Insomniile cauzate de emoții pot dezechilibra metabolismul calciului, al glucidelor, al lipidelor; rezultă în timp spasmofilie, diabet, obezitate.

De remarcat este faptul că, în astfel de situații, medicația nu rezolvă problema de fond, ci doar înlătură câteva simptome, pentru un termen scurt. Ar fi mult mai eficient, cred specialiștii care studiază psihosomatica, să se recurgă la tehnici de relaxare, să se găsească soluții de rezolvare a problemelor presante, să se „răcească” sentimentele. Dealtfel, cu toții suntem de acord că un om sănătos și cu mintea limpede este mai productiv decât unul disperat, bolnav, (auto)transpus în victimă. Cu alte cuvinte, *educarea inteligenței emoționale, cu accent pe rezolvarea de probleme și pe stima de sine, poate fi, în multe situații, o cale de vindecare.*



### **Temă individuală, obligatorie**

**Faceți un miniglosar care să conțină cinci termeni (cu explicații), pe baza conceptului de *psihosomatică*. Indicați sursa pentru fiecare explicație. Este preferabil să folosiți atât surse on-line, cât și tipărite.**

**Această temă nu va fi postată pe site, dar va fi adusă la următoarea întâlnire în clasă!**

## **II. Cum transmite corpul nostru emoțiile?**

Toți oamenii știu ce înseamnă o emoție puternică. Factorii declanșatori sunt multipli: examene, evenimente fericite sau triste, vești neașteptate etc. Pe lângă ceea ce simte individul în interiorul său, corpul declanșează și reacții vizibile pentru ceilalți: transpirație, înroșirea feței, tremurături, plâns etc. Unele persoane încearcă să-și inhibe aceste reacții externe. Care este însă cauza acestui autocontrol? De cele mai multe ori, tot o emoție, și anume teama: teama de a nu fi judecat de ceilalți, teama de a nu-i răni pe cei dragi cu propria suferință, teama de ridicol. Cu alte cuvinte, substituim o emoție potențial periculoasă pentru sănătate cu alta, dar la fel de nocivă. Efectul este o puternică ardere internă, o dublare a emoției principale. Dat fiind faptul că reacțiile externe pot avea rol de chatarsis (de „eliberare”, de consum a sentimentului), inhibarea fără „răcire” nu este eficientă. Soluția rezidă tot în abordarea dintr-o altă perspectivă a evenimentului declanșator, adică una care să ofere deschidere, soluții și să diminueze impactul.

### **Studiu de caz**

Pe Elena au apreciat-o toți profesorii în liceu. A învățat bine, a fost interesată de activitățile extracurriculare, s-a implicat în proiectele școlare. Toți au prevăzut un viitor bun pentru ea și au crezut că își va găsi ușor drumul în viață. Au aflat însă, după câțiva ani, că Elena este șomeră și urmează tratament pentru o boală cardiacă, declanșată după respingerea la un interviu de angajare. I s-a spus că, deși pare bine pregătită, nu se remarcă prin siguranță și își exteriorizează prea ușor emoțiile. Iar angajatorul avea nevoie de o persoană hotărâtă, care să convingă.

### **Reflecție:**

Care credeți că este adevărata cauză a bolii Elenei?

1. Elaborați un plan pentru integrarea socioprofesională a Elenei.





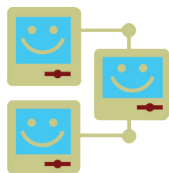
2. Tema nu este obligatorie, dar cazul Elenei va fi discutat în plen, la următoarea întâlnire în clasă.

Legătura dintre psihic și fizic a fost evidențiată din timpuri străvechi, dinainte ca psihologia să capete statutul de știință. Acest lucru este dovedit, printre altele, de unele expresii populare pe care le folosim și astăzi. Să analizăm, prin prisma psihosomaticii, expresia „îmi stă inima în loc”. Din punct de vedere emoțional, „statul inimii” este declanșat de sentimente precum frica, panica, așteptarea încordată. Din punct de vedere medical, „statul inimii” poate însemna ceva mult mai grav, precum stopul cardiac. Cert este că repetarea emoțiilor care conduc la senzația de inimă oprită, poate determina, la un moment dat, oprirea reală a organului vital.

Iată și alte expresii care pun în legătură laturile fizică și psihică ale personalității:

- „Îmi pocnește capul”: durere generată de tensiune, stres; pericolul – accident vascular cerebral;
- „Am un pietroi în stomac”: senzație indusă de o emoție puternică, de îngrijorare; pericolul: gastrite, ulcere.

Lista poate continua; esențial este să ne gândim bine atunci când avem astfel de senzații: cât de des se produc, în ce contexte? La ce pericole ne expunem? Există vreun... beneficiu determinat de aceste stări? Analizând problema din mai multe perspective, apelând la ajutorul persoanelor de încredere, ne putem îmbunătăți viața emoțională, dar și sănătatea.



### **Temă de grup, obligatorie**

**Concepeți o listă de șapte sugestii/sfaturi pentru îmbunătățirea vieții emoționale și a stării de sănătate. Explicați modul concret în care fiecare sfat/sugestie poate fi de ajutor.**

**Tema va fi realizată pe maxim o pagină, va fi postată pe site și va conține numele membrilor echipei de lucru.**

## **CURSUL NR. 3**

### **Domeniile inteligenței emoționale**

**Acest curs conține:** prezentarea domeniilor inteligenței emoționale, cu fiecare componentă; analiza componentelor inteligenței emoționale, exerciții de autocunoaștere și de reflecție.



### **I. „Eu” și „Noi”; concepte-cheie**

Una dintre condițiile esențiale pentru dezvoltarea inteligenței emoționale este cunoașterea propriilor emoții. Exercițiile pe care le-am realizat la prima întâlnire din clasă v-au orientat către contextele de apariție a emoțiilor, către tipul și intensitatea lor, precum și către modalitățile prin care aceste trăiri pot fi controlate, gestionate. În esență, au fost exerciții de autocunoaștere (pe care le puteți aplica și în activitatea cu elevii). Însă procesul de autocunoaștere nu se limitează la conștientizarea și controlul emoțiilor. Com-

plexitatea sa, durata lungă (uneori egală cu întreaga viață), fac din autocunoaștere un demers permanent, care ne poate ajuta să folosim în mod eficient propriul potențial bio-psiho-fizic.

Autocunoașterea stă la baza dezvoltării inteligenței emoționale, pentru că numai un om care este conștient de propriile calități și limite se poate adapta mai facil la surprizele, dificultățile și chiar bucuriile vieții.



**Autocunoașterea face obiectul *domeniului intrapersonal* al inteligenței emoționale și include: *conștiința emoțională, asertivitatea, respectul de sine și independența emoțională.***

Omul este însă, prin excelență, ființă socială. Să ne imaginăm situația unui naufragiat pe o insulă pustie. O bună inteligență emoțională îl poate ajuta să depășească momentele de panică și de disperare, îl poate sprijini să caute noi resurse (psihice, fizice, de hrană etc) pentru a-și menține o stare optimă, pentru mult timp. Ceea ce îl va face, la un moment dat, pe naufragiatul cu un EQ ridicat să-și piardă speranțele, va fi probabil lipsa interacțiunii cu ceilalți. Desigur, într-o comunitate, nimeni nu trăiește precum naufragiatul, dar autocunoașterea este insuficientă dacă nu ne valorizează în raport cu ceilalți.



***Domeniul interpersonal* al inteligenței emoționale se referă la capacitatea de relaționa în mod eficient cu ceilalți și cuprinde: *empatia și relațiile interpersonale.***

D. Goleman este de părere că autocunoașterea, dublată de o bună socializare, ne pot îmbunătăți viața, prin:

- adaptabilitate;
- stare generală bună, adecvată experiențelor vieții, fără excese emoționale care să ne pună în pericol sănătatea și relațiile cu ceilalți.

## **II. Domeniul intrapersonal**

### **II.1. Conștiința emoțională**

*Conștiința* este considerată de psihologi o formă a vieții psihice, o stare de reflectare a realității, produsă de mecanismele cerebrale în legătură cu viața socială. Specialiștii au descris mai multe paliere ale conștiinței care funcționează la nivelul psihicului uman. Iată câteva criterii de clasificare:

#### **1. Complexitatea:**

- a) Conștiința implicită
- b) Conștiința reflexivă

Conștiința implicită este prezentă atât la om, cât și la animalele superioare; are un caracter primitiv, este bazată pe automatisme și ne ajută să fim participanți la tot ce se întâmplă în jurul nostru. De exemplu, senzația de sete ne determină să ne îndreptăm către o sursă de apă. Acțiunea de a o bea nu presupune obligatoriu activarea unor procese psihice superioare, căci am învățat de mici ce trebuie să facem atunci când ne este sete. Dar dacă sursa de apă lipsește, trebuie să ne gândim cum să rezolvăm problema (analizând, eventual, mai multe opțiuni: cumpărare, căutare etc), deci se activează conștiința reflexivă. Aceasta este proprie omului și ne oferă imaginea clară a unui „Eu” care acționează în mod rațional, responsabil.

## 2. Tipul:

- a) Conștiința morală;
- b) Conștiința emoțională;
- c) Conștiința profesională;
- d) Conștiința socială; etc.

Toate aceste forme particulare au caracteristicile conștiinței reflexive, pentru că, indiferent de domeniul vieții la care fac referire, presupun raționamente, alegeri, structuri personalizate, autoanaliză-autocunoaștere.

Conștiința emoțională înseamnă a cunoaște și a recunoaște propriile emoții, a ști ce fel de relații / situații / stări determină apariția lor, ce intensitate au și cât de frecvent apar. Un om cu o conștiință emoțională clară știe la ce trăiri să se aștepte în cazul evenimentelor anticipate; de asemenea, nu se lasă condus de emoțiile neașteptate și înțelege cum îi pot influența acestea viața.

Exercițiul de reflecție de la finalul Cursului 1 vă poate ajuta să vă îmbunătățiți conștiința emoțională. Încercați să-l aplicați mai des, pentru perioade relativ scurte (o săptămână – o lună). Folosiți „Abecedarul”. Dacă frecvența emoțiilor „fierbinți” este mare, ar trebui să încercați măcar să le reduceți durata, din momentul declanșării. Va fi de folos în procesul de „răcire” și de autocontrol emoțional.

## II.2. Asertivitatea

Despre asertivitate s-a scris mult în ultimii ani. Conceptul este analizat, teoretic și practic, în aproape toate tratatele recente despre comunicare, despre management, despre relațiile interumane. Asertivitatea este inclusă în multe programe de formare, destinate cadrelor didactice și nu numai. Se consideră că asertivitatea este cheia unei comunicări eficiente și se bazează pe nonagresivitate, pe ascultarea activă, pe capacitatea de a spune „nu” într-un mod prin care să se evite lezarea emoțională a celuilalt. *Comunicarea asertivă* are multiple avantaje, raportată la *comunicarea pasivă* sau la *comunicarea agresivă*. Nu vom insista asupra lor; există foarte multe surse de documentare privind conceptul de „asertivitate”.

În raport cu inteligența emoțională, *asertivitatea înseamnă o bună capacitate de răspuns adecvat, astfel încât să nu genereze reacții emoționale conflictuale*. Iată un caz, prezentat de D. Goleman din experiența proprie, în lucrarea „Inteligența socială” (Ed. Curtea Veche, București, 2007, p. 21):

„Într-o bună zi, plecat cu întârziere spre o ședință din centrul Manhattanului, mă aflam în căutarea unei scurtături. Așa că am intrat în curtea interioară de la parterul unui zgârie-nori, cu gând să o apuc de cealaltă parte, pe unde aș fi putut să traversez mai repede strada. Dar, de îndată ce am ajuns în holul plin de ascensoare al clădirii, un paznic în uniformă s-a năpustit spre mine, fluturându-și mâinile și țipând:

- Nu puteți să o luați pe aici!
- De ce?, am întrebat eu nedumerit
- Proprietate privată! E o proprietate privată! mi-a strigat el, vizibil agitat. Se pare că nimerisem, fără să vreau, într-o zonă de securitate, nemarcată.
- Era bine dacă scriați pe ușă *intrarea interzisă*, am sugerat eu, încercând timid să strecor puțină rațiune în dialogul nostru. Remarca mea l-a înfuriat și mai tare.

– Afară! Afară!, a urlat el.

Am bătut grăbit în retragere, tulburat și urmărit o vreme de furia paznicului, care îmi răsuna în urechi.”

D. Goleman continuă: „Când cineva își descarcă sentimentele negative asupra noastră, izbucnind în crize de furie sau amenințări, ori tratându-ne cu dispreț sau dezgust – activează în noi sistemele de circuite răspunzătoare de exact aceleași emoții neplăcute. Actul respectiv are consecințe neurologice extrem de puternice: emoțiile sunt contagioase.” Acesta este motivul pentru care, uneori, e mai sănătos să abordăm atitudinea pasivă, decât să încercăm să fim (în zadar!) asertivi în fața unei agresivități necontrolabile. Retrăgându-se (însoțit de emoțiile negative declanșate de agresivitate), Goleman a dovedit pasivitate, întrucât a renunțat la a-i explica paznicului că, pentru toată lumea, era mai simplu să afișeze pe ușă un anunț de interdicție. Ce s-ar fi întâmplat însă dacă psihologul și-ar fi exteriorizat emoțiile? Cu siguranță, paznicul ar fi devenit și mai înverșunat, iar dialogul dintre cei doi ar fi alunecat pe panta agresivității. Cu urmări poate nu dezastruoase dar, în mod cert, mult mai neplăcute pentru ambii.



**Reflecție:** Dacă ați întâlnit astfel de „paznici” în existența dumneavoastră, cum le-ați răspuns: asertiv, pasiv sau agresiv? Care au fost consecințele răspunsului? Alegând să evitați răspunsul agresiv, ce ați reușit să protejați?

În alegerea tipului de răspuns contează însă nu doar conștiința emoțională, autocunoașterea, capacitatea de autocontrol, ci și contextul în care se produce evenimentul. Un incident pe stradă, cu un necunoscut pe care probabil n-o să-l mai vedem niciodată, este mai puțin important decât o discuție în contradictoriu cu un coleg de cancelarie. În primul caz, răspunsul pasiv este perfect justificat. Asertivitatea necesită consum energetic, eforturi de gândire, de autocontrol și este bine să ne păstrăm resursele pentru lucruri mai importante decât ideile ciudate sau enervarea unor oameni cu care nu avem de-a face în mod curent. La serviciu însă, în familie, în anturajul de prieteni, asertivitatea ar trebui să devină un scop de atins. Trebuie să avem în vedere și faptul că pasivitatea nu înseamnă neapărat slăbiciune, poate însemna doar... toleranță, de exemplu. Esențial este să avem atitudinea potrivită în funcție de context, de priorități, de persoana/persoanele cu care comunicăm. O asertivitate forțată sau prea studiată poate trece ușor în faza de agresivitate, dacă singurul scop al persoanei este acela de a demonstra că nu este pasivă.

### II.3. Respectul de sine și independența emoțională

Respectul / stima este o atitudine pe care părinții noștri s-au străduit să ne-o formeze de când ne aflam în etapa micii copilării. Dar și la școală ni se spunea frecvent: „trebuie să-i respecti pe ceilalți”, „este urât să ironizezi, să-ți bați joc de oameni” etc. Educația presupune, printre multe altele, formarea trăsăturilor pozitive de caracter, conștientizarea și interiorizarea valorilor general umane, sociale, personale. A-ți respecta semenii, chiar dacă aceștia au altă mentalitate, altă profesie, altă religie sau doar o altă viziune asupra unei probleme curente, înseamnă a dovedi deschidere spre diversitate, flexibilitate și, nu în ultimul rând,

un caracter frumos. Mai precis, înseamnă împlinirea uneia dintre marile dorințe ale educatorilor, fie că sunt părinți sau cadre didactice. De aceea, poate fi frustrantă constatarea că, după ani de eforturi, copilul / adolescentul dovedește lipsă de respect în raport cu ceilalți și se comportă ca atare. În astfel de situații, întrebarea care apare cel mai des în mintea celui care educă este „unde am greșit?”. Mai mult, sentimentul de neputință se poate transforma în disperare, pentru că educatorul este convins că și-a făcut datoria, că a depus toate eforturile necesare, dar că și-a risipit inutil energia de-a lungul anilor. Să fie vorba, într-adevăr, despre folosirea greșită a unor metode de educație, sau despre o abordare unilaterală a ideii de *respect*? Psihopedagogii consideră că, în cele mai multe Variante, educatorii nu au greșit, ci au făcut o omisiune: le-au arătat copiilor ce înseamnă respectul pentru ceilalți, dar au neglijat (și nu neapărat premeditat) să-i învețe ce înseamnă respectul de sine! Studiile relativ recente despre imaginea și stima de sine demonstrează realitatea că un om care se respectă va genera mult mai ușor respectul pentru ceilalți.

*Respectul / stima de sine* se construiește pe *imaginea de sine*. Mai precis, omul își formează mai întâi o viziune globală asupra propriei persoane, incluzând în această imagine caracteristici fizice, trăsături de caracter, calități, defecte. Imaginea de sine începe să se contureze la vârste mici, iar prima variantă nefinisată, provizorie, se coagulează în preșcolăritate. Este momentul în care se pun bazele respectului de sine, de aceea este foarte important modul în care atât părinții, cât și educatoarele comunică cu preșcolarii. În această etapă, părinții trebuie ajutați să înțeleagă efectele unor caracterizări inadecvate, precum „copil rău”, „prost” etc. și să distingă între impertinența/obraznicia reală și hiperactivismul specific vârstei. Este demonstrat faptul că mulți dintre oamenii care au o percepție distorsionată asupra sinelui au fost etichetați frecvent în copilărie cu trăsături negative de caracter.

În altă ordine de idei, imaginea de sine se formează cu ajutorul celorlalți. Dacă ni se repetă frecvent că avem o anumită capacitate (sau incapacitate!), vom ajunge să credem că face parte din noi. Acest sistem de „contaminare” (numit de psihologi „predicția care se autoîmplinește”) funcționează mult mai bine în copilărie și în adolescență, când autocunoașterea este un proces nefinisat, iar personalitatea este încă în formare.

Respectul de sine se bazează pe evaluarea imaginii de sine; dacă omul conștientizează propria valoare, incluzând în evaluarea personală și inerentele limite, stima de sine are un nivel optim, în acord cu realitatea. Aprecierea obiectivă a propriei personalități ne ajută să fim eficienți, să știm cum să ne folosim la maximum resursele, când să ne retragem și când să rămânem în expectativă. Decalajele între percepția asupra sinelui și realitate conduc fie către o stimă de sine supradimensionată, fie către un nivel scăzut al stimei de sine. În primul caz, există riscul negării limitelor personale, al angajării în acțiuni care să se finalizeze cu eșecuri, al generării de conflicte. Oamenii cu o stimă de sine scăzută nu au încredere în ei înșiși, își amplifică defectele fizice (existente sau nu) se devalorizează și, ca atare, nici ceilalți nu-i vor valoriza. În ambele situații, viața emoțională este mai intensă, cu predominanța emoțiilor negative, fierbinți. Efectele pe termen lung sunt periculoase pentru dezvoltarea personală și unele dintre ele au fost abordate în cadrul acestui curs.

*Independența emoțională* constituie o componentă a respectului de sine. Atâta timp cât avem o bună stimă de sine, obținem mai ușor autocontrolul emoțional, conștientizând că *cele mai importante resurse se află în noi înșine*. Când stima de sine este scăzută, îi transformăm pe ceilalți în „colac de salvare”, căutăm confirmări ale propriilor calități, suportăm frustrări și chiar abuzuri emoționale, considerând că ceilalți au drepturi asupra sentimentelor noastre și chiar asupra întregii noastre existențe. „Atunci când celălalt este cel care îți satisface încrederea în tine, deja ai gustat din primul și cel mai toxic drog care dă dependență: valoarea ta depinde de altul și nu de tine.” (Marius Simion). Frecvent, oamenii dependenți emoțional își creează legături de tipul „cordon ombilical” cu persoane pe care le consideră mai inteligente, mai bune, mai capabile. Implicit, caută confirmări privind propriile calități, apreciindu-le în mod necondiționat pe cele care vin din partea persoanelor-resursă. Astfel de legături pun o barieră periculoasă între persoană, cu tot ce înseamnă identitatea sa, și propriile posibilități de dezvoltare personală, profesională, socială. Mai mult, persoanele-resursă pot manipula gândirea, modul de acțiune, deciziile celui dependent emoțional.

Primul pas în obținerea independenței emoționale este autoanaliza, care ar putea să înceapă cu răspunsurile la următoarele întrebări: când am luat ultima decizie fără să fiu influențat/ă de altcineva?, cum mă simt atunci când rezolv singur/ă o problemă?, cât de frecvent refuz să acționez pentru că nu mă simt în stare?, cât de des consider că acțiunile mele sunt greșite?, mi se întâmplă să nu am curajul să-mi expun ideile, din teama că nu ar putea fi acceptate?... Scopul analizei nu este doar acela de a identifica frecvența acțiunilor realizate în dependență cu altcineva, ci și emoțiile care însoțesc aceste momente ale vieții. Este important să conștientizăm că multe dintre deciziile pe care le luăm, multe dintre manifestările noastre au (conștient sau nu) un anumit grad de independență. Și că suntem capabili să acționăm, cu consecințe pozitive, pe baza propriilor resurse! Independența emoțională, odată obținută, ne ajută să fim obiectivi în raport cu acțiunile noastre, să înțelegem unde și din ce motive am procedat corect și unde avem nevoie de reveniri, de reflecție, de îmbunătățire.

### **Exercițiul de reflecție:**



Completați un checklist care să cuprindă calitățile și defectele dumneavoastră în legătură cu câteva conjuncturi de viață. Prin trăsarea unor linii de corespondență între calități/defecte și situațiile de viață, vă faceți o imagine mai clară asupra modului în care caracteristicile dumneavoastră vă influențează existența.

Numărul de calități/defecte înscrise în tabel nu trebuie să fie egal cu cel al situațiilor prezentate în prima și ultima coloană. După ce faceți corespondența, analizați rezultatul: care trăsături sunt mai numeroase: calitățile sau defectele? Ce concluzie extrageți din această comparație? Reflectați asupra calității/defectelor care vă influențează viața cel mai des: de credeți că se întâmplă așa? Unele trăsături din a treia coloană pot fi trecute în a doua?

Exercițiul pe care l-ați făcut reflectă corect imaginea dumneavoastră de sine?

Notă: exercițiul poate fi realizat de către elevii mari și adaptat pentru cei mici.



### III. Domeniul interpersonal

#### III.1. Empatia



#### Reflecție:

Care dintre următoarele definiții vi se pare că descrie mai bine sensul termenului *empatie*?

1. „formă de intuire a realității prin identificare afectivă” (*DEX*)
2. „interpretare a Eu-lui altuia după propriul Eu” (*DEX*)
3. „capacitatea de a sesiza trăirile altuia, de identificare cognitivă și emoțională cu o altă persoană” (*Dicționar de psihologie*)
4. „capacitatea de a te detașa de celălalt, de a evita amestecul emoției proprii cu emoția celuilalt, în scopul de a-l înțelege și a-l ajuta pe celălalt”. (*Dicționar de termeni medicali*).

Cea mai cunoscută accepție a termenului *empatie* face referire la identificarea, de cele mai multe ori afectivă, cu celălalt. Aceasta înseamnă o transpunere mentală în gândurile și sentimentele altor persoane, pentru a sesiza, dintr-o perspectivă alternativă, motivele acțiunii lor. Înțelege astfel, empatia ne ajută să gândim prin prisma diferențelor dintre oameni și nu unilateral, în acord cu propria viziune asupra unui context de viață anume sau asupra întregii existențe. Dar nu orice om are capacitatea de a fi empatic. Există, într-adevăr, persoane care fac într-un mod facil, natural, conversia din sine în celălalt. Poate nici n-au avut nevoie de prea mult exercițiu ca să ajungă la astfel de... performanță, dotate fiind cu o inteligență interpersonală nativă. Pentru cei mai mulți oameni însă, este nevoie de învățare, experiență, depășirea unor bariere.

De ce unii oameni nu pot fi empatici?

- pentru că... n-au încercat să fie empatici;
- pentru că au principii de viață de la care nu doresc să se abată (caracterul normativ al principiilor poate fi eficient, atâta timp cât își păstrează flexibilitatea și nu impune bariere rigide în raport cu ceilalți);
- pentru că, paradoxal, trăiesc prea intens emoția celuilalt și evită să empatizeze;
- pentru că nu consideră empatia necesară în raport cu anumite categorii de oameni (de exemplu, există profesori care empatizează ușor cu adulții, dar nu consideră necesar să empatizeze cu elevii!);
- pentru că se simt ei înșiși neînțeleși, de aceea eforturile de a empatiza li se par inutile sau prea mari în raport cu ceea ce li se oferă;
- pentru că sunt frecvent dominați de emoțiile „fierbinți”;
- pentru că le este teamă de ceea ce pot simți în legătură cu celălalt.

În unele situații, a încerca să declanșăm empatia în celălalt poate fi un efort inutil. Înseamnă un consum nejustificat de energie, dacă ne gândim la acutizarea sentimentului de frustrare determinat de faptul că nu ne simțim înțeleși. Ar fi mai constructiv să fim noi înșiși empatici și să înțelegem motivele pentru care celălalt nu vrea sau nu poate să ne înțeleagă. În acest mod, avem șanse mai mari să deschidem poarta asertivității.

Empatia are, așa cum se observă din definiții, mai multe perspective de abordare. Una dintre ele pare a fi clarificatoare pentru toate problemele de comunicare: „interpretare a Eu-lui după propriul Eu”. Această explicație estompează



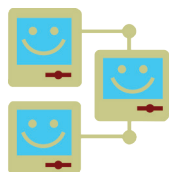
ideea de desprindere de propria persoană și de integrare afectivă totală cu celălalt. Cu alte cuvinte, suntem empatici, dar nu eludăm ceea ce simțim sau ceea ce suntem. Indiferent care ar fi trăirile celuilalt, le înțelegem prin raportare la propriile sentimente, valori, așteptări. Este firesc, dar uneori poate ar trebui să ne eliberăm de convingerea că „lumea este așa cum o văd eu”. Ar fi indicat să ne obișnuim cu ideea că suntem doar... *altcineva* – un altcineva important, desigur – dar nu un prototip după care ar trebui să fie construiți ceilalți.

În domeniul medicinei și în cel al psihoterapiei, empatia este o calitate ce n-ar trebui să-i lipsească specialistului, însă nu permite amestecul emoțional între medic/psihoterapeut și pacient. Specialiștii din aceste domenii trebuie să răspundă adecvat problemelor pacienților, cu atitudini bazate pe înțelegere, dar prin detașare emoțională. O astfel de abordare ar putea fi preluată și în viața de zi cu zi. Putem fi empatici fără a ne lăsa contaminați prin puterea emoțiilor celorlalți.

### III. 2. Relațiile interpersonale

Relațiile interpersonale se manifestă sub forma unor rețele de comunicare pe care le creăm în scopul de a trăi ca ființe sociale. Calitatea vieții este influențată de calitatea acestor relații și nu neapărat de numărul lor. Prietenia, colaborarea eficientă la serviciu, comunicarea armonioasă în familie sunt doar câteva exemple de relații bune pe care le putem stabili cu semenii noștri.

Relațiile interpersonale sunt mai curând indicatori de evaluare pentru inteligența emoțională decât condiție de dezvoltare a acesteia. Este de la sine înțeles că oamenii cu o bună inteligență emoțională creează cu destulă ușurință relații interpersonale benefice pentru existență. Însă cei care se străduiesc cu tot dinadinsul să faciliteze stările de încordare, conflictele, să aibă în plan vendete sau să se bucure de eșecurile celorlalți sunt cei mai mari suferinzi, chiar dacă nu-și conștientizează emoțiile distructive. De cele mai multe ori, oamenii din această categorie au dificultăți legate de domeniul intrapersonal al inteligenței emoționale: o insuficientă autocunoaștere, o stimă de sine disproporționată în raport cu realitatea, o dependență emoțională sau toate la un loc, generate în lanț. Chiar dacă par dificili, ei au șanse să-și schimbe perspectiva existențială. Cu puțin sprijin, pot conștientiza că e mai simplu să trăiești fără conflicte decât să te străduiești în permanență să le câștigi.



#### **Temă de grup, obligatorie**

Pe baza conceptelor studiate în Cursul nr. 3, analizați modul în care componentele inteligenței emoționale pot îmbunătăți viața școlară. Includeți în analiză atât cadrele didactice, cât și elevii.

### **CURSUL NR. 4**

#### **Dezvoltarea inteligenței emoționale a elevilor**

**Acest curs conține:** informații despre factorii care contribuie la succesul școlar și despre modul în care aceștia pot fi dezvoltați cu ajutorul cadrelor didactice; pregătirea psihologică pentru examene – perspectiva educării inteligenței emoționale – generalități și posibili pași de lucru.



## I. Principalii factori de care depinde succesul școlar al elevilor

În lucrarea *Și tu poți fi supernany – Cu copilul la școală* (p. 22), Irina Petrea evidențiază câteva aspecte, relativ la îndemână, care pot asigura succesul școlar al elevilor:



„Cadrele didactice și alți specialiști care lucrează cu copiii (consilieri școlari, psihologi, psihiatri) au constatat, de-a lungul anilor, că există trei factori principali de care depinde succesul școlar al oricărui elev: **starea emoțional-afectivă, alimentația și somnul**. Părinții joacă un rol esențial în a le asigura copiilor echilibrul emoțional, o dietă adecvată și odihnă suficientă”.

Dacă alimentația și somnul nu pot fi controlate direct de cadrele didactice, starea emoțional-afectivă poate beneficia, într-un sens pozitiv, de intervențiile educatorilor.

### I.1. Starea emoțional-afectivă

Starea emoțional-afectivă se referă la principalele componente ale inteligenței emoționale și au fost abordate în Cursul nr. 3. Metodele de educare a acestora, raportate la vârsta adultă și vârstele copilăriei/adolescenței sunt oarecum diferite, dat fiind faptul că adulții au deja suficientă capacitate de autoanaliză/reflecție. Prin urmare, educarea inteligenței emoționale în școală se bazează pe exerciții, simulări, jocuri și pe alte elemente menite să aducă emoțiile într-o zonă mai concretă.

Conștiința emoțională, ca abilitate de recunoaștere și înțelegere a propriilor stări, poate fi educată prin intermediul unor exerciții de conștientizare și de verbalizare a emoțiilor. Elevii vor fi determinați să se exprime în cuvinte simple, în limbaj comun, la nivelul dezvoltării individuale și de etapă. Uneori, este necesar sprijinul cadrului didactic, prin întrebări ajutătoare, feed-back de întărire și o atitudine nonverbală motivantă. Irina Petrea sintetizează, în lucrarea menționată, câteva sugestii potrivite pentru dezvoltarea conștiinței de sine și a inteligenței emoționale a elevilor:

- Încercarea de a-i ajuta să identifice și să recunoască stări emoționale diferite;
- Încurajarea exprimării propriilor gânduri și sentimente despre ei înșiși și despre alții;
- Rezonanța în plan afectiv cu școlarul/preșcolarul;
- Înțelegerea faptului că *o faptă indezirabilă, un comportament neadecvat, pot fi expresia unei emoții pe care elevul nu poate/nu știe să o exprime*;
- Explicarea faptului că e normal ca un om să aibă emoții diferite, chiar contradictorii, în același timp;
- Disocierea emoțiilor copilului de faptele și comportamentul lui.

Gestionarea stărilor de spirit, la vârstele școlare, are ca scop exprimarea gândurilor și a sentimentelor în mod civilizată și rațional. Elevii, chiar și cei mai mici, pot fi capabili să înțeleagă că un mesaj agresiv nu rezolvă vreo problemă, ci mai degrabă o amplifică. Exercițiile de tipul „Când mă simt...” sau „Transformarea emoțiilor” sunt, de cele mai multe ori, atât utile, cât și plăcute.

Empatia poate fi o atitudine dificil de înțeles și de adoptat, nu doar la vârstele mici. De aceea, e recomandat să se înceapă cu activități concrete, care să lămuirească elevii în privința ideii de „transpunere” în altul. Ca puncte de plecare, sunt potrivite exercițiile „Oglinda”, „Desenează emoția”, jocurile de rol etc.

Abilitățile sociale au la bază dezvoltarea capacității de a comunica eficient, de a crea bune relații interpersonale, de a oferi răspunsuri potrivite la provocările mediului social. În mod sigur, această componentă se formează în timp, cu implicarea tuturor factorilor educaționali. În societatea contemporană, buna capacitate de comunicare și exprimarea adecvată a stărilor de spirit constituie poate cei mai importanți garanți ai succesului. În vederea dezvoltării acestor abilități, în școală pot fi inițiate activități de informare asupra valențelor comunicării eficiente, pot fi exersate jocuri de rol, iar pentru elevii mai mari se recomandă implicit sprijinul pentru autocunoaștere și autoanaliză a capacității de a relaționa cu ceilalți.

## I.2. Alimentația

Dincolo de beneficiile generale ale alimentației sănătoase, putem aborda, împreună cu elevii, influențele pe care aceasta le are asupra unei stări emoțional-afective pozitive. Există multe alimente care contribuie la menținerea unui tonus psihic potrivit pentru a face față provocărilor școlare și sociale. Este știut faptul că, în alimentația unui copil care învață (iar activitatea de învățare este dificilă, laborioasă, cu un consum crescut de energie!) trebuie incluse obligatoriu cerealele integrale, produsele lactate, fructele și legumele, carnea (oricât de „nocivă” ar părea, copiii au nevoie de proteine, iar unii nutriționiști consideră că cele vegetale „nu fac față” creșterii rapide a organismului). Unele alimente par însă mai... pozitivante psihic decât altele, dar esențial este să se asigure necesarul zilnic de substanțe benefice organismului. Iată, de exemplu, o sursă de informare care prezintă câteva alimente recomandate pentru o dezvoltare psihică armonioasă: [http://www.qbebe.ro/copilul/sanatare/10\\_alimente\\_pentru\\_o\\_dezvoltare\\_psihica\\_sanatoasa\\_a\\_copilului](http://www.qbebe.ro/copilul/sanatare/10_alimente_pentru_o_dezvoltare_psihica_sanatoasa_a_copilului) (apăsăți ctrl+click, ținând săgeata mouseului pe link, pentru a vedea articolul).

Deși uneori nu credem în rezultatele lor, pledoariile contra alimentației nesănătoase trebuie să facă parte din programul școlar obligatoriu, dar și din cel familial (ideal ar fi ca pledoariile să fie însoțite de fapte și de exemple). În cele ce urmează prezentăm doar câteva posibile efecte, în plan psihic, a consumului excesiv de alimente/substanțe periculoase pentru sănătate:

- grăsimile saturate, prăjelile – probleme de concentrare, insomnie; teamă, neîncredere în sine;
- băuturile de tip cola: agitație, accentuarea emoțiilor fierbinți, reducerea capacității de autocontrol emoțional;
- dulciurile rafinate: oboseală, tristețe, iritabilitate;
- „E-urile”: cu efecte psihologice încă în studiu, afectează întreg chimismul organismului, deci și pe cel răspunzător de emoții.

Acestor efecte i se poate adăuga și obezitatea, cu binecunoscutele rezultante în planurile afectiv, relațional, al percepției personale, al stimei de sine.

### I.3. Somnul

La fel ca alimentația, importanța somnului în viața psihică a omului se remarcă atunci când vorbim fie despre lipsa lui, fie despre calitatea slabă a acestuia. Este evident faptul că un copil neodihnit nu face față ritmului de activitate din școală. Așa încât, un mic eșec se poate amplifica, sau poate deschide un cerc vicios. Nu toți elevii înțeleg însă importanța somnului, mai ales adolescenții și preadolescenții zilelor noastre, adică cei care petrec ore întregi din noapte în fața computerelor. Chiar și preșcolarii și micii școlari își reduc deliberat durata somnului, găsind diverse motive de prelungire a activităților de seară. Școala însă îi poate sprijini și în această privință. Dar știm că simplele explicații, teoriile, chiar amenințări care vin din partea adulților, de cele mai multe ori nu dau rezultate. Tinerețea și sănătatea câștigă în fața rugămintilor, oricât ar fi ele de persuasive. Efectele oboselii, chiar ale aceleia cronică, se resimt mai greu, mai târziu sau mai puțin intens decât la vârstele adulte. Așa încât, cele mai bune metode se regăsesc în situațiile de simulare în care îi antrenăm pe elevi, în exercițiile pe care le realizăm împreună, în dezbaterile cu argumente propuse de ei. Învățarea prin descoperire, aplicată în cazul educației emoționale, este la fel de importantă ca pentru orice disciplină din curriculum-ul obligatoriu.



### II. Pregătirea psihologică pentru examene

Orice examen, fie că este vorba despre o testare națională, un bacalaureat, un concurs școlar sau o simplă evaluare curentă, poate genera stres. Cele mai invocate motive ce provoacă stresul sunt materia încărcată, presiunea timpului, așteptările din partea părinților sau ale cadrelor didactice. Practic, persoanele din anturajul apropiat al elevului accentuează necesitatea pregătirii teoretice, a învățării continue, punând în balanță efectele reușitei și cele ale unui posibil eșec. Frecvent, elevii care se pregătesc pentru un examen sunt presați să învețe mult și să renunțe la unele activități recreative, considerate cronofage. Mulți părinți, dar și multe cadre didactice, sunt de părere că activitatea de învățare este suficientă pentru obținerea succesului la examene. Atunci când rezultatele nu se ridică la nivelul așteptărilor, când elevii buni, perseverenți, inteligenți obțin note sub nivelul lor de pregătire, este evident că apar întrebările: Ce s-a întâmplat?, Cine este vinovat?, Unde este greșeala? etc. Unii părinți doresc să găsească, cu orice preț, explicații în diverși factori externi: severitatea comisiilor, erorile de corectură, inconsecvența mediatorului, elevi mai slab pregătiți care au influențat răspunsurile propriului copil. Alții consideră că elevul s-a pregătit insuficient, a învățat în salturi sau, pur și simplu, a avut ghinion și nu „a picat” pe subiect. Toate aceste motive pot fi reale în anumite circumstanțe. Însă foarte puțini părinți sau profesori iau în calcul posibilitatea insuficienței pregătiri psihologice pentru examene: *o emoție puternică, necontrolată, poate dărma un munte de știință!*



### **Reflecție:**

Amintiți-vă de cel mai recent examen pe care l-ați dat. Ce ați simțit, ce fel de emoții v-au însoțit în sala de examinare? Încercați să separați emoțiile legate de pregătirea științifică de cele generate de profesor sau comisie. Care dintre ele au fost mai puternice și care au fost consecințele de care v-ați temut cel mai mult?

Este demonstrat faptul că, în preajma unui examen, emoțiile care se accentuează sunt legate, în esență, de propria persoană.

Vizualizarea eșecului nu are nicio legătură cu profesorii-examinatori sau cu alți factori de circumstanță. Eșecul înseamnă o retrogradare personală, o confirmare a propriilor slăbiciuni, limite, defecte. Când stima de sine este scăzută, eșecul pare atât de posibil, încât poate împiedica participarea efectivă la examen.

Pregătirea psihologică pentru examene are în vedere:

1. Cunoașterea resurselor personale necesare pentru depășirea dificultăților;
2. Analiza pozitivă a stresorilor;
3. Autocontrolul emoțional în situație de examen;
4. Formarea capacității de a gândi pozitiv și de a considera examenul un pas firesc în evoluție.

În România și în Republica Moldova, o lungă perioadă de timp, examenul a fost considerat un atribut al vârstelor mari (preadolescența și adolescența). Evoluția societății și sistemul european de educație au impus însă necesitatea examenărilor, cu caracter local sau național, încă din perioada școlarității mici. De aceea, este important să conștientizăm că:



Pregătirea psihologică pentru examene este un proces la fel de important și de laborios ca pregătirea științifică.

## CURSUL NR. 1<sup>6</sup>

### Managementul clasei, atribut al activității didactice

**Acest curs conține:** descrierea conceptelor de bază pentru activitatea de management al clasei, caracteristicile diferitelor tipuri de abordare a activității de management, analiza rolurilor manageriale ale cadrelor didactice.



#### I. Delimitări conceptuale

Din punct de vedere etimologic, termenul **management** provine din lat. *manus agere* (a lucra cu mâna), preluat ulterior în limba franceză sub forma *le manege* (dresajul calului, călărie, școală de echitație) și în limba italiană sub forma *maneggiare* (a dresa, a ține în frâu un cal). În limba engleză există verbul *to manage* ale cărui sensuri sunt: a dirija, a manevra, a conduce, a administra, a duce ceva la bun sfârșit etc.

Din perspectivă educațională, conceptul de management cunoaște cel puțin două ipostaze: *management educațional*, ca un concept mai larg ce este legat de politica educațională și care se bazează pe elemente strategice, și *management școlar*, localizat în special la nivelul formal al educației și care, în opinia R. M. Niculescu<sup>7</sup> „se raportează la conducerea activității școlare din punct de vedere instituțional, în raport cu managementul educațional care se referă la conducerea actului educațional în ansamblul manifestărilor sale”.

Din punct de vedere etimologic, termenul **clasă** provine din lat. *classis* care înseamnă clasă, mulțime, grup. Această etimologie ne îndreptățește să analizăm clasa de elevi din punct de vedere structural ca fiind formată din mai multe sub-grupuri constituite în mod spontan și care au la bază afinități reciproce.

La nivelul clasei de elevi, analizată ca un grup social cu o dinamică accentuată, sunt acceptate și analizate două tipuri de forțe: pe de o parte, *influența personală a profesorului*, pe de altă parte *influența de grup*, bazată pe factori nonformali.

Conceptul de management al clasei se bazează pe câteva dominante:

- a) *factorii determinanți pentru tipul de management*: recrutarea/formarea cadrelor didactice, deontologia didactică, structura familială a colectivului de elevi;
- b) *nivelul interacțional al managementului clasei*, direct dependent de eficiența microdeciziilor educaționale,
- c)  *timpul*, care reprezintă atât resursă, cât și restricție;
- d) *climatul educațional*, rezultată a interacțiunilor din clasă și a efectelor managementului.

#### II. Perspective de abordare a managementului clasei

La nivelul clasei, putem vorbi de două perspective majore de abordare: *didactică* și *psihosocială*. Analiza celor două perspective este necesară în studiul cla-

<sup>6</sup> Suport de curs realizat în baza materialelor elaborate de conf. univ. dr. **Simona Marin**, lect. dr. **Valerica Anghelache**; preluare – prof. metodist **Cristina Butnaru**.

<sup>7</sup> *Să fii un bun manager*, Editura Port, Tulcea, 1994, pag. 35.

sei de elevi și, deși accentuează elemente distincte, au ca punct comun asimilarea clasei cu ideea de spațiu destinat relațiilor interpersonale de natură școlară. De asemenea, dacă perspectiva didactică este specifică pedagogiei tradiționale ce accentuează aspectele de natură strict organizatorică, perspectiva psihosocială face obiectul analizei pedagogiei postmoderne ce valorifică studiile axate pe aspectele socio-relaționale și pe dinamica cognitivă, afectivă și educativă.

a) *Perspectiva didactică* consideră clasa de elevi ca fiind un spațiu destinat strict procesului instructiv-educativ, având ca obiectiv fundamental dezvoltarea proceselor intelectuale, dar și a motivației pentru studiu, a unor atitudini și comportamente supuse constant influențelor educative exercitate la nivelul școlii. Diriginții care se bazează pe această perspectivă sunt tentați să ignore factorii nondidactici care influențează funcționarea grupului. Posibile comportamente ale dirigintelui didacticist:

- stabilește rolurile pe baza rezultatelor la învățătură;
- organizează activități nonformale cu scopul de a dezvolta cunoștințele și abilitățile impuse de programele școlare;
- aplică sistemul de întăriri și pedepse doar prin raportare la normele și regulamentele școlare, abordându-le din perspectiva restricțiilor și a limitelor;
- accentuează necesitatea utilizării timpului în scopul învățării;
- preferă nonintervenția în criza educațională, sau caută sprijin în terți (director, psihologul școlar etc).

b) *Perspectiva psihosocială*, evidențiată de cercetările din domeniul pedagogiei contemporane, subliniază importanța relațiilor pe care elevul la stabilește cu grupul social căruia îi aparține, acestea având un rol important în dezvoltarea armonioasă a personalității sale, dar și în randamentul activității de învățare. Dirigințele axat pe perspectiva socială poate adopta următoarele comportamente:

- distribuie rolurile în funcție de trăsăturile de personalitate ale elevilor;
- organizează activități nonformale în scopul intercunoașterii și al întăririi relațiilor psihosociale;
- aplică sistemul de întăriri și pedepse în scop motivațional, prin raportare la persoană/comportament, abordând regulamentele din perspectiva orientării valorice;
- încurajează utilizarea timpului pentru alte activități decât cele școlare;
- preferă intervenția directă în situațiile de criză educațională.

Cele două perspective au avantaje și limite, însă este evident faptul că învățarea eficientă se poate produce numai dacă elevii se simt confortabil la școală, valorizați și motivați corespunzător.



Relațiile ce se stabilesc la nivelul clasei sunt legate nu doar de îndeplinirea obligațiilor școlare, ci implică și aspecte emoționale, afective.

Adriana Băban (2001, p. 193) identifică acțiunile specifice coordonării procesului de învățământ la nivelul clasei de elevi<sup>8</sup>, care îmbină caracteristicile ambelor perspective (didactică și psihosocială) :

<sup>8</sup> Băban A. (2001 și 2009) – *Consiliere educațională*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.



- Îmbunătățirea condițiilor învățării;
- Prevenirea stresului profesorilor și elevilor;
- Creșterea timpului petrecut în sarcina de învățare;
- Diminuarea timpului alocat controlului comportamentelor disruptive (violente, indezirabile);
- Implicarea elevilor în activități care să le solicite participarea activă.



### **Reflecție:**

Identificați avantaje și limite pentru fiecare dintre cele două perspective de abordare a managementului clasei.

Reflectați asupra propriei orientări: aveți comportamente predominant didactice sau predominant psihosociale?

### **III. Rolurile manageriale ale profesorului-diriginte**

Din perspectiva managementului clasei de elevi, rolurile cadrului didactic sunt dezvoltate și particularizate la specificul muncii de conducere a grupului școlar și a procesului instructiv-educativ, urmând aceeași linie cu rolurile fundamentale din managementul științific, care vizează:

**a) Planificarea/proгноza.** Poate fi definită ca modalitate de „stabilire a traiectului ipotetic de la *ceea ce este* – starea actuală a (sub)sistemului sau procesului organizațional – la *ceea ce trebuie să fie* – starea dezirabilă a (sub)sistemului respectiv”. La nivelul clasei de elevi planificarea reprezintă primul pas în stabilirea strategiei de realizare a finalităților prevăzute de documentele curriculare și se concretizează în instrumente manageriale realizate în conformitate cu cerințele impuse de politicile educaționale la nivelul clasei, disciplinei.

**b) Organizarea.** În plan operațional, acțional, funcția de organizare solicită din partea managerului școlar aproximativ aceleași competențe ce sunt antrenate la nivelul practicii educaționale: stabilirea și operaționalizarea obiectivelor, proiectarea activității etc. Un rol important în procesul organizării poate fi atribuit componentei informaționale în sensul stabilirii unor legături între elementele organizării;

**c) Comunicarea.** Activitatea de management al clasei presupune implicarea unui dialog permanent cu elevii ce reclamă un climat educațional stabil, deschis și constructiv. Se vor stabili canalele de comunicare și repertoriile comune;

**d) Conducerea/coordonarea.** La nivelul clasei de elevi, funcția de conducere/coordonare îmbracă trăsături și acțiuni specifice, chiar dacă în fond ea reprezintă o demultiplicare a caracteristicilor sale, transpusă la nivel managementului clasei de elevi. În acest sens E. Joița (2000) transpune actul de conducere într-un „sistem de acțiuni și mijloace prin care profesorul influențează elevii în realizarea obiectivelor și situațiilor corespunzătoare, care motivează și sprijină afirmarea diferențiată în acest sens”. Atât conducerea, cât și coordonarea depind de înțelegerea relației autoritate – libertate, de climatul psihosocial existent la nivelul școlii/clasei, de rigoarea proiectării obiectivelor, de motivarea și implicarea profesorilor/elevilor în atingerea acestora.

**e) Controlul/evaluarea.** Evaluarea ca funcție managerială nu trebuie confundată cu evaluarea didactică. Ea reprezintă „un set de proceduri utilizate

pentru determinarea raportului dintre performanțele obținute și cele intenționate, precum și pentru corectarea rezultatelor în sensul dorit” (Ș. Iosifescu, 2001) și implică patru *etape*:

- Măsurarea realizărilor (cantitativ și calitativ)
- Raportarea (compararea) realizărilor la obiectivele și standardele inițial stabilite pentru evidențierea eventualelor abateri.
- Determinarea cauzelor care au generat aceste abateri
- Efectuarea corecturilor, fie asupra obiectivelor, fie asupra rezultatelor, ceea ce oferă evaluării și o dimensiune reglatorie.

**f) Motivarea.** Se va avea în vedere folosirea întăririlor pozitive, a aprecierilor verbale în sprijinul consolidării comportamentelor asertive. Managerul va realiza orientarea valorică a tendințelor negative identificate în conduita elevilor;

**g) Consilierea.** Rolul managerului clasei este și acela de a sta la dispoziția elevilor și de a-i asculta și ajuta în diversele probleme de natură personală, educațională, de orientare școlară și profesională.



### Activitate în echipă

1. Identificați, pentru fiecare dintre rolurile manageriale prezentate, activități concrete pe care trebuie să le realizeze managerul clasei;
2. Pe baza propriei experiențe, enumerați dificultățile presupuse de exercitarea fiecărui rol;
3. Având în vedere ideile de la punctul 2, propuneți soluții de rezolvare a dificultăților.

## CURSUL NR. 2

### Comunicarea educațională în activitatea de management al clasei

**Acest curs conține:** noțiuni generale despre comunicarea educațională, informații despre barierele care pot să influențeze eficiența comunicării în clasă, soluții și sugestii pentru îmbunătățirea comunicării educaționale, stiluri de negociere în comunicarea educațională.

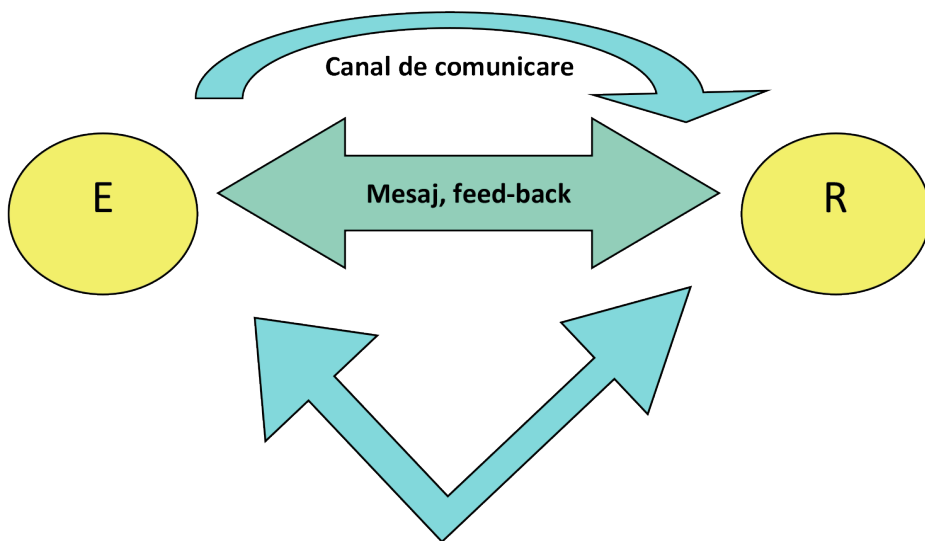


### I. Comunicarea educațională – caracteristici generale<sup>9</sup>

Comunicarea este un proces relațional, în cadrul căruia doi sau mai mulți interlocutori fac schimb de informații, se înțeleg și se influențează între ei. *Comunicarea educațională* sau *pedagogică* este acea formă de comunicare care mijlocește realizarea fenomenului educațional în ansamblul său, indiferent de conținuturile, nivelurile, formele sau partenerii implicați. *Comunicarea didactică* reprezintă o formă particulară a comunicării educaționale care, din perspectiva educației formale, constituie baza procesului de predare-învățare-evaluare în cadrul instituționalizat al școlii și între parteneri cu statute și roluri bine determinate: profesori-elevi. Ambele sunt forme specializate ale comunicării umane.

Schematizat, comunicarea umană se prezintă astfel:

<sup>9</sup> Suport de curs realizat de lect. univ. dr. **Cristina Corina Bentea**; prelucrare – prof. metodist **Cristina Butnaru**.



### Repertoriu comun

Analiza formelor de comunicare, în special a celor implicate în comunicarea didactică, a factorilor care o pot distorsiona sau perturba, precum și a principiilor și modalităților de optimizare reprezintă punctul de plecare pentru formarea unei *conduite didactice eficiente*.

## II. Formele comunicării

Comunicarea umană cunoaște o multitudine de forme, diferențiate după mai multe criterii:

### 1. În funcție de *partenerii implicați*:

- *intrapersonală*, în care emițătorul este una și aceeași persoană cu receptorul; se desfășoară cu sine însuși, în planul mental al persoanei, de regulă în limbaj interior, fiind implicată în situații de introspecție, autoanaliză, autoevaluare etc.; conținuturile comunicate se referă la trăiri și gânduri proprii, la modul în care ne percepem pe noi înșine;
- *interpersonală*, în care emițătorul și receptorul sunt două persoane diferite care operează cu mesaje transmise verbal, nonverbal și paraverbal;
- în grup, în care emițătorul și receptorul sunt persoane diferite din cadrul aceluiași grup;
- *publică* în care receptorul este constituit dintr-un public larg aflat în relație de față în față, directă cu emițătorul sau indirectă, mediată cu acesta.

### 2. În funcție de *codul predominant utilizat*:

- *verbală*, realizată prin cuvânt (oral sau scris);
- *paraverbală*, realizată prin elemente prozodice și vocale care însoțesc cuvântul: intonație, pauze, particularități de pronunție, dicție, accent, intensitatea, ritmul și debitul vorbirii, caracteristici ale vocii, modul de construcție al frazelor etc.;
- *nonverbală*, realizată prin mimică, gestică, pantomimică, postură.
- *mixtă*.

3. În funcție de *statutul interlocutorilor*:

- *verticală*, când interlocutorii au un statut inegal;
- *orizontală*, când partenerii comunicării au același statut.
- *nelateralizată*: se realizează bidirecțional, emițătorul și receptorul aflându-se în interacțiune directă și oferindu-și reciproc feed-back.

4. După *canalul utilizat*, comunicarea poate fi:

- *directă*, nemijlocită, caracterizată prin interacțiunea directă, „față în față” a interlocutorilor;
- *mediată*, realizată prin canale intermediare (cărți, TV, radio, telefon, internet, camere video).

Eficiența procesului de comunicare depinde, printre altele, și de *tipul de rețea* care se folosește. O rețea înseamnă modul în care se desfășoară comunicarea, rețelele putând fi atât formale, cât și informale. Pe măsură ce un grup sau organizație școlară funcționează, se cristalizează anumite obișnuințe de comunicare, unele canale de comunicare fiind saturate, în timp ce altele nu sunt deloc sau mai puțin utilizate. Densitatea mesajelor pe diferitele canale variază în funcție de sarcinile și de scopurile grupului. Configurația funcționării reale, modul cum se distribuie mesajele, fluxul de comunicări pe diferitele canale ale rețelei alcătuiesc *structura comunicărilor*. La nivelul grupurilor mici, rețelele de comunicare pot fi dezvoltate într-o mare varietate de structuri, cum ar fi:

- a) *structurile centralizate*, în care toți membrii își trimit informațiile către unul singur care le centralizează, găsește soluția și o comunică celorlalți;
- b) *structurile omogene*, în care fiecare membru transmite informațiile sale celorlalți, găsește individual soluția pe care o împărtășește celorlalți, reorganizând informațiile;



### **Reflecție:**

Care dintre cele două structuri vi se pare mai potrivită pentru managementul clasei de elevi? Argumentați răspunsul.

### **III. Dificultăți și bariere în comunicarea educațională**

Ori de câte ori încercăm să convingem, să explicăm, să influențăm sau să educăm prin intermediul procesului de comunicare, urmărim întotdeauna patru scopuri principale:

1. să fim receptați (auziți sau citiți);
2. să fim înțeleși;
3. să fim acceptați;
4. să provocăm o reacție (o schimbare de comportament sau atitudine).

Atunci când nu reușim să atingem nici unul dintre aceste obiective, înseamnă că ceva nu funcționează corespunzător în derularea comunicării, adică în transmiterea mesajelor a intervenit ceva. Orice interferează cu procesul de comunicare poartă denumirea de dificultate, barieră, obstacol sau blocaj.

Dintre *factorii care pot perturba eficiența comunicării didactice* putem menționa:

- a) *Diferențele de percepție*: modul în care privim lumea este influențat de experiențele noastre anterioare, astfel că persoane de vârste, grad de cultură, nivel de educație, ocupație, sex, profesie etc. diferite, vor interpreta

situațiile în mod diferit. Aceste diferențe de percepție sunt de multe ori bariere în procesul de comunicare dintre profesor și elev;

- b) *Necunoașterea elevului*: deseori profesorul vede doar ceea ce dorește să vadă și aude doar ceea ce dorește să audă de la un elev, eludând să îl cunoască pe acesta sub aspectul particularităților sale psihoindividuale distincte și ajungând la concluzii eronate, lacunare despre acesta;
- c) *Tendința de a critica, moraliza, ridiculiza sau eticheta* scade permeabilitatea receptorului la mesajul transmis, conducând la scăderea stimei de sine, poate induce elevilor sentimente de vinovăție, uneori nejustificată, prin formulări de tipul: „ar fi cea mai mare greșeală să...” etc.;
- d) *Maniera agresivă, autoritară a profesorului* atunci când acesta pune întrebări, evaluează etc.;
- e) *Recursul la ordine, presiunile sau amenințarea* prin care profesorul transmite clar mesajul că elevul poate suporta consecințele în cazul unui eventual comportament neadecvat;
- f) *Emoțiile acționează* aproape ca un filtru în comunicare, deformând atât receptarea, cât și transmiterea optimă a mesajelor.
- g) *Evitarea sau amânarea abordării unor probleme*: este indusă prin formulări de tipul „mai bine vorbim despre...”, „discutăm altă dată despre asta...”;
- h) *Impunerea propriilor argumente sau nevoi*: „cred că nu greșesc deloc atunci când afirm...”.
- i) *Incapacitatea de a asculta*: sunt mulți cei care vorbesc și puțini cei care ascultă;
- j) *Ascultarea pasivă* în locul celei active, eficiente;
- k) *Evaluarea prematură* a unui mesaj receptat;
- l) *Tonul nervos, sarcasmul* etc. pot constitui bariere în comunicarea profesor – elevi.

*Blocajele de comunicare* sau distorsiunea informației se pot produce atunci când:

- emițătorul (profesorul) nu stăpânește conținutul mesajului didactic transmis;
- mesajul nu este expus clar, inteligibil și sistematizat;
- emițătorul vorbește prea încet, prea tare, prea repede;
- profesorul nu prezintă la început scopul mesajului și utilitatea înțelegerii lui;
- profesorul nu creează motivații pentru a trezi interesul pentru cele comunicate;
- profesorul nu sincronizează diferitele tipuri de comunicare (verbală, paraverbală, nonverbală);
- mesajul transmis nu corespunde nevoilor, intereselor sau trebuințelor elevilor;
- mesajul este prea cunoscut sau prea abstract, producând plictiseală, oboseală, nerăbdare;
- comunicarea este doar unidirecțională, producând pasivitate, elevii nefiind angajați în comunicare prin dialog, întrebări etc.;
- climatul creat de profesor este plictisitor;

- profesorul este stăpânit de teama de a nu greși în expunere;
- elevii nu au cunoștințele necesare pentru a înțelege conținuturile transmise sau acestea nu au fost fixate temeinic.

Observațiile făcute în mediul școlar au permis identificarea unor *obstacole care apar mai frecvent în comunicarea didactică*, între care menționăm:

- supraîncărcarea conținuturilor predate-învățate;
- criza de timp, accentuată și de dorința unor profesori de a nu omite lucruri importante;
- utilizarea unui limbaj abstract, inaccesibil sau greu accesibil elevilor;
- distribuirea neuniformă, în timp, a materialului de predat;
- starea de oboseală a elevilor;
- starea de indispoziție a profesorului;
- climatul tensionat sau zgomotos.

Identificarea tuturor acestor obstacole reprezintă primul pas spre realizarea unei bune comunicări eficiente în clasa de elevi.



**Reflecție:** Care sunt principalele obstacole de comunicare pe care le întâmpinați în activitatea cu elevii? Grupați obstacolele identificate în funcție de sursa care le-a generat: elevii, profesorul, factorii externi.

#### IV. Modalități de eficientizare a comunicării educaționale

##### IV. 1. Caracteristici ale emițătorului și ale receptorului

O *comunicare didactică eficientă* dispune de următoarele caracteristici:

##### 1. Caracteristici ale profesorului:

- claritatea și precizia mesajelor;
- grad crescut de sistematizare al informațiilor prezentate;
- utilizarea unui limbaj adecvat și accesibil elevilor;
- utilizarea unui limbaj științific corect;
- structurarea logică a mesajelor transmise;
- prezentarea interesantă a conținutului instruirii;
- asigurarea unui climat optim comunicării.

##### 2. Caracteristici ale elevilor:

- capacitate crescută de concentrare pentru a putea recepta și înțelege mesajul profesorului;
- cunoștințe anterioare necesare învățării;
- motivație pentru a învăța;
- cunoașterea limbajului utilizat de profesor.

Dezvoltarea abilităților de comunicare și de relaționare îi vizează, așadar, nu doar pe profesori, ci și pe elevi, cercetările de psihologie educațională demonstrând faptul că deprinderile sociale insuficient dezvoltate sunt asociate cu rezultate școlare scăzute, cu tulburări emoționale și comportamentale, cu dificultăți de adaptare socială, fiind un factor care poate contribui la reducerea comportamentelor de risc, a singurătății, izolării și stărilor de afectivitate negativă atât de des întâlnite la elevii adolescenți (Trower și Hollin, 1986, *apud* Băban, 2001, p. 83).

##### IV.2. Regulile unei comunicări educaționale eficiente

- *să ascuți*, adică să ții cont de părerea și de interesele celorlalți;

- să *observi*, adică să te intereseze ceea ce se întâmplă în situația de comunicare și să înțelegi starea receptorilor tăi (elevi, profesori);
- să *analizezi și să cunoști* situația în care are loc comunicarea și particularitățile receptorilor;
- să *exprimi*, adică să-ți expui punctele de vedere, trăirile privitoare la obiectul comunicării;
- să *evaluezi*, adică să urmărești efectele, calitatea și eficiența comunicării.

Pentru îmbunătățirea comunicării educaționale, managerul clasei are la îndemână următoarele modalități: *ascultarea activă, limbajul responsabilității, prevenirea reacțiilor defensive, explorarea alternativelor, exprimarea emoțională.*

### 1. *Ascultarea activă*

Reprezintă o formă de ascultare bazată pe decentrarea de pe gândurile și trăirile interioare și argumentele proprii și pe încercarea de a înțelege cu interes punctul de vedere al interlocutorului. Pentru ca ascultarea să devină cu adevărat eficientă, trebuiesc respectate următoarele *reguli comportamentale simple*:

1. Încetați să vorbiți. Nu puteți asculta activ în timp ce vorbiți.
2. Spuneți interlocutorului că vreți să îl ascultați.
3. Ajuțați interlocutorul să se simtă liber să vorbească, arătându-i interes.
4. Îndepărtați posibiii factori perturbatori din mediul dvs. apropiat.
5. Fiți constructivi, încercând să înțelegeți punctul de vedere al interlocutorului, chiar dacă inițial aveți un alt punct de vedere.
6. Fiți răbdător. Nu îl întrerupeți pe vorbitor.
7. Păstrați-vă calmul. O persoană supărată înțelege mesajele transmise, adesea în sens negativ.
8. Puneți întrebări care îl încurajează pe vorbitor și îi arată că îl ascultați.
9. Fiți prudenți atunci când criticați sau argumentați.

### 2. *Utilizarea unui limbaj al responsabilității*

Este o modalitate de comunicare prin care individul are posibilitatea de a-și exprima trăirile și opiniile proprii, fără a ataca interlocutorul, evitând criticile, etichetările, moralizarea sau focalizarea pe persoană. În acest fel, pot fi abordate chiar și subiecte care inițial sau dovedit a fi surse ale conflictului dintre interlocutori. Se bazează pe trei elemente:

- Descrierea comportamentului (de ex. „când nu respecti regula..”, „când vorbești urât...”);
- Exprimarea propriilor emoții și sentimente („mă supără când...”, „mă îngrijorez deoarece...”); - Formularea consecințelor comportamentului asupra propriei persoane („pentru că nu-mi place să nu respectăm regulile...”) (Băban, 2001, p. 86).

### 3. *Prevenirea reacțiilor defensive*

Reprezintă o modalitate de comunicare prin care mesajele ce pot fi interpretate ca un atac la persoană și care favorizează defensivă sunt evitate și înlocuite cu alte tipuri de mesaje. Acest lucru se poate realiza în următoarele moduri:

a) înlocuirea mesajelor manipulative, care denotă neîncredere în decizia sau alegerea celuilalt pot fi cu mesaje orientate spre exprimarea spontană a opiniilor, care nu impun soluții și ajută elevul la luarea unei decizii;

b) înlocuirea mesajelor cu caracter evaluativ, care provoacă reacții defensive („Nu înveți cât ar trebui!”, „Nu te comporti civilizată!” etc.), cu mesaje descriptive,



la persoana întâi („Când observ că rezultatele tale sunt nesatisfăcătoare...”);

c) mesajele care traduc tendința de a controla interlocutorul, oferindu-i aceștia soluții și sfaturi ce produc reacții defensive („Știu eu ce e mai bine pentru tine!”) pot fi înlocuite prin mesaje care ajută interlocutorul să găsească alternative la problema cu care se confruntă („haide să analizăm soluția mea”);

d) înlocuirea comunicării neutre, indiferente cu comunicarea empatică, ce sugerează indirect interlocutorului că merită atenție și care poate preveni reacțiile defensive și negative.

e) comunicarea în care unul dintre interlocutori dorește să-și impună superioritatea propriului punct de vedere și care poate crea multe situații conflictuale poate fi înlocuită cu comunicarea bazată pe ascultare activă, atenție și respect reciproc (Băban, 2001, p. 87).

#### 4. *Explorarea alternativelor*

Se poate face prin:

- a) Ascultare activă, reflexivă, care ajută elevul să-și clarifice ideile: „mi se pare că te deranjează...”;
- b) Brainstorming-ul, ca metodă de stimulare a creativității de grup orientată spre generarea cât mai multor soluții la o problemă aflată în discuție;
- c) Asistarea elevului în alegerea soluției optime: „Care dintre soluții crezi că este cea mai bună?”;
- d) Discutarea rezultatelor alegerii în termeni de consecințe pe termen mediu și lung: „Care crezi că sunt consecințele/implicațiile soluției/alegerii tale?”;
- e) Obținerea unui angajament al elevului în soluționarea efectivă a problemei;
- f) Planificarea evaluării: „Când vom discuta din nou despre acest lucru?”;
- g) Identificarea avantajelor și a dezavantajelor opțiunilor (Băban, 2001, p. 88).

#### 5. *Exprimarea emoțională*

Se poate realiza prin:

- a) Identificarea și recunoașterea diferitelor tipuri de emoții. În acest sens se pot folosi exerciții de exprimare verbală a emoțiilor, de asociere a stării subiective cu emoția etc.
- b) Identificarea evenimentelor sau situațiilor care declanșează emoții negative și pozitive. Se vor folosi exerciții de asociere a unor evenimente cu emoții, de înțelegere a efectelor evenimentelor asupra stării emoționale etc.
- c) Identificarea modalităților de exprimare comportamentală a emoției. Se poate realiza prin: diferențiere emoției de comportament, conștientizarea relației gând – emoție – comportament;
- d) Exprimarea emoției trăite printr-un limbaj adecvat;
- e) Acceptarea responsabilității pentru ceea ce simți etc. (Băban, 2001, p. 88-89).

În comunicarea didactică, profesorul trebuie să-l facă pe elev să simtă că este un partener de încredere, care dorește un dialog autentic. Competența comunicativă se manifestă și în capacitatea de a-i asculta pe elevi. Cei mai apreciați profesori sunt cei care permit libertatea de exprimare a elevilor, care nu-i fac să se simtă judecați, manipulați, dominați sau sfătuiți, ci cei care le oferă un sentiment

de siguranță și libertatea de a comunica. Comunicarea didactică prin dialog apare ca un model interactiv de schimb de idei, profesorul și elevul fiind în același timp emițător și receptor.

*Dezvoltarea competenței comunicative a profesorului* presupune achiziții de cunoștințe și abilități din mai multe domenii:

- cunoașterea regulilor de comunicare eficientă;
- cunoașterea impactului pe care îl au diferitele forme de comunicare (para-verbală, nonverbală) în contextul comunicării didactice;
- cunoașterea particularităților psihologice individuale și de vârstă ale interlocutorilor (elevii);
- abilități de relaționare cu elevii.

De asemenea, pentru *perfecționarea comunicării didactice* este necesară cunoașterea și respectarea de către profesori a câtorva *reguli*:

- exprimarea corectă, deschisă și clară care reduce distorsiunea mesajelor;
- repetarea mesajelor mai dificile și mai complexe;
- încurajarea feed-back-ului din partea elevilor pentru a cunoaște în ce măsură mesajele transmise au fost corect recepționate și înțelese;
- ascultarea atentă, răbdătoare și încurajatoare a mesajelor primite de la elevi, concomitent cu efortul de a înțelege exact sensul acestora;
- folosirea mai multor forme de comunicare pentru același tip de mesaje (oral-auditivă și vizuală simultan).



### **Activitate în echipe:**

Identificați, în textele de mai jos, barierele care pot distorsiona comunicarea cu elevii. Reformulați mesajele, astfel încât să existe premisele unei comunicări eficiente.

#### *Mesajul I:*

*„Dacă n-ai fi pierdut atâta timp cu alte ocupații, acum ai fi avut note mai mari. Sunt dezamăgit(ă) total de aceste rezultate! Eu știu foarte bine că, de-acum înainte, singurul lucru bun pe care poți să-l faci este să înveți. Nici nu vreau să aud ce explicații ai de dat. Am hotărât că nu vei face altceva decât să înveți și cu aceasta am încheiat discuția!”*

#### *Mesajul al II-lea:*

*„Revenind deci... excursia pe care o vom face săptămâna viitoare va începe cu... Scuze, trebuie să răspund la telefon... .. Așadar, am convenit că nu ne vom opri decât după ce vom vedea mănăstirea. Apoi... ah, am uitat să vă anunț: astăzi, la ora 16, trebuie să ne întâlnim cu elevii de la gimnaziu, pentru a le prezenta liceul nostru. Sper că aveți cu toții ceva interesant de spus, altfel n-o să mai facem excursia. Dar, dacă o vom face, vreau să înțelegeți clar că nu vom poposi după cum veți vrea voi!”*

#### *Mesajul al III-lea:*

*„Sunt atât de nervos, încât îmi vine să ies din clasă! Cum puteți fi atât de iresponsabili? M-am săturat de obrăznicile voastre! Toată lumea îmi reproșează, în cancelarie, că aveți o atitudine lipsită de orice valoare. Iar acum ați*

*spart și geamul! Cine vreți să plătească, eu?? Nu învățați nimic, sunteți obraznici și ignorați. M-am săturat, pur și simplu!”*

*Mesajul al IV-lea:*

*„Cred că alegerile pe care le veți face nu mă privesc direct. Nu ma interesează cine este șeful clasei, atâta timp cât lucrurile merg bine. N-avem timp de pierdut cu probleme care nu au legătură cu învățătura. Eu îmi fac datoria și vă cer același lucru.”*

## **V. Negocierea ca situație de comunicare**

Mulți profesori se confruntă cu refuzul elevilor de a participa la diferite activități, de a se mobiliza în procesul învățării și de a participa activ la viața școlară a clasei. În sens invers, există elevi care doresc să impună, inclusiv în fața dirigintelui, propriile opinii, reguli sau decizii. Comunicarea dirigintelui cu alți factori educaționali (familie, autorități locale, instituții de cultură etc) poate fi blocată de dorința unora dintre părți de a impune restricții și condiții care pot diminua eficiența activității școlare. În astfel de situații, un proces important în schimbul informațional este negocierea, mai precis *acea strategie de comunicare cu rolul de a identifica soluțiile optime, elementele comune și direcțiile de acțiune acceptate de ambele părți.*

Succesul negocierii depinde de mai mulți factori:

- trăsăturile de personalitate ale negociatorilor;
- dorința bilaterală de a negocia;
- starea emoțională a negociatorilor;
- înțelegerea rațională a ideii de „compromis”;
- stilul de negociere.

În literatura de specialitate s-au sintetizat mai multe *stiluri de negociere*, înglobând atât caracteristici ale personalității, cât și experiența și filosofia de viață a celor care negociază. Prezentăm, în continuare, câteva dintre stilurile de negociere care pot fi adoptate în relația cu elevii sau cu alți factori educaționali. Precizăm că nu există stil „bun” sau stil „rău”, dar contează rezultatele negocierii. Prin urmare, descrierile stilurilor de negociere includ și recomandări pentru cei care au tendința de a negocia în modul respectiv.

### **Stilul de negociere senzitiv:**

Aceste persoane sunt cele care sunt orientate spre oameni, sunt cei care cred că există mai mult de o singură metodă pentru a produce aceleași rezultate. Vor să-și exprime punctul de vedere când este vorba de decizii care-i afectează. Sensitivii, de obicei, au nevoie de mai mult timp pentru a lua o decizie. Ei vor să discute despre problemă și să ajungă să vă cunoască. În același timp, nu sunt capabili să delege rezolvarea problemei. Pentru ei contează foarte mult relația cu persoana în cauză. Cel mai adesea, nu pot să spună NU. Există riscul ca prioritățile tuturor să devină și prioritățile lor. Caută siguranță și nu le place să își asume riscuri. Nu sunt de obicei persoane cărora le place să vorbească în public. Cei care au stilul senzitiv ca dominant, vor ajunge să-și îmbunătățească relațiile cu ceilalți doar dacă vor deveni mai asertivi, concentrându-se mai mult pe ceea ce au de rezolvat, învățând să ia decizii în baza analizei faptelor și nu a unor judecăți subiective.

În negociere, senzitivii pot deveni pacifiști, căutând întotdeauna să facă toate

părțile fericite. Se poate negocia mai ușor cu senzitivii dacă reușiți să identificați obiectivul pe care aceștia îl au. Încercați să fiți mai puțin formal și mai apropiat de ei. Fiți relaxat și arătați că sunteți interesat de persoana lor. Este bine să știți că atunci când sunt stresați, sunt adeseori docili, pasivi, dar indeciși. Senzitivul are cele mai multe conflicte cu Practicul.

#### **Stilul de negociere exuberant:**

Stilul exuberant caracterizează oamenii entuziaști. Și, adeseori, entuziasmul e molipsitor. Nu îi deranjează să întrerupă negocierea doar ca să aibă un moment de distracție. Le place să fie admirați, să vorbească în public (chiar dacă nu au habar despre ce ar trebui să vorbească). Uneori, pur și simplu nu vor să tacă din gură. Ei pot fi impulsivi și adeseori iau deciziile pe loc. Sunt persoane foarte convingătoare și optimiste. Sunt foarte creativi, au idei foarte bune, numai că au probleme în a le duce până la capăt. Exuberanții sunt foarte interesați de idei; mai târziu, au tendința să-și piardă interesul. De obicei, sunt tentați să se repeadă asupra priorităților. Atunci când sunt stresați, exuberanții încearcă să schimbe subiectul. Pentru a comunica mai bine cu ceilalți, exuberanții trebuie să-și domolească puțin ritmul și entuziasmul. Se poate comunica mai bine cu exuberanții dacă înțelegem nevoia lor de a fi recunoscuți. Nu le place rutina, preferă o conversație care se poartă în ritm rapid. Încercați să le treziți mai întâi interesul asupra proiectului, ideii, problemei. Fiți apoi pregătit pentru o reacție imediată din partea lor, care le reflectă entuziasmul. Exuberantul tinde să aibă cele mai multe conflicte cu Raționalul.

#### **Stilul de negociere practic:**

Cei cu acest stil sunt pragmatici, hotărâți, orientați spre rezultat, competitivi și competenți. Atacă și le place să vadă lucrurile rezolvate. Ca și exuberanții sunt foarte vorbăreți. Ei tind să fie excelenți în rezolvarea problemelor, fiind și cei care își asumă riscul cel mai mare (un aspect care poate să fie pozitiv, dacă învață cum să calculeze riscul). Latura lor negativă este că pot să fie aroganți, dominanți, să le lipsească încrederea în ceilalți și să acționeze fără să gândească. Pot să fie și foarte direcți și dictatoriali, și nu foarte buni ascultători. Tind să fie persoane care prețuiesc foarte mult timpul lor. În procesul de negociere au tendința să devină „bătăuși” și nu le pasă de interesele și problemele celui alt. Ei pot ajunge să comunice mai bine, concentrându-se să devină mai buni ascultători. Trebuie să învețe să nu mai fie atât de impulsivi și să răspundă doar după ce se gândesc de două ori. Trebuie să se stăpânească și să încerce să permită și celorlalți să participe în procesul de negociere. Mai au de învățat în modul de a-și exprima sentimentele și trebuie să depună efort pentru a deveni mai deschiși și mai interesați de dezvoltarea relațiilor.

Când negociați cu o persoană cu acest stil, vă sfătuim să treceți la subiect cât mai repede, nu pierdeți vremea, evitați să vă pierdeți în detalii. Trebuie să vă așteptați la decizii rapide, bazate pe logică și fapte. Practicul tinde să aibă cele mai multe conflicte cu Senzitivul.

#### **Stilul de negociere rațional:**

Cei care au acest stil dominant se consideră foarte înțelepți. Sunt cei care se gândesc cel mai mult la detalii; pot să ia deciziile foarte încet, pentru că ei caută întotdeauna răspunsul perfect. Ei sunt cei care impun regulile și cei care prevăd cum se vor întâmpla lucrurile. Spre deosebire de cei cu stilul practic, raționa-

lii evita să își asume riscuri. Ei pot fi descriși ca fiind deliberativi, conservatori, obiectivi și analitici. Pot fi descriși și ca indeciși, mult prea serioși și uneori rigizi. Cei care au acest stil ca dominant, își pot îmbunătăți comunicarea cu alții, încercând să se miște mai repede, să evite să se piardă în detalii fără sfârșit, să își asume mai multe riscuri, să înfrunte conflictele (nu să le evite) și să arate că sunt interesați de ceilalți. Atunci când negociați cu persoane raționale, urmați o abordare structurată pas cu pas, încercând să îi convingeți de punctul dumneavoastră de vedere. Folosiți scheme și grafice pentru a-i ajuta să înțeleagă abordarea dumneavoastră. Dați-le timp pentru a verifica datele și a reflecta asupra lor. Țineți minte că aceștia sunt motivați de acuratețea datelor, de logică. Raționalul tinde să aibă cele mai multe conflicte cu Exuberantul.

### CURSUL NR. 3<sup>10</sup>

#### **Personalitatea cadrului didactic și influența asupra activității de management al clasei**

**Acest curs conține:** descrierea principalelor calități ale unui bun manager de clasă, prezentarea selectivă a stilurilor manageriale.

#### **I. Calitățile profesorului manager**

Perspectiva managerială aduce în atenție o serie de calități necesare în contextul gestionării unui proces educațional dinamic și imprevizibil. În acest sens se pot adapta și particulariza calitățile profesorului manager prin evidențierea „**regulii celor 4 C**” foarte frecvent întâlnită în literatura de specialitate, conform căreia caracteristicile unui management performant sunt: **Coerența, Curajul, Claritatea, Considerația.**

**Coerența între obiectivele propuse și resursele alocate** este considerată punctul sensibil al oricărui manager în contextul în care toți avem senzația că în socialul actual obiectivele sunt în continuă creștere, în timp ce resursele scad într-un ritm alert. Alocarea resurselor este un punct decisiv în coordonarea unui grup, punct care trebuie să se facă conform priorităților foarte clar definite în prima fază, aceea de analiză și diagnoză a situației. Coerența se mai impune și între vorbe și fapte, consecvența devenind o premisă a succesului în gestionarea clasei de elevi. De asemenea, coerența între decizii este un factor hotărâtor în designul de ansamblu al procesului educațional, pentru că luarea unor decizii contradictorii, uneori într-un timp foarte scurt, denotă incapacitate și inconsecvență, ducând la destabilizarea unui întreg proces care antrenează multe resurse umane, valorice, materiale, financiare și temporale, emoționale, fenomen perturbator și nedorit. Atunci când un manager este atent la coerența acțiunilor sale, legitimitatea sa este rar contestată, indiferent de stil și chiar dacă grupul coordonat și colaboratorii nu sunt întotdeauna de acord cu deciziile luate. Absența coerenței duce întotdeauna și foarte rapid la contestarea și nerespectare profesorului cu rol de manager.

**Curajul** reprezintă în aceeași măsură cu inteligența, o calitate fundamentală a unui manager. Termenul „curaj” se referă la *forța intelectuală și morală și capacitatea de a lua decizii rapide, eficiente, uneori riscante, dar întotdeauna*

<sup>10</sup> Suport de curs realizat pe baza materialelor elaborate de conf. univ. dr. Simona Mioara Marin; preluare – prof. metodist **Cristina Butnaru.**

*oportune*. Curajul de a conduce și a lua decizii într-un context imprevizibil presupune deopotrivă și voință și tenacitate și perseverență pentru a realiza obiectivele propuse indiferent de constrângeri sau de forțele și contextul contradictoriu. E nevoie de curaj și tărie psihică în conducerea procesului educațional, în a le spune ce rezultate sunt bune și ce nu se ridică la nivelul așteptărilor, în a evidenția pozitiv sau negativ persoane sau fapte. Curajul este necesar și pentru a face față diverselor presiuni interne și externe care se exercită asupra unui profesor care-și propune să introducă schimbări într-o organizație școlară.

**Claritatea** corespunde celui de-al treilea principiu ce trebuie respectat de către un manager și înseamnă *a clarifica misiunea, obiectivele și strategia grupului de elevi precum și „regulile clasei” care stau la baza desfășurării procesului, valorile ce trebuie respectate și promovate, criteriile în baza cărora se va face evaluarea rezultatelor educaționale*. Claritatea presupune cu necesitate comunicarea și cooperarea care permit cunoașterea de către membrii organizației școlare și a grupului de elevi a rezultatelor obținute, a drumului parcurs, a dificultăților și obstacolelor, a deciziilor luate asupra derulării activităților și a organizației școlare în ansamblu. Asta înseamnă că fiecare profesor manager trebuie să se străduiască să asigure o *transparență optimă și să susțină relațiile reale de încredere și respect între el și elevii pe care îi conduce*.

**Considerația** stă la baza oricărui management performant și ar putea sta în fruntea ierarhiei pentru că *indică acordarea atenției cuvenite membrilor grupului școlar, ascultare, respect*. Managementul de succes nu începe de fapt cu strategia sau cu alte instrumente sofisticate de conducere, ci cu atenție de genul: respectarea personalității fiecărui elev, coleg sau colaborator extern, rezervarea timpului pentru a-i întâlni și a-i asculta, respectarea și rezolvarea problemelor și a dificultăților care par secundare dar care îi preocupă pe membrii grupului școlar.



### **Reflecție:**

Care trăsături, dintre cele patru, sunt mai puternice în personalitatea dumneavoastră? Există trăsături care necesită dezvoltare? Dacă da, care sunt evenimentele care v-au determinat să credeți acest lucru?

## **II. Stilurile manageriale – rezultat al îmbinării trăsăturilor de personalitate**

Personalizarea modului de realizare a atribuțiilor conferite de statutul managerial și ansamblul trăsăturilor, caracteristicilor, însușirilor specifice fiecărui profesor în coordonarea clasei de elevi desemnează stilul managerial educațional. În literatura de specialitate, stilurile manageriale au fost grupate în funcție de mai multe criterii, cele mai cunoscute fiind:

- autoritatea exercitată de manager;
- modelul lider-ship-ului situațional.

### **II.1. Autoritatea exercitată de manager**

#### **Stilul autoritar**

**Cuvinte-cheie:** control, impunere, sancțiune



Este propriu acelor manageri care refuză să accepte participarea grupului la îndeplinirea atribuțiilor manageriale. Managerii cu stil autoritar adoptă în mod unipersonal deciziile privind obiectivele și mijloacele realizării acestor obiective. Ei vor fi preocupați de realizarea sarcinilor, printr-un control riguros, urmat de sancțiuni pentru nerealizare. Acești conducători acordă o încredere nelimitată măsurilor organizatorice în direcția atingerii obiectivelor. Atitudinile sale pot genera teamă, deci o motivație negativă (pentru evitarea eșecului și a consecințelor desprinde din acesta).

### **Stilul democratic**

#### **Cuvinte-cheie: cooperare, monitorizare, degajare**

Este caracteristic managerilor care asigură participarea grupului școlar la procesul de conducere. Sub aspectelor consecințelor se apreciază că stilul democratic determină o reducere a tensiunilor, conflictelor, o puternică participare. Randamentul grupului nu este influențat de prezența sau absența managerului. Sancțiunile sunt explicate și uneori pot fi negociate.

### **Stilul permisiv (laissez-faire)**

#### **Cuvinte-cheie: libertate, spontaneitate, aleatoriu**

Se caracterizează prin evitarea oricărei intervenții în organizarea și conducerea grupului, plasând accentul pe organizarea și conducerea spontană. Prezența sau absența managerului nu are efecte la nivelul randamentului. Diferența între stilul permisiv și stilul democratic constă în starea moralului. În cazul managerului democratic moralul este ridicat deoarece conducătorul sprijină grupul. În cazul managerului permisiv moralul este ceva mai scăzut, deoarece conducătorul nu sprijină grupul în îndeplinirea sarcinii, iar elevii simt că nu au un punct de sprijin.

## **II.2. Modelul lider-ship-ului situațional**

### **Centrarea pe realizarea sarcinilor, pe competențele și performanțele elevilor**

#### **Cuvinte-cheie: performanță, învățare, angajament**

Este un stil managerial propriu profesorilor care sunt adepții perspectivei didactice în managementul clasei. Grupul este motivat prin evidențierea rezultatelor școlare. Managerul nu încearcă să valorifice trăsăturile de personalitate ale elevilor, ci dorește să impună dezvoltarea unor trăsături în acord cu scopurile managementului. Este încurajată competiția. Poate fi un stil potrivit pentru clasele de performanță, în care elevii sunt obișnuiți cu anumite standarde de pregătire școlară.

### **Centrarea pe relațiile interumane, pe motivație și climatul psihosocial**

#### **Cuvinte cheie: colaborare, reciprocitate, suport**

Se caracterizează prin importanța acordată relațiilor din grup. Managerul încearcă, potrivit perspectivei psihosociale, să creeze un climat educațional plăcut pentru fiecare elev. Este încurajată autocunoașterea în vederea dezvoltării motivației pentru învățare. Competiția cu sine este mai importantă decât competiția cu ceilalți.



Stilul managerial este hotărâtor nu numai în obținerea performanțelor școlare, ci și în adoptarea unei anumite atitudini pentru rezolvarea situațiilor de *criză educațională*.



Caracterizarea stilurilor de intervenție a cadrului didactic în situații de criză poate ajuta la identificarea unor trăsături ale personalității care pot fi conforme sau în neconcordanță cu situația creată. Modulul al II-lea al acestui program de formare va aborda criza educațională și rezolvarea ei, pe baza conceptelor studiate în Modulul I.



### **Temă individuală, obligatorie:**

1. În afară de „cei patru C”, și alte trăsături de personalitate pot influența activitatea managerului de clasă. Enumerați posibilele efecte, în activitatea de management, ale trăsăturilor de personalitate.

2. Sintetizați, în maxim o pagină, efectele unui management al clasei defectuos. Puteți să folosiți, ca punct de plecare, dezavantajele unor stiluri manageriale pe care le considerați nepotrivite.

Tema va fi postată pe site, în secțiunea „teme individuale”, până la data comunicată de formator în aceeași secțiune. Punctele 1 și 2 vor fi prezentate într-un singur document Word (Office 2003).

## **CURSUL NR. 4<sup>11</sup>**

### **Clasificarea crizei educaționale. Descriere conceptuală**

**Acest curs conține:** descrierea conceptului de criză educațională, caracterizarea generală a crizei educaționale, prezentarea atitudinilor care pot favoriza sau întreține criza, criteriile de clasificare a crizei educaționale și exemple.

#### **I. Definirea crizei educaționale**



Într-o abordare generală, criza este asociată cu o stare încordată, tensionată, care poate conține chiar situații-limită, elemente potențial periculoase pentru funcționalitatea sau viabilitatea unui sistem. În viața de zi cu zi, oamenii se confruntă negreșit cu diverse tipuri de criză: financiară, familială, criza de personalitate în anumite momente ale vieții, crize organice declanșate de unele maladii etc. Toate acestea se referă la niveluri concrete ale existenței fiecărei persoane, deci sunt crize de microsistem (familie, organismul uman etc). Există și crize la nivel de macrosistem, cel mai cunoscut și mediatizat exemplu fiind cel al recesiunii economice mondiale, declanșată în anul 2008. Este evident, după această succintă analiză a conceptului de „criză”, că între cea la nivel „macro” și cea la nivel „micro” există o strânsă legătură.. Orice dezechilibru într-un sistem general declanșează sincope și dificultăți în funcționarea elementelor care îl alcătuiesc. Invers – dacă unul sau mai multe micro sisteme își pierd din coerență și logică, sistemul general este afectat și nu-și mai poate îndeplini, într-un mod eficient, funcțiile și rolurile.

Prin analogie, funcționarea eficientă a clasei de elevi (ca sistem și ca grup social) poate fi asigurată numai dacă toți membrii ei (implicit legăturile sociale dintre aceștia) se simt confortabil și își pot pune în valoare calitățile. Problemele care pot genera disfuncționalități la nivelul clasei (comunicare educațională deficitară, management defectuos, probleme personale ale elevilor sau ale dirigin-

<sup>11</sup> Suport de curs realizat de psih. **Diamanta Luminița Bulai**, prof. **Cristina Butnaru**.

telui, dificultăți nerezolvate de învățare etc.) au un mare potențial de a declanșa criza educațională, dacă nu sunt identificate și rezolvate la timp.



**Criza educațională poate fi definită ca un eveniment sau un complex de evenimente nedorite, neașteptate și neplanificate, generatoare de pericolozitate pentru climatul, sănătatea ori siguranța clasei respective și a membrilor acesteia.**

Obs: există și situații în care criza educațională poate fi anticipată. Intervenția cu rol de profilaxie este esențială în aceste condiții. Chiar dacă nu se poate evita declanșarea crizei, există șanse ca intensitatea și durata acesteia să fie mai reduse. Cazul prezentat în continuare ilustrează modul în care a putut fi evitată o situație de criză la nivelul clasei.

### **Prezentare de caz:**

D.M., elevă în clasa a XII-a, vrea foarte mult să obțină note mari la bacalaurat, pentru a avea acces la facultatea pe care, din copilărie, dorește s-o urmeze. Învăță multe ore pe zi, a renunțat la pasiunea ei (cântatul la chitară) și nu mai iese deloc cu prietenii. La școală, orice notă sub 9 i se pare un eșec, iar îndrumările bine intenționate ale profesorilor sunt percepute de D.M. ca observații aspre, referitoare la incapacitățile ei. Cu colegii de clasă comunică din ce în ce mai puțin, dar creează conflicte trecătoare atunci când cineva obține o notă mai mare decât ea. Concurează cu elevii cei mai buni din clasă și îi percepe ca potențiali adversari la admiterea în facultate.

Profesorul-diriginte anticipează că, dacă eleva va continua în același ritm și stil, va declanșa o criză la nivelul clasei. Consideră că trebuie să intervină și s-o sprijine pe D.M. să depășească obstacolele emoționale, ajutând-o să se perceapă obiectiv atât pe sine, cât și pe colegii și profesorii ei.

După aplicarea unui plan de intervenție cu ajutorul dirigintelui, a mamei sale și a psihologului școlar, D.M. își dă seama că supramotivarea era cât pe ce să-i afecteze traseul profesional ales, dar și relațiile cu colegii și profesorii. Devine mai relaxată, acordă puțin timp chitarei, activitate care îi dă o stare de liniște interioară. Realizează că în clasă găsește sprijin în majoritatea colegilor. Conflictele din clasă, declanșate de concurența artificială indusă de D.M., inițial se răresc, scad în intensitate, iar în aproximativ două luni dispar complet.

D.M. obține la bacalaurat note de 9 și de 10 și este acceptată, fără probleme, la facultatea mult-dorită.

## **II. Caracteristicile unei situații de criză educațională**

Sintetizând caracteristicile unei crize să observăm că aceasta:

De regulă izbucnește instantaneu, declanșându-se fără avertizare;

- Debutază de obicei prin afectarea sistemului informațional: viciază mesajele, îngreunează comunicarea prin obstaculare permanentă, prin destructurarea canalelor, urmărind instaurarea stării de confuzie;
- Facilitează instalarea climatului de insecuritate;
- Generează stări de panică prin eliminarea reperelor de orientare valorică.

Elementele cu gradul cel mai mare de nocivitate le reprezintă „traumatismele” psihice și organizaționale, crizele paralizând și uneori chiar stopând activitățile curente, destructurând echilibrul organizației școlare atât în interior, prin confuzia și insecuritatea create, dar și în exterior, prin discreditarea imaginii colectivului.

lui și a cadrului didactic respectiv. În majoritatea situațiilor cadrele didactice își centrează eforturile și atenția, controlul și concentrarea asupra situațiilor didactice, asupra activității de predare ignorând, de multe ori, diversitatea situațiilor educaționale ca structuri complexe, atitudinal-relaționale. Involuntar, asemenea atitudini educaționale creează un teren propice apariției și dezvoltării fenomenelor de criză.

### III. Atitudini favorizante apariției și evoluției fenomenelor de criză educațională

În căutarea multitudinii de atitudini favorizante apariției și evoluției fenomenelor discutate, au fost identificate următoarele:

- intervenții tardive lipsite de promptitudine și rapiditate;
- reacții singulare, incoerente și absența unor strategii pe termen lung;
- absența fermității și a inconsecvenței prin neasumarea responsabilității intervențiilor;
- reprezentarea eronată a situației care generează sentimentul incompetenței și al neîncrederii în sine;
- teama de represalii din partea superiorilor ierarhici în cazul intervențiilor personale și declanșarea unei stări de așteptare pentru oferta de soluții din partea acestora.



#### Reflecție:

Atitudinile prezentate mai sus țin de comportamentul profesorului-diriginte. După părerea dumneavoastră, ce alte atitudini mai pot favoriza declanșarea crizei educaționale? Gândiți-vă și la alți factori educaționali care pot fi responsabili, prin anumite atitudini, de declanșarea crizei.

Recomandare: discutați aceste atitudini cu colegii din echipa de realizare a temei, sau la următoarea întâlnire în sala de formare.

### IV. Clasificarea crizei educaționale

Încercând o identificare a principalelor tipuri de criză, V. Ghinea («Gestiunea crizelor, o provocare pentru managementul educației»), alcătuiește următoarea tipologie:

#### a. După gradul de dezvoltare în timp

- *instantanee* (apare brusc, fără puțința anticipării prin predicții)
- *latentă* (există semne predictive ale crizei, chiar dacă aceasta încă nu se manifestă cu evidență);
- *intermitentă* (dispare în urma măsurilor de intervenție însă reappare după o anumită perioadă de timp);

#### b. După gradul de relevanță:

- *critică* (poate conduce la destructurarea organizației în care a apărut);
- *majoră* (prezintă efecte importante fără însă a împiedica redresarea organizațională);
- *minoră* (ocazională, se poate redresa și fără intervenția dirigintelui)

#### c. După numărul subiecților implicați:

- *individuală* (afectează un singur elev sau profesor, dar are potențial de

- extindere la nivelul grupului/clasei);
- *de grup* (afectează un grup de elevi, dar poate avea repercusiuni la nivelul clasei);
- *colectivă*, generalizată (poate avea sau nu potențial critic).



Clasificarea crizei educaționale este necesară pentru stabilirea etapelor care vor alcătui planul de intervenție. Fiecare strategie de intervenție rezolutivă va fi personalizată în funcție de tipologia crizei educaționale și de alte caracteristici, care vor fi abordate în Cursul nr. 5.

Exemplu:

Revenind la cazul elevei D.M., vom clasifica în continuare, ca exemplu, criza prezentată:

- După gradul de dezvoltare în timp, în cazul elevei D.M. avem de-a face cu o *criză latentă*, dar are și *elemente instantanee* (eleva declanșează uneori conflicte cu colegii);
- După gradul de relevanță, criza este *majoră la nivel personal*, cu potențial de transmitere la nivelul grupului;
- După numărul subiecților, este vorba despre o *criză individuală*.

### Temă obligatorie, în echipă

Discutați în echipe de 3-4 profesori despre situațiile de criză educațională cu care v-ați confruntat, *raportându-vă la experiența dumneavoastră de diriginți*. După discuții, realizați următoarele:

1. Alegeți o situație de criză și prezentați-o în câteva rânduri, cu accent pe comportamentele-cheie. Nu dați numele reale ale elevilor; procedați asemănător cu prezentarea cazului elevei D.M.
2. Clasificați situația de criză pe care ați prezentat-o, conform criteriilor enumerate în curs; explicați succint, pentru fiecare criteriu, motivele clasificării respective.



## CURSUL NR. 5<sup>12</sup>

### Identificarea situațiilor de criză educațională.

#### Evenimente declanșatoare

**Acest curs conține:** indicatori pentru identificarea crizei educaționale, analiza unor factori de risc în apariția crizei educaționale, exemple de evenimente declanșatoare.




### I. Reper practice privind identificarea situațiilor de criză educațională

Una dintre problemele cu care se confruntă unii profesori-diriginți este aceea că nu reușesc să decodifice (eficient, la timp sau chiar deloc) elementele de comportament care comunică prezența unei crize educaționale sau prefigurarea acesteia. Specialiștii sunt de părere

<sup>12</sup> Suport de curs realizat de prof. **Cristina Butnaru**, prof. psiholog **Ionela Lupu**.

că, deși unele atitudini pot masca simptomele crizei, aceasta poate fi identificată dacă există un plus de vigilență și de interes din partea managerului de clasă.

 **Manifestările comportamentale în situațiile de criză sunt reacții specifice, individualizate, ale elevilor la frustrările pe care le suportă în confruntarea cu solicitările mediului. Aceste manifestări au drept cauză un deficit de adaptare, care conduce la instalarea unei stări conflictuale – latente sau manifeste – între elev și mediul său: școala (cerințe, regulament, alți elevi, profesori), familia, mediul extrafamilial, chiar el însuși.**

Manifestările comportamentale ale crizei pot apărea la toate vârstele școlare, diferite fiind doar frecvența, motivele și semnificația lor morală. Identificarea situațiilor de criză educațională depinde atât de elevi, cât și de diriginte și alți factori educaționali (părinți, profesorii clasei, alți elevi). Dacă unele crize educaționale pot fi cu ușurință identificate, decodificate și relativ facil gestionate, există și situații în care dirigintele este nevoit să facă investigații, să apeleze la persoane de sprijin și să întărească sistemele de comunicare cu elevii.

În cele ce urmează, vom prezenta câteva semne ale unei posibile crize, acestea fiind printre cele mai frecvente identificate de specialiști. Deși aceste semne descriu o serie de manifestări individuale, ele pot fi extinse și la nivelul clasei, mai ales atunci când comportamentele sunt repetitive și asemănătoare în grup.

Semne ale unei posibile crize: indiferența constantă față de școală, atitudinile sfidătoare, manifestările impulsive, instabilitatea în comportament, indiferența afectivă, timiditatea aparentă sau manifestată brusc,

Comportamentele prezentate pot fi interpretate din două perspective: didactică și psihosocială<sup>13</sup>. Dirigitel didacticist va fi tentat să inhibe și să elimine astfel de comportamente exclusiv prin pedeapsă, punând totul pe seama elevilor și considerând că ele se datorează doar lipsei de interes pentru școală. Dirigitel psihosocial va încerca să identifice cauzele acestor comportamente și să gestioneze situațiile cu ajutorul celor mai potrivite strategii rezolutive. Există și posibilitatea abordării mixte, dat fiind faptul că *pedeapsa, explicată și corect administrată, poate avea efecte benefice de durată.*

## II. Factorii de risc pentru apariția crizei educaționale

Adolescența se caracterizează prin accelerarea dezvoltării tuturor proceselor, printr-o intelectualizare intensă (dezvoltare a gândirii abstracte), prin imbogățirea și lărgirea încorporării de conduite adulte care induce nevoia de independență. Acest context biopsihosocial favorizează apariția conflictelor intra și interpersonale, de la cele minore, trecătoare, până la conflictele majore și „teribilisme” potențial periculoase pentru sine și pentru relația cu ceilalți. Așadar, la vârsta adolescenței, criza personală infuzată în mediul școlar poate apărea chiar de la transformările specifice acestui stadiu de dezvoltare. Cu alte cuvinte, dirigitel -profesor de liceu- ar trebui să se aștepte la dificultăți încă înainte de a-și cunoaște clasa. Nu este mai puțin adevărat că mulți adolescenți reușesc să treacă uneori singuri, cu succes, peste obstacolele sociale, emoționale, școlare. Un rol important îl au comunicarea eficientă atât în familie cât și la școală, suportul afectiv, atitudinea deschisă și negociatoare a părinților și a profesorilor. Atunci când aceste condiții există, se creează și premisele unei adolescențe normale, fără

<sup>13</sup> Vezi Cursul nr. 1

manifestări extreme. Însă disfuncțiile la nivelul comunicării și al relațiilor sociale pot crea probleme și pot declanșa criza educațională.

Cei mai frecvenți factori de risc pentru declanșarea crizei educaționale sunt clasificați și sintetizați astfel:

#### A. Factori interni

##### A1. ai elevilor:

- *stima de sine scăzută*: poate conduce la conflicte în grupul de elevi, la manifestări violente sau de sfidare;
- *percepția subiectivă a aspectului fizic* („sunt urât/ă”, „prea gras/ă”, „prea slab/ă” etc): neimplicare în activitățile clasei, retragere, timiditate, motiv de critică din partea celorlalți;
- *problemele de dezvoltare intelectuală*: pot genera dificultăți de învățare, imaginea „elevului-problemă” care nu permite clasei să evolueze, izolare
- *criza de personalitate de la adolescență*: teribilisme, conflicte cu profesorii și cu colegii.

##### A2. ai profesorilor:

- *stima de sine scăzută*: poate crea imaginea profesorului fără autoritate, ezitant în decizii, ai cărui elevi acționează după bunul plac;
- *criza identității profesionale*: profesorul nu-și găsește locul și rolul într-un sistem care nu-i apreciază suficient misiunea de educator;
- *stilul managerial*<sup>14</sup>: lassez-fair-ul este cel mai susceptibil de a declanșa criza educațională, întrucât elevii se simt insecurizați din lipsa controlului;
- *probleme de sănătate*: stare de spirit neadecvată implicării active în viața școlară.

#### Reflecție:

Care credeți că sunt legăturile concrete dintre criza identității profesionale și criza educațională de la nivelul clasei de elevi?



#### B. Factori externi:

##### B1. ai elevilor:

- *mediul familial nefavorabil* (violența în familie, familiile dezorganizate, monoparentale, divorțul): poate cauza agresivitate față de colegi, autoizolare, fluctuații comportamentale, lipsa interesului pentru învățatură, abandon școlar;
- *grupurile cu preocupări antisociale* (furt, tâlhărie, consum de alcool, droguri): pericolul constă nu doar în manifestarea unor atitudini nepotrivite pentru școală, absenteism și abandonul școlar, ci și în extinderea în clasă a acestor obiceiuri nocive;
- *influențele din clasă*: o idee teribilistă, precum chiulul în masă, este relativ ușor indusă prin manipulare.

##### B2. ai profesorilor:

- *presiunile din cancelarie* cu privire la comportamentul unor elevi: pot genera stări afective care să împiedice prevenirea crizei educaționale;
- *factorii familiari*;
- *presiunea timpului și a programelor școlare*: pot împiedica atât identifi-

<sup>14</sup> Vezi Cursul nr. 3

- carea la timp a crizei educaționale, cât și gestionarea eficientă a acesteia;
- accesul dificil la formarea continuă și la sursele de informare.

### **III. Relația dintre factorii de risc și evenimentele declanșatoare de criză educațională**

Factorii prezentați la punctul II se caracterizează printr-un potențial mare de risc în declanșarea crizei educaționale, însă nu întotdeauna o determină. Însă, cu cât climatul din clasă este mai încordat, cu cât există mai mulți elevi care trec prin crize individuale (familiale sau de altă natură), cu atât riscul de apariție a crizei educaționale este mai mare. De cele mai multe ori, evenimentul declanșator se produce pe fondul unor tensiuni preexistente, funcționând ca un „declic” sau ca o supapă de presiune. Există și situații în care evenimentul declanșator apare într-un climat de relativă armonie; în acest caz fie este vorba despre un eveniment surprinzător prin intensitatea manifestării, fie există o acumulare mai veche, nemanifestată concret la nivelul relațiilor psihosociale din clasă.

Printre evenimentele declanșatoare de criză educațională întâlnim frecvent în activitatea școlară:

- conflictul interpersonal (elevi-elevi, profesori-elevi);
- conflictul între microgrupurile din clasă;
- rivalitatea și concurența neconstructivă între elevi;
- nedreptatea profesorului (sau situația percepută de elev ca nedreptate);
- minciuna;
- distrugerea de bunuri ale școlii (cu sau fără intenție);
- jignirile, etichetările;
- excluderea elevilor din anumite activități pe criterii subiective sau neexplicate;
- gestionarea deficitară a unor conflicte prelungite;
- indiferența elevilor sau a profesorului, lipsa de feed-back dintr-un sens sau altul etc.

Astfel de evenimente, dacă sunt abordate cu tact și corectitudine, pot fi gestionate cu eficiență, astfel încât să nu declanșeze sau să prelungească criza educațională. În altă ordine de idei, o bună cunoaștere a elevilor, implicit a problemelor familiale, sociale, emoționale, poate fi suficientă pentru identificarea comportamentelor predictive ale crizei și pentru gestionarea acesteia în cazul în care un eveniment declanșator a generat-o.



#### **Reflecție:**

Amintiți-vă de condițiile unei comunicări eficiente, pe care le-am abordat practic în cursul nr. 2. Regândiți aceste condiții din perspectiva rolului lor în prevenirea crizei educaționale.



## **I. Teme propuse cursanților în cadrul programului de formare „Dezvoltarea inteligenței emoționale pentru îmbunătățirea vieții școlare”**

### **Tema 1 aferentă Cursului 2 (de realizat în echipe de 3-5 membri)**

Pornind de la analiza psihosomaticii prezentată în Cursul nr. 2, concepeți o listă de șapte sugestii/sfaturi pentru îmbunătățirea vieții emoționale și a stării de sănătate. Explicați modul concret în care fiecare sfat/sugestie poate fi de ajutor. Puteți să folosiți următorul cadru de lucru (orientativ):

*Tabelul A10.1. Cadru de lucru pentru tema de casă 1*

<b>Sfatul/sugestia</b>	<b>Starea psihică/emoția imediat după aplicarea sfatului</b>	<b>Beneficii pe termen lung</b>

### **Tema 2 aferentă Cursului 3 (de realizat în echipe de 3-5 membri)**

Citiți cu atenție Cursul nr. 3, apoi analizați modul în care componentele inteligenței emoționale pot îmbunătăți viața școlară. Includeți în analiză atât profesorii, cât și elevii (separat sau în relație).

Folosiți următorul cadru de lucru (este orientativ, puteți să-l optimizați):

*Tabelul A10.2. Cadru de lucru pentru tema de casă 2*

<b>Componenta inteligenței emoționale</b>	<b>Cum poate îmbunătăți viața școlară?</b>
Conștiința emoțională	
Asertivitatea	
Respectul de sine	
Independența emoțională	
Empatia	
Capacitatea de a crea relații interpersonale eficiente	

### **Tema 3 de evaluare finală (de realizat individual):**

Prezentați un plan pentru dezvoltarea inteligenței emoționale a elevilor dumneavoastră. Indicați 1-3 obiective, termenele de realizare, activitățile concrete și resursele necesare. Planul poate viza inteligența emoțională în ansamblu sau aspecte specifice (de exemplu: controlul emoțiilor, pregătirea psihologică pentru examene, autocunoașterea etc.)

## II. Teme propuse cursanților în cadrul programului de formare „Managementul clasei și al crizei educaționale”

### Tema 1 aferentă Cursului 3 (de realizat individual)

1. Trăsăturile de personalitate ale managerului clasei îi pot influența activitatea. Enumerați, în coloanele alăturate, posibilele efecte, în activitatea de management, ale trăsăturilor de personalitate din tabelul de mai jos:

Tabelul A10.3. Cadru de lucru pentru tema de casă 1

<i>Trăsătura de personalitate</i>	<i>Efecte pozitive (dacă există)</i>	<i>Efecte negative (dacă există)</i>
Toleranță		
Dinamism		
Egoism		
Altruism		
Plăcerea de a domina		
Ezitare în luarea deciziilor		
Empatie		
Optimism		
Pesimism		
Inflexibilitate (neacceptarea altor păreri)		
Tendință spre hiperprotecție		
Asertivitate		

Aveți libertatea să adăugați și alte trăsături de personalitate, în afară de cele date în tabel.

2. Sintetizați, în maxim o pagină, efectele unui management al clasei defec-tuos. Puteți să folosiți, ca punct de plecare, dezavantajele unor stiluri manageriale pe care le considerați nepotrivite.

### Tema 2 aferentă Cursului 4 (de realizat în echipe)

Discutați în echipe de 3-4 profesori despre situațiile de criză educațională cu care v-ați confruntat, raportându-vă la experiența dumneavoastră de diriginți. După discuții, realizați următoarele:

3. Alegeți o situație de criză și prezentați-o în câteva rânduri, cu accent pe comportamentele-cheie.
4. Clasificați situația de criză pe care ați prezentat-o, conform criteriilor enu-merate în Cursul nr. 4; explicați succint, pentru fiecare criteriu, motivele clasificării respective.

### **Tema 3 de evaluare finală, aferentă întregului program de formare (de realizat individual)**

Pornind de la un caz concret, real sau ipotetic, construiți un plan de intervenție în situație de criză educațională. Menționați:

- Rolurile manageriale implicate în strategia rezolutivă;
- Trăsăturile de personalitate ale managerului, necesare pentru rezolvarea crizei;
- Persoanele sau instituțiile de sprijin;
- Obiectivul principal al planului;
- Acțiunile subsumate obiectivului și termenele de realizare.

**Autoeducație** – proces de formare a propriei personalități prin eforturi personale; complex de activități pentru dezvoltarea personală sau profesională, desfășurate în mod conștient fără suportul direct al unui mentor (profesor, facilitator);

**Autoformare** – pregătire profesională / dezvoltare a competențelor prin activități autoinițiate;

**Competență profesională** – ansamblu structurat de cunoștințe, experiențe și atitudini dezvoltate prin învățare, care permit rezolvarea de probleme specifice unui domeniu; capacitate de a utiliza la nivel optim achizițiile profesionale teoretice și practice;

**Dezvoltare profesională** – proces ce are ca obiectiv însușirea sau completarea de cunoștințe teoretice și practice necesare exercitării, la nivel optim, a profesiei;

**Educația adulților** – un tip de educație desfășurată prin modalități specifice, având ca scop completarea sau continuarea studiilor persoanelor mature (în medii formale, nonformale sau informale) în vederea adaptării sociale sau profesionale;

**Formare continuă a cadrelor didactice** – demers particularizat de educație a adulților, bazat pe achiziții de natură metodică și psihopedagogică conectate cu nevoile de dezvoltare profesională, realizat în vederea creșterii calității și a eficienței actului educațional;

**Învățare autodirijată** – proces în care inițiativa o dețin indivizii, cu sau fără ajutorul altora, referitor la diagnosticarea propriilor nevoi de învățare, formularea scopurilor învățării, alegerea și implementarea unor strategii de învățare adecvate, evaluarea rezultatelor învățării;

**Mediu personalizat de dezvoltare profesională** – totalitatea condițiilor pedagogice și tehnologice care asigură experiențe individualizate de învățare, adaptabile la caracteristicile și nevoile particulare ale cursanților;

**Nevoie de dezvoltare profesională** – un decalaj între competențele prezente și cele necesare optimizării practicii profesionale, soluționabil prin participarea la diverse modalități de dezvoltare profesională (cursuri, seminarii, schimburi de experiență, autoformare etc.);

**Nevoie de formare continuă** – un decalaj între competențele prezente și cele necesare optimizării practicii profesionale, soluționabil prin participarea la cursuri de formare continuă;

**Nevoie explicită de dezvoltare profesională** – un decalaj observabil (prin autoanaliza activității didactice sau prin evaluarea externă) între competențele profesionale prezente și cele necesare desfășurării unui proces instructiv-educativ adaptat trebuințelor elevilor și dinamicii sociale;

**Nevoie implicită de dezvoltare profesională** – o aspirație personală cu caracter subiectiv, conexasă cu nevoile explicite de dezvoltare profesională, ce poate declanșa stări tensionale intra- sau interindividuale reflectate în eficiența rezultatelor activității de dezvoltare profesională;

**Nevoie individuală de dezvoltare profesională** – rezultatul îmbinării dintre nevoile explicite și nevoile implicite de dezvoltare profesională, la nivel personal;

**Platformă online** – un instrument de lucru creat cu ajutorul tehnologiilor multimedia în scopul furnizării la distanță a unor secvențe de curs, având la bază principiile psihopedagogice esențiale (interacțiune, individualizare, învățare participativă);

**Sistem de formare clasic (față-în-față)** – totalitatea componentelor psihopedagogice elaborate în scopul furnizării programelor de formare continuă în sala de curs;

**Sistem de formare la distanță (e-learning)** – totalitatea componentelor psihopedagogice elaborate în scopul furnizării programelor de formare continuă pe platforme online;

**Sistem de formare mixt (blended-learning)** – totalitatea componentelor psihopedagogice elaborate în scopul formării continue pe baza unui concept ce combină elemente ale educației de tip tradițional (față-în față) cu unele secvențe educaționale furnizate la distanță (e-learning).

---

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

**Vicol, Nelu.**

Formarea continuă a cadrelor didactice: nevoi și priorități de dezvoltare profesională:  
Monografie / Nelu Vicol, Cristina Butnaru; coord. șt.: Lilia Pogolșa; Inst. de Științe ale  
Educației. – Chișinău: IȘE, 2019 (Tipogr. „Print Caro”). – 188 p.: diagr., tab.

Bibliogr.: p. 118-127 (206 tit.). – 15 ex.

ISBN 978-9975-48-163-2.

37.091

V-55

---