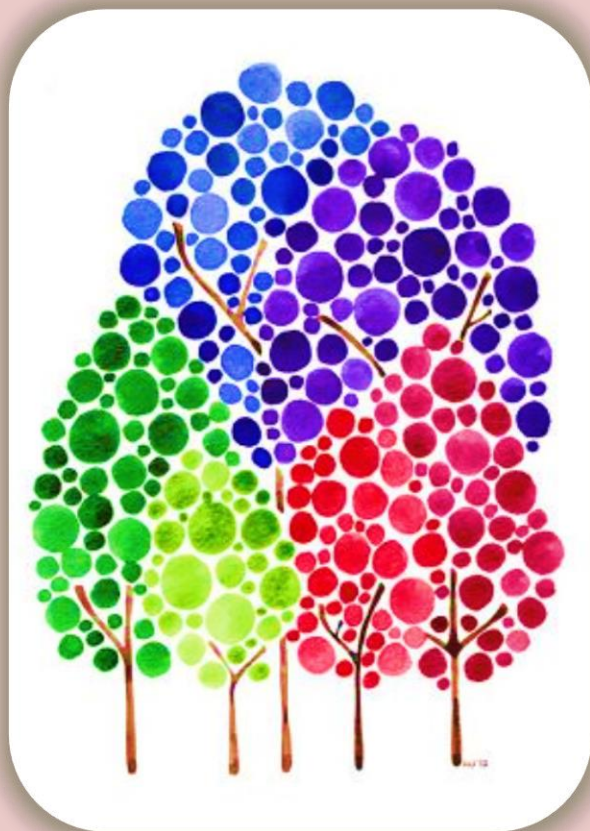


**Aliona AFANAS**

---



**FORMAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ  
A CADRELOR DIDACTICE:  
REPERE CONCEPTUALE ȘI METODOLOGICE**

---

*Chișinău, 2021*

MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII  
Institutul de Științe ale Educației

**Aliona AFANAS**

**FORMAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ  
A CADRELOR DIDACTICE:  
REPERE CONCEPTUALE ȘI METODOLOGICE**

*Monografie*

Chișinău, 2021

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

Lucrarea este elaborată în proiectul de cercetare științifică 19.00208.1908.09  
*Teoria și praxiologia formării profesionale continue a cadrelor didactice*  
în cadrul **Programului de postdoctorat (2019-2020)**.

**Autor:**

*Aliona AFANAS, doctor în pedagogie, conferențiar universitar*

**Coordonator științific:**

*Lilia POGOLȘA, doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar*

**Referenți:**

*Tatiana Callo, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, ANACEC*

*Nicolae Silistraru, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, UST*

*Viorica Andrițchi, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, UST*

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

*Ștefania Isac, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, IȘE*

*Aliona Paniș, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, IȘE*

Monografia *Formarea profesională continuă a cadrelor didactice: repere conceptuale și metodologice* reflectă problematica formării profesionale continue a cadrelor didactice prin dimensiunile conceptuale și metodologice, analiza politicilor de formare profesională continuă a cadrelor didactice, conceptul de competențe profesionale, care este fundamental în formarea unui cadru didactic și în vederea obținerii rezultatelor școlare în sistemul educațional. Or, rezultatele științifice obținute ilustrează valorificarea pedagogică a formării profesionale continue, a competențelor cadrelor didactice ca o parte componentă a domeniului educațional, antropologic, psihologic și sociologic.

Materialele prezentate în lucrare pot fi utilizate de cercetători, formatori, cadre didactice și științifico-didactice, studenții, masteranzii, doctoranzii din domeniul pedagogic – în formarea profesională continuă a cadrelor didactice.

**Redactor-șef:** Stela Luca

*„Cel mai bun mijloc de a învăța să te cunoști  
e să încerci a-i înțelege pe ceilalți”.*

*(A. Gide)*

*„Idea valorii este foarte relativă,  
câci fiecare o măsoară după interesul său”.*

*(M. Eminescu)*

## Lista abrevierilor

ANACEC	– Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare
CCD	– Casa Corpului Didactic
CPD	– competențele profesionale dezvoltate
CT	– competențele transversale
DPC	– dezvoltare profesională continuă
DPCD	– dezvoltarea profesională a cadrelor didactice
ED	– educația adulților
EP	– educație permanentă
EE	– eșantion experimental
EC	– eșantion de constatare
EF	– eșantion de formare
EM	– eșantion martor
ECS	– sprijinul acordat la începutul carierei ( <i>Early Career Support</i> )
FCT	– Formarea Centrelor Teritoriale
FD	– Formarea la Distanță
FPC	– formare profesională continuă
FPC(T)	– Formare Profesională Continuă (în Teritoriu)
FPI	– formarea profesională inițială
IȘE	– Institutul de Științe ale Educației
ÎPTPV	– Învățarea pe tot Parcursul Vieții
LEN	– Legea Educației Naționale
MECC	– Ministerul Educației, Culturii și Cercetării
MFP	– managementul formării profesionale
MCFPC	– Managementul Calității Formării Profesionale Continue
REM	– Resurse Educaționale Moderne
TEM	– Tehnologii Educaționale Moderne
UE	– Uniunea Europeană
USARB	– Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți
USPEE	– Universitatea de Studii Politice și Economice Europene „Constantin Stere” din Chișinău
UST	– Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul în Chișinău)
USC	– Universitatea de Stat din Comrat

## INTRODUCERE

Lucrarea prezintă reperele conceptuale și metodologice ale *formării profesionale continue*, repere analizate în literatura de specialitate din domeniu. Prin utilizarea unei analize complexe, care a inclus diverse surse de cercetare și prin investigarea unor multiple categorii de actori, cercetarea propune o analiză sistematică a cadrului de politici și teoriilor științifice în domeniul formării profesionale continue la nivel internațional și național.

Totodată, încă mai există o serie de deficiențe care se regăsesc în documentele strategice și de politici, acestea urmând a fi soluționate prin fundamentarea procesului de modernizare a sistemului educațional în baza implementării Codului Educației.

În acest context, menționăm doar câteva dintre aceste deficiențe majore:

- diminuarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice afectează negativ calitatea educației și slab contribuie la dezvoltarea unei societăți și a unei economii bazate pe cunoaștere;
- sistemul de monitorizare, evaluare și asigurare a calității rezultatelor școlare trebuie racordat mai activ la prevederile curriculare privind formarea de competențe, la rigorile programelor internaționale de evaluare;
- centrarea programelor de formare profesională continuă pe necesitățile reale ale cadrelor didactice de către prestatorii de servicii educaționale, axate pe formarea de competențe profesionale necesare asigurării unui proces educațional de calitate;
- cadrele didactice contribuie insuficient la asigurarea calității în educație atâta timp cât nu dețin competențele necesare pentru a aplica eficient documentele de politici elaborate (*Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general, Standardele de eficiență a învățării, Curricula școlare dezvoltate în bază de competențe, ediția 2018–2019*) etc.
- prevederile cadrului legislativ cu privire la dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice corespund parțial cerințelor actuale ale sistemului educațional, aspirațiilor și direcțiilor strategice promovate de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării.

În atare context, formare profesională continuă a cadrelor didactice devine definitorie. Dezvoltarea profesională continuă nu poate fi opțională în educație atâta timp cât lucrurile sunt într-o continuă mișcare, cerințele

și standardele curriculare sunt complexe, iar complexitatea actului educațional necesită modernizare continuă și corelare internațională. Incluziunea competențelor-cheie în curriculumul național implică, de asemenea, o serie de schimbări în școli (la nivel de proiectare de curriculum, metodologie, evaluare, materiale didactice și organizare) și în cele din urmă, activitatea de predare-învățare-evaluare în aceste instituții vizează responsabilitatea cadrelor didactice.

Astfel, se prezintă o imagine de ansamblu asupra cadrului general al formării profesionale continue, descriind conceptul de formare profesională continuă, principiile, teoriile științifice, cadrul legislativ în acest domeniu, principalele instituții responsabile de formarea profesională continuă și ofertele de formare. Totodată se prezintă detalii privind participarea la formarea profesională continuă a cadrelor didactice, prin abordarea unor aspecte legate de formarea în cadrul instituțiilor de profil, universităților, centrelor educaționale etc.

În monografie este trasat *scopul* acestei lucrări de a conceptualiza domeniile de competențe ale cadrelor didactice în sistemul educațional, iar realizarea acestora este demonstrată prin analizele și reflecțiile prezentate în cele patru capitole.

Lucrarea prezintă mai multe componente ale formării profesionale continue a cadrelor didactice:

- *Concepte și politici ale formării profesionale continue a cadrelor didactice*, prezentate prin viziunea cercetătorilor cu privire la conceptul de formare profesională continuă a cadrelor didactice, analiza politicilor de formare profesională continuă a cadrelor didactice la nivel internațional și național, viziuni comparative ale standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice la nivel internațional și național, conceptul de competențe profesionale, care este fundamental în formarea unui cadru didactic și în vederea obținerii rezultatelor școlare în sistemul educațional.
- *Fundamente epistemice ale formării profesionale continue a cadrelor didactice* analizate prin: abordările teoretice ale formării profesionale continue a cadrelor didactice prin paradigme ale învățării/formării și teorii științifice, modelele ca produs al activității științifice și ca rezultat al reflecției teoretice și al sintezelor practice; componentele profesionalizării pentru cariera didactică, conceptele de dezvoltare profesională a cadrelor didactice și învățare pe tot parcursul vieții, principii și funcții ale formării profesionale continue; dezvoltarea profesională și evoluția în carieră.

- *Determinări pedagogice ale formării profesionale continue a cadrelor didactice* prezintă Modelul pedagogic de formare profesională continuă a competențelor cadrelor didactice, dezvoltarea profesională și evoluția în carieră, condițiile de realizare a predării și învățării/formării, formarea cadrelor didactice în contexte formale, nonformale și informale din perspectivă constructivistă, programele de formare profesională continuă a cadrelor didactice – instrument de dezvoltare a competențelor profesionale; analiza curriculumului programelor de formare profesională continuă (componentele structurale), *conceptele fundamentale* referitoare la curriculum: curriculum ca *paradigmă* și ca proiect pedagogic de tip curricular; fundamentele curriculumului: *generale, specific-pedagogice*, domeniile curriculumului, produsele curriculumului; procesul de elaborare a curriculumului în vederea reglării activității și a validării lui sociale, la nivel de sistem și proces de învățământ, finalitățile programelor de formare profesională continuă (scopuri, obiective, conținuturi), toate acestea determinând **domeniile principale ale competențelor cadrelor didactice: relația cu elevii, managementul clasei de elevi, cunoștințele de specialitate, proiectare și planificare, predare-învățare, evaluare și monitorizare**. Analiza domeniilor de competențe ale cadrelor didactice a identificat următoarele competențe profesionale ale cadrelor didactice: **competența managerială, competența relațională, competența cunoștințe de specialitate, competența proiectare și planificare, competența de predare-învățare, competența evaluare și monitorizare**.
- *Constructul praxiologic al formării profesionale continue a cadrelor didactice* prezintă contextul și designul experimental, metodele și instrumentele utilizate în experimentul pedagogic, eșantionul experimental, *domeniile de competențe ale cadrelor didactice* ca element de noutate în cercetarea pedagogică: competența relațională, competența de predare-învățare, competența managerială, competența proiectare și planificare, competența cunoștințe de specialitate, competența evaluare și monitorizare în cadrul sistemului de formare profesională continuă.



# Capitolul 1.

## CONCEPTE ȘI POLITICI ALE FORMĂRII PROFESIONALE CONTINUE A CADRELOR DIDACTICE

**C**onceptele ale formării profesionale continue a cadrelor didactice prezintă viziunea cercetătorilor cu privire la conceptul de formare profesională continuă a cadrelor didactice, analiza politicilor de formare profesională continuă a cadrelor didactice la nivel internațional și național, analiza comparativă a standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice la nivel internațional și național, conceptul de competențe profesionale, care este fundamental în formarea unui cadru didactic și în vederea obținerii rezultatelor școlare în sistemul educațional.

### 1.1. Semnificații teoretice ale conceptului de formare profesională continuă

În literatura de specialitate, formarea profesională continuă este analizată în contextul mai multor concepte: educație permanentă, educația adulților, învățare pe tot parcursul vieții. Formarea profesională continuă în contextul educației permanente este analizată de specialiștii: L. Hainaut, H. Hartung; educația adulților – E. Nuissl, K. Pehl, N. Vințeanu et al. Cercetătorul G. Văideanu consideră că educația permanentă acționează ca un principiu integrator, articulează mai multe niveluri și tipuri ale educației, pentru a deveni continuă în timp și în spațiu. În viziunea cercetătorului educația permanentă este modalitatea persoanei de a se adapta în diferite contexte sociale, educaționale etc. [187, p. 140].

Problema formării profesionale continue a cadrelor didactice este în atenția mai multor cercetători: V. Blackburn [12], G. Moisan [12], R. Bolam [18], F. Piettre [164], Șt. Iosifescu [100] – au analizat modalitățile de organizare și realizare a formării profesionale continue a cadrelor didactice; Gh. Dumitrescu [76], A. Manolache [76], A. Rosianu [76], R. Iucu [101; 102; 103; 104; 105; 106], I. Pânișoară [151] et al. – au examinat specificul formării persoanelor adulte și a formării profesionale continue a personalului didactic; S. Cristea [52; 53; 54; 55; 56; 57; 58; 59; 60; 61] – analizează

perspectiva teleologică a curriculumului, conceptele fundamentale referitoare la curriculum, M.D. Bocoș [13; 15; 16] – dimensiunea practic-acțională și instrumentală a curriculumului, instrumentul care organizează procesul instructiv-educativ având la bază formarea competențelor generale și competențe specifice, în baza conținuturilor instructiv-educative; Ch. Hadji a fundamentat procesul de formare a formatorilor [*Apud* 30] etc. În Republica Moldova problema formării profesionale continue a cadrelor didactice este analizată de diverși cercetători: T. Callo [28; 29; 30; 31; 32; 33] – conceptualizarea teoretico-metodologică a formării profesionale a cadrelor didactice și educației lingvistice a elevilor și profesorilor din perspectiva fenomenului de integralitate pedagogică; N. Bucun [25] – identificarea direcțiilor de adaptare a managementului resurselor umane la problematica sistemului de învățământ; N. Silistraru [180; 181; 182] – conceptul de identitate etnică ca valoare în educația modernă; V. Mândâcanu [125] – fundamentarea teoretică și metodologică a măiestriei pedagogice; L. Pogoșă [166; 167; 168] – fundamentarea teoretică și praxiologică a managementului curriculumului în învățământul preuniversitar; V. Andrițchi [3; 4] – fundamentarea teoretică și metodologică a managementului resurselor umane în învățământul preuniversitar; A. Bolboceanu [19; 20] – elucidarea dimensiunilor echilibrului emoțional al cadrului didactic contemporan; O. Dandara [65; 66; 67] – conturarea profilului de competență al cadrului didactic din învățământul preuniversitar; M. Cojocaru-Boroșan [44; 45; 46; 47; 48; 49] – fundamentarea teoretică și metodologică a culturii emoționale a cadrului didactic; S. Baci [7; 8] – conceptualizarea managementului calității în sistemul educațional, Victoria Cojocaru [43] – conceptul de inovație în cercetarea pedagogică, N. Vicol [188, 189, 190] – conceptul de identitate profesională a cadrelor didactice etc. Printre prioritățile formării profesionale continue, tindem să menționăm:

- Promovarea funcționalității sistemului educațional în contextul reformelor educaționale;
- Aplicarea și difuzarea modelelor și informațiilor achiziționate prin cercetare și evaluare în cadrul stagiilor de formare profesională continuă;
- Promovarea cooperării naționale și internaționale în condițiile solicitate de piața muncii;
- Asigurarea accesului la formarea profesională continuă a cadrelor didactice în diferite faze din activitatea acestora;
- Promovarea modelelor care vizează dezvoltarea comunității profesionale;

- Dezvoltarea stagiilor de formare profesională continuă și altor forme de formare individualizate;
- Utilizarea TIC în organizarea și realizarea activităților cu formabilii etc. [118, p. 29].

Cercetătorul A. Neculau analizează conceptul de formare profesională continuă în sens larg, accentuând schimbarea structurii personalității și a dezvoltării culturii interacționării, menționează autorul T. Callo [30, p. 14]. Astfel formarea înseamnă nu doar transmitere și achiziție, ci și influențare prin interacțiune, prin intermediul normelor și valorilor propuse de contextul psihosocial. De asemenea, autoarea T. Callo concluzionează că „prin analiza conceptuală, formarea continuă are loc numai și numai dacă: se produce o schimbare profesională; schimbarea este la nivel de cunoaștere; de atitudine; de comportament; se produce o adaptare și aceasta este dependentă de situație” [30, p. 16]. Alți cercetători consideră formarea profesională continuă o validare în serviciu (D. Vaillant), menționează scopul formării continue în formarea adulților pe tot parcursul vieții, argumentând specificul sec. XXI, care este unul al umanizării și cunoașterii (G. Vaysse). Astfel deducem că specificul formării profesionale continue constă în dezvoltarea personală și profesională prin achiziționarea noilor competențe în domeniile: didactica disciplinei, TICE, managementul calității în sistemul educațional, schimbările sociale, pedagogice, culturale, tehnice etc. F. Pietrre definește formarea profesională continuă drept ansamblu de activități și de practici care cer o implicare în vederea amplificării cunoștințelor, perfecționării competențelor, analizei și dezvoltării atitudinilor profesionale [164, p. 10]. Accentul în formarea profesională continuă se deplasează spre profesionalizare, spre nevoile profesionale ale cadrului didactic.

Cercetătorul N.F. Severin Grundtvig (1783-1872) are contribuția privind geneza educației adulților, de unde și diverse proiecte de mobilitate la nivel european au acest nume. În perioada respectivă scopul activităților aveau un scop „iluminist, reparator”, pentru a compensa unele lacune în sistemul educațional din acea epocă.

După al doilea război mondial, preocupările privind educația permanentă devin mai active și au generat mai multe dificultăți de interpretare și de aplicare. Cercetătorul D.H. Dave, în 1973, prezintă diverse clarificări privind delimitarea conceptelor pedagogice: *educația adulților și educația permanentă* [69]. Prin urmare, educația adulților nu se confundă cu educația permanentă, așa cum s-a încercat, pe alocuri, să se interpreteze con-

ceptul, ci este o componentă a acesteia. Totodată, menționăm că educația adulților nu trebuie să urmeze o etapă de educație formală, o treaptă de școlarizare instituțională. Această abordare este întâlnită mai frecvent în Germania, dar poate fi regăsită și în concepțiile unor pedagogi români. De exemplu, George Văideanu consideră că „educația adulților, ca activitate continuă care urmează pe cea școlară și/sau universitară/formală, este astăzi fundamentală prin calitatea și extensia ei socială, pentru transformarea educației permanente într-o realitate socio-pedagogică” [187, p. 79]. Educația permanentă este un motor al societății în sec. XXI, este o componentă distinctă în sistemul educațional, care vizează integrarea și armonizarea educației copiilor, tinerilor și a adulților [75, p. 11]. Unii autori prezintă educația permanentă ca o concepție privind educația, un principiu și un sistem de obiective educative care se referă la pregătirea oamenilor astfel, încât acesta să-și întrețină capacitatea de autoinstruire și de autoeducație în vederea adaptării optime la viața socială contemporană caracterizată prin schimbări rapide [*ibidem*].

Cercetătorul S. Cristea utilizează noțiunea de perfecționare a cadrelor didactice paralel cu noțiunea de formare continuă, care reprezintă „o activitate cu un conținut pedagogic și social proiectată, realizată și dezvoltată în cadrul sistemului de învățământ, cu funcție managerială de reglare/autoreglare continuă a procesului de învățământ, la toate nivelurile sale de referință (funcțional/structural/operațional)” [61, pp. 69-71].

Perspectiva psihosociologică de analiză a educației adulților argumentează în favoarea educației/învățării pe tot parcursul vieții. Cercetătorul A. Neculau menționează că educația adulților nu este o continuare a educației școlare tradiționale, dar este, mai degrabă, o continuare ce vizează achiziționarea de noi informații și orientări valorice, bazate pe modele acționale de care are nevoie omul contemporan [138].

Contextul evoluției și dezvoltării în sec. XXI este diferit datorită unor fenomene cum ar fi: fenomenul globalizării, revoluția tehnologică din domeniul TICE, rolul inovației, al societății bazate pe cunoaștere, ceea ce contribuie la schimbarea sistemului de valori și atitudini, probleme referitoare la mediu, ecologie etc. În acest context, învățarea permanentă ar fi „principalul instrument care poate asigura reușita acestei tranziții” [39, p. 81]. În comunicarea „*Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*” din 2001, Comisia Europeană a renunțat la definirea conceptului de învățare pe tot parcursul vieții, deoarece presupune un spectru mai îngust, referindu-se la formarea profesională, ocupabilitatea și adaptabilitatea for-

ței de muncă. Astfel, cercetarea noastră vizează conceptul de formare profesională și dezvoltare profesională a cadrelor didactice în contextul învățării pe tot parcursul vieții, care este o componentă a educației adulților și, respectiv, a educației permanente. Analizând conceptul de învățare pe tot parcursul vieții, menționăm că este un concept multidimensional, care implică trei dimensiuni: orizontală („spațială”), verticală („temporală”) și transversală („acțională”). Dimensiunea orizontală (*lifewide learning*) accentuează prezența și necesitatea proceselor de învățare în toate aspectele vieții personale, profesionale și sociale. Dimensiunea verticală (*lifelong learning*) se referă la prezența și necesitatea proceselor de învățare pe tot parcursul vieții, indiferent de vârstă. Dimensiunea acțională (*learning for live*) prezintă diversificarea câmpului educațional, îmbogățirea acestuia cu conținuturi integrate, care accentuează formarea unor competențe-cheie, specifice unei societăți bazate pe cunoaștere [39, p. 82].

Ca o componentă în educația adulților, formarea profesională continuă a cadrelor didactice aparține sistemului formal de organizare a activităților, acestea având drept scop *profesionalizarea carierei didactice*, concept foarte mult discutat și promovat în cadrul sistemului educațional. Formarea profesională continuă a cadrelor didactice într-un local instituționalizat amplifică prin următoarele aspecte: stagiile de formare profesională continuă se adresează unui *grup-țintă delimitat* cu ajutorul unor criterii explicite (exemplu: cadre didactice din sistemul de învățământ general, profesori de la discipline din aceeași arie curriculară etc.), au la baza activități profesionale *obiective educaționale* cu un grad ridicat de operaționalitate (delimitează foarte concret, prin anumiți pași, direcțiile de activitate), sunt *proiectate psihopedagogic*, astfel încât să asigure dezvoltarea unor competențe profesionale clare (cadrele didactice au o formare profesională în domeniul pedagogiei și psihologiei, cunosc particularitățile de vârstă ale elevilor etc.), sunt realizate de *specialiști atestați în domeniu*, au o *bună delimitare în timp* (se desfășoară conform unui calendar aprobat la nivel instituțional, local și național) și se încheie cu *certificarea* cadrelor didactice care au promovat toate probele de *evaluare*.

Cercetătorul L. Lefter a fundamentat reperele teoretice și condițiile psihopedagogice specifice necesare construirii unui model de formare profesională inițială a cadrelor didactice, care valorifică fundamentele sociale, psihologice și pedagogice din perspectiva paradigmei educației centrate pe elev [119].

M. Huncă constată insuficiența conceptelor teoretice și a mecanismelor metodologice de formare continuă a cadrelor didactice raportate

la nevoile instituționale și personale și la realizarea conexiunii inverse, ca factor de profesionalizare a cadrelor didactice [98].

Prin urmare, după cum menționează cercetătorul Vladimir Guțu, „formarea continuă devine o necesitate permanentă a cadrelor didactice indiferent de domeniul profesional și de nivelul pregătirii fiecăruia, deoarece ea reprezintă calea de la profesorul care improvizează și încearcă diverse modele ale demersului didactic, către profesorul care știe și poate să-și argumenteze deciziile profesionale pentru a obține rezultate performante în domeniul educațional” [98, p. 3].

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

În literatura de specialitate se vehiculează noțiunea de formare inițială continuă, care prevede centrarea pe numeroase competențe formate progresiv pe tot parcursul vieții. Aceste competențe se dezvoltă încadrându-se în etapele formării inițiale, a formării practice, a inserției profesionale, apoi în practica meseriei, astfel se consolidează evaluarea/validarea profesională. Activitățile de formare continuă sunt structurate în funcție de nevoile colective și individuale determinate de profesori. Pentru a obține un plan de formare continuă diversificat și echilibrat, se ține cont de nevoile referitoare la diferite dimensiuni în jurul cărora se structurează în mod egal formarea inițială:

- o solidă cultură generală;
- abilități relaționale, atitudini de acceptare, toleranță și deschidere față de toți elevii;
- gestionarea disciplinelor și a programelor de studii specifice acestora;
- competențe în domeniul didacticii, a gestiunii clasei și evaluării acesteia;
- cunoașterea istoriei profesiei (conștientizarea rolului social și a dimensiunii etice) și a capacității de a se identifica cu aceasta în privința evoluției ei [143, p. 10];
- competențe referitoare la cercetare-acțiune și la inovație;

- o capacitate de funcționare autonomă și creativă, un spirit critic și capacitate de reflecție asupra practicii sale [143, p. 11].

Formarea profesională continuă înglobează o realitate vastă. Obiectivele care ghidează activitățile de formare sunt grupate pe trei axe de dezvoltare: dezvoltare personală, dezvoltare în raport cu nevoile organizaționale și dezvoltare profesională [143, p. 11]. Pentru a răspunde nevoilor de dezvoltare personală, formarea continuă permite actualizarea cunoștințelor și a abilităților în ceea ce privește fundamentele predării: metode pedagogice, cunoștințe disciplinare sau de specialitate în formarea profesională etc. Formarea profesională continuă permite de a avea o atitudine critică față de modalitățile de a face și de a iniția cercetarea în mediul școlar.

Pentru a susține dezvoltarea în raport cu nevoile organizaționale, formarea profesională continuă contribuie la achiziționarea cunoștințelor referitoare la cadrul organizațional în care evoluează personalul didactic. Formarea profesională continuă trebuie, mai ales, să asigure implementarea legilor, regulamentelor, politicilor și a programelor de studii. De asemenea, formarea profesională continuă susține dezvoltarea competențelor pentru a asigura funcționarea eficientă într-o societate aflată în schimbare. Personalul didactic astfel achiziționează cunoștințe, formează abilități și atitudini pentru a participa la realizarea intereselor școlii, pentru a colabora cu părinții, pentru a lucra cu partenerii săi într-o organizație școlară [143, p. 11]. Esențial este ca nevoile de dezvoltare personală să fie încadrate în proiecte de formare profesională continuă individuale și colective. Alegerea formei de FPC/DP aparține cadrului didactic, menționează A. Paniș, care trebuie să-și identifice nevoile proprii de formare în raport cu ofertele de formare și cu nevoile personale de dezvoltare, în baza unei analize a calității și avantajelor programelor de FPC existente [146, p. 44].

Analiza opiniilor autorilor cu privire la formarea profesională continuă direcționează la triada de dimensiuni [111]:

- *dimensiunea cognitiv-axiologică*, care este axată pe capacități biofizice fundamentale (biologice, fizice, temperamentale) și capacități cognitiv-intelectuale (cognitiv-concrete, intelectual-raționale și intelectual-instrumentale);
- *dimensiunea motivațional-atitudinală* caracterizată de capacitățile reglatorii referitoare la: domeniul afectiv, motivațional, volițional, valoric-atitudinal, al orientării în problematică;
- *dimensiunea acțional-strategică* axată pe competențe normative-generale și competențe acțional-metodologice (în previziunea,

planificarea, organizarea situațiilor educaționale, în luarea deciziilor, în îndrumarea elevilor, în finalizarea, reglarea acțiunilor).

Sintetizând ideile de mai sus, putem defini conceptual de *formare profesională continuă*, ca un ansamblu de activități și practici educaționale, care vizează planificarea, organizarea, realizarea unui sistem de acțiuni necesare dezvoltării profesionale și personale ale cadrului didactic pentru amplificarea cunoștințelor, perfecționarea competențelor, analiza și dezvoltarea atitudinilor profesionale, vizând profesionalizarea carierei didactice în contextual provocărilor societale.

Prin urmare, putem constata următoarele:

Formarea profesională continuă a cadrelor didactice presupune *obiective strategice de dezvoltare personală și profesională*, realizarea cărora necesită:

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

Noțiunile de dezvoltare profesională a cadrelor didactice și învățare pe tot parcursul vieții reprezintă componente esențiale ale vieții profesionale și personale în activitatea cadrului didactic. De asemenea, complexitatea procesului de dezvoltare profesională și învățare pe tot parcursul vieții poartă un caracter teoretic și aplicativ. Identificarea oportunităților de dezvoltare profesională a cadrelor didactice în contextul învățării pe tot parcursul vieții se realizează de către fiecare furnizor în parte, dar se subordonează unor documente de politică educațională comune sistemului de formare profesională continuă. Eficacitatea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice rezultă din implementarea, în primul rând, a unor documente normative la nivel de sistem de formare continuă, și, totodată, din realizarea proceselor de formare profesională continuă de către formatori calificați în domeniul dat.



## 1.2. Relevanța valorică a politicilor de formare profesională continuă în contextul învățării pe tot parcursul vieții

### 1.2.1. Reglementări privind formarea profesională continuă a personalului didactic / de conducere la nivel internațional

În subcapitolul de față sunt prezentate reglementările privind FPC, atât cele existente la nivel european, cât și cele adoptate la nivel național. Se vor lua în considerație, pe de o parte, reglementările programatice și politicile publice referitoare la formarea cadrelor didactice – fiind evidențiate obiectivele centrale ale acestora, iar, pe de altă parte, vor fi prezentate direcțiile generale ale reglementărilor normative (legi, hotărâri de guvern, documente conceptuale, regulamente etc.). Analiza literaturii de specialitate, viziunile prezentate de mai mulți autori [179, pp. 54-55] definesc formarea profesională continuă structurată în jurul a *trei piloni*:

#### 1) Dezvoltarea profesională și personală a cadrelor didactice

Țările membre ale Uniunii Europene evidențiază obiectivele care vizează dezvoltarea competențelor profesionale, prin: actualizarea competențelor bazale și a cunoștințelor din domeniile didacticii și disciplinei; formarea de noi competențe; didactica disciplinelor; inițiere în utilizarea de noi metode și mijloace de învățământ.

2) *Ameliorarea calității sistemelor de educație, a cursurilor oferite, a altor servicii educaționale oferite de instituțiile de învățământ și a practicilor pedagogice ale educatorilor*

Acest pilon este susținut în special datorită componentelor psiho-socio-pedagogice ale profesorilor, unde se punctează aspecte, precum: favorizarea interdisciplinarității și amplificarea lucrului în echipă; o mai mare deschidere spre inovație; formarea pentru gestionarea situațiilor de criză la nivelul școlii; punerea în acțiune a unor priorități pedagogice și educaționale; dezvoltarea abilităților necesare gestionării relațiilor umane [184, p. 41].

#### 3) *Ameliorarea interacțiunii dintre lumea educației și ansamblul societății*

Acest pilon vizează crearea și susținerea legăturilor dintre mediile educațional și economic; provocarea unui interes stimulativ pentru investigarea unor factori economic-sociali; adaptarea permanentă la schimbările socioculturale [184, p. 42].

La nivel european, există o serie de elemente care influențează participarea cadrelor didactice la dezvoltarea profesională continuă și la adecvarea acestora în contextul educațional și social. Astfel, timpul pe care profesorii din învățământul secundar inferior îl petrec în dezvoltarea profesională continuă este mai mare în țările în care aceasta este obligatorie.

Există și neconcordanțe între oferta de dezvoltare profesională continuă și nevoile exprimate de profesori. Aceste neconcordanțe sunt, în general, mai scăzute în țările în care școlile și profesorii înșiși sunt responsabili de stabilirea priorităților de formare. Ratele mai mari de participare la dezvoltarea profesională sunt asociate și cu niveluri mai ridicate de sprijin financiar și cu posibilitatea de a participa la activitățile de dezvoltare profesională continuă în timpul programului de lucru. Cele mai frecvente bariere în calea participării la dezvoltarea profesională indicate de profesori sunt lipsa timpului, respectiv suprapunerea programelor cu activitățile didactice și absența stimulentei [34, p. 56].

În Republica Moldova au fost elaborate mai multe documente normative ce vizează formarea/dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice: Programul Național pentru dezvoltarea resurselor umane în învățământul general din Republica Moldova 2016-2020, Chișinău, 2016; Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău, 2018. Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul ministrului educației nr. 1124 din 20 iulie 2018; Standarde de competență profesională ale cadrelor de conducere din învățământul general. Chișinău, 2018. Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul ministrului educației nr. 1124 din 20 iulie 2018 etc. [177; 206; 207]. În contextul dat, menționăm **Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 Educația 2020** [211], aprobată prin *Hotărârea Guvernului nr. 994 din 14.11.2014*, unde este prezentată o diagnoză a sistemului educațional și stabilește direcțiile de acțiuni pentru fiecare domeniu, vizând îmbunătățirea situației existente în sistemul educațional. În mod special, **Strategia** vizează obiective și acțiuni pentru *sporirea atractivității profesiei de cadru didactic, atragerea și menținerea cadrelor performante în sistem, asigurarea unui echilibru cantitativ și structural între oferta și cererea de cadre didactice la toate nivelurile sistemului educațional, reconceptualizarea formării inițiale a cadrelor didactice prin dezvoltarea competențelor necesare pentru realizarea noului parcurs educațional într-o societate globală a cunoașterii, precum și eficientizarea și flexibilizarea sistemului de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale.*

Printre *recomandările Comisiei Europene* în domeniu, pentru țările membre, se remarcă zece acțiuni-cheie, inserate în documentele *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes* și *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes* (Strasbourg, 2012), care

sunt perfect valabile și pentru sistemul educațional din Republica Moldova, punând accentul pe îmbunătățirea calității resurselor umane, și anume:

- Definirea competențelor și a calităților necesare cadrelor didactice;
- Actualizarea sistemului de recrutare a celor mai buni candidați pentru profesia didactică;
- Asigurarea unui sprijin sistematic cadrelor didactice debutante pentru inserție profesională;
- Revizuirea ofertei de formare continuă pentru asigurarea participării profesorilor în învățarea profesională prin colaborare pe tot parcursul activității;
- Construirea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice pe baza feedback-ului permanent privind performanța lor [177, p. 4].

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

Totuși în perioada 2014-2015, prin efortul susținut al Ministerului Educației și cu sprijinul partenerilor de dezvoltare, au fost elaborate o serie de *studii* care semnalează în detaliu problemele cu care se confruntă sistemul educațional din Republica Moldova, inclusiv cele privind dezvoltarea resurselor umane, deficitul și fluctuația de personal didactic, nemulțumirile legate de salarizare și condițiile de muncă, statutul social scăzut al cadrelor didactice etc.

Aceste documente includ:

- *Studiul SABER-Teachers pentru Moldova al Băncii Mondiale*, care a analizat politicile de personal și a adus numeroase recomandări cu referire la contextul internațional.
- *Studiul de evaluare a sistemului și a programelor de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul general din Republica Moldova (2014)*, realizat de Ministerul Educației cu sprijinul

*Open Society Foundations*, în care a fost analizat și evaluat sistemul de formare profesională continuă și au fost generate o serie de recomandări de politici pentru reformarea domeniului dat.

- *Studiul privind măsurile de politici pentru îmbunătățirea atragerii, pregătirii și menținerii personalului didactic în sistemul de învățământ general din Republica Moldova (2014-2015)* (Ministerul Educației, Open Society Foundations), care prezintă analiza detaliată a problemelor din domeniul dezvoltării resurselor umane din educație și a cauzelor acestora, propunând recomandări concrete pentru remediere [177, p. 5].

De asemenea, a fost elaborat și aprobat **Programul Național pentru dezvoltarea resurselor umane în învățământul general din Republica Moldova 2016-2020**, care prezintă principalele probleme identificate în domeniul dezvoltării resurselor umane din educație în Republica Moldova și trasează obiectivele generale și specifice, precum și planul de acțiuni pentru realizarea acestora [177, p. 50].

Un alt aspect important în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice reprezintă și mobilitatea formării cadrelor didactice între diferite țări. Mobilitatea asigură multe beneficii pentru profesorul individual în cauză, precum și pentru sistemul educațional. Posibilitatea calificării pentru a lucra la diferite niveluri ale educației este importantă pentru dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice. Mobilitatea este o parte integrantă a dezvoltării profesionale și trebuie recunoscută ca atare. Recunoașterea cunoștințelor și abilităților acumulate prin studii sau munca în străinătate este un stimulent important pentru creșterea mobilității între profesori. Mobilitatea profesorilor poate asigura o ofertă echilibrată de posturi în toate regiunile și țările. Mobilitatea este importantă în pregătirea profesorilor și pentru a face față multitudinii de provocări ale claselor multiculturale. Este, de asemenea, importantă continuarea descoperirilor curente către implementarea sistemelor structurate pentru recunoașterea abilităților și experienței dobândite în afara educației ca mijloc de încurajare a mobilității mai mari între profesori și de asigurare a unor căi flexibile de reintegrare în profesie [183, pp. 94-96].

## **A. Reglementări programatice și politici publice**

Politicile de la nivelul Uniunii Europene (UE) în domeniul formării profesionale continue constituie puncte de reper pentru elaborarea, de către fiecare stat care aspiră la aderarea la standardele europene, a regle-

mentărilor, politicilor și direcțiilor de acțiune specifice. Cele mai semnificative documente europene de politică în domeniu vor fi sintetizate în cele ce urmează.

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

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

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

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

**Comunicarea Comisiei Europene** (iunie, 2010), intitulată „Un nou impuls pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării profesionale pentru a sprijini strategia Europa 2020”, propune, în termeni generali, o viitoare agenda pentru politica europeană în domeniul formării profesionale și continue.

**Comunicatul de la Bruges** (decembrie, 2010), privind revizuirea abordării strategice și a priorităților procesului de la Copenhaga pentru

perioada 2010-2020. Au fost definite obiectivele strategice pe termen lung pentru următorul deceniu (2011-2020). „Viitoarea piață europeană a forței de muncă se va confrunta simultan cu o populație îmbătrânită și cu efecte din ce în ce mai mici de persoane tinere. Prin urmare, adulților și, în special, lucrătorilor mai în vârstă li se va cere din ce în ce mai mult să își actualizeze și să își lărgască sfera de competențe și abilități prin FPC. Această necesitate din ce în ce mai mare de învățare pe tot parcursul vieții înseamnă că ar trebui să dispunem de moduri mai flexibile de furnizare, de oferte de formare personalizate și de sisteme bine stabilite de validare a învățării nonformale și informale”.

**Strategia Europa 2020** (2010) este strategia pe zece ani prin care Uniunea Europeană își propune să sprijine creșterea economică și ocuparea forței de muncă. Obiectivul ei este mai mult decât de a depăși criza din care economiile își revin acum treptat. Strategia își propune să elimine deficiențele modelului de dezvoltare și să creeze condiții favorabile pentru o creștere economică inteligentă, durabilă și favorabilă incluziunii. Cinci dintre inițiativele emblematice ale Strategiei se referă la modernizarea educației și FPC.

**Educația și formarea într-o Europă inteligentă, durabilă și favorabilă incluziunii** (septembrie, 2012) este o Rezoluție a Parlamentului European. În pofida unei îmbunătățiri a educației și a FPC, pentru majoritatea populației UE învățarea pe tot parcursul vieții încă nu este o realitate. Plecând de la premisa conform căreia creșterea economică trebuie să se bazeze prioritar pe educație, cunoaștere, inovare și politici sociale adecvate încât UE să iasă din actuala criză, pare cu atât mai important să se aplice în mod adecvat politicile din acest domeniu în cadrul Strategiei UE 2020, pentru a depăși cu succes această perioadă critică.

Cadrul „**Educația pentru dezvoltare durabilă: către atingerea obiectivelor de dezvoltare durabilă** (ESD pentru 2030)” se bazează pe experiențele programului de acțiune globală în cele cinci domenii prioritare de acțiune ale politicii, educației și formării, educatorilor, tineret și comunități [162].

Comisia pentru Cultură și Educație a Parlamentului European a efectuat un studiu corelat cu cele trei etape ale dezvoltării profesionale a cadrelor didactice (formarea profesională inițială (FPI), sprijinul acordat la începutul carierei și dezvoltarea profesională continuă), axat pe următoarele: parcurgerea bibliografiei de specialitate și a reglementărilor existente, interviuri și realizarea unor analize fundamentale cu profesorii, formato-

rii, manageri de programe FPI, elevi și personal de decizie din șapte state membre (Austria, Finlanda, Franța, Irlanda, Italia, Lituania și Olanda). Concluziile acestui studiu le prezintă autorul Mușata Bocoș [184, p. 44], grupate în trei categorii:

- 1) În multe țări, formarea cadrelor didactice este prioritară, reformele de la nivelul național aliniindu-se recomandărilor Uniunii Europene.
- 2) Reformele politicilor se concentrează asupra FPI și se orientează într-o măsură mai mică asupra ECS și DPC.
- 3) Între structurile FPI, ECS și DPC nu există o coordonare apreciazabilă, formarea profesorilor nefiind privită ca un proces continuu. Reformele accentuează FPI, mai precis sprijinul acordat la începutul carierei. Totodată, DPC este asigurată în multe țări, în ciuda faptului că, pe de o parte, lipsesc stimulentele pentru participarea la aceste programe, iar, pe de altă parte, există bariere în calea participării, care țin de preocupările și înclinațiile individuale.

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

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

- Importanța tratării formării profesorilor ca un proces continuu, corelând cele trei componente: FPI, ECS și DPC, din nevoia de a răspunde provocărilor practicii didactice. De asemenea, se menționează asigurarea transparenței ECS și DPC pentru o corelare mai bună a nevoilor proprii cu serviciile oferite, dar și cu așteptările angajatorilor referitoare la formarea profesională continuă a cadrelor didactice.
- A doua recomandare este adresată factorilor interesați de la nivel național și este legată de modalitatea în care sunt elaborate și puse în practică elementele reformei menite să armonizeze cu progresele la nivel european privind formarea inițială și continuă. De asemenea, se recomandă instituirea la nivel național, local și școlar structuri de ECS și DPC.
- A treia recomandare se adresează părților interesate de la nivel național și local/școlar și se referă la finanțarea formării profesorilor care trebuie să acopere nevoile concrete, pentru a se putea implementa reformele [184, p. 45].

În Republica Moldova, conform ultimelor decizii, formarea profesională continuă, în diferite perioade a fost realizată fie gratuit pentru formarea acestora la Modulul A. *Didactica disciplinei* (10 credite), fie este cu plată: Modulul B. *Psihopedagogie*, Modulul C. *Tehnologii Informaționale și Comunicabile în Educație*, Modulul D. *Branding profesional* (10 credite) (decizia MECC din 2020).

## **B. Reglementări normative privind formarea profesională continuă**

În viziune sistemică, demersurile de optimizare educațională se realizează sub aspectul paradigmelor educaționale și curriculare, dar și al strategiilor didactice, de evaluare și al resurselor umane în procesul educațional. Astfel, succesul reformelor în sistemul educațional depinde, în mare măsură, de resursele umane implicate, adică de cadrele didactice. În contextul analizelor referitoare la dinamica profesiei de cadru didactic se identifică două aspecte critice: în primul rând creșterea atractivității altor domenii de activitate și a altor profesii (de exemplu: profesiile ce vizează noile tehnologii), iar în al doilea rând, degradarea percepției tinerilor asupra statutului acestei profesii, mai ales din cauza nenumăratelor critici aduse sistemului educațional și salarizarea minimă a persoanelor implicate în acest sistem.

La nivel general, formarea profesională a cadrelor didactice presupune parcurgerea a trei etape: formarea profesională inițială (FPI) sprijinită acordat la începutul carierei (*Early Career Support*, ECS) și dezvoltarea profesională continuă (DPC). Formarea continuă a personalului didactic – redenumită din ce în ce mai frecvent „*formare profesională continuă*” pentru a exprima continuitatea și coerența dintre diferitele etape ale carierei didactice, în contextul învățării pe tot parcursul vieții [168, p. 21] – *are statut diferit de la o țară la alta: este întotdeauna considerată un drept, dar variază între obligativitate și opțiune.*



Tabelul 1.1. Tabel sinoptic al sistemului de formare profesională continuă [Apud 168, pp. 18-20]

Țara	Reglementări normative	Statutul FPC (obligatoriu/facultativ)	Autorizarea și certificarea stagilor de FPC	Cadrul instituțional/Furnizori de FPC	Forme de FPC (periodică, curentă, modulară, conversia profesională etc.)	Standarde de FPC	Programe/Oferte de programe	Finanțarea de stat, sponsorizată, individuală sau mixtă
<b>Austria</b>	Legea federală privind sprijinirea educației adulților (2003). Legea federală privind organizarea FPC a cadrelor didactice (2005).	Facultativ	CertIFICATE	Colegii universitare de FPC publice și private.	Modulară	Nu există.	Tematice	Mixtă
<b>Germania</b>	Legea pentru educația adulților. Legea privind actualizarea asistenței de formare (2012). Legea formării profesionale (2015). Legea federală a Asistenței de FPC (2015).	Obligatoriu	CertIFICATE	Instituții de stat FPC.	Periodică modulară; conversie profesională	Standarde pentru formarea profesorilor (2014).	Multimodulare, monomodulare, tematice	Mixtă

<b>Italia</b>	Regulamentul FPC (2015).	Obligatoriu/ (cel puțin 8 zile o dată la 4 ani); facultativ (2 zile o dată la 4 ani).	Certificate	Departamente universitare publice și private.	Periodică, curentă, modulară, conversațională profesională etc.	-	Multimodulare, monomodulare, tematice.	Mixtă
<b>Finlanda</b>	Legi privind calificările cadrelor didactice (1998; 2003; 2005).	Facultativ (3/5 zile în an)	Certificate	Centre de FPC subordonate universităților.	Periodice	-	Multimodulare, monomodulare, tematice.	Mixtă
<b>Spania</b>	Legea Organică a Calificărilor și Formării Profesionale (2002). Legea învățământului (2006).	Facultativ (o dată la 3 ani)	Certificate	Centre de FPC în cadrul instituțiilor de profil sau universități.	Periodice	Cadrul European al Calificărilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții (EQF).	Tematice	Mixtă
<b>Franța, spațiul francofon</b>	Codul Educației (2007)	Obligatoriu	Certificate	Școli superioare de profesorat și educație, în cadrul universităților; Centrul de formare pedagogică; GRETA (grup de instituții de învățământ de învățământ publice locale).	Periodică, curentă, modulară, conversațională profesională.	Norme și standarde de calitate în educație și formare. (2014).	Multimodulare, monomodulare, tematice.	Mixtă

<b>Republica Moldova</b>	Hotărârea Guvernului nr.1224 (2004). Codul Educației (2014).	Obligativu (o dată la 3 ani)	Certificate; Diplome de recalificare/ calificare profesională suplimentară.	Instituții de profil; Departamente în cadrul universităților; Centre educaționale.	Periodică, curentă, modulară, conversațională.	Standarde de FPC (2007); Regulamentul privind implementarea Standardelor de FPC a cadrelor didactice (2009).	Multimedial, monomedial, tematic.	Mixtă
<b>România</b>	Legea Educației din România(1995). Strategia pe termen scurt și mediu pentru dezvoltare profesională continuă (2005-2010). Legea Educației Naționale (2011).	Obligativu (o dată la 5 ani)	Certificate; Diplome de recalificare/ calificare profesională suplimentară.	Instituții științifico-didactice; Departamentul pentru pregătirea didactică a cadrelor didactice din cadrul universităților; – Casa Corpului Didactic.	Periodică, curentă, modulară, conversațională.	Standardele de FPC pentru funcțiile didactice și funcțiile de conducere, de îndrumare și control din învățământul preuniversitar (2004).	Multimedial, monomedial, tematic.	Mixtă
<b>Federația Rusă</b>	Legea federală de calificare a lucrătorilor din învățământ (2012). Concepția Națională de Educație a Federației Ruse până în 2025. Legislația de Stat a Federației Ruse (2013). Programul de stat al Federației Ruse (2013-2020).	Facultativ	Certificate; Diplome de recalificare/ calificare profesională suplimentară.	– Academii ( <i>de învățământ, de științe ale educației, de studii postuniversitare</i> ). Asociații; Universități; Centre interregionale de pregătire a pedagogilor.	Periodică, curentă, modulară, conversațională.	Regulamentul de dezvoltare, adoptarea și aplicarea standardelor profesionale (2013).	Multimedial, monomedial, tematic.	Mixtă

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

Prezentul tabel are drept scop prezentarea și analiza critică a sistemului de FPC la nivel național și internațional oferit cadrelor didactice din perspectiva dezvoltărilor recente din sistemul educațional. Problema competitivității resurselor umane a fost repusă pe agenda de decizie ca domeniu prioritar de intervenție pe termen scurt în contextul eforturilor Republicii Moldova de a contracara efectele crizei economice mondiale.

Starea de fapt a sistemului de FPC a fost analizată pe mai multe dimensiuni:

- prevederile cadrului legislativ cu privire la dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice în diverse țări;
- statutul FPC (obligatoriu/facultativ);
- autorizarea și certificarea stagiilor de FPC;
- cadrul instituțional / furnizorii de FPC;
- forme de FPC (periodică, curentă, modulară, conversia profesională etc.);
- standardele de FPC;
- accesul cadrelor didactice și posibilitățile de participare în cadrul programelor de formare continuă;
- finanțarea programelor de FPC.

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

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

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

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

Un alt aspect important îl reprezintă statutul dezvoltării profesionale continue (DPC). În general, DPC poate fi considerată obligatorie (adică există un minim de dezvoltare profesională continuă pe care toate cadrele didactice trebuie să o efectueze). Aceasta poate fi una dintre obligațiunile statutare ale cadrelor didactice în conformitate cu reglementările, cu documentele de politici relevante sau cu contractele de muncă (dar nu este definită o durată minimă); sau poate fi opțională pentru profesori. DPC este obligatorie pentru toți profesorii din învățământul primar și secundar în 21 de sisteme educaționale. În toate acestea există un număr minim de ore, zile sau credite pe care cadrele didactice trebuie să le finalizeze într-o anumită perioadă. În alte 14 sisteme educaționale, DPC este considerată ca fiind una dintre îndatoririle profesionale obligatorii ale cadrelor didactice,

însă regulamentele și documentele de politici educaționale nu definesc un număr minim de ore obligatorii. În celelalte 7 țări (și în Franța, la nivel secundar), nu există nici o obligație statuară (legală) pentru profesori de a participa la DPC, însă este la latitudinea profesorilor dacă participă sau nu [68, pp. 56-57].

În peste 20 de țări europene, DPC este considerată o îndatorire profesională, însă nu în toate cazurile cadrele didactice au obligația, în mod explicit, de a lua parte la cursuri de formare continuă. De exemplu, chiar dacă Franța, Islanda, Olanda și Suedia acceptă ideea conform căreia formarea continuă a profesorilor constituie o obligație profesională, nu pun sub semnul obligativității participarea la astfel de cursuri; dacă profesorii optează pentru DPC, sunt încurajați și motivați prin acordarea unor bonusuri de natură salarială și/sau prin valorificarea unor oportunități de promovare în carieră. În Spania, Luxemburg, Polonia, Portugalia, Slovenia și Slovacia, în ciuda faptului că formarea continuă a cadrelor didactice este opțională, aceasta este legată în mod direct de avansarea în carieră sau creșterea salarială. Astfel, Spania și Luxemburg oferă un bonus salarial profesorilor care se înscriu la astfel de programe de formare, iar în Polonia, Portugalia, Slovacia și Slovenia, prin participarea la aceste programe de formare cadrele didactice acumulează un număr de credite, care sunt luate în calcul atunci când este vorba de avansare în carieră. În același context, sunt obligate să participe la programe de formare continuă cadrele didactice nou-numite, în țări precum Grecia, Italia și Cipru.

În legătură cu alocarea și distribuirea fondurilor pentru finanțarea DPC, se constată inexistența unui model unic la nivel european. Nicio țară nu alocă un beget, pentru fiecare persoană în parte, pentru a participa la programe de formare profesională continuă. În unele state, Bulgaria, Germania, Irlanda, Spania, Franța, Malta, Portugalia și Ungaria, autoritatea centrală pentru educație este cea care manageriază bugetul alocat DPC. În altele, Ministerul Educației este răspunzător de alocarea bugetului către școli (Italia), reprezentanții ministerului la nivel zonal (România – inspectoratele școlare județene), autorități locale (Estonia – finanțarea pentru formare este inclusă în baza fondului de salarii pentru cadrele didactice, fond care poate fi suplimentat de autoritățile locale). Există și țări în care resursele financiare pentru formare țin de alte fonduri: bugetul pentru formare în Republica Cehă și Olanda face parte din fondul alocat școlilor, pe când în Lituania, iar, în ultimii doi ani și în România (aici includem și Republica Moldova), s-au pus bazele unui sistem de finanțare fundamentat pe

principiul coșul elevului sau finanțarea per elev, o parte din acesta poate fi folosit de școli pentru DPC a cadrelor didactice. În schimb, sunt țări precum Țara Galilor, în care este susținută finanțarea guvernamentală pentru diferite burse de formare a profesorilor [68, pp. 57-58].

În cadrul analizei sistemului de formare profesională continuă a cadrelor didactice un rol important îl are planificarea DPC la nivelul instituției școlare. În 25 de sisteme educaționale, școlile trebuie să aibă un plan pentru DPC. În 19 dintre acestea, autoritatea de cel mai înalt nivel stabilește această obligație și reglementează, de asemenea, condițiile specifice în care funcționează planurile DPC. În celelalte sisteme educaționale, această responsabilitate este împărțită cu alte niveluri de autoritate (adică cu autoritățile locale și la nivel de școală în comunitatea franceză din Belgia și Regatul Unit (Scoția), precum și cu autoritățile regionale în Albania). În 18 țări nu este obligatoriu ca școlile să elaboreze un plan DPC, dar o planificare DPC la nivel de școală poate exista. În școlile în care planificarea școlară a DPC este obligatorie, dispozițiile legale pot include anumite cerințe obligatorii, de exemplu, dacă DPC ar trebui inclusă în planul de dezvoltare școlară sau frecvența cu care ar trebui să se realizeze planificarea. Planificarea DPC face parte din planul de dezvoltare a școlii în 22 de sisteme educaționale, în unele instituții acesta este un document separat (de exemplu în Cipru și Regatul Unit (Scoția)). În alte sisteme educaționale planul de DPC este parte componentă în planul de dezvoltare a școlii (ex. comunitatea flamandă din Belgia). În alte țări (ex. Bulgaria, Lituania, Regatul Unit (Anglia și Irlanda de Nord), Bosnia și Herțegovina, Liechtenstein și Norvegia), documentele de politici și regulamentele nu specifică frecvența cu care ar trebui actualizate planurile DPC. În celelalte țări, planurile pentru DPC sunt produse în mod normal în fiecare an. Excepțiile sunt țări precum: Italia, Regatul Unit (Țara Galilor), în care planurile de DPC sunt elaborate la fiecare trei ani, iar în Munte-Negru, la fiecare doi ani. În opt sisteme educaționale, autoritățile competente specifică anumite elemente pe care trebuie să le includă planurile de DPC școlare, cum ar fi o listă a activităților DPC planificate, rezultatele, intervalul de timp și bugetul [68, pp. 58-60].

Aproape toate țările europene oferă cadrelor didactice îndemnizații financiare atunci când aceștia sunt dispuși să-și asume responsabilități suplimentare. Aceste activități pot include supravegherea elevilor după ore, participarea la conducerea școlii, acordarea de sprijin pentru alți profesori, îndeplinirea funcției de șef de departament, membru în comisii de

selecție sau de examinare, participarea la organisme naționale sau internaționale, organizarea materialelor didactice etc. Îndemnizațiile pentru responsabilitățile suplimentare sunt alocate atât la nivel central pentru unele dintre activitățile reglementate, cât și la nivelul școlii pentru sarcinile specifice care intră în sfera de aplicare a managementului autonom al bugetelor delegate școlii. Plus la aceasta, cadrele didactice din toate țările europene, cu excepția Ciprului, Letoniei, Lituaniei, Maltei, României și Marii Britanii (Scoția), primesc o remunerație în plus pentru orele suplimentare, adică timpul de lucru care depășește numărul de ore specificate în contractul de muncă sau în condițiile de muncă. În general, conducerea școlii este organismul responsabil, care ia decizia privind alocarea acestui tip de indemnizație. În multe cazuri, plata orelor suplimentare este definită la nivel central și are valori cuprinse între 130% și 200% din salariul calculat pe oră sau din veniturile medii pentru o oră de predare, iar conducerea școlii înregistrează numărul de ore suplimentare care trebuie remunerate. Trebuie de menționat însă, că plata orelor suplimentare adesea se limitează la un anumit procent din salariul de bază.

### *1.2.2. Reglementări normative privind formarea profesională continuă a cadrelor didactice / de conducere în Republica Moldova*

Sistemul de FPC a personalului didactic în Republica Moldova nu este reglementat de o legislație dedicată. Totodată, constatăm, că sistemul FPC este proiectat și organizat în funcție de un cadru legislativ specific (documente legislativ-normative, articole în legi conexe, documente de politici, documente conceptuale), a cărui analiză constituie premisa unei eficiente abordări a diferitelor aspecte ale FPC și a propunerii unor eventuale recomandări de modernizare în domeniu.

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

În acest context, sintetizăm cele mai importante documente cu referire la sistemul de formare profesională continuă:

- **Codul muncii (2003)** stipulează că *prin formare profesională continuă se înțelege orice proces de instruire în cadrul căruia un salariat, având deja o calificare ori o profesie, își completează cunoștințele profesionale prin aprofundarea cunoștințelor într-un anumit domeniu al specialității de bază sau prin deprinde-*



rea unor metode sau procedee noi aplicate în cadrul specialității respective. Mai mult, angajatorul este obligat să creeze condițiile necesare și să favorizeze formarea profesională și tehnică a salariaților care urmează instruirea în producție, se perfecționează sau studiază în instituții de învățământ, fără scoatere din activitate și în cazul în care participarea salariaților la cursurile sau stagiile de formare profesională este inițiată de angajator, toate cheltuielile aferente sunt suportate de către acesta. De asemenea, Codul muncii prevede că cel puțin 2% din fondul de salarizare al unității poate fi folosit pentru costurile cu formarea angajaților (art. 192-207, 214).

- **Concepția formării personalului din învățământul preuniversitar** (2003), realizează o temelie epistemologică, teoretică, social-politică, educațională și managerială pentru dezvoltarea profesională a personalului din învățământul preuniversitar, în contextul re-conceptualizării generale a educației și învățământului în Moldova și a întregii societăți moldovenești.

- **Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2030”**, obiectivul 4. *Garantarea educației de calitate pentru toți și promovarea oportunităților de învățare pe tot parcursul vieții*, menționează că sistemul educațional este un element vital în dezvoltarea socială și economică a unei țări, dar și în dezvoltarea fiecărui om în parte; educația în mod indirect influențează realizarea tuturor obiectivelor de dezvoltare durabilă și, în primul rând, obiectivele ce se referă la educația de-a lungul vieții pentru toți [211, p. 51]. De asemenea, în strategie sunt evidențiate o serie de factori cauzali ai problemelor din sectorul educațional [211, pp. 67-70].

- **Metodologia de elaborare a Programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice**, aprobată prin ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 92 din 30.01.2019, vizează *cerințele normative obligatorii pentru elaborarea programelor de formare profesională continuă și criteriile și indicatorii de performanță pentru evaluarea programelor de formare profesională continuă*, necesare sistemului de formare profesională continuă. Metodologia reglementează cadrul general, instituțional, conceptual și procedural, prin care se realizează elaborarea și evaluarea programelor de formare profesională continuă a personalului didactic în furnizarea de servicii / de stagii de FPC de către instituții sau organizații de educație, componente ale sistemului de învățământ general din Republica Moldova [198].

- **Regulamentul privind validarea educației nonformale și informale**, aprobat de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, ordin nr. 65 din 24.01.2019, care vizează cadrul normativ privind funcționarea Sistemului național de validare a educației nonformale și informale, prin care

se realizează procesul de identificare, documentare, evaluare și certificare a cunoștințelor și competențelor dobândite în contexte de educație non-formală și informală, în concordanță cu recomandările europene privind învățarea pe tot parcursul vieții [205].

- ***Ghidul de evaluare externă a programelor de formare profesională continuă*** care reglementează procesul de acreditare a programelor de FPC în bază de standarde, criterii și indicatori de evaluare, evaluează calitatea programelor de FPC [38].

- ***Standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general*** (2007), introduc *cadrul de referință pentru dezvoltarea continuă a competențelor profesionale în raport cu necesitățile educaționale, tendințele existente și gradul didactic solicitat, de motivare a autoformării și realizării unei activități didactice de calitate* [210].

- ***Regulamentul privind implementarea Standardelor de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general*** (2009) operaționalizează introducerea standardelor la nivel de furnizor și programe de formare. În anexele regulamentului sunt descrise tipurile de programe și durata fiecăruia, indicații metodologice de prezentare pentru acreditare. De asemenea, este propusă și *Harta creditară* conform căreia cadrele didactice ar putea gestiona managementul propriei formări continue [204].

- ***Regulamentul de atestare a cadrelor de conducere din învățământul preșcolar, primar, special, complementar, secundar și mediu de specialitate*** (2012). Prevederi importante ale documentului: atestarea cadrelor de conducere se realizează, o dată la 5 ani, prin conferirea și, respectiv, confirmarea consecutivă a gradelor manageriale doi, întâi și superior; atestarea cadrelor de conducere este un proces benevol, la care pot participa cadrele de conducere care întrunesc următoarele condiții: a) studii superioare în domeniu; b) numărul necesar de credite profesionale. Pentru a participa la procesul de atestare, fiecare solicitant de grad managerial își va planifica traseul propriu de dezvoltare profesională pe parcursul a 5 ani, conform *Hărții creditare* [202].

- ***Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților*** aprobat prin Hotărârea de Guvern nr. 193 din 24 martie 2017 stipulează, că formarea continuă a adulților, în contextul învățării pe tot parcursul vieții, constituie totalitatea proceselor în dezvoltare ale învățării formale, non-formale și informale cu ajutorul cărora adulții își dezvoltă capacitățile, își îmbogățesc cunoștințele și își perfecționează calificarea profesională și tehnică sau le aplică în alt mod pentru utilitate personală și socială [201, cap. I, pct. 4].

• În *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică* (2020) sunt indicate mai multe obiective, printre care este și motivarea cadrelor didactice pentru obținerea performanțelor de tip investigațional și aplicativ în demersul educațional. Printre cele mai importante prevederi ale documentului menționăm *obiectivele atestării cadrelor didactice* [203]:

- 1) stabilirea nivelului de competență profesională a cadrelor didactice în conformitate cu standardele profesionale;
- 2) crearea cadrului motivațional pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice (DPCD), pentru realizarea maximă a potențialului intelectual și creativ al acestora;
- 3) creșterea responsabilității personale a cadrului didactic pentru propria sa carieră didactică;
- 4) motivarea pedagogilor pentru realizarea performanțelor de tip investigațional și aplicativ în demersul educațional;
- 5) asigurarea protecției sociale a cadrelor didactice prin stabilirea concordanței între calitatea serviciilor educaționale prestate și retribuirea muncii acestora.

Atestarea cadrelor didactice se realizează o dată la cinci ani prin conferirea sau confirmarea consecutivă a gradului didactic al doilea, unu și superior. Atestarea cadrelor didactice este obligatorie pentru confirmarea gradelor didactice și benevolă pentru conferirea gradelor didactice. Pentru a participa la procesul de atestare, fiecare solicitant de grad didactic își planifică traseul propriu de dezvoltare profesională pe parcursul a cinci ani, conform *Hărții creditare* (anexa 3 la prezentul Regulament), în scopul obținerii creditelor profesionale.

• *Codul Educației* (2014) prezintă cadrul general al Învățării pe tot Parcursul Vieții (LLP). LLP include activitățile de învățare realizate de o persoană pe parcursul vieții, în scopul formării sau dezvoltării competențelor din perspectivă personală, civică, socială și profesională. LLP cuprinde învățământul general, profesional-tehnic și superior, precum și formarea profesională continuă a adulților (titlul VII *Învățarea pe tot parcursul vieții* [195, art. 123, alin. 1-10]).

*Programele de formare profesională continuă* în cadrul Învățării pe tot Parcursul Vieții(LLP) se supun evaluării în vederea acreditării sau autorizării de funcționare provizorie, în condițiile legii. Decizia cu privire la autorizarea de funcționare provizorie, la acreditare, neacreditare sau la retragerea dreptului de organizare a unui program de FPC se adoptă de Ministerul

Educației, Culturii și Cercetării în baza rezultatelor evaluării efectuate de Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare.

*Învățarea pe tot Parcursul Vieții (LLP)* se realizează în contexte de educație formală, nonformală și informală. LLP în contextul educației formale reprezintă un proces instituționalizat, structurat și bazat pe o proiectare curriculară explicită.

*Învățarea pe tot parcursul vieții (LLP) în contextul educației nonformale* este învățarea integrată în cadrul unor activități planificate, cu obiective de învățare care nu urmează în mod explicit un curriculum.

*Învățarea pe tot parcursul vieții (LLP) în contextul educației informale* reprezintă rezultatul unor activități zilnice legate de muncă, mediul familial, timpul liber și nu este organizată sau structurată din punct de vedere al obiectivelor, duratei ori sprijinului pentru învățare. LLP în contextul educației nonformale, care poate fi diferită ca durată, și învățarea pe tot parcursul vieții în contextul educației informale depind de intenția celui care învață și nu conduc în mod automat la certificarea cunoștințelor și competențelor dobândite.

*Certificarea cunoștințelor și competențelor* dobândite în contexte de educație nonformală și informală poate fi realizată de structuri abilitate în acest sens, în baza unui regulament aprobat de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării.

*Modalități de realizare a învățării pe tot parcursul vieții (LLP):*

• *Învățarea pe tot parcursul vieții în contextul educației formale* se poate realiza în următoarele instituții sau organizații:

- instituții de învățământ general, profesional tehnic și superior;
- instituții sau organizații publice și private care oferă servicii de educație și programe de formare profesională, autorizate provizoriu sau acreditate;
- întreprinderi sau organizații care oferă propriilor angajați programe de formare profesională, autorizate provizoriu sau acreditate [195, art. 124].

• *Învățarea pe tot parcursul vieții (LLP) în contextul educației nonformale* se poate realiza în următoarele instituții sau organizații:

- instituțiile și organizațiile menționate mai sus;
- instituții extrașcolare;
- centre de îngrijire și protecție a copilului;
- întreprinderi;
- instituții culturale;

- asociații profesionale, culturale, sindicale;
- organizații nonguvernamentale;
- alte organizații.

• *Învățarea pe tot parcursul vieții (LLP) în contextul educației informale se realizează prin activități organizate în familie, la locul de muncă, în comunitate, în rețele sociale, prin activități de voluntariat, sportive, culturale etc. și poate conduce la formarea de competențe și calificări.*

#### *Organizarea formării profesionale continue a adulților*

Formarea profesională continuă a adulților include:

- educația generală, prin care se asigură dezvoltarea generală a adulților sub aspect cultural, socioeconomic, tehnologic, ecologic;
- FPC, prin care se înțelege orice proces de instruire în cadrul căruia un salariat, având deja o calificare ori o profesie, își completează competențele profesionale prin aprofundarea cunoștințelor în domeniul specialității de bază sau prin deprinderea unor noi metode sau procedee aplicate în cadrul specialității respective [195, Cap. II, art. 126].

Statul garantează adulților formarea competențelor digitale de bază, în condițiile stabilite de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. FPC a adulților se realizează în conformitate cu Regulamentul de formare continuă a adulților, aprobat de Guvern. Formele de organizare a FPC a adulților sunt: cu frecvență; cu frecvență redusă; la distanță.

Analiza politicilor europene și naționale privind FPC permite identificarea unei coerențe între reglementările programatice de la nivelul UE și cele adoptate de Republica Moldova. Reglementările europene au constituit cadrul și sistemul de referință în elaborarea direcțiilor de politică naționale în domeniul FPC, obiectivele și domeniile de acțiune stabilite la nivel european fiind adoptate și contextualizate la nevoile și prioritățile naționale. Totodată, analiza documentelor strategice naționale denotă o serie de deficiențe, acestea urmând a fi soluționate în urma implementării Codului Educației.

Principalele reglementări legislative în domeniul formării profesionale continue a personalului didactic / de conducere conțin următoarele aspecte:

- formele de organizare a FPC;
- standardele de FPC pentru cadrele didactice și de conducere;
- autorizarea și certificarea stagiilor de FPC;
- finanțarea stagiilor de FPC.

Principalele forme de organizare a FPC a personalului didactic și de conducere sunt:

- formarea profesională continuă *curentă*;
- formarea profesională continuă *periodică*;
- programe de *conversie profesională*.

*Formarea profesională continuă curentă* se organizează în raport cu cerințele sistemului educațional și în funcție de nevoile de formare individuale ale cadrelor didactice și de conducere, cuprinzând activități de informare și formare profesională continuă (cu referire la schimbările/reformele sistemului educațional; activități practice în pedagogie, psihologie, didactică etc.) și se poate realiza în următoarele tipuri de activități:

- activități metodic-științifice și psihopedagogice, sesiuni metodic-științifice de comunicări, simpozioane și schimburi de experiență pe probleme de specialitate și psihopedagogice;
- stagii periodice de informare științifică de specialitate și în domeniul științelor educației;
- stagii de FPC în cadrul proiectelor naționale/internaționale etc.

*Formarea profesională continuă periodică a personalului didactic* are ca principale obiective dezvoltarea competențelor de specialitate, de didactică a specialității, de psihologie școlară, de management al clasei de elevi și de aplicare în practică a diferitor schimbări introduse prin reforma educațională.

*Formarea profesională continuă periodică a personalului de conducere* are ca obiective majore dezvoltarea competențelor în domeniul managementului școlar, financiar-administrativ și al resurselor umane; dezvoltarea competențelor în domeniul evaluării continue și formative a activității cadrelor didactice (inițierea unor studii de diagnoză și prognoză asupra situației învățământului la nivelul unității școlare etc.).

Acest tip de FPC până la aprobarea Codului Educației permitea flexibilizarea duratei de 5 ani, conform Codului – durata stagiilor periodice a fost stabilită cel puțin o dată la 3 ani [195, art. 134, pct. b)].

*Programele de conversie profesională* vizează extinderea formării inițiale în vederea obținerii dreptului de a preda și alte discipline școlare sau de a ocupa posturi didactice/manageriale.

Programele de conversie profesională sunt clasificate în două categorii:

- *de recalificare profesională*, pentru deținătorii Diplomei de studii superioare din domeniu;
- *de calificare profesională suplimentară*, pentru deținătorii Diplomei de studii superioare din alte domenii [201].

În concluzie, menționăm că formarea profesională continuă a cadrelor didactice este prezentă în documentele normative la nivel internațional și național, unde sunt semnalate problemele în domeniu, dar la nivel conceptual și praxiologic necesită studii și cercetări relevante, validate experimental și implementate în sistemul de FPC a cadrelor didactice.

### **1.3. Formarea profesională continuă în contextul reformelor educaționale**

Schimbările la nivel național au direcționat necesitatea revizuirii sistemului de formare profesională continuă în contextul instituțional, având la bază mai multe documente normative naționale: Codul Educației al Republicii Moldova (2014); Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020” (2014); Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților (2017); Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general (2018); Standarde de competență profesională ale cadrelor de conducere din învățământul general (2018); Ghid de evaluare externă a programelor de formare profesională continuă, 2016 (ANACIP, 2016); Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică (2020); Metodologia de elaborare a programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice, aprobată prin Ordinul MECC nr. 92 din 30.01.2019 etc.

În *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*, aprobate prin Ordinul ministrului educației, culturii și cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018 [207], se stipulează drept standard (*cadru didactic gestionează propria dezvoltare profesională continuă*) și indicatori de performanță în domeniul dezvoltării profesionale a cadrului didactic (domeniul de competență 4. Dezvoltarea profesională). Indicatorul 3 cadrul didactic *realizează și monitorizează procesul de dezvoltare personală și profesională*, de aceea am inclus în cercetare și componenta dezvoltare personală. În literatura de specialitate sunt analizate mai multe definiții ale acestui concept, cum ar fi viziunea noastră *dezvoltare personală* reprezintă „procesul ce desemnează o realitate psihosocială de interacțiune prin parcurgerea unor experiențe de educație și învățare” [192, p. 27]. Cadrul didactic se află într-un proces continuu de învățare, dezvoltare, autoformare, de luare a deciziilor și implementarea acestora în activitatea didactică. Or, dezvoltarea și formarea cadrului didactic vizează și dezvoltarea

sa personală prin atitudinile, valorile, viziunile sale asupra proceselor în societate, în general, și în sistemul educațional, în particular.

Sursele bibliografice din domeniul FPC prezintă mai multe cercetări cu privire la impactul standardelor de competență profesională în FPC a cadrelor didactice. În cadrul analizei sunt evidențiate asemănări și deosebiri referitoare la sistemul de competențe ale cadrului didactic în diverse țări. Informația științifică prezentată are la bază mai multe documente normative și de politică educațională. Analiza standardelor profesionale ale cadrelor didactice și rolul acestora în formarea profesională continuă a cadrelor didactice au permis formularea unor concluzii relevante pentru sistemul educațional.

Au fost selectate standardele de competență profesională ale cadrelor didactice (sau alte documente normative care determină cerințele față de competențele profesionale ale cadrelor didactice) în Australia, Marea Britanie, Hong Kong, Canada, Singapore și Scoția.

Criteriile de selecție ale țărilor date sunt:

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

În cadrul cercetării au fost formulate mai multe obiective:

- analiza standardelor profesionale ale cadrelor didactice și locul acestora în sistemul educațional;
- evidențierea și descrierea competențelor dezvoltate ale cadrelor didactice;
- realizarea unei analize comparative a competențelor profesorului cu competențele descrise în standardele profesionale.

În *Marea Britanie* în 1988 a fost aprobată noua lege a educației, în care au fost determinate standardele de stat cu referire la formarea profesorilor. În 1995 a fost aprobat un șir de competențe care trebuie să le dețină un profesor. În 1998 Departamentul Educație și Cercetare a aprobat lista standardelor generale în pregătirea cadrelor didactice indiferent de alegerea traseului profesional. Standardele profesorilor care funcționează astăzi în Marea Britanie au fost aprobate în septembrie 2012. Aceste standarde permit evaluarea nivelului profesional al cadrelor didactice, care doresc să obțină statutul de profesor calificat (*Qualified Teacher Status – QTS*), stagiați, care finalizează studiile pedagogice și toate cadrele didactice, care trec atestarea în sistemul de atestare a profesorilor școlari (*School Teachers' Appraisal System*). Astfel, standardele descriu cerințele de calificare pen-



tru orice profesor din Marea Britanie indiferent de funcția pe care o dețin. Standardele conțin Preliminarii și două părți. Prima parte este dedicată standardelor pedagogice / profesorilor, a II parte – standardelor eticii personale și profesionale [194, p. 185]. Sistemul educațional în *Canada* este descentralizat, unde există 10 provincii și 3 teritorii, conducerea cărora decide prioritățile sale în politica educațională și măsurile de dezvoltare în sfera educațională. În fiecare provincie este Ministerul Educației, care stabilește standardele, determină planul de studiu și finanțarea școlilor din provincia respectivă. De asemenea, Ministerul este responsabil de organizarea procesului de certificare a profesorului. În cercetarea respectivă au fost analizate recomandările pentru atestarea profesorilor, aprobate în provincia Ontario în 2010, reflectând cerințele sistemului de atestare pentru profesorii debutanți și experimentați [194, p. 185]. Componentele-cheie ale sistemului de atestare a profesorilor în Ontario putem menționa: competențele profesionale dezvoltate ale cadrelor didactice; procedura de realizare a atestării; utilizarea rezultatelor atestării ca bază pentru sprijinirea suplimentară a profesorilor; elaborarea în fiecare an a planului de dezvoltare și avansare profesională. De asemenea, au fost analizate standardele de competență profesională ale cadrelor didactice (*Standards of Practice for the Teaching Profession*), aprobate în 2006. Aceste standarde includ o listă de 16 competențe profesionale ale profesorului, care reflectă contribuția profesorului în educația și învățarea elevilor; cunoștințele profesionale; practica profesională; leadership-ul în comunitatea de învățare; învățare pe tot parcursul vieții [194, pp. 184-191].

La începutul anilor 2000 Singapore a elaborat și a realizat o nouă metodologie de evaluare a activității profesorilor, care permite evaluarea profesorilor la orice disciplină și la orice nivel a sistemului educațional – *Enhanced Performance Management System* (EPMS). În această metodologie accentul evaluării a fost schimbat de la anumite caracteristici (de exemplu, cunoștințe disciplinare, managementul clasei, competențe de predare etc.) spre caracteristicile profesionale mai profunde (competențele profesorului). Acest sistem reprezintă un instrument de stat întru susținerea profesorilor, definind/stabilind criteriile de calificare a cadrelor didactice. Modelul de competență pentru profesori elaborat (*Teaching Competency Model*) poate fi analog standardului de profesor. În acest Model sunt incluse competențele-cheie privind *dezvoltarea holistică a copilului și patru grupe de competențe: dezvoltarea sistemului de cunoștințe, cucerirea/atragerea/captarea inimilor și a minților, activitatea în echipă, înțelegerea de sine și a*

celorlalți. Fiecare competență corespunde mai multor nivele ale comportamentului efectiv/real/concret al profesorului.

La moment pregătirea profesională, activitatea *profesorului* și susținerea acestuia în *Scoția* este determinată de standardele profesionale ale Consiliului General de Predare a Standardelor profesionale (*General Teaching Council Scotland's Professional Standards*). În lista standardelor profesionale se includ standardele de înregistrare prealabilă (preînregistrare), înregistrarea completă a profesorului, formarea profesională pe tot parcursul activității profesionale, leadership și management [194, p. 186]. Standardele sunt elaborate ca „standarde minime”, altfel spus – determină cerințele pentru a „intra” în activitatea pedagogică, fixează competențele, pe care trebuie să le obțină profesorul pentru a înregistra respectarea unui anumit standard. Standardele, pe de o parte, reprezintă cerințele pentru formarea diferitor tipuri de competențe și, pe de altă parte, cerințe pentru organizarea formării profesionale continue a cadrelor didactice.

În *Hong Kong* modelul/cadrul competențelor profesorului / pedagogice (*Teacher Competencies Framework*) a fost introdus în 2003 și are statut de recomandare, servește ca orientare pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Modelul este multidimensional, reflectă natura complexă a activității profesorului. Activitatea profesorului include 4 domenii: predare și învățare, dezvoltarea elevilor, dezvoltarea instituției/școlii, comunicare și relații/servicii profesionale. Aceste 4 domenii-cheie ale modelului/cadrului se referă la responsabilitățile obișnuite ale cadrelor didactice școlare. De asemenea, responsabilitățile profesorului vizează dezvoltarea integră a elevilor incluzând organizarea activităților extracurriculare și extrașcolare, morale, sociale, educația civică, de asemenea, dirigenția și diferite consultații. De asemenea, profesorul îndeplinește o anume activitate ca membru al comunității școlare și poartă răspundere pentru dezvoltarea profesională. Modelul prevede orientarea spre 6 valori-cheie / de bază: credința în faptul că toți elevii pot învăța, dragostea și grija/atitudinea față de elevi, toleranța diversității culturale, angajamentul profesional și dăruirea pentru profesie, colaborarea, schimbul de experiență și spiritul de echipă, entuziasmul și învățarea pe tot parcursul vieții și aspirația spre excelență.

În *Australia* standardele profesionale naționale ale cadrelor didactice (*Australian Professional Standards for Teachers*) au fost elaborate de Institutul Australian pentru predare și conducerea școlii (*Australian Institute for Teaching and School Leadership*) în 2011 și au fost revăzute în 2015. Standardele profesionale ale cadrelor didactice conțin *trei domenii de predare* (cunoștințe profesionale, practica profesională/pedagogică), interacțiunea profesio-

nală. Standardele naționale determină cunoștințele și abilitățile necesare cadrelor didactice la *patru etape de carieră profesională*: profesorul debutant, profesorul experimentat, profesorul maestru/mentor și profesorul lider. În Australia sunt șapte standarde profesionale ale cadrelor didactice, care sunt intercorelate și interdependente. Fiecare standard are incluse cerințe pentru cunoștințe, abilități practice și interacțiunea acestora, după care fiecare cerință este descrisă pentru patru etape în evoluția profesională / avansarea profesională a cadrelor didactice.

În baza analizei standardelor profesionale ale cadrelor didactice au fost identificate cerințele de bază pentru cadrele didactice în mai multe țări. Aceste cerințe au fost formulate în termeni de competențe generale. Analiza comparativă a competențelor generale demonstrează că unele competențe coincid: motivarea elevilor, managementul clasei, proiectarea procesului educațional, posedarea metodologiei de predare, elaborarea programelor de studii, contribuția profesorului la dezvoltarea școlii/instituției, competența de a transmite valorile naționale și culturale, cunoașterea disciplinei predate, cunoașterea metodologiei de predare, competența de a crea mediul educațional, reflecția [194, p. 186].

**Tabelul 1.2. Analiza comparativă a standardelor de competență ale cadrelor didactice la nivel internațional și național**

Competențele generale/Elemente de competență	Prezența competențelor în diverse țări	Prezența competențelor în Republica Moldova
<i>Abordarea individuală a elevilor</i>	Identificarea și dezvoltarea potențialului fiecărui copil; abilitatea de a transmite informația accesibilă fiecărui copil; capacitatea de a identifica nevoile, punctele forte și slabe ale fiecărui copil, implicând specialiști de profil. În Rusia profesorul elaborează programe individuale de dezvoltare, dar nu se accentuează necesitatea de a descoperi potențialul fiecărui copil. În standardele Federației Ruse personalitatea copilului nu este în centrul atenției; se accentuează individualitatea fiecărui copil, dar în centrul este profesorul, care trebuie să facă totul ca elevii să înțeleagă, dar nu este obligat profesorul să identifice capacitățile lor individuale.	În standardele de competență profesională ale cadrelor didactice este prezentă abordarea individuală a elevilor, accentuând motivația și autonomia elevilor pentru învățare; dezvoltarea capacităților fiecărui elev, atingerea performanțelor. De asemenea, elevii participă în toate activitățile, asigurându-se principiul diversității și individualității; este accentuată diversificarea activităților pentru copii/elevi și asigurarea unei autonomii comportamentale.

<p><i>Competența de a lucra cu copiii cu CES</i></p>	<p>Capacitatea de a identifica nevoile fiecărui copil, utiliza diferite metode de învățare de a integra toți copiii în procesul educațional, inclusiv copiii cu CES. O astfel de competență există doar în standardele Marii Britanii și Federației Ruse.</p>	<p>În standarde este accentuat curriculum diferențiat pentru copiii cu CES la domeniul <i>Procesul educațional</i>.</p>
<p><i>Transmiterea valorilor și a eticii profesionale</i></p>	<p>Capacitatea de a promova și a conștientiza la elevi valorile educației; capacitatea de a fi ghidat în comunicarea cu elevii după principiul egalității, respectului, încrederii; promovarea autoaprecierii elevului. Această competență există și în Rusia, cu excepția promovării autoaprecierii elevului. Acest fapt demonstrează lipsa atenției pentru individualitatea elevului. În standardele Rusiei suplimentar sunt descrise cerințele pentru dezvoltarea sferei emoționale și valorice a elevului, toleranța, cerințele de comportament în realitatea virtuală.</p>	<p>Competența de proiectare și de ghidare în procesul educațional este stipulat la domeniul 1. <i>Proiectarea didactică</i>, unde este specificat formarea „atitudinilor și valorilor fezabile” [207, 5]. Profesorul are obligațiunea de a proiecta conținuturile disciplinei în conformitatea cu cerințele cadrului curricular și a teoriilor științifice în domeniul educațional.</p>
<p><i>Cunoașterea disciplinei predate</i></p>	<p>Competența profesională de a poseda informația la nivel științific, metodologic și didactic în clasa de elevi; este prezentă în toate țările care au fost analizate standardele de competență profesională a cadrelor didactice.</p>	<p>La nivel național este prezent domeniul 1. <i>Proiectarea didactică</i>, unde standardul solicită de la cadrul didactic să proiecteze demersul educațional din perspectiva teoriei curriculare. Astfel, cadrul didactic proiectează demersul didactic în conformitate cu documentele curriculare, cu rezultatele științifice analizate în literatura de specialitate: pedagogie, psihologie, didactica disciplinei.</p>
<p><i>Cunoașterea documentelor normative</i></p>	<p>Cunoașterea legislației în domeniul educațional, a procesului de învățare; cunoașterea drepturilor și obligațiilor cadrelor didactice și a altor documente normative cu privire la procesul educațional.</p>	<p>În cadrul standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice este prezent la domeniul 4. <i>Dezvoltare profesională</i> este indicator (4.1.1) care solicită cunoașterea și respectarea cadrului normativ referitor la sistemul educațional, inclusiv privind dezvoltarea profesională, planificarea și evaluarea pregătirii profesionale ale cadrelor didactice.</p>

<i>Evaluarea elevilor</i>	Utilizarea metodelor eficiente cu privire la evaluarea elevilor; realizarea continuă și finală a evaluării, cunoașterea criteriilor de evaluare, a cerințelor pentru evaluare; obligațiile profesorului de a transmite rezultatele evaluării elevilor părinților acestora. În standardele F. Ruse nu este stipulată obligativitatea transmiterii rezultatelor elevilor părinților acestora așa cum se întâmplă în alte țări. În rest, standardul acesta este precum în alte țări.	Profesorul elaborează proiectarea didactică de lungă durată, unde proiectează evaluarea rezultatelor școlare ale elevilor prin probe de evaluare, prin diverse forme și strategii de evaluare, toate acestea corelate cu particularitățile de vârstă ale elevilor. De asemenea, un aspect important îl constituie obținerea performanțelor la învățare și motivarea elevilor pentru a spori acestea prin diverse activități organizate în clasă și în activități extrașcolare.
<i>Competența de a elabora rapoarte</i>	Cunoașterea principiilor de a elabora un raport și prezentarea acestuia; pregătirea și elaborarea rapoartelor / notelor informative pentru părinți și pentru alți factori de decizie cu privire la dezvoltarea elevilor. În Federația Rusă nu este scris în standard.	Cadrele didactice au obligația de a elabora diverse rapoarte stipulate și în standardele de competență profesională și prezentarea realizării planului individual de dezvoltare profesională (domeniul 4. <i>Dezvoltare profesională</i> ).
<i>Cunoașterea psihologiei</i>	Cunoașterea procesului de învățare, a factorilor care influențează învățarea și rezultatele învățării; cunoașterea particularităților și etapelor dezvoltării cognitive, sociale și emoționale ale elevului, cunoașterea metodelor de prevenire a comportamentului agresiv.	În standarde este specificat utilizarea rezultatelor cercetărilor din domeniul psihologiei în cadrul activităților organizate (domeniul 1. <i>Proiectarea didactică</i> ).
<i>Activitatea cu părinții</i>	Capacitatea de a colabora cu părinții referitor la rezultatele elevilor și bunăstarea acestora; obligațiile profesorului de a comunica rezultatele copiilor părinților; implicarea părinților în activitatea școlii. În unele țări, în standarde nu este indicată obligativitatea implicării părinților doar în activitatea școlii, ci implicarea părinților în procesul educațional (mai mult decât doar școala).	În standard sunt specificate responsabilitățile profesorului în activitatea cu părinții / reprezentanții legali ai copiilor despre progresul înregistrat, rezultatele, succesele etc. pe parcursul învățării, dar totul se realizează confidențial (domeniul 5. <i>Parteneriate educaționale</i> ).

<p><i>Crearea atmosferei de învățare</i></p>	<p>Crearea climatului confortabil, crearea mediului de învățare, utilizarea mijloacelor diferite pentru crearea situațiilor de învățare, abilitatea de a inspira elevii pentru învățare în activități extrașcolare și extracurriculare, crearea condițiilor pentru a motiva elevii și participarea elevilor în procesul de luare a deciziilor.</p>	<p>Există domeniul 2. <i>Mediul de învățare</i>, unde este stipulat că profesorul trebuie să asigure mediul de învățare, climatul de încredere, bazate pe principiile echității și toleranței, unde sunt formulați descriptorii care trebuie atinși în activitatea profesională [207, p. 6]. Asigură managementul clasei și al comportamentului elevilor.</p>
<p><i>Participarea în comunitățile educaționale</i></p>	<p>Participarea în crearea și funcționarea comunităților educaționale, înțelegerea rolului acestora în procesul de învățare.</p>	<p>În domeniul 5. <i>Parteneriate educaționale</i> sunt prezentate standardul indicatorii și descriptorii ce vizează relațiile profesorului cu comunitatea și părinții, astfel dezvoltând parteneriate educaționale [ibidem, p. 9].</p>
<p><i>Interacțiunea</i></p>	<p>Capacitatea de a interacționa cu elevii, părinții, colegii în procesul educațional și utilizarea sprijinului acestora pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.</p>	<p>Interacțiunea profesorului cu elevii, părinții, colegii în activitatea școlară și extrașcolară ca privire la rezultatele învățării, la progresul înregistrat. De asemenea, profesorul colaborează și cu personalul nedidactic și auxiliar în dependență de situații (domeniul 5. <i>Parteneriate educaționale</i>).</p>
<p><i>Reflecția</i></p>	<p>Realizarea analizei sistematice și autoanaliza activității profesionale; reflecții asupra lecțiilor personale realizate și utilizarea metodelor de învățare; introducerea portofoliului profesional; adaptarea continuă și perfecționarea propriei activități (în unele țări utilizarea portofoliului oficial nu este stipulat în standarde, dar neformal există portofoliul în activitatea cadrului didactic).</p>	<p>Reflecția este prezentă în proiectarea propriului traseu de dezvoltare profesională și analiza rezultatelor obținute, corelarea planului individual cu planul instituțional, prezente (domeniul 4. <i>Dezvoltare profesională</i>) [ibidem, p. 8]. Portofoliul reflectă activitatea profesională a profesorului, unde sunt plasate dovezi despre FPC, DPC etc.</p>
<p><i>Formarea profesională continuă</i></p>	<p>Obligativitatea avansării profesionale, calificarea profesională, rezultate planificate și realizate: reflecții și analize în comparație cu standardele profesionale. În standardele din Federația Rusă nu este specificat.</p>	<p>Domeniul 4. <i>Dezvoltare profesională</i> Standardul: Cadrul didactic gestionează propria dezvoltare profesională continuă [ibidem, p. 8], unde sunt prezenți indicatorii și descriptorii, care trebuie realizați: elaborarea planului individual de dezvoltare profesională, participă la diferite activități de dezvoltare personală și profesională, dreptul de a participa la stagii de formare profesională continuă o dată la 3 ani conform Codului Educației (art. 134 p. 4 (b)) și alte aspecte de dezvoltare profesională.</p>

În majoritatea țărilor în standardele de competență profesională ale cadrelor didactice sunt indicate următoarele competențe: abordarea individuală a elevilor, managementul clasei de elevi, cunoașterea legislației în domeniul, evaluarea elevilor, formare profesională în domeniul psihologiei, capacitatea de a elabora programe de studiu, activitatea cu părinții, contribuția profesorului la dezvoltarea școlii/instituției, interacțiunea cadrului didactic cu alți actori și factori de decizie implicați în activitatea școlii, formarea profesională continuă a cadrelor didactice.

Totuși, sunt unele competențe care sunt evidențiate în standardele de competență profesională ale cadrelor didactice: capacitatea de a motiva elevii, capacitatea de a lucra cu copiii cu CES, capacitatea de a planifica procesul educațional, capacitatea de a realiza rapoarte în activitatea profesională.

Analiza comparativă a standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice la nivel național și internațional a evidențiat următoarele *concluzii*:

- În standardele de competență profesională ale cadrelor didactice la nivel național și internațional sunt indicate următoarele competențe: abordarea individuală a elevilor, managementul clasei de elevi, cunoașterea legislației în domeniul, evaluarea elevilor, formare profesională în domeniul psihologiei, capacitatea de a elabora programe de studiu, activitatea cu părinții, contribuția profesorului la dezvoltarea școlii/instituției, interacțiunea cadrului didactic cu alți actori și factori de decizie implicați în activitatea școlii, formarea profesională continuă a cadrelor didactice.
- Rezultatele elevilor, în mare măsură, depinde de activitatea cadrului didactic, prin motivarea elevilor, crearea climatului adecvat învățării, dar și de atitudinea și implicarea elevilor în activitățile școlare și extrașcolare.
- Formarea profesională continuă are un rol esențial în obținerea de performanțe, în atestarea și avansarea profesională ale cadrului didactic, în perfecționarea propriei activități.
- Cert este că la nivel național și internațional standardele de competență profesională ale cadrelor didactice dețin un rol important în procesul educațional, practic toată activitatea cadrului didactic este realizată în baza unor norme prezente în aceste documente.

## 1.4. Dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrului didactic în contextul învățării pe tot parcursul vieții

Conceptul de competență face obiectul mai multor abordări variate în funcție de domeniul pe care îl evocă. Domeniul educativ sugerează o abordare specifică pentru aceasta. În științele educației sunt mai multe definiții ale noțiunii de competență:

- o competență este întotdeauna asociată cu o situație, cu o familie de situații, precum și cu domeniile de experiență ale unei persoane sau ale unui grup de persoane;
- dezvoltarea unei competențe se bazează pe mobilizarea și coordonarea de către o persoană sau un grup de persoane a unei multitudini de resurse: resurse proprii persoanelor și resurse specifice anumitor circumstanțe ale situației și ale contextului său;
- o competență este construită în cazul unei prelucrări complete și acceptabile din punct de vedere social a situației;
- o competență rezultă din procesul dinamic și constructiv al prelucrării situației; competența nu se confundă cu acest proces; procesul constă în prelucrarea situației de către o persoană sau un grup de persoane; o persoană sau un grup de persoane sunt declarate competente după prelucrarea situației;
- o competență nu este predictibilă și deci nu poate fi definită a priori; ea depinde de o persoană sau de un grup de persoane, de propriile lor cunoștințe, de înțelegerea situației de către acestea, de ceea ce își imaginează că pot face în această situație, de resursele de care dispun, de constrângerile și de obstacolele pe care le întâmpină în această situație, de domeniile lor de experiență etc. [Apud 116, p. 77].

În concluzie, putem sintetiza o definiție a competenței: competența este rezultatul prelucrării complete a unei situații de către o persoană sau un grup de persoane, într-un context dat [116, p. 77]. Competența este rezultatul unui proces dinamic, este specifică unei situații și poate fi adaptată în alte situații. Ph. Jonnaert menționează că o competență se definește printr-un *context*; o *persoană* sau un *grup de persoane*; un *cadru situațional*: o situație și familia ei de situații; o *sferă de experiențe trăite* anterior de o persoană sau un grup de persoane; un *cadru de acțiune*: categorii de acțiuni incluzând un anumit număr de acțiuni realizate de una sau mai multe persoane în această situație; un *cadru al resurselor*: resurse utilizate pentru dezvoltarea competenței; un *cadru de evaluare*: rezultate obținute, transfor-



mări observate în situație și la persoanele în cauză și criteriile care permit să se afirme că prelucrarea situației este completă, reușită și acceptabilă din punct de vedere social [116, p. 78]. Analizând conceptul de competență, deducem următoarele *caracteristici*:

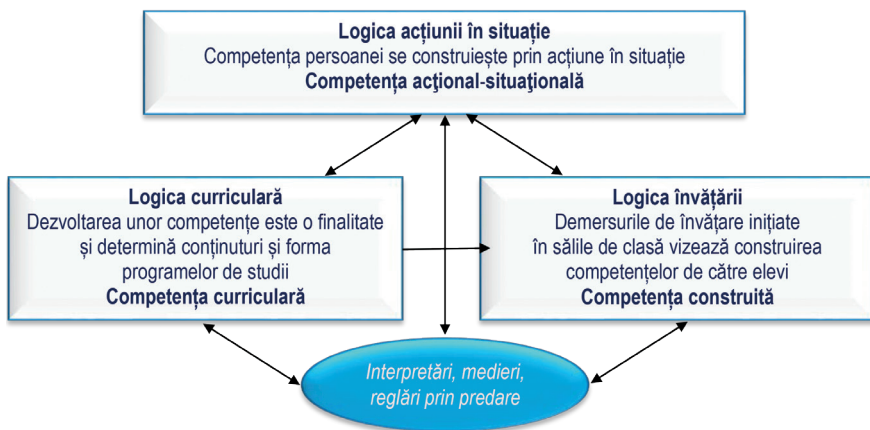
- competența nu se manifestă niciodată direct;
- competența este indisociabilă de activitatea subiectului și de singularitatea contextului în care ea se exercită;
- competența este structurată în mod combinatoriu și dinamic;
- competența este construită și evolutivă;
- competența este o dimensiune metacognitivă;
- competența are o dimensiune în același timp individuală și colectivă [120, pp. 27-50].

Cercetările din domeniul psihologiei cognitive au demonstrat că, spre deosebire de performanță, conceptul de competență ilustrează mult mai bine rezultatele învățării și reprezintă un reper mult mai bun pentru definirea obiectivelor învățării [14, p. 15]. M.-D. Bocoș (coord.), R. Răduț-Taciu, C. Stan, O. Chiș și D.-C. Andronache [*ibidem*, p. 163] consideră competența o caracteristică individuală sau colectivă de a selecta, mobiliza, combina eficient, într-un context dat, un ansamblu integrat de cunoștințe, abilități și atitudini. Cercetătorul F. Voiculescu a propus un model integrator al conceptului de competență [191], evidențiind două categorii de factori ai competenței: *interni* și *externi*, precizează că o competență are două substraturi cu caracter integrativ, interdependente: *structura internă* – componentele și relațiile competenței (cunoștințe, abilități, atitudini) și *structura externă* sau *contextuală* – componentele și relațiile din cadrul real (sarcina de lucru sau de învățare, situația și contextul). În concluzie, menționăm competența este o caracteristică internă, neobservabilă, care reunește elemente latente, în timp ce performanța reprezintă manifestarea observabilă, efectul competenței, concluzionează autorul M. Bocoș.

În literatura de specialitate se analizează trei logici în legătură cu noțiunea de competență: *o logică a acțiunii în situație*, *o logică curriculară* și *o logică a învățării* [116, p. 83]. *Logica acțiunii în situație* se axează pe teoriile acțiunii și precizează cum o persoană sau un grup de persoane acționează în situație. Competența în acest caz devine o *competență acțional-situațională*, adică una care se dezvoltă prin *acțiunea trăită de o persoană sau un grup de persoane în situație*. Acest tip de logică plasează competența acțional-situațională în centrul dezbaterilor curriculare contemporane [123]. Spre deosebire de o competență decontextualizată, *o competență acțional-situațională* rezultă din-

tr-o prelucrare competentă în situație. Este vorba mai puțin de o descriere a acestei competențe, cât de sugerarea, direct, în programele de pregătire, a situațiilor în care această competență se va dezvolta. Competența acțional-situațională apare în momentul când persoana consideră prelucrarea situației temporar încheiată. Momentul în care o persoană este declarată competentă sau nu ține de această persoană: autorul este cel care declară că textul lui este momentan terminat. Atunci și numai atunci competența devine o *construcție acțional-situațională și temporar viabilă* [116; 123]. *Logica curriculară* se axează, mai degrabă, pe teoriile actuale ale curriculumului și precizează elementele care trebuie prevăzute în programele de studii, pentru ca elevii să dezvolte realmente competențe. Această logică se sprijină pe o înțelegere a ceea ce realizează o persoană în situație pentru a deveni competentă. Logica acțiunii în situație generează logica curriculară. Competența acțional-situațională referitoare la producerea unui text apare imediat după ce autorul a decis că textul său este acceptabil. Competența sa în legătură cu această producere de text este încă ancorată în întregime în situația de scriere, ea este acțional-situațională.

*Logica învățării* se referă la teoriile învățării. O asemenea logică se bazează pe rezultatele analizelor unor competențe acțional-situaționale. Aceste trei logici trimit la cadre diferite, totuși ele sunt complementare, se alimentează una pe alta și în continuare le vom reprezenta prin *Figura 1.1*.



**Figura 1.1. Trei logici ale competenței** [Apud 116, p. 85]

Conceptul de *competență* este utilizat cu referire la rezultatele școlare [94, p. 7]. În Republica Moldova termenul *competență* a fost preluat mult

mai târziu, odată cu realizarea Reformei în învățământul preuniversitar, care a elaborat Curriculumul Național axat pe triada: *cunoștințe, capacități/competențe și valori și atitudini* [166]. În cadrul procesului instructiv-educativ competența se poate forma prin activități de integrare. Activitatea de integrare reprezintă situația în care elevul integrează *cunoștințele, priceperile, atitudinile* [23, pp. 27-31].

În viziunea unor autori competența se manifestă printr-o capacitate, iar aceasta din urmă se bazează pe un suport informațional. De asemenea, competența se constituie dintr-un ansamblu de resurse: *savoir-dire, savoir-faire și savoir-être* [128; 129]. *Competențele* reprezintă ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare, care permit identificarea și rezolvarea în diverse contexte a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu [155, p. 37]. W. Edmonson distinge două structuri ale comunicării verbale: cea de adâncime (structurile posibile), care presupune *competența comunicativă*, și cea de suprafață (structurile verbale), care presupune *competența socială* a vorbitorului.

În viziunea cercetătorului Vl. Pâslaru, competențele comunicative „prezintă achiziții ale personalității elevului. Ele sunt desemnate de predicțiile *a ști să faci, a fi în stare să..., a putea să..., a fi capabil să...*” [153, p. 216].

În contrast cu aceste abordări, McCroskey et al. (1984) văd competența de comunicare ca fiind distinctă de comportament/performanță: „Competența de comunicare necesită nu doar abilitatea de a performa în mod adecvat comportamente corecte de comunicare, în același timp, ea necesită înțelegerea acelor comportamente și abilități cognitive care fac posibilă alegerea între comportamente” [Apud 107]. O încercare de a reuni aceste perspective o regăsim la F.M. Jablin et al. (1994), care a caracterizat competența de comunicare ca set de abilități, resurse primare cu care un comunicator este capabil să utilizeze procesul de comunicare; aceste resurse includ cunoștințe strategice (despre regulile și normele de comunicare potrivite) și capacități (caracteristici și abilități, cum ar fi, în general, abilitățile de codare și de decodare) [107].

În viziunea unor cercetători, „competența este o noțiune dinamică, presupune un proces de fabricare, este o noțiune complexă care, paradoxal, nu poate fi învățată ca atare la școală/facultate, dar care „prinde în viață” și greutate în situații concrete” [124, p. 56]. Observăm că o competență nu poate fi formată pe parcursul școlarității, ci concluzionăm că pot exista elemente de competență, care contribuie ulterior, pe parcursul vieții, la formarea unei competențe. Cercetătorul Miron Ionescu în lucrarea

*Instrucție și educație* definește competențele astfel: „Ansambluri integrate de capacități și abilități de aplicare, operare și transfer al achizițiilor, care permit desfășurarea eficientă a unei activități, utilizarea în mod funcțional a cunoștințelor, principiilor și deprinderilor dobândite, în diferite contexte formale, neformale și informale” [124, p. 57]. Cercetătorul accentuează latura praxiologică a competențelor, care permit funcționalitatea acestora în diverse activități, unde sunt necesare nu doar în cadrul educației formale, dar și în realizarea activităților ce țin de educația nonformală și informală. În aceeași ordine de idei, Ph. Perrenoud afirma: „Competențele presupun integrarea și adaptarea, mobilizarea și transferul de cunoștințe la diverse situații, reglarea resurselor și strategiilor de gândire și acțiune căpătând tot mai multă finețe în raport cu pluralitatea experiențelor acumulate. Unele competențe sunt disciplinare, altele se află la granița mai multor discipline, iar altele sunt transdisciplinare” [160; 161]. A. Stoica și R. Mihail definesc competența ca „o disponibilitate acțională a elevului, bazată pe resurse bine precizate, dar și pe experiența prealabilă, suficientă și semnificativ organizată. Se materializează în performanțe ale elevului, predictibile în mare măsură pe baza prestațiilor anterioare” [Apud 116, p. 21]. Cercetătorii menționează partea acțională a subiectului căruia îi este formată competența; proiectarea activității, pentru a vedea rezultatul final, propunerea soluțiilor de rezolvare a situațiilor-problemă din diverse domenii; planificarea activității, prognozarea rezultatelor așteptate, elaborarea strategiilor de activitate, acționarea autonomă și creativă în diverse situații de viață, materializându-se în performanțe ale elevului.

L. Șoitu evidențiază câteva trăsături pe care trebuie să le aibă o persoană competentă în comunicare [185, p. 47]. Una dintre acestea este prezența unui *larg evantai de comportamente*. Nevoia de a comunica motivează căutarea variantelor de intervenție și depunerea unui efort susținut în menținerea relației. Cercetătorul L. Șoitu afirmă că o comunicare numai dacă trece de mine și de tine poate deveni a noastră, noi oferind șansa altor legături [Apud 29, p. 93]. A doua trăsătură este, pornind de la R. Adler, *complexitatea cognitivă*, care înseamnă capacitatea de a elabora scenarii diferite, dar atotcuprinzătoare pentru fiecare situație de comunicare. Acest lucru permite interlocutorilor să se integreze reciproc într-un univers care poate deveni comun [Apud 29, p. 93].

L. Șoitu vorbește despre calea parcursă până la formarea competențelor: cunoașterea datelor fundamentale, executarea rapidă, definitivarea competențelor, activitatea devenind automată. Pentru a genera comunica-

rea, precizează cercetătorul, urmează să se realizeze: formarea atitudinilor și capacităților de comunicare; formarea priceperilor și deprinderilor, abilităților de utilizare a arsenalului comunicativ [185, p. 163].

Rezumând cele enunțate, observăm că se conturează câteva trăsături de personalitate: *atitudinea, capacitatea, priceperea, abilitatea, cunoștințele*. Cel mai des, deprinderea își are denumirea în funcție de acele acțiuni la a căror realizare se formează.

Când vorbim despre competența de comunicare, putem distinge două perspective: comportament și cogniție. O a treia perspectivă, identificată de autori ca fiind una alternativă, este aceea adusă de modelul ecologic: conform acesteia competența de comunicare este un rezultat al interacțiunii dinamice dintre mediu și dezvoltarea persoanei/grupului/organizației; dezvoltarea competenței de comunicare este influențată și influențează la rândul ei mediul în fiecare proces care se produce.

Competența acțional-situațională, care se construiește prin acțiunile persoanelor în situație, precum și ansamblul cadrelor care îi permit să se dezvolte, se află la baza acestei noi paradigme pentru educație, este cea care combină *teoriile acțiunii, situații și dezvoltarea unor competențe* de către persoanele respective.

Cercetătorul Vl. Guțu menționează un șir de probleme ce vizează statutul profesorului în societatea de azi. Printre acestea, enumerăm următoarele [91, p. 442]:

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

De asemenea, cercetătorul Vl. Guțu propune mai multe tipuri de pedagogi (citându-l pe cercetătorul A. Dragu): la bază sunt prezentate tipurile de profesori (4 tipuri: eficient, ineficient, rigid, dependent de circumstanțe) [91, p. 443].

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

- *competența euristică*, care vizează nivelul dezvoltării intelectuale, gândirea critică și creativă;
- *competența de comunicare și empatică*, care vizează relația de comunicare dintre elevi și profesor;

- *competența epistemică* vizează totalitatea cunoștințelor posedate, noutatea și consecința acestora asupra comportamentului elevilor;
- *competența teleologică*, care vizează capacitatea de a concepe rezultatele educației sub forma scopului, obiectivelor informaționale, axiologice și pragmatice;
- *competența instrumentală și de conducere*, vizează cunoașterea mai multor limbi străine, utilizarea mai multor metode și mijloace ale educației necesare formării comportamentului elevilor;
- *competența operațională* vizează capacitatea de a utiliza o aplicație sau mai multe;
- *competența decizională* vizează alegerea acțiunii/acțiunilor celei/celor mai eficiente/-e în crearea unei performanțe comportamentale a elevilor;
- *competența de evaluare* vizează măsurarea corectă a rezultatelor atinse în acțiunea educativă cu elevii [37, p. 182].

Cercetătorul I. Podlîsîi evidențiază următoarele categorii de competențe pedagogice:

- *organizatorice* – organizarea grupului de elevi, diagnosticarea și practicarea activității cu elevii, monitorizarea activității elevilor etc.;
- *didactice* – conceperea rezultatelor învățării, aplicarea tehnologiilor didactice eficiente, motivarea învățării etc.;
- *perceptive* – înțelegerea copilului, evaluarea obiectivă a stării emoționale a elevilor, stabilirea particularităților psihice ale acestora etc.;
- *comunicative* – inițierea actului de comunicare, relaționarea eficientă cu elevii etc.;
- *sugestive* – influența emoțional-volitivă asupra elevilor;
- *investigaționale* – aprecierea situațiilor de învățare, realizarea cercetărilor aplicative;
- *epistemice* – învățarea pe parcursul carierei pedagogice [Apud 91, p. 446].

În viziunea cercetătorului VI. Guțu, competențele pedagogice pot fi structurate în modul următor: competențe profesionale generale; competențe în domeniul disciplinei predate și al didacticii particulare; competențe de predare-învățare-evaluare; competențe privind dezvoltarea personalității elevilor; competențe de comunicare și relaționale [91, p. 446].

Formarea cadrelor didactice este un factor determinant al succesului educațional și al evoluției în societate. Toate studiile arată că progresul elevului depinde în mod semnificativ de competențele profesorilor săi. Cele

mai eficiente programe de formare profesională sunt acelea care garantează un echilibru adecvat între teoria și practica profesională și reflectă colaborarea dintre cadrele didactice: profesorii petrec mult timp cu elevii în clase și primesc sprijin de calitate, inclusiv printr-un sistem de îndrumare a cadrelor didactice calificate.

În acest context, profesorii învață să dezvolte metode de predare inovative printr-o legătură permanentă cu activitatea de cercetare în context național și internațional. Acest nou mod de formare, de asemenea, pregătește mai bine cadrele didactice pentru a realiza diversitatea misiunii lor. Profesorul nu numai trebuie să exceleze în disciplina de predare și practicile sale pedagogice, dar și să utilizeze tehnologiile digitale, să prevină și să gestioneze conflictele apărute, pentru a sprijini elevii în activitatea de predare-învățare, să ia atitudine corectă față de stereotipuri și de formele de discriminare etc. [149, pp. 3-4].

Din punct de vedere istoric, procesul de predare necesită chestionarea continuă a realizărilor din trecut și modernizarea continuă a cunoștințelor, axându-se pe dezvoltarea de competențe specifice situațiilor din clasă [97].

*Care sunt competențele unui profesor modern?* Un rol important îi revine cadrului didactic, care își formează competențe în contextul învățării pe tot parcursul vieții. Vom încerca să analizăm tipurile de competențe specifice profesorului modern în contextul actual al reformelor sistemului educațional.

✓ Una dintre competențe ar fi cea de „*profesor reflexiv*” [ibidem]. Considerăm că unui profesor modern îi este specifică *reflexivitatea*. Acest lucru înseamnă că profesorul reflectă în orice moment al activității sale: înainte și după activitate, el reflectă la ceea ce face sau ce a făcut, și nu este destul doar să învețe, el anticipează actele cognitive ale elevilor pentru a găsi succesele și eșecurile lor. Profesorul devine un practicant „reflexiv”, atunci când activitatea sa intelectuală, dincolo de simpla observare sau predicție, se bazează pe o analiză a instrumentelor conceptuale; profesorul reflexiv se poate referi la teoriile care merg dincolo de empiric sau, de caz la caz, să dea o altă direcție, un alt sens și o altă orientare tuturor acțiunilor sale pedagogice. Pentru toate cazurile, acțiunea pedagogică este trecerea de la teorii de referință la teorii de acțiune, baza procesului de formare reprezentând alternarea teoriei cu practica în activitatea didactică.

✓ Competența de „*profesor – om de știință*” [97]: Ce competențe profesionale sunt recunoscute ca fiind necesare unui astfel de profesor? Din moment ce nimeni nu ar contesta necesitatea ca profesorul să știe mai mult

decât elevii săi, el trebuie să le asigure accesul la un nivel înalt de cunoștințe. În ceea ce privește profesorii de școală, gama de discipline este foarte largă, inclusiv cunoștințele interdisciplinare. Profesorul trebuie să se identifice că este capabil de a transforma aceste tip de cunoștințe academice predate în cunoașterea didacticii disciplinei. Dar în afară de aceste discipline legate de cunoștințe, profesorul are nevoie, de asemenea, de cunoștințe transversale.

Atunci când un profesor de școală dorește să devină o persoană resursă într-o activitate, trebuie să aprofundeze cunoștințele sale disciplinare și didactice. Dar fără un proiect de dezvoltare personală, motivația internă este scăzută și învățarea pe tot parcursul vieții adesea ratează ținta vizată.

✓ O altă competență este cea de „profesor–tehnician”. Pe lângă cele două competențe identificate până în prezent, se pot găsi unele similare cu cele ale unui „tehnician” [97].

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

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

✓ *Competența de „profesor–artizan”*. Profesorul „specialist”, spre deosebire de cel anterior, are o imagine de ansamblu a ceea ce face. Cel mai important lucru pentru el este acțiunea la nivel mondial, văzută ca un întreg, riguros structurată. Prin urmare, profesorul „specialist” funcționează pe scenarii, sau, altfel spus, folosind date, în cazul în care un număr de activități sunt prezentate într-o ordine precisă și imuabilă, constantă [149].

În cele din urmă, un stagiu de formare a unui profesor oferă un sentiment de satisfacție în rândul elevilor care așteaptă intervenție concretă și practică din partea cadrului didactic [*ibidem*].

✓ *Competența de „profesor – actor social”*. Al cincilea grup de competențe profesionale se referă la *statutul de profesor* [97]. Profesorul nu este singur în clasa sa, acesta trebuie acum mai mult decât oricând să arate abilită-



țile legate de rolul său social. El este parte dintr-o echipă de profesori în instituția în care activează, cu care trebuie să lucreze pentru a dezvolta proiecte, reflectă asupra monitorizării elevilor în timp, în și în afara sălii de clasă. Aceași capacitate de a lucra în echipă, el trebuie, de asemenea, să demonstreze și în afara școlii.

În calitatea sa de *actor social*, profesorul este, de asemenea, în relațiile sale cu părinții, care sunt parteneri cu drepturi depline în procesul educațional. Recunoscând că copilul poate fi considerat doar ca un întreg, el știe cum să lucreze îndeaproape cu părinții, să mențină o relație profesională cu ei, plasându-i într-un mod egal, dar cu roluri diferite. Cercetătorul R. Iucu descrie un model al profesionalizării carierei didactice [104]. Autorul R. Iucu prezintă principalele ipostaze, roluri profesionale ale cadrului didactic și acțiunile asociate acestuia: *de exemplu: actorul social* analizează valorile și implicațiile antro-po-sociale ale situațiilor cotidiene; se angajează în proiecte colective sau *practicianul reflexiv* produce mijloace, căi didactice noi, și devine profesor cercetător; reflectează asupra propriilor practici și analizează defectele lor etc.

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

- a) *competența de comunicare* necesită empatie, capacitatea de a relaționa cu ceilalți, toți din clasa cu elevii, în general, și cu fiecare elev, în special, cu colegii, cu părinții etc. Profesorul stăpânește mai multe forme de comunicare;
- b) *competența emoțională* este competența specifică cadrului didactic. Atunci când profesorul intră în clasă trebuie în permanență să-și controleze *emoțiile sale*. Profesorul trebuie să rămână maestru de sine, să rămână stăpânul situației sale profesionale;
- c) *competența de angajare* pe care și-o asumă în activitatea profesională. Se așteaptă un angajament care umple complet rolul profesional al cadrului didactic. În special, profesorul trebuie să arate o dragoste de învățare, în iminența formării sale, pe termen mediu și lung. Acesta trebuie să prezinte o dorință reală de a se forma pe tot parcursul vieții. De asemenea, angajamentul ajută profesorul să-și construiască propria formare profesională, fie în cadrul unui curs clasic, prin explicarea obiectivelor și a conținutului cursu-

rilor propuse, fie în sens mai larg, atunci când este vorba de a facilita construirea unui program de formare, în cadrul învățării pe tot parcursul vieții, fie instituționalizată sau în afara acesteia.

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

Autorul Bocoș M. propune o listă de competențe necesare profesiei didactice după cum urmează [184, p. 21]: *competențe elementare, competențe de specialitate, competențe psihopedagogice și metodice; competențe psihorelaționale; competențe transversale*, fiecare având o serie de componente specifice. De asemenea, literatura de specialitate propune un model structural al competențelor pe trei dimensiuni: *cunoașterea disciplinei, cunoașterea/pregătirea pedagogică generală, cunoașterea pedagogiei conținuturilor* [Apud 184, p. 23]. Valorificând aceeași abordare multidimensională, R. Iucu și M. Manolescu [ibidem, p. 23] analizează conceptul de personalitate cristalizată a profesorului și identifică următoarele componente interne, definite în termeni de competențe: *competența științifică, competența psihosocială*, referitoare la optimizarea relațiilor interumane prin și din activitatea educativă; *competența managerială*, referitoare la gestionarea situațiilor specifice; *competența psihopedagogică*, referitoare la factorii necesari pentru construcția diferitelor componente ale personalității elevului.

Autorul Crenguța Oprea [142], analizând competența psihopedagogică, subliniază că viitorul profesor trebuie să dețină și alte competențe: *competența energizantă* (capacitatea de a-i face pe elevi să-și dorească să se implice în activitate), *empatică, ludică* (capacitatea de a răspunde jocului elevilor prin joc), *organizatorică, interrelațională*, toate acestea având posibilitatea de a (auto)forma și (auto)dezvolta la nivel de sistem. De asemenea, reformele educaționale accentuează și alte competențe specifice cadrului didactic: *exploratoare, reflexivă, metacognitivă, de consiliere a elevilor și de diferențiere a instruirii sau competența de (auto)organizare a studiului/învățării* [122, p. 315].

În Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, competențele sunt definite ca o combinație între cunoștințe, aptitudini și atitudini, unde:

- cunoștințele sunt formate din fapte și cifre, concepte, idei și teorii deja stabilite și care sprijină înțelegerea într-un anumit domeniu sau subiect;
- aptitudinile sunt definite ca abilitarea și capacitatea de a desfășura procese și de a utiliza cunoștințele existente pentru obținerea de rezultate;

- atitudinile descriu dispoziția și mentalitatea de a acționa sau de a reacționa la idei, persoane sau situații [*Apud* 184, p. 19].

Competența se naște și se formează la confluența sensurilor date de verbele a ști, a ști să faci, a ști să fii, a ști să conviețuiești, a ști să devii, deci nu este rezultatul acțiunii educaționale numai pe domeniul cognitiv, psihomotor, ci se raportează și la cele afectiv-atitudinale [166, p. 18].

Cadrul de referință elaborat prin documentul de politică educațională stabilește următoarele *opt competențe-cheie* (Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 22 mai 2018): competențe de alfabetizare; competențe multilingvistice; competențe în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii; competențe digitale; competențe personale, sociale și de a învăța să înveți; competențe cetățenești; competențe antreprenoriale; competențe de sensibilizare și expresie culturală [*Apud* 184, p. 19].

În prezent, termenul de competență este definit prin elementele componente „ca un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori dobândite/formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte, situații de viață” [166, p. 19].

O componentă esențială în formarea profesorului reprezintă atitudinile, care în viziunea autorului T. Callo reprezintă „sunt componente ale personalității umane, rezultate din educație și influențe sociale, reprezentând ansamblul de reacții personale față de un obiect determinat” [33, p. 21]. Altfel spus, formarea profesorului depinde de educație și, totodată, de influențele mediului în care se află, de relațiile persoanelor cu cine relaționează, de cultură etc. De asemenea, un rol primordial îl reprezintă grupul, orientarea personală care contribuie la formarea/dezvoltarea atitudinilor caracteristice ale persoanei față de realitatea existentă. Cercetătorul T. Callo accentuează că atitudinea este „un filtru mental” [33, p. 21] prin care percepem lumea, totul ce este în jurul nostru. Atitudinea este într-o relație interdependentă de comportamentul persoanei. Dar, totodată există diferiți stimuli care pot influența comportamentul persoanei într-o situație sau alta. În concluzie, menționăm că profesorul poate avea mai multe tipuri de atitudine: atitudine față de sine însuși, atitudine față de ceilalți, față de societate și atitudine față de muncă, activitatea profesională. Astfel, formarea cadrului didactic este axată, în mod esențial pe atitudine și comportament, care contribuie la obținerea performanțelor personale și profesionale.

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

ratura de specialitate, există numeroase propuneri de seturi de competențe care să alcătuiască profilul profesorului modern. Prezentăm unele viziuni comparative ale profilului de competență al profesorului (Tabelul 1.3).

**Tabelul 1.3. Profilul de competență al cadrului didactic: viziuni comparative**

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

În concluzie, menționăm că *formarea profesională continuă* este realizată prin: activități de formare metodică și psihopedagogică, implementate la nivelul catedrelor în instituțiile de formare profesională continuă, conferințe, seminarii, dezbateri sau alte forme speciale de formare, organizate la nivel interșcolar, teritorial și național; cursuri de perfecționare a pregătirii de specialitate, metodice și psihopedagogice. În cadrul stagiilor de formare profesională continuă este logic să se accentueze toate tipurile de competențe ale profesorului. Toate aceste competențe, analizate anterior, își au un rol bine definit la un moment dat și reprezintă obiectul de studiu al formării profesionale continue a cadrelor didactice. Atât la nivel internațional, precum și la nivel național, se remarcă importanța din ce în ce mai mare acordată formării profesionale continue.

## Capitolul 2.

# FUNDAMENTE EPISTEMICE ALE FORMĂRII PROFESIONALE CONTINUE A CADRELOR DIDACTICE ÎN CONTEXTUL PARADIGMELOR CONTEMPORANE

**F**undamentele epistemice ale formării profesionale continue a cadrelor didactice reprezintă fundamentele teoretice ale formării profesionale continue a cadrelor didactice prin paradigme ale învățării/formării și teorii științifice, modelele ca produs al activității științifice și ca rezultat al reflecției teoretice și al sintezelor practice; principii și funcții ale formării profesionale continue, analizează procesul de profesionalizare a cadrelor didactice, componentele profesionalizării pentru cariera didactică, conceptele de *dezvoltare profesională a cadrelor didactice și învățare pe tot parcursul vieții*, dezvoltarea profesională și evoluția în carieră.

### 2.1. Abordări teoretice ale formării profesionale continue a cadrelor didactice

*Constructivismul* reprezintă una dintre cele trei mari paradigme ale învățării, alături de *behaviorism* (psihologie comportamentală) și *cognitivism* (psihologie cognitivă).

Constructivismul este definit de principiile educației centrate pe elev și pune accentul pe procesele de interpretare a stimulilor care au loc în mintea elevului. Elevul nu mai este văzut ca un recipient care absoarbe informațiile în mod pasiv, cunoștințele nu sunt transmise prin simpla citire sau ascultare, ci prin semnificația personală pe care o acordă elevul stimulilor educaționali. Elevii își dezvoltă noi cunoștințe în mod activ prin interacțiunile cu mediul. Prin urmare, orice citește, vede, aude, simte sau atinge elevul este analizat din perspectiva constructelor mentale existente / cunoștințelor anterioare, dezvoltând și întărind vechile structuri de cunoștințe dacă acestea pot fi aplicate în structurile de mediu mai largi sau modificându-le pe cele vechi atunci când noile informații produc o stare de dezechilibru. Învățarea este văzută ca un proces activ și social de construire de sensuri și sisteme de sensuri pe baza stimulilor senzoriali și este influențată în mare măsură de limba de comunicare (citare necesară).

Mediile constructiviste de comunicare se definesc prin următoarele caracteristici:

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

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

*Constructivismul social* este un curent care pune accent pe construirea de sensuri și semnificații de către membrii unor grupuri sociale, construind astfel în colaborare o cultură în miniatură de produse comune cu înțelesuri comune. Participarea în astfel de grupuri generează situații de învățare continue. Activitățile și produsele realizate în cadrul unui grup ca întreg ajută la modelarea comportamentului membrilor în cadrul grupului [110].

*Paradigma* asociază teorii complementare și diverse într-o ambianță disciplinară dată. *Modelul* stabilește intenții de conceptualizare, de simbolizare, de reprezentare selectivă și parțială a unor tendințe identificate, este o construcție simplificată a unei realități, a unui fenomen științific. *Modelele didactice* reprezintă o convenție științifică utilizată atât de profesor, cât și de cercetător, în scopul construirii unei structuri de epistemologie educațională în relație cu procesele de predare și învățare. **Modelele** sunt un produs al activității științifice și un rezultat al reflecției teoretice și al sintezelor practice. Modelul reprezintă un instrument eficient pentru configurarea structurilor interacționale din perspectiva determinării curriculumului, a elaborării materialelor, a predării și a susținerii activităților de formare a personalității elevilor [105, p. 59].

Paradigma socioconstructivistă și interactivă este definită de trei dimensiuni complementare și solidare din punct de vedere funcțional:

*dimensiunea constructivistă* (face referire la subiectul care învață, respectiv la elev), dimensiunea corelată cu interacțiunile sociale (*sociologică* – face referire la partenerii prezenți: ceilalți elevi și profesorul) și dimensiunea corelată cu interacțiunile cu mediul (*interactivă* – face referire la situațiile și obiectul de învățare organizat în interiorul acestor situații) [13, p. 397]. În cercetarea noastră ne interesează dimensiunea constructivistă, care formulează următoarele puncte de plecare:

– subiectul își formulează cunoștințele în cadrul propriei sale activități; obiectul manevrat în cursul acestei activități este propria sa cunoaștere.

Altfel spus, subiectul care învață desfășoară o activitate reflexivă asupra propriilor sale cunoștințe, acestea fiind adaptate la situația cu care el se confruntă, astfel încât, cel care învață este mai mult decât un actor, este artizan al propriilor sale cunoștințe (există o dialectică, o dinamică deschisă, continuă și supără între vechi și nou). Efectul major al constructivismului asupra pedagogiei este de deschidere a drumului pentru didacticile care fundamentează achiziția cunoașterii / a *savoir-faire*-ului pe elaborarea cunoștințelor de către elevul însuși [13, p. 53].

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

Destul de eficiente pentru formarea profesională continuă sunt modelele generate de teoriile psihologice ale învățării (adaptate cadrului didactic), printre care menționăm următoarele:

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

- modelul tehnocentric, centrat pe eficiență și pe performanță în învățământ, precum și pe raționalizarea procesului de predare-învățare, în sensul descompunerii învățării în operațiile componente [105, p. 69];
- modelul sociocentric, accentuează organizarea socială a învățării [*ibidem*];
- modelul psihocentric, în care accentul cade pe subiectul care învață: teoria treptelor formale ale cunoașterii intelectuale, centrele de interes, modelul învățării depline, modelul secvențelor cumulative [85; 86];
- modelul formativ, centrat pe ideea formării personalității;
- modelul modular, centrat pe direcțiile de abordare holistică și holodinamică a învățării;
- modelul informațional, bazat pe ideile cognitive, cibernetice și pe tehnologiile moderne;
- modelul acțiunii didactice, bazat pe formarea seturilor de acțiune, învățare, pe structurarea conținutului și pe orientarea procesului de învățare, potrivit teoriilor actuale [*Apud* 167, p. 50].

Autorul R. Iucu clasifică modelele formativ, informațional și al acțiunii didactice ca fiind modele ale școlii germane, care au fost propuse spre analiză dintr-o perspectivă instrucțională [105, p. 70]. Autorul R. Iucu menționează că între predare și învățare există o legătură indisolubilă, astfel încât pe structurile de tip psihologic specifice învățării se pot dezvolta *comportamente de predare eficiente*. În cadrul analizei *modelelor predării*, printre cele mai relevante menționăm: modelele centrate pe procesarea informației, modelele centrate pe persoană, modelele centrate pe dimensiunea socială, modelele comportamentale (behavioriste) [105, pp. 70-74]. O primă categorie de modele ale predării sunt *modelele centrate pe procesarea informației*. Unul dintre acestea este modelul învățării conceptelor de către formabil, care descrie designul conceptual la nivelul structurilor cognitive și oferă un sprijin pentru dinamizarea activităților cognitive (J.S. Bruner, J.J. Goodnow și G.A. Austin, 1967) [*ibidem*, p. 71]. Un alt model vizează *gândirea inductivă*, care se referă la modalitățile de colectare, organizare și manipulare a informației (H. Taba, 1966). Modelul *gândirii investigative* prelungește reflecția de la factori la teorii, valorizând gândirea cauzală și implicit procesele cognitive complexe care pot culmina cu testarea unor ipoteze și cu opțiunea pentru unele dintre acestea (J.R. Suchman, 1962).



Modelul învățării prin organizatori anticipativi, numit și modelul organizatorilor avansați, a dezvoltat o teorie a semnificațiilor verbale implicate în învățarea de acest tip (D.P. Ausbel). *Memorizarea*, un alt model, are drept fundamentare psihologică noile abordări complexe ale memoriei, din care derivă tehnici speciale de organizare a materialului de învățat (M. Pressley și J.R. Levin, 1981; J. Lucas și H. Lorayne, 1974). *Dezvoltarea intelectuală* sau *modelul psihologiei cognitive* pledează pentru ajustarea sarcinilor – dezvoltare la nivelul pe care îl presupun diferitele stadii de vârstă (J. Piaget, 1952; L. Kohlberg, 1976; H. Sullivan, 1967; J. Siegel, 1969). *Modelul cercetării științifice* se referă la tot ceea ce înseamnă învățare simultană prin strategii cognitive complexe, prin absorbția unor concepte și informații întemeiate pe reperatele unei scheme științifice elaborate (J. Bruner, 1960). În cadrul formării profesionale continue modelele centrate pe procesarea informației corelează pe tot parcursul activităților, în cadrul analizei conceptelor, noțiunilor, termenilor, a modalităților de colectare și procesare a informației, prin sinteza informațiilor redade, prin formularea diferitor sarcini de învățare etc.

O altă categorie de modele ale predării sunt *modelele centrate pe persoană*, care consideră că succesul predării este condiționat de implicarea personală a subiectului în actul educațional. Astfel la baza actului de învățare se află autodeterminarea și autoresponsabilizarea [105, p. 72]. În cadrul modelelor centrate pe persoană, menționăm:

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

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

– *Predarea „conștientizată”* (acumularea de conștiință): modelul este centrat pe susținerea eului și pe antrenamentul conștient, dezvoltat în grup (D. Brown, 1964; L. Perls, 1968; P. Schutz, 1958, 1967), pe stimularea reflecției personale cu privire la ceilalți, la propria persoană sau la interacțiunile eu–celălalt–ceilalți.

– *Reuniunile clasei* (R. Glaser, 1965) constă în angajarea tuturor membrilor grupului (cadru didactic și elevi) în realizarea unei atmosfere pozitive și a unui climat favorabil studiului în clasă, precum și în stabilirea unor norme și principii psihosociale cu rol reglator [105, p. 72].

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

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

- *ancheta de grup*: construirea educației pe valorile democrației, unde este accentuat studiul de caz (H. Thelen (1960) a extins și a redefinit valorile educaționale ale grupului);
- *jocul de rol*: este important pentru diagnoza și intervenția în cazul valorilor și comportamentelor sociale complexe (Fannie și George Shaftel, 1984, 1991);
- *cercetarea (ancheta) juridică*: vizează învățarea comportamentelor sociale integrate, deprinderea semnificațiilor diverselor doctrine și politici sociale etc. (Donald Oliver și James Shaver, 1966, 1980, 1988);
- *„laboratorul social”*: reunește modelele care urmăresc dezvoltarea competențelor interpersonale în situații sociale specifice, a reperкусиunilor pe care le au stilurile interacționale, atât la nivelul organizației, cât și la nivelul persoanei (K.D. Benne, J.R. Gibb și L.P. Bradford, 1964, 1977, 1987);
- *ancheta (cercetarea) în științele sociale*: acest model utilizează metodele specifice științelor sociale: antropologice, psihologice, geografice, istorice, sociologice etc. (B. Massialas și B. Cocs, 1966, 1987, 1994) [105, p. 73].

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

*Modelele comportamentale* (behavioriste) sunt: învățarea deplină sau „instruirea directivă”; învățarea controlului personal (modificarea com-

portamentului personal); învățarea prin stimulare; instruirea prin afirmare (analiza comunicării interpersonale și la nivel de grup pentru diminuarea situațiilor de stres) [*ibidem*].

Autorii B. Joyce și M. Weil [117] propun următoarele componente pentru modelele predării:

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

Epoca digitală și a cunoștințelor face apel la persoanele cu capacități superioare de reflecție, capabile să gândească într-un mod logic și să rezolve o problemă slab definită prin identificarea, descrierea, efectuarea unei analize critice informațiilor disponibile sau crearea de cunoștințe necesare, luând în considerare și testarea diverselor ipoteze, formulând soluții creative și acționând în consecință/urmare, rezultat [27, p. 10]. Astfel, este nevoie de variate modele ale învățării și ale predării pentru a lua o decizie informată și a acționa la momentul oportun. Experiențele de învățare autentice și relevante permit elevilor și cadrelor didactice să descopere, să creeze și să utilizeze cunoștințe noi.

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

Calitatea formării profesionale continue a cadrelor didactice este determinată și de teoria acțiunilor intelectuale (mentale). A.H. Леонтьев [193] și P.I. Galperin [87, pp. 526-546] susțin că procesul de formare a acțiunilor se desfășoară în etape, activitatea psihică fiind rezultatul transformării unor acțiuni materiale exterioare în planul reflectării, adică în planul percepției, al reprezentării și al noțiunilor. Conform acestei teorii, etapele învățării/formării acțiunilor mentale constau în:

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

**Tabelul 2.1. Parametrii de analiză a modelului constructivist**  
[Apud 148, pp. 65-73]

Teorii/ parametri de analiză	Modelul constructivist
<b>1. Repere istorice</b>	Rădăcini încă din antichitate, dominant spre sfârșitul secolului al XX-lea și începutul secolului al XXI-lea.
<b>2. Principali autori</b>	E. von Glasersfeld – constructivismul radical. J. Piaget – constructivismul cognitiv. L.S. Vâgotski – constructivismul social. S. Papert – construcționism.
<b>3. Justificarea apariției</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A apărut tot ca reacție la concepția behavioristă (care neglijează modalitățile de înțelegere a cunoștințelor și a cunoașterii), dar și la limitele cognitivismului, din perspectiva concepției despre natura adevărului și a procesualității acestei cunoașteri.</li> <li>– În timp ce cognitivismul admite existența unui adevăr obiectiv, care vine din exterior și care ne poate fi făcut accesibil, constructivismul admite existența unui adevăr contextual, care este valabil pe anumite coordonate, de aceea el este descoperit de către individ.</li> <li>– La fel, în cognitivism cunoștințele sunt receptate, chiar dacă această receptare are semnificație personală sau se produce activ, pe când în constructivism cunoștințele sunt construite activ, prin acțiune, prin interacțiune socială, prin valorificarea experienței personale și prin luarea în calcul a alternativelor.</li> <li>– Constructivismul „s-a construit” progresiv din conflictul obiectivitate-subiectivitate în teoria cunoașterii.</li> </ul>

<p><b>4. Esența psihologiei</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Constructivismul aduce o nouă lumină în epistemologia actuală, prin explicațiile aduse naturii și modului cum se realizează cunoașterea realității de către individ.</li> <li>– Realitatea obiectivă nu o construim, ea există, dar noi construim doar cunoașterea ei, încercând s-o înțelegem cu propriile forțe și împreună cu ceilalți. Cunoașterea este o construcție mentală temporară, mereu supusă dezvoltării, influențată socio-cultural.</li> <li>– Cunoașterea este o construcție subiectivă, pe fondul realității autentice, pe baza experienței individuale de cunoaștere anterioară, prin înțelegere proprie, prin interpretare, argumentare, prin utilizarea unui anume limbaj în evidențierea ei. Cunoașterea este o construcție și nu o descoperire științifică, ea se clădește, nu există apriori, este relativă și nu constantă precum realitatea autentică, este o derulare de procese active în sensul dezvoltării ei.</li> <li>– Înțelegerea lumii reale nu este decât progresul în cunoașterea ei, prin experiențe individuale întâi, apoi prin colaborare sau cooperare, negociere pentru a găsi generalul. Cu cât sunt mai variate experiențele individuale, cu cât sunt supuse apoi unor confruntări semnificative cu ale altora, cu atât progresa și înțelegerea realității, cunoașterea ei.</li> <li>– Abordarea constructivistă a realității cunoașterii este o problemă de construcție personală și socială, obiectivă și subiectivă. Cunoașterea având două baze, obiectivă și subiectivă, poate fi construită folosind nu doar modalitățile, instrumentele științifice clasice, ci și cele individuale: experiențe, structuri mentale, credințe, trăiri, valori, interpretări proprii și prin colaborare asupra realității.</li> <li>– Știința cunoașterii este un construct intelectual, care antrenează natura umană și este un rezultat al activității umane.</li> <li>– Faptele cunoașterii științifice nu sunt simple copii, reprezentări ale lumii, ci moduri de cunoaștere, înțelegere, interpretare a ei.</li> <li>– Epistemologia constructivistă insistă pe centrarea pe subiect, pe experiențele de bază ale acestuia, pe relativitatea cunoașterii, pe diferențele individuale în cunoaștere. De unde și necesitatea organizării participării active a subiectului cunoscător.</li> </ul>
<p><b>5. Școala pedagogică pe care o generează</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Învățarea ca mod de construire a conceptelor, pornind de la experiența concretă directă.</li> <li>– Învățarea aparține elevului, el caută informațiile, el le procesează mental, înțelege propriu și apoi interacționează.</li> <li>– Baza cunoașterii este conflictul cognitiv sau sociocognitiv, inclus în situațiile reale prezentate, pe care se construiește înțelegerea prin prelucrare mentală, structurare, reflecție sau reconstrucție, învățarea fiind tocmai construcția înțelegerii, valorificând facilitățile disponibile.</li> <li>– Cooperarea interindividuală în elaborarea activității intelectuale este sursa a trei feluri/niveluri de transformări ale gândirii individuale: <ul style="list-style-type: none"> <li>• la nivelul reflecției și dezvoltării conștiinței de sine;</li> <li>• la nivelul disocierii dintre obiectiv și subiectiv;</li> <li>• la nivelul reglării care instaurează regula autonomă sau regula deplinei reciprocități [<i>Apud</i> 148, p. 147].</li> </ul> </li> </ul>

## 6. Principalii reprezentanți

- **J. Dewey** – prima jumătate a sec. XX – marele părinte al constructivismului în plan educațional, pentru că fundamentează curriculumul constructivist (un curriculum centrat pe ceea ce este interesant pentru elev, unde învățarea să fie un lanț de activități și experiențe, plasate în contextul vieții sociale, care să permită abordări interdisciplinare, realizate prin cooperare și cu ajutorul noilor tehnologii) [Apud 115, p. 15].
- **J. Piaget** – fondatorul constructivismului cognitiv – este un constructivist în sens psiho-genetic, prin caracterizarea, explicarea stadiilor dezvoltării cognitive, a aspectelor structurale, a faptelor experiențiale cognitive. Cunoștințele se construiesc în baza interacțiunii subiectului cu obiectele, realitatea, în mod direct, independent, urmând ca la nivel mental să fie prelucrate, integrate, generalizate rezultatele acestora.
- **L.S. Vâgotski** – teoria naturii sociale a învățării (rădăcina socială în formarea de structuri mentale): învățarea prin cooperare, problema „conflictului cognitiv”, „zona proximei dezvoltări”, contextul social și cultural cu rol de suport al învățării, pentru construirea modelului de învățare, rolul activ al profesorului în instruirea constructivistă, importanța acordată limbajului, ca mediator în dezvoltarea socio-cognitivă, ca instrument psihologic [Apud 110, p. 18].
- Activitatea de cunoaștere prin construcție subiectivă este un proces complex în care cunoașterea noastră pentru a fi pertinentă are nevoie să se confrunte cu a altora. Este vorba de un proces interpersonal, în sensul în care **fiecare funcție apare de două ori în dezvoltarea cunoașterii copilului**, mai întâi una **interpsihologică** (care apare între indivizi) și apoi una **intrapshologică** (la copilul însuși). Procesul acesta de interiorizare sau de trecere a interpsihicului în intrapsihic care va conduce la asimilarea instrumentelor și la dezvoltarea funcțiilor psihologice presupune o intervenție educativă, acțiunea unui mediator care vine să se interpună între subiectul în dezvoltare și aceste instrumente socialmente constituite.
- **J.S. Bruner** – conține învățarea ca un proces realizabil în 3 moduri: activ, iconic și simbolic. Structurile cognitive (scheme, modele) provin din autoorganizarea mentală a experiențelor, informațiilor direct obținute sau prin dialog activ de înțelegere, în mod progresiv, într-un curriculum proiectat după principiul spiralei dezvoltări.
- **R. Anderson** – teoreticianul **schemei cognitive** – ca o structură organizată a cunoștințelor. Ele au diferite grade de generalitate, organizare ierarhică, influențează modul în care selectăm, interpretăm și stocăm informațiile. Schema cognitivă are **6 funcții**: oferă un eșafodaj pentru conceperea ideilor în procesul de asimilare a informațiilor dintr-un text; facilitează atenția selectivă; face posibilă realizarea inferențelor; permite rememorări sistematice; facilitează corectarea și rezumarea; permite reconstruirea prin raționamente.

<b>7. Esența școlii pedagogice</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Constructivismul pune accent mai degrabă pe cel care învață decât pe cel care predă, învățarea fiind rezultatul implicării active și a construirii mentale.</li> <li>- Constructivismul este o teorie a învățării, aducând în prim plan mecanismele mentale implicate, procesualitatea învățării, cum se înțelege și se rezolvă o sarcină cognitivă.</li> <li>- Pedagogia constructivistă modifică mentalitatea asupra predării, ca transmitere, demonstrație, explicație a profesorului, centrarea fiind pe educat.</li> </ul>
<b>8. Scopul educației</b>	<p>Nu interesează comportamentul final observabil, măsurabil, ci abilitățile, capacitățile, competențele mentale de înțelegere, prelucrare, interpretare, reflecții proprii.</p>
<b>9. Proiectarea activității</b>	<p>Proiectarea pune accent pe organizarea condițiilor de rezolvare mentală a situațiilor reale sau a conflictelor cognitive, pe căutarea independentă pentru înțelegere proprie și apoi în grup pentru conceptualizare, pe afirmarea rolurilor profesorului de facilitare, îndrumare, provocare, stimulare, sprijinire, ghidare, pe folosirea de metode constructiviste și instrumente procedurale [148, p. 70].</p>
<b>10. Rolul profesorului</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trecerea de la profesorul „transmițător” la cel facilitator, ghid, îndrumător.</li> <li>- Profesorul are rol activ în oferirea suporturilor necesare învățării, în ghidarea elevilor în explorarea problemei, în descoperirea abilităților mentale ale elevilor, a particularităților lor, pentru crearea contextului favorabil de dezvoltare a elevilor.</li> <li>- Profesorul îndeplinește roluri multiple: planifică și organizează activitățile instructiv-educative, coordonează, îndrumă elevii, motivează, consiliază.</li> <li>- Predarea trebuie pusă în relație cu o nouă concepție asupra învățării: învățarea activă, reflexivă și conștientă [<i>ibidem</i>].</li> </ul>
<b>11. Rolul elevului</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Accentul cade pe elevul care învață, folosind diferite resurse, mijloace și instrumente.</li> <li>- Cunoștințele sunt incluse în acțiunea directă de explorare.</li> <li>- Elevul observă, analizează critic, procesează mental, interpretează, structurează, rezolvă variat, cooperează, intră în conflict cognitiv cu ceilalți, conceptualizează, creează sensuri etc.</li> <li>- Elevul este pus în situația de a construi informații și de a le utiliza în diferite împrejurări.</li> <li>- Elevul învață prin acțiune și reflecție, prin rezolvarea de probleme și crearea de probleme, prin învățare socială de tip grupal [148, pp. 70-71].</li> </ul>
<b>12. Variabilitatea conduitei / diferențe de rezultate</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Învățarea depinde de calitatea experiențelor anterioare ale elevului, de schemele și structurile mentale de care dispune la un moment dat, de competențele/trăsăturile persoanelor care pot media experiențe de învățare și de trăsăturile culturale ale acestui context [<i>ibidem</i>, p. 71].</li> </ul>

<b>13. Evaluarea</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nu interesează comportamentul final observabil, măsurabil, ci abilitățile, capacitățile, competențele mentale de înțelegere, prelucrare, interpretare, reflecții proprii.</li> <li>- Comportamentul este analizat din perspectiva construcției mintale a învățării, a capacităților implicate în rezolvarea de probleme.</li> <li>- Evaluarea este însoțită de autoevaluare și de formarea capacității de evaluare și autoevaluare.</li> </ul>
<b>14. Motivația învățării</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivația intrinsecă ca rezultat al valorificării experiențelor elevului, al demonstrării utilității practice a celor ce se învață, al parteneriatului profesor-elev.</li> </ul>
<b>15. Rolul feedbackului și a <i>feedforward</i>-ului în instruire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trece în prim plan <i>feedforward</i>-ul – ca setul de anticipări pe care profesorul îl construiește în timp ce facilitează procesul de învățare al elevilor.</li> <li>- Feedbackul devine autofeedback, având în vedere apropierea instruirii constructiviste de autoinstruire [<i>idem</i>].</li> </ul>
<b>16. Aplicații în plan educațional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instruirea centrată pe elev, cu utilizarea de strategii active și interactive.</li> <li>- Învățarea prin cooperare ca principiu organizatoric al instruirii constructiviste.</li> <li>- Perspectiva abordării interdisciplinare și transdisciplinare a învățării.</li> <li>- Contextualizarea învățării.</li> <li>- Perspectiva multiculturalității în instruire.</li> <li>- Personalizarea, individualizarea învățării [148, p. 72].</li> </ul>
<b>17. Cuvinte/concepte-cheie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alternative, colaborare, conflict socio-cognitiv, construirea cunoștințelor, context, creativitate, eșafodaj, schemă cognitivă, interacțiune, individualizare, opinie personală, relativism, semnificație, explorare etc. [<i>ibidem</i>].</li> </ul>
<b>18. Fișă de monitorizare a activității</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perspective multiple.</li> <li>- Învățarea este un parteneriat între profesor și elev.</li> <li>- Utilizarea metaforelor în predare.</li> <li>- Rezolvarea de probleme.</li> <li>- Autenticitatea sarcinilor de învățare.</li> <li>- Legătura cu experiența personală și cu experiența anterioară.</li> <li>- Învățarea ca ucenicie.</li> <li>- Evaluarea formativă a abilităților de utilizare a cunoștințelor.</li> <li>- Diversitatea surselor de învățare.</li> <li>- Comunicarea verticală și orizontală.</li> <li>- Predarea în echipă.</li> <li>- Rezolvarea sarcinilor prin cooperare și colaborare.</li> <li>- Negocierea regulilor.</li> <li>- Reconstruirea cunoștințelor anterioare.</li> <li>- Analiza surselor de eroare.</li> <li>- Abordarea inter- și intradisciplinară.</li> <li>- Responsabilizarea pentru învățare.</li> <li>- Formarea opiniilor personale [148, p. 73].</li> </ul>

Una dintre tendințele existente la ora actuală în educație o constituie încercarea de satisfacere a nevoilor educaționale fundamentale care să-i permită individului integrarea și inserția socio-profesională. Tendința



actuală mută accentul de pe latura informativă pe cea formativă a cunoașterii. „Omul nu este un recipient pasiv față de informație... Cel care învață conectează noile cunoștințe cu cele asimilate anterior și le procesează, dându-le propria interpretare”, plecând de la opinia lui Im. Kant, se dezvoltă paradigma constructivistă începând cu John Dewey, Lev Vâgotski, Jean Piaget sau Jerome Bruner [1, p. 24].

Ideea centrală în constructivism este că învățarea umană se construiește. Cel care învață adaugă noi cunoștințe pe fundamentul celor vechi. În decursul actului de învățare are loc confruntarea înțelegerii cunoștințelor curente provenite din noua situație de învățare cu modelul mental deja construit (modelul mental incumbă colecții de date, strâns corelate cu procese și reguli de utilizare). Pe parcursul acestui proces, cel care învață participă activ: aplică înțelegerea curentă, identifică elementele importante în noua experiență de învățare, analizează noile date în raport cu modelul mental și modifică cunoașterea de bază a judecăților dezvoltate. Paradigma constructivistă vizează două direcții:

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

Curentul care a stat la baza acestei abordări a învățării este postmodernismul. La nivelul constructivismului, curentul postmodernist aduce o modificare a ideii că locusul cunoștințelor se află în interiorul persoanei. Învățarea și procesul de construire a sensului sunt procese sociale prin excelență, la aceasta contribuind activitățile și instrumentele culturale, de la sistemele de simboluri, la limbă și artefacte [*Apud* 127, pp. 46-48].

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

Mecanismele implicate sunt:

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

- Rolul interacțiunilor sociale este doar de a genera conflictul cognitiv, care generează o stare de dezechilibru și forțează individul să-și modifice schemele existente.
- Studii care investighează teoria conflictului sociocognitiv aduc o serie de nuanțări. G. Bell et al. (1985) au demonstrat importanța participării active și influența statutului social în cadrul grupului asupra beneficiului pe care interacțiunea cu copii de aceeași vârstă o are asupra învățării. Ei trebuie să fie activ antrenați în activitatea de rezolvare de probleme și să existe o interacțiune verbală între ei. De asemenea, dacă diferența de expertiză este prea mare copiii tind să preia soluția, fără să o analizeze în mod critic, fără a participa la procesul de construcție [*Apud* 127, p. 47].
- W. Damon, 1984, arată că natura modificării pe care copiii trebuie să o facă influențează, de asemenea, diferențiat modul în care ei beneficiază de pe urma interacțiunilor sociale – dacă este o modificare de perspectivă, copiii beneficiază mai mult de pe urma interacțiunii cu copii de aceeași vârstă, în timp ce pentru dobândirea unei noi deprinderi este mai benefică interacțiunea cu o persoană mai experimentată.

b) co-construcția cunoștințelor (internalizarea) (având la bază teoria lui L. Vâgotsky).

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

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

tințelor și în același timp sunt mijloace internalizate care vor sta la baza activităților individuale ulterioare de rezolvare de probleme;

- Înțelegerea relației complexe dintre aspectele individuale și cele sociale trebuie privită din perspectivă dezvoltamentală (filogenetică, culturală/antropologică, ontogenetică și microgenetică);
- Dependența învățării de contextul sociocultural în care se desfășoară, separarea individului de influențele sociale este imposibilă. În acest sens, școala trebuie privită ca un sistem cultural, iar școlărirea ca un proces cultural (de culturalizare), în care elevii și profesorii construiesc și își integrează cultura școlii [Apud 127, p. 48].

Educația din perspectivă socio-constructivistă presupune conceperea școlilor sub forma unor comunități de învățare (A.L. Brown, I.C. Campione, 1994), în care responsabilitatea pentru învățare este individuală, dar ea se realizează practic prin participare la rezolvarea în grup a sarcinilor, prin interacțiune, negociere și colaborare.

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

Explicații socioculturale ale ineficienței școlii în a răspunde necesităților elevilor:

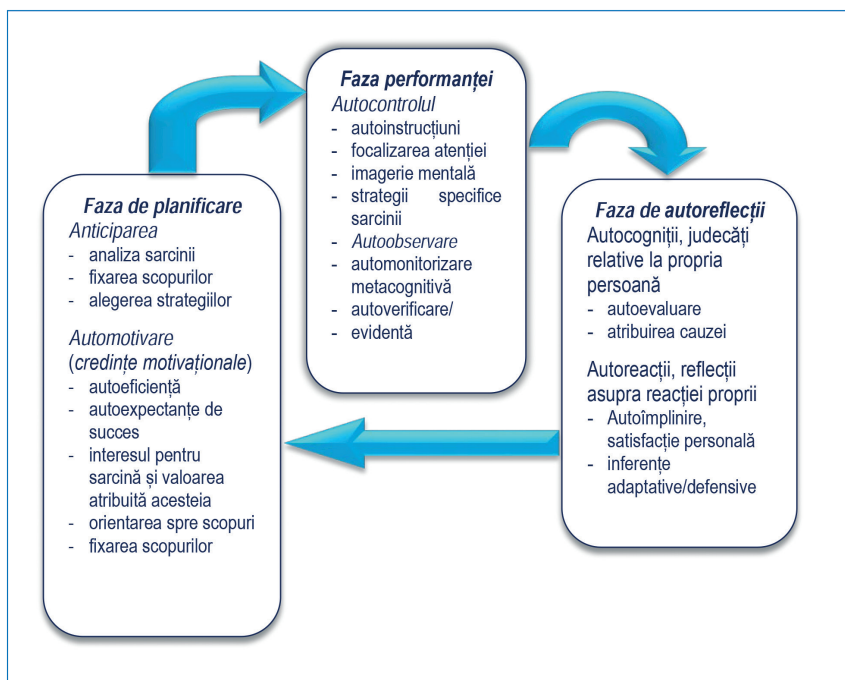
- a) discontinuitatea dintre culturi (valori, atitudini, convingeri) între casă și școală;
- b) diferențe de comunicare;
- c) interiorizarea stereotipurilor negative de către o minoritate și conceptualizarea școlii ca un teren al opoziției și rezistenței;
- d) probleme de relaționare, cum ar fi eșecul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

Abordarea structuralistă (Oevermann, Apud Wollscheid, 2013) pune în discuție profesionalismul în cazul profesorilor și afirmă că aceștia au trei arii diferite de responsabilitate în calitate de profesioniști: dezvoltarea cunoașterii, formarea sistemului de norme și funcția terapeutică [Apud 186]. Pentru îndeplinirea celor trei roluri sunt necesare două tipuri de cunoștințe: cunoaștere fundamentală (puternic structurată, standardizată, științifică, necesară expertului) și cunoaștere hermeneutică obiectivă și

specifică unor cazuri diverse, axată pe abordarea diferitelor situații, cazuri (Krüger și Michalek, 2011; Wollscheid, 2013) [186, p. 19].

Învățarea constructivistă nu elimină transmiterea, ci o transformă, aducând în prim plan elevul cu particularitățile lui în cunoaștere și învățare, ca și strategiile, metodele, procedeele de înțelegere proprie. Stimulează procesarea personalizată a informațiilor după o generală prezentare introductivă a lor și a resurselor disponibile, apoi oferă punct de sprijin pentru stimulare, îndrumare, antrenare, comunicare, colaborare, generalizare, aplicare. Aceasta presupune angajarea activă a elevilor în formarea construcțiilor prin cunoaștere directă și nu numai prin intermediul transmiterii, receptării pasive.

Un alt model de învățare a adulților, în general, și a cadrelor didactice, în particular, reprezintă modelul autoreglării învățării [40, p. 51], care este prezentat în *Figura 2.1*.



**Figura 2.1. Modelul autoreglării învățării [Apud 40, p. 51]**

*Modelul autoreglării învățării vizează trei faze: faza de planificare, faza performanței și faza de autorefecții, componentele cărora se află într-o inter-*

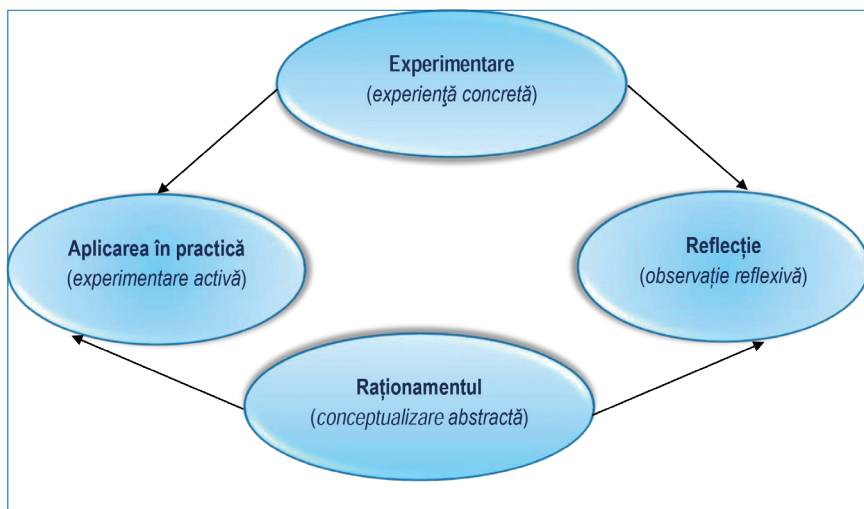
dependență unele cu altele. Astfel observăm că faza de planificare are un algoritm care reprezintă anticiparea și automotivarea cadrelor didactice în cadrul procesului de învățare. Faza performanței vizează alte două componente: autocontrolul și autoobservarea esențiale în cadrul formării profesionale continue a cadrelor didactice. Faza de autoreflexii reprezintă o autoanaliza a activității realizate și, totodată, o direcționare a următoarelor activități în contextul obiectivelor stabilite.

Pornind de la diverse modele de procesare a informației, autorii fac distincție între *învățarea cu sens*, *nonînvățarea* și *învățarea mecanică*, menționând că învățarea cu sens este una activă în cadrul căreia participantul își construiește propria cunoaștere și poate aplica cunoștințele obținute în situații noi, poate să transfere cunoștințele într-un alt context [40, p. 49].

*Învățarea situațională* (situată) este un proces care ca funcție a unei activități, a unui context sau a unei culturi în care aceasta este situată. De asemenea, învățarea situațională reprezintă o formă a învățării cu influențe dinspre constructivismul social (Vâgotski) și învățarea socială [Apud 38, p. 51]. În concepția autorilor respectivi, interacțiunea socială este o componentă importantă a învățării situate, deoarece contextul acestui tip de învățare se află într-o cultură sau într-un mediu, participanții căruia se vor reuni într-un grup numit „comunitate de practică”. Persoanele care au în comun anumite cunoștințe și comportamente ce urmează a fi achiziționate [40, p. 51].

D. Kolb menționează că procesul de învățare experiențială urmează un ciclu alcătuit din *patru faze*: experiență concretă, observație reflectată, conceptualizare abstractă, experimentare activă.

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



**Figura 2.2. Ciclul învățării experiențiale** (după D. Kolb) [144, p. 51]

În cadrul învățării experiențiale, un rol important îl au activitățile autentice. Analizând conceptul de activități autentice, menționăm că acestea se caracterizează prin mai multe trăsături, cum ar fi: relevanță profesională, problemă defectuoasă, cerere susținută de investigație, mai multe surse de informare și perspective de rezolvare, preocupare pentru cooperare/colaborare, cerințe pentru reflecție, perspective interdisciplinare, produs final realizat, multiple interpretări și rezultate de învățare, evaluare integrată. Dacă ne referim la *relevanța profesională*, atunci activitățile autentice se apropie cât mai posibil de sarcinile reale ale profesioniștilor în practică. Învățarea atinge un nivel ridicat de autenticitate atunci când formabilii lucrează în mod activ cu diverse concepte, fapte și formule într-un context social care stimulează practicile obișnuite ale culturii profesionale și/sau științifice. O altă caracteristică este *problema defectuoasă* care trebuie rezolvată. În acest sens, provocările nu pot fi rezolvate întotdeauna cu ușurință, prin aplicarea unui algoritm deja existent. Activitățile autentice sunt, mai degrabă, slab definite și deschise interpretărilor multiple, obligând formabilii să-și identifice singuri sarcinile necesare pentru atingerea scopului. Problemele existente nu pot fi rezolvate în câteva minute sau ore. Activitățile autentice includ sarcini care trebuie studiate pe parcursul unei perioade mai îndelungate, necesitând o *investigație semnificativă* de timp și de resurse umane, informaționale etc. Activitățile autentice oferă formabililor

posibilitatea de a examina activitatea propusă printr-o varietate de perspective teoretice și practice, folosind o *multitudine de resurse*. În așa mod, cadrele didactice au obligația de a distinge informațiile relevante și irelevante pe tot parcursul rezolvării problemelor. Rezolvarea unei probleme complexe și insuficiente nu este posibil prin activitatea unei singure persoane. Activitățile autentice obligă la *colaborare* ca parte integrantă a activității atât în cadrul orelor, cât și în cadrul situației profesionale. Sarcinile propuse permit formabililor să aleagă, pe de o parte, și să reflecteze, pe de altă parte, atât în echipă, cât și individual. Activitățile autentice au subiecte care depășesc o specializare sau o disciplină, încurajând cadrele didactice să preia diferite roluri și forme de gândire din perspectivă *interdisciplinară*. Concluziile rezolvării unei activități autentice nu sunt doar exerciții sau etape intermediare prelabile unei alte etape. Activitățile autentice finalizează cu *elaborarea/crearea unui produs complet* și valoros. Pentru a găsi un răspuns simplu și corect, prin aplicarea regulilor și procedurilor, sarcinile autentice permit *diverse interpretări și soluții concludente*. *Evaluarea* nu este pur și simplu sumativă, dar depinde de un feedback pe parcursul unei perioade de timp și o reflectare asupra procesului de evaluare în aceeași activitate profesională. Evaluarea în cadrul situației autentice este realistă, favorizează gândirea și inovația, solicită formabililor să îndeplinească o realizare, nu doar să spună, să repete sau să reproducă, stimulează contextul unei situații de lucru, propune sarcini complexe, favorizează consultarea, retroacțiunea și ameliorarea (adaptat de Wiggins (1998), de Prégent, Bernard și Kozanits (2009)) [*Apud* 186].

Carl Rogers descrie învățarea experiențială (sau învățarea bazată pe experiență) ca rezultat al implicării personale, intelectuale și afective, ca o autoinițiere, profesorul fiind doar facilitator al acesteia [144, p. 50]. Același autor descrie câteva principii specifice învățării experiențiale:

- Indivizii au potențialul natural de a învăța;
- Învățarea apare cu adevărat atunci când cursantul sesizează relevanța conținutului;
- Învățarea implică schimbări de autopercepție și de autoorganizare;
- Învățarea cu mai multe semnificații se produce aplicând practic;
- Când adultul inițiază învățarea, se implică cu totul;
- Independența, creativitatea și încrederea în sine sunt facilitate de simțul critic și de autoevaluare etc. [*ibidem*].

Esența teoriei lui C. Rogers se axează pe „individ ca agent al propriei formări, dacă structura socială nu acționează prea opresiv asupra sa” [144,

p. 51]. Malcom Knowles analiza conceptele de *sine* (self) și de *învățare auto-dirijată*, unde explică diferența trăsăturilor la învățarea adultului de cele ale învățării copilului [*ibidem*, p. 51]. D. Kolb elaborează o radiografie a procesului de învățare, *ciclul învățării experiențiale*. Conceptele-cheie folosite sunt experiență și reflecție, care sunt definatorii pentru învățarea experiențială. Ciclul învățării experiențiale poate începe din orice stadiu și trebuie văzut ca o spirală continuă. Autorul menționează că mișcarea pe axa verticală reprezintă procesul de conceptualizare, în timp ce axa orizontală reprezintă variația dintre manipularea pasivă și cea activă și, de asemenea, fiecare cuadrat reprezintă un stil de învățare [144, p. 52].

Jack Mezirow explică mai nuanțat procesul învățării ca pe o „succesiune ciclică de secvențe: experiența, incapacitatea de a mai face față cu succes rolurilor sociale de îndeplinit, reformularea, reconstrucția propriei concepții asupra realității și a locului său în această lume, reintegrarea în societate dintr-o nouă perspectivă” [*Apud* 144]. El vede aceste transformări graduale ca pe un proces de dezvoltare, de emancipare, noile perspective fiind în mod progresiv mai inclusive, mai discriminatorii și mai integratoare. Cu toate acestea, nu putem limita învățarea adultului doar la raportarea la experiența sa, la reflectarea acesteia. Ulterior, J. Mezirow dezvoltă și mai mult ideea învățării transformative ca un construct social al realității, diferențiind mai multe niveluri de reflecție, care să explice comprehensiv modul în care adultul procesează informația, pornind de la date din experiența sa socioculturală [144, p. 52]. Procesul învățării transformative poate fi schematizat astfel [23]:

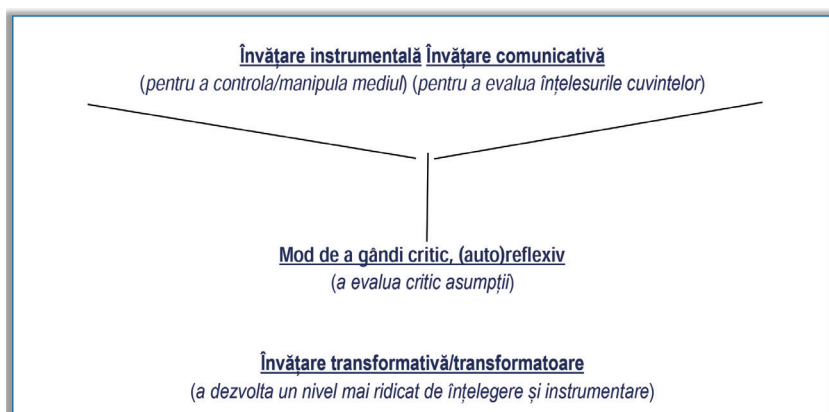


Figura 2.3. Teoria învățării transformative/transformatoare



Conceptele de bază ale teoriei învățării transformative/transformatoare sunt: *cadru de referință, reflecție critică, acțiune și transformare*. *Cadrul de referință* cuprinde atât obișnuințele noastre de a gândi, de a interpreta lumea, dobândite în procesul socializării noastre, cât și punctele de vedere pe care le-am dezvoltat ca urmare a acestui proces. *Reflecția critică* asupra acestor cadre de referință și reconsiderarea lor, prin învățare comunicativă, este punctul de pornire ce ne determină să acționăm într-o nouă perspectivă, acest nou mod de a acționa fiind indicația clară că o transformare a avut loc. Accentul pus de J. Mezirow pe punctul de vedere al cursantului și pe necesitatea de a adapta metodele și conținutul la nevoile acestuia îl plasează între teoreticienii constructiviști, alături de Brookfield și Habermas, fiecare având ca termeni-cheie ai teoriilor lor învățarea transformatoare, rolul contextului, gândirea critică etc. [144, p. 53].

Analiza viziunilor referitoare la conceptul de învățare vizează, pe de o parte, cadrul didactic și, pe de altă parte, procesul educațional în care profesorul realizează diverse activități. Astfel se proliferază noțiunea de învățare transformatoare care presupune schimbări la nivel de subiecții implicați în activitate (profesori, elevi) și învățare transformativă, care vizează schimbarea procesului educațional în contextul documentelor de politică educațională și normative aprobate pentru școală. În contextul învățării transformative/transformatoare rolul esențial îl deține cadrul didactic / de conducere prin activitățile complexe care implică o multitudine de roluri și responsabilități din partea actorilor implicați. Literatura de specialitate înregistrează diferite teorii, formulate de-a lungul timpului, privind modalitățile de conducere a grupurilor, a colectivităților umane, care pot fi adaptate și la specificul clasei de elevi, privind calitățile, trăsăturile pe care trebuie să le posedate managerul sau liderul grupului/colectivității/clasei. Astfel cadrul didactic este responsabil pentru formarea și coordonarea activităților la nivel de proces educațional.

În cele ce urmează vom prezenta unele teorii ale managementului formării cadrelor didactice / de conducere în contextul constructivismului: **teorii personologice:** *teoria conducerii carismatice și teoria trăsăturilor*, care stau la baza formării/dezvoltării profesionale și personale ale cadrului didactic / de conducere.

*Teoria conducerii carismatice* este cunoscută și ca „teoria eroilor” sau „teoria marilor personalități”; a apărut în perioada de început a psihologiei, când se acorda o atenție deosebită studierii proceselor psihice primare; ideea esențială: succesul conducătorului, al managerului este asigu-

rat de o serie de trăsături care sunt fie un dar al zeilor, fie un dar al naturii, în felul acesta apărând modelul carismatic al conducerii (gr. *Kharisma* = harul sau datul excepțional cu care e înzestrată o persoană). Astfel, succesul conducătorului este reflectat în activitatea instituției prin componentele prezentate în planul de dezvoltare strategică, unde formarea cadrelor didactice reprezintă o dimensiune-cheie în realizarea calitativă a procesului educațional și obținerea rezultatelor școlare.

*Teoria trăsăturilor* a apărut în primele trei-patru decenii ale secolului trecut. Succesul în activitatea de conducere este determinat de anumite trăsături pe care conducătorul trebuie să le posedă. A generat numeroase cercetări și investigații legate de stabilirea unor liste de trăsături care pot fi considerate ca fiind necesare succesului, acestea dovedindu-se a fi însă nerelevante, deoarece nu s-a putut stabili o legătură de dependență directă între o anumită categorie de trăsături/factori (fizici și constituționali, psihologici, psihosociale, sociologici) și succesul în activitatea de conducere [Apud 112, p. 201].

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

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

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

tipice, dintre care una este considerată optimală datorită faptului că cele două dimensiuni se regăsesc în grade înalte. Această teorie a impus necesitatea formării și antrenării liderilor, a conducătorilor.

*Teoria continuumului comportamental* a fost propusă de către R. Likert, în urma unor investigații efectuate asupra comportamentelor conducătorilor grupurilor înalt productive și cele ale conducătorilor grupurilor slab productive, unde s-a constatat că succesul este obținut în situația în care conducătorul practică un stil de conducere participativ, orientat spre angajați și nu spre un stil de conducere autoritar, orientat spre producție. Între cele două extreme se află stilurile consultativ – mai apropiat de participativ – și autoritar-binevoitor – mai apropiat de autoritar. De asemenea, este necesară echilibrarea celor două dimensiuni comportamentale (centrarea pe oameni/centrarea pe rezultate) pentru a obține succesul. Poate fi desprinsă concluzia că există mai multe tipuri de comportamente de conducere, eficiența acestora fiind determinată de diferite variabile ale situației respective [Apud 112, p. 202].

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

**Teorii ale contingenței:** *teoria favorabilității situației de conducere și teoria maturității subordonaților.*

*Teoria favorabilității situației de conducere* a fost formulată de către F.E. Fiedler, considerând că eficiența conducerii este contingentă (*contingent = dependent de...*) cu combinația a 2 elemente: personalitatea conducătorului și variabilele situaționale. Corelarea celor două categorii de elemente conduce la concluzia că nu există lideri buni sau slabi, eficiența lor depinzând de compatibilitatea trăsăturilor de personalitate cu caracteristicile situației. Se consideră că există două categorii de lideri (unii centrați pe relații, alții centrați pe sarcina de muncă) și trei categorii de situații în funcție de lider (favorabile, nefavorabile și intermediare).

*Teoria maturității subordonaților* a fost propusă de P. Hersey și K.H. Blanchard (1969). Variabilele situaționale sunt reprezentate de „maturitatea subordonaților”, în funcție de care se adaptează comportamentele

și stilurile de conducere ale liderilor. În funcție de gradul de maturitate al subordonaților, se impune un anumit stil de conducere al liderului (maturitate scăzută – stil dirijist, centrat pe sarcină; maturitate medie-moderată, în cazul în care subordonații nu dispun de capacitățile necesare rezolvării sarcinilor, dar sunt motivați – stil cvasi negociat, centrat în mare măsură pe ambele dimensiuni, maturitate medie moderată în situația în care subordonații dispun de capacitățile necesare rezolvării sarcinii, dar nu sunt motivați. Stil participativ, centrat în mare măsură pe relații, maturitate înaltă – stil delegativ, de implicare minimală a liderului în ambele direcții [Apud 112, p. 203].

**Teorii cognitive:** *teoria normativă a luării deciziei, teoria „calescop” și teoria atribuirii.*

*Teoria normativă a luării deciziei* a fost formulată de V. Vroom și Ph. Yetton (1973) și revizuită de V. Vroom și A. Jago (1988). Ea se bazează pe ideea că nu există un stil ideal de conducere, care să se potrivească perfect oricărei situații. Ia în considerare procesul decizional, a cărui eficiență depinde de calitatea deciziei și de acceptanța ei (gradul de angajare a subordonaților în punerea în aplicare a deciziei). Autorii propun o tipologie a stilurilor decizionale, propunând 5 stiluri (autocratic I și II, consultativ I și II și grupal), în funcție de gradul de implicare a grupului în luarea unei decizii (de la neimplicare – în cazul stilului autocratic I de la luarea unei decizii de către grup, în cazul stilului grupal). Cele 5 stiluri sunt analizate în funcție de 7 factori care afectează decizia: calitatea ei, completitudinea informațiilor liderului care să-i permită să ia singur deciziile; gradul de structurare a problemei; semnificația acceptării deciziei de către subordonați, probabilitatea acceptării deciziilor de tip autoritar, congruența scopurilor individuale cu cele organizaționale, conflictul dintre subordonați generat de preferința pentru o anumită soluție.

*Teoria „calescop”* a fost dezvoltată de R.J. House și T.R. Mitchell (1974). Se fundamentează pe ideea că subordonații sunt mulțumiți de munca lor și se implică adecvat dacă ei consideră că efortul depus îi va conduce la obținerea rezultatelor dorite. Sarcina liderului este de a-și recompensa adecvat subordonații și de a le indicat acel comportament, acea cale care să-i conducă cel mai rapid spre rezultatul dorit. Ia în calcul trei categorii de elemente: stilurile de conducere ale liderilor (directiv, suportiv, participativ, orientat spre scop), caracteristicile subordonaților (experiență, abilități, locul controlului) și factorii ambientali (sarcini, sistemul oficial de autoritate, grupul de muncă). Această teorie ia în considerare rolul factorilor

motivaționali și diferențele interindividuale în explicarea satisfacției și a performanțelor.

*Teoria atribuirii* a fost teoretizată de R. Calder (1977) și G. Green și T. R. Mitchell (1979) și încearcă să explice de ce au loc anumite comportamente, atribuindu-le unor cauze interne sau externe. Atribuirea unui comportament unor cauze este precedată de informarea liderului în legătură cu situația respectivă și este urmată apoi de un comportament de răspuns, în funcție de situație (mustrare, transfer, reproiectarea muncii, instruire).

**Teorii ale interacțiunii sociale:** *teoria legăturilor diadice verticale și teoria conducerii tranzacționale.*

*Teoria legăturilor diadice verticale* formulată inițial de F. Dansereau, G. Graen și W. J. Haga (1975), a cunoscut ulterior numeroase completări și adaptări. Se fundamentează pe ideea că eficiența conducerii este dependentă de calitatea relațiilor dintre lider și subordonați, de interacțiunea acestuia cu fiecare membru al grupului. Membrii unui grup se împart în două categorii: cei motivați, capabili, dedicați scopurilor organizației (*in-group*) și cei mai puțin capabili sau motivați (*out-group*). Cu cei din prima categorie, liderul va colabora mai strâns, stabilind diade verticale, relațiile dintre lideri și subordonați constituindu-se din asemenea diade, unele mai eficiente, care sunt promovate, altele mai puțin eficiente. Această teorie are meritul de a lua în considerare diferențele interindividuale ale subordonaților.

*Teoria conducerii tranzacționale* a fost teoretizată de numeroși autori de-a lungul ultimelor trei decenii ale secolului trecut. Consideră conducerea ca fiind un proces care presupune tranzacție, un schimb social între lideri și subordonați, dar și influență și contra influență. Conducerea tranzacțională se bazează pe un schimb reciproc între lider și subordonați. Interacțiunea dintre lider și subordonați se bazează pe recompensarea sau răsplătirea comportamentului. Tranzacția dintre lider și subordonați are la bază un contract psihologic, nu atât unul oficial, formal [Apud 112, pp. 204-205]. Toate aceste teorii vizează activitatea cadrului didactic în relație cu elevii și în organizare și realizarea activităților complexe la nivel de curricular, extracurricular și extrașcolar.

Paradigma cognitiv-constructivistă își are originea în teoria lui J. Piaget, iar paradigma socio-constructivistă derivă din conceptualizările lui L. Vâgotski, W. Doise, G. Mugny, J.S. Brunner, P. Cobb, J. Brunning et al. [127, p. 45]. Teoriile constructiviste se centrează astfel pe persoana implicată în învățare, mai precis pe modul în care aceasta construiește,

de-construiește și re-construiește propria înțelegere și cunoaștere asupra lumii. Acest proces de construcție este rezultatul integrării experiențelor și reflecțiilor asupra propriei activități cognitive [ibidem]. Astfel, teoria constructivistă asimilează elevul unui potențial cercetător care descoperă noi cunoștințe (semnificații) printr-un proces continuu de reconsiderare și reconstrucție a bazei proprii de cunoștințe, în condițiile în care aceasta își dovedește limitele. Implicația imediată a acestei abordări constă în atribuirea unui rol mult mai activ elevului în învățare [127, p. 45].

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

- principalele procese și căi psihice angajate: învățarea cognitiv – senzorială, învățarea cognitiv – mintală, învățarea bazată pe impuls emoțional etc.;
- conținut: învățarea perceptivă, verbală, conceptuală, motorie etc.;
- modul de acțiune cu stimulii: învățare prin discriminare, prin asociere, prin repetare, prin transfer, prin generalizare;
- modul de organizare a informațiilor și a situațiilor stimulatorii – învățare algoritmică, euristică, programată, creatoare;
- gradul variabil de angajare a subiectului în acțiune: învățare spontană, mecanică, latentă etc.;
- condițiile de realizare: în școală, în societate;
- natura experienței: învățarea directă, din experiența altora;
- scopul urmărit: informativă și formativă;
- finalitate: senzorio-motrică, intelectuală, afectivă, socială etc.;
- mecanismele, operațiile neuropsihice implicate în dobândirea cunoștințelor: prin condiționare, prin imitație, prin încercare și eroare, prin recompensă și pedeapsă, prin anticipare și decizie inventivă, prin creație [113].

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

Alte viziuni ale conceptului de învățare disting două grupe mari: teoriile de tip stimul – reacție și teoriile cognitive [105].

*Teoriile de tip stimul – reacție:* teoria învățării prin condiționare (condiționarea instrumentală a lui Thorndike), condiționarea clasică a lui Pavlov, teoria învățării prin asociație (condiționare prin contiguitate), teoriile probabiliste (condiționarea operantă a lui Skinner), teoria sistemică a comportamentului, teoria orientării învățării (a lui Tolman), teoria Gestalt-ului, psihodinamica lui Freud, funcționalismul, teoria matematică a învățării.

*Teoriile cognitive:* teoria operațională a învățării, teoria psihogenezei cunoștințelor și operațiilor intelectuale, teoria genetic-cognitivă și structurală, teoria învățării cumulativ-ierarhice, teoria organizatorilor cognitivi și anticipativi de progres, teoria holodinamică a învățării.

*Principalele tipuri de învățare:* învățarea prin imitare, învățarea conceptuală, învățarea pe de rost, învățarea prin rezolvarea de probleme, învățarea pasivă, învățarea activă, învățarea senzorială, învățarea algoritmică, învățarea prin activitate practică, învățarea euristică, învățarea prin exersare, învățarea prin receptare, învățarea prin descoperire. În Republica Moldova a fost analizat și valorificat conceptul de învățare pragmatică, centrată pe rezolvarea de probleme. Cercetătorul N. Petrovski prezintă componentele învățării pragmatice prin cadrul referențial de valorizare a învățării pragmatice, unde sunt corelate pragmatica, cadru de referință, produsul, structurarea tehnologică și procesul cunoașterii active [163, pp. 86-87]. Reieșind din cele analizate anterior, menționăm că rezolvarea de probleme reprezintă o coordonată esențială în activitatea profesorului.

În *concluzie* menționăm:

- Educația adulților are la bază teorii științifice și modele de învățare / de formare, în general, și specifice formării profesionale continue a cadrelor didactice;
- Teoriile științifice și modelele de învățare / de formare prezentate accentuează rolul cadrului didactic în cadrul clasei de elevi și impactul acestuia în formarea personalității elevului;
- Modelele de învățare / de formare contribuie la dezvoltarea profesională a cadrului didactic, accentuând astfel identitatea profesională și personală a profesorului

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

În vederea realizării unei formări profesionale eficiente și a fundamentării evaluării procesului de formare pe criterii obiective, în 2007 au fost stabilite *Standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general, iar pe baza lor, în 2009, a fost elaborat Regulamentul privind implementarea Standardelor de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general*. Aceste documente normative se remarcă prin deschiderea internațională, definirea rolurilor moderne ale actorilor FPC și presupun o schimbare de mentalitate și practici de FPC. Inovația se

regăsește, în primul rând, în analiza și prezentarea *principiilor* de formare profesională continuă relevante:

**a) Principii de politică educațională:**

- *Principiul descentralizării și flexibilizării* exprimă caracterul democratic, diversificat și integral al FPC ca sistem și subsistem al paradigmei educaționale, orientează parcursul FPC la cerințele cadrelor didactice atât sub aspectul tematicii oferite, precum și al gestionării formelor de organizare și a duratelor aferente;

- *Principiul calității* presupune o folosire cât mai rațională a resurselor umane (formatori naționali, centrali, locali certificați) și a programelor de FPC prin modalități structurate și procedurale care să asigure atât formarea de calitate, cât și formarea și dezvoltarea formatorilor;

- *Principiul eficienței* se referă la faptul că resursele umane (reprezentate de formatori), precum și curriculumul și materialele de suport valorificate de aceștia trebuie utilizate cât mai eficient.

- *Principiul compatibilizării* standardelor de FPC din Republica Moldova cu standardele europene, cu necesitățile sociale și educaționale naționale;

**b) Principii curriculare:**

- *Principiul selecției și al ierarhizării culturale* se referă la flexibilizarea programelor de FPC în raport cu necesitățile identificate ale formabililor. Oferta programelor de FPC a cadrelor didactice trebuie să fie suficient de diversă și să integreze abordări culturale diverse care favorizează cunoașterea și învățarea umană;

- *Principiul funcționalității* presupune racordarea conținuturilor propuse în cadrul programelor de FPC la nivelul de dezvoltare personală a participanților, la particularitățile psihologice specifice generațiilor diferite de formabili;

- *Principiul coerenței* presupune integrarea domeniilor și subdomeniilor de FPC astfel încât să favorizeze învățarea continuă și formarea competențelor profesionale;

- *Principiul egalizării șanselor prin educație și al asigurării parcursului individualizat* presupune că tematica de formare va favoriza atât FPC cerută pe piața muncii în baza analizei cererii de FPC și a previziunii, cât și facilitarea accesului la reprofilare;

- *Principiul racordării la cerințele sociale* vizează reacția la cerințele existente la nivel social. Astfel FPC va valorifica experiențele de învățare prin diversitatea și dinamica rapidă a vieții sociale moderne, adecvate contextului socio-cultural.



- *Principiul axării pe nevoile cadrelor didactice* se referă la tematica și experiențele de învățare ce trebuie să vină în sprijinul marii diversități a vieții sociale și care să fie centrate pe soluționarea de situații – probleme reale sau similare din viața reală, pe libertatea în alegerea programelor de FPC.

Autorii din domeniu au sistematizat mai multe principii științifice, care stau la baza activității de formare profesională continuă [102, pp. 93-94]:

- *Principiul priorității construcției mentale* – prioritatea construcției mentale este derivată din însăși esența paradigmei cognitiv-construționiste, astfel încât obiectivele, conținuturile, metodologia, evaluarea să conducă spre realizarea înțelegerii de către cei care învață;

- *Principiul autonomiei și individualizării* – se bazează pe stimularea responsabilității în învățare, fiecare elev afirmându-și propriul mod de înțelegere asupra materialului de învățat;

- *Principiul învățării prin colaborare* – arată că, pentru a construi cunoașterea, înțelegerea proprie trebuie raportată la cea realizată de alți elevi, prin cooperare și colaborare, prin comparație și negociere, ajungându-se la un consens;

- *Principiul învățării contextuale* – se referă la crearea de către profesor a unor situații autentice pe care elevii să le rezolve;

- *Principiul priorității evaluării formative:*

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

În cadrul cercetării prezentăm principii la nivel de proces de FPC:

- *Formarea profesională continuă: o necesitate*

Diferite modele de formare profesională continuă au plus valoare, pe de o parte, cât și anumite repercusiuni asupra serviciilor educative furnizate de profesori la clasă și asupra contribuției acestora la responsabilitățile instituției de învățământ. Modelele de formare profesională continuă furnizează personalului didactic atât mijloace de transfer în practica lor școlară, cât și mari teorii pedagogice, care, de fapt, fundamentează teoretic personalitatea cadrului didactic [143, p. 12].

- *Formarea profesională continuă: o responsabilitate individuală*

Profesorii au responsabilitatea de a fi la curent cu toate noutățile în domeniul disciplinei școlare și în psihopedagogie. Orice apartenență la o profesie presupune de fapt angajamentul într-un proces continuu de dezvoltare. Profesionalizarea cadrului didactic trebuie să fie însoțită de o anumită autonomie cu privire la metodologia de formare. De multe ori întâlnim în literatura de specialitate că achiziționarea lui *a ști, a ști să faci și a ști să fii* cere participarea activă a elevilor din clasă. De asemenea, dezvoltarea profesională este posibilă dacă fiecare individ este actorul principal al formării sale continue [143, p. 12].

- *Formarea profesională continuă: o responsabilitate colectivă*

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

În continuare vom sintetiza principiile analizate corelate din perspectiva prestatorului de servicii de formare profesională continuă, a formabililor și a formatorilor în procesul educațional.

**Tabelul 2.2. Principii de formare profesională continuă**

Principii de acțiune	Prestatorul de servicii de FPC	Formabilii	Formatorii
<b>Responsabilizarea formabililor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A elabora și a oferi referențiale deschise;</li> <li>- a coordona și elabora proiectul/planul de formare;</li> <li>- a propune diverse experiențe profesionale în oferte și cereri de formare profesională continuă.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A se autoevalua;</li> <li>- a se încadra în proiectul de formare;</li> <li>- a participa la activitățile de formare.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A explicita proiectele de formare;</li> <li>- a corela proiectele individuale cu cele instituționale;</li> <li>- a propune diferite scenarii de intervenție;</li> <li>- a practica evaluarea formativă, formatoare și sumativă.</li> </ul>

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

Formarea profesională continuă a cadrului didactic din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții se axează pe câteva principii. Vom analiza succint unele dintre acestea, pe care le considerăm primordiale formării profesionale continue.

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

Principiul de înscriere a FPC în istoria formabililor. Această istorie, cea a practicilor personale sau a colaborărilor cu alți profesori, nu este întotdeauna explicită; totuși ea reprezintă un teren de reprezentări fixate în profesia de profesor. Este important să li se ofere cadrele didactice în procesul de formare mijloace de explicitare, de verbalizare, orale sau

scrise. Prin urmare, este necesar a facilita analiza activităților realizate, accentuându-se și unele referințe teoretice, care vor da un sens istoriei personale a profesorului în cadrul stagiului de formare profesională continuă.

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

Ultimul principiu al punerii în aplicare a învățării continue este cel de promovare și de favorizare a *socializării profesionale a formabililor*. A fi un profesor nu înseamnă doar a efectua activități în sala de clasă, dar, de asemenea, a lucra cu alții, a învăța să trăiască cu ceilalți, a crea un schimb de experiență, ceea ce contribuie la dezvoltarea mutuală vizibilă și de durată a unui profesor. Autorul Ph. Meirieu menționează că profesorul trebuie să se oprească, să se gândească și să realizeze o activitate metacognitivă asupra a ceea ce tocmai a făcut, a construit, a adus reciproc valori în activitatea profesională [126]. Mediul de instruire este, prin urmare, un factor important pentru activitatea cu elevii.

Una dintre problemele sistemului de formare continuă reprezintă elaborarea curriculumului național de formare continuă, a paradigmei de formare continuă, a metodologiei de formare continuă etc. Astăzi se cere o schimbare în domeniul formării didactice a viitoarelor cadre didactice din învățământ. Dezvoltarea unei piețe a programelor de formare continuă

furnizate de diverse instituții este o necesitate, dar cu respectarea cerințelor de formare continuă [106, p. 4]. Forma și conținutul formării continue trebuie modificate pentru a răspunde mai bine atât nevoii profesorilor, cât și a școlii: bugetul programelor de formare continuă trebuie să fie suportat atât de la nivel central, cât și de la nivel local, instituțional.

În literatura de specialitate, sunt evidențiate mai multe *principii acționale* care pot revigora politica formării profesionale a cadrelor didactice, atât la nivel național, cât și în plan academic și stau la baza elaborării modelelor acționale de formare profesională continuă: continuitatea între formarea inițială și formarea continuă a cadrelor didactice; corelarea unui plan de formare profesională continuă cu referențialul competențelor profesionale; plasarea formării profesionale continue a cadrelor didactice în centrul politicilor educaționale existente; clarificarea priorităților ofertei de formare; adaptarea ofertei de formare la nevoile de formare ale cadrelor didactice; completarea și consolidarea rezervei de formatori; instituțiile de formare profesională continuă a cadrelor didactice să devină locuri privilegiate în formarea profesională continuă a cadrelor didactice; dezvoltarea resurselor de învățare la distanță; evaluarea eficienței formării profesionale continue; prezența unui dialog dintre administrația centrală și instituțiile de formare profesională continuă etc. În literatura de specialitate, am analizat și am sintetizat mai multe *principii acționale* care pot revigora politica formării profesionale a cadrelor didactice, atât la nivel național, cât și în plan academic și stau la baza elaborării următoarelor modele acționale de formare profesională continuă.

#### *1. Continuitatea între formarea inițială și formarea continuă a cadrelor didactice*

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

Oferta formării profesionale continue se concentrează pe:

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

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

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

Este esențial ca acțiunile de formare profesională continuă să fie construite prin aplicarea standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice, aprobate de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, 2018, care stabilesc, domeniile de competență, standardele, indicatorii și descriptorii ce vizează descrierea unor operații, specifice unui aspect concret, aceștia din urmă fiind orientați la „măsurarea manifestării calitative a indicatorului respectiv” [207, p. 4]. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice reflectă exigențele cerințele de bază pe care trebuie să le realizeze cadrul didactic în contextul actual al reformelor din sistemul educațional. În baza autoevaluării și evaluării externe, instituțiile abilitate în formare inițială și continuă a cadrelor didactice, vor concepe planuri de formare profesională continuă axate pe nevoile personale și profesionale ale instituțiilor de învățământ.

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

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

### *3. Plasarea formării continue a cadrelor didactice în centrul politicilor educaționale existente*

Formarea profesională continuă trebuie să permită profesorilor să-și reînnoiască și să-și aprofundeze cunoștințele și aptitudinile profesionale și să acceadă la promovările interne în activitatea profesională. Cadrele didactice ar trebui să fie sprijinite în dezvoltarea carierei lor și în proiectele lor de mobilitate profesională, astfel fiind pregătite pentru exercitarea

noilor funcții în cadrul instituției de învățământ. Formările profesionale continue ulterioare și nevoile de formare exprimate sunt luate în considerare ca parte a evaluării individuale a cadrelor didactice. Pentru a ancora meseria de profesor într-o carieră profesională și pentru a valoriza formarea pe tot parcursul vieții, este creat un portofoliul al competențelor, care înregistrează aprecierile și sugestiile inspectorilor care realizează evaluarea cadrelor didactice.

#### *4. Clarificarea priorităților ofertei de formare profesională continuă*

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

Programul național de formare se adresează, în primul rând, persoanelor a cărei misiune reprezintă punerea în aplicare a politicii educative naționale. Acesta reunește într-un singur document, publicat anual, toate acțiunile naționale de formare propuse de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării și instituțiile abilitate în domeniul formării profesionale continue. Aceste acțiuni naționale favorizează formarea formatorilor, dezvoltarea rețelelor naționale și academice ale formatorilor în domeniul formării cadrelor didactice și manageriale.

#### *5. Adaptarea ofertei de formare la nevoile cadrelor didactice*

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

## *6. Completarea și consolidarea rezervei de formatori*

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

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

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

## *8. Dezvoltarea resurselor de învățare la distanță*

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

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

Activitățile de formare profesională continuă sunt însoțite în mod sistematic de o evaluare specifică, care permite să se adapteze la nevoile personale și instituționale de formare a cadrelor didactice. Fiecare sesiune de formare se încheie cu o fază de evaluare. Furnizorii de formare profe-



sională continuă colectează, analizează și sintetizează datele obținute în cadrul acestor evaluări, pentru a satisface așteptările formabililor, adaptând tematica formărilor cerințelor actuale din sistemul educațional. De asemenea, evaluarea eficienței stagiilor de formare continuă contribuie la măsurarea impactului programelor de formare continuă privind practicile profesionale și calitatea predării în cadrul acestor stagii. Un aspect foarte important îl reprezintă finalitățile programului de formare profesională continuă. Finalitățile sistemului de formare profesională continuă definesc, de fapt, „orientările valorice prospective ale activității de educație construite în zona macrostructurii educației, la nivelul relațiilor complexe dintre educație și societate” [56, p. 65]. De aceea evaluarea eficienței formării continue a cadrelor didactice reprezintă obținerea unor finalități teoretice și practice, care urmează să fie realizate în școală și să coreleze nu doar cu activitatea profesională, ci și cu activitatea cotidiană. Astfel profesorul urmează să intereseze elevul în cadrul orelor predate prin utilizarea diverselor metode interactive, conținuturi etc. obținute în cadrul programului de formare profesională continuă. Aceasta din urmă constituie și o monitorizare a procesului de formare profesională continuă de către managerul instituției de învățământ.

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

În literatura de specialitate sunt menționate mai multe priorități ale formării profesionale continue: promovarea funcționalității sistemului educațional; aplicarea și difuzarea modelelor și informațiilor achiziționate prin cercetare și evaluare; promovarea cooperării naționale și internaționale cu piața muncii; asigurarea accesului la formarea profesională continuă a personalului didactic în diferite faze din activitatea acestora; promovarea modelelor de formare profesională continuă care vizează dezvoltarea comunității profesionale; mărirea stagiilor de formare profesională continuă și altor forme de formare individualizate; utilizarea TIC etc. [118, p. 29].

În unele țări (exemplu Finlanda) nu există o lege specifică care reglementează formarea profesională continuă a profesorilor. Profesorii sunt obligați să participe la formarea profesională continuă timp de o zi sau cinci zile pe an conform legilor și convențiilor colective. Profesorii care participă la formare profesională continuă au avantajul de a primi salariile complete în perioada stagiilor de formare profesională continuă. Pe de altă parte, angajatorii au dreptul de a obliga profesorii să urmeze o formare continuă. Angajatorii decid, de asemenea, ce tip de programe de formare profesională continuă și care forme de predare pot fi acceptate ca formare profesională continuă în timpul anului școlar.

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

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

Stagiile de formare profesională continuă vizează pe de o parte, evaluarea capacității cadrului didactic de a mobiliza, a combina și utiliza în mod autonom capacitățile de cunoaștere, deprinderile și competențele generale și profesionale în acord cu diversele cerințe specifice unui anumit context, situații sau probleme, iar, pe de altă parte, capacitatea cadrului didactic de a face față schimbării, situațiilor complexe și imprevizibile în cadrul sistemului educațional [207, p. 8].

*Valorile Profesionale și Angajamentul Personal* sunt fundamentate axiologic și pot fi aplicate doar prin respectarea:

***Valorilor Profesionale:***

- Echitate socială, care înseamnă:
  - acceptarea valorilor educaționale și sociale la nivel local și global;

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

*Angajamentului Personal*, care înseamnă:

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

### **Concluzii:**

- necesitatea angajamentului și a motivării pentru profesia de pedagog în contextul formării profesorilor și accentuarea cercetării în formarea cadrelor didactice reprezintă o problemă națională în sistemul educațional;

- dezvoltarea competențelor profesionale și de management, cât și dezvoltarea instituțiilor în formarea profesională continuă a cadrelor didactice solicită resurse umane calificate în activitatea sistemului educațional [81, p. 32].

Formarea profesională continuă are la bază nu doar scopul și anumite caracteristici, ci și funcții specifice formării profesionale continue, cum ar fi [84]:

- *Funcția de profesionalizare*, care vizează formarea unor competențe profesionale noi (didactice, metodologice, de comunicare și relaționare, de dezvoltare profesională și personală, competențe digitale etc.), în acord cu politicile educaționale și cu schimbările la nivel de sistem și/sau de proces – de exemplu: utilizarea la clasă a unei strategii bazate pe o inovație în științele educației, evaluarea conform standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice impuse de politicile educaționale europene și naționale, utilizarea TICE în activitatea de predare-învățare-evaluare;
- *Funcția de adaptare profesională*, cu referire la dezvoltarea sau exersarea competențelor deja dobândite și la diversificarea contextelor didactice în care pot fi utilizate, de exemplu competența de a corela 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, în dependență de circumstanțele care permit schimbarea.

Am încercat să identificăm principalele perspective și tendințe înregistrate la nivel european în domeniul sistemului de educație/formare a cadrelor didactice. Printre acestea enumerăm:

- asigurarea unei dimensiuni europene a proceselor de formare a personalului didactic – formarea cadrelor didactice – componentă fundamentală a procesului de redefinire culturală a Europei contemporane;
- dezvoltarea carierei didactice prin intermediul proceselor evolutive de formare continuă / dezvoltare profesională;

- modelul profesionalizării carierei didactice – de la aptitudine la competența pedagogică;
- orientarea sistemelor de formare către competența pedagogică și performanța educațională;
- calitate și formare – standarde pentru pregătirea personalului didactic;
- mobilitate și dezvoltare profesională – sistemul de credite profesionale transferabile;
- dominantele curriculare ale programelor de formare – orientarea practică (practică pedagogică);
- managementul sistemelor de formare a cadrelor didactice – de la abordarea sistemică la abordarea pe programe și proiecte;
- e-learning / formarea la distanță – suport pentru sistemul de formare continuă a cadrelor didactice [106, p. 10].

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

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

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

- primul factor vizează înțelegerea corectă a noțiunilor de vârstă și înaintare în vârstă;

- al doilea factor prevede definirea exactă a inteligenței;
- tipurile de teste corespunzătoare utilizate pentru măsurarea inteligenței definesc cel de-al treilea factor;
- stabilirea adecvată a metodelor de cercetare a inteligenței constituie al patrulea factor [77, p. 115].

Cea mai specifică formă de învățare a adultului este *învățarea autodirijată*. H. Siebert [Apud 144, pp. 120-121] prezintă mai multe caracteristici ale învățării autodirijate:

- conceperea învățării autodirijate axată pe pedagogia teoretic-constructivistă și sistemică, și nu pedagogia normativă;
- învățarea autodirijată accentuează însușirea și nu transmiterea cunoștințelor;
- învățarea autodirijată are o determinare biografică, axată pe stilurile de învățare specifice fiecărei personalități care participă la învățare;
- învățarea autodirijată este o activitate bazată pe autoresponsabilizare;
- în procesul învățării, autoorganizarea presupune constructivism;
- învățarea autodirijată necesită contexte sociale;
- autodirijarea se referă nu doar la metodele, ci și la conținutul învățării;
- autodirijarea este un proces cognitiv și emoțional.

Învățarea la adult, comparativ cu învățarea la copil, are un specific aparte, determinat de o serie de variabile majore, și anume [Apud 144, p. 129]:

- *contextul* (face învățarea să devină imperioasă), influențat de existența cotidiană și de cadrul sociocultural, dar și de mediul în care aceasta decurge;
- *caracteristicile fizice și psihologice ale personalității adulte*, cu nevoile sale specifice;
- *procesul efectiv de învățare*, modelat atât de variabilele cognitive (inteligență, memorie ș.a.), cât, mai ales, de cele non-cognitive (ritmul de învățare, semnificația strâns legată de situațiile de viață cu care se confruntă adultul, teama de eșec sau motivația sa de a se angaja în procesul de învățare) [Apud 144, p. 129].

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

- *formal*, bine structurat și ușor de identificat, reprezentat de instituțiile educaționale (școli, universități etc.);

- *non-formal*, în afara celui formal, fiind mai puțin structurat și focalizat mai mult pe nevoi sociale și servicii comunitare, învățarea derulându-se prin intermediul bibliotecilor, muzeelor, programelor de asistență socială, trainingurilor etc.;
- *informal*, învățarea fiind inițiată de persoana însăși, acasă sau la lucru, devenind parte a vieții sale cotidiene [*ibidem*, p. 130].

Indiferent de cazul în care se desfășoară învățarea (formal, nonformal), ea nu trebuie separată de contextul în care va fi utilizată, fiind necesară proiectarea sarcinilor și a mediului de învățare, în așa fel încât ele să reflecte complexitatea mediului în care adultul va trebui să fie capabil să se manifeste la sfârșitul experienței de învățare [*idem*, p. 130].

*Ingenieria formării* (fr. *ingénierie de formation/ingénierie pédagogique*) cuprinde toată gama de activități care permit unui proiect de educație a adulților să se desfășoare, adică: analiza nevoilor de învățare; definirea obiectivelor pregătirii, cum ar fi rezultatele așteptate în urma sesiunilor de învățare în termeni de cunoștințe, deprinderi și atitudini; definirea obiectivelor învățării, cum ar fi rezultatele specifice ale învățării pe care cursantul le va obține la sfârșitul fiecărui stadiu al cursului; designul general al proiectului de învățare, cum ar fi organizarea obiectivelor de învățare într-o progresie coerentă, definirea conținutului corespunzător, alegerea metodelor, a instrumentelor de învățare și a materialelor adiționale; stabilirea proiectului; urmărirea activității; evaluarea continuă și generală; luarea în considerare a concluziilor procesului de evaluare pentru planificarea noului proiect [*Apud* 144, pp. 157-158]. Analizând literatura de specialitate, evidențiem caracteristicile proiectării activităților de formare, care relaționează principiile FPC cu funcțiile și factorii realizate în educația adulților, la general, și a cadrelor didactice, în particular, care diferă de activitățile de formare inițială, și anume:

- este o planificare flexibilă, deschisă și permisivă la nuanțe și contexte variate;
- este axată pe client, pe beneficiar, pe nevoile reale ale adultului;
- beneficiarul poate să fie implicat direct și să influențeze anumite elemente ale demersului de proiectare, prin explorare, alegere, negociere a anumitor conținuturi, modalități de organizare etc.;
- conținuturile propuse nu sunt precizate în acte normative ce trebuie respectate, ci sunt impuse de beneficiari, de nevoile de învățare identificate la ei, proiectarea activităților de educație a adulților având astfel un puternic caracter pragmatic – utilitarist [*Apud* 144, p. 158].

### 2.3. Profesionalizarea cadrelor didactice – bază pentru formarea profesională continuă

Analizând politicile europene cu privire la formarea profesională continuă, constatăm că *promovarea reprezintă principalul stimulent pentru participarea cadrelor didactice la dezvoltarea profesională continuă*. Participarea la dezvoltarea profesională continuă este în mod clar legată de promovare sau de un sistem de avansare la un grad profesional superior. Mai mult decât atât, în unele sisteme educaționale, profesorii nu pot fi luați în considerare pentru promovare fără să participe la activități specifice de dezvoltare profesională continuă. Cu toate acestea, dezvoltarea profesională reprezintă rareori singura condiție pentru avansare. Aceasta este mai degrabă doar una dintre cerințele necesare sau este considerată ca fiind un avantaj important. În general, dezvoltarea profesională continuă este un aspect important în evaluarea performanțelor cadrelor didactice. În schimb, sunt și țări (Belgia, comunitățile flamandă și franceză) nu oferă cadrelor didactice niciun fel de stimulent explicit pentru a încuraja participarea acestora la dezvoltarea profesională continuă [68, pp. 60-61].

I.-O. Pânișoară analizează *princiipiile pedagogiei practice*, care formează *profesorul de succes*, necesar sistemului educațional [151, p. 245]. Printre principiile analizate, remarcăm doar unele, necesare cercetării noastre, și, anume, *principiul automotivării cadrului didactic*, care este primordial pentru sistemul educațional, deoarece motivarea/automotivarea cadrului didactic direcționează toate procesele care sunt în instituția de învățământ. Important este să se accentueze importanța automotivării de fiecare cadru didactic, unde trebuie implicați atât cadrul didactic, cât și sistemul educațional, care să ofere minimum necesar motivării profesorului în clasa de elevi [151, p. 14]. Studiile de specialitate prezintă *cinci categorii de bază* care trebuie îndeplinite pentru o carieră să devină satisfăcătoare pentru o persoană: *subzistența de bază* (obținerea unui salariu adecvat, activarea într-un mediu sigur); *structură și control* (persoana știe ce se așteaptă de la ea, înțelege lucrurile care se întâmplă, posedă control asupra propriului viitor); *identitate și scop* (persoana trebuie să vadă că realizările sale au valoare, să fie mândră de propriile competențe); *apartenență* (individul este parte a unui grup pe care îl prețuiește, are sentimente de apartenență la un grup profesional); *oportunitate* (oportunități privind provocările profesionale, realizarea unor progrese etc.) [26]. Toate aceste categorii trebuie corelate cu resursele umane (cadrele didactice) prezente în sistemul educațional, pe de o parte, și cu dorința cadrului didactic de a performa în



sistemul educațional prin tot ceea ce face. Un alt principiu fundamental în formarea profesională continuă a cadrului didactic este *principiul competenței cadrului didactic* încadrat în sistemul educațional. *Competența cadrului didactic* reprezintă un ansamblu de elemente în care se intersectează mai multe elemente: pe de o parte *cunoștințele și abilitățile*, dar, pe de altă parte, *conceptul de sine, atitudinile, valorile, motivația* [151, p. 17]. Analizând principiile de succes ale unui profesori, menționăm următoarele:

*Principiul cunoașterii pedagogice* vizează cele mai bune soluții la problemele care apar în activitatea profesională.

*Principiul creării unei conexiuni emoționale cu elevul* reprezintă rolul ambianței în clasa de elevi, ceea ce favorizează la obținerea rezultatelor școlare ale elevilor, dar și performanțele cadrului didactic.

*Principiul feedbackului* reprezintă un motivator foarte important al relației cadru didactic – elev. În literatura de specialitate distingem feedback pozitiv și feedback negativ [151, p. 83]. Feedbackul pozitiv este singurul care motivează pe termen lung performanța cadrului didactic.

*Principiul relației dintre predare-învățare-evaluare* care vizează un ansamblu de elemente sau părți ale unui sistem care trebuie luate în calcul de cadrul didactic.

*Principiul autoevaluării cadrului didactic*: autoevaluarea este un proces complex, care necesită parcurgerea mai multor pași: *autocorectarea/corectarea reciprocă* este necesară pentru a stabili o autonomie între formator și participant/formabil în procesul de evaluare; *autonotarea și notarea* rezultatelor în raport cu propria persoană și cu persoana participantă [151, pp. 197-200].

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

În acest context, profesorii învață să dezvolte metode de predare inovative printr-o legătură permanentă cu activitatea de cercetare în context național și internațional. Acest nou mod de formare, de asemenea, pregătește mai bine cadrele didactice pentru a realiza diversitatea misiunii lor. Profesorul trebuie nu doar să exceleze în disciplina de predare și practicile

sale pedagogice, dar și să utilizeze tehnologiile digitale, să prevină și să gestioneze conflictele apărute, pentru a sprijini elevii în activitatea de predare-învățare, să ia atitudine corectă față de stereotipuri și de formele de discriminare etc. [149, pp. 3-4].

Ion Al. Dumitru consideră că un aspect important în formarea profesională continuă reprezintă profesionalizarea didactică, care presupune raportarea la mai multe standarde [77, pp. 15-20]:

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

E. Păun consideră că profesionalizarea didactică este „un proces de formare a unui ansamblu de capacități și competențe într-un domeniu dat, pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe (teoretice și practice), proces controlat deductiv de un model al profesiei respective” [150].

Dimensiunile profesionalizării care decurg din definiția dată de E. Păun sunt următoarele [*ibidem*, p. 146]:

- profesionalizarea presupune descrierea (sau elaborarea) „identității profesionale astfel încât să fie generat la final un set de cunoștințe și competențe descrise și structurate într-un model profesional (standarde profesionale) care se asimilează sistematic și pe baze științifice”;
- profesionalizarea solicită și un efort corespunzător de legitimare a profesiei didactice în câmpul activităților și profesiilor sociale prin elaborarea unui model al profesiei didactice [150, p. 146]. Am încercat să sintetizăm componentele profesionalizării didac-

tice, analizând viziunea unor autori [131] cu referire la problema formării inițiale și formării continue. În acest context, propunem un tabel unde se regăsește o comparație între analiza clasică și cea modernă referitor la școală, caracteristicile acesteia în diferite epoci ale evoluției sistemului educațional, ca mai apoi să ajungem la o viziune a profesionalizării în cariera didactică.

**Tabelul 2.3. Componente ale profesionalizării pentru cariera didactică**

[Apud 131, p. 13]

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

Sistemul de competențe cuprinde *cinci categorii fundamentale: competențe profesionale: competențe cognitive, competențe funcțional-acționale; competențe complementare: competențe digitale, competențe lingvistice, competențe de consiliere; competențe transversale: competențe de rol, competențe de dezvoltare personală și profesională; competențe de conducere, de îndrumare și de control; competențe dobândite prin programe de conversie profesională.*

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

- orientarea la standardele de formare profesională continuă a cadrelor didactice pentru asigurarea calității formării profesionale continue;

- implementarea sistemului de credite profesionale transferabile pentru asigurarea mobilității în dezvoltarea profesională;
- descentralizarea în domeniul formării profesionale continue și crearea pieței serviciilor de formare profesională continuă;
- trecerea de la abordarea sistemică a procesului de formare profesională continuă pe programe și proiecte;
- orientarea sistemelor de formare profesională continuă spre competență pedagogică și performanță educațională, adoptarea abordării bazate pe rezultatele învățării;
- dezvoltarea carierei didactice prin intermediul proceselor evolutive și al modelului profesionalizării științifice a carierei didactice, îmbunătățirea participării personale a cadrului didactic la dezvoltarea profesională proprie și învățarea pe tot parcursul vieții [91, p. 471].

*Profesionalizarea* apare ca și concept și model în sociologia anglo-saxonă în anii '80 ai sec. XX, semnificând un mijloc de valorizare și ameliorare a poziției sociale a cadrelor didactice; un simbol și o garanție a calității; o cale pentru modernizarea educației; un mod de formare pedagogică, de oferire a instrumentelor de activitate științifică la nivel de activitate cu copiii. Prin introducerea conceptului „profesionalizare” în lucrările mai multor cercetători (Lang, 1999; Perrenoud, 1994), a fost recunoscută complexitatea profesiei de profesor și specificitatea formării profesionale a cadrului didactic și, în același timp, existența problemei formării competențelor practice opuse formării academice [91, p. 471].

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

A profesionaliza implică și dezvoltarea competențelor necesare exercitării profesiunii. Pentru instituțiile abilitate în formarea profesională continuă a cadrelor didactice aplicarea modelului profesionalizării solicită redimensionarea structurii procesului de formare prin introducerea componentei de consiliere profesională a cadrelor didactice în contextul

elaborării propriilor trasee de profesionalizare și a componentei de monitorizare; diversificarea formelor de organizare a stagiilor de formare prin introducerea atelierelor practice; reconceptualizarea formării profesionale continue din perspectivă teleologică prin introducerea competențelor dezvoltate pe parcursul stagiilor și a instrumentelor de măsurare a nivelului de dezvoltare a acestora din perspectiva praxiologică prin accentuarea transpunerii didactice a conținuturilor și explicarea/argumentarea științifică a acțiunii didactice [91, p. 472]. Un alt aspect esențial al profesionalizării reprezintă *autoformarea profesională* a cadrului didactic pe tot parcursul vieții. Astfel, activitatea profesională presupune un ansamblu de competențe pe care le valorifică permanent și încontinuu pe toată perioada promovării în funcția de profesor. Pe parcursul identificării și analizei viziunilor cu privire la conceptul de autoformare, un concept complex, distingem mai multe curente reprezentative ale acestui domeniu:

- Curentul *extrașcolar*, prezentat în literatura de specialitate de A. Tough, se bazează pe câteva idei esențiale. În formarea profesională continuă la vârsta adultă sunt importante următoarele aspecte: este importantă planificarea actului de învățare autonomă și elaborarea proiectelor asociate; sunt eficiente formele personalizate de învățare în afara instituției de învățământ; este eficace autoformarea care se realizează în baza planificării autonome a învățării (în baza „proiectului individual de dezvoltare profesională” autoplanificat de către cadrul didactic) [Apud 91, p. 473].

- Curentul *sociocultural* (reprezentanți P. Galvani și Ph. Carre) susțin că: autoformarea este un proces sociocultural, este un mod de dezvoltare a cunoștințelor prin „sine însuși” în ritm propriu, cu ajutorul resurselor educative; autoformarea se realizează în context cultural definit: omul „se formează permanent” într-un câmp de relații socioculturale; individualizarea în autoformare este una socială; autoformarea are o importantă dimensiune socializantă care a permis introducerea „rețelelor de schimburi reciproce de cunoștințe”, formarea comunităților profesionale de dezvoltare [91, p. 473].

- Curentul *centrat pe dezvoltare* (reprezentanți G. Pineau, A. Galvani) promovează următoarele idei-cheie: autoformarea este dependentă de dezvoltarea personalității, de aceea este necesară valorizarea „atelierelor pedagogice personalizate”; dezvoltarea profesională axată pe coordonatele sociale; dezvoltarea gândirii critice prin efortul personal [91, p. 474].

- Curentul *psihometric* accentuează importanța măsurării gradului de autonomie a indivizilor care învață pentru dirijarea autoformării acestora

(reprezentanți: G. Guglielmino, Pilling-Cormich prezintă și instrumente în investigațiile psihometrice focalizate pe autodirijare – autonomie: SDLRS (*Self – Directed Learning Readiness Scale*); SDLPS (*Self-Directed Learning Perception Scale*); OCLI (*Odli Continuing Learning Inventory*)) [91, p. 474].

- Curentul *epistemologic* (reprezentanți: D.W. Mocker, F.J. Varella, A.N. Tremblay) se bazează pe *trei teorii distincte*: teoria învățării sociale, teoria *angajării în acțiune* care a servit la modelarea autodidaxiei; teoria *constructivistă asupra formării* [*ibidem*, p. 474]. Autorii susțin că succesul unui proiect de autoformare depinde de implicarea într-un număr suficient de activități și de organizare a rezultatelor obținute într-un tot coerent; orice inițiativă de cunoaștere este *autoreferențială* (face apel la propria cultură, la propriile repere valorice prestabilite) [*idem*, p. 474].

- Curentul *focalizat pe organizare* (reprezentanți: A. Moisan, G. LeMeur, R. Foucher) definește autoformarea ca „demers care implică anumite dispoziții și care este influențat de capacitatea de reflecție asupra sieși” [Apud 91, p. 475]. Autorii încadrează procesul de autoformare în mediul organizațional și accentuează faptul că organizarea unui spațiu de autoinstruire la locul de muncă necesită un proiect individual de formare, un contract pedagogic, o pregătire anterioară, un mediu deschis spre educație, existența alternanței individ-colectiv și a unui nivel/model de urmat [91, p. 475].

Conceptul de FPC este unul complex, incluzând mai multe dimensiuni: dezvoltare profesională, învățare pe tot parcursul vieții, evoluția/avansarea în carieră etc. În literatura de specialitate, există mai multe definiții și accepțiuni ale conceptelor de *dezvoltare profesională a cadrelor didactice* și *învățare pe tot parcursul vieții*. O definiție propusă o întâlnim într-un studiu realizat la Institutul de Științe ale Educației, prin care *dezvoltarea profesională a cadrelor didactice* este definit ca „implicarea cadrelor didactice în orice tip de oportunitate de învățare după absolvirea studiilor universitare” [168, p. 8]. De asemenea, autorii studiului dat [*ibidem*] prezintă unele caracteristici ale dezvoltării profesionale a cadrelor didactice, precum ar fi: continuitatea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice, responsabilitatea proprie etc., cât și prezența acesteia ca „o componentă esențială a vieții profesionale și personale” în activitatea cadrului didactic. Conceptul *învățarea pe tot parcursul vieții* sau *Lifelong Learning* (engl.), *apprentissage tout au long de la vie* (fr.) este definit ca „o totalitate de activități de învățare realizate pe tot parcursul vieții, în scopul îmbunătățirii cunoștințelor, abilităților și competențelor personalității, ce țin de perspectivele civice, sociale și de muncă” [168, p. 9]. De asemenea, se menționează contextul realizării

învățării pe tot parcursul vieții: în cadrul educației formale, nonformale și informale.

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

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

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

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

*Competența de proiectare și planificare* a cadrului didactic demonstrează cunoașterea obiectivelor de învățare, schimbările propuse în curriculumul școlar, stabilirea priorităților, elaborarea proiectelor didactice

pentru disciplina predată, elaborarea materialelor didactice pentru disciplina predată etc.

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

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

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

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

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

Un alt aspect important în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice reprezintă și mobilitatea formării cadrelor didactice între diferite țări. Mobilitatea asigură multe beneficii pentru profesorul individual în cauză, precum și pentru sistemul educațional. Posibilitatea calificării pentru a lucra la diferite niveluri ale educației este importantă pentru dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice. Mobilitatea este o parte integrantă a dezvoltării profesionale și trebuie recunoscută ca atare. Recunoașterea cunoștințelor și abilităților acumulate prin studii sau munca în străinătate este un stimulent important pentru creșterea mobilității între profesori. Mobilitatea profesorilor poate asigura o ofertă echilibrată de posturi în toate regiunile și țările. Mobilitatea este importantă în pregătirea profesorilor și pentru a face față multitudinii de provocări ale claselor multiculturale. Este, de asemenea, importantă continuarea descoperirilor



curente către implementarea sistemelor structurate pentru recunoașterea abilităților și experienței dobândite în afara educației ca mijloc de încurajare a mobilității mai mari între profesori și de asigurare a unor căi flexibile de reintegrare în profesie [184, pp. 94-96]. Mobilitatea profesională se realizează prin implementarea diverselor programe de dezvoltare profesională continuă a cadrelor didactice prin diverse modele. Unul dintre acestea reprezintă modelul ADDIE, care constă din *cinci faze*:

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

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

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

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

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

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

În cadrul unui astfel de cadru conceptual se poate elabora planul de sesiune de formare cu durata de 90 minute, se poate stabili numărul de sesiuni de formare (maxim 4 pe zi), numărul de zile de formare etc. [130].

Noțiunile de dezvoltare profesională a cadrelor didactice și învățare pe tot parcursul vieții reprezintă componente esențiale ale vieții profesionale și personale în activitatea cadrului didactic. De asemenea, comple-

xitatea procesului de dezvoltare profesională și învățare pe tot parcursul vieții poartă un caracter teoretic și aplicativ. Identificarea oportunităților de dezvoltare profesională a cadrelor didactice în contextul învățării pe tot parcursul vieții se realizează de către fiecare furnizor în parte, dar se subordonează unor documente de politică educațională comune sistemului de formare profesională continuă. Eficacitatea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice rezultă din implementarea, în primul rând, a unor documente normative la nivel de sistem de formare continuă, și, totodată, din realizarea proceselor de formare profesională continuă de către formatori calificați în domeniul dat.

În *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*, aprobate prin Ordinul ministrului educației, culturii și cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018 [207], se stipulează drept standard (*cadrul didactic gestionează propria dezvoltare profesională continuă*) și indicatori de performanță în domeniul dezvoltării profesionale a cadrului didactic (domeniul de competență 4. Dezvoltarea profesională). Indicatorul 3 prescrie: *cadrul didactic realizează și monitorizează procesul de dezvoltare personală și profesională*, de aceea am inclus în cercetare și componenta dezvoltare personală. În literatura de specialitate sunt analizate mai multe definiții ale acestui concept, cum ar fi viziunea noastră *dezvoltare personală* reprezintă „procesul ce desemnează o realitate psihosocială de interacțiune prin parcurgerea unor experiențe de educație și învățare” [192, p. 27]. Cadrul didactic se află într-un proces continuu de învățare, dezvoltare, autoformare, de luare a deciziilor și implementarea acestora în activitatea didactică. Altfel spus, dezvoltarea și formarea cadrului didactic vizează și dezvoltarea sa personală prin atitudinile, valorile, viziunile sale asupra proceselor care au loc în societate, în general, și în sistemul educațional, în particular.

Specificul personalității cadrului didactic în planul dezvoltării emoționale este prezentat de cercetătorul M. Cojocaru-Boroșan în cadrul analizei conceptului de profesionalizare a carierei didactice [49, p. 82]. Printre reperele valorice este menționată perfecționarea cadrelor didactice în termeni de formare continuă la nivel funcțional, structural și operațional. De asemenea, cercetătorul M. Cojocaru-Boroșan prezintă componentele unui model al profesionalizării didactice în perspectiva competențelor emoționale și componentele unui model al profesionalizării didactice în perspectiva competențelor efective [49, pp. 91-93].

Urmare a tezelor expuse, prezentăm *un model al identității profesionale a cadrului didactic*:

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

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

*Tezele expuse* permit a menționa că formarea profesională continuă are la bază o triadă de dimensiuni [111]:

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

Instituțiile/prestatorii de servicii de formare profesională continuă și școlile urmează să-și aducă contribuția întru susținerea elaborării de către fiecare cadru didactic a propriului traseu de dezvoltare profesională și crearea condițiilor necesare pentru implementarea proiectului/planului individual de dezvoltare profesională.

Analiza cercetărilor în domeniu ne permit a identifica **domeniile de competențe ale cadrelor didactice: relația cu elevii, activitatea de pre-**

dare-învățare, managementul clasei, proiectare și planificare, cunoștințe de specialitate, evaluare și monitorizare, care au permis a delimita competențele-cheie ale cadrelor didactice: competența relațională, competența managerială, competența de planificare și proiectare, competența de predare-învățare, competența cunoștințe de specialitate, competența de evaluare și monitorizare.

În concluzie, menționăm că *formarea profesională continuă* reprezintă un ansamblu de **domenii de competențe ale cadrului didactic**, axate pe activități și practici educaționale, care vizează planificarea, organizarea, realizarea unui sistem de acțiuni necesare dezvoltării profesionale și personale ale cadrului didactic, în baza unui model al identității profesionale, pentru amplificarea cunoștințelor, a perfecționării competențelor, a analizei și dezvoltării atitudinilor profesionale, vizând profesionalizarea carierei didactice.

## 2.4. Dezvoltarea profesională continuă și evoluția în carieră

### ➤ Cadrul instituțional de formare profesională continuă a cadrelor didactice

Organizarea și funcționarea sistemului de formare profesională continuă a cadrelor didactice și de conducere, îndrumare și control constituie atribuții și responsabilități ale unor instituții cu roluri specifice (organizarea sistemului de FPC, evaluarea/autorizarea programelor de formare continuă etc.).

La nivel central, **Ministerul Educației, Culturii și Cercetării** este responsabil de elaborarea normelor legale de organizare și funcționare a sistemului de FPC, dar și de alocări de fonduri în vederea desfășurării unor programe de FPC. Ministerul Educației reglementează, coordonează și monitorizează sistemul de FPC.

**Organele locale de specialitate în domeniul învățământului (OLSDÎ)** au datoria de a operaționaliza ordinele ministerului cu privire la FPC. Printre funcții enumerăm informarea cadrelor didactice cu privire la obligațiile legislative ce țin de FPC, promovarea ofertelor de formare, planificarea FPC, organizarea de evenimente de dezvoltare profesională la nivel raional/local, participarea în comisii de atestare/evaluare a cadrelor didactice etc.

**Școlile/managerii școlari** au obligativitatea de a monitoriza și evalua performanța cadrelor didactice și de a planifica împreună cu aceștia participarea la programe de FPC din perspectiva procesului de atestare.

Managerii școlari, de asemenea, pot conduce, la nivelul școlii, comisii în problematica FPC, precum și asigurarea finanțării din bugetul instituției conform prevederilor legale.

**Cadrele didactice** sunt în totalitate responsabile de propria formare profesională continuă. În concordanță cu *Harta creditară* din Regulamentul de atestare a cadrelor didactice (în continuare – Regulament), trebuie să acumuleze la fiecare 5 ani un număr de credite din diferite activități de dezvoltare profesională. Împreună cu managerul școlii planifică participarea la FPC la nivel instituțional, local și național, își contabilizează creditele obținute și din alte tipuri de activități, iar la fiecare 5 ani (în cazul confirmării gradului) – își întocmește dosarul de atestare conform procedurilor prevăzute de Regulament. Acumularea creditelor se face prin participarea la stagii, ateliere, traininguri și alte forme prevăzute de actele normative (la nivel național, raional, local) organizate de instituții specializate, prin activități didactice evaluate, activități științifico-metodice, comunitare etc.

Analiza cadrului instituțional al FPC a cadrelor didactice evidențiază varietatea instituțiilor cu responsabilități în domeniu, la nivel central, rațional și local, precum și tendința de descentralizare a rolurilor de decizie cu privire la proiectarea, organizarea, desfășurarea, monitorizarea și realizarea programelor de FPC, fapt care reprezintă premisa pentru o mai bună adaptare a ofertei de formare la nevoile diferitelor grupuri-țintă.

### ➤ **Instituțiile prestatoare de programe de formare profesională continuă a cadrelor didactice**

**Instituțiile prestatoare de programe de FPC** sunt instituții de educație, în mare parte instituții de învățământ superior aprobate prin ordinul MECC n. 1469 din 31.12.2020 anexa 1 (din cele 12 autorizate, 1 institut de profil, 10 cu statut de universitate și 1 centru educațional). Acestea oferă în funcție de cerere stagii de FPC la nivel național (majoritatea) și în funcție de solicitare și disponibilitate – stagii de FPC la nivel local. Tematica stagiilor este destul de consistentă, însă principalele stagii de FPC solicitate și oferite sunt din categoria celor obligatorii – psihopedagogie, didactica disciplinei, TIC și Branding profesional.

Cadrele didactice / de conducere își poate perfecționa competențele profesionale la alegere în cele 12 instituții prestatoare de servicii de FPC: Institutul de Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Universitatea de

Stat din Tiraspol, Universitatea de Stat din Comrat, Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul, Universitatea de Studii Politice și Economice Europene „Constantin Stere”, Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport, Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Academia de Studii Economice, AO Programul Educațional „Pas cu Pas”.

Pe parcursul ultimilor ani, deși observăm o profundă schimbare în abordarea FPC, încă există suficiente reminiscențe ale trecutului, în care formatorii sunt profesori universitari, unii fără a înțelege esența formării adulților (în lipsa unui standard ocupațional și a unei pregătiri adecvate pentru meseria de formator), stagiile de FPC se desfășoară în aceleași săli ca în studenție, nivelul de teorie al stagiilor mai rămâne destul de ridicat, rigiditatea conținuturilor, lipsa interactivității. Totuși lucrurile se schimbă treptat ca urmare a reformelor, a presiunii noilor politici educaționale și a bunelor practici evidențiate în proiectele cu finanțare externă. Odată cu trecerea la finanțarea prin taxe a stagiilor de FPC și noile legi cu privire la sursele de finanțare ale instituțiilor de învățământ superior, acest proces promovat de cadrele didactice a devenit o oportunitate de FPC, care nu putea fi neglijată. Drept urmare, instituțiile prestatoare de programe de FPC sunt într-o acerbă competiție de a atrage cadrele didactice pentru realizarea stagiilor de FPC obligatorie. Partea pozitivă constă în faptul, că s-a ajuns la o concurență privind creșterea calității stagiilor de FPC.

- **Institutul de Științe ale Educației** este – *prin tradiție* – cel mai important furnizor de programe de FPC pentru personalul didactic / de conducere din perspectiva motivării învățării pe tot parcursul vieții. IȘE are cea mai consistentă ofertă de programe de FPC dintre toți furnizorii care acoperă, și ca număr de programe de FPC, și ca durată, majoritatea cererilor. Oferă programe de FPC de toate tipurile (lung, mediu, scurt, tematic) pentru toate nivelurile de predare precum și pentru majoritatea disciplinelor. IȘE realizează FPC prin formele: cu frecvență, fără frecvență, la distanță/online prin diferite platforme educaționale: Moodle (platforma de bază, unde sunt plasate suporturile de curs pentru toate specialitățile), dar și pe alte platforme educaționale: Google meet, Zoom, Skype etc.

- **Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”** – o altă instituție de tradiție în sfera pedagogică, are un centru de formare continuă, care dezvoltă și furnizează programe de FPC pentru cadrele didactice/manageriale. UPS „Ion Creangă” are o ofertă bogată de stagii care acoperă toate nivelurile de predare, precum și categorii de programe. Majoritatea pro-

gramelor sunt din domeniile sociouman, pedagogic, psihologic. Ca formă de livrare UPS oferă și FPC online pe propria platformă de e-Learning și alte platforme educaționale.

- **Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți** – un centru de formare profesională continuă din afara capitalei oferă programe de FPC de lungă durată pentru majoritatea disciplinelor din învățământul general. De asemenea, mai oferă un număr impresionant de programe tematice modulare.

- **Universitatea de Stat din Tiraspol** oferă programe de FPC de psihopedagogie și didactica disciplinei pentru aria matematică și științe, învățământ primar și preșcolar, management educațional etc. cu durată lungă, medie și programe tematice cu durată scurtă.

- **Universitatea de Stat din Comrat** oferă programe de formare în limba rusă cu durată lungă și medie.

- **Universitatea de Stat din Moldova** oferă programe de lungă durată cadrelor didactice din învățământul gimnazial, liceal, mediu de specialitate și profesional, la majoritatea disciplinelor.

- **Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul** oferă programe de lungă durată pentru majoritatea disciplinelor din învățământul general.

- **Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport** oferă programe de lungă durată doar profesorilor de educație fizică la toate nivelurile de predare și profesorilor-antrenori sportivi.

- **Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice** oferă programe de FPC (lungă, medie și scurtă durată) pentru personalul didactic și de conducere din învățământul general, profil psihopedagogia artelor și discipline muzicale, în special, didactica disciplinei și alte programe tematice de importanță pentru domeniul muzical. Programele se desfășoară în Chișinău, cât și local în baza solicitărilor.

- **AO Programul Educațional „Pas cu Pas”,** alternativă educațională specializată pe zona educației preșcolare și primare, oferă stagii din categoria obligatorie de durată lungă, medie și scurtă pentru educatori și învățători și manageri școlari. De asemenea, se oferă programe în contextul noilor concepte și inovații precum **Educația Centrată pe Copil** sau **Școala prietenoasă copilului**.

- **Universitatea de Studii Politice și Economice Europene „Constantin Stere”,** specializată în formarea profesională continuă la solicitare (prin utilizarea tehnologiilor educaționale moderne și a resurselor educaționale

moderne). Scopul FPC constă în predarea disciplinelor în baza soft-urilor educaționale și a tehnologiilor educaționale moderne.

• **Academia de Studii Economice** realizează FPC a cadrelor didactice din domeniul economiei la specialitatea psihopedagogie (metodica predării disciplinelor economice).

De menționat, că în domeniul FPC se remarcă varietatea furnizărilor de FPC atât din sectorul public, cât și din cel privat, care oferă game diverse de programe de FPC, în funcție de: nivelul la care funcționează, scopurile pentru care au fost înființate și responsabilitățile în planul FPC, accesul la resurse financiare publice etc.

### ➤ **Evoluția în carieră**

În literatura de specialitate întâlnim mai multe definiții ale noțiunii de *carieră*. În viziunea unor specialiști, *cariera* este traseul parcurs de o persoană în profesarea/exersarea unor activități care presupun o anumită pregătire și formare, concretizate în capacități și competențe specifice, atestate, certificate și dovedite în exercitarea profesiilor, în realizarea sarcinilor reclamate de acestea [78, p. 203]. Orientarea în carieră implică o activitate complexă atât la nivel de individ, cât și la nivel de colectiv, la nivel de societate. Pregătirea pentru alegerea și construirea unei cariere presupune un demers educațional-formativ complex în care se intersectează influențele a *trei direcții*:

- *Ceea ce poate individul* (cunoștințe, capacități, abilități, competențe etc.);
- *Ceea ce vrea individul* (interesele, aspirațiile și idealurile acestuia, sistemul său personal de valori);
- *Ceea ce solicită societatea* (meseriile, ocupațiile, profesiile și genurile de activități/munci necesare satisfacerii nevoilor oamenilor și ale societății).

În baza acestor direcții, menționăm că evoluția în carieră este reușită și îi aduce profesorului satisfacții și mulțumiri dacă este construită cât mai corect și mai realist, bazându-se pe:

- Cunoașterea de sine a persoanei (autocunoașterea);
- Cunoașterea lumii profesiilor, a activităților specifice unor ocupații și funcții diverse;
- Dobândirea unor abilități de a lua decizii adecvate și rapide în funcție de posibilitățile persoanei și de cerințele (de forță de muncă) ale societății [78, p. 206].



a) *Cunoașterea de sine a persoanei (autocunoașterea)* presupune cristalizarea/formarea conceptului de *Sine* (Self-concept). Conceptul de sine, arată Rosenberg, se referă la totalitatea ideilor/gândurilor și sentimentelor pe care o persoană le are despre ea ca obiect [78, p. 206]. Conținutul conceptului de sine include cunoștințe și trăiri despre felul în care *ne pricepem, avem o imagine de sine și ne apreciem, avem sentimentul propriei valori: evaluare de sine* [ibidem, pp. 206-207].

Autocunoașterea este foarte importantă în luarea unor decizii privind alegerea și construirea carierei. Realizarea efectivă a autocunoașterii presupune ca subiectul în cauză să-și pună câteva întrebări la care să dea răspunsuri cât mai realiste (mai sincere, mai obiective). Astfel de întrebări ar putea fi (*adaptare după „Cinci pași pentru cariera mea”*. Ghid pentru elevi, Centrul „Educația 2000+”. București, Editura BIC ALL, 2003) [Apud 186]:

1. *Ce știi și ce pot să fac bine?* Răspunsul formabilului la această întrebare conduce la identificarea *cunoștințelor, capacităților, abilităților, deprinderilor* pe care le deține.
2. *Ce aș dori, ce mi-ar plăcea să fac?* Această întrebare conduce formabilul la depistarea propriilor *interese, dorințe, preferințe, aspirații, idealuri* referitoare la cariera sa.
3. *Ce este important pentru mine?* Această întrebare îi oferă prilejul formabilului să-și circumscrie *propriul sistem de valori*.
4. *Cum sunt?* Este întrebarea al cărei răspuns îi oferă formabilului posibilitatea să-și identifice propriile *trăsături de personalitate*.
5. *Ce ar trebui (să știu / să pot) să fac pentru a-mi satisface interesele și dorințele, pentru a-mi îndeplini scopurile, aspirațiile și idealurile privind cariera?* Răspunsul la această întrebare conduce formabilul la *alegerea studiilor și a programelor de formare, sub îndrumarea profesorului-diriginte, care să-i asigure dobândirea competențelor necesare reușitei în carieră*.

Rezultatele autocunoașterii persoanei pot fi sintetizate într-o *matrice SWOT personală* în care sunt prezentate *punctele tari* (strenghts), *punctele slabe* (weaknesses), *oportunitățile* privind propria dezvoltare (opportunities) și *amenințările* (threats) care ar putea complica procesul cunoașterii de sine, al constituirii unei imagini de sine și a unei aprecieri de sine cât mai realiste [78, p. 207].

b) *Cunoașterea lumii profesiilor și ocupațiilor cerute de societate*

Obiectivele activității privind evoluția carierei, focalizate pe cunoașterea profesiilor, urmăresc *informarea subiecților* cu privire la:

- tipurile de profesii și ocupații existente la un moment dat în societate;
- mutațiile produse în lumea muncii în epoca contemporană și tendințele privind dinamica profesiilor și ocupațiilor în viitor;
- cerințele/exigențele exercitării unei profesii sau unui grup de profesii în condiții de calitate, eficiență și eficacitate optime;
- structura competențelor necesare pentru practicarea cu succes a unei/unor profesii și/sau ocupații, funcții etc.;
- corelațiile dintre profesii, astfel încât să se poată construi un trai-seu profesional și social determinat, o anumită carieră.

Realizarea acestor obiective presupune activități specifice de informare a formabililor și de orientare a lor pentru a face alegeri profesionale cât mai bune.

Cunoașterea profesiilor se poate realiza la mai multe nivele de exigență, și anume („*Cinci pași pentru cariera mea*”. Ghid pentru elevi, Centrul „Educația 2000+”. București, Editura BIC ALL, 2003) [*Apud* 186]:

- la nivel *descriptiv* – precizarea activităților și sarcinilor specifice unei profesii, a exigențelor și cerințelor exercitării acesteia, a mediului de lucru etc.;
- la nivelul *reprezentărilor sociale* despre o profesie – cunoașterea modului cum percep oamenii acea profesie, ce statut și ce prestigiu social conferă practicanților ei, dacă este specifică bărbaților sau femeilor, ce pregătire și ce formare profesională sunt necesare pentru exercitarea ei etc.;
- la nivel *oniric* (al viselor, al dorințelor persoanei); la acest nivel, cunoașterea unor profesii implică dorința persoanei de a ajunge „ceva” sau „cineva”, fapt care, de multe ori, o motivează și-i stâr-nește ambiția de a-și îndeplini visul [78, p. 208].

### c) *Construirea carierei*

*A ști cum să procedezi* în alegerea profesiei și a carierei nu este totuna cu a reuși. Fiecare dintre noi trebuie să încerce să răspundă cât mai adecvat la câteva întrebări [78, pp. 211-212]:

1. Cum aș dori / mi-ar plăcea să îmi trăiesc viața?
2. Cum să fac pentru a face cea mai bună alegere?

Este necesar ca orice persoană să-și stabilească *un scop* în viață, niște *obiective* personale flexibile, dar la un nivel cât mai ridicat, și *un plan* de acțiune, *îndrumat, coordonat de profesorul-diriginte*.

*Alegerea carierei* este considerată o alegere realizată de fiecare persoană atunci când există mai multe alternative; persoana are libertatea deplină

de a alege; se oferă serviciile educaționale (pregătire psihologică, consiliere psihopedagogică etc.) necesare formării persoanei, pentru a ști ceea ce corespunde posibilităților, capacităților și dorințelor acesteia, pe de o parte, și cerințelor societății, pe de altă parte. În acest fel se poate asigura dezvoltarea unei motivații corespunzătoare care să susțină și să direcționeze opțiunile persoanei privind cariera [78, p. 213].

În continuare vom analiza teorii, principii și factori ale orientării/evoluției în carieră, importante pentru formarea personalității integrale.

O primă componentă reprezintă teoriile psihologice privind orientarea în carieră, care își fundamentează demersurile sale pe următoarele aspecte: *psihologia personalității, psihologia dezvoltării și psihologia proceselor decizionale*.

a) *Teorii bazate pe psihologia personalității* susțin că particularitățile psihoindividuale ale omului, care configurează personalitatea acestuia, sunt responsabile de alegerile profesionale făcute de fiecare persoană. Astfel spus, tipul de personalitate căruia îi aparține fiecare individ determină opțiunile sale privind profesia și cariera. *Trăsăturile și/sau factorii de personalitate* influențează în mod hotărâtor alegerile persoanei referitoare la profesie și carieră.

- *Alegerea profesiei și satisfacția în muncă*, teorie analizată de Anne Roe, care a dezvoltat o anumită concepție privind alegerea profesiilor/ocupațiilor și obținerea satisfacției în muncă pornind de la teoria lui Maslow referitoare la trebuințele umane. Autoarea relevă că, pentru a înțelege rolul profesiei (și al ocupației) în viața individului, „trebuie să înțelegem mai întâi individul și nevoile lui” [10, p. 497]. Anne Roe a construit o concepție privind alegerea profesiei și satisfacerea trebuințelor umane care ar putea fi rezumată astfel: există o anumită relație între trecutul familial al unei persoane, educația și situația ei profesională/ocupațională. Astfel, unele deficite (frustrări, nerealizări, insatisfacții etc.) din perioada copilăriei pot fi compensate prin munca (profesia, ocupația) pe care o desfășurăm. Persoana ale cărei trebuințe au fost nesatisfăcute sau insuficient satisfăcute în copilărie va încerca să și le satisfacă alegând profesii și ocupații care să-i permită satisfacerea acelor nevoi. Profesiile și ocupațiile dispun de potențialul necesar satisfacerii la nivel optim a trebuințelor umane și, în consecință, dobândirea de către persoană a *sentimentului autorealizării și al autoîmplinirii* [78, pp. 215-216].

- *Teoria alegerii profesiei a lui Holland* poate fi caracterizată prin câteva idei fundamentale:

– prin trăsăturile și comportamentele lor, oamenii pot fi caracterizați ca aparținând unor *tipuri de personalitate* (șase tipuri): *realist, intelectual, social, convențional, întreprinzător și artistic*;

– personalitate și mediu (profesional) de tip *realist*. Este vorba de acele persoane orientate către prezent și activități concrete, predominant fizice, desfășurate cu ajutorul unor unelte, instrumente, scule, dispozitive etc. Au abilități fizice, o bună coordonare manuală;

– personalitate și mediu (profesional) de tip *investigativ/intelectual*. Persoanele sunt orientate spre activități care presupun gândire abstractă și valori de ordin intelectual. Ele preferă activitățile de cercetare, dovedind aptitudini și abilități în acest sens;

– personalitate și mediu (profesional) de tip *artistic* include persoanele cu disponibilități imaginative și creative ridicate, care preferă activități ce presupun valori artistice și le dau posibilitatea să-și manifeste originalitatea și o anumită „notă personală”;

– personalitate și mediu (profesional) de tip *social* include persoanele care manifestă interes pentru relaționarea cu alții, pentru acordarea de ajutor și sprijin, pentru lucrul cu oamenii;

– personalitate și mediu (profesional) de tip *întreprinzător/antreprenorial* include persoanele cu înclinații spre domeniile politic și economic, cu capacități și aptitudini de influențare, de persuasiune și de conducere; sunt persoane cu inițiativă și spirit întreprinzător;

– personalitate și mediu (profesional) de tip *convențional* include oamenii conformiști, buni executanți, care se supun unor convenții, reguli etc. Preferă ordinea, mediile de muncă în care sarcinile sunt bine structurate și presupun punerea în practică a unor algoritmi, au aptitudinea pentru munci administrative, de birou, în domeniul financiar etc. [96; 78, pp. 219-220].

b) *Teorii bazate pe psihologia dezvoltării*: alegerea profesiei și a carierei presupune un ansamblu de opțiuni luate în diferite etape și momente ale evoluției persoanei; formarea și cristalizarea unor interese și aspirații în adolescență contribuie, în mod esențial, la construirea identității profesionale a fiecărei persoane [78, p. 220].

• *Teoria alegerii ocupaționale a lui E. Ginzberg* [90] descrie alegerea vocațională ca un proces cu mai multe etape:

- etapa *fanteziilor profesionale* (până la 10 ani);
- etapa *exploratorie* (11-18 ani), când persoana își manifestă interesele și preferințele, își evaluează capacitățile, aderă la anumite valori etc.;

- etapa *opțiunilor realiste* (19-24 ani), când se face evaluarea soluțiilor posibile și se ia o decizie finală.

• *Teoria evoluției în carieră a lui D. E. Super* [78, p. 221] este o teorie bazată pe conceptul de sine și are la bază idei și principii ale psihologiei diferențiale, psihologiei fenomenologice și ale psihologiei dezvoltării. D. E. Super afirmă că procesul dezvoltării carierei parcurge mai multe stadii aflate într-o succesiune cronologică, și anume:

- stadiul de *creștere* (până la 14 ani), în care persoana își conturează un anumit concept de sine (imagine de sine). Acest stadiu are trei *substadii*:

1. cel al *fanteziilor* (până la 10 ani), dominat de jocuri de rol imaginative;  
2. cel al *intereselor* (11-12 ani), caracterizat prin conturarea unor interese și aspirații;  
3. cel al *capacității* (13 – 14 ani), caracterizat prin nevoia de activitate, de formare (pregătire);

- stadiul de *explorare* (15-24 ani), în care persoana acționează pentru a se cunoaște și experimentează diferite roluri. Acesta are mai multe *substadii*: 1. cel al *tentativelor de alegere* a unei profesii/ocupații (15-17 ani); 2. cel de *tranziție* spre primele experiențe de muncă (18-20 ani); 3. cel de *încercare* a mai multor activități și, în final, acceptarea de către persoană a unei anumite ocupații pentru un timp mai îndelungat;

- stadiul de *stabilizare* (25-44 ani) – păstrarea ocupației, dacă este cea dorită, sau schimbarea ocupațiilor până când persoana ajunge să presteze una care-i aduce mulțumire și satisfacții. *Substadiile* acestui stadiu sunt: 1. cel de *probă* (25-30 ani), în care sunt schimbate mai multe ocupații sau slujbe, uneori foarte diferite; 2. cel de *stabilizare propriu-zisă* pe un post considerat acceptabil (31-44 ani). Este perioada în care persoana are un randament maxim, dovedind pricepere și creativitate;

- stadiul de *menținere* (45-64 ani), în care persoana angajată încearcă să-și mențină poziția dobândită;

- stadiul *declinului* (peste 65 ani), în care persoana își asumă alte roluri, îndepărtându-se treptat de lumea muncii [78, pp. 221-222].

• *Teoria dezvoltării profesionale a lui D.V. Tiedeman și R.P. O'Hara* analizează procesul alegerii profesiei, al construirii carierei prin *două perioade*, fiecare cu mai multe *stadii* [78, p. 223]:

a) *perioada de anticipare și preocupare*, care include următoarele *stadii*:

- *explorarea* – persoana încearcă mai multe posibilități pentru atingerea unor scopuri posibile; ea consideră că sunt importante numai scopurile ce pot fi atinse;

- *cristalizarea* – conturarea unui demers prin evaluarea mai multor alternative și scopuri posibile;

- *alegerea* – opțiunea pentru o variantă și angajarea persoanei în punerea ei în practică;
- *clarificarea* – construirea unei imagini realiste privind viitorul său profesional.

b) *perioada de înfăptuire și adaptare*, cu următoarele *stadii*:

- *intrarea* într-un sistem organizațional și social; persoana conștientizează faptul că, pentru a avea succes, scopurile sale nu trebuie să fie în contradicție cu cerințele societății și ale organizației în care își va desfășura activitatea;
- *transformarea* – încercarea persoanei de a-și înfăptui aspirațiile și idealurile racordându-se (prin transformări specifice) la cerințele societății;
- *integrarea* prin realizarea unui compromis între interesele și aspirațiile persoanei, pe de o parte, și cerințele societății/organizației, pe de altă parte [78, p. 223].

c) *Teorii bazate pe psihologia proceselor decizionale*

• *Alegerea profesiei și a ocupației ca proces decizional* (A.B. Gelatt) [78, p. 224] analizează decizia privind profesia și cariera, care presupune cel puțin două condiții:

- *autonomia, independența persoanei* care ia o hotărâre;
- existența a *cel puțin două alternative*, a cel puțin două moduri de acțiune pe care persoana le cunoaște și în funcție de care adoptă o decizie (face o alegere).

• *Modelul de consiliere psihopedagogică bazat pe teoria deciziei* (Teoria deciziei a lui Bramer) [78, p. 224], conform căreia procesul de consiliere psihopedagogică privind alegerea profesiilor și orientarea carierei trebuie să urmeze următorii pași [78, p. 249; 95]:

- *stabilirea unei relații specifice cu clientul și implicarea acestuia* în realizarea propriilor sale probleme;
- *identificarea și clarificarea problemei și stabilirea obiectivelor* consilierii cu scop de ajutor, îndrumare și orientare a activității clientului;
- *identificarea și analizarea alternativelor* posibile de soluționare a problemei;
- *culegerea de informații* relevante;
- *analiza implicațiilor și a consecințelor* care derivă din diversele alternative posibile;
- *clarificarea sistemului de valori* care fundamentează opțiunile personale, atât ale clientului, cât și ale consilierului;

- *reexaminarea obiectivelor*, a soluțiilor alternative, a riscurilor prezumate și a consecințelor acestora;
- *decizie în favoarea unei alternative și formularea unui plan de acțiune în vederea atingerii obiectivelor propuse;*
- *generalizarea și transferul celor învățate în timpul procesului de consiliere în situații de viață noi;*
- *monitorizarea și reevaluarea periodic a modalităților de acțiune ale clientului și, eventual, modificarea procedurilor în funcție de împrejurări și de solicitările concrete [78, pp. 224-225].*

Activitatea de orientare în carieră se realizează progresiv, formal și nonformal, în cadrul procesului educațional școlar, cât și pe parcursul întregii vieți. Orientarea în carieră trebuie să fie în concordanță cu sistemul de interese, motivații și aptitudini ale elevului. Teoriile psihologice privind orientarea în carieră dezvoltate în cadrul învățământului la diferite nivele contribuie la prognoza, parțială, a viitoarei profesii, pe care și-o alege viitorul absolvent al școlii. Dar, totodată, elevul trebuie să știe că alegerea unei profesii nu înseamnă, în totalitate, și realizarea acesteia, pentru că societatea e mereu în schimbare, iar aceasta înseamnă și învățarea pe tot parcursul vieții, adică obținerea unei alte meserii decât cea anterioară.

O altă componentă foarte importantă constituie principiile privind orientarea în carieră, pe care le vom menționa în continuare:

- Educația alegerii.
- Recunoașterea identității și libertății elevului.
- Promovarea autodeciziei în orientare.
- Participarea activă a elevilor.
- Concordanța internă și externă a alegerii profesionale.
- Acțiune continuă și pozitivă.
- Deschidere spre dezvoltare personală [80].

Vorbind despre factorii privind evoluția în carieră, distingem factori interni și externi, care au o importanță deosebită: *interni*: cunoștințele despre sine, cunoștințele despre alternativele educaționale și ocupaționale, abilitățile decizionale; și *externi*: întâmplarea; cererea și oferta forței de muncă; factorii de natură socioculturală și educațională (părinții, grupul de prieteni și colegi, profesorii, persoane semnificative).

*Evoluția în carieră* constituie un sistem complex de acțiuni în care subiectul este ajutat să-și aleagă profesia, în conformitate cu capacitățile și aptitudinile sale, cât și cu cerințele societății. De asemenea, opțiunea pentru o profesie sau alta presupune prezența mai multor factori, precum: compatibilitatea elevului pentru profesia selectată, avantajele și prestigiul acesteia.

*Evoluția în carieră a cadrelor didactice* se realizează prin sistemul *gradelor didactice doi, unu și superior*, considerate evaluări a diferitor niveluri de competență atinse în cariera didactică (conform Codului educației, art. 56). În Republica Moldova, obținerea gradelor didactice doi, unu și superior conferă profesorilor un statut profesional mai înalt și contribuie la majorarea salariului. Analizând diferite modele europene de formare profesională continuă a profesorilor, constatăm că Republica Moldova se aliniaza sistemelor cu cariere pe mai multe niveluri, care sunt definite prin competențe specifice și responsabilități. Menționăm că este specific sistemului național de FPC structurat pe mai multe niveluri având legătură între nivelurile carierei și salariu. Acest fapt se regăsește și în alte sisteme de FPC europene, dar nu este obligatoriu. Nivelurile de carieră sunt structurate ascendent și le pot aduce profesorilor noi roluri sau responsabilități, de exemplu o avansare profesională la anumite funcții: șef de comisie metodică, director adjunct, membru în diverse comisii fie la olimpiada școlară, fie la evaluarea și atestarea cadrelor didactice, fie în alte comisii cu diverși parteneri (APL, ONG etc.). În Regulamentul de atestare a cadrelor didactice sunt stipulate cerințele pentru obținerea gradelor didactice doi, unu și superior.

**Tabelul 2.4. Avansarea în carieră a cadrelor didactice**

Nivel în cariera didactică	Confirmare grad didactic	Conferire grad didactic
<b>Cadru didactic debutant</b>	-	2 ani
<b>Cadru didactic gradul doi</b>	50 de credite / 5 ani	50 de credite
<b>Cadru didactic gradul unu</b>	60 de credite / 5 ani	60 de credite
<b>Cadrul didactic gradul superior</b>	80 de credite / 5 ani	80 de credite

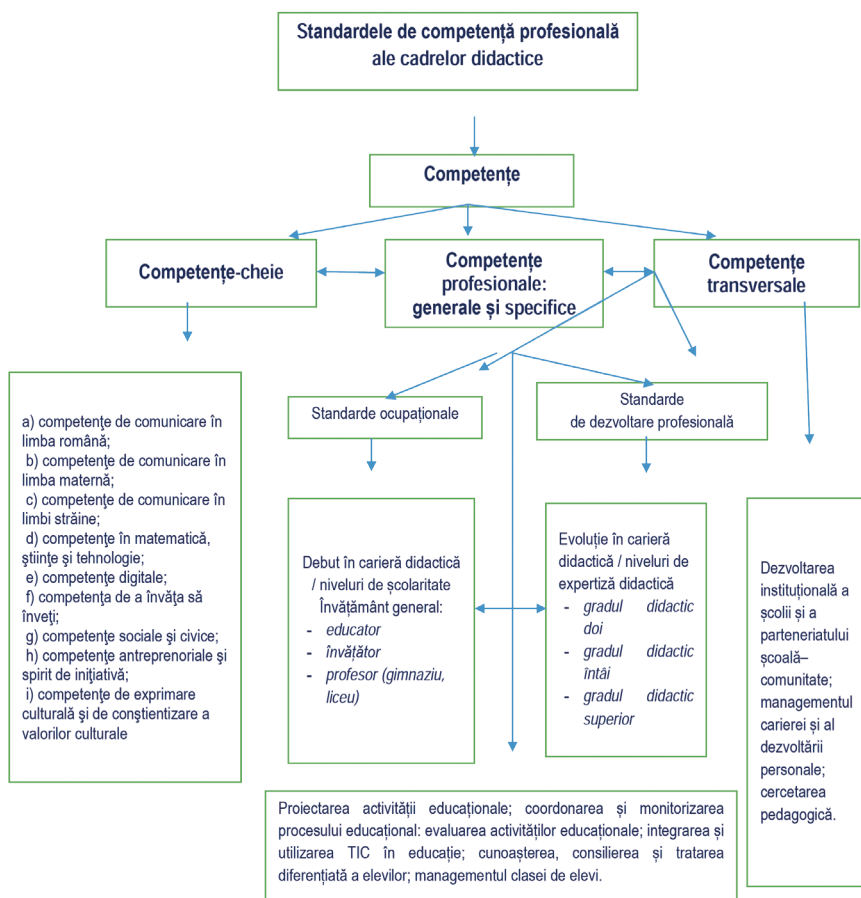
Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, în calitate sa de angajator și legiuitor al sistemului, poate recomanda direcția, standardele, obiectivele educației cadrelor didactice la fiecare 5 ani sau de câte ori este necesar. Dacă DPC este solicitată de o nevoie a sistemului de educație, atunci sistemul de educație trebuie să plătească. În caz contrar, conferirea de grade didactice, reprezintă nevoia cadrului didactic pentru a obține un nivel de salarizare mai mare, un alt statut, alte privilegii. În acest caz cadrul didactic este responsabil atât de managementul FPC, cât și de finanțarea întregului proces [108, p. 24].

Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare are ca atribuție *acreditarea și autorizarea programelor de formare profesională conti-*



nuă propuse de instituțiile prestatoare de servicii de formare profesională continuă, care sunt evaluate de comisiile de evaluare externă și validate de comisia de profil *Formare continuă*. Programele de FPC sunt supuse acreditării sau autorizării de funcționare provizorie.

*Parcursul programelor de FPC se finalizează cu obținerea de către cadrele didactice/de conducere a Certificatului de FPC. Programele de conversie profesională se finalizează, după cum urmează: programele de recalificare profesională – diploma de studii de recalificare, programele de calificare suplimentară – diploma de studii de calificare profesională suplimentară.*



**Figura 2.2. Categoriile de competențe ale cadrelor didactice**

În literatura de specialitate am analizat mai multe tipuri de competențe necesare cadrului didactic. Vom sintetiza cele expuse în paragraful 1.3. prin trei categorii de competențe: competențe-cheie, competențe profesionale generale și specifice, competențe transversale, toate acestea regăsindu-se în standardele de competență profesională ale cadrelor didactice (Figura 2.2).

*Competențele-cheie* reprezintă un pachet multifuncțional, transferabil de cunoștințe, abilități, atitudini și valori de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, incluziunea socială și găsirea unui loc de muncă [27].

*Competențele transversale* (CT) – reprezintă competențele ce transcend un anumit domeniu, respectiv program de studii, având o natură transdisciplinară.

De regulă, competențele transversale derivă din competențele-cheie, le extind și le dezvoltă pe acestea. Există mai multe modele de taxonomii. Una dintre acestea se prezintă astfel: *învățarea pe tot parcursul vieții, gândirea complexă și critică, comunicarea eficientă, colaborarea / lucrul în echipă, cetățenia responsabilă, încadrarea în câmpul muncii* [166, pp. 22-26].

*Competențele profesionale generale* (CPG) – sunt proprii unui grup de profesii/specialități înrudite în cadrul unui domeniu ocupațional (din același domeniu de formare profesională), iar raportarea competențelor generale la o profesie/specialitate concretă se efectuează prin formularea competențelor profesionale specifice [199].

*Competențele profesionale specifice* – reprezintă un sistem de cunoștințe, aptitudini, nivel de responsabilitate și autonomie, care, prin valorificarea unor resurse, contribuie la realizarea individuală sau în grup a unor sarcini stabilite de contextul activității profesionale. Aceste competențe sunt formulate în termeni de cerințe asociate profesiei, pe care trebuie să le întrunească persoana pentru a putea îndeplini anumite lucrări în cadrul unei profesii/specialități și pentru a se integra pe piața muncii [200].

Conform Regulamentului cu privire la formarea continuă a adulților, 2017, art. 38, programele de FPC elaborate de furnizorii de formare profesională, sunt axate pe competențele-cheie, competențele profesionale și competențele transversale.

*Concluzionăm* că este important să fie corelate toate tipurile de competențe în cadrul FPC, astfel asigurându-se calitatea procesului de predare. În acest sens, sunt mai multe elemente care contribuie la sporirea calității predării, cum ar fi DPC, sistemul de evaluare și feedback semnificative,

colaborarea între profesori și perspectivele bune pentru cariera didactică [34, p. 69].

Cariera didactică ca o structură are mai multe niveluri, nivelurile reprezentând, de obicei, un set de competențe și/sau responsabilități. În cadrul unei structuri a carierei pe mai multe niveluri, diferitele niveluri sunt structurate în termeni de complexitate ascendentă și de responsabilitate sporită. Majorarea salariului poate fi legată de structura carierei, dar nu este o caracteristică dominantă. Structurile cu cariere cu un singur nivel sunt numite *structuri cu carieră plată*. O structură plată a carierei poate permite unui cadru didactic să-și lărgescă experiența sau să-și asume responsabilități suplimentare, nu numai de câț și creștere salarială [34, p. 70].

În literatura de specialitate am sintetizat mai multe cerințe pentru promovarea la un nivel mai înalt al carierei, specific pentru structura carierei pe mai multe niveluri: evaluarea/aprecierea pozitivă, durata experienței profesionale; demonstrarea competențelor specifice; dezvoltarea profesională specifică; activitățile de cercetare; desfășurarea cursurilor de dezvoltare profesională continuă. În Republica Moldova este evaluarea internă a cadrului didactic, care se realizează anual, și evaluarea externă, care se realizează o dată la 5 ani, prin atestarea cadrului didactic și avansarea profesională prin obținerea gradelor didactice: doi, întâi și superior, respectiv și majorarea salarială, după cum urmează (Legea salarizării nr. 270 din 23.11.2018, anexa 7, tabelul 1, p. 11): cu 5 clase succesive pentru gradul didactic II, cu 10 clase succesive pentru gradul didactic I și cu 15 clase succesive pentru gradul didactic superior.

În conformitate cu Codul Educației (art. 58. Activitatea de mentorat, p. (1)), este promovată activitatea de mentorat prin care o persoană cu experiență (mentorul) oferă sprijin, ajutor și schimb de experiență și cunoștințe unei alte persoane pentru a-i favoriza dezvoltarea profesională și achiziția de competențe sau cunoștințe. Mentoratul este un proces interactiv, în cadrul căruia participanții își asumă, în conformitate cu statutul pe care îl dețin, responsabilitatea pentru rezultatele activității de învățare și dezvoltare profesională.

Codul Educației, art. 58, p. (3): Activitatea de mentorat se desfășoară sub următoarele forme: a) mentorat de practică; b) mentorat de inserție profesională; c) mentorat de dezvoltare profesională.

Politicile educaționale europene subliniază importanța a trei tipuri de sprijin pentru profesorii debutanți: personal, social și profesional. Mentoratul cuprinde, de obicei, toate cele trei tipuri de sprijin. De regulă, un

mentor este un profesor cu experiență desemnat să-și asume responsabilitatea pentru noii colegi sau profesori potențiali. Mentorul este, de obicei, un profesor mai în vârstă care introduce profesorii începători în comunitatea școlară și viața profesională, sprijinindu-i și oferind coaching și consiliere atunci când este necesar. Mentoratul este un element obligatoriu al programelor de admisie (stagiatură) în aproape toate sistemele educaționale în care admisia este reglementată. Numai în Grecia și Turcia, mentoratul nu este o caracteristică a programelor de admisie reglementate; în Irlanda, este opțional.

Directorii de școală joacă, de asemenea, un rol important în susținerea profesorilor debutanți și acest lucru este evident în 23 de sisteme educaționale. În aceste sisteme, directorii de școală, de multe ori, în colaborare cu mentorul și/sau cu alți profesori seniori, organizează în mod regulat întâlniri cu profesorii debutanți pentru a discuta despre progresele în activitate, despre aspectele personale și profesionale și, dacă este cazul, să ofere feedback și consultanță. În 15 sisteme educaționale, sprijinul directorului de școală este un element obligatoriu al programelor de admisie (stagiatură). Stagiatura sau admisia, de obicei, oferă o oportunitate profesorilor debutanți să dobândească experiență practică, să-și dezvolte abilitățile de predare și, uneori, să-și extindă cunoștințele pe care le-au dobândit în timpul formării inițiale pentru profesia didactică. Diferitele tipuri de activități de dezvoltare profesională, cum ar fi formarea, cursurile și seminariile, constituie o componentă a programelor de admisie/stagiatură în 25 de sisteme educaționale; în 17 dintre acestea, ele sunt un element obligatoriu. În 23 de sisteme, sprijinul profesional pentru profesorii debutanți este oferit, de asemenea, prin asistență în planificarea și evaluarea lecțiilor. Evaluarea colegială și jurnalele sunt o practică obișnuită în 15, respectiv, 18 sisteme.

Dimensiunea socială a programului de admisie/stagiatură se reflectă, de obicei, în activitățile care permit crearea unui mediu colaborativ, ajutând la integrarea profesorilor începători în comunitatea școlară și viața profesională, în care se schimbă ideile și bunele practici cu colegii și se creează rețele sociale. Sprijinul social poate fi oferit prin diverse activități, cea mai răspândită fiind participarea la activitățile de la clasă ale altor profesori și/sau observarea în clasă. În 25 de sisteme educaționale acest element este specificat în programele de admisie/stagiatură. În aproximativ jumătate dintre sistemele educaționale în care este admisia, școlile promovează includerea profesorilor debutanți în viața profesională prin organizarea de rețele/comunități virtuale, asigurarea colaborării cu alte școli și promova-

rea predării în echipă. Aceste activități sunt, de obicei, organizate pe bază de voluntariat.

Admisia, în special atunci când este obligatorie, se încheie cu o evaluare formală. În unele sisteme educaționale, evaluarea pozitivă duce la calificarea completă sau contribuie la acreditarea/înregistrarea finală ca profesor complet calificat. În altele, este o condiție prealabilă pentru angajarea permanentă. În sistemele unde admisie este combinată cu perioada de probă, este necesară o evaluare finală pentru a confirma recrutarea (de exemplu, în Spania). Programele de admisie pentru profesorii debutanți au dobândit o importanță considerabilă în ultimii ani. După cum arată studiile Eurydice anterioare, în ultimul deceniu au fost introduse programe de admisie structurate în Irlanda, Malta, Portugalia, România, Slovacia, Suedia (Comisia Europeană / EACEA / Eurydice, 2013 și 2015). Comunitatea germanofonă din Belgia intenționează să introducă un program de admisie pentru profesorii debutanți din învățământul primar în 2018. În Austria, noua educație a cadrelor didactice include o fază de admisie obligatorie pentru toți profesorii debutanți începând din septembrie 2019 [34, pp. 54-55].

Mentoratul este un element obligatoriu al programelor de stagiatură în aproape toate sistemele educaționale în care stagiatura este reglementată. Cu toate acestea, mentoratul poate fi pus la dispoziția profesorilor debutanți în absența unui program de admisie și pentru toți profesorii din sistem care au nevoie de sprijin.

În general, mentoratul cadrelor didactice care intră în profesie este obligatoriu în 28 de sisteme educaționale și este recomandat în alte 5 (Bulgaria, Republica Cehă, Cipru, Letonia și Norvegia).

Mentoratul pentru alți profesori decât cei debutanți nu este atât de obișnuit în Europa. Deși mentoratul este rareori reglementat pentru alți profesori decât cei începători, în multe țări europene sunt disponibile alte forme de sprijin profesional și personal pentru profesorii aflați în sistem. Numai în opt sisteme educaționale nu există recomandări oficiale sau regulamente privind mentoratul [34, p. 55].

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

În *Dicționarul praxiologic de pedagogie*, vol. IV este definit ca „o activitate profesională complexă realizată de către un profesor mentor care

presupune, în detaliu, acțiunea specifică de mediere pedagogică, de îndrumare a activității, de facilitare a învățării și dezvoltării profesionale benefice, integrare în (micro)comunitate etc. [17, p. 102]”. Mentorii de inserție profesională sau mentorii de stagiatură reprezintă acea categorie de cadre didactice cu experiență în domeniul predării unei anumite specialități, care își desfășoară activitatea în instituția de învățământ unde activează profesorul debutant sau într-o instituție școlară situată într-o zonă limitrofă. Aceste persoane au parcurs un program de formare pentru a exercita atribuții de mentorat de inserție profesională și urmăresc dezvoltarea profesională a profesorilor debutanți în vederea practicării profesiei didactice la standarde de calitate [99]. În România, mentorul de dezvoltare profesională este o funcție didactică prevăzută la articolul 247, punctul i) din Legea Educației Naționale (LEN)/2011, colaborează cu Casa Corpului Didactic (CCD) pentru proiecte și programe de formare profesională continuă. În România putem identifica existența mentoratului într-o variantă informală, neoficială. Deși, la nivel neoficial există profesori cu experiență care oferă sprijin, îndrumare altor profesori. Activitatea profesorilor mentori este reglementată pentru coordonarea efectuării stagiului practic în vederea ocupării unei funcții didactice.

În România există standarde ocupaționale pentru toate categoriile de profesii de mentor (mentor de pregătire inițială, pentru practica pedagogică a studenților, pentru debutul profesional – de inserție profesională), există o metodologie care stabilește condițiile de ocupare a funcției de profesor mentor pentru a asigura formarea inițială și inserția profesională a cadrelor didactice (în bază de concurs), activitatea oficială de mentorat nu este demarată nici în prezent.

Conform prevederilor art. 262, alineatul (4) din LEN 1/2011, cadrele didactice care au calitatea de profesori mentori și fac parte din corpul profesorilor mentori ar fi trebuit să beneficieze de reducerea cu două ore pe săptămână a normei didactice în anul școlar în care desfășoară activitatea de mentorat. Din nefericire, corpul profesorilor mentori este o entitate numită în baza legii, dar a cărei activitate nu se regăsește în practică.

În baza legislației existente, mulți furnizori de formare au valorificat oportunitatea accesării unor fonduri și, prin intermediul unor proiecte, au conceput, acreditat și livrat programe de formare pentru profesorii mentori. Din păcate, demersurile acestor furnizori s-au rezumat la activitățile din cadrul proiectelor, la finalul acestora, inspectoratele școlare nefiind obligate să-și asume asigurarea sustenabilității proiectelor prin acțiuni instituționale oficiale [184, p. 124].

În cadrul activității de mentorat sunt identificate mai multe etape sau stadii de dezvoltare a relației de mentorat de stagiatură (insertie profesională):

1. Etapa *inițierii*, numită și „*formare*”: mentorii și persoanele mentorate se întâlnesc prima dată și încep să-și formeze primele impresii unul despre celălalt; încearcă să facă primul pas în stabilirea de interacțiuni sociale și profesionale. Tot la prima etapă, persoana mentorată este încurajată de mentor să-și autoevalueze competențele profesionale, să-și identifice punctele forte și cele slabe, să solicite sprijin profesional.
2. Etapa de provocare poate fi o etapă de turbulență între mentor și persoana mentorată. Rolul mentorului este de a evidenția rezultatele și de a-l ajuta pe profesorul debutant să analizeze opțiuni, alegeri și consecințe, să identifice soluții, conform principiului *eu cred în tine*.
3. În etapa a treia, numită „*transformare*” sau „*creștere*”, persoana mentorată începe să-și asume responsabilitățile pentru acțiunile sale și să meargă înainte spre dezvoltarea propriei autonomii profesionale. Este mentoratul real, când între cei doi s-a creat o legătură puternică, încrederea a fost stabilită și relația s-a dezvoltat. Sarcina profesorului mentor este de a oferi feedback prompt, constructiv și concret, care nu se bazează pe judecăți de valoare negative, conform principiului *eu nu te las să greșești*.
4. Ultima etapă, „*separare*” sau „*încheierea*”, reflectă credința declarată: *tu ai puterea*. Este timpul pentru reflectare și pentru a promova învățarea explicită. Mentorul ajută persoana mentorată să fie mai puternică, recunoscând și evidențiind elementele personale forte și oferind sensuri operaționale scopurilor sale. În timpul acestei etape, cel care gestionează programul de mentorat trebuie să reflecteze asupra eficacității acestuia, să creeze oportunități de valorificare și valorizare a rezultatelor pozitive, să-l evalueze și să propună măsuri de remediere și eficientizare [184, p. 126].

Unul dintre instrumentele utilizate în activitatea de mentorat este *planul individual/personalizat de dezvoltare*.

Componentele *planului individual/personalizat de dezvoltare*:

- Obiectivele *planului individualizat/personalizat de dezvoltare*.
- Indicatorii de performanță.
- Activitățile proiectate și persoanele care răspund de realizarea lor.

- Resurse.
- Termenele sau bugetul de timp.

Toate instrumentele utilizate în FPC, DPC sunt incluse în programele de FPC, subiect care este analizat în paragraful următor.

În *concluzie* menționăm, că jumătate dintre sistemele educaționale europene au un sistem de avansare bazat pe o structură pe mai multe niveluri, iar jumătate dintre ele – au o structură a carierei plată, unde profesorii nu pot trece la niveluri de carieră mai înalte. Pentru sistemele educaționale cu o structură a carierei pe mai multe niveluri există mai multe tipuri de scară [34, pp. 70-71].



## Capitolul 3. DETERMINĂRI PEDAGOGICE ALE FORMĂRII PROFESIONALE CONTINUE

Capitolul *Determinări pedagogice ale formării profesionale continue* prezintă metodologia formării profesionale continue a cadrelor didactice, Modelul pedagogic al formării profesionale continue a cadrelor didactice, condițiile de realizare a predării și învățării/formării, formarea cadrelor didactice în contexte formale, nonformale și informale din perspectivă constructivistă, programele de formare profesională continuă a cadrelor didactice – instrument de dezvoltare a competențelor profesionale, *conceptele fundamentale* referitoare la curriculum: curriculum ca *paradigmă* și ca proiect pedagogic de tip curricular; fundamentele curriculumului: *generale, specific-pedagogice*, domeniile curriculumului, produsele curriculumului; procesul de elaborare al curriculumului în vederea reglării activității și a validării sale sociale, la nivel de sistem și proces de învățământ, finalitățile programelor de formare profesională continuă (scopuri, obiective, conținuturi).

### **3.1. Metodologia formării profesionale continue a competențelor cadrelor didactice**

Documentele de politici educaționale, de exemplu *Standardele de competență ale cadrelor didactice din învățământul general*, vizează evaluarea competențelor profesionale ale profesorului. În cadrul standardelor de competență profesională sunt cinci domenii care reprezintă activitatea cadrelor didactice: proiectarea didactică, mediul de învățare, procesul educațional, dezvoltarea profesională și parteneriatele educaționale [207]. Astfel evaluarea cadrului didactic se axează pe manifestarea cadrului didactic conform unor criterii și indicatori de performanță stipulate în acest document. De asemenea, a fost elaborată și experimentată o metodologie FPC a cadrelor didactice în baza standardelor de competență profesională ale cadrului didactic. Totalitatea tipurilor de competențe analizate în literatura de specialitate sunt vizate prin acest document.

Aspectul metodologic managerial/organizatoric al programului de formare profesională continuă a cadrelor didactice în contextul reformelor curriculare va cuprinde aceste etape într-un ciclu, care va include:

- planificarea procesului de formare profesională continuă;
- organizarea procesului de formare profesională continuă;
- monitorizarea/coordonarea performanțelor;
- evaluarea programului de formare profesională continuă;
- îmbunătățirea programului de formare profesională continuă.

I. *Planificarea procesului de formare profesională* continuă vizează mai multe acțiuni:

- a) *informarea* cadrelor didactice privind programul de formare profesională continuă;
- b) *identificarea nevoilor de formare profesională continuă* a cadrelor didactice, participante la acest program.

Acțiunea incipientă și determinarea tipului și obiectivelor activității de formare profesională continuă va începe cu determinarea problemei cadrului didactic. Ele pot viza mai multe domenii de activitate ale cadrului didactic:

- Informarea cu noi paradigme ale educației;
  - Dezvoltarea competențelor specifice;
  - Integrarea tinerilor profesori în activitatea didactică;
  - Atestarea cadrelor didactice (diverse probleme ce există în legătură cu acest Regulament de atestare);
  - Adaptarea la reformele curriculare realizate în anii 2018-2019;
  - Transferul de cunoștințe, metode, tehnici etc. în activitatea profesională etc.
- c) *Elaborarea listei de ipoteze referitoare la dificultățile* cu care se confruntă cadrele didactice va începe cu formularea de întrebări:
    - ✓ *Care sunt nevoile cadrelor didactice?*
    - ✓ *Ce facem pentru a satisface aceste nevoi?*
    - ✓ *Ce principii sau convingeri ghidează munca noastră? (Se definesc valorile care stau la baza deciziilor.)*
    - ✓ etc.
  - d) *Elaborarea planului de dezvoltare profesională a cadrului didactic.* Conceptul de planificare pentru dezvoltarea profesională se referă la crearea unui plan de acțiuni care are la bază: conștientizarea situației, reflectarea asupra situației create, stabilirea scopurilor, determinarea acțiunilor/activităților necesare de realizat.

*Planul de dezvoltare profesională a cadrului didactic* presupune definirea obiectivelor de dezvoltare profesională, determinarea activităților/acțiunilor relevante, stabilirea resurselor necesare, determinarea rezultatelor așteptate (în termeni de cunoștințe, abilități, atitudini și valori).

➤ *Analiza SWOT și trasarea preventivă a obiectivelor SMART:*

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

**Tabelul 3.1. Analiza SWOT**

COMPONENTA	DEFINIȚIA	EXEMPLE
<b>Punctele forte</b> ( <i>Strengths</i> )	Întrebări-cheie: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Ce îmi reușește cel mai bine?</i></li> <li>✓ <i>Prin ce se deosebesc activitățile mele de ale altor persoane?</i></li> <li>✓ <i>Care sunt resursele utilizate cu succes în domeniul profesional?</i></li> </ul>	Motivația, competențele și abilitățile avansate de care dispun; Performanțele mele în anumite domenii; Sprijinul din partea instituției, părinților, reprezentanților comunității etc.
<b>Punctele slabe</b> ( <i>Weaknesses</i> )	Întrebări-cheie: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Ce realizez eu mai puțin reușit?</i></li> <li>✓ <i>Ce segmente ale activității mele sunt mai puțin valorificate de către elevi, colegi, administrația instituției?</i></li> </ul>	Lipsa performanțelor în anumite domenii; Lipsa motivației mele ca profesor pentru unele domenii (lucru cu părinții, colaborarea cu agenții economici etc.); Nivelul limitat de competență personală (unele dificultăți în realizarea orelor cu elevii cu CES); Insuficiența de resurse materiale pentru realizarea orelor; limitarea la resursele informaționale.
<b>Oportunități</b> ( <b>Posibilități</b> ) ( <i>Opportunities</i> )	Întrebare-cheie: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Ce schimbări din exterior au intervenit și pot favoriza atingerea unor noi performanțe de către mine și alți colegi ai instituției?</i></li> </ul>	Schimbări în legislația educațională; Implementarea unui nou model de lecție; Aplicarea noilor metodologii de activitate; Invitarea consultanților în domeniu pe anumite probleme (ex.: comportamentul agresiv al unor elevi, sănătatea emoțională a copiilor de anumită vârstă etc.).
<b>Pericole, amenințări</b> ( <i>Threats</i> )	Întrebări-cheie: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Ce schimbări de ordin administrativ, politic etc. pot influența activitatea performantă a instituției noastre?</i></li> <li>✓ <i>Ce ne împiedică să manifestăm o performanță mai ridicată?</i></li> </ul>	Schimbări nefavorabile în domeniul administrativ; Menținerea în continuare a persoanelor necompetente în funcții importante; Menținerea unor relații tensionate în interiorul colectivului etc.

➤ Determinarea *obiectivelor* în orice acțiune reprezintă destinațiile la care trebuie să ajungem, de aceea formularea obiectivelor este esențială în activitatea profesională și personală. O metoda eficientă de formulare a obiectivelor este *SMART*, unde obiective formulate corespund următoarelor criterii: *specifice, măsurabile, accesibile, relevante/realiste, încadrate în timp*. Fiecare dintre aceste caracteristici contribuie la planificarea unei activități de formare profesională continuă eficiente.

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

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

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

➤ Stabilirea *resurselor* constituie un element care stabilește limitele posibilităților programului de formare profesională continuă.

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

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

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

Cercetătorul V. Andrișchi prezintă un model de *Plan de formare continuă a cadrelor didactice*, unde specifică următoarele componente: obiective, conținuturi, modalități de formare continuă, tipurile de resurse și indicatorii de performanță [4, p. 175]. Totuși, analizând componentele prezentate de V. Andrișchi considerăm importante și alte componente: competențele profesionale dezvoltate în cadrul FPC, modulele programului de FPC, numărul de credite transferabile. Astfel am realiza unul din dezideratele formării profesionale continue care vizează formarea/dezvoltarea profesională și personală a cadrelor didactice. În conformitate cu cele relatate mai sus, propunem un model de *Plan de FPC a cadrelor didactice*.

**Tabelul 3.2. Plan de formare profesională continuă a cadrelor didactice**

Competențe profesionale	Module	Modalități de FPC	Resurse			Numărul de credite
			de timp	informaționale	umane	

*Procesul proiectării activității de formare profesională continuă* se desfășoară în mai multe etape și se manifestă, ca orice proces de proiectare, structurat în jurul următoarelor aspecte [121]:

1. *Selectarea finalităților și obiectivelor* ce se doresc a fi atinse prin procesul de implementare a activității de formare profesională continuă.

2. *Alegerea experiențelor* de formare profesională continuă necesare atingerii finalităților educaționale, planificate și organizate în prealabil, conform caracteristicilor situației educaționale, finalităților urmărite, conținuturilor curriculare, dar mai ales, particularităților de vârstă și individuale ale elevilor.

3. *Alegerea conținuturilor* prin intermediul cărora este oferită experiența de învățare, conform unor criterii de selecție mai puțin riguroase și științifice, și, mai degrabă, centrate pe nevoile și interesele elevilor.

4. *Organizarea și integrarea experiențelor și conținuturilor* în activități de formare profesională continuă specifice și anticiparea modalităților generale de realizare a acestor două aspecte, ca și repere orientative pentru munca efectivă a cadrelor didactice.

5. *Evaluarea eficacității* tuturor aspectelor din fazele anterioare, ca necesitate pentru eficientizarea și optimizarea activității de formare profesională continuă.

➤ *Ședințele/seminarii de cunoaștere a nivelului de pregătire sau a performanțelor* cadrelor didactice în domeniul profesional vor include acțiuni de verificare a fazei pregătitoare/inițiale. Ele vor viza responsabilitățile asumate, așteptările fiecăruia, distribuirea și acceptarea rolurilor și a obligațiilor, stabilirea exactă a programului/activităților, identificarea domeniilor și strategiilor de lucru, criteriile de performanță, comunicarea eficientă între participanții programului de formare profesională continuă.

➤ *Concluziile evaluării inițiale* sunt formulate de formator pe baza interpretării informațiilor colectate și fac referire la nivelul de performanță pentru fiecare din abilitățile care au fost testate.

Rezultatele vor fi înregistrate în fișa programului *Fișa competențelor deținute* (evaluare inițială) în care este prezentat nivelul de performanță al fiecărei competențe specifice.

II. *Organizarea procesului de FPC a cadrelor didactice.* Analiza metodologiei de FPC în literatura de specialitate, direcționează la următoarea structură:

– *Definirea clară a finalităților și a beneficiarilor / grupului-țintă*, etapă în care se stabilesc intenționalitățile vizate la nivel de program de FPC, prin raportare la nevoile de formare ale beneficiarilor. De asemenea, sunt stabiliți beneficiarii sau grupul-țintă care vor participa la stagiul de FPC; sunt *definite/identificate/diagnosticate* nevoile participanților/formabililor care vor determina tipurile de activități realizate în cadrul programului de FPC a cadrelor didactice; sunt *definite scopul, competențele profesionale, obiectivele și indicatorii de performanță*.

– *Selectarea conținuturilor specifice FPC vizează integrarea acțiunilor de selectare a conținuturilor*, accentuând calitatea, operaționalitatea și funcționalitatea competențelor formate/dezvoltate, precum și exersarea de către formabili a competențelor de documentare, informare și management al informațiilor în procesul de FPC.

În selectarea conținuturilor curriculare ale FPC se delimitează trei direcții de bază: Ce trebuie să știe participanții la programul de FPC (conținutul de bază al programului de FPC), Ce ar putea să știe participanții la programul de FPC (conținutul suplimentar care poate fi inclus în programul de FPC), Ce ar putea să afle participanții (conținutul interesant și relevant, dar nu conținutul esențial pentru o mai bună înțelegere). Analizând cele trei direcții de bază în stabilirea conținutului pentru un program

de FPC, menționăm că la direcția a treia conținutul interesant și relevant poate viza și conținutul esențial, deoarece atunci când sunt analizate nevoile de formare profesională ale formabililor, este necesar de accentuat și de selectat acele conținuturi care corespund intereselor formabililor, dar și care corelează cu principalele probleme existente în sistemul educațional. Probabil, concluzionăm că odată ce un conținut este relevant, este și un conținut esențial al programului de FPC.

– *Stabilirea acțiunilor concrete pentru realizarea scopului și obiectivelor propuse și a conținuturilor selectate pentru programul de FPC;*

– *Selectarea metodelor, procedeelelor, mijloacelor/instrumentelor de FPC a cadrelor didactice în corespundere cu formele de organizare, conținuturile selectate;*

– *Elaborarea proiectului de FPC a formatorului, formularea obiectivelor specifice activităților propuse, selectarea metodelor și a procedeelelor pentru fiecare activitate, indicarea mijloacelor și a tehnologiilor informaționale utilizate;*

– *Implementarea proiectului de FPC a formatorului și concluzionarea cu privire la satisfacerea nevoilor de FPC a formabililor. În baza evaluărilor finale ale programului de FPC se trasează unele direcții ulterioare de FPC, se analizează avantajele și limitele unui program de FPC.*

III. *Monitorizarea/coordonarea procesului/activităților de FPC a cadrelor didactice* de către formator în cadrul programului de formare profesională continuă constituie supravegherea, îndrumarea, ghidarea într-un sens unitar a unui ansamblu de acțiuni desfășurate cu un singur scop bine determinat – atingerea performanțelor profesionale dorite în cadrul activităților realizate. Aceste acțiuni includ etapa de învățare propriu-zisă a ciclului de formare care reprezintă faza principală a unui proces de formare profesională continuă. Este etapa în care se aplică toate resursele participantului la formare, etapa în care putem evalua corectitudinea proiectării obiectivelor, etapa în care se corectează și se dezvoltă competențele formabililor implicați în activitatea de formare profesională continuă. O altă fază importantă este cea a *căutărilor* sau a *provocărilor* care reprezintă activitatea formatorului împreună cu formabilul într-o atmosferă benefică pentru a realiza schimburi de experiențe.

Cea mai cunoscută și mai eficientă strategie de căutare și selectare a informației pentru un stagiu de formare profesională continuă este *Tehnica celor 6 pași* (a lui M. Eisenberg și R. Berkowitz), prezentată mai jos.

**Tabelul 3.3. Tehnica celor 6 pași**

<b>Pasul</b>	<b>Activitățile</b>	<b>Detaliere a activităților de către formabil</b>
<b>Pasul 1: Definirea sarcinii</b>	Definirea problemei și identificarea în linii mari a tipului de informație căutat	<i>Care este sarcina mea propriu-zisă? Ce tip de informație îmi este utilă pentru această sarcină?</i>
<b>Pasul 2: Identificarea surselor</b>	Identificarea tuturor surselor disponibile, selectarea celor mai potrivite sau mai ușor accesibile	<i>Ce surse posibile mi-ar fi de ajutor în rezolvarea acestei sarcini? Ce surse sunt disponibile și care ar fi mai potrivite pentru a le folosi? Aceasta este o listă de cărți care mi-ar fi de folos? Aceasta este o listă cu alte surse de informație pe care le-aș putea utiliza: Care dintre acestea îmi este oare cea mai utilă?</i>
<b>Pasul 3: Localizarea surselor și accesarea lor</b>	Localizarea surselor (atât a sursei de informare, cât și a informației dorite în cadrul acesteia)	<i>Acum că am decis ce fel de surse să utilizez, unde le găesc și cum le folosesc? După ce am localizat sursele posibile, mi se pare cumva că am prea multe/puține surse de informare? Știu exact unde să găesc informația care mă interesează în cadrul fiecărei surse identificate?</i>
<b>Pasul 4: Utilizarea informației</b>	Extragerea informației relevante dintr-o sursă	<i>Ce pot să folosesc din aceste surse? Cum să mă asigur că valorific din plin ceea ce utilizez (iau notițe, înregistrez, schematizez, citez sau reformulez)?</i>
<b>Pasul 5: Sinteza</b>	Organizarea informațiilor din multiple surse și prezentarea rezultatelor	<i>În ce formă va fi necesar să finalizez sarcina? Să scriu un referat, să pregătesc o prezentare, să găesc idei esențiale? Sub ce formă o să prezint informația? Care sunt etapele pe care trebuie să le parcurg ca să realizez ceea ce mi-am propus?</i>
<b>Pasul 6: Evaluarea</b>	Evaluarea rezultatelor Evaluarea eficienței procesului de rezolvare a problemei	<i>Am îndeplinit toate cerințele sarcinii? Am făcut o planificare bună în vederea prezentării finale? Cum aș putea îmbunătăți procesul de căutare pe viitor?</i>

III. *Evaluarea programului de formare profesională continuă vizează mai multe acțiuni:*

- Evaluarea realizării planului de activitate
- Analiza domeniilor de activitate propuse

Analiza programului de FPC a cadrelor didactice poate fi realizată în felul următor:



**Tabelul 3.4. Lista de verificare a programului de FPC**

Itemii vizați	Nivel foarte înalt (depășește așteptările în toate privințele)	Nivel înalt (Răspunde așteptărilor în toate privințele)	Nivel adecvat (Răspunde așteptărilor în cele mai multe privințe)	Nivel satisfăcător (Răspunde așteptărilor în toate privințele)	Nivel nesatisfăcător (Nu răspunde așteptărilor/ răspunde foarte puțin)
A fost bine pregătit programul de FPC	5	4	3	2	1
A fost informat cu privire la modulele programului de FPC					
A fost informat cu privire la subiectele predate					
A fost entuziasmat la subiectul/subiectele predat/-e					
Formatorii au vorbit în mod clar și cu încredere					
Formatorii au folosit o varietate de exemple relevante subiectelor predate					
Formatorii au utilizat tehnologii informaționale, alte ajutoare vizuale					
Formatorii au utilizat întrebări stimulative					
Formatorii au câștigat atenția formabililor					
Formatorii au reușit să implice activ toți participanții/formabilii					
Formatorii au tratat cu respect formabilii în cadrul activităților					
Este programul de FPC relevant și eficient în activitatea la clasa de elevi					

Mobilitatea profesională se realizează prin implementarea diverselor programe de dezvoltare profesională continuă a cadrelor didactice prin diverse modele. Unul dintre acestea reprezintă modelul ADDIE, care constă din *cinci faze*:

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

2) *Design*: pe durata fazei de planificare, se stabilește conținutul programului: obiectivele de învățare, aspectele-cheie ale predării și activitățile

de formare, care pot fi utilizate în scopul de a explora și consolida aspectele-cheie ale predării.

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

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

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

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

În cadrul unui astfel de cadru conceptual se poate elabora planul de sesiune de formare cu durata de 90 de minute, se poate stabili numărul de sesiuni de formare (maxim 4 pe zi), numărul de zile de formare etc.

### **3.2. Modelul pedagogic al formării profesionale continue a cadrelor didactice**

Conceptul de formare profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul general este axat pe două abordări: abordare conceptuală și metodologică. Abordarea conceptuală vizează teoriile științifice analizate în literatura de specialitate, preluate și analizate în contextul temei de cercetare: teorii psihologice, comportamentiste, situaționale primare, teorii ale contingenței, cognitive. Modele de învățare analizate și experimentate: modelul autoreglării învățării, modelul învățării situaționale, modelul învățării generatoare, modelul învățării experiențiale, abordate de cercetătorii din domeniu la nivel național și internațional. Principiile care stau la baza formării profesionale continue ale cadrelor didactice: principiile de politică educațională, principii curriculare în cadrul formării profesionale continue, principii acționale în cadrul FPC. Abordarea metodologică a con-

ceptului de formare profesională continuă vizează: constructul curricular al formării profesionale continue a cadrelor didactice, finalități curriculare, competențe profesionale, domenii de competențe, conținuturi curriculare, program de formare profesională continuă, instrumente de identificare a nevoilor cadrelor didactice etc., toate fiind reprezentate în fig. *Modelul pedagogic de formare profesională continuă a competențelor cadrelor didactice*. Astfel formarea profesională continuă a cadrelor didactice este axată pe două componente: abordarea conceptuală a competențelor cadrelor didactice și abordarea metodologică a competențelor cadrelor didactice, fiecare având elementele specifice, rolul în formarea cadrului didactic. În cadrul formării profesionale a cadrului didactic este esențială componenta de învățare a adultului în contextul noilor orientări și a noilor schimbări în societate. Analiza literaturii de specialitate ne permite să evidențiem câteva repere:

- a) *orientarea – cadru* – educația/formarea prin învățare dirijată tinde spre a evolua semidirijat și autoorganizat. Observăm că devin prioritare obiective, precum: încurajarea reflecției, utilizarea activă a cunoașterii valorizarea experiențelor pozitive ale profesorilor, asigurarea nivelului calitativ al competențelor de bază și transversale etc. [137, p. 97];
- b) *aspectul automotivant* al statutului celui care învață – schimbările semnificative vizează subiectul care este un constructor al propriei cunoașteri în cadrul programului de formare, un evaluator al propriilor progrese, combinând cel puțin două conexe favorizante: *aspectul integrativ* în cadrul formării prin dezbatere constructivă, generatoare de întrebări, critică, argumente și probe; aspectul epistemologic, de orientare reconstrucitivă și metacognitivă, cu accente pe inteligențele multiple (socială, emoțională și acțională), cu impact asupra învățării în cadrul formării profesionale a cadrului didactic;
- c) *competențele implicate* în procesele și produsele învățării prin apariția noilor tehnologii de comunicare, prin canale informaționale sub formă electronică, digitală (numerică, textuală, baze de date etc.). Toate acestea depășesc canoanele clasice, oferind perspective alternative de învățare, contribuind la apariția noilor paradigme științifice în știința pedagogică [137, p. 98].
- d) *instrumente bazate pe mijloace de susținere și optimizare a comunicării* empatice: apar noi echipamente/dispozitive de transmisie rapidă,

transmiterea conținuturilor prin poșta electronică, servicii de acces la baza de date, servicii digitale interactive pentru schimbul de mesaje și imagini etc. Toate acestea asigură accesul la alte culturi și limbi străine, îmbogățirea hărții diversității opțiunilor și a multiculturalității, cu consecințe asupra strategiilor de procesare eficientă a informației și a cunoașterii în diferite ipostaze.

- e) *proiecte destinate formării/pregătirii continue a formatorilor* – prezența strategiilor de construcție, validare și utilizare a materialelor – suport pentru predare-învățare; proiectarea scenariilor didactice alternative; personalizarea traseului și ritmului de învățare, ale managementului clasei de elevi realizat în contexte noi, virtuale. Astfel este oferit o mai mare diversitate de canale informaționale, un acces mult mai rapid la informații;
- f) *evaluarea proceselor și produselor învățării/formării* – deplasarea accentului dinspre produs spre proces, dinspre performanță spre competență, dinspre scheme de evaluare tradițională spre noi moduri de evaluare euristică a învățării continue, spre centralitatea stilurilor de învățare conectate la tipurile de personalitate. De exemplu, modificările în sfera corespondențelor între tipul/forma de învățare/formare și organizarea conținuturilor învățării și practicarea unor noi trasee și rețele de învățare. Putem menționa *învățarea colaborativă*, care accentuează relațiile și eforturile unui grup, coparticipare activă, interacțiune a ideilor, informațiilor sau *învățarea/formarea reciprocă* care accentuează interesele și experiențele comune, având la bază gândirea critică, capacitatea de a face conexiuni între idei, al liberalizării opiniilor personale [137, p. 99].

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

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

Un alt tip de învățare/formare este învățarea/formarea constructivistă care reprezintă: cunoașterea construită prin interpretarea realității, construirea semnificațiilor proprii, structurare individuală sau în grup, încercări greșite, experiențe autentice, reflecții prin corelare; orientarea proceselor cognitive.

- Este un proces în evoluție continuă, subiectiv, influențat și sociocultural, un proces de interiorizare, de autoreglare a conflictelor cognitive, prin experiențe proprii, reflecții sau relatări verbale [110, p. 95].
- Noile idei se găsesc prin căutarea și preluarea altor idei în stil propriu sau prin rezolvarea unui conflict cognitiv între acestea sau între experiențe cognitive.
- Procesul de construire prin care profesorul formator își clădește o reprezentare internă a cunoașterii, o interpretare personală a experienței, care este în continuă transformare, modificare, restructurare, conectare la noile date, prin acomodare în cele vechi.
- Nu este prioritară o achiziție decât mai multe cunoștințe, mai ales, dacă acestea nu sunt și înțelese, asimilate rațional, acomodate la structurile anterioare; dimpotrivă, importante sunt semnificațiile sesizate, identificate, construite, interpretările proprii făcute, abilitățile de construire ale lor mereu exersate, de procesare independentă cât mai variată a informațiilor culese.
- Este un proces de interiorizare a modului de cunoaștere cu prioritate, iar înțelegerea este experiențială, subiectivă, inductivă, interactivă, colaborativă, bazată pe posibilitatea de reprezentare multiplă, pe activitate autentică, de unde și rolul contextului creat specific [110, p. 96].
- Este legată de experiența anterioară, de structurile și semnificațiile deja asimilate; de procedurile și criteriile de interpretare, de contextul multiplu determinat în care are loc, de nivelul și momentul cooperării cu alții, de complexitatea abordării, de situațiile efective în care e pus formabilul, de condițiile date.

- În schimb, predarea constructivistă constituie o componentă a procesului educațional și nu elimină transmiterea, ci o transformă, aducând în prim plan formabilul cu particularitățile lui în cunoaștere și învățare, ca și strategiile, metodele, procedeele de înțelegere proprie.
- Stimulează procesarea personalizată a informațiilor; după o generală prezentare introductivă a lor și a resurselor disponibile (de către profesor), apoi oferă punct de sprijin pentru stimulare, îndrumare, antrenare, comunicare, colaborare, generalizare, aplicare.
- Presupune angajarea activă a formabililor în formarea construcțiilor prin cunoaștere directă și nu doar prin intermediul transmiterii, receptării pasive.
- Devine incitantă, facilitatoare prin chiar modul de punere a problemelor de învățat, de organizare a condițiilor necesare căutării individuale și în grup prin reactualizarea celor necesare noii cunoașteri, prin atenționarea asupra procesărilor necesare, prin conștientizarea rolului erorilor posibile, pentru oferirea unor puncte de sprijin pentru prelucrări și interpretări, prin asigurarea condițiilor de comunicare internă (reflexia) și în grup/clasă prin oferirea de sugestii în formarea de ipoteze, proiecte de rezolvare și apoi dezbaterile lor.
- Presupune întreruperea transmiterii, manipulării cognitive și antrenarea formabililor în a constata, a vedea proprie, actualiza, a dezvolta, a comunica, a corela, a verifica – singur și/sau cu ceilalți – sub îndrumarea profesorului formator și alte moduri de interpretare, argumentare, exemplificare, rezolvare, ca apoi să aibă loc sinteze, dezbateri, negocieri, generalizări (*adaptare după* E. Joița, 2006) [110, p. 97].

*Procesul de învățare constructivistă* îi este specific formabilului și procesul de predare constructivistă îi revine profesorului formator, dar nu este exclus, în unele situații să-și schimbe rolurile prin intermediul diferitor metode didactice. *Formabilul* se prezintă ca un agent activ principal prin experiențele sale și stilul de învățare, pentru a prelucra, ci nu a recepta simplu informațiile. El este cel ce produce experiențele cognitive, el se confruntă cu conflictele cognitive și cu erorile, el reinterpretează, el formulează ipoteze, el reflectă asupra problemelor. Comportamentul lui este unul care vedește curiozitate, autonomie, inițiativă, angajare în căutare, comuni-

care, cooperare, își construiește singur propria învățare, își construiește o anume imagine asupra realității problemei, situației, mai aproape sau mai departe de un model cunoscut, de propria experiență anterioară sau imediată, bazată pe o autonomă înțelegere interpretare mentală filtrare subiectivă, chiar emoționată, motivată.

Pe de altă parte, este prezent cel de-al doilea subiect, *profesorul/formatorul*, care creează contexte facilitatoare: reactualizări, corecții, materiale suport, cerințe, concepte, operative, îndrumări, criteriile de evaluare, management; facilitează, ghidează, este antrenor, organizează, stimulează, oferă puncte de sprijin, coordonează; își structurează lecțiile după criteriile majore ale temei proiectate, nu după informațiile de detaliu; cunoaște și își ajută elevul să aprecieze nivelul învățării anterioare, să își evidențieze expectanțele, să încerce să rezolve discrepanța între acestea și stadiul prezent al cunoașterii, în conținut și proceduri, să conștientizeze conflictul cognitiv apărut, ca punct central (*adaptare după* E. Joița, 2006 [110, p. 98]).

Dacă ne referim la condițiile de realizare a predării și *învățării/formării constructiviste*, atunci menționăm că pentru formabil condițiile care ar determina reușita învățării nu se referă decât la contactul, interacțiunea directă a acestuia cu realitatea (situația, contextul), la efectuarea și câștigarea experiențelor de interpretare a ei, la punerea formabilului în situația efectivă de a prelucra, a înțelege singur într-un mod propriu. În clasă, constructivismul este posibil datorită esenței filosofiei sale: realitatea prin conținutul științific este variat percepută de formabili ca indivizi. Pentru profesorul/formatorul de la clasă, în cele mai multe situații, conform finalităților și curriculumului, aplică regula completării, amplificării, dezvoltării construcțiilor cognitive anterioare, potrivit spiralei dezvoltării [24].

Profesorul trebuie să creeze situații care să sugereze abstracții asupra cărora să opereze mental formabilul, să le manipuleze propriu ca și cum ele ar fi concrete. În practica educațională drumul construirii nu este linear, doar în sens progresiv; ca atare este tot atât de firesc ca profesorul să aibă în vedere și „abaterile” sau adesea nevoia de deconstruire sau re-construire a experienței și a schemelor anterioare, de reanalizare și de refacere, în punerea într-o lumină nouă a celor știute, sau într-un context nou a celor știute. În clasă se utilizează variate tehnici practice; formabilii trebuie încurajați să utilizeze tehnici active, după care să reflecteze propriu, să integreze în cunoștințele anterioare, să caute sprijin în înțelegere (*adaptare după* E. Joița, 2006 [110, p. 98]). Pentru realizarea reușită a activităților în

procesul educațional sunt foarte importanți factorii noncognitivi, deoarece învățarea constructivistă implică și aportul educației nonformale pentru că: extinde baza experimentală, extinde sursele de informare, exersează automotivarea în accentuarea căutării și concentrării, permite utilizarea intensivă a noilor tehnologii informaționale în documentare, comunicare și construcție proprie, oferă timp pentru reflecție.

Cercetări psihologice recente subliniază și rolul important al afectivității în construcția cognitivă, prin existența unei logici a acesteia; afectele (*adaptare după* E. Joița, 2006 [110, pp. 93-94]): sunt principalii furnizori de energie ai dinamicii cognitive; determină continuu focarele atenției, determină ierarhia conținuturilor gândirii. Între factorii învățării constructiviste este subliniat și rolul mediului, contextului stimulat. Antrenează limbajul variat pentru comunicare și argumentare, explicare, dezbateri, negociere. Se adresează variabilității particularității elevilor, stilurilor de învățare. Sunt respectate interesele, dorințele, credințele participanților la activitățile formării.

În ceea ce privește predarea constructivistă, menționăm că este util ca înainte de noua construcție, profesorul nu doar să recapituleze, ci și să facă exerciții pregătitoare de noi corelații, interpretări critice, formulări de ipoteze, realizând astfel o *motivare* a formabililor pentru angajarea cognitivă prin conflict cognitiv, situație problematică, corectare a unor interpretări sau proceduri. Profesorul trebuie să acorde atenție climatului, condițiilor ergonomice, componenței grupurilor, învățării colaborative și, prin cooperare, apropierea de realitatea cotidiană, a situației, amenajării clasei, existenței materialelor-suport variate în temă, manifestării metacogniției [110, p. 99].

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



**Tabelul 3.5. Formarea cadrelor didactice în contexte formale, nonformale și informale din perspectivă constructivistă**

	<b>Educația formală</b>	<b>Educația nonformală</b>	<b>Educația informală</b>
<b>Locul de desfășurare</b>	Cadru instituționalizat (școli de diferite trepte).	Cadru instituționalizat, dar situat în afara școlii.	În afara unui cadru instituționalizat, din punct de vedere pedagogic.
<b>Finalități</b>	Stabilite prin politica educațională și de învățământ.	Complementare educației formale, cu accent pe anumite dimensiuni ale personalității elevilor.	De altă natură decât cea pedagogică și cu un câmp mai larg.
<b>Conținutul</b>	Conținuturi și modalități specifice, programe curriculare adecvate.	Conținuturi mai flexibile, cu caracter aplicativ.	Conținut variat, nediferențiat, neorganizat din punct de vedere pedagogic.
<b>Agenții implicați</b>	Se realizează cu cadre specializate. Cuprinde cu precădere populația cea mai receptivă la educație.	Educatori nonformali.	Părinți, colegi, rude.
<b>Metodologia de realizare</b>	Dispune de un cadru metodic, investit special cu funcții pedagogice specifice.	Strategiile sunt alese în scopul menținerii motivației, interesului participanților.	Nu dispune de un context metodologic organizat.
<b>Evaluarea</b>	Criteriaală, continuă și sumativă se soldează cu note sau calificative, pe baza cărora se asigură promovarea.	Mai puțin evidentă, se bazează pe autocontrol.	Este realizată social.
<b>Variabila timp</b>	Ocupă timp puțin în viața individului, este însă cea mai importantă, ca premisă a formării și dezvoltării personalității.	Ocupă acea parte din timpul individului pe care acesta i-o alocă.	Este un proces care durează toată viața.

O altă componentă reprezintă modelele de învățare, unde am menționat câteva în capitolul 2: modelul autoreglării, modelul învățării situaționale, modelul învățării generatoare, modelul învățării experiențiale. Un rol important în formarea profesională continuă a cadrelor didactice reprezintă și modelul operator al învățării reflexiv-operaționale, analizat de cercetătorul Ioan Neacșu [137, p. 95]. Acest model este considerat un model de învățare academică, dar putem să-l adaptăm cercetării noastre fiind util cadrelor didactice în cadrul stagiilor de formare profesională continuă; este un model funcțional și bazat pe procesare cognitivă, având următoarea structură:

- *experiența* – activitatea începe cu orientarea de către profesor a utilizării experienței subiecților;
- *conceptualizarea* – în procesul de învățare domină direcționarea gândirii pe sinteze, categorii și tipuri sau modele de acțiune;
- *aplicarea* – activitatea este centrată pe aplicarea în practică a celor învățate, cu implicare personală, cu explorarea, valorizarea, transferul și/sau extensia experiențelor noi;
- *integrarea personală creativă* – orientarea activității de învățare are la bază practici integrative, inovatoare, cu feedback pozitiv [137, p. 95].

*Modelul pedagogic de formare profesională continuă a cadrelor didactice* este axat pe două dimensiuni: conceptuală și metodologică. În cele ce urmează vom prezenta componentele fiecărei dimensiuni și rolul în FPC a cadrelor didactice.

*Dimensiunea conceptuală* este structurată din următoarele componente: teorii științifice, modele de formare profesională continuă cu accent pe activitatea de învățare/formare și principiile de FPC, care prezintă principii de politică educațională, curriculare și acționale. Teoriile științifice se axează pe viziunea mai multor cercetători analizați la nivel internațional și național: J. Jonnaert, M.F. Legendre, R. Mager, M. Minder, M. Bocoș, F. Voiculescu, E. Păun, T. Callo, Vl. Pâslaru, M. Hadîrcă et al., care au analizat conceptul de competențe profesionale în formarea unui cadru didactic. Modele de formare profesională a cadrelor didactice prezentate prin cercetătorii D. Kolb, C. Rogers, P. Jarvis, J. Mezirow, R. Iucu, S. Panțuru, V.Gh. Cojocar, care accentuează dimensiunea FPC corelată cu tipurile de învățare/formare și rolul acestora în formarea cadrului didactic. Principiile de FPC au fost analizate prin viziunea autorilor: M. Bocoș, Vl. Guțu, L. Pogolșa, I. Neacșu, autori care analizează principiile la nivel de proces de FPC, de curriculum și de acțiune în procesul educațional, unde se interconectează formatorul și formabilul pe tot parcursul activității profesionale.

*Dimensiunea metodologică* este realizată prin constructul metodologic al formării profesionale continue a cadrelor didactice, alcătuit din finalități educaționale, conținuturi curriculare, programul de formare și instrumente de identificare a nevoilor de FPC a cadrelor didactice. Finalitățile educaționale vizează competențele profesionale, domeniile de competențe și funcțiile pedagogice, valorificate în experimentul pedagogic. Conținuturile curriculare au fost promovate în baza documentelor de politică educațională și normative, în contexte concrete de realizare, unde au fost identi-

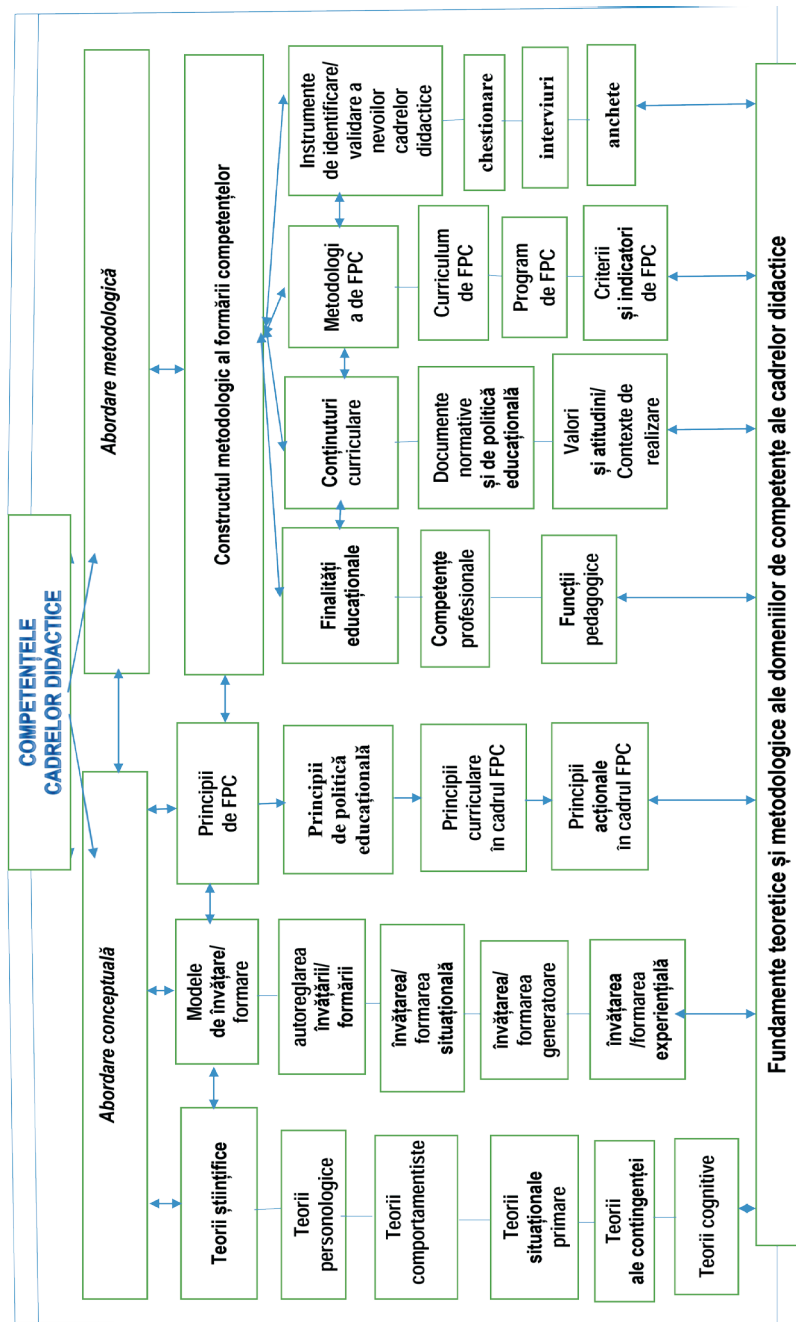


Fig. 3.2. Modelul pedagogic de formare profesională continuă a cadrelor didactice

ficatelor valori și atitudini ale subiecților incluși în cercetare. Metodologia de FPC constă în implementarea curriculumului de FPC, a programului de FPC, a criteriilor și indicatorilor privind FPC a cadrelor didactice.

### **3.3. Programele de formare profesională continuă a cadrelor didactice – instrument de dezvoltare a competențelor**

În Republica Moldova, conform cap. IV, art. 31. Programele de formare profesională continuă a adulților sunt organizate în instituțiile educaționale de formare profesională continuă și în alte tipuri de instituții/organizații de stat ori private care sunt supuse autorizării/acreditării și sunt abilitate pentru această activitate în conformitate cu legislația în vigoare (Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților, 2017). Conform Metodologiei „Programul de formare profesională continuă reprezintă totalitatea activităților de proiectare, organizare, conducere și evaluare, care asigură formarea într-un domeniu ocupațional și academic, în conformitate cu cadrul normativ în vigoare” [198, art. 7, Metodologia elaborare a programelor FPC].

Conform Metodologiei de elaborare a programelor de FPC (2019) art. 11 (1), formarea profesională continuă se realizează pe diverse domenii de activitate, în conformitate cu tipurile de programe corespunzând numărului de creditele profesionale. Formarea profesională continuă se realizează prin:

- a) programe și activități de perfecționare a pregătirii științifice, psihopedagogice și didactice;
- b) programe de formare în domeniul managementului educațional;
- c) programe/studii de conversie profesională (recalificare);
- d) programe/studii corespunzătoare unei specializări din alt domeniu de licență (calificare profesională suplimentară).

În Republica Moldova sunt stabilite 6 tipuri de programe de formare profesională continuă: *programe tematice sau modulare; programe de formare profesională continuă de durată medie; programele de formare profesională continuă multimodulare de lungă durată; programe de calificare suplimentară; programe de recalificare profesională; programe speciale* (cu finanțare din afara țării) (art. 12 în Metodologiei de elaborare a programelor de FPC (2019)).

Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare are ca atribuție *acreditarea și autorizarea programelor de formare profesională continuă* propuse de instituțiile prestatoare de servicii de formare continuă, care sunt evaluate de grupuri formate ad-hoc din persoane din alte instituții.

Programele de FPC supuse acreditării/autorizării se împart în patru categorii:

- programe de FPC periodice;
- programe tematice sau modulare, realizate prin stagii nondisciplinare;
- programe de FPC datorate reformei / în acord cu politicile educaționale;
- programe de FPC desfășurate în cadrul unor proiecte cu finanțare națională/internațională;
- programele de conversie profesională.

Parcursul programelor de FPC se finalizează cu obținerea de către cadrele didactice / de conducere a *Certificatului* de FPC.

Programele de conversie profesională se finalizează, după cum urmează:

- Programele de recalificare profesională – *Diploma de studii de recalificare*.
- Programele de calificare profesională suplimentară – *Diploma de studii de calificare profesională suplimentară*.

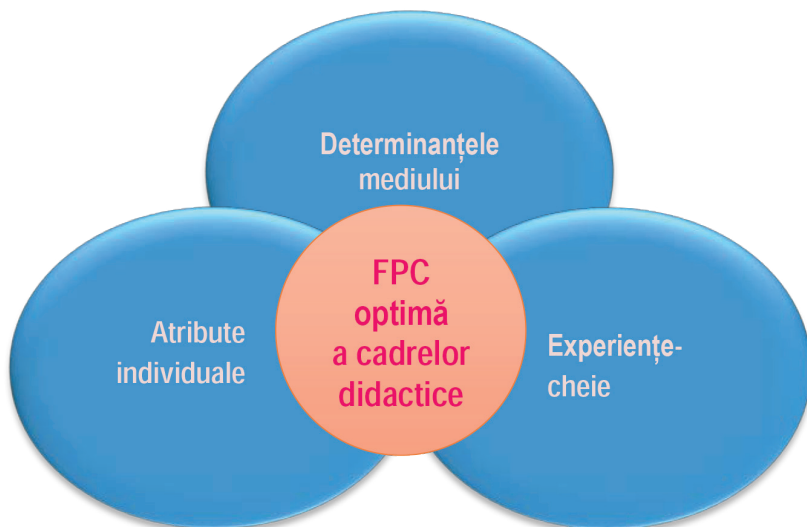
Programul de formare profesională continuă reprezintă oferta educațională a unui furnizor care urmărește formarea și dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice / de conducere din învățământul general, în conformitate cu standardele profesionale, standardele de calitate și competențele profesionale și cu documentele de politici educaționale. Furnizorii de programe de formare profesională continuă sunt instituții sau entități care realizează programe de formare profesională continuă a cadrelor didactice / de conducere din învățământul general, respectând principiile și standardele de calitate și a documentelor reglatorii din domeniu. Cercetările realizate în domeniu evidențiază eficiența unui program de formare profesională continuă:

- prin furnizarea oportunităților de colaborare și practică deliberată cu feedback atunci când sunt implicate experiențe de învățare, o învățare formală, nonformală și informală, când formabilii au oportunități de colaborare, când implică practică deliberată cu feedback [184, p. 160];

- prin oportunitățile de dezvoltare a sentimentului de apartenență la comunitatea profesională și a autoeficacității cadrelor didactice, axat pe teoria autodeterminării. Edward L și Richard M. Ryan furnizează un cadru conceptual care relaționează nevoia de apartenență și competențele cu programe eficiente de învățare. Sentimentul de apartenență este definit

de acești doi cercetători nominalizați ca dorință de a fi conectați cu ceilalți, iar competența se referă la abilitatea indivizilor de a se simți capabili.

Autorul Bocoș M. propune un model triarhic al formării profesionale, pe care îl adaptăm pentru formarea profesională continuă a cadrelor didactice [184, p. 161] din învățământul general. Autorul numit propune trei componente pentru o formare profesională continuă optimă: determinanțele mediului, atribute individuale, experiențe-cheie. Determinanțele mediului vizează eficiența unui program de formare prin furnizarea unor oportunități de colaborare și practică deliberată cu feedback. Un program de formare este eficient dacă oferă oportunități de explorare și îmbunătățire a modelului mental, având ca bază atributele individuale și experiențele-cheie. Un program de formare este eficient dacă oferă oportunități de dezvoltare a sentimentului de apartenență și a autoeficacității cadrelor didactice, axat pe determinanțele mediului și experiențele-cheie ale cadrelor didactice implicate în procesul educațional.



**Figura 3.3. Modelul triarhic al formării profesionale continue a cadrelor didactice din învățământul general [184, p. 161]**

- prin oportunitățile de explorare și îmbunătățire a modelului mental al profesorului, care devine ghid de practică profesională. Studiile realizate de B.G. Sheckley și S. Bell concluzionează că dezvoltarea complexității modelelor mentale ale formabilului îmbunătățesc semnificativ abilitatea de

a lua decizii și de a rezolva probleme. Modelele mintale devin structuri de procesare informațională cu rol central în interpretarea și traducerea noilor informații [Apud 184, p. 161].

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

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

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

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

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

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

Cercetările în domeniu subliniază că programelor de FPC reprezintă o componentă referențială a profesionalizării carierei didactice, „care cuprinde un sistem de demersuri și acțiuni prin care se vizează raționalizarea și fundamentarea procesului de formare inițială și continuă a cadrelor didactice pe un sistem de standarde profesionale” [184, p. 162]. Din perspectivă pragmatică, profesionalizarea carierei didactice vizează asigurarea unui set de competențe specifice care îi conferă cadrului didactic abilitățile necesare desfășurării eficiente și performante a activității profesionale în instituția de învățământ. Profesionalizarea carierei didactice vizează atât formarea unor competențe specifice profesiei didactice, cât și obținerea acestora prin diverse abordări creative și euristice, încadrându-se într-un model al profesiei didactice. Dinamica educației și a politicilor educaționale solicită de la cadrul didactic restructurarea permanentă a formării profesionale continue a cadrelor didactice, prin reactualizarea conținuturilor pentru FPC, prin formarea, evaluarea și dezvoltarea profesională continuă pentru a deveni un profesor modern și eficient conform noilor realități sociale.

- **Paradigma formării** este o paradigmă centrată pe formabil și pe competențele care vor fi formate în cadrul stagiului de FPC.

Un rol important reprezintă cunoașterea formabililor, a nevoilor pentru formare, pe baza unei analize diagnostice (experiențe profesionale, nevoi profesionale generale și particulare/individuale, competențe, obiective etc.).

Elementul fundamental care facilitează centrarea pe formabil este curriculumul programului de formare profesională continuă, care are o structură stabilită de furnizor, bazată pe documente de politici educaționale la nivel național și internațional, finalități educaționale fixate, personalizate în funcție de condițiile concrete de formare. Un aspect esențial reprezintă situațiile de învățare și formare construite și caracterul pozitiv și constructiv al experiențelor de învățare și formare generate de acestea [184, p. 163].

- **Paradigma curriculară**

În cadrul programelor de FPC promovează paradigma competenței, curriculumul este centrat pe competențe, unde finalitățile sunt formulate în termeni de competențe (conform Metodologiei de elaborare a programelor de formare profesională continuă, MECC, 2019).

Centrul European pentru dezvoltarea formării profesionale [50] a Comisiei Europene asociază termenul englez de *skill* cu aptitudinile și



capacitățile profesionale și îl definește ca având capacitatea de a realiza sarcini și de a rezolva probleme. În schimb termenul de *competență* este definit ca o capacitate de a implementa rezultatele învățării într-o manieră adecvată într-un context definit (educație, activitate, dezvoltare profesională, dezvoltare personală). Precizăm că o competență nu se limitează doar la elementele cognitive (axându-se pe teorii, concepte sau cunoștințe tacite (admise)); competența înglobează aspecte funcționale (implicând capacități tehnice) și calități interpersonale (de exemplu: abilități sociale și organizaționale) și valori etice. Programele de formare profesională continuă trebuie axate pe competențele sec. 21, unde competențele sunt asociate cu dezvoltarea cognitivă, intrapersonală și interpersonală. Competențele din domeniul cognitiv asociate cu gândirea critică, cu analiza și rezolvarea problemelor sunt considerate, de obicei, indicatorii-cheie în reușită. Totodată, în sec. XXI, datorită schimbării contextului social, economic și tehnologic, competențele interpersonale și intrapersonale au devenit foarte importante. Angajatorii apreciază din ce în ce mai mult competențele specifice activității în echipă și competențe de leadership.

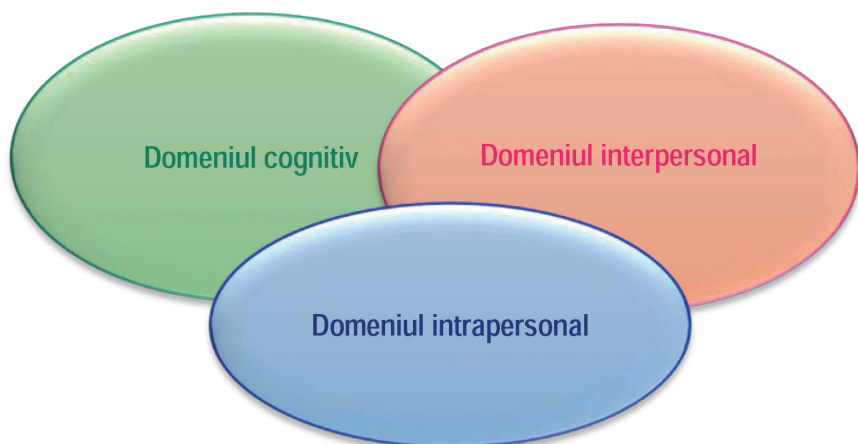
J.W. Pellegrino și M.L. Hilton accentuează că aptitudinile în relațiile umane sunt un factor determinant în profesia exercitată și în salariu, concluzionând că competențele sociale ale persoanelor au consecințe referitoare la perspectivele profesionale la vârsta adultă [157]. În baza studiilor referitoare la sănătate și starea de bine, aptitudinile cum ar fi: perseverența, curajul și tenacitatea sunt uneori mult mai buni indicatori în reușită decât rezultatele activității intelectuale. Printre competențele din domeniul intrapersonal, aptitudinea de a fi diligent (tendința de a fi organizat, responsabil și muncitor) este foarte puternic legată de rezultatele favorabile în domeniile educației, vieții profesionale și sănătății [157, pp. 4-5]. Conferința din Canada (2000) a identificat **competențele în trei domenii:**

- *competențe de bază / -cheie* (a comunica, a gestiona informațiile, a utiliza cifrele, a reflecta și a rezolva probleme);
- *competențe personale în management* (a demonstra atitudini și comportamente pozitive, a fi responsabil, a fi flexibil, a învăța constant, a lucra în siguranță);
- *competențe de lucru în echipă* (a lucra cu alții, a participa la proiecte, a realiza sarcini) [71, p. 10].

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

- *creativitate, rezolvare de probleme și ameliorare continuă* (competențe, atitudini și comportamente necesare pentru a genera idei);

- *managementul riscului și asumarea riscurilor* (competențe, atitudini și comportamente necesare pentru asumarea riscurilor și a fi antreprenorial);
- *construirea relațiilor și comunicarea* (competențe, atitudini și comportamente necesare pentru a stabili și menține relațiile favorabile inovării);
- *implementarea ideilor* (competențe, atitudini și comportamente necesare pentru a transforma ideile în strategii, în capacități, produse, procese și servicii) [71, pp. 10-11].



**Figura 3.4.** Domeniile principale ale competențelor în sec. XXI [133, p. 2]

Promovarea unui curriculum axat pe competențe permite ca activitățile de formare să fie orientate, în mod egal, tuturor componentelor: cunoștințelor, capacităților, atitudinilor și valorilor, astfel încât programul de formare profesională și curriculumul realizat să fie orientat spre eficiența educațională ulterioară și spre ameliorarea practicilor educative. Astfel unii autori accentuează abordarea în spirală, prin reorganizări succesive, „cu posibile întoarceri la conceptele de bază, semnificative, cu favorizarea de noi conexiuni și demersuri de construire personală a cunoașterii” [184, p. 163]. În așa fel, activitățile de formare profesională continuă sunt construite și diversificate *constructivist* pentru realizarea demersului educațional. Accentul cade pe atitudinile și valorile produse de cadrele didactice prin utilizarea strategiilor de predare-învățare-evaluare, care reprezintă contexte concrete de realizare a competenței.

În contextul paradigmei curriculare, referindu-ne la concepția integratoare [33, p. 97], putem menționa că există o tipologie a valorilor și, totodată, valorile pot integra una cu cealaltă în diverse conținuturi, activități didactice sau extradidactice, „valorile se dezvoltă ca și produs al învățării și al experienței și interferează cu mediul cultural” [33, p. 61]. Este știut faptul că curriculumul, în structura sa, conține valori, însă acestea urmează să fie accentuate în cadrul fiecărei discipline prin corelarea conținuturilor și a competențelor formate/dezvoltate în procesul educațional. Însă este foarte important de a atrage atenția profesorului că, curriculumul posedă anumite valori, cum ar fi, idealul educațional, scop, obiective etc. Profesorul cunoaște, mai puțin, că aceste componente sunt valori curriculare. Sunt prezente și componentele de conținut (materii de studiu și formare) sau pot fi numite valori conținutale. Atunci când vorbim despre valori, prima întrebare care se impune este ce înseamnă *valoare* și ce înțelegem prin *valoare educațională, postmodernitate*, deoarece vorbim despre sistemul educațional, unde subiecții implicați valorifică un sistem de valori. Unii autori consideră că „valorile nu se manifestă la modul general, ci primesc consistență în diferite cadre particulare” [63]. Alți autori definesc valoarea ca fiind „ceea ce comportă immanent materiile predate – învățate, aceasta putând fi transmisă prin efort intelectual, afectiv și psihomotor celui educat [154, p. 104]. De asemenea, un aspect primordial îl reprezintă comunicarea, ce determină riguros organizarea și viața fiecărei societăți [189, pp. 12-13]. În viziunea noastră, valoare înseamnă posedarea unui sistem de achiziții profesionale, psihopedagogice și psihosociale, ce stau la baza formării și dezvoltării unei personalități, aplicate în situații concrete și valorificate în cazuri particulare.

De multe ori observăm că profesorii nu au stabilit o clasificare a valorilor general-umane, cât și naționale, dar și faptul că de multe ori enumeră alte valori decât cele general-umane și naționale. În categoria valorilor naționale sunt incluse: obiceiuri, tradiții, demnitate națională, educația conștiinței naționale, cultura națională. Valorile morale pot fi formate în cadrul tuturor disciplinelor existente în învățământul general. Unii cercetători disting anumite etape în formarea valorilor morale, în dependență de particularitățile de vârstă și de componentele comportamentului etic: formarea unor obișnuințe morale elementare, trezirea conștiinței morale, cultivarea convingerilor morale, stimularea comportamentelor afective, formarea atitudinilor etice, structurarea unor valori și a idealului moral [33, p. 67]. Promovarea valorilor morale este necesară de a fi realizată în

baza unor conținuturi, idei etc. De aceea, profesorii conștientizează că alături de valorile morale sunt prezente valorile intelectuale, care sunt promovate prin domeniul cognitiv, unul dintre domeniile-cheie ale competențelor sec. 21. Orice persoană are nevoie de un „bagaj informațional de bază”, de „dezvoltarea capacităților de cunoaștere”, de „formarea unor interese de cunoaștere” etc. și toate acestea pot fi realizate în cadrul educației intelectuale prin promovarea valorilor respective. A avea o morală bine formată înseamnă a dispune de o rațiune, de o gândire, înseamnă a gestiona cunoștințele, a le selecta pe cele pozitive pentru a forma atitudini corespunzătoare, ceea ce duce deja la promovarea valorilor morale. Pentru a forma valorile morale este necesar de a integra cel puțin trei dimensiuni: *dimensiunea moral-afectivă*; *dimensiunea prosocială* – experimentarea unor comportamente alternative celor agresive, violente, formarea de atitudini orientate spre colaborare și împărtășire de idei, sentimente și valori cu alte persoane; *dimensiunea normativă* – văzută sub două aspecte:

- a) *comportamentul civilizată*, reguli de politețe (automatismele însușite în ocazii de reciprocitate ale vieții cotidiene);
- b) *disciplina școlară*, înțeleasă ca raport între libertatea elevului și autoritatea profesorului, norme și cerințe axiologice vizând îndeplinirea îndatoririlor școlare și atitudinile, alegerile, comportamentul elevilor în raport cu respectivele norme.

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

**Trăsăturile morale** pot fi împărțite, la rândul lor, în trei categorii:

- *trăsăturile morale exprimate în atitudinea față de societate și de oameni și în relațiile cu aceștia*. Profesorii urmăresc ca elevii lor să dea dovadă de cinste, onestitate, sinceritate, corectitudine, dreptate, onoare, politețe/respect față de oameni și pentru valori estetice și morale, toleranță, creșterea spiritului de echipă și a cooperării, empatie, prietenie, răbdare, compasiune, formarea unor conduite morale bine încheiate, responsabilizare morală și civică, omenie, bunătate, altruism, comportament civilizată, bun simț. Ei își doresc formarea unor copii educați, care să aprecieze valorile, capabili de optimism, patriotism, loialitate, spirit civic, altruism, atașat de colectiv.

- *trăsăturile morale exprimate în atitudinea față de școală/învățătura/muncă* vizate de cadrele didactice sunt: responsabilitate, perseverență, ambiție (perseverență în atingerea scopurilor educaționale), conștiințiozitate,

punctualitate, seriozitate, eficiență, pragmatism, tenacitate în realizarea sarcinilor propuse, dragoste de carte/muncă (cultul muncii, implicarea în activități), să fie motivați să învețe, rigurozitate, organizare, să dea dovadă de concurență loială, să fie receptivi la sarcini, ordonați și prompti, să se adapteze la situații noi de viață.

• *trăsături morale exprimate în atitudinea față de sine însuși*: demnitate, modestie, autocunoaștere (autoapreciere corectă), încredere în forțele proprii (stimă de sine), stăpânire de sine, autocontrol, consecvență, simțul demnității personale, cumpătare, echilibru emoțional.

În literatura de specialitate se menționează necesitatea formării trăsăturilor de personalitate pe care profesorii sunt interesați să le dezvolte elevilor, cristalizându-se șase categorii care însumează trăsături de personalitate (tendențe dominante) și atitudini-valori, componentă esențială în curriculumul școlar și de FPC:

- a. Eul cu autocontrol: echilibru interior; stăpânire de sine; autocunoaștere/autoevaluare.
- b. Eul ofensiv: curaj; încredere; ambiție; bun lider.
- c. Eul caritabil, mărinimos: toleranță; omenie; bunătate; prietenie/com-pasiune; colegialitate; altruism; sensibilitate (la prezența celui alt).
- d. Eul interactiv: implicare; spirit de echipă / de colaborare, lucrul în echipă; abilitatea de a comunica; spirit civic.
- e. Rigoarea muncii: seriozitate; perseverență; continuitate; capacita-tea de a munci; hărnicie; rigoare; organizare; punctualitate; spirit de disciplină.
- f. Cultura învățării și învățarea culturii: dorința de a învăța; interes față de ceea ce elevii fac; deprinderea de a studia, de a fi autodidact; nivel ridicat de cultură; cultivarea valorilor, respect față de valori; simț estetic, dragostea de frumos; înțelepciune.

În acest context, menționăm că profesorul proiectează, astfel încât elevul:

- să-și asume responsabilități și să ia o decizie de natură morală;
- să-și poată regăsi nevoile și interesele;
- să-și poată exprima trăirile emoționale, empatia;
- să-și formeze o atitudine caracterizată de respect pentru ceilalți, toleranță, solidaritate etc.

Când profesorilor li se solicită să menționeze subiectele pe care le solici-tă să le realizeze cu elevii, atunci ei menționează: *Să nu minți; Să nu furi; Ajută-ți aproapele!; Respectă-ți părinții!; Respectă-ți promisiunile; Asumă-ți conștient reguli de morală; Nu fi prefăcut; Fii curajos! etc.*

Este important, ca prin atitudine, conduită și comportament, profesorii să încerce, pe cât posibil, să ofere modele demne de urmat elevilor. Profesorii educă nu doar prin ceea ce transmit elevilor, „ci și prin întreaga lui personalitate, prin modelul pe care-l oferă în îndeplinirea datoriilor sociale și personale” [109, p. 155].

Toate tipurile de valori sunt promovate într-o societate, axându-se pe anumite legi nescrise, de aceea, probabil, profesorii au situat pe poziția a treia valorile sociale. Societatea este acel mediu care oferă posibilitatea de a combina existența valorilor. Vorbind despre valorile estetice, menționăm că acestea pot fi formate nu doar prin intermediul disciplinelor de profil, ci și în cadrul unor activități instructiv-educative. De aceea este prezentă specializarea unor cadre didactice pentru promovarea valorilor estetice. Frumosul este considerat un mijloc care vizează realizarea valorilor morale, intelectuale, sociale, fizice și tehnologice, acestea fiind într-o permanentă interacțiune. Valorile tehnologice și valorile fizice sunt pe ultimele poziții în viziunea profesorilor. Acest fapt înseamnă insuficiența cunoașterii aplicative a diverselor activități. Este necesară înțelegerea, cunoașterea și stăpânirea tehnicii și a produselor tehnologice pentru promovarea acestor valori. Este necesară cunoașterea specificității diverselor meserii și accentuarea dimensiunii practice de ordin tehnologic. În cazul meseriei de profesor, este prezentă îmbinarea activității teoretice și a celei aplicative, utilizarea mijloacelor tehnice, a tehnologiilor informaționale și de comunicare, realizarea obiectivelor cognitive, afective și psihomotorii.

S. Cristea consideră că însuși curriculum reprezintă „una dintre cele mai importante valori ale educației, valoare dată de capacitatea sa de a realiza rolul de instrument principal general de proiectare, instruire și formare a celor educați” [54, pp. 105-106].

Unii autori determină unele caracteristici ale valorilor sau „note fundamentale ale conceptului de valoare”, valorificate prin generalitate și centralitate în universul spiritual-simbolic; standarde ale acțiunilor umane; vectori motivaționali; caracterul acestora accentuat, conștient, deliberat, în sensul de adevărat la ceea ce e de dorit” [33, p. 62].

Participarea la stagii de FPC este obligatorie indiferent de gradul didactic. Programele de FPC la care participă cadrele didactice pot fi de diverse tipuri: programe tematice; programe de scurtă durată, programe de durată medie, programe de lungă durată, programe modulare. În principiu, conform legii, cadrul didactic își poate alege diverse categorii și tipuri de programe de FPC la nivel național și/sau internațional, în diferite

instituții de formare, reieșind din: a) nevoile și opțiunile proprii; b) necesitățile/opportunitățile instituției de învățământ; c) direcțiile dezvoltării sistemului de învățământ din țară.

Oferta de programe de FPC a furnizorilor acreditați este publicată în fiecare an pe web-site-ul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării.

Prestatorii de servicii de FPC pot furniza următoarele tipuri de programe: art. 21, art. 22: *programe tematice sau modulare, programe de formare profesională continuă de durată medie, programe de formare profesională continuă, multimodulare, o dată la 3 ani, conform art. 133, alin. 2, lit. a) și art. 134, alin. 4, lit. b) din Codul educației, programe de calificare suplimentară, programe de recalificare profesională, programele de calificare suplimentară și de recalificare profesională au menirea de a forma specialiști cu studii superioare pentru domeniul general de studii 011 Științele educației, domeniul de formare profesională 0114 Formarea profesorilor.*

În cadrul sistemului de FPC, instituțiile prestatoare de servicii de FPC oferă următoarele categorii de programe conforme [197; 198]:

**Tabelul 3.6. Programele de FPC**

Categoriile de programe de formare profesională continuă	Tipuri de programe	Nr. de ore	Nr. de credite profesionale
<b>Programe tematice sau modulare</b>	<i>Program tematic/modul de scurtă durată</i>	30 ore (8 ore contact direct și 22 ore activități practice și individuale)	1 credit
	<i>Program tematic/modul de durată medie</i>	60 ore (16 ore contact direct și 44 ore activități practice și individuale)	2 credite
	<i>Program tematic/modul de lungă durată</i>	90 ore (24 ore contact direct, 66 ore activități practice și individuale)	3 credite

<b>Programe de formare profesională continuă de durată medie</b>	<i>Programe de formare profesională continuă de 10 credite (300 ore) conține următoarele module: Modulul A – Modul Tematic (45 ore contact direct și 135 ore activitate individuală); Modulul B – Psihopedagogie (15 ore contact direct și 45 ore activitate individuală); Modulul C – Branding profesional (15 ore contact direct și 45 ore activitate individuală).</i>	300 ore (75 ore contact direct și 225 ore activități practice și individuale)  sau 360 ore (90 ore contact direct și 270 ore activități practice și individuale)	10 credite  12 credite
<b>Programe de formare profesională continuă, multimodulare, o dată la 3 ani, conform art. 133, alin. 2, lit. a) și art. 134, alin. 4, lit. b) din Codul educației</b>	<i>Program de lungă durată Programul de formare profesională continuă de 20 credite (600 ore) conține următoarele module: Modulul A – Didactica de specialitate  Modulul B – Psihopedagogie  Modulul C – TIC în educație  Modulul C – Branding profesional</i>	600 ore (150 ore contact direct și 450 ore activități practice și individuale) 75 ore contact direct și 225 ore activitate individuală 45 ore contact direct și 135 ore activitate individuală 15 ore contact direct și 45 ore activitate individuală 15 ore contact direct și 45 ore activitate individuală	20 credite  10 credite  6 credite  2 credite  2 credite
<b>Programe de calificare suplimentară</b>		1800 ore (450 ore contact direct și 1350 ore activități practice și individuale)	60 credite
<b>Programe de recalificare profesională</b>		3600 ore (900 ore contact direct și 2700 ore activități practice și individuale)	120 credite



<b>Programe speciale</b> realizate de către structuri organizatorice/instituționale care implementează programe internaționale la care Republica Moldova este parte sau programe cu finanțare din proiecte internaționale ale căror beneficiar este MECC:	<i>Modul de scurtă durată</i>	30 ore (8 ore contact direct și 22 ore activități practice și individuale)	1 credit
	<i>Modul de durată medie</i>	60 ore (16 ore contact direct și 44 ore activități practice și individuale) <i>sau</i> 90 ore (24 ore contact direct și 66 ore activități practice și individuale)	2 credite
		<i>Modul de lungă durată</i>	150 ore (40 ore contact direct și 110 ore activități practice și individuale)
<b>Programele de calificare suplimentară și de recalificare profesională</b>	au menirea de a forma specialiști cu studii superioare pentru domeniul general de studii <i>011 Științele educației, domeniul de formare profesională</i> <i>0114 Formarea profesorilor</i>		5 credite

Cele 4 module, Psihopedagogie, Didactica disciplinei, Tehnologii informaționale și comunicaționale, Dezvoltare personală / Branding profesional, au fost până la aprobarea Codului educației obligatorii – la fiecare 3 ani (conform Codului Educației, art. 134, (4, b)). În cadrul fiecărui modul există unități de conținuturi obligatorii și opționale.

În *concluzie*, menționăm că analiza programelor de FPC denotă că acestea reprezintă un instrument esențial în FPC a cadrelor didactice, prin care se formează competențele profesionale ale cadrelor didactice, valorile cadrului didactic în contextul paradigmei curriculare centrate pe competență.

### 3.4. Curriculumul programelor de formare profesională continuă

Conceptul de „curriculum” este unul dintre conceptele cele mai controversate și mai analizate în literatura de specialitate, unii autori îl numesc „fenomen al pedagogiei, care face parte din categoria științelor educaționale: teoria generală a educației, teoria instruirii, fundamentele pedagogiei etc.” [167, p. 30]. Alți autori definesc curriculumul ca „un concept pedagogic integrator, complex și evolutiv, care se referă la oferta educațională a școlii și care reprezintă sistemul proceselor educaționale și al experiențelor de învățare și formare directe, indirecte, trăite de formabili în diferite contexte: formale, nonformale și informale” [184, p. 173]. Primele conotații educaționale ale conceptului „curriculum” apar în a doua jumătate a sec. al XVI-lea, în documentele universităților medievale din Leiden (Olanda) – 1582 și Glasgow (Scoția) – în 1633; curriculumul era un curs obligatoriu de studiu în universitate [15, p. 107]. O contribuție deosebită o are pedagogul american J. Dewey, care introduce sintagma „experiență de învățare” a copilului, preluată ulterior și utilizată mult în operaționalizarea conceptului de curriculum [Apud 15, p. 107]. Concepțiile lui J. Dewey din perspectiva curriculumului relevă:

- curriculumul este perceput ca o realitate amplă, dinamică, retroactivă și proactivă;
- curriculumul reprezintă un proces interactiv între educator și educabili;
- prefigurează și promovează o apropiere între educabil (copil) și educație (curriculum) [73; 74].

F. Bobbit în lucrarea sa *The Curriculum* atribuie noi semnificații conceptului de curriculum și include întreaga experiență de învățare a elevilor, respectiv, atât activitățile formale, desfășurate în mediul școlar, cât și pe cele desfășurate în mediul extrașcolar. Curriculumul este privit ca un ansamblu de experiențe concrete, directe și indirecte, reieșite din derularea efectivă a exersării abilităților prezente și ulterioare ale individului; un ansamblu de experiențe de învățare explicite, eminentamente directe, concepute și preconizate finalist de către școală, pentru a dezvolta abilitățile existente și a le completa cu altele noi [Apud 167, p. 32]. Cercetătorul R. Tyler prin lucrarea *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, accentuează instituția școlară, autonomia ei în materie de concepție curriculară [Apud 15, p. 108]. R. Tyler menționează patru acțiuni aplicabile în elaborarea unui curriculum:

- formularea obiectivelor învățării, respectiv a obiectivelor educaționale ale procesului de învățământ;

- selectarea experiențelor de învățare și a conținuturilor cu valențe formative, în concordanță cu obiectivele educaționale formulate;
- stabilirea metodologiilor de organizare a experiențelor de învățare, în funcție de metodologiile și de conținuturile selectate;
- evaluarea rezultatelor activităților de instruire [Apud 167, p. 32].

Cercetătorii M. Bocoș și D. Jucan subliniază dimensiunea practic-acțională și instrumentală a curriculumului, care este instrumentul care organizează procesul instructiv – educativ având la bază formarea competențelor generale și competențe specifice, în baza conținuturilor instructiv – educative; realizează instruirii și formări care să-i ajute pe formabili în activitatea profesională. Autorii M. Bocoș și D. Jucan [15, p. 109] delimitează componentele curriculumului: experiența de învățare (**a** și **b**), obiectivele, conținuturile și relațiile dintre ele (**d**), conținutul (**c**), dimensiunea sa prescriptivă și axiologică (**e**), caracterul de proiect (**f**), caracterul de proiect și necesitatea implementării acestuia (**g**, **h**, **i**). Astfel, cercetătorii M. Bocoș și D. Jucan propune următoarea definiție a curriculumului: „curriculumul se referă la oferta educațională a școlii și reprezintă sistemul proceselor educaționale și al experiențelor de învățare și formare directe și indirecte oferite educaților și trăite de aceștia în contexte formale, neformale și chiar informale” [15, p. 109].

În baza analizei literaturii de specialitate, menționăm că un curriculum se centrează pe componentele: experiențe de învățare, obiective, conținuturi și relațiile dintre acestea, dimensiunea prescriptivă și axiologică, pe proiect și necesitatea implementării acestuia, metode pedagogice, modalități de evaluare sau de gestionare a procesului învățării etc. Toate acestea semnaleză modificări de paradigmă care descriu schimbările în sistemul educațional, astfel accentuând necesitatea revizuirii curriculumului în sistemul educațional. Domeniul formării profesionale continue a cadrelor didactice face parte din sistemul educațional, domeniu ce vizează formarea profesorului pentru a reuși să implementeze curriculumul la disciplina predată și să răspundă tuturor provocărilor în contextul evoluției sociale.

Cercetătorul S. Cristea analizează perspectiva teleologică a curriculumului, *conceptele fundamentale* referitoare la curriculum: curriculum ca paradigmă și ca proiect pedagogic de tip curricular (centrat pe obiective și conținuturi de bază); fundamentele curriculumului: *generale* (etimologice, istorice, filozofice, sociologice, psihologice, politice), *specific-pedagogice* (finalitățile educației), domeniile curriculumului (resursele, tipurile de curriculum, nivelurile, treptele, ciclurile, arile – curriculare), produsele

curriculumului (la nivel de sistem: reforma învățământului, modelele de cercetare pedagogică fundamentală; la nivel de proces: planul de învățământ, programele și manualele școlare, materialele anexe, planificarea profesorului etc.); procesul de elaborare al curriculumului (organizarea curriculară a resurselor pedagogice, planificarea curriculară a activității de referință, realizarea-dezvoltarea curriculară a activității planificate, evaluarea continuă/formativă/autoformativă) în vederea reglării activității și a validării sale sociale, la nivel de sistem și proces de învățământ [60, pp. 92-93]. Profesorul S. Cristea analizează *cultura pedagogică și aplicată* la nivel de sistem educațional (trepte de învățământ, activitate de instruire, abordare interdisciplinară) și la nivel de proces educațional (discipline de învățământ, practica pedagogică). Astfel autorul S. Cristea propune *un model – ideal al culturii pedagogice a profesorului*, care trebuie formată și dezvoltată în contextul științelor educației, axată pe trei dimensiuni: *cultura pedagogică generală, cultura pedagogică generală specificată și cultura pedagogică aplicată* [60, pp. 95-98]. În acest sens, teoria generală a curriculumului menționează competențele pedagogice, vizate în termeni de obiective specifice/psihologice, cognitive: *analiza-sinteza* conceptelor pedagogice fundamentale din domeniul educației și al instruirii la nivelul activității de proiectare curriculară a educației și a instruirii la nivel de sistem și de proces educațional [60, p. 96].

În Republica Moldova, paradigma curriculumului se axează pe afirmarea rolului prioritar al finalităților educației la nivelul oricărui proiect pedagogic, în baza cărora se structurează și celelalte elemente ale modelului curricular de abordare a instruirii (metodele de predare-învățare, strategiile de evaluare și conținuturile) [166, p. 8]. Cercetătorul I. Botgros analizează curriculumul școlar din două perspective: ca paradigmă pedagogică și ca proiect educativ. Autorul I. Botgros concluzionează prin accentuarea acestor două perspective: curriculum-paradigmă, cu referire la teoria curriculumului, și curriculum-proiect cu deschidere spre practica educațională, dimensiuni esențiale în formarea profesională a cadrelor didactice [21, pp. 5-9].

I. Negreț-Dobridor prezintă principiile proiectării curriculare:

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

*Principiul orientării filozofice* accentuează baza filozofică a educației, aflată în consonanță cu filozofia omului din societatea democratică

modernă, și să ignore doctrinele politice pasagere, care contestă această filozofie.

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

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

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

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

*Principiul evaluării.* Evaluarea este elementul esențial al cercetării, proiectării, experimentării, validării oricărui curriculum, nefiind permisă implementarea lui dacă evaluarea nu a fost riguroasă, obiectivă, pozitivă și practică la momentul oportun.

*Principiul asigurării.* Curriculumul trebuie să beneficieze de o susținere adecvată și nu trebuie pus în practică dacă vreunul din elementele de susținere este insuficient (resurse financiare, spații funcționale, laboratoare, manuale, planuri, programe, educatori, manageri competenți etc.).

*Principiul temeiniciei.* Curriculumul trebuie proiectat pe termen lung astfel, încât să suscite ameliorări esențiale și structurale cât mai rare și cât mai tardive. Principiul managementului schimbării. Implementarea proiectului curricular este o schimbare radicală, care trebuie condusă de manageri competenți [139].

S. Cristea analizează principiile pedagogice ale proiectării pedagogice și le clasifică în principiile generale de proiectare pedagogică și principiile operaționale de realizare a educației/instruirii [60, pp. 71-72]. Clasificarea principiilor pedagogice sunt realizate din perspectiva microstructurală a procesului educațional din punct de vedere general și operațional. Principiile generale de proiectare pedagogică sunt construite epistemologic în funcție de structura de funcționare a educației/instruirii, care fixează rețelele normative necesare în orice activitate de proiectare pedagogică.

- ✓ *Principiul cunoașterii pedagogice* vizează necesitatea transformării cunoștințelor de specialitate în cunoștințe cu valoare formativă pozitivă.

- ✓ *Principiul comunicării pedagogice* vizează realizarea eficientă a mesajului pedagogic la nivelul repertoriului comun necesar între educator și educat.
- ✓ *Principiul creativității pedagogice* vizează reglarea – autoreglarea permanentă a produselor/rezultatelor activității de educație/instruire, la nivelul acțiunii de evaluare – autoevaluare continuă / formativă–autoformativă.
- ✓ *Principiile operaționale de realizare a educației/instruirii* sunt promovate ca principii didactice care ordonează în mod special activitatea de instruire/formare; vizează toate componentele activității de educație/instruire, abordate distinct și în interdependența lor la nivel de obiective (specifice și concrete) – conținuturi de bază – metode eficiente – evaluare (inițială, continuă, finală), forme de organizare care asigură individualizarea activității de educație / instruire / de formare. S. Cristea le enumeră: *principiul orientării formative pozitive* a activității de educație/instruire; *principiul esențializării cunoștințelor în cadrul activității de educație/instruire*; *principiul sistematizării cunoștințelor în cadrul activității de educație/instruire*; *principiul participării eficiente a educaților la activitatea de educație/instruire*; *principiul accesibilității activității de educație/instruire*; *principiul interdependenței dintre cunoașterea intuitivă și cunoașterea logică în cadrul activității de educație/instruire*; *principiul interdependenței dintre teorie și practică în cadrul activității de educație/instruire*; *principiul reglării–autoreglării permanente* a activității de educație/instruire [60, pp. 72-73].

Proiectarea curriculară valorizează abordarea curriculară, sistemică și integratoare asupra procesului educațional. M. Bocoș și D. Jucan menționează că abordarea curriculară urmărește optimizarea raporturilor de relaționare a componentelor structurale ale curriculumului: obiective educaționale, conținuturi curriculare, strategii de instruire și strategii de evaluare, precum și între acțiunile de predare, învățare și evaluare subordonate finalităților angajate la nivel de sistem educațional și de proces educațional [15, p. 172]. În viziunea autorului sunt mai multe principii generale și principii de construire a curriculumului. *Principiile generale* în proiectarea curriculară creează premise pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, gândire creativă, critică, sistemică, logică și flexibilă. Principiile generale evidențiază importanța componenteii teleologice a programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice, vizează dezvoltarea integrală a cadrelor didactice. *Principiile generale* sunt următoarele:

- abordarea sistemică a componentelor procesului educațional (finalități, conținuturi, strategii de instruire și autoinstruire, strategii de evaluare și autoevaluare);
- asigurarea coerenței și convergenței finalităților educaționale ale sistemului educațional;
- centrarea activității educaționale pe influențarea formativă a formabililor;
- stimularea participării active și depline a formabililor, transformarea lor în parteneri în procesul propriei instruirii și formării, situarea profesorului și a activității de învățare în formare a acestuia în centrul procesului educațional [15, p. 173].

O altă categorie sunt *principiile de construire a curriculumului*, care vizează formularea fiecărei componente curriculare, corelarea acestora, abordarea celor mai noi paradigme, orientări științifice etc. În cadrul literaturii de specialitate, am identificat următoarele principii de construire a curriculumului:

*Principiul fundamentării curriculumului pe cercetarea curriculară* se referă la rolul pe care îl au cercetarea și analiza diagnostică premergătoare elaborării curriculumului activităților de formare, respectiv asupra necesității realizării unei analize de nevoi de formare profesională, unde vor fi identificate aspectele critice în formarea profesională continuă a cadrelor didactice, aspecte care vor ocupa un loc central în elaborarea curriculumului programului de formare profesională continuă a cadrelor didactice.

*Principiul raportării curriculumului la standardele profesionale de formare continuă* se referă la faptul că standardele profesionale de formare continuă pentru funcția de profesor constituie un instrument necesar asigurării calității procesului de implementare a programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice.

*Principiul actualizării și unificării conținuturilor curriculare* se referă la integrarea celor mai recente cercetări din domeniul științelor educației și a științelor cu care acestea stabilesc relații, celor mai noi paradigme, orientări, modele și strategii științifice.

*Principiul elaborării de fișe ale modulelor, de programe analitice ale modulelor/disciplinelor/temelor și de suporturi de curs deschise, flexibile* accentuează rolul activităților de formare privind răspunsul la nevoile educaționale ale cadrelor didactice.

*Principiul diversificării abordărilor și sistemelor metodologice, în spirit constructivist* accentuează componenta metodologică a programelor de formare

profesională continuă a cadrelor didactice, promovând formele superioare ale învățării: reflexivă, constructivistă, experiențială, activă, interactivă, critică, logică, transformativă/transformatoare [184, pp. 165-166].

În viziunea autorului M. Bocoș, „curriculumul programelor de formare continuă a cadrelor didactice / curriculumul de formare reprezintă oferta de formare a unui furnizor, sistemul proceselor educaționale și al experiențelor de învățare și formare directe și indirecte oferite formabililor și trăite de aceștia în contextele educaționale prilejuite de realizarea formării” [184, p. 173]. De asemenea, autorii M. Bocoș și D. Jucan argumentează necesitatea modelului de proiectare curriculară centrat pe competențe din mai multe perspective: pedagogică, a proiectării curriculumului, psihologică, a școlii ca instituție a comunității și din perspectiva politicii educaționale [184, pp. 173-177]. *Din perspectiva pedagogică* modelul de proiectare curriculară abordează latura pragmatică a aplicării curriculumului prin realizarea unei legături directe, de interdependență funcțională între **ce se învață** (conținutul învățământului) și **de ce se învață** (finalitățile educaționale urmărite). Componentele în proiectarea curriculară din perspectivă pedagogică sunt predarea, învățarea și evaluarea, esențiale în formarea personalității formabilului și focalizate pe achizițiile finale în procesul de formare profesională continuă a cadrului didactic. *Din perspectiva proiectării curriculumului*, modelul curricular centrate pe competențe răspunde cerințelor actuale ale societății și vieții profesionale în perspectiva dobândirii de către elevi a unor achiziții integrate. Astfel, cadrul didactic este format pentru a corespunde provocărilor în sistemul educațional și a forma elevii pentru a-și continua studiile sau pentru a se încadra în câmpul muncii. *Perspectiva psihologică* răspunde nevoii de a proiecta curriculumul conform cerințelor psihologiei cognitive, care valorizează competențele în scopul transferului și mobilizării cunoștințelor și abilităților în contexte cotidiene, reale, autentice. *Din perspectiva școlii ca instituție a comunității*, modelul curricular permite realizarea de evaluări ale școlilor de către părinți, autoritățile locale, ONG-uri etc. Anumite competențe vizate în curriculum pot reprezenta nevoile sociale, concrete ale comunității. În acest sens, cadrul didactic trebuie să aibă formate competențe care răspund acestor nevoi și să le implementeze în cadrul procesului educațional, prin formarea elevilor de a fi implicați în diverse activități comunitare. Din perspectiva politicii educaționale proiectarea curriculară centrată pe competențe răspunde mai bine cerințelor actuale și viitoare ale societății, ale vieții sociale și profesionale prin centrarea demersurilor pedagogice pe achizițiile integrate



ale elevilor. Din perspectiva politicii educaționale, modelul curricular răspunde paradigmatelor actuale, oferind posibilitatea formării competențelor interdisciplinare și transdisciplinare [15, p. 177].

În cadrul analizei viziunilor referitoare la proiectarea curriculară am identificat mai multe principii care stau la baza proiectării curriculare, am reflectat perspectivele proiectării curriculare și abordarea curriculară sistemică și integratoare în cadrul formării profesionale continue a cadrelor didactice, accentuându-se situațiile și contextele cotidiene, autentice și reale.

Principalele etape ale demersului curricular în proiectarea curriculumului programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice sunt: proiectarea unui curriculum, aplicarea sau implementarea curriculumului, evaluarea curriculumului de FPC, toate acestea asigurând funcționalitatea sistemului de FPC (Tabelul 3.7).

**Tabelul 3.7. Etapele curriculumului programelor de FPC**

Denumirea etapelor curriculumului de FPC	A acțiunile realizate în baza curriculumului de FPC
<i>Proiectarea curriculumului programului de FPC</i>	Identificarea și stabilirea finalităților educaționale ale fiecărui program de FPC (scop, competențe profesionale)
	Indicarea domeniului de activitate al cadrelor didactice
	Selectarea conținuturilor/modulelor/unităților de curs în programul de FPC
	Elaborarea produselor curriculare
	Selectarea strategiilor pedagogice (metode, forme, mijloace de învățământ)
	Stabilirea formelor și metodelor de evaluare în cadrul activităților de FPC
	Stabilirea tipurilor de resurse: temporale, informaționale, umane
	Elaborarea listei bibliografice pentru curriculumul de FPC
<i>Aplicarea/implementarea curriculumului programului de FPC</i>	Organizarea efectivă a activităților de formare, a situațiilor de învățare/formare
	Implementarea produselor curriculare elaborate
<i>Evaluarea curriculumului programului de FPC</i>	Stabilirea strategiei de evaluare a curriculumului programului de FPC (pertinent, eficient, relevant)
	Realizarea evaluărilor: inițială, continuă și finală
	Reglarea și ameliorarea/optimizarea procesului curricular și a programului de FPC

Autorul D. Potolea subliniază că un „curriculum există prin cele trei procese; nici unul nu poate fi suspendat și, în consecință, urmează să fie integrate într-un concept comprehensiv al curriculumului” [175, p. 81]. Proiectarea curriculumului programului de FPC, aplicarea/implementarea

curriculumului și evaluarea curriculumului reprezintă trei procese interdependente unul cu celălalt, constituind etapele esențiale în demersurile de curriculumare ale formatorului în cadrul activităților de FPC.

Pe lângă FPC obligatorie, cadrele didactice au și alte forme de dezvoltare profesională din care pot acumula credite conform *Hărții creditare* [203].

Astfel, în portofoliul personal al cadrului didactic trebuie să se regăsească:

- Opțiunile planificate privind traseul propriu de FPC pentru perioada de 5 ani;
- Dovezi de participare la activitățile profesionale desfășurate la nivel de unitate școlară, la nivel de raion/municipiu, la nivel național, la nivel internațional (reflexate în *Harta creditară*);
- Produse ale FPC (elaborări de articole, materiale, reflexate în *Harta creditară*);
- Actul/acte de studii;
- Certificate de obținere a gradului didactic;
- CV-ul cu detalieră cursurilor de FPC pe care le-a frecventat cadrul didactic.

Considerăm că *Harta creditară* este un instrument foarte util pentru cadrele didactice în managementul personal al FPC, cuprinde o paletă largă de forme și activități de dezvoltare profesională continuă. Cu toate acestea dorim să subliniem câteva neajunsuri ale documentului, luând în calcul situația socioeconomică a cadrelor didactice, necesitățile de dezvoltare și disponibilitatea lor de implicare:

– numărul de credite solicitat pentru a fi acumulat într-un interval de 5 ani raportat la timpul necesar (1 credit = 30 de ore) este foarte mare. La un calcul simplu, un cadru didactic aspirant sau deținător de grad didactic superior, trebuie să acumuleze pentru conferirea/confirmarea gradului un număr de 80 de credite. Pentru a le obține, trebuie să se implice în activități de dezvoltare profesională (separat de activitatea zilnică/didactică cu elevii la lecție) un număr de 2400 de ore sau 300 de zile în decursul a 5 ani. Din punctul nostru de vedere menținerea unui număr atât de mare de ore, mai ales, pentru activități individuale, este nerealistă. În condițiile socioeconomice din Republica Moldova, când multe dintre cadrele didactice mai au și alte locuri de muncă în paralel, nu există timp fizic pentru un număr exagerat de ore/activități de DPC (dezvoltare profesională continuă). Numărul de zile depășește cu mult media din țările UE sau OECD de 12-15 zile/an (TALIS 2010, Eurydice 2018). Din punctul nostru

de vedere cantitatea nu duce neapărat la calitate. DPC nu trebuie percepută de cadrele didactice ca un impediment din cauza numărului mare de activități și ore. Calitatea vine ca rezultat al implicării, relevanței ofertei și motivației cadrelor didactice în procesul educațional.

În practica internațională procentul de activități individuale este de maximum 40-50% din durata unui program de FPC, iar dacă se optează pentru o astfel de formulă, agenda cursului este organizată de o manieră intercalată (o săptămână – curs față în față, săptămâna următoare – activități individuale, apoi *debriefing*, continuare față în față etc.).

Recomandăm reducerea numărului de ore de activitate individuală prevăzută în *Harta creditară* la maximum 50% din durata unui program și elaborarea unei metodologii transparente prin care orice evaluator să poată verifica activitatea cadrelor didactice în timpul unui program de formare; – cel mai însemnat număr de credite se acordă pentru participarea la FPC la nivel național. Deși acest tip de formare, plasează cadrul didactic într-un alt mediu, cu alți profesori din zone diferite, este cel mai eficient, generează o serie de probleme: taxa de curs mai mare, costuri de transport, cazare și masă, lipsa de la domiciliu și din școală, preluarea claselor de alt cadru didactic etc. Cel mai mare neajuns, pare să fie, lipsa de echitate. Unii manageri școlari reușesc să acopere toate costurile pentru FPC a cadrelor didactice din școală, în alte cazuri, deși planificați la formare, profesorii trebuie să își plătească formarea profesională continuă din propriul buget. În alte cazuri, directorii, pentru a avea costuri reduse, îndeamnă cadrele didactice să participe la FPC online, pe platforme de e-Learning. În acest mod, se evită o serie de alte costuri. Din punctul nostru de vedere, participarea la cursuri online satisface criteriile de atestare (formare profesională continuă la nivel național), dar nu și obiectivele FPC, acelea de a crește eficiența, relevanța și performanța la clasă (dezvoltarea abilităților și atitudinilor).

Platformele educaționale (de ex., Moodle) permit cursuri de FPC care se bazează în general pe studiul individual, pe când esența unei FPC de calitate pentru personalul didactic o reprezintă colaborarea și schimbul de idei față în față, comportamentele observabile, comunicarea sincronă, feedback-ul imediat. De aceea, în condițiile actuale, optim ar fi o FPC de tip mixt, unde formabilii să aibă acces la resursele informaționale, pentru a se documenta, dar și posibilitatea de a interacționa prin schimburi de experiențe profesionale.

Recomandăm ca, în cazul în care școlile nu-și permit financiar să formeze personalul didactic la nivel național, să fie creat un mecanism în care

mai multe școli din aceeași localitate/raion să solicite ca prestatorul să se deplaseze în teritoriu pentru desfășurarea acestor activități. În documentația de acreditare a programului poate fi creată o rubrică, în care prestatorul de FPC declară dacă în acel program se oferă și local disponibil pentru desfășurarea unor atare activități. De exemplu, un curs IT care necesită echipament performant, poate fi oferit local doar dacă furnizorul de FPC confirmă deținerea a minimum 25 de laptop-uri cu care se va deplasa în teritoriu, la cererea clienților. De asemenea, recomandăm ca managerii școlari să se informeze și să găsească soluții pentru a acoperi cheltuielile legate de FPC pentru a rezolva problemele legate de echitate. Acesta poate fi un criteriu în evaluarea anuală a managerilor școlari. Trebuie încurajat dinamismul furnizorilor de FPC și modalitățile în care aceștia își pot livra programele. Ca principiu, toate programele ar trebui să fie autorizate, monitorizate și evaluate periodic de autoritatea în domeniu, indiferent unde se oferă, național, raional, local;

– confirmarea și conferirea gradelor didactice văzute ca proces similar, care merge mână în mână, poate induce ideea că Ministerul Educației, Culturii și Cercetării susține prin politici, inclusiv financiare, ambele procese: *confirmarea* – pentru ca profesorii să fie la zi cu toate noutățile, *conferirea* de grade – ca măsură de motivație, măsură socială – prin creșterea salariilor.

Din punctul nostru de vedere, *confirmarea* reprezintă obligativitatea de DPC, proces prin care Ministerul Educației, Culturii și Cercetării introduce inovațiile legate de curriculum, alte reforme, schimbări de practică la clasă (didactică, metodică) etc.

*Activitățile de formare* reprezintă demersuri pedagogice care includ intervențiile formatorului și acțiunile comune ale formatorului și ale formabililor, realizate în vederea organizării și coordonării activității de formare, astfel încât să se realizeze finalitățile educaționale stabilite în programul de FPC.

Din punct de vedere al *modului* în care se realizează interacțiunile formatorului cu formabilii, pot fi mai multe tipuri de activități:

- *Activități de formare față în față* presupune interacțiuni între formatori și formabili aflați în același spațiu fizic, respectiv în aceeași sală. Acest tip de activități sunt necesare pentru explicarea anumitor concepte, noțiuni, viziuni, teorii etc., unde participanții au posibilitatea de a interacționa unul cu celălalt, de a face schimb de opinii referitoare la anumite subiecte discutate.

- *Activități de formare de tip eLearning/online* se realizează cu ajutorul suporturilor tehnologice în spațiul virtual și se referă la diferite analize,

aplicații, transferuri de cunoștințe. Activitățile online pot presupune forme și modalități de lucru *sincrone* și *asincrone*. Activitățile online de tip sincrone se realizează într-un mediu virtual în care formatorii și formabilii se găsesc în același timp și lucrează în același moment. Activitățile online de tip asincrone vizează că formatorii și formabilii nu regăsesc în același spațiu virtual la momentul dat, acțiunile formabililor și formatorilor nu se realizează în același timp.

• *Activități de tip blended learning* îmbină formarea față în față cu formarea online, integrând diferite metode tradiționale și moderne ale activităților desfășurate față în față cu cele desfășurate în mediul virtual. Sintagma *blended learning* vizează formarea este combinată fie în mediile online, fie în sala de clasă, iar formabilii pot beneficia de formări în săli de curs sau în spații virtuale, iar învățarea se numește combinată/mixtă/hibridă/amestecată. În condițiile avansării tehnologiilor informaționale, se observă o tendință majoră privind FPC a cadrelor didactice în mediile virtuale, considerată ca un potențial ce vizează creșterea calității în formare și educație.

În funcție de activitățile de formare propuse și de modalitatea lor de realizare, după criteriul curricular distingem activități teoretice și activități aplicative/practice. *Activitățile teoretice* vizează o cunoaștere teoretică referitoare la diferite noțiuni, concepte, teorii, legități etc. și corelarea acestora cu obiecte, fenomene în procesul educațional. *Activitățile practice/aplicative* vizează o cunoaștere practică a conceptelor, fenomenelor etc. de către formabili prin diverse situații de învățare și contexte cotidiene, autentice, reale. Conform Metodologiei de elaborare a programelor de formare profesională continuă (2019), cap. II, art. 17, programele de FPC trebuie să respecte următoarea proporție referitoare la repartizarea numărului de ore pentru activitățile propuse: 30 % ore teoretice, 60% ore practice și 10% ore evaluare / schimb de experiență (evaluare continuă, de progres, pe parcurs, sumativă, de bilanț, cumulativă).

În concluzie, menționăm că perspectiva acțională/operațională a formării profesionale continue a cadrelor didactice delimitează următoarele sarcini fundamentale pentru un stagiul de FPC:

- stabilirea finalităților unui program de FPC;
- structurarea experiențelor de învățare și formare care contribuie la atingerea finalităților propuse;
- organizarea experiențelor de învățare și formare pentru a obține maximum prevăzut din programul de FPC;
- evaluarea eficienței programului de FPC a cadrelor didactice prin

analiza progreselor înregistrate de formabili cu privire la sistemul de competențe profesionale formate/dezvoltate.

A doua etapă a demersului curricular al formării profesionale continue reprezintă *aplicarea/implementarea curriculumului de FPC* a cadrelor didactice care presupune demersuri pedagogice de organizare efectivă a situațiilor de învățare/formare, care contribuie la realizarea experiențelor de învățare, de implementare a conținuturilor propuse în curriculumul de FPC la nivel teoretic și aplicativ, în baza modulelor stabilite în curriculum, valorificând resursele angajate: umane, materiale, informaționale, financiare, temporale. Identificarea și valorificarea resurselor reprezintă demersuri esențiale în FPC a cadrelor didactice. Literatura de specialitate și practicile educaționale la nivel internațional și național delimitează mai multe tipuri de resurse:

- *resurse umane* în cadrul FPC reprezintă formatorii cu programul de formare și competențele de formare, pe de o parte, și formabilii, cu experiența de învățare și formare, cu motivația de formare, pe de altă parte;
- *resurse materiale* reprezintă totalitatea suporturilor informaționale realizate de formatori, în dependență de gradul de adecvare, disponibilitate, nevoile formabililor etc.;
- *resurse informaționale* reprezintă prezentarea informațiilor sub formă de noutăți în domeniile specialității, psihopedagogiei, didacticii etc., experiențele de învățare/formare, reinterpretarea unor date existente, ilustrarea unor situații profesionale specifice, contexte, valorificarea experiențelor formabililor la locul de muncă etc.;
- *resurse temporale (de timp)* reprezintă perioada de timp destinată FPC a cadrelor didactice, alegerea variantei optime de formare, atât față în față, cât și formarea online;
- *resurse financiare* reprezintă costurile unui program de FPC a cadrelor didactice.

Literatura de specialitate menționează necesitatea corelării tipurilor de resurse cu celelalte componente ale curriculumului de FPC: finalitățile programului de FPC, modulele de FPC, conținuturile propuse pentru FPC, strategiile de predare-învățare-evaluare, formele de evaluare stipulate în programul de FPC.

Un alt aspect important în stagiul de FPC reprezintă *monitorizarea internă a FPC* a cadrelor didactice, care reprezintă un demers proce-

sual prin care se obțin diverse informații despre stagiul de FPC a cadrelor didactice și stadiul de desfășurare a activităților preconizate, despre implementarea conținuturilor și a strategiilor de predare-învățare-evaluare realizate. Autorul M. Bocoș [184, p. 243] prezintă monitorizarea internă ca un ansamblu sistemic de date, cuantificarea anumitor variabile, precum și asigurarea unui flux informațional și, ulterior, decizional cu referire la realizarea finalităților educaționale. Monitorizarea internă a programelor de FPC constă din mai multe acțiuni: observarea tuturor activităților realizate, discuții individuale și colective cu formatorii și formabilii, identificarea și consemnarea problemelor apărute, raportarea problemelor, elaborarea unui plan de redresare a problemelor apărute etc.

La nivel de proces, deosebim mai multe tipuri de monitorizare internă: *monitorizare formativă*, axată pe formabili, care sunt ajutați în procesul de formare; monitorizarea eficienței programului de FPC care vizează evaluarea activităților de formare în cadrul stagiului de FPC prin colaborare cu formabilii; *monitorizare administrativă* care vizează respectarea reglementărilor legale și curriculară referitoare la managementul programului de FPC.

O altă etapă în demersul curricular al programelor de FPC constituie evaluarea curriculumului care stabilește relații de interdependență între proiectarea curriculumului și aplicarea/implementarea curriculumului programelor de FPC. Evaluarea curriculumului FPC a cadrelor didactice poate fi internă și externă. Evaluarea unui program de FPC a cadrelor didactice reprezintă un proces care vizează eficiența unui program de FPC în privința realizării finalităților educaționale stabilite, conținuturilor curriculare selectate, strategiilor de predare-învățare-evaluare, precum și analiza, interpretarea și utilizarea acestor informații în activitatea profesională de către formabili. Calitatea unui program de FPC reprezintă concordanța dintre finalitățile programului de formare și rezultatele învățării/formării de către formabilii participanți la stagiile de FPC. Evaluarea unui program de FPC vizează trei aspecte principale:

- nivelul de satisfacție al formabililor participanți;
- nivelul de formare/dezvoltare a competențelor profesionale;
- impactul FPC în practica profesională a formabililor.

*Evaluarea internă* a programului de FPC poate fi realizată prin mai multe demersuri acționale:

- pilotarea programului de FPC, unde sunt implicate resursele umane și un plan de acțiuni referitoare la pilotarea acestui program de formare;

- realizarea de activități/sesiuni de follow-up reprezintă realizarea mai multor acțiuni după finalizarea unei sau mai multe stagiilor de FPC;
- ancheta pe bază de chestionar (de evaluare a programului de FPC) care poate fi realizată atât în perioada derulării programului de formare, cât și la finele programului de formare;
- monitorizarea internă este realizată concomitent cu implementarea programului de FPC;
- analiza internă presupune raportarea rezultatelor obținute cu privire la implementarea activităților realizate pe parcursul formării.

Evaluarea externă a unui program de FPC este realizată de Agenția Națională de Asigurare a Calității în Cercetare și Educație, în baza unei metodologii de evaluare externă care prevede acreditarea sau autorizarea de funcționare provizorie a unui program de FPC.

În concluzie, menționăm că demersul curricular al programului de FPC reprezintă totalitatea activităților/acțiunilor, strategiilor pedagogice integrate și contextualizate prin proiectarea, implementarea și evaluarea finalităților urmărite în cadrul stagiilor de FPC.

În continuare prezentăm finalitățile unui curriculum al programelor de FPC și a activităților de FPC a cadrelor didactice.

#### 3.4.1. Finalitățile programelor de formare profesională continuă

*Finalitățile educaționale* exprimă orientările prefigurate la nivel de politică a educației în vederea dezvoltării personalității umane, prin raportare la un sistem de valori acceptate de societate [15, p. 52]. Din perspectivă teleologică, *finalitatea* exprimă intenții, scopuri cu referire la întregul sistem educațional, la nivelurile, dimensiunile, procesul și formele concrete de activitate pedagogică (formală și nonformală) [64, p. 81].

De asemenea, în concepția cercetătorului S. Cristea, clasificarea finalităților educaționale din perspectiva dimensiunii predominante poate fi prezentată astfel [56, p. 57]:

- a) *Finalități teoretice, fundamentale*: idealul educațional și scopurile generale ale educației. În cadrul sistemului de formare profesională continuă menționăm că finalitățile sus-menționate sunt prezentate în toate produsele realizate, precum: *Metodologia de elaborare a programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice*, aprobată prin ordinul Ministrului Educației, Culturii



și Cercetării [197], unde este specificat scopul *Metodologiei*, care accentuează calitatea programelor de formare profesională continuă în corespundere cu *Standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul general*. De asemenea, am putea exemplifica și cu alte produse științifice elaborate în cadrul cercetărilor realizate în cadrul Institutului de Științe ale Educației (*Formarea profesională continuă. Acte normative și de reglementare. Compendiu. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Lyceum, 2018 [174]*). Produsele menționate sunt fundamentale, deoarece stau la baza procesului de formare profesională continuă a cadrelor didactice pentru tot sistemul de FPC.

- b) *Finalități teoretice angajate în proiectarea pedagogică* a obiectivelor generale ale educației, valabile la nivelul întregului sistem de formare profesională continuă (exemplu: *Metodologia de elaborare a programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice*, art. 4, vizează obiectivele generale ale lucrării prezentate și impactul acestora pentru sistemul de formare profesională continuă a cadrelor didactice). Finalitățile teoretice sunt proiectate în cadrul unităților de conținut la fiecare modul/disciplină, care contribuie la formarea/dezvoltarea competențelor cadrelor didactice.
- c) *Finalități aplicative*, angajate la nivelul unor taxonomii ale obiectivelor, exprimate în termeni de competențe și conținuturi de bază (exemplu poate fi taxonomia lui Bloom, exprimată în termeni de competențe: la nivel de cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză, evaluare critică, și de performanțe de specialitate, corespunzătoare competențelor). În *Programul de FPC și Curriculum de FPC, Metodologia de elaborare și evaluare a programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice* [172] sunt prezentate următoarele finalități ale Programului de formare profesională continuă: competențe la nivel de cunoaștere și înțelegere; competențe la nivel de aplicare; competențe la nivel de integrare.
- d) *Finalități concrete*, angajate la nivelul unor activități concrete: obiective operaționale ale activității de instruire concrete (lecției etc.) în contextul procesului de formare profesională continuă. Aici menționăm proiectarea activităților de formare profesională în cadrul stagiilor de formare profesională continuă, stabilirea obiectivelor operaționale (conform taxonomiei lui Bloom) pentru activitățile concrete, realizate cu formabilii pe parcursul stagiului.

Finalitățile educației reprezintă o componentă-cheie în realizarea calității *serviciilor educaționale* în cadrul stagiilor de formare profesională continuă. Astfel spus, distingem *două perspective* ale proiectării, organizării și realizării serviciilor educaționale:

- *o perspectivă generală*, integrată managementului serviciilor sociale (pot fi incluse, de exemplu, serviciile educaționale, serviciile medicale, serviciile de asistență socială, serviciile de recuperare și terapie din centrele de zi, serviciile de consiliere etc.);
- *o perspectivă restrânsă*, ca un proces de organizare și conducere a unor activități specifice, adresate unei populații-țintă sau a unor beneficiari bine precizați (managementul unei școli, managementul unui program pentru educația adulților, managementul unui program de formare profesională continuă pentru cadrele didactice / de conducere, managementul de la nivelul unei clase etc.) [89, p. 22].

*Finalitățile educaționale* sunt analizate din mai multe perspective. *Din perspectivă pedagogică*, finalitățile educaționale reprezintă orientări prefigurate la nivel de politică educațională, intenționalități educaționale stabilite în vederea dezvoltării personalității umane, prin raportare la un sistem de valori acceptate de societate [184, p. 174]. *Din perspectivă axiologică/valorică*, finalitatea implică conglomeratul de valori și corelații funcționale dintre acestea, structurate în conținuturile educaționale a disciplinelor școlare, modulelor, activităților și temelor, menționează L. Cuznețov [64, p. 81]. *Din perspectivă curriculară*, finalitățile educației reprezintă o componentă structurală fundamentală a curriculumului, care asigură orientarea, sensul și direcțiile strategice ale activităților educaționale [184, p. 174]. Astfel finalitățile programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice reprezintă o componentă structurală esențială și fundamentală în curriculumul programelor de formare. În acest sens, *Metodologia de elaborare a programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice* (ordin nr. 92 din 30.01.2019 MECC), prezintă finalitățile urmărite în programul de FPC a cadrelor didactice: scopul programului de formare continuă a cadrului didactic, finalitățile Programului conform Ghidului utilizatorului ECTS (competențe profesionale dezvoltate): competențe la nivel de cunoaștere și înțelegere; competențe la nivel de aplicare și competențe la nivel de integrare.

Finalitățile programelor de formare profesională continuă reprezintă intenționalități stabilite în vederea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice, prin raportare la nevoile de formare identificate, la dinamica

educațională și la politicile educaționale [184, p. 175]. Programele de formare profesională continuă a cadrelor didactice reprezintă o modalitate de realizare a procesului de formare profesională continuă a cadrelor didactice. Finalitatea lor centrală/majoră este de a sprijini profesionalizarea cadrelor didactice, prin asigurarea unei continuități între formarea inițială și formarea continuă a acestora, contribuind astfel la dezvoltarea resurselor umane din educație și la dezvoltarea profesională a acestora [184, p. 162]. Astfel finalitatea unei formări profesionale asigurate de programul de FPC constituie obținerea unui sistem de competențe profesionale dezvoltate necesare cadrului didactic în activitatea profesională. Competențe obținute în cadrul stagiilor de formare profesională continuă sunt valorificate de cadrul didactic în demersurile acționale și implementarea acestora la clasa de elevi.

Finalitățile programelor de formare profesională se formulează prin derivare pornind de la idealul educațional, care reprezintă finalitatea educațională cu gradul cel mai mare de generalitate, care „exprimă orientările strategice pentru activitatea educativă în general, la nivelul întregii societăți într-o anumită etapă istorică a dezvoltării economice, sociale, științifice și culturale a unei țări... Astfel idealul pedagogic reflectă și exprimă coordonatele majore ale societății, într-o anumită epocă sau perioadă istorică, iar educația este chemată să urmărească atingerea lui” [14, p. 14]. În prezent, *idealul educațional* al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate (codul educației, art. 6). Originile idealului educațional se află în realitatea socială, psihologică și pedagogică, realități care se află într-o continuă schimbare/dezvoltare. Astfel idealul educațional se modifică, se completează și interrelaționează pe toate cele trei dimensiuni:

- *dimensiunea socială* vizează tendința generală de dezvoltare a societății;
- *dimensiunea psihologică* se referă la tipul de personalitate pe care societatea îl reclamă, trăsăturile fundamentale ce răspund cerințelor societății;
- *dimensiunea pedagogică* se referă la oportunitățile și posibilitățile acțiunii educative care va asigura transpunerea idealului în practica educațională.

*Scopul educației* reprezintă finalitatea mai clară a idealului educativ, detaliindu-l la nivelul tuturor dimensiunilor educației, al nivelurilor de învățământ, al sistemelor de activități educaționale etc. Scopul educațional reprezintă finalitatea intermediară ce vizează corelarea idealului educațional cu obiectivele educaționale. Idealul educativ declanșează și orientează acțiunea educativă, iar scopul o conectează la obiective prin pași concreți de realizare [64, p. 83]. În contextul formării profesionale continue a cadrelor didactice, idealul educațional este general și unitar la nivel de program de formare. *Scopul programului de formare profesională continuă* derivă din ideal și stabilește strategiile/direcțiile generale de formare/dezvoltare a cadrelor didactice. Deci, din punct de vedere pedagogic, scopurile sunt determinate teleologic și axiologic de ideal, devenind variate și multiple și, anume, acesta ghidează în mod real procesul de educație (în cercetarea noastră, procesul de formare/dezvoltare profesională continuă) [91, p. 62]. Scopurile educaționale reprezintă un tip de finalitate educațională care concretizează și permit o conturare mai clară a idealului educațional, detaliindu-l la nivelul dimensiunilor educației, al nivelurilor de învățământ, al ciclurilor curriculare, al sistemelor de activități educaționale, al programelor de formare etc. Astfel scopul unui program de formare profesională continuă a cadrelor didactice descrie intențiile pedagogice, rezultatele așteptate la finele unui sistem de acțiuni educaționale, rezultate anticipative. Scopul unui program de formare profesională are un grad de generalitate medie, se realizează în intervale medii de timp și este concretizat sau detaliat de obiectivele educaționale, care au grad redus de generalitate. Un alt grup de finalități ale Programului conform Ghidului utilizatorului ECTS sunt *competențele profesionale dezvoltate*: competențe la nivel de cunoaștere și înțelegere; competențe la nivel de aplicare și competențe la nivel de integrare.

Conceptul teleologic, dar și pedagogic de finalitate a educației determină orientările axiologice în plan subiectiv, la nivel de sistem (prin ideal și scop / profil de personalitate și competențe transversale) și de proces (prin obiective / unități de competențe) pentru realizarea funcției de bază: de formarea-dezvoltarea personalității umane [166, p. 17].

În literatura de specialitate, sunt prezentate mai multe *funcții ale finalităților educaționale*, care le adaptăm cercetării noastre [91; 184]:

- 1) *funcția de proiectare a activității de formare/dezvoltare profesională* la nivel de sistem (elaborarea politicilor educaționale); la nivel de proces – sens larg: elaborarea standardelor educaționale, a planu-

rilor de învățământ, a curricula cursurilor de formare; la nivel de proces – sens îngust: planificarea calendaristică și planificarea pe unități de învățare sau subiecte de formare, proiectarea didactică a activităților de formare în cadrul stagiilor de formare profesională continuă;

- 2) *funcția de reglare prin feedback* permite perfecționarea acțiunii prin raportarea la rezultatele ei la finele stagiului de FPC;
- 3) *funcția de evaluare și autoevaluare*, datorită căreia obiectivele, unitățile de competență și competențele devin repere ale eficienței acțiunii educaționale; calitatea obiectivelor, claritatea enunțării și concretizarea lor sunt condiții esențiale pentru validarea și fidelitatea evaluării rezultatelor FPC; evaluarea în bază de competențe și raportarea la standardele educaționale reprezintă noua paradigmă a evaluării formabililor la finele stagiului de FPC;
- 4) *funcția de orientare valorică* – utilă trasării sensului și direcției acțiunii educative; FPC constituie o aspirație educațională, care se subordonează unor valori relevante din perspectiva formării și dezvoltării profesionale și personale ale cadrului didactic;
- 5) *funcția de organizare și (auto)reglare a proceselor didactice* – obiectivele intervin în procesele didactice ca instrumente și criterii referențiale pentru dirijarea acțiunii de predare și învățare, fiind implicate în proiectarea, desfășurarea și evaluarea procesului de FPC, având un rol semnificativ în controlul și autoreglarea acțiunilor instructiv-formative;
- 6) *funcția de prognozare, de anticipare a rezultatelor FPC* prin intermediul proiectării obiectivelor educaționale concrete, realizabile și măsurabile; orice obiectiv anticipează o realitate care încă nu există;
- 7) *funcția de diagnoză* – evaluările finale și intermediare determină nivelul de formare a competențelor specifice cursului/modulului, a competențelor transdisciplinare și a competențelor-cheie realizate în cadrul FPC.

Competențele profesionale dezvoltate în programele de FPC sunt aserțiuni referitoare la rezultatele formării, la nivelul formabililor, formulate în termeni de finalitate ceea ce aceștia vor trebui să obțină la finalul programului de FPC.

*Competențe la nivel de cunoaștere și înțelegere* vizează identificarea, explicarea, interpretarea, comentarea și extrapolarea faptelor, evenimentelor etc. în contexte cotidiene, autentice și vizează redarea, recunoașterea

datelor factuale, a definițiilor, a criteriilor, a metodelor, a regulilor, a principiilor, a teoriilor etc.

*Competențe la nivel de aplicare* vizează utilizarea informațiilor dobândite în explicarea și/sau rezolvarea unor situații noi, necunoscute.

*Competențe la nivel de integrare* vizează generalizarea, transferarea, adaptarea și adecvarea la contexte noi; cercetarea individuală și în grup a situațiilor-problemă.

Competența poate fi abordată în trei ipostaze: instrument al calității și al performanței profesionale, obiectiv al curriculumului programelor de FPC și rezultat al FPC. În programele de FPC și activitățile de FPC este promovată paradigma competenței, întrucât competențele sunt achiziții integrate, pentru că sunt formate din componentele: cunoștințe, capacități, atitudini și valori, răspund din punct de vedere aplicativ și pragmatic cerințelor profesionale actuale și de perspectivă ale cadrelor didactice.

Funcția competențelor profesionale dezvoltate vizează reglarea competențelor specifice formate cadrelor didactice prin cursuri / unitățile de curs / module și a unitățile de competențe. În cadrul analizei competențelor, am elaborat un cadru operațional al competențelor profesionale dezvoltate (CPD) pentru cadrele didactice (Tabelul 3.8).

**Tabelul 3.8. Cadrul operațional al competențelor de dezvoltare profesională**

Tipul de competențe:	Taxonomia cunoștințelor	Competențe specifice pentru curs / unitatea de curs / modul / concepte operaționale
<i>la nivel de cunoaștere și înțelegere</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>cunoștințe factuale:</i> cunoașterea terminologiei, noțiunilor, fenomenelor, proceselor, relațiilor etc.;</li> <li>– <i>cunoștințe conceptuale:</i> cunoașterea clasificărilor și categoriilor, cunoașterea principiilor, generalizărilor, cunoașterea teoriilor, modelelor și structurilor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificarea noțiunilor, fenomenelor, proceselor, relațiilor;</li> <li>• definirea unor noțiuni;</li> <li>• observarea unor fenomene;</li> <li>• enumerarea unor fapte, fenomene, procese etc.;</li> <li>• reproducerea unor definiții, texte etc.;</li> <li>• culegerea de date, informații etc.;</li> <li>• descrierea faptelor, fenomenelor, proceselor etc.;</li> <li>• evidențierea faptelor, fenomenelor, proceselor etc.</li> <li>• analiza și sinteza;</li> <li>• compararea și discriminarea;</li> <li>• stabilirea unor relații;</li> <li>• categorizarea și clasificarea etc.</li> </ul>

<p><i>la nivel de aplicare</i></p>	<p>– <i>cunoștințe procedurale:</i> cunoașterea algoritmilor specifici subiectului; cunoașterea tehnicilor și metodelor specifice subiectului; cunoașterea criteriilor pentru a realiza diverse aplicații referitoare la rezolvarea problemelor, a situațiilor problemă; cunoașterea contextului specific problemei; cunoașterea strategiilor de rezolvare a problemelor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• investigarea;</li> <li>• explorarea;</li> <li>• experimentarea;</li> <li>• rezolvarea exemplelor simple</li> <li>• construirea schemelor, modelelor;</li> <li>• aplicarea schemelor, modelelor algoritmilor;</li> <li>• rezolvarea de probleme prin modelare și algoritizare;</li> <li>• rezolvarea studiilor de caz, a situațiilor-problemă;</li> <li>• anticiparea unor rezultate;</li> <li>• reprezentarea datelor;</li> <li>• structurarea;</li> <li>• modelarea;</li> <li>• transpunerea, descrierea unor procese, fenomene, sisteme;</li> <li>• generarea de idei, concepte, soluții;</li> <li>• argumentarea unor enunțuri; demonstrarea;</li> <li>• interpretarea;</li> <li>• ilustrarea;</li> <li>• relatarea;</li> <li>• explicarea etc.</li> </ul>
<p><i>la nivel de integrare</i></p>	<p>– <i>cunoștințe strategice:</i> transferul/aplicarea cunoștințelor în alte situații, contexte, domenii de activitate; nivelul de realizare a conexiunilor între rezultate, contexte, domenii de activitate profesională; planificarea/proiectarea noilor acțiuni; autonomia formabilului în elaborarea proiectului.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• concluzionarea;</li> <li>• evaluarea rezultatelor;</li> <li>• analiza sistemică a unor date, fenomene, procese;</li> <li>• elaborarea de strategii;</li> <li>• relaționarea între diferite tipuri de reprezentări;</li> <li>• producerea de noi idei;</li> <li>• extrapolarea;</li> <li>• extinderea;</li> <li>• abstractizarea;</li> <li>• aprecierea;</li> <li>• realizarea.</li> <li>• generalizarea și particularizarea;</li> <li>• optimizarea;</li> <li>• transpunerea;</li> <li>• transferarea;</li> <li>• adaptarea și adecvarea la contexte;</li> <li>• planificarea/proiectarea; gestionarea;</li> <li>• cercetarea individuală și în grup;</li> <li>• conceptualizarea;</li> <li>• luarea de decizii;</li> <li>• comunicarea eficientă etc.</li> </ul>

Analiza studiilor teoretice a permis stabilirea următoarelor **domenii principale ale competențelor cadrelor didactice, identificându-se prin competențele:**

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

O altă categorie de finalități reprezintă *obiectivele educaționale*, care derivă din scopul educației și din competențe, care constituie elaborări concrete, intermediare între predare sau actul educativ și punctul final al disciplinei/cursului sau activității extracurriculare și extrașcolare. Obiectivele se referă la ceea ce pretinde formatorul să obțină de la formabil și exprimă conduita și comportamentul care pot fi măsurate [64, p. 83]. Alți autori definesc obiectivele educaționale ca un tip de finalitate educațională cu nivel redus de generalitate, care descriu o intenție pedagogică, un rezultat așteptat la finele unei activități profesionale/acțiuni educative determinate și concrete [184, p. 176]. Obiectivele educaționale îndeplinesc mai multe *funcții*, adaptate domeniului de FPC:

- *de anticipare a rezultatelor procesului FPC*, întrucât obiectivele precizează rezultatele așteptate la care urmează să ajungă formabilii;

- *de organizare și dirijare a procesului de FPC*, prin orientarea formatorului spre alegerea formelor, metodelor, procedeele și mijloacelor de învățământ; alți autori accentuează *funcția de orientare axiologică/valorică a procesului de FPC*, care se subordonează unor valori relevante pentru formarea/dezvoltarea profesională a personalității umane:

- *de (auto)evaluare a rezultatelor*, deoarece formatorul stabilește metodele și tehnicile de evaluare a randamentului activității profesionale;

- *de (auto)reglare a procesului de FPC* în conformitate cu activitățile proiectate și rezultatele obținute în cadrul activităților realizate.



Literatura de specialitate [15; 59; 64 etc.] oferă mai multe clasificări ale obiectivelor educaționale, delimitate în: *obiectivele generale*, care derivă din scopurile educaționale; *obiectivele specifice*, care derivă din obiectivele generale; *obiectivele operaționale*, care derivă din obiectivele specifice.

În concluzie menționăm că tipologia obiectivelor racordată la domeniul de FPC stabilește obiectivele programelor de FPC (la nivel general, de realizare a procesului de FPC) și se referă la elaborarea planului de FPC la nivel de instituție de formare; obiectivele specifice se referă la elaborarea curriculumului pentru un curs/modul și obiectivele operaționale vizează concret rezultatele formabililor în termeni de comportamente în cadrul activităților de FPC.

O altă componentă a curriculumului programelor de FPC constituie *conținuturile curriculare* propuse formabililor, care sunt analizate în relație cu alte componente ale curriculumului și nu ca entități separate. În literatura de specialitate, am identificat următoarele elemente ale conținuturilor curriculare: conceptual-teoretică/cognitivă/declarativă, procedural-practică/aplicativă, atitudinal-comportamentală/condițională. În cadrul experimentului pedagogic, am identificat valorile și atitudinile corespunzătoare componentelor curriculare (a se vedea *Tabelul 3.9*), reliefate în curriculumul de FPC și în programul formatorului elaborate pentru activitățile realizate cu formabilii pe parcursul stagiului de FPC.

**Tabelul 3.9. Corelarea componentelor: Domeniile de competențe ale cadrelor didactice – Obiective operaționale – Conținuturi curriculare – Valori și Atitudini**

Domeniile de competențe ale cadrelor didactice	Obiective operaționale	Conținuturi curriculare	Valorile și atitudinile
Relația cu elevii	cognitive	cognitive/ conceptuale	conceptual-teoretice/ cognitive
Activitatea de predare- învățare	psihomotorii	acționale/ procedurale/practice	procedural-practice/ aplicative
Managementul clasei	afectiv- motivaționale	atitudinale/ referențiale/ comportamentale	atitudinal- comportamentale
Proiectare și planificare			
Cunoștințe de specialitate			
Evaluare și monitorizare			

Conținuturile curriculare reprezintă un mijloc prin care se obțin valorile cunoașterii în procesul de FPC. Conținuturile curriculare au trei dimensiuni: *teoretică*, *practică* și *afectivă*, fiecare având la bază competențele respective: **intelectuale**, **psihomotorii** și **afectiv-atitudinale**, centrându-se pe **domeniile de competențe**: *relația cu elevii*, *activitatea de predare-învățare*, *managementul clasei*, *proiectare și planificare*, *cunoștințe de specialitate*, *evalu-*

are și monitorizare. Competențele reprezintă finalitatea procesului de FPC, care se obțin prin implementarea conținuturilor curriculare prin strategii de predare-învățare și evaluare. Conținuturile curriculare reprezintă finalități exprimate în termeni de competențe, care includ trei categorii de cunoștințe: *declarative* (concepte, legi, principii, formule, date esențiale etc.), *procedurale* (algoritmul de realizare a cunoștințelor declarative) și *condiționale* (atitudinile care direcționează însușirea și formarea, consolidarea strategiilor cognitive pentru rezolvarea problemelor și situațiilor-problemă) [52, p. 21]. Astfel conținuturile curriculare reprezintă *un sistem de valori și atitudini* aflate la baza obiectivelor operaționale transpuse didactic în termeni de cunoștințe, capacități, valori și atitudini, realizabile în cadrul activităților de FPC a cadrelor didactice. Conținuturile curriculare proiectate pe baza obiectivelor operaționale definesc, la nivelul documentelor de planificare ale formatorului, *performanțele concrete*, realizabile de formabili până la sfârșitul activității de FPC, observabile și evaluabile pe tot parcursul activității de formare, raportate la competențele profesionale, fixate în termeni de politică a educației, în curriculumul disciplinei/modulului predate/predat.

O altă componentă inclusă în finalitățile educaționale reprezintă *obiectivele operaționale*, realizate în cadrul activităților de FPC. Obiectivele operaționale definesc acțiunile concrete ale formabilului realizate în cadrul unei sau mai multor activități de formare, proiectate de formator pe termen scurt, observabile și evaluabile la nivel de performanțe proprii fiecărei discipline/curs/modul, în contextul specific fiecărei categorii de formabili. Obiectivele operaționale sunt fundamentate *pedagogic* la nivel de tehnici de operaționalizare angajate în raționalizarea activității de FPC, care fixează (*adaptare după* E. Joița, 2006) [59, p. 15]:

- a) *comportamentele cognitive și psihomotorii ale formabililor*, observabile pe tot parcursul activității, divizibile în cadrul unor sarcini de învățare, secvențe de formare, situații de învățare/formare etc.;
- b) *criteriile* precise de evaluare sumativă, cumulativă, a rezultatelor obținute la sfârșitul activității;
- c) *metode de învățare/formare* necesare formabililor pe tot parcursul activității.

*Obiectivele operaționale* sunt fundamentate *psihologic* la nivelul psihologic la nivelul teoriilor behavioriste ale învățării/formării care susțin construcția unor modele de instruire programată, centrate pe valorificarea

relațiilor de condiționare dintre stimul (cauză) – răspuns (efect), existente sau apărute în timpul activităților de FPC.

*Obiectivele operaționale* sunt fundamentate *social* la nivelul relației dintre formator și formabil, realizabilă prin comunicare, la începutul fiecărei activități de formare, a sarcinii de învățare/formare și a criteriilor de evaluare a acestora conform standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice.

Literatura de specialitate propune următoarea clasificare a obiectivelor operaționale: cognitive, psihomotorii, afective. Taxonomia *obiectivelor cognitive* este inițiată de B.S. Bloom în 1948, apoi schițată și dezbătută cu profesori universitari și cercetători din domeniul științelor educației. Succesul acestei taxonomii se datorează faptului că este adresată profesorilor angajați în acțiuni de planificare și de evaluare a activității de învățare/formare. Ulterior taxonomia lui B.S. Bloom a fost revizuită ca o taxonomie a obiectivelor învățării, care se prezintă în felul următor: 1) Cunoașterea sau Reamintirea; 2) Comprehensiunea sau Înțelegerea; 3) Aplicarea; 4) Analiza; 5) Sinteza și/sau Evaluare; 6) Creația. Acest model de specificare și operaționalizare este aplicabil la treptele de învățământ și la disciplinele de studiu. În cadrul programului de FPC considerăm necesar adaptarea modelului de operaționalizare a obiectivelor cognitive pentru formarea/dezvoltarea competențelor profesionale, axat pe trei niveluri: *stăpânirea materiei, transferul operațional și exprimarea creativă* [Apud 59, pp. 78-79]. În continuare prezentăm competențele profesionale generale pe cele trei niveluri ale taxonomiei lui Gilbert de Landsheere (1979, 1989) și competențele profesionale specifice fiecărui nivel, obiective operaționale cognitive în cadrul unui program de FPC a cadrelor didactice (*adaptare după* S. Cristea, 2018 [59, pp. 78-79]). Cele trei niveluri ale taxonomiei sunt corelate cu nivelurile prezentate în Metodologia de elaborare a programelor de FPC (document normativ, aprobat de MECC la 30.01.2019), unde competențele profesionale se formează la nivel de: cunoaștere și integrare, aplicare și integrare. Astfel prezintă formarea/dezvoltarea competențelor profesionale în baza obiectivelor cognitive pentru un program de FPC (Tabelul 3.10). Taxonomia obiectivelor operaționale (cognitive, psihomotorii, afective) se elaborează în cadrul proiectării activităților de formare de către formatorii implicați în procesul de FPC.

**Tabelul 3.10. Formarea/dezvoltarea competențelor profesionale  
în baza obiectivelor cognitive**

Competențe profesionale generale	Competențe profesionale specifice	Obiective operaționale/ Performanțe concrete (specifice pentru orice nivel, formă, disciplină de studiu / curs / unitate de curs)
1) <i>Stăpânirea materiei</i> (la nivel de cunoaștere și înțelegere)	<p>a) <i>Achiziția cunoștințelor:</i> definirea, denumirea/enumerarea, fixarea; citarea, povestirea, consemnarea, înregistrarea, extragerea/deducerea; enumerarea, descoperirea, etichetarea, listarea, localizarea, situarea, memorarea, reevocarea; recunoașterea, selectarea, stabilizarea.</p> <p>b) <i>Înțelegerea cunoștințelor de bază:</i> redefinirea, rearanjarea, asocierea, convertirea, traducerea, descrierea, explicarea, exemplificarea, localizarea, parafrizarea, raportarea, sortarea/măsurarea, însumarea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Să definească termeni/elemente,</li> <li>- să recunoască fapte/informații,</li> <li>- să formuleze principii,</li> <li>- să enumere proprietăți.</li>   <li>- Să redefinească relațiile,</li> <li>- să explice teoriile/abstracțiunile,</li> <li>- să descrie efectele/factorii...,</li> <li>- să exemplifice diverse abordări/tratări/semnificații...</li> </ul>
2) <i>Transferul operațional</i> (la nivel de aplicare)	<p>a) <i>Aplicarea cunoștințelor de bază:</i> aplicarea, utilizarea, adaptarea, calcularea, coordonarea, demonstrarea, dezvoltarea, dramatizarea, estimarea, interpretarea, stabilirea, ordonarea, examinarea, ilustrarea, informarea, chestionarea, manipularea, modificarea, operarea, ordonarea, practicarea, predicția, pregătirea, producerea.</p> <p>b) <i>Analiza:</i> analiza, aprecierea, detalierea, determinarea, calcularea, categorizarea, clasificarea, compararea, contrastarea, transferarea, corelarea, clasificarea, generalizarea, criticarea, apărarea, detectarea, disecția, examinarea, inspectarea, inventarea, cercetarea, rezolvarea, însumarea, listarea.</p> <p>c) <i>Sinteza:</i> sintetizarea, asamblarea, construirea, integrarea, alegerea, proiectarea, dezvoltarea, eșantionarea, formularea, generarea, măsurarea, judecarea, aprecierea, justificarea, conducerea managerială, organizarea, predicția, pregătirea, producerea, recomandarea, structurarea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Să aplice principiile...,</li> <li>- să utilizeze metode,</li> <li>- să demonstreze situații,</li> <li>- să ordoneze concluzii/generalizări.</li>   <li>- Să analizeze elemente,</li> <li>- să coreleze argumente,</li> <li>- să clasifice idei,</li> <li>- să generalizeze puncte de vedere.</li>   <li>- Să sintetizeze ipoteze,</li> <li>- să integreze concepte,</li> <li>- să proiecteze soluții,</li> <li>- să justifice descoperiri.</li> </ul>

3) <i>Exprimarea creativă</i> (la nivel de integrare)	a) <i>Evaluarea critică a problemelor rezolvate</i> : evaluarea, generarea, inițierea, modelarea, negocierea, argumentarea, organizarea, planificarea, reconcilierea, revizuirea, rezolvarea, substituirea, reevaluarea, dezbateră, restructurarea/reformarea, implementarea. b) <i>Crearea unor produse noi, originale și semnificative pedagogic</i> : construcția, producerea, compunerea, explorarea, extrapolarea, proiectarea, validarea, standardizarea, creația.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Să evalueze proiecte/planuri,</li> <li>– să genereze idei/soluții,</li> <li>– să revizuiască argumentele, principiile,</li> <li>– să dezbată probleme.</li>   <li>– Să construiască produse originale/proprii,</li> <li>– să compună scheme,</li> <li>– să valideze concluzii/generalizări,</li> <li>– să creeze lucrări/comunicări...</li> </ul>
--	---	--

O altă categorie de obiective operaționale sunt *obiectivele psihomotorii*, care se referă la executarea mișcărilor motrice, la formarea operațiunilor manuale, a comportamentelor și conduitelor practice. În cercetarea noastră ne axăm pe clasificarea propusă de R. Dave [129, p. 74] în comparație cu clasificarea propusă de Simpson, care identifică următoarele niveluri: imitarea (percepția), manipularea (dispoziția), precizarea (reacția dirijată), structurarea (reacția automatizată) și naturalizarea (reacția complexă).

Totodată, autorul M. Minder asociază aceste cinci niveluri în felul următor: *imitarea sau exemplul, manipularea sau cerința, precizarea sau autonomia, structurarea sau stăpânirea, naturalizarea sau integrarea* (Tabelul 3.11).

**Tabelul 3.11. Formarea/dezvoltarea competențelor profesionale în baza obiectivelor psihomotorii**

Competențe profesionale generale	Competențe profesionale specifice	Obiective operaționale Performanțe concrete (specifice pentru orice nivel, formă, disciplină de studiu / curs / unitate de curs)
1) <i>Imitarea / Exemplul</i> (o tentativă de imitare interioară a unei acțiuni, a repeta o acțiune observată)	A audia, a vedea, a viziona, a gusta, a simți, a mirosi etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Să audieze o secvență audio,</li> <li>– să vizioneze un film,</li> <li>– să guste...,</li> <li>– să simtă...,</li> <li>– să miroase...</li> </ul>
2) <i>Manipularea / Cerința</i> (subiectul urmează instrucțiuni)	A pregăti / a selecta instrumentele necesare, a lua poziția necesară, a fi dispus să realizeze o operație/activitate, a diferenția, a alege comportamentul etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Să pregătească / să selecteze instrumentele necesare ...,</li> <li>– să fie dispus să realizeze o operație...,</li> <li>– să fie dispus să realizeze o activitate...</li> </ul>

3) <i>Precizarea / Autonomia</i> (subiectul reproduce modelul cu exactitate și precizie; subiectul dirijează acțiunea și poate să-i modifice viteza de execuție în funcție de situație)	A executa, a desena, a realiza, a opera etc.	– Să execute un model, – să deseneze o schiță, – să realizeze un subiect...
4) <i>Structurarea / Stăpânirea</i> (subiectul coordonează o serie de acțiuni pentru a forma o secvență, apoi își armonizează acțiunea, fiind capabil să-i regleze viteza, durata și ceilalți factori, în așa fel încât acțiunile sale să se articuleze bine)	A reconstitui, a construi, a prelucra etc.	– Să reconstruiască un scenariu, – să construiască un lanț de acțiuni, – să prelucreze un model dat...
5) <i>Naturalizarea / Integrarea</i> (subiectul dezvoltă, cu un minim de energie psihică sarcina formulată)	A proiecta, a planifica, a produce etc.	– Să proiecteze un model nou, – să planifice o lucrare, – să producă un produs complex...

Taxonomia lui D.R. Krathwohl prezintă cinci niveluri de angajare personală: receptare, reacție, valorizare, organizare și caracterizare. Totuși, taxonomia lui D.R. Krathwohl aplicată în sistemul educațional demonstrează un grad înalt de abstractizare și, uneori, nu poate sau este anevoios să fie utilizată, pentru a formula obiectivele afective (Tabelul 3.12).

**Tabelul 3.12. Formarea/dezvoltarea competențelor profesionale în baza obiectivelor afective (după D.R. Krathwohl) [Apud 128, pp. 79-80]**

Competențe profesionale generale	Competențe profesionale specifice	Obiective operaționale/ Performanțe concrete (specifice pentru orice nivel, formă, disciplină de studiu / curs / unitate de curs)
1) <i>Receptare</i>	A diferenția, a separa, a izola, a împărți. A acumula, a alege, a combina, a accepta / a respinge a alege, a răspunde corporal, a asculta, a controla	– Să diferențieze sunete, – să separe evenimente. – Să acumuleze exemple, – să accepte modele, – să accepte / să respingă modele, – să aleagă răspunsuri, – să aleagă nuanțe...
2) <i>Reacție / Răspuns</i>	A se conforma, a urma, a aproba, a încredința. A discuta, a practica, a se juca, a oferi spontan a aplauda, a argumenta, a aclama, a evita, a revizui, a susține etc.	– Să aprobe legi, instrucțiuni, – să se conformeze liniilor de conduită. – Să practice jocuri, – să discute opere, – să ofere spontan instrumente, – să aplaude discursuri, prezentări, piese, lucrări.

3) <i>Valorizare</i>	<p>A-și ameliora competențele, a mări cantitățile cu, a renunța, a specifica. A asista, a ajuta, a încuraja, a adăuga.</p> <p>A protesta, a nega, a combate, a discerne, a critica, a argumenta, a convinge etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Să renunțe la producție/-i artistică/-e,</li> <li>- să specifice producțiile artistice,</li> <li>- să amelioreze competențele unui membru din grup.</li> <li>- Să încurajeze proiecte,</li> <li>- să adauge argumente / puncte de vedere.</li> <li>- Să dezbată inconsecvențe,</li> <li>- să argumenteze abdicări,</li> <li>- să argumenteze anumite inconsecvențe/abdicări.</li> </ul>
4) <i>Organizare</i>	<p>A discuta, a teoretiza, a abstrage, a compara. A defini, a armoniza, a organiza, a omogeniza, a formula etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Să discute / să compare standarde/coduri/scopuri/parametri.</li> <li>- Să definească / să organizeze / să formuleze abordări/criterii/sisteme/ limite.</li> </ul>
5) <i>Caracterizare printr-o valoare sau printr-un sistem de valori</i>	<p>A recapitula, a schimba, a completa, a reclama.</p> <p>A evita, a colabora, a rezista, a persevera, a rezolva etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Să recapituleze / să schimbe / să completeze planuri/comportamente/metode/eforturi.</li> <li>- Să evite / să rezolve conflicte/excese/enormități.</li> </ul>

În cadrul analizei nivelurilor prezentate, menționăm că primele trei niveluri își găsesc o utilizare în clasă, iar celelalte două niveluri depășesc limitele unei clase [132]. În viziunea cercetării noastre primele trei niveluri pot fi utilizate pentru formarea cadrului didactic să activeze în clasa de elevi în învățământul general, iar ultimele două niveluri pot fi utilizate în formarea formatorilor sau dezvoltarea personală a cadrului didactic în cadrul unei teme de cercetare.

## Capitolul 4.

# CONSTRUCTUL PRAXIOLOGIC AL FORMĂRII PROFESIONALE CONTINUE A CADRELOR DIDACTICE

Capitolul *Constructul praxiologic al formării profesionale continue a cadrelor didactice* prezintă designul experimental, instrumentele utilizate în experimentul pedagogic care oferă posibilitatea de a identifica problemele existente și de a forma cadrele didactice / de conducere, clasificate după domeniile de competențe enumerate, proliferând un model al identității profesionale al cadrului didactic / de conducere, eșantionul experimental la etapele de constatare, formare și validare.

### 4.1. Contextul și designul experimentului pedagogic

În cadrul experimentului pedagogic au fost diagnosticate, formate și validate următoarele **domenii de competențe ale cadrelor didactice identificate prin competențele-cheie** (Tabelul 4.1):

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

#### **Metode și instrumente utilizate în experimentul pedagogic:**

Demersul investigativ privind FPC a utilizat o strategie complexă de cercetare, care îmbină atât metode cantitative, cât și metode calitative de



investigație. În cele ce urmează redăm setul de metode și tehnici utilizate în vederea colectării informațiilor în scopul în care au fost folosite.

- **Analiza documentară**

Prin această metodă au fost studiate reglementările în domeniu, dintre care putem menționa următoarele categorii:

- *documente de politică educațională la nivel internațional și național* (Strategia „Moldova 2020”, Strategia „Educația-2020”, Planul de acțiuni pentru implementarea reformelor structurale în educație, Codul Educației, Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului, 2015; Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice / de conducere din învățământul general, MECC, 2018), care reflectă starea de fapt și – pornind de la aceasta – coordonatele fundamentale ale unor viitoare dezvoltări;

Analiza documentelor a avut următoarele *obiective*: colectarea informațiilor cu referire la FPC în Republica Moldova; ordonarea informațiilor obținute și alcătuirea unei baze de date; analiza datelor cu privire la FPC și formularea unor ipoteze pentru continuarea cercetării prin intermediul altor metode și instrumente.

### ☞ **Chestionarea cadrelor didactice / de conducere privind sistemul de formare profesională continuă, accentuându-se competența cadrului didactic:**

Ipotezele care au stat la baza investigației cadrelor didactice sunt următoarele:

- sistemul de FPC a cadrelor didactice prezintă anumite deficiențe (la nivel de strategii, ofertă, metode, organizare etc.) care generează dificultăți în atingerea obiectivelor propuse, afectând, totodată, calitatea FPC;
- stagiile de FPC sunt parțial adecvate la nevoile cadrelor didactice;
- competențele vizate prin stagiile de FPC nu sunt întotdeauna atinse;
- cadrele didactice manifestă un interes mai crescut privind participarea la stagii de FPC în vederea obținerii gradului didactic, și nu pentru formarea/dezvoltarea profesională continuă a competențelor.

## ☞ **Ancheta prin chestionar adresată cadrelor didactice**

Principalele informații solicitate prin intermediul chestionarului/ chestionarelor adresat/-e cadrelor didactice / de conducere au vizat următoarele aspecte:

- tipurile de programe la care au participat și competențele formate/dezvoltate prin acestea;
- nevoile de formare ale cadrelor didactice cu privire la dezvoltarea domeniilor de competențe;
- motivații privind participarea la formare (intrinseci/extrinseci);
- surse de informare privind dezvoltarea competențelor cadrelor didactice;
- aprecieri ale cadrelor didactice cu privire la: condiții de acces; conținut; calitate; utilitate; eficiență; curriculum; raportul teorie–practică; sistemul de evaluare folosit pe parcursul de FPC; sistemul de credite (număr de credite, număr de ore);
- impactul FPC în dezvoltarea competențelor cadrului didactic;
- recomandări ale cadrelor didactice privind îmbunătățirea procesului de FPC și a competențelor dezvoltate în cadrul FPC ș.a.

## ☞ **Discuții adresate cadrelor didactice participante la stagiile de formare profesională continuă**

Discuțiile au solicitat din partea subiecților:

- aprecieri cu privire la programele de FPC oferite (calitate, resurse umane și materiale disponibile/necesare, relația teorie–practică în cadrul programelor de FPC, utilitatea și aplicabilitatea cunoștințelor și competențelor dobândite, accesul, curriculumul, durata stagiilor, metode, strategii etc.);
- aprecieri cu privire la strategiile, metodologiile de evaluare și autorizare a programelor de FPC în contextul domeniilor de competențe;
- informații privind necesarul de FPC a cadrele didactice / de conducere (identificarea, adecvarea ofertei la necesarul de FPC precum și la numărul de formatori);
- inițiativa organizării și desfășurării programelor de FPC și a competențelor dezvoltate prin acestea;
- modalități de promovare a ofertelor de FPC, axate pe dezvoltarea competențelor cadrelor didactice;

- dificultăți întâmpinate de-a lungul organizării și desfășurării programelor de FPC (lipsa motivației, nivelul de pregătire etc.);

**Scopul experimentului pedagogic** vizează determinarea, formarea și validarea *domeniilor de competențe ale cadrelor didactice* în baza *Metodologiei de FPC a cadrelor didactice* și prin valorificarea *Modelului pedagogic de formare profesională continuă a competențelor cadrelor didactice*, având criteriu de bază *competențele cadrelor didactice, demonstrate prin soluționarea diferitelor situații în cadrul procesului de formare profesională continuă a cadrelor didactice*.

În concordanță cu *scopul cercetării*, au fost stabilite *obiectivele* experimentului pedagogic:

- diagnoza situației în domeniul formării profesionale continue în raport cu domeniile de competențe ale cadrului didactic din învățământul general / profesional tehnic;
- identificarea domeniilor de competențe ale cadrelor didactice prin formularea diferitor itemi care vizează aceste domenii;
- determinarea nivelului de cunoaștere a conceptelor: formare profesională continuă, educația adulților, învățare pe tot parcursul vieții, educație permanentă, dezvoltare profesională, dezvoltare personală (*competența cunoștințe de specialitate*);
- identificarea dificultăților în planificarea și realizarea formării profesionale continue ale cadrelor didactice / de conducere (*competența de planificare și proiectare*);
- proiectarea activităților teoretice și practice în cadrul formării profesionale continue a cadrelor didactice din învățământul general (*competența de planificare și proiectare; competența cunoștințe de specialitate*);
- motivarea participării/implicării cadrelor didactice / de conducere în formarea profesională continuă la nivel instituțional și personal (*competența managerială*);
- promovarea valorilor, atitudinilor și comportamentelor pozitive față de elevi / profesori / alți actori implicați în sistemul educațional (*competența relațională*);
- implementarea documentelor de politică educațională și normative în formarea profesională continuă a cadrelor didactice (*competența de evaluare și monitorizare*);
- elaborarea *referențialului de evaluare a domeniilor de competențe ale cadrelor didactice la etapa de constatare (Tabelul 4.1)*.

Experimentul de diagnosticare a fost anticipat de un pre-experiment [168], rezultatele căruia au determinat necesitatea conceptualizării teoriei și praxiologiei formării profesionale continue a cadrelor didactice din învățământul general în contextul competențelor cadrului didactic. Datele experimentale sunt analizate și prelucrate conform recomandărilor din literatura de specialitate la nivel de elaborare a instrumentelor, aplicarea acestora și prezentarea rezultatelor experimentale.

Anterior derulării experimentului pedagogic de constatare au fost efectuate mai multe acțiuni:

- a fost stabilită instituția unde se va desfășura experimentul pedagogic: Institutul de Științe ale Educației, ca instituție de formare profesională continuă a cadrelor didactice / de conducere;
- a fost stabilit tipul de instituții care vor participa la experimentul pedagogic: instituțiile din învățământul general (învățământ primar, gimnazial și liceal);
- au fost selectate eșantioanele experimentale (două grupuri: eșantionul experimental (EE) și eșantionul de control (EC)), cadre didactice / de conducere, care predau discipline de curs general;
- au fost determinate metodele și instrumentele aplicate în experimentul pedagogic: chestionarul, observația, discuțiile, comparația, analiza, sinteza, prelucrarea statistică a datelor experimentale.

Formarea profesională continuă a cadrelor didactice / de conducere s-a axat pe următoarele **criterii de calitate**: *relevanța formării profesionale continue (FPC), eficacitatea FPC, efectivitatea FPC, eficiența FPC, sustenabilitatea FPC, impactul FPC* în contextul reformelor educaționale prin implementarea documentelor de politică educațională.

**Relevanța formării profesionale continue (FPC)** este demonstrată prin coerența realizării demersurilor formative, esența Modelului pedagogic de formare profesională continuă a domeniilor de competențe ale cadrelor didactice din învățământul general și a metodologiei de formare profesională continuă a cadrelor didactice, precum și nevoile concrete de formare profesională continuă a cadrelor didactice.

**Eficacitatea FPC** demonstrează măsura în care activitățile de formare profesională continuă satisfac necesitățile reale ale cadrelor didactice care vizează domeniile de competență profesională ale cadrelor didactice.

**Efectivitatea FPC** vizează gradul de adecvare al activităților de formare profesională continuă în raport cu obiectivele demersului formativ, esența Modelului pedagogic de formare profesională continuă a cadrelor

didactice din învățământul general și a metodologiei de formare profesională continuă a cadrelor didactice.

**Eficiența FPC** vizează măsura rezultatelor tuturor activităților de formare profesională continuă desfășurate în cadrul experimentului pedagogic, raportate la timpul alocat, resursele utilizate, investițiile profesionale implementate.

**Sustenabilitatea FPC** vizează prezentarea dovezilor certe referitoare la rezultatele pozitive ale formării profesionale continue ale cadrelor didactice, care vor fi implementate în activitatea practică după finalizarea formării propriu – zise. FPC a cadrelor didactice vizează durabilitatea, cu impact pe termen lung asupra procesului educațional (cel puțin aceasta își dorește orice instituție de formare profesională continuă).

**Impactul FPC** este demonstrat de efectul ansamblului de activități de formare realizate asupra unui număr mare de persoane, care au participat la toate etapele experimentale, care, ulterior, vor beneficia de formări în domeniul de referință al tezei la nivel local și instituțional.

Fiecare **domeniu de competență** conține un număr de *descriptorii de performanță* sub formă de enunțuri afirmative necesare de atins în cazul unei bune activități profesionale. *Indicatorii de calitate* ne pot ajuta să evaluăm măsura în care cadrele didactice și directorii de școală satisfac scopurile școlii.

- **Competența managerială:**
  - motivarea cadrelor didactice pentru învățare și obținerea rezultatelor la cele mai înalte standarde posibile;
  - stabilirea și menținerea unui control eficient al sălii de clasă, al activităților și comportamentului grupului de formabili;
  - gestionarea situațiilor de criză apărute în activitatea la clasă;
  - organizarea unui mediu de învățare plăcut și motivant pentru formabili prin amenajarea sălii de clasă;
  - promovarea și încurajarea colaborării, activității în echipă la clasă și a învățării prin cooperare;
- **Competența relațională:**
  - promovarea valorilor, atitudinilor și comportamentelor pozitive față de profesori/elevi;
  - crearea unui climat favorabil învățării;
  - recunoașterea, aprecierea și valorificarea diversității sociale, religioase, etnice și lingvistice a clasei, în beneficiul cadrelor didactice;

- oferirea consultațiilor colegilor în situații referitoare la egalitate, incluziune și diversitate pentru a răspunde nevoilor cadrelor didactice;
- **Competență de predare-învățare:**
  - reflectarea asupra eficacității propriei activități didactice și analiza impactului acesteia asupra progresului și rezultatelor formabililor;
  - dezvoltarea periodică a abordărilor folosite în activitatea profesională, atunci când este necesar;
  - analiza impactului feedback-ului pe care îl ofer cadrelor didactice și coordonarea formabililor în îmbunătățirea performanței profesionale;
  - abordarea în mod creativ și constructiv a strategiilor pedagogice folosite în procesul educațional;
  - prezentarea conținutului activităților educaționale într-un mod variat și stimularea interesului formabililor;
  - oferirea cadrelor didactice a feedbackului pozitiv și constructiv pentru a îmbunătăți experiența de învățare;
  - comunicarea eficientă a obiectivelor lecției;
- **Competența de proiectare și planificare:**
  - cunoașterea schimbărilor aduse curriculumului;
  - stabilirea priorităților, planificarea și elaborarea proiectelor de lungă și scurtă durată pentru disciplina predată;
  - elaborarea materialelor didactice pentru disciplina predată, în funcție de necesități;
  - elaborarea materialelor de învățare corelate cu obiectivele de învățare ale acestora;
  - utilizarea strategiilor de predare și învățare pentru a răspunde nevoilor formabililor;
  - oferirea cadrelor didactice a oportunităților de a-și dezvolta capacitatea de gândire și învățare;
  - utilizarea abordărilor și resurselor didactice corelate cu obiectivele de învățare;
- **Competența cunoștințe de specialitate:**
  - valorificarea reperelor metodologice în formarea competențelor la disciplina predată;
  - promovarea activă a metodologiei didacticei interactive specifice disciplinei predate;

- consultarea materialelor de specialitate, colaborarea în cadrul unor organizații profesionale;
- cunoașterea și înțelegerea contribuției pe care o are disciplina predată în activitățile de învățare interdisciplinare și transdisciplinare;
- implementarea unei game variate de surse de informare privind ultimele evoluții în domeniu;
- prezentarea informațiilor recente în domeniul disciplinei predate într-o formă clară și adecvată;
- **Competența de evaluare și monitorizare:**
  - selectarea instrumentului de evaluare adecvat pentru a verifica competențele formabililor;
  - realizarea activității de evaluare și interpretare a rezultatelor;
  - oferirea formabililor a feedbackului constructiv și pozitiv care să îi motiveze în învățare;
  - primirea și acceptarea feedbackului privind propria performanță didactică;
  - îmbunătățirea eficienței evaluării la clasă.

*Domeniile-cheie* pot fi evaluate în funcție de cele cinci **niveluri de performanță** care sunt parte integrantă a fiecărui *indicator de calitate*.

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

Cele *cinci niveluri* au următoarele semnificații:

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

Calitatea produsului obținut analizat prin nivelurile de performanță reprezintă **indicatorii de reușită** pentru fiecare competență analizată prin demersul experimental: *excelent, foarte bine, bine, slab și nesatisfăcător*.

**Tabelul 4.1. Referențialul de evaluare a domeniilor de competențe ale cadrelor didactice (constatare)**

Criterii de evaluare	Nivelurile de performanță	Indicatorii de reușită	Grad de evaluare	Descriptorii
Capacitatea de a dezvolta relații constructive bazate pe corectitudine cu colegii;	<i>excellent</i> (I)	<p><b>Excelent:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Subiecții prezintă răspunsuri excelente, cu argumente logice și relevante pentru instituția de învățământ în raport cu itemii formulați;</li> <li>Subiecții prezintă dovezi la nivel internațional și național implicarea în diverse activități/proiecte profesionale;</li> <li>Subiecții demonstrează implementarea documentelor de politică educațională și normative cu accent pe îmbunătățirea cadrului legislativ, cu perspective de dezvoltare și implementare a practicilor promovate în instituție.</li> </ul>	100% – 90 %	Logica răspunsului
Capacitatea de valorificare a oportunităților de învățare curriculare, extracurriculare și extrașcolare în procesul educațional;	<i>foarte bine</i> (II)	<p><b>Puncte tari:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Subiecții prezintă răspunsuri corecte, logice, profunde, originale, relevante, înțeleg semnificația noțiunilor care necesită definire în raport cu itemii formulați;</li> <li>Subiecții prezintă dovezi ale răspunsurilor prin exemple concrete din activitatea profesională;</li> <li>Subiecții demonstrează implementarea documentelor solicitate și prezintă practici de succes în instituția de învățământ.</li> </ul>	89% – 70%	Semnificația răspunsului
Capacitatea de planificare, organizare, implementare și monitorizare a documentelor de politică educațională și normative în instituția de învățământ;	<i>bine</i> (III)	<p><b>Aspecte care ar putea fi îmbunătățite:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Subiecții prezintă răspunsuri corecte, logice, profunde, relevante mai dificil, prezintă unele lacune în semnificația noțiunilor care necesită definire în raport cu itemii formulați;</li> <li>Subiecții prezintă dovezi imprecise ale răspunsurilor prin exemple concrete din activitatea profesională;</li> <li>Subiecții demonstrează implementarea documentelor solicitate și prezintă practici de succes în instituția de învățământ cu dificultate.</li> </ul>	69% – 51%	Relevanța răspunsului
Capacitatea de formulare a obiectivelor de învățare pentru disciplina predată și activitățile extracurriculare și extrașcolare;				Profundimea răspunsului
				Originalitatea răspunsului/ideilor



<p>Capacitatea de proiectare, planificare și implementare a curriculumului în procesul educațional;</p> <p>Capacitatea de stabilire a criteriilor de evaluare specifice utilizate în cadrul disciplinei predate / activităților planificate și implementarea acestora în procesul educațional.</p>	<p><i>slab</i> (IV)</p>	<p><b>Puncte slabe semnificative:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Subiecții prezintă răspunsuri slabe, irelevante, fără a avea o logică în formularea răspunsurilor, ceea ce reduce din calitatea răspunsurilor; nu sunt atât de profunde, originale, prezintă unele lacune în semnificația noțiunilor care necesită definire în raport cu itemii formulați;</li> <li>• Subiecții prezintă parțial dovezi ale răspunsurilor prin exemple concrete din activitatea profesională, ceea ce constrânge calitatea generală a experiențelor prezentate;</li> <li>• Subiecții demonstrează implementarea documentelor solicitate și prezintă practici de succes în instituția de învățământ cu lacune semnificative.</li> </ul>	<p>50% – 25%</p>
	<p><i>mesajisfăcător</i> (V)</p>	<p><b>Puncte slabe majore:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Subiecții prezintă răspunsuri foarte slabe, fără a avea o logică în formularea răspunsurilor, lipsește profunzimea, originalitatea și relevanța răspunsurilor, prezintă lacune semnificative în raport cu itemii formulați;</li> <li>• Subiecții nu prezintă dovezi ale răspunsurilor prin exemple concrete din activitatea profesională;</li> <li>• Subiecții demonstrează insuficient implementarea documentelor solicitate și nu prezintă practici de succes în instituția de învățământ;</li> <li>• Subiecții refuză să răspundă la itemii formulați.</li> </ul>	<p>mai puțin de 25%</p>

## Descriptorii de bază ai competențelor cadrelor didactice (Ds)

*Logica răspunsului* (Ds1) vizează înțelegerea, pătrunderea sensului, capacitatea de a gândi și de a ordona răspunsurile într-o formă coerentă, a fenomenelor, acțiunilor și activităților solicitate în baza itemilor formulați. Logica expunerii unor evenimente indică, de fapt, corelarea acțiunilor care le urmează subiecții experimentali în activitatea profesională, ceea ce contribuie la o activitate coerentă și obținerea rezultatelor scontate.

*Semnificația răspunsului* (Ds2) vizează conținutul semantic al afirmațiilor propuse prin capacitatea subiecților experimentali de a oferi sensuri concrete, valoroase fenomenelor, activităților și acțiunilor operate; sesizarea sensului denotativ și evoluția ulterioară a fenomenelor vizate. Semnificația răspunsului denotă pregătirea profesională a cadrelor didactice / de conducere cu privire la domeniul de activitate.

*Relevanța răspunsului* (Ds3) reprezintă însemnătatea, importanța opiniilor exprimate, evidențierea posibilităților de a fi implementate în activitatea profesională și impactul acestora în dezvoltarea instituțională și personală a cadrelor didactice. Relevanța răspunsului se referă la analiza, selectarea, structurarea, organizarea, prelucrarea, sintetizarea și interpretarea informației solicitate.

*Profunzimea răspunsului* (Ds4) reprezintă capacitatea de a judeca și de a înțelege lucrurile în esență, în adâncimea lor; se referă la aprecierea și emiterea judecăților de valoare în raport cu subiectul vizat, pătrunderea subiecților chestionați în esența problemei și necesitatea de a decide în raport cu această problemă, acțiune etc. Profunzimea răspunsurilor vizează analiza temeinică a lucrurilor necesare pentru activitatea cadrelor didactice / de conducere.

*Originalitatea răspunsului/ideilor* (Ds5), ca descriptor, reprezintă capacitatea de a oferi răspunsuri inedite, noi, deosebite în comparație cu alte răspunsuri; elaborarea unor alte variante de răspunsuri decât cele propuse; reflecția profesorului asupra faptelor existente și direcționarea acestora spre obținerea performanțelor profesionale.

Cercetarea experimentală s-a realizat în trei etape conexe, reprezentate în **Tabelul 4.2. Experimentul pedagogic** face parte din strategia generală a cercetării, fiind esențial pentru a justifica funcționalitatea *Metodologiei de formare profesională continuă a competențelor cadrelor didactice din învățământul general prin valorificarea Modelului pedagogic de formare profesională continuă a competențelor cadrelor didactice.*

Experimentul de diagnosticare a fost anticipat de un pre-experiment, rezultatele cărui au determinat necesitatea conceptualizării teoriei și praxiologiei formării profesionale continue a cadrelor didactice din învățământul general (*Tabelul 4.2*).

**Tabelul 4.2. Etapele experimentului pedagogic**

Etape	Perioade	Scop	Conținut	Metodologie	Numărul de participanți
<i>Etapa inițială</i>	2017	Analiza situației în domeniul formării profesionale continue a cadrelor didactice; Identificarea opiniei subiecților experimentați referitor la sistemul de formare profesională continuă, nevoile de formare profesională continuă, condițiile socio-psiho-pedagogice de formare profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul general.	<i>Experimentul pedagogic de pre-diagnosticare</i> Aplicarea chestionarului inițial; Prelucrarea cantitativă și calitativă a rezultatelor chestionarelor.	Chestionar inițial	828 cadre didactice / de conducere
<i>Etapa I</i>	2019-2020	Determinarea domeniilor de competențe ale cadrelor didactice din învățământul general	<i>Experimentul pedagogic de constatare</i> Eșantionarea – stabilirea grupelor experimentale și de control (EF și EM); Elaborarea chestionarelor pentru experimentul de constatare; Adminstrarea chestionarelor subiecților incluși în experimentul de constatare; Interpretarea cantitativă și calitativă a rezultatelor chestionarelor.	Chestionare de identificare a nevoilor de formare profesională continuă: cadre didactice, cadre de conducere (3)	888 cadre didactice / de conducere
<i>Etapa II</i>	2019-2020	Formarea cadrelor didactice din perspectiva domeniilor de competențe ale cadrelor didactice prin valorificarea <i>Modelului pedagogic de formare profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul general.</i>	<i>Experimentul pedagogic de formare</i> Valorificarea <i>Construcțiului de formare profesională continuă a cadrelor didactice</i> în contextul domeniilor de competențe ale cadrelor didactice în baza Curricula de FPC / Programului cu eșantionul experimental;	Metode, procedee, tehnici, instrumente și forme aplicate în procesul de formare profesională continuă	441 cadre didactice / de conducere

			<p>Prezentarea conceptului și Modelului pedagogic de formare profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul general printr-un set de programe de formare profesională continuă a cadrelor didactice / de conducere;</p> <p>Evaluarea formativă a domeniilor de competențe pe parcursul seminarilor organizate, trainingurilor pedagogice, prin discuții, prin observarea sistematică a comportamentului participanților la formare.</p>		
			<p><i>Experimentul pedagogic de control/validare</i></p> <p>Elaborarea chestionarelor finale, Administrarea chestionarelor la ambele grupe experimentale (EF și EM);</p> <p>Interpretarea cantitativă și calitativă a rezultatelor chestionarelor;</p> <p>Evaluarea produselor elaborate de către cadrele didactice / de conducere în cadrul stagiului de formare profesională continuă (sarcini realizate, activități interactive prezentate, chestionare completate).</p>	<p>Chestionare finale de formare profesională continuă a cadrelor didactice / de conducere (2)</p>	<p>447 cadre didactice / de conducere</p>
<i>Etapa III</i>	2019-2020	Validarea nivelului de formare profesională continuă a domeniilor de competențe ale cadrelor didactice prin valorificarea Modelului pedagogic de formare profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul general.			

*Experimentul de pre-diagnosticare 828* de cadre didactice / de conducere din învățământul general (2017). În cadrul experimentului pedagogic de bază au participat **888** de cadre didactice / de conducere, în total în experimentul pedagogic au participat **1716** de cadre didactice și de conducere preponderent din învățământul general.

*Experimentul pedagogic* a fost realizat în perioada **2019–2020** (888), care a inclus etapele: constatare, formare și validare, *eșantionul de constatare*: 2019–2020 (888 subiecți chestionați), *eșantionul de formare*: 2019–2020 (441 subiecți), *experimentul de control/validare* 2019–2020 (447 subiecți), în total cu **888** de persoane (profesori, directori, directori adjuncți instruire, directori adjuncți educație), repartizați în *eșantionul experimental (EF)* – 441 de persoane; *eșantionul de control (EM)* – 447 persoane) în cadrul stagiilor de FPC prin sistemul mixt: față în față, online și la distanță (*Tabelul 4.2*). Componența grupelor selectate sunt reprezentative pentru obiectivele experimentului nostru. Grupele selectate sunt destul de neomogene ca experiență profesională, calificare în baza gradului didactic, vârstă, specialitate, însă criteriul principal a fost că, absolut toate cadrele didactice, să aibă formate competențe pentru a presta servicii educaționale de calitate.

În cadrul experimentului de constatare au participat **888** de persoane, unde au fost aplicate *mai multe instrumente* de diagnosticare a **domeniilor de competențe ale cadrelor didactice**: *chestionar pentru profesori*, și se referă la modalitatea de a fi încadrați în activități de formare profesională continuă (prioritar vizând următoarele competențe: relațională, managerială, planificare și proiectare, predare-învățare, cunoștințe de specialitate, evaluare și monitorizare) (**509** subiecți) la nivel instituțional, local și național și un alt instrument, *chestionar privind procesul de evaluare/atestare a cadrelor didactice/manAGERIALE* (competența de evaluare și monitorizare, planificare și proiectare) (**300** subiecți), *chestionar pentru manageri* (**79** cadre de conducere) referitor la modalitatea de a organiza și a monitoriza activitățile de formare profesională în instituția de învățământ, alt instrument vizează cadrele didactice / de conducere, toate aceste instrumente vizând, direct sau indirect, *domeniile de competențe ale cadrelor didactice*.

*Experimentul de formare* a fost realizat în perioada 2019–2020, *eșantionul de formare* **441** subiecți repartizați conform *Tabelului 4.2*.

*Experimentul de control/validare* a fost realizat în perioada 2019–2020, unde au participat **447** subiecți repartizați conform *Tabelului 4.2*, care au servit ca punct de control în elaborarea și realizarea formărilor cu subiecții incluși în experimentul de formare.

## 4.2. Descrierea instrumentelor de cercetare și a produselor curriculare aplicate în experimentul pedagogic

Menționăm că la **experimentul pedagogic** au fost utilizate următoarele *tehnici*, care au permis o cunoaștere complexă și detaliată a realităților pedagogice studiate: chestionare; practicum formativ; analiza; argumentarea situativă; observarea; statistica matematică.

**Experimentul pedagogic** este unul specific, realizat pe parcursul a trei săptămâni, în cadrul mai multor seminarii de implementare a diferitor documente de politică educațională și normative, a secțiunilor științifice la conferințe de profil, fiind **un experiment natural**, care presupune cercetarea evenimentelor în modul obișnuit, în mediul grupelor care au participat la formări de trei săptămâni, seminarii de 2-3 zile, foruri științifice organizate în Institutul de Științe ale Educației.

În cadrul **experimentului pedagogic de constatare** au fost aplicate *mai multe chestionare*: chestionar destinat managerilor, chestionar destinat cadrelor didactice, chestionar destinat managerilor/profesorilor, procesul de atestare/evaluare în învățământul general, în scopul diagnozei *domeniilor de competențe ale cadrelor didactice* în învățământul general / profesional tehnic la nivel de sistem și de proces educațional.

*Chestionar destinat cadrelor didactice* vizează diagnoza domeniilor de competențe ale cadrelor didactice în domeniul formării profesionale continue, managementul formării profesionale continue a cadrelor didactice / de conducere în instituția care activează, dificultățile în planificarea și realizarea stagiilor de formare profesională continuă la nivel de conducere a organului local de specialitate în domeniul învățământului, la nivel de realizare a orelor în instituție, în selectarea perioadei de delegare a cadrelor didactice sau alte probleme. De asemenea, chestionarul a vizat opinia referitoare la coraportul optimal între activitățile teoretice și cele practic-aplicative în cadrul stagiilor de formare profesională continuă și monitorizarea impactului formării profesionale continue a cadrelor didactice în instituția Dvs., fie prin organizarea seminariilor metodice, fie prin asistări la ore de membrii echipei manageriale, fie prin asistări la ore de membrii catedrei. Un aspect important a vizat motivarea participării cadrelor didactice la diverse activități referitoare la formarea profesională continuă la nivel instituțional și corelarea formării profesionale continue cu documentele de politică educațională. O importanță a fost acordată documentelor de politică educațională și documente normative implementate în instituție privind formarea profesională continuă. Astfel, prin aplicarea chestionarului s-au identificat următoarele *domenii de competențe ale cadrelor didactice*: *competența managerială, competența relațională, competența de planificare și proiectare, competența cunoștințe de specialitate, competența de evaluare și monitorizare.*

*Chestionar privind procesul de evaluare/atestare a cadrelor didactice/managieriale, vizează procesul de evaluare și atestare a cadrelor didactice / de conducere, cum motivează organizarea și desfășurarea procesului de atestare cadrele didactice/managieriale pentru dezvoltarea competențelor profesionale, atestarea cadrelor didactice/managieriale în contextul implementării standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice contribuie la creșterea calității procesului educațional procesul de atestare reflectă competențele profesionale ale cadrelor didactice/managieriale, procesului de atestare evaluează: traseul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice/managieriale, portofoliul cadrelor didactice/managieriale, impactul asupra rezultatelor școlare a competențelor profesionale ale cadrelor didactice/managieriale, calitatea educației. De asemenea, o importanță deosebită reprezintă în ce măsură valorifică competențele profesionale ale cadrelor didactice/managieriale Regulamentul de atestare a cadrelor didactice/managieriale. Astfel, prin aplicarea chestionarului s-au identificat următoarele **domenii de competențe ale cadrelor didactice**: *competența managerială, competența relațională, competența de planificare și proiectare, competența cunoștințe de specialitate, competența de predare-învățare, competența de evaluare și monitorizare.**

*Chestionar destinat managerilor vizează situația în domeniul formării profesionale continue a cadrelor de conducere, organizarea formării profesionale continue a cadrelor didactice / de conducere în instituția, dificultățile în planificarea și realizarea stagiilor de formare profesională continuă la nivel de conducere a organului local de specialitate în domeniul învățământului, la nivel de realizare a orelor în instituție, în selectarea perioadei de delegare a cadrelor didactice sau alte probleme. De asemenea, chestionarul a vizat opinia referitoare la coraportul optimal între activitățile teoretice și cele practic-aplicative în cadrul stagiilor de formare profesională continuă și monitorizarea impactului formării profesionale continue a cadrelor didactice în instituția Dvs., fie prin organizarea seminariilor metodice, fie prin asistări la ore de membrii echipei manageriale, fie prin asistări la ore de membrii catedrei. Un aspect important a vizat motivarea participării cadrelor didactice la diverse activități referitoare la formarea profesională continuă la nivel instituțional. Astfel, prin aplicarea chestionarului s-au identificat următoarele **domenii de competențe ale cadrelor didactice**: *competența managerială, competența relațională, competența de planificare și proiectare.**

*Chestionar aplicat cadrelor didactice și de conducere privind diagnosticarea nivelului de profesionalizare a cadrelor didactice în învățământul general, identificarea și dezvoltarea competențelor necesare cadrelor didactice. Itemii formulați în chestionar vizează domeniile de activitate ale*

cadrului didactic în baza competențelor profesionale deținute de acesta. Astfel, prin aplicarea chestionarului s-au identificat următoarele **domenii de competențe ale cadrelor didactice**: *competența relațională, competența de planificare și proiectare, competența cunoștințe de specialitate, competența de predare-învățare, competența de evaluare și monitorizare.*

Fiecare *domeniu de competențe ale cadrului didactic* conține un număr de indicatori de performanță sub formă de întrebări necesar de atins în cazul unei bune activități profesionale. Indicatorii de calitate ne ajută să evaluăm măsura în care cadrele didactice și directorii de școală satisfac scopurile instituției de învățământ.

În cadrul **experimentului de formare** au participat **441** de subiecți, repartizați în grupe neomogene, unde a fost aplicată **Metodologia de formare profesională continuă a competențelor cadrelor didactice din învățământul general**, care a inclus implementarea mai multor *produse științifice elaborate în cadrul cercetării*: curriculum la modulele: **Formarea profesională continuă a cadrelor didactice în contextul pedagogiei competențelor și Managementul activităților educative curriculare și extrașcolare**, programul formatorului la modulele: **Formarea profesională continuă a cadrelor didactice în contextul pedagogiei competențelor și Managementul activităților educative extracurriculare și extrașcolare.**

Probele și acțiunile de **formare a competențelor cadrelor didactice / de conducere** utilizate în experiment au fost variate în dependență de gradul de relevanță în dezvoltarea profesională, de natura informației utilizate și au contribuit la rezolvarea diverselor sarcini cu caracter teoretic și practic. În cadrul activităților de formare (stagii de formare de trei săptămâni, seminare de 2-3 zile cu referire la implementarea documentelor de politică educațională, secțiuni, mese rotunde în cadrul manifestațiilor științifice și teoretico-practice etc.), subiecții implicați în experiment au realizat un șir de sarcini, acțiuni de alegere, selectare, formulare, definire, corelare, structurare etc. Rezultatele au fost evaluate în medii procentuale pe baza baremului elaborat pentru fiecare sarcină propusă.

În cadrul **experimentului de validare** au fost aplicate chestionar pentru eșantionul experimental **441** de subiecți și pentru eșantionul de control la **447** subiecți (*Tabelul 4.3*). Analiza datelor experimentale sunt realizate în baza procentului obținut de la eșantioanele experimentale (motivul fiind grupele neomogene la etapa de formare și de control).

Menționăm că la **experimentul pedagogic** au fost utilizate următoarele *tehnici*, care au permis o cunoaștere complexă și detaliată a realității pedagogice studiate: chestionare; practicum formativ; analiza; argumentarea situativă; observarea; statistica matematică.



**Tabelul 4.3. Eșantionul cercetării experimentale (anii 2019–2020)**

Profilul/codul	Denumirea programului de formare profesională	Perioada	Nr. de subiecți	Nr. total de subiecți	Eșantion de formare (EF) / eșantion maritor (EM)	Codul eșantionelor experimentale (programul)	
Catedra Psihopedagogie și Management Educațional	Management educațional (directori în instituțiile de învățământ general / profesional tehnic)	04.02 – 22.02.2019	25	260	EF	MED	
		20.01 – 07.02.2020	8		EM	MED	
		06.04 – 29.04.2020	40		EF	MED	
		04.05 – 27.05.2020	40		EF	MED	
	Management educațional (directori adjuncți instruire instituțiile de învățământ general / profesional tehnic)	10.02 – 22.02.2020	7		EM	DIN	
		06.04 – 29.04.2020	39		EF	DIN	
		04.05 – 27.05.2020	40		EF	DIN	
	Management educațional (directori adjuncți educație în instituțiile de învățământ general / profesional tehnic)	06.04 – 29.04.2020	21		EF	DED	
		Psihopedagogie (CCC)	04.02 – 22.02.2019		18	EM	CCC
			10.02 – 22.02.2020		7	EM	CCC
Catedra Didactica Disciplinelor Școlare	Psihopedagogie (cadre didactice fără studii pedagogice)	02.03 – 20.03.2020	15	EM	CDFSP		
		Limba și literatura română	01.07 – 02.07.2020	64	EM	DLLR	
	10.02 – 22.02.2020		25	EF	DLLR		
	04.05 – 24.05.2020		36	EF	DLLR		
	Limba străină (Limba engleză / Limba franceză)	04.02 – 22.02.2019	12	EM	DLS		
		01.07 – 02.07.2020	78	EM	DLS		
		10.02 – 22.02.2020	17	EM	DLS		
	Limba rusă	04.05 – 24.05.2020	40	EF	DLS		
04.02 – 22.02.2019		4	EM	DLR			

<b>Catedra Învățământ Primar și Educație Timpurie</b>	Istorie	10.02 – 22.02.2020	17	<b>2019-2020</b>	<b>888</b>	<b>888</b>	EM	DI	
		Matematică	04.02 – 22.02.2019				13	EM	DM
	02.03 – 20.03.2020		26				EM	DM	
	06.04 – 24.04.2020		40				EF	DM	
	04.05 – 24.05.2020		40				EM	DM	
	25.05 – 12.06.2020		44				EF	DM	
	Biologie		04.02 – 22.02.2019				8	EM	DB
			10.02 – 22.02.2020				10	EF	DB
	Educația digitală		06.04 – 24.04.2020				36	EM	DB
			01.07 – 02.07.2020				42	EM	ED
			10.06 – 30.06.2020				32	EF	DC
	Geografie		04.02 – 22.02.2019				9	EF	DG
			Învățământ Primar				01.07 – 02.07.2020	14	EM
	04.02 – 22.02.2019						8	EM	ÎP
	04.02 – 22.02.2019	13					EM	ET	
<b>Total</b>	<b>15 specialități / 34 grupe</b>	<b>888</b>	<b>888</b>	<b>EF – 441; EM – 447</b>	<b>888</b>				

## CONCLUZII GENERALE

Conceptul **formare profesională continuă** a fost prezentat în viziunea cercetărilor internaționale și naționale, au fost trasate direcțiile științifice pedagogice fundamentate în Republica Moldova, prezentate prin viziunea cu privire la conceptul de formare profesională continuă a **competențelor cadrelor didactice**.

Analiza politicilor de formare profesională continuă a cadrelor didactice la nivel internațional și național a pus în evidență trei dimensiuni esențiale în formarea cadrului didactic: **dimensiunea cognitiv-axiologică**, axată pe capacități biofizice fundamentale (biologice, fizice, temperamentale) și capacități cognitiv-intelectuale (cognitiv-concrete, intelectual-raționale și intelectual-instrumentale); **dimensiunea motivațional-atitudinală**, caracterizată de capacitățile reglatorii referitoare la: domeniul afectiv, motivațional, volițional, valoric-atitudinal, al orientării în problematică; **dimensiunea acțional-strategică** axată pe competențe normativ-generale și competențe acțional-metodologice (în previziunea, planificarea, organizarea situațiilor educaționale, în luarea deciziilor, în îndrumarea elevilor, în finalizarea, reglarea acțiunilor).

Conceptul de **competențe profesionale**, care este fundamental în formarea unui cadru didactic și în vederea obținerii rezultatelor școlare în sistemul educațional, a fost reflectat la nivel conceptual, metodologic și praxiologic, valorificat în cadrul experimentului pedagogic prin diverse produse elaborate și validate experimental.

Fundamentele epistemice ale FPC a cadrelor didactice au fost elucidate prin **paradigme și modele ale învățării/formării**, prin **reflecții și sinteze teoretice**. De asemenea, au fost analizate diferite **dimensiuni ale FPC** prin conceptele de dezvoltare profesională și învățare pe tot parcursul vieții, prin funcții și principii ale FPC.

O altă dimensiune reprezintă **standardele de competență profesională ale cadrelor didactice**, documentul stă la baza evaluării interne/anuale și evaluării externe / o dată la 5 ani, care formează **traseul de profesionalizare a cadrului didactic** pentru atestarea profesională. Acest fapt determină o etapă în FPC: evoluția în carieră, etapă care redimensionează activitatea cadrului didactic în baza performanțelor obținute, prin participarea acestuia în diverse activități la nivel instituțional, local și național. O altă etapă în evoluția în carieră este mentoratul și formele mentoratului de inserție profesională și de dezvoltare profesională.

*Determinările pedagogice ale formării profesionale continue* prezintă **Modelul pedagogic de formare profesională continuă a cadrelor didactice**, care este esența fundamentelor conceptuale și metodologice, dezvoltarea profesională, condițiile de realizare a predării și învățării/formării, formarea cadrelor didactice în contexte formale, nonformale și informale din *perspectivă constructivistă*.

Analiza și prezentarea **programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice** reprezintă instrumentul esențial de dezvoltare a **competențelor profesionale**; caracteristicile programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice în contextul reformelor educaționale. *Finalitatea centrală a programelor de FPC* contribuie la dezvoltarea resurselor umane din sistemul educațional și la dezvoltarea profesională și personală a **competențelor** cadrelor didactice din sistem educațional. De asemenea, capitolul 3, **Semnificații pedagogice ale formării profesionale continue**, analizează curriculumul programelor de formare profesională continuă prin componentele structurale, *conceptele fundamentale* referitoare la curriculum. Sunt prezentate dimensiunile: *conceptuală* a curriculumului prin abordările mai multor autori din domeniu; *practic-acțională și instrumentală* a curriculumului care organizează procesul de FPC, având la bază formarea competențelor generale și competențe specifice. La nivel național, paradigma curriculumului se axează pe afirmarea rolului prioritar al finalităților educației la nivelul oricărui proiect pedagogic. Cercetarea sintetizează principiile curriculare și principiile proiectării pedagogice care valorizează aspectul relațional al componentelor curriculare. Modelul de proiectare curriculară centrat pe competențe este prezentat din mai multe perspective: *pedagogică, psihologică, a proiectării curriculare*.

Principalele etape ale demersului curricular în proiectarea curriculumului programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice au fost sintetizate în *Tabelul 3.2. Etapele curriculumului programelor FPC*, axate pe proiectarea unui curriculum, aplicarea sau implementarea curriculumului, evaluarea curriculumului de FPC, toate acestea asigurând funcționalitatea sistemului de FPC. În cadrul cercetării sunt prezentate instituțiile prestatoare de servicii de FPC oferă diferite categorii de programe de FPC.

Capitolul *Constructul praxiologic al formării profesionale continue a cadrelor didactice* finalizează lucrarea prin prezentarea **contextului și designului experimental, analiza instrumentelor** implicate în experimentul pedagogic, **eșantionul experimental** pentru grupa de formare și grupa martor,

**referențialul de evaluare a competențelor cadrelor didactice** în experimentul de constatare.

Astfel, în lucrare au fost realizate următoarele **obiective**:

- Analiza prin sinteză a conceptelor: formare profesională continuă, dezvoltare profesională și dezvoltare personală, învățare pe tot parcursul vieții, profesionalizarea cadrelor didactice, competențele cadrelor didactice, domeniile de competențe;
- Delimitarea noțională a profesionalizării cadrelor didactice în contextul schimbărilor educaționale;
- Conturarea profilului cadrului didactic prin viziuni comparative analizate, sintetizate în literatura de specialitate;
- Fundamentarea conceptuală a competențelor cadrelor didactice prin analize și sinteze științifice;
- Determinarea cadrului metodologic al FPC a competențelor cadrelor didactice;
- Elaborarea Modelului pedagogic de formare profesională continuă a cadrelor didactice;
- Determinarea domeniilor de competențe ale cadrelor didactice în procesul educațional.

**Rezultatele principal noi pentru știință în teoria și practica educațională**, care au condus la **noua direcție de cercetare**, *Formarea profesională continuă a cadrelor didactice*, sunt fundamentate pe **domeniile de competențe ale cadrelor didactice**, integrate structural, funcțional și operațional în procesul de formare profesională continuă. Astfel rezultatele științifice obținute ilustrează **valorificarea pedagogică a formării profesionale continue a competențelor cadrelor didactice** ca o parte componentă a domeniului educațional, antropologic, psihologic și sociologic.

## BIBLIOGRAFIE

1. AFANAS, A. *Managementul activității educative la clasa de elevi: aspecte teoretice și metodologice*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Tipogr. „Cavaoli”), 2015. 110 p.
2. ANDRIȚCHI, V. et al. *Implementarea standardelor de calitate în instituțiile de învățământ general: Crestomație*. Chișinău: „Cavaoli”, 2015. 67 p.
3. ANDRIȚCHI, V. *Management educațional: Ghid metodologic pentru formarea/ autoformarea continuă a managerilor școlari*. Chișinău: CEP USM, 2014. 160 p.
4. ANDRIȚCHI, V. *Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ*. Chișinău: „Print Caro”, 2012. 288 p.
5. ANTONESSEL, L. (coord.) *Ghid pentru cercetarea educației*. Iași: Editura „Polirrom” 2009. 189 p.
6. ANTONESSEL, L. *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*. Iași: Editura „Polirrom”, 1996. 128 p.
7. BACIU, S. *Managementul calității în învățământul superior*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Tipogr. „Print-Caro” SRL). 2010. 188 p.
8. BACIU, S. *Paradigma managementului calității în învățământul superior*. Chișinău: ASEM, 2014. 188 p.
9. BĂBAN, A. et al. *Consiliere educațională: ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Ediția a treia. Cluj-Napoca: Editura „ASCR ASCRED”, 2011. 308 p.
10. BELKIN, G.S. *Introduction to Counseling*. Dubuque (Iowa): W.C. Brown Company Publishers, 1984. 600 p.
11. BERCU, N.; CĂPIȚĂ, L.-E. Despre a învăța elevul să învețe. In: *Revista de pedagogie*, 2010, București: Institutul de Științe ale Educației, 2010, nr. 58 (3), pp. 67-86.
12. BLACKBURN, V.; MOISAN, C. *La formation continue des enseignants dans les 12 États membres de la Communauté européenne*. Maastricht, Série politique de l'éducation. Presses interuniversitaires européennes, 1987. 68 p.
13. BOCOȘ, M. *Didactica disciplinelor pedagogice: un cadru constructivist*. Pitești: Paralela 45, 2008. 432 p.
14. BOCOȘ, M. (coord.); RĂDUȚ-TACIU, R.; STAN, C. *Dicționar praxiologic de pedagogie*, vol. III, I-L. Pitești: Editura „Paralela 45”. 384 p.
15. BOCOȘ, M.; JUCAN, D. *Fundamentele pedagogiei: teoria și metodologia curriculumului: repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*. Ed. a 4-a. Pitești: Editura „Paralela 45”, 2019. 238 p.
16. BOCOȘ, M.-D. (coord.) et al. *Dicționar praxiologic de pedagogie*, vol. 1, A-D. Pitești: Editura „Paralela 45”, 2016. 376 p.
17. BOCOȘ, M. (coord.); RADUȚ-TACIU, R.; STAN, C. *Dicționarul praxiologic de pedagogie*, vol. IV M-O. Pitești: Editura „Cartea Românească”, 2018. 400 p.
18. BOLAM, R. La formation continue des enseignants en Angleterre et au Pays de Galles. In: *Analyse des stratégies de formation continue des enseignants dans les pays de la Communauté économique européenne*. Thessalonique, 1988, pp. 49-73.

19. BOLBOCEANU, A. Asistența psihologică a învățării pe tot parcursul vieții: referințe conceptuale. In: *Univers Pedagogic*, 2017, Nr. 1 (53), pp. 34-39.
20. BOLBOCEANU, A.; VRABII, V. *Dezvoltarea personală a cadrului didactic ca organizator al cunoașterii și facilitator motivațional. Ghid metodologic*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Tipogr. „Print-Caro”), 2018. 62 p.
21. BOTGROS, I. (coord.) et al. *Metodologia de optimizare a curriculumului școlar*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Tipogr. „Cavaioli”), 2015. 332 p.
22. BOTGROS, I.; FRANȚUZAN, L. Competențe transversale – premisă de integrare a disciplinelor școlare: fizica, biologia, chimia. In: *Univers Pedagogic*, 2006, Nr. 1 (9), pp. 27-31.
23. BRON, A. *Schemman M. Social Science Theories*. In: *Adult Education Research*, Bochum Studies in International Adult Education LIT Verlag, Munster, 2002. 338 p.
24. BRUNER, J.S. *Readings in Educational Psychology*, 1970, pp. 112-120. [citât 04.01.2021]. <https://scholar.google.com/scholar>
25. BUCUN, N.; MUSTEAȚĂ, S.; GUȚU, VI. et al. *Bazele științifice ale dezvoltării învățământului în Moldova*. Chișinău: Editura „Prometeu”, 1997. 399 p.
26. BURKE, R.J.; COOPER, C.I. (ed.). *Building More Effective Organizations*. Cambridge University Press, Cambridge, 2008. 370 p.
27. C21 Canada (Canadiens pour l'apprentissage et l'innovation au 21e siècle). *Transformer les esprits: L'enseignement public du Canada – une vision pour le XXI<sup>e</sup> siècle*. 2012. 43 p. [citât 04.01.2021]. Disponibil: <http://www.c21canada.org/wp-content/uploads/2012/11/C21-Shifting-Minds3.0-FRENCH-Version.pdf>
28. CALLO, T. (coord.) *Educația centrată pe elev*. Ghid metodologic. Chișinău: „Print-Caro” SRL, 2010. 171 p.
29. CALLO, T. *Educația comunicării verbale*. Chișinău: Editura „Litera”, 2003. 147 p.
30. CALLO, T. *Fundamente pedagogice ale integralității dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și a educației lingvistice a elevilor*. Teză de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău, 2006. 294 p.
31. CALLO, T. *Fundamentele pedagogice ale integralității dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și a educației lingvistice a elevilor*. Autoreferatul tezei de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău, 2006. 40 p.
32. CALLO, T. *O pedagogie a integralității. Teorie și practică*. Chișinău: CEP USM, 2007. 171 p.
33. CALLO, T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Grupul Editorial „Litera”, 2014. 240 p.
34. *Carierele cadrelor didactice în Europa. Acces, progres și sprijin. Raport Euridice*. Comisia Europeană/EACEA/Euridice. Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene. Luxemburg, 2018. p. 56. [citât 04.01.2021]. Disponibil: [http://publications.europa.eu/resource-cellar/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource-cellar/DOC_1)
35. CARTALEANU, T.; COSOVAN, O.; GORAȘ-POSTICĂ, V. (coord.) et al. *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2008. 204 p.
36. CASPAR, P. *Éléments sur la formation continue des personnels enseignants de l'éducation nationale en France*. In: *Teacher Education in Europe: the Challenge*

- Ahead Proceedings*, of a conference held at Jordanhill College, sous la direction de Tr. Bonet & J. Mc Call. Glasgow, 1990, pp. 99-108.
37. CĂLIN, M. *Teoria și metateoria acțiunii educative*. București: Editura „Aramis”, 2003. 207 p.
  38. CHICIUC, A.; TIMCO, C.; GUVER, S. et al. *Ghidul de evaluare externă a programelor de formare profesională continuă*. Chișinău: ANACIP, 2016. 36 p.
  39. CIOLAN, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Editura „Polirom”, 2008. 277 p.
  40. COJOCARU, V.Gh.; COJOCARU, V.; POSTICA, A. *Dezvoltarea competențelor didactice și manageriale prin e-learning în sistemul de formare continuă*. Chișinău: S.n. (ÎS FEP „Tipografia Centrală”), 2017. 224 p.
  41. COJOCARU, V.Gh. *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*. Chișinău: Editura „Lumina”, 2004. 335 p.
  42. COJOCARU, V.; CEBANU, L. *Stilurile manageriale în instituția preșcolară*. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol (CEP „Medicină”), 2013. 273 p.
  43. COJOCARU, V. *Teoria și metodologia transferului inovațional în învățământul superior*. Chișinău: Editura „Pontos”, 2010. 241 p.
  44. COJOCARU-BOROZAN, M. *Cultura emoțională a cadrelor didactice universitare versus autoritate profesională*. In: *Revista Anuar științific: Muzică, Teatru, Arte plastice*, 2009, nr. 1/2 (8/9), pp. 200-203.
  45. COJOCARU, M. *Formarea continuă a culturii emoționale la profesorii școlari: Seminarul metodologic*. Chișinău: Universitatea de Stat „I. Creangă”, 2010. 42 p.
  46. COJOCARU-BOROZAN, M. *Metodologia cercetării culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPC „I. Creangă”, 2012. 208 p.
  47. COJOCARU-BOROZAN, M. *Profesionalizarea didactică în optica pedagogiei culturii emoționale*. In: *Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională*, 2011, Nr. 2 (66), pp. 12-15.
  48. COJOCARU-BOROZAN, M. *Tehnologia dezvoltării culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPC „I. Creangă”, 2012. 240 p.
  49. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale. Studiu monografic asupra cadrelor didactice*. Chișinău: Tipografia UPC „I. Creangă”, 2010. 239 p.
  50. *Conseils scolaires de langue française en collaboration avec la Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Pédagogie numérique en action. Document de fondements pour les écoles et les conseils scolaires de langue française de l'Ontario et Pédagogie numérique en action. Recension des écrits et des entretiens virtuels*. 2014. [citat 04.01.2021]. Disponibil: <https://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca>
  51. COSMA, T. *Ședințele cu părinții în gimnaziu. Idei-suport pentru diriginți*. Ed. a II-a rev. Iași: Editura „Polirom”, 2008. 173 p.
  52. CRISTEA, S. *Conținuturile instruirii/procesului de învățământ*. Vol. 9. București: Editura „Didactica Publishing House”, 2018. 138 p.
  53. CRISTEA, S. *Conținuturile și formele generale ale educației*. Vol. 4. București: Editura „Didactica Publishing House”, 2017. 186 p.
  54. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Grupul Editorial „Litera Educațional”, 2002. 397 p.



55. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 311 p.
56. CRISTEA, S. *Finalitățile educației*. Vol. 3. București: Editura „Didactica Publishing House”, 2016. 134 p.
57. CRISTEA, S. *Formele de organizare a instruirii/procesului de învățământ*. Vol. 7. București: Editura „Didactica Publishing House”, 2017. 176 p.
58. CRISTEA, S. *Instruirea/procesul de învățământ*. Vol. 6. București: Editura „Didactica Publishing House”, 2017. 131 p.
59. CRISTEA, S. *Obiectivele instruirii/procesului de învățământ*. Vol. 8. București: Editura „Didactica Publishing House”, 2018. 150 p.
60. CRISTEA, S. *Pedagogia. Științele pedagogice. Științele educației*. Vol. 1. București: Editura „Didactica Publishing House”, 2016. 108 p.
61. CRISTEA, S. Perfecționarea cadrelor didactice. In: *Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională*, 2001, Nr. 3 (7), pp. 69-71.
62. CROS, F. *L'innovation à l'école. Forces et illusions*. Paris: PUF, Édicateur, 1993. 233 p.
63. CUCOȘ, C. *Pedagogie*, ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006. 464 p.
64. CUZNEȚOV, L. Referențialul axiologic comun al educației formale, nonformale și informale. In: *Educația integrală: Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Tipogr. „Cavaioli”), 2015, pp. 75-106.
65. DANDARA, O. *Conceptualizarea ghidării carierei în contextul educației permanente*. Teză de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău, 2012. 280 p.
66. DANDARA, O. Proiectarea carierei de către femei: rezultat al influenței contextului nonformal și informal. In: *Studia Universitatis Moldaviae* (Seria „Științe ale Educației”), 2020, Nr. 9 (139), pp. 3-8.
67. DANDARA, O. *Proiectarea carierei: dimensiuni ale demersului educațional*. Chișinău: CEP USM, 2009. 189 p.
68. *Date cheie privind cadrele didactice și conducătorii de școli din Europa*. Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2018. Raport Eurydice. Luxemburg: Oficiul pentru publicații al Uniunii Europene, 2018, pp. 60-61. [citat 04.01.2021]. Disponibil: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
69. DAVE, R.H. *Educația permanentă și curriculumul școlar*. Hamburg: Institutul pentru Educație, 1973. 388 p.
70. *Declarația miniștrilor europeni ai educației și formării profesionale și a Comisiei Europene privind întărirea cooperării europene în domeniul formării profesionale*. Copenhaga, 29-30 noiembrie 2002. 4 p. [citat 04.01.2021]. Disponibil: [https://www.tvet.ro/Anexe/2.Anexe/Copenhaga\\_ro.pdf](https://www.tvet.ro/Anexe/2.Anexe/Copenhaga_ro.pdf)
71. *Définir les compétences du 21<sup>e</sup> siècle pour l' Ontario: Compétences du 21<sup>e</sup> siècle*. Document de réflexion, 2016. 67 p. [citat 04.01.2021]. Disponibil: [http://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca/wpcontent/uploads/2016/02/Ontario-21st-century-competencies-foundation-FINALFR\\_AODA\\_EDUGAINS\\_Feb-19\\_16.pdf](http://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca/wpcontent/uploads/2016/02/Ontario-21st-century-competencies-foundation-FINALFR_AODA_EDUGAINS_Feb-19_16.pdf)
72. DEMAILLY, L. Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels. In: *Recherche et formation*, n° 10, Paris, INRP, 1991, pp. 23-36.

73. DEWEY, J. Copilul și curriculumul școlar. In: *Trei scrieri despre educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977. 287 p.
74. DEWEY, J. *Fundamente pentru o știință a educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A. 1992. 363 p.
75. DIACONU, M.; JINGA, I.; CIOBANU, O. et al. *Pedagogie*. Cap. 14. Educația permanentă. București: Editura ASE, 2004. 604 p.
76. DUMITRESCU, Gh.; MANOLACHE, A.; ROSIANU, A. *Pedagogia socială. Știința educației permanente a maselor de adulți*. București: Editura Politică, 1972. 399 p.
77. DUMITRU, I.AI. (coord.) *Calitatea formării personalului didactic*. Timișoara: Editura „Mirton”, 2007. 354 p.
78. DUMITRU, I.AI. *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice*. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Editura „Polirom”, 2008. 332 p.
79. DUPOUEY, P. *L'approche qualité en éducation et formation continue*. Paris: Les Éditions d'organisation, 1992. 219 p.
80. ESBROECK, R.V. *Teorii ale dezvoltării carierei*. Institutul de Științe Pedagogice. București, 2001.
81. *Faire croître le succès. Évaluation et communication des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario, première édition, 1<sup>re</sup> – 12<sup>e</sup> année, 2010*, pp. 30-40. [citat 01.12.2017]. Disponibil: <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/growSuccessfr.pdf>
82. FARLA, T.; CIOLAN, L.; IUCU, R. *Analiza nevoilor de formare. Ghid pentru pregătirea datelor analizei nevoilor de formare în școli*. București: Editura „Atelier Didactic”, 2007. 96 p.
83. FERNANDEZ, J.A. La formation permanente: une redécouverte. In: *Recherche et formation*, 1995, n° 18, pp. 45-55.
84. FOLEY, G. *Dimensions of Adult Learning. Adult Education and Training in a Global Era*. England: Open University Press, 2004. 335 p.
85. GAGNE, R.M. *Condițiile învățării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975. 336 p.
86. GAGNE, R.M.; BRIGGS, L.J. *Principii de design și instruire*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977. 285 p.
87. GALPERIN, P.I. Intellectual capabilities among older preschool children. On the problem of training and development. In: W. W. Hartup (Ed.). *Review of child development research*. Vol. 6. Chicago: University of Chicago, pp. 526-546.
88. GARȘTEA, N.; CALLO, T.; GRANACI, L. *Ora de dirigenție. Ghid pentru elevi și profesori*. Chișinău: Editura „Epigraf”, 2011. 184 p.
89. GHEGUȚ, A. *Management general și strategic în educație: Ghid practic*. Iași: Editura „Polirom”, 2007. 232 p.
90. GINZBERG, E. Toward a Theory of Occupational Choice. In: *Journal of Counseling & Development*, April 1952, Volume 30, Issue 7, pp. 491-494.
91. GUȚU, VI. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM. 2013. 508 p.
92. GUȚU, VI.; BÎRNAZ, N.; DANDARA, O. *Cadrul de referință al curriculumului universitar*. Chișinău: CEP USM, 2015. 128 p.
93. GUȚU, VI.; MURARU, E.; DANDARA, O. *Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar. Ghid metodologic*. Chișinău: CEP USM, 2003. 87 p.

94. HADÎRCĂ, M. *Conceptualizarea evaluării competențelor comunicative și literare ale elevilor*. Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, 2006. 26 p.
95. HOLDEVICI, I. *Psihoterapii scurte*. București: Editura „Ceres”. 2000.
96. HOLLAND, J.L. *Making Vocational Choice. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. Psychological Assessment Resources. Odessa, FL, 1992. 211 p.
97. HOUPERT, D. En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles? In: *Cahiers pédagogiques*, septembre 2005, vol. 435. [citat 01.10.2015]. Disponibil: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/En-quoi-la-formation-continue-des-enseignants-contribue-t-elle-au-developpement-des-competences-professionnelles>
98. HUNCĂ, M. *Formări profesionale continue ale cadrelor didactice centrate pe interconexiunea nevoilor personale și instituționale*. Autoreferatul tezei de doctor în științe pedagogice. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic USM, 2016. 27 p.
99. IOJA, I. *Formarea continuă a cadrelor didactice debutante de specialitate Matematică*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2020. 92 p.
100. IOSIFESCU, Șt. *Managementul programelor de formare a formatorilor. Ghid metodologic*. Partea I. București, 1999. 96 p.
101. IUCU, R.B. *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*. Ed. a II-a revăzută și adăugită. Iași: Editura „Polirom”, 2008. 224 p.
102. IUCU, R. Cercetare și dezvoltare în formarea cadrelor didactice. Aplicații pentru procesele de dezvoltare profesională. In: materialele Simpozionului *Profesionalizarea carierei didactice din perspectiva educației permanente*. București. Universitatea din București: CNFP, 2008. [citat 04.01.2021]. Disponibil: [http://cis01.ucv.ro/DPPD/cariera\\_didactica.pdf](http://cis01.ucv.ro/DPPD/cariera_didactica.pdf)
103. IUCU, R.B.; PĂNIȘOARĂ; I.-O. *Formarea personalului didactic. Raport de cercetare 1*. București: CNPP-MEN, 1999. 96 p.
104. IUCU, R. *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. București: Editura „Humanitas Educațional”, 2004. 164 p.
105. IUCU, R. *Instruirea școlară*. Iași: Editura „Polirom”, 2008. 222 p.
106. IUCU, R. *PROIECT: Patru exerciții de politică educațională în România Tema II. Formarea cadrelor didactice – versiune de lucru*. București, 2005. 31 p. [citat 04.01.2021]. Disponibil: <https://danagavreliuc.files.wordpress.com/2011/10/romita-iucu-diagnoza-formarea-cd.pdf>
107. JABLIN, F.M.; PUTNAM, L.L. *The New Handbook of Organizational Communication*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc., 2001. 820 p.
108. JIGĂU, M. (coord.) *Formarea profesională continuă în România*. București: IȘE, 2008. 260 p. [citat 04.01.2021]. Disponibil: [www.ise.ro](http://www.ise.ro)
109. JINGA, I.; ISTRATE, E. (coord.) *Manual de pedagogie*, ediția a II-a. București: Editura „ALL”. 2006. 567 p.
110. JOITA, E. *Instruirea constructivistă – o alternativă*. București: Editura „Aramis”, 2006. 178 p.
111. JOITA, E. *Management educațional. Profesorul-manager: roluri și metodologie*. Iași: Polirom, 2000. 232 p.
112. JOIȚA, E. (coord.) *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Material*

- suport pedagogic pentru studenții – viitori profesori (II). București: EDP, 2007. 220 p. [citată 04.01.2021]. Disponibil: <https://www.academia.edu/19516968/>
113. JOIȚA, E. *Didactica aplicată. Învățământul primar. Partea I*. Craiova: Editura „Gheorghe Alexandru”, 1994. 200 p.
  114. JOIȚA, E. *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv – constructivistă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. 399 p.
  115. JOIȚA, E. *Instruirea constructivistă*. București: Editura „Aramis”, 2006. 320 p.
  116. JONNAERT, Ph.; ETTAYEBI, M.; DEFISE, R. *Curriculum și competențe: un cadru operațional*. Trad. din fr. Iulia Mateiu. Cluj-Napoca: Editura „ASCR”, 2010. 125 p.
  117. JOYCE, B.; WEIL, M. *Models of Teaching*. New York: Prentice Hall Inc., 1996. 478 p.
  118. *La formation initiale et continue des enseignants: Allemagne, Angleterre, Finlande. Synthèse documentaire*. Centre de ressources et d'ingénierie documentaires, juillet 2012. 35 p. [citată 04.01.2021]. Disponibil: [www.ciep.fr/CRID](http://www.ciep.fr/CRID)
  119. LEFTER, L. *Formarea cadrelor didactice din perspectiva paradigmei educaționale centrate pe elev*. Autoreferatul tezei de doctor în științe pedagogice. Chișinău: CEP USM, 2018. 29 p.
  120. LEGENDRE, M.-F. La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changements en profondeur. In: Audigier F., Tutiaux-Guillon N. (Eds), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles: De Boeck Université, 2008, pp. 27-50.
  121. LEMENI, G.; MICLEA, M. *Consiliere și orientare: ghid de educație pentru carieră*. Cluj-Napoca: Editura „ASCR”, 2010. 258 p.
  122. MACIUC, I. Nevoia de profesori reflexivi și profesionalizarea didactică. In: Voiculescu F. (coord.) *Schimbări de paradigmă în științele educației*. Cluj-Napoca: Editura „Risoprint”, 2005.
  123. MAGER, R. *Comment définir les objectifs pédagogiques?* Paris: Gauthier Willars, 1972. 192 p.
  124. MANOLESCU, M. Pedagogia competențelor – o viziune integratoare asupra educației. In: *Revista de pedagogie*, nr. 58 (3), 2010, pp. 53-65.
  125. MÂNDÂCANU, V. *Etica pedagogică*. Chișinău: Editura „Lyceum”, 2001. 243 p.
  126. MEIRIEU, Ph. *Faire l'école, faire la classe: Démocratie et pédagogie*. Paris: ESF, 2011. 205 p.
  127. MIH, V. *Psihologie educațională*. Volumul 1. Cluj-Napoca: Editura „ASCR”, 2010. 591 p.
  128. MINDER, M. *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Editura „Cartier educațional”, 2003. 360 p.
  129. MINDER, M. *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare*. Cluj-Napoca: Editura „ASCR”, 2011. 392 p.
  130. *Mini ghid pentru formarea de formatori*. București 2012, 52 p. [citată 04.01.2021]. Disponibil: <http://www.anfp.gov.ro/R/Doc/2020/Proiecte/Manuale/Ghid%20%20formare%20formatori,%202012.pdf>
  131. MOGONEA, F.R. *Pedagogie pentru viitorii profesori*. Craiova: Editura „Universitaria”, 2010. 221 p. [citată 04.01.2021]. Disponibil: [http://cis01.ucv.ro/DPPD/seminar\\_mogonea\\_remus.pdf](http://cis01.ucv.ro/DPPD/seminar_mogonea_remus.pdf)

132. MORISSETTE, D.; GINGRAS, M. *Enseigner de attitudes? Planifier. Intervenir. Évaluer*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1989. 193 p.
133. National Research Council. *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century* (synthèse du rapport). Washington, DC: National Academies Press, 2012. 4 p. [citat 04.01.2021]. Disponibil: [http://sites.nationalacademies.org/cs/groups/dbasssite/documents/webpage/dbasse\\_070895.pdf](http://sites.nationalacademies.org/cs/groups/dbasssite/documents/webpage/dbasse_070895.pdf)
134. NEACȘU, I. *Învățarea academică independentă. Ghid metodologic*. București. 2006, 76 p.
135. NEACȘU, I. *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*. Iași: Editura „Polirom”, 2015. 320 p.
136. NEACȘU, I. *Motivație și învățare*. București: EDP, 1978. 234 p.
137. NEACȘU, I. *Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă: ipoteze, conexiuni, mecanisme*. Iași: Editura „Polirom”, 2019. 191 p.
138. NECULAU, A. *Educația adulților. Experimente românești*. București: Editura „Collegium”, 2002. 224 p.
139. NEGREȚ-DOBRIDOR, I. *Teoria generală a curriculumului educațional*. Iași: Editura „Polirom”, 2008. 440 p.
140. NEGURĂ, I.; PAPUC, L.; PÂSLARU, VI. *Curriculum psihopedagogic universitar de bază*. Chișinău: Fundația Soros–Moldova, 2000. 174 p.
141. NICULESCU, R.M. *Formarea formatorilor*. București: Editura „ALL Educațional”, 2000. 286 p.
142. OPREA, C. *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006. 301 p.
143. *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*. Québec, Ministère de l'Éducation, 1999. 22 p. [citat 04.01.2021]. Disponibil: [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/ChoisiPlutotQueSubirChangementOrienFormContinuePersEns\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/ChoisiPlutotQueSubirChangementOrienFormContinuePersEns_f.pdf)
144. PALOȘ, R.; SAVA, S.; UNGUREANU, D. *Educația adulților: baze teoretice și repere practice*. Iași: Editura „Polirom”, 2007. 344 p.
145. PANIȘ, A. Drepturi versus libertăți în contextul educației. In: *Univers Pedagogic*, 2017, Nr. 4(56), pp. 3-10.
146. PANIȘ, A. *Deciziunea managerială în profesionalizarea cadrului didactic*. Chișinău: „Print-Caro” SRL, 2010. 145 p.
147. PANIȘ, A. Etica și moralitatea în cadrul educației de azi. In: *Revistă de științe socioumane*, 2016, nr. 3(34), pp. 73-83.
148. PANȚURU, S.; VOINEA, M.; NESȘOI, D. *Teoria și metodologia instruirii: teoria și metodologia evaluării*. Brașov: Editura Universității „Transilvania”, 2008. 334 p.
149. PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, L.; PERRENOUD, Ph. (Eds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* 3e édition. De Boeck Université, 2001. 322 p.
150. PĂUN, E. *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*. Iași: Editura „Polirom”, 2017. 232 p.
151. PĂNIȘOARĂ, I.-O. *Profesorul de succes: 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Editura „Polirom”, 2015. 245 p.

152. PÂSLARU, VI.; CALLO, T.; SILISTRARU, N. et al. *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare*. Coord. șt.: Maria Hadîrcă. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print Caro” SRL), 2011. 182 p.
153. PÂSLARU, VI. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Chișinău: Editura „Museum”, 2001. 311 p.
154. PÂSLARU, VI. *Principiul pozitiv al educației. Studii și eseuri pedagogice*. Chișinău: Editura „Civitas”, 2003. 320 p.
155. PÂSLARU, VI. et al. *Construcție și dezvoltare curriculară. Partea I. Cadrul teoretic*. Chișinău: F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2005. 176 p.
156. PÂSLARU, VI. et al. *Construcție și dezvoltare curriculară. Partea II. Ghid metodologic*. Chișinău: F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2005. 176 p.
157. PELLEGRINO, J.W.; HILTON, M.L. *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Research Council, Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academies Press, 2012. 256 p.
158. PERETTI, A. De; LEGRAND, J.A.; BONIFAIE, J. *Tehnici de comunicare*. Iași: Editura „Polirrom”, 2001. 392 p.
159. PERETTI, A. De. *Pensée et vérité de Carl Rogers*. Toulouse: „Privat”, 1974. 220 p.
160. PERRENOUD, Ph. *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles: „De Boeck”, 1998. 224 p.
161. PERRENOUD, Ph. *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF editeur, 2011. 125 p.
162. PETICILĂ, M. *Educația 2030 – Obiectivele României în strategia UNESCO, după ce țara a ratat țintele 2020*. edupedu.ro, 3 ianuarie 2020. [citată 04.01.2021]. Disponibil: <https://www.edupedu.ro/educatia-2030-obiectivele-romaniei-in-strategia-unesco-dupa-ce-tara-a-ratat-tintele-2020-descarca-planuri-de-lectii-pentru-gradinita-scoala-primara-gimnaziu-si-liceu-cu-exemple-de-dezvoltare-dur/>
163. PETROVSKI, N. *Învățarea pragmatică a istoriei*. Chișinău: Editura „Print-Caro” SRL, 2012. 256 p.
164. PIETTRE, F. *Réflexions sur les stratégies de formation continue des enseignants dans les différents pays de la Communauté européenne: synthèse de douze cas*. In: *Analyse des stratégies de formation continue des enseignants dans les différents pays de la Communauté économique européenne: séminaire Thessalonique*, 10-12 novembre 1988. Athènes: Ministère de l'Éducation Nationale et des Cultes, 1988, p. 10.
165. PLANCHARD, E. *Cercetarea în pedagogie*. București: EDP, 1978.
166. POGOLȘA, L.; CRUDU, V. (coord.) *Cadrul de Referință a Curriculumului Național*. Chișinău: „Lyceum” (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 2017. 104 p.
167. POGOLȘA, L. *Teoria și praxiologia managementului curriculumului*. Chișinău: Editura „Lyceum”, 2013. 368 p.
168. POGOLȘA, L.; AFANAS, A. (coord. șt.); VICOL, N. et al. *Formarea profesională continuă în Republica Moldova: un studiu comprehensiv privind sistemul de formare*

profesională continuă a cadrelor didactice. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Tipogr. „Impressum”), 2017. 80 p.

169. POGOLȘA, L.; AFANAS, A. et al. Metodologia de normare a activității științifico-didactice a personalului angajat în instituțiile furnizoare de formare profesională continuă. In: *Univers Pedagogic*, 2017, Nr. 1, pp. 54-62.
170. POGOLȘA, L.; AFANAS, A.; VICOL, N. et al. *Planul-cadru pentru studii de calificare suplimentară și de recalificare profesională*. Chișinău: „Lyceum” (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 2018. 24 p.
171. POGOLȘA, L.; AFANAS, A.; VICOL, N. et al. *Regulament-cadru cu privire la normarea activității științifico-didactice în formarea profesională continuă a cadrelor didactice/de conducere*. Chișinău: „Lyceum” (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 2018. 20 p.
172. POGOLȘA, L.; AFANAS, A.; VICOL, N. et al. *Metodologia de elaborare și evaluare a programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice*. Chișinău: „Lyceum” (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 2018. 60 p.
173. POGOLȘA, L.; BUCUN, N. (coord.) *Standarde de calitate ale instituțiilor de învățământ general și instrumente de evaluare aferente acestora*. Chișinău: „Cavaioli”, 2015. 71 p.
174. POGOLȘA, L.; AFANAS, A.; VICOL, N. et al. *Formarea profesională continuă. Acte normative și de reglementare. Compendiu*. Chișinău: „Lyceum” (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 2018. 104 p.
175. POTOLEA, D. (coord.) *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Editura „Polirom”, 2002. 248 p.
176. POTOLEA, D. Conceptualizarea curriculumului. O abordare multidimensională. In: PĂUN, E. *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*. Iași: Editura „Polirom”, 2017. 232 p.
177. *Programul Național pentru dezvoltarea resurselor umane în învățământul general din Republica Moldova 2016-2020*. Chișinău, 2016. 50 p.
178. RYCHEN, D.S.; SALGANIC, L.; KEZ, H. *Competences for a Successful Live and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber, 2003. 205 p.
179. SCHIPOR, M.D. Formarea cadrelor didactice – definire și re-definire în contextul educativ actual. In: *Revista română de studii culturale*, 2003, Nr. 1, pp. 48-78. [citat 04.01.2021]. Disponibil: [http://roscir.goldenideashome.com/archive/2003\\_1-2/6DoinaSchipor2003.pdf](http://roscir.goldenideashome.com/archive/2003_1-2/6DoinaSchipor2003.pdf)
180. SILISTRARU, N. *Vademecum în pedagogie (Pedagogia în tabele și scheme)*. Material didactic. Chișinău: CE USM, 2004. 167 p.
181. SILISTRARU, N. *Valori ale educației moderne*. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2006. 176 p.
182. SILISTRARU, N.; GOLUBIȚCHI, S. Cultura profesională a cadrului didactic. In: *Acta et commentationes („Științe ale Educației”)*, 2013, Nr. 2(3), p. 162-169.
183. ȘERBĂNESCU, L. *Formarea profesională a cadrelor didactice – repere pentru managementul carierei*. București: Editura „Printech”, 2011. 234 p.
184. ȘERBĂNESCU, L.; BOCOȘ, M.-D.; IOJA, I. *Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice*. Ghid practic. Iași: Editura „Polirom”, 2020. 278 p.

185. ȘOITU, L. *Pedagogia comunicării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 273 p.
186. ȚIBU, S.; GOIA, D. (coord.) *Parteneriatul școală-familie-comunitate*. București: Editura Universitară, 2014. 119 p.
187. VĂIDEANU, G. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică, 1988. p. 140.
188. VICOL, N. *Personalitatea profesională și demnitatea umană ale cadrului didactic*. Monografie. Chișinău: Totex-Lux, 2019. 338 p.
189. VICOL, N. *Valori psihopedagogice și psiholingvistice ale comunicării interpersonale*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007. 140 p.
190. VICOL, N.; BUTNARU, C. *Formarea continuă a cadrelor didactice: nevoi și priorități de dezvoltare profesională*. Monografie. Coord. șt.: L. Pogolșa. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2019. 360 p.
191. VOICULESCU, F. *Abordarea prin competențe*. In: Voiculescu F. (coord.) *Elaborarea programului de formare în domeniul specialității (suport de curs în cadrul proiectului Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior, perioada 01.11.2010 – 31.10.2013)*.
192. VRABII, V. *Dimensiuni psihosociale ale dezvoltării personale ale cadrului didactic*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2019. 212 p.
193. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. (Классическая учебная книга). Москва: „Смысл”, Академия, 2005. 352 с.
194. СЕРГИЕНКО, А.Ю. *Компаративный анализ профессиональных стандартов педагога в России и за рубежом*. In: *Человек и образование (Санкт-Петербург)*, 2018, № 4 (57), с. 184-191.

#### **Documente de politică educațională și normative:**

195. \*\*\**Codul Educației*. Publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial al Republicii Moldova Nr. 319-324, art. Nr. 634; data intrării în vigoare: 23.11.2014 (cu modificările ulterioare: 2016, 2017, 2018, 2019). [citat 04.01.2021]. Disponibil: [www.mecc.gov.md](http://www.mecc.gov.md)
196. \*\*\**Concepția formării personalului din învățământul preuniversitar*, 2003, aprobat prin Hotărârea Colegiului nr. 6.1 din 03.04.03. [citat 04.01.2021]. Disponibil: [www.mecc.gov.md](http://www.mecc.gov.md)
197. \*\*\**Metodologia de elaborare a programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice*, aprobată prin ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 92 din 30.01.2019. [citat 04.01.2021]. Disponibil: [www.mecc.gov.md](http://www.mecc.gov.md)
198. \*\*\**Metodologia de elaborare și evaluare a programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice*, aprobată prin ordinul IȘE din 2017. [citat 04.01.2021]. Disponibil: [www.ise.md](http://www.ise.md)
199. \*\*\**Metodologia de elaborare a standardelor ocupaționale*, HG nr. 863 din 08.10.2014. [citat 04.01.2021]. Disponibil: [www.mecc.gov.md](http://www.mecc.gov.md)
200. \*\*\**Metodologia de elaborare, revizuire și validare a standardelor de calificare*. MECC, 2019. [citat 04.01.2021]. Disponibil: [www.mecc.gov.md](http://www.mecc.gov.md)
201. \*\*\**Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților*, aprobat prin Hotărârea de Guvern Nr. 193 din 24.03.2017. In: *Monitorul Oficial al Republicii Mol-*



- dova, 31.03.2017, Nr. 92-102, art. Nr. 266. [citat 04.01.2021]. Disponibil: [www.mecc.gov.md](http://www.mecc.gov.md)
202. \*\*\*Regulamentul de atestare a cadrelor de conducere din învățământul preșcolar, primar, special, complementar, secundar și mediu de specialitate, 2012. [citat 04.01.2021]. Disponibil: [www.mecc.gov.md](http://www.mecc.gov.md)
203. \*\*\*Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică, 2020. [citat 04.01.2021]. Disponibil: [www.mecc.gov.md](http://www.mecc.gov.md)
204. \*\*\*Regulamentul privind implementarea Standardelor de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general, 2009. [citat 04.01.2021]. Disponibil: [www.mecc.gov.md](http://www.mecc.gov.md)
205. \*\*\*Regulamentul privind validarea educației nonformale și informale, aprobat de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, ordin nr. 65 din 24.01.2019. [citat 04.01.2021]. Disponibil: [www.mecc.gov.md](http://www.mecc.gov.md)
206. \*\*\*Standarde de competență profesională ale cadrelor de conducere din învățământul general. Chișinău, 2018. Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul ministrului educației nr. 1124 din 20 iulie 2018. 9 p. [citat 04.01.2021]. Disponibil: [www.mecc.gov.md](http://www.mecc.gov.md)
207. \*\*\*Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău, 2018. Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul ministrului educației nr. 1124 din 20 iulie 2018. 9 p. Disponibil: [www.mecc.gov.md](http://www.mecc.gov.md)
208. \*\*\*Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 Educația 2020, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 994 din 14.11.2014. [citat 04.01.2021]. Disponibil: [www.mecc.gov.md](http://www.mecc.gov.md)
209. \*\*\*Strategia sectorială de dezvoltare a educației pentru anii 2012-2020, 2014. Disponibil: [www.mecc.gov.md](http://www.mecc.gov.md)
210. \*\*\*Standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general, 2007. Disponibil: [www.mecc.gov.md](http://www.mecc.gov.md)
211. \*\*\*Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2030”, 2020. [citat 04.01.2021]. Disponibil: [www.gov.md](http://www.gov.md)

## CUPRINS

Lista abrevierilor .....	4
--------------------------	---

INTRODUCERE .....	5
-------------------	---

### Capitolul 1. CONCEPTE ȘI POLITICI ALE FORMĂRII PROFESIONALE CONTINUE A CADRELOR DIDACTICE

1.1. Semnificații teoretice ale conceptului de formare profesională continuuă .....	8
1.2. Relevanța valorică a politicilor de formare profesională continuă în contextul învățării pe tot parcursul vieții .....	16
1.2.1. <i>Reglementări privind formarea profesională continuă a personalului didactic / de conducere la nivel internațional</i> .....	16
1.2.2. <i>Reglementări normative privind formarea profesională continuă a cadrelor didactice / de conducere în Republica Moldova</i> .....	31
1.3. Formarea profesională continuă în contextul reformelor educaționale .....	38
1.4. Dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrului didactic în contextul învățării pe tot parcursul vieții .....	47

### Capitolul 2. FUNDAMENTE EPISTEMICE ALE FORMĂRII PROFESIONALE CONTINUE A CADRELOR DIDACTICE

#### ÎN CONTEXTUL PARADIGMELOR CONTEMPORANE

2.1. Abordări teoretice ale formării profesionale continue a cadrelor didactice .....	60
2.2. Principii și funcții ale formării profesionale continue a cadrelor didactice .....	86
2.3. Profesionalizarea cadrelor didactice – bază pentru formarea profesională continuă .....	103
2.4. Dezvoltarea profesională continuă și evoluția în carieră .....	115

### Capitolul 3. DETERMINĂRI PEDAGOGICE ALE FORMĂRII PROFESIONALE CONTINUE

3.1. Metodologia formării profesionale continue a competențelor cadrelor didactice .....	136
---	-----

3.2. Modelul pedagogic al formării profesionale continue a cadrelor didactice .....	145
3.3. Programele de formare profesională continuă a cadrelor didactice – instrument de dezvoltare a competențelor .....	155
3.4. Curriculumul programelor de formare profesională continuă.....	169
3.4.1. <i>Finalitățile programelor de formare profesională continuă</i> .....	183

**Capitolul 4. CONSTRUCTUL PRAXIOLOGIC  
AL FORMĂRII PROFESIONALE CONTINUE  
A CADRELOR DIDACTICE**

4.1. Contextul și designul experimentului pedagogic .....	199
4.2. Descrierea instrumentelor de cercetare și a produselor curriculare aplicate în experimentul pedagogic .....	213

<b>CONCLUZII GENERALE</b> .....	218
---------------------------------	-----

<b>BIBLIOGRAFIE</b> .....	221
---------------------------	-----

**Centrul Editorial „Univers Pedagogic”**

Redactor-șef:

**Stela Luca**

Redactor tehnic:

**Maria Bondari**

Redactor:

**Oxana Uzun-Negrescu**



---

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

**Afanas, Aliona.**

Formarea profesională continuă a cadrelor didactice: repere conceptuale și metodologice: Monografie / Aliona Afanas; coordonator științific: Lilia Pogolșa; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației. – Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2021 (Tipogr. „Print-Caro”). – 236 p.: fig., tab.

Referințe bibliogr.: p. 221-232 (211 tit.). – 50 ex.

ISBN 978-9975-56-878-4.

37.091

A 25

---

Tiparul executat la tipografia „Print Caro”  
str. Columna, 170, Chișinău



**Aliona AFANAS,**  
doctor în pedagogie, conferențiar universitar

**Preocupări științifico-didactice:**

– Educația adulților; Management educațional; Educație interculturală; Educație nonformală.

**Performanțe profesionale:**

– **Autor de curriculum** (2019); **expert și formator național** la implementarea Standardelor de competență profesională ale cadrelor manageriale/di-

dactice în învățământul general, MECC; conferirea titlului științific de **doctor în pedagogie** (2009); **conferențiar universitar** – Pedagogie generală, ANACEC (2018); **abilitare cu drept de conducător de doctorat** – 531.01 Teoria generală a educației, ANACEC (2019); **Secretar Științific** – Seminarul Științific de Profil și Consiliul Științific Specializat – 531.01. Teoria generală a educației (2016-2020).

**Publicații:**

– Autor și coautor a peste 70 de publicații: 2 monografii; coordonator la mai multe lucrări științifico-didactice: 1 metodologie, 1 studiu științific, 1 compendiu; articole și teze ale conferințelor naționale și internaționale, având ca subiect formarea profesională continuă a cadrelor didactice/manageriale la nivel național și internațional.

**Stagii de formare:** formări în domeniul educației adulților în Republica Moldova, Polonia, Armenia.

**Participarea la proiecte de cercetare-dezvoltare, inovare și transfer tehnologic** instituționale și internaționale:

- Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale;
- Reconceptualizarea formării continue a cadrelor didactice din perspectiva motivării de învățare pe tot parcursul vieții;
- Educația pentru schimbare din perspectiva axiologică,
- Paradigme, metode și tehnici de educație integrală în învățământul secundar general,
- Standardele de calitate în instituția de învățământ secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului și dezvoltarea instrumentelor aferente acestora.

**Formator național** la implementarea Standardelor de competență profesională ale cadrelor manageriale în învățământul general, 22 august 2016 – 26 august 2016, Ministerul Educației;

**Formator și expert** în pilotarea Standardelor de calitate și instrumentelor aferente acestora în învățământul secundar general pentru cadrele manageriale;

**Formare profesională internațională:**

Managementul bun – pregătire pentru rolul de formator din cadrul proiectului „Gestiunea bună, baza unei bune educații”, Varșovia, **Polonia** (2017).