

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Cu titlu de manuscris

CZU: 373.091(043.3)

NAGNIBEDA-TVERDOHLEB TATIANA

**DEZVOLTAREA PROCESUALĂ A FORMĂRII CONTINUE
A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL**

Specialitatea 531.01. Teoria generală a educației

Teză de doctor în științe pedagogice

Conducător științific _____

Cara Angela, doctor în
științe pedagogice,
conferențiar cercetător

Autor: _____

CHIȘINĂU, 2018

© Nagnibeda-Tverdohleb Tatiana, 2018

CUPRINS

ADNOTARE (română, rusă, engleză)	5
LISTA ABREVIERILOR	8
INTRODUCERE	9
1. CADRUL REFERENȚIAL AL POLITICILOR DE FORMARE CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL	
1.1.Politici de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul general în spațiul european	17
1.2.Coordonatele formării continue a cadrelor didactice din Republica Moldova	36
1.3. Concluzii la capitolul 1	49
2. DINAMICA DEZVOLTĂRII PROCESUALE A FORMĂRII CONTINUE A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL	
2.1.Nevoile de profesionalizare a cadrelor didactice corelate cu dezvoltarea procesuală a formării continue	51
2.2. Libertatea alegerii ca factor de dezvoltare procesuală	58
2.3. Persistența motivațională a comportamentului profesional	64
2.4.Condiții de dezvoltare și de rezultativitate a formării continue a cadrelor didactice	74
2.5. Concluzii la capitolul 2.....	88
3. ABORDAREA EXPERIMENTALĂ A DEZVOLTĂRII FORMĂRII CONTINUE A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL	
3.1. Situația dezvoltării procesuale a formării continue a cadrelor didactice	90
3.2.Actualizarea formării continue a cadrelor didactice prin prisma marketingului intern de formare.....	98
3.3.Aspecte ale formării continue a cadrelor didactice ca elemente de dezvoltare procesuală.....	108
3.4. Concluzii la capitolul 3	122
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	124
BIBLIOGRAFIE	128

ANEXE	140
Anexa 1. Testul inițial cu alegere multiplă.....	140
Anexa 2. Proba experimentală (A).....	142
Anexa 3. Proba experimentală (B).....	144
Anexa 4. Proba experimentală de validare	145
Anexa 5. Marketing intern de formare	146
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	147
CV-ul AUTOAREI	148

ADNOTARE

Nagnibeda-Tverdohleb Tatiana

Dezvoltarea procesuală a formării continue a cadrelor didactice din învățământul general, teză de doctor în științe pedagogice, Chișinău, 2018

Structura tezei: Introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 205 surse, 5 anexe, 139 pagini text de bază, 5 figuri, 9 tabele.

Publicații la tema tezei: Rezultatele cercetării au fost reflectate în 6 publicații științifice, dintre care 3 articole în reviste de profil, 2 comunicări la conferințe științifice internaționale.

Cuvinte-cheie: dezvoltare, procesual, formare continuă, marketing intern de formare, rezultativitate, folosibilitate, nevoi, motivație, libertate profesională.

Domeniul de studiu: Formarea continuă a cadrelor didactice.

Scopul lucrării: Elaborarea *Modelului dezvoltării procesuale a formării continue a cadrelor didactice* și aplicarea lui la nivelul învățământului general, verificarea și validarea datelor experimentale.

Obiectivele cercetării: Analiza concepțiilor, modelelor, viziunilor în domeniul formării continue privind deschiderile acestora spre dezvoltare (factori, condiții, cauze, influențe); examinarea procesului de formare continuă prin reliefarea componentei dezvoltative, inclusiv cea procesuală; valorizarea unor aspecte ale formării continue din perspectiva procesualității și folosibilității; reliefarea unei noi abordări a performării în procesul de formare continuă; semnificarea factorilor formării continue prin esențializarea acelor aspecte ce potențează rezultativitatea; proiectarea unor acțiuni analitice, pornind de la performativitatea cadrelor didactice ca rezultat al formării continue.

Noutatea științifică: Pornind de la *ideea procesualității*, care conferă coerență și finalitate actelor de formare, devenind factor de *mediere cauzală* a rezultatelor ce se obțin și care participă în mod esențial la reușita formării, se ajunge la elementul esențial în procesul de dezvoltare și anume cel de *marketing educațional*. Reieșind din specificul marketingului educațional, a fost argumentată necesitatea abordării *marketingului intern de formare*, care presupune o practică de formare continuă ce are ca obiectiv maxima eficiență a circuitului ideilor spre formabil prin implicarea proprie, acest fenomen fiind unul abordat inovativ în cercetarea de față.

Problema științifică importantă soluționată rezidă în conceptualizarea noțiunii de *marketing intern de formare* ca factor al dezvoltării procesului de formare continuă a cadrelor didactice, fapt care a contribuit la precizarea rolului fiecărui cadru didactic în propria formare continuă, în vederea direcționării acestui proces.

Semnificația teoretică constă în *formularea* tendințelor și a obiectivelor în domeniul formării continue prin sintetizarea principiilor europene ale formării continue, revizuirea formării continue din perspectivă postmodernă, ca *proces* de lungă durată, conceperea formării continue la cele trei nivele de referință (funcțional, structural, operațional), completarea formelor de perfecționare a personalului didactic, evidențierea interrelațiilor formării continue, precizarea factorilor de menținere a cadrelor didactice în actualitate, *reconceptualizarea* formării continue în învățământul general, revizuirea principiilor, racordarea formării continue la motivația cognitivă a cadrelor didactice.

Valoarea aplicativă a cercetării: Având ca bază reperele teoretice ale formării continue (caracteristici specifice, planuri, finalități plus), factorii intrinseci ai formării continue a cadrelor didactice: nevoile de profesionalizare, libertatea alegerii, motivarea; epigeneza dezvoltării, specificul marketingului educațional, abordarea noțiunii de *marketing intern de formare*, ca *factor al dezvoltării și rezultativității ca efect al dezvoltării*, a fost elaborat *Modelul de dezvoltare procesuală a formării continue a cadrelor didactice*, valoarea aplicativă a căruia a fost testată în cadrul experimentului pedagogic.

Implementarea rezultatelor științifice: școala primară-grădiniță nr.199 din Chișinău; Liceul Teoretic „L.Deleanu” din Chișinău; Liceul Teoretic ”Cehov” (atât la nivel de cadre didactice, cât și la nivel de copii/elevi).

АННОТАЦИЯ

Нагнибеда-Твердохлеб Татьяна

Процессуальное развития непрерывного образования для педагогических кадров
(доуниверситетского образования),

кандидатская диссертация педагогических наук, Кишинэу, 2018

Структура диссертации. Работа состоит из введения, трёх глав, выводов и рекомендаций, библиографии из 205 источников, 5 приложений, 139 страниц основного текста, 5 фигур, 9 таблиц.

Публикации диссертации: Результаты исследования были изложены в 6 научных публикациях, из которых 3 статьи в опубликованных в педагогических журналах, 2 научные доклады на международных конференциях.

Ключевые слова: развитие, процесс, непрерывное образование, внутренний маркетинг обучения, результативность, используемость, мотивация, профессиональная свобода.

Область исследований – непрерывное образование дидактических кадров.

Цель исследования: выработка Модели развития процесса непрерывного образования дидактических кадров и её применение на уровне доуниверситетского образования; проверка и валидация экспериментальных данных.

Задачи исследования: анализ концепций, разных позиций в области непрерывного образования относительно их открытостью к развитию (факторы, условие, причины, влияния); реконфигурация процесса непрерывного образования посредством выделения развивающего компонента, включительно и процессуального; валорификация некоторых аспектов непрерывного образования из перспективы их процессуальности и утильности; выделение нового видения перформативности в процессе непрерывного образования; значимости факторов непрерывного образования через выделение тех аспектов, которые ведут к результативности; проектирование аналитических действий отталкиваясь от перформативности дидактических кадров – как результат непрерывного образования.

Научная новизна базируется на идее *процессуальности*, которая заключается в том, что происходит сменяемость различных видов деятельности в постоянном взаимодействии, начиная от процесса формирования и подводя к результатам, которые приведут в конечном итоге к успеху в обучении. Этому будет способствовать образовательный маркетинг. Специфика образовательного маркетинга заключается в том, что его необходимо приближать к внутреннему маркетингу обучения, который предполагает непрерывность образования, направленного на максимальную эффективность различных идей, которые способствуют развитию собственных идей. В настоящем исследовании это явление можно считать инновационным.

Сущность научной проблемы заключается в концептуализации понятие внутреннего *маркетинга обучения*, как фактор развития непрерывного процесса образования учителей, что способствовало уточнить роль каждого учителя в собственной повышении квалификации.

Теоретическое значение работы заключается в формулировании тенденции и целей в области повышении квалификации синтезируя европейские принципы для повышения квалификации, пересмотр процесса повышении квалификации с постмодернистской перспективы как длительный процесс, проектирование повышении квалификации на трех уровнях (функциональный, структурный, операционный), заполнения форм для повышения квалификации дидактических кадров, выделение взаимоотношения в процессе непрерывного образования, уточнение факторов поддержания педагогических кадров в реальность, пересмотрение концепта непрерывного образования в доуниверситетское образование, пересмотр принципов, связь между непрерывного образования и когнитивная мотивация педагогических кадров.

Прикладное значение диссертации: на базе теоретических основ системы непрерывного образования (специфические особенности, цели, планы) и внутренних факторов непрерывного образования педагогических кадров (свобода выбора, мотивация, особенности образовательного маркетинга, фактор развития и результативности) была разработана *Модель развития процесса непрерывного образования дидактических кадров*, практическая значимость которой была проверена в ходе эксперимента.

Имплементация научных результатов была реализована в процессе преподавания в начальной школе – детский сад 199, Теоретический лицей «Л.Деляну», Теоретический лицей «Чехов», муниципии Кишинэу, на учителей и на учеников.

ANNOTATION

Nagnibeda-Tverdohleb Tatiana

The processive development of continuous training for teachers (from pre-university education), teaching science PhD thesis, Chişinău, 2018

Thesis structure: introduction, three chapters, conclusions and recommendations, bibliography from 205 sources, 5 annexes, 139 pages of main text, 5 figures, 9 tables.

Publications at the thesis theme: Research results were reflected in 6 scientific publications, including articles in profile magazines - 3, 2 communications at the international conferences.

Keywords: development, process, training, internal marketing training results, performing, usability, needs, motivation, professional freedom.

Study field: Training courses for teachers

The work purpose: elaboration of an model of training development process for teachers and it application to the pre-university education; verification and validation of the experimental results.

Research objectives: The analysis of the ideas about continuous training from the perspective of opening for development (factors, conditions, causes, influences); reconfiguration of the training process through the development component, including operational process; valorization of continuous training from the perspective of operational and useful aspects; outlining a new approach to the performance in the training process; redefinition of continuing education factors by highlighting those aspects that enhances the result; designing analytical actions, starting from the teachers' performance as a result of continuous training.

Scientific novelty: Starting from the idea of processuality, which gives coherence and finality to training, becoming a causal mediator of the results obtained and which essentially contributes to the success of the training, the essential element in the development process is the one educational marketing. Based on the specificity of educational marketing, the necessity of approaching the internal marketing, which presupposes a continuous training practice aiming at the maximum efficiency of the circuit of ideas to formable by its own involvement, has been argued, this phenomenon being an innovative approach in the present research.

Important scientific problem solved results in conceptualizing the concept of *internal marketing training* as a factor in the development process of continuous training for teachers, which help to clarify the role of each teacher in his/her own training so as to direct the process.

Theoretical significance is to formulate trends and targets in continuous trainings by synthesizing the European principles, review ongoing training of postmodern perspective as a long-term process, perception of continuous education at three levels of reference (functional, structural, operational) , completing the moods of teacher's training, highlighting interrelations continuing education, specifying factors keeping teachers in actuality, rethinking of continuous learning in pre-university education and reviewing the principles of connecting to cognitive motivation of teachers.

Applicative research value: taking the basic theoretical parts of continuous training (specific features, plans, plus finalities), intrinsic factors of continuing education of teachers: professionalization needs, choice, motivation; development *epic-genesis*, the specific of educational marketing, using the concept of *internal marketing training*, as a *factor of development* and *results as an effect of the development*, was developed the *Model of development process of continuous training for teachers*, applicative value which was tested in the pedagogical experiment.

Implementation of scientific results: Primary school-kindergarten no.199 from Chisinau; Theoretical Lyceum "LDeleanu" from Chisinau; Theoretical Lyceum "Cehov" even at teachers, as well as at children/students level.

LISTA ABREVIERILOR

MIF – Marketing Intern de Formare

VIE– valență /instrumentalitate/experiență

GM – grupa martor

GE – grupa experimentală

AC1 – aria curriculară 1 (Dezvoltarea personală, educația pentru familie și viața în societate)

AC2 – aria curriculară 2 (Educația prin arte)

AC3 – aria curriculară 3 (Dezvoltarea limbajului și comunicarea)

AC4 – aria curriculară 4 (Științe, cunoașterea mediului și cultura ecologică)

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei. Odată ca globalizarea, caracterizată printr-o extraordinară dezvoltare a informațiilor, a omeniilor și a bunurilor, atât materiale, cât și spirituale, întregul univers personal continuă, de câțiva ani, să se transforme cu o viteză de neimaginat.

În acest context, devine util, din punct de vedere euristic, examinarea unui domeniu prioritar al activității educaționale, și anume acel al educației permanente și al formării continue a cadrelor didactice, ca element component al acesteia, deoarece învățarea pe parcursul vieții este o necesitate prioritară a activității umane. Învățarea permanentă nu este doar unul din aspectele formării și educației, ci devine un principiu de bază în participarea de-a lungul vieții într-un context de învățare, resursele umane fiind o valoare de primă importanță a unei societăți a cunoașterii.

Participarea la educația și formarea continuă devine importantă absolut pentru toți cei angajați în câmpul muncii, iar îmbunătățirea tehnologiilor și contextelor educaționale reclamă o investiție semnificativă pentru modelarea competențelor.

Profesionalizarea cadrelor didactice, adică necesitatea de a spori competențele și de a trece la un statut superior al acestora, este un imperativ al timpului. Acest lucru oferă posibilitatea reabilitării laturii explicite și raționale a acțiunilor educative, pe care termenul de profesionalizare o presupune în mod explicit. Profesionalizarea cadrelor didactice devine un mod prin care aceștia sunt obligați să interiorizeze obiectivele de performanță stabilite și să ia decizii care le revin în concordanță cu politica generală a domeniului în care se integrează.

Universul științific al formării continue este capabil să atingă un grad destul de înalt, dacă acest aspect este abordat prin prisma alianței mereu înnoite între instrumente și sensuri, deoarece activitatea de cadru didactic se caracterizează prin reguli care sunt marcate și transformate de talentul fiecăruia.

O problemă importantă, de interes teoretic deosebit, ridicată de valabilitatea dezvoltării formării continue, adică aceea a modului în care este obiectivat procesul de formare continuă, este considerarea metodologică a acestei **dezvoltări procesuale**, originată în implicarea activă a cadrului didactic însuși în soluționarea problemelor de profesionalizare.

Este important să subliniem că mecanismele conceptuale menite să genereze o dezvoltare autentică sunt produse ale activității și pot fi înțelese mai bine printr-un excurs analitic la nivelul formării continue, ce are drept rezultat obținerea unor beneficii verbale și, selectiv, materiale, inclusiv obținerea gradelor didactice în rezultatul atestării didactice.

Cercetările în cadrul formării continue a cadrelor didactice din învățământul general, deși relevante prin efortul autorilor de a trata problematica în cauză, făcând să transpară specificul

procesului respectiv, mai puțin tratează problema prin *prisma relației* dintre aceste entități: dezvoltarea procesuală a formării continue a cadrelor didactice și promovarea la grad didactic. Această remarcă nu indică lipsa totală a relaționării, ci este o constatare prealabilă, în intenția de a aborda altfel problemele ce vizează formarea continuă a cadrelor didactice, fără a ignora ceea ce s-a realizat înainte. Formarea continuă a cadrelor didactice nu poate fi supusă la tot felul de experiențe, deoarece eventualele eșecuri pot fi corectate cu mult mai greu, formarea continuă fiind, de fapt, o investiție în oameni și de aceea nu poate da greș.

Pentru a putea întemeia anumite schimbări, preconizate de noile orientări în domeniu, putem invoca necesitatea de a face acest proces de formare continuă a cadrelor didactice mai performant și de a-l racorda la anumite cerințe europene.

Formarea continuă este un permanent proces de dezvoltare și invenție, o folosire rațională a mijloacelor disponibile, limitele formării, în principiu, fiind metodologice: prin tehnologii convenabile orice cadru didactic poate învăța la orice vârstă, important devine faptul cum poate fi organizat mediul pentru a se ajunge la rezultatele scontate. Formarea continuă are ca sarcină să rezolve și una din problemele cele mai actuale în învățământ, cea a incluziunii, apărută în anii 1970-1980, odată cu introducerea legislației internaționale care a influențat ulterior și legislația națională. Prin incluziune se înțelege, în temei, asimilarea unui elev în educația de masă, unde acesta se adaptează (sau nu) practicilor și curriculumului existent. Incluziunea pune accent pe faptul că sistemul educațional și școlile să se schimbe și să se adapteze pentru a răspunde nevoilor elevilor.

Strategia "Educația 2020", ca Strategie de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020, formulează ca direcție strategică diversificarea sistemului de învățare pe tot parcursul vieții, iar Codul Educației al Republicii Moldova prevede dezvoltarea competențelor din perspectivă personală (art. 123), fapt ce confirmă ideea necesității revizuirii multiplelor aspecte ale formării continue a cadrelor didactice din învățământul general.

Standardele de competență profesională a cadrelor didactice din învățământul general (2016) constituie un cadru 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, care au ca scop: consolidarea dimensiunii europene în domeniul educației și dezvoltării profesionale continue a cadrelor didactice; orientarea sistemului de dezvoltare profesională în conformitate cu cerințele pieței muncii și ale pedagogiei centrate pe elev; motivarea cadrelor didactice pentru învățare pe tot parcursul vieții; creșterea responsabilității a fiecărui cadru didactic pentru reușita propriei cariere profesionale; promovarea transparenței, recunoașterea competențelor și/sau a calificărilor.

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemelor de cercetare.

Consiliul European, desfășurat la Lisabona în 2000, marchează un moment decisiv în stabilirea direcției de acțiune în Uniunea Europeană.

În spațiul european cercetările în domeniul formării continue a cadrelor didactice sunt destul de diversificate, de la conceptualizarea acesteia până la diverse programe de formare: documente de politici, rapoarte, strategii [52], [60], [137], [145], [159], [170]; De Peretti [54]; Perrenaut Ph. [168, 169]; Beau D., care abordează valoarea formatorului [157]; Caspar P. care cercetează formarea continuă în Franța [158]; Houpert D. [165], Perron M. [167], Serreau [172] care abordează problematica formării continue a cadrelor didactice în diverse aspecte fundamentale: specific, perspective de dezvoltare, condiții etc. De asemenea, diverse sunt și cercetările specialiștilor din România: Boeru I. [11], Șoitu L. [149], privind educația adulților; Caster S., Mureșan P. [31]; Iucu R. [81] care abordează problematica formării personalului didactic; Joița E. [83-84] care cercetează formarea prin prisma constructivismului; Maciuc I. [92], Pânișoară I. [119-120] cu formarea formatorilor și a personalului didactic; standardele profesionale [144] etc.

Aspecte ale formării continue a cadrelor didactice au fost abordate în cercetările specialiștilor din Republica Moldova: Guțu Vl. se axează pe formarea competențelor cadrelor didactice, pe funcționalitate și eficiență [70-74]; Callo T. cercetează dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin prisma condițiilor, responsabilizării, conceptualizării, atitudinilor [17-24]; Cara A. abordează problematica formării/dezvoltării profesionale a cadrelor didactice în contextul calității, standardizării [25-30]; Pâslaru Vl. cercetează reconceptualizarea formării personalului din învățământul general, aspectul de reformare, de schimbare [121-124]; Andrițchi A. - managementului resurselor umane și dezvoltarea satisfacției profesionale [2-6]; Bucun N. [12-13] evidențiază problematica formării continue din perspectiva dezvoltării personalității; Baciuc S. [7] - din perspectiva educației adulților; Patrașcu D. se axează pe mentalitatea cadrelor didactice [114-115]; Cuznețov L. - din perspectivă axiologică [49-51]; Paniș A. abordează contextul profesionalizării cadrelor didactice [111-113]; Cojocaru-Boroșan M. investighează cultura emoțională a cadrelor didactice [40-41], Cojocaru V. se concentrează asupra aspectelor de management în formarea continuă, asupra calității acesteia [38-39] Dandara O. abordează orientările valorice, ca reper conceptual al formării profesionale [55]; Țvircun V. abordează capacitatea dinamică a cadrului didactic [151-152] etc.

Problema formării continue a cadrelor didactice a fost abordată și în cercetările specialiștilor din Federația Rusă, cum ar fi: dezvoltarea sistemului de formare continuă, Бокова Т.М. [176], Нейман С.Ю. [195], Якимов В.Н. [205]; modernizarea formării continue, Горшков М.К. [182];

definirea, Зайцева О.В. [185]; tehnologia educației adulților, Змеев С.И. [186], Кулюткин Ю.Н.[193], Касаткин С.Ф.[187], formarea continuă ca fenomen - Колесникова И.А. [191] etc.

Deși procesul de formare a cadrelor didactice la nivel național a înregistrat multe performanțe și se află la o etapă de progresare, sunt depistate și un șir de probleme, printre care: aprecierea subiectivă a rezultatelor; activitățile prezentate de obicei poartă un caracter academic, insuficient sunt valorificate posibilitățile centrelor de formare nestatale etc.

Prin urmare, astăzi, când societatea avansează rapid ca funcționalitate, pentru a realiza cu succes dezideratele formării continue a cadrelor didactice din învățământul general, este nevoie de a dinamiza ritmul de dezvoltare procesuală, este necesar ca această activitate să fie reformată, pe cât e posibil, în vederea parcurgerii noului demers formativ, educațional și social prin implicarea personală a cadrului didactic, fapt ce constituie problema cercetării.

Scopul cercetării: Elaborarea *Modelului dezvoltării procesuale a formării continue a cadrelor didactice* și aplicarea lui la nivelul învățământului general, verificarea și validarea datelor experimentale.

Obiectivele cercetării:

- Analiza concepțiilor, metodelor, viziunilor în domeniul formării continue privind deschiderile acestora spre dezvoltare (factori, condiții, cauze, influențe).
- Examinarea procesului de formare continuă prin reliefarea componentei dezvoltative, inclusiv cea procesuală.
- Valorizarea unor aspecte ale formării continue din perspectiva procesualității și folosibilității.
- Reliefarea unei noi abordări a performării în procesul de formare continuă;
- Semnificarea factorilor formării continue prin esențializarea acelor aspecte ce potențează rezultativitatea.
- Proiectarea unor acțiuni analitice, pornind de la performanța cadrelor didactice ca rezultat al formării continue.

Problema științifică importantă soluționată rezidă în conceptualizarea noțiunii de *marketing intern de formare* ca factor al dezvoltării procesuale a formării continue a cadrelor didactice, fapt care a contribuit la precizarea rolului fiecărui cadru didactic în propria formare continuă, în vederea direcționării moderne a acestui proces.

Noutatea științifică: Pornind de la *ideea procesualității*, care conferă coerență și finalitate actelor de formare, devenind factor de *mediere cauzală* a rezultatelor ce se obțin și care participă în mod esențial la reușita formării, se ajunge la factorul esențial în dezvoltarea procesuală și anume cel de *marketing educațional*. Reieșind din specificul marketingului educațional, a fost argumentată necesitatea abordării **marketingului intern de formare**, care presupune o practică de formare continuă ce are ca obiectiv maxima eficiență a circuitului ideilor spre formabil prin implicarea proprie, acest fenomen fiind unul abordat inovativ în cercetarea de față.

Importanța teoretică a tezei constă în *formularea* tendințelor și a obiectivelor în domeniul formării continue prin sintetizarea principiilor europene ale formării continue, revizuirea formării continue din perspectivă postmodernă, ca *proces* de lungă durată, conceperea formării continue la cele trei nivele de referință (funcțional, structural, operațional), completarea formelor de perfecționare a personalului didactic, evidențierea interrelațiilor formării continue, precizarea factorilor de menținere a cadrelor didactice în actualitate, tratarea formării continue ca un drept profesional, *definirea* formării continue ca ansamblu de activități și de practici care cer implicarea cadrelor didactice pentru amplificarea propriilor cunoștințe, perfecționarea competențelor, analiza și dezvoltarea atitudinilor profesionale, evidențierea coordonatelor de bază ale formării continue. Tot aici se înscrie *reconceptualizarea* formării continue în învățământul general care valorifică mai multe domenii adiacente: interesul și nevoile cadrelor didactice, schimbările de modele, revizuirea principiilor (completarea cu principiul experiențialității, constructivității, anticipării și previziunii nevoilor de formare continuă, participării active și aplicativității), racordarea formării continue cu motivația cognitivă a cadrelor didactice. Au fost analizate *nevoile de formare continuă*, care au statutul de *premise de obiectivizare* a procesului de formare continuă. Prin *sintetizarea* opiniilor privind libertatea în raport cu noțiunile de *responsabilitate, alegere, lipsa constrângerii, impunere, liberul arbitru, respect, alternative se proiectează o linie de acțiune strategică* în asumarea libertății cadrelor didactice în alegerea propriului traseu de formare continuă.

Valoarea aplicativă a cercetării: având ca bază reperele teoretice ale formării continue (caracteristici specifice, planuri, finalități), plus factorii intrinseci ai formării continue a cadrelor didactice: nevoile de profesionalizare, libertatea alegerii, motivarea; epigeneza dezvoltării, specificul **marketingului educațional**, abordarea noțiunii de *marketing intern de formare*, ca *factor al dezvoltării și rezultativității ca efect al dezvoltării*, a fost elaborat Modelului de dezvoltare procesuală a formării continue a cadrelor didactice, **valoarea aplicativă a căruia a fost testată în cadrul experimentului pedagogic.**

Implementarea rezultatelor științifice: școala primară-grădiniță nr.199 din Chișinău; Liceul Teoretic „L. Deleanu” din Chișinău; Liceul Teoretic ”Cehov” (atât la nivel de cadre didactice, cât și la nivel de copii/elevi).

Aprobarea rezultatelor. Ideile de bază ale cercetării au fost expuse în comunicările la următoarele conferințe științifice: din cadrul Institutului de Științe ale Educației din 2016 (*Marketingul intern ca o condiție de dezvoltare a procesului de formare continuă a cadrelor didactice*, Conferința Internațională: ”Institutul de Științe ale Educației: istorie, performanțe, personalități (1941-2016)”, Chișinău, noiembrie, 2016) și UPS ”Ion Creangă” din Chișinău din 2008 (*Formarea profesională – factor de schimbare a învățământului de tip european*, Conferința Internațională, UPS ”Ion Creangă” din Chișinău, Facultatea de Pedagogie – 50 de ani de la fondare, octombrie, 2008), 2016 (*Nevoile de profesionalizare ale cadrelor didactice, corelate cu procesul de formare continuă*, Revista de științe socio-umane. Chișinău, nr. 3 (34), 2016), de asemenea, în cadrul ședințelor catedrei de specialitate.

Publicații la tema tezei: Rezultatele cercetării au fost reflectate în 6 publicații științifice, dintre care 3 articole în reviste de profil, 2 comunicări la conferințe științifice internaționale.

Structura tezei: Introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 205 surse, 5 anexe, 139 pagini text de bază, 5 figuri, 9 tabele.

Cuvinte-cheie: dezvoltare, procesual, formare continuă, marketing intern de formare, rezultativitate, performare, folosibilitate, nevoi, motivație, libertate profesională.

Sumarul compartimentelor tezei

Capitolul 1, intitulat „Cadrul referențial al politicilor de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul general”, este dedicat, cu precădere, analizei procesului de formare continuă a cadrelor didactice din spațiul european și din Republica Moldova. Analiza literaturii de specialitate (Noye D., Piveteau J., [109], Perrenout M. [168, 169], Vaniscotte F. [173], Capra L., Arpin L. [160], Altete M. [156], Cristea S. [45, 46], Macavei E. [91], Panait A. [110], Jinga I. [82], Niculescu R. [108], Callo T. [17-24], Guțu Vl. [70-74], Pâslaru Vl. [121-124], Paniș A. [111-113], Cara A. [25-30] etc.) și a documentelor în domeniu (Consiliul European de la Lisabona, comunicările și rapoartele Comisiei Europene din 2005, 2010 etc., Memorandumul asupra învățării permanente [94], Metodologia formării continue a personalului didactic din învățământul general [95]) într-un număr substanțial, ilustrează că procesul de formare continuă este un fenomen complex și dinamic, în care cadrele didactice și-au depășit condiția, dobândind autonomia profesională de acțiune și trasându-și propriul itinerar de formare continuă. Capitolul nu este o trecere în revistă a unor idei privind formarea continuă a cadrelor didactice, ci este un parcurs semnificativ, focalizat pe aspectele evidențiate mai sus, care sunt esențiale în contextul cercetării.

Capitolul 2, „Dinamica dezvoltării procesuale a formării continue a cadrelor didactice din învățământul general”, tratează, în special, factorii generativi ai dezvoltării procesului de formare continuă, constituind o continuitate tematică și explicativă a capitolului 1. În centrul analizei se plasează un ansamblu larg de elemente ce formează nucleul practic al cercetării. Este vorba de nevoile de profesionalizare a cadrelor didactice (Gagne R., Briggs M. [64], Stan E. [142], Voiculescu F. [153], Iosifescu Șt. [80] etc.), care, în viziunea cercetătorilor, dacă nu este axat pe satisfacerea nevoilor de formare continuă, este lipsit de raționalitate și utilitate.

Este ilustrat rolul *modelului discrepanței* în contextul abordării nevoilor de formare continuă a cadrelor didactice, în care cadrele didactice sunt publicul-țintă (noțiune preluată din marketing), căruia se adresează serviciul de formare respectiv. Tot aici este analizat alt factor de dezvoltare procesuală a formării continue, și anume *libertatea alegerii modului de formare continuă*, cu ideea libertății individului prin excelență, a libertății doar atât cât individul este responsabil față de sine însuși, conceperea libertății ca absență a oricăror constrângeri în viziunea lui Kant Im. [85, 86], Hegel G.W.F [76-78], Mill J.S. [96], Galeș A. [65], Berlin J. [9], Popovici D. [131] etc.

Totodată, un anumit spațiu este rezervat problemei motivării cadrelor didactice în activitatea de formare continuă, pornind de la ideile lui Stan E. [142], Zlate M. [155], Radu I. [135], Zamfir C. [154] etc. Astfel, motivarea este văzută ca o pârghe importantă în procesul autoreglării persoanei, o forță motrice a dezvoltării sale, ea reprezintă componenta energico-direcțională a potențialului de învățare al persoanei și este relativă performanței. Motivația este responsabilă de felul cum acționează cadrul didactic. Motivația profesională cumulează toate considerentele interne care îl raportează eficient, durabil și profund pe cadrul didactic la tipul de activitate pe care o desfășoară.

Un rol aparte în acest context îl are *teoria celor doi factori* a lui Herzberg F., care vorbește despre *factori de menținere* și *factori de dezvoltare*.

În acest capitol ”se intră” pe teritoriul propriu-zis al formării continue a cadrelor didactice, explicitând o serie de asumții de bază. O atenție specială se acordă *condiției de dezvoltare și de rezultativitate* a formării continue a cadrelor didactice preuniversitare. Axa principală este constituită de dezvoltarea *rolului procesualității*, care conferă coerență și finalizare actelor de formare și *marketingului*, care și-a extins domeniul și în educație, ca o nouă abordare a organizării sistemului educațional.

Analiza problemei formării continue a cadrelor didactice se realizează și din perspectiva *Modelului de dezvoltare procesuală a formării continue a cadrelor didactice (MDPFC)*, originea căruia se află în conceptul de marketing, dezvoltat pe parcursul mai multor cercetări și aplicat la nivelul de analiză pedagogică.

Din acest punct de vedere, marketingul are semnificații diferite în funcție de domeniul profesat și de metodologia generală în care este integrat. În contextul cercetării, *marketingul intern este tratat din perspectiva formării continue ce are ca obiectiv maxima eficiență* a circuitului ideilor spre formabil prin implicarea proprie a celui din urmă.

Un spațiu anume este rezervat aspectelor ce vizează atestarea cadrelor didactice la grad didactic în contextul formării continue.

Capitolul 3, „Abordarea experimentală a dezvoltării formării continue a cadrelor didactice din învățământul general”, este conceput din perspectiva abordării metaformative a cadrelor didactice, urmărind acțiunile practice în cadrul *experimentului pedagogic* și prezentând modul în care s-a desfășurat acesta, ajungând în final să ofere o viziune asupra rezultatelor obținute.

Cercetarea experimentală ca metodă reactivă, subiecții studiați fiind conștienți de acest fapt, ilustrează valabilitatea Modelului de dezvoltare procesuală a formării continue a cadrelor didactice din învățământul general. *Scopul experimentului pedagogic* a fost de a examina rolul *marketingului intern de formare (MIF)*, ca o noțiune nouă în domeniul formării continue a cadrelor didactice, care vizează implicarea proprie a cadrului didactic în vederea unui anumit *profit profesional*. Concomitent, s-a proiectat stabilirea *impactului formării continue* a cadrelor didactice asupra reușitei copiilor /elevilor în procesul educațional, ca *indicator* al dezvoltării procesului de formare continuă a cadrelor didactice. Designul cercetării experimentale obține răspunsuri la întrebările generate de acest Model prin toate probele aplicate la nivelul cadrelor didactice ce aspiră la un grad didactic sau la următorul grad didactic și cadre didactice ce au gradul didactic (doi) sau nu au grad didactic și nu aspiră la gradul didactic următor.

Ocupând un spațiu larg de conținut, acest capitol își propune o abordare interogativă, creativă, ce anunță noi viziuni. Multiplele dimensiuni ale formării continue a cadrelor didactice din învățământul general sunt puse în valoare: factorii interni și externi ai formării continue, tipologia activităților de formare continuă; beneficiile avute în rezultatul activităților de formare continuă; perspective; probleme nerezolvate; motivarea pentru obținerea următorului grad didactic; aprecierea activității de formare continuă; specificul formării continue la locul de muncă; autoformarea; precizarea noțională; nevoile și motivarea pentru formarea continuă; evaluarea reciprocă; argumentarea alegerii făcute etc.

În **Concluzii generale și recomandări** sunt sintetizate ideile de bază ale cercetării, accentul fiind pus pe ideea marketingului intern de formare și rezultativității atât la nivelul cadrelor didactice, cât și a elevilor. De asemenea, sunt formulate un șir de recomandări care pun în valoare aceste idei din perspectiva deschiderii lor spre valorificare în aspect formativ și educațional.

1. CADRUL REFERENȚIAL AL POLITICILOR DE FORMARE CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL

1.1. Politici de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul general în spațiul european

Secolul al XXI-lea nu mai aparține *prospectivei*. Acum este indicat să se studieze transformările necesare pentru a permite educației să se înscrie în *perspectivele* vastelor transformări sociale, tehnologice, economice în curs, care modifică profund viața persoanelor și activitatea lor.

În concepția lui Dewey J., ființa umană se caracterizează prin tendința inerentă de a desfășura o activitate, tendință care este numită *performativitate* și care este influențată în mod decisiv de activitățile celorlalți. În acest context, educația nu mai este asimilată unui proces de transmitere, ceea ce are loc de fapt este o *convergență a realizărilor individuale* ale actorilor educaționali, determinată de o anumită formă de interacțiune socială și anume cooperarea socială cu un scop util. Prin urmare, pedagogia este prezentă acolo unde responsabilitățile privind relația educațională țin de statutul profesorului, iar reformele învățământului *vizează în primul rând procesul* și nu ierarhizarea și controlul [Apud 142, p. 32].

În spațiul european cercetările în domeniul formării continue a cadrelor didactice sunt destul de diversificate, de la conceptualizarea acestora până la diverse programe de formare: documente de politici, rapoarte, strategii [52], [60], [137], [145], [159], [170]; De Peretti [54]; Perrenaut Ph. [168, 169]; Beau D., care abordează valoarea formatorului [157]; Caspar P. care cercetează formarea continuă în Franța [158]; Houpert D. [165], Perron M. [167], Serreau [172] care abordează problematica formării continue a cadrelor didactice în diverse aspecte fundamentale: specific, perspective de dezvoltare, condiții etc. De asemenea, diverse sunt și cercetările specialiștilor din România: Boeru I. [11], Șoitu L. [149], Vințanu N. [151] cu educația adulților; Caster S., Mureșan P. [31]; Iucu R. [81] care abordează problematica formării personalului didactic; Joița E. [83-84] care cercetează formarea prin prisma constructivismului; Maciuc I. [92], Pâinișoară I. [119-120] cu formarea formatorilor și a personalului didactic; standardele profesionale [144] etc.

Noțiunea de formare continuă a fost inclusă în circuit încă în 1955 de cercetătorul francez Arents P., care a formulat principalele ei scopuri: diseminarea culturii, pregătirea ființei umane pentru condițiile de schimbare a dezvoltării sociale, învățământ complementar pentru toți, pregătirea profesională, ridicarea calificării la toate treptele sistemului de învățământ. Primele elaborări ale bazelor teoretice ale formării continue au fost realizate de Faure E., Cumbs P.H., Shulka P., Dave R., Jessup F., Cropley A., Frese H. etc. Concepția formării continue a trecut prin următoarele etape de dezvoltare:

- Etapa de constatare (anii 50-60 ai secolului al XIX-lea);
- Etapa fenomenologică (anii 60-70 ai secolului trecut);
- Etapa metodologică (anii 70-80 ai secolului trecut);
- Etapa extinderii teoretice și a concretizării (anii 80 ai secolului trecut) [Apud 53, 79, 159].

Schimbările masive în domeniul formării continue au început în anii 70, când ființa umană începe să creeze o arhitectură virtuală a competenței sale ca pe o structură flexibilă și în creștere permanentă. Această tranziție durează până în prezent.

Educația permanentă, în accepția Macavei E., este **principiul, concepția și modul** de realizare a acțiunilor educative pe parcursul întregii vieți, prin învățare continuă. Ea răspunde atât necesității interioare de autodezvoltare și autoîntreținere, cât și solicitărilor exterioare, pentru adaptarea la ritmul schimbărilor. De aceea, afirmă cercetătoarea, pentru ca învățarea continuă să devină o *constantă atitudinală și o preocupare*, toate nivelurile de învățământ trebuie să se articuleze cu cerințele educației permanente. Educația permanentă este temeiul dezvoltării personale, sociale și profesionale pe durata vieții, în scopul îmbunătățirii calității. Preocuparea, susține cercetătoarea, este condiționată de *capacitățile de învățare și de motivație*, iar pe de altă parte, de oportunitățile create de societate. Esențială este motivația care susține, direcționează și finalizează acțiunile de instruire, mobilurile interioare fiind: nevoia de satisfacție de sine, nevoia de a cunoaște, nevoia de a participa la viața socială, nevoia de prestigiu, de încredere în sine, nevoia de armonie interioară [91, p. 18].

Expertiza europeană în domeniul formării și dezvoltării personalului didactic se orientează în ultima perioadă către analiza și proiectarea unui sistem de educație pentru cadrele didactice în sensul adaptării la principiile *life-long learning*, îmbunătățirea imaginii publice a profesiei didactice și creșterea încrederii reciproce în calificările educațional-pedagogice oferite de statele membre ale UE.

Unul din obiectivele sistemelor educaționale și de formare continuă, stipulate de Consiliul European de la Lisabona (2000), este creșterea calității și eficienței sistemelor educaționale și de formare profesională în UE – îmbunătățirea educației și formării cadrelor și formatorilor, accesul la cunoaștere fiind un aspect esențial în societatea cunoașterii. Cadrele didactice și formatorii sunt actorii cheie în orice strategie ce are în vedere stimularea și dezvoltarea unei societăți sau economii [Apud 30].

Comunicarea Comisiei „Modernizarea educației și formării: o contribuție esențială la realizarea prosperității și coeziunii sociale în Europa” (2005), Raportul de activitate comun al Consiliului și al

Comisiei asupra progreselor în implementarea programului de lucru „Educație și formare 2010”, reiterează unele obiective ale sistemelor de educație și formare profesională:

- *creșterea calității și eficienței sistemelor educaționale și de formare profesională în UE:* îmbunătățirea formării inițiale și continue a profesorilor și a formatorilor, dezvoltarea unor competențe specifice pentru societatea cunoașterii, creșterea participării la programele de educație și formare profesională în domeniile științifice și tehnologice etc.;
- *facilitarea accesului pentru toți la sistemele de educație și formare profesională:* crearea unui mediu deschis pentru învățare, creșterea atractivității învățării etc.

Principiile comune europene pentru formarea competențelor și calificarea cadrelor didactice sunt stipulate la Bruxelles, 2005 [Ibidem]:

1. Reforma sistemului de formare continuă, în acord cu sistemele europene;
2. Lărgirea autonomiei regionale/locale (centre regionale/locale);
3. Elaborarea criteriilor de selecție pentru programele de formare continuă;
4. Redefinirea statutului profesional, dar mai ales social, al cadrelor didactice;
5. Dezvoltarea pieței programelor de formare continuă;
6. Elaborarea cursurilor transdisciplinare;
7. Racordarea programelor de formare continuă la cerințele profesiilor;
8. Introducerea sistemului de credite profesionale transferabile;
9. Crearea de rețele de inovare la nivel local și regional;
10. Elaborarea standardelor naționale ale profesiei didactice;
11. Elaborarea curriculumului formării continue;
12. Implementarea Portfoliului de formare continuă;
13. Lansarea pe principiul concurenței locale;
14. Bazarea pe principiul învățării permanente;
15. Recunoașterea și certificarea cerințelor programelor de formare continuă etc.

Din aceste documente de politici ale organismelor europene se poate constata faptul că profesorul, cadrul didactic, formatorul nu sunt reprezentați ca simpli executanți ai unor prescripții, ci devin factori activi ai procesului de învățământ și de educație pe parcursul întregii vieți, învăță cu cei pe care îi învață, se perfecționează permanent pentru a putea duce la bun sfârșit misiunea care le-a fost încredințată. Cadrele didactice și-au depășit condiția prin dobândirea **autonomiei profesionale de acțiune**, în special la nivel de statut, devenind direct responsabile pentru acțiunile lor.

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

Asigurarea calității proceselor de formare continuă a personalului didactic reprezintă o problemă de maximă complexitate pentru sistemele de învățământ europene. Până în anul 2000, la nivelul statelor membre ale Uniunii Europene, au existat o serie de preocupări pentru ameliorarea sistemului de asigurare a calității, însă o dată cu Consiliul European de la Lisabona (martie 2000) s-au conturat două inițiative majore.

Prima a reprezentat-o confirmarea nevoii de structurare la nivel național a unor strategii de asigurare a calității proceselor de educație și formare care să includă mecanisme concrete pentru maximizarea calității experiențelor și proceselor asociate formării și dezvoltării profesionale, iar a doua inițiativă majoră a constituit-o prevederea corespunzătoare din Raportul referitor la viitoarele obiective ale sistemelor de educație și formare prin care a fost identificată “creșterea calității și eficienței sistemelor de educație și formare profesională”, ca unul dintre obiectivele strategice agreeate de țările membre.

Observația cea mai importantă din perspectiva sistemului de formare inițială și continuă a cadrelor didactice o reprezintă faptul că reformarea acestuia nu constituie un scop în sine, ci este o premisă pentru realizarea unei misiuni esențiale: cariera didactică (construcția unei cariere didactice reale, orientate, motivante și deschise pentru cadrele didactice) [110, p. 1].

Conceptul de formare continuă definește liniile pedagogice esențiale pentru activitatea de perfecționare a cadrelor didactice, linii conturate la nivelul sistemelor de învățământ, prin consolidarea reformelor deja întreprinse și reevaluarea priorităților într-o societate bazată pe tehnologii avansate. Formarea continuă răspunde la aceste evoluții și la problemele lor integrabile în contextul mai larg al educației permanente. Depășind semnificația tradițională, de “remediu la carențele formării inițiale insuficientă pentru întreaga carieră profesională” (didactică), formarea continuă, în accepția sa (post) modernă, „începe să fie concepută ca un proces de lungă durată și de învățare permanentă”, fiind definită ca „un ansamblu de activități și de practici care cer implicarea educatorilor pentru amplificarea cunoștințelor proprii, perfecționarea deprinderilor, analiza și dezvoltarea atitudinilor profesionale” [110, p. 3].

Formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă o activitate cu 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).

La nivel funcțional, perfecționarea personalului didactic vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de convertire practică a finalităților de sistem (ideal, scopuri ale educației) în obiective angajate în cadrul procesului de învățământ, în mediul școlar și extrașcolar.

La nivel structural, perfecționarea personalului didactic vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de valorificare deplină a tuturor resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) existente la nivel de sistem și de proces.

La nivel operațional, perfecționarea personalului didactic vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de proiectare, realizare, dezvoltare și finalizare a activităților specifice procesului de învățământ (lecții, cursuri, seminarii, lucrări practice, ore de dirigiență; activități extrașcolare/cu: elevii, cadrele didactice, părinții, alți reprezentanți ai comunității educative; activități: manageriale, metodice, de asistență psihopedagogică și socială, de orientare școlară și profesională, de consiliere [Ibidem, p. 3].

Principalele *forme de organizare* a perfecționării personalului didactic din învățământul general sunt:

- a) activități metodico-științifice și psihopedagogice, realizate la nivelul unității de învățământ sau pe grupe de unități (comisii metodice, catedre și cercuri pedagogice);
- b) sesiuni metodico-științifice de comunicări, simpozioane și schimburi de experiență pe probleme de specialitate și psihopedagogice;
- c) stagii periodice de informare științifică de specialitate și în domeniul științelor educației;
- d) forme de perfecționare prin corespondență (învățământ la distanță);
- e) cursuri fără frecvență, organizate de instituții de învățământ superior, combinate cu consultații periodice, potrivit opțiunilor participanților;
- f) cursuri organizate de societăți științifice și de alte organizații profesionale ale personalului didactic;
- g) cursuri de perfecționare a pregătirii de specialitate, metodice și psihopedagogice sau pentru obținerea definitivării în învățământ ori a gradelor didactice, în conformitate cu prevederile legii;
- h) cursuri de pregătire și de perfecționare pentru personalul de conducere, de îndrumare și de control, potrivit unor programe specifice;

- i) burse de perfecționare și stagii de studiu și de documentare, realizate în țară și în străinătate;
- j) cursuri postuniversitare;
- k) doctorat.

Atunci când referirile teoretice sunt făcute la nivelul efectelor formării asupra îmbunătățirii calității procesului educațional și al prestației cadrului didactic, se poate observa un sistem complex de interrelații: psihologice - pedagogice - manageriale, formându-se următoarele legături:

- în momentul punerii în aplicare, formarea însăși presupune o interogare asupra lacunelor de funcționare la nivelul interacțiunii cadrului didactic cu grupul (clasa de elevi);
- legătura dintre formarea și stocarea cunoștințelor profesionale reflectă un proces normal de creștere prin învățarea și exploatarea volumului de cunoștințe dobândite;
- legătura dintre formare și climat social reflectă contribuția formării la îmbunătățirea climatului social al grupului\clasei prin facilitarea relațiilor interpersonale;
- legătura dintre formare și organizare presupune sporirea culturii generale a fiecărui cadru didactic în sens larg, și a culturii manageriale, în sens restrâns;
- legătura între cunoștințele profesionale și climatul social transmite interrelațiile care există între sporirea volumului de informații și a deprinderilor procedurale, astfel încât rezultanta procesului de formare să continue o construcție elaborată a competențelor managerial-pedagogice;
- legăturile existente între capitalul intelectual, capitalul materiale și flexibilitatea performanțelor reflectă nivelul ridicat al culturii profesionale asupra productivității psihopedagogice la nivelul grupului\clasei și se adaugă astfel variațiilor performanțelor cotidiene din activitatea didactică.

Cadrele didactice “produc”, “creează” bunuri materiale și spirituale. De aceea munca personalului didactic este mai responsabilă, mai dificilă și mai implicată pe termen lung în arta supraviețuirii și a progresului uman și social. Un bun cadru didactic trebuie să formeze tinerilor dinamism mental, stabilitate morală și sentimente afective. Orice cadru didactic trebuie să fie pregătit schimbărilor, nevoilor vieții sociale, nevoilor noilor generații, să se pregătească singur pe sine, să se autoperfecționeze.

Formarea și perfecționarea cadrului didactic se realizează în dimensiuni organizate concentrice, pornind de la studiul individual, la forme organizate instituțional la nivel de catedre, de comisii, pe

specialități înrudite, de consiliu profesoral, cercuri pedagogice, perfecționări periodice, masterate, cursuri postuniversitare, precum și prin sistemul definitivării și al gradelor didactice.

Formarea continuă reprezintă un cadru de devenire a adultului în plan cognitiv, afectiv și psihosocial, constituind un prilej de dezvoltare personală care să-i permită să creeze noi cunoștințe și să adapteze cunoștințele acumulate la contexte aflate într-o continuă schimbare. În cadrul formării continue a cadrelor didactice, persoanele formate nu constituie doar un obiect al formării, ci constituie *elemente active* ale formării deschise unui parteneriat cu formatorii.

Operaționalizarea conceptului de educație permanentă, înscrisă printre obiectivele de bază ale dezvoltării și perfecționării învățământului, determină mutații importante în:

- obiectivele și conținuturile ei;
- în structuri;
- în metodologia și tehnicile sale specifice.

Educația permanentă are ca sarcină să transforme întreaga personalitate, facilitând realizarea deplină a acesteia, dezvoltarea trăsăturilor pozitive, a însușirilor, talentelor și aptitudinilor fiecărui cadru didactic. Afirmându-se ca un factor de potențare a resurselor umane, educația încetează să se constituie ca un sector distinct al vieții, devenind tot mai mult un fenomen atotcuprinzător, prezent în toți ”porii” socialului, în ansamblul relațiilor interumane, o dimensiune permanentă a vieții [82, p. 220].

Profesia didactică evoluează pe fonul nevoii de schimbare. Ca agent al schimbării, cadrul didactic devine un mediator în procesul cunoașterii. Profesionalizarea sa evoluează între standardizare și creativitate. Standardizarea privește, în cazul acesta, valorile aflate la baza curriculumului pedagogic postuniversitar angajat în formarea continuă a personalului didactic. Creativitatea rezultă din necesitatea adaptării permanente a discursului didactic, conceput în sens managerial, la un context pedagogic și social deschis, aflat în continuă schimbare [82a, p. 6].

Exigențele față de profesia didactică se corelează strâns cu cele pe care societatea le manifestă, în dinamica dezvoltării ei, față de educație. Oricum am privi lucrurile, rămân excelenți acei profesori care știu cum să le capteze atenția elevilor și să le-o mențină pe tot parcursul lecțiilor, să formuleze cu claritate obiectivele fiecărei activități didactice, să reactualizeze cunoștințele anterioare necesare învățării care urmează, să predea accesibil și convingător noile conținuturi, să creeze situații de învățare adecvate, să evalueze prin metode variate și să extrapoleze, adică să facă bine toate acele lucruri semnalate de pedagogia postmodernă [82, p. 60].

Cadrelor didactice trebuie să se mențină mereu în actualitate, să fie cei dintâi purtători ai noului. Această cerință este determinată, în opinia cercetătorului Jinga I., de o seamă de factori, printre care:

- Dezvoltarea economico-socială a țării, în ansamblu și în profil teritorial, în funcție de care școala pregătește noile contingente de cadre calificate, de specialiști, de resurse umane în general;
- Schimbările care au loc în lumea muncii și în cea a profesiilor, cu implicații pregnante în conținutul programelor școlare și deci și pregătirea cadrelor didactice;
- Noile achiziții din domeniul științelor, al cunoașterii umane;
- Progresele înregistrate în științele educației, în teoriile învățării;
- Creșterea duratei învățământului obligatoriu;
- Eterogenitatea colectivelor de elevi și diminuarea ponderii educației în familie;
- Creșterea exigențelor societății față de școală [82, p. 62].

Începând cu anul 1985, Comisia Europeană și-a manifestat interesul pentru formarea continuă a cadrelor didactice și a întreprins o serie de acțiuni, sprijinite inițial pe vizite și discuții cu responsabili naționali ai fiecărui stat membru. Deja în 1986 modelul unei formări inițiale, suficientă pentru întreaga carieră profesională, părea a fi un model perimat pentru învățământ. Formarea continuă nu mai apărea ca un remediu la carențele formării inițiale, ci începe să fie concepută ca un proces de lungă durată și de învățare permanentă. Astăzi, această concepție este recunoscută; totodată, ea a devenit mai complexă. De fapt, în interiorul procesului de formare permanentă (Lifelong Learning), câteva țări (îndeosebi Germania, Norvegia, Islanda) disting: o formare continuă, care permite o înnoire și o perfecționare a practicilor profesionale prin actualizarea cunoștințelor însușite în timpul formării inițiale, și o formare complementară, care permite, eventual, schimbarea orientării profesiei prin noi competențe, sancționate prin noi diplome.

Anumite țări comasează cele două accepții sub un singur termen - „formarea continuă” sau „formare în timpul serviciului” sau chiar „formare avansată”. Alte țări folosesc termenul de „formare de calificare/califiantă”, pentru a desemna formarea complementară. Aceste diferențe de terminologie reprezintă reflexul tradițiilor și concepțiilor diferite, a căror semnificație exactă este uneori dificil de decelat. Acțiunile se concentrează, în esență, asupra formării continue, care poate fi definită drept ***ansamblu de activități și de practici care cer implicarea cadrelor didactice pentru amplificarea cunoștințelor proprii, perfecționarea competențelor, analiza și dezvoltarea atitudinilor profesionale.***

Accentul pus astăzi pe proces „scoate” de pe formarea continuă eticheta de simplă reciclare. Formarea continuă permite astfel să se răspundă atât nevoilor personale, cât și celor profesionale și organizaționale; în aceeași măsură, ea permite favorizarea dezvoltării autonomiei educatorului. Considerată în acest fel, formarea continuă apare aptă să „profesionalizeze educatorul”, să

amelioreze calitatea și eficacitatea sistemelor educative, să faciliteze stăpânirea evoluțiilor tehnice și științifice, să anticipeze schimbările [60, p. 8-9].

Odată ce există un anumit consens asupra unei definiții a formării continue, există și o mare convergență la nivelul obiectivelor, care pot să se structureze în jurul a trei poli:

- **Dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice.** Statele membre UE pun, în general, pe primul plan obiectivul care vizează ameliorarea deprinderilor și competențelor profesionale prin: actualizarea competențelor de bază, precum și a cunoștințelor didactice și din domeniul disciplinei; însușirea de noi competențe; didactica disciplinelor; inițiere în utilizarea de noi metode și materiale.

- **Ameliorarea calității sistemelor de educație, a cursurilor oferite, a instituțiilor de învățământ și a practicilor pedagogice ale cadrelor didactice.** Acest obiectiv apare la fel în toate statele. El permite să se acționeze asupra componentelor pedagogice, sociologice și psihologice ale educatorilor. Se au în vedere următoarele: favorizarea interdisciplinarității și dezvoltarea lucrului în echipă; încurajarea inovației; formarea pentru managementul școlii și al clasei, precum și pentru rezolvarea de probleme; punerea în acțiune a unor priorități pedagogice și educaționale; dezvoltarea comportamentelor necesare managementului relațiilor umane.

- **Cunoașterea mediului social și mediului ambiant.** Nici un stat nu a introdus acest obiectiv în concepția sa privind formarea continuă. Pentru cei care îl dezvoltă, este vorba de ameliorarea interacțiunii dintre lumea educației și ansamblul societății prin: favorizarea relațiilor cu întreprinderea; apropierea sistemelor educativ și economic; incitarea la studierea factorilor economici și sociali care influențează comportamentul tinerilor; adaptarea la schimbarea socială și culturală. Pentru a atinge acest ansamblu de obiective există căi diverse. Ele se înscriu în tradiția socio-istorică și culturală a Statelor membre; ele se circumscriu logicii, spiritului și caracteristicilor proprii sistemelor educative ale fiecărui stat [60, p. 10].

Consiliul European, desfășurat la Lisabona în 2000, marchează un moment decisiv în stabilirea direcției de acțiune în Uniunea Europeană.

Memorandumul [94] preia de la Consiliile Europene mandatul de a implementa învățarea continuă pentru toți, având scopul de a lansa o dezbatere larg-europeană bazată pe o strategie comprehensivă pentru implementarea învățării permanente la nivel individual și instituțional și în toate sferele vieții publice și private. Învățarea permanentă nu mai reprezintă, de la acest moment, doar unul din aspectele educației și formării, ci devine principiul călăuzitor pentru participarea activă pe tot parcursul vieții.

Plus la aceasta, în Memorandum sunt stabilite situațiile de implementare a învățării permanente. Se arată că promovarea unei atitudini civice active și promovarea ocupării forței de muncă sunt

scopuri intercorelate, deopotrivă importante, ale învățării pe tot parcursul vieții [94, p. 3]. Se subliniază șase mesaje-cheie care oferă un cadru structurat pentru o dezbatere deschisă asupra punerii în practică a învățării permanente, bazate pe experiența dobândită la nivel european prin programele comunitare. Mesajele-cheie sugerează că o strategie coerentă și comprehensivă de învățare permanentă trebuie:

- să garanteze accesul universal și continuu la învățare în scopul dobândirii și reînnoirii capacităților necesare pentru o participare susținută într-o societate cognitivă;
- să crească vizibil nivelul investițiilor în resursele umane pentru a da prioritate celei mai importante valori a Europei - oamenii săi;
- să dezvolte efectiv metodele de predare și învățare și să încurajeze situațiile care asigură continuumul învățării permanente;
- să îmbunătățească semnificativ modalitățile în care participarea și rezultatele învățării sunt înțelese și apreciate;
- să se asigure că oricine poate accesa cu ușurință informații și sfaturi de bună calitate despre posibilitățile de învățare, peste tot în Europa și pe toată durata vieții;
- să ofere posibilități de învățare permanentă cât mai aproape de cei care doresc să învețe în propriile lor comunități, sprijinite prin facilități, oriunde este nevoie [Ibidem, p. 4].

Cheia către succes va fi realizarea unei responsabilități comune pentru învățarea pe tot parcursul vieții pentru toți actorii cheie – statele membre, instituțiile europene, partenerii sociali și lumea oamenilor de afaceri, autoritățile locale și regionale, cei care lucrează în educație și formare de toate nivelurile, societatea civilă, cetățenii înșiși. Scopul este de a construi o Europă în care fiecare să aibă posibilitatea de a-și dezvolta la maximum propriul potențial, să simtă că pot contribui la aceasta și să aibă sentimentul apartenenței. Capacitatea umană de a crea și a folosi efectiv și inteligent cunoștințele pe o bază în continuă schimbare contează cel mai mult. Pentru a-și dezvolta această capacitate la maximum, omul trebuie să vrea și să poată să-și ia viața în propriile mâini, să devină cetățean activ. Educația și formarea permanentă este cea mai bună cale pentru fiecare de a lua contact cu provocarea schimbării [Ibidem, p. 7]. Este esențial ca nivelul cererii de educație să crească odată cu oferta. Fiecare trebuie să poată să urmeze căi de educație/învățare la propria alegere.

Este semnificativ faptul că formarea continuă apare astăzi ca o idee atât veche, cât și nouă. Deja veche, întrucât ea a apărut în mai multe țări imediat după război (sau chiar mai înainte) și totuși - nouă - pentru că, sub forma actuală, ea adeseori capătă concretețe foarte lent; veche, pentru că este deja necesară reevaluarea conținutului ei în lumina contextului actual, și nouă, pentru că,

obstacolele în calea realizării ei fiind înlăturate, se pare că numai acum ne putem ocupa de buna sa funcționare. Astăzi, formarea continuă, idee motrice a dinamicii sociale, cunoaște o importanță sporită în domeniul educației datorită impactului progresului tehnologic, cererii crescânde în ceea ce privește calitatea învățământului, precum și crizei economice de durată.

Formarea continuă este aproape întotdeauna *un drept și o obligație morală* susținută de texte legislative. În schimb, ea este rareori obligatorie în fapt. Totuși, există excepții: Grecia oferă o formare pe care o instituie obligatorie pentru cadrele didactice pe cale de a fi numite, căci se poate scurge o perioadă de până la zece ani între momentul încheierii studiilor și cel de numire. Spania, Portugalia și Luxemburgul (numai pentru învățământul primar) condiționează avansarea în carieră în raport cu participarea la acțiunile de formare continuă. În alte state, când formarea continuă este obligatorie, deseori nu este vorba decât de o acțiune punctuală față de o ofertă mult mai largă de acțiuni facultative.

În acest fel, dreptul la formare continuă reprezintă un drept profesional în cvasi-totalitatea statelor, dar odată afirmat acest principiu, aplicarea cunoaște destule limitări. Criteriile de selecție a participanților se aplică în general și se bazează pe analiza motivației, avizul șefilor de instituții, diplomele solicitantului, vechime. Dificultățile bugetare explică, fără îndoială, abaterile în aplicarea principiului și contradicțiile care decurg. De fapt, cadrele didactice au dreptul de a pretinde dezvoltarea lor profesională și datoria de a-și actualiza cunoștințele, dar aceste drepturi și datorii sunt rareori considerate obligații, pe de o parte, pentru că bugetele nu permit acest lucru, și, pe de altă parte, pentru că numai o formare dorită și aleasă liber poate avea un efect pozitiv. De aici rezultă că formarea continuă trebuie să se încadreze în procedurile democratice ce antrenează o absență a exigenței în privința obligativității, dar promovând autonomia cadrelor didactice la perfecționarea cărora contribuie [60, p. 28].

Studiile în domeniu reflectă faptul că marea diversitate a acțiunilor de formare continuă s-a constituit treptat. Această evoluție reprezintă rezultatul unui demers reflexiv. Ofertele de formare continuă au avut în vedere mai întâi, disciplinele școlare și s-au concentrat asupra actualizării competențelor însușite în perioada formării inițiale. Mai apoi, ele au început să țină cont de problemele instituțiilor școlare. Mecanismele de analiză a nevoilor, rezolvarea de probleme, perfecționarea profesională și valorificarea inovației au fost puse în funcțiune, în multe țări această evoluție a necesitat recrutarea de formatori cu orizonturi diferite de pregătire, având competențe atât în managementul lucrului în grup, al relațiilor umane, cât și în disciplinele lor.

Varietatea tipurilor de formare propuse demonstrează astăzi complementaritatea și complexitatea procesului lansat. În fața ofertei de formare continuă cadrele didactice pot găsi, desigur, un răspuns la nevoile lor. Mai trebuie ca ei să solicite participarea, să obțină aprobarea, să

fie acceptați și să poată suporta consecințele angajamentului (absența de la școală, suplinirea, deplasarea, problemele materiale și familiale), precum și întrebarea dacă realele conținuturi și metode ale formării continue corespund așteptărilor.

Tendențele actuale de promovare a formării continue în școli permit o examinare mai curajoasă a caracteristicilor și problemelor școlii în ceea ce privește managementul resurselor umane și implementarea proiectelor școlare. Totuși, ele nu exclud alte forme de formare continuă.

Pentru formările calificante, relația calitate-eficacitate se supune criteriilor clasice de reușită la examinare. Pentru alte metode de formare continuă, calitatea câștigă semnificativ în raport cu eficacitatea sa.

Apare întrebarea dacă *calitatea și eficacitatea* se pot disocia de grija pentru o reală recunoaștere a formării continue, adică permițând managementul unei cariere și a unei mobilități profesionale, punând în valoare în fața autorităților educaționale un traseu personal și profesional. De asemenea, dacă recunoașterea formării asigurate prin școală poate avea aceeași legitimitate ca și cea asigurată de universitate, ceea ce îi conferă ultimei puncte și credite de formare. În orice caz, formarea continuă nu poate fi eficace decât dacă cei care o participă au o motivație și un proiect de perfecționare profesională, compatibil cu formarea propusă. Există deci o relație între implicarea cadrelor didactice și eficacitatea diferitelor modalități de formare continuă [60, p. 40-41].

Tendențele înregistrare în domeniul perfecționării cadrelor didactice sunt următoarele:

- Integrarea formării și perfecționării într-un sistem unitar, găsirea unor factori de stimulare a intereselor profesorilor față de propria lor perfecționare;
- Transformarea educației permanente din deziderat în realitate;
- Implicarea profesorilor în mai mare măsură în procesul de luare a deciziilor referitoare la programele și cursurile de perfecționare;
- Deplasarea centrului de greutate pe acțiunile de perfecționare realizate la nivelul școlilor;
- Găsirea unor metode inovatoare de perfecționare a profesorilor;
- Creșterea duratei perfecționării și cu deosebire a celei destinate aplicării practice a cunoștințelor teoretice [82, p. 67].

Analizând situația din diverse țări, autorul relevă, cu privire la obiectivele formării continue, pe următoarele:

- Ameliorarea pregătirii profesorilor, ca premisă a optimizării calității instruirii;
- Favorizarea participării competente a profesorilor la dezvoltarea, modernizarea și perfecționarea învățământului;

- Dezvoltarea capacității profesorilor de a se adapta rapid și cu ușurință la noile exigențe ale societății.

Din această succintă prezentare a orientărilor și tendințelor pe plan european, decurg câteva ***coordonate de bază ale formării continue*** a cadrelor didactice din învățământul general:

- Formarea continuă sau perfecționarea cadrelor didactice trebuie să răspundă cerințelor reale ale învățământului și profesorilor și să se bazeze nu pe obligativitatea administrativă, ci pe *factori motivaționali*;
- Reconsiderarea sistemului rigid, bazat pe o planificare rigidă și pe o evaluare neadecvată, de tip școlar, ce apelează în măsură mică la gândire;
- Diversificarea formelor și programelor de perfecționare, pentru a putea răspunde în măsură mai mare cerințelor și posibilităților diferitor categorii de cadre didactice;
- Îmbunătățirea radicală a conținutului activității de formare continuă la toate nivelurile, concomitent cu creșterea atractivității lui;
- Acordarea unor priorități celor care participă la activitățile de perfecționare și obțin rezultate foarte bune, prin reducerea stagiului între gradații, promovarea în diverse funcții, trimiterea la stagii peste hotare etc.;
- Sistemul trebuie să asigure formarea continuă a cadrelor didactice, concepute ca personalități complexe, creative și responsabile, în concordanță cu noile achiziții din domeniul specialității și al științelor educației, cu cerințele unei societăți democratice, bazată pe pluralism, pe inițiativă personală;
- Formarea continuă a cadrelor didactice este un proces complex, susceptibil de ameliorări, în raport cu evoluția obiectivelor și a optimului didactic [82, p. 70-71].

În ceea ce privește ***formele de organizare a formării continue*** a cadrelor didactice, Jinga I. pledează, în special, pentru următoarele:

- Studiul individual (dirijat de un mentor);
- Informarea științifică curentă (realizată teritorial);
- Interasistențele și schimburile de experiență pe teme date;
- Cercurile și seminarele pedagogice;
- Cursuri de vară;
- Cercetarea științifică;
- Cursurile de perfecționare specializate;
- Obținerea gradelor didactice;
- Cursuri organizate la TV;

- Stagii peste hotare;
- Studii postuniversitare;
- Masteratul și doctoratul.

În condițiile actuale de dezvoltare a învățământului se schimbă însăși *principiile formării continue*: de la participare pasivă a cadrelor didactice, unde axarea se face pe obiectul de studiu, predare abundentă de informații, spre participare activă la procesul de perfecționare și autoperfecționare, axarea pe personalitatea profesorului și, în consecință, a elevului.

Ca formă principală de instruire postuniversitară a cadrelor didactice se propune formarea continuă realizată nemijlocit în școală. Aceasta se desfășoară atât prin forme tradiționale (lucrul în grupuri de creații; asistarea reciprocă la lecții; seminare pedagogice; conferințe școlare; mese rotunde; realizarea proiectelor în grup etc.), precum și bazate pe formarea măiestriei profesionale a cadrelor didactice focalizată pe necesitățile școlii (consultații, seminare de 2-3 zile, ateliere de creație; proiecte finanțate prin granturi; cluburi de interese profesionale).

Toate aceste inovații duc iminent la obținerea unui efect calitativ nou - promovarea școlii la un nivel avansat de dezvoltare pentru ca orice cadru didactic să fie la curent cu tendințele moderne în sfera învățământului; să sistematizeze și să proiecteze demersul propriu de perfecționare; să-și dezvolte în permanență potențialul intelectual creativ; axarea pe formarea de competențe în contextul standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general și al standardelor europene.

Această sferă de preocupări în activitatea de formare la nivelul instituției angajează mai multe exigențe, printre care o acțiune de înnoire și perfecționare a practicilor profesionale, stimularea inovației pedagogice, favorizarea relațiilor cu comunitatea, actualizarea cunoștințelor și competențelor însușite în timpul formării inițiale, reorientarea profesională prin noi competențe formate, obținerea unor certificate etc.

Obiectivele formării continue la nivelul instituției de învățământ presupune pregătirea pedagogică, psihologică și metodică a profesorilor pentru eficientizarea și optimizarea procesului educațional, proiectarea și realizarea eficientă a activităților didactice organizate.

Aceasta se poate de realizat prin diverse modalități, cum ar fi conferințele, seminariile, trainingurile de formare, dezbaterile sau alte forme speciale de perfecționare organizate la nivel interșcolar, teritorial și național, cursurile de perfecționare a pregătirii de specialitate, metodice și psihopedagogice pentru obținerea definitivatului și a gradelor didactice. Sigur ca ar fi binevenite pentru eficientizarea demersului de formare realizarea programelor de documentare și schimbului de experiență la nivel regional/continental și internațional, cursurilor la sociologia și logica educației, programelor de specializare și cooperare interuniversitară, diverselor forme de învățământ

postuniversitar, programelor de cercetare organizate în țară și prin cooperare internațională, acțiunilor de inovare educațională, de creație tehnică, științifică, artistică etc.

Formarea continuă la nivelul instituției de învățământ este orientată spre motivarea și stimularea creativității profesorilor și managerilor școlari, având ca obiective integrarea cadrelor didactice în sistemul de reforme în educație prin contribuții investigaționale și aplicative, sprijinirea și pregătirea lor pentru a corespunde cerințelor moderne față de organizarea, desfășurarea și evaluarea demersului educațional.

În acest context de referință cercetătorii Noye D. și Piveteau J. consideră că formarea profesională întreține întotdeauna relații voite sau neașteptate cu schimbarea, fie a persoanelor, fie a instituțiilor. Uneori acest raport este voit, așteptat: căutăm să schimbăm comportamentul profesional al unei categorii de cadre didactice. Dar uneori acest raport nu este prevăzut, ci chiar nedorit, dar prin aceasta nu mai puțin inevitabil. Obiectivele de formare profesională sunt obiective terminale și indică ceea ce participantul va fi capabil să facă în timpul activității după ce a urmat un stagiul de pregătire. Obiectivele pedagogice propriu-zise indică detaliat aptitudini pe care participanții le vor dobândi în timpul ciclului de formare profesională și prezintă ceea ce aceștia vor fi capabili să facă în timpul pregătirii [109, p. 123].

De exemplu, *Metodologia formării continue a personalului didactic din învățământul general* [95] reglementează cadrul general, instituțional, conceptual și procedural, prin care se realizează formarea continuă a personalului didactic, didactic auxiliar, de conducere, îndrumare și control din unitățile și instituțiile de învățământ general și din unitățile conexe ale acestuia, precum și din alte instituții sau organizații de educație, componente ale sistemului de învățământ din România. Formarea personalului didactic reprezintă un proces continuu și cumulativ de dobândire și dezvoltare a competențelor personalului didactic, care se întemeiază pe conceptul educației permanente și cuprinde două componente fundamentale: formarea inițială și formarea continuă.

Formarea inițială asigură dobândirea competențelor și a certificărilor oficiale necesare accesului la exercitarea calificată a profesiei didactice. Acest nivel cuprinde: a) formarea *de specialitate*, asigurată și certificată prin promovarea programelor de studii universitare, sau, după caz, a studiilor de specialitate de nivel liceal ori postliceal, oferite de instituții de învățământ autorizate sau acreditate, potrivit legii; b) formarea *psihopedagogică și didactică, de specialitate, teoretică și practică*, asigurată și certificată prin promovarea programelor de studii psihopedagogice oferite de departamentele pentru pregătirea personalului didactic, respectiv de facultățile care au în structura lor specializarea Pedagogia învățământului primar și preșcolar, din instituțiile de învățământ superior, sau, după caz, a programelor de pregătire psihopedagogică, didactică și de

specialitate organizate în instituții de învățământ de nivel liceal sau postliceal, abilitate să organizeze aceste programe, potrivit legii.

Formarea continuă asigură actualizarea și dezvoltarea competențelor personalului didactic, inclusiv dobândirea de noi competențe, în funcție de evoluțiile din planul nevoilor de educație și al curriculum-ului educațional, precum și în funcție de exigențele privind adaptarea competențelor personalului didactic la schimbările din structurile/procese de educație. Potrivit principalelor sale destinații, formarea continuă vizează:

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

Formarea inițială și formarea continuă sunt concepute ca procese interdependente, între care se stabilesc interacțiuni și pârgii de autoreglare menite să adapteze permanent formarea personalului didactic la dinamica evoluțiilor proceselor/sistemelor de educație.

Potrivit Metodologiei, formarea continuă a personalului didactic se întemeiază pe *modelul abordării prin competențe* și pe conceptul de *dezvoltare cumulativă a nivelului de competență* a personalului didactic. Nivelul de competență vizat prin programele și activitățile de formare continuă/perfecționare este evaluat în funcție de:

- a) capacitatea cadrului didactic de a mobiliza, a combina și a utiliza *în mod autonom* capacitățile de cunoaștere, deprinderile și competențele generale și cele profesionale în acord cu diversele cerințe specifice unui anumit context, situații sau probleme;
- b) capacitatea cadrului didactic de a *face față schimbării*, situațiilor complexe și neprevăzute.

Evaluarea și validarea achizițiilor dobândite de personalul didactic prin diferite programe și forme de organizare a formării continue/perfecționării se efectuează prin ***sistemul de recunoaștere, echivalare și acumulare a creditelor profesionale transferabile*** [95].

Activitățile metodico-științifice desfășurate în cadrul catedrelor/comisiilor metodice vizează obiective și conținuturi care au impact nemijlocit asupra procesului de învățământ desfășurat în școală și sunt centrate pe principalele demersuri pedagogice, respectiv: analiza, proiectarea, realizarea, evaluarea și ameliorarea/dezvoltarea procesului. Principalele demersuri și activități prin care catedrele/comisiile metodice contribuie la formarea continuă/perfecționarea personalului didactic constau în:

- a) analiza nevoilor de educație, generale și specifice, comune și speciale și stabilirea priorităților pe baza cărora se proiectează procesul de învățământ;
- b) analiza resurselor educaționale și formularea modului în care acestea vor fi distribuite și utilizate la nivelul concret al școlii și al claselor de elevi/grupelor de preșcolari;
- c) analiza contextului social și pedagogic specific în care se desfășoară procesul de învățământ;
- d) analiza claselor de elevi/grupelor de preșcolari sub aspectul rezultatelor anterioare ale învățării și determinarea condițiilor inițiale de la care se pornește în fiecare etapă a procesului de învățământ, respectiv la început de ciclu, de an școlar, de semestru, la începutul unui capitol nou din programa școlară;
- e) definirea operațională a obiectivelor educaționale sau/și a competențelor vizate prin procesul de învățământ;
- f) organizarea, structurarea logică și transpunerea psihopedagogică a conținuturilor predării și învățării, în funcție de particularitățile vârstei psihologice și școlare a elevilor și de particularitățile fiecărei clase de elevi/grupe de preșcolari;
- g) alegerea, analiza și evaluarea strategiilor didactice, a metodelor, tehnicilor și instrumentelor de predare-învățare și aplicarea acestora la particularitățile disciplinelor de învățământ și ale claselor de elevi/grupelor de preșcolari.
- h) alegerea, construirea și validarea metodelor și instrumentelor de evaluare formativă și de evaluare sumativă a elevilor și de evaluare a rezultatelor procesului de învățământ;

- i) stabilirea și aplicarea pârghiilor și mijloacelor de autoreglare și ameliorare a procesului de învățământ în funcție de rezultatele evaluării din fiecare etapă;
- j) extinderea și aprofundarea cunoștințelor de specialitate și psihopedagogice și integrarea acestora în demersuri de investigare, de evaluare și analiză critică a teoriilor, abordărilor, principiilor privind educația [95].

Dacă ne referim la procesul de **acordare a gradelor didactice**, trebuie să menționăm că acesta marchează evoluția în carieră a personalului didactic în acord cu standardele ocupaționale asociate specializărilor didactice, precum și în conformitate cu noile tendințe privind dezvoltarea resurselor umane și asigurarea calității în educație. Acordarea *gradelor didactice* semnifică dobândirea de către cadrul didactic a unui plus de profesionalizare, confirmat de rezultatele obținute la probe special concepute pentru a pune în evidență *valoarea adăugată* achiziționată în intervalul parcurs de la obținerea definitivării, semnifică dobândirea de către cadrul didactic a unui nivel înalt de maturitate profesională și expertiză, care îl recomandă ca pe un generator de bune practici în mediul educațional școlar [Ibidem].

Proiectarea, implementarea și evaluarea programelor de formare inițială și continuă a personalului didactic se întemeiază pe **modelul abordării prin competențe**, ca modalitate de definire și de recunoaștere a rezultatelor formării. Competențele sunt definite ca ansambluri integrative de cunoștințe, deprinderi, motivații și atitudini care mijlocesc comportamentul profesional și garantează acțiunea expertă în domenii și în contexte specifice de activitate pentru profesia didactică. Principalele domenii în care se definesc competențele corespunzătoare profesiei didactice în funcție de care sunt proiectate, realizate și evaluate programele de formare continuă, sunt: a) domeniul specialității, corespunzător disciplinelor de învățământ și funcției didactice deținute de cadrul didactic; b) domeniul pedagogiei și psihologiei educației; domeniul didacticii/didacticilor de specialitate; d) domeniul managementului educațional și al legislației școlare; e) domeniul tehnicilor de informare și comunicare aplicate în procesele de predare și învățare, în managementul instituțional și gestionarea datelor; f) domenii inter- și trans- disciplinare vizând strategiile alternative și complementare de instruire, cercetarea și inovarea, comunicarea și parteneriatele cu mediul social ș.a.

Sistemul de competențe pe care se întemeiază Metodologia preia și adaptează la specificul profesiei didactice și la cerințele învățământului preuniversitar românesc categoriile și nivelurile de competență cu care operează Cadrul European al Calificărilor (CEC) și Cadrul Național al Calificărilor din Învățământul Superior (CNCIS). Sistemul operează cu două categorii fundamentale de competențe: a) competențe profesionale: competențe cognitive; competențe funcțional-acționale; b) competențe transversale: competențe de rol; competențe de dezvoltare personală și profesională.

Aplicarea *principiului învățării pe parcursul întregii vieți* presupune recunoașterea și integrarea în sistemul și în strategiile de formare continuă a achizițiilor dobândite de personalul didactic în contexte formale, nonformale și informale.

Contextele formale de învățare, care includ și *locul de muncă*, constau în programe și activități de *învățare asistată* de formatori abilitați în acest sens, în instituții de formare acreditate. În acest caz, validarea și recunoașterea oficială a rezultatelor învățării sunt asigurate prin parcurgerea și promovarea programelor și activităților respective. *Contextele nonformale și informale* de învățare constau în activități de învățare realizate individual sau în grupuri informale, fără asistare și în afara programelor și activităților de învățare formală, prin autoinstruire sau schimburi de experiență, prin activități de cercetare, prin participare la acțiuni științifice, psihopedagogice și metodice etc. În acest caz, pentru validarea și recunoașterea oficială a achizițiilor este necesară evaluarea rezultatelor învățării de către organisme și structuri abilitate, de regulă din instituțiile care organizează programe de învățare formală.

Rezultatele învățării reprezintă setul de cunoștințe, deprinderi și/sau competențe generale, profesionale și personale pe care cadrul didactic le-a dobândit și este capabil să le demonstreze după finalizarea procesului de învățare. Centrarea pe rezultatele învățării presupune că acestea sunt reperul principal în funcție de care achizițiile se validează și se recunosc oficial, indiferent de natura contextelor în care s-a produs învățarea [95].

Conform opiniei Niculescu R., formarea omului este un fenomen recurent și general, determinat de legi științifice, iar educația fiecărei persoane este un proces unic, inacceptabil legilor generale. Or, educația permanentă reprezintă tot ceea ce presupune o influență educațională asupra personalității umane în formare și după cristalizarea acesteia. Cel ce învață, în acest context, este cel care observă ceva, care face ceva, care dobândește ceva [108, p. 9].

Formarea continuă este gândită în contextul larg al educației, iar aceasta este solicitată de societatea în schimbare. Formarea continuă nu se poate realiza după rețete, dar trebuie să se înscrie în limitele unor cerințe fără de care eficiența ei nu este posibilă [108, p. 29].

Așadar, în domeniul educației moderne o axă de o importanță piramidală este cea a formării continue. Toți acceptă faptul că formarea continuă trebuie să fie în relație directă cu validarea în serviciu. În acest sens, de exemplu, în America Latină există programe naționale de valorificare în serviciu, care fac o concurență serioasă instituțiilor de învățământ superior.

Unul din cercetătorii acestui proces deosebit, Vaniscotte F. [173, p. 53] vine să precizeze că scopul formării continue este acela de a pregăti cetățeni care să învețe de-a lungul întregii vieți. Obiectivele formării continue pot fi însumate în următoarele obiective esențiale: dezvoltarea

personală și profesională prin achiziții de noi competențe; ameliorarea calității sistemului formării continue; cunoașterea ambianței socio-educăționale.

Formarea continuă este un drept, iar un drept este în același timp și o obligație morală, care asigură avansarea profesorului în carieră, ea constituie unicul răspuns posibil necesității extraordinare de cunoaștere și de cadrare cu acea cultură care marchează prezentul în care trăim. Formarea continuă generează idei și restabilește echilibrul dintre concepțiile mereu noi și posibilitățile fixării lor într-o extensie practică operațională, pentru a face să corespundă aplicațiilor reale. Avantajul formării continue pentru cadrul didactic constă în asigurarea unui câștig informațional, un adaos de competențe intelectuale și acționale concrete, un plus de motivație și atitudine reflectată în activitatea ulterioară formării. Pentru cadrul didactic învățarea nu este doar o problemă de acumulare, de a completa ceva, din contra, are loc o reorganizare, o restructurare sau chiar o dezvoltare. Angajarea cadrului didactic depinde în mare măsură de managementul personal, care presupune a ști să dai prioritate priorităților.

1.2. Coordonatele formării continue a cadrelor didactice din Republica Moldova

Democratizarea societății presupune modernizarea procesului educațional, formarea și perfecționarea continuă a cadrelor didactice și manageriale. Reușita reformei educaționale, demarată în spațiul european, cât și în Republica Moldova, depinde în mod direct de măiestria cadrului didactic, de formarea lui profesională. Condițiile principale ar fi: renovarea permanentă a cunoștințelor generale și pedagogice; schimbările care se produc în sistemele pedagogice; ponderea caracterului creativ al activității pedagogice etc. [33, p. 54]. În viziunea lui Cristea S. [45, p. 69], perfecționarea cadrelor didactice reprezintă o activitate cu 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 de referință (funcțional-structural-operațional). Analiza activității de perfecționare a cadrelor didactice presupune raportarea la conceptele pedagogice de formare, în general, și de formare continuă, în mod special. Formarea constituie funcția centrală a educației, exprimată ca formare-dezvoltare permanentă necesară pentru integrarea socială optimă a personalității umane. Astfel, formarea subordonează din punct de vedere funcțional învățământul care nu este decât un caz particular al formării. Formarea continuă, în accepția sa postmodernă, începe să fie concepută ca un proces de lungă durată și de învățare permanentă, cu două funcții generale: perfecționarea și înnoirea practicilor profesionale prin actualizarea cunoștințelor însușite în timpul formării inițiale; completarea formării inițiale, inclusiv prin schimbarea eventuală a orientării profesionale, cu noi competențe sancționate prin diplome.

Aspecte ale formării continue a cadrelor didactice au fost abordate în cercetările specialiștilor din Republica Moldova: Guțu V.I. se axează pe formarea competențelor cadrelor didactice, pe funcționalitate și eficiență [70-74]; Callo T. cercetează dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin prisma condițiilor, responsabilizării, conceptualizării, atitudinilor [17-23]; Cara A. abordează problematica formării/dezvoltării profesionale a cadrelor didactice în contextul calității, standardizării [25-30]; Pâslaru V.I. cercetează reconceptualizarea formării personalului din învățământul general, aspectul de reformare, de schimbare [121-124]; Andrițchi A. - managementului resurselor umane și dezvoltarea satisfacției profesionale [2-6]; Bucun N. [12-13] evidențiază problematica formării continue din perspectiva dezvoltării personalității; Baciuc S. [7] - din perspectiva educației adulților; Patrașcu D. se axează pe mentalitatea cadrelor didactice [114-115]; Cuznețov L. - din perspectivă axiologică [49-50]; Paniș A. abordează contextul profesionalizării cadrelor didactice [111-113]; Cojocaru-Boroșan M. investighează cultura emoțională a cadrelor didactice [40-41], Cojocaru V. se concentrează asupra aspectelor de management în formarea continuă, asupra calității acesteia [38-39] Dandara O. abordează orientările valorice, ca reper conceptual al formării profesionale [55]; Țvircun V. abordează capacitatea dinamică a cadrului didactic. [151-152] etc.

Trebuie să menționăm, de asemenea, că problema formării continue a cadrelor didactice a fost abordată și în cercetările specialiștilor din Federația Rusă, cum ar fi: dezvoltarea sistemului de formare continuă, Бокова Т.М. [176], Нейман С.Ю. [195], Якимов В.Н. [200]; modernizarea formării continue, Горшков М.К. [182]; definirea, Зайцева О.В. [185]; tehnologia educației adulților, Змеев С.И. [186], Кулюткин Ю.Н. [193], Касаткин С.Ф. [187], formarea continuă ca fenomen - Колесникова И.А. [191] etc.

Educația continuă/pe parcursul vieții reprezintă totalitatea activităților cu scop educațional, în vederea îmbunătățirii personale, civice, sociale, profesionale. Prin educația permanentă se urmărește dezvoltarea unei gândiri practice, cu abilități de rezolvare a problemelor și capacitate de aplicare a cunoștințelor și ideilor.

Cercetătorul Pâslaru V.I. afirmă că reconceptualizarea formării profesionale în învățământul preuniversitar valorifică toate domeniile aferente, practica națională și cea mondială, cuprinsă de interesul pentru zona cea mai apropiată axiologic și istoric, cea europeană, și demersul profesional al societății moldovenești pentru instruirea și educația în contextul marilor primeniri ale lumii contemporane. Nevoile de formare sunt alimentate în permanență de schimbările din lumea exterioară a celor educați (sociale, politice, economice, cultural-axiologice, tehnologice); schimbările universului intim al celor educați; schimbările personalității cadrelor didactice (conceptuale, cultural-axiologice, profesionale); schimbările de paradigmă și de sistem educațional.

Educația însăși fiind definită ca schimbare pozitivă a ființei umane, nevoile de formare profesională continuă a personalului didactic și managerial sunt astfel motivate epistemologic, științific și praxiologic. Proiectarea modelelor și programelor de formare a personalului din învățământul preuniversitar trebuie executată pe principii și obiective deduse din nevoile reale ale unor categorii concrete de cadre didactice [122, p. 8-10].

În concepția autorului, obiectivele de dezvoltare epistemologică a personalului din învățământul preuniversitar prevăd mai multe aspecte, printre care: promovarea conștiinței identității; conștientizarea formării profesionale continue drept manifestare a personalității profesionale a ființei umane; diferențierea formării periodice specifice (viața activă) de formarea permanentă (viața întreagă); formarea unei viziuni axiologice moderne, centrată pe valorile fundamentale ale ființei umane contemporane (libertatea și democrația); capacitatea de a-și asuma responsabilități și inițiative educaționale, de a gândi profesional, deschiderea pentru pluralism profesional etc. [Ibidem, p. 11].

Conform autorilor Curriculumului de formare continuă, principiile în procesul de formare continuă a cadrelor didactice sânt următoarele [62, p. 8-9]:

- ***principiul reflecției și deciziei profesionale responsabile***, care implică necesitatea de a privi educatorul drept un profesionist, ale cărui decizii pedagogice se întemeiază pe reflecție asupra propriei practici și pe o argumentare psiho-pedagogică temeinică atât în activitatea cu copiii, cât și în construirea propriei dezvoltări profesionale;
- ***principiul coerenței și continuității***, care implică transferul fundamentelor valorice și conceptuale ale schimbării din educația școlară în formarea și dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice trebuie să fie un proces continuu inițiat de cadrele didactice pentru perfecționarea măiestriei profesionale, de comunitatea academică pentru eficientizarea procesului educațional;
- ***principiul individualizării***, care vizează două aspecte: (I) formarea continuă răspunde nevoilor de formare ale fiecărui formabil; (II) formarea continuă oferă oportunități de dezvoltare a individualității formabililor. Primul aspect implică studierea nevoilor de formare ale cadrelor didactice și racordarea conținuturilor, formelor și strategiilor de formare continuă la acestea.

Crearea condițiilor de dezvoltare a individualității cadrului didactic constituie sarcina principală a instituției abilitate în formarea continuă a cadrelor didactice. Este necesar nu numai a determina/identifica particularitățile individuale ale persoanei/cadrului didactic, dar și a contribui la dezvoltarea lor. Prin acest principiu se pune în valoare subiectul acțiunii educaționale – în cazul

formării profesionale continue – cadrul didactic. Principiul individualizării presupune formarea omului integru, care poate îmbina autonomia cu responsabilitatea;

- ***principiul liberei alegeri/opțiuni.*** Fără alegere este imposibilă dezvoltarea individualității și a ipostazei de subiect al acțiunii educaționale, autoactualizarea capacităților celui ce învață, dezvoltarea competențelor profesionale. Existența oportunității de a alege pachetul de servicii educaționale, temele de maxim interes, forma de organizare a activităților de formare profesională, furnizorul de servicii educaționale, de a construi propriul traseu de dezvoltare profesională pentru fiecare educator și angajat al instituției educaționale preșcolare devine indispensabilă în formarea continuă. Din punctul de vedere al educației centrate pe cel ce învață, cadrului didactic trebuie să i se ofere oportunitatea de a alege. Calitatea de subiect implică capacitatea de a da dovadă de proactivitate și libertate în alegere, de a fundamenta alegerea pe argumente deduse din autoevaluarea propriei activități;
- ***principiul creativității și succesului.*** Activitatea individuală și colectivă contribuie la identificarea/descoperirea și dezvoltarea particularităților individuale și a unicității grupului de învățare. Datorită creativității, cadrul didactic, ca și elevul, își descoperă capacitățile, cunoaște aspectele forte ale personalității sale. Atingerea succesului într-o activitate sau alta contribuie la formarea imaginii pozitive de sine, care stimulează realizarea activității orientate spre autoperfecționare și edificare a *eu-ului profesional*. Autoevaluarea propriei activități profesionale, reflexia și învățarea experiențială sunt factori ce determină succesul;
- ***principiul încrederii și susținerii.*** Încrederea în cel ce învață, susținerea tendințelor lui de autorealizare și autoactualizare trebuie să substituie controlul excesiv și dirijarea activității formabilului de către formator. Cadrul didactic trebuie să fie împuternicit (motivată, responsabil și abilitat cu putere de decizie) în propria activitate și dezvoltare profesională și susținut prin programe de sprijin și mentorat. Circuitul metodologic al evoluției activității de formare a cadrelor didactice: formarea inițială-formarea continuă-autoformarea este determinant al calității activității cadrului didactic.

Printre noile principii ale formării continue, în contextul supus reflecției, se înscriu următoarele: *principiul experiențialității* (a învăța din experiență este privit ca o contrașcoală, mai întâi probele, apoi lecțiile; *principiul constructivității* (constructiviștii vorbesc despre educația spre ființă, adică a găsi calea spre ființa persoanei, preferând metodele interpretative). Mesajul pedagogic al constructivismului este că oamenii sunt capabili și dornici de învățare, însă de cele mai multe ori nu așa cum și când vor alții, ci așa cum consideră ei înșiși; *principiul perspectivei contextuale*

(indiferent de cadrul în care se realizează învățarea, ea nu trebuie separată de contextul în care va fi utilizată [18, p. 17].

Sistemul de formare profesională continuă se întemeiază, în accepția cercetătoarei Callo T., pe decupajul realității, pe analiza pieței social-economice și educaționale, pe schimbările ce se produc în învățământ și pe ideea că natura profundă a educației constă *în acțiune cumulativă permanentă, în dezvoltare în ascensiune*. Cadrul didactic este participantul unei permanente modernizări, se supune unei sensibilizări non-stop în ceea ce privește schimbarea, el recepționează și-și însușește un spectru larg de informație [22, p. 33].

Formarea profesională continuă generează și restabilește echilibrul dintre concepțiile și interpretările mereu noi și posibilitățile implementării lor într-o practică educațională reală. Ea este o șansă deosebită de afirmare profesională a cadrului didactic prin cultivarea intelectului, prin competență și acțiune de calitate, prin atitudine pozitivă și printr-o înaltă gândire creativă. Prin formarea profesională continuă cadrele didactice reactivează formarea inițială, angajează noi cunoștințe și achiziții psihopedagogice, metodice, de specialitate, adecvate cerințelor de facto, pertinente momentului dat.

Dintre principiile formării profesionale continue, ni se par relevante în aria cercetării de față patru: a) anticiparea și previziunea *nevoilor de formare* ca reacție la nevoile imediate în baza analizei cererii de formare profesională; b) participării active, a colaborării și parteneriatului profesional; c) aplicabilității în practică a formării profesionale; d) racordării formării profesionale la *procesul de atestare* [Ibidem, p. 34].

Dacă ne referim la conceptul de dezvoltare profesională, trebuie să constatăm că aceasta, în opinia cercetătoarei, are o anumită încărcătură definitorie, cu un sens mereu nou, care stimulează noi modalități de reflecție. Dezvoltarea profesională se bazează pe o acțiune completă, menită să extindă formarea profesională asupra celor care sunt puși în situația de a opera conținuturi educaționale care nu au fost valorificate la etapa formării inițiale. Dezvoltarea profesională se ridică, ca funcție de formare și autoformare conștientă a persoanei, la nivelul mentalității științifice actuale, cu mijloace specifice acesteia. [Ibidem, p. 46].

Profesorul participă la activitatea de dezvoltare numai în cazul în care întrezărește satisfacerea unui interes profesional, o legătură cu aspirațiile proprii. În caz contrar, el cu ușurință renunță. Pentru profesor dezvoltarea are funcția de a inventa, de a crea. Nici un program nu rezistă, dacă ia în considerare un profesor general, nu unul concret. Dezvoltarea profesională este partea conștientă, voluntară, competentă a formării continue.

Aceeași autoare afirmă că dezvoltarea profesională reprezintă un efort îndreptat spre consilierea și armonizarea diverselor aspecte ale formării, astfel ca fiecare cadru didactic *să nu se afle în*

opoziție cu el însuși. Dificultatea esențială a dezvoltării profesionale constă în relația pe care profesorul o stabilește cu propria sa activitate, sub aspectul duratei. Trecerea de la un domeniu educațional la altul nu se produce fără crize. De aceea dezvoltarea profesională trebuie făcută atotputernică în sensul că persoana poate fi formată și obișnuită să se supună ritmului dezvoltării sale individuale. O primă cucerire fiind faptul de a nu da valențe negative schimbării, ci doar pozitive. Dezvoltarea ajută profesorul să inventeze, îl călăuzește pe drumul căutărilor. Dezvoltarea profesională are menirea să favorizeze crearea structurilor care ar facilita activitatea profesorului la clasă, l-ar pregăti astfel ca progresul său să devină cât mai mult timp propriul subiect și propriul instrument al dezvoltării individuale prin multiple forme de autoinstruire [17, p. 34].

Tot aici trebuie să vorbim și despre ideea *responsabilizării cadrelor didactice*, idee promovată ca una foarte actuală în contextul dezvoltării profesionale a cadrelor didactice. Cadrul didactic care a găsit calea de acces spre responsabilizarea sa nu mai are nevoie neapărat de un conducător în dezvoltarea sa și pentru activitatea profesională. Angajamentul său îi este cel mai bun profesor, deoarece el poate ajunge la concluzia că orice situație îi verifică gradul de responsabilitate. A fi responsabil înseamnă a avea benzi de legătură între gândire și faptă și cu cât acestea coincid mai mult, cu atât se manifestă mai mult o cultură a responsabilității. Cadrele didactice trebuie să acționeze pe cont propriu, în baza unui înalt nivel de competență, comportament și angajament, să armonizeze cunoștințele lor cu instrumentele succesului, să poată negocia cu sine însuși, fiind congruent în atitudine, să trăiască în geniala constrângere a formării continue [19, p. 12].

Deși procesul de formare a cadrelor didactice la nivel național a înregistrat multe performanțe și se află la o etapă de progresare, sunt depistate și un șir de probleme, printre care: aprecierea subiectivă a rezultatelor; activitățile prezentate de obicei poartă un caracter academic, iar majoritatea materialelor prezentate sunt plagiate; însăși baza materială și condițiile în care se desfășoară procesul de formare lasă de dorit; există multe formalități; slab sunt valorificate posibilitățile centrelor de formare nestatale etc.

În ineficiența organizării procesului de formare continuă nu poate fi învinuită o persoană sau chiar un grup de persoane. Problemele apărute sunt un rezultat al nivelului de pregătire a cadrelor didactice și a managerilor școlari, precum și a persoanelor responsabile de acest proces. Unele explicații sunt legate de nivelul de mentalitate al oamenilor, precum și caracterul perioadei de tranziție spre sistemul democratic prin care trece Republica Moldova.

De aceea considerăm că agenții capabili să eficientizeze organizarea și desfășurarea procesului de formare pot fi însăși cadrele didactice și managerii școlari din instituțiile concrete, care au experiență în domeniu, colaborează eficient cu centrele educaționale, instituțiile superioare și de perfecționare, comunitatea, organele publice locale, cetățenii, aleșii poporului etc.

Mai multe schimbări pot fi înregistrate atunci când se utilizează condițiile concrete de formare și în special modalitatea de învățare reciprocă, reieșind din așteptările concrete ale cadrelor didactice și manageriale [33].

Analiza rezultatelor organizării și desfășurării procesului de formare continuă la nivelul instituției de învățământ a demonstrat ca e necesară o atenție sporită ce trebuie acordată cercetării și studierii subiectului, a unor probleme psihopedagogice, stimulării profesorilor care vor demonstra creativitate, originalitate și noutate în realizarea obiectivelor majore ale educației, printre care ghidarea elevului ca subiect al învățării, motivat pentru propria formare și autoperfecționare. Mai mulți respondenți au convingerea că atestarea cadrelor didactice și manageriale ar trebui de organizat o dată în viață, proces extins pe o durată de 3-5 ani, prin analiza experienței și a locului de activitate concret din instituția în care cadrele didactice își demonstrează zilnic măiestria profesională și își vor demonstra competențele în diverse situații, asigurarea tehnologică a activității educaționale, nivelul științific al demersului educațional; nivelul de activizare a potențialului elevilor și luarea în considerație a inteligențelor copilului, organizarea diferențiată și individualizată a procesului educațional, prezentarea unor activități educaționale.

Este necesar de încurajat cu mai multă insistență profesorii/managerii școlari pentru a se încadra mai activ în procesul de formare continuă la nivelul instituției de învățământ, prin studierea profundă a unor subiecte psihopedagogice, în baza solicitărilor agenților educaționali, sistematizarea materialelor și diverselor modalități de prezentare, elaborarea și editarea materialelor didactice și complementare etc.

Încurajarea concurenței libere, dar și a parteneriatului între ofertanți diverși de formare, ar duce la ameliorarea calității generale a ofertei, la încurajarea cadrelor didactice de a-și asuma și construi propriul traseu de formare continuă; la realizarea de facto a principiilor de politică educațională: descentralizarea și flexibilizarea; eficientizarea; la compatibilizarea sistemului de formare continuă din Republica Moldova cu standardele europene, cu necesitățile sociale și educaționale naționale; la monitorizarea continuă a nivelului de perfecționare profesională a cadrelor didactice și a managerilor școlari; la consolidarea încrederii în sine și semnificației valorii de libertate; la cointeresarea profesorilor în perfecționare pentru stimularea materială și morală în baza performanțelor înregistrate etc.

Procesul de formare continuă la nivelul instituției de învățământ este necesar în condițiile de schimbare, de motivare continuă și de stimulare a creativității profesorilor și managerilor școlari pentru a corespunde cerințelor moderne față de organizarea, desfășurarea și evaluarea demersului educațional. De asemenea, procesul de formare continuă ar trebui să fie axat pe transformarea instituției care învață în instituție unde se învață, iar cadrul didactic se va transforma din profesor

care învață în profesor care ghidează elevul și asigură mediul favorabil pentru învățarea creativă și independentă. Cadrele didactice/managerii școlari vor avea posibilități reale pentru a alege instituția și forma de perfecționare pentru ca atestarea să aibă un caracter deschis și democratic, pentru a decentraliza și liberalizarea procesul educațional. O mai mare atenție trebuie acordată cercetării și studierii unor probleme psihopedagogice și stimulării profesorilor care demonstrează creativitate, originalitate și noutate în motivația elevului, în propria formare și participarea lui activă în realizarea interesului personal. O răspândire mai largă ar trebui să-o capete delegarea unor responsabilități de organizare și desfășurare a procesului de formare continuă administrației locale. Un rol important al încadrării în procesul de formare trebuie să-l aibă instituția de învățământ în care lucrează cadrul didactic/managerul școlar și comunitatea. O prioritate deosebită ar trebui să i se acorde relației de parteneriat în cadrul activității educaționale între profesori-profesori, profesori-manageri școlari, profesori-părinți, profesori/manageri-factori de decizie etc.

Sunt înregistrate succese în organizarea procesului de formare continuă la nivelul instituției de învățământ prin: lecțiile demonstrative care stimulează creativitatea celor implicați în procesul educațional; situațiile de autoinstruire; schimbul de experiență cu colegii; controlului nivelului de perfecționare și profesional al cadrelor didactice și al managerilor școlari; consolidarea încrederii în sine; stimularea materială; interesarea profesorilor în perfecționare etc.; organizarea eficientă a procesului de atestare contribuie la consolidarea statutului profesorului în societate, la promovarea conștiinței identității profesionale și cetățenești etc.

În studiul său cercetătoarea Cara A. vorbește despre sistemul formării/dezvoltării profesionale a personalului didactic din Republica Moldova, despre structura organizatorică a acestui sistem, despre evaluarea procesului de dezvoltare profesională a cadrelor didactice la nivelul unității școlare, despre strategia dezvoltării profesionale continue. Cercetătoarea vorbește despre unele schimbări ce se produc în sistemul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice, printre acestea înscriindu-se și următoarele: (a) trecerea de la un sistem reglat de ofertă la un sistem reglat de cererile, interesele și necesitățile reale ale personalului didactic; (b) deschiderea sistemului către ofertanți multipli de formare și, în consecință, către oferte multiple de formare și conținuturi de formare; (c) încurajarea cadrelor didactice de a-și asuma ***și a-și construi propriul traseu de formare continuă***. [25, p. 4].

Activitatea de formare continuă a cadrelor didactice evoluează în următoarele contexte complementare: a) la nivelul școlii, ca abordare distinctă a schimbării educaționale care amplifică rezultatele elevilor și întărește capacitatea școlilor de a face față schimbării; b) la nivelul unor relații de parteneriat, ca răspuns la un ansamblu de cereri sociale, aflate în continuă expansiune și diversificare.

Așadar, ca factor intern, perfecționarea personalului didactic contribuie la îmbunătățirea culturii școlare, a relațiilor interpersonale, în condiții în care profesorii și elevii promovează **învățarea prin ei înșiși**. Ca factor de parteneriat, perfecționarea cadrelor didactice permite reglarea-autoreglarea continuă a practicii pedagogice în raport de o pluralitate de roluri asumate sau pe cale de a fi asumate ca urmare a cererii sociale. Autoformarea apare, ca o consecință a sistemului de formare inițială-continuă, expresie a transformărilor inovatoare promovate în cadrul procesului de învățământ, a cercetărilor pedagogice la nivelul practicii didactice, a normelor sociale care instituie în școală o cultură a autonomiei pedagogice [25, p. 13].

Printre domeniile de competență prioritare în formarea continuă a cadrelor didactice, conform opiniei lui Perrenoud Ph., se înscriu următoarele: organizarea demersului didactic; gestionarea progreselor elevilor; promovarea unei învățări diferențiate; implicarea elevilor în procesul decizional; munca în echipă; participarea la conducerea școlii; informarea și implicarea părinților; utilizarea noilor tehnologii; implicarea în sarcinile și dilemele etice ale profesiei; gestionarea propriei formări continue [Apud 25, p. 17].

Autoarea elaborează o *strategie de dezvoltare profesională continuă la nivelul instituției școlare* [28, p. 30], conform căreia activitatea de formare continuă în sistemul educațional din Republica Moldova este concepută ca un proces diversificat axat pe *creditele profesionale*, în baza unor hărți morfologico-creditate la nivelul activității științifico-metodice, proiectării/planificării etc.

Concepția formării personalului din învățământul general, conform autorilor [42, p. 1] realizează o temelie epistemologică, teoretică, educațională și managerială pentru dezvoltarea profesională a personalului din învățământul preuniversitar, în contextul re-conceptualizării generale a educației și învățământului în Moldova. Documentul respectiv are valoare constitutivă pentru toate domeniile aferente învățământului general, ca și stabilirea unor repere de referință pentru formarea profesională psihopedagogică. Conform concepției, formarea personalului din învățământul general reprezintă un domeniu fundamental al educației, învățământului și cercetării la treapta învățământului general, în interiorul căruia se desfășoară un complex de activități de proiectare, realizare efectivă, management, evaluare și cercetare științifică a comunicării/achiziționării/ consolidării/ evaluării continue a competențelor profesionale psihopedagogice, de cultură generală și speciale; totalitatea acestor acțiuni și rezultatele lor; sistemul instituțiilor de formare continuă a cadrelor didactice [42, p. 4].

Nevoile de formare a personalului din învățământul general sunt alimentate de schimbările din lumea exterioară a celor educați; schimbările universului intim al celor educați; schimbările de orice fel ale personalității cadrelor didactice; schimbările de paradigmă și de sistem educațional.

Conform Concepției, este necesară elaborarea *Agendei de dezvoltare profesională a cadrului didactic*, în care se înscriu activitățile semnificative de formare profesională realizate de formabil. Această agendă are două secțiuni: (a) Dezvoltare profesională, în care sunt înregistrate activitățile de dezvoltare profesională a cadrului didactic: parteneriat, asistări la lecțiile colegilor, prezentarea lecțiilor demonstrative, publicații, lucrări metodice, participări la conferințe, seminare, simpozioane, realizarea de cercetări psihopedagogice etc. (b) Formare continuă, în care sunt notate toate stagiile, sesiunile, seminarele de formare continuă și rezultatele la Testele de performanță pe trei niveluri: **formabil independent** (elaborează în mod independent obiective, găsește soluții, este creativ, propagă idei și soluții constructive); **formabil dirijat** (așteaptă indicații și orientări de la formator, se orientează cu greu în noile tehnologii de predare, este lent în schimbare, nu are o strategie proprie a acțiunilor de formare); **formabil alternativ** (este deschis la schimbare, dar se dezamăgește rapid și comite erori, poate genera idei, dar nu încearcă să le argumenteze până la capăt, lucrează bine cu materiile, dar nu întotdeauna îi reușește selectarea lor [42, p. 23].

Cercetătoarea Paniș A. abordează analitic dezvoltarea profesională a cadrelor didactice afirmând că acestea în multe situații iau decizii pornind de la experiența pe care o au și apelând la instrumente obiective care favorizează alegerea. Profesorul ia decizia și o anunță personal, ia decizia și încearcă să „o vândă”, pentru a se convinge de justetea ei, formulează mai multe idei și și adresează mai multe întrebări în legătură cu ele, formulează problema, ascultă sugestiile, apoi decide, definește anumite limite apoi încearcă să decidă, preia anumite decizii ale nivelurilor ierarhice superioare [Apud 20, p. 235].

În societățile care tind să devină societăți profesionale, fiecare dintre persoanele care optează pentru o anumită carieră dorește să fie recunoscut ca profesionist în domeniu. Într-adevăr, oricare ar fi profesia, această persoană dorește, în primul rând, să fie apreciată ca profesionistă. Or, obiectivele generale ale formării continue reies din circumscrierea formării profesionale factorilor sociali și educaționali în vederea asigurării unei înalte calități a sistemului educațional în ansamblu. Formarea personalului are scopul de a alimenta și de a asigura transmiterea **patrimoniului profesional** ca element esențial al valorii educației moderne. Este clară ideea că nevoia de formare continuă apare atunci când cunoștințele, competențele, atitudinile profesorului se dovedesc insuficiente, acesta resimțind o **tensiune internă** și face un efort pentru a se pune în acord cu sine. Această activitate de educație permanentă este o *reconstrucție din interior* a personalității umane, având ca scop echilibrul sinelui cu mediul [Apud 20, p. 240].

Dezvoltarea profesională/perfecționarea, în opinia cercetătoarei Paniș A., trebuie privită și în contextul *motivațiilor* profesionale, care este responsabilă de faptul cum acționează profesorul. Un rol deosebit în aspectul dezvoltării profesionale îl are *motivația cognitivă*, ce se manifestă sub forma

curiozității față de nou, de inedit, de complexitate. Motivarea individuală a profesorului pentru luarea unei decizii în raport cu dezvoltarea sa profesională vizează o puternică dependență a satisfacțiilor și insatisfacțiilor profesionale, a evoluției sale în carieră. Motivarea profesională este un demers important, deoarece pornește de la ideea conform căreia o mare parte a timpului oamenilor o dedică anume profesiei [118, p. 165].

Cercetătoarea Poștan L. studiază învățarea pe parcursul vieții din perspectivă andragogică, concluzionând că motivarea învățării pe parcursul vieții este procesuală, se bazează pe parcursul etapelor anterioare de școlarizare și viață. În aspect conceptual și operațional, dimensiunea habituală a motivației învățării este relativă din punctul de vedere al cadrului temporal de manifestare. Competența de învățare pe parcursul vieții este expresia cognitivă, acțională și integrativă a motivației habituale și a motivației actuale a învățării. Competența mediază confruntarea activă a formabilului cu mediul socioprofesional. Valența motivațională habituală a competenței persoanei de a învăța pe parcursul vieții rezidă în disponibilitatea și capacitatea acestuia de a fi deschis schimbării, perfecționării și educabilității. Aplicarea motivației trăirii succesului la învățătură, urmat de trăirea afectivă a acestuia prin stimularea interesului pentru competiție cu necunoscutele științei este un obiectiv prioritar de depășire a propriului etalon și angajarea într-un efort pe termen lung [133, p. 269].

Atestarea cadrelor didactice prin grade didactice este o componentă a pregătirii continue necesară în societatea cunoașterii, mai ales în condițiile de tranziție și schimbare, bazându-se pe formarea competențelor profesionale integratoare. Angajamentul în procesul de atestare a cadrelor didactice este dependent metodologic de următoarele componente: constatarea nivelului de pregătire; implicarea într-o activitate ce presupune inițiativă creatoare. În acest context, un rol important îl are relația atestare-perfecționare. Participarea pretendenților la diverse acțiuni de formare continuă cu includerea informației respective în dosarul de atestare este o cerință de primă necesitate. Atestarea urmărește integrarea cadrului didactic în sistemul de reforme în educație prin contribuții de investiții și aplicare. Atestarea ca fenomen încearcă să treacă pragurile schimbării, să neutralizeze diverși factori de rezistență.

În opinia cercetătorului Cerbușca P., activitatea de atestare solicită acțiuni de înnoire și perfecționare a practicii profesionale, stimularea inovației pedagogice, favorizarea relațiilor cu comunitatea, actualizarea cunoștințelor și competențelor achiziționate în timpul formării inițiale, reorientarea profesională prin noi competențe. Atestarea este orientată spre motivarea și stimularea creativității profesorilor școlari, având ca obiective integrarea cadrelor didactice în procesul de reforme prin contribuții investigaționale și aplicative, sprijinirea și pregătirea lor pentru a

corespunde cerințelor moderne față de organizarea, desfășurarea și evaluarea demersului educațional [33, p. 54].

Prin urmare, conceptul de formare poate fi valorificat mai bine dacă se adoptă o perspectivă socio-pedagogică pentru înțelegerea sa. *A forma* înseamnă nu *a adăuga*, ci *a dezvolta* potențele existente, substanța intelectuală a cadrului didactic, a-i schimba structurile apercptive și acționale încât să se schimbe întreaga structură a personalității. Formarea nu e un simplu proces de achiziție, ci implică o transformare a ierarhiilor interne, implică dobândirea unui alt mod de a interacționa, se prezintă ca o intervenție profundă, globală [Apud 107, p. 43].

Formarea continuă nu constituie o continuare a educației școlare tradiționale, ci un *continuum*, în sensul alimentării nevoii de cunoaștere, dar și al orientării valorice cu modele acționale și de activitate.

Conform opiniei lui Neculau A. [107, p. 44], există deosebiri între *formare* și *educație*. Formarea este o activitate prin care se urmărește să se confere subiectului competență, precisă și limitată. Educația se prezintă ca o practică ce se exercită fără un obiectiv limitat, ea se adresează întregii personalități, își propune să lărgască disponibilitățile individului, cultura sa, să-i confere competența de a alege, fie în domeniul profesional, fie în alt domeniu.

În acest cadru de referință, educația adulților, în definirea ei de către UNESCO [Ibidem, p. 45], presupune un ansamblu de procese educative organizate prin care persoanele adulte își pot dezvolta aptitudinile, își ameliorează calificarea profesională, își reorientează atitudinile și comportamentele într-o dublă perspectivă: prin dezvoltare personală și prin participarea la dezvoltarea socială, economică și culturală.

Prin urmare, operația de educație a adulților poate fi reprezentată printr-un model complex, articulând lărgirea cunoașterii cu ameliorarea competențelor profesionale, acțiunea de destabilizare a unui model inadecvat de personalitate cu restructurarea sistemului de relații al persoanei, lărgirea câmpului de activitate cu proiectul unei noi reinserții. Totul în vederea *schimbării manierei de a fi, de a acționa, de a interacționa*. Educația adulților înseamnă, deopotrivă, formarea persoanelor adulte, formarea permanentă, educația adulților (lărgirea polivalenței), educația permanentă prin fixarea unor scopuri de dezvoltare, augmentarea polivalenței personale [Ibidem, p. 46]. Învățarea adulților este o "luptă", accentul punându-se pe atitudinea activă a individului, care, departe de a "primi" învățătura, caută, descoperă, stabilește, dobândește (cunoștințe, competențe, obiceiuri). Învățatul adulților nu e deci acumulare, ci o reorganizare sau restructurare (uneori dezvoltare) a ceea ce se știe.

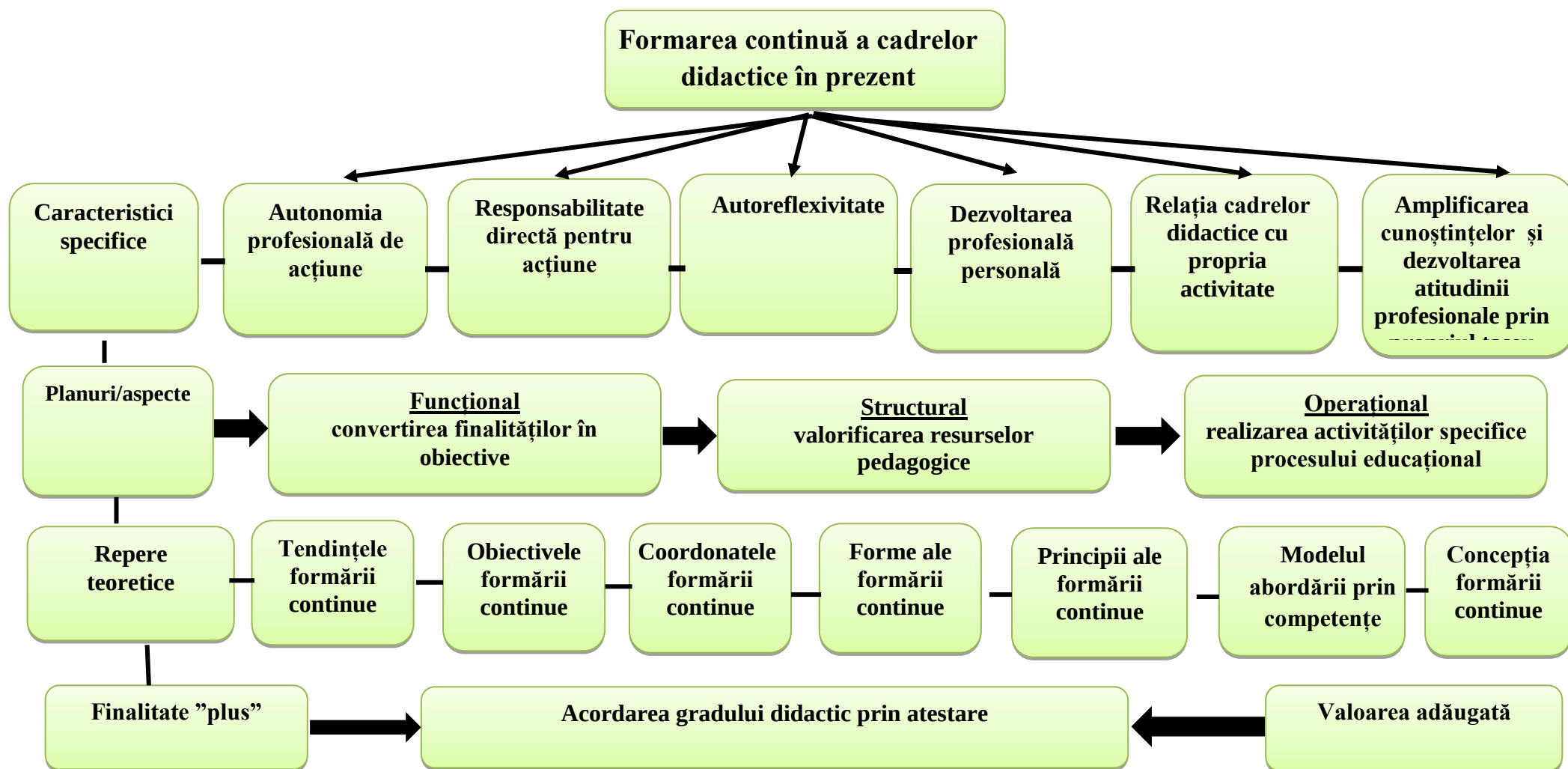


Figura 1.1. Procesul formării continue a cadrelor didactice

Astfel, relația între formarea continuă a cadrelor didactice și dezvoltarea acestei proces este prezentată în schema "Procesul formării continue a cadrelor didactice", în care se elucidează diversitatea componentelor formării continue a cadrelor didactice, ținându-se seama de diferite trepte de reprezentativitate (Figura 1.1).

Direcțiile de soluționare a problemei:

1. Examinarea cadrului referențial al politicilor de formare continuă a cadrelor didactice.
2. Eficientizarea coordonatelor de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul general (nevoile, libertatea alegerii, motivația).
3. Cercetarea condițiilor de dezvoltare a procesului de formare continuă a cadrelor didactice.

1.3. Concluzii la capitolul 1

1. Reformele educaționale în prezent vizează în special *procesul*, nu alte aspecte, deși la fel de importante ca primul. În acest context, constatăm că educația permanentă este conceptul care răspunde cel mai bine acestui deziderat, deoarece este temeiul unui *proces continuu* de dezvoltare a ființei umane, în general, și a cadrelor didactice, în special.
2. Sintetizarea principiilor europene ale formării continue, revizuirea formării continue din perspectivă postmodernă, ca *procesualitate*, conceperea formării continue la cele trei nivele de referință (funcțional, structural, operațional), completarea formelor de perfecționare a personalului didactic, evidențierea interrelațiilor formării continue, precizarea factorilor de menținere a cadrelor didactice, tratarea formării continue ca un drept profesional, specificarea învățării de către adulți, au condus la formularea **tendințelor** și a **obiectivelor** în domeniul formării continue.
3. Definirea formării continue ca ansamblu de activități și de practici care cer implicarea cadrelor didactice pentru amplificarea propriilor cunoștințe, perfecționarea competențelor, analiza și dezvoltarea atitudinilor profesionale, evidențierea coordonatelor de bază ale formării continue, întemeierea pe *conceptul de dezvoltare cumulativă* a nivelului de competență a cadrului didactic, marchează evoluția spre tratarea unui aspect de bază al formării continue, cel de acordare a gradelor didactice în procesul atestării.
4. Reconceptualizarea formării continue în învățământul general valorifică mai multe domenii adiacente: interesul și nevoile cadrelor didactice, schimbările de paradigmă și de modele, revizuirea principiilor (completarea cu principiul experiențialității,

constructivității, anticiparea și previziunea nevoilor de formare continuă, participării active și aplicativității), racordarea formării continue cu motivația cognitivă a cadrelor didactice, ilustrează necesitatea axării pe ideea de responsabilizare a cadrelor didactice promovată activ în domeniul formării continue din Republica Moldova, necesitatea încurajării cu mai multă insistență, încadrarea în procesul de formare continuă și *construirea unui traseu propriu* de formare continuă.

2. DINAMICA DEZVOLTĂRII PROCESUALE A FORMĂRII CONTINUE A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL

2.1. Nevoile de profesionalizare a cadrelor didactice corelate cu dezvoltarea procesuală a formării continue

Perspectiva comprehensivă a educației pledează pentru o educație *interiorizată în modalități specifice individului*, în funcție de înțelesurile pe care acesta le desprinde în chiar procesul educației, dar și de scenariul pe care, el însuși fiind atras în procesul viu al influențelor reciproce, îl configurează în bună măsură în tandem profesional. În centrul relației autentice educaționale stă angajamentul cadrului didactic cu persoana educabilă, elevul; adică cadrul didactic nu intră într-un rol pre-specificat care să-i permită să modeleze un ”material” pentru a corespunde cererii. Cadrul didactic nu este o persoană care timp de câteva ore pe zi ”uită” de sine pentru a-și exercita acele abilități special antrenate în vederea coagulării unui proces educațional; dimpotrivă, în centrul practicii educaționale stă chiar persoana profesorului, care ”se îndură de stângăciile elevilor săi, stabilind cu aceștia o relație de dublă ascultare – atât a persoanei elevului, pentru a sesiza în ce direcție merg angajamentele sale, cât și a acelor contexte care îi provoacă angajamentul [142, p. 50].

Activitatea umană, deosebit de amplă și diversificată, s-a dezvoltat și se dezvoltă continuu, având ca bază de pornire și impulsionare necesitatea satisfacerii unor multiple nevoi umane. Acestea izvorăsc din condițiile de viață ale oamenilor, din cerințele de consum ale acestora și din participarea lor la viața socială. Nevoile sau trebuințele umane pun în evidență ceea ce resimt oamenii ca fiindu-le necesar pentru existență, pentru formarea și dezvoltarea lor și a societății în care trăiesc [200]. Mai mult, nevoile umane se diversifică și se amplifică continuu, pe măsură ce se creează posibilități mai mari de satisfacere a lor. Satisfacerea unor nevoi generează apariția altora. Acest fapt pune în evidență caracterul dinamic al nevoilor, înmulțirea și diversificarea lor pe măsura dezvoltării societății. Nevoile umane au o latură obiectivă, care se referă la conștientizarea acestora de către oameni și la corelarea lor cu posibilitățile materiale ale societății și ale fiecărui individ. Ele apar, astfel, ca nevoi efective, reale. În același timp, se manifestă și o latură subiectivă a nevoilor, ce pune în evidență dorințele oamenilor, de multe ori necorelate cu posibilitățile efective de acoperire a lor. Multe dintre ele, datorită acestui fapt, rămân simple doleanțe, nevoi nesatisfăcute [Ibidem].

Dacă raportăm ideile lui *Lyman W. Porter* [201] la această arie tematică, constatăm că acesta desemnează nevoile de ordin superior ca garantând autonomia unui individ, definită ca satisfacție a individului cu oportunitățile de a decide independent, de a-și fixa obiective și de a se manifesta fără constrângeri prea puternice, deci în afara unei ”supravegheri” stricte. *Clayton Alderfer* consideră că se poate vorbi și de un proces *de frustrare-regresie*: o persoană continuu frustrată în încercările sale

de a-și satisface nevoile de creștere și dezvoltare, duce la re-apariția nevoilor de relaționare ca forță motivatoare majoră, făcându-l pe individ să își redirecționeze eforturile către explorarea unor noi modalități de a-ți satisface această categorie interioară de nevoi. David C. McClelland, la rândul său, oferă o nouă perspectivă asupra nevoilor, considerând că acestea sunt determinate cultural.

Indivizii cu nevoi de realizare crescute preferă: să evite obiectivele ce presupun o performanță scăzută sau foarte ridicată; preferă obiective de dificultate medie, pe care consideră că le pot realiza: un feed-back imediat și de încredere în raport cu activitatea proprie; să fie responsabili pentru rezolvarea problemelor.

Aderăm la opinia lui *Bradshaw J.*, care distinge printre *nevoile simțite* acele nevoi, de care indivizii sunt conștienți. Dar nu toate nevoile simțite sunt și exprimate. La nivel, social, de exemplu, segmentul cel mai sărac este lipsit cel mai adesea de mijloacele de exprimare publică a nevoilor simțite, sau nu are posibilitatea de a accede la aceste mijloace de exprimare; *nevoile exprimate*: o nevoie exprimată public devine o cerință, o doleanță, reflectându-se cel mai adesea într-un act concret; *nevoile normative*: acest tip de nevoi nu sunt definite de subiectul însuși, ci de un observator exterior sau expert și sunt formulate în concordanță cu standardele și normele profesionale într-un domeniu; *nevoi comparative*: aceste nevoi se structurează și sunt definite în relația cu alți indivizi sau grupuri sociale. În conceptul de nevoi comparative apare implicit și un element ce ține de echitare socială; se referă la ceea ce nu avem sau avem în raport cu altul sau alții.

Tony Robbins [204] afirmă că nevoia de dezvoltare a omului, în același rând și cea de dezvoltare profesională, este una din nevoile primare ale vieții și poate că și cea mai puternică. În ființa umană există încă implementată nevoia de a se dezvolta emoțional, intelectual și spiritual în mod continuu. La unele persoane, dorința de a se transforma și evolua, dorința de a fi mai bune, mai performante, de a avansa dintr-un anumit punct de vedere, de a-și dezvolta anumite abilități se manifestă mai pregnant decât la altele. ”Dacă nu simți că te dezvolți, te vei simți nefericit și neîmplinit”, afirmă Robbins T.

Nevoile sunt cerințe necesare vieții și apar din condițiile de viață ale oamenilor, din cerințele de consum și din participarea oamenilor la viața socială [202]. Punctul de pornire și axa activității profesionale îl constituie nevoile social-umane. Noțiunea de nevoi desemnează sentimentul de privațiune, de lipsă a ceva, această lipsă sau privațiune naște dorință. Nevoile se diversifică și se amplifică continuu pe măsură ce sunt satisfăcute, iar satisfacerea unei nevoi generează apariția altora.

Nevoile au o *latură subiectivă*, care pune în evidență dorințele purtătorilor nevoii, deci nevoile sunt subiective prin purtătorii lor, caracterul subiectiv al nevoii depinde de nivelul de dezvoltare a individului; o *latură obiectivă*, când nevoia este corelată cu posibilitatea materială a individului,

caracterul obiectiv al nevoii depinde de nivelul de dezvoltare al societății. Deci, nevoile umane sunt preferințe, dorințe, așteptări ale oamenilor de a-și însuși bunuri materiale sau spirituale, toate acestea fiind condiționate de nivelul de dezvoltare al societății, ca determinare obiectivă și cel al individului ca determinare subiectivă. Dacă ne referim la trăsăturile nevoilor, putem menționa următoarele:

- sunt condiționate atât subiectiv, cât și obiectiv;
- sunt nelimitate ca număr și dinamice, datorită diversificării activităților; dorința omului de a-și satisface nevoile a fost motivația progresului și creșterii gradului de civilizație,
- sunt concurente: unele nevoi se extind în detrimentul altora, altele se pot substitui între ele;
- sunt complementare, adică satisfacerea unei nevoi atrage necesitatea satisfacerii altor nevoi;
- o nevoie e limitată în capacitate, respectiv volum.

Trebuie să menționăm faptul că fiecare nevoie, pe măsură ce este satisfăcută, atinge la un moment dat un prag de *saturabilitate*. Nevoile umane sunt impulsul activităților de dezvoltare, iar satisfacerea lor este scopul acestora.

Satisfacerea nevoilor se face:

- *direct*: purtătorul nevoii produce el bunurile dorite cu ajutorul resurselor de care dispune;
- *indirect*: purtătorul nevoii ajunge la bunurile dorite prin schimb, împrumutul etc.

Tot ceea ce se folosește pentru a satisface o nevoie de dezvoltare reprezintă o resursă. Prin urmare, baza satisfacerii nevoilor o constituie resursele. Transformate în mobiluri ale activității sociale, nevoile devin interese.

Cunoașterea nevoilor, ordonarea lor, surprinderea mărimii, intensității și duratei acestora, prezintă o importanță deosebită pentru orientarea și utilizarea resurselor în vederea desfășurării de activități economice în scopul producerii de bunuri și prestării de servicii necesare satisfacerii lor [200].

Dezvoltarea activității educaționale, impactul progresului științei educației și tehnologiei, diversifică activitatea pedagogică, punând în evidență dinamismul acesteia, trecerea de la activități tradiționale la cele tehnologice, informaționale. Activitatea educațională reflectă nevoile cadrelor didactice în concordanță cu realitatea, ea este o formă de concretizare precisă a nevoilor nelimitate, o reflectare a finalității activității. În deciziile lor, cadrele didactice aleg acele alternative care, cred și speră, le aduc câștigul net maxim. Deci, alegerea direcțiilor de utilizare a resurselor disponibile

trebuie să ducă la o satisfacere cât mai bună a nevoilor lor. Nevoile satisfăcute pot să renască, deoarece se fixează în tradiții.

Așadar, nevoile de formare ale cadrelor didactice se află într-o legătură reciprocă cu *interesele școlii*, care reprezintă o formă de realizare a nevoilor profesionale. În funcție de nivelul la care ele se manifestă și de modul lor de exprimare, nevoile profesionale economice pot fi clasificate în: *personale, de grup, private, publice, curente, de perspectivă, performante* etc.

Formarea continuă a cadrelor didactice, în ansamblul ei, funcționează în scopul satisfacerii anumitor nevoi și/sau rezolvării anumitor probleme. Identificarea nevoilor de formare continuă, pornind de la ideile lui Voiculescu F. [153, p. 13], poate fi considerată demersul prin care se stabilește care sunt cerințele, trebuințele, necesitățile care impun și justifică proiectarea și susținerea unui proces de formare profesională a cadrelor didactice. După cum afirmă cercetătorul, a organiza un proces educațional, în cazul dat cel de formare continuă, fără a-l orienta în mod explicit spre satisfacerea unor nevoi determinate, înseamnă a-l plasa în sfera voluntarismului, a proiecției aleatorii, subiective și, evident, a-l lipsi de raționalitate și de utilitate.

În acest cadru, este tot mai evident faptul că instituțiile de învățământ devin din ce în ce mai interesate de cunoștințele cadrelor didactice, văzute ca resurse în asigurarea dezvoltării într-un mediu în care criteriul de selecție este eficiența educațională. Nevoile de cunoaștere ale cadrelor didactice reflectă ideea cunoașterii permanente, când o cunoaștere generează nevoia altei cunoașteri, mai profunde. Nevoile de cunoaștere în cadrul formării continue presupun un proces de schimbare care are loc în fiecare individ ca rezultat al experienței acestuia. Diseminarea, ca proces de externalizare a cunoștințelor, are ca efect convertirea acestora în informații. Or, prin încorporarea informațiilor, cunoștințele cadrelor didactice se schimbă și astfel se realizează formarea continuă, care nu este numai un proces mintal de achiziție a cunoștințelor, competențelor și abilităților, ci și un proces social. Învățarea, ca nevoie de formare continuă, atribuie o responsabilitate importantă cadrului didactic, care trebuie să-și actualizeze permanent cunoștințele și competențele astfel încât formarea continuă pentru o carieră mai bună să devină, în același timp, formare continuă pentru o activitate mai bună.

Faptul că o anumită acțiune formativă este ghidată de scopuri precis formulate nu înseamnă, prin ea însăși, că acțiunea este și necesară. Scopul este o imagine, o pre-figurare ce implică întotdeauna o parte de construcție subiectivă, inclusiv riscul erorii, nevoia de formare continuă este o realitate, ce acționează ca un fapt, ca o situație dată ce se impune cu o anumită intensitate și o anumită urgență, independent de dorințele sau proiecțiile subiective.

Reiese de aici că *nevoia de formare continuă a cadrelor didactice nu poate fi inventată*, ea poate fi determinată, analizată și ulterior satisfăcută prin acțiuni organizate în acest sens. Orientarea

explicită spre satisfacerea unor nevoi de formare continuă a cadrelor didactice este un atribut al acțiunii educaționale eficiente, care imprimă acesteia raționalitate, utilitate și justifică alocarea resurselor pentru realizare. Rolul studierii nevoilor de formare continuă se extinde, așadar, și asupra dimensiunilor, modului de organizare și conținuturilor procesului respectiv.

În acest context, putem afirma că elementele ce alcătuiesc un proces educațional –obiective, structură, conținut, metodologie, extindere, durată etc. – se stabilesc în funcție de volumul, structura, intensitatea, urgența nevoilor de formare continuă pentru satisfacerea cărora procesul respectiv este organizat.

După cum afirmă și Voiculescu F. [153, p. 15], în plan teoretico-metodologic, nevoile de educație/ de formare continuă au statutul unor premise, al unor argumente sau puncte de reper obiective, menite să scoată teoriile, strategiile sau metodele propuse din zona arbitrarului, să le confere obiectivitate, necesitate, concordanță cu realitatea.

În această abordare conceptuală, nevoia de formare continuă, ca o nevoie pedagogică și socială, poate fi considerată aceea care este exprimată concret de un cadru didactic, adică o nevoie care există real sau potențial în indivizi și care se manifestă prin opțiuni, aspirații și posibilități ale cadrelor didactice reale, cu tot ceea ce poate să caracterizeze o entitate concretă.

Nevoile de formare sunt nevoi de învățare ale unor subiecți care pot fi satisfăcute prin activități de formare și de dezvoltare profesională. *Nevoie* este *discrepanța* dintre stadiul actual de dezvoltare al unui grup sau al unei situații și stadiul dorit (posibil de atins). Nevoia reflectă existența unei probleme care necesită intervenție, o problemă care trebuie soluționată [59, p. 7].

Analiza nevoilor încearcă să identifice astfel de goluri, să le analizeze caracteristicile și cauza și să stabilească prioritățile acțiunilor viitoare. Intervențiile eficiente sunt dependente de o bună identificare și evaluare a nevoilor. O analiză de nevoi de calitate se focalizează pe rezultatele care ar trebui obținute și nu pe mijloacele necesare obținerii lor; furnizează o bază obiectivă pentru luarea deciziilor, este un proces ciclic.

Analiza nevoilor de formare răspunde unei game largi de factori interesați, dintr-o multitudine de perspective, ea este parte integrantă a eforturilor de îmbunătățire continuă a calității procesului educațional. Prin analiza de nevoi, cadrele didactice participă la un exercițiu de autorefecție asupra rolului și poziției dezvoltării profesionale, ceea ce contribuie la dezvoltarea abilităților individuale de utilizare a reflecției.

Aici intervine identificarea nevoilor cadrelor didactice de formare continuă care conduce spre determinarea faptului de ce formarea respectivă este relevantă, cum va îmbunătăți performanțele, cum va conduce la o diferență față de activitatea anterioară; cum se poate face o relaționare a performanțelor ameliorative cu scopurile inițiale. Important este ca fiecare cadru didactic să

conștientizeze, să sesizeze apariția problemei, extensia, importanța și aria de răspândire a problemei, să se stabilească cauzele apariției problemei, să se descrie contextul (situația actuală) din punct de vedere al problemei respective și a efectelor produse de acestea pe plan personal, instituțional, comunitar.

Constatăm deci că programele de formare continuă sunt eficiente atunci când au ca rezultat: (a) dezvoltarea carierei profesionale; (b) îmbunătățirea performanței la nivel instituțional; (c) adaptarea la o schimbare; (d) corectarea unor deficiențe în activitatea desfășurată.

În contextul abordării nevoilor de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul general se pare rațional *modelul discrepanței*, avându-l ca autor pe Kaufman R.A. și dezvoltat ulterior de Gagne R.M., Briggs, Lebrun N. etc. [64, p. 239]. Acest model presupune culegerea datelor celor mai valide pentru a putea măsura cu precizie distanța care există între situația dorită și situația actuală și s-a dezvoltat pe terenul formării profesionale, ceea ce explică valoarea lui practică. Ca urmare, problema criteriilor pe baza cărora se definesc nevoile de formare continuă nu mai apare doar ca o problemă de politică a educației, ci și ca o problemă aplicativă specifică, ce se constituie și se rezolvă în contextul concret în care și pentru care se proiectează. În mediul pedagogic, analiza nevoilor de formare continuă se realizează practic comparând sarcinile solicitate de profesia de pedagog cu competențele cadrelor didactice care realizează sarcinile respective. În cazul în care se constată un decalaj între lista sarcinilor care definesc *situația dorită* și performanțele actuale ale cadrelor didactice, care definesc *situația actuală*, atunci acest decalaj indică apariția unei nevoi de formare continuă și poate face obiectul unui program de formare. A determina nevoia de formare a cadrului didactic înseamnă a răspunde la întrebarea ce lipsește cadrului didactic respectiv, sub aspectul competenței și performanței, pentru a atinge obiectivele activității de predare. Diferența reprezintă tocmai nevoia de formare asupra căreia se poate acționa nemijlocit. Nevoile de formare continuă se raportează, așadar, întotdeauna la o situație concretă și apar ca rezultat al unor deficite pe care situația existentă le prezintă în raport cu o situație de referință definită.

În cadrul analizei discrepanței, sunt respectate următoarele operații: (a) analiza și enunțarea situației dorite. Sunt stabilite sarcinile efective cărora cadrele didactice trebuie să le facă față. Termenul de situație dorită nu implică o situație ideală sau pre-figurată, ci sensul de situație de referință în funcție de care se stabilesc obiectivele și conținutul procesului de formare și se evaluează rezultatele acestui proces; (b) analiza și enunțarea situației actuale. Se stabilește nivelul inițial al cunoștințelor, competențelor de care dispun cadrele didactice la începutul unui proces de formare continuă. Aceasta este o operație destinată în mod explicit să marcheze distanța dintre ceea ce este și ceea ce trebuie să fie.; (c) compararea celor două situații. Este un demers prin care se

stabilește discrepanța dintre situația dorită și situația actuală, ceea ce constituie constatarea nevoilor de formare continuă. Compararea celor două situații este o analiză de conținut în baza căreia se pot pune în evidență nevoile specifice de formare pe care noul proces de formare trebuie să le acopere [153, p. 25].

În modelul discrepanței un loc central îl ocupă conceptul de populație-țintă sau public-țintă, concept preluat din *marketing*, unde adaptarea ofertei la cerere și a cererii la ofertă nu sunt posibile fără cunoașterea publicului-țintă căruia i se adresează un anumit produs sau serviciu. Prin urmare, *public-țintă* îl constituie cadrele didactice cărora li se adresează un anumit program de formare continuă.

În viziunea oferită, ceea ce caracterizează apariția și dinamica nevoilor de educație/ formare profesională este *determinismul lor multiplu*, alcătuit din *cauze, factori, condiții și influențe* ce acționează și se combină în câmpuri de forțe și în contexte diferite, uneori convergente, alteori divergente, în care determinările sociale se îmbină sau se confruntă cu cele individuale. De asemenea, nevoile de educație/formare profesională se disting nu doar prin determinismul lor multiplu, dar, în legătură cu aceasta, și prin faptul că cea mai mare parte a contextului cauzal care le generează *scapă controlului* instituției sau sistemului de învățământ /de formare în ansamblul său. Nevoile de educație/formare profesională se disting și prin caracterul lor foarte specific, conținutul lor fiind determinat de conținutul profesiei de cadru didactic, de cerințele exercitării profesiei respective [Ibidem, p. 100].

În contextul supus analizei, trebuie să menționăm și valoarea nevoilor personale de formare continuă. Acestea se disting prin specificul lor, deoarece își au originea în trebuințele și aspirațiile cadrelor didactice de a se forma, de a dobândi anumite competențe, de a se integra profesional. Nevoile personale vizează nemijlocit persoana, nu procesul sau sistemul, însă au importanță pentru proces. Nevoile personale acționează dinspre persoană către sistem și nu dinspre sistem către persoană. Acționând ca nevoi umane, nevoile personale se disting prin aceea că se constituie ca o componentă a sistemului motivațional al personalității, potrivit unei logici subiective [Ibidem, p. 56].

Plus la aceasta, un rol deosebit îl are, în abordarea nevoilor de formare continuă a cadrelor didactice, *conceptul de utilitate*.

În sensul cel mai larg, *utilitatea* este definită drept proprietatea unui bun – fie material, fie un serviciu, o informație – *de a satisface o anumită nevoie*. De aici rezultă că baza utilității o constituie caracteristicile intrinseci ale acestui bun, caracteristici raportate la o anumită nevoie. Formarea continuă, ca și educația în ansamblu, privită ca proces și ca produs, prezintă un grad ridicat de utilitate. Formarea continuă este absolut necesară pentru devenirea cadrului didactic mai

bun. Utilitatea unui bun este o caracteristică ce se raportează la consumator, nu la producător. Pentru producător utilitatea este un indicator, un reper în funcție de care își dimensionează activitatea, dar cel care decide asupra utilității este consumatorul serviciului de formare continuă – cadrul didactic. Aplicarea condiției de utilitate la nivelul activității de formare continuă presupune raportarea la o cantitate determinată din informația (bunul) respectivă și nu la întreaga cantitate care, real sau potențial, este disponibilă. Aceasta înseamnă că utilitatea unui bun nu trebuie estimată în general, ci pentru o anumită *doză* sau pentru un anumit număr de unități din acest bun [Apud 153, p. 210].

Conform opiniei lui Iosifescu Ș., unele programe de formare sunt mai puțin reușite din cauza lipsei analizei nevoilor de formare a cadrelor didactice, ceea ce înseamnă că programul, cursul, activitatea respectivă nu abordează direct nevoile și problemele participanților. Deși anumite nevoi pot apărea în timpul procesului, este important ca planuirea să abordeze nevoile deja identificate. În procesul de analiză a nevoilor este important a păstra echilibrul optim între nevoile sistemice și cele individuale și, consecutiv, determinarea nivelului la care trebuie realizată formarea [80, p. 180].

Cea mai utilizată metodă a analizei de nevoi este analiza PEST, adică analiza contextului politic, economic, social și tehnologic. Însă indiferent de metoda sau procedeul utilizat, principalele surse de informare sunt în esență documentele scrise, interviurile nestructurate, semistructurate și structurate, chestionarele [153, p. 21]. Nevoile identificate astfel sunt extrem de diverse, o enumerare exhaustivă fiind imposibilă. O listă de reper însă poate fi dată, după cum menționează și Voiculescu Ș. Acestea ar fi nevoile cognitive, afective, mijloace de comunicare, dezvoltare personală și profesională, informare, consiliere, imaginea de sine, sociale, administrative, de cercetare, planificare, schimb de idei, satisfacție, munca în echipă, promovare, carieră etc.

Orice analiză a nevoilor de formare trebuie să ofere date pentru *identificarea* lacunelor din performanțele profesionale; definirea nivelului de performanță cerut; construirea unor programe /acțiuni de formare care să apropie performanțele individuale, de grup la nivelul cerut.

2.2. Libertatea alegerii ca factor de dezvoltare procesuală

Încă din Antichitate filosofi si-au pus întrebarea în ce măsură omul are libertatea de a alege, și prin aceasta de a-și crea un destin. Această dilemă, dacă omul este supus sau nu fatalității destinului, continuă să frământă mințile oamenilor și astăzi. În această direcție, se consideră că un aspect semnificativ al principiului perfecțiunii este liberul arbitru sau *libera alegere*. Conform acestei viziuni, fiecare dintre noi are libertatea de a alege în orice moment.

Totuși, majoritatea dintre noi am fost educați să credem că alții-mai întâi părinții și apoi profesorii, angajatorii și alți reprezentanți ai autorității - sunt în drept să ia decizii. Pe măsură ce i-am lăsat pe alții să aleagă pentru noi, ne-am retras gradat încrederea de a lua hotărâri.

Ceea ce trebuie să evidențiem este că, de fapt, nimeni nu poate să aleagă pentru altcineva. Când acceptăm alegerea făcută pentru noi de altcineva, acceptarea aceasta este alegerea noastră. De fapt, adevărul este că noi am fost întotdeauna și rămânem în fiecare moment cei care aleg. Conștientizarea acestui adevăr ne face să apreciem *puterea alegerii*, putere care ne este întotdeauna accesibilă.

Vehicolul prin care ne exprimăm libertatea de a alege sau liberul arbitru este *mintea conștientă*. În mod paradoxal, ea rămâne cel mai mare instrument și cea mai mare sursă de nefericire a existenței. Atunci când ne simțim unicitatea, îi dăm minții conștiente posibilitatea să fie un instrument pentru conștiință. Însă, când uităm de unicitate, credința noastră în separare ne provoacă teama. Iar modul în care majoritatea oamenilor au ales să rezolve problema fricii este să depindă de intelect pentru a lua decizii și pentru a-și ghida viața.

Capacitatea fiecăruia dintre noi de a face față vieții de zi cu zi este direct influențată de modul în care ne asumăm felul în care gândim despre ea. Din ce în ce mai mult însă contează ce anume alegem: din viață, din educație sau din informație. Iar această alegere aduce cu sine asumarea responsabilității. Alegerile pe care le facem acum influențează pe termen lung viața noastră, locul în care lucrăm, comunitatea, societatea și chiar lumea. Ignorând impactul pe care fiecare dintre noi îl putem avea, distrugem posibilitatea de a fi creatorii unei lumi mai bune pentru noi și pentru cei care vor urma [65].

Dincolo de faptul că nu sunt bani de investit în dezvoltarea oamenilor, apare foarte des pe tapet plângerea că nici persoanele nu mai sunt interesate să cunoască, să învețe sau să se dezvolte. Ca soluție se propune creșterea încrederii *în dorința de dezvoltare a oamenilor*; accesul la informație.

Dacă singura preocupare pe care o are o persoană aflată într-o poziție-cheie este rezultatul exercițiului financiar în curs, prin tăierea oricăror "costuri" care țin de transformarea și descătușarea potențialului uman, este foarte puțin probabil ca ceva să se schimbe. Există persoane, inclusiv cadre didactice, care renunță la principii și valori pentru a reuși pe termen scurt. Această negare a "busolei" conduce la frustrare. Sunt multe cadre didactice care se consideră sclavi ai sistemului educațional, dar nu îi țin nimeni cu forța acolo.

Schimbarea perspectivei din "nu am încotro" în "asta îmi doresc să fac acum și îmi asum responsabilitatea" reduce din frustrare și stres și face loc deciziilor îndreptate pentru creștere [65]. Prin urmare, este nevoie de asumarea responsabilității, concentrarea pe impactul personal asupra binelui superior.

De cele mai multe ori, scenariile pe care le fac cadrele didactice despre un posibil eveniment viitor sunt nerealiste. Ele sunt foarte optimiste în ceea ce privește capacitatea de a se influența pe ele însele și foarte pesimiste în ceea ce-i privește pe ceilalți. Consecințele sunt foarte grave: faptul că o persoană nu se exprimă îl frustrează și îl demotivează. Un cadru didactic frustrat și demotivat este un cost și nu o valoare pentru instituția de învățământ. Poate că lucrurile nu se vor schimba peste noapte atunci când cadrele didactice își spun părerea, dar faptul că au făcut-o îi face să se simtă mai bine.

Este important ca orice cadru didactic să se exprime deschis și este responsabilitatea altcuiva să decidă dacă ține sau nu cont de opinia acestuia. Prin urmare, în procesul de dezvoltare profesională este nevoie de încurajarea exprimării opiniei, de dezvoltare a unor sisteme de preluare a propunerilor.

Teama de a vorbi vine din dorința de armonie și de confort. Nu vor să spună ce doresc să schimbe pentru că nu doresc să perturbeze relația și pentru că nu doresc să-și periclitizeze poziția. Nu se atestă situații ca cineva să fie dat afară doar pentru că a spus cu respect ceea ce crede că s-ar putea îmbunătăți. Lipsa de respect față de ceilalți vine din desconsiderarea personală. Acest "nu vreau să spun nimic pentru că risc să fiu dat afară" se transformă în "sunt dispus să fac orice". Ajunși în poziții de coordonare a altora, mulți nu țin cont de respect, pentru că nu au exercițiul de a se respecta îndeajuns pe sine.

Prin urmare, valorile imuabile care țin de umanitate sunt imprimate în creierul nostru și au fost și sunt aceleași din toate timpurile, indiferent de epocă, orânduire socială sau religioasă. Știm când cineva greșește și suntem dispuși să pedepsim. Putem înțelege motivele pentru care cineva a acționat într-un anumit fel, putem ierta, dar asta nu înseamnă că suntem de acord cu acțiunile pe care le-a întreprins și nici că trebuie să-l absolvim de răspundere pentru ceea ce a făcut. Sistemul "bine-rău" nu impune să continuăm colaborarea cu cei care acționează contrar acestor valori.

Dacă ne referim la conceptul de libertate în activitatea profesională, trebuie să pornim de la conceptul de *libertate în general*. Pentru Marcus Aurelius a fi liber înseamnă a aspira numai la ceea ce omul poate realiza în viață. Dacă există un secret al libertății, acesta constă nu în dominarea necesității, ci în dominarea propriilor dorințe și aspirații. A fi liber înseamnă, în primul rând, a nu fi împiedicat să faci ceea ce vrei sau, mai mult, a spune fără teamă ceea ce gândești. Ca urmare, libertatea este concepută de obicei ca absența oricărei constrângeri. O altă definiție a libertății ar fi că omul este liber atunci când poate acționa în conformitate cu dorințele sale. Însă aceasta este o definiție teoretică, deoarece practic libertatea de care dispui tu ca om poate însemna subjugarea libertății altuia.

Astfel, libertatea este întrebuințarea liberă a timpului, alegerea muncii și a exercițiului; a fi liber nu înseamnă a nu face nimic, ci înseamnă a fi singur stăpân pe ceea ce faci și pe ceea ce nu faci.

În versiune kantiană, libertatea apare doar ca moralitate individuală, eventual conectată exclusiv prin gândire, dacă așa ceva este posibil, cu alte moralități, ființând într-o lume fenomenală de nedepășit ca totalitate; victoriile rațiunii practice sunt și rămân astfel singulare, chiar și în prezumtiva lor comunitate ca „imperiu al scopurilor”. În versiune hegeliană, libertatea în calitatea de conținut al spiritului și necesitatea, realitatea, în calitate de exterioritate a spiritului, nu au sens decât în procesul devenirii și totodată al suprimării lor. Libertatea neagă necesitatea, lumea reală, aparentă, existând pentru sine, și o transformă în interioritate; la rândul ei, necesitatea negată își pierde exterioritatea și obiectul recunoaște spiritul drept scop al său. Transformându-se în libertate rațională, totală, libertatea și necesitatea nu se mai percep reciproc drept constrângeri, ci drept oglindiri ale uneia în cealaltă, două forme temporar diferite ale aceluiași conținut prospectiv.

Esențialmente, Hegel a încercat să împace libertatea și necesitatea de pe poziții egale. Kant a privilegiat-o pe ultima. Hegel a înțeles că libertatea umană este posibilă exclusiv prin politică și nu dincolo de ea, a înțeles realmente că societatea modernă și perfecționarea acesteia se bazează în egală măsură pe libertate și pe necesitate. Oricât ar fi politica de imperfectă, ea rămâne singurul instrument prin care ne putem remedia, în calitate de colectivitate organizată, problemele publice.

Berlin I., de exemplu, își propune identificarea dublei semnificații pe care conceptul de libertate o deține în arealul filosofiei social-politice. Astfel, întrebarea fundamentală dobândește forma: *care este semnificația libertății și în ce constă diferența dintre accepția negativă și cea pozitivă a libertății?* Alte interogații: *Libertatea înseamnă doar absența constrângerilor arbitrare impuse de puterea politică?* sau *Libertatea desemnează totalitatea condițiilor presupuse de îndeplinirea scopurilor individuale, prin intervenția sporită a statului?* [Apud 131]. Pentru Berlin I. există 2 sensuri (politice) ale conceptului de libertate:

1. libertatea negativă;
2. libertatea pozitivă.

Libertatea negativă precizează care este limita independenței comportamentului individual, fiind astfel identificabilă cu lipsa constrângerilor din partea altor persoane asupra activității. În privința acestei folosiri a conceptului de libertate Berlin I. face următoarele precizări:

- constrângerea este distinctă de incapacitate (care ține de natură);
- libertatea nu are valoare fără condiții adecvate pentru folosirea ei;
- nu se poate vorbi despre o libertate (ex: "libertatea socială"), ci doar despre libertate individuală;

- libertatea nu este unicul scop al oamenilor, fiind uneori acceptabil să se renunțe la libertate în favoarea altor valori.

Libertatea pozitivă privește sursa comportamentului, utilizarea derivând din dorința individului de a fi propriul său stăpân. Libertatea concepută ca libertate pozitivă este corelată în mod direct cu opiniile despre ceea ce constituie "un eu, o persoană, un om" [Ibidem].

Mill J.S. se întreabă cu privire la circumstanțele în care amestecul autorității politice în sfera libertății individuale este legitimă: *în ce condiții constrângerile exterioare (social-politice) dobândesc legitimitate?* Promotor al liberalismului, Mill apără cu îndârjire sfera libertăților individuale împotriva oricăror ingerințe abuzive din partea autorității. *Când are voie statul să intervină în sfera libertății de acțiune a fiecărui individ, împotriva voinței acestuia din urmă?* Răspunsul este cât se poate de simplu: atunci când, prin acțiunile sale, individul lezează sau face rău semenului său. Se conturează în acest loc unul dintre pilonii doctrinei liberale: garantarea proprietății individuale/private. Pentru Mill libertatea înseamnă a urmări propriul bine, fără a-i lipsi pe alții de binele lor sau fără a-i împiedica să-l dobândească.

Tributar unui secol marcat de violență și exces, Sartre J.P., ideea căruia corelează cu aria investigativă abordată, duce discursul referitor la libertatea umană până la ultimele lui consecințe, punând în scenă formula consacrată a libertății și responsabilității absolute. Autorul accentuează *dimensiunea responsabilității* ca un concept corelativ celui de libertate absolută. Întreaga existență umană stă sub semnul tragismului rezultat din alegerile pe care omul le face: pentru că a fi om înseamnă a alege. Termeni precum "abandon", "neant", "condamnare (la libertate)", "absurd", "absența/lipsa oricăror scuze", "greutatea lumii" etc. redau dramatismul condiției umane. Câteva interogații care conturează demersul filosofului francez pot fi: *care sunt consecințele acestei libertăți absolute și dacă este libertatea ușor de îndurat sau, mai curând, ea constituie o povară?*

Sartre J.P. privește individul ca fiind prin excelență liber. Prin această *libertate consubstanțială* se înțelege permanenta existență a cel puțin două opțiuni suplimentare aflate oricând la îndemâna noastră, în orice alegere aparent supusă constrângerilor definitive. Nimic nu este impus, deoarece mai există în ultimă instanță, întotdeauna, soluția alternativă. Suntem, ca atare, perfect responsabili pentru fiecare din alegerile vieții noastre, având totdeauna posibilitatea alegerii, iar punctul de vedere contrar, al permanentelor justificări și contextualizări, este punctul de vedere al relei-credințe. Din noțiunile de libertate și responsabilitate, condiții necesare în viziunea lui Sartre J.P. pentru ceea ce el numește, „o existență autentică”, decurg unele directive morale. Însă conștiința unei vieți autentice este posibilă pe măsură ce ne detașăm de definirea noastră ca identitate prin ochii celorlalți. Astfel se ajunge la un paradox: „privirea” celorlalți ne reifică, ne transformă în obiect al reprezentării, o reprezentare de care depindem și de care suntem rareori responsabili. *Soluția dată*

de Sartre acestei probleme constă în asumarea libertății, în respingerea naturii (physis) și a punctului de vedere esențialist care definește indivizii ca esențe imuabile. Individul trebuie definit existențial și istoric, în raport cu devenirea sa și cu totalitatea actelor și a alegerilor sale [Ibidem].

La celebra sa conferință susținută în 1819 la Ateneul regal, *De la liberte des Anciens comparee a celle des Modernes*, Constant B. ridică întrebări referitoare la diferențele existente între două genuri ale libertății: libertatea anticilor și libertatea modernilor: *dacă poate fi considerată libertatea anticilor un reper pentru zilele noastre*. Dacă anticii erau constrânși în sfera privată și liberi în spațiul public, națiunile moderne au mutat problema libertății în spațiul privat, sfera publică făcând obiectul îngrădirilor menite a păstra stabilitatea socială. În timp ce exercitarea puterii se făcea cândva direct, astăzi ea se exercită prin reprezentanți, de unde și pericolul apatiei marelui public față de scena politică, și, implicit, riscul abuzurilor din partea puterii [Ibidem].

Trebuie să semnalăm, de asemenea, că Eliade M. își pune întrebarea *ce semnificație are termenul de libertate și ce înseamnă libertate individuală și libertate colectivă*. Mai importantă decât problema drepturilor corelate cu libertățile noastre pare să fie, pentru Eliade, problema responsabilității asociată acestui termen atât de vehiculat. Suntem liberi atâta timp cât suntem responsabili față de noi înșine, față de propriul destin: ne putem rata sau ne putem împlini menirea prin creație. Întregul joc al libertății se poartă, după autorul român, între acești doi poli: al ratării și al creației. Libertatea presupune, după Eliade, responsabilitate față de sine și față de semenii, creație, moralitate [131].

Renouvier spunea ca "sunt liber fiindcă fac ce vreau", dând astfel o formulare șocantă conceperii liberului arbitru. De fapt, se poate concepe libertatea, sub aspectul liberului arbitru, ca fiind puterea absolută de a alege în ceea ce este considerat bine sau rau. Liberul arbitru ar fi deci facultatea umană de a decide între mai multe posibilități de acțiune, neechivalente, grație capacității de a nu se supune unor determinări necesare.

Această interpretare încearcă să treacă dincolo de libertatea internă (subiectivă) a omului, exprimată în posibilitatea de a alege dintr-un evantai de posibilități și de a decide fără constrângeri exterioare, către contraexemple empirice.

Răspunsul este că respectul pentru reguli generează încredere. Am încredere în celălalt pentru că respectă o regulă și celălalt are încredere în mine din același motiv. Ceea ce-i unește pe indivizii liberi nu este un scop, ci încrederea că vor putea fiecare să-și urmărească scopurile fără să fie împiedicați arbitrar de către altcineva.

Teoria sistematică a libertății a fost puțin elucidată în trecut, în timp ce *teoria strategiei libertății* a fost, practic, inexistentă. Într-adevăr, nu numai în cazul libertății, ci și cu privire la atingerea oricărui obiectiv social dorit, strategia s-a considerat, în general, că trebuie să constea în

„văzând și făcând”, o chestiune de experimentare, de încercări succesive mai mult sau mai puțin încununate de succes. Totuși, dacă filosofia poate stabili anumite linii directoare teoretice pentru strategia libertății, cu siguranță că ea are responsabilitatea să caute aflarea lor.

Recapitulând, putem afirma că problema determinării felului în care trebuie să ne mișcăm, pornind de la actuala situație, spre obiectivul libertății consecvente - este deosebit de importantă. Estimarea strategică a *felului în care* este probabil că se croiește calea spre libertate este, desigur, o problemă complet distinctă. Prin urmare, o strategie a libertății nu trebuie să conțină nici un fel de mijloace care compromit sau contrazic scopul în sine. Însuși conceptul de „mijloace” implică faptul că acțiunea respectivă nu este decât un instrument în vederea atingerii unui scop. Dacă unui om îi este foame și el mănâncă un sandwich, pentru a-și potoli foamea, actul de a mânca un sandwich nu este decât un mijloc, pentru atingerea unui scop; singura sa justificare constă în **utilitatea sa** ca scop, pentru consumator.

Așadar, libertatea este un concept filosofic, a cărui semnificație ar putea fi rezumată prin sintagma „lipsa constrângerilor”, este o noțiune relativă, chiar abstractă am putea spune, ea poate fi înțeleasă ca atare într-un anumit cadru și într-o anumită împrejurare, în timp ce într-o altă situație ar putea apărea drept formă de manifestare a unei constrângeri. Se pune întrebarea dacă în acest caz se mai poate vorbi sau nu despre libertate, însă nimeni nu vă poate impune să fiți liberi, de fapt orice constrângere determină o anulare a libertății.

Un tip fundamental de a dobândi cunoașterea este cel care necesită interesul și creativitatea pentru a dezvolta curiozitatea epistemologică; astfel formabilul, după ce și-a satisfăcut curiozitatea, continuă să caute. Un tip indispensabil de învățare este cel care cultivă relații aflate la granița dintre autoritate și prietenie. Libertatea și autonomia formabililor îi determină pe aceștia să ia decizii și să se implice în activitate. Pentru a exista o bună armonie între autoritate și prietenie, este necesar respectul reciproc dintre cei doi parteneri ai actului educațional. Acest respect este exprimat prin admiterea faptului că suntem diferiți și cunoștințele fiecăruia, într-un anumit domeniu, sunt limitate [138, p. 85].

2.3. Persistența motivațională a comportamentului profesional

Adus în lumina procesului educațional, astăzi profesorul trebuie să poarte povara responsabilităților care constituiau altădată apanajul comunității; siguranța de sine nu acompaniază în mod automat libertatea. A fi o persoană *de jure* înseamnă a nu putea învinovăți pe nimeni pentru propria necunoaștere, a nu căuta cauzele propriilor înfrângeri nicăieri altundeva decât în propria indolență și a nu căuta alte remedii decât a încerca cât mai mult.

După cum afirmă Stan E., individul se află mereu în căutarea identității. În lumea de azi puține lucruri sunt determinate și chiar mai puține sunt irevocabile. Puține înfrângeri sunt definitive, puține deficiențe sunt ireversibile și nici o victorie nu este finală. Persoana postmodernă are probleme cu *solidificarea*, orice înfăptuire anulând o serie întreagă de posibilități, care, tocmai prin faptul că dispare, își mărește forța de seducție. Obligat să activeze fără să-și asume la nivel de identitate trăirile, subiectul postmodern preferă fluiditatea nesfârșită a posibilităților solidității constrângătoare a înfăptuirilor [142, p. 139].

Trebuie să amintim că motivația este o pârghie importantă în procesul autoreglării persoanei, o forță motrice a întregii sale dezvoltări umane. Aceasta înseamnă că selectarea și asimilarea, ca și sedimentarea influențelor externe, se produc dependent de structurile motivaționale ale persoanei. Motivația, prin caracterul ei propulsator, răscolește și reasează, sedimentează și amplifică materialul construcției psihice a persoanei. Esențial pentru motivație este faptul că ea instigă, impulsionează, declanșează acțiunea, iar acțiunea, prin intermediul conexiunii inverse, influențează însăși baza motivațională și dinamica ei [155, p. 245]. *Motivația* reprezintă componenta energetico-direcțională a potențialului de învățare al persoanei, alcătuită din motive, interese, disponibilități de efort voluntar și calități ale voinței, având conexiuni cu formațiunile complexe ale personalității. Între capacitatea potențială și capacitatea disponibilă de învățare a cadrului didactic se intercalează filtrul subiectivității și autonomia pe care factorul motivațional o imprimă comportamentului său în raport cu solicitările procesului de formare continuă [Apud 153, p. 236]. Motivația apare la începutul oricărui proces de învățare ca un element dat, anterior și exterior acestuia, iar pe parcurs apare, dincolo de toate tehnicile ce ar putea fi folosite, ca un element limitat. Pe toată întinderea lor, trebuințele de cunoaștere sunt un generator de motivație intrinsecă a învățării. Motivația se prezintă ca un ansamblu organizat de mobiluri de diferite forme și niveluri, între care există relații de sub și supra ordonare și care se raportează la activități complexe, în cadrul cărora mobilul fiecărei acțiuni dobândește semnificație prin raportarea la motivația de ansamblu a activității [71, p. 239].

Pentru prima dată conceptul de motivație a fost utilizat încă în perioada 1900-1910, evoluția lui producându-se de la adjectiv, care semnifică ideea proprietății de *a se mișca*. Astfel, motivația înseamnă *cauză a mișcării* [Apud 71, p. 51].

În acest context de referință, motivele de dezvoltare, autorealizare și autodepășire nu se referă la compensarea deficiențelor, ci privesc mișcarea ascensională, optimizantă, dincolo de anumite standarde [135, p. 224].

Motivația, ca factor care declanșează activitatea de perfecționare a cadrului didactic, o orientează spre un scop și permite prelungirea activității dacă scopul nu a fost atins deocamdată. Motivația pune persoana în situația de a trece, mai greu sau mai ușor, la acțiune sub influența

stimulările interne sau externe mai mult sau mai puțin intense. De asemenea, ea susține activitatea pentru un timp mai scurt sau mai îndelungat, în ciuda obstacolelor, mai mult sau mai puțin dificile, ce urmează a fi învinse. Totodată, motivația facilitează ierarhizarea diferitelor scopuri posibile.

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

Într-adevăr motivația învățării în general are la bază următoarele principii: instabilitatea dinamică, dezechilibrul creator și autoorganizarea optimă și eficientă. Activitatea subiectului ca formă generalizată a activismului său în sociom are efect sinergetic, fapt ce explică fenomenul dezvoltării continue a subiectului, dar și imposibilitatea reglementării acestui proces. În general, motivația formării este legată de un șir de declanșatori ce se modifică și interacționează permanent. De aceea formarea motivației nu constituie, pur și simplu, amplificarea atitudinii pozitive sau negative față de învățare, dar complicarea structurii sferei motivaționale, aflate în spatele acestui proces, a declanșatorilor incluși în sfera motivațională, apariția unor relații noi, mai complexe, uneori chiar contradictorii între acești declanșatori. În procesul de formare, axat pe valorificarea motivației de a învăța, nu este suficient să cunoști doar motivele-scop. Nu mai puțin importantă este cunoașterea motivelor-stimul, care la cadrele didactice, de exemplu, comportă valențe emotiv-afective, dar și valențe cognitive [71, p. 59].

Pink D., de exemplu, (150, p. 103-104) recunoaște trei motive importante: autonomia, perfecționarea sau măiestria și scopul. Autonomia este încununarea unei inteligențe/cunoașteri împlinite; măiestria – rezultat al unei voințe puternice (de la o vârstă trebuie să faci un efort ca să nu închizi în formele consacrate și să fii prezent), iar sensul, rostul vine de la o afectivitate care și-a atins obiectivele deoarece a integrat persoana în relații puternice, care valorifică prezentul și ființa. *Autonomia* este atinsă când nevoile biologice, de securitate etc. sunt satisfăcute. Mai mult, chiar ceea ce poate lipsi ființa de libertate interioară trebuie depășit pentru a avea autonomie. Autonomia este o aspirație, o nevoie de tip organizatoric, care determină acțiuni astfel încât nevoile specifice persoanei care permit mișcarea liberă – conștiința demnității, libertății – să fie satisfăcute. Măiestria nu poate fi atinsă de unul singur și dacă nu oferă rezultatele și altuia nici nu poate susține o activitate. Ea este o țintă pentru interacțiunile cu ceilalți, un organizator care ne spune ce să facem în legătura noastră cu ei pentru a deveni și noi mai buni. Iar realizarea nevoilor legate de

participarea la comuniune, de integrare se face prin scop/sens. Omul nu poate avea un scop stabil și profund dacă este individualist și de unul singur.

Este interesant de observat aici ca fără autonomie omul/profesorul nu poate ajunge la măiestrie/profesionalism, iar fără aceasta nu ajunge la un sens care să îi permită o integrare deplină și o participare cu întreaga ființă. Autonomia și perfecționarea/măiestria nu pot fi atinse, la rândul lor, fără responsabilitate.

În acest context, putem vorbi de *optimul motivațional*, adică a unei intensități optime a motivației care să permită obținerea unor performanțe înalte sau, cel puțin, a celor scontate. De optimul motivațional putem vorbi în două situații:

- Când dificultatea sarcinii este percepută, apreciată corect de către subiect. În acest caz, optim motivațional înseamnă relația de corespondență, de echivalență între mărimile celor două variabile;
- Când dificultatea sarcinii este percepută, apreciată incorect de către subiect. În acest caz ne confruntăm cu două situații tipice: fie cu subaprecierea semnificației sau dificultății sarcinii, fie cu supraaprecierea ei. Ca urmare, persoana nu este capabilă să-și mobilizeze energiile și eforturile corespunzătoare îndeplinirii sarcinii.

Când cadrul didactic tratează cu ușurință sau supraestimează importanța unei activități, el ajunge la același efect: eșecul. În aceste condiții, pentru a obține un optim motivațional este necesară o ușoară dezechilibrare între intensitatea motivației și dificultatea sarcinii. Optimul motivațional se obține prin acțiunea asupra celor două variabile care intră în joc: obișnuirea de a percepe cât mai corect dificultatea sarcinii, prin atragerea atenției asupra importanței ei sau prin manipularea intensității motivației în sensul creșterii sau scăderii ei [155, p. 260].

Așadar, motivația inițiază, energizează, stimulează, direcționează, canalizează, susține, menține un comportament, totul fiind un proces dinamic, fluent. Motivația "se plămădește" cu ajutorul unor forțe care există în interioritatea noastră. Comportamentul generat de motivație este orientat spre satisfacerea unor nevoi. Motivația este "responsabilă" de modul în care acționăm, deci ea este un determinant intern sau extern al conduitei. Acțiunea se produce datorită necesității de a reduce o stare de tensiune [118, p. 17].

Comportamentul motivat apare în cazul a două posibilități:

- Unul sau mai multe motive conduc la apariția unui astfel de comportament, de exemplu, curiozitatea determină să citim ceva, în cazul mai multor motive congruente, citim pentru că: suntem curioși, aflăm ceva important pentru noi, rezolvând astfel o problemă; vom fi apreciați pentru că avem acele informații și le împărtășim și altora, fiindu-le

necesare în aceeași măsură; ne facem munca mai bine, pentru că sunt informații legate de activitatea noastră.

- Comportamentul motivat poate apărea din conflictul mai multor motive, incongruente la un anumit moment.

În procesul de formare continuă un rol aparte îl au motivele de realizare, deoarece profesorii motivați de această trebuință încearcă să atingă standarde de excelență, indiferent dacă va exista o recunoaștere, laude, nevoia respectivă fiind puternic susținută intrinsec. Profesorii conștient depun un efort maximal pentru a obține cele mai bune rezultate. În situația motivării în direcția succesului, profesorul va căuta în mod activ provocări și va insista să se implice; el se va simți bine în momentul în care performează în fața colegilor; el nu se teme de eșec [Apud 118, p. 97].

În spațiul social contemporan, diversificat multiplu, motivația este în permanență supusă unor influențe foarte complexe, care se răsfrâng decisiv asupra criteriilor de alegere în situațiile alternative de activitate profesională. Sub raportul nivelurilor de organizare, motivația reprezintă un larg spectru de variație [Apud 16, p. 80]:

- *Trebuința*, ca formă primară a motivației, care indică trăirea unei stări interne de necesitate; este sursa primară a acțiunii;
- *Interesul*, ce definește orientarea activă, selectivă și durabilă a persoanei spre anumite obiective, fenomene, domenii, forme de activitate. Se disting mai multe tipuri de interese: profesionale, științifice, culturale, artistice, materiale etc. [154].
- *Scopul*, ca imagine ideală anticipată a rezultatelor unei activități sau activitate generată de transformarea unui motiv într-un obiectiv;
- *Aspirația*, ca sinteză superioară a intereselor și scopurilor finalizate valoric sub forma unei tendințe puternice de depășire a condițiilor existențiale și de atingere a unui ideal;
- *Idealul*, ca forma cea mai înaltă a motivației, cristalizată într-un sistem de valori, care constituie scopul final al acțiunilor, motivul central și suprem.

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

Motivarea profesională cumulează, astfel, toate considerentele interne care îl raportează eficient, durabil și profund pe cadrul didactic la tipul de activitate pe care o desfășoară. Conținutul activității influențează calitatea și eficiența implicării cadrului didactic, iar *înțelegerea sensului*

activității conduce spre formarea conștiinței profesionale. Maturizarea și dezvoltarea acestei conștiințe profesionale determină transformarea muncii din obligație și datorie socială în principalul prilej și cadru de afirmare profesională. Afirmarea capacităților proprii în procesul activității profesionale devine cea mai intensă și puternică trebuință a cadrului didactic contemporan. Aprecierea pozitivă a realizărilor, oricât de mici ar fi ele și prezentarea lor ca părți componente din posibile, chiar inevitabile succese viitoare, devine un factor inseparabil al motivării cadrelor didactice. Meseria de cadru didactic se poate prezenta prin capacitatea de a realiza ceva durabil în timp, nu ceva mai comod, dar efemer.

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

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

Una din teoriile de bază ale motivării cadrului didactic pentru formarea continuă o considerăm cea formulată de Herzberg F., numită **”teoria celor doi factori”** sau *teoria bifactorială*. Cercetătorul a studiat două categorii de factori: *factorii de menținere sau factori igienici* și *factorii de dezvoltare sau factorii motivaționali*. În rândul factorilor de menținere autorul include salariul, statutul deținut, securitatea postului, condițiile de lucru, politicile organizației și relațiile interpersonale. Factorii de dezvoltare acționează ca motivatori: natura muncii în sine, realizările, recunoașterea, responsabilitatea, dezvoltarea personală, avansarea. Autorul conchide că factorii de menținere nu conduc la motivare în sine, ci servesc drept suport pentru a evita apariția insatisfacției, iar factorii de dezvoltare conduc spre motivare și satisfacție [Apud 118, p. 420]. Conform teoriei lui Herzberg, un individ este motivat cu adevărat de un conținut interesant, incitant, al muncii postului său, salariații de astăzi percepând ca fiind normale condițiile sigure de muncă și un salariu corect.

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

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

Factorii de motivare sunt asociați cu efectele pozitive de lungă durată, în timp ce factorii de igienă produc, în mod constant, schimbări de scurtă durată în atitudinea față de muncă.

Punctul central al acestei teorii a lui Herzberg constă în afirmarea discontinuității între factorii care produc satisfacția și cei care produc insatisfacția în activitatea profesională.

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

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

Schematic putem reprezenta această teorie prin figura 2.1.

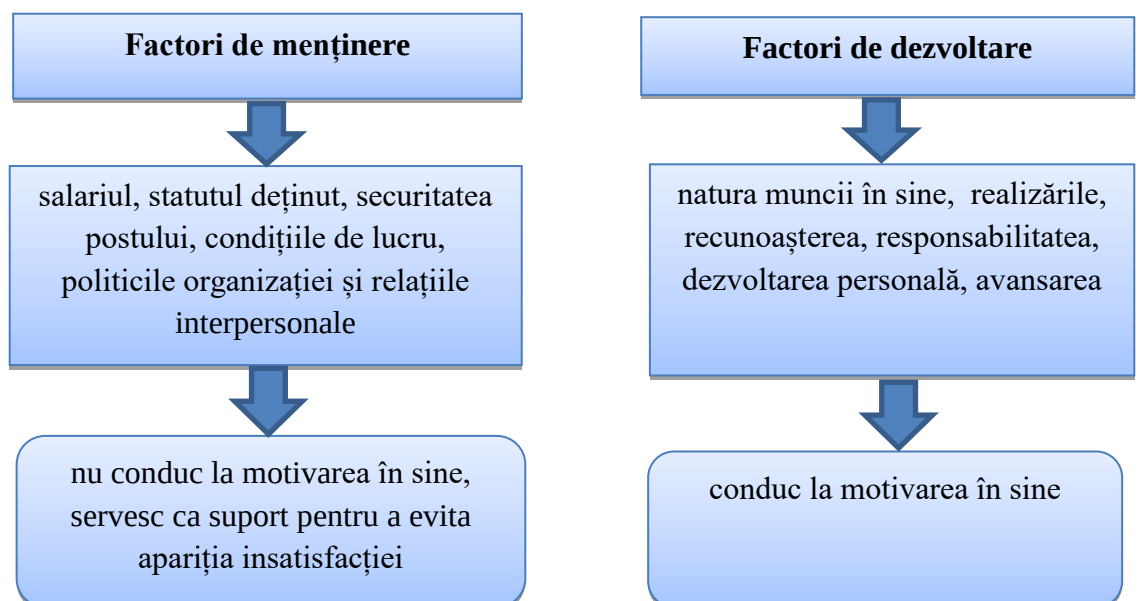


Fig. 2.1. Reprezentarea teoriei celor doi factori

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

Adevărata motivație își are sursa în raportul care există între o persoană și un subiect dat; interesele participantului sunt rezultatul experiențelor sale și familiarizarea sa cu o activitate tind să-l facă s-o accepte. Dimpotrivă, utilizarea stimulenților exteriori ca încurajarea, blamul sunt mai puțin eficiente decât se presupune în general și cunoștințele intelectuale care rezultă au tendința de a fi temporale. O mare importanță o are realizarea așteptărilor, dacă se dorește ca și cadrele didactice să fie motivate pentru formarea profesională. Adulții nu învață decât dacă simt nevoia. Deci trebuie să se propună o activitate pentru care să se vadă clar utilitatea pentru ei; obiectivele urmărite trebuie să fie precizate și asimilate. Prima fază a formării profesionale, când este vorba de o noutate, este întotdeauna o sensibilizare. Pentru că interesele unei persoane sunt rezultatul experiențelor sale, se convine construirea de secvențe de formare profesională axate nu numai pe discipline de studiu, dar și pe probleme de rezolvat sau situații de analizat, aceste situații și aceste probleme fiind în raport cu experiențele fiecăruia [109, p. 86].

Într-o activitate de formare continuă, motivația dezlănțuită la prima etapă, ca un nou început, treptat dispare. Scăderea motivației decurge astfel direct din creșterea cantității de schimburi operaționale. În condițiile unor sarcini sporite, motivația începe să se atenueze. Formabilul își dă seama că în procesul formării este nevoie de mai multe informații, analiză și metodologii transversale pentru a dezvolta profesionalizarea. Dificultatea și complexitatea activităților pot influența relațiile dintre participanți, făcându-le mai tensionate. În schimb, din momentul când se instalează o motivație, încep să se manifeste o serie întreagă de revendicări motivaționale. Pentru fiecare cadru didactic în parte, mizele de recunoaștere se manifestă activ, având drept motivație preocuparea pentru rezultatele operaționale obținute.

Viziunea oferită mai sus, într-un fel sau altul, constituie o preocupare principală în aria problematicii abordate, implicând, riguros vorbind, reperele conceptuale de bază, structurate în Figura 2.2.

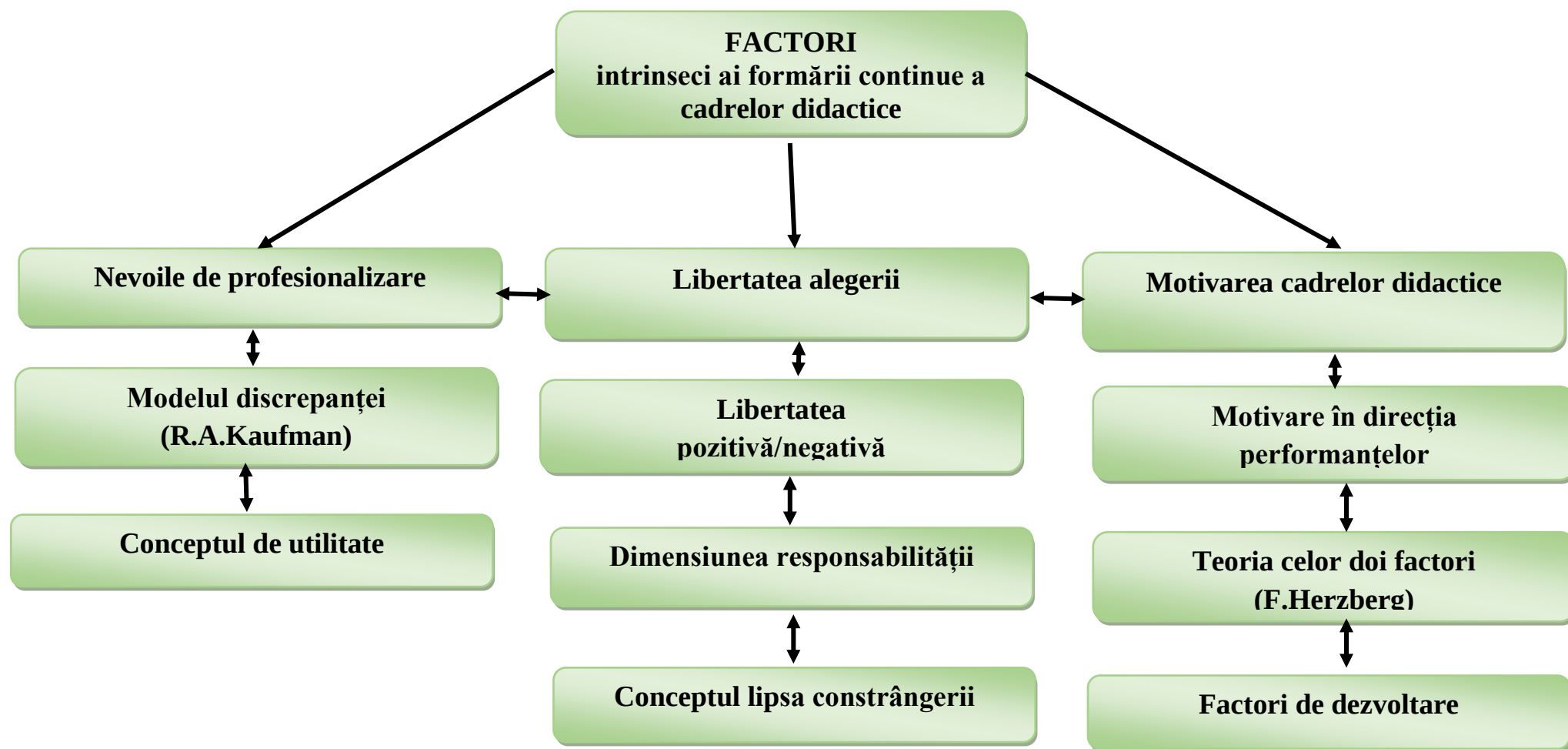


Fig. 2.2. Repere de bază în formarea continuă a cadrelor didactice

Altă teorie importantă în contextul supus reflecției este teoria lui Vroom V., care este un model complex de motivare și are la bază o presupunere simplă: motivația depinde de măsura în care oamenii doresc ceva anume și de măsura în care ei cred că pot obține [132]. Complexitatea teoriei este dedusă din faptul că fiecare acțiune a unui individ poate să ducă la mai multe rezultate, unele din ele fiind dorite de către acesta, altele nu. Premisele acestei teorii sunt formulate de următoarele enunțuri: oamenii vor fi motivați să lucreze în acele activități pe care le vor găsi atractive și pe care au sentimentul că le pot realiza; atractivitatea diferitelor activități depinde de gradul în care ele conduc la consecințe personale favorabile.

Teoria lui Vroom, numită și teoria VIE, combină în explicația motivației factorii individuali cu cei organizatorici. Ideea predominantă în această teorie este că indivizii iau o anumită decizie în ceea ce privește un anumit comportament în speranța satisfacerii unor dorințe și nevoi. Relația dintre comportament și rezultatele dorite este dată de un complex de factori individuali (nevoi, calificare, abilitate etc.) și factori organizaționali (organizarea controlului, sistemul de recompense, performanțele etc.) [35]. Relația dintre comportament și performanță este caracterizată de existența a trei mărimi: raportul „efort performanță” (așteptarea); raportul „performanța-recompensă” (instrumentalitate); valențe.

Așteptarea (expectanța) se referă la modul în care un angajat evaluează șansa de a ajunge la performanțe prin munca depusă de el. Punctul maxim al expectanței este dat de momentul în care există certitudinea urmării unui anumit rezultat (cauză-efect) și se exprimă prin relație - rezultat. Instrumentalitatea se referă la faptul că un individ așteaptă ca performanța înaltă să ducă la recompensele dorite de către acesta (rezultat-rezultat). Demotivarea poate să apară dacă un individ nu este recompensat pe măsura performanței sale. Valența este o valoare care poate fi pozitivă sau negativă și este atribuită de către angajat rezultatelor așteptate de la munca sa, acestea putând să fie: externe (salariu, promovare, premii) sau interne (mândria de a reuși, interesul de a îndeplini o misiune, valoarea eu-lui dată de asumarea responsabilității) [Ibidem].

O importantă trăsătură a acestei teorii este că în condițiile în care una dintre aceste trei determinante este nulă, motivația nu mai există, indiferent de valorile celorlalte două. Dacă o anumită persoană se simte incapabilă de a executa o anumită sarcină, atunci motivația acestei persoane lipsește pentru că așteptarea acesteia este nulă. Tot așa, dacă o persoană crede că nu există un mod de plată pentru munca sa, nici motivația nu mai există, deoarece lipsesc mijloacele necesare ei. Propuse de Vroom V., așteptările se referă la ceea ce credem noi că vom face în cazul în care ne vom comporta într-un fel anume. Vroom pornește de la ipoteza că, pentru ca o persoană să fie motivată, efortul, performanța și motivația acesteia trebuie să fie corelate. El propune trei variabile: valența, așteptarea și instrumentalitatea. Așteptarea este, așadar, convingerea că un plus

de energie conduce la o performanță crescută, în speță, dacă mă străduiesc mai mult, situația mea va fi mai bună. Instrumentalitatea este credința că, dacă ai o prestație bună, vei primi o recompensă valoroasă, mai exact, ideea că, dacă faci o treabă bună, vei fi răsplătit. Valența este importanța pe care un individ o acordă rezultatului scontat.

Prin urmare, abordarea pedagogică a motivației rezultă din caracteristicile ei ca fenomen dezvoltabil și pasibil dezvoltării. Procesul formativ nu poate să formeze motive, ci doar să contribuie la formarea lor. Motivul este o formațiune complicată care este construită doar de subiect. Din afară nu se formează motivele, ci motivatorii (interesele, aptitudinile, principiile morale, orientările), iar împreună cu ei, sfera motivațională a subiectului.

2.4. Condiții de dezvoltare și de rezultativitate a formării continue a cadrelor didactice

Pentru a intra în esența problemei anunțate în titlu, trebuie să pornim de la ideea că *dezvoltarea* este un termen apropiat celui de evoluție, ce conține conotații de continuitate și finalitate, presupunând trecerea de la o stare inițială considerată simplă, la o stare mai stabilă și mai complexă. Schimbările prin care trece o entitate se produc într-o ordine logică, fiecare achiziție pregătește noi achiziții, astfel încât orice achiziție într-o anumită etapă de dezvoltare include achizițiile anterioare și adaugă achizițiile specifice stadiului de dezvoltare.

Atunci când facem multe lucruri și nu se schimbă nimic, automat, nu putem vorbi de dezvoltare, ci mai degrabă de intenție, simulare. Așadar, lipsa efectelor anulează conceptul de dezvoltare.

Este evident că ceea ce facem noi în fiecare zi se numește **dezvoltare personală**, dacă are un rezultat de creștere interioară. Dacă la sfârșitul anului nu se simte efectul acțiunilor asupra propriei personalități, înseamnă că nu este dezvoltare personală. Dezvoltarea personală înseamnă a închide o carte și a trece la acțiune. Dezvoltarea începe acolo unde se termină zona de confort și uneori trebuie să acționăm diferit pentru a avea rezultate diferite. Abia atunci când ne înlocuim obiceiurile proaste cu unele mai bune, atunci când întreprindem acțiuni care duc la creșterea interioară, putem spune că ne dezvoltăm personal. Dezvoltarea personală înseamnă a părăsi tribuna, a coborî în terenul vieții și a începe să trăiești cu adevărat.

Conceptul constructivist de *dezvoltare* subliniază faptul că atât organismul, cât și mediul au o natură dinamică și activă. Dezvoltarea apare prin interacțiunile dintre sistemul viu și mediu. Dezvoltarea este un concept preluat din biologie și presupune un proces continuu care conduce la forme noi, plecând de la un material neorganizat, prin diferențierea părților. Structurile primare se modifică sub influența factorilor de mediu prin interacțiunea părților unei entități. Dezvoltarea e un proces în care fiecare nivel de organizare presupune o reorganizare a nivelului anterior. Făcând

referință la Wolff, un specialist german în zoologie, Muntean A. menționează *principiile dezvoltării*, pe care acesta le numește **epigeneză**:

- implicarea unor factori cauzali secvențiali;
- organizarea în serii de stadii invariante;
- diferențieri și integrări progresive;
- organizare ierarhică (noile caracteristici ale unui nivel nu sunt prezente în stadiu incipient în sistemul anterior) [99, p. 30].

Procesualitatea de formare continuă reprezintă, așadar, o dimensiune dinamică care permite valorificarea structurilor multidimensionale, fixate într-un cadru relativ static. El implică:

- proiectarea formării continue în **context deschis**;
- realizarea formării continue prin **activități concrete**, organizate formal și nonformal;
- și prin **situații concrete**, determinate de raporturile existente [Apud 46, p. 597].

Procesualitatea reprezintă un context specific în care are loc activitatea de formare continuă. Modul de funcționare a procesului de formare continuă este determinat de sistemul formării continue la următoarele niveluri de reprezentare:

- nivelul *teleologic și axiologic* prin dinamizarea raporturilor dintre obiectivele și conținuturile de bază corespunzătoare acestora;
- nivelul *tehnologic* – avansarea unor metodologii de realizare a formării continue în concordanță cu: resursele disponibile; acțiunile implicate; strategia evaluării de progres [46, p. 598].

Este evident că prin *dinamismul și flexibilitatea* ei, procesualitatea reușește să angajeze un complex de procese cognitive, afectiv-motivaționale și acționale (de receptare, conceptualizare, procesare, transfer, formalizare etc.), fiecare cu mecanismele lui specifice, de natură să genereze acele schimbări cantitative și calitative, stabile și de durată, teoretic nelimitate, în condiția cadrelor didactice, care în mod sintetic se cheamă învățare/formare. Procesualitatea aduce *coerență și finalizare* actelor de formare și devine factor de mediere cauzală a rezultatelor ce se obțin, participă în mod esențial la reușita formării, la organizarea cunoașterii, la elaborarea cunoștințelor noi, la formularea competențelor fundamentale și la modelarea acelor calități umane pe care le solicită profesia. Motiv pentru care ea se impune ca una dintre **principalele resurse ale formării continue**, ocupând o poziție-cheie în sistemul de formare continuă în ansamblul său, indiferent la ce nivel s-ar situa aceasta.

În contextul dat, cercetătoarea Andrițchi V. [5 p. 171] formulează un șir de idei concludente. Ea susține că obiectivul major al formării continue a cadrelor didactice reprezintă dezvoltarea

resurselor interne ale cadrului didactic ca personalitate creatoare de cultură intelectuală și asigurarea cadrului motivațional autentic pentru obținerea de performanțe, pentru realizare și împlinire profesională.

Ca indicator al calității managementului formării profesionale continue a cadrelor didactice la nivel instituțional, autoarea indică proiectarea de către cadrele didactice *a propriului traseu de dezvoltare profesională*; studiază ofertele de formare și aleg forma convenabilă; se autoformează continuu; își evaluează eficacitatea propriei activități; periodic își revizuite și completează portofoliul de formare continuă; desfășoară proiecte de cercetare etc. Profesorii vor fi convinși și conștienți de oportunitatea *investirii în dezvoltarea personală* [Ibidem, p. 172].

Dintre metodele utilizate în diagnosticarea nevoilor de formare autoarea evidențiază următoarele: autoevaluarea, focus-grupul, grupul nominal, supervizorii etc.; obiectivele care nu motivează cadrele didactice pentru formare sunt cele impuse de moderator, acestea sunt prea multe sau prea mari; sunt ambițioase, greu de atins; depășesc competențele personale; sunt prea generale sau prea vagi, nu dau informații despre ce trebuie să se facă pentru a fi îndeplinite.

Practica dovedește că pentru a promova educația de calitate și a forma personalități integre, cadrele didactice încadrate în activitatea educațională trebuie să fie calificate în mai multe domenii ale educației, perfecționați prin mai multe forme, este necesar ca ei să valorifice experiența dobândită prin diverse activități de perfecționare, oferite de diverse instituții, să fructifice rezultatele cercetării pedagogice proprii; să favorizeze interdisciplinaritatea, să încurajeze inovația. Calitatea serviciilor educaționale oferite de instituția de învățământ depinde esențial de calitatea cadrelor didactice [Ibidem, p. 170].

Anume *diversitatea* este aceea care a deschis calea dezvoltării unei procesualități extrem de dinamice și de flexibile, a unei procesualități în căutare de calitate și de mai multă eficiență; de aflare de răspunsuri la nevoile reale și stringente ale unei societăți în transformare rapidă; de găsim de soluții la creșterea cererii de performanță mai înaltă [117, p.153], în care un loc aparte îl ocupă marketingul. Problematika marketingului educațional a fost investigată de Kotler Ph. [88, 89, 192], Hill E., Sullivan O. [164], Vandermeulen M. [175], Трегубова Л.Б. [199], Колерова Е.В. [190], Киселева О.И. [188], Гвоздева Л.А. [181], Галеева Р.Б. [180], Ванькина И.В. [178] etc.

Marketingul ca filosofie este orientat spre schimbare. Aplicarea celor mai contemporane metode analitice și instrumente de studiu în marketing nu se vor desfășura fără schimbarea mentalității personale și a colegilor în direcția satisfacerii cerințelor și așteptărilor [Bucun, p. 16].

Marketingul cunoaște, actualmente, o aprofundare și o lărgire evidentă. Aprofundarea înseamnă extinderea conținutului obiectivelor (de exemplu, ecomarketing). Lărgirea presupune transferul

marketingului asupra aspectelor comerciale (marketingul serviciilor sociale). În ultimul timp, susțin cercetătorii, discuția despre marketing câștigă o perspectivă extinsă.

Adaosurile inovatoare impun regândirea de marketing a specialiștilor. În acest context, se vorbește și despre *marketing intern* (autorul noțiunii fiind Bruhn M.) [Bucun, p. 18].

Marketingul are următoarele grupe de variabile:

- *obiective de marketing*, care redau stările orientate spre domeniul spre care se tinde; conținutul obiectivului: ce trebuie obținut; dimensiunea obiectivului: în ce măsură trebuie atins acest obiectiv; segmentul obiectivului: în ce segment al activității trebuie atins acest obiectiv; domeniul obiectivului: în ce domeniu trebuie atins acest obiectiv, perioada obiectivului: până când trebuie atins acest obiectiv.
- *situații de marketing*, care redau situațiile actuale;
- instrumente de marketing [Bucun, p. 21, 26].

Factorii de succes în marketing sunt acele coordonate care oferă posibilitatea atingerii obiectivelor marketingului. Factorii de succes în marketing sunt durabili; pot fi copiați foarte greu, sunt relevanți în luarea deciziei.

Pașii marketingului sunt următorii:

1. Analiza situației de marketing prin investigarea șanselor și a riscurilor, a lipsurilor;
2. Stabilirea obiectivelor strategice, care reflectă factorii de succes ai mixului de marketingului, mixul de marketing sugerează ideea antrenării resurselor de marketing în combinații diferite, pentru a obține un răspuns maxim;
3. Proiectarea mixului de marketing. În procesul derulării marketingului este important de a indica scopurile la momentul actual.

Funcțiile marketingului sunt următoarele:

- *Funcția de stimulare*: de a oferi impulsuri pentru inițierea deciziei de marketing pentru dezvoltare sau îmbunătățire, ajustare;
- *Funcția de prognoză*: evaluarea schimbărilor factorilor relevanți pentru marketing;
- *Funcția de control*: colectarea sistematică și căutarea informațiilor de marketing în vederea propriei poziționări;
- *Funcția de confirmare*: cercetarea factorilor de succes [Bucun, p. 76].

Analiza de marketing cuprinde obținerea, evaluarea și interpretarea informației despre situațiile de marketing actuale și viitoare. De asemenea, în marketing se urmăresc și următoarele efecte: efectul de percepție; efectele emoționale etc.

Marketingul, în viziunea cercetătoarei Bulat G., este un fenomen deosebit de complex, care impune un nou comportament al producătorului și prestatorului de servicii, care produce/prestează servicii numai în funcție de cerințele consumatorului, ceea ce îl solicită continuu în sensul adaptării permanente la schimbările apărute. Marketingul este un ansamblu de activități ce are drept finalitate obținerea eficienței maxime, în condițiile utilizării unor resurse limitate, pentru satisfacerea necesităților consumatorilor, mereu în creștere și tot mai diversificate ca structură și calitate. Altfel spus, marketingul este un proces ce poate fi concretizat într-o serie de decizii strategice care asigură satisfacerea optimă a clientului, un proces managerial prin care se identifică, se anticipează și se satisfac cerințele consumatorului [14, p. 8-9].

Marketingul nu mai este abordat astăzi exclusiv economic, el extinzându-se asupra domeniilor nonprofit, printre care se înscrie și domeniul educației și formării continue. *Marketingul educațional* reprezintă o nouă abordare cu privire la organizarea sistemului educațional, funcționarea unităților de învățământ și desfășurarea activităților educaționale, ca expresie a prospectării și perfecționării mijloacelor prin care învățământul poate utiliza posibilitățile sale de influențare a dezvoltării societății [14, p. 11]. În calitate de obiect al marketingului educațional și al cercetării de marketing prezintă mai multe zone ale domeniului educațional, care pot furniza informațiile necesare luării și promovării celor mai adecvate decizii, care, în consecință, pot asigura performanța.

Unul dintre cei mai recunoscuți cercetători în domeniul marketingului, Kotler Ph., afirmă că marketingul este livrarea de satisfacție către clienți, pentru un anumit profit și un proces social și managerial prin care indivizii și grupurile obțin ceea ce au nevoie și doresc [88, p. 114].

Un management performant al activității de marketing presupune identificarea și cunoașterea **funcțiilor marketingului**, care se constituie din activitățile legate de furnizarea serviciilor către consumatori. Funcțiile de marketing se pot grupa în câteva categorii, care, adaptate la marketingul educațional, prezintă următoarea formulă:

- *funcția-premisă*, care presupune investigarea pieței educaționale, a necesităților de consum al serviciilor educaționale;
- *funcția-mijloc*, care impune conectarea dinamică a instituției la mediul socio-economic concret;
- *funcția-obiectiv*, care urmărește satisfacerea nevoilor consumatorilor [43, p. 117].

Funcția de marketing are rolul de a prospecta piața și de a-și proiecta eforturile astfel încât să obțină satisfacerea cât mai completă a cererii, cu toate beneficiile care derivă din aceasta. Marketingul are valoare strategică și se referă cu consecință la viitor, reunind un șir de activități, dintre care se pot evidenția următoarele: elaborarea de studii de situațiilor; animarea forțelor de prestare a serviciilor; promovarea serviciilor; determinarea sistemului optim de prestare, realizarea

consecventă și sistematică. În general, funcția de marketing este cea care reunește ansamblul metodelor și tehnicilor de adaptare și anticipare la constrângerile și oportunitățile domeniului.

În același context, Iosifescu Șt. definește *marketingul educațional* ca un ansamblu de metode și tehnici utilizate de către un ofertant de programe educaționale, o organizație sau un sistem de educație pentru a determina *receptivitatea*, adică nevoile și motivațiile potențialilor clienți față de un anumit produs sau serviciu educațional; pentru *promoționarea* acestuia pe o anumită piață. Această investigare și promoționare se poate referi atât la o ofertă educațională existentă, cât și una nouă [80, p. 14].

Principalele metode de marketing educațional sunt considerate următoarele:

- studiile de nevoi, care au ca obiectiv stabilirea serviciilor educaționale optime pentru a răspunde cât se poate de eficient solicitărilor;
- studiile de poziționare, care au ca finalitate determinarea cât mai precisă a părții din piață deja ocupată și specificul regional al ofertei de educație;
- studiile de implementare pentru o anumită instituție de formare sau pentru un anumit ciclu sau produs de formare;
- studiile de dezvoltare sau de restructurare, care au ca obiectiv posibilitatea identificării unor noi servicii educaționale în zona tradițională de ofertă sau zone noi.

Ca procedee de marketing utilizabile în aceste studii pot fi: observarea concretă a sectorului de activitate; sondaje de opinie și anchetele; interviurile individuale sau de grup; chestionare [Ibidem, p. 15].

Conform *Concepției formării personalului din învățământul general* marketingul presupune o investigare a nevoilor și motivațiilor de formare continuă în raport cu diverse oferte de formare, stimulat de apariția concurenței mai multor factori educaționali care prestează activități de formare, a inovațiilor în domeniu, a diverselor calități de formare. În acest sens, se impune necesitatea unor studii substanțiale ale nevoilor de formare, pentru a răspunde intereselor socio-economice, ale studiilor pieței de formare. Analiza nevoilor trebuie să ofere date relevante pentru stabilirea lacunelor în performanțele profesionale; raportarea nivelului real la nivelul de performanță proiectat; elaborarea programelor de formare axate pe necesitățile reale ale beneficiarului [42, p. 15].

Reieșind din specificul marketingului educațional, elucidat mai sus, considerăm ca necesară introducerea în procesul de dezvoltare a procesului de formare continuă a cadrelor didactice noțiunea de ***marketing intern de formare***, care presupune **o practică de formare continuă care are ca obiectiv maxima eficiență a circuitului ideilor spre formabil prin implicarea proprie a celui din urmă și care are drept rezultat livrarea de satisfacție către cadrele didactice, pentru**

un anumit profit profesional, acestea obținând ceea ce doresc și ceea ce au nevoie (Anexa 5).

În cazul acesta, formatorul este doar un *asistent managerial* al procesului de autoformare și dezvoltare profesională continuă. Cadrul didactic trebuie să se dezvolte multiplu, pentru a putea răspunde nevoilor lui concrete, având libertatea la o opțiune personalizată privind tipul și forma de formare continuă.

Marketingul intern de formare cumulează aceleași funcții ca și ale marketingului general:

- *funcția-premisă*, care presupune investigarea motivațiilor și nevoilor personale de dezvoltare în cadrul ansamblului activităților de formare continuă;
- *funcția-mijloc*, care reprezintă conectarea dinamică a cadrului didactic la mediul formativ concret;
- *funcția-obiectiv*, care urmărește satisfacerea nevoilor cadrelor didactice.

Marketingul intern de formare este, astfel, un răspuns la provocările determinate de transformările rapide din lumea contemporană a educației. Asistența oferită de cadrul didactic sîeși pentru a fi un bun profesionist îl ajută să-și însușească o nouă modalitate de a activa, o adaptare neînteruptă la transformările din domeniu, o schimbare oferită schimbării. El vizează nu atât instrucțiunea ca pură informație, cât posibilitatea de a se forma, punând accentul îndeosebi pe nevoia de a avea profesioniști cât mai bine formați. Marketingul intern de formare înseamnă *un continuum* care străbate întreaga viață profesională a cadrului didactic contemporan și propune o reasezare a diferitelor componente ale formării într-o structură complexă și flexibilă, conducând toate la asistența complexă a cadrului didactic, pe parcursul întregii activități profesionale.

Esența marketingului intern de formare este aceea de a trezi în fiecare nevoia de a continua studiul și formarea, gustul pentru experiențe noi, dorința de a se autodepăși și de a-și ameliora calitatea propriei activități profesionale. Regândirea strategică a procesului de dezvoltare a procesului formativ prin care cadrele didactice sunt solicitate să-și gestioneze inteligent disponibilitățile, învățarea devenind o constantă atitudinală care face parte din viața fiecăruia. Rolul acestui marketing este de a conferi formării continue aspecte pragmatice: de a forma pentru acțiune, pentru intervenție, pentru schimbare. Cadrele didactice au nevoie să rămână deschise reflexiv, să-și cultive obiceiul învățării continue, să facă acest lucru când "nu-l controlează nimeni". Este greu pentru cadrul didactic să aibă o vocație, dacă învățarea permanentă nu a devenit un standard. Formarea continuă devine pentru cadrele didactice un adevărat "câmp de bătălie". Devine foarte importantă noțiunea de "*folosibilitate*", care implică o modificare majoră, deoarece nu instituția de învățămînt este, în primul rînd, responsabilă de competențele lui, ci fiecare devine responsabil de dobîndirea și întreținerea competențelor proprii. Astfel, logica competențelor este considerabil

modificată. Competența profesională devine, astfel, o calificare încorporată în subiect, interiorizată pe tot parcursul său, învățarea în procesul de formare continuă putând fi ”achiziționată”. *Folosibilitatea*, în acest context, înseamnă, în primul rând, capacitatea de a utiliza confortabil/comod competențele formate sau se menține în *stare de competență*, cum s-ar menține într-o formă fizică bună, cu o prestație determinată.

Această abordare presupune un cadru didactic rațional și autonom, care dirijează pregătirile și perioadele sale de formare continuă după o logică antreprenorială de **maximizare de sine**. *Reflecția intrapersonală* asupra propriei acțiuni permite cadrului didactic să conștientizeze ceea ce are de făcut, să-și corecteze greșelile, să-și amelioreze performanțele. Cadrul didactic transformă cunoștințele tacite în cunoștințe verbalizate, exprimate, discutate, confruntate, susceptibile de a fi recunoscute. Procesul de formare continuă pornește de la acțiune pentru a reveni la ea, el permite construcția personală a cunoștințelor recunoscute plecând de la o experiență confirmată. Acest proces este organizat în jurul unui du-te-vino între acțiune și reflecție, dând sens unei practici în care poți reuși.

Prin urmare, formarea continuă nu presupune a adăuga, ci a dezvolta potențele existente, substanța intelectuală și socio-morală a cadrului didactic, a-i schimba structurile perceptive și acționale încât să se schimbe întreaga structură a personalității sale. Procesul de formare continuă transformă ierarhiile interne, implică dobândirea unui alt mod de a acționa, se prezintă ca o intervenție profundă, implică depășirea atitudinii de consum.

Constatăm că identitatea profesională este rezultatul unei duble operațiuni: diferențierea și generalizarea. Diferența indică *singularitatea cadrului didactic* în raport cu alt cadru didactic. Generalizarea definește punctul comun unei clase de diferite elemente, toate de ”un același altul”, identitatea definind astfel apartenența comună la profesia didactică. Prin urmare, nu există identitate fără alteritate [56, p. 9].

Identitățile profesionale sunt, așadar, niște maniere socialmente recunoscute, pentru persoane, de a se diferenția unii de alții, în câmpul activității profesionale și sociale. Astăzi fiecare parcurge o anumită traiectorie în cucerirea identității profesionale. În fața noilor imperative, multe cadre didactice, într-un fel sau altul, suferă de un sentiment de ”insuficiență”, de o conștiință acută de a nu fi la înălțime, de o impresie de lipsă care se poate traduce prin diverse simptome. Impresia dominantă este aceea de a suferi ”de tine însuși”. Și atunci trebuie să înveți de la început, să o iai de la capăt. Această acțiune este adeseori dificilă, delicată, dureroasă, dar și o experiență vitală.

Între părăsirea vechii situații, adică renunțarea la o formă protectoare și construcția noului, există un vid, acela în care, literalmente, eul personal se dizolvă. În această situație cadrul didactic

riscă o cădere, o criză acută, care poate fi depășită prin clarificarea relațiilor dintre noua și vechea situație.

Este evident că orice cadru didactic, într-un proces de formare continuă, are nevoie de un "laborator de transformare", care să-i asigure gestionarea tranziției între vechile și noile realități, vechile și noile cunoștințe. Când cadrul didactic depășește obstacolul schimbării, intervine parcă o nouă "naștere", care are nevoie de un mediu favorabil pentru a se consolida, a se pune la încercare, a se confirma. Cadrul didactic are nevoie de *o nouă definiție despre el însuși*.

Prin urmare, dezvoltarea profesională trebuie să implice reconstrucția unei noi identități profesionale, diferită de cea veche, cadrul didactic gestionând noi relații în procesul didactic și profesional.

În felul acesta, cadrul didactic învață toată viața și acționează pentru a marca următoarele caracteristici ale sale:

- De a fi *o subiectivitate în devenire permanentă*; subiectivitatea se construiește și se dezvoltă în relație cu altul. A fi subiectiv înseamnă, în acest caz, să construiești, de-a lungul activității tale profesionale, relații de recunoaștere reciprocă cu ceilalți din domeniu. A fi subiectiv înseamnă să refuzi, pentru tine și pentru alții, raporturile de dominație, de constrângere, de autoritate impusă arbitrar, de subordonare personală. Subiectivitatea înseamnă a putea fi actor al vieții profesionale. Cadrul didactic se înzestrează cu capacități subiective, cu reflexivitate și cu repere, cu convingeri și argumente. Dar aceste calități nu se obțin de unul singur, ci grație celorlalți semnificativi, adică formatorilor, care joacă un rol esențial în construcția identității profesionale [56, p. 208].

- *Individualitatea* devine tot mai proeminentă și mai liberă de constrângerile normelor prestabilite. Fiind "forțat" să fie liber, cadrul didactic ajunge să fie "forțat" să reflecteze asupra acțiunilor sale profesionale [Apud 152, p. 96]. Individualizarea este unul dintre cele mai reprezentative procese ale modernității. Actualul stadiu al postmodernizării aprofundează individualitatea și o transformă în forma cea mai avansată de socializare. Individualizarea profesională devine un proces de construcție a identităților și de asumare tot mai independentă a unei varietăți de roluri în profesie: ghid, manager, consilier etc. În modelul actual individualizarea învățării și opțiunilor este regula, iar certificarea rezultatului individual în învățare tinde să se substituie unui anumit act confirmator. Mai multă formare înseamnă mai multă individualizare. Formarea continuă a devenit condiția fundamentală a menținerii pe piața muncii și a succesului profesional [Apud 152, p. 140].

Așadar, pașii pe care îi parcurge cadrul didactic în furnizarea propriului serviciu de către sine personal, marketingul intern de formare, sunt următorii:

- Investigarea propriei pregătiri profesionale, reieșind din schimbările produse în învățământ și a nevoilor personale de formare;
- Analiza oportunităților furnizate de ”piața” formării continue;
- Revenirea la nevoia de căutare a soluțiilor personalizate, individualizate; asistența personală;
- Studiul dezvoltării profesionale personale și a profitului obținut profesional;
- Analiza profitului personal obținut (satisfacția personală generată de libera alegere, de lipsa ”controlului” stresant, de posibilitatea propriei mențineri în stare de competență).

În acest cadru de referință, *rezultativitatea dezvoltării procesului de formare continuă* reprezintă modul în care cadrele didactice au acceptat schimbarea în activitatea de predare/învățare și modalitatea de reglare a activității profesionale la etapele ulterioare. Urmărirea rezultativității oferă informații cu privire la măsura în care au fost realizate anumite obiective și oferă cunoașterea calității propriilor prestații profesionale. Un concept relațional, în acest caz, este *progresul* cadrului didactic, adică raportul dintre rezultatele obținute și rezultatele anterioare la nivel de:

- Cunoștințe acumulate și integrate;
- Capacități intelectuale formate/dezvoltate;
- Capacități de aplicare a cunoștințelor/achizițiilor acumulate;
- Capacități de conduită profesională;
- Satisfacerea nevoilor profesionale;
- Competențe reflexive formate;
- Trăsături de personalitate ale cadrului didactic.

Rezultativitatea procesului de formare continuă implică mai multe niveluri [109, p. 110]:

- *Reacțiile* diferitor factori în raport cu pregătirea realizată. Acest nivel corespunde gradului de satisfacere a beneficiarilor;
- *Acumulări*. Noile cunoștințe, competențele dobândite de participanți, schimbările de comportament corespund obiectivelor pedagogice;
- *Utilizare*. Utilizarea a ceea ce a fost dobândit, dacă personalul folosește efectiv în munca lor ceea ce a fost învățat; este vorba despre o cercetare a faptelor;
- *Rezultate*. Rezultatele obținute prin folosirea cunoștințelor, care este rezultatul concret asupra muncii cadrelor didactice; dacă se atestă o îmbunătățire a performanțelor profesionale în legătură cu formarea;
- *Efecte indirecte*. Se constată care sunt efectele asupra activității instituției.

Rezultatele activității de formare printr-un proces de atestare la grad didactic conferă acesteia statutul unei componente a formării care pune în evidență eficiența procesului de formare, oferind acțiunilor de formare șansa succesului.

Atestarea la grad didactic poate fi interpretată și ca o funcție de evaluare a procesului de formare continuă și de consultanță în vederea eficientizării acțiunilor și aplanarea deficiențelor. Atestarea este o acțiune amplasată într-un spațiu care întrunește atât aspecte manageriale, cât și de evaluare, însă nu se identifică cu ele. Însăși formarea continuă este o activitate cu un statut specific, după cum am menționat. Ea desemnează un domeniu de posibilitate pentru cadrele didactice de a-și marca profilul profesional și disponibilitatea în raport cu solicitările moderne ale procesului educațional în ansamblul lui. Existența unor relații stabile între domeniile subordonate obiectivelor identice, în cazul nostru reușita cadrelor didactice, generează fenomenul formării continue, implicația accesului fiind un motiv în plus pentru desfășurarea acestei acțiuni, rămânând, de altfel, în cadrul general al formării continue.

O altă problemă importantă, care rezultă din situația complexă a formării continue, este aceea a caracterului exclusiv aplicativ al atestării, asigurat de un ansamblu întreg de factori generativi: conceptualizarea, organizarea, expertizarea, asigurarea metodologică, analiza nevoilor de formare, stabilirea obiectivelor imediate și a finalităților educaționale și dirijarea transcedentală a schimbării în sistemul de învățământ, factorii care semnalează anumite implicații metodologice, orientate spre finalități performante, printre care un loc aparte îl ocupă obținerea gradului didactic.

Atestarea calitativă se realizează atât din perspectiva beneficiarilor, cât și din perspectiva formatorilor, raportându-se la parametrul mentalitate inițială, mentalitate „acțională”. Cadrul didactic trebuie să fie flexibil, dinamic, adaptabil la situația concretă, el nu poate delega responsabilitățile sale. El are la activ criterii de marketing bine selectate, axate pe calificare și circumscrise propriei strategii de formare continuă, fiind obligat, în același rând, să fie un bun partener în comunicare, să dețină cele mai reprezentative trăsături de personalitate care corespund specificului schimbării pe care o promovează: un bun reglator, analist, observator, consultant, intermediar, negociator etc.

Reiese, de aici, că atestarea la grad didactic este parte integrantă a formării profesionale, incită competența și permite reglarea procesului de formare, analiza și aprecierea marketingul intern și a sistemului de formare în ansamblu, repune în discuție relațiile și restructurarea socială, stimulând schimbarea vechilor practici și a viziunilor depășite.

Evaluarea și atestarea sunt pași importanți, deoarece oferă oportunitatea să se verifice dacă există posibilitatea ca activitățile întreprinse să elimine problemele existente și să atingă ”situația dorită”. Atestarea este un proces de colectare a informațiilor legate de schimbările apărute în

indicatorii principali (variabilele fenomenului respectiv) pe parcursul formării continue. Informațiile privitoare la performanță, colectate în decursul procesului de atestare, ajută la analiza necesității de a desfășura evaluarea și oferă concluzii și recomandări pentru aceasta.

Căutând rațiunile care conduc spre specificarea atestării la grad didactic, avem în vedere câteva aspecte fundamentale, care reflectă particularitatea acestei activități: calitatea, motivarea, schimbarea etc. Pornind de la posibilitatea de a identifica atestarea și ținând seama de premisa principală conform căreia atestarea în învățământ este și un factor al schimbării, am putut avansa ideea că la originea atestării stă conlucrarea.

Din punct de vedere conceptual, rolul atestării la grad didactic în dezvoltarea educației este unul cu impact direct, deoarece se manifestă fenomenul „îmboldului”, care susține, asigură, orientează, dirijează, proiectează perspectivele și rezultatele pentru procesualitatea dezvoltării educației. Atestarea la grad didactic are un impact direct asupra dezvoltării cadrelor didactice prin orientarea acestora spre calitate și prin analiza capacității de a realiza obiectivele curriculare; stabilirea eficacității educaționale, care vizează mobilizarea resurselor disponibile cu scopul obținerii unor rezultate relevante pentru ocupația lor de bază și compatibile cu valorile societății democratice.

Orientarea spre excelență a procesului de atestare la grad didactic se bazează pe o concurență internă și una externă, care devine din ce în ce mai extinsă. Competitivitatea la grade didactice este dată de capacitatea de a se adapta la nevoile de continuă dezvoltare a procesului de formare continuă. Prestigiul cadrelor didactice constituie un avantaj competitiv foarte important. Nevoia de prestigiu se referă la adecvare socială a cadrului didactic și încredere în fața beneficiarilor, independență și libertate, pe de o parte, iar pe de altă parte, implică stima, reputația, atenția și aprecierea din partea școlii, a părinților, a societății. Satisfacerea nevoii de prestigiu conduce la încredere în forțele proprii și autovalorizare, ea reprezintă un factor pozitiv din punctul de vedere al opiniei comunității educaționale și presupune un posibil predictor al modului în care cadrul didactic este raportat la altul, manifestându-se, astfel, obiectivitatea în aprobarea acțiunilor și rezultatelor.

Din punct de vedere participativ, motivarea pentru obținerea gradului didactic este un factor de progres, este o conștientizare a importanței propriului mod de ”a exista” în profesie.

Din punct de vedere al finalităților, motivarea pentru obținerea gradului didactic prevede de a face ceva real, care poate exercita un efect benefic asupra calității, prin raționalizarea activității, perfecționarea tehnologiilor de predare, organizarea perfectă a lucrului, semnificarea alternativelor și deciziilor, evaluarea critică a propriei practici etc. Motivația inițiază, energizează, stimulează, direcționează, canalizează, susține și menține comportamentul cadrelor didactice. Ea se ”plămădește” cu ajutorul forțelor care există deja în interioritate.

În felul acesta, motivul de realizare profesională este foarte puternic, iar cadrele didactice angajate în acest proces încearcă să atingă standardele de excelență, chiar în ciuda faptului dacă vor avea și o recompensă. Principalul este recunoașterea. Obținerea succesului și evitarea eșecului sunt factori determinanți în motivația de realizare, ca o componentă a procesului de profesionalizare a fiecărui cadru didactic, urmând cariere provocatoare, complexe.

Prin urmare, pentru a înțelege rădăcinile procesuale ale formării continue a cadrelor didactice din învățământul general și în acord cu analizele și sintezele operate pe parcurs, a fost elaborat *Modelul de dezvoltare procesuală a formării continue a cadrelor didactice*, cu cinci componente de bază, reflectate în Capitolul 1 și 2:

- Coordonatele formării continue a cadrelor didactice (1.1. și 1.2.);
- Factorii intrinseci ai formării continue a cadrelor didactice (cap. 2);
- Epigeneza sau principiile dezvoltării (2.4.);
- Marketingul intern ca factor al dezvoltării (2.4.);
- Rezultativitatea ca efect al dezvoltării (2.4.).

Toate aceste componente sunt reprezentate în Figura 2.3.

Dezvoltarea trece prin formare și dezirabilul poate deveni astfel realitate. Or, formarea continuă este mai necesară în anumite momente, care se ivesc în experiența fiecărui cadru didactic, când el are nevoie de soluții urgente, absolut necesare pentru situații apărute. Pentru ca acest moment să capete semnificație, pentru ca el să nu fie un moment de regres, este nevoie să se depună un efort deosebit de fiecare dată. Dezvoltarea este partea conștientă și obligatorie a formării continue. Dezvoltarea profesională, la rândul ei, reprezintă un efort îndreptat spre concilierea și armonizarea diverselor aspecte ale formării, astfel ca fiecare cadru didactic să nu se afle în opoziție cu el însuși. Sarcina formării continue constă în a da persoanei elementele unei acțiuni care să-l servească în perioada de formare intelectuală și socio-culturală.

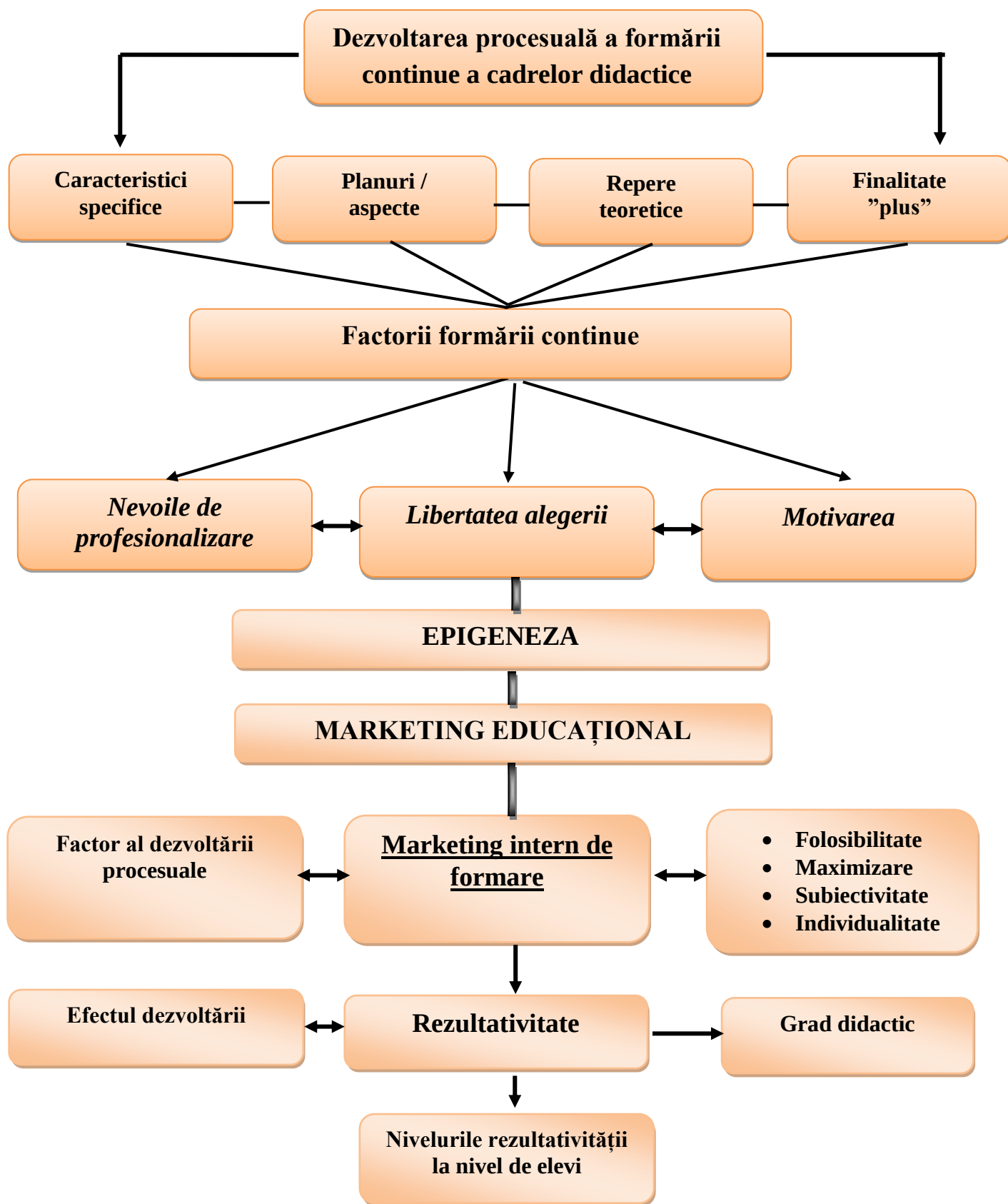


Fig. 2.3. Modelul de dezvoltare procesuală a formării continue a cadrelor didactice

2.5. Concluzii la capitolul 2

1. Orientarea actualizată a educației spre *interiorizarea* învățării în modalități specifice individului conduce spre depistarea acelor aspecte care conferă formării continue raționalitate și utilitate: satisfacerea nevoilor de profesionalizare a cadrelor didactice, care influențează direct asupra elementelor de formare continuă – obiective, structură, conținut, metodologie. Nevoile de formare continuă au statutul de *premise de obiectivizare* a procesului de formare continuă.

Un rol important în analiza procesului formării continue îl are *modelul discrepanței*, care se bazează pe decalajul între lipsa sarcinilor care definesc *situația dorită* și performanțele cadrelor didactice care definesc *situația actuală* și conceptul de *utilitate*, care indică proprietatea unei entități de a satisface o cerință.

Dintre mijloacele de identificare a nevoilor de formare continuă sunt actualizate: obiectivele formării continue, contextul, cunoștințele, competențele profesionale; este elaborată o listă potențială a nevoilor de formare continuă.

2. Prin sintetizarea opiniilor privind *libertatea* în raport cu noțiunile de *responsabilitate*, *alegere*, *lipsa constrângerii*, *impunere*, *liberul arbitru*, *respect*, *alternative* se proiectează o linie de acțiune strategică în asumarea libertății cadrelor didactice în alegerea propriului traseu de formare continuă. Cu atât mai mult că libertatea este una contextuală, iar orice constrângere *determină o anulare a libertății*.

3. Pentru a promova educația de calitate și a forma personalități integre, cadrele didactice încadrate în activitatea educațională trebuie să fie calificate în mai multe domenii ale educației, perfecționați prin mai multe forme, este necesar ca ei să valorifice experiența dobândită prin diverse activități de perfecționare, oferite de diverse instituții, să fructifice rezultatele cercetării pedagogice proprii; să favorizeze interdisciplinaritatea, să încurajeze inovația. Din punct de vedere participativ, a fost demonstrat că motivarea pentru obținerea gradului didactic este un factor de progres, este o conștientizare a importanței propriului mod de ”a exista” în profesie.

4. În procesul de formare continuă un rol aparte îl au motivele de realizare, deoarece conduc spre realizarea standardelor de excelență. Reieșind din *teoria celor doi factori*, constatăm că anume factorii de dezvoltare acționează ca motivatori. Un motivator puternic al cadrelor didactice este performanța, succesul și, de asemenea, utilitatea.

5. Pornind de la *ideea procesualității*, care conferă coerență și finalitate actelor de formare, devenind factor de *mediere cauzală* a rezultatelor ce se obțin și care participă în mod esențial la reușita formării, se ajunge la factorul esențial în procesul de dezvoltare și anume cel de *marketing educațional*. Reieșind din specificul marketingului educațional, a fost argumentată necesitatea

abordării **marketingului intern de formare**, care presupune o practică de formare continuă ce are ca obiectiv maxima eficiență a circuitului ideilor spre formabil prin implicarea proprie și care are ca rezultat livrarea de satisfacție către cadrul didactic, acestea obținând ceea ce doresc și ceea ce au nevoie.

O importanță anume are și noțiunea de **folosibilitate**, care înseamnă capacitatea de a utiliza confortabil/comod competențele formate sau a le menține în *stare de competență*.

6. Având ca bază reperele teoretice ale formării continue (caracteristici specifice, planuri, finalități „plus”), factorii intrinseci ai formării continue a cadrelor didactice: nevoile de profesionalizare, libertatea alegerii, motivarea; epigeneza dezvoltării, specificul marketingului educațional, abordarea noțiunii de *marketing intern de formare*, ca *factor al dezvoltării* și *rezultativității ca efect al dezvoltării*, a fost elaborat *Modelul dezvoltării procesuale a formării continue a cadrelor didactice*. De asemenea, a fost contextualizată formarea continuă în domeniul atestării cadrelor didactice pentru obținerea gradelor didactice.

3. ABORDAREA EXPERIMENTALĂ A DEZVOLTĂRII FORMĂRII CONTINUE A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL

3.1. Situația dezvoltării procesuale a formării continue a cadrelor didactice

Experimentul pedagogic desfășurat a fost unul *intensiv*, organizat în perioada anilor 2014-2016, lotul de subiecți fiind constituit din cadre didactice din:

1. Școala primară-grădiniță nr. 199 din Chișinău (total - 30 de cadre didactice);
2. Liceul Teoretic „L. Deleanu” din Chișinău; Liceul Teoretic ”Cehov” (total - 77 de cadre didactice);
3. Copiii din școala primară-grădiniță nr. 199 din Chișinău (total - 60 de copii);
4. Elevii din Liceul Teoretic „L. Deleanu” din Chișinău, Liceul Teoretic ”Cehov”, Chișinău, clasele 5-10 (total - 124 de elevi testați).

Scopul experimentului pedagogic a fost de a examina rolul *marketingului intern de formare* (MIF), ca o noțiune nouă în domeniul formării continue a cadrelor didactice, care vizează implicarea proprie a cadrului didactic în vederea unui anumit *profit profesional*, reflectat în atestarea la grad didactic. Plus la aceasta, s-a proiectat stabilirea *impactului formării continue* a cadrelor didactice asupra reușitei copiilor/elevilor în procesul educațional, ca *indicator* al dezvoltării procesuale în formarea continuă a cadrelor didactice.

De asemenea, la bază au fost puse *funcțiile MIF* (funcția-premisă, funcția-mijloc, funcția-obiectiv). S-a urmărit faptul dacă MIF conferă formării continue unele aspecte pragmatice, cum ar fi formarea pentru intervenție și pentru rezultativitate. În acest context, variabilele dependente și independente au fost următoarele:

1. *Folosibilitatea*, cu următoarele variabile independente:
 - *responsabilizarea* pentru propriile competențe profesionale;
 - *menținerea în stare de competență*;
2. *Maximizarea de sine*, cu următoarele variabile independente:
 - *reflecția intrapersonală* ca o conștientizare a sarcinilor;
 - *construcția personală a cunoștințelor*, pornind de la experiența sa confirmată;
 - *atribuirea de sens* acțiunii întreprinse;
3. *Subiectivizarea și individualizarea*, cu variabilele independente:
 - *depășirea obstacolului schimbării*;
 - *libertatea reflecției* asupra propriilor acțiuni.

Alt aspect important al **experimentului pedagogic** îl constituie formularea **ipotezei experimentale**: există o corelație strânsă între procesul de formarea continuă a cadrelor didactice și obținerea gradului didactic și rezultatele demonstrate de elevii acestora. În acest sens, rezultativitatea a presupus două aspecte esențiale:

- Progresul cadrelor didactice care, prin cunoștințele acumulate și competențele formate au obținut gradul didactic prin atestare;
- Rezultatele concrete ale elevilor, ca aspect al performanțelor cadrelor didactice.

Experimentul pedagogic a inclus trei etape: **Etapa 1.** Administrarea unui test inițial cu alegere multiplă în vederea constatării situației inițiale (Anexa 1); **Etapa 2.** Formarea cadrelor didactice prin implicarea marketingului intern de formare (Anexa 2, Anexa 3); **Etapa 3.** Validarea rezultatelor cadrelor didactice (Anexa 4); Analiza rezultatelor elevilor.

Etapa 1. Constatarea nivelului factorilor externi și interni de formare continuă a cadrelor didactice ca premise ale marketingului intern de formare.

La etapa de constatare au fost incluse în total 107 cadre didactice repartizate în următoarele grupe de referință:

1. Cadre didactice ce aspiră la un grad didactic sau la următorul grad didactic (Grupa 1 și Grupa 3);
2. Cadre didactice ce au gradul didactic (doi) sau nu au grad didactic și nu aspiră la un grad didactic (Grupa 2 și Grupa 4).

La nivelul cadrelor didactice din toate grupele a fost aplicat testul inițial cu alegere multiplă, repartizarea itemilor de analiză fiind expusă în Tabelul 3.1.

Tabelul 3.1. Baza analitică a testului cu alegere multiplă

Criterii	Itemi	Nr. itemului
Factori externi de formare continuă	• schimb de experiență	1
	• nr. de activități de formare pe an	2
	• aspecte dezvăluite	3
	• neacceptarea, decizia conducerii, rămânerea în urmă	7
Factori interni de formare continuă	• motivația	4
	• ambiția, dorința, curiozitatea	6
Achiziții și aspirații	• aspirații	5,8
	• reușita	10
Punctul critic	• stop-ul	9

În felul acesta, la faza constatativă a experimentului pedagogic s-a putut identifica nivelul următoarelor variabile:

- menținerea în stare de competență (factori externi ai formării continue);
- depășirea obstacolului schimbării (factori interni ai formării continue);
- libertatea reflecției (achiziții și aspirații, punctul critic).

În Tabelul 3.2. sunt expuse rezultatele constatate în Grupa 1 și Grupa 2 de subiecți experimentali (din școala-primară).

Tabelul 3.2. Rezultatele procentuale la etapa de constatare (școala-primară)

criterii	Nivelul	Grupa 1 (%)	Grupa 2 (%)
Factori externi de formare continuă	• nivel înalt • nivel mediu • nivel slab	53 47 0	40 53 7
Factori interni de formare continuă	• nivel înalt • nivel mediu • nivel slab	55 40 5	41 35 25
Achiziții și aspirații	• nivel înalt • nivel mediu • nivel slab	60 40 0	30 64 6
Punctul critic	• nivel înalt • nivel mediu • nivel slab	85 15 0	55 40 5

Cadrele didactice din Grupa 1 sunt motivate în măsură mare de schimbul de experiență în promovarea la grad didactic și participă la mai mult de o activitate de formare continuă pe an. Totodată, *motivul* principal de participare la activitățile de formare continuă este *promovarea la grad* și, totodată, completarea arsenalului cognitiv. Achizițiile cele mai importante sunt de ordin psiho-pedagogic. Factorii interni de participare la activitățile de formare continuă se înscriu în aria *curiozității profesionale*, iar factorii externi se înscriu în aria *rămânerii în urma schimbărilor*. Evident, pentru ideea pe care o urmărim, este oportun să observăm că aspirațiile în raport cu activitatea de formare continuă și reușita profesională sunt legate de *o reușită în promovare* și de *responsabilitatea profesională*. În legătură cu aceste aspecte trebuie să menționăm că, în virtutea unei necesare adecvări între posedarea gradului didactic și aspirațiile pentru următorul grad didactic și valorificarea marketingului intern de formare, este importantă ideea punctului critic în activitatea profesională și a necesității dezvoltării profesionale legată de nereușita în promovare.

Cadrele didactice din Grupa 2 de asemenea sunt motivate de schimbul de experiență, însă în măsură mai mică, deși participă în ultimii 3-5 ani la mai mult de o activitate de formare continuă pe an. Motivul de bază al participării la activitatea de formare continuă este „*cunoașterea mai bună*”, punând accentul pe achizițiile cognitive, în special. Printre factorii interni care determină aceste cadre didactice să participe la activități de formare continuă este, în temei, „*ambibiția eului profesional*”, iar dintre factorii externi cadrele didactice au ales, în majoritatea cazurilor, *decizia conducerii instituției de învățământ*.

Examinând variantele alese de subiecți, observăm tendința comună a *acestora de a fi mai bine pregătiți în profesie*, dacă ne referim la aspirațiile în raport cu activitatea de formare continuă și *asiduitatea*, ca una din caracteristicile importante ale reușitei profesionale. Punctul critic care a determinat necesitatea dezvoltării profesionale se înscrie în cadrul apariției *problemei profesionalismului* cadrelor didactice.

Deschiderea cadrelor didactice pentru formarea continuă patentează raportul dintre *necesitate* și *participare activă*, demersul formativ fiind, în acest caz, expresia acestui raport. Important ni se pare faptul că *marketingul intern de formare* devine o circumstanță decisivă, „reorganizând” contextul formativ pe o coordonată individualizată. În aceste condiții, cadrele didactice îmbină experiența lor cu cea a formatorului, acestea suprapunându-se și sistematizând sau completând influențele formative asupra lor. În condițiile în care formarea cadrelor didactice implică motivarea acestora, problematica implicării cadrelor didactice în propria formare ocupă un loc special. Este aspectul pentru care considerăm că observarea modului în care este concepută, orientată, organizată, constituie cunoașterea și selectarea conținutului acestei activități.

Prin urmare, atât factorii externi, cât și cei interni acționează în mod specific pentru realizarea obiectivelor formării.

Toate acestea ne îndreptătesc să apreciem că atât frecvența activităților de formare continuă, cât și *puterea lor formativă*, de concluzionare și de stabilire a unor acțiuni adecvate situației contribuie la îmbunătățirea caracterului general al formării, la stimularea motivației cadrelor didactice pentru formare, la creșterea exigenței cadrelor didactice față de propria activitate.

Datele respective stabilesc o stare inițială în cadrul unui anume segment de formare continuă, reprezentată comparativ în figurile de mai jos.

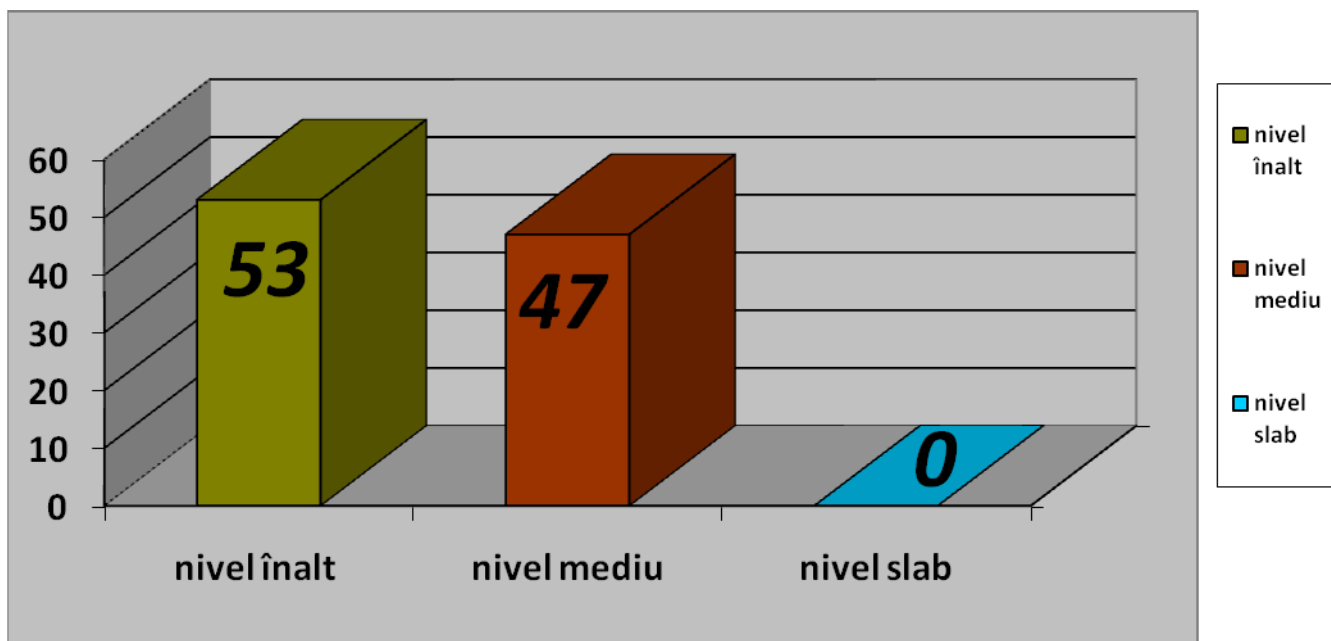


Fig. 3.1. Factorii externi ai formării continue a cadrelor didactice, grupa 1 (în %)

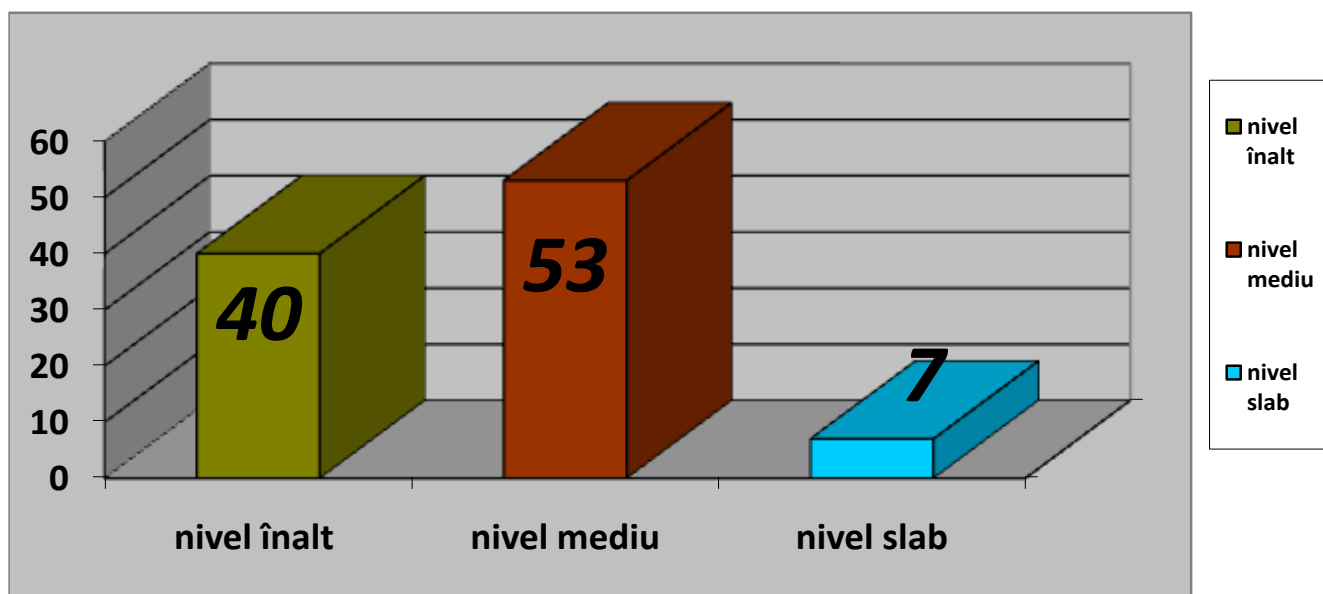


Fig. 3.2. Factorii interni ai formării continue a cadrelor didactice, grupa 2 (în %)

Constatăm că în Grupa 1 la nivelul „slab” procentajul este „zero”, iar în Grupa 2 nivelul „mediu” este consemnat de mai mult de jumătate din cadrele didactice (53%). De asemenea, cu referire la *punctul critic* care a generat participarea cadrelor didactice la activități de formare, acesta reprezintă circa 85% pentru cadrele didactice din Grupa 1 și circa 55% pentru cei din Grupa 2. De aici reiese că o înaltă conștientizare o demonstrează totuși cadrele didactice care aspiră la următorul grad didactic, care își declară intenția respectivă, această poziție invocând un aspect pozitiv, benefic formării continue. Apelând la analiza factorilor interni și externi și la coordonatele de bază (numărul de activități de formare, motivarea, curiozitatea, reușita etc.), depistăm condițiile

în care poate avea loc un „consum” bun al formării continue, nediminuând utilitatea acestuia. Formarea continuă care întrunește ambii factori este eficientă, întrunind integral atât cunoașterea, informarea, cât și abilitățile, valorile, la care cadrele didactice se raportează și pe care le împărtășesc. Factorii interni sunt cei care rezultă din dimensiunea personalizatoare a formării, precum și din procesele ce au loc în cadrul acesta sub aspectul mobilității și dinamicii profesionale.

Dacă analizăm situația în grupele 3 și 4 (profesorii din liceu), aceasta nu se deosebește esențial de situația analizată mai sus. În Tabelul 3.3. sunt expuse rezultatele constatate în Grupa 3 și Grupa 4 de subiecți experimentali (liceu).

Tabelul 3.3. Rezultatele procentuale la etapa de constatare (liceu)

Criteria	Nivelul	Grupa 3 (%)	Grupa 4 (%)
Factori externi de formare continuă	• nivel înalt	60	38
	• nivel mediu	38	48
	• nivel slab	2	14
Factori interni de formare continuă	• nivel înalt	49	50
	• nivel mediu	48	29
	• nivel slab	3	21
Achiziții și aspirații	• nivel înalt	55	28
	• nivel mediu	41	65
	• nivel slab	4	7
Punctul critic	• nivel înalt	72	61
	• nivel mediu	23	31
	• nivel slab	5	8

Cadrele didactice din Grupa 3 sunt motivate de asemenea în măsură mare de schimbul de experiență în promovarea la grad didactic și participă la mai mult de o activitate de formare continuă pe an. Motivul principal de participare la activitățile de formare continuă este cunoașterea mai bună a materiei predate. Achizițiile cele mai importante sunt, de asemenea, de ordin psihopedagogic. Factorii interni de participare la activitățile de formare continuă se înscriu în aria *de a fi mai buni în profesie*, iar factorii externi se înscriu în aria *neacceptării aprecierii date activității lor de către conducerea instituției*. Trebuie să constatăm că aspirațiile în raport cu activitatea de formare continuă și reușita profesională sunt legate de *a fi mai pregătit în profesie* și de *a reuși o promovare în profesie*. În acest context, premisa fundamentală a punctului critic în activitatea profesională și apariția necesității dezvoltării profesionale se raportează la *nereușita în realizarea unei lecții deschise*. Reiese că majoritatea cadrelor didactice respective au avut cazuri reale de insucces în predarea unei lecții deschise atât la nivelul instituției, pentru colegi, cât și la nivel extrainstituțional, pentru diverse alte cadre didactice.

Cadrele didactice din Grupa 4 de asemenea sunt motivate de schimbul de experiență, însă în măsură mai mică, deși participă în ultimii 3-5 ani la mai mult de o activitate de formare continuă pe an. Motivul de bază al participării la activitatea de formare continuă sunt „*problemele în predare*”, punând accentul, inclusiv, pe achizițiile cognitive. Printre factorii interni care determină aceste cadre didactice să participe la activități de formare continuă este, în principiu, „*dorința de a fi mai bun în profesie*”, iar dintre factorii externi cadrele didactice au ales, în majoritatea cazurilor, *rămânerea în urma schimbărilor*.

Examinând variantele alese de subiecți, observăm tendința comună a acestora de a întreține pe cineva, dacă ne referim la aspirațiile în raport cu activitatea de formare continuă și, de asemenea, *asiduitatea*, ca una din caracteristicile importante ale reușitei profesionale. Punctul critic care a determinat necesitatea dezvoltării profesionale se înscrie în cadrul apariției *cazului când nu am reușit să promovez*. Deschiderea cadrelor didactice pentru formarea continuă patentează raportul dintre *necesitate* și *participare activă*, însă dorința de a obține un grad didactic este slab manifestată.

În cazul acestei grupe de subiecți *marketingul intern de formare* nu devine un aspect de interes constant, contextul formativ rămânând pe o coordonată neindividualizată. În condițiile în care formarea cadrelor didactice nu implică motivarea acestora, implicarea lor în propria formare nu ocupă un loc special. Prin urmare, atât factorii externi, cât și cei interni acționează în mod specific pentru realizarea obiectivelor formării.

Datele respective stabilesc o stare inițială în cadrul unui anume segment de formare continuă, reprezentată comparativ în figurile de mai jos.

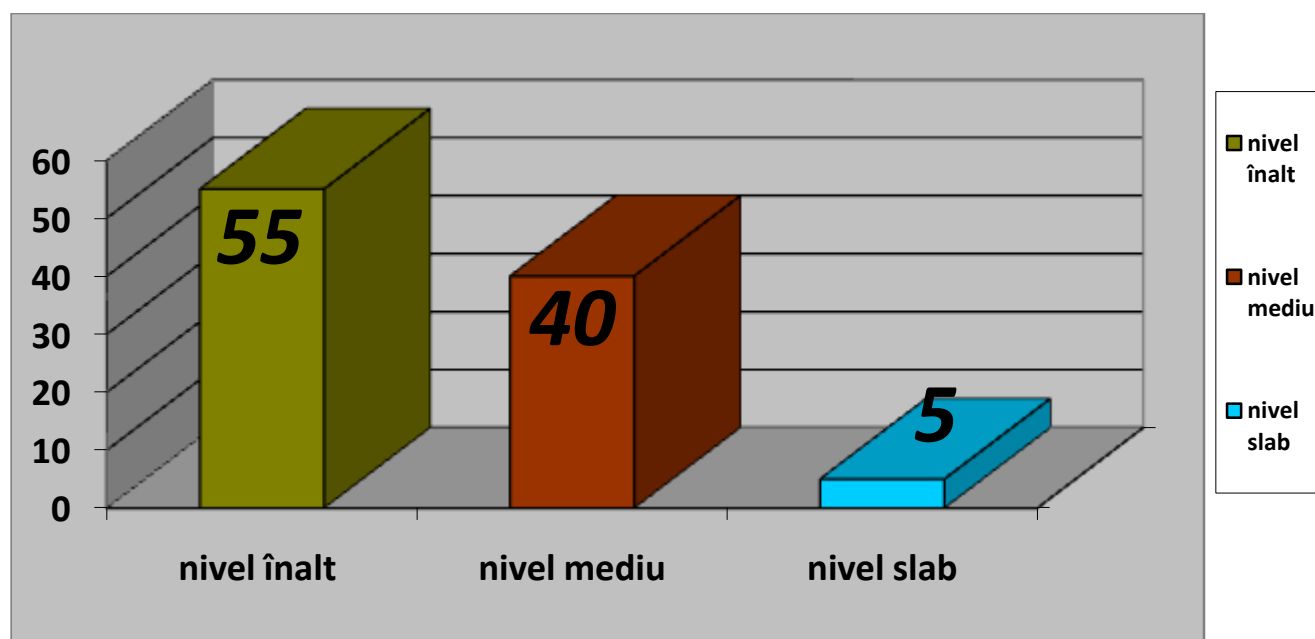


Fig. 3.3. Factorii externi ai formării continue a cadrelor didactice, grupa 3 (în %)

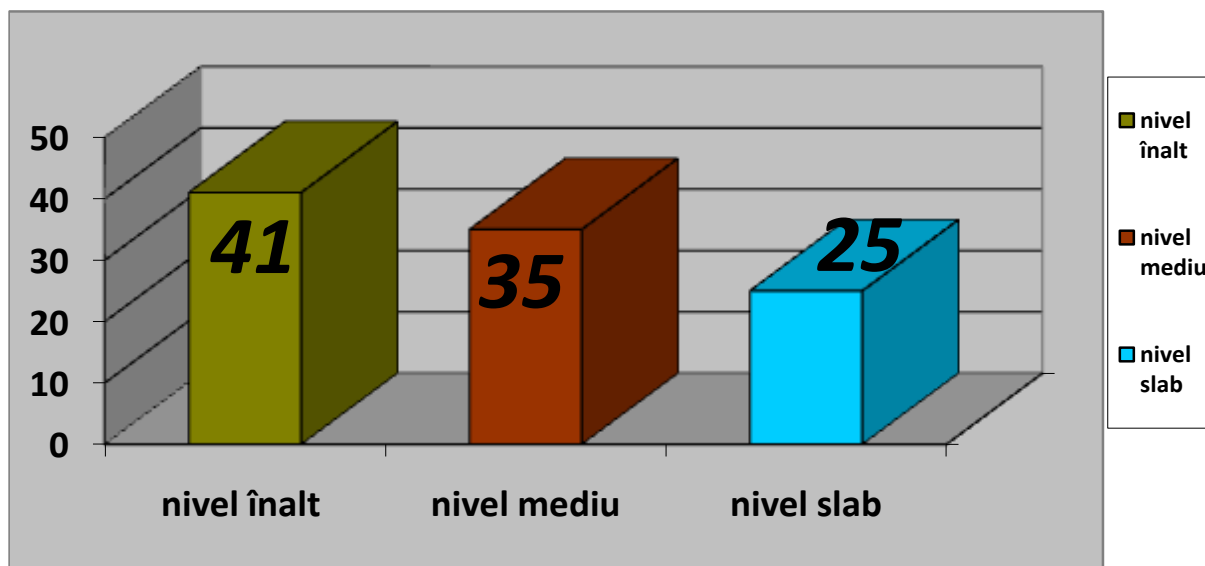


Fig. 3.4. Factorii interni ai formării continue a cadrelor didactice, grupa 4 (în %)

Constatăm că în Grupa 3 la nivelul „slab” procentajul este reprezentat la 25%, iar în Grupa 4 nivelul „mediu” este consemnat de mai puțin de jumătate din cadrele didactice (48%). De asemenea, cu referire la *punctul critic* care a generat participarea cadrelor didactice la activități de formare, acesta reprezintă circa 72% pentru cadrele didactice din Grupa 3 și circa 61% pentru cei din Grupa 4. De aici deducem că și în cazul cadrelor didactice din liceu o înaltă conștientizare o demonstrează cadrele didactice care aspiră la următorul grad didactic, care conștientizează această necesitate, poziția respectivă invocând un aspect pozitiv, benefic formării continue. Prin urmare, doar formarea continuă care întrunește ambii factori este eficientă, întrunind integral atât cunoașterea, informarea, cât și abilitățile, valorile, la care cadrele didactice se raportează și pe care le împărtășesc. Or, factorii interni, și de această dată, sunt cei care rezultă din dimensiunea personalizatoare a formării.

În mod normal, de îndată ce recunoaștem importanța MIF pentru procesul de formare continuă a cadrelor didactice, urmează să încercăm să aplicăm în practica de formare acest instrument pedagogic, căci, dacă admitem posibilitatea de a perfecționa acest proces, acest lucru s-ar putea număra printre premisele de bază ale schimbărilor în proces.

Aceste activități au determinat înțelegerea sensului formării continue ca *prezență constantă* în prestarea activității profesionale, reperul după care cadrele didactice își orientează acțiunile educaționale în diferitele sale ipostaze. Experiențele formative, care exprimă în mod natural esența marketingului intern de formare, constituie, prin urmare, un cadru universal, transparent, care

ulterior devine mai proeminent. Acest lucru se datorează convingerii că marketingul interior, ca producător de rezultativitate, este într-o relație directă cu procesul formativ.

3.2. Actualizarea formării continue a cadrelor didactice prin prisma marketingului intern de formare

Etapă II a experimentului pedagogic. Experimentul s-a desfășurat consecutiv pe parcursul anilor 2014-2016, incluzând grupa 2 (15 subiecți) și grupa 4 (38 subiecți), în total 53 subiecți experimentali prin aplicarea ***probelor sumative*** A și B, constituite în total din 10 activități diferite (Anexa 2 și Anexa 3). Aceste activități au vizat următoarele aspecte:

- tipologia activităților de formare continuă;
- beneficiile avute în rezultatul activităților de formare continuă;
- perspective;
- probleme nerezolvate;
- motivarea pentru obținerea următorului grad didactic;
- aprecierea activității de formare continuă;
- specificul formării continue la locul de muncă;
- autoformarea;
- precizarea noțională;
- nevoile și motivarea pentru formarea continuă;
- evaluarea reciprocă;
- argumentarea alegerii făcute.

Experimentul a vizat nemijlocit antrenarea subiecților în analiza formării continue ca proces din perspectiva *marketingului intern de formare*, ca factor al dezvoltării. ***Obiectivul principal*** a fost să determinăm cauzale care au dus la nedorința cadrelor didactice de a aspira la următorul grad didactic și a-i motiva pentru participarea la activități de formare continuă în vederea obținerii unui grad sau a următorului grad didactic. În felul acesta, proba A (Anexa 2) a inclus realizarea activităților (în total 7) ce au vizat anumite delimitări tipologice în raport cu procesul de formare continuă; interferențele formative și de perspectivă ale acestora; argumentarea aspirațiilor /nonaspirațiilor la următorul grad didactic. Totodată, s-a argumentat care sunt avantajele participării la un stagiul de formare continuă, care este atitudinea cadrelor didactice față de autoformare.

Toate activitățile respective au implicat, în primul rând, aspectele individualizării și, evident, cele ***discursiv-analitice***. Accentul a fost pus pe *folosibilitate* și *maximizarea de sine*. Un argument suplimentar pentru această poziționare este faptul că se recunoaște *responsabilizarea* drept obiectiv

de bază, iar, în această calitate, ea este prezentă în toate activitățile desfășurate. Utilizată în mod curent, activitatea de responsabilizare este un element principal, departe de a fi un simplu element „ornamental”. Ea îndeplinește o funcție revelatoare prin forța ordonării și „forțează” subiectul spre a putea „suporta” consecințele propriei decizii. Efectul stimulator pune în lumină dimensiunea pragmatică a activității în cauză.

Ținând cont de tipul de activitate, marketingul intern devine cosubstanțial conștientizării rolului formării continue, de orice natură ar fi ea.

Proba A. Tipurile de activități de formare la care au participat subiecții din grupa 2 înainte de obținerea gradului didactic, selectate, în temei, pentru cadrele didactice din școala-grădiniță, sunt:

- întrunirile metodice;
- schimbul de experiență;
- lecții-model;
- cursuri de perfecționare într-o instituție specializată.

Pentru cadrele didactice din liceu situația este puțin diferită, ierarhizată în felul următor:

- cursuri de perfecționare într-o instituție specializată;
- schimbul de experiență;
- seminare;
- întrunirile metodice.

Această situație se explică prin faptul că subiecții experimentali pun accent totuși, în primul rând, pe formele care tradițional vizază activitatea „de împrumut”, aceea de a vedea cum fac alții și a încerca aceeași modalitate.

Dacă ne referim la beneficiile avute în rezultatul unei activități de formare continuă, acestea se axează, în temei, pe *„reflecatarea permanentă asupra activității mele profesionale; acumularea de experiență; pregătirea pentru confirmarea gradului; acceptarea noului în activitatea mea profesională; colaborarea cu alți specialiști; constatarea nivelului la care am ajuns; demonstrarea talentelor profesionale; analiza greșelilor în activitatea profesională”* (Grupa 2) sau *acumularea creditelor profesionale, colaborarea cu colegii din alte instituții, implementarea inovațiilor în procesul educațional, o nouă viziune asupra lecției, obținerea performanțelor de către elevi, dezvoltarea propriei personalități* etc. (Grupa 4). **Analiza** acestor constatări s-a făcut într-o activitate de tip „asalt” reflexiv, când fiecare și-a expus părerea referitor la *beneficiile avute*. În rezultat, **lista beneficilor** a fost completată cu următoarele variante: *„definirea pe nou a formării continue ca pe o activitate a cărei responsabilitate este pe seama fiecăruia; recunoașterea faptului că o formare continuă este un proces, de aceea acest proces necesită revizuire permanentă, într-un*

demers individualizat și personalizat de către fiecare; identificarea noțiunii de marketing intern; dobândirea experienței flexibile; ilustrarea modalităților în care se poate realiza o activitate educațională de succes” (Grupa 2); promovarea imaginii instituției de învățământ; conștientizarea problemei elevilor cu dizabilități; sporirea calității personale, dar și a competențelor formate elevilor etc. (Grupa 4).

Inventarierea variantelor de lucru în cadrul activității care a vizat precizarea locului, timpului, a tematicii și aprecierea activității de formare continuă după obținerea gradului didactic, denotă o varietate nu prea mare de asemenea elemente, însă cu o implicare activă în precizarea rolului fiecăruia în contextul supus reflecției. S-a evidențiat diversitatea tematică a activităților de formare continuă, caracterul aplicativ al cunoștințelor acumulate, aspectul personalizat al formării (selectiv) etc. Principala constatare în cadrul analizei rezultatelor la această probă practică rezultă în precizarea faptului că, indiferent de locație, timp, tematică, orice activitate de formare continuă este utilă și, proiectiv, trebuie să stimuleze aspirațiile spre creștere, în cazul dat, de obținere a următorului grad didactic, deși majoritatea subiecților erau axați inițial doar pe confirmarea gradului didactic deținut.

La momentul când s-a pus problema obținerii următorului grad didactic (doi, unu, superior), printre **motivele inițiale** principale s-au înscris următoarele:

- *pentru a progresa;*
- *pentru a avansa;*
- *pentru a-mi ridica calificarea personală;*
- *pentru a-mi demonstra aptitudinile pedagogice;*
- *ambitia eului profesional;*
- *încurajarea colegilor;*
- *susținerea de către conducerea instituției de învățământ;*
- *pentru promovarea noului în activitatea de predare-învățare-evaluare;*
- *îmbogățirea experienței profesionale;*
- *pentru a avea o viață mai bună, mai îndestulată;*
- *remediarea conflictelor;*
- *utilizarea tablei interactive;*
- *tratarea și utilizarea erorilor etc.*

De aici reiese că cadrele didactice văd motivul sau rațiunea de a face ceva, în cazul dat de a participa la o activitate de formare continuă, ca pe un stimul de a se afirma profesional și, nu în rare

cazuri, de a trăi mai bine. Aceasta este categoria de motive înscrise în tipul ”ambiiie,,; motivele de realizare, de recunoaștere, achiziții, conservare.

Există, deci, un nivel unic la care motivarea cadrelor didactice pentru formarea continuă este benefică pentru fiecare subiect, fapt ce presupune că de obicei acesta este echivalentul motivării cu care subiectul este obișnuit în situația de perfecționare sau de formare continuă obișnuită. O nouă experiență motivațională ajută subiectului să se adapteze unor noi cerințe, superioare celor precedente, iar acest lucru poate evolua în funcție de atitudinea fiecărui cadru didactic. Nivelul de noutate este un stimulator activ în activitatea de formare continuă.

Or, examinând felul în care s-au implicat cadrele didactice în determinarea acțiunii de obținere a următorului grad didactic, ne dăm seama de faptul că mulți dintre ei nici nu s-au gândit să schimbe ceva în situația existentă, ei pun în paranteze problema respectivă, afirmând, în mai multe din exemplele avute, că *„dețin gardul didactic doi și sunt mulțumită; nu sunt hotărâtă pentru un grad; simt că am gradul care mi se potrivește și care corespunde aptitudinilor și abilităților pe care le posed la moment; nu proiectez nici pe departe obținerea următorului grad didactic nu-mi permite vechimea în muncă de mai mult de 30 ani, sunt deja pensionară ”* etc.

Unanimitatea părerii că activitatea de formare continuă, per ansamblu, oferă un ajutor considerabil cadrelor didactice, oferindu-le șansa evoluției continue, racordării la ritmul schimbărilor socio-economice și educaționale ilustrează o atitudine intelectuală a cadrelor didactice față de formarea continuă, cu un statut definitoriu de pozitivism.

În ceea ce privește sprijinul oferit de formarea continuă cadrelor didactice în activitatea profesională, trebuie să observăm că **discuția dirijată**, organizată în acest sens, a pus în lumină mai multe aspecte, printre care:

- *ajutor considerabil atât psiho-pedagogic, cât și didactic;*
- *ajutor moral;*
- *orientarea în dezvoltarea individuală;*
- *racordează pașii noștri la noile orientări în educație;*
- *ne racordează la ritmul dezvoltării sociale;*
- *a nu „mă pierde în mulțime”;*
- *achiziționarea ideilor prețioase;*
- *ajutor în ceea ce privește implementarea studiului în practică;*
- *ajutor la soluționarea problemelor noastre;*
- *oferă suport metodic util și interesant;*
- *oferă schimb de experiență între profesori și formator etc.*

O importanță deosebită în acest context îl are conceptul de *susținere* și cel de *suport*, care reflectă efectele destul de puternice ale procesului de formare continuă. Sesizăm în această situație o atitudine specială față de *implicare*, care se dovedește a fi pozitivă pentru elucidarea raportului *dintre formare și rezultativitate*. Acest lucru este ilustrat, în opinia subiecților experimentali, prin numeroase fapte pragmatice. Formarea continuă are efecte care *propagă*. Această propagare a efectului este esențială asupra eului profesional, deoarece vechile abilități își găsesc noi răspunsuri, care motivează, iar vechile răspunsuri se conectează la noile situații. Se creează, astfel, contexte care se influențează permanent în conformitate cu efectele produse. Astfel cadrele didactice achiziționează producții necesare adecvării activității profesionale la cerințele educaționale actuale. În formarea continuă reacția este, deci, asimilată de unii stimuli hotărâtori și rezultă din „compromisul” subiecților cu credințele și comportamentele lor anterioare.

O activitate substanțială, cu impact pozitiv asupra subiecților experimentali, a fost cea de *tatonare discursivă*, când subiecții au formulat mai multe variante pentru organizarea formării continue la locul de muncă. În intenția de a aplica cât mai efectiv formarea continuă, conform opiniei cadrelor didactice, ar fi justificate următoarele forme:

- seminare formative tematice cu invitarea specialiștilor în domeniu;
- laboratoare de creație;
- schimb de experiență;
- lecții-proiect; lecții-model; lecții publice;
- mese rotunde;
- work-chop-uri;
- întruniri metodice, dar și pedagogice, didactice;
- traininguri cu specialiștii;
- studierea literaturii cu împărtășirea mai departe a ideilor acumulate;
- colaborarea cu experții în domeniu;
- grupuri/colective de cercetare;
- ore metodice;
- consilii pedagogice;
- pur și simplu după orele cu elevii;
- cursuri on-line etc.

Desigur, această listă poate fi completată, deoarece, într-un anumit fel, activitatea formativă poate „îmbrăca” forme variate, care, gestionate corect, pot produce efectele așteptate. Aria pozitivă a acestora poate fi redată de faptul că anumite forme se dovedesc nu doar corecte, ci și productive, o

extrapolare a acestora fiind oportună. Prin urmare, formarea continuă la locul de muncă, în opinia subiecților, reprezintă o serie de activități cunoscute, dar privite din perspectiva înnoirilor în domeniul educației, din perspectiva noilor elemente esențiale pentru procesul educațional în ansamblu. Ea permite să se descopere o multitudine de variații formative, în care cadrele didactice apar în ipostaza de „descoperitori” ai soluțiilor inedite pentru situațiile educaționale existente. Formarea continuă, și la locul de muncă, constituie partea conștientă, **voluntară** și competentă a unui continuu mers înainte, ea este un adaos spiritual incontestabil, o nobile ambiție a fiecărui participant la realizarea actului educațional. Asigurarea unor condiții decente pentru desfășurarea activităților de formare continuă, care să permită această participare conștientă și voluntară, este un obiectiv al unei politici formative corecte în cadrul general al formării continue a cadrelor didactice. Formarea continuă la locul de muncă, în opinia subiecților experimentali, este instrumentul indispensabil al stabilirii cadrelor în care se inserează diferitele elemente ale „cuceririi” propriului eu profesional, care este însuși obiectivul formării continue. Pe de altă parte, pentru ca formarea continuă să fie în măsură să ajute cadrele didactice să activeze mai bine, ea trebuie însăși să fie legată puternic de viața școlii, de interesele acesteia, de procesul educațional în toate aspectele sale. Ceea ce „îi abate” pe subiecți de la formarea continuă nu este numai faptul că aceasta cere efort, muncă, străduință, ci și faptul că ei nu cunosc cum să se inspire mai bine din conținuturile ei și să răspundă cerințelor zilei.

În concepția cadrelor didactice formarea continuă înseamnă „școală”, și mai puțin o „trambulină”, care poate fi caracterizată ca o lume aparte, o etapă în drumul profesional al fiecăruia. Participând la activități de formare la locul de muncă, fiecare cadru didactic se transpune în rolul învățăcelului, pe care ulterior îl părăsește, deoarece „iese” din acest rol. Este un joc cognitiv-formativ, la care consimt să participe doar cei ce sunt conștienți de o necesitate sau de o obligație de ordin profesional.

Dacă în tot cursul activității sale profesionale și în toate dimensiunile acesteia formarea continuă trebuie să joace un rol decisiv, este evident că, înainte de toate, ea trebuie să se extindă dincolo de cadrul instituțional și să ocupe întreaga arie a activităților profesionale, atât cele care se încadrează în timpul disponibil, cât și cele legate de activitate. Formarea continuă la locul de muncă nu se adaugă ca ceva din afară. La fel ca și educația, ea nu este un bun care „se procură”, aparținând, mai mult, domeniului spiritual, nu celui material. Cadrul didactic care participă la formare, la diferitele sale etape, cu particularitățile sale, este un adevărat subiect al educației, de aceea localizarea formării are un sens aparte. Formarea continuă la locul de muncă trebuie să se manifeste pretutindeni: acolo unde se depune un efort conștient, unde se face o alegere, unde se depășește o

etapă, unde se stabilește o comunicare intelectuală sau profesională. Acțiunea formativă este foarte esențială într-un context individualizat, dar și în unul combinat.

Dacă ne referim la activitatea care a vizat, în cadrul experimentului formativ, expunerea *atitudinii față de autoformare* a subiecților, trebuie să constatăm din start că aici, în cadrul **comentariului problematic**, s-a mers, în temei, pe ideea conform căreia între formare și autoformare există o legătură directă, acesta fiind cel mai evident aspect al formării continue și care se bucură de o apreciere înaltă. Cadrele didactice, pentru propriul lor beneficiu, pentru propriile nevoi și pentru rațiuni de ordin profesional, se orietază spre autoformare în vederea calificării profesionale. Pentru acești subiecți, profesia constituie, fără îndoială, problema cea mai importantă din viață, fiind situată pe un plan principal. Din acest punct de vedere, efortul reflexiv și de realizare tinde spre o cât mai largă integrare.

Toate variantele propuse pentru analiză și dezbateri problematizată și-au găsit oglindire în discuțiile subiecților experimentali. Atâta timp cât *lectura literaturii de specialitate* este propusă și difuzată într-un context de formare, cadrul didactic nu mai are dificultăți în a situa esențialul gândirii sale pedagogice și ingeniozității sale profesionale într-un just sistem de valori. Este, deci, foarte important să se acorde lecturii adevărata sa valoare, ca activitate cultural-profesională, în sensul cel mai profund și cel mai autentic al acestui termen. Bineînțeles, aceasta presupune o *cultură a lecturii de specialitate*, cu o viziune largă și pătrunzătoare a principalelor aspecte și probleme ale educației în care își „face meseria”.

Pe de altă parte, *asistarea la lecțiile colegilor experimentați* îmbracă o deplină semnificație și își găsește motivarea cea mai solidă atunci când ilustrează formele cele mai adecvate de educație a elevilor. Cadrul didactic respectiv trebuie să țină seama de varietatea aspectelor educației elevilor și de dezvoltarea lor cultural-cognitivă, de formarea discernământului și a capacităților lor valorice, de răspunsurile realizărilor teoretice și valorificarea practică a acestora. De aceea, susțin subiecții experimentali, este îndreptățit faptul de a asista la lecțiile colegilor cu experiență, care are un loc special în aria activităților de formare și autoformare. Când se vorbește despre prezentarea unei lecții, intră în discuție nu doar planurile, proiectul și organizarea, problema-cheie este de a integra în timpul disponibil tot ce poate fi integrat în vederea realizării obiectivului fundamental, de a vehicula un limbaj adecvat, dependent de conținuturile operaționalizate.

În același mod se pune și problema *discuțiilor on-line cu specialiștii în domeniu*. În acest caz pot fi concepute formule foarte variate de lucru, care să prezinte diverse aspecte și care vor răspunde unui imperativ clar: transformarea educației într-un instrument vital, îmbogățită de experiența de zi cu zi, care să formeze elevii pentru a realiza obiectivele și responsabilitățile impuse de viață. Trebuie să fim de acord că „bătălia” pentru formarea continuă, la nivelul cadrelor didactice

și al societății educaționale în ansamblul ei, trece prin lupta pentru dezvoltare. Cadrele didactice, prin interacțiuni cu specialiștii, pot mai ușor recunoaște necesitatea reînnoirii în mod periodic a arsenalului metodologic care asigură procesul educațional, acestea fiind niște investiții de productivitate profesională. De asemenea, ei pot conștientiza mai ușor faptul că reciclarea constituie un câștig individual.

Deoarece complexitatea noțiunii de *învățare pe tot parcursul vieții* și *formare continuă*, alegerea acestora din șirul de noțiuni date în conținutul formativ al experimentului pedagogic (*învățământ continuu, dezvoltare profesională, educație permanentă, învățare pe parcursul vieții, educația adulților, educație continuă* etc.) a fost o acțiune dificilă, cadrele didactice au avut nevoie de explicații conceptuale în ceea ce privește noțiunile ca atare. În special, s-a discutat referitor la formare, ca idee de *a forma cu exactitate*. Cuvântul *formă* presupune structura internă și exactă a unui conținut, modul de organizare a elementelor din care se compune un obiect sau un proces, iar *a forma* înseamnă a da ființă și formă unui lucru, a face sau a educa o ființă conform unor reguli. Prin urmare, ideea formării este îndreptățită chiar pornind de la sensul cuvântului. Formarea presupune a da siguranță practică celui format, fapt care include și principalul obiectiv al activității de formare continuă. În acest proces complex, dezvoltarea presupune *punerea în formă* a cadrului didactic prin in/formare, prin per/formare (prin formă), trans/formare (dincolo de o formă), re/formare (într-o formă repetată). Un alt impuls hotărâtor în alegerea formării continue este cel legat de prioritizarea acțiunilor concrete, clare, sigure, cu statut de reguli directe în activitatea de formare continuă. Într-adevăr, aplicarea sistemului de formare continuă necesită o serie de condiții: inventivitate regulativă, cunoștințe exacte, competențe pentru acțiuni de anvergură. Pe măsură ce cadrele didactice conștientizează că dispun, în cazul formării continue, de un instrument sigur, acțiunile de renovare profesională progresează cu mult mai repede. Afirmarea originalității personale, deși încă dominată de modele, totuși treptat se „eliberează”, pentru a demonstra o situație cu mult mai bună. Pentru cadrele didactice formarea continuă are obligația de a inventa, de a născoci, a imagina în baza unor *repere de succes*. În sistemul actual de învățământ, în care șansa și întâmplarea joacă adesea un anumit rol, formarea continuă a cadrelor didactice ca proces este privilegiată în sensul dezvoltării continue.

Proba B. Această probă a presupus *activitatea reciprocă* a subiecților experimentali, care **au lucrat constructiv în perechi**, primul pas presupunând alegerea unor răspunsuri posibile dintr-o listă dată, iar al doilea pas a presupus activitatea de apreciere reciprocă și de argumentare a acestei aprecieri.

Trebuie să menționăm că din cele 20 de variante pentru alegere, pe primul loc s-a plasat următoarea variantă: *Eu particip la activități de formare continuă, deoarece vreau să-mi ridic*

calificarea profesională (Grupa 2), la care au aderat circa 82% dintre subiecții experimentali, poziție care a fost apreciată cu calificativul „foarte bine” sau nota 10 în toate cazurile și *Eu particip la activități de formare continuă, deoarece vreau să cunosc noile tendințe în domeniul de activitate* (Grupa 4), la care au aderat circa 65% dintre subiecți. Locul doi l-au ocupat variantele: „Deoarece vreau să cunosc noile tendințe în domeniul de activitate” (Grupa 2), cu circa 74% dintre subiecți și ”Vreau să-mi ridic calificarea profesională” (Grupa 4), cu circa 64%. Locul trei, în Grupa 2, l-a ocupat varianta: „Doresc să fac cunoștință cu persoane cu experiență în domeniu”, circa 69%, și varianta: ”Vreau să fiu liber și independent în activitatea profesională” (Grupa 4), cu circa 57%. De asemenea, am identificat că subiecții experimentali nu prea s-au axat pe următoarele variante: „Doresc să constat nivelul la care sunt”; „Vreau să nu fiu în contradicție, în activitatea profesională, cu principiile mele de viață” și ”Planific să-mi largesc cercul pasiunilor mele profesionale”; „Doresc să-mi evidențiez individualitatea”. Insistăm asupra acestui aspect, deoarece caracterul neordinar al formulării acestora nu-și găsește adepți în rândurile cadrelor didactice, deoarece este vorba, aici, de o „privire” proiectată pe succesul de viitor, care, pentru subiecții experimentali, în cazul nostru, nu constituie o valoare primordială. Desigur, într-o perspectivă cotidiană, pentru a se încadra mai bine în demersul argumentativ care a urmat alegerii, majoritatea cadrelor didactice nu au vrut să riște, fiind „dependenți”, comunicativ de o formulă mai simplă a justificării. Astfel, subiecții experimntali au avut nevoie de mai mult timp pentru a formula un comentariu adecvat alegerilor făcute. Orice încercare de a abandona comentarea a fost neutralizată, fiecare aducându-și aportul său la realizarea sarcinii respective. A fost util pentru subiecți lucrul în perechi, deoarece s-au completat reciproc și, în final, au propus variante de comentariu destul de acceptabile. De exemplu, alegând varianta: „*Eu particip la activități de formare continuă, deoarece vreau să învăț, să nu mă pierd în mulțime*”, noi punem în valoarea propriul eu, propria personalitate profesională, și nu numai. Cât de bine șade unui profesor să fie original în tot ceea ce face, ca atât elevii, părinții, cât și colegii de breaslă să-i confirme originalitatea. De fapt, de la orice activitate în care participă specialiștii în domeniu, ai ce învăța. Trebuie doar să depui un mic efort. Ulterior, acest efort este îndreptățit prin sporul de respect și atitudine pozitivă pe care îl obții” (Grupa 2).

Analizând diferitele variante ale colegilor, subiecții experimentali au făcut, în mod necesar, referiri directe sau tangențiale la propria activitate didactică, la experiența acumulată, privind formarea continuă ca pe o sursă ce condiționează succesul în profesie și, în special, succesul în viață. Aceste referiri s-au impus prin logica analizei, întrucât dimensiunea formativă este nu numai o parte constitutivă indisociabilă a universului profesional, dar, în raport cu obiectivele care trebuie realizate, formarea continuă apare și în ipostaza de resursă care condiționează, dimensionează aria

nevoilor cognitive ce pot fi satisfăcute prin activitățile de formare continuă, precum și calitatea acestora.

Cu toate că în formarea continuă importante sunt nevoile resimțite de participanți, ea de multe ori „se ascunde” vederii și acestea sunt ignorate. În cazul la care ne referim, nevoile și-au găsit o abordare cointereseată, plecând de la ideea că, deși acestea sunt intrinseci formării continue, fiind caracteristice acestei formări, ele „au nevoie” de ipostaze care le-ar evidenția natura și contribuțiile la formarea competențelor și dezvoltarea capacităților. Operarea cu ierarhiile de nevoi raportate la formarea continuă și cu ordine de prioritate în viziunea subiecților, are drept consecință administrarea reușită pentru un fenomen de succes al formării continue. Acest lucru a fost conștientizat de către participanții la experiment.

Așadar, această variabilitate a experimentului a scos în evidență prioritățile de formare, astfel ca potențialul variabil al formării să aibă implicații practice directe. Este de subliniat, în acest context, că, pe lângă aspectele enumerate anterior, aspecte care au apărut mai ales ca avantaje și beneficii pe care formarea le solicită subiectului, formarea continuă are și o proprietate deosebit de importantă, în opinia subiecților experimentali, aceea ce a putea fi organizată indiferent de locație, ca un etalon general de comparare a produselor proiectate.

Semnele de întrebare ridicate pe parcursul activității respective au subliniat faptul că nevoile de formare continuă, deși destul de diverse, antrenând satisfacția morală, pasiunile profesionale, implementarea noului, realizarea scopurilor, plăcerea activității etc., nu pot fi satisfăcute pe deplin și nici soluționate doar într-un singur aspect. În acest context, e nevoie de o schimbare substanțială a funcțiilor formării continue, care trebuie să urmeze calea nevoilor individuale, adică a pune în interacțiune directă formarea continuă cu nevoile reale ale fiecărui cadru didactic. Evoluția nevoilor de pregătire profesională surprinde nepregătit sistemul de formare continuă existent și impune readaptări potrivit cererii pieței educaționale. Problema nevoilor de formare continuă, ca și alte probleme din zona socioumanului, indică necesitatea reorientării spre nevoi determinate. Nevoile de formare continuă sunt, așadar, niște stări de necesitate obiectivă care acționează ca factor potențial de declanșare a unei acțiuni formative și care justifică alocarea resurselor necesare.

Consecințele unor astfel de raționamente ale subiecților experimentali devin evidente dacă avem în vedere că, în general, nevoile de formare continuă personalizate sunt expresia reușitei acțiunii formative. Dintr-o astfel de perspectivă și în virtutea opiniei subiecților experimentali, rezultă rolul deosebit pe care și-l asumă marketingul intern de formare.

Menționând încă o dată acea pondere pe care a avut-o varianta participării la activități de formare continuă în vederea ridicării calificării profesionale, ne putem întreba dacă această pondere este cauzată doar de procesul de formare continuă sau de modul de funcționare a acestui proces.

Răspunsul poate avea o importanță specială, întrucât oferă posibilitatea cunoașterii a ceea ce trebuie modificat în proces. Atâta timp cât formarea continuă nu pune în valoare marketingul intern de formare, ea nu poate fi considerată ca una rezultativă.

Reieșind din cele expuse mai sus, putem deduce că esența *marketingului intern de formare* rezultă, în mod potențial, din proeminența eului profesional, din participarea activă a cadrului didactic la propria formare. Acesta este un proces de durată, complex, specific fiecărui cadru didactic în dezvoltarea sa. Cadrul didactic învață toată viața și acționează în sala de clasă în mod personal, fiind un subiect în devenire profesională permanentă, construită, de fapt, în relațiile cu formatorul și elevii săi. Cadrul didactic refuză, prin marketing intern de formare, raportul de dominație asupra elevilor săi, de autoritate impusă în mod arbitrar. Cadrele didactice care urmează stagii de formare continuă în bază de marketing intern sunt actori educaționali care intervin, prin angajament propriu, în formele de acțiune pe care doresc să le modifice, să le verifice. Ei se "înzestreză", astfel, grație marketingului intern de formare, cu capacități, cu reflexivitate și cu repere, cu convingeri și cu argumente. Această dobândire a raportului de sine profesional cu sinele profesional devine substanțială în diversele dimensiuni formative.

După cum am putut deduce, formarea continuă a cadrelor didactice este un proces ambivalent, fiind o șansă sigură de emancipare profesională. În cadrul acesta, subiectul își construiește și își aproprie propriul domeniu formativ, domeniul identității sale profesionale, care devine o miză esențială în sfera profesiei sale. Formarea sa profesională este efectul marketingului intern de formare.

Dezvoltarea procesului de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul general nu este unul linear și lin, ci unul multidimensional și destul de tensionat. Însă fiecare încearcă să-i facă față, în primul rând, obținând, mai devreme sau mai târziu, un anumit grad didactic.

3.3. Aspecte ale formării continue a cadrelor didactice ca elemente de dezvoltare procesuală

În contextul experimental desfășurat în vederea testării sau validării rezultatelor obținute, putem sesiza deja beneficiile pe care le-am obținut, întemeiate pe modalitatea de raportare orizontală la poziția finală pe care o acceptă cadrele didactice ca beneficiare ale unui proces de formare continuă bazat, în temei, pe esențializarea *marketingului intern de formare*.

Testarea subiecților experimentali s-a bazat pe caracterul participativ al evaluării, pe variabilele de evaluare, permițând participarea tuturor subiecților experimentali. Specificitatea testării a luat în considerare contextul particular al activităților desfășurate.

Este relevant și faptul că demersul experimental, destul de profund în aspectele sale, a oferit o posibilitate viabilă la problema validării nivelului de conștientizare de către cadrele didactice a rolului *marketingului intern de formare* la ameliorarea care schimbă profilul de competență.

În acest context analitic, trebuie să menționăm că ***proiectul de dezvoltare profesională***, elaborat în cadrul ***probei de validare***, poartă amprenta cadrului în care s-au desfășurat activitățile de formare, acest cadru fiind al descoperirii, al unor alte viziuni și al conștientizării importanței marketingului intern de formare. Nota distinctivă a acestei activități este dată de următoarele atribute corelate: *folosibilitate, individualizare, rezultativitate*, toate determinate foarte clar, având o „adresă” precisă și un rezultat verificabil.

Una din condițiile elaborării proiectului *de dezvoltare profesională* este aspectul de dezvoltare ca destinație finală. În cazul acesta, ca bază metodologică au servit *facotrii intrinseci* ai formării continue, *libertatea alegerii* și *motivarea* pentru formarea continuă.

Organizarea corectă a procesului de dezvoltare profesională trebuie să răspundă cerinței de a imprima acestui proces destinații precise. Elaborarea acestui proiect a avut drept obiectiv precizarea elementelor de destinație, ca finalitate. Pașii pe care i-au parcur subiecții experimentali au presupus:

- Formularea destinației (obiectivul principal);
- Precizarea motivelor;
- Analiza nevoilor personale;
- Descrierea acțiunilor întreprinse;
- Identificarea finalităților.

Prin urmare, subiecții experimentali au pus în relație directă elementele de referință respective, pentru a ajunge, în final, la propria decizie acțională.

Printre formularea obiectivelor dezvoltării profesionale, ca rezultate anticipate ale procesului respectiv, se înscriu, în ordine ierarhică, următoarele :

- *extinderea competențelor mele profesionale;*
- *extinderea cunoștințelor în domeniul profesional;*
- *valorificarea oportunității de promovare în carieră;*
- *modelarea experienței profesionale;*
- *avansarea în profesie;*
- *menținerea într-o formă profesională modernă;*
- *formarea unei viziuni științifice la disciplină;*
- *cunoașterea noilor tendințe în domeniul de activitate, a colegilor din alte țări;*
- *promovarea educației de calitate etc.*

Formularea *motivelor* de formare continuă ”a trecut” prin mecanisme ce țin de evoluția obiectivă a dezvoltării profesionale, încadrându-se în posibilitățile acesteia de a le satisface, deoarece subiecții experimentali s-au referit la motivele care, în opinia lor, pot fi materializate efectiv în cadrul procesului de formare existent la moment. În plan real, motivele de formare continuă cadrează tipologic în marea majoritate a cazurilor analizate. Totodată, motivele interferează, se suprapun. În aceste condiții, considerăm că o soluție acceptabilă la problema analizei motivelor de formare continuă este evidențierea celor prioritare în opinia subiecților experimentali. Acestea, la rândul lor, pot fi prezentate ierarhic în felul următor:

- *completarea cunoașterii generale și profesionale;*
- *promovarea la grad;*
- *responsabilizarea în profesie;*
- *ambitia eului profesional;*
- *un loc de lucru mai bun;*
- *noile cerințe ale Codului Educației;*
- *eficientizarea lucrului cu copiii, părinții, colegii;*
- *satisfacția morală și spirituală;*
- *realizarea scopurilor;*
- *remunerea financiară;*
- *implicarea în proiecte;*
- *realizarea lecțiilor nestandard;*
- *a învăța să motiveze elevii;*
- *schimb de experiență eficient;*
- *cunoașterea noilor tendințe în domeniu;*
- *interes financiar, până la urmă etc.*

Din aceste variante deducem că, deja la această etapă, subiecții experimntali care au participat în experiemnt, au plasat pe locul 2 ***promovarea la grad***, care, la prima etapă a experiemntului, nu era în obiectivul lor nemijlocit și nu era un motiv pentru a participa în activitățile de formare continuă.

Dacă comparăm datele de la prima etapa inițială și cea finală, deducem următoarea situația reprezentată în Tabelul 3.4.

Tabelul 3.4. Rezultatele comparative ale etapelor de formare

Criterii	Nivelul	Grupa 2 (%) Probă inițială	Grupa 2 (%) Probă finală	Grupa 4 (%) Probă inițială	Grupa 4 (%) Probă finală
Factori externi de formare continuă	nivel înalt	40	42	38	53
	nivel mediu	53	58	48	44
	nivel slab	7	2	14	3
Factori interni de formare continuă	nivel înalt	41	65	50	66
	nivel mediu	35	25	29	30
	nivel slab	25	10	21	4
Achiziții și aspirații	nivel înalt	30	40	28	33
	nivel mediu	64	57	65	62
	nivel slab	6	3	7	5
Punctul critic	nivel înalt	55	56	61	72
	nivel mediu	40	42	31	21
	nivel slab	5	2	8	7

De asemenea, nevoile de formare „se deschid” unor noi domenii, cum ar fi cel al *cunoașterii standardelor, probării noilor tehnologii, metodologia centrării pe copil, cunoașterea specificului lucrului cu copiii cu CES, acceptarea schimbărilor, a privi altfel copiii, constatarea greșelilor din activitate, îmbogățirea experienței de lucru, implementarea noilor politici educaționale, depășirea factorilor critici* etc.

Dintre acțiunile pe care le-ar întreprinde subiecții experimentali în vederea realizării obiectivelor și satisfacerii motivelor, se înscriu următoarele: *autoinstruirea, avansarea în grad didactic, participarea la cursuri de formare continuă din proprie dorință, inițiativă, studierea experienței avansate în domeniu; participare permanentă la discuții, întruniri, seminare pedagogice* etc.

Toate aceste entități împreună trebuie să conducă spre *progres*, aceasta este finalitatea pe care au menționat-o subiecții experimentali, în primul rând.

Oricare ar fi amploarea și intensitatea unei activități de formare continuă, ea nu poate să reușească decât dacă este însoțită de o acțiune tot atât de energică în vederea modificării programelor, acțiunilor, metodelor etc. *primei educații*, aceea care se adresează copiilor și elevilor. Pentru ca educația în ansamblul ei să aibă sens, ea trebuie să permită fiecăruia să se dezvolte individualizat și personalizat, în funcție de vocația sa, de capacitățile sale proprii.

Conform părerii generale a subiecților experimentali, în rezultatul activităților desfășurate, formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă un instrument complex, care se situează pe o treaptă destul de ridicată. Utilitatea pe care o prezintă nu întotdeauna este văzută de către cadrele didactice și de aceea nu pot beneficia de ea. Aplicarea formării continue în procesul de învățământ,

la momentul oportun și în plenitudinea semnificației sale, este posibilă în lumina unei viziuni clare, bazată pe cunoașterea căilor de percepție și de recunoaștere a elementelor sale și de sesizare a mesajelor transmise. Trebuie acceptată ideea că formarea continuă, ca orice instrument, are o valoare relativă și nu-și confirmă rațiunea și utilitatea decât raportată la *rezultatele elevilor*. Formarea continuă reprezintă trecerea de la un gen de proces la altul, adică trecerea de la perfecționarea profesională, cu întregul său ansamblu de competențe, la perfecționarea cognitiv-competențială a elevilor, cu ansamblul său de referințe curriculare, cu inovații. Prin urmare, consecințele sunt sesizabile, în multe cazuri imediate și, în mod sigur, într-o perspectivă mai mult sau mai puțin îndepărtată. Cu alte cuvinte, pentru ca formarea continuă să-și îndreptățească în întregime și în mod eficient misiunea sa, este inevitabil ca ea să stabilească legături strânse și relații cât mai ample cu activitățile formative aplicate elevului.

În perspectivă, formarea continuă a cadrelor didactice ca proces, așa cum apare ea într-un context de dezvoltare, presupune o reevaluare a ansamblului sistemului educațional după coordonate de gândire și de acțiune reînnoite, axate pe rezultativitatea elevilor. Formarea continuă este de scurtă durată, însă permanentă, al cărei scop final este formarea competentă a copilului/elevului ca, în rezultat, să se dezvolte o societate eficientă, modernă, mai deschisă. Copilul sau elevul nu este numai un element component al unui ansamblu, el nu este numai un elev bun sau slab, mai mult sau mai puțin dotat pentru calcul sau pentru gramatică, ci este, înainte de toate, o ființă umană, personalitatea căruia se formează de către cadrul didactic care merge sau nu merge regulat la activitățile de formare continuă. Nu este de conceput ca adultul, care are atâta putere de influență asupra copilului /elevului, să nu fie pregătit pentru a-l forma, pentru a pune în valoare resursele fiecăruia. Aceasta presupune o solidă formare continuă atât teoretică, cât și practică, în vederea evitării rebutului și asigurării bazelor educației.

În cazul nostru, după activitățile de formare continuă care, după cum am constatat, au avut un impact benefic asupra cadrelor didactice participante în experimentul de formare, demonstrând **o creștere a rolului factorilor interni de formare continuă** de circa 24% în Grupa 2 și de circa 16% în Grupa 4, în raport cu nivelul inițial de *pregătire pentru creșterea în profesie*, în mediu procentajul de creștere fiind de 20%. De asemenea, s-a atestat o descreștere la nivelul slab de rezultativitate, cu 15% în Grupa 2, cu 23% în Grupa 4, în medie descreșterea fiind de 19%. Acest procentaj este confirmat și de faptul că 7 dintre cei 15 învățători din grupa 2 au obținut grad didactic (doi) și 10 cadre didactice din grupa 4 au obținut, de asemenea, grad didactic (14 – gradul didactic unu).

În felul acesta, legătura directă dintre formarea continuă și obținerea unui grad didactic este demonstrată, urmând să fie analizată și componenta a treia – rezultatele elevilor / copiilor, în această relație de influență ”în lanț”.

Etapă validării rezultatelor demonstrate de elevi. Monitorizarea activității cadrelor didactice și testarea nivelului de competențe al elevilor din ambele grupe de cadre didactice în rezultatul formării continue la care au participat pe parcurs a constituit o etapă importantă în cercetarea aplicativă. S-a urmărit în ce măsură faptul obținerii gradului didactic de către profesorii din Grupa 1, dintre care au obținut gradul didactic 5 cadre didactice și Grupa 4, dintre care au obținut grade didactice 12 cadre didactice, a influențat rezultatele copiilor la diversele activități educaționale.

În felul acesta, a fost examinată rezultativitatea elevilor înainte de formarea continuă a cadrelor didactice (grupa martor) și după obținerea gradelor didactice (grupa experimentală), aici expunându-se doar rezultatele în clasele de elevi ale căror învățători/profesori au obținut, în final, grad didactic. În acest context, au fost urmărite rezultatele copiilor din 2 clase (școala-grădiniță, total 56 de copii, la vârsta de 5-6 ani și la vârsta de 6-7 ani) și a celor din 5 clase de liceu, la diferite discipline școlare (**total 124 elevi** din diferite clase promovate) .

În baza rezultatelor obținute de copii, putem afirma că subiecții experimentali ce au optat pentru formare continuă și grad didactic au demonstrat un plus de profesionalism, examinându-se:

- respectarea ritmului individual de dezvoltare al fiecărui copil;
- organizarea activităților cu un caracter integrat care presupune dezvoltarea copiilor sub diverse aspecte;
- crearea de oportunități egale de dezvoltare pentru copii cu cerințe speciale;
- elaborarea de planuri de activitate bine structurate, flexibile, care permit modificări necesare pentru asigurarea tuturor copiilor a oportunităților de dezvoltare;
- includerea în planurile zilnice a unei mari varietăți de activități pentru satisfacerea diverselor nevoi de învățare ale copiilor;
- elaborarea de proiecte în care copiii să lucreze în colaborare;
- înțelegerea rolului de facilitator al învățării;
- planificarea situațiilor de învățare cu caracter deschis,
- crearea unui mediu de învățare prietenos copiilor;
- utilizarea zilnică a metodei observării în vederea surprinderii la timp atât a succesului, cât și a insuccesului copiilor;
- utilizarea metodelor de evaluare corespunzătoare particularităților de vârstă ale elevilor;
- selectarea indicatorilor de performanță pe arii curriculare;

- elaborarea fișelor pentru testare;
- selectarea mijloacelor și a materialelor didactice;
- explorarea pe larg a situațiilor spontane;
- apelarea la metoda interviului și a conversației etc.

Acest progres al cadrelor didactice se datorează faptului că sunt permanent în contact cu noile informații privind teoria și practica educațională la vârsta timpurie, că au participat periodic la cursurile de formare continuă sau la alte activități de formare, în funcție de nevoile lor profesionale.

S-a urmărit activitatea acestor cadre didactice din perspectiva următoarelor domenii: planificarea învățării; organizarea învățării; evaluarea învățării.

S-a evaluat progresul copiilor pe 4 arii curriculare:

- Dezvoltarea personală, educația pentru familie și viața în societate;
- Educația prin arte;
- Dezvoltarea limbajului și comunicării;
- Științe, cunoașterea mediului și cultura ecologică.

În Tabelul 3.5. sînt prezentate rezultatele la *dezvoltarea personală, educația pentru familie și viața în societate* în grupa martor (GM), comparativ cu rezultatele demonstrate de grupa experimentală (GE).

Tabelul 3.5. Date comparative la aria curriculară *Dezvoltarea personală, educația pentru familie și viața în societate* (AC1)

Nivelul	GM 2014-2015	GE 2015-2016	Diferența
foarte bine	60%	75%	+15%
bine	26%	17%	-11%
slab	14%	8%	-6%

Analiza datelor din Tabel denotă o creștere a procentajului elevilor la nivelul ”foarte bine” cu 15%, care este un indicator destul de relevant în aria problematicii în cauză. Copiii din grupa experimentală cunosc și au format abilități și priceperi în următoarele domenii:

- își cunosc bine drepturile și obligațiile proprii;
- cunosc și pot aplica reguli de comportare în familie, în societate;
- cunosc rolurile membrilor familiei;
- cunosc regulile de circulație;
- au anumite cunoștințe despre țara în care trăiesc;
- compun povestiri tematice simple;

- răspund ușor la întrebările din cadrul temei;
- pot vorbi ușor despre sine în aspect fizic, moral, afectiv;
- se pot prezenta frumos;
- demonstrează încredere în sine și independență;
- pot lua decizii în legătură cu unele activități;
- au cunoștințe despre profesiile adulților;
- au formate competențe de adresare frumoasă celor din jur;
- se pot autodeservi;
- sunt respectuoși cu semenii;
- își pot aprecia succesele și posibilitățile etc.

Astfel, copiii se încadrează mai ușor în diverse activități educaționale, iar cadrul didactic are sentimentul lucrului bine făcut, deoarece este pregătit pentru diverse situații, știe cum poate să le rezolve.

Rolul cadrului didactic a fost de a valorifica capacitățile, competențele copiilor, de a antrena operațiile gândirii lor. Implicarea activă a copiilor în activitate, antrenarea experienței de viață a lor, pe cea personală și culturală, depozitarea informației acumulate în diverse modalități (memorare, suporturi de hârtie, flip-chart-uri etc.) și reutilizarea acesteia a oferit posibilitatea unor interpretări proprii din partea copiilor, a formulării unor argumentări simple. Copiii au obținut și deprinderi de elaborare a instrumentelor de cunoaștere personală, apelând frecvent la informațiile depozitate. Ei au fost puși în situații de a manifesta libertatea alegerii tematiche, în formularea ideilor, în susținerea propriei idei, în manifestarea originalității personale, a elementelor de creativitate. Cadrul didactic a antrenat copiii în transferuri de cunoștințe și în aplicarea lor în practică, le-a incitat gândirea divergentă și convergentă.

Dacă ne referim la situația existentă și ulterioară în ceea ce privește *educația prin arte*, atunci constatăm următoarele.

Tabelul 3.6. Date comparative la aria curriculară *Educația prin arte* (AC2)

Nivelul	GM 2014-2015	GE 2015-2016	Diferența
foarte bine	42%	53%	+11%
bine	33%	37%	+4%
slab	25%	10%	-15%

Copiii din grupa experimentală cunosc și au formate abilități și priceperi în următoarele domenii:

- au dezvoltat spiritul de observație;
- manifestă interes stabil față de arta plastică;
- participă cu plăcere la activități de desen, modelare, aplicare;
- își pot exprima sentimentele prin desen;
- pot reprezenta artistic crâmpene din realitate;
- pot să-și exprime gândurile, redând lucrări de artă;
- pot comenta anumite imagini;
- cunosc unele nume de pictori;
- pot lucra cu decupajul;
- pot interpreta cântecele învățate;
- cunosc notele muzicale;
- cunosc unele nume de compozitori;
- pot modela anumite figuri din palstelină;
- pot lucra cu cleiul și acuarelele etc.

Pe lângă competențele cognitive și dexteritățile practice, o atenție sporită a fost acordată estimării valorilor general-umane, cele de *frumos, onestitate, afectivitate*.

Dincolo de urmărirea respectării principiului de corectitudine și atitudine, s-au monitorizat procedeele de încadrare a copiilor în activitate, rezolvarea calitativă a sarcinilor, contextul pregător și susținător al demersului prevăzut, în scop motivațional și organizatoric. Copiilor li se comunică obiectivul, modalitatea de rezolvare a sarcinii, specificul activității, experiența ce trebuie valorificată, timpul disponibil, relațiile de comunicare și colaborare, dificultățile și restricțiile, iar ei încearcă să se încadreze în aceste dimensiuni educaționale. Cunoașterea, înțelegerea, practicarea activităților artistice se produce, astfel, treptat. Metodologic, au fost evidențiate condițiile esențiale ale valorificării dexterității artistice a copiilor, definită de modul frecvent de utilizare de un instrumentar divers.

Tabelul 3.7. Date comparative la aria curriculară Dezvoltarea limbajului și comunicării (AC3)

Nivelul	GM 2014-2015	GE 2015-2016	Diferența
foarte bine	44%	57%	+13%
bine	30%	32%	+2%
slab	26%	11%	-15%

Copiii din grupa experimentală cunosc și au formate abilități și priceperi în următoarele domenii:

- răspund ușor la întrebări deschise;
- pot ușor întreține un dialog tematic;
- pot realiza un interviu;
- pot argumenta propriile păreri;
- au formate competențe auditive bune;
- își pot exprima cursiv gândurile și părerile;
- pot potrivi cuvinte-rimate;
- au o exprimare liberă și frumoasă;
- ușor intervin cu idei noi, cu anumite propuneri;
- pot aprecia mesajul emoțional al unui text artistic;
- pot elabora texte laconice;
- pot explica anumite expresii frazeologice;
- cunosc tradiții naționale etc.

Nevoia de comunicare și cunoașterea sunt stimulate de experiența copilului, care are dorința să reproducă, să demonstreze că a înțeles și că poate dialoga și comunica cu ceilalți, pentru a dobândi o anumită siguranță. Puterea limbajului dă sentimentul curajului de exprimare, oferă posibilitatea de a explora limba ca instrument de afirmare. Antrenându-i pe copii în comunicare, aceștia obțin șansa de a-și exprima identitatea, de a obține încredere în forțele proprii. Cuvântul reprezintă un mijloc valoros de autoexprimare, posedând și o valoare terapeutică, fiind și o posibilitate de eliberare emoțională.

Prin organizarea activității de îmbogățire a vocabularului în cadrul orelor de citire, dezvoltare a gândirii și vorbirii, compunere, muzică, a fost dezvoltată fluiditatea verbală spontană, au fost antrenate dexteritățile de lucru cu dicționarul. Discuțiile, evaluările s-au desfășurat sub îndrumarea cadrului didactic, care a urmărit modul de rezolvare, gradul de înțelegere și de implicare în rezolvarea sarcinii.

Cadrul didactic, în felul acesta, a fost răspunzător de alegerea cuvântului, de măsura în care a fost implicată logica, de valoarea pe care o transmite cuvântul celui care îl folosește. De asemenea, el a coordonat armonizarea intereselor copiilor, satisfacția și bucuriile lui în comunicare, procurate prin reușite verbale. Actul vorbirii presupune efort și curaj, de aceea se cere ca copiii să conștientizeze și o necesară angajare proprie.

Analitic, sarcinile propuse copiilor au antrenat mai multe procese și mecanisme verbale, prin explorarea și căutarea răspunsurilor posibile și sistematizarea lor. Concludentă este, în acest sens, comunicarea interpersonală a copiilor, stabilirea relațiilor de colaborare între ei, căutarea soluțiilor pe cont propriu.

Dacă analizăm domeniul *Științe, cunoașterea mediului și cultura ecologică*, trebuie să menționăm că aici implicarea copiilor în activități didactice este un pic mai dificilă, reieșind din caracterul pronunțat cognitiv al domeniului.

Tabelul 3.8. Date comparative la aria curriculară *Științe, cunoașterea mediului și cultura ecologică* (AC4)

Nivelul	GM 2014-2015	GE 2015-2016	Diferența
foarte bine	38%	44%	+6%
bine	45%	49%	+4%
slab	17%	7%	-10%

Copiii din grupa experimentală cunosc și au format abilități și priceperi în următoarele domenii:

- efectuează operații simple de adunare și scădere;
- ușor dezleagă probleme de logică;
- pot alcătui probleme simple în baza schemei;
- au abilități de a soluționa anumite probleme;
- pot numi punctele cardinale;
- pot vorbi despre timpul de afară;
- cunosc specificul fiecărui anotimp;
- știu cum să economisească apa;

Oferindu-le copiilor punctele de sprijin necesare, aceștia s-au implicat în căutarea, schițarea, găsirea unui mod de învățare rațională, procedând într-un consens unic. Progresiv, în acest demers s-a recurs la construirea cunoștințelor copiilor din perspectiva arealului tematic proiectat. Astfel, înțelegerea, profunzimea sau extensia activității de gândire a copiilor au fost facilitate pentru a identifica mai ușor informațiile esențiale, a corela, a vedea extensia problemelor, diversitatea modurilor de rezolvare. Subiecții experimentali, având în față și operând direct, efectiv în baza reperului propus, își organizează mai adecvat modul de prelucrare a materialelor-suport, revenirile, eventualele modificări, formularea de întrebări noi, corelări etc. Subiecții experimentali au fost introduși treptat în procesul cunoașterii în sine, dezvoltându-le, astfel, experiența cognitivă.

S-a constatat că subiecții, incluși astfel în activitate, încep să domine învățarea, prin efort, dar cu o rezultativitate evidentă. Stilul anterior de învățare, pe alocuri plictisitor, a fost depășit, iar obstacolele, inerente schimbării, au fost diminuate, chiar prin apelul la experiența însăși de învățare a copiilor.

În Figura 3.5. sunt prezentate datele comparative ale rezultatelor copiilor la toate cele 4 arii curriculare.

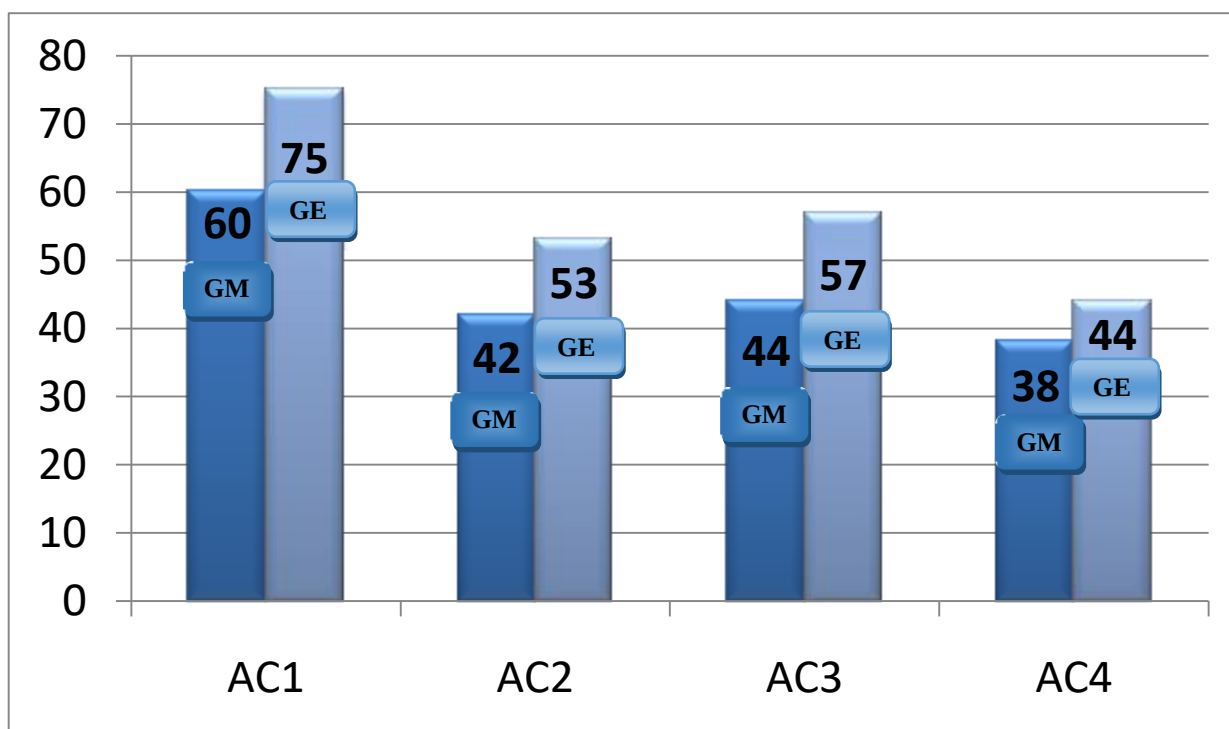


Fig. 3.5. Reprezentarea datelor comparative la ariile curriculare (rezultatele copiilor la nivelul „foarte bine”)

Din figură se vede clar creșterea nivelului de rezultativitate al copiilor. Aceștia și-au valorificat experiența directă, prin prelucrarea primară a cunoștințelor.

Dacă ne referim la **rezultatele elevilor de liceu**, trebuie să precizăm că acestea au fost examinate în baza notei medii: semestrul II, clasa 5 – semestrul I, clasa 6; semestrul II, clasa 9 – semestrul II, clasa 10; semestrul II, clasa 8 – semestrul I, clasa 9; semestrul II, clasa 7 – semestrul II, clasa 8; semestrul II, clasa 6 – semestrul I, clasa 7.

Fără a intra prea mult în laboratorul metodologic al cadrelor didactice, trebuie să menționăm o vădită creștere a pregătirii metodice a acestora în rezultatul activităților de formare continuă și de obținere a gradului didactic unu. Plus la aceasta, trebuie să amintim și de marketingul intern de formare, când fiecare dintre ei au dovedit că abordează științific, personalizat, activitatea la clasă, că își pot crește eficiența, că se pot adapta la diverse situații, că acționează profesional și responsabil. Fiind manageri ai procesului de instruire, profesorii organizează, proiectează, coordonează,

apreciază, reglează activitatea. Evoluția sensurilor date predării, modificarea raportului cu învățarea se constituie ca repere în activitatea profesorilor, care încep să-i învețe astfel pe elevi, încât aceștia să vadă direct că pentru o problemă, situație, caz, activitate există mai multe abordări, interpretări, soluții.

Pe acest fond, cadrul didactic înțelege mai bine sensul actual al învățării și rolul său în acest proces. Profesorul acceptă și încurajează elevii în formularea de noi idei, antrenează elevii în managementul cunoașterii, stimulează utilizarea experienței, a intereselor elevilor, încurajează întrebările deschise, prevede timp util pentru reflecție și analiză. De asemenea, el poate pune în relație experiențele de învățare anterioare, prezente și cele viitoare ale elevilor, legăturile cognitive dintre acestea, care dau posibilitatea formulării de întrebări și reflecții asupra temei abordate. Rezolvarea sarcinilor propuse elevilor prin procesare mintală a variat după nivelul de pregătire al acestora, după abilitățile de prelucrare, analiză, comparație, combinare, diferențiere exersate, după deprinderile de acțiune independentă, după interesul, atitudinea și motivația elevilor. În situațiile de mobilizare activă elevii se transpun în diverse situații prin găsirea alternativelor strategice corespunzătoare, prin raportarea activității lor la condițiile contextului dat.

Prin urmare, în rezultatul formării continue în baza marketingului intern de formare și, ca urmare, în rezultatul obținerii gradului didactic, profesorii au obținut competențe de facilitare, de promovare și stimulare, de ghidare și consultare. În sens formativ, profesorul creează condițiile de învățare, ținând cont de modul cum elevii pot depăși dificultățile unei învățări active și eficiente.

Utilizarea diverselor instrumente didactice a condus la aceea că elevii, la rândul lor, au putut face apel la analiză, dar și la sinteză, la comparație, dar și la concretizare și sistematizare, activizând logica gândirii, valorificându-și direct experiența de viață, prelucrând primar cunoștințele acumulate și antrenând cele învățate anterior. Elevii au avut posibilitatea, pe parcursul activităților didactice, ca prin reflecție individuală să analizeze și să interpreteze fapte pe care le-au trăit în scopul de a învăța din ele. Ei au putut implica în rezolvarea sarcinilor mai multe proceduri, operații, mecanisme, în vederea cunoașterii, înțelegerii și învățării, prin ghidarea competentă a profesorului, care le-a susținut pe tot parcursul motivația, curiozitatea epistemică.

Scopul urmărit prin promovarea marketingului intern de formare, astfel, se realizează prin marcarea următoarelor obiective de natură personalizatoare: de identificare, de alegere, selectare de idei, de diferențiere a aspectelor pozitive de cele negative, de afirmare critică în interpretare, de organizare a datelor, situațiilor, de echilibrare a cunoștințelor în cadrul temei, de apelare la experiența anterioară, de utilizare a instrumentelor adecvate de cunoaștere. Rezultatele sintetizate la nivel de elevi sunt prezentate în Tabelul 3.9.

În baza datelor din tabel, constatăm o creștere a notei medii a elevilor cu circa 1,26 unități, ajungând la 8,58, care este o notă medie bună. Prin îndrumarea intereselor elevilor spre modalitățile de îmbogățire a cunoștințelor, prin monitorizarea corectă a activității acestora, oferindu-le diverse variante de interpretare, prin ghidarea interesului elevilor, profesorii au obținut rezultate semnificate, marcate și de creșterea notei medii pe trimestru. Prin urmare, profesorii au folosit instrumente de lucru de utilitate crescută în descifrarea sensului logic al informației.

Tabelul 3.9. Rezultatele elevilor în baza notei medii

	Clasa/semestrul	nota medie (inițială)	clasa semestrul	nota medie (finală)	creșterea numerică
1.	5 /II	7,3	6/ I	8,4	1,1
2.	9/II	6,8	10/II	8,1	1,3
3.	8/II	8,2	9/I	8,9	0,7
4.	7/II	7,8	8/II	9,0	1,2
5.	6/II	6,5	7/I	8,5	2,0
	Total	7,32		8,58	1,26

Traseul esențializării cognitive s-a concretizat în degajarea unor idei care reprezintă o latură vertebrală a cunoașterii în general, fiind produsul unor operații de analiză, sinteză și extragere a datelor necesare. Au fost formate și dezvoltate capacități și competențe de muncă intelectuală, de fixare temeinică a aspectelor esențiale, de reformulare a ideilor, de reprezentare a noțiunilor, de sintetizare și organizare a cunoștințelor etc.

În ceea ce privește ilustrarea efectelor activității experimentale, urmând reperele proiectate, am apelat îndeosebi la exemple reprezentative, pentru care au optat subiecții experimentali. Viziunea oferită de aceștia ilustrează eficiența Modelului elaborat. Fiecare din elementele Modelului reprezintă esența acestuia în contextul formării continue, în special în aspectul **valorii marketingului intern de formare**. Totodată să amintim că fiecare element contribuie la configurarea marketingului intern, ca factor și instrument de dezvoltare a procesului de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar.

Ipoteza experimentului a fost astfel confirmată, fiind puternic influențată de ideea personalizării. Abordând formarea continuă ca pe o formă de interacțiune, este evident că nu am operat cu o relație de tipul formator-formabil, ci cu o relație de tipul formabil-formabil, ceea ce subliniază și ideea că fiecare dintre subiecții cuprinși în procesul de formare continuă primește, dar și generează influențe asupra propriei persoane.

În felul acesta, abordarea procesului de formare continuă ca interacțiune personalizată deschide calea înțelegerii fenomenului respectiv în dinamica sa de dezvoltare și în determinările sale concrete. Aceste caracteristici ce particularizează formarea continuă în raport cu implicarea personală, se manifestă, în modul cel mai evident, în dinamica valorificării marketingului intern de formare.

3.4. Concluzii la capitolul 3

1. Examinând metodologia **experimentului pedagogic** la nivelul cadrelor didactice și al elevilor, constatăm, ca dovadă a eficienței acestuia, că *marketingul intern de formare*, conform ipotezei experimentale, își dovedește rolul în dezvoltarea procesuală formării continue a cadrelor didactice. Dacă profesorul se angajează total în propria sa formare continuă, dirijându-și pașii conform unor criterii de reușită profesională, atunci dezvoltarea aceasta se materializează într-un grad didactic, care, la rândul său, influențează pozitiv formarea/dezvoltarea competențelor copiilor /elevilor, materializată într-o creștere procentuală de 20% a nivelului de conștientizare a factorilor interni de formare continuă, printre care se înscrie și marketingul intern de formare; obținerea de grad didactic de către 17 cadre didactice în baza stagiilor de formare continuă frecventate și, ca rezultat, creșterea notei medii a elevilor cu circa 1,78 unități numerice.

2. **Probele experimentale** sugerează că dezvoltarea procesuală a formării continue a cadrelor didactice din învățământul general este un fenomen complex, care afectează, în primul rând, personalitatea cadrului didactic, apoi sistemul ca atare. Dezvoltarea e un proces în care fiecare nivel de organizare presupune o reorganizare a nivelului anterior, implicând factori cauzali secvențiali, diferențieri și integrări progresive și organizare ierarhică. *Procesualitatea* formării continue reprezintă, așadar, o dimensiune dinamică care permite valorificarea structurilor multidimensionale, fixate într-un cadru relativ static. El implică realizarea formării continue în *context deschis*; realizarea formării continue prin *activități concrete*, organizate formal și nonformal, și prin *probe concrete*, determinate de raporturile existente.

Modul de funcționare a formării continue este determinat de *sistemul individualizat* al formării continue prin dinamizarea raporturilor dintre obiectivele și conținuturile de bază corespunzătoare acestora; avansarea metodologiilor de realizare a formării continue în concordanță cu resursele disponibile; acțiunile implicate; strategia implicării personale, de progres.

Este evident că prin flexibilitatea ei, procesualitatea experimentală a reușit să angajeze un complex de aspecte cognitive, afectiv-motivaționale și acționale de receptare, conceptualizare, procesare, transfer, formalizare etc., fiecare cu mecanismele lui specifice, care au generat schimbări

cantitative și calitative, stabile și de durată, în condiția cadrelor didactice și a elevilor, care în mod sintetic se cheamă formare/ învățare.

3. Introducerea în dezvoltarea procesuală a formării continue a cadrelor didactice noțiunea de *marketing intern de formare*, care presupune o practică de formare continuă ce are ca obiectiv maxima eficiență a circuitului ideilor spre formabil prin implicarea proprie a celui din urmă și care are drept rezultat livrarea de satisfacție către cadrele didactice, a condus spre un anumit profit profesional, acestea obținând grade didactice.

Asistența oferită de cadrul didactic sieși pentru a fi un bun profesionist îl ajută să-și însușească o nouă modalitate de a activa, o adaptare neîntreruptă la transformările din domeniu, o schimbare oferită schimbării. **Marketingul intern de formare** înseamnă un continuum care propune o reșezare a diferitelor componente ale formării într-o structură complexă și flexibilă, conducând toate la asistența complexă a cadrului didactic, pe parcursul întregii activități profesionale.

4. *Reflecția intrapersonală* asupra propriei acțiuni a permis cadrelor didactice să conștientizeze ceea ce au de făcut, să-și corecteze greșelile, să-și îmbunătățească performanțele. Procesul de formare continuă pornește de la acțiune pentru a reveni la ea, el permite construcția personală a cunoștințelor recunoscute, plecând de la o experiență confirmată. Acest proces este organizat în jurul unei corelări între acțiune și reflecție, dând sens unei practici în care poți reuși.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Procesul de formare continuă a cadrelor didactice se află astăzi în plină dezvoltare. Fără îndoială, ca și alte fenomene educaționale, ea păstrează mereu o anumită distanță față de realizările existente în domeniu. Ea reprezintă, în tot ansamblul său, o mare realizare a sistemului de învățământ bazată pe încrederea în puterea sa de influență formativă asupra subiecților educației.

În rezultatul cercetării tematicii respective, s-au constatat următoarele aspecte valoroase în contextul transformărilor ce se produc în educație:

1. S-a determinat analitic că schimbările care au loc în gândirea și practica educațională, precum și evoluțiile previzibile, au repercusiuni asupra ideii de formare continuă a cadrelor didactice din sistemul de învățământ general, depășind cu mult limitele existente care îi sunt atribuite azi, în special cele ale *procesualității*. În acest context, constatăm că formarea continuă este temeiul unui *proces continuu* de dezvoltare a ființei umane, în general, și a cadrelor didactice, în special. De asemenea, a fost definită *formarea continuă* ca ansamblu de activități și de practici care cer implicarea cadrelor didactice pentru amplificarea propriilor cunoștințe, perfecționarea competențelor, analiza și dezvoltarea atitudinilor profesionale, evidențierea coordonatelor de bază ale formării continue.
2. Prin sinteză analitică s-a ilustrat că pentru definirea obiectivelor și a parcursului său actualizat, formarea continuă a cadrelor didactice din sistemul educațional al Republicii Moldova nu poate să se detașeze de contribuția esențială a tendințelor din Europa, întemeierea pe *conceptul de dezvoltare cumulativă* a nivelului de competență a cadrului didactic marcând evoluția spre tratarea unui aspect de bază al formării continue, cel de *acordare a gradelor didactice*.
3. Relevanța soluțiilor propuse are o bază teoretică fundamentală, cuprinsă în amploarea problemelor ridicate, complexitatea factorilor care acționează, necesitatea de a adapta și a *imagina soluții noi* au cerut fundamentări teoretico-practice, cum ar fi *reconceptualizarea formării continue* în învățământul general, care valorifică mai multe domenii adiacente: interesul și nevoile cadrelor didactice, revizuirea principiilor (completarea cu principiul *experiențialității*, *constructivității*, *anticipării și previziunii nevoilor de formare continuă*, *participării active și aplicativității*), racordarea formării continue cu motivația cognitivă a cadrelor didactice, care au ilustrat necesitatea axării pe ideea de responsabilizare a cadrelor didactice, promovată activ în domeniul formării continue din Republica Moldova, necesitatea încurajării cu mai multă insistență

încadrarea în procesul de formare continuă și construirea unui traseu propriu de formare continuă.

4. Rezultatele teoretice și aplicative ale cercetării constituie un cadru de referință pentru dezvoltarea continuă a competențelor profesionale ale cadrelor didactice din învățământul general în raport cu necesitățile educaționale, tendințele existente și gradul didactic solicitat, de motivare a autoformării și realizării unei activități didactice de calitate; repere de bază în organizarea eficientă a procesului de evaluare a cadrelor didactice, de dezvoltare profesională și avansare în carieră.
5. Logica dezvoltării procesuale a formării continue a cadrelor didactice presupune o monitorizare a situației în procesul educațional la nivel de copii/elevi, care să favorizeze formarea lor adecvată. În momentul când este pus în evidență caracterul definitiv al acestui fapt care îl sprijină, s-a insistat asupra rolului primordial al orientării actualizate a educației spre *interiorizarea* învățării în modalități specifice individului, care conduce spre depistarea acelor aspecte care conferă formării continue raționalitate și utilitate.
6. Prin sintetizarea opiniilor privind libertatea în raport cu noțiunile de responsabilitate, alegere, lipsa constrângerii, impunere, liberul arbitru, respect, alternative se proiectează o *linie de acțiune strategică* în asumarea libertății cadrelor didactice în alegerea propriului traseu de formare continuă. De asemenea, a fost promovată ideea că pentru a orienta corect activitatea de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul general, este necesar a pune în valoare motivația acestora, aceasta fiind o componentă energetico-direcțională a potențialului lor de învățate.
7. Pornind de la *ideea procesualității*, care conferă coerență și finalitate actelor de formare devenind factor de *mediere cauzală* a rezultatelor ce se obțin și care participă în mod esențial la reușita formării, se ajunge la factorul esențial în procesul de dezvoltare și anume cel de *marketing educațional*. Reieșind din specificul marketingului educațional, a fost argumentată necesitatea abordării **marketingului intern de formare**, care presupune o practică de formare continuă ce are ca obiectiv maxima eficiență a circuitului ideilor spre formabil prin implicarea proprie și care are ca rezultat livrarea de satisfacție către cadrele didactice, acestea obținând ceea ce doresc și ceea ce au nevoie. O importanță anume are și noțiunea de **folosibilitate**, care înseamnă, în primul rând, a se menține *în stare de competență*.
8. Având ca bază reperele teoretice ale formării continue (caracteristici specifice, planuri, finalități *plus*), factorii intrinseci ai formării continue a cadrelor didactice: nevoile de

profesionalizare, libertatea alegerii, motivarea; epigeneza dezvoltării, specificul marketingului educațional, abordarea noțiunii de *marketing intern de formare*, ca factor al dezvoltării și rezultativității ca efect al dezvoltării, a fost elaborat Modelul de dezvoltare procesuală a formării continue a cadrelor didactice. De asemenea, a fost contextualizată formarea continuă în domeniul obținerii gradelor didactice.

9. Aplicarea în practică și explorarea acestor multiple resurse în vederea formării cadrelor didactice din învățământul general au pus deci probleme de concepere și de competență, de conștientizare a unei stări de fapt reflectată într-o creștere procentuală de 20% a nivelului de conștientizare a factorilor interni de formare continuă și de valorificare a unei stări posibile, revizuirea propriului program de formare continuă.
10. Concluzia generalizatoare în cercetare constă în soluționarea *problemei științifice* privind conceptualizarea noțiunii de *marketing intern de formare* ca factor al dezvoltării procesuale a formării continue a cadrelor didactice, fapt care a contribuit la precizarea rolului fiecărui cadru didactic în propria formare continuă, în vederea direcționării moderne a acestui proces.

Reieșind din aceste rezultate științifice, putem formula următoarele **recomandări**:

1. prin *creditarea pe cont propriu* a formării continue a cadrelor didactice din învățământul general este rațional de a introduce în procesul respectiv al **Programului de formare**, bazat pe principiul *libertății profesionale*, responsabilizarea personală, astfel ca fiecare cadru didactic să fie cât mai *flexibil interior*, asumându-și în mod deliberat toate funcțiile profesionale ce îi revin;
2. **administrarea personalizată** a resurselor de formare continuă urmează să reprezinte o condiție esențială a eficientizării dezvoltării profesionale, reprezentând, până la urmă, convertirea criteriilor de eficiență în **reguli de organizare** a procesului de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul general;
3. a structura procesul de formare continuă a cadrelor didactice ca pe o prelungire liniară a *nevoilor de formare ale acestora*, pe deplin conștientizate, valorificând la maximum resursele existente sau previzibile. Numai nevoile care trec prin filtrul acestei reguli devin adevărate repere de reușită;
4. din punctul de vedere al *motivației*, este necesar a determina foarte clar noțiunea de **statut al formabilului** în domeniul educației, care reclamă participarea cu multă satisfacție la programul de formare și în funcție de care fiecare poate beneficia de forme specifice, ontologice, de formare;

5. a include în Regulamentul de formare continuă a cadrelor didactice un articol ce ar viza **responsabilitatea** acestora pentru propriul profil profesional.
6. a completa Metodologia de evaluare a cadrelor didactice din învățământul general cu un capitol ce vizează *dezvoltarea cumulativă* a nivelului de competență a cadrului didactic și cel de *acordare a gradelor didactice*.

BIBLIOGRAFIE

1. Afanas A., *Formarea continuă a profesorului – deziderat al școlii contemporane*. În: Univers Pedagogic, 2016, nr. 2.
2. Andrițchi V., *Satisfacția profesională – principiu esențial al managementului calității în domeniul resurselor umane*. În: Priorități actuale în procesul educațional. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: CEP USM, 2011, p. 229-234.
3. Andrițchi V., *Dimensiuni ale paradigmei managementului resurselor umane în învățământ*. În: Pledoarie pentru educație- cheia creativității și inovării. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău Print-Caro, 2011, p. 346-348.
4. Andrițchi V., *Metodologia managementului resurselor umane în instituția școlară*. Chișinău: Print-Caro, 2009. 133 p.
5. Andrițchi V., *Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ*. Chișinău: Print Caro, 2012. 288 p.
6. Andrițchi V., *Formarea cadrelor didactice – direcție strategică a managementului calității*. Materialele Conferinței Științifice. În: Modernizarea învățământului superior în contextul integrării europene. Chișinău: Evrica, 2007, p. 335-340.
7. Baci S., *Educația adulților – un deziderat al timpului*. În: Didactica Pro..., 2001, nr. 3, p. 12-14.
8. Baci S., *Managementul instituției școlare. Ghid de formare profesională a cadrelor didactice*. Chișinău: Știința 2007, 56 p.
9. Berlin I., *Patru eseuri despre libertate*. București: Editura Humanitas, 1996, p. 204-218.
10. Bîrzea C., *Politicile și instituțiile Uniunii Europene*. București: Corint, 2001.
11. Boeru I., *Introducere în educația adulților*. București: Fiat Lux, 1995.
12. Bucun N., Caisin S., Rudic Gh. etc. *Marketingul în învățământ. Program de formare continuă în domeniul managementului educațional*. Modulul 4. Chișinău: Institutul de Formare Continuă 2004, 224 p.
13. Bucun N., *Gândirea și știința pedagogică – condiții indispensabile în dezvoltarea personalității*. În: Univers Pedagogic, 2011, nr.3, p. 6-15.
14. Bulat G., *Marketing educațional*. Chișinău: Serebia, 2011. 124 p.
15. Buzea C., *Motivația. Teorii și practici*. Iași: Institutul European, 2010. 176 p.
16. Buzărnescu Ș., *Introducere în sociologia educațională a conducerii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 237 p.

17. Callo T., *Caracterul fezabil și intențional al dezvoltării profesionale a cadrelor didactice*. În: Politici educaționale în domeniul formării continue a cadrelor didactice și manageriale din învățământul preuniversitar. Chișinău: ProDidactica, 2003, p. 34-37.
18. Callo T., *Conceptul dezvoltării profesionale*. În: Univers Pedagogic, 2004, nr. 1, p. 17-20.
19. Callo T., *Cultura responsabilizării cadrelor didactice – o exigență actuală*. În: Studia Universitatis Moldaviae, 2008, nr. 9, p.11-14.
20. Callo T., *Școala științifică a pedagogiei transprezente*. Chișinău: Pontos, 2010. 319 p.
21. Callo T., *Educația permanentă ca factor al schimbării*. În: Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare. Chișinău: Print Caro, 2011, p.133-162.
22. Callo T., *Configurații ale educației totale*. Chișinău: CEP USM, 2007. 116 p.
23. Callo T., *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Litera Educational, 2014. 240 p.
24. Callo T., Paniș A., Andrițchi V. et. al. *Educația centrată pe elev*. Chișinău: Print-Caro, 2010. 171 p.
25. Cara A., *Formarea/dezvoltarea profesională a personalului didactic la nivelul instituției școlare*. Institutul de Politici Publice, 2006. 46 p.
26. Cara A., *Calitatea formării continue din perspectiva conceptului „școli prietenoase față de copii”*. În: Univers Pedagogic, 2008, nr.2, p. 28-32.
27. Cara A., *Aspecte ale formării /dezvoltării profesionale a cadrelor didactice la nivelul de unitate școlară*. În: Univers Pedagogic, 2007, nr.1.
28. Cara A., *Formarea continuă a cadrelor didactice din perspectiva asigurării calității educației în sistemul de învățământ din Republica Moldova*. În: Calitatea procesului educațional: aspecte cantitative și calitative în contextul standardelor europene. Chișinău, 2007, p. 32-33.
29. Cara A., Guțu Vl., *Standarde de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul general*. Chișinău: Crtier, 2007. 88 p.
30. Cara A., Cerbușca P., Chicu V., etc. *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. Chișinău, 2016. 9 p.
31. Caster S., Mureșan P., *Principii, căi și modalități de utilizare eficientă a metodelor activ-participative în formarea și perfecționarea cadrelor*. București: AGS, 1975.
32. Cerbușca P., *Sugestii de modernizare a sistemului autohton de formare continuă a cadrelor didactice prin prisma standardelor europene. Barometru de opinie publică, Republica Moldova, Soros-Moldova, 2002.*

33. Cerbușcă P., *Eficientizarea procesului de formare continuă a cadrelor didactice și a managerilor școlari prin intermediul atestării*. În: Politici educaționale în domeniul formării continue a cadrelor didactice și managerial din învățământul preuniversitar. Chișinău: Centrul Educațional ProDidactica, 2003, p. 54-61.
34. Cerkez M., *Competențe și calificative*. București: Editura Sigma, 1999.
35. Cherecheș I., *Motivarea și recompensarea personalului*. București: Editura Perfet, 2006.
36. Chicu V., Solovei R., Hadîrcă M., et. al. *Formarea continuă a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe cel ce învață*. Chișinău: CEP USM, 2010. 78 p.
37. Chiș V., *Pedagogia contemporană, pedagogia pentru competențe*. Cluj, 2005.
38. Cojocaru V.Gh., *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*. Chișinău: Lumina 2004. 336 p.
39. Cojocaru V.Gh., *Calitatea în educație. Managementul calității*. Chișinău: UPS, 2007. 268 p.
40. Cojocaru-Borozan M., *Teoria culturii emoționale. Studiu monografic asupra cadrelor didactice*. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2010. 239 p.
41. Cojocaru-Borozan M., Zagaievski C., Stratan N., *Pedagogia culturii emoționale*. Chișinău: UPS “Ion Creangă”, 2014. 200 p.
42. *Concepția formării personalului din învățământul preuniversitar*. Chișinău: ME, 2003.
43. Cornescu V., etc. al. *Managementul – de la teorie la practică*. București: Universitatea din București, 2004. 144p.
44. Crețu C., *Psihopedagogia succesului*. Iași: Polirom, 1998.
45. Cristea S., *Perfecționarea cadrelor didactice*. În: Didactica Pro...2001, nr. 3, p.69-71.
46. Cristea S., *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. Vol I. București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p.
47. Cucoș C., *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom, 2000.
48. *Curriculum de bază. Documente reglatoare*, Chișinău, 1997.
49. Cuznețov L., *Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei*. Chișinău: Primex com, 2015. 488p.
50. Cuznețov L., *Educație prin optim axiologic*. Chișinău: Primex-com, 2010.
51. Cuznețov L., Banuh N., *Filosofia educației*. Chișinău: UPS “I.Creangă”, 2004.
52. *Date cheie privind cadrele didactice și conducătorii de școli din Europa*. Comisia Europeană. Raport Eurydice. Educație și formare. Luxemburg, 2013. 137 p.
53. Dave R.H., *Fundamentele educației permanente*. București: Editura Didactică și Pedagogică. 1992, 430 p.

54. De Peretti A., *Educația în schimbare*. Iași: Editura Spiru Haret, 1996.
55. Dandara O., *Inițiere în cariera profesională pentru studenții pedagogi*, Tipgr. UPS „Ion Creangă”, 2013, 156 p.
56. Dubar C., *Criza identităților*. Chișinău: Știința, 2003. 231 p.
57. Dumitru I., Iordache M., *Educația la vîrsta adultă și elemente de management și marketing aplicate în educația adulților*. Timișoara: Eurostampa, 2002.
58. Epure M., *Programe de marketing*. București: Fundația României de Măine, 2001.
59. Farla T., Ciolan L., Iucu R., *Analiza nevoilor de formare: ghid pentru pregătirea, implementarea și interpretarea datelor analizei de nevoi de formare în școli*. București: Atelier Didactic, 2007. 96 p.
60. *Formarea continuă a cadrelor didactice în Uniunea Europeană și în statele AELS/SEE*. București: Alternative, 1997. 293 p.
61. *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. București: Humanitas Educațional, 2007.
62. *Formarea continuă a cadrelor didactice din domeniul educației timpurii. Curriculum de bază*. Chișinău, 2010. 89 p.
63. *Formarea personalității elevului în perspectiva educației integrale*. Chișinău, 2013. 140 p.
64. Gagne R.M., Briggs L.J., *Principii de design al instruirii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
65. Galeș A., *Libertatea alegerii*. www.designerspics.com
66. Gary J., *Comportament organizațional-înțelegerea și conducerea oamenilor în procesul muncii*. București: Economica, 1998, 160 p.
67. Gheorghiu A., Popovici M., *Elemente de tehnologie didactică*. București: EDP, 1983.
68. *Ghid metodologic pentru formarea formatorilor*. București, 2001. 254 p.
69. Glica L., *Standardele profesionale pentru profesia didactică*. București: MEC, 2002.p.60.
70. Guțu Vl., *Educația centrată pe el ce învață*. Chișinău: CEP USM, 2009.
71. Guțu Vl., Poștan L. *Didactica pentru adulți din perspectivă motivațională*. Chișinău: CEP USM, 2007. 176 p.
72. Guțu Vl., *Profesorul în societatea contemporană: între modernism și postmodernism: eficiență și funcționalitate*. Chișinău: CEP USM, 2014, p. 7-16.
73. Guțu Vl., *Învățământ centrat pe competențe: schimbări de paradigmă*. În: Schimbarea paradigmei în teoria și practica educațională. Chișinău: CEP USM, 2009, p. 11-19.

74. Guțu Vl., *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013. 508 p.
75. Hadîrcă M., *Educația și criza de valori*. În: *Didactica Pro...*, 2010, nr.3, p. 2-6.
76. Hegel G.W.F., *Enciclopedia științelor filozofice*, partea a III-a, „Filozofia spiritului”. București: Editura Humanitas, 1996.
77. Hegel G.W.F., *Enciclopedia științelor filozofice*, partea I, „Logica”. București: Humanitas, 1995.
78. Herivan M., *Educația la timpul viitor*. București: Albatros, 1976. 332 p.
79. *Instruirea adulților în Europa de Est*. Bon, 1993. 29 p.
80. Iosifescu Șt., *Managementul programelor de formare a formatorilor. Ghid metodologic*. București: MEȘ, 1999.
81. Iucu R., Pânișoară I.O., *Formarea personalului didactic*. București: Editura UMC, 2000.
82. Jinga I., *Educația și viața cotidiană*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2005, 270 p.
83. Joița E., *Formarea pedagogică a profesorului*. Buucurești: EDP, 2008. 399 p.
84. Joița E., *Strategii constructiviste în formarea inițială a profesorului*. Craiova: Editura Universitară, 2005.
85. Kant Im., *Critica facultății de judecare*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981.
86. Kant Im., *Critica rațiunii pure*. București: Editura Științifică, 1969.
87. Kidd J.R., *Cum învață adulții*. București: EDP, 1981. 347 p.
88. Kotler Ph., *Managementul marketingului*. București: Teora, 2008. 130 p.
89. Kotler Ph., *Principii de marketing*. București: Teora, 2008. 164 p.
90. Luban F., *Formarea continuă și managementul cunoașterii*. În: *Management*, 2005, nr. 1, p. 98-117.
91. Macavei E., *Tratat de pedagogie: propedeutică*. București: Aramis, 2007. 255 p.
92. Maciuc I., *Formarea formatorilor. Modele alternative și programe liniare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
93. Mathis R.L., Nica P.C., Rusu C., *Managementul resurselor umane*. București: Editura Economică, 1997. 450 p.
94. *Memorandum asupra Învățării Permanente*. Brusseles, Comisia Comunităților Europene, 2000. 35 p.
95. *Metodologia formării continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar*. București: ME, 2009. 65 p.

96. Mill J.S., *Despre libertate*. București: Humanitas, 2005, p. 48-60.
97. Minder M., *Didactica funcțională*. Chișinău: Cartier, 2004.
98. Monteil J.M., *Educație și formare*. Iași: Polirom, 1997.
99. Muntean A., *Psihologia dezvoltării umane*. Iași: Polirom, 2006, 458 p.
100. Mureșan P., *Învățarea eficientă și rapidă*. București: Ceres, 1990.
101. Nagnibeda-Tverdohleb T., *Formarea profesională – factor de schimbare a învățământului de tip european*. Chișinău: UPS "I.Creangă", 2008 p. 8-11.
102. Nagnibeda-Tverdohleb T., *Formarea culturii toleranței în cadrul activităților educaționale*. Istanbul: Clubul internațional pedagogic al DÎ din capitalele europene, 2009, p. 38
103. Nagnibeda-Tverdohleb T., *Marketingul intern ca o condiție de dezvoltare a procesului de formare continuă a cadrelor didactice*. Chișinău: IȘE 2016, p. 292-294.
104. Nagnibeda-Tverdohleb T., *Nevoile de profesionalizare ale catedrelor didactice corelate cu procesul de formare continuă*. Revistă de științe socio-umane, 2016, nr.3 (34) , p. 4-9.
105. Neacșu I., *Motivație și învățare*. București: EDP, 1978.
106. Neagu G., *Șanse de success la educație în societatea românească actuală*. Iași: Lumen, 2012.
107. Neculau A., *Educația adulților*. Iași: Polirom, 2004. 219 p.
108. Niculescu R., *Formarea formatorilor*. București: Editura ALL Educational, 2000, 286 p.
109. Noyé D., Piveteau J., *Ghid practic pentru formarea profesională. Concepere, animare și evaluare*. București, 1996.
110. Panait A., *Politici educaționale în domeniul formării inițiale și continue a cadrelor didactice din sistemul învățământului românesc*. www.concursurilecomper.ro/rip/2014
111. Paniș A., *Filosofia constructivistă în profesionalizarea cadrului didactic*. În: Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, Chișinău Print-Caro, 2011, p. 273-276.
112. Paniș A., *Nevoia de dezvoltare profesională a cadrelor didactice*. În: Personalitatea integrală – un deziderat al educației modern. Chișinău: IȘE, 2010, p. 267-269.
113. Paniș A., *Deciziunea managerială în profesionalizarea cadrului didactic*. Chișinău: Print-Caro, 2010. 144 p.
114. Patrașcu D., Garștea R., *Mantasma mentalității*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2011. 382 p.

115. Patrașcu D., *Învățământul și mentalitatea*. În: Administrația Publică, 2009, nr. 3-4, p.141-152.
116. Păcurari O., Callo T., *Formarea profesională continuă. Ghid metodologic*, Chișinău, 2003. 31 p.
117. Păun E., Potolea D., *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Polirom, 2002, 248 p.
118. Pânișoară G., Pânișoară I.O. *Motivarea eficientă*. Iași: Polirom, 2005. 295p.
119. Pânișoară I.O., *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Polirom, 2009. 332 p.
120. Pânișoară I.O., Iucu R., *Formarea personalului didactic – raport de cercetare*. București: Editura UMC, 2000.
121. Pâslaru V., *Reformarea sistemului educațional*. Institutul de Politici Puiblice, Chișinău: Arc, 2001.
122. Pâslaru Vl., *Reconceptualizarea formării personalului din învățământul preuniversitar*. În: Politici educaționale în domeniul formării continue a cadrelor didactice și managerial din învățământul preuniversitar. Chișinău: Centrul Educațional ProDidactica, 2003, p.8-17.
123. Pâslaru Vl., *Axiologia lumii contemporane și noua filosofie a educației*. În: Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare. Chișinău: Print-Caro, 2011, p. 14-22.
124. Pâslaru Vl., *Competența educațională – valoare, obiectiv și finalitate*. În: Didactica Pro..., 2011, nr.1, p.4-8.
125. Petrovici C., *Competențe profesionale ale învățătorului impuse de reforma învățământului pe plan european*, „Tradiții și inovații în școala mileniului III”, Iași: ASS, 2005.
126. Piaget J., *Nașterea inteligenței la copil*. București, 1997.
127. Pogolșa L., *Marketingul educațional – una din condițiile managementului de calitate a curriculumului*. În: Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării. Chișinău: Print Caro, 2011, p. 331-335.
128. Pogolșa L., *Teoria și praxiologia managementului curriculumului*. Chișinău: Lyceum, 2013. 368 p.
129. Pogolșa L., *Renovarea educației privind managementul curriculumului școlar*. În: Univers Pedagogic, 2010, nr.3, p. 3-14.
130. Popa V., *Dezvoltarea unității educaționale. Un model funcțional de asigurare a calității*. Chișinău: Arc, 2006.

131. Popovici F.G., *Determinații filosofice ale conceptului de libertate*.
<https://floringeorgepopovici.wordpress.com/2012/01/16/detrminatii>.
132. Popescu V., *Dimensiuni esențiale în științele educației*. București: Printech, 2003.
133. Poștan L., *Motivația învățării pe parcursul vieții: perspectivă andragogică*. În: *Studia Universitatis*, 2007, nr. 5, p. 269-272.
134. Poștan L., *Utilizarea standardelor ocupaționale la elaborarea programelor de formare profesională continuă*. În: *Studia Universitatis*, nr. 9, p. 231-235.
135. Radu I., *Introducere în psihologia contemporană*. Cluj: Sincron, 1991.
136. Radu Em., *Managementul resurselor umane*. București: Editura ASE, 2003, p. 57.
137. *Raport de activitate comun pentru anul 2010 al Consiliului și al Comisiei privind punerea în aplicare a programului „Educație și formare profesională 2010”*. Bruxelles: Consiliul Europei, 2010.
138. Roman I., *Pedagogia libertății*. În: *Romanian Journal of Education*, Volum 1, nr. 3-4, p. 85-92.
139. Rothbard M.N., *Etica libertății*. Partea a cincea: Spre o teorie a strategiei libertății.
mises.ro/75/
140. Schnell J.G., *Ghidul formatorului și al animatorului*. Chișinău: CEP USM, 2002. 260 p.
141. Solovei R., *Formarea continuă a cadrelor didactice în cheia conceptului Educație centrată pe cel ce învață*. În: *Dimensiuni ale educației centrate pe cel ce învață*. Materialele Conferinței Științifice „Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacității de inovare”, Chișinău, 2012, p.120-125.
142. Stan E., *Pedagogia postmodernă*. Iași: Institutul European, 2004. 157 p.
143. Stanciu Ș., *Managementul resurselor umane*. Comunicare. București, 2003.
144. *Standarde profesionale pentru profesia didactică*. București: Ministerul Educației Naționale, CNPP, 2000.
145. *Strategia europeană de cooperare în educație și formare*. Lisabona, 2000. www.tvet.ro/index.php/ro/educatie-si-formare-profesionala-in-europa
146. Suruceanu M., *Limbajul pedagogic ca instrument al activității profesionale*. În: *Univers Pedagogic*, 2009, nr. 3.
147. Sussman S.D.L., *Să acționăm inteligent. Management modern*. București: Polimarc, 1996.
148. Șleahtițchi M., *Omul modul – un deziderat al educației moderne*. În: *Personalitatea integrată – un deziderat al educației moderne*. Chișinău: Print-Caro, 2010, p. 13-17.

149. Șoitu L., *Dicționar Enciclopedic de educație a adulților*. Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 2011.
150. *Teoria expectanței*. www.scribd.com/management/Teoria-Expectantelor-Asteptarilor-v-74458pt.
151. Țvircun V., *Capacitatea dinamică a cadrului didactic și calitatea*. În: *Didactica Pro...* Revistă de teorie și practică educațională. Nr.4-5(50-51). Octombrie. Chișinău 2008.
152. Țvircun V., *Direcții tematice ale cercetării științifice în pedagogie (cazul Republicii Moldova)*. În: *Academos*. Nr. 3. Chișinău, 2016. p. 124-131.
153. Voiculescu F., *Analiza resurse-nevoi și managementul strategic în învățământ*. București: Aramis, 2004. 414 p.
154. Zamfir A., *Cercetări de marketing*. București: Fundația România de Măine, 1993.
155. Zlate M., *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Universitară, 2006. 455 p.

156. Altet M., *La formation professionnelle des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques*. Paris: PUF, 1994. 254 p.
157. Beau D., *La boîte à outils du formateur: 100 fiches pour animer vos formations*. Eyrolles, 2015.
158. Caspar P., *Éléments sur la formation continue des personnels enseignants de l'éducation nationale en France*. In: Bone, T.R. ; McCall, J. *Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead: Proceedings of a Conference held at Jordanhill College*. Glasgow, Jordanhill College of Education, 1991, p. 99-108.
159. *Changer la formation des enseignants, changer la conception même de la formation des enseignants*. În: *Cahiers pédagogiques pour France Stratégie*, 2016, p. 1-5.
160. Capra L., Arpin L., *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Cheneliere, 2007. 192 p.
161. Gaspar P., *Pratique de la formation des adultes*. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1976.
162. Diel P., *Education et reéducation*. Édition Payot, 1976. 317 p.
163. Gardner H., *Les Inteligences multiples*, Retz, Paris, 1996.
164. Hill E., O'Sullivan. *Marketing*. București: Antet, 1997. 351 p.
165. Houpert D., *En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles?* www.cahier-pedagogique.com/

166. Nisol F., *Des maitres pour l'annee 2000. Education-Formatin*. Bruxelles, 1990, nr. 277-218, p. 12-21.
167. Perron M., *Vers un continuum de formation des enseignants: éléments d'analyse*. Recherche et formation. Paris: INRP, 1991, nr. 10, p. 137152.
168. Perrenout Ph., *La formation des enseignants entre theorie et pratique*. Paris: L'Harmattan, 1994.
169. Perrenout Ph., *Competences, habitus et savoirs professionnels*. În: European journal of teacher education, 1994, nr. 17 (1-2), p. 45-48.
170. *Programme de formation continue. Annee scolaire 2016-2017*. EHB, IFFP, IUFPF. Lausanne, 2016. 131 p.
171. Roberts S.M., Pruitt E.L., *Les communautes d'apprentissage professionnelles*. Chenelier, 2009. 272 p.
172. Serreau Y., *Accompagner la personne en formation*. Dunod, 2013. 304 p.
173. Vaniscotte F., *La formation des enseignants en Europe*. Pédagogie: Revue de L'Université de Louvain la Neuve, nr. 6, 1993, p. 53-71.
174. Vroom V.H., MacCrimman K.R., *Toward a Stochastic Model of Managerial Careers*. În: Administrative Science Quarterly, 1968, vol. 13, nr. 1, p. 26-46.
175. Vandermeulen M., *Le marketing pedagogique comme strategie de brand content*. www.ecrirepourleweb.com/

176. Бокова Т.Н., *Особенности развития системы непрерывного образования в США в XX веке*. În: Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития, 2015, № 13, том 1, с. 320-323.
177. Бочарова Н.В., Иванова О.А., *Профессиональное развитие педагогов на основе социально-педагогического проектирования личностной самоорганизации*. În: непрерывное образование взрослых. Санкт-Петербург, 2015, с. 230-235.
178. Ванькина И.В., *Маркетинг образования*. Москва: Университетская книга, Логос, 2007. 336 с.
179. Варбан И., *Оценка и самооценка в контексте непрерывного образования*. În: Studia Universitatis, 2007, nr. 5, с. 273-275.
180. Галеева Р.Б., *Маркетинг в образовании*. În: Казанский педагогический журнал, 2005, № 5, с. 51-55.

181. Гвоздева Л.А., Колерова Е.В., *Педагогическая стратегия маркетингового подхода к образовательному процессу*. Москва: Из-во РГПУ им. «А.И. Герцена», 2012, с. 309-312.
182. Горшков М.К., Ключарев Г.А., *Непрерывное образование в контексте модернизации*. Москва: Российская Академия Наук, МОН РФ, 2011. 232 с.
183. Дмитриев Н.А., *Непрерывное образование как основа формирования региональной системы непрерывного профессионального образования*. Їп: Известия Тульского гос.ун-та, 2010, № 2, с. 467-472.
184. Дюргейм Э., *Социология образования*. Москва, ИНТОП, 1996. 80 с.
185. Зайцева О.В., *Непрерывное образование: основные понятия и определения*. Їп: Вестник Томского гос. пед. ун-та, 2009, № 7, с. 106-108.
186. Змеев С.И., *Технология обучения взрослых*. Москва: Академия, 2002. 128 с.
187. Касаткин С.Ф., *Педагогический анализ в образовании взрослых*. Їп: Непрерывное образование взрослых. Материалы Международного форума. Санкт-Петербург, 2015, с. 32-37.
188. Киселева О.И., *Педагогический маркетинг как инструмент повышения конкурентноспособности современного учителя*. Їп: Среднее профессиональное образование, 2009, № 9, с. 39-41.
189. *Концепция непрерывного образования*. Їп: Дополнительное профессиональное образование – основа непрерывного образования [//dpo24.ru/concept.html](http://dpo24.ru/concept.html)
190. Колерова Е.В., *Принципы педагогического маркетинга*. Їп: Ученые записки Курского гос. ун-та, 2013, № 3(27), том 2, с. 1-6.
191. Колесникова И.А., *Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования*. Їп: непрерывное образование: XXI век. 2013, вып. 1.
192. Котлер Ф., *Маркетинг в третьем тысячелетии*. Москва: АСТ, 2000.
193. Кулюткин Ю.Н., *Изменяющийся мир и образование взрослых*. В: Образование без границ, 2004.
194. Маслоу А., *Новые рубежи человеческой природы*. Москва: Смысл, 2011. 496 с.
195. Нейман С.Ю., Буренкова С.В., Груенко С.Е., *Перспективы развития системы непрерывного образования в новых социально-экономических условиях*. Омск: Омский гос.университет, 2015. 351 с.
196. *Непрерывное образование взрослых*. Материалы Международного форума. Санкт-Петербург, 2015. 360 с.

197. Рудик Г., Варбан И., *Непрерывное обучение в XXI веке*. În: Studia Universitatis, 2007, nr. 9, с.235-239.
198. Сергеева Н.Ю., *Арт-педагогика как ресурс гуманитаризации непрерывного образования*. În: Непрерывное образование: XXI век, 2014, nr. 2(6).
199. Трегубова Л.Б., *Маркетинг педагогических инноваций (опыт, проблемы, решения)*. În: Непрерывное образование взрослых. Материалы Международного форума. Санкт-Петербург, 2015, с. 244-251.
200. *Nevoile/trebuințele umane și resursele economice*. [www.creeaza.com/afaceri/economice / Nevoile – trebuințele – umane](http://www.creeaza.com/afaceri/economice/Nevoile-trebuințele-umane).
201. *Nevoile umane și clasificarea lor*. [https:// Joric 1. wordpress.com / 2011/05/30/4 – nevoile – umane](https://Joric1.wordpress.com/2011/05/30/4-nevoile-umane).
202. *Nevoile sunt cerințe necesare vieții*. [latruflenoir. blogspot.md](http://latruflenoir.blogspot.md)
203. *Nevoile umane*. referate. [blogspot md./2013/02/ nevoile umane.html](http://blogspot.md/2013/02/nevoile-umane.html).
204. *Nevoi emoționale ale ființei umane* [www minuneica. eu. / tony – rolbins – cele 6 – nevoi – emoționale](http://www.minuneica.eu/).
205. Якимов В.Н., *Непрерывное образование – всеобщий закон развития современной цивилизации*. [www.mosgu.ru /nauchnaya/publications /professor.ru /Iakimov/](http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/professor.ru/Iakimov/)

Testul inițial cu alegere multiplă

Alegeți varianta potrivită, în accepția dvs.

1. În ce măsură schimbul de experiență vă motivează în promovarea la grad didactic:

- a) mare
- b) medie
- c) mică

2. La câte activități de formare continuă ați participat în ultimii 3-5 ani:

- a) mai mult de una pe an
- b) câte una pe an
- c) mai puțin de una pe an

3. Care aspecte au fost clarificate foarte bine la întrunirile metodice la care ați participat în ultimul timp:

- a) pedagogia colaborării
- b) metodologii active de predare-învățare
- c) specificul învățării eficiente

4. Care este motivul principal al participării dvs. la cursurile de perfecționare:

- a) promovarea la grad
- b) cunoaștere mai bună
- c) problemele în predare

5. De ce ordin sunt achizițiile dvs. cele mai importante în cadrul diverselor activități de formare continuă.

- a) cognitive
- b) metodice
- c) psiho-pedagogice

6. Care sunt factorii interni ce v-au determinat să participați la o activitate de formare continuă:

- a) ambiția eului profesional
- b) dorința de a fi mai bun în profesie
- c) curiozitatea profesională

7. Care sunt factorii externi ce v-au determinat să participați la o activitate de formare continuă:

- a) neacceptarea aprecierii date activității de către factorii de decizie
- b) decizia conducerii instituției de învățământ
- c) rămânerea în urma schimbărilor

8. Ce aspirații aveți în raport cu activitatea de formare continuă:

- a) a reuși o promovare
- b) a „întrece” pe cineva
- c) a fi mai pregătit în profesie

9. Când a apărut „punctul critic” în activitatea dvs. profesională și ați simțit mai acut necesitatea dezvoltării profesionale:

- a) când nu am reușit să promovez
- b) când nu am putut realiza o lecție deschisă de succes
- c) când a apărut problema profesionalismului meu

10. Cum credeți, care este cea mai importantă caracteristică a reușitei profesionale:

- a) responsabilitatea
- b) asiduitatea
- c) siguranța

PROBA EXPERIMENTALĂ DE FORMARE (A)

Formulați răspunsuri desfășurate la următoarele întrebări.

1. *La ce activități de formare continuă ați participat înainte de obținerea gradului _____ (precizați gradul didactic)*

- cursuri de perfecționare într-o instituție specializată
- stagii de scurtă (medie) durată
- întruniri metodologice
- seminare
- laboratoare de creație
- schimb de experiență
- lecții-model etc.

Descrieți în linii generale:

- beneficiile avute
- perspectivele deschise
- problemele rămase nerezolvate

2. *La ce activități de formare continuă ați participat după obținerea gradului didactic _____ (precizați gradul)*

Descrieți unde, ce, cât timp, care a fost tematica, cum apreciați pentru sine activitatea respectivă.

3. *Constatați dacă proiectați obținerea următorului grad didactic _____ (precizați care) și descrieți în 2-3 enunțuri motivul principal.*

4. Precizați, în opinia dvs., dacă activitatea de formare continuă oferă un ajutor considerabil cadrelor didactice sau este, pur și simplu, o rutină.

5. Cum poate fi organizată formarea continuă, după părerea dvs., la locul de muncă.

6. Care este atitudinea dvs. față de autoformare prin:

- lecturi ale literaturii de specialitate
- vizionarea unor activități educaționale înscrise
- asistarea la lecțiile colegilor experimentați
- abonarea la reviste de specialitate care reflectă destul de pragmatic activitățile educaționale
- adresarea întrebărilor on-line pentru specialiștii în domeniu etc.

7. Cel mai bine redă specificul activității respective, în opinia mea, noțiunea de:

- formare continuă
- învățământ continuu
- dezvoltare profesională
- educație permanentă
- învățare pe parcursul vieții
- educația adulților
- educație continuă

Argumentați alegerea dvs.

PROBA EXPERIMENTALĂ DE FORMARE (B)

APRECIEREA RECIPROCĂ

Examinați răspunsurile colegului. Notați cu un punctaj de la 1 la 10 răspunsurile. Comentați aprecierea dată.

Eu particip la activități de formare continuă, deoarece (bifați alegerea făcută):

<i>răspuns</i>	<i>alegere</i>	<i>aprecierea</i>
1. vreau să-mi ridic calificarea profesională		
2. îmi place să particip la activități colective		
3. vreau să-mi demonstrez „talentele”		
4. doresc să cunosc ultimele schimbări în domeniu		
5. doresc să constat nivelul la care sunt		
6. am plăcere de la faptul că învăț		
7. doresc să aduc și eu unele contribuții în procesul de formare continuă		
8. să fac cunoștință cu persoane cu experiență în domeniu		
9. să cunosc noile tendințe în domeniul de activitate		
10. vreau să învăț, ca să nu mă „pierd în mulțime”		
11. vreau să fiu liber și independent în activitatea profesională		
12. trebuie să-mi realizez scopurile propuse		
13. doresc să-mi evidențiez individualitatea		
14. doresc să elaborez, să implementez ceva nou		
15. vreau să nu fiu în contradicție, în activitatea profesională, cu principiile mele de viață		
16. vreau să-mi schimb metodele de lucru		
17. doresc să pot să-mi planific cu minuțiozitate activitatea mea profesională		
18. vreau să constat unde greșesc în activitatea profesională		
19. planific să-mi largesc cerul pasiunilor mele profesionale		
20. primesc o satisfacție morală și spirituală de la această activitate		

PROBA EXPERIMENTALĂ DE VALIDARE

Elaborați un proiect de dezvoltare profesională în baza reperelor de mai jos.

1. Obiectivul principal _____

2. Motivele _____

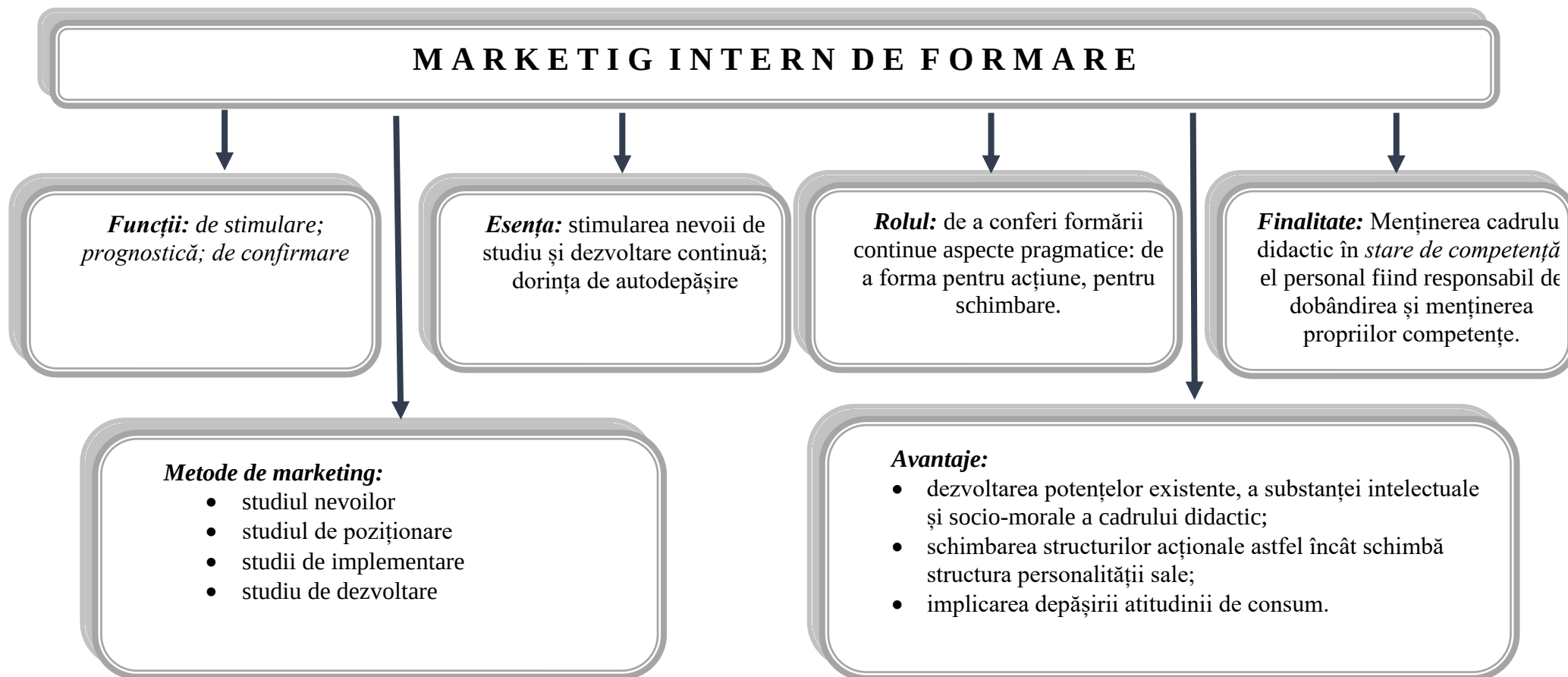
(un loc de muncă mai bun, completarea cunoștințelor, formarea competențelor, avansarea în carieră, interes financiar etc.)

3. Analiza nevoilor de dezvoltare profesională

4. Acțiunile întreprinse

5. Deadline _____

7. Acționează!



DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice.

Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Numele de familie, prenumele: Nagnibeda-Tverdohleb Tatiana

Semnătura:

Data: 19 noiembrie 2018

CURRICULUM VITAE



1. Informații personale	
Nume, prenume	Tatiana Nagnibeda-Tverdohleb
Adresa	Str. Studenților, 7/3, ap. 52, MD 2045, or. Chișinău, Republica Moldova
Telefoane	022 468909 / +373 69270921
E-mail	tnagnibeda@gmail.com
Naționalitate	moldoveancă
Data nașterii	23.08.1959
Sex	F
2. Experiența profesională	
Perioada	05.04.2017 – prezent
Funcția	Director al Instituției Publice Liceul Teoretic "Alexandru Ioan Cuza"
Perioada	03.01.2017 – 04.04.2017
Funcția	Director adjunct al Instituției Publice Liceul Teoretic "Alexandru Ioan Cuza"
Numele și adresa angajatorului	Instituția Publică Liceul Teoretic "Alexandru Ioan Cuza", str. Poștei 44, or. Chișinău
Perioada	23.11.2006 – 02.01.2017
Funcția	Director General al Direcției Generale Educație, Tineret și Sport a Consiliului Municipal Chișinău, conform Deciziei nr. 59/2 a Consiliului Municipal Chișinău din 23 noiembrie 2006
Numele și adresa angajatorului	Direcția Generală Educație, Tineret și Sport, str. Mitropolitul Dosoftei 99, or. Chișinău
Perioada	1994 - 2006
Funcția	Director la Școala Medie nr. 20, actualmente IPLT "Alexandru Ioan Cuza", conform Ordinului nr. 480-A din 04.07.1994 al DGÎ
Numele și adresa angajatorului	IPLT "Alexandru Ioan Cuza", str. Poștei 44, or. Chișinău
Perioada	1992 - 1994
Funcția	Director adjunct la Gimnaziul Nr. 1, actualmente IPLT "Principesa N. Dadiani", conform Ordinului nr. 61 din 28.09.1992 și Ordinul DGÎ nr. 1226-A din 28.09.1992
Numele și adresa angajatorului	IPLT "Principesa N. Dadiani", str. Calea Ieșilor 21, or. Chișinău

Perioada	1982 - 1992
Activități și responsabilități principale	Profesor de istorie în Școala Medie nr. 22 mun. Chișinău (reorganizată în Gimnaziul Nr. 1 conform Ordinului nr. 55 din 01.09.1991)
Numele și adresa angajatorului	IPLT “Principesa N. Dadiani”, str. Calea Ieșilor 21, or. Chișinău
3. Educație și formare	
2015 - prezent	Membru al Consiliului Național de Curriculă; Membru a Colegiului Ministerului Educației conform Hotărârei de Guvern nr. 676 din 28.09.2015
Iunie 2015	Certificat “Probleme actuale ale legislației muncii din Republica Moldova în prezent și în contextual modificărilor legislative preconizate în anul 2015” AXA Management Consulting
2014 – 2015	Certificat nr. 3182/15 din 21.05.2015 de participare în cadrul proiectului „Proiectarea strategică și operațională a dezvoltării învățământului la nivel local”
04 – 06 februarie 2014	Certificat de dezvoltare profesională, Academia de Administrare Publică de pe lângă Președintele Republicii Moldova: “Managementul performanței”
2012 – 2013	Diplomă de recalificare profesională, specialitatea Management Educațional, Universitatea de Stat.
20 – 24 februarie 2012	Academia de Administrare Publică de pe lângă Președintele Republicii Moldova, cursul de dezvoltare profesională: “Management și planificare strategică”
28 noiembrie – 02 decembrie 2011	Ministerul Educației, Laboratorul Republican al profesorilor de limbă și literatură română „Comuni-care. Interpretare. Performanță didactică”.
2009-2011	Diploma de master, specialitatea Master în Științe ale Educației, UPS “Ion Creangă”
1977 - 1982	Studentă la Institutul Pedagogic ”Ion Creangă”, facultatea Istorie și științe socio-umane și Metodica lucrului educativ
4. Competențe personale	
Limba maternă	Română
Limbi străine cunoscute	Rusă, franceză
5. Competențe și abilități sociale	
Spirit de echipă, bun negociator, capacități excelente de comunicare, punctualitate, dinamism, flexibilitate, adaptabilitate la diverse medii sociale	
6. Competențe și aptitudini organizatorice	
- Bun organizator, spirit de echipă, motivarea personalului, coordonarea procesului instructiv-educativ, dezvoltarea bazei materiale, preocupări privind formarea profesională a profesorilor, spirit de inițiativă, capacitate de instruire și cercetare; - Membru al comisiilor municipal de atestare a cadrelor didactice și de conducere; - Îndrumător al practicii pedagogice pentru studenții de la instituțiile superioare de învățământ la nivel de municipiu;	

- Coordonator în organizarea și desfășurarea diferitor seminare la nivel municipal. Realizarea planurilor de activitate anuale în cadrul municipiului Chișinău 2006 – 2016; - Competențe de evaluare, revizuire și asigurare a calității de marketing, programelor și a strategiilor de formare, al formării cadrelor didactice și managerilor din sistemul de învățământ preuniversitar.
7. Competențe și aptitudini tehnice
Operarea cu mijloace moderne de învățământ: videoproiector, dvd, aparat foto, mijloace de învățământ specific domeniul de pregătire.
8. Competențe și aptitudini de utilizare a calculatorului
Competențe de utilizare a calculatorului. Operarea programelor Word, Power Point, în cadrul orelor predate, a conferințelor, seminarelor și altor activități.
9. Publicații
1. Curriculum național. Program pentru învățământul liceal. Științe socio- umane, 1999. 2. Curriculum national. Ghid metodologic de implementare pentru învățământul liceal. Științe socio-umane, 2000. 3. Manualul de istorie a românilor, epoca contemporană, cl. a IX-a, ed. Știința, 2003. 4. Manualul de istorie pentru cl. a IV-a, ed. Univers Pedagogic, 2006. 5. Ghid de implementare a curriculum-ului de istorie în învățământul liceal, 2006. 6. Manualul de istorie pentru clasa a XI-a, epoca modernă, ed. Cartdidact, 2007. 7. Programa pentru examenul de Bacalaureat, Istorie, sesiunea, 2005, 2006, 2007, 2008. 8. Istoria, Sugestii pentru examenul de absolvire, IX, ed. Liceum 2012. 9. Istoria, Sugestii pentru examenul de BAC, ed. Liceum 2012. 10. Caietul elevului, Istoria românilor și universală cl.V-a, 2012. 11. Caiet pentru studierea istoriei universale și a românilor, clasa a VI-a, ed. Cartdidact, 2013. 12. Caiet de lucrări practice la istorie, cl. IX-a, 2017. 13. <i>Formarea culturii toleranței în cadrul activităților educaționale</i>. Istanbul: Clubul internațional pedagogic al DÎ din capitalele europene, 2009, p. 38 14. <i>Marketingul intern ca o condiție de dezvoltare a procesului de formare continuă a cadrelor didactice</i>. Chișinău: IȘE 2016, p. 292-294. 15. <i>Nevoile de profesionalizare ale catedrelor didactice corelate cu procesul de formare continuă</i>. Revistă de științe socio-umane, 2016, nr.3 (34) , p. 4-9.
10. Distincții
1. Medalia "Alexei Mateevici" nr. 28 din 16.03.2008 2. Medalia "Cuvioasa Parascheva" din 19.05.2008 3. Medalie Jubiliară "200 ani de la nașterea lui T.G.Șevcenco" nr. 300 din noiembrie 2011 4. Medalia "Meritul civic" nr. 03179 5. Medalie Jubiliară "Eparhia Chișinăului – 200 ani" din 21.08/03.09.2013 6. Ordinul "Meritul Bisericesc" gr. III din 01.09.2014