

**UNIVERSITATEA „BABE -BOLYAI” CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE I TIIN E ALE EDUCA I EI
CATEDRA DE TIIN E ALE EDUCA I EI**

**MENTORATUL-MODALITATE DE PREG TIRE I INTEGRARE
PROFESIONAL A VIITOARELOR CADRE DIDACTICE
-rezumatul tezei de doctorat-**

Coordonator tiin ific:

Prof. univ. dr. Miron Ionescu

Doctorand:

Mariana Datcu (Cra ovan)

2011

CUPRINS

Introducere

SEC IUNEA I

CAPITOLUL I. Fundamente teoretice. Pregătirea inițială a cadrelor didactice și activitatea de mentorat

I.1 Profesia didactică și specificul acesteia

I.1.1. Direcții și strategii europene ce vizează educarea cadrelor didactice, reflectate în diverse documente

I.1.2. Principii și competențe cheie în pregătirea inițială a cadrelor didactice

I.1.3. O radiografie a profesiei didactice

I.1.3.1. Elemente de structură și dinamice ale corpului profesoral

I.1.3.2. Profilul de vârstă, gen, condiții de muncă, nivel de calificare

I.1.4. Elemente caracteristice profesiei didactice

I.1.5. Complexitatea profesiei didactice: noi roluri și competențe

I.1.5.1. Statutul profesional al cadrelor didactice

I.1.5.2. Roluri și competențe specifice profesiei didactice

I.1.5.3. Standardele pentru profesia didactică

I.1.5.4. Dezvoltarea profesională continuă

I.6. Etape în cariera didactică; Cariera didactică, o carieră statică sau dinamică?

Capitolul II. Pregătirea inițială a cadrelor didactice-etapă majoră în procesul de dezvoltare profesională continuă

II.1. Pregătirea inițială pentru profesia didactică în universitățile din România

II.2. Pregătirea inițială a cadrelor didactice-repere generale

II.3. Paradigme ale pregătirii viitoarelor cadre didactice

II.4. Parteneriatul educațional în cadrul activităților de pregătire practică a viitoarelor cadre didactice

II.5. A învăța despre predare și a predă despre predare

II.6. Debutul profesional în cariera didactică

Capitolul III. Mentoratul și problematica sa actuală

III.1. Conceptul de mentorat

III.2. Delimitări conceptuale

III.3. Funcțiile mentoratului

III.4. Tipuri de mentorat

III.5. Mentoratul și etapele de dezvoltare personală și profesională

III.6. Calitățile mentorului

III.7. Stadii de dezvoltare a relației de mentorat

III.8. Beneficii și limite ale relației de mentorat

III.9. Mentoratul în etapa pregătirii inițiale a viitoarelor cadre didactice

III.10. Perioada de inducere/stagiatură

III.11. Sugestii pentru un program de mentorat pentru stagiatură

SEC IUNEA A II-A EXPERIMENTUL ÎNTREPRINS

CAPITOLUL IV. ETAPA CONSTATATIVĂ A INVESTIGAȚIEI EXPERIMENTALE

IV.1. Obiectivele cercetării constatative

IV.2. Eșantionul de subiecți al etapei constatative

IV.3. Metodologia investigației constatative

IV.3.1. Eșantionul de conținut al investigației constatative

IV.3.2. Metodele și instrumentele cercetării

IV.4. Rezultate ale investigației constatative

IV.4.1. Date privind opiniile cadrelor didactice din colile de aplicație, ce îndrumă practica pedagogică a studenților, asupra elementelor definitorii ce caracterizează activitățile de practică pedagogică eficiente

IV.4.2. Date privind opiniile studenților înscriși la cursurile departamentului de pregătire a personalului didactic despre caracteristicile unor activități de practică pedagogică eficiente

IV.4.3. Date comparative privind stilurile de intervenție și strategiile de formare utilizate de cadrele didactice ce coordonează practica pedagogică în colile de aplicație

IV.4.4. Date privind percepția cadrelor didactice cu maximum 3 ani vechime cu privire la impactul formării inițiale asupra carierei didactice și perioada debutului profesional

IV.5. Administrarea pre-testului

IV.6. Rezultatele pre-testului

CAPITOLUL V. EXPERIMENT PRIVIND OPTIMIZAREA ACTIVITĂȚILOR DE PREGĂTIRE PRACTICĂ A VIITOARELOR CADRE DIDACTICE PRINTR-UN PROGRAM DE MENTORAT

V.1. Precizări teoretice și metodologice pentru experimentul formativ

V.1.1. Premisele teoretice și finalități ale cercetării formative

V.1.2. Structurarea unui model experimental de pregătire practică a viitoarelor cadre didactice printr-un program de mentorat

V.2. Ipoteza, obiectivele și variabilele cercetării

V.3. Sistemul metodelor de cercetare utilizate

V.4. Prezentarea instrumentelor de cercetare

V.5. Alcătuirea eșantionului de subiecți

V.6. Structurarea eșantionului de conținut

V.7. Descrierea experimentului propriu-zis

V.7.1. Calendarul de desfășurare a experimentului

V.7.2. Programul de formare al mentorilor

V.7.3. Ghid de practică pentru studenți

V.8. Analiza și interpretarea datelor obținute în experimentul formativ

V.8.1. Analiza fișelor de progres

V.8.1.1. Analiza fișelor de progres 1

V.8.1.2. Analiza fișelor de progres 2. Analiză comparativă a datelor obținute în fișele de progres 1 și 2

V.8.2. Analiza jurnalelor structurate

V.8.3. Analiza fișelor de observație

V.8.4. Analiza portofoliilor studenților

V.9.Rezultate ale post-testului

V.9.1. Date privind optimizarea rezultatelor obținute de către studenții practicanți în timpul activităților de practică pedagogică

V.9.2. Date privind opinia studenților asupra activității mentorilor și asupra activităților de practică per ansamblu

V.9.3.Date privind opinia cadrelor didactice mentori despre programul de mentorat și despre prestația și evoluția studenților practicanți

V.10. Rezultate ale etapei de testare la distanță /re-testare

V. 11. Convingerile cadrelor didactice debutante, ale directorilor de coli și cadrelor didactice cu experiență despre mentorat, debut profesional, formare continuă și integrare profesională

CONCLUZII

BIBLIOGRAFIE

ANEXE



REZUMATUL LUCRĂRII

CUVINTE CHEIE: mentor, persoană mentorată, pregătire inițială, dezvoltare profesională continuă, profesia didactică, parteneriat, debut profesional.

ARGUMENT

Cuvintele schimbare, dinamic, provocări sunt caracteristice societății contemporane. Ca subsistem al sistemului social, și sistemul educațional resimte din plin această dinamică. Școala este și ea în plin proces de reformă și inovare, atât în ceea ce privește curriculum-ul, cât și modalitățile de evaluare, strategiile didactice și resursele umane implicate. Din punctul nostru de vedere, cea mai importantă variabilă de care depinde implicit și succesul reformelor educaționale este corpul profesoral.

Profesia didactică este una din cele mai complexe profesii, iar cerințele față de cadrele didactice sunt și ele variate și provocatoare. Schimbările de natură economică, socială, politică și culturală au un impact direct asupra colii și asupra rolurilor cadrelor didactice. Cadrele didactice sunt nevoite să și asume roluri din ce în ce mai complexe și mai variate, să lucreze cu elevi cu nevoi de învățare diferite, cu nivele culturale diferite, cu potențialități de învățare diferite.

Lipsa cadrelor didactice calificate, scăderea statutului acestei profesii în rândul tinerilor, criticile aduse instituțiilor de formare a cadrelor didactice, atractivitatea crescută a altor domenii de activitate, lipsa de selecție la nivelul profesiei didactice, lipsa unei susineri și a unui suport la debutul în profesie, plecarea din sistem doar după câțiva ani de activitate, sunt aspecte ce conduc imperativ la nevoia de regândire a sistemelor de formare ale cadrelor didactice.

Astfel, sistemele educaționale sunt în căutarea unor soluții de eficientizare și modernizare a colii și a educației, iar una din componentele ce trebuie avute în vedere este componenta ce vizează calitatea resurselor umane, respectiv cadrele didactice.

Mai mult ca oricând, profesia didactică trebuie să se caracterizeze prin flexibilitate, dinamism, receptivitate moderată la nouă și reflecție critică. Profesorul de azi nu mai este o persoană care le ține pe toate în specialitate sa, ci o persoană care trebuie să fie conștient că trebuie să se formeze continuu, să fie la curent și să integreze în activitatea didactică noile tehnologii de

informare și de comunicare, să reflecteze permanent asupra demersurilor și acțiunilor sale și să promoveze o învățare de calitate.

În lucrarea de față ne propunem să analizăm specificul profesiei didactice și să trecem apoi în revist două etape deosebit de importante în cariera didactică și anume pregătirea inițială și debutul profesional, încercând să identificăm prin mentorat o posibilă strategie de eficientizare a pregătirii și integrării profesionale a viitoarelor cadre didactice. Prin cercetarea realizată de noi, ne-am propus să oferim soluții concrete pentru optimizarea pregătirii inițiale a viitoarelor cadre didactice, printr-un program de mentorat.

CONSIDERAȚII ASUPRA CAPITOLELOR LUCRĂRII

Lucrarea este structurată pe cinci capitole, trei dintre ele tratează aspecte teoretice, iar ultimele două fac parte din demersul nostru experimental. În primul capitol am încercat să conturăm specificul profesiei didactice, analizând problematica existentă, radiografiind principalele studii de cercetare și documente de politică educațională. Am realizat o radiografie a profesiei didactice, analizând structura, profilul de vârstă, gen, calificările și condițiile de muncă, oferind câteva date statistice cu interpretările aferente, a situației existente atât la nivel european, cât și național. Totodată am încercat să surprindem complexitatea profesiei didactice, noile roluri și competențe pe care cadrele didactice trebuie să și le asume și să și le formeze, să evidențiem statutul profesiei didactice și importanța standardelor pentru profesia didactică. Fiind o activitate dinamică, o activitate ce are drept finalitate îmbunătățirea rezultatelor elevilor printr-o activitate eficientă de învățare, am abordat problematica dezvoltării profesionale continue și cum se regsește ea de-a lungul etapelor de dezvoltare a carierei didactice.

Pentru a înțelege mai bine profesia didactică și oamenii care lucrează în sistemele de învățământ, am încercat să reliefăm câteva caracteristici ale acesteia, fără a avea însă pretenția de a le epuiza în totalitate:

- Este o profesie ce presupune multiple și variate relații interumane, și poate, tocmai de aceea, are o încredere subiectiv mare. Este profesia în care cuvintele cheie sunt relație și comunicare;
- Presupune o responsabilitate majoră, coala marcând viitorul copiilor, și fiind un factor ce contribuie la valoarea unei societăți, din punct de vedere al resurselor umane pe care le „produce”.

- Este singura profesie în care te întorci în același loc de unde ai plecat, dar într-o ipostază diferită : schimbi rolul de elev cu cel de profesor. Tocmai de aceea unele studii au reliefat ideea conform căreia experiențele trăite în calitate de elev ne marchează profund viața, iar modul în care vom fi ca viitori profesori este strâns legat de modul în care am „trăit” viața de elev, tinzând foarte mult să reproducem anumite comportamente și atitudini ale celor care ne-au educat și format.

- În toate sistemele de învățământ numărul cadrelor didactice este mare, acest fapt implicând cheltuieli foarte mari și un sistem complex de conducere și monitorizare.

- Este o profesie relativ stabilă, cu reguli clare și relativ inflexibilă. Cadrele didactice nu părăsesc sistemul după o anumită vârstă (în jur de 35-40 de ani), iar în sistemul de învățământ predau foarte greu persoane care vin din alte profesii. Pe de altă parte este o profesie în care locurile de muncă sunt relativ sigure, excepție făcând binecunoscutele situații de criză economică în care se impun măsururi de reducere de personal sau reduceri salariale.

- Este o profesie foarte solicitantă din punct de vedere al consumului nervos. Interacțiunea cu diferite tipuri de situații educaționale, diversitatea și ineditul acestora, interacțiunea cu zeci sau chiar sute de elevi și părinți, confruntarea cu probleme și situații diverse ce necesită rezolvare imediată, atrag după sine o implicare mare din partea cadrului didactic, atât la nivel cognitiv, cât și afectiv.

- Este o activitate în care cadrul didactic are o putere de decizie relativ mare, o libertate mare la clasă. Deși curriculum-ul ce urmează să fie învățat este relativ clar stipulat în documente cu caracter reglator, libertatea cadrului didactic se poate manifesta în modul cum selectează conținuturile, cum le prelucrează, în modul în care alege strategiile didactice.

- Deși este o profesie cu o puternică expunere în fața altora, cadrul didactic este o persoană relativ solitară. Lucrează într-un spațiu închis, o sală de clasă, la îndemână privirile colegilor și directorilor.

- Este o profesie în care rutina își poate face foarte ușor loc, aceștia asociindu-se foarte ușor și sentimente ca cele de automatism, autosatisfacție induse (sunt un cadru didactic bun, elevii sunt riști, elevii nu învață).

Datorită naturii și complexității sale, profesia didactică este una din cele mai frumoase profesii, atât solicitantă, dar și aducătoare de satisfacții profesionale, ce necesită implicare, dăruire și responsabilitate.

Capitolul II—*Pregătirea inițială a cadrelor didactice-etapă majoră în procesul de dezvoltare profesională continuă*, analizează pregătirea inițială a cadrelor didactice, pornind de la

următorii indicatori: durata studiilor, instituții responsabile cu pregătirea, curricula, criteriile de selecție și de finalizare a studiilor în astfel de programe. Am făcut și o trecere în revistă a principalelor paradigme ale educației cadrelor didactice (paradigma tradiționalistă a meseriei, paradigma behavioristă, paradigma personalizată și paradigma centrată pe cercetare), deoarece acestea pot oferi sugestii de elaborare a principalelor programe de mentorat. Analiza sistemului de pregătire a cadrelor didactice este completată de analiza sistemului de pregătire a cadrelor didactice în universitățile din România, fiind urmat de analiza pregătirii practice, dar și de specialitate și psihopedagogice. Am ales să abordez și problematica debutului profesional și a debutantului, deoarece problematica mentoratului analizat în subcapitolul următor și în partea de cercetare vizează această perioadă.

Pregătirea profesională inițială este primul pas în procesul de dezvoltare profesională continuă din orice domeniu. În domeniul educațional, pregătirea cadrelor didactice este relativ diferită de la o țară la alta, de la un sistem educațional la altul și chiar în cadrul aceleiași țări, în ceea ce privește: durata studiilor, nivelul de pregătire, curricula, strategiile didactice, modalitățile de evaluare, criteriile de acces și de finalizare a studiilor etc.

A învăța să predai, a te pregăti pentru a deveni cadru didactic este un proces *complex*, datorită varietății de informații, competențe și abilități ce trebuie asimilate și formate, *personal*, depinzând de experiențele de învățare anterioare ale studenților, de concepțiile, preconcepțiile și credințele lor despre predare și învățare și *specific-contextual* (Hauge, 2000).

Documentele care reglementează cadrul legal pentru exercitarea profesiei didactice în România sunt Legea Învățământului și Statutul personalului didactic. Legea Învățământului și Statutul Cadrelor Didactice (*Legea 1/2011*), ca lege organică, reglementează organizarea și funcționarea sistemului național de învățământ. Aceste documente fac referiri la: structura învățământului preuniversitar, categoriile de personal didactic și auxiliar, curriculumul învățământului preuniversitar, evaluarea rezultatelor învățării, formarea inițială și continuă, cariera didactică, învățarea pe tot parcursul vieții și structura învățământului superior, cerințele de formare profesională, selecția și recrutarea personalului, formarea continuă și instituțiile autorizate să deruleze cursuri specifice activităților de formare continuă etc.

Pregătirea inițială a cadrelor didactice din România se realizează exclusiv în Universități, din anul universitar 2005-2006, Universitatea românească constituind, principala instituție de formare a profesorilor, atât pentru învățământul precolar/primar, cât și pentru cel gimnazial și liceal.

În concordanță cu noua Lege a Învățământului (1/2011), **formarea inițială pentru ocuparea funcțiilor didactice** din învățământul preuniversitar cuprinde:

- a) formarea inițială, teoretică, în specialitate, realizată prin universități, în cadrul unor programe potrivit legii;
- b) master didactic cu durată de doi ani;
- c) stagiul practic cu durată de un an școlar, realizat într-o unitate de învățământ, sub coordonarea unui profesor mentor.

Noul sistem de formare a cadrelor didactice este total diferit față de modelul folosit până la intrarea în vigoare a noii legi. Dacă până acum era utilizat un model concurent, în care pregătirea metodică și psihopedagogică se realiza alternativ cu pregătirea de specialitate, din anul 2014-2015, absolvenții oricărei universități vor trebui să opteze pentru un master didactic și pentru un an de stagiul de practică dacă vor dori să se angajeze în învățământ. Pregătirea necesară pentru a deveni cadru didactic va fi de 6 ani, perioadă destul de lungă și un posibil impediment pentru cei ar dori să îmbrățișeze profesia didactică. Din punctul nostru de vedere, se puteau îmbina modelele de formare existente în vechea și în noua lege a învățământului, prin pstrarea modelului concurent, urmat de un an sau doi de stagiul sub îndrumarea unui mentor.

Un aspect particular, intens dezbătut, este acela al ponderii diferitelor activități în cadrul etapei de formare inițială, și anume balanța dintre elementele formării bazate pe universitate și cele bazate pe școală, respectiv balanța dintre aspectele teoretice și cele practice. Această sarcină nu poate reveni în totalitate niciunei instituții de învățământ mai sus menționate, ci trebuie realizată în cadrul unui parteneriat autentic, cu responsabilități cunoscute, negociate și asumate de toate părțile implicate. Școala joacă un rol esențial în pregătirea practică a viitoarelor cadre didactice, iar universitatea este cea care coordonează aceste activități ce completează pregătirea de specialitate realizată prin curricula universitară.

Practica pedagogică îndeplinește sarcini pe care nici una din disciplinele de învățământ nu le posedă, și anume:

- Introduce studenții în atmosfera școlară, în ordinea, disciplina și programul școlar, învățându-i comportamentele ce nu pot fi întâlnite în afara colii.
- Îi pune pe studenți în situații didactice-educative, prilejuindu-le exercițiul trecerii de la teorie la aplicarea ei, de la cunoștințele învățate pentru sine la transmiterea lor, de la cunoștințele didactice și psihologice la deprinderi de organizare a activităților școlare.

Capitolul III este o introducere în problematica complexă și încă neexplorată suficient a mentoratului. Am încercat să inventariem cele mai importante aspecte ale acestei problematice, îmbinând aspectele teoretice cu sugestii și exemple concrete. Am încercat o definiție a conceptului, cu relevarea notelor sale definitorii, o trecere în revistă a funcțiilor, tipurilor de mentorat, a etapelor de dezvoltare în cadrul unei astfel de relații și am încercat să concretizăm principiile mentoratului în programe și activități atât pentru perioada de pregătire inițială, cât și pentru cea de inducere.

În educație, mentoratul este un subiect atent dezbătut și analizat, lucru reflectat și în vasta literatură de specialitate străină, care abordează această problematică. Așa cum spuneam, termenul a fost folosit mai întâi în domeniul economic și a fost preluat și în domeniul educațional începând cu anii 80, cu scopul de a îmbunătăți calitatea actului educațional, mai exact fiind o soluție de reformare a profesiei didactice și a educării viitoarelor cadre didactice. Confruntându-se cu o rată foarte mare de cadre didactice ce părăsesc profesia în primii ani de activitate, și cu un nivel nu tocmai corespunzător de pregătire al acestora, specialiștii americani au introdus mentoratul în programele de inducere, pentru primii ani de activitate, facilitând trecerea de la pregătirea inițială la formarea profesională continuă, iar mai apoi a fost utilizat în cadrul pregătirii inițiale, mai ales în componenta practică, realizată în coli, sub coordonarea unor cadre didactice cu experiență.

În sistemul românesc de învățământ nu au existat programe de mentorat formale până la reglementările aduse de noua *Legea Învățământului* (1/2011), nici la nivelul pregătirii inițiale, nici la nivelul perioadei debutului profesional. Eforturi sporadice de a realiza această îndrumare au existat, dar ele sunt nesistematice, neorganizate, iar mentorii nu au beneficiat de o formare specială în acest sens.

Din fericire, conform noii *Legi a Învățământului*, vom putea vorbi din anul 2014-2015 de mentorat în forma sa formală, instituționalizată, atât în perioada pregătirii practice din timpul masterului didactic, dar și în perioada de 1 an de stagiu într-o școală sub îndrumarea unui profesor mentor.

Partea a doua a lucrării, cea experimentală, pornește de la ideile și direcțiile conturate în prima parte, cea teoretică. Am încercat să asigurăm o concordanță între partea teoretică și cea practică a lucrării. Ne-am propus o cercetare de tip acțiune, în care am realizat un demers investigativ structurat și de durată.

Cercetarea constatativă este prezentată în **Capitolul IV** și este alcătuită, de fapt, din două sub-cercetări complementare. Prima cercetare pe care am realizat-o are în vedere explorarea unor posibilități de îmbunătățire și optimizare a activităților de practică pedagogică ale studenților, care se pregătesc să devină cadre didactice. Am propus o cercetare ce vizează eficientizarea unor activități de practică pedagogică prin experimentarea unor noi modele de acțiune.

Cea de-a doua micro-cercetare vizează perioada pregătirii inițiale pentru profesia didactică și perioada debutului profesional, prin aceasta încercând să aflăm cum apreciază cadrele didactice cu maxim trei ani vechime calitatea pregătirii inițiale de care au beneficiat, cât le-a fost de folos în primii ani de activitate și care au fost principalele dificultăți cu care s-au confruntat în primii ani de activitate.

Scopul experimentului constatativ a fost acela de a contura situația manifestă, în cadrul activităților de practică pedagogică, la nivelul procesului de formare practică a viitoarelor cadre didactice, prin asimilarea opiniilor principalilor actanți implicați, cadre didactice-mentori și studenți practicanți. Pentru a realiza obiectivele cercetării, am conceput două chestionare, unul pentru cadrele didactice mentori și altul pentru studenții practicanți, ce s-au focalizat pe aspecte ce țin de practica pedagogică, coala de aplicație și colaborarea cu universitatea pe de-o parte, iar pe de altă parte am încercat să elaborăm în final o evaluare a mediului de pregătire practică.

Eșantionul de subiecți utilizat în studiul constatativ a fost alcătuit din 122 de cadre didactice din colile de aplicație din Timișoara care au îndrumat practica pedagogică a studenților și 369 de studenți practicanți, înscriși la cursurile Departamentului de Pregătire a Personalului Didactic din cadrul Universității de Vest din Timișoara, din anul III de studiu la diferite specializări.

În etapa constatativă a experimentului, am optat pentru o eșantionare a subiecților bazându-ne pe o metodologie combinată, folosind atât eșantionarea aleatorie, cât și o selectare rațională a subiecților prin stratificarea populației, pentru a spori gradul de reprezentativitate al eșantionului.

Eșantionul de cadre didactice ce a coordonat practica pedagogică a studenților din anul III este alcătuit din 122 de cadre didactice, de diferite specializări. Dintre acestea, 14,75% sunt de sex masculin, iar 85,24% sunt cadre didactice de sex feminin. 16,39% au gradul didactic II, iar 83,60% au gradul didactic I și 3,27% au obținut titlul de doctor. În ceea ce privește vârsta, media de vârstă este de 46,45 ani, cel mai tânăr cadru didactic intervievat având 30 de ani, iar cel mai în vârstă avea 63 de ani. În ceea ce privește vechimea în învățământ, media este de 25,45 ani vechime, vechimea cea mai mică fiind de 8 ani, iar vechimea cea mai mare de 38 de ani.

Eantionul de studenți cuprinde un număr de 369 de studenți, din anul III, de la diferite facultăți și specializări din cadrul Universității de Vest din Timișoara. Media de vârstă a studenților este de 21,96 ani, vârsta cea mai mică este de 21 de ani, iar cel mai în vârstă student care a participat la cercetare are 37 de ani. Din totalul de 369 de subiecți, 15,44% sunt de sex masculin, iar 84,55% sunt de sex feminin.

Prin demersul constatativ pe care l-am avut în vedere, am dorit să surprindem următoarele aspecte:

- Evaluarea eficienței dimensiunii practice a formării viitoarelor cadre didactice, prin analiza activităților de practică pedagogică desfășurate și identificarea unor modalități de optimizare a acestora, din perspectiva studenților practicanți și cadrelor didactice-mentori, implică în procesul de formare.
- Identificarea nevoilor de formare și caracteristicilor ce conturează profilul unui mentor eficient, care îndrumă pregătirea practică a studenților practicanți în colile de aplicație.
- Evaluarea stilurilor de intervenție (și implicite a strategiilor de formare) utilizate de mentori și a modalităților de optimizare, din perspectiva studenților practicanți și a mentorilor implică în activitățile de practică pedagogică.

Elementele care conferă eficiență activităților de practică pedagogică, din perspectiva celor doi actanți sunt următoarele:

- Pentru mentori: Buna pregătire teoretică și practică a studenților (rang I), organizare eficientă a programului de desfășurare a practicii pedagogice (rang II), calitatea pregătirii mentorului (rang III) și analiza activităților desfășurate (rang IV);
- Pentru studenții practicanți: colaborarea optimă student-mentor, sprijin necondiționat al acestuia din urmă (rang I), interesul pentru propria formare (rang II), program de practică clar stabilit (rang III) și pregătirea de specialitate, metodică și psihopedagogică a mentorului (rang IV).

Elementele cele mai importante ale colii de aplicație sunt:

- Mentorul (4,46), elevii (3,10), dotarea materială a colii (2,86), personalul cu funcții de conducere (2,45) și cadrele didactice din coală (2,10)- din punctul de vedere al studenților practicanți;
- Mentorul (4,45), elevii (2,80), cadrele didactice din coală (2,73), dotarea materială a colii (2,63), personalul cu funcții de conducere (2,36) și - din punctul de vedere al mentorilor;

Elementele ce definesc un mentor eficient din perspectiva studenților și a mentorilor sunt:

- Buna pregătire din punct de vedere științific, metodic și psihopedagogic (27%), experiența profesională bogată (21%), bun organizator (13%), abilități de comunicare în relația cu adulții (9%), empatia (9%), creativitatea (7%)-din perspectiva mentorilor;
- Pregătirea temeinică, abilitățile de comunicare, specificarea clară a sarcinilor, oferirea de ajutor sunt calități absolut indispensabile pentru mentor din perspectiva studenților practicanți;

Elementele indezirabile din conduita mentorului au fost surprinse astfel: mentorii nu apreciază lipsa de implicare (36%), rigiditatea (29%), superficialitatea (15%), plafonarea/autosuficiența (8%), subiectivitatea în evaluare (7%) și lipsa tactului pedagogic (5%); studenții nu și-ar dori ca mentorul lor: să nu fie un comunicator bun, să aibă așteptări prea mari de la studenți, să impună anumite moduri de predare și să aibă o autoritate exagerată.

Aspectele ce ar trebui îmbunătățite în ceea ce privește activitatea coordonatorului de practică din partea universității, sunt următoarele:

- Optimizarea timpului alocat discuțiilor, analizelor, feed-backului (21%), evaluarea studenților (15%), familiarizarea cu specificul profesiei didactice (15%) și exprimarea așteptărilor (9%)- din perspectiva mentorului;
- Disponibilitatea de a oferi suport, participarea la activități, susținerea morală a studenților, comunicarea cu studenții și identificarea clară a așteptărilor sunt punctele de vedere exprimate de studenți.

Referitor la aspectele pozitive și negative, ale activităților de practică pedagogică, mentorii au evidențiat următoarele:

- Baza materială a colii (21%), existența unor mentori cu experiență (18%), comunicarea bună cu studenții (16%), climat propice colaborării ((13%) și dorința de implicare a studenților (12%);
- Nivel necorespunzător de pregătire teoretică și metodică a studenților (36%), colaborarea insuficientă dintre coala de aplicație și universitate (27%), numărul insuficient de ore alocate practicii pedagogice (12%) și lipsa timpului pentru sesiunile de discuții, analize, gfeed-back (7%),

iar studenților practicanți:

- Interacțiunile bune cu elevii, acomodarea cu rolul de cadru didactic, exersarea predării și îndrumările oferite de cadrele didactice mentori;
- Perioada de timp prea scurt pentru a realiza toate categoriile de activități, suprapunerea orelor de la practică cu cele de la universitate, nivelul de pregătire al elevilor, lipsa de organizare la nivelul colii și slaba comunicare dintre coală și reprezentanții universității.

Pentru a surprinde elemente specifice stilurilor de intervenție și strategiilor de formare utilizate de cadrele didactice ce coordonează practica pedagogică în colile de aplicație, am utilizat modelul lui Daloz (1998), care pornește de la premisa că atunci când studenții vin la universitate, ei se află într-un mediu nou. Mentorii pot asigura *suport*, pot întări modul de a fi al studenților, pot *provoca* studenții pentru a se putea adapta optim la noul mediu și pot oferi *viziune* pentru studenți, pentru a-i ajuta să vadă de unde au plecat și unde se îndreaptă.

Există diferențe de percepție relativ mari în ceea ce privește tipul de îndrumare oferit de mentor din perspectiva mentorilor și a studenților. Mentorii s-au autoevaluat, de cele mai multe ori, pe partea superioară a scalei, apreciind cel mai mult oferirea suportului, iar la destul de mare diferență s-au situat dimensiunile provocare și viziune, cu o diferență a mediilor dintre ele de 0,02. Cealaltă apreciere, realizată de studenți, nu depășește o medie de 3,41, oarecum la mijlocul scalei de apreciere, aceștia afirmând și ei suportul mentorilor, dar într-o proporție mult mai mică, cu o medie de 3,41. Pe locul doi se află dimensiunea viziune, cu 3,13, iar pe ultimul loc, la o diferență de 0,15 se situează dimensiunea provocare.

În cadrul celei de-a doua cercetări, ce a vizat cadrele didactice cu maxim 3 ani vechime, ne-am propus să găsim răspunsuri la câteva întrebări: cum apreciază cadrele didactice perioada pregătirii inițiale, care au fost disciplinele parcurse în timpul pregătirii inițiale, care i-au ajutat în activitatea la clasă, de ce tip de suport beneficiază studenții și debutanții, de ce tip de suport au nevoie, dacă solicită ajutor atunci când simt că au nevoie, sunt colile pregătite, au planuri pentru o mai bună integrare profesională și personală a cadrelor didactice debutante, care este rolul universității în procesul pregătirii și asigurării unui suport pentru noile cadre didactice?

Această investigație a fost structurată sub forma unei anchete pe bază de chestionar în care au fost implicate 142 de cadre didactice din județele Timiș, Arad, Caraș-Severin și Mehedinți, de toate specialitățile.

Referitor la definirea elementelor forte și a aspectelor critice în sistemul de formare inițial, respondenții au oferit următoarele răspunsuri:

Punctele tari ale formării inițiale:

- Calitatea pregătirii cadrelor didactice din învățământul superior, atitudinea empatică și deschisă a acestora (26,76%);
- Multiple oportunități de a lucra ca voluntar în diferite organizații și coli, posibilitatea de a fi implicat în diverse activități, work-shopuri, proiecte, activități extracurriculare (7,74%).
- Practica pedagogică m-a ajutat foarte mult (5,63%);
- Pregătire de calitate, dar care nu a putut acoperi toate cerințele locului de muncă (4,92%);
- Calitatea pregătirii bună, dar la un nivel mult prea ridicat pentru ceea ce se face la clasă (2,81%).

Punctele slabe ale formării inițiale:

- Pregătire preponderent teoretică, stufoasă, nerelevantă pentru profesia actuală (21,83%):
 - multă pregătire teoretică, fără aplicabilitate în cele mai multe situații, puțin practică;
 - programa încărcată;
 - trebuie insistat mai mult pe practică, mai mult accent pe legăturile dintre noțiunile teoretice și cele practice;
 - pregătire pur teoretică, cu caracter general.

Lipsa de interes a cadrelor didactice, pregătire superficială a acestora, uneori chiar slabă pregătire. (8,45%).

S-a acordat mai puțin importanță disciplinelor de specialitate în detrimentul pregătirii pentru profesia didactică. (7,04%)

Reproșuri ce țin de activitățile de practică pedagogică (7,04%): orele de practică s-au desfășurat în același timp cu cele de curs, disciplinele teoretice nu au fost foarte relevante în raport cu realitatea educațională, nu am primit suport și informațiile necesare la practică, practica pedagogică nu a acoperit întreaga gamă de nevoi raportându-ne la activitățile din școală.

Calitatea scăzută a învățământului, devalorizarea diplomei, oricine poate să fie profesor în România. (4,22%)

Baza materială precară și metodele învechite din timpul formării inițiale (3,52%).

Datele referitoare la evaluarea disciplinelor parcurse în cadrul modulului pedagogic, înănd cont de utilitatea pe care au avut-o acestea în primul an de predare, pe primul loc s-a situat practica pedagogică, cu o medie de 3.42 (maxim 4.00), la destul de mare distanță de discipline precum

didactica specialității, teoria evaluării, teoria și metodologia instruirii. În susținerea celor menționate anterior, vin în afirmările cadrelor didactice, pe care le redăm în continuare.

- „Am învățat de la practică mai mult decât de la oricare alt curs sau seminar.”
- „Calitatea depinde foarte mult de școala în care ai făcut practică și de cadrul didactic la care am fost repartizată.”
- „Mi-a plăcut practica, dar mi se pare că am făcut aceleași lucruri, trebuiau să predau în același fel și nu prea aveam o libertate prea mare.”
- „Trebuie să predăm mai mult și nu să observăm atât.”
- „Practica mi-a oferit ocazia să văd dacă pot fi profesor”.
- „Coordonatorul de practică nu m-a asistat niciodată. Ne-a spus la ce școală să ne ducem și l-am mai văzut doar la colocviu.”

Perioada debutului profesional a fost analizată prin prisma problemelor cu care se confruntă cadrele didactice debutante, surselor de ajutor ale acestora, caracteristicilor în alegerea carierei didactice, cu scopul construirii unor strategii de facilitare a integrării profesionale și personale la noul loc de muncă, a cadrului didactic debutant.

Principalele probleme cu care se confruntă cadrele didactice debutante sunt: probleme de comportament ale elevilor, aspecte ce în vederea evaluării, realizarea documentelor, utilizarea strategiilor didactice, realizarea proiectelor, lipsa de încredere în forțele proprii, probleme legate de managementul clasei și de motivarea elevilor pentru învățare.

Persoanele la care apelează debutanții atunci când au nevoie de ajutor sunt: colegii cu experiență din școală (medie 3.00 din 4.00), directorul școlii (2,66), șeful de catedră (2,59), alte cadre didactice debutante (2,37) sau prieteni din afara școlii (2,30).

Este clar că debutanții simt nevoia și chiar cer ajutorul unor persoane cu experiență, deși se simt vulnerabili și nu doresc să fie percepuți de către ceilalți ca având anumite lipsuri sau dificultăți.

Cadrele didactice debutante consideră utile în perioada debutului profesional, următoarele tipuri de ajutor și de resurse:

Tipuri de resurse posibile	Medie
Mentorat (consiliere, îndrumare, ajutor) din partea unui mentor (cadru didactic cu experiență dispus să meargă la ajute).	3.1549
Și observarea claselor de către cadre didactice cu experiență din școală	3.1056
Participare la conferințe, simpozioane, work-shopuri, dezbateri	3.0563
Mai multe oportunități de discuții/întâlniri cu alte cadre didactice, chiar și din alte școli	3.0352

Formare în coal pe diferite teme de interes pentru debutan i	2.8944
Asistarea mea la clas de c tre cadre didactice cu experien	2.8732
Predarea în echip cu alte cadre didactice cu experien	2.8732
Grupuri de discu ii/de lucru cu alte cadre didactice debutante	2.8310
Cursuri practice organizate de universitate	2.8169
A tept ri clare din partea conducerii colii i a efului de catedr	2.8028
Acces la literatura str in de specialitate	2.7817
Suport din partea p rin ilor	2.7817
Suport emo ional	2.6972
S predau în echip cu un alt cadru didactic debutant	2.6408
Asisten e efectuate de director	2.5915
S observ alte cadre didactice debutante	2.5845

Concluziile generale asupra experimentului formativ au relevat necesitatea unei redimension ri a modalit ilor de realizare a dimensiunii practice a preg tirii viitoarelor cadre didactice, printr-o reconfigurare a rolurilor fiec rei institu ii partenere, prin specializarea cadrelor didactice în problematica mentoratului i prin utilizarea unor modele alternative de formare, care s asigure optimizarea preg tirii viitoarelor cadre didactice i o mai bun inser ie a lor pe pia a muncii. Implicarea tuturor institu iilor partenere, prin asumarea responsabilit ilor în procesul de preg tire a viitoarelor cadre didactice, specializarea i perfec ionarea mentorilor, sunt modalit i prin care se asigur calitatea dorit a dimensiunii practice a preg tirii ini iale a viitoarelor cadre didactice.

Ultimul capitol este o prelungire a experimentului constatativ, ce ofer o structurare a unor premise teoretice privitoare la mentorat, un model de program de formare a cadrelor didactice ce doresc s fie mentori de practic în perioada preg tirii ini iale i un ghid de lucru ce poate fi folosit de c tre studen ii practican i în timpul activit ilor de practic pedagogic .

În derularea experimentului au participat 234 de stude i, în anul III de studiu i care sunt înscri i la cursurile organizate de DPPD i care au optat astfel s se preg teasc pentru a deveni cadre didactice. Ei sunt de la facult i i specializ ri diferite: informatic , geografie, limba i literatura român , matematic , arte plastice, fizic , biologie, istorie, chimie i limba englez .

Pentru a asigura validitatea cercet rii, am ales grupe de control care i-au demonstrat echivalen a cu grupele experimentale, pe baza rezultatelor pre-test rii realizate în cadrul acestei cercet ri.

În cadrul experimentului am implicat 234 de subiecți, dintre care un număr de cinci grupe experimentale (N=118) și cinci grupe de control (N=116), în următoarele diade experimentale (tabel 1.I.):

An de studiu	Specializare	Grupe experimentale	Grupe de control	Specializare	Număr total subiecți
III	Informatic	E1=32	C1=29	Fizic	61
III	Geografie	E2=31	C2=27	Biologie	58
III	Limba și literatura română	E3=20	C3=24	Istorie	44
III	Matematic	E4=12	C4=10	Chimie	22
III	Arte plastice	E5=23	C5=26	Limba engleză	49
TOTAL		118	116		234

Tabel 1.I. E antionul de subiecți cuprinși în etapa experimentului propriu-zis

În ceea ce privește compoziția grupelor experimentale, 38,13% sunt de sex masculin, iar 61,86% sunt de sex feminin, două grupuri experimentale cuprinzând studenți de la secții reale. Din numărul total de subiecți, 37,28% sunt studenți la profilul real (informatic și matematic), iar 62,71% frecventează facultăți și specializări aparținând profilului uman (geografie, limba și literatura română, matematic, arte).

Un procentaj mare de studenți se află în intervalul de vârstă specific, în mod clasic studenției (până în 23 ani), respectiv, 91,79% iar doar un procent de 8,21% sunt subiecți din intervalul de vârstă 24-52 ani. Subiecții din această categorie sunt persoane care au optat pentru studii în învățământul superior în vederea pstrării postului actual de muncă sau din dorința de a-și schimba locul de muncă pentru unul mai bine plătit.

Ceea ce ne-a determinat să construim un program de mentorat este situația existentă la nivelul pregătirii inițiale a cadrelor didactice în multe sisteme educaționale și, implicit, și în cadrul sistemului românesc de învățământ, și anume modelul tradițional, restrictiv, bazat pe delimitarea între pregătirea teoretică, asigurat de instituțiile de învățământ superior, de cele mai multe ori, și pregătirea practică, realizată în coli.

Ken Zeichner (2009) vorbește chiar de perspectiva primului spațiu, care aparține cunoștințelor practice și de perspectiva celui de-al doilea spațiu ce aparține cunoștințelor academice. Această delimitare se regăsește și în practica curentă a pregătirii viitoarelor cadre didactice: teoria se învață la universitate, iar studenții merg în colici „practice” ce au învățat la universitate; cunoștințele practice sunt adeseori considerate ca fiind lipsite de importanță, sunt marginalizate, concomitent cu nevalorificarea în cadrul instituțiilor de învățământ superior a cercetărilor și micro-cercetărilor care vin din zona practică, respectiv a colici.

Pentru a depăși și de fapt a pune împreună aceste două spații, autorul propune crearea celui de-al treilea spațiu în educarea cadrelor didactice și în cercetarea educațională, aducând în discuție ideea de compatibilizare, complementaritate între influențele celor două instituții mari responsabile de formare și filosofia lor legată de supremația uneia în fața alteia. Acest al treilea spațiu propune integrarea într-o abordare unitară, nouă, a ceea ce e văzut adesea ca fiind concurent. Transferând în domeniul educațional, acesta propune integrarea cunoștințelor academice și practice în noi moduri ce vor determina dezvoltarea sistemelor de educarea cadrelor didactice, dezvoltarea abilităților de învățare din practică, dezvoltarea cercetărilor educaționale realizate de practicieni și valorificarea acestora în curricula universitară.

Credem că eficientizarea activităților de pregătire practică a studenților ce aspiră să devină cadre didactice, printr-un program de mentorat, vizează atât rezultatele învățării, cât și aspecte psiho-sociale, de relaționare, de raportare la ceilalți, având beneficii pentru toate părțile implicate: coordonator de practică (universitate), mentor (școala de aplicație) și student practicant.

Programul propus se bazează pe ideea și principiile unui parteneriat autentic între cele două instituții responsabile de pregătirea viitoarelor cadre didactice și pe accentuarea rolului de mentor al cadrelor didactice ce îndrumă și facilitează învățarea meseriei de profesor, alături de o colaborare susținută între coordonatorul de practică din partea universității, mentorul din școala de aplicație și student.

Programul de mentorat propus este structurat pe etape specifice, de intervenție educațională, atât la nivelul activității mentorului, dar și a mediului de pregătire și a studentului practicant. Practica pedagogică am proiectat-o ca având trei etape principale și anume: o etapă de pregătire și proiectare a activităților, o etapă de formare a viitoarelor cadre didactice, printr-un program de mentorat și o etapă de evaluare. Întreg programul propus se bazează pe principiile educației adulților și pe caracteristicile cursantului adult.

Programul propriu-zis de mentorat are două componente principale, și anume: o componentă de socializare, menită să asigure integrarea studentului în viața și activitatea colii și una de dezvoltare profesională și personală a viitoarelor cadre didactice.

Programul de mentorat, mai exact *componenta de dezvoltare profesională și personală*, în câteva cuvinte învârtirea profesiei, are ca elemente esențiale: activitatea de observare, reflecție, feedback și predare în parteneriat.

În vederea creării unui cadru necesar verificării ipotezelor formulate și pentru a asigura relevanța structurală și funcțională a programului de mentorat în activitățile de practică pedagogică, am structurat intervenția educativă în următoarele subetape:

i. formarea mentorilor de practică, printr-o sesiune de training; programul de mentorat a fost conceput și susținut de noi; am încercat să aducem ca și cursanți persoane care au mai coordonat practica pedagogică a studenților de-a lungul timpului; aceștia lucrează în colile de aplicație și tocmai de aceea, cursul a avut loc intensiv la sfârșitul de săptămână; cursul s-a finalizat cu o sesiune de evaluare a impactului și oportunității unui astfel de program în pregătirea viitoarelor cadre didactice; feedback-ul oferit de mentori a fost integrat în programul de mentorat.

ii. parcurgerea programului de mentorat: s-a realizat cu mentorii și studenții de la specializările respective, în cadrul acestor sesiuni, mentorii formați trebuind să pună în aplicare ce s-a învățat la curs și să elaboreze un portofoliu.

iii. finalizarea programului și asigurarea feedback-ului.

La sfârșitul demersului nostru experimental, am încercat să obținem un feedback constructiv asupra programului de la beneficiarii noștri direcți, și anume studenții practicanți și mentorii, dar și un feedback informal de la beneficiarii indirecți și anume elevii.

Cercetarea experimentală pe care am întreprins-o se bazează pe un sistem metodologic, din componența căruia fac parte: experimentul didactic, ancheta pe bază de chestionar, observația, studiul produselor activității, a portofoliilor și focus-grupul. Instrumentele de cercetare valorificate în cadrul experimentului formativ au fost următoarele: chestionar de evaluare a mediului de învățare practică, fișa de observație, jurnalul structurat, fișa de progres, chestionarul adresat mentorilor și studenților pentru a evalua eficiența programului de mentorat, propria activitate și activitatea partenerilor din program.

Analiza datelor obținute a evidențiat atât aspecte cantitative, prin evidențierea progresului de la o etapă la alta de aplicare, cât și aspecte de natură calitativă, referitoare la măsura în care s-a concretizat evoluția personală și aspectele de optimizat în viitor.

În continuare, vom prezenta câteva date obținute prin aplicarea instrumentelor de cercetare descrise anterior:

- Analizele realizate asupra fișelor de progres ne îndreptesc să afirmăm cu convingere că introducerea unor situații de învățare ce valorifică reflexia, predarea în parteneriat, observarea și analiza activităților desfășurate, au efecte benefice asupra persoanelor implicate și asupra mediului de învățare practic, eficientizând activitățile și interacțiunile pe următoarele dimensiuni, respectiv:
 - dimensiunea relației (suportul oferit de mentor, colegi, alte cadre didactice, elevi);
 - dimensiunea meninere-schimbarea sistemului;
 - dimensiunea dezvoltare personală (autonomie, orientare pe sarcini, presiunea locului de muncă).

Principalele caracteristici personale obținute de studenți au fost următoarele: modalități de interacțiune cu mentorul, colegii și elevii (32,5%), dezvoltarea abilităților de acțiune și de așezare spursuri (27,8%), asimilarea unui volum de cunoștințe specifice profesiei didactice (22,6%) și încredere în forțele proprii (15,9%). În ceea ce privește principalele îmbunătățiri aduse de programul de mentorat, cele mai mari procentaje le-au obținut în alegerea colii și a profesiei didactice din perspectiva unui cadru didactic (34,6%) și în alegerea cunoștințelor teoretice dobândite în cadrul cursurilor și seminariilor, cu un procent de 28,2%. Modalitățile de interacțiune cu mentorul sunt variate, de la discuțiile pe diferite teme la discuțiile de după lecții sau discuțiile informale. Constatăm astfel că modalitățile de interacțiune s-au diversificat semnificativ.

Analiza jurnalelor structurate ne permit desprinderea următoarelor aspecte:

- Îmbunătățirea activităților de învățare ale studenților se datorează unor experiențe în care au loc discuții, dezbateri, analize împreună cu mentorul și colegii, asupra unor aspecte specifice activității didactice.
- Cunoașterea elevilor și stabilirea unor modalități optime de interacțiune cu aceștia facilitează adaptarea la nivelul clasei de elevi și modificarea unor elemente ale proiectului, fapt ce demonstrează o anumită flexibilitate din partea studenților și concretizarea de către aceștia a nevoilor clasei de elevi cu care lucrează.

- Experimentând și analizând situațiile diverse pe care le trăiesc în timpul activităților de practică pedagogică, studenții își pot ști până mult mai bine emoțiile și încearcă să se comporte ca adevărate cadre didactice.

- Feed-back-ul din partea mentorului și a colegilor este o modalitate importantă prin care studenții practicanți își pot regla din mers activitatea, o pot analiza și pot identifica în parteneriat soluții alternative pentru situații provocatoare întâlnite în viața de zi cu zi a colii.

Prin analiza fișelor de observație, am surprins următoarele aspecte:

a. Implicarea studenților în cadrul activităților de practică pedagogică evoluează, potrivit afirmațiilor mentorilor, de la tendința de a sta singuri și de a face ceva doar dacă li s-a solicitat până la a se oferi și să se implice și să devină un fel de mână dreaptă a mentorului (de la o medie de 8,27 la una de 8,52);

b. Modalitățile de interacțiune studenți-mentor, studenți-studenți, studenți-elevi ridică la început anumite dificultăți, date de obișnuința de a avea o atitudine pasivă, din păcate adeseori promovată în cadrul cursurilor și seminariilor la care participă la universitate. Treptat, încep să colaboreze mult mai bine, chiar după fiecare activitate cer feed-back, sunt dornici să asculte părerile mentorului și ale colegilor (de la o medie de 8,18 la una de 8,38);

c. Dificultățile întâmpinate și modalitățile prin care studenții au depășit situațiile problematice sunt axate pe realizarea proiectelor, pe înțelegerea și respectarea terminologiei specifice proiectării didactice, pe alegerea unor conținuturi variate și pe comunicarea cu elevii. Rezolvarea apare întotdeauna în urma discuțiilor și analizelor de după activitățile susținute, din partea colegilor venind observații obiective și pertinente (de la o medie de 8,29 în prima fază la una de 8,66 în faza a doua).

Ipoteza generală și cele două ipoteze specifice stabilite la începutul demersului investigativ, sunt confirmate, din următoarele rațiuni:

- Evoluția/progresul studenților practicanți de la o etapă la alta a experimentului formativ, în cadrul căruia au fost valorificate tehnici de observație, de reflecție, au fost create oportunități de a oferi feed-back într-o manieră critică și constructivă și modalități de predare în parteneriat (compararea mediilor scorurilor obținute și a răspunsurilor la toate instrumentele utilizate);

- Analiza și concluziile evaluării și autoevaluării realizate de studenții practicanți și mentori asupra eficienței programului de mentorat și asupra activității mentorului, ne întresc

convingerea asupra necesității punerii în aplicare a unui astfel de program de către persoane special formate în acest sens. Astfel, am obținut informații referitoare la trei categorii importante și anume:

a. Organizarea activităților de practică pedagogică și relația universitate-coală de aplicație:

Afirmațiile subsumate acestei categorii, și anume cele referitoare la gradul de organizare al activităților de practică pedagogică, comunicarea cu reprezentanții universității și organizarea generală a practicii pedagogice au obținut o medie de 9,20, fapt ce demonstrează gradul de mulțumire al mentorilor și faptul că activitățile sugerate și proiectate în cadrul programului de mentorat au fost puse în aplicare cu succes.

b. Implicarea studenților practicanți:

Implicarea studenților practicanți în cadrul programului a fost bună spre foarte bună, această categorie obținând o medie de 8,59 (afirmațiile 3,5,6,10,11). Este cea mai mică medie dintre toate cele 3, lucru oarecum explicabil și prin inconsecvența prezenței studenților la toate activitățile desfășurate, neimplicarea uniformă a acestora, lipsa de motivare sau interes a unora dintre ei.

c. Valorificarea elementelor programului de mentorat:

Această categorie a fost evaluată prin afirmațiile referitoare la realizarea obiectivelor specifice activităților de practică pedagogică (media obținută este de 9,36), analiza lecțiilor observate (9,63), analiza și discutarea activităților susținute de studenți (9,81) și oferirea de feedback în manieră critică și constructivă (9,36). Media obținută pe această categorie este de 9,54, cea mai mare medie dintre toate cele trei categorii stabilite de noi.

Concluzia generală a experimentului formativ a fost aceea că aplicarea unui program de mentorat printr-un demers de formare coerent, utilizând activități de observare sistematică a elementelor definitorii procesului de învățământ (obiective, conținuturi, strategii didactice, modalități de evaluare, tipuri de lecții), de reflecție individuală (folosind fișe de observație, jurnale, portofolii), feedback și predare în parteneriat (cu cadrul didactic și un coleg), contribuie semnificativ la îmbunătățirea mediului de învățare practică și la obținerea unor abilități teoretico-pragmatice mai bune, specifice profesiei didactice.

Programul de mentorat propus de noi și-a realizat obiectivele și scopul pentru care a fost implementat, dar desigur există posibilitatea de îmbunătățire atât a programului, cât și a activităților mentorilor și studenților în vederea obținerii unor rezultate mai bune.

Ca și **limite ale cercetării** noastre, am putut identifica: tendința studenților de a trata disciplina practică pedagogică cu o anumită lejeritate, participarea inconstantă a unor studenți în

cadrul experimentului (unii datorită faptului că lucrează), activitatea a fost percepută de unii studenți ca fiind mult prea dificilă și consumatoare de timp, comparativ cu efortul depus de alți colegi, investițiile destul de mare de timp și energie, atât din partea mentorilor, cât și a studenților, neaplicarea acestui program și în cazul altor departamente de pregătire a personalului didactic din afară.

Ideea pe care am susținut-o de-a lungul întregii lucrări este aceea a necesității implementării cât mai urgente a unor programe de mentorat, atât pentru perioada de pregătire inițială pentru profesia didactică, cât și pentru perioada debutului profesional și a proiectării unor programe de inițiere și de formare continuă pentru mentori. Avantajele mentoratului sunt indiscutabile pentru toți cei implicați:

- Pentru **studenții practicanți**: beneficiază de expertiza unor cadre didactice special pregătite în acest sens; sunt puși în situații de a discuta, observa, dezbate, analiza într-un mod critic și reflectiv; își analizează propriile convingeri și credințe cu privire la activitatea didactică în general și la misiunea și rolul cadrului didactic; face parte dintr-o comunitate de învățare; învață să lucreze în echipă; iau pulsul unei coli reale, cu elevi reali.

- Pentru **cadrele didactice debutante**: facilitarea integrării la noul loc de muncă; familiarizarea cu specificul colii, cu cerințele și așteptările colii, părinților și elevilor în ceea ce privește performanțele sale; oportunități de stabilire de relații și canale de comunicare cu diferite persoane-resursă; dezvoltarea unor comunități de învățare ale cadrelor didactice debutante; beneficiază de suportul unui cadru didactic cu experiență care dorește să îl ajute, să-i deschidă noi perspective; debutantul nu mai este singur în sala de clasă și în cancelarie;

- Pentru **cadrele didactice-mentori**: este o bună oportunitate de evitare a rutinei; mentorul se bucură de un prestigiu profesional corespunzător; este o modalitate de stimulare a dezvoltării profesionale continue; face parte dintr-o comunitate profesională; contribuie la dezvoltarea personală și profesională a unor viitoare cadre didactice; este o persoană resursă pentru studenți și cadre didactice debutante;

- Pentru **elevi**: beneficiază de experiența unor cadre didactice bine pregătite, atente la nevoile lor; interacționează cu cadre didactice mai tinere, care nu învață meseria prin încercare și eroare; poate fi un element motivator în alegerea profesiei viitoare;

- **Pentru directorul colii:** resursa umană din coală este una recunoscută din punct de vedere al competențelor; beneficiază de parteneriate stabilite cu universitatea, alte coli sau alte instituții educaționale; este reprezentantul unei coli ce promovează învățarea, dar care învață permanent;

- **Pentru coală ca întreg:** recunoașterea în comunitate a colii; atragerea unor cadre didactice ce doresc să învețe; dezvoltarea unor parteneriate de colaborare; personal didactic bine pregătit; personal didactic ce trece mai ușor peste perioada debutului și se adaptează mai rapid; coala devine o adevărată comunitate care învață și se deschide spre comunitate.

Pe baza studierii literaturii de specialitate și a diferitelor perspective teoretice prezentate în lucrare, alături de analizele cantitative și calitative pe care le-am realizat în demersul nostru experimental, îmi permit să formulez următoarele concluzii și recomandări:

- *Pentru factorii de decizie (Minister și inspectorate colare)*
- Finanțarea corespunde toare a sistemului educațional, creșterea nivelului de salarizare al cadrelor didactice și investiții mari în sistemul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice, începând cu etapa de pregătire inițială și până la terminarea carierei.
- Promovarea unei imagini publice mai bune a cadrelor didactice prin intermediul canalelor de comunicare moderne.
- Îmbunătățirea condițiilor de muncă ale cadrelor didactice: număr corespunzător de elevi în clase, dotarea corespunzătoare a colilor, reorganizarea volumului de sarcini, prin reducerea celor de tip administrativ și birocratic.
- Promovarea colaborării între instituțiile educaționale, între cadrele didactice din cadrul aceleiași instituții și din cadrul unor instituții diferite; eliminarea factorilor care conduc la o competiție în un sistem concurențial nelocal și subiectiv între cadrele didactice (vezi actualele criterii din fișele de evaluare).
- Validarea experiențelor dobândite în contexte nonformale și informale de către cadrele didactice (echivalarea cu sistemul de credite de dezvoltare profesională continuă);
- Reorganizarea sistemului de evaluare a cadrelor didactice prin stabilirea unor criterii obiective, posibil de realizat și care valorifică competențele și mai puțin „hârțile”; alocarea unei ponderi mai mari, în sistemul de evaluare al cadrelor didactice, activităților realizate la clasă și progreselor obținute de elevi, pornind de la o evaluare inițială a acestora;
- Introducerea unor standarde pentru profesia didactică diferențiate în funcție de experiența acumulată și construirea astfel a unui sistem de evaluare diferențiat pornind de la aceste standarde;

- Introducerea unui sistem substanțial de recompense financiare pentru cadrele didactice ce îndeplinesc funcția de cadru didactic mentor.

• ***Pentru directorii instituțiilor de învățământ/factori de decizie din universități***

- Promovarea și dezvoltarea unor parteneriate autentice între colile și universități: dezvoltarea unor proiecte comune, valorificarea expertizei practice a cadrelor didactice, implicarea în activități comune, realizarea unor studii în parteneriat.

- Crearea unor comunități de învățare la nivelul colilor și universităților, în avantajul pregătirii inițiale și continue a cadrelor didactice;

- Organizarea unor programe de mentorat formale, atât pentru perioada pregătirii inițiale, cât și pentru perioada debutului profesional; conceperea unor cursuri de formare a mentorilor ce vor susține dezvoltarea profesională a studenților și a cadrelor didactice debutante;

- Crearea unor rețele de mentori, care să devină adevărate comunități profesionale, cu un anumit statut;

- Încurajarea și implicarea cadrelor didactice în proiecte de cercetare și diferite studii;

- Reorganizarea curriculei universitare în concordanță cu noile competențe cerute unui cadru didactic în societatea actuală; redimensionarea raportului dintre teorie și practică;

- Reorganizarea cursurilor și seminariilor, prin valorificarea cercetărilor în domeniu, printr-o mai bună aplicativitate a noțiunilor teoretice, punându-se preponderent accent pe dezvoltarea unor abilități practice, pe analiza sistemului de convingeri, pe dezvoltarea capacității de a reflecta și de a pune întrebări;

- Redimensionarea numărului de ore alocate activităților de pregătire practică din curricula universitară; introducerea unor perioade de practică comasată, astfel încât să ofere posibilitatea de a vedea un număr variat de activități;

- Creșterea statutului acordat pregătirii psihopedagogice prin conștientizarea studenților asupra importanței acestui tip de pregătire;

• ***Pentru studenții practicanți și pentru debutanți:***

- Implicarea în programele de mentorat;

- Acceptarea ajutorului din partea mentorilor și acceptarea oportunităților de dezvoltare profesională și personală oferite de programele de mentorat;

- Tratarea cu mai multă responsabilitate și maturitate a pregătirii pentru profesia didactică;

- Asumarea de roluri și implicarea activ în cadrul activităților de pregătire practică, atât din perioada pregătirii inițiale prin intermediul masterului didactic, cât și în cea a stagiului de pregătire cu durată de 1 an.

- ***Pentru cadrele didactice***

- Valorificarea experienței și expertizei cadrelor didactice prin implicarea în activități de formare ca formatori;

- Motivarea și implicarea cadrelor didactice cu experiență și expertiză în domeniu în programe de mentorat și conștientizarea oportunităților de dezvoltare profesională și personală oferite de acestea;

- Formarea continuă a cadrelor didactice ce predau în învățământul superior și formează viitoarele cadre didactice, pe tematici ce țin de metode interactive, centrate pe student, principii și metode de lucru cu adulții, modalități de evaluare alternative, prezentare de bune practici etc.

Bibliografie selectiv

1. Albulescu, I., Albulescu, M., 1999, **Didactica disciplinelor socio-umane**, Editura Napoca Star, Cluj-Napoca
2. Angel, P., Amar, P., Devienne, E., Tence, J., 2008, **Dictionar de coaching. Concepte, practici, instrumente, perspective**, Editura Polirom, Ia i
3. Arthur, J., Davidson, J., Lewis, M., 2003, **Professional values and practice: achieving the standards for QTS**
4. Aryee, S., Wyatt, T., Stone, R., 1996, **Early career outcome of graduate employees: the effect of mentoring and ingratiation**, în *Journal of Management Studies*, 33 (1), p. 95-118
5. Bala , E., 2009, **Preg tirea ini ial a cadrelor didactice în state ale Uniunii Europene. Analiz comparativ** , în Ionescu, M., *Fundament ri teoretice i abord ri praxiologice în tiin ele educa iei*, Editura Eikon, Cluj-.Napoca
6. Beck, R., King, A., Marshall, S., 2002, **Effects on videocase construction on preservice teachers observations of teaching**, *The Journal of Experimental Education*, 70,4
7. Beerens, D., 2006, **Evaluating teachers for professional groth. Creating a culture of motivation and learning**, Corwin Press, A Sage Publications, California
8. Blase, J., 2009, **The role of mentors of preservice and inservice teachers**, în Saha, L. J., Dworkin, A.G., (edit), 2009, *International handbook of research on teachers and teaching*, Springer Science Business Media LLC
9. Blunden, R., 2000, **Rethinking the place of practicum in teacher education**, *Australian Journal of Teacher Education*, vol 25, no 1
10. Boco , M., 2002, **Instruire interactiv . Repere pentru reflex ie i ac iune**, Editura Presa Universitar Clujean , Cluj-Napoca
11. Boco , M., 2003a, **Teoria i practica cercet rii pedagogice**, Editura Casa C r ii de tiin , Cluj-Napoca
12. Boco , M., 2003b, **Profesorul-practicin reflexiv i cercet ror**, în volumul „Omagiu profesorului Miron Ionescu. Studii i reflex ii despre educa ie”, coord. V. Chi , C. Stan, M. Boco , Editura Presa Universitar Clujean , Cluj-Napoca
13. Boco , M., 2007a, **Pedagogia universitar –statut epistemologic i preocup ri**, în vol. „Tradi ii, valori i perspective în tiin ele educa iei”, coordonatori M. Boco , I. Albulescu, V. Chi , C. Stan, Editura Casa C r ii de tiin , Cluj-Napoca
14. Boreen, J., Johnson, M., Niday, D., Potts, J., 2000, **Mentoring beginning teachers. Guiding, reflecting, coaching**, Stenhouse Publishers, Portland, Maine
15. Boy, A.,V., Pine, G.J., 1988, **Fostering Psychosocial development in the classroom**, Springfield, IL:Charles C. Thomas
16. Brooks, V., Sikes, P., 1997, **The good mentor guide**, Open University Press
17. Cameron, M., Baker, R., 2004, **Research on initial teacher education in New Zealand: 1993-2004**, New Zealand Council for Educational Research
18. Campos, B., 2001a., **Challenges of professional teacher education in autonomous universities**, Lisbon: National Institute for Accreditation of Teacher Education.
19. Campos, B., 2001b., **The role of post graduate studies and research in teacher education in Portugal**. In: P.-O. Erixon, G.-M. Franberg, D. Kallos (ed.). *The role of graduate and postgraduate studies and research in teacher education reform policies in the European Union*, Umea: The Faculty Board for Teacher Education, Umea Universitet, 121-131.
20. C lin, M., 1996, **Teoria educa iei. Fundamentarea epistemic i metodologic a ac iunii educative**, Editura All, Bucure ti
21. Chelcea, S., 2004, **Metodologia cercet rii sociologice. Metode cantitative i calitative**, Editura Economic , Bucure ti
22. Chi , V., 2002a, **Provoc rile pedagogiei contemporane**, Editura Presa Universitar Clujean , Cluj-Napoca

23. Chi , V., 2002b, **Activitatea profesorului între curriculum și evaluare**, Editura Presa Universitar Clujeană , Cluj-Napoca
24. Clutterbuck, 2001, **Everyone needs a mentor: fostering talent at work** (3rd edition), London, The Chartered Institute of Personnel and Development
25. Cohen, N., **The Mentee's Guide to Mentoring**, HRD Press, Amherst, Massachusetts
26. Connor, M., Pokora, J., 2007, **Coaching and mentoring at work: developing effective practice**, Open University Press, USA
27. Cozma, T., Diac, G.,(coord.), 2008, **Formarea continuă a cadrelor didactice între tradițional și modern**, Editura Universității „A.I. Cuza”, Iași
28. Craovan, M., Murariu, I., **Evaluarea prestației didactice a studentului practicant**, în Revista de științe ale Educației, nr. 1-2, 2002, Editura Universității de Vest, Timișoara, 2003.
29. Craovan M., **Practica pedagogică – componentă esențială a formării inițiale**, în Revista de Psihologie aplicată , anul 5, nr. 2, Timișoara, 2003.
30. Craovan, M., **Rolul mentorului în activitatea cadrului didactic debutant**, în Revista de științe ale Educației, nr. 1 (10)., Editura Universității de Vest Timișoara, 2004
31. Craovan, M., **Rolul mentorului în activitatea cadrului didactic debutant**, în M. Ionescu (coord.), *Preocupări actuale în științele educației*, vol. 1, Editura Eikon, Cluj-Napoca, 2005
32. Craovan, M., **Mentoratul la distanță – posibilități și limite**, în Revista de Informatică socială , nr. 4, Universitatea de Vest, Timișoara, decembrie 2005, p. 97-105
33. Craovan, M., **Formarea inițială a cadrelor didactice (în învățatori-educatoare) din perspectiva procesului Bologna**, în “Calitate și integrare europeană în învățământul primar”, Editura Marineasa, 2006
34. Craovan, M., cap. *Proiectarea activităților de formare*, în Paloș, R., Sava, S., Ungureanu, D., (coord), „Educația adulților. Baze teoretice și repere practice”, Editura Polirom, Iași, 2007
35. Craovan, M., **Strategii de dezvoltare profesională a cadrelor didactice de-a lungul carierei**, în Sava, S., „Formatorul pentru adulți-statut, roluri, provocări”, Editura Universității de Vest, Timișoara, 2007
36. Craovan M., 2009, **Formarea inițială și debutul profesional-etapă determinantă în cariera didactică** , în CD Conferința Internațională *Diracții și strategii moderne de formare și perfecționare în domeniul resurselor umane*, organizat de Departamentul pentru Pregătirea Cadrelor Didactice, Universitatea Politehnică București
37. Craovan, M., Ungureanu, D., 2010, **Teachers' convictions and beliefs regarding the professional debut**, în Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), p. 2829-2834
38. Crocker, C., Harris S., 2002, **Facilitating Growth of Administrative Practitioners as Mentors** în *Journal of Research for Educational Leaders*, vol 1, nr.2,
39. Darling-Hammond, L., Sclan, E.M., 1996, **Who teaches and why: dilemmas of building a profession for twenty-first century schools**, în *Handbook of research on teacher education*, 2nd edition, 67-101, John Sikula, ed New York, Macmillan
40. Darling-Hammond, L., Sclan, E.M., 1996, „Who teaches and why: dilemmas of building a profession for twenty-first century schools”, în „*Handbook of research on teacher education*”, 2nd edition, 67-101, John Sikula, ed New York, Macmillan
41. Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (Eds.), 2005, **A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers our Children Deserve**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
42. Daloz, L., 1986, *Effective teaching and Mentoring*, San Francisco: Jossey-Bass
43. Davis, R.L.,1991, *Mentoring: The Strategy of the Master*, Thomas Nelson Publishers, Nashville
44. Delors, J., (coord), 2000, **Comoara lăuntrică . Raportul către Unesco al Comisiei Internaționale pentru educație în secolul XXI**, Editura Polirom, Iași
45. Dettmer, P., Landrum, M.,& Cooper, C., 1998, **Staff development: The key to effective gifted education programs**. The National Association for Gifted Children. Texas
46. Dias, P., X., Freedman, A., Medwaz, P., Paré, A., 1999, „Worlds apart: Acting and writing in academic and workplace contexts”, Mahwah, NJ: Erlbaum
47. Edwards, A., Collinson, 1996, **Mentoring and developing practice in primary schools**, Open University Press

48. Elmore, R., & Burney, D., 1997, **Investing in teacher learning: Professional development and instructional improvement in Community School District, New York City**. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education and the National Commission on Teaching & America's Future.
49. Feiman-Nemser, S., 1983, **Learning to teach**. In L.S. Shulman & G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (pp. 27-40). New York: Longman.
50. Feiman-Nemser, S., 2001 a., **From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching**, *The College record*, vol 103(6)
51. Feiman-Nemser, S., 2001b, **Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher**, în *Journal of Teacher Education*, 51(1), p. 17-30
52. Feiman-Nemser, S., 2003, **What new teachers need to learn**, în *Educational Leadership*, vol 60, nr.8
53. Fraser, J., 1998, **Teacher to Teacher, A Guidebook for Effective Mentoring**, Heinemann Portsmouth, NH., United States
54. Fullan, M. G., & Stiegelbauer, S., 1991, **The new meaning of educational change** (2nd ed.). New York: Teachers College Press
55. Furlong, J., Maynard, T., 1995, **Mentoring student teachers: the growth of professional knowledge**, Routledge
56. Gassner, O., Kerger, L., Schratz, M., (edit.), 2009, **The first ten years after Bologna**, Editura Universit ii din Bucure ti, Bucure ti
57. Gimenez, T., 1999, **Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training**, în *Linguagen & Ensino*, vol. 2, no 2
58. Glava, A., 2007, **Metacogni ia i optimizarea înv rii. Aplica ii în înv mântul superior**, Teza de doctorat, Cluj-Napoca
59. Gliga, L., (coord.), 2002, **Standarde profesionale pentru profesia didactic** , Bucure ti
60. Goodlad, S., (edit), 1998, **Mentoring and tutoring students**, Kogan Page London
61. Hagger, H., Burn, K., McIntyre, D., 1995, **The school mentor handbook: essential skills and strategies for working with student teachers** , Kogan Page, London
62. Hargreaves, A., Fullan, M.G., 1992, **Understanding Teacher Development**, Cassell
63. Harvard Business Essentials, 2004, **Coaching and mentoring. How to develop top talent and achieve stronger performance**, Harvard Business School Corporation, Boston, Massachusetts
64. Heilbronn, R., Totterdell, M., Bubb, S., Jones, C., 2002, **The whole school management of induction: central factor for success**, British Education Research Association, UK
65. Herman, L., Mandell, A., 2004, **From teaching to mentoring. Principle and practice, dialogue and life in adult education**, Routledge Falmer, Taylor and Francis Group, London and New York
66. Huling-Austin, L., 1989, **Beginning teacher assistance programs: An overview**. In L. Huling-Austin, S.J. Odell, P. Ishler, R.S. Kay, & R.A. Edelfelt (Eds.), *Assisting the beginning teacher*, (pp. 3-18). Reston, VA: Association of Teacher Educators.
67. Ingersoll, R., Perda, D., 2008, cap. **The status of teaching as a profession**, în Ballantine, J., H., Spade, J., (coord.), **Scholls and society: a sociological approach to education**, Pine Forge Press
68. Ingvarson, L, Kleinhenz, 2003, **A review of standards of practice for beginning teaching**, în *Policy brief*, 4
69. Ionescu, M., Chi , V., 1992, **Strategii de predare i înv are**, Editura tiin ific , Bucure ti
70. Ionescu, M., 1998, **Educa ia i dinamica ei**, Editura Tribuna În v mântului, Bucure ti
71. Ionescu, M., 2000, **Demersuri creative în predare i înv are**, Editura Presa Universitar Clujean , Cluj-Napoca
72. Ionescu, M., 2003, **Instruire i educa ie-paradigme, strategii, orient ri, modalit i**, Editura Garamond, Cluj-Napoca
73. Ionescu, M., 2005, **Instruc ie i educa ie**, Editura Universit ii Vasile Goldi , Arad
74. Ionescu, M, (coord.), 2006, **Schimb ri paradigmatice în instruire i educa ie**, Editura Eikon, Cluj-Napoca
75. Ionescu, M, Chi , V., (coord.), 2008, **Fundament ri teoretice i abord ri praxiologice în tiin ele educa iei**, Editura Eikon, Cluj-Napoca

76. Ionescu, M, Boco , M., (coord.), 2009, **Tratat de didactic modern** , Editura Paralela 45, Pite ti
77. Ionescu, M., 2010, (coord.), **coala clujean de pedagogie-90 de ani**, Editura Casa C r ii de tiin , Cluj-Napoca
78. Iosifescu, ..,2007, cap. **Profesionalizarea formatorului-repere necesare**, în Sava., S., *Formatorul pentru adul i-statut, roluri, competen e*, Editura Universit ii de Vest Timi oara
79. Iucu, R., Pâni oar , O, 2000, **Formarea personalului didactic-raport de cercetare**, Editura UMC, Bucure ti
80. Iucu, R., P curari, O., 2001, **Formarea ini ial i continu a cadrelor didactice. Introducerea sistemului de credite transferabile: evolu ii i perspective**, Editura Humanitas Educa ional, Bucure ti
81. Iucu, R., 2004, **Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii**, Editura Humanitas, Bucure ti
82. Iucu, R., Manolescu, M., 2004, **Elemente de pedagogie**, Editura Credis, Bucure ti
83. Iucu, R.,2008, **Instruirea colar . Perspective teoretice i aplicative**, Editura Polirom, Ia i
84. Jarvis, P., (edit), 2006, **The theory and practice of teaching**, second edition, Routledge, Taylor and Francis Group, London and New York
85. Johnson, D., Maclean, R., 2008, **Teaching: professionalisation, development and leadership**, Springer Science and Business Media B.V
86. Katz, L., **The developmental stages of teachers**, în *Early Childhood Research and practice*, disponibil la <http://ceep.crc.iuc.edu/index.html>
87. Kelchtermans, G., Ballet, K.,2002, „**The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study of teacher socialisation**”, în „*Teaching and teacher Education*”, 18,1, 105-120
88. Kay, D., Hinds, R., 2002, **A Practical Guide to Mentoring**, How to books, United Kingdom
89. Kerry, T., Mayes, A., S., 1995, **Issues in Mentoring**, Routledge London and New York
90. Korthagen, F., A., J., i Kessels, J., A., M., 1999, **Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education**, în *Educational Researcher*, 28 (4), 4-17
91. Korthagen, A.A.J., 2001, **Linking practice and theory of realistic teacher education**, paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle
92. Lasley, T., 1996, **Mentors: They simply believe**, Peabody Journal of Education, 71 (1)
93. Lawson, K., 2007, **Successsful coaching and mentoring**, Axis Publishing Limited, New York
94. Lewis, L., Dowling, L., 1992, **Making meaning and reflective practice**, *Adult Learning*, 3 (4)
95. Loughran, J., 2006, **Developing a pedagogy of teacher education. Understanding teaching and learning about teaching**, Routledge, Taylor and Francis Group, London and New York
96. Maciuc, I., 1998, **Formarea formatorilor. Modele alternative i programe modulare**, Editura Didactic i Pedagogic , Bucure ti
97. Malderez, A., Bodoczky, C., 1999, **Mentor courses. A resource book for trainer-trainers**, Cambridge University Press
98. Manolescu, M., 2008, **Evaluarea competen elor pedagogice ale cadrelor didactice stagiare. Un demers integrat**, în Potolea, D., Carp, D., 2008, *Profesoinalizarea carierei didactice din perspectiva educa iei permanente*, Editura Universit ii din Bucure ti
99. Martinez, K., 1998, **Supervision in preservice teacher education: speaking the unspoken**, *International Journal of Leadership in Education*, 1 (3), 279-296
100. McIntyre, Hagger, H., Burn, K., 1994, **The management of student teachers learning. A guide for professional tutors in secondary schools**, Kogan Page, London
101. McIntyre, D., Hagger, H., Wilkin, M., 1994, **Mentoring. Perspectives on School – Based Teacher Education**, Kogan Page Limited, London
102. McIntyre, Hagger, H., 1998, **Mentors in schools:development the profession of teaching**, London
103. McKeown, B., Thomas, B., 1988, **Q methodology**, Beverly Hills, CA: Sage
104. Moir, E.,1996, **A Guide to Prepare Support Providers**. Santa Cruz New Teacher Project
105. Mullen, C. A., Kealy, W.A.,1999, **Lifelong mentoring: the creation of learning relationship**, în Mullen, C.A., Lick, D.W, *New directions in mentoring: creating a culture of synergy*, London Falmer
106. Nedelcu, A., Ciolan, L., 2010, **coala a a cum este**, Editura Vanemonde, Bucure ti

107. P un, E., 2002, cap. **Profesionalizarea activit ii didactice**, în Gliga, L., (coord), **Standarde profesionale pentru profesia didactic** , Consiliul Na ional pentru preg tirea profesorilor, Proiectul de reform a înv mântului preuniversitar, Ministerul Educa iei i Cercet rii, Bucure ti
108. Pâni oar , I.O., 2003, **Comunicarea eficient** , Editura Polirom, Ia i
109. Pâni oar , G., 2006, **Integrarea în organiza ii. Pa i spre un management de succes**, Editura Polirom, Ia i
110. Phillips-Jones, L., 1997, **The New Mentors and Proteges. How to succeed with the New Mentoring Partnership**, Coalition of Counseling Centers, California
111. Potolea, D., Neac u, I., Iucu, R., Pâni oar , I. O., 2008, **Preg tirea psihopedagogic . Manual pentru definitivat i gradul didactic II**, Editura Polirom, Ia i
112. Rotaru, T., (coord.), B descu, G., Culic, I., Mezei, E., Mure an, C., 2006, **Metode statistice aplicate în tiin ele sociale**, Editura Polirom, Ia i
113. Rowland, S., 2000, **Healthy marriage is on the rocks**, Times Higher Education Supplement
114. Rowley , J. B., 1999, **The Good Mentor** în *Educational Leadership*, vol.56, nr.8,
115. Saha, L., Dworkin, G., (edit), 2009, **International handbook of research on teachers and teaching**, Springer Science and Business Media, LLC
116. Schon, D., 1997, **The reflective practitioner: how professionals think in action**, New York: Basic Books
117. Shea, G., 1992, **Mentoring a Practical Guide**, Crisp Publications, Inc, Menlo Park, California
118. Shulman, J., Sato, M., (editors), 2006, **Mentoring Teachers Toward Excellence. Supporting and Developing Highly Qualified Teachers**, Jossey-Bass, San Francisco
119. Sinclair, C., 2003, *Mentoring on-line about mentoring: possibilities and practice*, in *Mentoring and Tutoring*, vol. 11, no. 1.
120. Stroot, S., Keil, V., Stedman, P., Lohr, L., Faust, R., Schincariol-Randall, L., Sullivan, A., Czerniak, G., Kuchcinski, J., Orel, N., & Richter, M., 1998, **Peer assistance and review guidebook**. Columbus, OH: Ohio Department of Education.
121. Tomlinson, P., 1995, **Understanding mentoring**, Open University Press
122. Taylor, K., Marienau, C., Fiddler, M., 2000, **Developing Adult learners, Strategies for Teachers and Trainers**, Jossey-Bass, San Francisco
123. Ungureanu, D., 2001, *Mentoring-ul în educa ia adul ilor*, în *Revista de tiin e ale Educa iei*, nr.1 , Editura Universit ii de Vest, Timi oara
124. Voineagu, V., (coord.), 2008, **Anuarul statistic al României**, Institutul Na ional de Statistic , Bucure ti
125. Veenman, 1984, **Perceived problems of beginning teachers**, în *Review of Educational Research*, 54, 2
126. Zachary, L., 2000, **The Mentors Guide. Facilitating Effective Learning Relationships**, Published by Jossey - Bass
127. Zeichner, K., M., 1993, **Designing educative practicum experiences for prospectives teachers**, în Zeichner, K., Mehnick, S., Gomez, M., L., **Currents of reform in preservice teacher education**, New York, Teachers College Press
128. Zeichner, K., 2009, **Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university based teacher education**, în *Journal of Teacher Education*, Sage Publications
129. Zgaga, P., (edit), 2006, **The prospects of teacher education in South-east Europe**, Ljubljana: Pedagoska fakulteta
130. Zgaga, P., Neac u, I., Velea, S., (coord), 2007, **Formarea cadrelor didactice. Experien e europene**, Editura Universitar , Bucure ti
131. Wanzare, O. Z., 2007, **The transition process: the early years of being a teacher**, în Townsend, T., Bates, R., 2007, *Handbook of teacher education. Globalisation, standards and professionalisation in times of change*, Springer
132. Wayne, A. 2000, **Teacher supply and demand: surprises from primary research**, în *Education policy analysis archives*, vol 8, no 47

133. Wong, H., 2004, **Induction programmes that keep new teachers teaching and improving**, NASSP Bulletin, vol 88, nr. 638
134. Yopp, R.H., Young, B.L., 1999, „**A model for beginning teacher support and assessment action**”, in *Teacher Education*, 21 (1), 24-36
135. OECD, 2005, **Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers**
136. *** **Analele tiin ifice ale Universit ii „A.I. Cuza”** din Ia i, tiin ele Educa iei, TOM XII/20008, Editura Universit ii „Alexandru Ioan Cuza”, Ia i
137. *****Legea Educa iei Na ionale**, nr.1/2011, în *Monitorul Oficial al României*, Partea I, nr 18/10.01.2011
138. ***2009, **Standards for accomplished teachers and principals, a foundation for public confidence and respect**, Teaching Australia Network

On –line sources

1. Bezzina, C., Lorist, P., van Velzen, C., **Partnerships between schools and teacher education institutes**, disponibil la www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/747-758.pdf
2. Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos, D., Stephenson, J., (edit.), 2000, **Green paper on teacher education in Europe. High quality teacher education for high quality education and training**, Thematic network on Teacher Education in Europe, disponibil la <http://tntee.umu.se/publications>
3. Buchberger, F., 2000, **Teacher Education Policies in the European Union – Critical Analysis and Identification of Main Issues**, www.entepbildung.hessen.de
4. Buck, 2009, **VET reform challenges for the teaching profession: a lifelong learning perspective**, în *Revista Vocational Training*, no 36, European Journal, disponibil la adresa <http://www.cedefop.europa.eu>
5. Buck, B., 2009, **Challenges of the teaching profession in VET reform: a lifelong learning perspective**, disponibil la adresa <http://www.eric.ed.gov>
6. Bulter, J. A., 1992, **Staff development**, Regional Educational Laboratory, disponibil la www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cu12.html
7. Darling-Hammond, 1994, **The current status of teaching and teacher development in the United States**, disponibil la www.eric.ed.gov
8. Eurydice, 2002 a, **Key topics in education in Europe, Vol 3. The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Report I: Initial training and transition to working life. General lower secondary education**, disponibil la www.eurydice.org
9. Eurydice, 2002 b, **Key topics in education in Europe, Vol 3. The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Report II: Supply and demand. General lower secondary education**, Brussels., disponibil la www.eurydice.org
10. Feiman-Nemser, S., 1996, **Teacher mentoring: A critical review**, Washington, DC, disponibil la http://ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed397060.html
11. Hargreaves, A., & Fullan, M., 1999, **Mentoring in the new millennium. Professionally Speaking**, disponibil la http://www.oct.ca/en/CollegePublications/PS/december_1999/front.htm
12. Iucu, R., 2005, **Patru exerci ii de politic educa ional în România. Formarea cadrelor didactice**, disponibil la : www.cedu.ro/programe/exerci_ii/pdf/oct/modul02.pdf
13. Kwok-wai, C., 2004, **Teacher professional Development: In service teachers motives, perceptions and concerns about teaching**, în *Hong Kong Teachers Centre Journal*, disponibil la <http://edb.org.hk/HKTC/download/jurnal/j3/6.pdf>
14. Zeichner, K., 2001, **Action research and the preparation of reflective practitioners during the professional practicum**, disponibil la <http://vcisrael.macam.ac.il>
15. Zeichner, K., 2006, **Professional Development School Partnerships: a place for teacher learning**, în *New Horizons for learning*, disponibil la www.newhorizons.org

16. ***Anexa la OM Nr. 5720 / 20.10.2009, **Metodologia formării continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar**
17. *****Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications**, EU Commission, disponibil la www.ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06.pdf
18. ***, 2010, **Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers-a handbook for policymakers**, European Commission
19. *****Education 251, Practicum manual**, 2007-2008, The Kings University College, Edmonton
20. ***, 2004, **Education and training 2010, The success of Lisbon Strategy**, disponibil la http://ec.europa.eu/education/policies/2010doc/jir_council_final.pdf
21. *****European glossary on education. Volume 2: educational institutions**, disponibil la <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice>
22. *** 2009, **Key data on education in Europe**, disponibil la www.eacea.ec.europa.eu
23. ***2011, **Metodologie privind activitatea de mentorat în România și constituirea corpului profesorilor mentori**, disponibil la www.edu.ro
24. ***2011, **Metodologie-cadru privind constituirea unei rețele permanente de unități de învățământ în vederea realizării pregătirii practice**, disponibil la www.edu.ro
25. ***2011, **Metodologie privind constituirea corpului profesorilor mentori pentru coordonarea efectelor stagiului practic în vederea ocupării unei funcții didactice**, disponibil la www.edu.ro
26. *****National Board for Professional Teaching Standards**, disponibil la www.nbpts.org
27. ***National Council for the Accreditation of Teacher Education, 2001, **Standards for professional development schools**, www.ncate.org
28. ***2010, **Policies on the Induction of new Teachers**, Education and Training 2010 programme, Cluster "Teachers and trainers", Report on a Peer Learning Activity, Talin, 2008
29. *****Professional teaching standards**, Sydney, 2006, disponibil la <http://www.nswteachers.nsw.edu.au/Main-Professional-Teaching-Standards.html>
30. *****Strategia de dezvoltare a sistemului de formare inițială și continuă a personalului didactic și a managerilor din învățământul preuniversitar 2001 – 2004**
31. ***2006, **Study on key education indicators on social inclusion and efficiency, mobility, adult skills and active citizenship** (Ref 2005-4682/001-001 EDU ETU), final report
32. *****Teacher education-BED, Practicum evaluation**, 2009, disponibil la www.education.uOttawa.ca
33. *****Teachers need good education too!**The Commission proposes to improve the quality of teacher education in the European Union, Bruxelles, 2007, disponibil la: www.europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference
34. *****Un cadru strategic actualizat pentru cooperare europeană în domeniul educației și formării profesionale**, Comunicarea Comisiei Europene către Parlamentul European, Consiliul, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor, disponibil la <http://www.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865-ro.pdf>
35. <http://www.cnfp.ro/Downloads/Documents/Analiza-comparativa-Sisteme-formare.pdf>
36. <http://didactika.files.wordpress.com/2008/05/profesiadidactica.pdf>
37. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094EN.pdf
38. <http://www.edu.ro>