

**UNIVERSITATEA BABEȘ – BOLYAI
FACULTATEA DE PSIHLOGIE ȘI ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ „EDUCAȚIE, DEZVOLTARE, COGNIȚIE”**

TEZĂ DE DOCTORAT

REZUMAT

**Coordonator științific
PROF. UNIV. DR. MIRON IONESCU**

**Doctorand
ALDESCU (căsătorită BALAȘ) CORNELIA EVELINA**

**CLUJ-NAPOCA
2010**

**UNIVERSITATEA BABEȘ – BOLYAI
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ „EDUCAȚIE, DEZVOLTARE, COGNIȚIE”**

TEZĂ DE DOCTORAT

***PREGĂTIREA ÎNȚIALĂ A STUDENTULUI
PENTRU PROFESIA DIDACTICĂ***

REZUMAT

**Coordonator științific
PROF. UNIV. DR. MIRON IONESCU**

**Doctorand
ALDESCU (căsătorită BALAȘ) CORNELIA EVELINA**

**CLUJ-NAPOCA
2010**

C U P R I N S

Partea I FUNDAMENTE TEORETICE

INTRODUCERE

Capitolul I ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR AZI

- I.1. Reforma sistemului de învățământ în România**
- I.2. Sistemul Bologna. Noua structură a sistemului de învățământ superior**
 - I.2.1. Imagine cronologică de ansamblu asupra Procesului Bologna
 - I.2.2. Aplicarea Declarației de la Bologna în învățământul superior românesc
- I.3. Învățarea centrată pe student în contextul construirii Spațiului European al Învățământului**
 - I.3.1. Consecințele de ordin educațional ale caracteristicilor psiho-sociale ale studenților
 - I.3.2. Activismul pedagogic în procesul formării studentului. Pedagogia interactivă
 - I.3.3. Profilul profesorului care practică pedagogia interactivă
 - I.3.4. Profilul studentului interactiv
 - I.3.5. Interactivitate bazată pe învățarea prin cooperare

Capitolul II PROFESIONALIZAREA CADRELOR DIDACTICE

- II.1. Profesia didactică: provocări actuale**
- II.2. Necesitatea profesionalizării cadrelor didactice**
- II.3. Standarde generale și specifice pentru profesia didactică**
- II.4. Competențele profesiei didactice**

Capitolul III PREGĂTIREA INIȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN PERSPECTIVA UNIUNII EUROPENE

- III.1. Principii europene pentru pregătirea cadrelor didactice**
- III.2. Structura și organizarea pregătirii inițiale a cadrelor didactice în state ale Uniunii Europene. Analiză comparativă**
 - III.2.1. Principalele modele de pregătire inițială
 - III.2.2. Instituții responsabile cu pregătirea cadrelor didactice
 - III.2.3. Condiții pentru admiterea la programele de pregătire inițială
 - III.2.4. Curriculumul: conținut și organizare
 - III.2.5. Practica pedagogică: organizare și desfășurare
 - III.2.6. Evaluarea pregătirii inițiale
 - III.2.7. Căi alternative de pregătire
- III.3. Structura și organizarea pregătirii inițiale a cadrelor didactice în state care nu au aderat la Uniunea Europeană**
 - III.3.1. Privire generală
 - III.3.2. Sistemul educațional în state care nu au aderat la Uniunea Europeană
 - III.3.3. Practica pedagogică în state care nu au aderat la Uniunea Europeană

- III.4. Sistemul de pregătire inițială a cadrelor didactice în Franța, Luxemburg și Serbia**
 - III.4.1. Institutul universitar de pregătire a cadrelor didactice (IUFM).
Studiu de caz – Franța
 - III.4.2. Sistemul de pregătire inițială a cadrelor didactice în Luxemburg
 - III.4.3. Sistemul de pregătire inițială a cadrelor didactice în Serbia

Capitolul IV SISTEMUL ROMÂNESC DE PREGĂTIREA INIȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE

- IV.1. Scurt istoric**
- IV.2. Sistemul de pregătire didactică inițială în România**
 - IV.2.1. Pregătirea inițială a cadrelor didactice pentru învățământul preșcolar și primar
 - IV.2.2. Pregătirea inițială a cadrelor didactice pentru învățământul secundar
 - IV.2.2.1. Pregătirea psihopedagogică și didactică inițială în timpul studiilor universitare – modelul concurent sau paralel
 - IV.2.2.2. Pregătirea psihopedagogică și didactică inițială în regim postuniversitar – modelul consecutiv
 - IV.2.2.3. Pregătirea psihopedagogică inițială – perioada de stagiatură
 - IV.2.3. Formarea continuă (perfecționarea) cadrelor didactice

Capitolul V PRACTICA PEDAGOGICĂ – PUNTE ÎNTRE PREGĂTIREA TEORETICĂ ȘI PREGĂTIREA PRACTICĂ

- V.1. Organizarea practicii pedagogice**
- V.2. Parteneriat pedagogic: student practicant - mentor**
- V.3. Obiectivele practicii pedagogice**
- V.4. Etape de realizare a practicii pedagogice în școala de aplicație – modalități de realizare**
- V.5. Competențe generale și competențe specifice formate prin „Practică pedagogică”**
- V.6. Concluzii**

Partea a II-a EXPERIMENTUL FORMATIV ÎNTREPRINS

Capitolul VI DATE EXPERIMENTALE CONSTATIVE CU PRIVIRE LA NIVELUL CUNOȘTIȚELOR TEORETICE ȘI COMPETENȚELE METODOLOGICE ALE STUDENȚILOR

- VI.1. Motivarea acțiunii experimentale**
- VI.2. Obiectivele și metodologia studiului constatativ**
 - VI.2.1. Obiective**
 - VI.2.2. Metode utilizate**
 - VI.2.2.1. Metoda focus grup
 - VI.2.2.2. Metoda anchetei prin chestionar
 - VI.2.2.3. Proba de evaluare
 - VI.2.3. Eșantion de subiecți**
- VI.3. Analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor studiului constatativ**
 - VI.3.1. Opinii ale studenților privind organizarea și desfășurarea practicii pedagogice

- VI.3.1. Opinii ale mentorilor privind organizarea și desfășurarea practicii pedagogice
- VI.3.3. Analiza datelor obținute în urma aplicării probei de evaluare
- VI.3.4. Analiza cantitativă și calitativă a datelor obținute în urma aplicării chestionarului adresat studenților
- VI.3.5. Relația dintre autoevaluarea și evaluarea cunoștințelor
- VI.3.6. Relația dimensiunilor investigate cu alte variabile (vârstă, specializare)
 - VI.3.6.1. Analiza de corelație între dimensiunile investigate și vârstă
 - VI.3.6.2. Comparații în funcție de caracterul obligatoriu sau opțional al participării la modulul psihopedagogic
 - VI.3.6.3. Comparații în funcție de specializare
- VI.3.7. Concluziile studiului constatativ /preexperimental

Capitolul VII MODALITĂȚI DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR METODOLOGICE ÎN CADRUL DISCIPLINEI PRACTICĂ PEDAGOGICĂ - EXPERIMENTUL FORMATIV

- VII.1. Etapa experimentului formativ**
- VII.2. Scopul și obiectivele experimentului**
 - VII.2.1. Scopul experimentului**
 - VII.2.2. Obiectivele experimentului**
- VII.3. Ipoteza cercetării**
- VII.4. Variabilele dependente și independente**
- VII.5. Eșantionare**
 - VII.5.1. Eșantionul de subiecți
 - VII.5.2. Eșantionul de conținut
- VII.6. Direcții de acțiune ale intervenției pedagogice**
- VII.7. Prezentarea selectivă a unor metode și tehnici utilizate în cadrul experimentului formativ**
 - VII.7.1. Portofoliul stagiului de practică pedagogică
 - VII.7.2. „Eu ca profesor”
 - VII.7.3. Jocul de rol
 - VII.7.4. Jurnalul de autorefecție privind practica pedagogică
 - VII.7.5. Exercițiul „Creativitate în predare-învățare”
 - VII.7.6. Exercițiul „Tradițional versus modern”
 - VII.7.7. Autoscopia
- VII.8. Administrarea post-testului**
- VII.9. Retestul**
- VIII.10. Limitele studiului**

Capitolul VIII ANALIZA, PRELUCRAREA ȘI INTERPRETAREA DATELOR EXPERIMENTALE FURNIZATE DE PRETEST, POSTTEST ȘI RETEST

- VIII.1. Analiza datelor privind echivalența grupului experimental și de control**
 - VIII.1.1. Date comparative privind nivelul cunoștințelor teoretice în pretest. Comparații între grupul experimental și grupul de control
 - VIII.1.2. Date comparative privind nivelul competențelor metodologice în pretest. Comparații între grupul experimental și grupul de control
 - VIII.1.2.1. Date comparative privind autoevaluarea /autoaprecierea capacităților didactice formate în urma parcurgerii disciplinelor psihopedagogice obligatorii

VIII.1.2.2. Date comparative privind autoaprecierea /autoevaluarea trăsăturilor de personalitate implicate în comportamentul didactic

VIII.1.2.3. Date comparative privind percepția asupra pregătirii psihopedagogice inițiale și a asumării rolului de cadru didactic

VIII.2. Date comparative între grupul experimental și grupul de control în posttest

VIII.2.1. Date comparative privind nivelul cunoștințelor teoretice în posttest

VIII.2.2. Date comparative privind nivelul competențelor metodologice în posttest.

VIII.3. Date comparative între pretest și posttest în cazul grupului de control

VIII.4. Date comparative între pretest și posttest în cazul grupului experimental

VIII.3. Date privind eficiența programului formativ asupra subiecților din grupul experimental

VIII.3.1. Comparațiile dintre faza de posttest și faza de retest în cazul grupului experimental

VIII.3.2. Rezultatele pentru evaluarea realizată în retest cu metoda Q-sort

VIII.3.3. Corelațiile dintre dimensiunile chestionarului adresat studenților și dimensiunile metodei Q-sort

IX. CONCLUZII FINALE

ANEXE

Anexa 1. Ghid de interviu focus grup - studenți

Anexa 2. Ghid de interviu focus grup – mentori practică

Anexa 3. Proba de evaluare

Anexa 4. Chestionar adresat studenților

Anexa 5. Date statistice constatative – proba de evaluare

Anexa 6. Date statistice constatative – dimensiuni chestionar

Anexa 7. Date statistice constatative – corelații itemi chestionar cu alte variabile

Anexa 8. Grafice corelații dimensiuni chestionar – specializare subiecți

Anexa 9. Grilă de observare a lecției

Anexa 10. Fișă de evaluare / autoevaluare a lecțiilor

Anexa 11. Taxonomia lui Benjamin Bloom

Anexa 12. Exemple cu cele mai frecvente verbe active utilizate în formularea obiectivelor

Anexa 13. Categoriile / Tipurile de lecții

Anexa 14. Fișă de autoanaliză /autoevaluare a lecțiilor susținute

Anexa 15. Rezultatele comparațiilor statistice pretest-posttest-retest

Anexa 16. Tehnica Q-sort

BIBLIOGRAFIE

PREGĂTIREA INIȚIALĂ A STUDENTULUI PENTRU PROFESIA DIDACTICĂ

Rezumat

CUVINTE CHEIE

Universitate, educație, cadru didactic, reformă, Tratatul Bologna, Uniunea Europeană, profesionalizare, student, pregătire psihopedagogică inițială, practică pedagogică, competență, competențe metodologice, focus-grup, chestionar, probă de evaluare, autoscopie, simulare, joc de rol, experiment formativ.

Teza de doctorat **Pregătirea inițială a studenților pentru profesia didactică**, pornește de la considerentul că o condiție esențială a unei educații valoroase și eficiente este existența unor cadre didactice bine pregătite profesional, referindu-ne atât la pregătirea de specialitate cât și la pregătirea psihopedagogică și metodică, așteptările la nivelul cadrelor didactice fiind mult mai ridicate. Pregătirea inițială și continuă trebuie să aibă în vedere înzestrarea cadrului didactic cu competențele necesare astfel încât acesta să se simtă confortabil în fața clasei, în toate situațiile care pot apărea în cursul activității sale educaționale. Aceștia trebuie să fie experți în una sau mai multe discipline de specialitate, ceea ce necesită un nivel ridicat de calificare academică. Cadrele didactice au o misiune din ce în ce mai complexă, responsabilitățile lor fiind în creștere, mediile în care aceștia lucrează fiind din ce în ce mai dificile.

Capitolul I *ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR AZI* se orientează asupra principalului fenomen care marchează evoluția învățământului superior la nivel european în ultima perioadă și anume Procesul Bologna. În demersul nostru de analiză a sistemului de pregătire inițială a cadrelor didactice, am considerat necesar a începe cu a sublinia schimbările survenite în învățământul superior românesc de la revoluție încoace, cu accent pe ultima etapă a reformei – implementarea sistemului Bologna – ca urmare a faptului că, în prezent pregătirea inițială pentru pregătirea didactică se realizează exclusiv în sistem universitar.

În particular pentru România, dezbaterile și studiile asupra învățământului superior arată că subiectele importante pentru contextul actual includ mecanismele de finanțare, pregătirea absolvenților pentru a intra ca profesori în învățământul preuniversitar, etica în învățământul superior, calitatea învățământului și dezvoltarea învățământului particular. Reforma în învățământul superior românesc se concentrează, în special, pe transpunerea în practică a obiectivelor formulate prin "Declarația de la Bologna, privind Spațiul European al Învățământului Superior", precum și pe aplicarea Convenției de la Lisabona (propusă în comun de către U.N.E.S.C.O. și Consiliul Europei în 2000), privind recunoașterea europeană a calificărilor. În cadrul Procesului de la Bologna, sistemul de învățământ superior din România trece prin transformări majore, începând din anul universitar 2005-2006.

Până în prezent, România a făcut pași importanți către *Spațiul European al Învățământului Superior*, prin reorganizarea întregului spectru de programe universitare. Toate programele universitare au fost restructurate în conformitate cu Procesul Bologna. În prezent primul ciclu este implementat din anul de învățământ 2005-2006, programele anterioare ale primului ciclu (studii universitare de lungă durată și de scurtă durată) au fost înlocuite treptat de programele de licență, astfel că, din anul 2008 toate

programele sunt de licență. Noua structură a învățământului superior din România asigură accesul deplin al studenților din primul ciclu (licență) la cel de-al doilea (masterat) și de la al doilea la al treilea.

Structurarea învățământului superior românesc pe 3 cicluri principale se bazează pe reorganizarea conținutului programelor de studii, prin identificarea și definirea cunoștințelor generale competențelor, precum și a abilităților profesionale specifice, pentru a răspunde cerințelor pieței muncii. Universitățile se află în procesul de reformare a programelor lor de studii, pentru a asigura o educație centrată pe studenți.

În Capitolul al II-lea *PROFESIONALIZAREA CADRELOR DIDACTICE*, ne orientăm atenția asupra dezbaterilor actuale privind profesia didactică, care se axează tot mai mult spre realitatea că această profesie este în schimbare, schimbare determinată de evoluția societății contemporane, de provocările tot mai complexe lansate spre sistemul de învățământ. În aceste condiții, am considerat necesar să aflăm răspunsul la câteva întrebări lansate de cercetătorii domeniului: Care ar trebui să fie competențele personalului didactic într-o societate în permanentă evoluție și schimbare? Ce trebuie „să știe” și „să știe să facă” educatorii de profesie? Cum ar trebui ei pregătiți pentru a putea practica această profesiune? Ce tipuri de calificări, teoretice, metodologice, acționale, generale și profesionale trebuie să obțină? Care sunt cele mai adecvate și mai eficiente programe de pregătire profesională inițială a personalului didactic? etc.

Răspunsul la acest întrebări nu poate fi decât „profesionalizarea carierei didactice” și mai ales elaborarea „profesiogramei” profesiei, lucru destul de dificil dacă e să avem în vedere specificul activității educaționale. Profesionalizarea, realizându-se pe baza standardelor funcției didactice, standarde care, la rândul lor precizează competențele generale și specifice, precum și aptitudinile necesare exercitării profesiei didactice, am considerat util să analizăm toate aceste aspecte.

Profesionalizarea pentru cariera didactică are la bază un inventar de standarde profesionale. *Strategia de formare și perfecționare a personalului didactic și a managerilor din învățământul preuniversitar* elaborată de Ministerul Educației și Cercetării prevede ca prim obiectiv *profesionalizarea carierei didactice* în România. În literatura de specialitate se consideră că profesionalizarea activității didactice „nu se reduce la asimilarea sistematică a unor competențe descrise de standardele profesionale, ci presupune o utilizare euristică și creativă a acestora în situații și contexte educaționale care cer acest lucru”, incluzându-se pe lângă cunoștințele și competențele profesionale și „scheme de gândire, de interpretare, de creare de ipoteze, de anticipare, de decizie” (E. Păun, 2002, p. 22). Profesionalizarea carierei didactice este posibilă atât timp cât standardele profesionale sunt completate de *calitățile personale și vocația cadrului didactic*.

În anul 2001, Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor, a inițiat un demers de elaborare a unui sistem de standarde pentru profesia didactică. S-a pornit de la ideea că învățământul a fost prea mult timp dominat de improvizație și empirism, elaborarea acestor standarde având **scopul de a asigura viitorului profesor dreptul de a avea acces la cea mai bună pregătire în cadrul instituțiilor de specialitate**. Astfel că, au fost elaborate standardele pentru profesia didactică, ca răspuns la întrebarea „ce ar trebui să știe și să știe să facă un cadru didactic?”. Standardele profesiei didactice se fundamentează pe cinci principii nucleu care exprimă concepția actuală asupra conținutului profesiei didactice și asupra calităților unui bun profesor. Aceste principii-nucleu sunt:

1. Cadrul didactic este un *bun cunoscător al domeniului și al didacticii disciplinei* pe care o predă.
2. Cadrul didactic *cunoaște elevul și îl asistă în propria dezvoltare*.
3. Cadrul didactic este *membreu activ al comunității*.
4. Cadrul didactic are o *atitudine reflexivă*.

5. Cadrul didactic este *promotor al unui sistem de valori* în concordanță cu idealul educațional și este responsabil pentru controlul și monitorizarea activității de învățare a elevilor.

Tot în capitolul al II-lea ne orientăm atenția înspre competențele de care trebuie să dispună un viitor cadru didactic, pornind de la multiplele definiții pe care competența didactică sau pedagogică le suportă, în literatura de specialitate

Ministerul Educației și Cercetării, în colaborare cu Institutul de Științe ale Educației și Centrul Național de Formare și Perfecționare a Cadrelor Didactice au elaborat un „**inventar**” al competențelor necesare profesiei didactice, structurat pe mai multe nivele: a) competențe de bază; b) competențe de specialitate; c) competențe psihopedagogice și metodice; d) competențe psihorelaționale.

Prin urmare, pregătirea inițială a cadrelor didactice urmărește două aspecte complementare: dobândirea de competențe în specialitate (asimilarea de cunoștințe într-un anumit domeniu, orientarea în domeniul respectiv) și dobândirea de competențe metodice și psihopedagogice.

Evidențind schimbările din învățământul superior impuse de semnarea Declarației Bologna și luând în considerare faptul că sistemul românesc de învățământ este, începând cu 1 ianuarie 2007, parte a ceea ce este numit sistemul european de învățământ, în Capitolul III *PREGĂTIREA INIȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN PERSPECTIVA UNIUNII EUROPENE* am considerat de real interes realizarea unei analize comparative a sistemelor de pregătire inițială din statele membre ale Uniunii Europene. Această analiză a fost realizată cu scopul de a evidenția caracteristicile și particularitățile pregătirii inițiale a cadrelor didactice, în context european, precum și de a identifica locul sistemului românesc în ansamblul general de direcții de dezvoltare, a ceea ce după adoptarea Convenției de la Bologna, putem denumi, sistemul european de învățământ. De asemenea, am dorit să evidențiem faptul că îmbunătățirea calității pregătirii și formării cadrelor didactice este un obiectiv important al sistemelor educative europene.

La nivelul Uniunii Europene, două mari **directii de acțiune** se conturează, acestea fiind și ținta a numeroase discuții și polemici. Primul aspect are la bază evoluția și schimbările în ceea ce privește pregătirea inițială și formarea continuă a cadrelor didactice în învățământul noului mileniu. A doua categorie de probleme gravitează în jurul creșterii gradului de atractivitate a profesiei didactice în general. Din analiza sistemelor de învățământ la nivelul Uniunii Europene putem evidenția că majoritatea statelor sunt într-o perioadă de intense transformări, toate acestea având drept scop implementarea sistemului Bologna. Statele încearcă să ușureze tranziția către noul sistem și se observă că au depus eforturi pentru implementarea sistemului pe trei cicluri.

Înțelegând că sistemul educațional din țara noastră, o dată cu integrarea României în Uniunea Europeană nu mai poate fi tratat izolat ci doar raportat la direcțiile impuse prin diversele reglementări europene, am analizat și sistemele de învățământ din alte state membre, notând atât evoluțiile pozitive cât și negative ale acestora. Tendința recunoscută și declarată a tuturor factorilor de decizie din cadrul organismelor europene este de a se implementa într-un viitor cât mai apropiat un sistem unitar pornind de la o serie de principii general acceptate de guvernele statelor membre.

Am sperat că o analiză a problemelor și a soluțiilor găsite de alte sisteme de învățământ să conducă la o cristalizare a direcțiilor pe care sistemul românesc de învățământ trebuie să le urmeze. Am constatat însă că așteptările noastre au fost poate prea optimiste, fiind încă mult prea devreme pentru a vorbim de un sistem european integrat de învățământ.

Am realizat însă că o analiză a sistemelor europene de învățământ nu ar fi completă dacă am limita acest studiu doar la statele membre ale Uniunii Europene. Europa

geografică cuprinde în plus o serie de entități statale, ale căror sisteme educaționale prezintă particularități, dificultăți, avantaje care ar fi util a fi amintite și cunoscute. Vorbim aici de noile state apărute ca urmare a dezmembrării Yugoslaviei, Albania, un stat frecvent uitat în politicile europene, state independente provenite din dezmembrarea în 1991 a fostei Uniuni Sovietice sau un alt stat cu caracteristici unice, Turcia. Astfel că, ne-am îndreptat atenția și asupra sistemelor de pregătire inițială a cadrelor didactice din aceste țări.

Continuând demersul nostru de analiză a sistemelor de pregătire inițială a cadrelor didactice din alte state, ne-am orientat atenția asupra unora dintre ele, sub forma studiilor de caz. Astfel, am ales să ne aplecăm atenția mai în detaliu asupra sistemului de pregătire inițială a cadrelor didactice din Franța atât datorită particularităților sale față de restul sistemelor de învățământ cât și pentru paralelele interesante care se pot identifica între evoluția acestuia și sistemul național românesc, fiind interesant de urmărit și din punct de vedere istoric, de când și până la ce moment învățământul nostru a încercat să țină pasul cu unul din cele mai evolute sisteme occidentale.

De asemenea, am ales să efectuăm un studiu de caz asupra Luxemburgului datorită particularităților sistemului de pregătire a cadrelor didactice. Este un exemplu inedit de sistem de învățământ care utilizează la maxim cooperarea comunitară în domeniul educației. Și aceasta deoarece Luxemburgul nu oferă decât pregătire pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar și primar, pentru profesorii din învățământul secundar și superior acest stat depinzând de pregătirea teoretică a cadrelor didactice peste hotare.

Alegerea Serbiei pentru elaborarea unui studiu de caz în cadrul acestei lucrări alături de Franța și Luxemburg este motivată de considerente practice. Raportarea doar la un sistem educațional puternic, în speță Franța, nu este întotdeauna de natură a ne oferi o imagine reală asupra propriului sistem național. Serbia, pe de altă parte este un stat marcat de dificultăți economice, politice, sociale poate mai grave decât cele cu care s-a confruntat și se confruntă România. Este un exercițiu necesar în opinia noastră de a încerca să ne raportăm și la un stat cu un sistem educațional emergent după o perioadă de îndelungată criză, pentru a putea analiza „la cald” măsurile concrete adoptate pentru relansarea învățământului.

Scopul studiilor de caz pe care le-am efectuat nu a fost în principal descoperirea punctelor forte, sau a deficiențelor din anumite sisteme educaționale, ci identificarea soluțiilor de îmbunătățire și dezvoltare care se pretează cel mai bine a fi aplicate sistemului nostru propriu. În acest sens, poate un singur exemplu este edificator. La momentul la care Franța se lovea de dificultăți în modernizarea sistemului de învățământ în urmă cu câteva decenii nu se punea problema unei strategii bazate în mare parte pe o finanțare externă, neexistând cadrul politic care să o permită. În prezent atât Serbia, cât și țara noastră au posibilitatea de a accesa resurse externe importante de la instituțiile europene și nu numai, eficiența în folosirea acestor fonduri fiind determinantă pentru reușita reformei în educație.

În Capitolul al IV-lea *SISTEMUL ROMÂNESC DE PREGĂTIREA INIȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE*, ne orientăm atenția asupra particularităților sistemului românesc de pregătire inițială a cadrelor didactice. Începem cu o scurtă prezentare din perspectivă istorică a acestui sistem, continuând apoi cu prezentarea *Strategiei de dezvoltare a sistemului de formare inițială și continuă a personalului didactic și a managerilor din învățământul preuniversitar*. Elaborată în anul 2001 de către Ministerul Educației și Cercetării această strategie națională pentru îmbunătățirea educației și formării cadrelor didactice stabilește obiective și măsuri de reformă aliniată priorităților în domeniu agreate la nivel european (în mod specific celor cuprinse în programul european "Educație și Formare 2010").

Strategia propune o serie de obiective majore, iar în ceea ce privește în mod specific pregătirea inițială a cadrelor didactice, ea stabilește măsuri concrete pe

domenii de prioritate, pentru a fi aplicate pe termen scurt, mediu și lung. Amintim doar câteva dintre acestea: proiectarea și implementarea standardelor naționale pentru profesia didactică; stabilirea unor standarde curriculare naționale atât pentru DPPD cât și pentru Facultățile Pedagogice; implementarea sistemului creditelor transferabile în formarea inițială a cadrelor didactice; introducerea modulelor de specializare în domeniul TIC și a instruirii asistate de calculator în curriculum de formare inițială; înființarea unei instituții postuniversitare de formare și profesionalizare a cadrelor didactice (instituție de tip IUFM); prelungirea rutei de formare inițială a cadrelor didactice până la susținerea și promovarea examenului de definitivat (stagiu practic, asistat de mentor și de metodician); introducerea unui sistem complex de evaluare pentru obținerea diplomei de profesor sau institutor (la finele procesului de formare inițială) prin: portofoliu profesional, "jurnal pedagogic", examen scris, lucrare de diplomă (cu conținut psiho-pedagogic și metodic); modificarea metodologiei de finanțare a activităților de practică pedagogică și de mentorat; dezvoltarea unei rețele permanente de instituții (școli și grădinițe) de aplicație pentru practica pedagogică prin convenții bilaterale între instituțiile de învățământ superior și inspectoratele școlare județene; diversificarea relațiilor de parteneriat cu instituții ofertante de servicii pentru practica pedagogică alternativă (centre de consiliere, cluburi și palate ale copiilor, media, centre logopedice, ONG-uri etc.)

Ca și în multe alte țări europene, pregătirea inițială a cadrelor didactice din România se bazează în principal pe un model concurent: formarea teoretică și practică pentru profesia de cadru didactic se realizează în același timp prin instruirea într-un anumit domeniu de studiu sau prin cursuri generale.

În prezent, pregătirea pentru cariera didactică a personalului din învățământul secundar este asigurată prin structuri specializate din cadrul universităților, cu atribuții precise de pregătire inițială și continuă a profesorilor (**Departamentele pentru Pregătirea Personalului Didactic - DPPD**).

Pregătirea inițială a personalului didactic este o problemă de strictă actualitate în prezent, deoarece ne aflăm în plin proces de reorganizare a universităților din țară în vederea compatibilizării cu sistemele de învățământ superior din țările Uniunii Europene. Acest proces de reorganizare are efecte imediate și asupra Departamentelor de Pregătire a Personalului Didactic, ca instituții abilitate să pregătească studenții pentru o viitoare carieră didactică. Este momentul când se inițiază schimbarea planului de învățământ al modulului psihopedagogic și implicit a programelor de învățământ, are loc introducerea sistemului de credite pentru disciplinele modulului, precum și modificarea repartizării disciplinelor modulului de-a lungul anilor de studiu.

Activitățile de pregătire inițială realizate prin Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic au la bază Ordinul Ministrului Educației și Cercetării privind aprobarea programului de studii în vederea obținerii certificatului de absolvire a Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, nr. Nr. 4316 din data 03.06/2008.

Astfel, pentru încadrarea în învățământul preuniversitar este necesară parcurgerea programului de studii pentru obținerea certificatului de absolvire a Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, după cum urmează: **modulul I**, parcurs în timpul studiilor universitare de licență, cu acumularea a 30 de credite și cu obținerea unei adeverințe de absolvire (care oferă certificarea parțială pentru profesia didactică și conferă dreptul de a exercita temporar profesia didactică, până la obținerea definitivatului).

Pentru pregătirea psihopedagogică suplimentară, respectiv **modulul II**, acesta trebuie parcurs după obținerea diplomei de licență – modelul consecutiv - și anterior susținerii examenului de definitivat, cu acumularea a încă 30 de credite și cu obținerea certificatului de absolvire, care asimilează și înlocuiește adeverința de absolvire.

În cazul studiilor universitare de licență cu dublă specializare, numărul minim de credite necesar obținerii Nivelului I de certificare pentru profesia didactică este 35 de credite. Acestea rezultă din însumarea a 5 credite corespunzătoare didacticii celei de-a doua specializări. Aceste 5 credite nu se acumulează în pachetul de 60 de credite corespunzătoare Nivelului II de certificare.

Capitolul al V-lea *PRACTICA PEDAGOGICĂ – PUNTE ÎNTRE PREGĂTIREA TEORETICĂ ȘI PREGĂTIREA PRACTICĂ* abordează problematica practicii pedagogice, cu accent pe necesitatea redefinirii balanței teoretico-practice în cadrul pregătirii inițiale a cadrelor didactice. Mutarea accentului în pregătire pe practica pedagogică și mai ales pe schimbarea modului de organizare și desfășurare a acesteia, este de natură a pune cursantul în ipostaza de a-și descoperi propriul stil de a profesa și de a-și dezvolta aptitudinile necesare pentru a găsi soluții independente și creative la problemele care pot apărea în exercitarea profesiei.

Practica pedagogică figurează în Planul de învățământ al DPPD-ului ca disciplină obligatorie, fiindu-i alocat un număr de: **78 de ore pentru nivelul I** (3 ore /săptămână x 14 săptămâni – pentru practică pedagogică I, respectiv 3 ore /săptămână x 12 săptămâni – pentru practică pedagogică II) și **42 de ore pentru nivelul II** (3 ore /săptămână x 14 săptămâni), pentru ambele niveluri creditele acordate fiind în număr de câte 5.

Practica pedagogică a studenților se desfășoară în unități de învățământ de aplicație, stabilite de inspectoratele școlare împreună cu instituțiile de învățământ superior, în funcție de nevoile de pregătire inițială pentru cariera didactică.

Scopurile practicii pedagogice sunt: formarea capacității studenților de a opera cu informațiile de la disciplinele de specialitate și din domeniul științelor educației; orientarea studenților în utilizarea planurilor cadru, programelor și manualelor școlare; dezvoltarea la studenți a abilităților de utilizare a materialelor de specialitate; inițierea studenților în tehnica activității de laborator sau cabinet; dobândirea de către studenți a unor deprinderi ale profesiei de cadru didactic. Formarea competențelor psihopedagogice, stăpânirea tehnologiei și metodologiei didactice, în așa fel încât comportamentul didactic al profesorului să fie un factor de performanțe ridicate pentru elevi, face parte din pregătirea psihopedagogică inițială și se realizează prin intermediul practicii pedagogice, ca teren de aplicare a cunoașterii de specialitate, precum și a cunoașterii psihopedagogice. Bineînțeles că practica pedagogică a studenților nu poate fi redusă la pregătirea, susținerea și analiza unor lecții. Ea trebuie să fie prilej și cadru pentru aplicarea tuturor cunoștințelor teoretice însușite în cadrul disciplinelor psihopedagogice.

În literatura de specialitate apar întrebări ca: **Ce competențe sunt necesare în predare, pentru ca activitatea elevului să se înscrie pe o curbă mereu ascendentă?** Prezentăm în continuare (a se vedea tabelul nr. 1) un tablou al competențelor generale și specifice necesare desfășurării activității didactice, realizat de către Ministerul Educației, conform standardelor personalului didactic:

Tabelul nr. 1. Competențe generale și specifice – profesor

COMPETENȚE GENERALE	COMPETENȚE SPECIFICE
I. Aplicarea algoritmilor optimi în proiectarea, organizarea și evaluarea activităților didactice	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizarea adecvată a cunoștințelor: de didactică generală, a specialității, de psihologie; • Proiectare și evaluarea conținuturilor instructiv-educative; • Organizarea adecvată a activităților didactice în funcție de tipul de lecție dominant; • Utilizarea optimă a factorilor spatio-temporali, în vederea eficientizării procesului instructiv – educativ • Adoptarea de strategii didactice care să permită

	<p>utilizarea eficientă a mijloacelor și auxiliarelor didactice în procesul instructiv- educativ.</p>
<p>II. Aplicarea strategiilor de comunicare didactică/pedagogică/educațională</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Stăpânirea conceptelor și teoriilor moderne de comunicare: orizontală/ verticală; complexă; totală (ectosemantică); multiplă; diversificată și specifică; • Documentarea și informarea permanentă din diferite surse clasice și moderne; • Proiectarea, conducerea și realizarea procesului instructiv – educativ, ca act de comunicare; • Capacitatea de a diagnostica așteptările și interesele familiei.
<p>III. Dezvoltare, consolidare și perfecționare a deprinderilor, capacităților cognitive și motrice</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Stăpânirea conceptelor și teoriilor moderne privind formarea “schemelor de acțiune” și a capacităților de cunoaștere; • Selectarea metodelor optime în vederea formării gândirii critice și deprinderilor practice; • Selectarea metodelor optime în vederea formării gândirii tehnice și a dezvoltării simțului estetic; • Manifestarea unei conduite psihopedagogice inovative în plan profesional/social.
<p>IV. Stimulare a creativității și a învățării de tip formativ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Întelegerea mecanismului de formare a trasaturilor psihomorale și adoptarea metodelor și tehnicilor de cunoaștere și activizare a elevilor; • Proiectarea și organizarea activităților instructiv educative în colaborare cu comunitatea; • Responsabilizarea pentru rolul social asumat: • Elaborarea de strategii eficiente ale parteneriatului școală- familie; • Formarea unei mentalități profesioniste; • Cunoașterea dinamicii și tendințelor de pe piața muncii.
<p>V. Stăpânirea tehnicilor de transfer a deprinderilor în activitățile extracurriculare și extrașcolare</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizarea metodelor și tehnicilor de autocontrol psihocomportamental; • Adoptarea de conduite eficiente pentru depășirea „situațiilor limită,, • Manifestarea unor conduite (auto)reflexive; • Formarea la elevi a deprinderilor de elaborare a unui plan de acțiune eficientă în pregătirea examenelor, competițiilor, concursurilor, etc. • Deschiderea față de schimbările care au loc în situații de competiție, examen, concurs etc.; • Asumarea integrală a diferitelor roluri cu implicații docimologice (examinator / examinat / concurent / supraveghetor etc.).
<p>VI. Aplicarea tehnicilor de cunoaștere a problematicilor socio-educaționale în consilierea, orientarea/integrarea socio-psiho-pedagogică a elevilor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestarea unei conduite (auto)reflexive asupra activităților didactice / pedagogice proprii; • Deschidere față de tendințele novatoare necesare dezvoltării profesionale
<p>VII. Dobândirea unor mecanisme psihice pentru a realiza stăpânirea de sine și echilibrul comportamental în toate situațiile educaționale</p>	
<p>VIII. Valorificarea oportunităților de dezvoltare profesională într-un mediu socio-profesional în tranziție</p>	

Pornind de la cadrul teoretic prezentat, am realizat un studiu constatativ (folosind focus-grupul și ancheta prin chestionar) pentru evidențierea percepției studenților și a mentorilor de practică pedagogică asupra organizării și desfășurării acestei activități, precum și cu scopul de a identifica nivelul cunoștințelor psihopedagogice teoretice și a competențelor metodologice necesare studenților în desfășurarea practicii pedagogice. Studiul a fost urmat de un experiment formativ, însoțit de posttest și retest pentru a măsura persistența în timp a rezultatelor.

Capitolul al VI-lea *DATE EXPERIMENTALE CONSTATIVE CU PRIVIRE LA NIVELUL CUNOȘTINȚELOR TEORETICE ȘI COMPETENȚELE METODOLOGICE ALE STUDENȚILOR* prezintă și analizează rezultatele studiului constatativ cu tema ***Optimizarea procesului de formare a competențelor metodologice în activitățile de practică pedagogică.***

Am pornit în demersul nostru experimental de la faptul constat și demonstrat deja că practica pedagogică este foarte importantă în pregătirea psihopedagogică inițială, însă, **asa cum este organizată și desfășurată acum este insuficientă și, de cele mai multe ori, ineficientă.** Procesul de îmbunătățire a practicii pedagogice trebuie să pornească de la stabilirea clară a unor obiective pe care această formă de pregătire trebuie să le realizeze. Cu alte cuvinte trebuie să ne întrebăm cum am dori să arate viitorul cadru didactic după terminarea stagiului de practică.

După cum bine știm, pe de-o parte, numărul de ore alocate acestei discipline a fost redus de la patru ore pe săptămână la trei ore pe săptămână (conform O.M. nr. 4316/ 03.06.2008.), rezultând un număr de 78 de ore pentru nivelul I și 42 de ore pentru nivelul II. Considerăm că acest număr de ore de activitate didactică practică este insuficient pentru pregătirea inițială psihopedagogică a viitorului profesor, însă, o simplă alocare a unui număr suplimentar de ore pentru practica pedagogică este posibil să nu fie de natură a contribui substanțial la creșterea nivelului de pregătire practică al studentului. Neavând „puterea” de a schimba această situație, ne orientăm atenția în direcția optimizării modului de realizare și desfășurare a practicii pedagogice. Pe lângă suplimentarea numărului de ore obligatorii este necesar să fie luate măsuri pentru creșterea calității pregătirii în cadrul practicii pedagogice.

Pe de altă parte, practica pedagogică a studenților urmează încă modelul imitativ, studentul asistând și observând comportamentul didactic al mentorului, comportament pe care încearcă să-l reproducă atunci când este pus în situații didactice concrete. Considerăm că în acest moment intervenția noastră este oportună, urmărind ca studentul să-și valorifice și să-și dezvolte calitățile personale în cadrul activității de practică pedagogică, să analizeze critic și constructiv comportamentul didactic observat, să-și dezvolte siguranța și încrederea în propriile capacități psihopedagogice.

Încercăm prin experimentul propus să schimbăm într-o măsură mai mică sau mai mare percepția studenților asupra practicii pedagogice, urmărind „să îi atragem” printr-o serie de activități cu caracter inedit, de natură a le capta atenția și interesul.

În cazul cercetării **„Pregătirea inițială a studentului pentru profesia didactică”**, metodologia a fost axată în jurul experimentului ca principală metodă de stimulare a dezvoltării competențelor metodologice pentru profesia didactică la studenți. Astfel că în experimentul formativ cu privire la **optimizarea procesului de formare a competențelor didactico-metodice, metodologice** în activitățile de practică pedagogică, am intenționat să identificăm modalitățile prin care aceste competențe pot fi formate mai eficient, durabil pornind de la ideea că pregătirea didactico-metodică este o componentă esențială în pregătirea inițială a studentului pentru profesia didactică.

Astfel, ne-am propus realizarea următoarelor obiective:

- O.1.** Identificarea unor modalități de dezvoltare a competențelor pentru profesia didactică la studenții facultății cu profil pedagogic din cadrul Universității „Aurel Vlaicu” din Arad (Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic).
- O.2.** Identificarea nivelului de cunoștințe teoretice necesar desfășurării eficiente a activității de practică pedagogică
- O.3.** Evidențierea aspectelor referitoare la formarea conduitei auto-observative, în practica pedagogică
- O.4.** Identificarea percepției mentorilor de practică pedagogică asupra nevoilor de pregătire a studenților și a modalităților de realizare a practicii;
- O.5.** Conturarea ipotezelor de lucru pentru derularea experimentului formativ

În derularea studiului constatativ au fost parcurse următoarele sub-etape:

Sub-etapa I: Delimitarea temei studiului constatativ, formularea clară a problemei de cercetat și documentarea asupra problematicii sistemului de pregătire inițială a studenților pentru profesia didactică, sintetizarea stadiului cunoașterii și cercetării asupra tematicii abordate, iulie 2007 - februarie 2008. Această etapă s-a concretizat în pregătirea referatului cu tema „*Pregătirea inițială a cadrelor didactice: esență, clarificări terminologice, bibliografie selectivă*” susținut în martie 2008.

Sub-etapa II: Stabilirea obiectivelor cercetării, identificarea și selectarea subiecților cercetării, identificarea, adoptarea / adaptarea, elaborarea instrumentelor de colectare a datelor: martie –august 2008

Sub-etapa III: Aplicarea metodelor și instrumentelor, colectarea datelor, administrarea pretestului: octombrie 2008

Sub-etapa IV: Prelucrarea datelor și desprinderea concluziilor: octombrie 2008 – decembrie 2008

Pentru evidențierea opiniilor studenților și cadrelor didactice cu privire la organizarea și desfășurarea practicii pedagogice, am folosit metoda focus-grup, deoarece evidențiază gândurile, atitudinile subiecților cu privire la aspectul investigat și permite înțelegerea diferențelor de perspectivă dintre diferitele categorii de persoane sau grupuri.

Ghidul de interviu –focus grup -studenți s-a aplicat studenților care au realizat practica pedagogică timp de două semestre în anul universitar 2007-2008. Interviul semistrukturat a avut ca scop evidențierea percepției studenților asupra profesiei didactice, precum și identificarea opiniilor și sentimentelor studenților față de organizarea și desfășurarea activității de practică pedagogică. Ghidul de interviu conține 9 întrebări. Varianta focus-grupului a fost proiectul cu o categorie. Studenții care au participat la focus-grup au fost în număr de 55 și au realizat practica pedagogică I și II, în anul universitar 2007-2008.

Ghid de interviu –focus grup - mentori cuprinde întrebări deschise, urmărind să identifice părerile participanților despre activitatea de mentorat a studenților în cadrul practicii pedagogice. Numărul întrebărilor la care se solicită răspunsuri este de 13, întrebări alese și formulate cu claritate în prealabil. **Mentorii** de practică pedagogică care au participat la focus grup au fost în număr de 12 și sunt mentori din cadrul școlilor de aplicație recomandați de Inspectoratul Școlar Județean Arad, mentori sub îndrumarea cărora studenții Universității „Aurel Vlaicu” din Arad efectuează practica pedagogică.

O altă direcție a studiului constatativ, cu rol de *pretest*, a fost stabilirea nivelului existent în momentul inițierii experimentului pedagogic, atât la grupul experimental, cât și la grupul de control, referitor la capacitățile metodologice necesare în desfășurarea practicii pedagogice; a nivelului cunoștințelor teoretice existent înaintea începerii practicii

pedagogice; precum și evidențierea aspectelor referitoare la formarea conduitei auto-observative, în practica pedagogică a viitoarelor cadre didactice.

La studiu au participat 280 de studenți din anul al III-lea (**Nivelul I**) din cadrul Universității „Aurel Vlaicu” din Arad, studenți care participă la cursurile Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic. Subiecții au vârsta cuprinsă între 20 și 44 de ani. Distribuția participanților pe specializări, în funcție de caracterul obligatoriu sau opțional al participării la cursurile modulului pedagogic, este prezentată în tabelul nr. 2.

Tabelul nr. 2. Distribuția subiecților incluși în studiu în funcție de caracterul obligatoriu sau opțional al participării la cursurile modulului pedagogic și specializare

Participarea la cursurile modulului pedagogic	Facultatea	Specializarea	Nr.
Obligatorie	ȘTIINȚE UMANISTE ȘI SOCIALE	Istorie	13
		Română Engleză	56
	EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT	Educație fizică și sport	39
	ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI TEOLOGIE	Psihopedagogie Specială	24
		Teologie Ortodoxă Pastorală	25
		Teologie Ortodoxă Didactică	30
ȘTIINȚE EXACTE	Matematică-informatică	27	
Opțională	ȘTIINȚE ECONOMICE	Științe economice	27
	ȘTIINȚE UMANISTE ȘI SOCIALE	Administrație publică	10
	INGINERIE	Inginerie	29
Total			280

Pentru a identifica nivelul de cunoștințe însușite de către studenți în urma parcurgerii disciplinelor psihopedagogice obligatorii (Psihologia educației, Introducere în pedagogie, Teoria și metodologia curriculumului, Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării, Didactica specialității), cunoștințe absolut necesare în realizarea eficientă a activității de practică pedagogică, am construit o probă de evaluare.

Proba de evaluare construită cuprinde întrebări din întreaga sferă a proiectării, realizării și desfășurării unui demers didactic. Ca structură itemii formulați sunt itemi de tip obiectiv (itemi cu alegere duală/dihotomici, itemi cu alegere multiplă/cu răspunsuri la alegere, itemi de tip pereche/de asociere) și semiobiectiv (itemi cu răspuns scurt și itemi de completare), instrucțiunile de aplicare fiind plasate la începutul probei.

Proba de evaluare cuprinde un număr de 30 de itemi, care pot fi împărțiți pe cinci categorii, astfel:

- Categoria I se referă la tematica **proiectării activității didactice;**
- Categoria II surprinde problematica **finalităților educaționale;**
- Categoria III vizează problematica formelor de organizare a activității didactice, cu accent pe **lecție ca formă principală de organizare a activității didactice;**
- Categoria IV cuprinde itemi care vizează problematica **strategiei didactice;**
- Categoria V vizează tematica **evaluării didactice.**

Pentru a identifica nivelul competențelor metodologice formate până în momentul începerii practicii pedagogice am construit un chestionar. Chestionarul adresat studenților din anul III - Nivelul I, din cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, conține 18 itemi atât deschiși cât și închiși. Ca structură, chestionarul construit urmărește trei dimensiuni, cuprinzând mai multe variabile, astfel:

Dimensiunea A – *Autoevaluarea /autoaprecierea capacităților didactice formate în urma parcurgerii disciplinelor psihopedagogice obligatorii.* În cadrul acestei secțiuni avem 7 itemi, primii trei (itemi deschiși) urmărind identificarea percepției studenților asupra avantajelor și dezavantajelor profesiei didactice, precum și enunțarea așteptărilor legate de activitatea de practică pedagogică. Aprecierea propriilor capacități psihopedagogice este vizată de itemii 4, 5, 6 și 14 (itemi închiși). Acești itemi conțin variabile, subcategoriile (a.....x) care abordează activitatea didactică în ansamblul ei.

Dimensiunea B – *Autoaprecierea /autoevaluarea trăsăturilor de personalitate implicate în comportamentul didactic.* În cadrul acestei secțiuni pot fi încadrați șase itemi care urmăresc: identificarea măsurii în care studentului îi sunt caracteristice diverse aspecte ale personalității, aspecte care se referă atât la trăsături cognitive cât mai ales la trăsături relaționale, în raport cu sine, ceilalți și cu activitatea desfășurată; autoobservarea comportamentului pe parcursul unei secvențe de comunicare (cuprinzând aspecte legate de comportamentul verbal, nonverbal și paraverbal); identificarea măsurii în care studenții au fost obișnuiți să își observe propriul comportament, în diferite situații.

Dimensiunea C – *Percepția asupra pregătirii psihopedagogice inițiale și a asumării rolului de cadru didactic,* conține patru itemi. Această dimensiune are ca scop surprinderea: nevoii de consiliere, suport, asistență în formarea competențelor didactice; intenționalității accesării unei cariere didactice; posibilele elemente „provocatoare” /dificile ale profesiei didactice.

În urma aplicării instrumentelor de colectare a datelor (focus grupul, proba de evaluare, chestionarul adresat studenților,) s-au obținut două tipuri de date: cantitative și calitative, în funcție de tipul întrebărilor adresate. Analizarea acestor date s-a făcut separat, iar apoi rezultatele acestor analize au fost analizate complementar.

În urma analizei cantitative și calitative a datelor obținute în etapa constatativă /preexperimentală a experimentului întreprins, s-au putut desprinde o serie de **concluzii**.

O parte a studiului constatativ a constituit-o etapa de evaluare a cunoștințelor cu caracter psihopedagogic. Am constatat că majoritatea subiecților au obținut o performanță apropiată de medie, iar o performanță foarte scăzută sau foarte ridicată a fost obținută de un număr relativ de subiecți, rezultat întrucâtva previzibil și care poate fi îmbunătățit printr-o intervenție eficientă. În ce privește corelația dintre autoevaluare și evaluarea efectivă a cunoștințelor, trebuie să constatăm că dintre dimensiunile autoevaluate de către subiecții studiului doar autoevaluarea capacităților didactice corelează semnificativ, în sens pozitiv, cu performanța obținută la proba de cunoștințe, ceea ce presupune și indică faptul că *studenții care s-au autoevaluat corect, au obținut și rezultate peste medie la proba de evaluare.*

De asemenea, raportat la datele obținute în urma aplicării probei de evaluare am constatat că:

- performanța subiecților la proba de evaluare este la un nivel mediu ($m=13,58$), distribuția rezultatelor apropiindu-se de forma unei distribuții gaussiene;
- în urma analizelor statistice mai aprofundate constatăm că cel mai mic scor la proba de evaluare s-a obținut pe categoriile tematice *forme de organizare a activității elevilor* (unde $m=0,29$ / 40,7% dintre subiecți oferind un singur răspuns corect din cele trei posibile), *evaluare didactică* (unde $m=0,37$ un număr semnificativ de subiecți neoferind niciun răspuns corect, majoritatea dintre aceștia – 31,4% respectiv 33,6% oferind unul sau două răspunsuri corecte),

urmate de categoria tematică *finalități educaționale* ($m=0,44$ /unde 37,1% dintre subiecți au dat un sigur răspuns corect, din cele patru posibile);

- raportat la relația dintre vârstă și performanța obținută la proba de evaluare, am constatat că, cu cât vârsta este mai mare cu atât performanța este mai ridicată;
- constatăm o diferență a performanței subiecților funcție de caracterul obligatoriu sau opțional al cursului psihopedagogic, subiecții care optează pentru cursurile DPPD obținând o performanță mai ridicată la proba de evaluare;
- în ceea ce privește relația dintre performanța la proba de evaluare și specializarea subiecților, constatăm că studenții de la specializările Educație Fizică și Sport ($m=8,92$), Teologie Ortodoxă Pastorală ($m=11,04$), Teologie Ortodoxă Didactică ($m=11,43$), Inginerie ($m=14,2$) prezintă cele mai scăzute rezultate.

Studiul s-a concentrat de asemenea și asupra capacității studenților intervievați de a proiecta demersul didactic, capacitate care a fost apreciată în urma autoevaluării celor intervievați. Raportat la datele obținute din chestionarul adresat studenților se pot desprinde următoarele:

- subiecții prezintă disponibilitatea de a urma o carieră didactică, în ciuda numeroaselor dificultăți și dezavantaje percepute de ei raportat la profesia didactică, dar și în ciuda percepției ușor denaturată în privința avantajelor și dezavantajelor profesiei didactice. Această disponibilitate poate fi coroborată cu o cunoașterea și acceptare minimă a responsabilităților care decurg din exercitarea profesiei didactice;
- se constată rezultate aparent contradictorii cu privire la încrederea în propriile capacități psiho-pedagogice, o parte a eșantionului prezentând o încredere exagerată în propriile capacități, neconfirmată însă de analiză, iar altă parte recunoscând o încredere redusă în punerea în practică a acestor capacități;
- se constată de asemenea reticența studenților în a alege și a implementa concepte și metode noi, inovatoare de predare-învățare-evaluare;
- studenții prezintă o capacitate redusă de a soluționa o problemă pedagogică cu care nu s-au mai confruntat anterior sau a cărei rezolvare nu o cunosc nici cel puțin teoretic, ceea ce denotă o lipsă de creativitate care bineînțeles poate fi pusă pe seama lipsei de experiență în activitatea didactică. În legătură directă cu acest aspect s-a constatat și existența unui factor de stres generat de interacțiunea cu clasa de elevi, precum și tendința de a depăși situațiile delicate și conflictele pedagogice printr-un comportament autoritar;
- mai poate fi evidențiată o temere accentuată cu privire la procesele de evaluare la care urmează a fi supuși, cu accent pe incapacitatea de a accepta o evaluare din partea elevilor;
- disponibilitatea studenților pentru îmbunătățirea pregătirii atât prin formarea inițială, cât și ulterior prin formare continuă;
- în ceea ce privește relația dintre dimensiunile investigate și specializarea subiecților, am constatat că studenții de la facultățile de Educație Fizică și Sport ($m=3,45$), Teologie Ortodoxă Pastorală ($m=3,41$), Teologie Ortodoxă Didactică ($m=3,43$) consideră că au mai puțin formate capacitățile necesare proiectării și desfășurării unui demers didactic concret;
- rezultate asemănătoare se constată și în cazul autoaprecierii /autoevaluării capacității de a susține un demers didactic, unde la specializarea Inginerie ($m=3,64$) se constată cea mai mică medie, urmată de specializarea Teologie Ortodoxă Pastorală cu $m=3,76$.

Datele studiului constatativ au relevat faptul că mare parte a studenților care au participat la studiul, în ciuda tuturor dezavantajelor, dificultăților și greutăților pe care le recunosc și le anticipează raportat la profesia didactică, sunt totuși dispuși să urmeze această profesie. Față de această concluzie apreciem că este de datoria noastră să asigurăm premisele necesare pentru o pregătire substanțială și concretă a viitoarelor cadre didactice, astfel încât la dificultățile de ordin social și economic cu care se vor confrunta în profesie, să nu se mai adauge și dificultăți legate de insuficienta pregătire teoretică sau practică, de acomodare cu mediul școlii.

Încercând să sintetizăm concluziile desprinse în rândurile de mai sus, vom sublinia că se poate desprinde existența unor deficiențe în pregătirea studenților în ce privește trei componente principale. În primul rând, se constată o **insuficientă înțelegere a unor concepte psihopedagogice**, care are drept rezultat o temere a studenților în a aplica anumite metode sau activități didactice pe care nu le înțeleg în detaliu. Deloc surprinzător, ne referim aici la metode noi, moderne de predare, și ajungem astfel la a doua componentă, strict legată de prima, și anume **reticența la nou**, reticență care este generată de o insuficientă cunoaștere sau înțelegere a ceea ce înseamnă organizarea, proiectarea și aplicarea unui demers didactic.

În fine, o a treia deficiență constată este o **prea mare încredere în propriile capacități**, încredere care din păcate nu este justificată și care poate să aibă un efect negativ asupra performanței studenților în activitatea de practică pedagogică. Ne aflăm în situația în care studenții au impresia că „știu” tot ceea ce le este necesar pentru desfășurarea eficientă a acestei activități, însă pe măsură ce se lovesc de dificultățile și particularitățile practicii pedagogice observă că de fapt „nu știu” tot ceea ce trebuia „să știe”.

În urma aplicării metodelor de investigație descrise deja, a colectării, prelucrării și interpretării datelor preexperimentale și elaborării concluziilor s-a definitivat designul experimentului formativ.

Capitolul al VII-lea **MODALITĂȚI DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR METODOLOGICE ÎN CADRUL DISCIPLINEI PRACTICĂ PEDAGOGICĂ - EXPERIMENTUL FORMATIV** prezintă designul experimentului formativ propus de noi.

Etapele experimentului formativ propus reprezintă o continuare firească a sub-etapelor parcurse deja în cadrul etapei constatative /preexperimentale, între acesta și etapa formativă existând o continuitate și o complementaritate intrinsecă. Designul experimental gândit de noi a presupus parcurgerea următoarelor sub-etape:

- Sub-etapa I - analiza rezultatelor și concluziilor experimentului constatativ /preexperimental, reconfigurarea designului experimental - elaborarea de noi ipoteze, alegerea unor noi metode și instrumente, elaborarea și detalierea planului experimental – ianuarie 2009;
- Sub-etapa a II -a - stabilirea eșantionului de subiecți (grupul de control și grupul experimental), pe baza rezultatelor cercetării constatative privind formarea competențelor metodologice ale studenților modulului pedagogic, dintre cei 280 de subiecți participanți la pretest, astfel încât între eșantioanele de subiecți să existe o echivalență dată nu atât de caracteristicile exterioare (obligativitatea sau neobligativitatea modulului pedagogic, anul de studii etc.) cât mai ales de nivelul competențelor metodologice și a nivelului de cunoștințe teoretice identificate în cercetarea constatativă – ianuarie 2009;
- Sub-etapa a III-a **derularea experimentului formativ**. În cadrul acestei etape eșantioanele experimentale au fost „antrenate ” sistematic și riguros în programul de intervenție gândit cu scopul dezvoltării competențelor metodologice. Studenții au fost implicați în activități de autocunoaștere, au fost stimulați să-și proiecteze, organizeze și

autoevalueze activitatea didactică pe care o vor desfășura pe parcursul practicii pedagogice, cu ajutorul metodelor și instrumentelor aplicate de cadrele didactice în timpul seminariilor din cadrul disciplinelor pedagogice – februarie - mai 2009;

- Sub-etapa a IV-a **post-experimentală** a constat în aplicarea chestionarului adresat studenților, precum și a probei docimologice atât studenților din eșantionul experimental cât și celor din eșantionul de control, pentru a evidenția evoluția, involuția sau stagnarea studenților din punctul de vedere al formării competențelor metodologice precum și a nivelului de cunoștințe necesare desfășurării activității didactice, pe de o parte față de momentul experimentului constatativ și pe de altă parte din prisma eșantioanelor experimentale sau de control – iunie 2009;
- Sub-etapa a V -a – analiza, prelucrarea și interpretarea datelor obținute, realizarea comparațiilor între eșantioane raportat la momentele pre-testului și post-testului – iunie-septembrie 2009;
- Sub-etapa a VI-a **retestul** sau verificare la distanță a fost realizată după un interval de timp mai mare, pentru a verifica durabilitatea, trăinicia achizițiilor studenților, deoarece s-a urmărit dezvoltarea unor competențe care presupun o evoluție în timp, consolidarea acestora ca o condiție a utilizării acestor competențe în activitatea didactică viitoare – octombrie 2009 (precizăm că studenții cuprinși în eșantionul experimental își realizează pregătirea universitară pe parcursul a patru ani de studii);
- Sub-etapa a VII-a Elaborarea concluziilor finale ale cercetării – noiembrie 2009;

În elaborarea scopului și obiectivelor experimentului formativ am pornit de la câteva premise și considerații:

- Cadrele didactice este necesar să fie deschise la schimbare. Voința de a schimba este strâns legată de alte calități ale profesorului și anume: planificare flexibilă, independență în luarea deciziilor, evaluare critică a materialelor didactice și capacitatea de a schimba și dezvolta conținutul programei în mod eficient.
- În organizarea și realizarea procesului de predare-învățare este necesară stabilirea de relații interpersonale profunde și utilizarea unor competențe metodologice și interrelaționale. **Precizăm că, pe parcursul studiului experimental, prin competențe metodologice înțelegem competența de proiectare a demersului instructiv-educativ și competența de conducere a procesului instructiv-educativ.** Pentru a asigura implicarea activă a elevilor în procesul de învățare, profesorii trebuie să interacționeze cu ei mult mai mult decât se întâmplă pe parcursul unei sesiuni de predare-învățare tradiționale.
- Pentru a organiza procesul de predare-învățare, profesorii trebuie să gândească critic și independent, deoarece nu se mai pot limita la a preda strict după indicațiile programei școlare. Ei vor trebui să decidă atât asupra formei cât și a conținutului învățării.

Astfel că scopul demersului nostru formativ este *determinarea reperelor epistemologice și praxiologice pentru formarea competențelor metodologice la studenții DPPD prin disciplina Practică pedagogică.*

Concluziile studiului constatativ au dus la formularea următoarelor **obiective ale experimentului formativ:**

O.1. crearea contextului pedagogic facilitator pentru formarea optimă a competențelor metodologice în cadrul disciplinei Practică pedagogică

O.2. conștientizarea importanței activității de practică pedagogică prin prezentarea efectelor benefice pe care aceasta le presupune, inclusiv posibilitățile de a depăși tracul (reducerea stresului) inițial generat de contactul cu clasa, într-un mediu controlat și sub supravegherea și ajutorul unui mentor;

O.3. creșterea disponibilității pentru implementarea unor elemente cu caracter de noutate și acceptarea criticilor inerente aplicării unor metode sau concepte inovatoare;

O.4. dezvoltarea siguranței și încrederii în propriile capacități psiho-pedagogice.

Identificarea scopului și a obiectivelor experimentului formativ a fost urmată de formularea următoarei ipoteze: *Dacă, în procesul pregătirii psihopedagogice inițiale a viitorilor profesori, utilizăm metode ca autoscopia, jocul de rol, simularea, exercițiul, atunci vom constata îmbunătățirea nivelului cunoștințelor teoretice precum și a competențelor metodologice (proiectarea instruirii și conducerea procesului instructiv-educativ).*

Pentru selectarea subiecților experimentului formativ am folosit în principal **rezultatele cercetării constatative** urmărind să asigurăm o echivalență între grupul de control și grupul experimental din punctul de vedere al dimensiunilor investigate. Subiecții experimentului formativ au fost selectați dintre aceia care au fost cuprinși în cercetarea constatativă, criteriul de selecție fiind reprezentant de apartenența la o anumită grupă de studiu.

Astfel, din totalul de 280 de subiecți incluși în eșantionul studiului preexperimental /constatativ, din cadrul specializărilor menționate mai sus (vezi tabelul nr.3.), 60 de subiecți au fost incluși în cadrul grupului de control și 60 de subiecți în cadrul grupului experimental utilizându-se tehnica eșantioanelor echivalente. Pentru facilitarea gestionării programului formativ subiecții vor fi împărțiți în funcție de caracterul obligatoriu sau opțional al modulului psihopedagogic. De asemenea menționăm că studenții sunt în anul al III-lea al **Nivelului I** de pregătire psihopedagogică (nivel care pregătește cadre didactice pentru învățământul obligatoriu).

Tabelul nr. 3. Repartizarea subiecților în etapa experimentului formativ

Participarea la cursurile modulului pedagogic	Facultatea	Specializarea	Grup experimental	Grup de control	Nr.
Obligatorie	EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT	Educație fizică și sport	10	10	20
	TEOLOGIE	Teologie Ortodoxă Pastorală	10	10	20
		Teologie Ortodoxă Didactică	15	15	30
Opțională	ȘTIINȚE ECONOMICE	Științe economice	10	10	20
	INGINERIE	Inginerie	15	15	30
Total			60	60	120
Procentaj			50	50	100%

Disciplinele de studiu, care au constituit obiectul eșantionului de conținut, au fost: disciplina *Practică pedagogică* (în concordanță cu Planul de învățământ al Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic din cadrul Universității „Aurel Vlaicu” Arad) precum și arii tematice din cadrul disciplinelor psiho-pedagogice obligatorii studiate anterior (Teoria și metodologia instruirii și a evaluării, Didactica specialității), ca: taxonomia obiectivelor pedagogice: Finalitățile educaționale: ideal, scop, obiective. Operaționalizarea obiectivelor unei lecții din cadrul fiecărei arii curriculare; strategia didactică: criteriile de alegere a metodelor didactice, a formelor de organizare, a modalităților de evaluare; metodologia didactică, sistemul metodelor de predare-învățare; interactivitatea în învățare, metode de învățare activă; forme de organizare a activității didactice; proiectarea didactică la nivel macro și micro; metodologia evaluării, metode

tradiționale de evaluare, instrumente de evaluare; tipuri de itemi, realizarea de probe de evaluare cu itemi obiectivi și semiobiectivi; metode alternative și complementare de evaluare: portofoliul, proiectul, autoevaluarea, investigația etc. Cu ajutorul acestor capitole și teme s-a urmărit realizarea atât a obiectivelor specifice disciplinelor de mai sus cât și a obiectivelor experimentului formativ.

Intervenția pedagogică de optimizare a procesului formării competențelor metodologice la studenții din cadrul DPPD, viitoare cadre didactice, vizează dezvoltarea unor competențe specifice unor activități de învățare prezentate în tabelul nr.4.:

Tabelul nr. 4. Competențe specifice și activități de învățare – intervenția pedagogică

COMPETENȚE GENERALE: PROIECTAREA INSTRUIRII CONDUCEREA PROCESELOR INSTRUCTIV-EDUCATIVE			
COMPETENȚE SPECIFICE	ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE	METODE DE PREDARE - ÎNVĂȚARE	METODE DE EVALUARE
Utilizarea adecvată a conceptelor și teoriilor din științele educației (abordări interdisciplinare, didactica generală și a specialității, psihologie, filozofia educației, noile educații în „societatea cunoașterii”)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizarea unui dicționar /glosar care să conțină cel puțin 15 termeni pedagogici ▪ Exercițiul de reflecție „Eu ca profesor!” ▪ Construirea unui profil de competență al cadrului didactic. 	<p>Problematizarea Explicația</p> <p>Exercițiul</p>	<p>Observarea sistematică</p> <p>Analiza SWOT</p>
Aplicarea conceptelor și teoriilor moderne privind formarea capacităților de cunoaștere	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificarea, în programele școlare și în manuale a simplificărilor, a erorilor, a cunoștințelor „savante” care urmează să fie transpuse didactic; ▪ Elaborarea unor variante de prezentare a aceluiași mesaj în forme diverse 	<p>Problematizarea</p> <p>Exercițiul „Tradițional versus modern”</p>	<p>Analiză SWOT</p> <p>Interevaluare</p> <p>Observația sistematică</p>
Proiectarea conținuturilor instructiv-educative	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activități de proiectare curriculară la nivel macro și micro: <i>Proiectare anuală,</i> <i>Proiectul unei unități de învățare din trunchiul comun-obligatoriu,</i> <i>Proiectul unei unități de învățare din CDS,</i> 	Problematizarea	Observație sistematică

	<p><i>Proiecte de lecție</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exerciții de operaționalizare a obiectivelor educaționale ▪ Proiectarea și realizarea unor lecții de diferite tipuri. ▪ Discuții de analiză a lecțiilor simulate 	<p>Exercițiul</p> <p>Simularea</p> <p>Autoscopie</p>	<p>Grilă de autoevaluare</p> <p>Jurnalul de autorefecție</p>
Organizarea adecvată a activităților didactice în funcție de tipul de lecție dominant	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activități de analiză a tipurilor de lecții /varianțe ale acestora ▪ Simularea unor secvențe de lecții (pe diferite tipuri și variante) ▪ Propunerea unor secvențe de învățare utilizând modalitățile de organizare a activității elevilor (frontal, pe grupe, individual) ▪ Proiectarea a diferite tipuri de probe de evaluare: comune, pentru toți elevii, și cu caracter diferențiat; ▪ Elaborarea unor secvențe de exerciții intermediare, de natură să le permită elevilor să-și autoevalueze progresul 	<p>Explicația</p> <p>Simularea</p> <p>Simularea Autoscopia</p> <p>Exercițiul</p> <p>Exercițiul</p>	<p>Interevaluare</p> <p>Jurnalul reflexiv</p> <p>Portofoliul</p>
Utilizarea metodelor și strategiilor de predare adecvate particularităților individuale/de grup, scopului și tipului lecției	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborarea unor variante de lucru care să țină seama de diferențele individuale; ▪ Exerciții de identificare a unor strategii de motivare și stimulare a elevilor ▪ Conceperea modului de organizare a activității elevilor în funcție de situația de învățare 	<p>Joc de rol „Cine ne sunt elevii”?</p> <p>Dezbaterea</p> <p>Exercițiul „Creativitate în predare-învățare”</p>	<p>Interevaluare</p> <p>Observație sistematică</p> <p>Jurnalul reflexiv</p>
Stabilirea materialelor și auxiliarelor didactice utilizate în activitățile de învățare	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceperea unui material didactic personal, absolut necesar în predarea unei 	<p>Modelarea</p> <p>Exercițiul</p>	<p>Observarea sistematică</p>

	lecții/sistem de lecții la disciplina de specialitate		
Realizarea activităților instructiv educative	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parcurgerea activităților de practică observativă, practică efectivă ▪ Exerciții de evaluare critică a propriilor prestații didactice 	Proba practică	Portofoliul

În cele 10 de săptămâni ale intervenției pedagogice, respectiv practică pedagogică și activități complementare, în cadrul cărora s-a desfășurat experimentul formativ, în activitățile realizate cu subiecții din cadrul grupului experimental, au fost folosite diverse metode și instrumente (exercițiul, jocul de rol, autoscoopia, simularea etc.) pentru optimizarea formării competențelor metodologice și îmbunătățirea nivelului cunoștințelor psihopedagogice acestora. Astfel, studenții cuprinși în eșantionul experimental, spre deosebire de studenții cuprinși în grupul de control, au participat la activități în care au fost folosite aceste metode și instrumente, fie aplicate de profesor, fie autoaplicate de către student.

Capitolul al VIII-lea *ANALIZA, PRELUCRAREA ȘI INTERPRETAREA DATELOR EXPERIMENTALE FURNIZATE DE PRETEST, POSTTEST ȘI RETEST* prezintă datele furnizate de experimentul formativ.

Prelucrarea datelor s-a realizat în mai multe etape. Astfel, în prima etapă s-a analizat eficiența programului de intervenție prin compararea rezultatelor grupului experimental și a grupului de control în faza de pretest și posttest. Apoi, pentru a se vedea dacă există o persistență în timp a efectelor obținute în cazul grupului experimental, s-au realizat comparațiile rezultatelor din faza de posttest cu cele din faza de retest.

Experimentul a debutat cu etapa pretestului a cărei scop a fost determinarea eventualelor diferențe existente între cele două grupuri, experimental și de control. Analiza rezultatelor pretestului ne-a permis să evidențiem faptul că **între grupul experimental și grupul de control nu au existat diferențe semnificative la niciuna dintre dimensiunile investigate**, deci experimentul formativ putea porni de la premisele echivalenței între cele două grupuri. Această omogenitate a valorilor între cele două grupuri în faza pretestului este de natură să ne asigure garanția că rezultatele obținute ulterior în faza de posttest și retest prezintă relevanță, eventualele diferențe constatate în fazele ulterioare putând fi în situația noastră doar un rezultat al intervenției concepute și implementate.

La sfârșitul intervenției formative, subiecților din ambele grupuri le-au fost reaplicate proba de evaluare și chestionarul.

După cum s-a constatat, au existat diferențe semnificative statistic între performanțele grupului de control și cele ale grupului experimental în etapa post-testului.

Analizând rezultatele posttestului la proba de evaluare (vezi tabelul nr.5.) se poate observa că deși se constată diferențe semnificative la toate categoriile analizate, putem cu ușurință observa existența unor diferențe importante, mai mari de un punct pentru categoriile finalități și strategii didactice, adică la aspectele care presupun un nivel mai ridicat de abstractizare din partea subiecților. Se poate astfel aprecia că deschiderea studenților spre astfel de concepte și domenii este rezultatul intervenției la care au participat.

Tabelul nr.5. Valorile medii pentru proba de evaluare în faza de pretest și posttest

	proiectare didactică	finalități	tipuri lecții	strategii didactice	metodologie didactică	forme de organizare a activității	evaluare	total
G₀ pretest	3,47	2,28	1,25	5,27	3,77	1,50	1,80	14,85
G₀ posttest	5,30	1,71	1,85	6,85	4,60	2,25	1,93	18,30
G_e pretest	3,75	1,92	1,30	5,17	3,73	1,43	1,42	14,28
G_e posttest	5,98	3,01	2,78	8,05	5,71	2,33	3,05	23,80

Rezultatele din etapa posttestului ne arată că s-a reușit în cursul intervenției o îmbunătățire a capacității studenților de a-și evalua obiectiv aceste aspecte (vezi tabelul nr.6.). Se constată astfel că cea mai mare evoluție se observă în privința autoevaluării trăsăturilor de personalitate raportat la grupul de control ($t=-6,043$ la $p=.000$), urmată de autoevaluarea capacităților didactice ($t=-3,283$ la $p=.001$).

Tabelul nr.6. Valorile medii pentru dimensiunile chestionarului în faza de pretest și posttest

	autoevaluarea capacităților didactice	autoevaluarea trăsăturilor de personalitate	percepția asupra pregătirii psihopedagogice
G₀ pretest	3,44	3,77	2,35
G₀ posttest	3,39	3,50	2,43
G_e pretest	3,40	3,76	2,35
G_e posttest	3,66	3,94	2,56

Putem afirma pe baza datelor oferite de comparațiile dintre grupul experimental și grupul de control în pretest și posttest, precum și a comparațiilor între rezultatele dintre posttest și pretest pentru ambele grupuri, rezultă că *există diferențe semnificative în posttest între grupul experimental și grupul de control*, iar aceste diferențe nu se datorează evoluției firești a grupului.

Acest lucru înseamnă că, în procesul pregătirii psihopedagogice inițiale, antrenarea studenților în activități diferite și utilizarea unor strategii specifice (metode, instrumente, forme de organizare) a avut ca efect creșterea nivelului cunoștințelor psihopedagogice teoretice, precum și îmbunătățirea competențelor metodologice (proiectarea instruirii, conducerea proceselor instructiv-educative).

Succesul intervenției este relevat și de rezultatele obținute în etapa retestului. Un indicator al intervenției reușite îl reprezintă și menținerea rezultatelor pozitive în timp. Ceea ce s-a putut constata analizând valorile obținute în această etapă (vezi tabelul nr.7.), este că în general nu doar progresul observat în etapa posttestului s-a menținut constant, ci mai mult performanțele studenților din grupul experimental au continuat să evolueze chiar și după terminarea intervenției.

Tabelul nr.7. Valorile medii pentru dimensiunile probei de evaluare și a dimensiunilor chestionarului în cazul grupului experimental (posttest-retest)

	proiectare didactică	finalități	tipuri lecții	strategii didactice	evaluare	total	autoevaluarea capacităților didactice	autoevaluarea trăsăturilor de personalitate	percepția asupra pregătirii psihopedagogice
posttest	5,98	3,01	2,78	8,05	3,05	23,80	3,40	3,76	2,35
retest	6,17	3,12	3,10	8,40	3,15	34,28	3,44	3,67	2,59

Rezultatele retestului sunt confirmate și de rezultatele obținute în urma aplicării instrumentului Q-sort, în urma interpretării acestor rezultate constatând că subiecții au ierarhizat oarecum previzibil dimensiunile tehnicii Q-sort, „simțind” că stăpânesc mai bine *conducerea activității didactice, rolurile pe care și le pot asuma în procesul instructiv-educativ, precum și calitățile personale „cerute” unui cadru didactic*. Ei se depărtează într-o mai mare măsură de categoria *proiectarea instruirii* considerând-o probabil o activitate greoaie, dificilă.

Luând în considerare rezultatele prezentate, constatând de asemenea că:

- în cazul grupului experimental avem *diferențe semnificative* la un prag de semnificație $p < .05$ sau $p < .01$ pentru *toate variabilele dependente* din cadrul experimentului formativ (performanța obținută la proba docimologică, cu toate dimensiunile vizate; autoevaluarea /autoaprecierea capacităților didactice formate în urma parcurgerii disciplinelor psihopedagogice obligatorii; autoaprecierea /autoevaluarea trăsăturilor de personalitate implicate în comportamentul didactic; percepția asupra pregătirii psihopedagogice inițiale și a asumării rolului de cadru didactic), în timp ce în cazul grupului de control există diferențe semnificative între pretest și posttest doar în ceea ce privește variabila dependentă - percepția asupra pregătirii didactice,
- în faza de retest, la nivelul grupului experimental, se constată menținerea rezultatelor din posttest;
putem concluziona că ipoteza „Dacă, în procesul pregătirii psihopedagogice inițiale a viitorilor profesori, utilizăm metode ca autoscopia, jocul de rol, simularea, exercițiul, atunci vom constata îmbunătățirea nivelului cunoștințelor teoretice precum și a competențelor metodologice (proiectarea instruirii și conducerea procesului instructiv-educativ)” este validă și programul de intervenție a fost eficient.

Concluzii

Pentru îndeplinirea la un înalt nivel de performanță și eficiență a activității sale complexe, profesorul trebuie să-și formeze în cadrul pregătirii psihopedagogice inițiale și să manifeste o gamă variată de competențe care să se armonizeze în orice situație pedagogică reală. În această direcție, un cadru didactic responsabil și eficient nu poate coborî sub nivelul unor standarde impuse de profesionalismul în domeniu.

Menirea procesului de învățământ, în etapa actuală, este de a forma competențe, care, la rândul lor, să genereze valoare și performanță.

Viitorul profesor este expus unor influențe multiple, la rândul său influențând pe alții. Modul în care acesta se manifestă și interacționează cu cei din jur îl identifică și-l poziționează într-un cadru specific care să-i atragă și să-i responsabilizeze pe elevi în activitatea pe care o desfășoară. Acest aspect devine realizabil printr-un conținut al predării adecvat, fundamentat științific și expus în conformitate cu obiectivele și sarcinile propuse.

În baza cercetării pe care am întreprins-o privind optimizarea procesului de formare a competențelor metodologice a viitorilor profesori, prin activitățile de practică pedagogică, prin instrumentele de analiză și apreciere a activității studenților, cât și prin rezultatele obținute în urma implementării acestor instrumente, se impune generalizarea datelor obținute într-o direcție benefică procesului instructiv-educativ din facultățile cu profil didactic.

Prezentăm în continuare (vezi tabelul nr.8.) un **inventar al competențelor și capacităților didactice formate în urma demersului experimental întreprins**, în cazul subiecților cuprinși în grupul experimental:

Tabelul nr.8. Competențe și capacități formate prin experimentul formativ

Proiectarea procesului instructiv-educativ
<ul style="list-style-type: none"> ▪ capacitatea de a realiza obiective cognitive, afective și motorii ▪ capacitatea de a operaționaliza un obiectiv de referință ▪ capacitatea de accesibiliza conținuturile ▪ capacitatea de a utiliza metode activ-participative ▪ capacitatea de a alege metodele în concordanță cu obiectivele și conținuturile stabilite ▪ capacitatea de a utiliza metode conversative ▪ capacitatea de a utiliza metoda învățării prin descoperire ▪ capacitatea de a utiliza mijloace didactice variate ▪ capacitatea de a confecționa mijloace didactice ▪ capacitatea de a utiliza mijloace audio-video ▪ capacitatea de a utiliza mijloace informatice ▪ capacitatea de a proiecta activități de muncă individuală ▪ capacitatea de a organiza activități de muncă frontală ▪ capacitatea de a alege modalități de evaluare adecvate ▪ capacitatea de a elabora o probă de cunoștințe ▪ capacitatea de a proiecta secvențe de învățare în concordanță cu timpul disponibil
Conducerea procesului instructiv-educativ
<ul style="list-style-type: none"> ▪ comunicarea clară și atractivă a obiectivelor activității ▪ discutarea obiectivelor cu elevii ▪ utilizarea metodelor proiectate ▪ organizarea clasei în activități frontale ▪ explicarea diverselor fenomene, procese, principii, noțiuni ▪ adresarea de întrebări ajutătoare ▪ oferirea de exemple clarificatoare ▪ implicarea elevilor în activități care solicită efort propriu de învățare ▪ stimularea elevilor prin întrebări deschise ▪ încurajarea elevilor prin feedback pozitiv
Rolurile adoptate în relația cu elevii
<ul style="list-style-type: none"> ▪ emițător de mesaje educaționale ▪ receptor de mesaje educaționale ▪ facilitator în rezolvarea unor sarcini ▪ evaluator al performanțelor elevilor
Aspecte personale
<ul style="list-style-type: none"> ▪ observarea propriului comportament ▪ gândirea logică ▪ plăcerea de a lucra cu elevii ▪ sensibilitatea la problemele elevilor ▪ rezistența la stres

Unul din scopurile urmărite de acestui studiu, după cum se poate observa încă din titlul lucrării, a fost acela de a identifica efectele intervenției propuse de noi asupra pregătirii inițiale a studenților pentru cariera didactică. Concluziile acestui studiu relevă existența unui impact pozitiv al măsurilor întreprinse în cadrul etapei experimentale asupra pregătirii viitoarelor cadre didactice, efectele putând fi grupate în trei categorii.

În primul rând, din analiza comparativă a rezultatelor grupului de control și a grupului experimental, rezultă că *nivelul competențelor didactice pentru studenții care au participat la acest studiu este în mod clar superior celui constatat în cazul grupului de control*. Putem afirma astfel că studenții care au beneficiat de intervenție au un nivel de pregătire temeinic, beneficiind astfel de un avantaj net în cursul pregătirii inițiale pentru cariera didactică.

Un al doilea aspect constatat se referă la accelerarea ritmului de formare a noilor competențe. Pe lângă nivelul ridicat de cunoștințe acumulate de studenții care au făcut parte din grupul experimental raportat la cei din grupul de control observăm o scădere constantă a intervalului de timp necesar pentru asimilarea noilor informații. Apreciem că acest efect este rezultatul aplicării unor metode noi de predare în cadrul intervenției care, pe lângă faptul că sunt mai eficiente față de cele tradiționale, mai au un efect și anume acela că au un caracter de atractivitate mai pronunțat pentru student, fapt ce îl determină să se aplece cu mai mult interes asupra pregătirii sale psihopedagogice.

În fine, trebuie menționat că pe lângă cele două efecte descrise mai sus, etapa retestului confirmă și un al efect al intervenției asupra pregătirii inițiale a studenților și anume sustenabilitatea ridicată în timp a nivelului inițial de pregătire. Astfel, nivelul constatat al competențelor didactice la momentul finalizării etapei intervenției s-a păstrat ridicat în cazul subiecților grupului experimental pe o perioadă îndelungată de timp, acest aspect fiind confirmat de rezultatele din etapa retestului. De asemenea accelerarea ritmului de asimilare a noilor competențe identificat s-a păstrat după finalizarea experimentului, sau chiar mai mult, s-a putut evidenția, în unele cazuri, o creștere continuată subsecventă etapei experimentului. Și acest efect este rezultatul creșterii atractivității pregătirii didactice inițiale prin introducerea unor metode noi, inovatoare de natură a-l implica direct pe student în activitatea sa de formare și de a-i da posibilitatea de a putea constata personal valoarea practică a pregătirii sale teoretice.

Posibile soluții pentru îmbunătățirea organizării și desfășurării practicii pedagogice

Din păcate nu există o „rețetă generală și corectă” de pregătire inițială a cadrelor didactice, această pregătire fiind necesar a fi susceptibilă de a se adapta oricărei variații în evoluția societății. Numai în acest fel putem spera că viitoarele cadre didactice vor fi în măsură să facă față cu succes situațiilor cu care se vor confrunta în viitoare lor carieră.

Situația existentă în instrumentele didactice, în curriculumul /programele universitare analizate este marcată de unele lipsuri și disfuncționalități, dintre care pot fi semnalate:

- insuficiența instrumentelor puse la dispoziția studenților (grile de observare /formare, fișe, modele de acțiune, îndrumătoare etc.), ceea ce se reflectă adesea în lipsa de rigoare organizatorică a practicii pedagogice a studenților, viitori profesori;
- relativă lipsă de legătură între teoria și practica pedagogică și, adeseori, stereotipia, caracterul uniform și uniformizat al strategiilor utilizate;
- prioritatea cognitivă a proiectării lecțiilor de probă și finale, importanța excesivă acordată conținutului științific al lecției (de cele mai multe ori "netratat" pedagogic), în defavoarea aspectelor metodologice;

- ponderea nejustificată a însușirii pasive, contemplative și prin încercare-eroare a comportamentelor pedagogice și a tehnicilor efective de lucru cu elevii, la viitorii profesori;
- practica observativă cvasinestructurată și proiectarea grăbită și superficială a lecțiilor de probă rămânând adesea principalele modalități de pregătire psihopedagogică inițială.

În urma tuturor acestor considerente și a demersului investigativ-educativ realizat de noi, considerăm necesar a propune un **posibil demers practic de formare a competențelor metodologice**, în cadrul pregătirii psihopedagogice inițiale, în general și a activităților de practică pedagogică, în special, urmărindu-se cinci componente, după cum urmează:

- componenta *epistemologică*, reprezentând baza teoretică constituită din teorii, legi, concepte, paradigme pedagogice referitoare la competența didactică;
- componenta *teleologică* implică obiectivele curriculare de formare a competențelor metodologice transpuse din punct de vedere pedagogic la nivelul obiectivelor de cunoaștere/aplicare/integrare specifice activității didactice;
- componenta *de conținut*, urmărind structura Planului de învățământ a modulului psihopedagogic, precum și activitățile complementare și de autoformare propuse pentru disciplina Practică pedagogică;
- componenta *metodologică*, implică realizarea activităților de învățare în cadrul practicii pedagogice și a activităților complementare utilizându-se metode didactice ca: jocul de rol, autoscopia, simularea, exercițiul, modelarea etc.;
- componenta *evaluativă* reprezentând asigurarea feed-back-ului continuu și permanent, prin intermediul unor metode și instrumente de evaluare ca: portofoliul, jurnalul de reflecție, jurnalul de formare, autoevaluarea, interevaluarea etc.

Acest posibil demers practic de formare a competențelor metodologice, relațiile care se stabilesc între cele cinci componente, sunt ilustrate în figura 1.

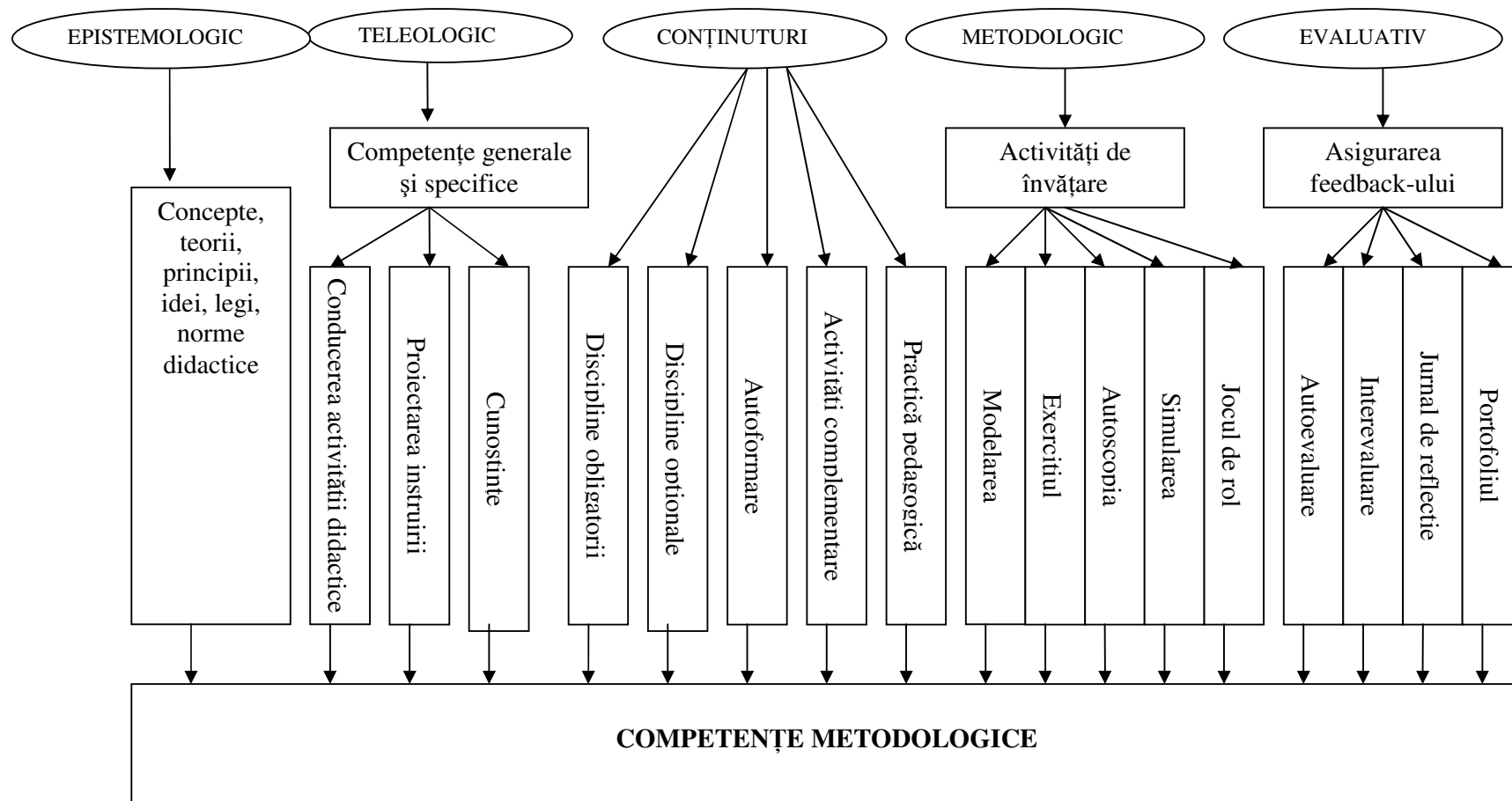


Figura 1. Demersul practic de formare a competențelor metodologice

O altă posibilă soluție de remediere a situației în care se află practica pedagogică ar putea fi intenția Ministerului Educației, Cercetării și Inovării, care, în proiectul Codului Educației a introdus o prevedere conform căreia absolvenții ciclului Bologna sunt obligați să efectueze un an de stagiu în învățământ, ca suplinitor, unde vor avea câte un mentor, un profesor cu experiență, care le va urmări pregătirea pedagogică și metodică, dar și vocația de cadru didactic. De asemenea se precizează că la sfârșitul acestui an de stagiu se va susține un examen compus din două etape: în prima etapă, **eliminatoire**, sunt evaluate competențele practice de didactică și de comportament cu elevii clasei, de către mentor, printr-o evaluare și prin trei inspecții pe care inspectoratul le face la clasa pe parcursul anului. Dacă promovează etapa evaluării practice, urmează etapa a doua, a evaluării teoretice a competențelor psihopedagogice, făcută de universitate, pe baza unei lucrări.

Considerăm că acest an suplimentar de activitate efectivă la catedră ar putea fi o soluție pentru îmbunătățirea pregătirii inițiale din punct de vedere pedagogic, studentul „stagiar” luând contact zi de zi cu tot ceea ce presupune activitatea într-o școală. Însă această soluție depinde exclusiv de voința și disponibilitatea forțelor politice de a aloca resursele financiare și umane necesare unui astfel de demers.

De asemenea, o altă soluție ar putea fi propunerea de către universități absolvenților de facultăți cu profil didactic sau a absolvenților Departamentului pentru Pregătirea personalului Didactic (în regim postuniversitar) a unui **master didactic** care să aibă ca principal obiectiv *profesionalizarea cadrelor didactice*, pe de-o parte, iar pe de altă parte, *o mai bună pregătire practică a absolvenților*, viitori profesori.

Această pregătire practică mai bună vizează faptul că practica pedagogică va avea o durată mai mare și va include activități gradate, corelate cu pregătirea teoretică:

- un număr mai mare de asistență la orele mentorilor, urmate de analiza pertinentă a acestora;
- proiecte de valorificare a cunoștințelor de la cursuri;
- mai multe activități de predare sub îndrumarea mentorului și a didacticianului;
- participarea în proiecte educaționale, proiecte de cercetare, activități de parteneriat școală-familie etc.

Desigur că organizarea unor astfel de activități complexe în cadrul unui program masteral este mare consumatoare de resurse financiare și umane, iar universitățile, în contextul actualei situații economice globale, pot fi reticente în a investi. Problema ar putea fi rezolvată prin atragerea de resurse extrabugetare, prin participarea la diverse proiecte și programe, în parteneriat cu fundații, organizații nonguvernamentale etc.

În urma cercetării pe care am întreprins-o și în baza concluziilor formulate, considerăm necesare și utile formularea următoarelor **recomandări metodice**: dată fiind durata relativ redusă a perioadei Practicii pedagogice, găsirea unor modalități de optimizare a conținutului acestei discipline, astfel încât studenții să devină beneficiarii unei pregătiri de nivel superior;

- utilizarea demersului practic de formare a competențelor metodologice imaginat de noi în activitățile de practică pedagogică ale tuturor studenților modulului psihopedagogic;
- programa Practicii pedagogice (fișa disciplinei) pe care am elaborat-o să constituie un ghid metodologic atât în procesul pregătirii inițiale cât și în procesul formării continue a cadrelor didactice;
- realizarea unei colaborări mult mai eficiente între cadrele didactice universitare și mentorii de practică pedagogică din școlile de aplicație, astfel încât pregătirea studenților pentru viitoarea activitate didactică să fie realizată eficient.

Până la momentul acesta, viitoarele cadre didactice au beneficiat de o pregătire teoretică inițială atât de specialitate cât și psihopedagogică. Această pregătire este în mod tot mai evident insuficientă în situația în care nu este completată cu o pregătire practică corespunzătoare. Din acest motiv este recunoscut că programele de pregătire inițială și formare continuă a cadrelor didactice pot fi apreciate după două criterii: calitatea cursurilor teoretice și organizarea și durata orelor de practică pedagogică. Pregătirea și formarea profesorilor presupune transformarea personalității, iar dinamica formării trebuie extinsă de la subiect la mediu, dimensiunea socio-afectivă și motivațională a personalității fiind necesar să se abordeze în cadrul unor programe speciale, pentru a nu-l trimite pe absolvent nepregătit în viața profesională și a-l expune acțiunii copleșitoare a mediului.

BIBLIOGRAFIE

1. Albuiescu, I., Albuiescu, M., (1999), *Didactica disciplinelor socio-umane*, Ed. Napoca Star, Cluj-Napoca
2. Albuiescu, M., (2001), *Metodica predării disciplinelor socio-umane*, Iași, Ed. Polirom
3. Albuiescu, I., (2009), *Doctrine pedagogice*, Editura Didactică și Pedagogică, București
4. Anucuța, P., (2000), *Ghid de psihologie experimentală și statistică*, Ed. Excelsior, Timișoara
5. Băban, A., (2002), *Metodologia cercetării calitative*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
6. Beridze, D., (1990), *University teachers training*. Paper presented at the International Colloquium, the University Pedagogy, October 1990, Barcelona, Spain. UNESCO, Paris, France
7. Birch, A., (2000), *Psihologia dezvoltării*, Editura Tehnică, București
8. Bîrzea, C., (coord), (2006), *National Report – Romania*, in Zgaga, P., *The Prospects of Teacher Education in South-East Europe*, Ljubljana
9. Bocoș, M., (2002), *Instruirea interactivă - Repere pentru reflecție și acțiune*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj- Napoca
10. Bocoș, M., (2002a), *Seminarii interactive cu studenții*, în Chiș, V., Bernat, S., *Cooperare și interdisciplinaritate în învățământul universitar*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
11. Bocoș, M., (2003), *Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice și metodologice*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj- Napoca
12. Bocoș, M., (2003a), *Profesorul – practician reflexiv și cercetător*, în *Omagiu profesorului Miron Ionescu. Studii și reflecții despre educație.*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
13. Bocoș, M., (2007), *Didactica disciplinelor pedagogice*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj- Napoca
14. Bocoș, M., Albuiescu, I., Chiș, V., Stan, C., (2007), *Tradiții, valori și perspective în științele educației*, Ed. Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
15. Bulzan, C., (2004), *A fi profesor în România – Considerații psihosociologice*, în Scientific and Technical Bulletin, Series: Social and Humanistic Sciences, Anul X, Nr. 6, Universitatea „Aurel Vlaicu”, Arad
16. Bulzan, C., Ciobanu, M., I., Ilie, R., L., (2009), *Ghid de practică pedagogică*, Ed. Didactică și Pedagogică, București
17. Cabal, A., B., (1993), *The University as an Institution Today*, UNESCO Publishing, Paris
18. Cerghit, I., Neacșu, I., Negreț, I., (2001), *Prelegeri pedagogice*, Ed. Polirom, Iași
19. Cerghit, I., (2002), *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii.*, Ed. Aramis, București
20. Cerghit, I., (2006), *Metode de învățământ*, Ed. Polirom, Iași
21. Chelcea, S., (2001), *Metodologia cercetării sociologice. Metode cantitative și calitative*, Ed. Economică, București
22. Chioncel N.E., Veen R.G.W.V.D., Wildemeersch D., Jarvis P., (2003), *The validity and reliability of focus groups as a research method in adult education*, International Journal of Lifelong Education, 22(5), pp. 495-517
23. Chiș, V., (2001), *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
24. Chiș, V., (2002), *Provocările pedagogiei contemporane*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca

25. Chiș, V., Bernat, S., (2002a), *Cooperare și interdisciplinaritate în învățământul universitar*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
26. Chiș, V., (2003), *Studii universitare integrate*, în *Omagiu profesorului Miron Ionescu. Studii și reflecții despre educație.*, Ed. Presa Universitară, Cluj-Napoca
27. Chiș, V., (2005), *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe*, Ed. Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
28. Comșa, M., Tufiș, C., Voicu, B., (2007), *Sistemul universitar românesc*, Fundația Soros, București
29. Cosmovici, A., Iacob, L., (1999), *Psihologie școlară*, Ed. Polirom, Iași
30. Costandache, M., (2001), *Formarea inițială pentru profesia didactică prin colegiile universitare de institutori*, Ed. Muntenia-Leda, Constanța
31. Costea, Ș., (2003), *Profesiunea didactică în societatea cunoașterii*, în *Omagiu profesorului Miron Ionescu. Studii și reflecții despre educație.*, Ed. Presa Universitară, Cluj-Napoca
32. Cristea C. G., (2002), *Pedagogie generală*, Ed. Didactică și Pedagogică, București
33. Cristea, S., (2002), *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera Educațional, Chișinău
34. Dancsuly, A., Ionescu, M., Radu, I., Salade, D., (1979), *Pedagogie*, Ed. Didactică și Pedagogică, București
35. Debesse, M., Mialaret, G., (1969), *Traité des sciences pédagogiques. Introduction* Presses Universitaires de France, Paris
36. Debesse, M., Mialaret, G., (1978), *Traité des sciences pédagogiques. Fonction et formation des enseignants*, Presses Universitaires de France, Paris
37. Delamotte, E., (2003), *De la profesionalizare la industrializare*, în Moeglin, P., (coord), *Industria educației și noile media*, Ed. Polirom, Iași
38. De Landshere, G., (1995), *Istoria universală a pedagogiei experimentale*, Ed. Didactică și Pedagogică, București
39. Diaconu, M., (2002), *Competențele profesiei didactice*, în Gliga, L., (coord.), *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, CNFP, București
40. Dickson, A., (1981), *Service universitaire: problems and possibilities*, UNESCO, Paris, France
41. Dottrens, R., (1971), *Institutori ieri, educatori mâine* (trad.), Ed. Didactică și Pedagogică, București
42. Dragu, A., (1988), *Structura personalității profesorului*, Ed. Didactică și Pedagogică, București
43. Drăgan, I., Nicola, T., (1995), *Cercetarea psihopedagogică*, Ed. Tipomur, Tg.-Mureș
44. Druță, F., (1997), *Psihologie și educație*, Ed. Didactică și Pedagogică, București
45. Dulamă, M. E., (2005), *Practica pedagogică. Teorie și metodologie*, Ed. Clasiu, Cluj-Napoca
46. Dumitru, Al., (2000), *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Ed. de Vest, Timișoara
47. Dumitru, I., Al., (2001), *Personalitatea. Atitudini și valori*, Ed. de Vest, Timișoara
48. Dumitru, I., Al., (2001a), *Educație și învățare. Aspecte psihoindividuale, psihosociale și manageriale*, Ed. Eurostampa, Timișoara
49. Eurydice, *Rețeaua de Informare despre educație în Comunitatea Europeană*, (1997), *Formarea continuă a cadrelor didactice în Uniunea Europeană și statele AELS/SEE*, Ed. Alternative, București
50. European Commission, (2005), *Common European Principles for Teacher Competences and Qualification*, Brussels

51. European Commission, (2006), *Mobility of Teachers and Trainers*, Final Report, Brussels
52. Făt, S., Istrate, O., (2006), *Sistemul de învățământ în România*, în Cristea, S., (coord), *Curriculum pedagogic*, Ed. Didactică și Pedagogică, București
53. Flueraș, V., (2005), *Teoria și practica învățării prin cooperare*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
54. Furlog, V.J., Hurst, P.K., Poklington, K., Miles, S., (1988), *Initial Teacher Training and the Role of the School*, Buckingham, Open University Press
55. Gliga, L., (coord.), (2002), *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor, București
56. Gliga, L., Spiro, J., (2001), *Învățarea activă. Ghid pentru formatori și cadre didactice*, București
57. Herlo, D., (2000), *Metodologie educațională*, Ed. Universității Aurel Vlaicu, Arad
58. Herlo, D., Petroi, A., Balaș, E., Dughi, T., Bran, C., (2006), *Formarea inițială a cadrelor didactice. Aspecte teoretico-practice*, Ed. Universității Aurel Vlaicu, Arad
59. Ilica, A., (2005), *Metodologia cercetării experimentale*, Ed. Universității „Aurel Vlaicu”, Arad
60. Ilica, A., Herlo, D., (2006), *Comunicarea în educație*, Ed. Universității „Aurel Vlaicu”, Arad
61. Ilica, A., (2009), *O istorie a gândirii pedagogice. Idei, concepții, doctrine, paradigme, instituții – de la origini până în prezent*, Ed. Universității „Aurel Vlaicu”, Arad
62. Iluț, P., (1997), *Abordarea calitativă a socioumanului*, Ed. Polirom, Iași
63. Ionescu, M. (1972), *Clasic și modern în organizarea lecției*, Edi.Dacia, Cluj-Napoca
64. Ionescu, M. (1979), *Previțiunea și control în procesul didactic*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca
65. Ionescu, M., (1982), *Lecția între proiect și realizare*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca
66. Ionescu, M., Radu, I., (1984), *Cercetarea pedagogică și perfecționarea cadrelor*, în „Revista de pedagogie” nr. 1
67. Ionescu, M., Radu, I., (1984), *Modalități de investigație psihopedagogică*, în „Revista de pedagogie”, nr. 2
68. Ionescu, M., Radu, I., (1984), *Evaluarea rezultatelor unei investigații psihopedagogice*, în „Revista de pedagogie”, nr. 4
69. Ionescu, M., (1992), *Inovația și difuziunea ei în practica școlară*, în „Revista de pedagogie”, nr. 10
70. Ionescu, M., Chiș, V., (1992), *Formarea inițială a cadrelor didactice – aspecte psihopedagogice*, în *Strategii de predare și învățare*, Ed. Științifică, București
71. Ionescu, M., (1997), *Pedagogia învățământului superior în fața unor noi solicitări*, în Neculau, A., (coord.), *Câmpul universitar și actorii săi*, Ed. Polirom, Iași
72. Ionescu, M., (2000), *Pedagogia universitară*, în *Studii de pedagogie aplicată*, Ed. Presa Universitară Clujeană
73. Ionescu, M., (2000a), *Demersuri creative în predare și învățare*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
74. Ionescu, M., Bocoș, M., (2000), *Pedagogia învățământului superior – preocupare importantă la universitatea clujeană*, în *Studii de pedagogie. Omagiu profesorului Dumitru Salade*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
75. Ionescu, M., Bocoș, M., (2000a), *Reforma și inovația în învățământ*, în *Studii de pedagogie. Omagiu profesorului Dumitru Salade*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca

76. Ionescu, M., Chiș, V., (coord.), (2001), *Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
77. Ionescu, M., Radu, I., (coord.), (2001), *Didactica modernă*, ediția a II-a Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
78. Ionescu, M., (2003), *Instrucție și Educație. Paradigme, strategii, orientări, modele*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
79. Ionescu, M., (coord), (2006), *Schimbări paradigmatică în instrucție și educație*, Ed. Eikon, Cluj-Napoca
80. Ionescu, M., Bocoș, M., (coord.) (2009), *Tratat de didactică modernă*, Ed. Paralele 45
81. Ionescu, M., Chiș, V., (coord.) (2009), *Fundamentări teoretice și abordări praxiologice în științele educației*, Ed. Eikon, Cluj-Napoca
82. Iorga, N., (1971), *Istoria învățământului românesc*, Ed. Didactică și Pedagogică, București
83. Iucu, R.B., Pânișoară, I.O., (2000), *Formarea personalului didactic. Raport de cercetare 1 și 2*, ediția a II-a, Ed. UMC SRL, București
84. Iucu, R., Păcurari, O., (2001), *Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice – introducerea sistemului de credite transferabile: evoluții și sisteme*, Ed. Humanitas, București
85. Iucu, R., (2003), *Formarea inițială și continuă a managerilor din învățământul preuniversitar-aplicații pentru procesul de formare a inspectorilor școlari, în Omagiu profesorului Miron Ionescu. Studii și reflecții despre educație.*, Ed. Presa Universitară, Cluj-Napoca
86. Iucu, R., (2004), *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*, Ed. Humanitas, București
87. Iucu, R., (2005) *Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice*, Ed. Humanitas București
88. Joița, E., (2007), *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*, Ed. Didactică și Pedagogică, București
89. Kelly, J., A., (2002), *Drumul către standardele predării*, în Gliga, L., (coord.), *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, CNFP, București
90. Kreuger, R.A., (1988), *Focus groups: a practical guide for applied research*, London: Sage.
91. Kreuger, R.A., Casey, M.A., (2005), *Metoda focus-group: ghid practic pentru cercetarea aplicată*, Ed. Polirom, Iași
92. Korca, M., (2000), *Reforma învățământului de la opțiuni strategice la acțiune*, Ed. Punct, București
93. Lieury, A., (1990), *Manual de psihologie*, Ed. Antet
94. Ludușan, N., Voiculescu, F., (1997), *Măsurarea și analiza statistică în științele educației. Teorie și aplicații*, Ed. Imago, Sibiu
95. Maciuc, I., (2005), *Nevoia de profesori reflexivi și profesionalizarea didactică*, în Voiculescu, F., (coord), *Schimbări de paradigmă în științele educației*, Ed. Risoprint, Cluj-Napoca
96. Marcus, S., David, T., (1987), *Empatia și relația profesor-elev*, Ed. Academiei, București
97. Marcus, S., Gherghinescu, R., Mânzat, I., Neacșu, G., Nicola, G., Săucan, D., (1999), *Competența didactică-perspectivă psihologică*, Ed. All, București
98. Marinescu, C. Gh., (1981), *Clasic și modern în învățământul superior*, Ed. Junimea, Iași
99. Marga, A., (2000), *Universitatea tranziției*, Biblioteca Apostrof, Cluj-Napoca

100. Marga, A., (2003), *Misiunea și funcțiile universității de azi*, în *Omagiu profesorului Miron Ionescu. Studii și reflecții despre educație.*, Ed. Presa Universitară, Cluj-Napoca
101. Marga, A., (2005), *Anii reformei și ceea ce a urmat. Analize, masuri și programe educaționale*, Ed. Fundației pentru Studii Europene, Cluj-Napoca
102. Mihăilescu, I., (1996), *The System of Higher Education in Romania*, Ed. Alternative, București
103. Mihăilescu, I., (1997), *Sisteme de învățământ superior în Europa centrală și de Est*, Ed. Alternative, București
104. Miroiu, I., (coord.), (1997), *Învățământul românesc azi*, Ed. Polirom, Iași
105. Mitrofan, N., (1988), *Aptitudinea pedagogică*, Ed. Academiei, București
106. Moscovici, S., Buschini, F., (2007), *Metodologia științelor socioumane*, Ed. Polirom, Iași
107. Mucchelli, A. (coord), (2002), *Dicționar al metodelor calitative în științele umane și sociale*, Ed. Polirom , Iași
108. Muster, D., (1985), *Metodologia cercetării în educație și învățământ*, Ed. Litera, București
109. Neacșu, I., (1999), *Instruire și învățare*, Ed. Didactică și Pedagogică, București
110. Neacșu, I., (2006), *Învățarea academică independentă*, Universitatea București
111. Neather, E.J., (1993), *Teacher education and the role of the University: European perspectives*, Reasearch Papers in Education
112. Neculau A., Neculau R., (1981), *Valențele “metodelor de grup” în sistemul învățământului superior*, în Marinescu C. Gh, *Clasic si modern în învățământul superior*, Ed. Junimea, Iasi
113. Neculau, A., (1989), *A trăi printre oameni*, Ed. Junimea, Iași
114. Neculau, A., (1997), *Universitatea: valorile și actorii săi*, în „Câmpul universitar și actorii săi”, coord. Neculau, A., Ed. Polirom, Iași
115. Nedelcu, A., Ciolan, L., (2010), *Școala așa cum este*, Ed. Vanemonde, București
116. Nicola, I., (1996), *Tratat de pedagogie școlară*, Ed. Didactică și Pedagogică, București
117. Niculescu, R., (2000), *Formarea formatorilor*, Ed. All, București
118. Niculescu, R., (2001), (coord.), *Pregătirea inițială psihologică, pedagogică și metodică a profesorilor*, Editura Universității Transilvania, Brașov
119. Niemi, H., (2002), *Active Learning-Teaching and Teacher Education*, Elsevier Sciences, Tampere
120. Opre, A., (2006), *Noi tendințe în dezvoltarea personalității* (vol. I-II), Ed. ASCR, Cluj-Napoca
121. Opre, A., Boroș, S., (2006), *Personalitatea în abordările psihologiei contemporane*, Ed. ASCR, Cluj-Napoca
122. Oprea, C., L., (2003), *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*, Ed. Universității, București
123. Oprea, C., L., (2006), *Competențele profesorului în învățarea interactiv-creativă*, în Cristea, S., (coord), *Curriculum pedagogic*, Ed. Didactică și Pedagogică, București
124. Papoulia-Tzelepi, P., (1993), *Teaching practice curriculum in teacher education*, European Jurnal of Teacher Education, 16, 2
125. Patton, M. Q., (1990), *Qualitative Evaluation and Reasearch Methods*, Sage, Newbury Park, California
126. Pavelcu, V., (1968), *Principii de docimologie*, EDP, București
127. Păun, E., (2002), *Profesionalizarea activității didactice*, în Gliga, L., (coord.), *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, CNFP, București

128. Pânișoară, I.O., (2003), *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune eficientă*, Ed. Polirom, Iași
129. Pânișoară, I.O., (2009), *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Ed. Polirom, Iași
130. Petrovici, C., (2005), *Impactul integrării europene asupra formării inițiale a cadrelor didactice pentru învățământul primar*, în Voiculescu, F., (coord), *Schimbări de paradigmă în științele educației*, Ed. Risoprint, Cluj-Napoca
131. Planchard, E., (1972), *Cecetarea în pedagogie*, Ed. Didactică și Pedagogică, București
132. Popeangă, V., (1973), *Clasa de elevi. Subiect și obiect al actului educativ*, Ed. Facla, Timișoara
133. Popeangă, V., (2007), *Studii din domeniul științelor educației*, „Vasile Goldiș” University Press
134. Potolea, D., (2001) „Standarde pentru formarea personalului didactic; un cadru de referință și câteva probleme”, conferință prezentată în cadrul Seminarului „Formarea inițială și continuă a personalului didactic”, organizată de Centrul „Educația 2000+”, Sinaia
135. Potolea, D., (coord), (2002), *Curriculum pentru filiera vocațională-profil pedagogic*, Consiliul Național pentru Curriculum
136. Powell, R.A. and Single H.M., (1996), Focus groups, *International Journal of Quality in Health Care* 8 (5): 499-504
137. Preda, V., (coord), *Orientări teoretico-praxiologice în psihopedagogia specială*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
138. Radu, I., Ionescu, M., (1987), *Cercetarea pedagogică – moment al perfecționării și activității*, în *Experiență didactică și creativitate*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca
139. Radu, I., Ionescu, M. (1998), *Inovația și cercetarea psihopedagogică – Resurse ale perfecționării și creativității*, în *Educația și dinamica ei*, Ed. Tribuna Învățământului, București
140. Radu, I., *Psihologia educației și dezvoltării*, Ed. Academiei, București
141. Radu, I., (coord), (1993), *Metodologie psihologică și analiza datelor*, Ed. Sincron, Cluj-Napoca
142. Ranson, S., (1998), *Inside the learning society*, Lodon, Editura Cassell
143. Rădulescu, D., C., (2003), “Învățământul public din România în secolul al XIX-lea – evoluție și consecințe sociale” în “Calitatea vieții” XIV, nr. 2
144. Roman, A., Petroi, A., (2005), *Labirintul evaluării didactice*, Ed. Universității „Aurel Vlaicu”, Arad
145. Rotariu, T., Iluț, P., (2006), *Ancheta sociologică și sondajul de opinie: teorie și practică*, Editura Polirom, Iași
146. Sava, F., (2004), *Analiza datelor în cercetarea psihologică. Metode statistice complementare*, Ed. ASCR, Cluj-Napoca
147. Salade, D., (1997), *Receptarea noului în practica școlară*, în *Dezbateri de didactică aplicată*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
148. Schifirneț, C., (1989), *Pregătirea pentru profesie a tineretului universitar*, raport de cercetare
149. Schifirneț, C., (1997), *Studentul, agent al schimbării în câmpul universitar*, în Neculau, A., (coord), *Câmpul universitar și actorii săi*, Ed. Polirom, Iași
150. Stan, C., (2001), *Autoevaluare și evaluarea didactică*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
151. Stănciulescu, E., (2006), *Mecanisme integrative ale învățării școlare. Personalitatea elevului și a profesorului*, în Cristea, S., (coord), *Curriculum pedagogic*, Ed. Didactică și Pedagogică, București

152. Ștefan, M., (2006), *Lexicon pedagogic*, Ed. Aramis, București
153. Șchiopu, U., Verza, E., (1997), *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*, Ed. Didactică și Pedagogică, București
154. Tăutu, C.M., Tăutu, G., (2000), *Autoscoopia – tehnică de evaluare alternativă*, în Tribuna Învățământului, nr. 555, septembrie, București
Velea. S., Botnariuc, P., (2002), *Education Reform in Romania During the last 12 Years*, Working Paper for the Summer University, CEU, Hungary
156. Verza, E., Verza, F., E., (1994), *Psihologia vârstelor*, Ed. Pro Humanitate, București
157. Vințanu, N., (2001), *Educația Universitară*, Ed. Aramis, București
158. Zlate, M., (1994), *Fundamentele psihologiei*, Ed. Hyperion, București
159. Zlate, M., (1997), *Eul și personalitatea*, Ed. Trei

SURSE INTERNET

1. Attawell, K; Elder, K., (2008), *Educator development and support* <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146308e.pdf>
2. Bîrzea, C., Neacșu, I., Potolea, D., (2006), *Educația și formarea profesională a cadrelor didactice din România*, disponibilă la http://www.seeeducoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/Romaniaeport_RO_revised.pdf
3. Commission of the European Communities, (2003), *The Role of the universities in the Europe of knowledge*, Brussels, disponibil la <http://www.see-educoop.net/new.htm>
4. Commission of the European Communities, (2006), *Delivering on the Modernisation Agenda for universities: Education, Research and Innovation*, Brussels, disponibil la <http://www.see-educoop.net/new.htm>
5. Commission of the European Communities, (2007), *Improving the Quality of Teacher Education*, Brussels, disponibil la <http://www.see-educoop.net/new.htm>
6. Conferința Națională a Învățământului Superior, (2003), *Orientări strategice pentru învățământul superior în România*, București, disponibil la http://www.unibuc.ro/uploads_ro/images/96/STRATEGIE.pdf
7. Eurydice, (2002), *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report I Initial training and transition to working life*, Brusseles, disponibil la <http://www.eurydice.org>
8. *European glossary on education. Volume 2: Educational institutions*, disponibil la <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice>
9. European Commission, (2006), *Mobility of Teachers and Trainers. Final Report*, Brussels, disponibil la <http://www.see-educoop.net/new.htm>
10. European Commission, (2009), *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process* disponibil la <http://www.eurydice.org>
11. Gibbs, A., (1997), *Focus-groups*, <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU19.html>
12. Hudson, B., Zgaga, P. (eds.), (2008), *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions*, University of Umeå disponibil la <http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/documents/a-voice-from.pdf>
13. Iucu, R., (2005), *Patru exerciții de politică educațională în România. Formarea cadrelor didactice*, disponibil la <http://www.cedu.ro/programe/exercitii/pdf/oct/modul02.pdf>
14. Neacșu, I., (2006), *Instruirea academică independentă. Ghid metodologic*, www.unibuc.ro/uploads_ro/36833/Invatarea_academica_independenta.pdf

15. OECD, (2009), *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*, UNESCO HQ Education KMS
16. Oprea, C., (2003), *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*, www.unibuc.ro/eBooks/StiinteEDU/CrengutaOprea/cuprins.htm
17. Schratz, M., *What is a "European Teacher"?* disponibil la <http://www.pa-feldkirch.ac.at/entep/>
18. Serafini, F., (2002), *Possibilities and Challenges. The National Board for Professional Teaching Standards*, disponibil la <http://jte.sagepub.com>
19. Silverman G., Zugergood E., (2000), *Getting to the Right Psychological Level in You Focus Group*, <http://www.mnav.com/cligd.htm>, Market Navigation
20. Simon, J.S., ,, *How to conduct a focus group*,, <http://www.tgci.com/>
21. Surdu, L., *Repere metodologice pentru cercetarea de tip focus-grup*, www.iccv.ro/romana/articole/sescom/2002tineri/Laura%20Surdutineri%20cercetatori.pdf
22. Task Force on Teachers for Education for All: action plan (2009) <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001805/180539e.pdf>
23. Training and Development Agency for Schools, *Qualifying to teach. Professional standards for qualified teacher status and requirements for initial teacher training*, disponibil la <http://www.tda.gov.uk/>
24. Twombly, S., (2006), *Searching for the Next Generation of Teacher Educators. Assessing the Success of Academic Searches*, disponibil la <http://jte.sagepub.com>
25. Zaboric, J., (1986), *Acquiring Teaching Skills*, disponibil la <http://jte.sagepub.com>
26. Zgaga, P., (2007), *Between National Higher Education Systems and Internationalisation: the case of Teacher Education*, disponibil la <http://www.see-educoop.net/new.htm>
27. <http://www.cedu.ro/programe/exercitii/pdf/oct/modul02.pdf>
28. http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture
29. <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice>
30. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/testingconf_en.html
31. http://www.intime.uni.edu/model/Romanian_Model/teacher/pedagogySummary.html
32. <http://www.see-educoop.net/new.htm>
33. http://en.wikipedia.org/wiki/Teacher_education
34. <http://asmero.ro>

DOCUMENTE OFICIALE

1. *Declarație comună privind armonizarea structurii sistemului european de învățământ superior a celor patru miniștrii în funcțiune pentru învățământ superior din Germania, Franța, Italia și Marea Britanie*. Paris, la Sorbona, 25 mai 1998
2. *Domeniul învățământului superior european* Declarație comună a Miniștrilor Educației din Europa Convenită la Bologna, 19 iunie 1999
3. *Către o arie Europeană de Învățământ Superior* Comunicatul întâlnirii miniștrilor europeni responsabili cu învățământul superior, Praga, 19 mai 2001
4. Conferința Națională a Învățământului Superior – „*Orientări Strategice pentru învățământul superior din România*”, București, 2003
5. European Centre for Higher Education, 1990, *Higher education in the European Community: the challenges of 1992*, Higher Education in Europe
6. *Formarea Spațiului european de învățământ superior* Comunicat al Conferinței Miniștrilor responsabili pentru învățământul superior, Berlin, 19 septembrie 2003

7. *Spațiul European al Învățământului Superior – Realizarea Obiectivelor*, Comunicat al Conferinței Miniștrilor Europeni Responsabili cu Învățământul Superior, Bergen, 19-20 Mai 2005
8. Legea învățământului nr. 84/24/07/1995 (republicata) (Lege): 24.07.1995, 84, Monitorul Oficial nr. 167 din 31/07/1995 (republicat în Monitorul Oficial nr. 606 din 10/12/1999)
9. Legea nr. 128/12/07/1997 privind Statutul personalului didactic (Lege): 12/07/1997, 128, Monitorul Oficial nr. 158 din 16/07/1997
10. Legea nr 133/21.07.2000 pentru aprobarea Ordonantei Guvernului nr 102/1998 privind formarea profesionala continua prin sistemul educational (Lege): 21.07.2000, 133, Monitorul Oficial nr. 346/25.07.2000
11. Legea nr. 288/24/06/2004 privind organizarea studiilor universitare (Lege): 24.06.2004, 288, Monitorul Oficial nr 614/07.07.2004, <http://>
12. Ordin Ministerial nr. 3345/25/02/1999 privind aprobarea Curriculumului pentru formarea initiala a cadrelor didactice din învățământul secundar prin DPPD (Ordin Ministerial): 25/02/1999, 3345, Buletinul Informativ
13. Ordinul Ministrului Educației și Cercetării privind aprobarea programului de studii în vederea obținerii certificatului de absolvire a Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, nr. 4316/ 03.06.2008.
14. UIS, (2009), Projecting the global demand for teachers: meeting the goal of universal primary education by 2015, Montreal, UNESCO publication