

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI

PROFESIONALIZAREA CARIEREI DIDACTICE.
COMPETENȚE PSIHOPEDAGOGICE

- Rezumatul tezei de doctorat -

Conducător științific

Prof.univ.dr. Vasile Chiș

Doctorand

Lect.univ.drd. Sanda Onutz

2011

CUPRINS

Partea întâi – Fundamente teoretice

Capitolul 1 – Repere actuale în formarea inițială pentru cariera didactică

- 1.1. Formarea cadrelor didactice – dimensiuni culturale europene
- 1.2. Procesul Lisabona
- 1.3. Procesul Bologna
- 1.4. Experiența unor țări din Uniunea Europeană

Capitolul 2 - Profesionalizarea carierei didactice

- 2.1. De la ucenicia romantică la competențe structurate
- 2.2. Precizări conceptuale
- 2.3. Analiza stării actuale în formarea inițială a cadrelor didactice
- 2.4. Principii în formarea inițială a cadrelor didactice.
- 2.5. Taxonomii ale competențelor didactice
- 2.6. Standarde profesionale – etapa actuală
- 2.7. Expertiza în predare – câteva repere teoretice
- 2.8. Competențele didactice din perspectiva nevoilor de educație
 - 2.8.1. Conceptul de nevoie
 - 2.8.2. Ce sunt nevoile de educație?
 - 2.8.3. Nevoile de educație în contextul actual
 - 2.8.4. Analiza nevoilor
- 2.9. Politica educațională de formare inițială și continuă - perspective
- 2.10. Profesionalismul în educație – condiția progresului

Partea a doua – Formarea inițială – baza carierei profesorului eficient

Capitolul 3 - Metodologia și obiectivele cercetării

- 3.1. Considerații teoretice privind metodologia cercetării fenomenelor socioumane
 - 3.1.1. Aspecte specifice în cercetarea socioumanului
 - 3.1.2. Metodologie generală în cercetarea fenomenului sociouman. Metode în cercetarea pedagogică
 - 3.1.3. Cercetarea pedagogică – dificultăți tehnice și practice.
- 3.2. Obiectivele și ipoteza cercetării
 - 3.2.1. Analiza formării inițiale din perspectiva rolului și funcțiilor practicii pedagogice
 - 3.2.2. Particularități ale ariei curriculare artistice și consecințele asupra formării inițiale.
 - 3.2.3. Considerații asupra competenței didactice ca finalitate educațională
 - 3.2.4. Stabilirea obiectivelor
 - 3.2.5. Ipoteza de cercetare
- 3.3. Metodologia cercetării
 - 3.3.1. Metode și tehnici de cercetare
 - 3.3.2. Eșantionare – participanți și conținuturi
 - 3.3.3. Etape și subetape în cercetare. Planul experimental
 - 3.3.4. Expectanțe

Capitolul 4 – Cercetarea constatativă

4.1. Analiză de nevoi în programul de formare inițială pentru cariera didactică

- specific, instrumente -

4.1.1. Specificul formării inițiale pentru cariera didactică

4.1.2. Investigația constatativă

4.1.3. Instrumente de culegere a datelor

4.1.4. Descrierea lotului de subiecți

4.2. Analiza rezultatelor

4.2.1. Analiza și relevanța chestionarului inițial

4.2.2. Chestionarul final – analize comparative

4.2.3. Analiza rezultatelor la testul docimologic

4.2.4. Analiza critică a investigației

4.2.5. Sinteza rezultatelor

4.3. Nevoi de competențe din perspectiva beneficiarilor actului didactic

4.3.1. Argument în favoarea chestionării elevilor

4.3.2. Prezentarea instrumentelor și a eșantioanelor

4.3.3. Rezultate și analiza datelor

4.3.4. Oportunități și limite în interpretarea rezultatelor

Capitolul 5 – Cercetarea experimentală

5.1. Premise teoretice și metodologice ale intervenției experimentale

5.2. Planul experimental

5.2.1. Eșantioanele experimentului

5.2.2. Instrumente de monitorizare

5.2.3. Fazele experimentului

5.3. Rezultatele etapei experimentale

5.3.1. Date privind competențele psihopedagogice

5.3.2. Analiza comparativă a loturilor

5.3.3. Limite în derularea experimentului

5.3.4. Concluzii privind etapa experimentală

Capitolul 6 – Concluzii

6.1. Rezumatul datelor de cercetare

6.2. Valoarea și limitele cercetării

6.3. Profesionalizarea în educație – deziderat, necesitate, posibilitate

6.4. Modelul taxonomic al competențelor pedagogice din perspectiva rezultatelor cercetării

6.5. Sugestii de optimizare în formarea inițială a cadrelor didactice

Bibliografie

Anexe

PARTEA ÎNTÂI – FUNDAMENTE TEORETICE

Capitolul 1 – Repere actuale în formarea inițială pentru cariera didactică

Obiectivul strategic al Uniunii Europene stabilit de Consiliul European de la Lisabona (în 2000) și reafirmat la Stockholm (în 2001) propune ca „*Uniunea Europeană să devină cea mai competitivă și dinamică economie bazată pe cunoaștere din lume, capabilă de creștere economică durabilă, cu mai multe locuri de muncă și o mai mare coeziune socială*”. Acest obiectiv ambițios se reflectă în strategiile și planurile de acțiune comunitare ce vizează sistemele educaționale, ca principal promotor al dezvoltării socioculturale și al edificării unei societăți dezvoltate bazate pe cunoaștere. Recunoașterea rolului educației ca instrument esențial în atingerea obiectivelor propuse este unanimă iar măsurile preconizate în acest sens sunt promovate și recomandate tuturor statelor europene. Educația este chemată să accelereze găsirea soluțiilor optime, să participe la remedierea prezentului dar și la construcția viitorului.

Începând încă din anul 2000, Comisia Europeană a recomandat o serie de măsuri structurale și curriculare în educație. Primele au vizat câteva deziderate principiale de la care să pornească reconstrucția: cultivarea valorilor democrației, extinderea educației pe parcursul întregii vieți, multiculturalitatea. Rapoarte ulterioare și-au canalizat eforturile spre identificarea și definirea acelor elemente care pot contribui la dezvoltarea unei societăți a cunoașterii. Accesul la cunoaștere, formarea instrumentelor psiho-comportamentale pentru aceasta cade în sarcina școlii, respectiv a educatorilor, astfel încât pregătirea lor corespunzătoare devine imperios o prioritate. În *Raportul privind obiectivele sistemelor educaționale și de formare profesională*, adoptat de Consiliul Educației al Consiliului European, din 12.02.2001, reiterat în 2002, se propune un program de lucru pornind de la următoarele obiective generale:

O.1. Creșterea calității și eficienței sistemelor educaționale și de formare profesională în UE. Îmbunătățirea educației și formării cadrelor didactice și formatorilor.

Cadrele didactice sunt factor-cheie într-o strategie de dezvoltare socio-economică. Pentru a-și îndeplini cu succes rolul social trebuie ele însele să fie pregătite să răspundă provocărilor unei societăți bazate pe cunoaștere și să intre în sistem cu calificarea adecvată. Se impune și redimensionarea în plan social a profesiei pentru a atrage segmentul superior al absolvenților universitari.

O.2. Dezvoltarea de competențe pentru societatea cunoașterii

Este vorba despre acele aptitudini și competențe prin care orice individ se poate afirma în societate, într-un anumit sector. Pachetul de însușiri necesare trebuie dezvoltate în învățământul obligatoriu dar să asigure și condiții pentru restructurare pe întreg parcursul vieții.

O.3. Accesul la TIC pentru toți

A devenit o necesitate în societatea prezentă și viitoare datorită impactului pe care îl are *e-learning-ul* asupra lumii noastre și implicit asupra educației.

O.4. Creșterea recrutării în studiile științifice și tehnice

Atragerea tinerilor spre domeniile științifice, tehnologice, de cercetare, trebuie începută în școală, de către educatori capabili să medieze cu talent între elevi și știință. Domeniile științifice și tehnologice sunt deficitare sub aspectul numărului de tineri atrași precum și al cadrelor didactice calificate.

O.5. Utilizarea mai bună a resurselor

Vizează nevoia de investiție în educație dar și distribuirea echitabilă și utilizarea resurselor materiale și financiare, în cadrul sistemelor educaționale, pentru a crea plusvaloare. Raportul cost/beneficiu în privința investiției educaționale este obligatoriu să devină pozitiv.

În acest context, problema formării personalului didactic, atât la nivel inițial cât și cea continuă, a devenit o preocupare a societății europene contemporane. materializată în strategii și obiective punctuale. Interesul pentru redefinirea rolului educatorului și pentru formarea lui în conformitate cu noile cerințe este justificat de numeroase probleme cu care se confruntă această categorie profesională. Scăderea numărului celor atrași spre cariera didactică, dublată de un declin vizibil al calității prestației, selecția reziduală pentru profesia didactică, lipsa motivației și atractivității pentru domeniu, sunt doar câteva dintre disfuncțiile constatate. Acestea se regăsesc, cu plus de măsură și în sistemul educațional românesc. Se impune regândirea modelului de formare a educatorilor dar și corelarea tuturor componentelor sistemice astfel încât să se asigure o funcționalitate eficientă și productivă. Unul dintre marile neajunsuri ale sistemului educațional românesc este tocmai lipsa de coerență și de coeziune între principalele componente sistemice care a generat cele mai multe dintre disfuncțiile învățământului de azi.

Capitolul 2 - Profesionalizarea carierei didactice

Profesionism înseamnă practicarea unei îndeletniciri ca profesionist, adică pe baza unei pregătiri profesionale de specialitate. Conform acestor repere semantice profesorul este, formal, un profesionist pentru că nu poate exercita această ocupație fără dovada pregătirii de specialitate prevăzută de legile sistemului. Până la înființarea Departamentelor de Pregătire a Personalului Didactic pregătirea de specialitate era considerată punctul forte în demararea unei cariere didactice. Diploma de absolvire a învățământului superior era suficientă pentru accesarea în învățământ și desfășurarea de activități educaționale.

Odată cu înființarea DPPD-urilor și obligativitatea parcurgerii modulului pedagogic pentru accesul la cariera didactică, formarea inițială a dobândit caracterul unei profesionalizări reale. Aceasta vizează un set de competențe specifice menite să confere cadrului didactic abilitățile necesare desfășurării eficiente și performante a activităților instructiv-educative. Profesionalizarea ar putea fi deci abordată ca o redefinire radicală a competențelor pe baza cărora se pot derula practici educaționale de calitate.

În legătură cu problematica profesionalizării carierei didactice se vehiculează câteva concepte-cheie specifice:

Formarea inițială este definită ca un proces de construcție a unui set de competențe care-i permit individului să acționeze flexibil și creativ în domeniul pentru care s-a pregătit. Raportat la pregătirea profesională a cadrelor didactice, în calitate de viitori agenți ai schimbării, vectorii de flexibilitate și creativitate sunt esențiali.

Formarea continuă nu trebuie să fie doar o continuare a celei inițiale. Cele două forme pot fi integrate încă din faza pregătirii inițiale în perspectiva nevoii de permanentizare a educației. Depășind accepțiunea tradițională a termenului de perfecționare, formarea continuă tinde să devină un proces de lungă durată, de învățare permanentă, ale cărui baze sunt construite încă din etapele timpurii ale educației.

Perfecționarea cadrelor didactice reprezintă o activitate cu conținut pedagogic și social proiectată, realizată și dezvoltată în cadrul sistemului de învățământ, cu funcție managerială de reglare-autoreglare continuă a procesului de învățământ, la toate nivelurile sale de referință.

Competența pedagogică a cunoscut o varietate de abordări și criterii de apreciere din care au rezultat o mulțime de definiții. În spiritul acestor eforturi dar și al tematicii cercetării am operat o definiție personală a acestui concept: *Competențele pedagogice reprezintă setul de cunoștințe, deprinderi, abilități și însușiri care asigură funcționalitatea în parametri optimi a actului didactic și atingerea finalităților educaționale de moment și de perspectivă, obiectivate în modificări ale structurii personalității elevilor.*

Actualmente formarea competențelor psihopedagogice este asigurată printr-un set de discipline de specialitate care însumează 336 de ore de pregătire teoretică și practică, eșalonate în cei trei ani de studii la nivel de licență. Sub aspect curricular, actualul model acoperă nevoile de pregătire teoretică psihopedagogică și este compatibil cu sistemele europene. Dar există unele disfuncții generate de modul de organizare, de ponderea disciplinelor, de statutul programului în universitate, de atitudinea studenților. Cele mai importante surse ale deficiențelor în formarea inițială sunt:

- nu se practică modalități eficiente de selecție, în funcție de aptitudini și motivație, a celor care vor să parcurgă programul;
- opțiunea studenților pentru program este una de avarie și nu una motivată precis de interesul pentru cariera didactică;
- disciplinele psihopedagogice au o poziție marginală în planul general de studiu academic;
- pregătirea este disipată pe o perioadă destul de lungă de timp și nu favorizează integrarea teoriei cu practica;
- practica pedagogică este insuficientă, nediversificată, efectuată fragmentar, printre orele de specialitate, astfel încât dobândirea și consolidarea competențelor sunt grav afectate;
- certificarea dobândirii competențelor psihopedagogice minimale este nerelevantă.

Formarea mai eficientă a cadrelor didactice, în contextul integrării europene a țării noastre, trebuie să pornească de la principiile comune europene stabilite în 2005 de către Direcția de Cultură și Educație a Comisiei Europene. Aceste principii stabilesc doar liniile strategice de acțiune, urmând ca fiecare țară să dezvolte propriile principii punctuale și direcții de acțiune pentru a face din pregătirea cadrelor didactice un proces eficient și de calitate. Principiile comune europene sunt:

- *Foarte bună pregătire profesională*
- *Plasarea în contextul educației permanente*
- *Mobilitatea profesională*
- *Profesie bazată pe parteneriat*

Nevoia imperioasă de a crește calitatea pregătirii profesorilor din țara noastră ar putea să-și găsească împlinirea prin construirea unor programe care să elimine disfuncțiile actuale. În elaborarea acestor programe trasarea unor principii, care să constituie fundamentul schimbărilor, nu poate să lipsească. În sensul noii legi a educației, care impune masterat didactic pentru formare inițială, elaborarea acestor programe ar trebui, în opinia mea, să se bazeze pe următoarele principii:

- I. Atragerea absolvenților bine pregătiți în specialitate
- II. Studiu integrativ - discipline teoretice- practică pedagogică
- III. Evaluare practic-aplicativă
- IV. Deschidere spre formare continuă
- V. Pregătire pentru colaborare cu comunitatea

La fel de importantă pentru calitatea educației oferite este stabilirea aceluși set minimal de competențe psihopedagogice necesare pentru derularea unui act didactic funcțional. De-a lungul timpului, au fost vehiculate în literatura de specialitate diferite taxonomii ale competențelor didactice și, în ciuda diferențelor de decenii dintre ele, nu putem constata discrepanțe majore. Ieri ca și azi și poate ca și mâine, la nivel declarativ-ideatic, profesorului i se cer cam aceleași competențe chiar dacă sunt denumite prin concepte mai cuprinzătoare sau mai restrictive. În accepțiune global-integrativă, denumită la singular, competența pedagogică este o structură foarte complexă datorită caracteristicilor ei de pluridimensionalitate și a faptului că antrenează resurse umane foarte diverse, fiecare cu particularități proprii ce conferă acțiunilor o nuanță de unicitate incontestabilă. Elaborarea unei taxonomii este însă

utilă pentru crearea cadrului curricular în care competențele indicate pot fi formate, exersate și perfecționate.

Pentru a putea vorbi de profesionalism în cariera didactică ar trebui să îl putem raporta la sistemul de calificări adaptat cerințelor Uniunii Europene precum și la un sistem de standarde profesionale naționale. În înțelesul lor de *criterii și repere de calitate și cantitate a prestației celor care lucrează în sistemul educațional*, standardele nu sunt o inovație recentă. Ele au existat dintotdeauna în sistem sub diferite forme: ca legi, metodologii, cerințe la examene, criterii de premiere și de avansare, etc. În aceste forme, însă, standardele nu sunt suficient de explicite și transparente în conținut, nu sunt racordate între ele, uneori nu sunt destul de relevante cu privire la competențele măsurate și nu sunt organizate de maniera care să permită utilizarea lor ca program național consistent și coerent în formarea inițială și continuă. În plus, responsabilitatea elaborării lor, a criteriilor și modalităților de evaluare este împărțită între mai multe instituții și structuri ceea ce diluează răspunderea și împieteză asupra coerenței și corelării diferitelor instrumente de lucru.

În aceste circumstanțe era imperioasă elaborarea unei strategii naționale bazată pe standarde profesionale prin care să se delimiteze condițiile de pregătire înaintea exercitării profesiei, cele de atestare a competențelor dobândite dar și cele privind dezvoltarea ulterioară în carieră. Standardizarea la nivel național a cerințelor față de profesia didactică a început în anul 2001, dar cu toate eforturile depuse și resursele implicate, procesul nu este încă finalizat.

O problemă tot mai evidentă ca realitate și care ar trebui integrată strategiei de profesionalizare a carierei didactice este aceea a nevoilor de educație. Un sistem educațional instituțional există pentru a oferi „programe” de formare și dezvoltare membrilor societății care îl susține și-i definește coordonatele. Totodată, „programele” trebuie mereu ajustate în funcție de condiționalități sociale și/sau economice ceea ce va produce mutații mai mari sau mai mici în însuși sistemul care le implementează. În fapt, construcția sistemului educațional instituțional, cu toate componentele sale, a încercat să răspundă unor întrebări fundamentale: Pentru cine trebuie să existe? Pentru ce este nevoie de el? De ce să fie într-un anumit fel și nu în altul? De ce aceste cunoștințe și nu altele? De ce atâtea cunoștințe și nu mai multe sau mai puține? De ce atâta timp? etc. De-a lungul timpului răspunsul la asemenea întrebări a fost dat, explicit sau implicit, în funcție de tipul de societate, de forurile decizionale, de teoriile pedagogice, ceea ce lasă loc cel puțin bănuielii de arbitrar, improvizație și chiar manipulare în funcție de interesele unor grupuri de forță. Și întotdeauna ele au fost promovate sub statutul de „este necesar”, „trebuie”, au fost identificate ca nevoi de educație deși nici un demers de analiză de nevoi nu stătea la baza formulării lor.

Analiza nevoilor de educație ar trebui să devină un instrument indispensabil al managementului educațional de la nivelul macrosistemic până la nivelul fiecărei instituții școlare și a procesului de învățământ specific acesteia. Nevoile de educație au suferit mutații cantitative și structurale într-un ritm alert și au surprins sistemul de învățământ nepregătit să le facă față. Adaptările și readaptările s-au făcut „din mers”, pe sectoare, pe priorități stabilite ad-hoc, generând de multe ori confuzie și sentimentul lipsei de coerență. A devenit clar pentru toți cei interesați că nevoile de educație cresc și se diversifică mai rapid decât pot fi create resursele necesare satisfacerii lor. Premise în vederea acestui mod de abordare au fost în parte create sau cel puțin declarate ca intenții în documente programatice și legislative ale factorilor de decizie.

Profesionalizarea carierei didactice nu este un concept de ultimă oră dar acum se pune problema redefinirii lui, în condițiile societății cunoașterii, spre care tinde comunitatea europeană și, implicit, țara noastră. Abordarea profesionalismului în domeniul educației presupune circumscrierea acelor aspecte care descriu, explică, clasifică, determină însușirile specifice activității respective. Consider că profesionalizarea carierei didactice se structurează în jurul următoarelor aspecte integrate:

- principii clare de acțiune la nivel macro și micropedagogic;
- competențe vizate în formarea inițială și continuă;
- standarde profesionale precise, relevante și operante de apreciere a calității formării inițiale, formării continue și a activității propriu-zise;
- forme instituționale flexibile și eficiente de profesionalizare.

Formulele de pregătire inițială și continuă sunt în atenția specialiștilor pentru optimizare, sunt vizate în politica educațională printr-o strategie națională ceea ce sperăm că va aduce plusurile de calitate atât de necesare și așteptate

PARTEA A DOUA – FORMAREA INIȚIALĂ – BAZA CARIEREI PROFESORULUI EFICIENT

Capitolul 3 - Metodologia și obiectivele cercetării

3.1. Considerații teoretice privind metodologia cercetării fenomenelor socioumane

Realitatea socioumanului, în care se încadrează și domeniul educațional, nu poate face abstracție de câteva importante binoame conceptuale care fac din demersurile explorative întreprinderi dificile și greu de înscris în canoanele științificului irefutabil. Aceste binoame conceptuale (după P. Iluț, 1997) interpretate din perspectiva fenomenului educațional, sunt:

- a) Binomul *obiectiv-subiectiv* se regăsește în orice fenomen sociouman cu atât mai mult în realitatea educațională care este una complexă și versatilă. În actul educativ coexistă structuri controlate de actorul social (profesor sau elev) dar și structuri ce scapă controlului individului.
- b) Perspectiva *macro-micro* (global-local) asupra unui fenomen social are în vedere dimensiunea și complexitatea grupului social analizat dar și perspectiva globală asupra unei realități versus analiza detaliată a componentelor realității respective și a relațiilor dintre factori și variabile.
- c) Între *universalism* și *contextualism*, predominarea celui din urmă în fenomenul educațional este greu de combătut dacă avem în vedere raportul cantitativ între tiparele atitudinale și comportamentale general-umane și multitudinea și diversitatea din concretul educațional.
- d) Raportul *teoretic-empiric* în cercetarea fenomenului educațional este, de regulă, dual acestea fiind două dimensiuni complementare ale unui tot unitar, indiferent de direcția din care pornește cercetarea.
- e) Din perspectiva *natural-provocat*, în cercetarea pedagogică, balanța se înclină categoric în favoarea primei variante cu toate limitele, dificultățile, costurile, riscurile pe care le implică.
- f) Cuplul conceptual *emic (interior)-etic (exterior)* se referă la diferența dintre descrierea și explicarea propriilor realități de către grupul însuși și cele oferite de un factor exterior.

Disciplinele socioumane au suscitad numeroase discuții cu privire la teritoriile de cunoaștere, deseori greu de delimitat, dar și cu privire la metodele specifice de care se folosesc mai multe dintre ele, fără ca acest lucru să împietzeze asupra caracterului științific al cercetărilor întreprinse. Ele uzează în principal de următoarele metode de investigare: experimentul, observația, analiza documentelor, ancheta, interviul.

Metodologia cercetării pedagogice grupează componentele în trei categorii (M. Bocoș, 2003) diversificând paleta prin variante specifice ale unor metode generale și prin adăugarea unor metode de factură psihologică. Conform autoarei menționate, în cercetarea pedagogică putem delimita următoarele categorii de metode:

- a) *Metode de colectare a datelor necesare cercetării*
- b) *Metode de măsurare a datelor cercetării*
- c) *Metode de prelucrare matematico-statistice și interpretare a datelor cercetării*

O cercetare pedagogică riguroasă și științifică trebuie să anticipeze, printr-o strategie articulată, pașii care vor fi urmați în demersurile investigative în funcție de intenționalitatea unică sau multiplă pe care o vizează. Strategia se obiectivează într-un proiect de cercetare inițial care trebuie să fie suficient de flexibil încât să permită ajustări ulterioare dacă intervin modificări în cadrul etapelor, subetapelor anticipate.

O problemă de maximă importanță în cercetarea pedagogică o reprezintă instrumentarul metodologic de investigație dar și instrumentele de culegere a informațiilor relevante pentru obiectivele urmărite. În principiu, se apreciază că o singură metodă, oricât de bună ar fi ea, nu garantează cunoașterea exhaustivă a fenomenului. Pentru minimizarea riscului metodologic se recomandă tehnicile triangulației, împrumutate din măsurătorile fizice, care, în planul fenomenului educațional, presupun abordarea comportamentului uman din mai multe perspective (Bocoș M. 2003). Nu sunt de neglijat nici limitele metodologice și dificultățile practice în cercetarea pedagogică, cele mai multe având la origine complexitatea și dinamismul fenomenelor educaționale. Cu toate dificultățile umane, metodologice, tehnice, practice, cercetarea pedagogică rămâne principala sursă de inovare în învățământ, calea prin care pot fi identificate și generalizate bunele practici, conducând la ameliorarea și optimizarea permanentă a acestui important domeniu social.

3.2. Obiectivele și ipoteza cercetării

Problema formării competențelor de predare constituie un aspect din ce în ce mai frecvent discutat în cadrul conferințelor internaționale din domeniul formării profesionale a cadrelor didactice. Pe parcursul acestor dezbateri a fost criticat modelul tradițional conform căruia viitorul pedagog era doar informat în domeniu și despre științele educației în loc să i se ofere posibilitatea de a achiziționa abilități profesionale aplicabile, inovatoare și relevante pentru procesul de instruire.

Pentru a îmbunătăți calitatea pregătirii cadrelor didactice este necesar să se pună accentul pe dezvoltarea abilităților de predare-învățare-evaluare a viitorilor profesori și să se stabilească limite clare îndelungatei predilecții a formatorilor pentru prelegerile teoretice generale. Una dintre cele mai frecvente critici aduse instituțiilor de învățământ superior este cea privind contradicția dintre “teoria abstractă” și “problemele practice reale”, din câmpul muncii. Dacă în privința predării conținuturilor s-au făcut câțiva pași înainte, în planul practicii pedagogice pare că situația nu s-a schimbat foarte mult față de starea anterioară. Chiar dacă, la nivel declarativ, toți factorii decizionali sau nondecizionali sunt de acord asupra nevoii de pregătire practică de calitate, realitatea universitară relevă destule neîmpliniri:

- Practica pedagogică se desfășoară printre alte cursuri și este percepută, de către majoritatea studenților, ca o sarcină marginală.
- Disciplinele teoretice sunt premergătoare practicii pedagogice generând astfel o însușire formală, lipsită de suportul intuitiv.
- Numărul de ore alocate practicii este prea mic și de multe ori redus unilateral de către student.
- Studenții nu sunt preocupați de o pregătire temeinică pentru lecții considerând opțiunea didactică drept o alternativă de „avarie”.
- Îndrumătorii de practică pedagogică nu reușesc să acopere integral nevoile de monitorizare în condițiile repartizării unor grupe relativ mari de studenți spre coordonare.
- Profesorii mentor nu sunt selectați pe baza unor criterii precise de competențe profesionale și mentoriale.

Abordarea aspectelor legate de rolul și funcțiile practicii pedagogice în formarea inițială a cadrelor didactice pleacă de la postulatul că aceasta reprezintă un element-cheie în dezvoltarea competențelor psihopedagogice ale viitorului profesor. Ideea își are sursa în

observația asupra diferențelor de competențe dintre cadrele didactice pentru învățământul primar și preprimar formate prin liceele pedagogice și cele formate prin studii universitare de scurtă și lungă durată. Între aceste programe nu există diferențe semnificative din punctul de vedere al disciplinelor și conținuturilor asimilate. Diferența nu poate fi decât o consecință a practicii pedagogice mult mai consistentă, mai diversificată și mai bine integrată cu teoria, așa cum se realiza în învățământul pedagogic preuniversitar.

Deși toți pedagogii recunosc importanța exersării deprinderilor și abilităților pedagogice în activități efective, practica reprezintă o „cenușăreasă” a programului de pregătire universitară. Stabilirea obiectivelor cercetării ia în considerare două direcții de acțiune:

- a) elaborarea unui profil de competență didactică prin analiză de nevoi în rândul beneficiarilor;
- b) dovedirea prin date factuale și măsurători riguroase, în cadrul unui experiment formativ, că pregătirea practică este cea mai importantă componentă a formării inițiale pentru cariera didactică.

Demersurile de cercetare s-au structurat în jurul a două etape experimentale complementare: o etapă constatativă și una formativă. Ele au avut ca obiective principale următoarele:

- evaluarea de către beneficiari a programului de formare inițială pentru cariera didactică;
- stabilirea unui profil al competenței didactice centrat pe nevoile actualelor generații de elevi;
- experimentarea unui model mai formativ de organizare, monitorizare și evaluare a pregătirii practice a studenților.

3.3. Metodologia cercetării

În etapa constatativă am folosit ca metodă ancheta sub formă de chestionar și testul docimologic. Culegerea informațiilor s-a făcut prin chestionare structurate adresate grupurilor țintă și vizând diferite aspecte de interes pentru problematica abordată.

Un set de chestionare a fost aplicat asupra câte unui eșantion reprezentativ de subiecți din ciclul gimnazial și ciclul liceal cu scopul creionării unui profil cât mai realist al abilităților cel mai bine valorizate de către elevii actuali. Intenția acestui instrument a fost aceea de a decela abilități și însușiri cu caracter general, care nu sunt strict legate de o arie curriculară.

Alt set de chestionare a fost construit pentru a culege informații despre percepția studenților asupra propriei pregătiri psihopedagogice și didactice prin programul DPPD, asupra nevoilor lor de formare și asupra beneficiilor așteptate și efectiv dobândite prin practica pedagogică. În vederea compensării caracterului declarativ al informațiilor obținute prin chestionare am aplicat un test docimologic ale cărui rezultate pot reflecta mai obiectiv situația existentă.

În cea de a doua etapă este vorba despre un experiment pedagogic natural care constă în introducerea a două stagii suplimentare de practică pedagogică integrală, de câte o săptămână, și măsurarea efectelor lor formative. Pentru culegerea sistematică de informații asupra abilităților și competențelor didactice activate am conceput mai multe tipuri de fișe care vor fi utilizate de către subiecții lotului experimental pe întreg parcursul stagiului de practică. Aceste fișe vor reflecta progresul în perioada de practică observativă dar vor fi, totodată, instrumente de activare și exersare a unor cunoștințe și deprinderi didactice. Evaluarea sistematică a competențelor dobândite a fost realizată de către profesorii mentor prin intermediul unei fișe unice folosită și pentru grupul experimental și pentru cel de control.

Realizarea obiectivelor propuse pentru cercetare a necesitat eșantioane diferite pentru cele două etape. Eșantionul de subiecți-studenți pentru etapa constatativă a fost constituit din

aproape întreaga populație a Academiei de Muzică „Gh. Dima” care se afla în anul universitar 2008-2009 în anul III de studii. Numărul redus de studenți din instituție, explicabil prin caracterul ei vocațional, mi-a permis cuprinderea tuturor în cercetare dar, din motive obiective, au răspuns solicitării 109 din cei 127 de studenți înscriși la programul de formare inițială pentru cariera didactică.

Eșantioanele de elevi trebuiau selectate dintr-o populație țintă foarte numeroasă și eterogenă, ca vârstă și nivel de operare intelectuală. Am optat pentru selectarea eşantioanelor din rândul elevilor din clasele a VIII-a și a XI-a din mai multe școli ale orașului Cluj-Napoca. Subiecții au fost aleși prin selectare de tip cluster și provin din școli generale din mediul urban dar și din clase aparținând nivelului gimnazial al liceelor. Ordinul de mărime al fiecărui eşantion a fost stabilit după efectuarea unei investigații-pilot pentru validarea și definitivarea chestionarului și a fost de 247 subiecți din clasele a VIII-a și 403 elevi-subiecți din clasele a XI-a.

Eșantionarea în experimentul formativ a presupus o selecție dintr-o populație școlară dată, relativ restrânsă, respectiv studenții existenți la Academia de Muzică „Gh. Dima” din Cluj-Napoca. Această categorie este relativ restrânsă și la nivel național datorită specificului vocațional al unităților de învățământ universitar artistic. Cercetarea empirică a cuprins studenții Facultății de Pedagogie muzicală aflați în anul universitar 2008-2009, în anul III de studiu, an în care este planificată efectuarea stagiului de practică pedagogică. Am optat pentru studenții acestei facultăți pentru că pregătește în mod explicit viitoarele cadre didactice pentru educația muzicală.

Chiar dacă cercetarea monitorizează și măsoară competențele formate prin stagiile de practică în predarea educației muzicale, în esență, indiferent de disciplina predată, mecanismul de formare a unor deprinderi și abilități și chiar natura și conținutul acestora sunt sensibil asemănătoare.

Conținuturile care au făcut obiectul experimentului sunt cele prevăzute în programa disciplinei – Educație muzicală – pentru clasele V – VIII. Tematica fiecărei ore nu are mare relevanță pentru scopul cercetării care vizează competențele didactice generale și ea a fost preluată ca atare din planificările semestriale ale profesorilor mentor, fără nici un fel de selecție preferențială. Stagiile fiind compacte au oferit totuși ocazia unei mai mari diversități de teme și clase pentru subiecții din lotul experimental, aspect care nu se regăsește în lecțiile de probă susținute în mod obișnuit de către toți studenții.

Derularea investigației, etapele și acțiunile întreprinse sunt sintetizate în tabelul de mai jos.

Tabel nr. 1 – Planul cercetării

	Etape/subetape	Perioada	Operații și acțiuni
Pregătirea cercetării	Construirea instrumentelor de culegere a datelor	Martie -Iunie 2008	Consultarea bibliografiei privind elaborarea unui chestionar și a celei referitoare la practica pedagogică. Elaborarea instrumentelor necesare cercetării: chestionare, test, fișe de observare și analiză a lecției, fișe de evaluare a lecției.
	Investigații-pilot	Iunie 2008	Aplicarea chestionarului pentru elevi pe un lot pilot, în vederea definitivării itemilor.
	Stabilirea eşantioanelor din învățământul preuniversitar	Februarie 2009	Identificarea unităților școlare care vor constitui eşantioanele de elevi din clasele a VIII-a și a XI-a.

Etape/subetape		Perioada	Operații și acțiuni
Realizarea cercetării	Chestionarea și testarea studenților de la Academia de Muzică „Gh. Dima”	Octombrie 2008	Aplicarea chestionarului inițial și a testului docimologic tuturor studenților din anul III de studii. Stabilirea eșantionului de subiecți pentru experimentul formativ.
	Investigație constatativă în învățământul preuniversitar	Martie -Iunie 2009	Aplicarea chestionarului de nevoi la elevii din școlile selectate.
	Efectuarea stagiilor de practică intensivă de către studenții din grupul experimental	Decembrie 2008 - Februarie 2009	Organizarea și realizarea etapei formative în două stagii de câte o săptămână. Monitorizarea activității cu instrumentele special elaborate.
	Reevaluarea nivelului de cunoștințe/competențe, după stagiul de practică pedagogică	Mai 2009	Aplicarea testului docimologic la toți studenții, indiferent dacă au făcut sau nu parte din experiment.
Analiza și interpretarea rezultatelor. Concluziile cercetării	Organizarea datelor obținute în vederea prelucrării lor cantitative și calitative. Prelucrări statistice. Analiză calitativă Elaborarea tezei	Ianuarie- Decembrie 2010	Tabloul competențelor didactice din perspectiva beneficiarilor. Validarea ipotezei. Extragerea concluziilor cercetării. Structurarea și scrierea tezei.

Competențele psihopedagogice reprezintă un avantaj de însușiri, deprinderi, abilități, trăsături care asigură eficiența în actul didactic, nu atât printr-o prezență spectaculoasă a uneia sau alteia dintre componente cât mai ales prin rezultanta integrativă a acestora. Activitatea efectivă de predare activează majoritatea însușirilor și abilităților care dau măsura eficienței și este și calea prin care acestea pot fi „antrenate”. Exersarea abilităților este un mijloc de formare, consolidare și perfecționare în orice domeniu de activitate contribuind substanțial la ceea ce se numește expertiză profesională. În ideea creșterii calității în educație, conceptul de expertiză este clamat din ce în ce mai vehement ca unul dintre elementele cheie în această ecuație.

Desigur că expertiza nu va putea fi obținută prin programul de formare inițială oricât de bine ar fi gândit, organizat și realizat acesta. Ea presupune și acumularea unei experiențe directe cât mai consistente și variate astfel încât să acopere, în totalitate, sau cel puțin majoritatea situațiilor cu care s-ar putea confrunta viitorul profesionist. Formarea inițială a cadrelor didactice trebuie să asigure însă viitorilor educatori deprinderi și abilități deja consolidate pentru ca actul didactic să se poată desfășura la un nivel acceptabil de eficiență încă de la începutul carierei. Apreciind că formarea prin exersare directă, în practica pedagogică, este cea mai eficientă cale de formare a însușirilor necesare, consider că un număr substanțial mai mare de ore de predare va aduce un spor corespunzător de calitate. Numărul de ore de predare, introduse experimental, se ridică la 9-10 în cele două stagii, la care s-au adăugat cele 4-5 prevăzute în programă. La aceeași pregătire de specialitate și pregătire teoretică psihopedagogică, obținerea unor rezultate semnificativ superioare la grupul experimental ne poate îndreptăți să considerăm efectul pozitiv ca fiind datorat exersării intensive și mai consistente a actului didactic.

Capitolul 4 – Cercetarea constatativă

4.1. Analiză de nevoi în programul de formare inițială pentru cariera didactică - specific, instrumente -

Analizarea modului de organizare a pregătirii psihopedagogice inițiale poate oferi o perspectivă asupra direcțiilor de intervenție optimizatoare. Prima observație care se impune este ruptura dintre pregătirea teoretică și cea practică. Stagiul de practică începe abia după ce au fost parcurse disciplinele teoretice. Chiar și în condițiile unor cursuri integrate și ale unor lucrări aplicative ingenioase, este greu de depășit caracterul teoretic al cunoștințelor și formalismul abilităților dobândite. Distanța în timp dintre teorie și practică duce la pierderi consistente de cunoștințe ce n-au avut ocazia și condițiile necesare ca să fie consolidate. Un alt aspect care amprentează eficiența este faptul că studenții valorifică în învățare prea puțin sau deloc experiența didactică dobândită din postura de elev.

Planul național unic în pregătirea pentru cariera didactică (oricât de pertinent și armonizat comunitar) impune formarea în limitele curriculare prescrise. În aceste condiții analiza de nevoi și intervențiile se pot face doar în interiorul programelor propuse.

Programul de formare inițială se întinde pe parcursul celor trei ani de licență cu o distribuție echilibrată și, în bună măsură, logică a disciplinelor specifice. Formarea competenței didactice ar trebui să fie rezultanta cumulativ-integrativă a tuturor etapelor parcurse. Din perspectiva analizei de nevoi se pune problema momentului în care aceasta ar trebui întreprinsă. De regulă, analiza de nevoi trebuie să preceadă un program de formare pentru a contribui, în cunoștință de cauză, la definirea lui. În formarea inițială pentru cariera didactică programul este predefinit și obligatoriu. În plus, domeniul psihopedagogic este totalmente nou pentru candidați care, deși au făcut parte din sistem în calitate de elevi, ar putea cu mare greutate să-și identifice nevoile de formare altfel decât prin nominalizări foarte concrete și parțiale. O analiză consecutivă programului de formare are dezavantajul că este îndepărtată în timp de cele mai multe dintre componentele pachetului formativ ceea ce poate afecta obiectivitatea informațiilor culese.

Tematica cercetării și focalizarea ei pe formarea competențelor didactice prin stagiul de practică pedagogică m-au determinat să realizez o analiză a întregului program în două etape succesive: după parcurgerea disciplinelor de pregătire psihopedagogică și metodică, respectiv la începutul anului III și la sfârșitul anului III de studii când studenții au finalizat întregul program de pregătire.

Chestionarele aplicate studenților s-au bazat pe itemi cu răspunsuri închise atât pentru acuratețea informațiilor cât și pentru prevenirea unei dispersii prea mari a rezultatelor. Totuși, anumiți itemi au prevăzut și exprimarea unor răspunsuri libere care să dea subiecților posibilitatea să formuleze și alte situații decât cele enumerate. Deasemenea am limitat numărul de itemi la un quantum rezonabil astfel încât să evit plictiseala și scăderea interesului și atenției subiecților. Acest fapt m-a obligat să operez mai ales cu categorii ceea ce a avut ca efect o scădere a puterii de nuanțare și explicații presupuse și nu exprimate.

Caracterul declarativ al răspunsurilor obținute prin chestionarele prezentate a impus corelarea cu informații mai obiective asupra competențelor dobândite de către studenți în programul de formare inițială pentru cariera didactică. Pentru aceasta am utilizat două modalități de control: notele obținute la examene la disciplinele psihopedagogice și un test compozit de cunoștințe și abilități apreciate ca finalități ale pregătirii în domeniu. Trebuie totuși să recunosc că notele obținute la examene nu sunt întotdeauna un reper obiectiv asupra competențelor reale dobândite de un student pentru că se folosește frecvent evaluarea criterială. Altă observație se referă la testul docimologic în care majoritatea itemilor vizează cunoștințe și mai puțin abilități, din motive ce țin de specificul competențelor didactice, greu de operaționalizat și transpus în variante concentrate de răspuns. Competențele didactice se

constată cel mai bine în comportamentele concrete din situații reale dar acestea nu pot fi transpuse pe hârtie și unele dintre ele sunt greu de măsurat și cuantificat chiar și în varianta aplicată. În același timp, nu este deloc hazardat să presupunem că o bună cunoaștere a conceptelor pedagogice și metodice denotă interes pentru propria formare și conduce, de regulă, și spre bune competențe manifeste.

4.2. Analiza rezultatelor

Chestionarul a fost aplicat studenților, într-o variantă inițială, la începutul anului III de studii. El este structurat pe trei aspecte de interes: cunoștințe de specialitate, cunoștințe psihopedagogice, expectanțe față de practica pedagogică. Al doilea chestionar a fost aplicat la finele anului universitar, aceluiași subiecți și are o structură similară dar culege informații asupra cunoștințelor și abilităților din perspectiva realizării lor efective.

Chestionarele sunt instrumente utile de culegere a unor informații dar sunt grevate de caracterul declarativ al răspunsurilor care determină un anumit grad de incertitudine, în funcție de diferite variabile. Pentru controlul credibilității datelor obținute am aplicat aceluiași studenți un test de cunoștințe/abilități pedagogice și metodice care acoperă întreaga structură de conținut parcursă dar și aplicată în stagiul de practică pedagogică.

Informațiile culese sunt numeroase motiv pentru care am preferat o variantă sintetică în care sunt prezentate rezultatele cele mai semnificative.

Tabel nr. 2 – Sinteza rezultatelor

Aspecte evaluate		Repere cantitative	Observații calitative
Pregătirea de specialitate		90% bine și foarte bine	Caracterul declarativ lasă loc suspiciunii de supraevaluare. Nu constituia subiectul cercetării compararea de control la acest parametru.
Pregătirea pedagogică		85% bine și foarte bine	Păreră susținută de notele obținute la examene (media 7,59) dar nu și de rezultatele la test. Discordanță față de răspunsurile la itemi mai punctuali.
Pregătirea metodică		75% bine și foarte bine	Media de 8,04 confirmă buna părere a subiecților dar nu corelează cu rezultatele la test. Profesorii de didactica specialității apreciază pregătirea studenților ca fiind preponderent mediocră și slabă.
Categorii de cunoștințe apreciate ca bune și foarte bune	Obiectivele și formularea lor	66%	Informațiile sunt de tip declarativ și pot fi false percepții.
	Strategii de predare	72%	Rezultatele la test indică un procent mult mai mic de reușite la itemii corespunzători.
	Strategii de evaluare	49%	

Aspecte evaluate		Repere cantitative	Observații calitative
Categorii de cunoștințe recunoscute ca slabe și foarte slabe	Proiectare	74%	Proiectarea însușită doar teoretic nu este eficientă în formare. Curriculum-ul aplicat ar fi mai util formării inițiale. Managementul clasei nu era inclus în programul de studii.
	Curriculum	67%	
	Managementul clasei	83%	
Obiective atinse în practica pedagogică	Aplicarea cunoștințelor teoretice	În mică măsură 53,21%	Mulți studenți nu au sentimentul utilității cunoștințelor teoretice în praxisul educațional. Practica pedagogică a fost cel mai bun mod de a exersa capacitatea de proiectare a lecției. Destul de mulți studenți nu consideră că au dobândit abilități pedagogice practice. Cei mai mulți studenți au fost mulțumiți de propriile prestații dar mentorii nu susțin în totalitate buna părere și recunosc evaluarea criterială.
	Exersarea proiectării lecției	83% în mare și medie măsură	
	Dobândirea de abilități pedagogice practice	58,5% în mare și medie măsură	
	Susținerea unor lecții de probă reușite	89% în mare și medie măsură	
Utilitatea stagiului de practică pedagogică		Studenții au apreciat în proporții de peste 50% că acest stagiu le-a folosit în mare și cel puțin medie măsură pentru: cunoașterea muncii profesorului, formarea deprinderii de proiectare, exersarea predării, orientarea spre sau evitarea carierei didactice. Stagiul a fost considerat puțin util cunoașterii școlii.	
Dificultățile întâmpinate în stagiul de practică pedagogică		Rezultatele indică o polarizare mai evidentă în domeniul proiectării lecției (68%). Alte dificultăți sunt acceptate în procente cuprinse între 45 și 55. Nici un student nu a indicat alte dificultăți decât cele prescrise.	
Motivația pentru cariera didactică		43% motivație pozitivă	Cariera didactică nu este atractivă decât pentru mai puțin de 50% dintre studenții care urmează programul de formare inițială. Lipsa motivației este cea mai importantă cauză a dezinteresului față de pregătirea psihopedagogică.
Aprecieri	Practica este cea mai utilă componentă	75,23%	Respingerea teoretizării excesive se prelungește și în învățământul academic, cel puțin pentru componenta DPPD.
	Studenții abordează superficial stagiul de	75%	

Aspecte evaluate		Repere cantitative	Observații calitative
globale asupra programului de formare inițială	practică		<p>Studentii recunosc utilitatea practicii pedagogice dar și faptul că sunt prea puține orele de predare efectivă și că ei înșiși nu o abordează cu destulă responsabilitate.</p> <p>Legătura dintre teorie și practică este punctul cel mai deficitar în actualul program.</p> <p>Deși urmează din proprie voință programul DPPD admit că ar fi necesară o selecție inițială.</p> <p>Mulți studenți au o perspectivă tradițională asupra profesiei didactice.</p>
	Teoria care trebuie învățată este prea multă	79%	
	Cunoștințele pedagogice teoretice sunt prea puțin utile	68,5%	
	Orele de predare sunt prea puține	82,5%	
	Cunoștințele bune în specialitate sunt suficiente unui bun profesor	66%	
	Studentii ar trebui selectați la admiterea în programul DPPD	92,6%	
Rezultate la testul docimologic	Rezultat minim și maxim (din 100 pct.)	28 - 80	<p>Performanțele obținute la testul de cunoștințe/capacități sunt modeste.</p> <p>Nici un student nu a obținut performanță de nivel foarte bine. Practica pedagogică nu a generat creșterea nivelului de cunoștințe/capacități.</p> <p>Studentii nu sunt foarte obișnuiți cu evaluarea prin teste-grilă.</p> <p>Cei mai mulți studenți nu au competențe pedagogice minimale, obiectivabile în forme conceptuale.</p>
	Media performanțelor	56,07	
	Număr mediu de răspunsuri corecte (din 25 posibile)	14,01	
	Procentaj mediu de exactitate	56,07%	
	Calificative foarte slab și slab	37,14 %	
	Calificative submediocru	28,52 %	
	Calificative mediocru	29,52 %	
	Calificative bine	4,76 %	

Investigația realizată a fost grevată de constrângerile impuse de planul național unic care prescrie anumite limite curriculare atât temporal cât și sub aspectul conținutului. Chestionarele construite pentru culegerea informațiilor au încercat să respecte toate condițiile unor instrumente științifice. Cu toate acestea nu am putut evita caracterul declarativ al răspunsurilor a căror obiectivitate poate fi alterată de diverși factori. Apreciez că supraestimarea și falsa percepție au fost cei mai frecvenți factori de distorsionare a aprecierilor făcute de subiecți. Compararea răspunsurilor declarative din chestionar cu notele obținute la disciplinele psihopedagogice și la practică denotă o bună convergență dar acesta nu poate fi un reper foarte credibil. Cred că rezultatele la testul de cunoștințe/abilități reflectă mult mai fidel nivelul de pregătire al studenților prin programul de formare pentru cariera

didactică. Testul a fost construit prin raportarea la normă cu asumarea conștientă a riscului ca rezultatele să nu se înscrie în limitele unei distribuții normale.

Chiar dacă studiul a fost limitat la subiecții unei instituții vocaționale, apreciez că situația nu este semnificativ diferită nici în alte universități care se confruntă cu aceleași probleme în pregătirea studenților prin programul DPPD.

4.3. Nevoi de competențe din perspectiva beneficiarilor actului didactic

Interogarea beneficiarilor educației cu privire la actul educativ, la acțiunile pe care le apreciază sau le resping, la eficiența responsabilului de la catedră, este nu numai necesară dar și constructivă, în perspectiva optimizării formării inițiale a personalului didactic. Părerile elevilor de astăzi, mai deprinși oarecum cu exercițiul democrației, sunt în măsură să creioneze așteptările lor față de școală, față de profesori, față de modul în care sunt solicitați în sarcinile școlare, față de raporturile interpersonale promovate, etc. Desigur că un asemenea demers nu este lipsit de riscuri, că elevii unui sistem a cărui eficiență în scădere a fost deja demonstrată, s-ar putea să nu producă răspunsurile cele mai credibile și pertinente. Cu toate acestea, o imagine asupra a ceea ce preferă și așteaptă elevii de la educație mi se pare oportună în contextul cercetării prezente.

Elevii chestionați au fost selectați prin eșantionare de tip cluster și reprezintă populația școlară de clasa a VIII-a și a XI-a din orașul Cluj-Napoca. Subiecții, în număr de 247 – de clasa a VIII-a și 403 – de clasa a XI-a, provin din medii sociale diverse fiind selectate unități școlare din toate zonele orașului. Criteriile definatorii în selectarea unităților școlare au fost: locația și aria de atragere a populației școlare pentru nivelul gimnazial; locația și profilul claselor pentru nivelul liceal. Liceele incluse în eșantion au fost astfel selectate încât să acopere profilurile cele mai frecvente și să respecte proporția lor reală în sistem. Drept urmare, putem aprecia că acești subiecți reflectă structura social-economică a zonei de proveniență. Eșantionul poate fi reprezentativ pentru populația școlară urbană din țara noastră deoarece procesul de învățământ este relativ unitar prin: curriculum, finalități, sistemul de formare inițială și continuă a cadrelor didactice, instrumentele de control și evaluare periodică, etc.

Nevoile de educație există, ele sunt prezente în realitatea socială a diferitelor grupuri de indivizi, pot fi chiar diferite la grupuri comparabile iar problema este aceea de a le cunoaște și nu de a le înlocui cu modele determinate „rațional”. Pe această idee mi-am întemeiat demersul constatativ întreprins în rândul elevilor, asupra câtorva dintre nevoile lor legate de prestația cadrului didactic. Informațiile culese sunt numeroase și nu pot fi prezentate punctual într-un rezumat. Dar tendințele și orientările cele mai semnificative le-am surprins într-o variantă sintetică structurată pe domenii referențiale.

Repere curriculare

- ariile curriculare existente acoperă o paletă largă de nevoi și interese de formare a noilor generații;
- disciplinele din aria științelor (matematică, chimie, fizică) întrunesc cele mai multe repingeri;
- atracția spre anumite discipline este motivată mai puternic prin interes personal, conștientizarea utilității și calitățile actului didactic întreprins de profesor;
- respingerea unor discipline este mai puternic motivată prin caracterul lor prea teoretic, monotonia lecțiilor, sentimentul absenței beneficiilor formative personale și slaba prestație a cadrului didactic.

Repere competențiale

- elevii apreciază prioritar calitățile explicative ale discursului didactic;
- cea mai dorită acțiune în învățarea noilor cunoștințe este predarea tradițională cu mare valoare explicativă;

- cele mai apreciate competențe pedagogice sunt pregătirea de specialitate și abilitatea de comunicare;
- cele mai apreciate însușiri ale profesorilor sunt calmul și răbdarea.

Repere relaționale

- o parte dintre profesori sunt percepuți ca fiind subiectivi în tratarea și evaluarea elevilor;
- un procent destul de mare de elevi consideră că profesorii sunt indiferenți față de ei și problemele lor sau tratează cu prea mare indulgență unele comportamente;
- mulți elevi se simt nedreptățiți de către profesorii lor;
- cei mai mulți elevi sunt bine integrați în colectivele din care fac parte;
- în mare măsură elevii cred că nu au o influență puternică asupra vieții și activității din școala lor;
- cel puțin jumătate dintre elevi consideră că sunt stimulați să-și formeze propriile opinii asupra lucrurilor;
- o parte dintre profesori își face datoria cu responsabilitate și entuziasm.

Analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor obținute în urma aplicării chestionarului surprinde câteva dintre nevoile resimțite de elevi în legătură cu procesul educativ. Tabloul conturat este relativ sumar și general datorită limitelor instrumentului cu care au fost culese informațiile. Pentru scopul acestei investigații este suficient tabloul general rezultat deoarece conturează câteva direcții clare de intervenție. Dincolo de nevoi generale față de calitatea actului didactic există o cohortă de nevoi speciale pe domenii precum și nevoi specifice unor grupuri de vârstă, grupuri de profil de pregătire, grupuri instituționale, etc. Un singur chestionar nu poate acoperi o arie atât de extinsă și de complexă a nevoilor de educație dar poate fi un punct de plecare și o invitație la continuarea, adâncirea și specializarea căutărilor.

Un aspect care limitează extragerea de concluzii certe este caracterul difuz al unor rezultate, absența polarizărilor masive spre un tip sau altul de apreciere. Date care se coagulează în jurul procentajului de mijloc, de acord și dezacord, trebuie privite cu circumspecție. Cercetătorul a propus variabilele de răspuns prin selectarea lor „rațională” din modele dezirabile sau din experiență personală. Ele reprezintă un anumit semnificat, propriu pedagogului dar despre care nu știm în ce măsură se regăsește în decodificarea operată de către subiecți. Intuind aceste riscuri am formulat variabilele de răspuns într-un limbaj mai puțin conceptualizat pedagogic tocmai pentru a favoriza înțelegerea lor cât mai unitară. Cu toate acestea, aprecierile repondenților au putut fi influențate de diferențele de înțelegere a unor concepte, valorizarea personală a unor conduite, experiențele instituționale, etc.

Capitolul 5 – Cercetarea experimentală

5.1. Premise teoretice și metodologice ale intervenției experimentale

Experimentul formativ este tehnica care permite cel mai bine verificarea legăturii dintre două variabile. Experimentul pedagogic sau psihopedagogic este întotdeauna unul natural, desfășurat în condițiile vieții reale. Cu toate dificultățile și riscurile cercetării în condiții naturale, datele obținute sunt valoroase și constituie baze temeinice de formulare a deciziilor. În plus, experimentarea în praxisul educațional real este cea mai sigură cale de cunoaștere și de intervenție ameliorativă fundamentată și responsabilă.

În experimentul preconizat pentru cercetarea de față intenția a fost de a dovedi factual, cu instrumentele statistice specifice, rolul exercițiului practic în formarea competențelor didactice. Deși specialiștii în științele educației și cadrele didactice recunosc importanța stagiului de practică pedagogică în formarea inițială, lipsește un studiu care să ateste științific

această convingere. Și, eventual, să determine factorii decidenți să reconsidere numărul de ore și structura acestei importante componente a formării inițiale a cadrelor didactice.

5.2. Derularea experimentului

Selectarea lotului experimental s-a făcut prin eșantionare stratificată astfel încât să se asigure o echivalență cât mai bună cu lotul de control sub aspectul mediei de vârstă, mediului de proveniență, sexului, rezultatelor obținute la disciplinele psihopedagogice.

Eșantioane de subiecți

- 10 studenți din anul III, secția Pedagogie muzicală – lotul experimental
- 10 studenți din anul III, secția Pedagogie muzicală – lotul de control

Instrumentele de monitorizare a stagiilor de practică pedagogică au constatat în trei modele de fișe de observare a lecțiilor demonstrative construite pe principiul progresivității și al complementarității, respectiv de la simplu la complex și de la câteva elemente la toate componentele relevante ale unui act didactic. Fiecare model de fișă a fost analizat cu studenții înainte de aplicare, s-au lămurit conceptele pentru înțelegerea lor unitară și au primit explicații detaliate privind modul în care vor consemna cele observate.

Instrumentul care a permis măsurarea efectelor produse de variabila independentă introdusă în programul de practică pedagogică este fișa de evaluare a profesorului mentor. Scopul experimentului a necesitat un instrument cât mai complex și detaliat de evaluare a lecțiilor studenților care să permită cuantificarea cât mai exactă, pe componente și global. Ea a solicitat un efort suplimentar din partea profesorului mentor, atât datorită dimensiunilor, cât mai ales datorită preciziei impuse de contextul experimental. Pentru uzul obișnuit de îndrumare a practicii studenților recomand o variantă mai operațională.

Etapă experimentală s-a derulat pe parcursul întregului an universitar (2008-2009) prin programul oficial de practică pedagogică și prin programul special la care au participat doar studenții din grupul țintă. Subiecții din lotul experimental au folosit numai fișele speciale de observare pe care le-au primit pe rând, la întâlnirile periodice. Întâlnirile cu subiecții au urmărit și culegerea unor informații de feed-back privind amănunte, obstacole, disfuncții în desfășurarea practicii pedagogice, care nu puteau fi consemnate în fișe.

Cele două săptămâni de practică intensivă, în plus față de programul obișnuit, ale subiecților grupului experimental s-au derulat în perioada decembrie – februarie, înainte de perioada când se susțin lecțiile obișnuite. În fiecare săptămână studenții au proiectat și realizat 4-5 lecții, de regulă câte una pe zi. Deși ar fi fost posibil ca studenții să preia toate orele profesorului din săptămâna respectivă și astfel să-și multiplice ocaziile acționale, nu am considerat oportun acest lucru din mai multe motive:

- am folosit doar trei profesori mentor care au condus fiecare câte 3 sau 4 studenți din lotul experimental, alocând 6 și 7 săptămâni din timpul școlar acestei acțiuni;
- exista riscul retragerii studenților din grupul experimental considerând prea mare efortul cerut;
- să aibă timp suficient de pregătire a lecțiilor de probă de la o zi la alta;
- să afecteze cât mai puțin procesul normal de învățământ și programul studenților.

5.3. Rezultatele etapei experimentale

Măsurarea competențelor formate s-a făcut prin intermediul fișei de evaluare special elaborată pentru scopurile experimentului. Ea este structurată pe două componente: conceptuală și acțională. Componenta acțională a fost detaliată în cinci subcomponente: conduitele la lecție, realizarea lecției, relațiile cu elevii, evaluarea și managementul clasei. Pentru fiecare componentă/subcomponentă sunt precizați câțiva indicatori de evaluare ce trebuiau apreciați pe o scală cu cinci trepte de reușită.

Rezultatele cantitative și calitative ale subiecților cuprinși în grupul experimental, arată clar progresul pe parcursul perioadei formative, la toate componentele evaluate, dar această realitate era previzibilă. Erau de interes însă elemente precum: nivelul inițial, dinamica progresului, dimensiuni cu evoluție mai lentă sau mai limitată, fiabilitatea și limitele instrumentului, etc. Pentru exemplificare redăm punctajul total obținut de studenți la prima și ultima dintre lecțiile de probă susținute în perioada formativă.

Tabel nr. 3 - Proportia reușitei față de maximum posibil, comparativ la lecțiile 1 și 10

Subiecți	Lecția 1		Lecția 10	
	Punctaj	Proportia din maximum posibil	Punctaj	Proportia din maximum posibil
1	79	37,62%	156	74,29%
2	90	42,86%	157	74,76%
3	101	48,10%	159	75,71%
4	106	50,48%	166	79,05%
5	111	52,86%	166	79,05%
6	115	54,76%	173	82,38%
7	120	57,14%	175	83,33%
8	124	59,05%	179	85,24%
9	130	61,90%	185	88,10%
10	140	66,67%	192	91,43%

Indiferent de nivelul de la care au pornit, toți subiecții au progresat, ceea ce demonstrează caracterul de construcție a competențelor psihopedagogice. deprinderile, abilitățile, capacitățile necesare profesiei didactice pot fi formate și dezvoltate prin învățare astfel încât să corespundă, cel puțin la nivel minimal, standardelor de calitate. Punctajul total este însă un indicator global care nu ne comunică nimic despre componentele competențelor măsurate, despre abilități, deprinderi, conduite didactice punctuale, dobândite prin exercițiu. Pentru a nu aglomera rezumatul cu prea multe informații cantitative voi prezenta doar o analiză calitativă a progresului pe componente.

În etapa proiectivă studentul este, de regulă, destul de riguros îndrumat de către profesor astfel încât performanțele lui să fie acceptabile și să progreseze mai rapid. Comparativ cu performanța globală, pe componenta proiectivă debutul a fost mai bun iar finalul a atins și punctaje apropiate de maxim și chiar maxim. Indicatorii care s-au perfecționat cel mai greu (la care studenții au fost mai mult depunțați) pe parcursul formării au fost: proiectarea evaluării, dozajul activităților și estimarea timpului necesar pentru fiecare eveniment.

Componenta acțională include cinci subcomponente, fiecare având o anumită autonomie în raport cu celelalte. Ele au avut indicatori specifici și au fost apreciate și punctate independent.

Conduitele la lecție sunt în bună măsură expresia personalității, a unor însușiri pe care viitorii dascăli le au în mod natural sau pe care le pot îmbunătăți. Desigur că unii parametri personali, cu tot efortul depus, nu pot fi depășiiți în totalitate într-un timp scurt: cei care țin de temperament, caracteristicile vocii, nivelul de activism, dominanța afectivă. Exercițiul didactic pe termen lung, combinat cu dorința de reușită profesională, vor conduce până la urmă la un stil care armonizează însușirile personale cu cerințele de eficiență. Subiecții din lotul experimental au învățat rapid că trebuie să-și pregătească din timp toate materialele și mijloacele didactice care le sunt necesare, că este recomandat să aibă o ținută adecvată, că este util să-și moduleze intensitatea vocii și debitul verbal. În schimb, au reușit mai puțin să imprime o dinamică adecvată lecției: cei lenți de felul lor n-au devenit mult mai dinamici iar

cei „grăbiți” nu și-au putut tempera suficient ritmul. Deasemenea, au avut dificultăți în a transmite elevilor, prin propria atitudine, o stare de emulație, de stimulare a învățării.

Realizarea efectivă a lecției este o activitate complexă care dă măsura multor atribute, tradițional dar și actual asociate eficienței didactice. Profunzimea cunoașterii domeniului de specialitate, calitățile de comunicator, coerența strategiei didactice, activarea cunoștințelor elevilor, tipul de experiență de învățare propus, relaționarea cu colectivul de elevi sunt doar câteva dintre aceste atribute. Pe această componentă (realizarea lecției) am propus cei mai mulți indicatori, ceea ce nu înseamnă că am acoperit în totalitate domeniul. Am considerat că aceștia sunt observabili, cuantificabili și relevanți în contextul experimentului desfășurat. Desigur că în pregătirea lecțiilor studenții se străduiau să „învețe” conținuturile cu care operau dar performanța este dependentă și de calitatea cunoașterii specialității în general. Calitățile comunicaționale sunt deasemenea influențate de cunoașterea domeniului dar și de bogăția limbajului în general. În privința strategiei didactice și a fixării noilor cunoștințe, tutelarea proiectării a fost benefică asigurând un nivel rezonabil de reușită și în plan acțional. Mai slab realizate au fost valorificarea educativă a conținutului și corelațiile intra și interdisciplinare dar acestea sunt deficitare și la mulți dintre profesorii cu experiență.

Pe dimensiunea relațiilor cu elevii studenții practicanți nu se așteptau la dificultăți, probabil, datorită percepției acestora doar din perspectivă psihologică, ca un fel de raport cu frați mai mici pe care îi domini dar îi poți și coopta în activitate. Datele arată însă că, cel puțin din perspectiva indicatorilor mășurați, abilitățile relaționale au fost destul de scăzute la început dar au crescut pe parcurs, mai mult decât altele, atingând valori net superioare la finalul etapei formative. Sub îndrumarea profesorului mentor studenții practicanți au înțeles: că trebuie să-i activeze și pe elevii care nu ridică mâna; că este bine să combine acțiunile frontale cu sarcini de muncă independentă sau pe grupe; că învățarea și răspunsurile elevilor se cuvine să fie întărite prin feed-back-uri adecvate. Progresul a fost mai mic din punctul de vedere al motivării elevilor și al diferențierii ori individualizării sarcinilor didactice.

Mare parte dintre aspectele manageriale sunt consecința firească a strategiilor didactice, a coerenței experiențelor de învățare propuse elevilor, a adecvării lor și a modului de relaționare. În stabilirea indicatorilor acestei componente am avut în vedere faptul că studenții nu au beneficiat de nici un fel de pregătire teoretică în managementul clasei de elevi urmând să se descurce intuitiv, pe baza propriilor observații și a indicațiilor punctuale ale profesorului mentor. Comportamentele urmărite reprezintă un minimum de cerințe ce condiționează funcționalitatea actului didactic. Capacitatea de a menține disciplina în clasă a beneficiat de ajutorul prețios al prezenței profesorului la ore ceea ce a determinat punctarea bună a majorității subiecților, deși reușita nu li se datora în totalitate. Studenții au evoluat progresiv în ceea ce privește deprinderea de a observa permanent ce se întâmplă în clasă, pe măsură ce s-a atenuat crisparea de la primele lecții și au căpătat mai multă încredere în propriile abilități. În același mod s-au derulat lucrurile și privind intervențiile de captare a atenției, care la început au lipsit sau au fost mai timide, dar pe parcurs, au devenit oportune și mai diversificate. Instrucțiunile și distribuirea sarcinilor de lucru către elevi precum și organizarea învățării, mai ales a celei individuale, au fost indicatorii la care o parte dintre subiecți nu au reușit să obțină aprecieri maxime din partea evaluatorului.

Componenta care pare cea mai deficitară sub raportul progresului în reușită este cea evaluativă dar consider că acest lucru se datorează indicatorilor de apreciere propuși și nu neapărat inabilității subiecților. Prin indicatorii fișei am încercat să acopăr cele mai importante aspecte ale evaluării. Progresul subiecților în acțiunile de evaluare se încadrează în aceeași parametri ca și la alte componente (între 20 și 30 de puncte) ceea ce denotă o evoluție unitară și coerentă în dobândirea diferitelor abilități circumscrise competențelor didactice. Procentajele mai scăzute față de maximum posibil se datorează unora dintre indicatorii propuși, respectiv acordarea de note, explicarea criteriilor de evaluare și capacitatea de

autoanaliză a lecției. Este frecventă atitudinea profesorilor mentor de a evita să propună și să permită studenților să acorde note elevilor, lipsindu-i de un exercițiu important și de un instrument de motivare. Capacitatea de autoanaliză a lecției este afectată de emoții și de lipsa de experiență. Aflat în fața unui colectiv de elevi cu care are de realizat sarcini didactice, stăpânit și de emoții, studentul se concentrează pe multiplele îndatoriri pe care dorește să le îndeplinească satisfăcător. La finalul lecției îi este greu să rememoreze și să aprecieze toate momentele, toate conduitele lui și ale elevilor, cu atât mai greu cu cât este mai emotiv.

În semestrul II al anului universitar se susțin patru lecții de probă și o lecție finală, de către toți studenții practicanți. Lotul experimental a urmat cursul firesc al practicii pedagogice dar avea deja un avans de nouă-zece lecții exersate în perioada celor două stagii suplimentare. Programul normal de practică pedagogică a oferit ocazia și oportunitatea de a compara performanțele studenților din cele două grupuri pentru a valida ipoteza cercetării.

Analizate strict cantitativ performanțele subiecților din grupul experimental sunt superioare celor din grupul de control, încă de la prima lecție, iar ascendentul se menține cam la același nivel inclusiv la lecția finală. Trebuie remarcat însă că performanțele grupului de control sunt asemănătoare cu performanțele grupului experimental de la primele cinci lecții din perioada formativă. Progresul subiecților din cele două grupe este asemănător și pe componente și analizat calitativ. Evoluția asemănătoare a performanțelor la toți subiecții, destul de liniară și fără diferențieri foarte mari între ei, demonstrează că practica proiectării și susținerii de lecții efective are același efect formativ. Practicând actul instructiv-educativ cu îndrumare competentă și riguroasă, studenții își ameliorează abilitățile pe toate dimensiunile măsurate construindu-și treptat competențe didactice. Diferența dintre grupuri este dată de cantitatea exercițiului deoarece calitatea îndrumărilor a rămas constantă, fiind asigurată de același îndrumător de practică și aceiași profesori mentor.

Validarea ipotezei de cercetare în experimentul formativ desfășurat era de așteptat dar trebuia demonstrat că diferențele de performanță dintre cele două loturi sunt semnificative statistic și că se datorează variabilelor independente introduse. Prelucrarea statistică pentru calculul semnificației diferențelor dintre cele două grupuri arată un indice mai mic de 0,5 atât la punctajul total cât și la punctajele parțiale, pe componente de evaluare. Acești indicatori confirmă că diferențele sunt semnificative și, în condițiile enunțate, ele se datorează variabilelor independente introduse în experiment.

În ansamblu, intervenția formativă s-a dovedit relevantă statistic cu privire la semnificația diferenței de performanță între grupele experimentale. În condițiile în care s-a asigurat echivalența celor două grupe iar factorii cognitivi și necognitivi nu au fost criteriu de selecție, diferența de performanță se justifică prin experiența dobândită în perioada formativă.

La finalul stagiului formativ toți subiecții au înregistrat creșteri între 20 și 30 de puncte procentuale față de nivelul inițial iar următoarele 5 lecții au adus un spor de performanță celor cu un progres mai lent sau cu un start mai slab. Concret, zece lecții de probă au fost suficiente pentru unii dintre subiecți, care apoi aparent au stagnat, dar alții au ajuns la performanțe superioare abia după următoarele cinci lecții. Subiecții din grupul de control, care s-au exersat doar prin cele cinci lecții obligatorii, au progresat cam în același ritm dar nu au avut ocazia să continue formarea până la nivelul unei reușite bune și foarte bune.

Desigur că au existat unele dificultăți și limite în realizarea experimentului pe care le-am grupat în două categorii: proiective și realizatorii. În plan proiectiv a fost o provocare alegerea momentului convenabil de derulare a etapelor formative. Deasemenea, nu a fost ușor să conving profesorii mentor și studenții să participe la cercetare. În plan realizator m-am confruntat cu diferite comportamente din partea studenților, toate fiind de natură să periclitizeze rezultatele și însuși experimentul.

Capitolul 6 – Concluzii

Conturarea valorii dar și a limitelor acestei cercetări se pretează analizei de tip SWOT care asociază punctelor tari și oportunități iar punctelor slabe anumite riscuri.

Puncte tari

- Chestionarea elevilor, ca beneficiari ai educației, cu privire la așteptările față de profesori ca furnizori de experiențe de învățare dar și în calitate de educatori ai tinerei generații.
- Diagnosticarea sistemului actual de formare inițială pentru profesia didactică, prin studiul de caz al unei instituții de învățământ superior furnizoare de program.
- Validarea empirică a valorii formative a practicii pedagogice asupra competenței didactice.
- Evaluarea efectelor practicii pedagogice pe baza unor indicatori de competență transferabili în alte domenii curriculare.
- Propunerea unui model de competențe pedagogice fundamentat pe diagnoză și analiză de nevoi.
- Sugestiile de ameliorare a programului actual de formare inițială pentru cariera didactică și pentru elaborarea unui nou program de studii.

Puncte slabe

- Eșantionul de elevi chestionați a fost local.
- Studiul de caz și diagnoza pot ilustra o situație particulară care să nu fie reprezentativă la nivel național.
- Suspiciunea evaluării criteriale a subiecților din ambele loturi implicate în experiment, cu consecințe asupra cunoașterii nivelului obiectiv de reușită.
- Limitele instrumentelor de culegere a datelor în toate etapele cercetării.

Oportunități

- Chestionarea elevilor, prin eșantioane reprezentative național, asupra unor aspecte punctuale ale procesului didactic, pentru determinarea nevoilor reale din sistem.
- Demararea unui proiect național de diagnoză a programelor de formare inițială din toate instituțiile furnizoare, pe baza unor parametri unici de evaluare, focalizată pe rezultatele învățării.
- Folosirea rezultatelor pertinente și generalizabile în elaborarea programului de formare inițială prevăzut de noua Lege a educației.
- Deschidere spre cercetarea posibilităților de creștere a calității în educația preuniversitară, prin analize de nevoi la nivel național, local și instituțional care să poată fi satisfăcute rapid și adecvat.

Riscuri

- Dificultăți în implementarea oricăror măsuri sau programe din cauze multiple și greu de controlat: factori umani, mentalități, incoerență legislativă și metodologică, condiții economice, ingerința statului sau politicului, monitorizare precară, deficiențe ale instrumentelor de control și evaluare, etc.

Deși cercetarea a inclus studenți care se pregătesc să devină profesori de muzică, rezultatele sunt transferabile și în alte arii curriculare. Competențele pedagogice sunt concomitent generale și specifice: sunt generale ca paradigmă constructivistă dar speciale în realizarea efectivă, pragmatică. Abilitatea de proiectare, de exemplu, se formează pe aceleași coordonate, indiferent că se exercită pe conținuturi de limba română, istorie sau muzică. Inventarul de metode, procedee, strategii este nespecific astfel încât poate fi preluat ca atare sau adaptat pentru oricare dintre domeniile curriculare. Și exemplele pot continua pentru toate dimensiunile actului didactic. Până la urmă, competența pedagogică este ceea ce au nevoie, nu

în esență ci în detaliu, generațiile actuale și cele dintr-un viitor previzibil și nu global ci contextual, raportat la o societate anume.

Competențele pedagogice sunt o realitate atât de complexă încât o cercetare nu poate lămuri decât aspecte foarte punctuale și nici pe acelea în totalitate. Subtilitățile „meseriei” nu pot fi transformate în variabile măsurabile și rămân sarcina autoformării și autoperfecționării prin determinarea propriei fiecărui educator. Cercetarea prezentată s-a dorit o sursă de cunoaștere a mai multor dimensiuni care să fie exploatate în ameliorarea programului de formare inițială pentru cariera didactică.

Taxonomia rezultată în urma investigației este structurată în jurul funcțiilor de bază ale procesului de învățământ – predare-învățare-evaluare – și propune un set de abilități sumativ-integrative pentru fiecare tip de competență. De exemplu, pentru a putea face planificări anuale/semestriale este nevoie de capacitate de analiză a programei, de selecție a conținutului esențial, de prognozare a dificultăților, de adaptare la grupul țintă, etc. Dobândirea capacității de planificare, apreciată global, ar include astfel toate abilitățile subsumate. La fel se pune problema cu toate celelalte competențe din modelul propus. O taxonomie mai simplă și mai sintetică ar avea câteva avantaje greu de contestat:

- ar fi mai ușor de transpus în standarde;
- ar reduce riscul redundanței indicatorilor;
- ar orienta procesul formării spre elemente esențiale;
- ar favoriza unitatea evaluării prin scăderea subiectivității în înțelegerea criteriilor;
- ar atenua tendința de a completa formal instrumentele de evaluare.

Studiul întreprins evidențiază câteva dintre cele mai importante limite și disfuncții ale actualului model de formare inițială, care nu sunt proprii doar instituției de unde au provenit subiecții, ci pot fi extrapolate la întregul sistem. În limitele actualei legislații cu privire la programul de formare inițială a profesorilor ar fi operabile câteva modificări, cu minime amendamente la lege, care ar corecta unele dintre neajunsuri. Între timp formarea inițială a cadrelor didactice a fost regândită și va fi realizată prin masterat didactic. Noua lege a educației aduce o corecție importantă tocmai pe o coordonată deficitară – practica pedagogică. Legea prevede un stagiul de practică de un an, ceea ce este benefic, dar încă nu sunt clare alte aspecte importante: cum va fi realizată integrarea teorie-practică; accesul în școli pentru stagiul de practică; asigurarea mentoratului pentru stagiaari; evaluarea competențelor dobândite, etc. Deocamdată singura variabilă cert pozitivă este consistența practicii pedagogice.

Studentii care se pregătesc pentru certificarea competențelor de profesor și elevii care beneficiază de aceste competențe sunt resurse de informații care au fost insuficient exploatate până acum. Opiniile lor au valoare orientativă și nu substituie stabilirea rațională a programelor de formare, dar oferă suportul pentru fundamentarea unor măsuri care să ducă la eficientizarea lor. În criza profundă care marchează învățământul nostru actual, soluțiile reformiste nu trebuie să fie în mâna politicianilor, nu pot fi importate din afară și nu vor fi viabile fără analize temeinice ale sistemului, ale nevoilor, oportunităților și posibilităților.

Profesorii sunt o resursă esențială într-un sistem educațional performant care țintește pregătirea viitoarelor generații pentru societatea cunoașterii și transformarea educației în promotorul dezvoltării social-economice. Crearea condițiilor optime pentru pregătirea de profesori eficienți implică măsuri complexe și foarte bine corelate, de natură legislativă, structurală, funcțională, instituțională.

Bibliografie

- Alexandrescu, Ion, 1982, *Personalitate și vocație*, Editura Junimea, Iași;
- Armstrong, Michael, 2001, *Managementul resurselor umane. Manual de practică*. București: Editura Codecs.
- Audigier, Francois, 1993, *Enseigner la société, transmettre des valeurs*, Les éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg;
- Ausubel, David, P., Robinson, G. Floyd, 1981, *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București;
- Becker, Gary, S., 1997, *Capitalul uman. O analiză teoretică și empirică cu referire specială la educație*, Editura All, București;
- Bernstein, Basil, 1992, *La construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique*, În: Critique sociales, nr.3-4;
- Bîrzea, Cezar, 1994, *Les politiques éducatives dans les pays en transition*, Les éditions du Conseil of Europa;
- Bîrzea, Cezar, 1995, *Arta și știința educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București;
- Bîrzea, Cezar, (coord.), 2001, *Învățarea permanentă – prioritate a politicii educaționale din România*, ISE, București;
- Bocoș Mușata, 2001, *Proiectarea și evaluarea secvențelor de instruire*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca;
- Bocoș Mușata, 2002, *Instruire interactivă*, Presa Universitară Clujeană;
- Bocoș Mușata, 2003, *Cercetarea pedagogică*, editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca;
- Bocoș Mușata, 2003, *Cercetarea pedagogică*, editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca;
- Bocoș Mușata, Jucan Dana, 2007, *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării - Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*, ediția a II-a, Editura Paralela 45, Pitești;
- Bocoș, Mușata, 2007, *Didactica disciplinelor pedagogice*, Editura Paralela 45, Pitești;
- Bontaș, Ioan, 1995, *Pedagogie*, ediția a II-a, Editura ALL Educațional, București;
- Boissinot, Alain, F.C., 1994, *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement générale et technologique ou en lycée professionnel*, B.O. nr.22/1997, IUFM, Creteil, Note de service, 1994 ;
- Bradshaw, John, 1972, – *The Concept of Social Need*, New Society, Martie, pag. 640-643;
- Bruinsma, Marjon, 2004, *Motivation, cognitive processing and achievement in higher education*, rev. Learning and Instruction, 14;
- Bumbuc, Ștefania, 2009, *Profesionalizarea procesului de formare pentru cariera didactică. Modele teoretice și aplicative*, Teză de doctorat, Universitatea București;
- Carcea, I. Maria, și Voicu, Mihai, 1997, *Pregătirea carierei profesionale. O abordare creativă*, Editura Performatica, Iași;
- Carré, Philippe, Moisan, A., Poisson, D., 1997, *L'Autoformation. Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*, Presses Universitaires de France, Paris;
- Cerghit, Ioan, 2002, *Sisteme de instruire alternativă și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, Editura Aramis, București;
- Cerghit, Ioan, Neacșu, I., Negreț, I. Pânișoară, I-O., 2001, *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iași;
- Champy, Phillippe, Eteve, C., 2000, *Dictionnaire encyclopedique de l'éducation et de la formation*, Nathan, Paris;
- Chiș, Vasile, 2000, *Sisteme educaționale contemporane: structură, conducere și paradigme ale reformei*, în *Studii de pedagogie aplicată*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca;
- Chiș Vasile, 2001, *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*, Editura Presa Universitară Clujeană;

Chiș Vasile, 2002, *Provocările pedagogiei contemporane*, Editura Presa Universitară Clujeană;

Chiș Vasile, 2005, *Pedagogia contemporană - Pedagogia pentru competențe*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca;

Chelcea Septimiu, 2007, *Cum să redactăm o lucrare de licență, o teză de doctorat, un articol științific în domeniul științelor socioumane*, ediția a IV-a, Editura Comunicare.ro, București;

Ciolan, Lucia, 2008, *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Editura Polirom, Iași;

Conard, M. A., 2006, *Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance*, Journal of Research in Personality 40;

Costandache, Mirela, 2001, *Formarea inițială pentru profesia didactică prin colegiile universitare de institutori*, Editura Muntenia&Leda, Constanța;

Dave, R.H., 1991, *Fundamentele educației permanente*, Editura Didactică și Pedagogică, București;

Delaire, Guy, 1991, *Enseigner ou la dynamique d'une relation*, Les Editions d'Organisation, Paris;

Delors, Jaques, 2000, *Comoara lăuntrică*, Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI, Editura Polirom, Iași;

De Peretti, Andre, 1996, *Educația în schimbare*, Editura Spiru Haret, Iasi;

De Peretti, Andre, Legrand, J.A., J. Boniface, 2001, *Tehnici de comunicare*, Editura Polirom, Iași;

Dewey, John, 1972, *Democrație și educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București;

Diaconu Mihai, 2002, *Competența pedagogică și performanțele profesionale*, în Standarde profesionale pentru profesia didactică;

Dicționar de pedagogie, 1979, Editura didactică și pedagogică, București

Doyal, Len, Ian Gough, 1991, – *A Theory of Human Need*, Macmillan, London;

Dragu, Anca, 1988, *Structura personalității profesorului*, Editura Didactică și Pedagogică, București;

Drăgan Ioan, Nicola Ioan, 1993, *Cercetarea psihopedagogică*, Editura Tipomur, Tîrgu-Mureș;

Dur, Karlheinz, 2005, *L, ecole: une communaute d'apprentissage de la democratie. Etude panneuropeene sur la participation des eleves*, Conseil de L'Europe, Strasbourg;

Eurydice, 1997, *Rețeaua de Informare despre educație în Comunitatea Europeană, Formarea continuă a cadrelor didactice în Uniunea Europeană și statele AELS/SEE*, Editura Alternative, București;

Georgescu Dumitru, 1999, *Reforma învățământului - o șansă pentru schimbarea de mentalitate*, Editura Trei, București;

Georoceanu, Bogdan, 2002, *Formarea continuă a cadrelor didactice prin învățământ deschis la distanță*, Universitatea București;

Gherghinescu, Ruxandra, 1999, *Rolul și locul empatiei în structura competenței didactice în Competența didactică. Perspectivă psihologică*, Editura ALL Educational, București;

Golu Pantelimon, Mitrofan N., 1982, *Dimensiuni psihologice ale competenței didactice*, în Revista de psihologie nr. 2 ;

Goodin, Robert, 1990, – *Relative Needs*, în Goodin, Robert, Allan Ware (coord.) – *Needs and Welfare*, SAGE Publication, London, Newbury Park.

Goodin, Robert, Allan Ware, 1990, – *Introduction*, în Goodin, Robert, Allan Ware (coord.) – *Needs and Welfare*, SAGE Publication, London, Newbury Park

Gravitz Madeleine, 1972/1996, *Methodes de science sociales*, Paris, Dalloz;

Hainault.David, L., 1981, *Programe de învățământ și educație permanentă*, Editura Didactică și Pedagogică, București

Hatos Adrian, 2006, *Sociologia educației*, editura Polirom, Iași;

Hopkins, Diana, Ainscow, M.; West, M., 1998, *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*, Iluț Petru, 1997, *Abordarea calitativă a socioumanului*, Iași, editura Polirom;

Ionescu Miron, 1980, *Strategii de activizare a elevilor în procesul didactic*, Univ. Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca;

Ionescu Miron, 1998, *Educația și dinamica ei*, Editura Tribuna Învățământului București;

Ionescu Miron, 2000, *Demersuri creative în predare și învățare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca;

Ionescu Miron, *Inovația și difuziunea ei în practica școlară*, Revista de pedagogie nr.10

Ionescu Miron, Vhiș V., 2001, *Pedagogie-suporturi pentru formarea profesorilor*, Presa Univ.Clujeană, Cluj-Napoca;

Ionescu Miron, Radu I. ș.a, 1997, *Dezbateri de didactică aplicată*, Editura Presa Univ. Clujeană;

Ionescu Miron, Radu I., *Modalități de investigație psihopedagogică*, Revista de Pedagogie nr.3;

Ionescu Miron, Radu I., *Evaluarea rezultatelor unei investigații psihopedagogice*, Revista de pedagogie nr.4;

Ionescu Miron, Radu I., 2001, *Didactica modernă, ediția a II-a revizuită*, Editura Dacia, Cluj-Napoca;

Iucu, Romiță, B., 1999, *Managementul clasei de elevi*, Editura Fundației Culturale “Dimitrie Bolintineanu”, București;

Iucu, Romiță, 2007, *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*, Editura Humanitas Educațional, București;

Iucu Romiță, Ion Ovidiu Pânișoară, 2000, *Formarea personalului didactic*, Editura UMC, București;

Iucu Romiță, Ion Ovidiu Pânișoară, 2000, *Formarea personalului didactic. Raport de cercetare 1 și 2*, Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor;

Jinga, Ioan, Istrate, E., 1998, *Competența profesională a educatorilor în Manual de pedagogie*, Editura All educațional, București;

Jinga, Ioan, Negreț, I., 1994, *Învățarea eficientă*, Editura EDITIS, București;

Joița, Elena, 2006, *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*, Editura Aramis, București;

Joița Elena (coord), 2007, *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*, Editura Didactică și Pedagogică, București;

Kelly, James, A., 2000, *Standardele predării*, în Standarde profesionale pentru activitatea didactică, coor. L.Gliga, M.E.C., București ;

Labăr, Adrian, V., 2008, *SPSS pentru științele educației. Metodologia analizei datelor în cercetarea pedagogică*, Editura Polirom, Iași;

Luca, Marcela, R., 2003, *Personalitate și succes profesional*, Editura Universității “Transilvania”, Brașov;

Lyon, David, 1998, *Postmodernitatea*, Editura DuStyle, București;

Maciuc, Irina, 1998, *Formarea formatorilor. Modele alternative și programe liniare*, Editura Didactică și Pedagogică, RA, București;

Marcus, Stroe, și colab., 1999, *Competența didactică- perspectivă psihologică*, Editura All, București;

Mathison Sandra (ed.), 2005, *Encyclopedia of Evaluation*. Sage, London.

Mc.David, James, C., Hawthorn Laura R.L., 2006, *Program Evaluation & Performance Measurement*. Sage, London.

M.E.C., 2002, *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, Polsib, București;

M.E.C. Legea 288/ 2004 privind organizarea studiilor universitare;

M.E.C., 2005, *Legea asigurării și evaluării calității în învățământul preuniversitar*;

M.E.C., 2006, A.R.A.C.I.P. – *Ghid practic de evaluare a calității învățământului*;

M.E.C. 2002, CNFP, - *Statutul de mentor*;

Mialaret Gaston, 1979, *Vocabulaire de l'education*. Education et sciences de l'education, P.U.F. ;

Mialaret Gaston, 1999, *Psychologie de l-education*, P.U.F., Paris;

Miroiu Adrian, 1998, *Învățământul românesc azi*, editura Polirom, Iași ;

Mitrofan, Nicolae, 1988, *Aptitudinea pedagogică*, Editura Academiei, București;

Moeglin, Pierre, 2003, *Industria educației și noile media*, editura Polirom, Iași;

Monteil, Jean-Marc., 1997, (1989). *Educație și formare. Perspective psihosociale*. Iași: Editura Polirom;

Moore, Kenneth, 1992, *Classroom Teaching Skills*, Mc. Graw-Hill, Inc., New-York;

Muster, Dumitru, 1985, *Metodologia cercetării în educație și învățământ*, Editura Litera,

Neacșu, Ioan, 1998, *Școala românească în pragul mileniului III*, Paideia, București;

Neacșu, Ioan, 1999, *Instruire și învățare*, Editura Didactică și Pedagogică, București;

Neacșu, Ioan, Felea, Gheorghe, (coord.), 2004, *Asigurarea calității în educație. Valori europene și proiecte românești în domeniul asigurării calității în învățământul preuniversitar*, Editura Școala Gălățeană, Galați;

Neacșu, Ioan, (2006). *Învățarea academică independentă. Ghid metodologic*. Curs universitar. Universitatea din București: Facultatea de Psihologie și Științele Educației.

Negovan, Valeria, 2004, *Psihologia carierei*. București: Editura Studentească.

Nelson-Jones, R., 1996, *Relating Skills*. London: Redwood Books.

Niculescu, Rodica, M., 2000, *Formarea formatorilor*. București: Editura All.

Niculescu Rodica, M. , 2001, *Pregătirea inițială psihologică, pedagogică și metodică a profesorilor*, Editura Univ. Transilvania, Brașov;

Omagiu profesorului Miron Ionescu. Studii și reflecții despre educație, 2003, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca;

Paquai, Leopold, Altet, Marguerite, Charlier, A., Perrenoud, Ph., 1996, *Former des enseignants professionnels. Quelles strategies? Quelles competences?*, Perspectives en education, Paris/Bruxelles ;

Pălășan, Toader, 2001, *Pregătirea inițială psihologică, pedagogică și metodică a profesorilor*, Editura Universității Transilvania Brașov, volum colectiv;

Pălășan, Toader, 2003, *Fundamente pedagogice pentru un nou sistem de formare inițială a profesorilor*, în Teza de doctorat *Formarea inițială a personalului didactic*, Universitatea București;

Pălășan,, Toader, 2009, *Strategii de formare a cadrelor didactice*, Editura Universității București;

Păun, Emil, 1982, *Sociopedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București;

Păun, Emil, 1999, *Școala - abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iași;

Păun Emil, 2002, *Profesionalizarea activității didactice în Standarde profesionale pentru profesia didactică*, MEC, București;

Păun, Emil, Potolea, D. (coord.), 2002, *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași;

Pânișoară, Ion, O., 2001, *Metode moderne de interacțiune educațională*, în Cerghit, I., Prelegeri pedagogice, Editura Polirom, Iași;

Pânișoară, Ion, O., 2009, *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Editura Polirom, Iași;

Planchard Emile, 1992, *Pedagogie școlară contemporană*, Editura Didactică și Pedagogică, București;

Popa, Ioan, D. 2002, *Profesorul eficient*, editura Universității Al.I. Cuza, Iași;

Potolea, Dan, 1989, *Profesorul și strategiile de conducere a învățării*, în *Structuri, strategii și performanțe în învățare*, Editura Academiei, București;

Potolea, Dan, Neacșu, I., Iucu, R. B., Pânișoară, I. O. (coord.), 2008, *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II*. Iași: Editura Polirom;

Radu, Ioan, (coord.), 1993, *Metodologie psihopedagogică și analiza datelor*, Editura Sincron, Cluj-Napoca;

Rateau, Paul, 2004, *Metodele și Statisticile experimentale*, Editura Polirom, Iași;

Raportul Comisiei Prezidențiale pentru analiza și elaborarea politicilor din domeniile educației și cercetării, *România educației – România cercetării*, 2007, București;

Rădulescu Șt. Mihaela, 2006, *Metodologia cercetării științifice*, Editura Didactică și Pedagogică, București;

Remmers, H. Hermann și Gage L. Nathaniel, 1955, *Educational Measurement and Evaluation*, Harper, New-York)

Rotariu, Traian, But, P., 1997, *Ancheta sociologică și sondajul de opinie publică. Teorie și practică*, Editura Polirom, Iași;

Salade, Dumitru, 1990, *Competență, performanță, competiție*, în Revista de pedagogie nr. 1;

Sarason, Seymour, B., 1999, *Teaching as a Performing Art*, Teachers College Press, New York;

Sava, F., 2004, *Analiza datelor în cercetarea psihologică. Metode statistice complementare*, Editura ASCR, Cluj-Napoca;

Siebert, Horst, 2001, *Pedagogie constructivistă*, Editura Institutul European, Iași;

Singer, Mihaela, Sarivan, Ligia, (2006). *Quo vadis, Academia? Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior*, Editura Sigma, București;

Singly, Francois, Blanchet, A., Gotman, A., Kaufmann, J.C., 1998, *Ancheta și metodele ei: chestionarul, interviul de producere a datelor și interviul comprehensiv*, Editura Polirom, Iași;

Solso, Robert, L., Johnson, H.H., 1989, *An Introduction to Experimental Design. A Case Approach*. New York, Grand Rapids etc.: Harper and Raw Publishers.

Stan, Emil, 2004, *Pedagogie postmodernă*, Institutul European, Iași;

START, 2001, *Sprijin, formare și asistență pentru profesorii stagiați*, British Council, București;

Stone, Raymond, J., 2005, *Human Resource Management*. John, Wiley and Sons Ltd. Capitolul 1;

Taşpinar, Mehmet, 2007, *The cooperative learning method in teacher training*, în *International Journal of Educational Reform* 16;

Van Dalen, Meyer, 1996, *Understanding Educational Research*, McGraw Hill, New York;

Vial, Michel, 1997, *L'Auto-Evaluation entre auto-control et auto-questionnement*, Université de Provence, Département pour les sciences de l'éducation;

Vlăsceanu, Lazăr, 1982, *Metodologia cercetării sociologice*, Editura Științifică și Enciclopedică, București;

Vlăsceanu, Lazăr, Jinga, I. 1989, *Structuri, strategii și performanțe în învățare*, Editura Academiei, București,

Vlăsceanu, Lazăr, (coord), 2002, *Școala la răscruce - schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*, Editura Polirom, Iași;

Voiculescu, Florea, 1993, *L'instruction scolaire – entre la psychology de l'apprentissage et la technologie didactique*, în *Studia Univ. Babeș-Bolyai, Psychologia-Paedagogia*, XXXVIII, 1-2;

Voiculescu, Florea, 2000, *Analiza resurselor educaționale ca demers al proiectării pedagogice*, în *Studii de pedagogie*, Omagiu profesorului Dumitru Salade, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca;

Voiculescu, Florea, 2004, *Analiza resurse-nevoi și managementul strategic în învățământ*, Editura Aramis, București;

Zay, Danielle, (sous la direction), 1994, *La formation des enseignants au partenariat. Un réponse a la demande sociale?*, Presses Universitaires de France, Paris, 1994.

Surse Web

<http://www.xenos.org/classes/papers/postmoedu.htm>***Comparing Modernist and Postmodern Educational Theory;

<http://www.bologna.ro/index>, Învățământul centrat pe student;

<http://www.eric.ed.gov>> Education Resources Information Center

<http://www.edu.ro>

http://www.isd.uga.edu/teaching_resources/resources/char.html, *Center for Teaching and Learning (Workshop). Characteristics of a Good Teacher. Retrieved February 7, 2006*

<http://www.ise.ro> – consultat la data de 02.12.2007

<http://www.cnrop.ise.ro/resurse/capp/regcap.pdf> – consultat la data de 25.04.2008

<http://euroguidance.ise.ro> – consultat la data de 18.05.2008

<http://www.cnrop.ise.ro/resurse/capp/reg2005.pdf> – consultat la data de 18.05.2008

<http://www.cnrop.ise.ro/Pub/sanosp.htm> – consultat la data de 18.05.2008

http://ec.europa.eu/education/policies/lll/lll_en.html – consultat la data de 30.08.2008

http://www.counseling.org/site/PageServer?pagename=resources_ethics(American

Counseling Association - ACA) – consultat la data de 25.10.2008

<http://www.uned.es/aeop/index0.htm> (Qualification Standards for Educational Guidance and Career Service Providers IAEVG) – consultat la data de 12.05.2008

<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf> (Cadrul European al Calificărilor - EQF, document de lucru al Comisiei Europene – 957/ 2005 – consultat la data de 10.05.2008

<http://www.eurydice.org> Rețeaua Eurydice – consultat la data de 10.02.2008

