

## Cuprins

Simona Sava - Dezvoltări actuale în educația adulților – bilanțuri și reflecții la răscrucea decadelor; Cuvânt introductiv	7
Mesaje de întâmpinare și de deschidere a lucrărilor conferinței	11
<b>Discursuri susținute în plenul Conferinței Naționale de Educație a Adulților</b>	13
<b>Partea I: Retrospectivă "Lecții învățate"</b>	13
<i>Plenul 1: Dezvoltări naționale și europene în educația adulților în ultimii 10 ani</i>	13
Silviu Bian - Realizări și perspective în educația adulților din România	15
Arne Carlsen - European lessons to be learnt from the ASEM Lifelong Learning Hub and from Confintea VI	20
Monica Calotă – Programul Grundtvig în România	23
<i>Plenul 2: Atingerea obiectivelor Lisabona 2010 în educația adulților – privire critică</i>	27
Paolo Federighi - Local and Regional Policies for Lifelong Learning	27
Ekkehard Nuisl – From teaching to learning and back	31
Dan Potolea, Steliana Toma - Conceptualizarea "competenței" – implicații pentru construcția și evaluarea programelor de formare	36
Simona Sava - Educația adulților în România în ultimii 10 ani	44
<b>Partea II: Privind înainte</b>	51
<i>Plenul 1: Tendințe de dezvoltare la nivel social, economic și educațional în următoarea perioadă, cu implicații asupra dezvoltării educației adulților</i>	51
William Thorn - Demand for education and training by adults: Prospects and Implications	51
Marijke Dashorst - Adult learning a cornerstone of our future	57
Laura Șerbănescu - Strategia națională de învățare de-a lungul întregii vieți, 2010-2020	60
<b>Contribuții teoretice și exemple de bune practici la dezbaterile pe secțiuni</b>	67
<b>Secțiunea I: Abilități de bază pentru toți</b>	69
Tania Sandu, Andreea Mitruți – Raport Atelier de discuții 1	69
Simona Sava, Andreea Mitruți - Inventarierea strategiilor care sprijină persoanele cu nivel scăzut al abilităților de bază să avanseze în carieră	75
Magda Butnaru-Samoilă – Învățarea experimentală	83
Dumitru Chirleşan, Georgeta Chirleşan – Educația adulților și părăsirea timpurie a școlii. Studiu de caz	87

Adela Maria Cornean, Zoltan Kiss, Nadia Potoceanu – Parteneriate pentru învățare, sursa de dezvoltare profesională	96
<b>Secțiunea II: Profesionalizarea personalului implicat în educația adulților</b>	99
Raluca Lupou – Raport Atelier de discuții 2	99
Șerban Iosifescu – Premise ale calității în educație	102
Raluca Lupou – Calitatea în formarea formatorilor	107
Elena Seghedin - Componenta moral-deontică a profesionalismului educatorilor. Repere teoretice si deschideri aplicative	111
Livia Ostafe – Analiza satisfacției profesionale a cadrelor didactice din perspectiva politicilor de formare continuă	118
Adina Udriou – Nevoia de perfecționare a cadrelor didactice care își desfășoară activitatea în unitățile de învățământ de pe raza comunei	125
Adriana Isvoran, Daniel Chirilă, Alecu Ciorsac – Importanța formării continue a personalului implicat în activitatea sportivă	134
Chirleşan Georgeta, Chirleşan Dumitru – Educația interculturală. Studiu de caz	139
<b>Secțiunea III: Evaluarea și recunoașterea învățării informale și nonformale; consiliere adaptată</b>	143
Mariana Crașovan – Raport Atelier de discuții 3	143
Anca Andronic – Consilierea carierei și configurația valorilor profesionale	145
Georgeta Rafila Jurcan – Validarea rezultatelor învățării obținute în medii nonformale și informale România – Franța	151
Terezia Doina Konta – Mentoratul și formarea continuă	160
Carmen Maria Popa – O analiză și evaluare științifică a mentoratului din Proiectul pentru Învățământul Rural în scopul realizării unui model renovat	165
Cristina Murariu – Școala părinților – O nouă abordare în consilierea psihologică a adulților	169
Elena Adina Rachieru, Cătălin Popescu, Adrian Tompea – Rolul educației nonformale	174
<b>Secțiunea IV: Cetățenie activă și incluziune socială/ Oportunități oferite de programul Grundtvig</b>	179
Andreea Samoilă – Raport Atelier de discuții 4	179
Răzvan-Lucian Andronic – Stagiile de voluntariat în contextul educației adulților	181
Petru Baniaș – Înotul, activitatea fizică aerobă ideală pentru profilaxia și recuperarea bolilor cardiovasculare	187

Silvia Lucica – Educația pentru cetățenie democratică a tinerilor adulți și politizarea disciplinelor socio-umane	195
Mariana Matache – Cetățeanul în primul rând	200
Georgeta Chirleşan, Dumitru Chirleşan, Marius Ciucă – Educația adulților pentru incluziune socială. Studiu de caz	203
Georgeta Chirleşan, Dumitru Chirleşan, Ramona Mihăilă – Educația adulților în penitenciar. Studiu de caz	208
Luminița Saftu, Cătălin Martin – Implicarea comunitară a vârstnicilor	214
Carmen Sînc – Tânăr sau vârstnic, învăț să fac din Europa casa mea	219
Mariana Cazacu – Colaborarea dintre școală și familie pentru o educație de calitate – educația părinților	223
<b>Secțiunea V: Formare profesională continuă</b>	230
Laura Malița – Raport Atelier de discuții 5	230
Ristea Cristache – Unele considerații cu privire la dezvoltarea profesională continuă și creșterea performanțelor în muncă	232
Ioana Loredana Cîrstea – Formarea profesională continuă în România. Tendințe de dezvoltare și oportunități de finanțare	239
Sorina-Mihaela Mardar – Importanța stabilirii nevoilor de instruire în formarea profesională continuă	245
Magdalena Platis – Universitatea antreprenorială și dezvoltarea personală continuă	251
Laura Malița, Cătălin Martin – Noile abilități necesare angajării în secolul XXI – experiența proiectului L@jost	257
Adriana Isvoran, Dana Crăciun, I. Pitulice, D. Isac, G. Preda, O. Bizerea, D. Vlascici, D. Dascălu, M. Albulescu, N. Ianovici, M. Oprescu, V. Ostafe – Măiestria de a facilita învățarea disciplinelor din aria curriculară matematică și științe	262
Alexandru Strungă – Universitățile virtuale pentru persoanele de vârstă a treia: provocări și posibilități de dezvoltare	265
Emilia Costea – Principalele caracteristici privind educarea și formarea adulților, metode utilizate	269
Lavinia Vișan – Dezvoltarea profesională continuă a personalului didactic	274
Dimitrie Radu – Mentoratul pentru dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice din mediul rural	280
Daniela Ionescu – Centru de învățare online la Casa Corpului Didactic Prahova	285
<b>Considerente generale: Reconceptualizarea educației adulților și a învățării de-a lungul întregii vieți</b>	291

Alina Gavra – Educația Adulților și Andragogia – De la începuturi până în prezent. Tendințe și perspective actuale	293
Simona Nicoleta Niță – Învățarea permanentă sau necesitatea învățării pe parcursul întregii vieți	296
Livia Isabela Nichitescu – Repere privind educația pe tot parcursul vieții în unele țări din Uniunea Europeană	303
Liliana Rujanu – Argumente pro și contra învățării pe tot parcursul întregii vieți	309
<b>ANEXE:</b>	314
Anexa 1 Agenda conferinței	314
Anexa 2 Sponsori	318

## Dezvoltări actuale în educația adulților – bilanțuri și reflecții la răscrucea decadelor

### Cuvânt introductiv

Simona Sava\*

A III-a **Conferință Națională de Educație a Adulților**, desfășurată la Timișoara, între 19 – 21 martie 2010, cu tema **10 ani de dezvoltare europeană în educația adulților. Realizări și provocări în atingerea obiectivelor "Lisabona 2010"**, a fost nu întâmplător organizată în acest an de bilanț, aniversar, evaluativ și reflexiv totodată.

Volumul de față, care reunește lucrările prezentate pe parcursul conferinței, dar și lucrări trimise special spre publicare, voluminos și consistent, este și el o oglindire a stadiului actual al dezvoltărilor și preocupărilor în domeniul educației adulților. Între cele peste 300 de pagini ale volumului sunt reunite, într-o manieră oarecum eclectică, atât contribuții teoretice, cât și exemple de bune practici, contribuții evaluative sau prospective, mai generale sau punctuale, grupate tematic potrivit atelierelor de dezbateri organizate pe parcursul conferinței.

**Conceptul conferinței**, ale cărei lucrări sunt oglindite în paginile de față, a fost unul de tipul „retrospectivă și perspective viitoare”<sup>\*</sup>, fiind un eveniment cu obiective ambițioase, atât ca acoperire temporală (20 de ani), cât și ca acoperire tematică sau geografică (națională și europeană). Anul 2010 este un an de însumare și evaluare a progreselor naționale și europene în educație și formare în toate Statele Membre și la nivel european. Evenimentul reflectat în paginile acestui volum s-a dorit a fi contribuția României la eforturile similare organizate la nivel european în 2010. Privit strict din perspectiva dezvoltărilor naționale, evenimentul coordonat de Institutul Român de Educație a Adulților (IREA), al treilea din ciclul evenimentelor naționale de această anvergură, a urmărit să „încheie rotund” deschiderile lansate de prima conferință națională, desfășurată în 2001 la Timișoara, în contextul elaborării *Memorandumului învățării de-a lungul întregii vieți*. La prima conferință, cu tema **Educația adulților în România - Politici educaționale, culturale și sociale**, se lansa *Declarația conferinței* (v. [www.irea.ro](http://www.irea.ro)), gândită ca un document programatic pentru următorul deceniu de dezvoltări naționale în educația adulților, document de această dată regăsit ca reper autoevaluativ.

Dezbaterile pe parcursul celei de-a treia conferințe s-au concentrat, în consecință, pe aspecte importante în procesul de îndeplinire a obiectivelor "Lisabona 2010", pentru ca încercând să valorifice „lecțiile învățate” în ultima decadă de dezvoltări europene și naționale, să se privească lucid înainte, reflectându-se asupra obiectivelor și a direcțiilor de abordat în următoarea decadă, din perspectiva „Strategiei Europa 2020”.

---

\* Prof.univ.dr. la Catedra de Științe ale educației, Facultatea de Sociologie și Psihologie, Universitatea de Vest din Timișoara și director al Institutului Român de Educație a Adulților, director al conferinței.

\* Vezi agenda conferinței, reprodusă în Anexa 1.

Coincidențe fericite, și ele simptomatice pentru oportunitatea evenimentului și pentru dezvoltările actuale în domeniu, au făcut ca în perioada desfășurării conferinței să fie lansată spre dezbateri *Legea educației*, cu un capitol consistent de educație permanentă, supus spre dezbateri participanților la conferință. Totodată, participanții la conferință au dezbătut și pe marginea proiectului **Strategiei naționale de învățare de-a lungul întregii vieți**, 2010-2020. Putem considera, din această perspectivă, că viitoarea strategie națională de învățare de-a lungul întregii vieți va constitui documentul programatic care va oglindi și contribuțiile participanților la această cea de-a treia conferință națională, document validat prin amendamentele formulate.

Coincidențe fericite, aniversare, marcate cu prilejul conferinței, au fost cei 10 ani ai Programului **Grundtvig** în România, ca și cei 10 ani de existență ai IREA.

Deși o conferință națională, cu participanți reprezentând destul de echilibrat diferitele componente ale sistemului național de educație a adulților\*, aportul adus lucrărilor conferinței de către experții invitați de la Comisia Europeană, OECD, ASEM-LLL sau din Germania, Italia ori Olanda, a reprezentat o plus valoare foarte apreciată de participanți, atât din punct de vedere politic, cu analiza realizărilor și a tendințelor europene și UNESCO, cât și din punct de vedere științific, riguros fundamentat pe studii și cercetări.

**Contribuțiile** din volum reflectă dezvoltări asimetrice ale diferitelor domenii ale educației adulților. Chiar în debutul volumului, Silviu Bian, președinte al ANOFM și CNFPA, realizează o sinteză comprehensivă a realizărilor în domeniul formării profesionale a adulților și a problematicilor de soluționat în următoarea perioadă. Dacă în domeniul formării profesionale continue s-au dezvoltat o serie de măsuri active menite să stimuleze participarea adulților aflați în căutarea unui loc de muncă la învățare continuă pentru perfecționare sau recalificare, pentru o mai facilă (re)inserție pe piața muncii, s-au dezvoltat mecanisme de evaluare și asigurare a calității ofertei de formare, în următoarea perioadă sunt de îmbunătățit eficiența utilizării acestor măsuri, ca și a formării profesionale ca întreg, a calității și relevanței acesteia.

Problematica (asigurării) calității a fost dezbătută mai ales în relație cu profesioniștii în educația adulților, evidențiindu-se atât în documentele europene (v. Comunicatul din 2006 și Action Plan on Adult learning, 2007), cât și în contribuțiile din cadrul secțiunii *Profesionalizarea personalului implicat în educația adulților* provocările de soluționat. Simptomatic este că tematica celei de-a doua conferințe naționale de educație a adulților (2006), ilustrată în volumul conferinței (2007), s-a focalizat în întregime pe formatorul pentru adulți, însă de la acea dată dezvoltări notabile nu s-au înregistrat, în ciuda stipulărilor legislative cu privire la necesitatea specializării formatorilor pentru adulți începând din 2010. Evoluția pieței furnizorilor de formare a formatorilor este mai degrabă îngrijorătoare pentru asigurarea premisei calității formării prin profesionismul formatorilor. Evoluția dezbaterilor științifice cu privire la esența predării și învățării la vârsta adultă este esențializat sintetizat în articolul lui Ekkehard Nuissl, ridicând punctual problematici de soluționat în raport cu profesionalizarea

---

\* Statisticile referitoare la profilul celor peste 150 de participanți la conferință arată o rată de participare după cum urmează: 35% mediu academic (explicabil și prin participarea studenților și legătura directă a IREA cu mediul academic), 15% centre de formare vocațională; 15% organisme naționale, 15% școli, 10% ONG-uri; 5% instituții cu capital privat, 3% instituții de cultură și universități populare, 2% altele

formatorilor pentru adulți. Fără această problematică soluționată nu putem asigura premisele pentru o stimulare reală a creșterii participării adulților la educație, așa cum contribuția expertului OECD, William Thorn, o arată riguros.

Într-un cadru mai larg al politicilor educaționale menite să stimuleze participarea adulților la educație, Paolo Federighi punctează posibile direcții de urmat, mai ales la nivel regional. Contribuția Martei Ferreira (2009, p.5-9), ca și a dnei Marijke Darshost au evidențiat rolul și importanța educației adulților în construirea societății bazate pe cunoaștere, ca și direcțiile de acțiune mai hotărâtă, pentru a realiza competitivitatea forței de muncă, incluziunea socială a tuturor, reducerea sărăciei și ieșirea din criză, economie ecologică și protecția mediului, cetățenia democratică activă etc, așa cum sunt ele stipulate și în *Strategia Europa 2020*. Contribuția Laurei Șerbănescu este menită să puncteze posibilele soluții de politică educațională pentru adulți, reunite în mesajele cheie ale proiectului de *Strategie națională de învățare de-a lungul întregii vieți*. Dacă din punct de vedere al cadrului legislativ și al documentelor de politică educațională pentru adulți s-au făcut pași notabili în ultima perioadă, mai ales din faza preliminară aderării la Uniunea Europeană, o serie de documente strategice, pentru perioada 2007-2013, sau până în 2010, ori mai nou conturate până în 2020 (ex. „Strategia integrată de dezvoltare a resurselor umane”), implementarea lor a lăsat de dorit, fie datorită alocării insuficiente a resurselor necesare, fie datorită unui sistem național de educație a adulților asimetric și insuficient dezvoltat și articulat între diferitele sale componente. Desigur că o cauză importantă este și lipsa unei viziuni integratoare, a unui plan național de acțiune menit să stimuleze participarea adulților la învățare continuă, fiind grăitor procentul de 1,3% rată a participării, procent pe care nu am reușit să îl îmbunătățim de-a lungul acestei decade. În mod evident, măsuri pentru asigurarea articulării între diferitele componente ale sistemului educației pentru adulți, pentru asigurarea flexibilității și calității ofertei de formare, pentru stimularea responsabilității locale și implicarea sincronă a tuturor actorilor relevanți în educația adulților, pentru asigurarea resurselor necesare etc. sunt necesar a fi adoptate și implementate cu determinare, adaptate nevoilor adulților aflați la diferite vârste și în diferite situații de viață, așa cum și Tom Schuller (2009) evidențiază în cartea sa.

Mai mult, îngrijorător este nivelul de competență al capitalului uman din România, fiind motivul pentru care, în acord și cu îngrijorările similare de la nivel european (v. *Action Plan in Adult Learning, 2007*, ca și *Strategia Europa 2020*), o secțiune distinctă de dezbateri a fost organizată pe problematica educației de bază a adulților. Dacă moderatoarea secțiunii și coordonatoarea totodată la nivel național a programului de *A doua șansă la educație*, Tania Sandu, a evidențiat o serie de practici pozitive în conceperea și implementarea programului, contribuția mai holistă a Andreei Mitruți cu privire la bunele practici inventariate la nivel european pentru stimularea ridicării nivelului de calificare a adulților cu competențe de bază deficitare evidențiază necesitatea conceperii unor aranjamente instituționale mai potrivite, a diversificării ofertanților de formare (inclusiv angajatori) pentru a asigura competențele de bază, dar și calificările relevante, necesare pe piața muncii. În mod evident, sunt necesare măsuri mai funcționale pentru a lărgi rata de cuprindere la educație a celor care au abandonat prematur sistemul educațional, al celor care nu au cel puțin nivelul 2 de calificare, dar și pentru a actualiza cunoștințe și competențe ale celor care sunt în situația de analfabetism funcțional.

Dacă practicile românești de evaluare și recunoaștere a învățării in-formale și non-formale, ca și dezvoltările din domeniul consilierii adulților sunt printre reușitele dezvoltărilor din domeniul educației adulților din România din ultima decadă, fiind încă de îmbunătățit procedurile pentru a crește credibilitatea acestei forme de certificare, pentru a îmbunătăți calitatea procesului de evaluare (v.

Contribuțiile secțiunii a III-a), decidenții educaționali din România au acordat o atenție mai degrabă indirectă domeniului educației pentru cetățenie democratică.

Cu toate acestea, inițiativele societății civile au fost notabile, așa cum contribuțiile și exemplele practice evocate în Secțiunea a IV-a o arată, cu siguranță un aport considerabil la dezvoltarea acestui domeniu și al educației generale a adulților, a formării menite să asigure dezvoltarea personală a adulților revenind Agenției Naționale de Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale, Programului Grundtvig în mod particular, așa cum și prezentarea directoarei Agenției, Monica Calotă o evidențiază. Desigur însă că în următoarea decadă realizarea educației pentru cetățenie democratică într-o manieră sistematică este necesar să fie cuprinsă ca atare în documentele de politică educațională, consecutiv fiind necesare și aranjamente instituționale, suport financiar pentru asigurarea dreptului la educație de-a lungul întregii vieți pentru fiecare, pentru a sprijini pe fiecare să participe activ în societate, să se dezvolte potrivit necesităților sale, soluții fiind de conturat și asupra manierei de întărire a parteneriatelor între toți actorii și factorii interesați relevanți, pentru acțiune sinergică în vederea realizării unei culturi a învățării de-a lungul întregii vieți.

Secțiunea privind *Formarea profesională continuă* este poate cel mai consistent reprezentată, chiar dacă dinamica societății viitoare și noile competențe cerute pe piața muncii reclamă reconceptualizări și soluții privind flexicuritatea pieței muncii, soluții funcționale de a facilita fiecărui individ posibilitatea de a avansa cel puțin cu un nivel de calificare, prognoze credibile cu privire la nevoile de competențe, egalitatea de șanse pe piața muncii și prelungirea vieții active; promovarea culturii antreprenoriale și îmbunătățirea calității și productivității muncii, a creativității și inovației; creșterea adaptabilității întreprinderilor și a indivizilor, facilitarea mobilității ocupaționale orizontale și verticale, transparența calificărilor, îmbunătățirea accesului la servicii și oportunități de învățare de calitate, dar și de valorificare a potențialului fiecăruia pe piața muncii. Sunt necesare, de asemenea, măsuri active de stimulare a angajabilității, de ridicare a nivelului de competență a resurselor umane, mai bine dimensionate și bazate pe evidențe certe, asupra suportului acordat indivizilor și întreprinderilor pentru stimularea învățării la locul de muncă, a dezvoltării profesionale continue.

Contribuțiile consistente, cu exemple de bune practici, cu reflecții teoretice și încercări de reconceptualizare, contribuțiile de substanță se îmbină și cu contribuții mai puțin reușite, dar care reflectă începuturi timide ale noilor practicieni care intră pe piața muncii educației adulților de a reflecta și conceptualiza, decizia fiind de aceea de a încuraja și sprijini și publicarea lor.

Nu ne rămâne decât să adresăm mulțumirile noastre tuturor celor care au făcut posibil acest eveniment: mulțumim pentru profesionalismul și implicarea de care au dat dovadă invitații și participanții la conferință, mulțumim pentru sprijinul acordat de Casa de Cultură a Municipiului Timișoara și Primăriei, Agenției Naționale pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale, Universității de Vest din Timișoara, colaboratorilor și studenților.

De asemenea, sperăm ca unul dintre volumele similare, ce vor reuni peste o decadă analizele, realizările și reflecțiile prilejuite de dezvoltările naționale de educație a adulților, să evoce evoluții mai consistente, sistematice, articulate și cu rezultate remarcabile în educația adulților din România, date statistice care să reflecte o creștere consistentă a participării adulților la învățare continuă, o cultură națională reală și funcțională a învățării de-a lungul întregii vieți. Desigur, pentru ca aceste deziderate să devină realitate, depinde de noi toți, de calitatea ofertei de învățare pentru adulți, de oportunitățile

și stimulările oferite pentru a învăța continuu, de sistemul de educație și formare la vârsta adultă pe care vom reuși să îl articulăm, dezvoltăm, sincronizăm.

### **Bibliografie**

Ferreira-Lourenco, Marta (2009), *Reușite și provocări pentru educația adulților în Europa ultimului deceniu*, în Revista de științe ale educației, nr. 2(20)/2009

Sava S (coord., 2001), *Educația adulților în România - Politici educaționale, culturale și sociale*, volumul primei Conferințe naționale de educație a adulților, Ed. Almanahul Banatului, Timișoara

Sava S. (coord., 2007), *Formatorul pentru adulți – statut, roluri, competențe, provocări*, volumul celei de-a doua Conferințe naționale de educație a adulților, Ed. Universității de Vest din Timișoara

Schuller, Tom, David Watson, (2009), *Learning Through Life – Inquiry into the Future of Lifelong Learning*, NIACE, Leicester; [www.niace.org.uk](http://www.niace.org.uk)

xxx (2001), *Declarația-mesaj a primei Conferințe naționale de educație a adulților*:

<http://www.irea.ro/ro/index.php/evenimente/94-prima-conferinta-nationala-de-educatie-a-adultilor.html>

xxx, (2006), *Adult learning: It is never too late to learn*, European Commission Communique, Brussels

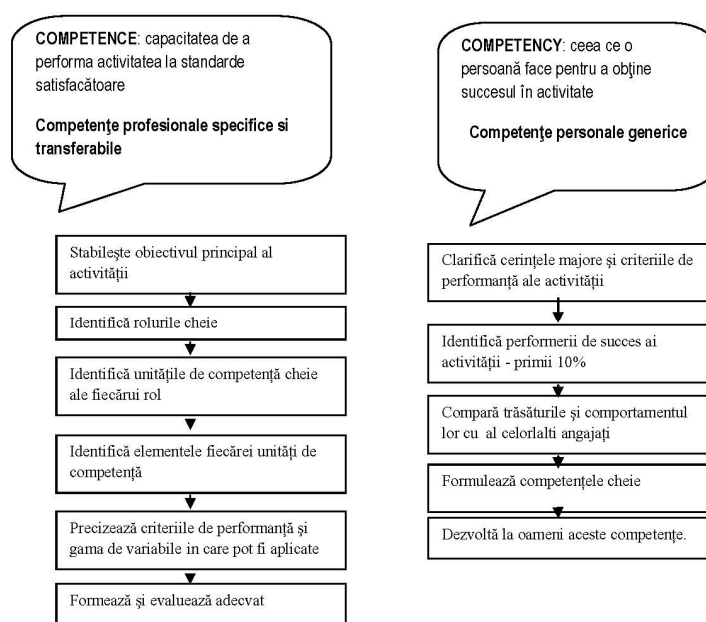
xxx, (2007), *Action plan on adult learning: It is always a good time to learn*, European Commission Communique, Brussels

xxx, (2010), *EUROPA 2020 – Strategic framework for cooperation in education and training „ET 2020”*, [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm)

2	Accent pe cerințele ocupației	Accent pe ceea ce persoana aduce/realizează în ocupația respectivă
3	Perspectivă sociologică	Focalizare psihologică
4	Abordare reduționistă	Abordare holistică

Cele două orientări propun și moduri diferite de derivare a competenței (4):

Fig. 7: “Competence” versus “competency”(B.Davies, L.Ellison, 1999, p.41):



Modelul centrat pe orientarea A poate fi ilustrat cu Metodologia CNFPA de elab standardelor ocupaționale. Modelul propus de orientarea B este relevant mai ales pentru abordarea predominant psihologică a competențelor.

Studii efectuate de-a lungul unei perioade de 21 de ani de organizația McBer, pe 200 de ocupații au condus la elaborarea unui set valid de 20 de competențe generice, grupate în 6 categorii și acoperitoare pentru 80% dintre caracteristicile performanței superioare în meseriile studiate (B.Davies, L.Ellison, 1999). Le redăm pentru a ilustra că analizele centrate pe “competency” conduc la două idei interesante deoarece unele categorii prefigurează competențe generice, iar altele vizează caracteristici de personalitate de natură să susțină productivitatea competențelor. Aceste două aspecte le vom valorifica în modelul pe care-l propunem.

Dezvoltare și acțiune Orientare spre dezvoltare Preocuparea pentru ordine Căutarea informației Inițiativă	Ajutor și servicii umane Înțelegere interpersonală Orientarea serviciilor spre client	Impact și influență Influență Conștientizare organizațională Dezvoltare de relații
Manageriale Dezvoltarea altora Directivness Muncă în echipă și cooperare Leadership	Cognitive Gândire analitică Gândire conceptuală Expertiză tehnică/profesională	Eficiență personală Autocontrol Autoîncredere Flexibilitate Atasament organizațional

Ambele orientări prezintă avantaje, dar ridică și unele probleme critice.

Orientarea A - "Competence":

- abordează ocupațiile într-o manieră statică și are în vedere numai standardele minimale;
- analiza funcțională este destul de fragmentată și solicită o evaluare prea abundentă;

Orientarea B - "Competency":

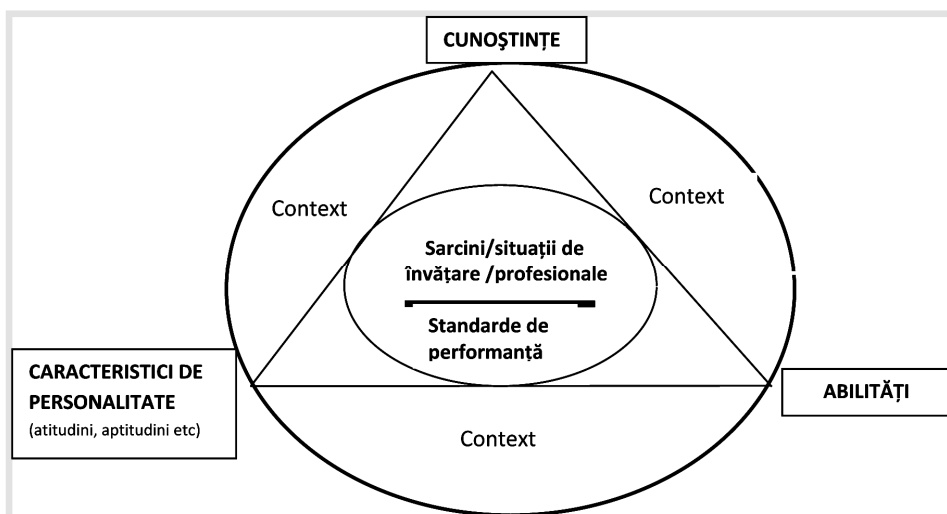
- subestimează valoarea competenței organizaționale;
- poate conduce la comportamente imitative.

Deși autorii lucrării le prezintă ca orientări opuse, din punctul nostru de vedere ele nu se exclud reciproc. Mai mult, considerăm că ar putea fi exploatate într-o manieră complementară.

### **O posibilă sinteză și implicații privind programele de formare a adulților**

Încercarea de a lua în considerare, într-o manieră coerentă și unitară, diferitele interpretări ale competenței, de a conserva constantele identificate în mai multe modele și de a valorifica modelul EQF și complementaritatea raportului dintre orientările A și B, în Fig 8, propunem un model integrator al "competenței":

Fig.8: Un model integrator al "competenței



a) Potrivit acestui model, elementele care definesc o competență sunt:

**Sarcina/situația:** orice competență se raportează la o sarcină de învățare sau profesională care este solidară cu situația sau câmpul problematic al domeniului respectiv. De aici rezultă diferențierea “competențelor” după tipul sarcinii sau problemelor de rezolvat: probleme bine definite - slab definite; activități executorii – activități de concepție; elemente repetitive – evenimente imprevizibile etc.

**Standardele de performanță** – orice competență presupune realizarea unei sarcini la un anumit nivel descris de standardele stabilite pentru competența respectivă.

**Cunoștințele:** asigură baza teoretică a competenței, variate tipuri de cunoștințe (declarative, procesuale, strategice, metacognitive) conducând la diferite tipuri de abilități.

**Abilitățile:** reprezintă latura efortive/acțională a competenței; ele se distribuie pe un registru variat, de la deprinderi/structuri algoritmice până la strategii de abordare inovativă a problemelor.

**Caracteristicile de personalitate:** au un rol esențial în formarea și dezvoltarea competenței, dar ele nu sunt elemente structurale ale competenței, ci ele orientează valoric competența și o susțin afectiv și motivațional. Am putea susține, cu temei, că unele competențe solicită anumiți factori de personalitate în timp ce alte competențe revendică alte trăsături de personalitate.

În sfârșit, modelul situează competența într-un cadru de autonomie și responsabilitate, sugerând evoluția unei competențe în raport cu gradul de autonomie sau asistența acordată în dovedirea ei (asistat, semiconsiliat, independent)

Din perspectiva acestui model, competența are două dimensiuni: o dimensiune obiectiv-socială și alta subiectiv-profesională:

Dimensiunea obiectiv-socială se referă la faptul că o competență specifică presupune anumite cunoștințe și abilități valide în raport cu criteriile de calitate ale competenței. Din acest punct de vedere, formarea competenței depinde de controlul riguros științific al cunoștințelor și structurilor operatorii intrinseci competenței. Acestea sunt specifice locului de muncă.

Dimensiunea subiectiv-profesională vizează capacitatea persoanei de a selecționa, combina și utiliza adecvat cunoștințe și abilități în vederea realizării cu succes a unei sarcini de învățare sau profesionale, potrivit unor criterii calitative date.

Dacă situațiile profesionale/învățare ar fi absolut identice, atunci dimensiunea obiectiv-socială ar fi suficientă pentru manifestarea competenței. Datorită dinamicii situațiilor profesionale, cu diferite grade de impredictibilitate, omul va trebui să articuleze în noi combinații sau să creeze noi proceduri de rezolvare a situațiilor cu care se confruntă.

Implicații privind proiectarea, implementarea și evaluarea programelor de formare:

În formarea unei competențe, ar trebui luați în considerare toți cei 6 factori: sarcină de muncă/învățare, standarde de performanță, cunoștințe, abilități, trăsături de personalitate, context, grad de autonomie și responsabilitate precum și interacțiunile lor funcționale.

În raport cu rolurile, sarcinile și situațiile problematice de rezolvat se pot diferenția următoarele categorii de competențe: generale – specifice; transversale – profesionale; individuale - organizaționale; profesionale - manageriale.

Programele de formare ar trebui să promoveze conținuturi și abilități relevante pentru rolurile și sarcinile de învățare/profesionale, valorificând potențialul personal și experiența anterioară de învățare sau profesională a fiecărui participant.

Formarea competențelor ar trebui să aibă un caracter stadial: de la control și asistență sistematică acordată pentru valorificarea competenței, la stadiul autoconducerii și al conducerii altor persoane.

Același set de competențe ar trebui să cunoască o evoluție/progresie care să favorizeze niveluri calitative tot mai ridicate, cu alte cuvinte, "creșterea competențelor".

În ceea ce privește evaluarea, ținând cont de structura unei competențe, pe parcursul formării unei competențe se recomandă administrarea probelor de cunoștințe și de probare a abilităților, integritatea și nivelul competenței urmând a se dovedi prin probe de evaluare sumativă, în contexte specifice, termenul de situație/context fiind esențial pentru definirea și probarea unei competențe.

### **Concluzii:**

Demersul nostru nu a luat în discuție competențele transversale și alte categorii de competențe; de pildă, o direcție interesantă de analiză ar fi cea privind competențele emoționale (14). Modelul integrator propus se poate utiliza și în ceea ce privește problematica competențelor transversale sau a altor tipuri de competențe.

De asemenea, nu ne-am propus să discutăm dinamica competențelor (profesionale), evoluțiile tendențiale (1,2,3) care configurează universul competențelor în următorul deceniu.

### **Bibliografie**

Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – "New Skills for New Jobs - Anticipating and matching labour market and skills needs" {SEC(2008) 3058}.

Commission Working Document – *Consultation on the Future „EU 2020” Strategy* (November 2009)

[http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/eu2020\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/eu2020_en.pdf)

nivel scăzut de calificare. Singura excepție pozitivă este atenția dedicată programelor de alfabetizare pentru tinerii care părăsesc timpuriu școala.

*Adoptarea imediată a strategiilor și a măsurilor corespunzătoare:*

- astăzi este cunoscut faptul că în 2020 mai mult 1/5 din adulții cu vârsta între 25-35 ani vor fi analfabeți, de aceea trebuie stabilite obiective mai precise pentru 2020. Aceste obiective trebuie să cuprindă următoarele priorități:

- a) Cunoașterea dimensiunii exacte a fenomenului, distribuția sa între diferitele sectoare economice și în rândul variatelor clase de populație. Serviciile de statistică și cercetare trebuie să își asume o responsabilitate stabilă pentru acest domeniu de studiu și să garanteze monitorizare și comunicare anuală în acest sens.
- b) Recunoașterea și acceptarea de a reduce numărul persoanelor slab calificate în Europa și adoptarea de strategii ce vor asigura un impact realist și relevant în acest sens, cu obiective care să stipuleze clar cu câte milioane se va reduce numărul analifabeților în fiecare an și cum.
- c) Alegerea, implementarea și evaluarea – folosind metoda coordonării deschise – unui pachet de măsuri urgente indirecte care ar acționa pentru:
  1. Prevenirea fenomenului, acordând o atenție deosebită în formarea tinerilor cu o școlarizare incompletă (exemple: „For a literate Croatia”, „Back to education initiative – Irlanda);
  2. Formarea părinților tineri cu un trecut educațional inadecvat (Exemplu: „Educația de bază pentru părinți și copii imigranți” -Italia);
  3. Consolidarea măsurilor de formare securizante pentru șomeri, în special, și pentru cei cu nivel scăzut de calificare, în general;
  4. Dezvoltarea sau conceperea de sisteme la nivel local, regional, național caracterizate prin acțiuni combinate și implicarea unei varietăți de actori cheie dedicați și implicați și care să asigure continuitatea serviciilor și a ofertelor de formare. Exemple: Programul *NOSTE* (Finlanda), *Centrul de competențe* (Danemarca), *Competențe de bază la locul de muncă* (Norvegia), *Card individual de credit pentru formare* (Italia), Sistemul de validare a competențelor din România.

*Angajament comun: noi măsuri politice de întărire a politicilor cadru:*

- fiecare stat membru trebuie să introducă cerințe ca toate organizațiile economice și sociale, publice sau private, să își definească planul lor de dezvoltare a competențelor și a învățării pentru a ajuta adulții să avanseze în carieră. Astfel fiecare instituție, organizație, publică sau privată, trebuie:

- să definească și să adopte un document de analiză de nevoi a competențelor care definește nivelul minim de competențe necesare pentru a trăi și lucra în aceste medii (Ex. Cadrul National de Competențe de Bază - Norvegia);
- să adopte un plan de acțiune anual ca instrument de planificare pentru punerea în aplicare a acțiunilor necesare pentru a face ca toată lumea să ajungă la nivelul adecvat de competență.

*Inițiative pe termen scurt:*

- câteva dintre inițiativele pe care Comisia Europeană ar trebui să le ia, pentru a începe punerea în aplicare a recomandărilor generale, sunt:

1. Să promoveze studiile necesare pentru a defini obiectivele cantitative pe care Europa le poate formula, bazate pe cunoașterea dimensiunii reale a problemei. Prin urmare, obiectivul cantitativ general precum și obiectivele specifice trebuie să fie definite în relație cu diferitele segmente de populație, în funcție de clasele sociale și sectoarele de producție, pentru a asigura sustenabilitatea intervențiilor;

2. Să promoveze metoda coordonării deschise între factorii de decizie cu privire la măsurile urgente menționate mai sus: prevenirea, educarea părinților, politici active și formare pentru șomeri, dezvoltarea sistemelor cu participarea actorilor multipli.

3. Să promoveze colaborarea cu guvernele locale și regionale cu responsabilități directe în domeniul educației și formării, pentru a putea lucra în vederea atingerii indicatorilor de referință, creînd totodată rețele locale sau regionale care colaborează și aplică politici pentru eradicarea analfabetismului.

4. În politicile și programele europene este esențial să se promoveze educația de bază a adulților și formarea acestora prin toate tipurile de învățare (formală, non/in-formală), dar și să recomande statelor membre să realizeze cu consecvență acest lucru. Politicile pentru ca cei cu un nivel scăzut de calificare să avanseze în carieră vizează educația și formarea, dar și politicile sociale, economice (agricultură, industrie, comerț, mediu, etc.). Investiții și stimulentele europene substanțiale ar trebui alocate pentru finanțarea activităților care vizează persoanele cu nivel scăzut de calificare.

Din perspectiva **abordării strategice integrate**, recomandările sunt:

*Un sistem cuprinzător și bine articulat:*

- este necesară o abordare complexă a grupurilor țintă defavorizate, toți partenerii relevanți trebuie să fie implicați și trebuie combinate măsurile și instrumentele adecvate. De asemenea, eliminarea barierelor de acces din calea adulților care nu au parcurs învățământul secundar necesită acțiuni articulate pe diferite nivele: de la certificare (și sistemul de acreditare) de diferite forme de învățare, la proiectarea accesului deschis și flexibil, la transferabilitatea și alternarea, combinarea diferitelor căi de învățare și ocupare, asigurarea faptului că oamenii obțin mai ușor recunoașterea învățării de orice fel. Aceasta presupune introducerea unei mai mari flexibilități în sistemul de educație și o mai mare sinergie între diferitele oferte de formare și punți de legătură între diferitele căi de învățare, crearea mai multor oportunități pentru ca cei ce învață să accedă la diferitele sectoare ale sistemului și, în acest fel, lărgirea gamei de oportunități de învățare disponibile. Mai multe opțiuni înseamnă mai multe șanse (Exemple: Programul *NOSTE* - Finlanda; „1001 oportunități” – Olanda).

- totodată, la nivel de ofertare de servicii și oportunități de învățare este necesară asigurarea unui acces mai mare la învățare și măsuri de succes pe care avansarea cu un pas în carieră le cere:

- aducerea învățării mai aproape de cursanți, în comunitățile lor și la locul de muncă (Exemplu: „Literația integrată în muncă” – Belgia);
- oferirea cât mai multor opțiuni adecvate circumstanțelor particulare ale cursantului și care conduc la recunoaștere sau acreditare națională. Exemplu: *Inițiativa înapoi la educație* (Irlanda);
- combinarea cursurilor de alfabetizare cu alte cursuri, etc. (Exemplu: Proiectul *JUMP*, Austria)

- în plus, un sprijin mai mare trebuie acordat tuturor celor care sunt implicați în furnizarea de educație și formare pentru cei care sunt șomeri, nu au parcurs școlarizarea obligatorie sau nu au luat parte la cursuri de formare. Exemplu: *Campania Mame și fiice la școală* (Turcia).

*Strategiile să fie bazate pe date fiabile:*

- condiția esențială a abordării strategice integrate și adaptate este utilizarea datelor empirice, a rezultatelor cercetării și a experiențelor documentate, inclusiv cele din alte țări.

Cunoașterea problemelor și a avantajelor și dezavantajelor măsurilor este fundamentală. Strategia "Un pas înainte" nu va funcționa pentru grupurile țintă specifice dacă nu are o viziune holistică asupra vieții și mediului lor de zi cu zi. Barierele și problemele cu care se confruntă adulții cu nivel scăzut de calificare sunt multi-dimensionale și extrem de complexe. Succesul strategiilor integrate depinde de înțelegerea învățării, care nu este axată doar pe aspectele de învățare, ci și pe factori sociali, personali, economici, politici care trebuie, de asemenea, luați în considerare (Exemple: „Germana la locul de muncă”, „Ziua apărării” - Franța).

#### *Responsabilități clar definite:*

- inițiatorii, ca și factorii de decizie, actorii adecvați pentru implementarea unei strategii trebuie să fie clar identificați, iar stipulările să conțină specificații bine definite pe nivele de acțiune (spre exemplu, de la nivel macro, ministerial, la nivel micro, implicarea inclusiv a tuturor partenerilor sociali, cât și a părților interesate relevante), cu privire la aportul și reponsabilitățile fiecăruia pentru atingerea țăintelor strategice.

- responsabilitatea locală trebuie consolidată, guvernarea locală poate produce strategii locale eficiente și adaptate, care vor încuraja autoritățile locale, angajatorii, instituțiile educaționale, organizațiile de voluntariat să lucreze împreună pentru a satisface în mod optim nevoile oamenilor cu nivel scăzut de calificare. O infrastructură diversificată și adaptată poate fi dezvoltată dacă actorii locali au puterea de a configura oferta de învățare și serviciile de sprijin. Angajatorii ar trebui să fie motivați să consolideze o cultură a învățării la locul de muncă și în afara acestuia, pentru a fi parte a infrastructurii și a rețelei de învățare. Exemple: *Programul NOSTE* (Finlanda), Centrele Teritoriale Permanente (Italia).

În cadrul **componentelor procesului de organizare instituțională**, recomandările vizează:

#### *Dezvoltarea ofertei educaționale:*

- statul sau guvernul regional ar trebui să creeze o rețea structurală care poate realiza continuu educația adulților la nivel național și proiecte de formare profesională care permit accesul la treptele superioare ale Cadului European de Calificări;

- de asemenea, aceștia ar trebui să dezvolte diferite tipuri de programe de formare care acoperă variate aspecte ale vieții și condiții de lucru ale celor cu nivel scăzut de calificare;

- guvernele ar trebui să-și extindă puterea de certificare către toate entitățile capabile să ofere oportunități de învățare (instituții educaționale, armată, locul de muncă, etc.) și să introducă sisteme de certificare bazate pe abilitățile individuale și indicatori de performanță care iau în considerare cunoștințele acumulate la vârsta adultă;

- companiile ar trebui să creeze activități interne de formare care să dezvolte competențele de bază ale lucrătorilor.

Exemple: *Programe educaționale pentru deținuți* (Latvia, Slovacia), Sistemul de validare din România.

#### *Dezvoltarea serviciilor suport:*

- guvernele trebuie să promoveze campanii vaste și detaliate de conștientizare care să permită adulților dintr-o țară să beneficieze de o intervenție socială și politică largă și răspândită, care

garantează vizibilitatea tuturor oportunităților care există într-o țară și asigură transparența rezultatelor;

- sistemele publice și companiile trebuie să lucreze împreună pentru a găsi un echilibru între serviciile de orientare și consiliere oferite de sistemele publice și activități similare oferite de companii, cu scopul de a oferi celor implicați servicii mai calitative. Exemplu: Săptămâna educației adulților (UK, Estonia), *Campania Mama și fiice la școală* (Turcia).

#### *Depășirea obstacolelor financiare:*

- în plus față de măsurile deja în vigoare în anumite state europene – voucherele și bursele de studiu din alte resurse care acoperă costurile de subzistență pe durata studiilor – sunt necesare măsuri suplimentare care să încurajeze adulții și companiile să investească în formare;

- măsuri precum conturile individuale de învățare ar trebui să fie răspândite și integrate în serviciile de orientare; de asemenea, ar trebui utilizate și alte măsuri pentru a oferi fiecărui adult resurse care pot fi utilizate pentru a finanța formarea acestuia ( de la stimulente – bazate pe economisire până la introducerea unor beneficii pentru cei care au părăsit timpuriu școala sau care nu au dobândit competențele adecvate).

Exemple: *Stimulente financiare pentru ucenici* (Luxembourg), *Card individual de credit pentru formare* (Italia).

Din punct de vedere al **proiectării didactice**, recomandările vizează:

#### *Punerea în aplicare a proceselor educaționale în viața de zi cu zi a cursanților:*

- procesele educaționale organizate trebuie implementate în situațiile de viață ale cursantului, acestea putând să își desprindă semnificații și să facă anumite corelații cu mediul său proximal, în concordanță cu nevoile lor de la locul de muncă, din cadrul familiei și din viața socială. Astfel programa pentru aceste grupuri țintă nu mai este doar programa de învățământ, ci planuri pentru o viață bazată pe educație. Grupurile țintă defavorizate prezintă o lipsă de motivație, așteptări reduse față de valoarea educației și lipsă de competențe necesare în a fi autodidact. Toate cele trei aspecte au o cauză comună: experiențe de învățare limitate și rareori pozitive ale acestui grup. De aceea este atât de dificil de a aborda aceste grupuri țintă doar prin intermediul activităților din sectorul educațional. Exemplu: *Competențe de bază la locul de muncă* (Norvegia).

#### *Implicarea mediului social al cursanților în procesul de motivare și orientare a învățării:*

- sistemul de sprijinire și îndrumare trebuie să fie dezvoltat și accesibilizat pentru membrii grupului țintă, prin utilizarea oamenilor de încredere, care pot fi contactați în viața de zi cu zi. Aceasta presupune motivarea și formarea persoanelor din mediul de viață al grupului țintă, ca multiplicatori și consilieri. Programele educaționale pentru acest grup țintă trebuie să pună mai mult accent pe elementele legate de viața individului, decât pe asimilarea de cunoștințe și pe predare. Profesorii care lucrează în acest domeniu au nevoie de o abordare mai amplă a ceea ce fac: să sprijine individual în problemele de viață, să ajute persoanele să se dezvolte, mai degrabă decât să se concentreze numai pe procesele educaționale .

prin autoadministrare, determină din partea celui anchetat un comportament verbal sau nonverbal, ce urmează a fi înregistrat în scris.

#### PROCEDURA DE ORGANIZARE:

Am informat conducerea celor două școli cu privire la cercetarea pe care o realizez și am cerut acordul celor doi directori pentru a aplica un chestionar cu privire la nevoia de formare a cadrelor didactice.

Chestionarul a fost distribuit tuturor cadrelor didactice ce predau în cele două unități de învățământ și în unitățile afiliate (total 37 cadre didactice). Aceștia li s-a explicat necesitatea și un răspuns sincer la întrebările formulate, deoarece acest chestionar face parte dintr-o cercetare ce urmărește identificarea nevoii de formare continuă a cadrelor didactice.

#### OBIECTIV

Acest chestionar are ca obiectiv evidențierea nevoii de perfecționare a cadrelor didactice care își desfășoară activitatea în unitățile de învățământ de pe raza comunei Tomșani, Județul Prahova.

#### INTERPRETAREA REZULTATELOR:

Pentru eficientizarea interpretării rezultatelor, am grupat cadrele didactice în funcție de: grad didactic, vârstă, sex, nivelul de predare. În cadrul unităților de învățământ de pe raza comunei Tomșani, unde am aplicat acest chestionar am constatat existența unui colectiv profesoral tânăr (vezi figura 1), fiind mai numeroase cadrele didactice cu vârsta cuprinsă între 25-35 de ani urmate de cele cu vârsta cuprinsă între 36-45 de ani. În urma acestei grupări am constatat faptul că în sistemul de învățământ predomină cadrele didactice de sex feminin față de cele de sex masculin, lucru ce reiese foarte bine din figura 2. Grupând cadrele didactice în funcție de nivelul de predare am constatat că numărul profesorilor este mai mare decât al învățătorilor și educatorilor (vezi figura 3). Am grupat cadrele didactice în funcție de gradul didactic obținut până la începutul anului școlar 2009-2010 (vezi figura 4) și am constatat că predomină cadrele didactice cu gradul II urmate de cele cu definitivatul, lucru ce poate fi explicat prin tinerețea colectivului profesoral.

Analizând răspunsurile obținute la prima întrebare a chestionarului, cea cu privire la utilitatea participării la cursurile de formare continuă, am constatat că majoritatea subiecților chestionați (90%) apreciază ca fiind utilă participarea la astfel de cursuri, un procent redus (8%) apreciază aceste cursuri ca fiind utile în oarecare măsură și doar 2% din cei chestionați nu văd utilitatea acestor cursuri.

Fig. 6 – Importanța participării subiecților chestionați la cursurile de formare (întrebarea 2).

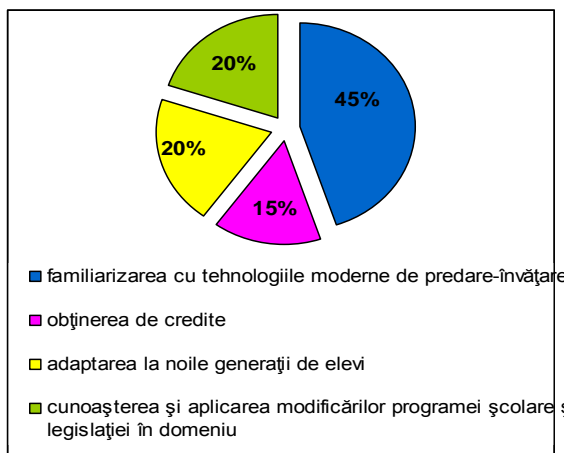
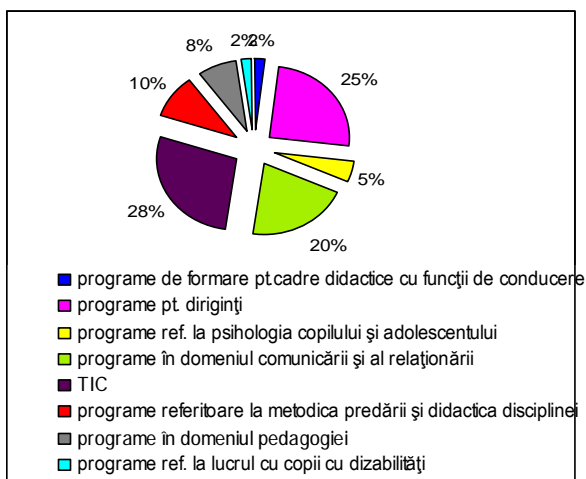


Fig. 7 – Tipurile de programe de formare preferate de cadrele didactice chestionate (întrebarea 3).



Analizând răspunsurile cadrelor didactice la cea de-a doua întrebare (fig.6) am constatat faptul că majoritatea subiecților chestionați consideră cursurile de perfecționare de un real ajutor în sensul că îi ajută să se familiarizeze cu tehnologiile moderne de predare-învățare (45%), le favorizează o mai bună adaptare la noile generații de elevi (20%), prin intermediul acestor cursuri aflând despre modificările survenite în cadrul programei școlare și la nivel de legislație școlară (20%), obținerea de credite (15%).

În ceea ce privește disponibilitatea cadrelor didactice de a participa la cursuri de perfecționare am constatat faptul că 60% dintre subiecții chestionați nu sunt interesați de obținerea creditelor, ci de propria perfecționare, în schimb 40% dintre cadre doresc ca la finalizarea unui program de formare continuă să obțină și credite.

Analizând întrebarea 5 am observat faptul că majoritatea cadrelor didactice au participat la cursuri de perfecționare (86%), iar un procent de 14% dintre subiecții chestionați nu au participat la cursuri de perfecționare în ultimii cinci ani și nici nu vor mai participa, motivele acestora fiind variate. Analizând chestionarul per ansamblu am observat faptul că răspunsurile negative au fost oferite de cei cuprinși în grupa de vârstă 46-55 de ani și în general de sex masculin.

Cadrele didactice care au răspuns afirmativ au parcurs următoarele cursuri de perfecționare: Management și comunicare, IntelTeach, Strategii și metode didactice utilizate în predarea biologiei, Formarea responsabililor cu dezvoltarea profesională a personalului didactic, Simpozioane, Conferințe, cursuri care le-au oferit informații de ultimă oră, foarte utile și cu aplicabilitate în activitatea de la catedră (fig. 9). În ceea ce privește modul de dobândire a cunoștințelor prin intermediul cursurilor de perfecționare pot spune că majoritatea subiecților chestionați consideră că atractivitatea și eficiența unui curs depind fie de un trainer, fie de studiul cu ajutorul calculatorului. Doar 4% din subiecții chestionați preferă studiul individual (fig. 10). Dorința de a participa la cursurile de eLearning a fost exprimată de de majoritatea subiecților participanți la acest studiu de caz (33%), în schimb un procent de 4% dintre subiecți au răspuns că nu sunt interesați de aceste cursuri (fig.11).

Fig. 8 – Importanța obținerii creditelor la finalizarea cursurilor de perfecționare (întrebarea 4).

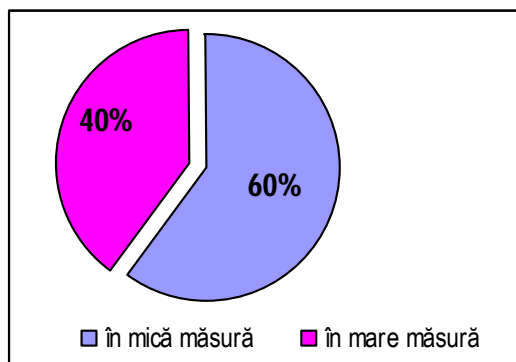
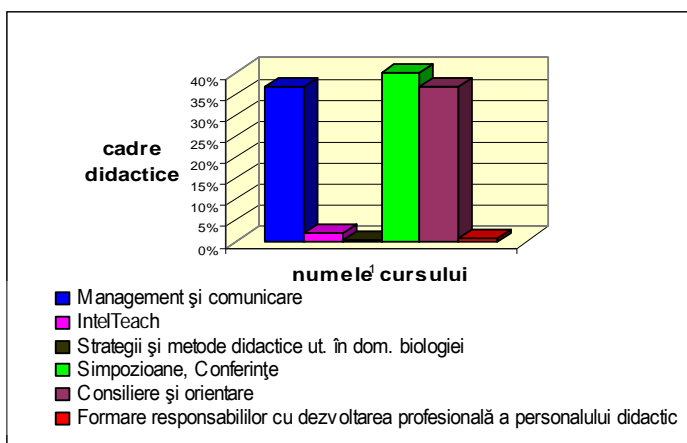


Fig. 9 – Cursuri parcurse de cadrele didactice chestionate (întrebarea 5)



În urma discuțiilor purtate cu cadrele didactice în timpul aplicării acestui chestionar și analizând răspunsurile la întrebarea nouă am constatat faptul că acestea sunt mulțumite de oferta de cursuri de perfecționare oferite de CCD Prahova, dar și de alte structuri aprobate de MECI (fig. 12). În ceea ce privește cunoașterea ofertei de cursuri de perfecționare din întreaga țară, cadrele didactice chestionate au răspuns afirmativ, dar nu sunt dispuse să meargă în alt oraș, pe cheltuiala proprie, pentru a urma un program de formare, nu din rea voință, ci datorită faptului că această profesie nu este remunerată conform nevoilor (fig.13).

Fig.10 – Veridicitatea unor informații în raport cu programele de perfecționare parcurse (întrebarea 6)

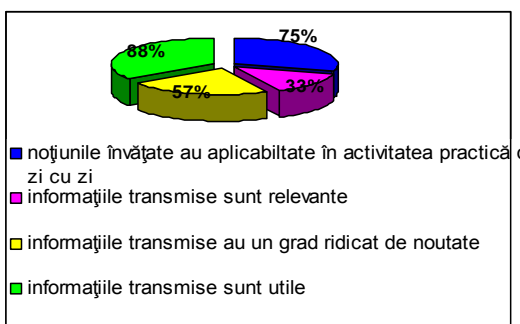


Fig. 11 – Interesul subiecților față de cursurile de eLearning (I 8)

Fig. 11 – Opțiunile cadrelor didactice cu privire la modalitățile de perfecționare (întrebarea 7)

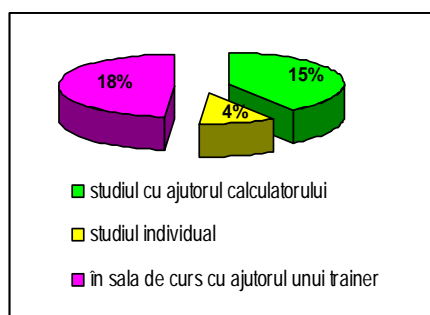


Fig. 12 – Corespondența dintre oferta de cursuri și nevoia de perfecționare a cadrelor didactice (I 9).

## Cum?

Programul de formare „Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin activități de mentorat” propune orientarea activității de formare continuă a cadrelor didactice pe trei mari direcții după cum urmează:

Prima direcție vizează sporirea șanselor de acces ale tuturor elevilor/tinerilor, fără nici un fel de discriminare, la un învățământ de calitate, în care se utilizează strategii didactice diferențiate în funcție de nevoile specifice ale acestora. Metodele și practicile pe care proiectul le propune încurajează trecerea de la paradigma „învățământului pentru toți”, la aceea a „învățământului pentru fiecare”. În același timp, proiectul stabilește o legătură directă între ideea asigurării accesului la educație pentru fiecare și calitatea ofertei educaționale, cu alte cuvinte între nevoia de echitate și cea de calitate în educație. Între căile care pot conduce spre un raport optim între echitate și calitate enumerăm, din perspectiva activității de formare pe care programul o propune: abordarea didactică activă, care rezervă elevului rolul de actor principal al activității didactice, demersul de tip transdisciplinar care va ajuta cadrul didactic să ofere elevilor săi perspectiva întregului, înlăturarea discriminării de gen sau etnie, managementul activității didactice care ajută profesorul să privească activitatea în clasă ca pe un întreg cu determinări de natură psihologică, sociologică sau de cultură organizațională etc.

Cea de a doua orientare majoră privește învățarea, care va fi abordată ca formare de competențe-cheie care să faciliteze inserția socială și învățarea de-a lungul întregii vieți. În acest sens, cursurile de formare propuse vor dezvolta capacitatea profesorilor de a proiecta un proces didactic orientat spre formarea de competențe precum: culegerea independentă de informații, rezolvarea de probleme, gândirea critică, transferul de cunoștințe și de competențe deprinse în contexte noi, emiterea și argumentarea unor judecăți de valoare, orientarea flexibilă spre carieră.

Cea de a treia direcție propusă privește școala ca parte a comunității, cu toate consecințele ce decurg de aici. Astfel se explică orientarea proiectului de formare propus către: promovarea unei strategii de tip participativ în definirea ofertei educaționale, cu consultarea și implicarea elevilor, a părinților și a autorităților locale, dar și în organizarea procesului didactic. Astfel abordată, învățarea nu va răspunde numai nevoilor individuale, ci și nevoilor specifice ale comunității, cu efecte pozitive pe termen lung în domeniile scăderii abandonului școlar, stabilizării forței de muncă și dezvoltării locale.

Prin toate acestea proiectul răspunde nevoilor generale de formare identificate și are flexibilitatea necesară de a-și adapta oferta în funcție de nevoile particulare identificate. Urmând regulile de bază ale educației adulților, programul de dezvoltare profesională oferit prin proiect nu va repeta curriculum-ul de formare specific pregătirii inițiale, demersul pornind de la cunoștințele și competențele de bază dobândite anterior de către cadrele didactice, atât în cadrul formării inițiale cât în cadrul cursurilor de formare continuă deja parcurse. Astfel proiectul va crea valoare adăugată atât prin contribuția la dezvoltarea cunoștințelor și a competențelor cadrelor didactice cât și prin sprijinirea acestora în a parcurge drumul de la abordarea teoretică la activitatea de predare efectivă la clasă.

Programul “Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin activități de mentorat” este un demers integrat și modular de 60 de credite care are următoarea structură și tematică:

- Predarea-învățarea interactivă centrată pe elev-modul mediu - 15 credite - 58 ore
- Evaluarea continuă la clasă - modul mediu -15 credite - 58 ore
- Cunoașterea elevului - modul mediu -15 credite - 58 ore

- Folosirea TIC în procesul de predare - învățare - modul mediu -15 credite - 58 ore
- Recuperarea rămânerii în urmă la limba română - modul mediu - 15 credite - 58 ore
- Recuperarea rămânerii în urmă la matematică - modul mediu - 15 credite - 58 ore
- Valori comportamentale și reducerea violenței în școală - modul mediu - 15 credite - 58 ore
- Management instituțional/de proiect - modul mediu - 15 credite - 58 ore

Dintre aceste 8 module/teme, cadrele didactice, îndrumate de formatori, vor parcurge în mod obligatoriu 4, astfel încât să completeze 232 de ore de formare și să obțină 60 de credite. Opțiunea pentru cele 4 module se va face în funcție de analiza de nevoi realizată împreună cu mentorul înainte de începerea programului de formare propriu-zis.

### **Ce se întâmplă?**

Practic programul se desfășoară în toate județele țării și este deservit la nivel local de unul sau doi mentori.

Orientarea programului spre dezvoltarea abilității cadrelor didactice de a crea contexte de învățare favorabile dobândirii de competențe-cheie se confirmă și în acest caz. Astfel, prin politicile educaționale promovate, MEaC „...încurajează crearea, în sistemul de educație și formare, a unei culturi care să promoveze dezvoltarea competențelor, să racordeze oferta educațională la cerințele mediului socio-economic [...]”<sup>1</sup>. Tendința este confirmată de documentele Uniunii Europene care așază pregătirea profesorilor între prioritățile sale strategice, precizând că „[...]profesorii sunt chemați într-o măsură tot mai mare să ajute copiii să devină autonomi în procesul de învățare, dobândind mai curând competențe-cheie decât memorând informații; se așteaptă ca profesorii să dezvolte mai cu seamă strategii de învățare bazate pe colaborare și să fie facilitatori ai procesului de învățare și manageri ai clasei și nu formatori ex catedra”.

Conform termenilor de referință ai proiectului, programul va cuprinde, pentru parcurgerea a 4 module/teme:

- 72 ore formare directă;
- 40 ore de proiectare în echipă (asistate de mentor la distanță);
- 96 ore de aplicații individuale;
- 24 ore de evaluare.

Programul se va derula pe parcursul unui semestru școlar, în următoarele secvențe:

- Primul stagiul de formare directă – se focalizează: pe furnizarea datelor esențiale despre modulele oferite în cadrul programului, în funcție de analiza de nevoi realizată anterior, reformularea nevoilor de formare, aprofundarea unor module/teme în funcție de nevoile exprimate/ reformulate pe parcursul stagiului – 36 ore
- Primul stagiul de formare asistată la distanță – se focalizează pe proiectarea în echipă la nivelul școlii, realizându-se astfel un prim nivel de interiorizare a achizițiilor; formatorul asistă la distanță activitățile de proiectare – 46 ore
- Al doilea stagiul de formare directă – presupune împărtășirea și evaluarea experiențelor de proiectare, precum și aprofundarea unor module/teme în funcție de opțiunile participanților – 36 ore

- Al doilea stadiu de formare la distanță – se focalizează pe aplicațiile individuale la clasă, asistate și evaluate de către mentor – 90 ore
- Ultimul stadiu de formare directă – se centrează pe evaluarea experiențelor de aplicare la clasă și își propune sinteze și perspective de viitor vizând autoformarea profesională. – 24 ore

Modalitățile de livrare a programului de dezvoltare profesională la nivelul fiecărei unități școlare se realizează prin:

Formare față – în – față (directă) organizată cu precădere la nivelul fiecărei unități școlare (cu condiția respectării criteriului ca în fiecare grupă să nu fie incluși mai mult de 25 de formabili; în unitățile școlare unde echipa de cadre didactice depășește acest număr, se organizează două sau mai multe grupe de formare). Formarea față în față are drept obiective:

- facilitarea accesului participanților la conceptele de bază ale fiecărui modul în parte
- organizarea unui cât mai bogat și variat program de exerciții practice care să ofere cursanților șansa de a înțelege cum se pot aplica aceste concepte în activitatea curentă, cu raportare directă la colectivele de elevi și la situațiile reale de învățare.

Formarea față în față se desfășoară sub forma următoarelor tipuri de activități: curs, seminar de pregătire a activităților practice, evaluare de proces. Evaluarea se face la finele fiecărui seminar și evaluarea finală la finalul stagiului.

Formarea la distanță se poate realiza: fie sub forma studiului individual al materialului de curs sau a materialelor auxiliare oferite, fie sub formă de aplicații practice. Este vorba despre un proces de autoformare asistată, în cadrul căruia li se va oferi cursanților oportunitatea de a aprofunda, aplica și transfera achizițiile dobândite în timpul diverselor faze ale formării față în față, în condițiile reale ale unității în care își desfășoară activitatea.

Mentorarea – în perioadele de formare la distanță au loc un număr de cel puțin trei vizite de mentorare pe fiecare grupă de formare. Mentorii asistă la activități practice, dezbate împreună cu cursanții probleme deosebite ivite, dau sugestii în legătură cu modalitățile cele mai eficiente de studiu ale bibliografiei și răspund la întrebările cursanților. Mentorarea are loc în școli, în centrele fixe de resurse, DCI -uri și prin suport on-line, acolo unde este posibil. Mentorii sunt asistați de managerul școlii, de un responsabil cu formarea continuă pentru ca aceștia își vor rafina capacitățile de management al proceselor de dezvoltare profesională continuă a personalului, precum și competențele de consiliere, suport pedagogic.

Se recomandă ca mentorii să utilizeze:

- pentru secvențele de formare directă: prelegere intensificată, demonstrație (cu mijloace audio-video), ateliere interactive, dezbateri, exerciții interactive, rezolvare de teste, activități individuale, în perechi, pe grupe (mari și mici în funcție de specificul modulului), rezolvare de probleme;
- pentru perioada de formare asistată la distanță: participanții pot transfera mijloacele și tehnicile menționate mai sus, la nivelul grupului de copii și grupului de părinți; monitorizează

utilizarea modulelor în procesul de implementare a curriculum-ului, pe de altă parte mentorii și participanții pot folosi relaționarea la distanță prin feed-back reciproc.

Abordarea dezvoltării profesionale pune accentul pe activitatea de îndrumare a cadrelor didactice care sunt îndrumați să caute în mod activ soluții la probleme. Acest lucru le întărește sentimentul de posesori ai unor noi metode de predare și a unor instrumente utile care pot contribui consistent la perfecționarea aptitudinilor profesionale. Activitatea se concentrează asupra nevoilor de formare, așa cum sunt acestea percepute de cadrele didactice și, lucrând în echipe, caută soluții la problemele educaționale concrete ale disciplinei, ale catedrei, ale școlii.

În "tolba" de curs a mentorilor se află, printre altele: baza de curs – module tipărite, bibliografie, prezentări video și sub forma diapozitivelor (ppt.), fișe de lucru, materiale didactice, proiecte didactice.

Derularea programului în zona Vișeu de Sus, jud. Maramureș,

În Maramureș, procesul de mentorat a demarat în unitățile școlare beneficiare, din zona Vișeu de Sus (școlile din localitate), Vișeu de Jos, respectiv zona Șomcuta Mare și împrejurimi, Baia Sprie și Ulmeni, prin activitățile de formare – consiliere urmate apoi de activități practice fiind implicați doi mentori cu experiență în domeniu.

Unitățile școlare mentorate au demonstrat că dispun de caracteristici care le pot conduce la o performanță ridicată, programul fiind primit cu un deosebit interes de către cadre didactice competente, dispuse și deschise la comunicare și colaborare pe teme educaționale, etc. Entuziasmul acestora s-a datorat și faptului că programul se desfășura în unitatea școlară, fapt ce scutea cadrele didactice de a se deplasa în municipiul reședință de județ pentru formare, de asemenea posibilitatea parcurgerii acestuia sub directa îndrumare a mentorului, după un program lejer, cu posibilitatea de a studia individual pentru aprofundare, obținerea creditelor profesionale transferabile, calitatea și gratuitatea programului constituie atuurile pentru participarea cadrelor didactice la acest program.

În cele ce urmează am să fac referiri cu privire la activitățile de mentorat derulate de către prof. Doina Konta, metodist al CCD Maramureș, în unitățile școlare din Vișeu de Sus. Activitatea de formare a fost percepută de către cadrele didactice ca fiind extrem de utilă. Până în prezent au fost mentorate un număr de aproximativ 190 cadre didactice, 75% dintre aceștia finalizat programul, ceilalți parcurgând etapa activităților de formare directă.

Manifestând un interes deosebit pentru formare, cadrele didactice au apreciat elementele de noutate ale programului, considerând de bun augur oportunitatea de a participa la un program de formare ce se desfășoară în unitatea școlară, posibilitatea de a opta, în urma unei analize de nevoi la modulele care îi interesează, aceștia fiind ajutați să-și dezvolte competențe prin experiențe practice – aplicații, ateliere interactive, interasistențe, alte tipuri de activități. Această abordare conceptuală este strâns legată de conceptul de învățare pe tot parcursul vieții. Prezentarea informațiilor și realizarea de exerciții practice, ateliere de lucru, energia debordantă, deschiderea manifestată către aceștia, calmul și răbdarea, maniera de lucru axată pe metode și tehnici moderne, interactive, au constituit atuurile, drept urmare mitul legat de "plusarea unei noi activități de formare" și obținerea unui atestat, respectiv a celor 60 credite transferabile, a fost demontat ușor.

În timpul activităților de formare s-au folosit tehnici variate de predare, inclusiv teme individuale, lucru în grup, discuții în clasă, explicații, îndrumări teoretice și practice, întrebări. Această percepție preponderent pozitivă - înregistrată la nivelul cadrelor didactice și a managerilor unităților de

Învățământ mentorat a fost validată de către mentor, elevi, părinți, reprezentanți ai comunității: În acest sens în urma discuțiilor purtate cu elevii, au menționat aspect pozitive cu privire la potențialul și activitățile desfășurate de dascăli, precizând că le place munca în grup, agreează metodele interactive, se simt implicați, valorizați, li se acordă atenție, respect, sunt corect apreciați.

Există elemente de noutate, pe care programul îl oferă, cadrele didactice apreciind structura unor module ce abordează o tematică extreme de actuală: valori comportamentale și reducerea violenței în școală, management instituțional și managementul de proiect. Activitățile desfășurate cu elevii în cadrul orelor de consiliere, parteneriatele între școli, activitățile extrașcolare constituie dovezi ale aplicabilității cunoștințelor înșușite de către cursanți.



Abordând tematica cunoașterii elevului, a dezvoltării inteligenței emoționale, respectiv a calităților pe care trebuie să le aibă un bun pedagog, unul dintre cursanți (profesor, Școala Nr. 7 Vișeu de Sus), mi-a lăsat scris un gând: „Aveți perfectă dreptate, medicii traci sunt superiori tuturor celorlalți medici, pentru că se ocupau mai întâi de sufletul pacientului și apoi de trup.”

Alte impresii ale dascălilor mentorați evidențiază beneficiile programului: „Cred că marele câștig al acestui curs este că îi face pe colegi să se simtă apropiați /bine unii cu alții. Îi apropie și îi unește.” Sau alte păreri, scot în evidență reflecțiile proprii ale cursantului cu privire la temele discutate „Acest curs ne provoacă a ne gândi la situații asupra cărora nu ne-am apleca pentru ....., ne întâlnim cu noi înșine.” ori anticipează nevoia de formare identificată de mentor: „Mentorul pare să ne cunoască mai bine decât ne cunoaștem. Știe mai bine decât noi ce ar trebui să ne învețe”.



## Bibliografie

- XXX, 2007, Strategia de postaderare (2007-2013), Ministerul Educației și Cercetării, București, p. 10
- XXX, 2001-2002, Ghiduri metodologice pentru aplicarea programelor școlare, MEC-CNC, Ed. Aramis, București
- Păcurari, O. (coord.), (2003), Strategii didactice inovative, Ed. Sigma, București
- Stoica, A., (2000), Reforma evaluării în învățământ, Editura Sigma, București
- Constantin Cocoș, (2008), Teoria și metodologia evaluării, Editura Polirom, București
- Sarivan, L., (1996), Inteligențele multiple, o teorie pentru practica didactică, în Învățământul primar 3/ 2002
- Radu, I. T., (2000), Evaluarea în procesul didactic, Editura Didactică și Pedagogică, București