

Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca
Facultatea de Sociologie și Asistență Socială
Școală Doctorală de Sociologie

Teză de doctorat
Studiu privind dezvoltarea competențelor și a
eficacității profesionale la pedagogi

Rezumat

Coordonator științific:

Prof.univ.dr. *Albert-Lőrincz Enikő*

Doctorand:

Kosztá (Bodoni) Ágnes

Cluj-Napoca

2013

CUPRINS

Introducere

Partea teoretică

CAPITOLUL I. Rolul sociologiei în planificarea și organizarea educațională

CAPITOLUL II. Schimbarea de paradigmă în cultura educațională. Formarea educației bazată pe competențe

II.1. Dezvoltarea culturii pedagogice

II.2. Definiția și abordarea teoretică a competenței

CAPITOLUL III. Competențele pedagogice și alternative de dezvoltare

III.1. Scopul dezvoltării competențelor pedagogice. Provocări noi în schimbarea mentalității pedagogilor

III.2. Dezvoltarea competențelor pedagogice

III.3. Eficacitatea procesului dezvoltării competențelor profesionale

CAPITOLUL IV. Modele de abordare a perfecționării pedagogilor

IV.1. Modelul Kennedy

IV.2. Modelul Guskey

IV.3. Modelul de învățare Kolb

IV.4. Modelul Clarke și Hollingsworth

IV.5. Modelul complex al aderării la paradigma educației bazată pe competențe

CAPITOLUL V. Posibilitățile de dezvoltare profesională

V.1. Dezvoltarea profesională a pedagogilor aflați la începutul carierei

V.2. Auto-reflecția, ca și componentul cheie a schimbării

V.3. Dezvoltarea profesională cu ajutorul echipamentelor tehnice

V.4. Învățarea prin educație non-formală. Efectul relațiilor de parteneriat în dezvoltarea profesională a pedagogilor

V.5. Învățarea la locul de muncă; facilitarea colegială

V.6. Rolul culturii organizaționale în dezvoltarea profesională

V.7. Abordarea schimbărilor în conținuturile de cunoștință și în practica de predare a profesorilor. Schimbări în învățarea studenților.

CERCETĂRILE DE BAZĂ AXATE PE DEZVOLTAREA PEDAGOGILOR

CAPITOLUL VI. Prezentarea cercetării

VI.1. Scopul cercetării

VI.2. Designul cercetării

CAPITOLUL VII. Prezentarea cercetării urmărind etapele propuse

VII.1. Prezentarea sistemului de perfecționare profesională a pedagogilor din România

VII.2. Cercetare preliminară – Focus-grupuri

VII.3. Prezentarea cercetării prin chestionare

VII.4. Prezentarea datelor provenite din interviuri

VII.5. Recomandări

SUMAR

BIBLIOGRAFIE

ANEXE

Cuvinte cheie: sociologia educațională; schimbarea paradigmei în cultura educațională; educația bazată pe competențe; perfecționarea pedagogilor; dezvoltarea competențelor; factori motivaționale; atitudinea pedagogilor față de prevederile legale referitoare la perfecționarea profesională.

Introducere

Formarea opiniei și al atitudinii, dincolo de influențarea dezvoltării relațiilor sociale, cumulează judecățile de valoare legate de un obiect, persoană sau eveniment; ne ajută în cunoașterea mai eficientă a mediului social care ne înconjoară. Explorarea opiniei pedagogilor legate de prevederile legale este un pas important în politica educațională ceea ce permite evaluarea reformelor și remedierea eventualelor probleme.

Originalitatea prezentei teze constă în faptul că examinează eficiența reformelor educaționale prin formarea opiniei pedagogilor și nu prin realizarea cerințelor standardizate.

Formarea societății bazate pe cunoaștere necesită schimbarea de paradigmă, actualizarea culturii pedagogice tradiționale. Astfel obiectul principal al politicii educaționale este îmbunătățirea calității formării pedagogilor precum și susținerea dezvoltării și perfecționării profesionale.

Lucrarea schițează necesitățile și dificultățile schimbării în sistemul de învățământ, tranziția spre educația bazată pe competențe, evaluarea pașilor prin care politica educațională intenționează să promoveze acest proces; investigarea cadrelor didactice implicate în proces despre noile reglementări și posibilități, cât și dezvoltarea profesională a profesorilor.

În cadrul literaturii de specialitate am schițat teoriile începând cu schimbările culturii pedagogice (educația bazată pe competențe) până la dezvoltarea competențelor și a eficacității profesionale a pedagogilor. Lucrarea prezintă modelele de perfecționare a pedagogilor, precum și sistematizarea cercetărilor empirice legate de această temă.

În a doua parte a tezei sunt detaliate prevederile legale față de perfecționarea pedagogilor, posibilitățile de dezvoltare a competențelor pedagogice, frecvența de participare la cursurile de perfecționare, factorii motivaționali și atitudinile pedagogilor față de prevederile legale referitoare la perfecționarea profesională. Ultimul subcapitol conține o recomandare bazată pe modelul complex de perfecționare în vederea dezvoltării profesionale eficiente și facilitării schimbării de paradigmă în procesul educațional.

Capitolul I. Primul capitol se axează atât pe scoaterea în evidență a rolului sociologiei în procesul educațional, cât și pe prezentarea științei sociologiei educaționale, ca o știință interdisciplinară, independentă.

În teza de doctorat am prezentat detaliat definițiile, domeniile de cercetare și rolul sociologiei educaționale subliniind aspectul socio-educațional al anchetei, reflectând totodată asupra necesității și dificultății schimbării de atitudine aduse de noile paradigme pedagogice.

Capitolul II. În acest capitol sunt descrise schimbările de paradigmă a culturii pedagogice, formarea și rolul educației bazată pe competențe. Am evidențiat faptul că datorită schimbărilor socio-economice noile perspective ale sociologiei educației, psihologiei și științelor educației, al modelului educațional tradițional este incapabil să îndeplinească așteptările de rigoare, așadar a fost necesară rectificarea sistemului educațional. Am accentuat nevoia de schimbare din punct de vedere sociologic, pedagogic și din perspectiva politicii educaționale.

Am analizat necesitatea învățării pe parcursul întregii vieți, ceea ce a devenit indispensabilă datorită formării societății bazate pe cunoaștere (Vopaleczky, 2005) și în același timp datorită dezvoltării ample a educației publice, schimbării valorii reale ale diplomelor, cât și dezvoltării tehnologiei și intereselor economice .

Am relatat despre rolul schimbat al școlii, ceea ce pe de o parte susține fundamentarea competențelor de bază, prin care poate fi realizată educația permanentă, iar pe de altă parte vizează formarea unor capacități care sunt necesare în adaptarea continuă la noilor cerințe educaționale.

Subcapitolul *dezvoltarea culturii pedagogice* se concentrează pe înnoirea sistemelor de educație de la învățarea spontană până la educația contemporană (Nagy, 2010):

- prima schimbare de paradigmă vizează trecerea de la *școala vieții* (învățare spontană, socializare spontană) la *pedagogia bazată pe cunoștință* ;

- pedagogia bazată pe cunoștință s-a reorganizat odată cu apariția educației în masă; urmat de *școala bazată pe activitate* (îndeosebi școlile alternative);

- a treia schimbare de paradigmă este în desfășurare, ceea ce indică formarea culturii pedagogice bazată pe competență.

Promovarea dezvoltării competențelor constituie o provocare pentru politica și dezvoltarea educațională, fiind necesară o schimbare de paradigmă prin care poate fi reconsiderată întreaga logică a pedagogiei tradiționale. Acest lucru deocamdată ridică mai multe întrebări decât oferă răspunsuri (Halász, 2009).

În cel de-al doilea subcapitol am prezentat atât concepția, definițiile și rolul competenței cât și formele sale fundamentale. Competența asigură individului capacitatea necesară pentru a finaliza cu succes situațiile problematice ivite, luarea deciziilor, executare, soluționare. Datorită acestor competențe, individul are capacitatea de a forma o opinie, de a găsi soluții, de a înnoi și de a se adapta.

Evoluția competențelor cuprinde dezvoltarea aptitudinilor dar și responsabilitatea, angajamentul, autonomia față de activitățile desfășurate.

Al III-lea capitol face referire la competențele pedagogice necesare în procesul educațional și posibilitățile de dezvoltare ale acestora, prezentând cercetările referitoare la eficacitatea activităților ce vizează dezvoltarea profesională și noile așteptări față de pedagogi.

Complexitatea scopului formării profesionale îngreunează unificarea cerințelor în educația bazată pe competență.

În ceea ce privește posibilele domenii de dezvoltare a competențelor pedagogice, ne-am bazat pe modelul lui Birta-Székely Noémi (2010), care cuprinde trăsăturile de personalitate; aptitudinile și cunoștințe pedagogice. Literatura de specialitate confirmă această clasificare (Szabó, 2013; Kollár, 2008; Bagdy, 1997; Falus și Kotschy, 2006; Smirthrim et al.,2008).

Eficacitatea activităților ce vizează dezvoltarea competențelor profesionale este ilustrată prin prezentarea cercetărilor relevante (Opfer și Pedder, 2011; Garet et al. ,2001; Osborn, 2006).

Am evidențiat faptul că activitățile ce vizează dezvoltarea competențelor profesionale nu ating întotdeauna efectul dorit, deoarece nu se ia în calcul faptul că metodele folosite în formarea de bază nu au posibilitatea de a atinge o dezvoltare eficientă în perfecționarea pedagogilor, din moment ce lor li se aplică regularități aferente educației adulților. În acest context am descris cei patru piloni ai educației adulților (corelarea experienței de viață cu programa cursului; oferirea unui material didactic utilizabil; organizarea eficientă a procesului de învățare; evaluarea continuă și personală) (Setényi, 2009). În încheierea capitolului am discutat, despre încercările măsurării eficacității pedagogice (control de calitate, portofoliu).

Capitolul IV.

Acest capitol se bazează pe modelele de perfecționare a pedagogilor.

Primul model, conceput de Kennedy (2005), prezintă două modele clasificate atât în funcție de influența lor asupra conceptelor și practicii profesionale a pedagogilor, cât și în funcție de măsura în care sprijină autonomia profesorilor. În România sunt regăsite doar primele cinci modele prezentate de Kennedy, care deservește în mică măsură autonomia pedagogilor, planificarea individuală a perfecționării profesionale. Am remarcat totuși că odată cu funcționarea programului de mentorat, va fi prezent și al șaselea model, ceea ce ne arată o dezvoltare în domeniul de perfecționare.

Modelul Guskey (2002) arată modul în care schimbarea paradigmei poate fi realizată. Schimbarea se realizează prin dezvoltarea și schimbarea atitudinii profesorilor, care duce la înnoirea metodelor de predare, care va avea efect și asupra rezultatelor de învățare a elevilor. Schimbarea poate fi surprinsă și din direcția opusă prin dezvoltarea metodelor de predare, care îmbunătățește rezultatele de învățare a elevilor, ceea ce duce la schimbarea atitudinii legate de procesul de predare-învățare.

Modelul de învățare Kolb (Lukács, 2006) descrie perfecționarea pedagogilor în următoarele etape: cumulare de experiență (cursuri de perfecționare, literatură de specialitate, împărtășirea cunoștințelor); analiza, urmată de adaptarea experiențelor noi și aplicarea lor în procesul de predare-învățare. Modelul subliniază că procesul nu se termină aici, ci se repetă în continuu luând forma unei spirale.

După modelul lui Clarke și Hollingsworth (2002) schimbarea se face prin influență și reflecție în următoarele domenii: domeniul personal (concepții, atitudini), domeniul empiric (experiență), în domeniul rezultatelor și domeniul extern (informații, factori motivaționali). Modelul recunoaște modul complex al dezvoltării profesionale, interferențele domeniilor și

subliniază faptul că schimbarea unui domeniu atrage după sine și schimbările celorlalte domenii.

Modelul complex de aderare la idei noi a pedagogilor (Bodoni, 2010) recomandă dezvoltarea profesională a pedagogilor în patru nivele: condiționarea admiterii la facultate; îmbunătățirea calității educației formale; formarea continuă a profesorilor, urmărirea (follow-up) rezultatelor cursurilor de perfecționare. Modelul face posibilă dezvoltarea paralelă a studenților și a profesorilor, aderarea la educația bazată pe competențe.

Capitolul V. subliniază posibilitățile dezvoltării profesionale ale profesorilor, din mai multe puncte de vedere: dezvoltare individuală sau grup; activitate motivată din exterior și interior; sau ca un proces emoțional sau cognitiv.

În descrierea posibilităților de dezvoltare profesională ne-am axat pe cele opt teritorii distinse de Avalos (2011):

- Dezvoltarea profesională a pedagogilor aflați la începutul carierei
- Auto-reflecția, ca și componentul cheie a schimbării
- Dezvoltarea profesională cu ajutorul echipamentelor tehnice
- Învățarea prin educație non-formală. Efectul relațiilor de parteneriat în dezvoltarea profesională a pedagogilor
- Învățarea la locul de muncă; facilitarea colegială
- Rolul culturii organizaționale în dezvoltarea profesională
- Abordarea schimbărilor în conținuturile de cunoștință și în practica de predare a profesorilor. Schimbări în învățarea studenților.

V.1. Dezvoltarea profesională a pedagogilor aflați la începutul carierei

În unele țări profesorii începători au același echivalent ca și colegii lor cu experiență. Această încredere anticipată suprasolicită profesorii aflați la începutul carierei, care pe lângă faptul că au nevoie de mai mult timp pentru susținerea orelor (lipsa experienței și a metodelor proprii de predare), au același număr de ore, același sarcini ca și colegii cu experiență (Falus, 2006). Mulți dintre ei sunt frustrați, trăiesc lipsa lor de experiență ca un eșec și părăsesc locul de muncă, deși cu ajutorul unui sprijin ar putea devenii profesori de succes. Literatura de specialitate a denumit acest fenomen șoc de realitate (Heart, 2004), sau praxis-șoc (Reed, 2010).

Sprijinirea profesorilor aflați la începutul carierei în cele mai multe țări este rezolvat prin programe de mentorat. Am descris punctele forte a programelor de mentorat (dezvoltarea identității profesorilor; sprijinirea profesorilor aflați la începutul carierei; diminuarea părăsirii locului de muncă) și punctele slabe (focus pe mentor și nu pe procesul de sprijin; prevederile obligatorii care suprimă diversitatea culturală, practicile educaționale individuale).

V.2. Auto-reflecție ca component cheie al schimbării

Schimbările paradigmei, convingerile pedagogice, dezvoltarea practicii de predare poate fi schimbată numai dacă profesorii, pe lângă informațiile însușite învață să analizeze și propriile atitudini (Borko și Putnam, 1996), să-și descopere punctele tari și punctele slabe, să identifice domeniile în care au nevoie de schimbare (Reis-Jorge, 2007).

În acest subcapitol sunt descrise cercetările care au dovedit contribuția auto-reflecției la dezvoltarea profesională.

Runhaar și colegii săi (2010) au demonstrat pe o populație de 456 profesori că auto-reflecția și feedback-ul crește eficacitatea profesională (competență de dezvoltare), dezvoltă perfecționarea profesională prin stabilirea unor obiective de învățare noi (motivație) și prin exploatarea posibilităților (sprijinul primit de la un mentor).

Proiecte comune de cercetare cu alte cadre didactice (sau cu universități) (Reis-Jorge, 2007, Ross și Bruce, 2007, Burbank și Kauchuk, 2003) au demonstrat că munca de cercetare în comun dezvoltă cadrele didactice nu numai pe plan academician și profesional, ci și pe plan personal (cunoaștere de sine, cunoașterea colegilor). În studiul său Breault (2010) demonstrează că povestirea (storytelling) ajută în rezolvarea problemelor; în dezvoltarea personală și profesională.

Am prezentat portofoliul, ca un instrument introdus pentru sprijinirea auto-reflecției.

V.3. Dezvoltarea profesională cu ajutorul echipamentelor tehnice

Instrumentele cele mai des folosite pentru dezvoltarea profesională sunt video-analiza și utilizarea platformelor on-line (Avalos, 2011).

De cele mai multe ori, prin folosirea dispozitivelor moderne se înțelege utilizarea calculatorului, TV, video (DVD), dar acele cursuri de perfecționare care învață doar folosirea, utilizarea acestor instrumente nu schimbă atitudinea profesorilor și nu dau randament în perfecționarea profesională (Lankshear și Bigun, 1998 in Prestridge, 2010).

Discuțiile pe baza video se pot referi la discuțiile de club video (vizionarea și analiza de filme) sau vizionarea și analizarea ulterioară a propriei practici din clasă. Această tehnică

dezvoltă cel mai eficient profesorii (Borko et al., 2008) pentru că înregistrează fiecare mișcare din clasă, inclusiv cele pe care profesorul nici nu observă în timpul predării (limbajul corpului, harta socială a clasei, reacțiile elevilor).

Dezvoltarea profesională prin folosirea platformelor on-line, include necesitatea discuției colegiale și a discuției critice, oferind oportunități pentru auto-reflecție sprijinind schimbarea atitudinii și a practicii pedagogice.

Cercetările au arătat că participarea activă la forumuri (propuneri, împărtășirea experiențelor, întrebări noi, probleme, schimburi de materiale informative, etc.) intensifică procesul de schimbare a conceptelor pedagogice și duc la modificarea practicii pedagogice (Prestridge, 2010).

Pe baza studiului realizat de Marx și colegii săi (1998) am relevat faptul că utilizarea de instrumente în dezvoltare profesională presupune următoarele condiții: investiții adecvate în infrastructură și întreținere constantă, dezvoltarea și exploatarea aplicațiilor software, care sunt concepute special pentru a ajuta munca profesorilor. Acest lucru necesită resurse financiare și umane de care școlile nu beneficiază.

V.4. Învățarea prin educație non-formală. Efectul relațiilor de parteneriat în dezvoltarea profesională a pedagogilor

Această secțiune prezintă una dintre cele mai eficiente metode de dezvoltare a competențelor pedagogice. Am prezentat atât cercetările care vizează educația non-formală și relațiile de parteneriat, cât și beneficiile și capcanele programelor de schimb de experiență profesională.

Butler și colegii săi (2004) au dezvoltat și au testat un model complex de dezvoltare profesională. Atelierele de lucru, vizite, proiectele comune, schimburile de experiență între școli au avut un rol activ în proiect și de asemenea, cercetătorii au fost atenți la echilibrul între ajutorul mentorului extern (de la o universitate de cercetare) și discuții colegiale.

Am subliniat faptul că parteneriatele profesionale, educația non-formală, oferă posibilități de învățare participanților, nu numai cunoștințele practice dar și predarea de "know-how", totodată servesc la similitudinile culturale și descoperirea diferențelor (Low et al 2011; Willard-Holt, 2001; Sahin, 2008).

În ceea ce privește capcanele, o mare parte din informațiile obținute prin educație non-formală au fost uitate sau nu s-au utilizat din diferite motive (resurse și din cauza timpului, restricțiile curriculumului, probleme organizatorice, diferența dintre teorie și practică) (Buczynski și Hansen, 2010; Goldschmidt și Phelps, 2010; Gravano, 2008).

V.5. Învățarea la locul de muncă; facilitarea colegială

Cooperarea între profesori, organizată fie în perechi sau în grupuri, contribuie în mod semnificativ la dezvoltarea competențelor cadrelor didactice. În acest sub-capitol am prezentat puterea de formare a normelor de grupă (dorința de a corespunde, adaptarea involuntară la alții), care poate ajuta sau inhiba dezvoltarea individuală.

Potrivit lui Goddard și colegii săi (2000), atunci când profesorii se susțin reciproc în principiile și experiențele lor, încrederea în propriile abilități crește. Dacă recunosc și apreciază munca proprie și a colegilor, efectele pozitive pot fi măsurate pe rezultatele elevilor. Eficiența colectivă a profesorilor generează rezultate bune de învățare a studenților și invers, lipsa de întărire colegială dezavantajează rezultate de învățare a studenților, indiferent de statutul lor social și economic (Ross și Bruce, 2007).

Este important să subliniem faptul că aceste relații de susținere în perechi sau în grupuri vor funcționa corespunzător doar dacă între membrii există o relație de egalitate și nu ierarhică (Lee, 2008).

În studiul nostru am prezentat atât avantajele cooperării dintre cadre didactice precum și posibilitățile de învățare pe care le oferă. Am evidențiat faptul că facilitarea la locul de muncă și formarea unei comunități de sprijin creează un mediu sigur pentru dezvoltarea profesională, contribuind în mod semnificativ la stabilirea unor noi idei pedagogice.

V.6. Rolul culturii școlare în dezvoltarea profesională

Am prezentat modele posibile ale culturii organizaționale școlare (Golnhofer, 2006). Am introdus pe scurt cultura “pânza de păianjen”; cultura “templu” care se caracterizează prin rolurile atribuite; cultura “rețea” care este mai puțin ierarhică și se bazează pe cooperare; și cultura “roi” care se bazează pe capacitățile individuale.

Am constatat că școlile din România sunt caracterizate prin “pânza de păianjen”. Directorii de școli au control aproape total și deși consiliul de conducere este format din profesori și părinți, rareori interferează cu conducerea. Excepție fac școlile alternative unde cea mai comună cultură organizațională este cultura “rețea”, aceste comunități sunt caracterizate prin cooperare și schimbul de sarcini.

În ceea ce privește orientarea culturii școlare, bazat pe Serfözö (2005), am prezentat următoarele patru tipuri: cultura școlară orientată spre persoană (colegii se sprijină reciproc în dezvoltare, un sentiment de comuniune pătrunde instituția); tipul de organizare inovativă (susține dezvoltarea individului, așteptând în primul rând flexibilitate și dorința de a acționa din partea profesorilor); culturile organizaționale orientate spre scopuri și respectiv spre reguli

(aspiră la atingerea obiectivelor organizaționale și dezvoltarea individuală este subordonată acestuia).

Tipul de cultură școlară are, ca urmare, un impact esențial asupra dezvoltării profesionale cadrelor didactice. După părerea profesorilor dezvoltarea necesită cooperare și dialog cu colegii și alți specialiști, care duce la formarea unei comunități de învățare sprijinitoare (Snow-Gerono, 2005).

V.7. Schimbări în conținuturile de cunoștință, în convingerile și în practica de predare a profesorilor. Schimbări în învățarea studenților

Învățarea permanentă a profesorilor condusă de motivații interne afectează performanțele studenților, comportamentul școlar, dezvoltarea aptitudinilor și a abilităților și formarea încrederii în sine. Încrederea profesorilor în abilitățile lor și a studenților este cheia procesului de educare cu succes.

Pentru a ilustra relația dintre atitudinile profesorilor și rezultatele de învățare ale studenților am introdus *rețeta de predare* elaborată de Ginnis (2007), care asigură învățarea eficientă, palpitantă și agreabilă. Conform rețetei, pe lângă mediul corespunzător de învățare cerințele fundamentale sunt: creșterea stimei de sine a studenților, transmiterea optimismului și a așteptărilor mari. În activități este necesară inteligența emoțională, interdependența și exactitatea, care necesită auto-încredere și auto-cunoaștere la nivel înalt din partea profesorilor.

Barth (1990) susține că cel mai mare impact asupra învățării și comportamentul elevilor este dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice, care oferă un model de învățare de-a lungul vieții.

Bazat pe literatura de specialitate am subliniat că, în cazul în care un profesor este capabil de a schimba practicile lui în clasă (la nivel de atitudini și aptitudini), aceasta va genera schimbare măsurabilă la nivel de performanță a studenților (Fishman et al, 2003; Lovett et al , 2008; Vogt și Rogalla , 2009; Guskey , 2002); care, la rândul său, întărește profesorul în propriile abilități.

Capitolul VI. Prezentarea cercetării

Scopul principal al cercetării a fost evaluarea posibilităților care facilitează dezvoltarea competențelor profesionale ale profesorilor și evidențierea factorilor motivaționali și factori negativi care inspiră sau împiedică acest proces. Un al doilea scop a fost analizarea

sistemului de perfecționare, cât și evaluarea modului în care profesorii se raportează la legislațiile ce prevăd și reglementează dezvoltarea lor profesională.

Bazându-ne pe literatura de specialitate (Opfer și Pedder, 2011; Korthagen, 2004; Balarin et al., 2011; Avalos, 2011; Nagy, 2010) și pe cercetările cele mai importante care se axează pe dezvoltarea profesională a profesorilor (Reis-Jorge, 2007; Birzea et al., 2006; Kwakman, 2003), ne-am propus elaborarea cercetării pe următoarele obiective:

1. Evaluarea sistemului de perfecționare profesională care stă la dispoziția profesorilor și prevederile legale ce se referă la aceste cursuri.
2. Analizarea posibilităților de dezvoltare ale celor trei domenii din cadrul eficienței profesionale (trăsăturile personale, cunoștința de sine; aptitudinile și abilitățile profesionale, cunoștințele pedagogice), respectiv frecvența acestora și factorii motivaționali.
3. Analizarea modului în care profesorii se raportează la propria lor dezvoltare profesională (ce părere au despre diferite cursuri, despre creditele acordate, ca și indicatori de calitate), respectiv analizarea părerii lor despre realizarea anumitor aspecte din cadrul dezvoltării profesionale (dezvoltările profesionale ale profesorilor la începutul carierei, auto-reflecție; dezvoltarea profesională cu ajutorul echipamentelor tehnice; învățare prin metode non-formale; facilitățile colegiale; cultura instituțională).
4. Evaluarea modului în care profesorii se raportează la prevederile și reglementările legale legate de dezvoltarea profesională și analizarea atitudinii profesorilor față de acestea.
5. Formularea unei propuneri în vederea dezvoltării eficiente a profesorilor

Etapele cercetării:

1. Cercetarea a început cu o analiză a documentelor, cu studierea legislației ce reglementează dezvoltarea profesională a profesorilor (Legea Educației din 2011, respectiv hotărârile și dispozițiile complementare) și cu studierea literaturii de specialitate.
2. Al doilea pas a fost adunarea informațiilor și analiza situației actuale. În 2011 cu ajutorul focus-grupurilor am evaluat problematica dezvoltării profesionale. Deoarece schimbarea privind educația bazată pe competențe a apărut și în sistemul universitar, am fost curioși să aflăm ce părere au și cei care învață în acest sistem. Astfel, două focus grupuri au fost compuse din studenți, iar două din învățători.
3. Între 2011-2012 am analizat datele chestionarelor completate de 408 profesori.
4. În 2013 am luat 35 de interviuri, deoarece rezultatele chestionarelor nu ne-au adus informații suficiente despre raportarea profesorilor față de dezvoltarea profesională și

despre atitudinea față de obligațiile prevăzute de lege. Pe baza acestor interviuri am luat legătura cu acei furnizori de cursuri profesionale care au fost amintiți de cei intervievați ca și exemple pozitive sau negative, și am luat câte un interviu și cu acestea.

În capitolul VII am prezentat cercetarea urmând pașii analizei.

Subcapitolul 1.

Cercetarea a început cu analiza documentelor (Legea Educației din 2011, respectiv hotărârile și dispozițiile complementare) și cu studierea literaturii de specialitate care se concentrează pe sistemul cursurilor profesionale dedicate profesorilor din România.

Am prezentat strategia de dezvoltare elaborată de Direcția Generală pentru Educația Continuă, Formare și Perfecționare a Personalului din Învățământul Preuniversitar (DGECFPPIP) pentru perioada 2001-2004 – strategie care se axează pe progresul profesional al profesorilor și a cărei realizare are loc și în prezent – și restructurările care au început în 2005 (au introdus sistemul Bologna, au început să elaboreze competențele-cheie și competențele pedagogice), sub influența cărora, până la noua Lege a Educației din 2011, au avut loc mai multe reforme în cadrul cursurilor pedagogice și profesionale.

Pe baza rezumatului făcut de Iucu (2004) am evidențiat schimbările survenite în cadrul cursurilor profesionale dedicate profesorilor din România. Am prezentat legislația privind progresul în plan profesional și cursurile profesionale, respectiv căile dezvoltării profesionale ale profesorilor.

2. Pre-cercetare.

Scopul: interviurile din cadrul focus-grupurilor au fost luate cu scop informativ, scopul nostru a fost să subliniem acele (sub)domenii de cercetare, cu care merită să ne ocupăm mai în detaliu în cercetarea ulterioară. Prin urmare, nu am formulat ipoteze, ci am analizat și am rezumat răspunsurile date la întrebări.

Populația cercetată: în cele patru focus-grupuri au fost prezenți în total 63 de persoane, 41 de studenți (care studiază la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Specializarea pedagogia învățământului primar și preșcolar) și 22 de învățători practicanți din județul Mureș. Vârsta medie a studenților (focus-grupul I și II) a fost de 22,8 ani; vârsta medie a învățătorilor (focus-grupul III și IV) a fost de 33,4 ani (cel mai tânăr participant avea 24 de ani, cel mai în vârstă avea 49 de ani).

Metoda focus-grup are avantajul de a genera o cantitate mare de informații despre un subiect precis; oferă participanților prilejul de a-și exprima în detaliu sentimentele, opiniile și

atitudini; oferă ocazia de a afla ce gândesc cu adevărat participanții și este un prilej de exprimare imediată a reacțiilor.

Pe baza răspunsurilor date la întrebări, am realizat că are loc o schimbare de perspectivă, o nouă linie de dezvoltare – confirmat de literatura de specialitate și cercetările elaborate în străinătate (Reis-Jorge, 2007; Brumfitt, 2008; Clausen, Aquino și Wideman, 2009), – care arată spre o schimbare pozitivă în dezvoltarea profesională a profesorilor.

Comparând grupa profesorilor cu cea a studenților, am găsit diferențe semnificative de perspectivă, mai ales în ceea ce privește importanța personalității profesorului.

- Referitor la testul eliminatoriu la înscrierea la facultate, profesorii practicanți au considerat că testul tradițional (de evaluare a capacităților) este mai potrivit. În schimb, la studenții de pedagogie au apărut propuneri care arată spre noua perspectivă (discuții, motivație, creativitate, evaluarea eligibilității psihice etc.).
- Pentru marea majoritate, testul eliminatoriu ar fi foarte util, deoarece sunt mai multe șanse să atragem acei studenți care într-adevăr doresc să urmeze această carieră din motivație interioară.
- Cei mai mulți dintre studenții de pedagogie au considerat că în formarea de bază dezvoltarea cunoștinței de sine și dezvoltarea personalității sunt cele mai importante (aceste au fost urmate de capacitate, dezvoltarea aptitudinilor și mai apoi teorie); în schimb la profesorii practicanți cea mai importantă a fost dobândirea cunoștințelor teoretice și practice;
- În ambele grupe s-a pus accent pe necesitatea practicii profesionale continue și supervizate (organizată de un mentor, metodist, profesor de pedagogie).

Subiecții au avut păreri diferite în ceea ce privește angajarea profesorilor (organizată centralizat de Inspectoratul Școlar Județean sau de școli) și introducerea cursurilor de formare de mentori. Cei mai mulți au fost de părere că aceste reglementări noi aduc cu sine întărirea corupției, a formalităților. Teoretic, au fost de acord cu angajarea la nivelul școlii (în vederea realizării culturii instituționale) și cu eficiența programului de mentorat (cei care sunt la începutul carierei au nevoie de ajutor), dar practic nu au încredere nici în directorii de școli (corupție) și nici în eficiența programelor de mentorat (restricții, formalități, hârțogărie).

Atât studenții, cât și profesorii practicanți au considerat că domeniul cel mai important în dezvoltarea profesională a profesorilor este cursul de metodică care se axează pe abilități și aptitudini. În același timp studenții au considerat că acele cursuri care se axează pe

dezvoltarea personalității și pe cunoașterea de sine sunt importante în aceeași măsură ca și cele care urmăresc dezvoltarea metodică.

În primul rând, profesorii cu experiență au fost cei care nu au fost de acord cu evaluarea dezvoltării profesionale pe bază de credite. După părerea lor, aceste credite sunt mai degrabă „formalități, care nu fac decât să contribuie la un portofoliu mai gros și la o adevărată goană după puncte”, dar nu reflectă competențele adevărate ale profesorului.

În ambele grupe, pe lângă diferența de opinii, am observat aceeași nemulțumire și nesiguranță. Nemulțumirea se datorează nesiguranței față de sistemul cursurilor profesionale, nu atât din cauza principiilor și așteptărilor, cât mai degrabă din cauza aplicării practice a teoriei.

Diferența dintre aceste două grupe a fost următoarea: în timp ce studenții au *prezis* temerile lor, profesorii practicanți, bazându-se pe experiența lor, *au împărtășit* temerile reale. În grupa profesorilor s-a simțit mai mult tristețea cauzată de corupție și de cursurile neadecvate, profesorii înșiși formulând ideea că nu are rost să se mai organizeze cursuri sub această formă.

Este încurajator faptul că atât în grupa studenților, cât și în grupa profesorilor a apărut cerința dezvoltării profesionale bazată pe motivația interioară, ceea ce, după părerea noastră, este piatra de temelie a dezvoltării profesionale.

Este un lucru pozitiv faptul că atât studenții, cât și profesorii practicanți au o părere optimistă în ceea ce privește propria personalitate profesională, s-au simțit siguri de sine, capabili să planifice și să organizeze acest lucru.

3. Prezentarea cercetării prin chestionare

Scopul principal al cercetării a fost analiza posibilităților de perfecționare profesională a pedagogilor, accentuarea factorilor motivaționali și a factorilor care îngreunează progresul profesional. În aceeași timp ne-am preocupat și de opiniile pedagogilor referitor la legislația educațională actuală (sistemul credit).

Populația cercetată a fost compusă din 408 de pedagogi (învățători și educatoare) din opt județe (Mureș, Harghita, Satu-Mare, Covasna, Bihor, Sălaj, Maramureș și Brașov). Diseminarea chestionarelor a fost făcută atât prin internet, cât și cu ajutorul Inspectoratelor Școlare și a colegilor din extensiile universității Babeș-Bolyai.

În **prima ipoteză** se prezumă că pedagogii participă de cele mai multe ori la perfecționările care vizează dezvoltarea aptitudinilor și competențelor. Ipoteza s-a dovedit a fi

validă ($p < 0,005$), într-adevăr pedagogii anchetați aleg de cele mai multe ori perfecționările metodice, ultima perfecționare la care au participat fiind tot una metodică.

Rezultatele nu reflectă schimbarea de concepție (educația bazată pe competențe). Cu toate că perfecționările care vizează dezvoltarea aptitudinilor și competențelor se pot utiliza cu efect instantaneu în clasă, eficacitatea cunoștințelor însușite la aceste perfecționări se reflectă și în rezultatele de studii a elevilor, totuși formează mai puțin atitudinea elevilor. Scopul este creșterea frecvenței de participare la formările de autocunoaștere și dezvoltare personală, precum și modelarea perfecționării profesionale în cunoștința punctelor forte și slabe, a exigențelor interioare.

În a **doua ipoteză** se prezumă că pentru pedagogii care trăiesc în mediul urban cursurile sunt mai accesibile, de aceea *participă mai des la ele decât colegii din mediul rural*. Ipoteza s-a dovedit a fi validă ($p < 0,005$), într-adevăr pedagogii care trăiesc în mediul urban participă semnificativ mai des la perfecționări decât cei din mediul rural, probabil din cauza posibilităților mai bune (mai multe cursuri, transportul mai accesibil, informații despre cursuri).

Pedagogii din mediul rural sunt dezavantajați în acest sens, nu numai din punctul de vedere al perfecționării profesionale, dar și posibilităților reduse de construirea carierei (în concursul pentru un post nou contează și punctele de credit).

Analiza **ipotezei a treia** a scos în evidență *factorii motivaționali* precum și relațiile între studii, vârsta, vechimea în învățământ și motivația pedagogilor în perfecționarea profesională.

Potrivit rezultatelor pedagogii aleg cu mare plăcere cursurile *importante din punct de vedere profesional* (dezvoltarea aptitudinilor și competențelor, metodică) sau cursurile care li se par *interesante*. Al treilea factor motivațional este *numărul punctelor credit* al cursului respectiv.

Analizând ipotezele parțiale am găsit următoarele diferențe semnificative: cei cu studii liceale aleg semnificativ mai des ($p < 0,05$) cursurile cu *puncte credit și importante din punct de vedere profesional* ($p < 0,05$) sau *orice curs la care au posibilitate* ($p < 0,005$). Probabil cei cu studii liceale încearcă să profite din orice oportunitate pentru dezvoltarea lor profesională (se înscriu la cursurile importante profesional și la care au posibilitate) și pentru păstrarea locului de muncă (cursuri cu puncte credit), deoarece cei cu studii universitare sunt favorizați în obținerea și păstrarea unui post.

În comparație cu pedagogii cu studii liceale sau universitare, cei cu studii postliceale aleg semnificativ mai des ($p < 0,05$) cursurile care sunt *interesante*. Acest fapt sugerează

siguranță de sine, deoarece nu sunt nevoiți să lupte pentru siguranța postului spre deosebire de cei cu studii liceale, pot alege liber din cursurile oferite.

În comparație cu pedagogii cu studii liceale sau postliceale, cei cu studii universitare aleg semnificativ mai puțin ($p < 0,005$) *cursuri la care au posibilitate*, adică își aleg cursurile mai conștient.

Prin analiza vârstei și factorilor motivaționali am găsit următoarele diferențe semnificative: pedagogii din generația 31-40 de ani aleg semnificativ mai des ($p < 0,05$) *cursuri cu puncte credit* comparativ cu colegii de 20-30 sau 41-50 de ani. Aceasta se explică prin faptul că ei simt cel mai bine nevoia de a acumula puncte credite, deoarece până la cca. 30 de ani (într-o carieră generală) examenele de grad didactic garantează punctele de credit necesare.

S-a dovedit că pedagogii între 41-50 de ani aleg cel mai des ($p < 0,005$) cursurile care stimulează *autocunoașterea și dezvoltarea personală* spre deosebire de colegii mai tineri sau mai în vârstă. Presupunem că la vârsta respectivă dispun de o oarecare rutină profesională de metodologie și mijloace precise, astfel au mai multă energie pentru autorealizare.

Analiza experienței profesionale și factorilor motivaționale a subliniat rezultatele prezentate mai sus și anume: pedagogii aflați în învățământ de 11-20 de ani aleg semnificativ de mai multe ori ($p < 0,05$) cursurile cu *puncte credit* decât cei cu vechime mai puțină sau mai multă. Pedagogii cu vechime mai puțină aleg semnificativ de mai multe ori ($p < 0,05$) cursurile gratuite decât cei cu experiență mai mare de 20 de ani. Asemenea analizei vârstei și de aici reiese că cei cu vechime mai mare de 20 de ani aleg semnificativ de mai multe ori ($p < 0,05$) cursurile care stimulează *autocunoașterea și dezvoltarea personală*.

Prin demonstrarea **ipotezei a patra** am prezentat factorii care îngreunează progresul profesional (banii, timpul, familia, posibilități) precum și relațiile prezente între acești factori și studiile, vârsta, vechimea în învățământ.

Pedagogii care au participat la sondaj la cele mai frecvente factori negativi au marcat timpul și banii.

Nu am găsit relații semnificative între studii (liceu, postliceal, facultate) și factori negativi, probabil din motiv că factorii care îngreunează dezvoltarea profesională sunt determinate mai mult din exterior decât din interior.

Am găsit diferențe semnificative între vârsta pedagogilor și factorii negativi ($p < 0,05$): doar cei între 31-50 de ani sesizează că au destul de multe posibilități la dispoziție, iar cei mai tineri sau mai în vârstă sesizează că au *puține posibilități* pentru progresul profesional. Pe

baza rezultatelor obținute pedagogii aflați la începutul sau la sfârșitul carierei didactice au mai puțină siguranță de sine pe plan profesional decât cei aflați la mijlocul carierei. Aceste două generații au mai multă nevoie de cursuri de perfecționare care vizează consolidarea exigențelor interioare și dezvoltarea personală.

Ipoteza referitoare la faptul că pedagogii mai tineri (generația de 20-30 de ani) marchează *banii* ca factor negativi semnificativ de mai multe ori, s-a dovedit a fi validă ($p < 0,05$). Salariul mic al debutanților inhibă progresul profesional al pedagogilor, acesta ar trebui facilitat prin diferite proiecte.

Conform așteptărilor noastre pedagogii din generația 41-50 de ani au marcat semnificativ de mai multe ori ($p < 0,05$) *timpul* ca factor negativ, decât colegii mai tineri sau mai în vârstă. La generația de 31-41 de ani *familia* apare ca factor negativ. În opinia noastră aceasta este cauzată de faptul că în ultimii decenii întemeierea unei familii începe la sfârșitul anilor 20 și începutul anilor 30, astfel în generația de 31-40 de ani sunt multe familii cu copii mici.

Nu am găsit relații semnificative între experiența profesională și factori negativi, dar rezultatele arată aceeași tendință ca și în cazul vârstei: la vechimea de 6-10 ani familia; la vechime mai mare de 11 ani timpul; la o vechime mai puțină de 10 ani oportunitățile; la vechimea de 3-5 ani banii apar ca factor negativi.

A cincea ipoteză, și anume că pedagogii își pot alege singuri oportunitățile, cursurile de perfecționare profesională (nu sunt trimiși de către școli) și sunt mulțumiți de eficacitatea cursurilor la care au participat, s-a dovedit a fi validă.

În ipoteza parțială 5a. am aflat că nu este diferență semnificativă între aprecierea dreptului de decizie și eficacitatea cursurilor de perfecționare.

În **ipoteza a șasea** am pornit de la premisa că marea majoritate pedagogilor nu este de acord cu legislația educațională actuală privind progresul lor profesional, adică cu acumularea punctelor credit. Această premisă este dovedită ($p < 0,005$). Cercetările și bibliografia de specialitate (Reis-Jorge, 2007; Ross și Bruce, 2007; Hogg, 2010; Bagdy, 1997) arată că perfecționările sunt eficiente dacă procesul de instruire este impulsivat de motivații interioare, din această cauză ar trebui să ne întoarcem spre o schimbare de concepție.

În **ipoteza a șaptea** am pornit de la premisa că profesorii mai în vârstă sau cu o vechime mare, au o atitudine mai critică față de legislația educațională, adică sunt *mai nemulțumiți* cu directivele acesteia.

Prin analiza discriminantă am constatat că vârsta și vechimea în învățământ are efect asupra satisfacției pedagogului, adică cei care sunt nemulțumiți cu directivele legislației sunt

mai în vârstă sau au o vechime mare în învățământ. În argumentația noastră profesorii mai în vârstă, sau cu o experiență mare în învățământ au resimțit decentralizarea după anii 90, când s-au eliberat de restricțiile comunismului și acum tolerează mai greu noile reglementări.

4. Prezentarea datelor interviurilor individuale

Scopul interviurilor a fost analizarea atitudinii profesorilor față de prevederile și reglementările legale legate de dezvoltarea profesională.

Populația cercetată a fost compusă din 35 învățători, din județul Mureș, cu vârsta medie de 53,56 ani; cel mai tânăr interviuat avea vârsta de 22 ani, iar cel mai în vârstă 54 ani.

Din analiza interviurilor individuale precum și din evaluarea rezultatelor ne-am formulat următoarele concluzii:

- pedagogii își dezvoltă cunoștințele profesionale de cele mai multe ori prin *perfecționări*, totuși ei consideră că posibilitatea cea mai bună de dezvoltare este *împărtășirea cunoștințelor cu alți pedagogi* (cercuri metodice, relații partenoriale, consultații cu colegi), dar punctele credit se pot acumula doar prin perfecționări profesionale;
- pedagogii consideră că perfecționările profesionale sunt eficiente, dacă ele *sunt practice, utile, interactive, ținute în limba maternă, nu e prea scump, este inedită, de concepție nouă*;
- pedagogii consideră că perfecționările profesionale sunt ineficiente, dacă ele *sunt scumpe, plictisitoare, inutile, ținute de specialiști nepregătiți, obligatorii, pasive, doar teorie pură și dictată, mediocre, formalități banale: sunt ținute doar pentru punctele credit, confuze*;
- majoritatea pedagogilor *a reușit să adune* punctele credit necesare, dar după obținerea gradelor didactice este de ce în ce mai greu acumularea punctelor;
- toți *refuză categoric* că numărul punctelor credit califică, apreciază efortul profesorilor, dimpotrivă (cu excepția unei persoane) toți consideră că nici acreditarea perfecționărilor nu este un „indicator calitativ”;
- certificând rezultatele sondajului, *cele mai negative factori* a progresului profesional sunt considerate mijloacele materiale și timpul;
- în ceea ce privește *posibilitățile de progres profesional* al pedagogilor, din răspunsurile cumulate a persoanelor interviuate rezultă că modificările legislative a progresului profesional teoretic tind spre o direcție bună, însă realizările pragmatice

arată deficiențe și piste false. Persoanele intervievate manifestă *mai mult o atitudine suspicioasă* privind direcția schimbărilor și au încredere mai mare în sine decât în „sistem”;

- într-o *situație ideală* pedagogii și-au închipuit progresul profesional individual bazat pe motivație interioară: într-un ritm propriu, în conformitate cu necesitățile, cerc de interese, fără puncte credit. În afară de cele menționate își doresc un sistem care le sprijină material, prin oportunități și timp, unde se accentuează consultațiile profesionale (naționale și internaționale) repausul și prevenția burn-outului.

Din interviul efectuat cu reprezentanții furnizorilor cursurilor de perfecționare reiese că opiniile lor privind cursurile eficiente și necorespunzătoare coincid cu cele ale pedagogilor ($p < 0,05$), atitudinea lor este asemănătoare privind perfecționările acreditate și acumularea punctelor credit. Sunt conștienți de deficiențele sistemului de perfecționare, recunosc că perfecționările sunt eficiente dacă procesul de instruire este impulsionat de motivație interioară, dar din punct de vedere material acreditarea garantează de cele mai multe ori siguranța necesară.

Propunere

Ca etapă finală de cercetare am prezentat propunerea noastră formulată pe baza studierii literaturii de specialitate, a studiilor empirice legate de această temă și a rezultatelor cercetării. Am ajuns la concluzia că formarea profesorilor nu poate fi tratată ca o unitate separată, ci doar ca parte integrantă a unui sistem. La formularea recomandărilor am pornit de la modelul complex de aderare la idei noi a pedagogilor, cu referiri scurte la sistemele de educație și formare din Europa.

Ca un prim pas, acest model recomandă condiționarea admiterii la facultate. Recomandăm introducerea unui examen de competență după modelul finlandez, unde se vor *verifica* în primul rând abilitățile pedagogice, aptitudinile psihologice și nu doar cunoștințele teoretice ale aspiranților.

Partea următoare se referă la formarea de bază. Bazându-ne pe rezultatele focus-grupurilor și pe practicile consacrate din străinătate, am recomandat, cel puțin în primele două semestre din formarea de bază, activități de autocunoaștere și de dezvoltare a personalității, care ar consta pe de o parte din experiențe proprii sub îndrumarea unor specialiști, pe de altă parte ar asigura practicarea unor activități, care ar putea forma baza unei dezvoltări profesionale de-a lungul vieții (auto-reflecție, intervizie și organizarea ședințelor de caz). În

continuare pentru sporirea eficienței educației de bază am recomandat intensificarea *practicii*, o cooperare și mai strânsă cu mentorii prin proiecte și cercetări comune.

Al treilea pas din propunerea noastră are în vedere sporirea eficienței formărilor profesionale. Cea mai importată dintre sugestiile noastre se referă la revizuirea evaluării calității sistemului de puncte de credit. Conform rezultatelor cercetărilor, colectarea punctelor de credit nu ajută ci din contră împiedică dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.

Printr-un ultim pas considerăm utilă pregătirea cadrelor didactice pentru planificarea dezvoltării profesionale și urmărirea acesteia. În viziunea noastră dezvoltarea autocunoașterii, identificarea punctelor profesionale forte și a insuficiențelor proprii, critica constructivă referitoare la experiențele (proprii și ale colegilor) din sălile de clase sunt necesare. Totodată trebuie să cunoască posibilitățile dezvoltării profesionale pe baza modelului Avalos: mentorat, auto-reflecție, eficiență în folosirea instrumentelor, educație non-formală, facilități colegiale căci mulți dintre pedagogi nu sunt conștienți de posibilitățile de formare.

În continuare pe baza cercetărilor proprii și pe practicile bune din străinătate am analizat posibilitățile de sprijinire a participării cadrelor la cursuri de perfecționare (conștientizarea oportunităților, oferirea de ajutor financiar sau în timp), importanța învățării bazate pe motivație interioară,

În vederea realizării unei modificări eficiente, ultima parte a propunerii noastre, dezbate importanța urmării în timp a formărilor (follow-up). Urmărirea în timp poate fi foarte instructivă pe de o parte prin rezolvările aduse problemelor întâlnite, pe de altă parte prin multitudinea posibilităților de aplicare a cunoștințelor. Urmărirea în timp a prestatorilor și a cursurilor de perfecționare oferite de acestea, ar face posibilă evaluarea pe termen lung a eficienței formării și ar ajuta la *identificarea și corectarea* deficiențelor.

Limitele tezei

Lucrarea dezbate o problemă foarte complexă, care poate fi privită din mai multe perspective (sociologică, pedagogică, politică, economică), de aceea a fost dificil urmărirea unui traseu de cercetare prestabilit. De asemenea și tema lucrării este largă, restrângerea ei ar fi putut ajuta la adâncirea investigației și îmbunătățirea calității lucrării.

Bogăția metodologiei părții de cercetare (analiza documentelor, grupuri de focus, chestionare, interviuri) reprezintă o provocare mult prea mare, fapt pentru care o parte din informațiile adunate nu au fost prelucrate în lucrarea curentă.

Oportunități de cercetări în viitor

În viitor ar putea fi analizate și prelucrate chestionarele și interviurile neprelucrate. Ni se pare interesant ideea urmăririi longitudinale a sistemului de formare profesională pentru a examina evoluția în timp a schimbărilor prezentate în această lucrare (sistem de mentori, sistem de puncte credit, portofoliu, ca și instrumente de evaluare a eficienței dezvoltării profesionale).

Bibliografie

- Avalos, B. (2011): Review: Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education* 27, pp. 10-20.
- Bagdy E. (1997): *A pedagógus hivatásszemélyisége*. KLTE Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balarin, M., Moore, R. și Sultana, R.G. (2011): *Understanding education: a sociological perspective*. *British Journal of Sociology of Education*, 32: 1, pp. 127-145.
- Barth, R. (1990): *Improving Schools from Within: Teachers, parents and principles can make a difference*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Birta-Székely N. (2010): *A pedagogia alapjaitól az oktatás elméleteig*. Editura Ábel, Cluj-Napoca.
- Birzea, C., Neacsu, I., Potolea, D., Ionescu, M., Istrate, O., Velea, L.S. (2006): *Educatia si formarea profesionala a cadrelor didactice din Romania*. Bucuresti http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/Romania_report_RO_revised.pdf (2013. 05. 23)
- Bodoni Á. (2010): *Állandó oktatásfejlesztési kihívás: kompetens pedagógusképzés és továbbképzés magvalósítása*. Poszter - Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest.
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E. și Pittman, M. E. (2008): Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education* 24 (2) pp. 417-436.
- Borko, H. și Putnam, R. T. (1996): Learning to teach. In: D.C. Berliner& R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan. pp. 673-708
- Breault, R. A. (2010): Distilling wisdom from practice: Finding meaning in PDS stories. *Teaching and Teacher Education* 26, pp. 399–407.
- Brumfitt, K. (2008): Kompetencia alapú tanárképzés Angliában. *Pedagógusképzés* (3), pp. 109-116.
- Buczynski, S. și Hansen, B.C. (2010): *Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections*. *Teaching and Teacher Education* 26 (3) pp. 599-607.

- Burbank, M. și Kauchak, D. (2003): An alternative model for professional development: investigations into effective collaboration. *Teaching and Teacher Education* 19 (5) pp. 499–514.
- Butler, D.L., Lauscher, H.N., Jarvis-Selinger, E. și Beckingham, B. (2004): Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education* 20 (5) pp. 435-455.
- Clarke, D și Hollingsworth, H. (2002): Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education* 18, pp. 947–967.
- Clausen, K., Aquino A-M și Wideman R. (2009): Bridging the real and ideal: A comparison between learning community characteristics and a school-based case study. *Teaching and Teacher Education* 25 (3) pp. 444–452.
- Falus I. (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus I. și Kotschy B. (2006): Kompetencia alapú tanárképzés: Divatos jelszó vagy a megújulás eszköze? *Pedagógusképzés*, 2006. (4. évf.) 3-4. pp. 67-75.
- Fishman, B. J., Marx, R. W., Best, S., și Tal, R. T. (2003): Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 19 (6), pp. 643-658.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B.K. și Yoon, K. (2001): What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal* 38, no. 4 pp. 915–945.
- Ginnis, P. (2007): *Tanítási és tanulási receptkönyv. Az izgalmas és élvezetes tanulás eszközei*. Alexandra Kiadó, Pécs.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. și Hoy, A. W. (2000): Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37 (2) pp. 479–507.
- Goldschmidt, P. și Phelps, G. (2010): Does teacher professional development affect content and pedagogical knowledge: How much and for how long? *Economics of Education Review* 29, pp. 432–439.
- Golnhofer E. (2006): Szervezeti kultúra. In: Golnhofer E. (coord.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Az iskolák belső világa*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. <http://mek.niif.hu/05400/05468/05468.pdf>
- Gravani, M. (2008): Academics and practitioners: Partners in generating knowledge or citizens of two different worlds? *Teaching and Teacher Education*, 24 (3) pp. 649–659.

- Guskey, T.R. (2002): *Professional Development and Teacher Change*. Teachers and Teaching: theory and practice, 8 (3-4), pp. 381-391.
- Halász G. (2009): Előszó. In: Demeter (coord.): *A kompetencia*. <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-tanitas/kompetencia> (2013. 08. 29)
- Hogya O. (2010): *Kompetencia, kompetenciafejlesztés*. Inter-studium, jegyzet. http://inter-studium.hu/kepzes_pdf/gazdasag/jegyzet_szemelyes_hatekonysag.pdf (2011 február 14)
- Iucu , R. (2004): *Formarea cadrelor didactice – Sisteme, politici, strategii*. Humanitas Educațional, București.
- Kollár K. (2008): Pedagógusok pályaképe, a tanárképzéssel való elégedettségük és nehézségeik. *Pedagógusképzés*, (4), pp. 7–34.
- Korthagen, F. A. J. (2004): In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1) pp. 77-97.
- Kwakman K. (2003): Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), pp. 149-170.
- Law, K., Muir, N. și Thompson, K. (2011): An evaluation of a European teacher exchange programme. *Nurse Education Today* 31 pp. 76–81.
- Lee, J.F.K. (2008): A Hong Kong case of lesson study - Benefits and concerns. *Teaching and Teacher Education* 24 (5) pp. 1115–1124.
- Lovett, M. W., Lacerenza, L., de Palma, M., Benson, N. J., Steinbach, K. A., și Frijters, J. C. (2008): Preparing teachers to remediate reading disabilities in high school: what is needed for effective professional development? *Teaching and Teacher Education*, 24 (4), pp. 1083-1097.
- Lukács I. (2006): Tanulási stratégia és tanulási stílus. In: Nahalka I. (coord.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Hatékony tanulás*. Budapest, pp. 68-80.
- Marx, R.W., Blumenfeld, P.C., Krajcik, J.S și Soloway, E (1998): New technologies for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education* 14 (1) pp. 33-52.
- Nádasi M. (2010): A közoktatási mentor szerepe a tanárképzésben. In: Nádasi M. (coord.) *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése*, pp. 9-14. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wp-content/uploads/2011/01/mentorkepzesb5-1_vegleges07.29.pdf (2012. okt. 8)
- Nagy J. (2010): *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Opfer, V.D. și Pedder, D. (2011): The lost promise of teacher professional development in England. *European Journal of Teacher Education*, 34: 1, pp. 3-24.

- Osborn, M. (2006): Changing the context of teachers' work and professional development: A European perspective. *International Journal of Educational Research* 45, pp. 242–253.
- Prestridge, S. (2010): ICT professional development for teachers in online forums: Analysing the role of discussion. *Teaching and Teacher Education* 26, pp. 252–258.
- Reis-Jorge J. (2007): Teachers' conceptions of teacher-research and self-perceptions as enquiring practitioners - A longitudinal case study. *Teaching and Teacher Education* 23, pp. 402–417.
- Ross, J.A. și Bruce, C.D. (2007): Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education* 23 (2) pp. 146-159.
- Runhaar, P., Sandres, K. și Yang, H. (2010): Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education* 26 (5) pp. 1154-1161.
- Sahin, M. (2008): Cross-cultural experience in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education* 24 (2008) pp. 1777–1790.
- Serfőző M. (2005): Az iskolák szervezeti kultúrája. *Iskolakultúra* 2005 (10).
- Setényi J. (2009): *Pedagógusi kompetenciák a felnőttképzésben.*
<http://www.ofi.hu/tudastar/tanulo-felnott-felnott/pedagogusi-kompetenciak>
- Smirthrim, K., Garbati, J. și Uptis, R. (2008): *Engagement in learning: The role of rhythm.* Presented at the American Educational Research Association Annual Meeting. New York, March 24-28.
- Snow-Gerono, J.L. (2005): Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), pp. 241 – 256.
- Szabó M. (2013): *A pedagógusok szakmai előmenetelének támogatása. Megújuló tanárképzés – országos konferencia* Pécs. <http://tamop315.ofi.hu/rendezvenyek/megujulo-tanarkepzes> (2013. 07. 3.)
- Szabó-Thalmeiner N. (2009): *Metszet. Az erdélyi magyar állami óvó-tanítóképzés húsz éve egy vizsgálat tükrében.* Editura Státus Miercurea Ciuc.
- Szivák J. (2004): A kezdő pedagógus. In: Falus I. (coord.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 490-512.
- Vogt, F., & Rogalla, M. (2009). Developing adaptive teaching competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25 (8), pp. 1051-1060.
- Vopaleczky Gy. (2005): *A tudásalapú információs társadalomért. Fővárosi Pedagógiai Napok. Bevezető.*

<http://fppti.hu/szakteruletek/kollegium/szakanyagok/tudasalaputars.html> (2013.06.12)

Willard-Holt, C. (2001): The impact of a short-term international experience for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education* 17 (2001) pp. 505-517.