

**UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA**

**Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației**

***Școala doctorală „Educație, Reflecție, Dezvoltare”***

**AMELIORAREA SISTEMULUI DE FORMARE CONTINUĂ  
A CADRELOR DIDACTICE DEBUTANTE DE SPECIALITATE  
MATEMATICĂ. INTERVENȚIE LA NIVELUL JUDEȚELOR  
BISTRIȚA-NĂSĂUD ȘI MARAMUREȘ**

**- TEZĂ DE DOCTORAT -**

**REZUMAT**

**Conducător științific,**

**Prof. univ. dr. Mușata BOCOȘ**

**Doctorand,**

**Ioan IOJA**

Cluj-Napoca, 2019

# CUPRINSUL

## CAPITOLUL I. SUBSISTEMUL FORMĂRII CONTINUE A CADRELOR

### **DIDACTICE ..... 4**

- I.1. Contextul național și european privind formarea continuă a cadrelor didactice ..... 4
- I.2. Perfecționarea continuă a profesorilor debutanți în țările europene..... 11
  - I.2.1. Obiectivele formării cadrelor didactice în Uniunea Europeană ..... 13
  - I.2.2. Sistemul formării inițiale în Europa..... 14
  - I.2.3. Formarea continuă a cadrelor didactice – context european ..... 18
  - I.2.4. Politici, strategii și programe de formare continuă în România..... 21

## CAPITOLUL II. FORMAREA CONTINUĂ – PREMISĂ A

### **PROFESIONALIZĂRII PENTRU CARIERA DIDACTICĂ..... 34**

- II.1. Profesionalizarea carierei didactice într-o societate în schimbare. Consolidarea statutului profesiei didactice..... 34
- II.2. Competența didactică și (re)semnificarea ei în sistemul formării cadrelor didactice..... 39
- II.3. Standardele profesiei didactice – repere fundamentale în profesionalizarea pentru cariera didactică ..... 51
- II.4. Stadiile sau ciclul dezvoltării carierei didactice ..... 56
  - II.4.1. Cultura organizațională și debutul în carieră ..... 56
  - II.4.2. Debutul profesional în cariera didactică ..... 61
- II.5. Mentoratul și problematica sa actuală ..... 67
  - II.5.1. Conceptul de mentorat ..... 67
  - II.5.2. Funcțiile mentoratului ..... 77
  - II.5.3. Stadiile de dezvoltare a relației de mentorat ..... 82
  - II.5.4. Actorii implicați în activitatea de mentorat..... 89

## CAPITOLUL III. CERCETARE CONSTATATIVĂ – ANALIZA NEVOILOR

### **DE FORMARE A CADRELOR DIDACTICE LA DEBUT DE CARIERĂ ..... 98**

- III.1. Analiza nevoilor de formare a cadrelor didactice la debut de carieră- anchetă pe bază de chestionar ..... 98

III.1.1. Analiza nevoilor de formare a cadrelor didactice la debut de carieră - anchetă pe bază de chestionar – profesori debutanți .....	101
III.1.2. Analiza nevoilor de formare a cadrelor didactice la debut de carieră - anchetă pe bază de chestionar – directori unități de învățământ .....	122
III.1.3. Concluziile anchetei pe bază de chestionar .....	139
III.2. Analiza calitativă a nevoilor de formare profesională a cadrelor didactice debutante prin metoda focus-grup .....	147
III.2.1. Definirea problemei: .....	148
III.2.2. Scopurile interviului .....	148
III.2.3. Obiectivele interviului .....	148
III.2.4. Ipoteze verificate prin focus grup .....	148
III.2.5. Variabile vizate de interviul focus grup.....	149
III.2.6. Structura eșantionului .....	150
III.2.7. Selectarea participanților .....	150
III.2.8. Asigurarea condițiilor de desfășurare a discuțiilor de grup .....	151
III.2.9. Desfășurarea focus-grupului .....	154
III.2.10. Analiza rezultatelor obținute în cadrul focus-grupului .....	155
III.2.11. Concluziile analizei focus-grup .....	174
III.3. Analiza rezultatelor la examenul de definitivare și concursul de titularizare ale candidaților la specialitatea Matematică în județul Bistrița-Năsăud (2012-2015)	178
III.4. Concluzii finale și propuneri de intervenție .....	182

#### **CAPITOLUL IV. CERCETARE-ACTIUNE: AMELIORAREA**

##### **SISTEMULUI DE FORMARE CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE DEBUTANTE DE SPECIALITATE**

##### **MATEMATICĂ. INTERVENȚIE LA NIVELUL**

##### **JUDEȚELOR BISTRITĂ-NĂSĂUD ȘI MARAMUREȘ..... 185**

IV.1. Scopul cercetării .....	187
IV.2. Obiectivele cercetării.....	188
IV.3. Ipotezele cercetării .....	189
IV.4. Variabilele cercetării .....	190
IV.5. Tipul strategiei și designul cercetării.....	192
IV.6. Sistemul metodelor de cercetare utilizate.....	196
IV.7. Eșantionul de cadre didactice și de elevi.....	208
IV.8. Procedura cercetării .....	209
IV.9. Prezentarea generală a programului de formare.....	210

IV.9.1. Premisele teoretice ale programului de formare.....	210
IV.9.2. Principiile fundamentale care au constituit repere în elaborarea programului de formare continuă .....	213
IV.9.3. Datele de identificare ale programului de formare.....	214
IV.9.4. Eșantionul de conținut .....	214
<b>CAPITOLUL V. PREZENTAREA ȘI INTERPRETAREA DATELOR</b>	
<b>OBȚINUTE.....</b>	<b>252</b>
V.1. Metodologia și procedura de analiză statistică a datelor.....	252
V.2. Analiza cantitativă a datelor obținute.....	253
V.2.1. Analiza impactului programului de formare asupra rezultatelor la examenul de definitivat și concursurile de titularizare .....	274
V.2.2. Analiza impactului programului de formare la nivelul elevilor.....	281
V.2.3. Prezentarea unor studii de caz .....	296
<b>CAPITOLUL VI. REZULTATE ȘI CONCLUZII .....</b>	<b>359</b>
VI.1. Concluziile cercetării constatative.....	359
VI.2. Concluziile cercetării - acțiune.....	366
VI.3. Limite ale subsistemului de formare .....	377
VI.4. Recomandări cu potențial ameliorativ pentru subsistemul de formare .....	381
<b>BIBLIOGRAFIE .....</b>	<b>384</b>
<b>ANEXE .....</b>	<b>394</b>
Anexa 1. Chestionar nevoi de formare cadre didactice debutante.....	394
Anexa 2. Chestionar nevoi de formare directori.....	400
Anexa 3. Chestionarul de atitudine față de activitatea didactică .....	406
Anexa 4. Chestionarul Perspectivelor Instrucționale (Adaptare după Hensche, J., 1989).....	411
Anexa 5. Chestionarul strategiilor de predare și învățare (TLSQ) - adaptare după Abrami, P. C., Aslan, O. și Nicolaidou, I., 2007.....	419
Anexa 6. Scala de Autoevaluare a Eficacității Profesorilor (forma scurtă) - Adaptare după Hoy, M.A.W. și Tschannen-Moran, M. (2001).....	426
Anexa 7. Chestionarul implicării profesionale (Kanungo, 1982).....	429
Anexa 8. Chestionarul strategiilor de învățare ale elevului (SLSQ) - adaptare după Abrami, P.C., & Aslan, O., 2007.....	432
Anexa 9. Attitudes Toward Mathematics Inventory.....	435
Anexa 10. Mathematics and Technology Attitudes Scale .....	441

Anexa 11. Scala suportului social.....	443
Anexa 12. Chestionar de feedback - elevi .....	445
Anexa 13. Fișă de observație a lecțiilor - mentor .....	449
Anexa 14. Fișă de asistență la oră - metodist.....	451
Anexa 15. Fișă de autoevaluare a competențelor .....	454
Anexa 16. Fișă de dialog profesional.....	457
Anexa 17. Fișă de evaluare a produselor curriculare.....	458

# **AMELIORAREA SISTEMULUI DE FORMARE CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE DEBUTANTE DE SPECIALITATE MATEMATICĂ. INTERVENȚIE LA NIVELUL JUDEȚELOR BISTRIȚA-NĂSĂUD ȘI MARAMUREȘ**

## **REZUMAT**

**CUVINTE CHEIE:** educație, cadru didactic, profesionalizare, competență, formare inițială, formare continuă, profesor debutant, pregătire psihopedagogică, mentorat, focus-grup, chestionar, studiu de caz, program de formare, experiment formativ.

Teza de doctorat „**Ameliorarea sistemului de formare continuă a cadrelor didactice debutante de specialitate matematică. Intervenție la nivelul județelor Bistrița-Năsăud și Maramureș**”, pleacă de la premisa că cea mai importantă și esențială condiție a unei educații eficiente, de calitate, este existența unor cadre didactice bine pregătite profesional, atât din punct de vedere al pregătirii de specialitate cât și din punct de vedere al pregătirii psihopedagogică și metodică.

De aceea, formarea inițială și formarea continuă trebuie să aibă în vedere înzestrarea cadrului didactic cu acele competențe necesare, astfel încât acesta să se simtă confortabil în toate situațiile care pot apărea în cursul activității sale didactice. În zilele noastre nevoia ca profesorii să fie experți în una sau mai multe discipline de specialitate, presupune în primul rând un nivel ridicat de calificare academică. De asemenea, mediile în care profesorii își desfășoară activitatea se dovedesc a fi din ce în ce mai dificile, iar acest fapt obligă la responsabilități noi misiunea lor devenind din ce în ce mai complexă.

Dinamismul, flexibilitatea, receptivitatea la nou și reflecția critică privind cerințele curriculare și demersul metodologic definesc profesia didactică modernă. Altfel spus, cadrul didactic contemporan se detașează net de ipostaza unui atotștiutor în specialitatea sa, pe care o înlocuiește cu imaginea unei persoane responsabile, conștiente de nevoia de formare continuă și de a integra TIC în activitatea didactică proprie. Prin urmare, promovând activitatea de predare-învățare-evaluare de calitate, el este un profesionist ce reflectează permanent, critic și constructiv asupra demersurilor și acțiunilor sale.

În lucrarea de față pe lângă o analiză a specificului profesiei didactice și o trecere în revistă a perioadei de debut profesional, am încercat să elaborăm o strategie de eficientizare a

pregătirii și integrării profesionale a cadrelor didactice debutante prin **dezvoltarea unui program de formare structurat**, care cuprinde formare continuă directă, colaborativă, dialoguri profesionale, interasistențe, practică deliberată de aplicare la clasă a celor învățate sub îndrumarea unui mentor

Capitolul I, *Subsistemul formării continue a cadrelor didactice* trece în revistă politicile educaționale ce fac referire la domeniul formării cadrelor didactice din învățământul preuniversitar respectiv la implicațiile acestor politici asupra sistemului de învățământ din Europa și, implicit, asupra sistemului de învățământ românesc. Totodată, este subliniat faptul că țara noastră a conștientizat nevoia reformelor în învățământ și educație, în societate în general, declanșând și desfășurând, prin urmare, o politică de reconfigurare amplă, care continuă și astăzi.

Punctul de plecare în elaborarea documentelor de politică europeană referitoare la formarea continuă a cadrelor didactice este reprezentat de strategiile și programele comunitare, fiecare țară adaptându-și politicile naționale în funcție de nevoile de formare specifice, dar și de contextul social, economic și cultural. Acest aspect diferențiator constituie motivul pentru care formarea continuă a profesorilor are un statut diferit de la o țară la alta, respectiv se bazează pe viziuni constructive diferite.

Formarea continuă a cadrelor didactice a devenit, în ultimii ani, una dintre preocupările cele mai frecvente ale specialiștilor din Europa, dar și din țara noastră. Aceasta este abordată atât ca o modalitate de dezvoltare personală, cât și ca o investiție pentru creșterea calității muncii și a vieții. Strategiile care vizează pe termen lung dezvoltarea pieței educaționale, includ și strategiile de dezvoltare a sistemului de formare inițială și continuă a cadrelor didactice. Astfel, se urmărește (re)elaborarea noilor standarde pentru profesia didactică și articularea acestor standarde cu noile roluri ale acestei profesii.

Luând în considerare extinderea rolului școlii în comunitate, se impune ca aceste strategii să fie orientate spre noi roluri, spre noi competențe profesionale și transversale pe care trebuie să le dețină personalul din învățământ, acestea derivând și din (re)elaborarea noilor standarde pentru profesia didactică.

De altfel, prin programele de formare continuă se urmărește actualizarea și dezvoltarea competențelor personalului didactic, cărora li se poate adăuga dobândirea de noi competențe, în funcție de evoluția cerințelor curriculare, educaționale și societale, dar și de noile exigențe referitoare la adaptarea competențelor profesorilor la schimbările educaționale sub aspect structural sau procesual.

În acest sens, noul cadru strategic – Educație și formare 2020 – (ET 2020) pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării profesionale, creat pe baza programului

de lucru – Educație și formare 2010 – (ET 2010), „prevede obiective strategice comune pentru statele membre, alături de un set de principii pentru realizarea acestor obiective și metode de lucru comune cu domenii prioritare pentru fiecare ciclu de lucru periodic” ([http://ec.europa.eu/education/node\\_ro](http://ec.europa.eu/education/node_ro)).

Importanța acordată revizuirii și consolidării profilului profesional al carierei didactice este evidențiată și în cadrul concluziilor Consiliului European din martie 2013, care a abordat problematica investițiilor în educație și formare profesională pentru sprijinirea Strategiei Europa 2020. Aceste concluzii vizează creșterea performanței formării inițiale a viitorilor profesori și apelarea la modalități mai adecvate, care să dispună de resurse pentru recrutarea, selecția, formarea inițială a acestora, dar și suportul acordat personalului didactic de predare la debutul carierei și formării profesionale continue, bazată pe competențe. ([http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/investment-plan\\_ro](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/investment-plan_ro)).

Rolul activ pe care îl are formarea continuă în atingerea obiectivelor este conștientizat de către toți factorii de decizie în domeniul educației din țările membre, aceștia privind-o drept un vector de acțiune, dinamic care poate produce schimbări și care poate înscrie sistemele educative pe traiectorii care să faciliteze implementarea unor reforme eficiente.

Țările membre ale Uniunii Europene evidențiază obiectivele care vizează dezvoltarea competențelor profesionale prin:

- actualizarea competențelor bazale precum și a cunoștințelor din domeniul didacticii și din domeniul disciplinei;
- formarea de noi competențe;
- didactica disciplinelor;
- inițiere în utilizarea de noi metode și mijloace de învățământ.

De asemenea, toate statele Uniunii Europene pun accent pe ameliorarea calității sistemelor de educație, a cursurilor livrate, a altor servicii educaționale oferite de instituțiile de învățământ dar și pe practicile pedagogice ale educatorilor. Ca atare, se punctează aspecte precum:

- favorizarea interdisciplinarității și amplificarea lucrului în echipă;
- o mai mare deschidere înspre inovație;
- formarea pentru gestionarea situațiilor de criză la nivelul clasei și al școlii;
- punerea în acțiune a unor priorități pedagogice și educaționale;
- dezvoltarea abilităților necesare gestionării relațiilor umane.

O poziție privilegiată în concepția asumată de către statele europene cu privire la formarea continuă, o poziție privilegiată. ocupă interacțiunea dintre lumea educației și



ansamblul societății Ameliorarea interacțiunii dintre lumea educației și ansamblul societății contribuie la:

- crearea și susținerea legăturilor dintre mediul educațional și mediul economic;
- provocarea unui interes stimulativ pentru investigarea unor factori economico-sociali care influențează modul de comportament al tinerilor;
- permanenta adaptare la schimbările socio-culturale.

Mai mult, pot fi urmate căi diverse pentru ca aceste obiective să fie atinse; ele țin de tradiția socio-istorică și culturală a statelor membre, fiind circumscrise logicii, spiritului și caracteristicilor proprii sistemelor educative ale fiecărui stat.

În al doilea subcapitol al primului capitol „Subsistemul formării inițiale în Europa” am încercat să conturăm o imagine de ansamblu a formării didactice inițiale la nivel european, referindu-ne detaliat la modalitățile în care se desfășoară selecția candidaților, organizarea formării inițiale a profesorilor, timpul alocat formării inițiale, modul în care se certifică,

În ceea ce privește modalitatea în care se desfășoară selecția candidaților în vederea admiterii la o instituție care oferă studii superioare în cadrul căreia se va desfășura formarea inițială a viitorului personal didactic, în unele țări comunitare accentul cade asupra criteriilor generale de selecție a profesorilor, cele specifice fiind într-o anumită măsură neglijate – după cum se întâmplă și în țara noastră. De aceea, testele de aptitudini sau interviuri referitoare la motivația candidatului pentru a îmbrățișa această profesie lipsesc cu desăvârșire în destul de multe țări europene, o treime din țările comunității utilizează metode specifice de selecție a viitorului personal didactic; aceeași treime utilizând concret metode specifice de selecție pentru admiterea la formarea inițială a personalului didactic din învățământ, dintre care se pot enumera rezultatele acceptabile la un test de aptitudini specifice sau la interviuri structurate în care candidații sunt chestionați cu privire la motivația lor pentru a deveni profesori.

În altă ordine de idei, în toate țările există diferite condiții care fundamentează admiterea la formarea inițială a cadrelor didactice, modalitatea de admitere și criteriile de selecție variind în ceea ce privește conținutul și volumul, întrucât ele pot fi stabilite fie la nivel instituțional, fie la nivelul autorității educaționale. Totuși, în unele țări ambele niveluri au responsabilități prin care pot participa la luarea deciziilor în acest domeniu.

Intrarea în posesia unui certificat final de absolvire a învățământului secundar superior este condiția de bază prealabilă necesară în țările europene pentru a putea profesa. Astfel, în aproape jumătate din țări este luată în considerare performanța școlară în învățământul secundar superior; apoi, în multe dintre ele există un examen general de admitere în învățământul terțiar.

Nu puține sunt țările în care autoritățile educaționale formulează cerințele generale de admitere. Cu toate acestea, fiecare instituție beneficiază de o oarecare libertate pentru a le

aplica. De exemplu, în mai multe țări, instituțiile pot introduce criterii de admitere suplimentare față de cerințele minime. De pildă, cei care doresc să susțină admiterea în vederea participării la cursurile de formare pentru profesori în învățământul primar din Olanda, sunt obligați să treacă un test care stabilește dacă nivelul competențelor matematice și de limbă olandeză este la standardele cerute. În cazul în care nu reușesc să îl treacă, studenților din primul an li se asigură sprijin suplimentar; până la sfârșitul anului școlar, ei vor susține un nou test, iar dacă nici de data aceasta nu realizează baremul minim stabilit, nu mai sunt acceptați să continue cursul. Totodată și în Belgia, mai precis în comunitatea flamandă, sunt organizate teste similare de către mulți furnizori de formare a cadrelor didactice, în ciuda faptului că ei nu sunt obligați prin lege să facă acest lucru.

Aprofundând literatura de specialitate, se poate remarca faptul că în funcție de modalitatea în care sunt îmbinate, se disting două modele de formare inițială a profesorilor. Se apreciază astfel că dimensiunea profesională poate fi oferită atât concomitent cu cea generală (model simultan), cât și ulterior (modelul consecutiv). Cu alte cuvinte, modelul simultan presupune implicarea viitoarelor cadre didactice în activitatea profesional-specifică încă de la începutul programului lor de învățământ terțiar, timp în care modelul consecutiv le implică cel mai devreme aproape de finalul programului universitar, sau chiar ulterior finalizării acestuia. Mai mult, în cele mai multe cazuri, pentru a urma o rută de formare în conformitate cu modelul simultan, viitorul student trebuie să facă dovada unui atestat de absolvire a învățământului secundar superior. În situații izolate, viitorul student trebuie să prezinte și un atestat de aptitudini pentru învățământul terțiar și/ sau pentru formarea cadrelor didactice. Pe de altă parte, cei care intenționează să studieze după modelul consecutiv, după ce urmează învățământul terțiar într-un anumit domeniu, continuă formarea profesională într-o etapă separată.

În mai mult de jumătate din țările europene, studenții a căror intenție este de a lucra în învățământ la nivel secundar inferior vor fi formați la nivel de licență, de obicei de-a lungul a patru ani. În unele țări ale Uniunii Europene, viitorii profesori din învățământul secundar inferior sunt formați de-a lungul a cinci ani care includ nivelul licență urmat apoi de nivelul de master. Totodată, cei care vor să lucreze la nivel secundar superior, în majoritatea țărilor, trebuie să prezinte o diplomă de master.

Trăsătura comună a tuturor țărilor membre se regăsește în ipostaza practicii pedagogice sau a formării practice, care este obligatorie în cadrul formării inițiale a viitoarelor cadre didactice. În instituțiile de învățământ, există posibilitatea organizării practicii în diferite momente ale formării, fiind necesară supravegherea îndeaproape asigurată de un profesor mentor. Aceasta are o durată variabilă (poate fi mai mică sau mai mare) existând, în acest sens, diferențe majore între țările Uniunii Europene.

Constatându-se în contextul învățării pe tot parcursul vieții, nevoia evidențierii continuității și asigurării coerenței dintre diferitele etape ale carierei didactice, formarea continuă a profesorilor este considerată un drept al cadrelor didactice, ce oscilează însă între obligativitate și opțiune. Sintetizând se poate afirma că, în peste 20 de țări europene, dezvoltarea profesională continuă este privită drept îndatorire profesională, însă nu în toate cazurile cadrele didactice au obligația, în mod explicit, de a lua parte la cursuri de formare continuă.

La nivel general, formarea personalului didactic presupune parcurgerea a trei etape; este vorba despre formarea profesională inițială a cadrelor didactice (FPI), sprijinul acordat la începutul carierei (Early Career Support, ECS) și dezvoltarea profesională continuă (DPC). Comisia pentru cultură și educație a Parlamentului European a efectuat un studiu corelat cu cele trei etape ale dezvoltării profesionale a cadrelor didactice.

Concluziile acestui studiu, elaborate în iulie 2014 sunt grupate în trei categorii:

1. În multe țări, prioritară este formarea cadrelor didactice, reformele de la nivel național aliniindu-se recomandărilor Uniunii Europene.
2. FPI este cea asupra căreia se concentrează reformele politicilor, acestea fiind orientate într-o mai mică măsură asupra ECS și DPC.
3. Între structurile FPI, ECS și DPC nu există o coordonare apreciabilă, formarea profesorilor nefiind privită în calitate de proces continuu. Reformele accentuează FPI, mai precis sprijinul acordat la începutul carierei. Totodată, DPC este asigurată în multe țări, în ciuda faptului că, pe de o parte, lipsesc stimulentele pentru participarea la aceste programe, iar pe de altă parte, există bariere în calea participării, care țin de preocupările și înclinațiile individuale.

<http://www.europarl.europa.eu/committees/ro/cult/supporting-analyses.html?action=2>

Luând în considerare concluziile de mai sus, Comisia pentru cultură și educație a Parlamentului European a formulat trei recomandări:

1. Prima dintre acestea subliniază importanța tratării formării profesorilor drept un proces continuu, care să includă atât FPI, cât și ECS și DPC tocmai din nevoia de a răspunde provocărilor practicii didactice. În acest sens, se recomandă ca oferta de ECS și DPC să fie structurată pe parcursuri de învățare, care să valorifice etapele anterioare ale procesului de formare, respectiv să asigure transparența ECS și DPC în vederea unei mai bune corelări a nevoilor proprii cu serviciile oferite, dar și cu așteptările angajatorilor referitoare la formarea continuă a personalului didactic.

2. Cea de-a doua recomandare se adresează factorilor interesați de la nivel național și este legată de modalitatea în care sunt elaborate, iar apoi puse în practică elementele reformei menite să se armonizeze cu progresele de la nivel european în ceea ce privește formarea inițială

și continuă a personalului didactic. Aceeași recomandare susține valorificarea literaturii de specialitate din domeniul științelor educației agreată la nivelul Uniunii Europene ,respectiv utilizarea documentației relevante pentru a se crea structuri ECS și DPC la nivel național, local și școlar.

3. Ultima recomandare privește părțile interesate de la nivel național și local/ școlar și face referire la susținerea financiară, care trebuie să acopere nevoile concrete, pentru a se putea implementa reformele.

În subcapitolul I.2.4. „Politici, strategii și programe de perfecționare continuă în România” am prezentat documentele care legiferează formarea continuă în România, principalele modalități de derulare a formării continue a personalului didactic, de conducere, de îndrumare și control din învățământul preuniversitar, principiile care stau la baza elaborării curriculumului de formare, strategii, politici și direcții de acțiune elaborate în concordanță cu premisele din domeniul formării profesionale continue de la nivelul Uniunii Europene, premise ce au fost adaptate contextului socio-profesional românesc.

Strategia națională de învățare pe tot parcursul vieții 2015-2020 stabilește ca repere pentru anul 2020:

- „elaborarea de politici de învățare pe tot parcursul vieții, în corelare cu evoluțiile și cerințele pieței muncii;
- dezvoltarea unui sistem structurat de formare profesională continuă, transparent și flexibil, cu un nivel adecvat de finanțare și o puternică implicare a partenerilor sociali vizând creșterea ocupabilității, adaptabilității și mobilității forței de muncă;
- creșterea ratei de participare a adulților (cu vârste cuprinse între 25 și 64 de ani) la 10%, până în 2020;
- sprijinirea participării la programele europene de mobilitate;
- recunoașterea învățării anterioare, inclusiv a competențelor obținute în străinătate;
- promovarea unei oferte de formare de calitate;
- asigurarea, prin investiția în formare, de beneficii atât la nivel personal/ individual, cât și social”.

[https://www.edu.ro/sites/default/files/ fi%C8%99iere/Minister/2016/strategii/Strategie%20LL%20\(1\).pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/ fi%C8%99iere/Minister/2016/strategii/Strategie%20LL%20(1).pdf).

**În același timp, strategia pe termen scurt și mediu legată de formarea profesională continuă susține:**

- transformarea forței de muncă;
- mobilitatea între diferite sectoare de activitate;

- creșterea gradului de conștientizare a semnificației învățării continue, a gradului de motivare pentru îmbogățirea cunoștințelor și dezvoltarea competențelor persoanelor; implicarea tuturor actorilor sociali în procesul FPC

În capitolul II – „Formarea continuă – premisă a profesionalizării pentru cariera didactică”, plecând de la premisa că profesia didactică se află într-o continuă schimbare, schimbare determinată de evoluția societății contemporane și implicit de complexitatea provocărilor la care trebuie să răspundă sistemul de învățământ, am considerat necesar să reflectăm la răspunsurile pe care le presupun câteva interogații lansate de cercetătorii din acest domeniu (Șt. Costea, 2003, p. 141):

- Ce competențe ar trebui să dețină cadrele didactice într-o societate aflată într-o continuă evoluție și schimbare?
- Ce trebuie să știe și să știe să facă personalul didactic?
- În ce ar consta pregătirea cadrelor didactice pentru a putea practica această profesie?
- Care sunt tipurile de calificări – teoretice, metodologice, acționale, generale și profesionale pe care trebuie să le obțină?
- Care sunt cele mai adecvate și mai eficiente programe de pregătire profesională inițială a personalului didactic?

Răspunzând acestor întrebări, se ajunge, evident, la conceptul de profesionalizare a carierei didactice, un proces solicitant din perspectiva specificului activității educaționale. În ansamblu, doar completarea unor standarde profesionale în care sunt descrise unitățile de competență pentru profesia didactică nu face posibilă profesionalizarea carierei didactice.

Regulile, normele și standardele profesionale trebuie să caracterizeze profesia didactică, purtând amprenta angajării și talentului fiecăruia (E. Delamotte, 2003), dar calitățile personale și vocația cadrului didactic fac posibilă profesionalizarea carierei didactice.

În Anexa 1 – Lista definițiilor termenilor și a expresiilor utilizate în cuprinsul Legii Educației Naționale nr. 1/ 2011, cu modificările și completările ulterioare (<http://edu.ro/>), la punctul 14, apare, de asemenea o definiție, o explicitare a competenței: „Competența reprezintă capacitatea dovedită de a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințe, abilități și alte achiziții constând în valori și atitudini, pentru rezolvarea cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, precum și pentru dezvoltarea profesională ori personală, în condiții de eficacitate și eficiență.”

În prezent, termenul de **competență** a devenit unul uzual atunci când se încearcă, de exemplu, caracterizarea sistemului formării cadrelor didactice. Pentru a-l defini, se au în vedere elementele componente, și anume: cunoștințele (a ști), priceperile și deprinderile (a ști cum), precum și atitudinile și valorile (a fi). Altfel spus, competența presupune a rezolva sarcini

specifice la un anumit nivel de performanță, a ști să faci, să acționezi calitativ, eficient și prompt, într-o categorie/clasă de situații fie ele asemănătoare sau atipice. Abordată în manieră generală, competența presupune „ansambluri integrate de capacități și abilități de aplicare, operare și transfer al achizițiilor, care permit desfășurarea eficientă a unei activități, utilizarea în mod funcțional a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor dobândite, în contexte formale, nonformale și informale” (M. Ionescu, 2011, p. 105). Ea reprezintă „un potențial cognitiv, operațional, afectiv-atitudinal, conativ, care se manifestă cu succes atunci când situația o cere” (M. Ștefan, 2006, p. 57). Deci, „Competențele sunt structuri complexe, cu valoare operațională, instrumentală, așezate între cunoștințe, atitudini și abilități și au următoarele caracteristici: asigură realizarea rolurilor și responsabilităților asumate; corelează cu performanța în activitate; pot fi măsurate pe baza unor standarde de performanță; pot fi dezvoltate prin învățare” (S. B. Parry, 1998, apud V. Chiș, 2005, p. 136).

Orice profesie este marcată de existența unui sistem de competențe generale și specifice, a căror dobândire și dezvoltare reprezintă un proces continuu; un individ își consolidează, își îmbogățește și își reorganizează în permanență cunoștințele și capacitățile odată cu dezvoltarea experienței profesionale. Se vorbește, astfel, despre un sistem al competențelor profesionale în calitate de standard acceptabil în vederea exercitării unei profesii. Mai mult, responsabilitatea formării acestui sistem de competențe profesionale intră în atribuțiile sistemelor de pregătire inițială și formare continuă din cadrul tuturor profesiilor (V. Chiș, 2005).

Paradigma competenței este valorizată în contemporaneitate, în cadrul diferitelor sisteme educaționale, atât pentru a analiza procesele de predare-învățare-evaluare, cât și în domeniul pregătirii și perfecționării cadrelor didactice, prin intermediul subsistemelor formării inițiale și continue.

*În ceea ce ne privește, adoptăm ca definiție de lucru următoarea: **competențele sunt ansambluri integrate/ sisteme de cunoștințe, capacități și abilități de aplicare, operare și transfer al achizițiilor, care permit desfășurarea cu succes a unei activități, rezolvarea eficientă a unei probleme sau a unei clase de probleme/ situații.***

Sintetic, competențele și trăsăturile de personalitatea necesare educatorului sunt cele care conduc la măiestria pedagogică, la depășirea statutului de profesionist și la atingerea celui de artist în meseria pe care o practică; este vorba despre ceea ce literatura pedagogică numește educatorul de profesie și educatorul de vocație, putându-i-se, astfel, atribui profesiei didactice statutul de artă sau știință. Admitem, totuși, concluzia lui I. Al. Dumitru (2001, p. 439), conform căreia activitatea instructiv-educativă realizată de profesori este **știință-aplicată făcută cu artă.**

Competențele metodologice, de comunicare și relaționare, de evaluare, psihosociale, tehnice și tehnologice, de management al carierei sunt prezentate ca un set de competențe generale în contextul stabilirii standardelor funcției didactice de profesor.

Miron Ionescu (1982, p. 41), afirmă că în cazul aptitudinii pedagogice pot fi identificate drept componente:

- „aptitudinea de a informa – de a transmite cunoștințele; aptitudinea de a cunoaște elevul și clasa, de a face observații pedagogice;
- aptitudinea de organizator – deținerea unor cunoștințe teoretice de psihologie a vârstei școlarului; stăpânirea conținuturilor de specialitate: convingerea asupra valorii celor predate, dorința de a cunoaște la zi achizițiile domeniului de specialitate; folosirea unor metode eficiente și a unor mijloace de învățământ adecvate, spiritul de experimentator, flexibilitatea în muncă;
- aptitudinea de a forma elevul, aici intrând în discuție: creativitatea; aptitudinea de examinator; capacitatea de a intra în rolul de model cu care îl investește elevul; justă cunoaștere de sine, obiectivitate, seninătate, echilibru moral, umor, maniera de a interveni prompt și eficient în conflictele din clasă.”

În Dicționarul praxiologic de pedagogie, Volumul I: A-D (M.-D. Bocoș, coord., 2015), aptitudinea pedagogică este definită ca fiind - *Aptitudine profesională specială, referitoare la deținerea unui mod de gândire propriu științelor educației, a unor cunoștințe și metacunoștințe pedagogice (principii de acțiune, strategii, modele intelectuale și acționale, metode, tehnici etc.), priceperi și deprinderi care asigură comportamente pedagogice eficiente și desfășurarea cu succes a demersurilor teoretice și practice în domeniul științelor educației.*

În ansamblu, atunci când vorbim despre dobândirea, modelarea și dezvoltarea competențelor trebuie să avem în vedere un proces continuu și gradat; această necesitate se datorează faptului că ansamblul de cunoștințe și capacități ale unei persoane se află într-un continuu proces de transformare, reorganizare, restructurare și care odată consolidat generează performanța. La un anumit nivel de dezvoltare și diversificare, competențele se pot organiza și structura în seturi/ ansambluri integrative mari și semnificative sau în competențe-sinteză.

Ținând cont de considerațiile prezentate, încercăm să oferim răspunsuri întrebărilor formulate anterior. Astfel, din perspectivă pragmatică, finalitatea formării inițiale o constituie formarea competențelor de bază specifice profesiei didactice, pe când cea a formării continue este reprezentată de dezvoltarea acestor competențe și formarea altora noi, complementare și de mai mare profunzime. Viitorul cadru didactic trebuie inițiat în această profesie cu un ansamblu de competențe inițiale, de bază, care vor deveni tot mai complexe pe măsură ce experiența didactică se acumulează și devine tot mai relevantă. Ca atare, pentru a deține un

nivel ridicat sau maximal de dezvoltare a competențelor, nu este suficient ca viitorul profesor să parcurgă un program de formare inițială, deoarece în cazul în care se limitează la atât, reușește doar să își formeze mugurii competențelor. Pentru a face posibilă dezvoltarea și rafinarea competențelor sale, care să devină din ce în ce mai complexe, el se vede nevoit să parcurgă programe de formare continuă, să realizeze conexiuni între profesia sa și diferite aspecte ale informalului, să se autoformeze și autoperfecționeze. Este important de reținut faptul că influențele informalului asupra competențelor nu acționează conform modelului acumulării sau al substituției, ci după cel al complementarității, practica și reflecția pedagogică având aici un rol mai mult decât semnificativ. Cu alte cuvinte, formarea personală a cadrelor didactice constă în dobândirea și dezvoltarea graduală, progresivă de competențe, începând cu subsistemul formării lor inițiale și terminând cu cel al formării lor continue și cu autoperfecționarea proprie – realizată îndeosebi prin experimentări pedagogice/ didactice proprii, în contextul practicilor educaționale.

Prioritățile formării profesionale continue sunt cele care justifică elaborarea standardelor profesionale ale cadrelor didactice. Aceste priorități sunt multideterminate de acțiunea unor factori, dintre care se pot enumera:

- consolidarea dimensiunii europene în domeniul educației și formării profesionale continue a cadrelor didactice;
- orientarea sistemului de dezvoltare profesională în conformitate cu solicitările de pe piața muncii;
- conștientizarea de către cadrele didactice a nevoii de învățare pe tot parcursul vieții;
- creșterea gradului de responsabilizare în ceea ce privește dezvoltarea personală a fiecărui cadru didactic;
- promovarea unui sistem transparent de valori;
- recunoașterea diplomelor și calificărilor profesionale.

În România, prin Ordinul Ministerului Educației Naționale nr. 4476 din 2016 ([http://www.cdep.ro/pls/legis/legis\\_pck.htm\\_act?ida=141606](http://www.cdep.ro/pls/legis/legis_pck.htm_act?ida=141606)) au fost aprobate standardele profesionale de formare continuă pentru funcțiile didactice din învățământul preuniversitar pe niveluri de învățământ și pe etape de dezvoltare profesională grade didactice și formare continuă o dată la 5 ani.

Sunt menționate trei categorii mari de competențe și anume: competențe de specialitate, competențe profesionale și competențe transversale.

Conform acestui document, competențele de specialitate sunt definite pentru a descrie fiecare calificare asigurată de programele de studii universitare, iar competențele profesionale



trebuie puse în serviciul dezvoltării copiilor, a elevilor și a altor beneficiari ai procesului de învățământ.

Din această perspectivă, standardele profesionale ale cadrelor didactice se referă în principal la activitatea didactică, devenind astfel structurate pe următoarele domenii prioritare:

1. Proiectarea activității educaționale;
2. Conducerea și monitorizarea procesului educațional;
3. Integrarea și utilizarea TIC în educație;
4. Evaluarea activităților educaționale;
5. Cunoașterea consilierii și tratarea diferențiată a elevilor;
6. Managementul clasei/grupeii de elevi/copii.

Standardul profesiei didactice descrie drept competențe transversale:

7. Dezvoltarea instituțională a școlii și a parteneriatului școală-comunitate;
8. Managementul carierei și al dezvoltării personale;
9. Cercetarea educațională aplicativă.

La nivelul culturii cadrelor didactice se manifestă activ cultura profesorilor debutanți. Aflați la debutul carierei, tinerii profesori au în față un drum plin de noutăți, de provocări profesionale, dar și de aspirații. În acest moment, ei constată, uneori cu uimire, că școala este vie atât prin prezența elevilor cu care colaborează, cât și prin prezența colegilor profesori, care au la rândul lor, caracteristici profesionale, provocări, probleme etc. Pentru a răspunde acestor întrebări, tinerii debutanți au nevoie de ceea ce numim experiență de viață organizațională, care le-ar facilita adaptarea din mers și depășirea obstacolelor întâlnite. Ori, încă nu dispun de ea; în acest moment al carierei didactice ei își creează anumite instrumente strategice de supraviețuire în cadrul organizației și își promovează propria subcultură organizațională, alegând să rămână sau să plece din sistem.

Debutul unui cadru didactic reprezintă momentul analizei adaptării tânărului profesor la viața școlii, al descoperirii nevoilor și reacțiilor lui în fața obstacolelor profesionale și a problemelor de natură relațională, al surprinderii reacțiilor sale la contactul cu școala și a măsurii în care școala răspunde acestor nevoi stringente, firești.

În acest sens, o analiză care e necesar a fi întreprinsă o reprezintă cea referitoare la impactul culturii organizaționale asupra inserției profesionale a cadrului didactic debutant atât din perspectiva optimizării gradului de satisfacție, cât și din perspectiva nivelului de performanță. Este vorba despre o analiză ce se vrea a fi focalizată pe rolul de liant al formării profesionale inițiale și continue. Astfel, dezvoltarea/ formarea profesională constituie demersul prin care se urmărește diversificarea, dezvoltarea și consolidarea competențelor necesare exercitării unei meserii, prin inițierea, calificarea/ recalificarea, perfecționarea și/ sau

specializarea acelor persoane aflate în căutarea unui loc de muncă, urmărindu-se (re)integrarea acestora pe piața forței de muncă.

Integrarea organizațională delimitează conceptul de socializare, acesta presupunând pe lângă o înțelegere socială, și o armonie profesională între angajat și organizația în care tânărul intră. În general, organizațiile își elaborează atât politici de integrare organizațională rapidă, cât și planuri și programe de instruire/ perfecționare. Una dintre cele mai eficiente forme de instruire care poate asigura integrarea organizațională este mentoratul/ tutela. Ca activitate organizațională, mentoratul descrie o relaționare specială între o persoană experimentată, dispusă și avizată să ofere ajutor unei persoane nou intrată în organizație, sau unei persoane care se află deja în organizație și accede pe un post nou, sau care are nevoie de suport într-un anumit moment al carierei sale

În subcapitolul II.5. „Mentoratul și problematica sa actuală” este prezentată o dimensiune complexă a sistemului educațional dar care, în sistemul de învățământ românesc nu este explorată suficient. Astfel, am pus în evidență prevederile legislative cu referire la activitatea de mentorat, funcțiile mentoratului, stadiile dezvoltării relației de mentorat beneficiile și limitele activității de mentorat.

Mentoratul se întâlnește cu precădere în mediul profesional, acolo unde nevoia de a acumula experiență capătă forme mai precise și presante, dar în sensul cel mai larg este cu atât mai important în problemele de viață.

Mentoratul, indiferent de domeniul în care se realizează, presupune un proces complex, de creare a unei relații bazate pe încredere, reciprocitate, conexiune emoțională. În acest context, este favorizată transformarea identității profesionale a stagiului prin suportul, informațiile practice și modelul oferit de o persoană cu înaltă expertiză.

În Dicționarul praxiologic de pedagogie, Volumul IV: M-O (M.-D. Bocoș, coord., 2018), este definit mentoratul în unitățile de învățământ preuniversitare ca fiind o „activitate profesională complexă realizată de către un profesor mentor care presupune, în detaliu, acțiunea specifică de mediere pedagogică, de îndrumare a activității, de facilitare a învățării și dezvoltării profesionale, consiliere, sprijin, ghidare, oferire de experiențe profesionale benefice, integrare în (micro)comunitate etc” (p. 102).

Articolul 236, alineatul (1), punctul c) din Legea Educației Naționale nr. 1/ 2011 face referire la stagiul practic de un an școlar realizat într-o unitate de învățământ, de regulă sub coordonarea unui profesor mentor, adică sub coordonarea unui cadru didactic specializat care îndrumă studenții viitori profesori pe parcursul desfășurării practicii pedagogice sau care coordonează și sprijină debutanții pe parcursul perioadei de stagiatură – (<http://legeaz.net/legea-educatiei-nationale-1-2011/>).

Mentorii de inserție profesională sau mentorii de stagiatură sunt acea categorie de cadre didactice cu experiență în domeniul predării unei anumite specialități, care își desfășoară activitatea în unitatea școlară în care activează stagiarul sau într-o altă unitate școlară situată într-o zonă limitrofă. Aceste persoane au parcurs un program de formare pentru a exercita atribuții de mentori de stagiatură și urmăresc dezvoltarea profesională a profesorilor debutanți în vederea practicării profesiei didactice la standarde de calitate (L. Ezechil, (coord.), 2009, L. Ezechil, (coord.), L. Șerbănescu, M. Moldoveanu, G.C. Oproiu, C. Langa, R. Pachef, E. Soare, I. Stancu, S. Chircu, 2013).

Mentorul de dezvoltare profesională este o funcție didactică prevăzută la articolul 247, punctul i) din Legea Educației Naționale nr. 1/ 2011 cu modificările și completările ulterioare (<http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/14847>) și în secțiunea 2 a Regulamentului de organizare și funcționare a casei corpului didactic aprobat prin OMECTS nr. 5554/ 07.10.2011 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a casei corpului didactic (<http://lege5.ro/Gratuit/gi3denrtgy/ordinul-nr-5554-2011-privind-aprobarearegulamentului-de-organizare-si-functionare-a-casei-corpului-didactic>). „Mentorul de dezvoltare profesională colaborează cu Casa Corpului Didactic pentru proiecte și programe de formare continuă, consiliază și sprijină cadre didactice care au obținut definitivarea în sistemul de învățământ, prin organizarea unor activități de formare pentru dezvoltare personală și profesională, în vederea menținerii standardelor de competență pentru cadrele didactice.”

Mentorii de practică pedagogică, cunoscuți de obicei sub denumirea de îndrumători de practică pedagogică sunt cadre didactice care au o vastă experiență și care se bucură de un prestigiu profesional deosebit în cadrul comunității profesionale din care fac parte, contribuind la procesul formării inițiale a personalului didactic prin monitorizarea și coordonarea directă a realizării practicii pedagogice în cadrul unei unități școlare de învățământ.” (L. Ezechil, (coord.), M. Bocoș, E. Păun, L. Șerbănescu, C. Langa, E. Soare, 2013, p. 12).

În ceea ce privește actorii procesului de mentorat, aceștia sunt mentorii și persoanele mentorizate. În cadrul formării inițiale, mentorul este un profesor expert care se implică în activități specifice de îndrumare, ghidare, a unor profesori novici, care au nevoie de suport. Persoanele (studenții care se pregătesc pentru profesia didactică) implicate în programe de mentorat, pentru a se dezvolta sub aspect profesional și personal, se numesc persoane mentorizate.

Deși încă de la începutul secolului XXI există preocupări pentru dezvoltarea unor programe de mentorat, din păcate până în prezent, intențiile manifestate nu au fost materializate în documentele de politică educațională. Activitatea profesorilor mentori este reglementată prin OM nr. 5485/ 2011 pentru aprobarea Metodologiei privind constituirea corpului profesorilor

mentori pentru coordonarea efectuării stagiului practic în vederea ocupării unei funcții didactice. Corpul profesorilor mentori, menționat în articolul 248, alineatul (2) din Legea Educației Naționale nr. 1/ 2011 (<http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/14847>) reprezintă „un grup profesional național constituit la nivelul inspectoratelor școlare județene/ al municipiului București, în baza unei metodologii elaborate la nivel de minister, în vederea efectuării stagiilor de practică pentru ocuparea unei funcții didactice”.

Totodată, deși există standarde ocupaționale pentru toate categoriile de profesii de mentor, pentru mentor de pregătire inițială, mentor pentru practica pedagogică a studenților și mentor pentru debutul profesional – mentor de inserție profesională și încă din anul 2012 este constituit corpul de mentori conform OM nr. 5485/ 2011 (Monitorul Oficial 739/2011), activitatea oficială de mentorat nu este demarată nici în anul 2018.

Conform prevederilor articolului 262, alineatul (4) din Legea nr. 1/ 2011, cadrele didactice care au calitatea de profesori mentori și fac parte din corpul profesorilor mentori ar fi trebuit să beneficieze de reducerea cu două ore pe săptămână a normei didactice în anul școlar în care desfășoară activitate de mentorat. Din nefericire, corpul profesorilor mentori este o entitate numită în baza legii, dar a cărei activitate nu se regăsește în practică.

În baza legislației existente, mulți furnizori de formare au valorificat oportunitatea accesării unor fonduri și prin intermediul unor proiecte au conceput, acreditat și livrat programe de formare pentru profesorii mentori. Din păcate, demersurile acestor furnizori s-au rezumat la activitățile din cadrul proiectelor, la finalul acestora, inspectoratele școlare nefiind obligate să își asume asigurarea sustenabilității proiectelor prin acțiuni instituționale oficiale.

În anul 2009, Ministerul Educației Naționale și-a propus derularea în parteneriat cu Universitatea Politehnica din București (P1), Centrul de pregătire în informatică, București (P2), Fundația EUROED Iași (P3), Fundația Centrul Educația 2000+ București (P4) și Centrul Național de Formare a Personalului din Învățământ (P5) a proiectului – „De la debut la succes – program național de mentorat de inserție profesională a cadrelor didactice” - proiect finanțat din Fondul Social European (FSE) și care a avut ca obiectiv general „îmbunătățirea inserției profesionale și creșterea calității activității didactice a debutanților din învățământul preuniversitar prin dezvoltarea unui sistem național coerent coeziv și sustenabil de asistare în stagiatură” (<http://dppd.upb.ro/De-la-debut-la-succes-Program-national-de-mentorat/>).

Urmărind ca rezultat pe termen mediu și lung îmbunătățirea șanselor de succes ale profesorilor debutanți, reducerea ratei de retragere a acestora din sistem, creșterea atractivității carierei didactice, dar și diversificarea programelor de formare continuă pentru personalul din învățământul preuniversitar, acest proiect a vizat în conformitate cu Planul Național de

Dezvoltare 2007-2013, dezvoltarea unor competențe specifice necesare exercitării unor noi funcții/roluri didactice (mentor, formator de mentor).

Scopul final al unui program de mentorat nu este cel de evaluare a profesorilor, ci acela de dezvoltare profesională a acestora, care să faciliteze ulterior dezvoltarea profesională continuă.

În cadrul formării inițiale mentorul, este un profesor expert, care a beneficiat de o formare specială, suplimentară care împărtășește profesorilor novici secretele profesiei didactice. Statutul de mentor presupune un anumit nivel de experiență și măiestrie didactică nefiind suficientă performanța didactică de la clasă. Premisele de la care se pleacă pentru caracterizarea unui bun mentor sunt: poziția și statutul profesional, autoritatea și respectul câștigat în cadrul comunității profesionale, dovedite de-a lungul timpului prin rezultatele activității. De asemenea, mentorul este o persoană interesată de integrarea și dezvoltarea profesională a unor persoane mai tinere, sinceră, dispusă să aloce din timpul său, implicându-se într-o relație profesională nu întotdeauna confortabilă.

Mentoratul facilitează învățarea experiențială, prin valorificarea potențialului creativ, prin provocare, manipulare, participare, extrapolare, fiind alternativa neimplicării, dezangajării, calea ieșirii din impas. Mentoratul se situează între motivație și calitatea cunoștințelor: persoanele motivate pentru gândirea productivă (fluentă, flexibilă, originală) își vor căuta sau își va alege un mentor.

Mentorizarea se reflectă în calitatea experienței discipolului într-o așa măsură încât aceasta modalitate de învățare „societală” capătă o marcă inconfundabilă. Dacă nevoia acumulării de cunoștințe se poate satisface și pe alte căi (cele mai uzitate fiind lecția școlară și studiul individual), în cadrul mentoratului se formează deprinderi care ating planul profund al dezvoltării personalității.

Debutantul/ persoana mentorizată/ novicele este de regulă licențiat al unei universități care l-a format într-o anumită specialitate didactică sau poate fi un absolvent care a decis să aleagă această profesie după o anumită perioadă de la finalizarea studiilor de profil. Prin urmare, vom numi profesor debutant, o persoană care este un absolvent aflat la debutul activității în sistemul național de învățământ.

Programele de mentorat reprezintă principala modalitate prin care pot fi puse în aplicare așa- numitele programe numite de inserție. Frecvente sunt situațiile în care acestor termeni, mentorat și inserție, literatura de specialitate le atribuie înțelesuri identice. Considerăm că parcurgerea unui astfel de programe poate avea efecte benefice pentru principalii beneficiari, dar și pentru școală în general, întrucât:

- satisfac nevoile de formare continuă ale cadrelor didactice debutante;

- oferă oportunități de dezvoltare profesională;
- dezvoltă atitudinea pozitivă a debutanților cu privire la întreaga activitate didactică;
- creează condițiile unei bune integrării profesionale a debutanților în unitatea de învățământ unde activează dar și în comunitatea profesională din care fac parte, contribuind la dezvoltarea sentimentului de apartenență la comunitatea profesională specifică;
- oferă suport profesional permanent, reducând astfel problemele cu care se confruntă profesorii debutanți, contribuind la eficientizarea activității acestora;
- contribuie la retenția profesorilor calificați și bine pregătiți în sistemul educațional;
- asigură mentorilor o dezvoltare profesională continuă;
- au efect benefic asupra dezvoltării școlii ca întreg cât și asupra dezvoltării elevilor;
- valorifică setul de bune practici care există la nivelul unității de învățământ;
- dezvoltă o preocupare pentru a învăța pe tot parcursul vieții;
- instituțiile de învățământ devin astfel adevărate comunități care promovează învățarea permanentă, stimulând activitățile de cooperare;
- promovează parteneriate cu alte instituții de învățământ.

Pentru ca programele de mentorat să se bucure de succes, este necesar ca întregul climat al școlii să fie suportiv pentru formarea și dezvoltarea cadrelor didactice debutante.

Partea a doua a lucrării, cea experimentală, pornește de la ideile și direcțiile conturate în prima parte, cea teoretică.

Demersul nostru investigativ a avut două componente: o cercetare constatativă și o cercetare-acțiune. Scopul cercetării constative a fost realizarea unei estimări a nevoilor de formare ale profesorilor debutanți, nevoi colectate din mai multe surse: profesori debutanți și directori de unități de învățământ, rezultate obținute la examenul național de definitivare în învățământ și/sau la concursurile de ocupare a posturilor/ catedrelor vacante/ rezervate.

În vederea delimitării semnificațiilor termenilor cheie din această parte a lucrării, ne-am raportat la definițiile acestora în Dicționarul praxiologic de pedagogie, Volumele I: A-D, II: E-H, III: I-L; IV: M-O, V: P-S, la care am contribuit în calitate de colaborator.

Luând în considerare definiția unei nevoi ca necesitate resimțită în raport cu alte persoane, cu evenimente, obiecte etc., care ar trebui să satisfacă diverse trebuințe ale persoanelor, în plan psihologic, relațional, comunicațional, educațional, material ș.a. putem defini nevoia de formare (NF) ca fiind ansamblul necesităților/ trebuințelor specifice de învățare, formare și dezvoltare ale educabililor, de asigurare a managementului propriei dezvoltări și formări.

Dezvoltarea acestor nevoi este complexă, multideterminată, cu o durată nelimitată în timp și cu consecințe semnificative, chiar decisive în realizarea managementului propriei dezvoltări și formări profesionale și în managementul carierei. Complexitatea și multideterminismul nevoilor derivă din posibilitatea de apariție la cele trei niveluri de abordare: macroeducațional, mezoeducațional și microeducațional.

La nivel macroeducațional, nevoile de formare iau forma unor ținte strategice situate la intersecția dintre punctele slabe/ vulnerabile ale cadrelor didactice pe de o parte și, pe de altă parte, dintre noile paradigme ale formării profesionale, noile politici de formare, noile orientări strategice, presiunile externe și amenințările de la macrosistemul educațional sau sistemul de învățământ, ale structurilor specializate în formare, ale comunității profesionale.

La nivel mezoeducațional, nevoile de formare iau forma unor ținte strategice situate la intersecția dintre punctele slabe/ vulnerabile ale cadrelor didactice pe de o parte și, pe de altă parte, dintre finalitățile și politicile de formare ale Inspectoratelor Școlare Județene, orientările strategice, presiunile externe și amenințările de la mezosistemul educațional, ale structurilor specializate în formare, ale comunității profesionale.

La nivel microeducațional, nevoile de formare iau forma unor ținte strategice situate la intersecția dintre punctele slabe/ vulnerabile ale cadrelor didactice pe de o parte și, pe de altă parte, dintre cerințele, presiunile externe și amenințările de la microsistemul educațional (nivelul instituției de învățământ, nivelul clasei).

La nivel individual, nevoile de formare iau forma unor ținte strategice situate la intersecția dintre punctele slabe/ vulnerabile identificate de cadrele didactice însele pe de o parte și, pe de altă parte, dintre exigențele reclamate de susținerea unor examene, concursuri sau de activitatea profesională cotidiană.

***Din punctul nostru de vedere, nevoile de formare (NF) reprezintă nevoi de învățare ale membrilor unei instituții care pot fi satisfăcute prin intermediul unor activități de formare și de dezvoltare profesională.***

**Scopul cercetării noastre** constatative îl reprezintă identificarea nevoilor de formare a cadrelor didactice aflate la debut de carieră (debutante și a celor netitulare) care predau în învățământul preuniversitar din județele: Maramureș și Bistrița-Năsăud. Investigarea s-a realizat online în anul școlar 2015-2016, prin intermediul unei anchete pe bază de chestionar, aplicat unui număr de 120 de cadre didactice și 66 de directori de unități de învățământ din mediul preuniversitar. Cercetarea realizată pentru această categorie de grup țintă a vizat:

- identificarea cadrelor didactice care au nevoie de formare în domeniul pregătirii științifice de specialitate;

- identificarea cadrelor didactice care au nevoie de formare pentru dezvoltarea competențelor de proiectare didactică;
- identificarea cadrelor didactice care au nevoie de formare privind aplicarea strategiilor de predare-învățare-evaluare;
- identificarea cadrelor didactice care au nevoie de formare pentru aplicarea strategiilor de comunicare didactică, pedagogică și educațională și de management al clasei de elevi.
- sondarea opiniei directorilor instituțiilor de învățământ preuniversitar în legătură cu nevoile de formare ale profesorilor aflați la debut de carieră.
- sondarea opiniei cadrelor didactice și a directorilor instituțiilor de învățământ preuniversitar în legătură cu utilitatea unui program de formare și a unui program de mentorat.

În cadrul cercetării constatative am avut ca obiectiv realizarea unei radiografii a nevoilor de formare a profesorilor debutanți, aspect evaluat din două surse/ perspective: profesori debutanți și directori de unități de învățământ.

O variabilă relevantă în cadrul sondajului efectuat îl constituie vechimea în învățământ, distribuția respondenților funcție de această variabilă fiind: 46% cu o vechime de sub 2 ani în învățământ, iar 54% cu vechimea cuprinsă între 2-5 ani, ambele categorii fiind considerate cadre didactice la debut de carieră. În ceea ce privește directorii investigați, în funcție de vechimea în funcția de conducere, avem următoarea distribuție: 65% dintre respondenți au o vechime de peste 3 ani, iar 35% au vechimea sub 3 ani în funcția de conducere.

În funcție de gradul didactic deținut în momentul realizării cercetării, am constatat că 64% dintre respondenți erau fără grad didactic, iar 36% erau cu gradul didactic definitiv, ceea ce confirmă faptul că eșantionul selectat este unul de cadre didactice la debut de carieră, fiind reprezentativ pentru culegerea datelor care interesau acest demers.

Analiza profilului cadrului didactic de succes în viziunea profesorilor debutanți intervievați ne-a condus la ideea că, în viziunea respondenților noștri, cadrul didactic de succes este acela care este dispus să susțină progresul elevilor săi, este bine pregătit profesional, predă într-o manieră accesibilă elevilor și este dornic de formare profesională. De asemenea, respondenții noștri consideră relevante și aspectele ce se referă la flexibilitatea adaptativă și la sociabilitatea cadrelor didactice, dar și la modul în care se proiectează activitatea didactică.

Ponderi mai reduse s-au înregistrat în ceea ce privește aspecte precum promovarea elevilor și obținerea de rezultate bune la examene și concursuri școlare. Această observație nu înseamnă neapărat minimalizarea acestor dimensiuni, ci mai degrabă, centrarea pe nevoile celui care învață. Evident, promovabilitatea și obținerea de rezultate bune la examene și concursuri



sunt aspecte importante ale educației, dar primează, în viziunea respondenților debutanți, aspectele care accentuează expectanțele elevilor legate de prestațiile profesorilor.

Profilul cadrului didactic de succes în accepția directorilor intervievați este acela care include următoarele caracteristici:

- disponibilitate pentru susținerea progresului elevilor săi;
- bună pregătire profesională;
- predarea într-o manieră accesibilă elevilor;
- proiectarea lecțiilor cu mare atenție;
- flexibilitate adaptativă;
- disponibilitate pentru formare profesională.

De asemenea, scoruri mai modeste au obținut caracteristici precum:

- elevii lui să obțină rezultate bune la examene și concursuri școlare;
- sociabilitatea.

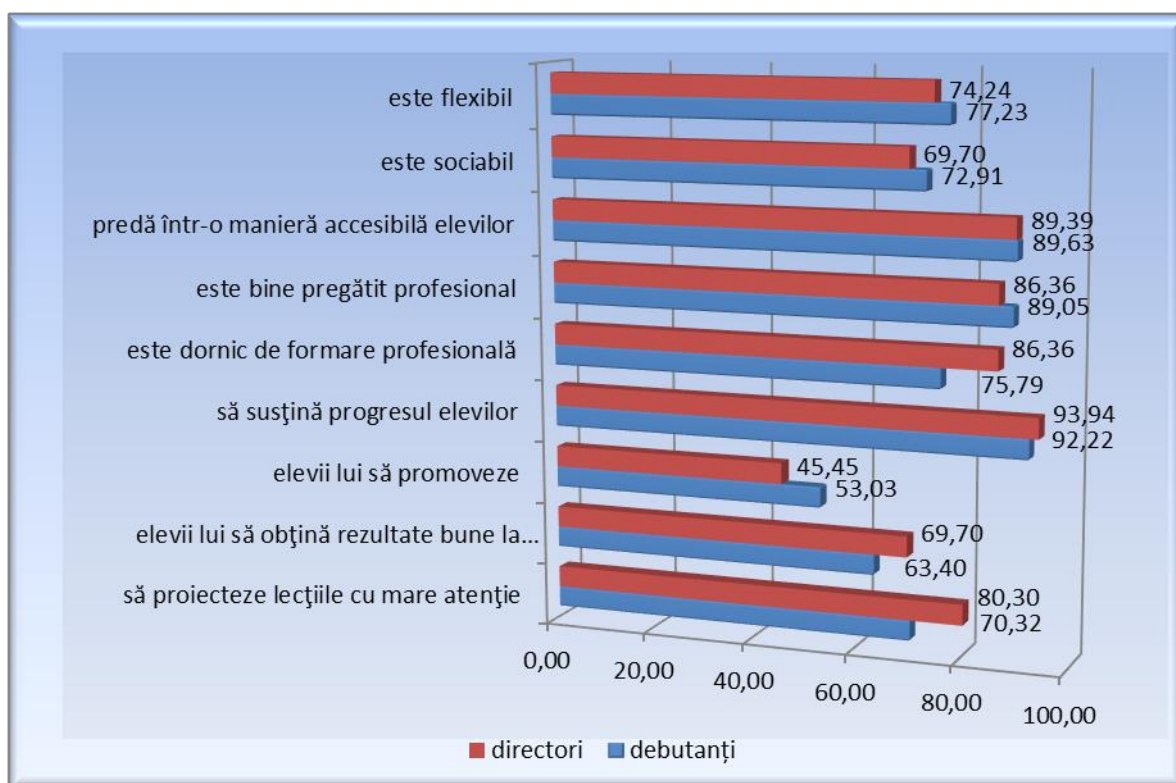


Figura nr. 1. Profilul cadrului didactic de succes în viziunea directorilor și a profesorilor debutanți.

Și în cazul directorilor investigați, s-au constatat ponderi mai reduse legate de promovabilitatea elevilor. Din nou, subliniem că avem de a face mai degrabă cu centrarea pe nevoile educaționale ale celui care învață. Promovabilitatea rămâne unul dintre aspectele

importante ale educației, însă, în viziunea directorilor, este una sine qua non pentru activitatea profesorului, motiv pentru care este mai puțin asociat cu profilul profesorului de succes.

În legătură cu valorificarea obiectivelor educaționale ca reper în activitățile didactice, s-a sesizat că utilizarea obiectivelor ca reper este mai redusă în practica profesorilor debutanți, astfel în procent cumulativ, 67% dintre respondenți recunosc acest punct slab. Și în cazul directorilor, am ajuns la concluzia că utilizarea obiectivelor ca reper este percepută ca fiind mai redusă în practica profesorilor debutanți, astfel în procent cumulativ, 62% dintre respondenții directori identifică de asemenea, acest aspect ca fiind un punct slab, care poate fi corelat cu unele dificultăți ale profesorilor debutanți sub aspect psihopedagogic.

Un alt aspect urmărit și care este deficitar la profesorii debutanți chestionați, se referă la adaptarea modului de predare la particularitățile elevilor, asigurându-se o instruire diferențiată. Profesorii debutanți nu iau în considerare faptul că elevii au un ritm de învățare diferit și nu sunt preocupați în a asigura un parcurs educațional personalizat elevilor. Directorii unităților de învățământ, au o percepție similară asupra acestei probleme; 71% (procent cumulativ) dintre aceștia consideră că profesorii debutanți nu abordează diferențiat predarea-învățarea-evaluarea. Observăm că acest aspect este ceva mai acut perceput de către directori, comparativ cu profesorii debutanți, care l-au menționat în procent cumulativ mai mic, respectiv de 67%. Aceste considerații evidențiază nevoia de perfecționare a profesorilor debutanți în ceea ce privește abordarea diferențiată a procesului de predare, învățare și evaluare. Abordarea diferențiată nu este una facilă; ea presupune solide cunoștințe psiho-pedagogice, abilități pedagogice, tact pedagogic și un volum suficient de mare de timp.

Dacă ne referim la planificarea unor situații de învățare care să dezvolte capacitatea de gândire și învățare a elevilor, constatăm că 38% dintre respondenți recunosc faptul că planifică situații de învățare antrenante cognitiv, în mică măsură. Se sesizează faptul că și în opinia directorilor, dar și a profesorilor debutanți se evidențiază o percepție a unor dificultăți în ceea ce privește realizarea în cadrul formal al clasei a ceea ce se numește a învăța să înveți (ce vizează învățarea metacognitivă și învățarea autoreglată).

O altă dimensiune vizată de noi a fost capacitatea profesorilor debutanți de a prezenta materialul de învățat în registre variate (vizual-ionic, auditiv, kinestezic), astfel încât să mențină nivelul de interes al elevilor față de învățare. 54% dintre respondenții debutanți recunosc preocuparea lor mai redusă pentru prezentarea lecțiilor în manieră variată, iar 58% dintre directorii investigați consideră că profesorii debutanți manifestă preocupare mai redusă pentru această problemă. O altă notă semnificativă a diferențierii predării-învățării se referă la particularitățile celui care învață, la potențialul lui de învățare, la capacitatea de transfer declarativ și procedural, la ritmul și rapiditatea învățării etc. Rezultatele analizei noastre au

relevat faptul că 69% din totalul profesorilor debutanți investigați recunosc că adaptarea modului de predare la particularitățile elevilor se realizează în măsură moderată. De asemenea, 63% din directorii investigați sugerează că adaptarea modului de predare la particularitățile elevilor se realizează în mică măsură. Trebuie menționat faptul că, în contextul învățământului centrat pe elev, predarea-învățarea-evaluarea diferențiată joacă un rol central, de aceea, debutanții și directorii investigați identifică acest aspect ca fiind un punct slab în cadrul analizei de nevoi, ceea ce face necesară integrarea lui în curriculumul programului de formare.

În ceea ce privește utilizarea modului în care se învață (facil, dificil, în salturi), a eficienței cu care elevii învață, ca feedback pentru propria prestație didactică, precum și utilizarea concluziilor deprinse în proiectarea ulterioară, dar și în reglarea în ansamblu a predării-învățării-evaluării, 33% dintre respondenți afirmă că le evaluează și utilizează în mică măsură. În ceea ce privește opinia directorilor investigați, 29% dintre aceștia consideră că profesorii debutanți nu evaluează sau evaluează în mică măsură modul și eficiența învățării propriilor elevi, iar dacă ne gândim și la ponderea cumulată cu răspunsul mediu, putem afirma că în opinia directorilor 70% dintre profesorii debutanți utilizează rar această strategie de autoreglare.

Următoarea dimensiune investigată în chestionarul adresat profesorilor debutanți a vizat coroborarea conținuturilor predate cu aspectele învățate anterior și cu realitatea imediată, într-o viziune didactică holistică, constructivistă și transdisciplinară. 54% dintre respondenți declară faptul că nu reușesc să coreleze eficient informațiile anterioare cu cele actuale sau cu cele ale vieții reale. Un alt element ilustrat de chestionarul aplicat profesorilor debutanți se referă la reflecția și autoreflecția cadrului didactic referitoare la impactul și eficiența activității didactice desfășurate. 67% (procent cumulativ) dintre cadrele didactice chestionate recunosc că au dificultăți sau nu își exersează reflecția privind eficiența predării și, mai ales, privind impactul acesteia asupra celor care învață. În mod firesc, profesorul expert are capacități eficiente de autoreglare a prestației didactice, însă este foarte probabil ca profesorul novice sau debutant să aibă dificultăți din acest punct de vedere.

În ceea ce privește frecvența de monitorizare a eficienței predării, constatăm că 85% dintre respondenții noștri recunosc că monitorizează în mică măsură sau medie măsură eficiența predării-învățării. De asemenea, 73% dintre directori consideră că profesorii debutanți nu monitorizează deloc (3%), monitorizează în mică măsură (20%) sau în medie măsură (50%) eficiența predării-învățării (în timp ce profesorii au considerat aceasta în proporție de 85%).

Cele două aspecte didactice evidențiate sugerează dificultăți practice întâlnite de profesorii debutanți sub aspectul reglării și autoreglării procesului de predare-învățare-evaluare. Referitor la feedback-ul oferit elevilor, am constatat faptul că în procent cumulativ de 85% (46% în mică măsură și 39% în măsură medie) dintre cei chestionați oferă în mică măsură feedback

eficient și îndrumă elevii în vederea eficientizării învățării. Întrucât în educația contemporană a învăța elevul să învețe reprezintă un deziderat major, se impune sprijinirea debutanților în depășirea dificultăților pe care le întâmpină din acest punct de vedere. Studiile din literatură sugerează că modalitățile directe de predare a unor strategii eficiente de învățare, cu referiri la procesele cognitive și metacognitive, pot fi extrem de eficiente, conducând la creșteri semnificative ale performanțelor academice.

Legat de motivarea elevilor să învețe și să depună efort pentru a obține rezultate cât mai bune, am observat că un procentaj mare, respectiv 44% dintre cei chestionați au o preocupare medie pentru această problematică. Modalitățile de motivare a elevilor pentru a obține rezultate, pentru a se autodepăși, adecvate particularităților elevilor, pot fi utilizate în contextul clasei, astfel încât elevii să se implice activ, conștient, responsabil și motivat în propria lor formare.

Un procentaj de 46% dintre profesorii debutanți afirmă că utilizează în mică măsură metode de disciplinare pozitivă a elevilor, iar doar 31% (procent cumulativ) evită metode de disciplinare negativă. Pe de altă parte, 59% dintre directorii investigați consideră că profesorii debutanți utilizează în mică măsură metode de disciplinare pozitivă a elevilor, iar 11% (procent cumulativ) dintre ei opinează că se utilizează metode de disciplinare negativă în mare măsură sau tot timpul.

Aceste constatări sugerează faptul că, în mare măsură, profesorii debutanți au dificultăți în ceea ce privește managementul clasei de elevi (din perspectiva comportamentului cognitiv și noncognitiv exersat în timpul activităților de învățare), aspect care poate justifica includerea unei astfel de problematice în cadrul unui program de intervenție articulat, coerent.

Utilitatea unui program de formare continuă, a adus în centrul atenției răspunsuri care indică faptul că un procent cumulativ de 95% dintre cei chestionați consideră că este în mare măsură util (24%) sau foarte util (71%) să participe la astfel de cursuri de formare, ceea ce sugerează faptul că profesorii debutanți conștientizează nevoia de perfecționare continuă, de acumulare de abilități și competențe relevante pentru rolurile profesionale ale cadrelor didactice, care sunt manageri în sala de clasă. De asemenea, un procent cumulativ extrem de mare, de 99% din directorii chestionați consideră că este în mare măsură util (23%) sau foarte util (76%) să participe la astfel de cursuri de formare. Această constatare sugerează faptul că și directorii conștientizează nevoia de perfecționare continuă de dobândire de abilități și competențe specifice statutului de manager al clasei de elevi pe care îl dețin profesorii.

În ceea ce privește gradul de interes pentru anumite teme, problematice privitoare la perfecționarea continuă a profesorilor debutanți, nivelurile cele mai ridicate de interes sunt pentru: dezvoltarea creativității, a gândirii critice și a capacității de rezolvare de probleme (89%), comunicarea didactică eficientă (87%), implementare de noi strategii de învățare (85%),

metode inovatoare în domeniul didacticii (85%), proiectarea, realizarea și evaluarea procesului educațional (82%), planificarea și proiectarea evaluării (80%), învățarea prin proiect (80%), proiectarea activităților de învățare centrată pe elev (79%), elaborarea instrumentelor de evaluare (79%).

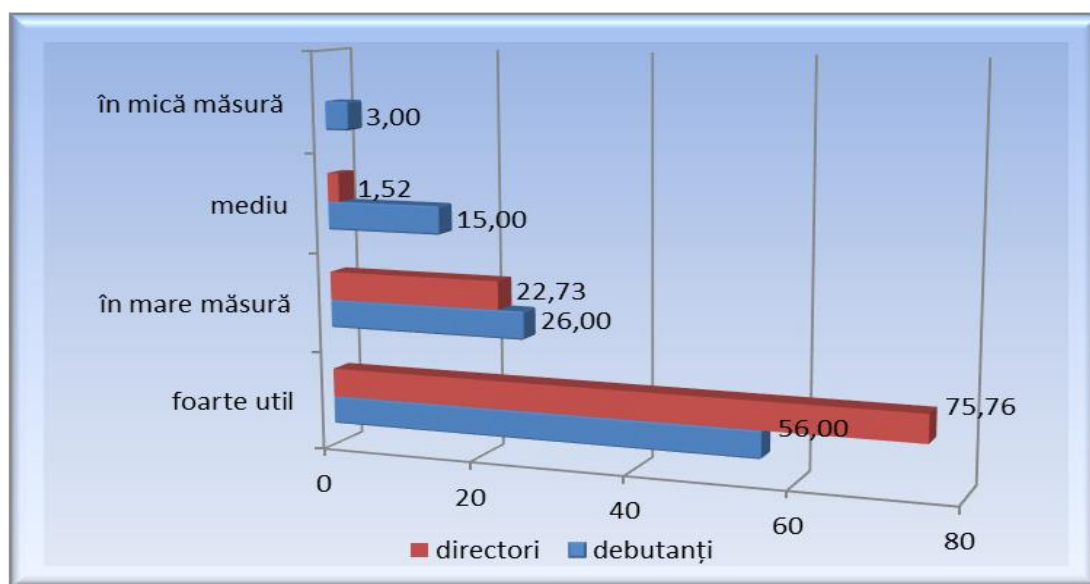


Figura nr. 2. Utilitatea programelor de formare în viziunea directorilor și a profesorilor debutanți

Analiza gradului de interes manifestat de respondenții directori pentru diferite teme științifice, a condus la următoarele rezultate: metode inovatoare în domeniul didacticii (75%); planificarea și proiectarea evaluării (74%), comunicarea didactică eficientă (72%), elaborarea instrumentelor de evaluare (68%), proiectarea, realizarea și evaluarea procesului educațional (68%).

Putem observa că există o serie de diferențe între aprecierile și opțiunile profesorilor debutanți și ale directorilor, legate de temele de interes privind formarea continuă a profesorilor debutanți. Cu alte cuvinte, directorii investigați construiesc o altă ierarhizare a temelor de interes pentru anumite teme de perfecționare continuă.

Analizând modalitățile de formare profesională continuă pentru care optează cadrele didactice debutante investigate, am constatat că aceștia optează pentru activitățile de formare față în față (100%) de toți profesorii investigați. Directorii consideră ca cele mai adecvate forme de organizare a formării pentru tinerii profesori sunt asistențele/ interasistențele (91%).

Mentoratul este considerat ca în mare măsură util sau foarte util de către 95% dintre debutanți și de 93% dintre directorii chestionați.

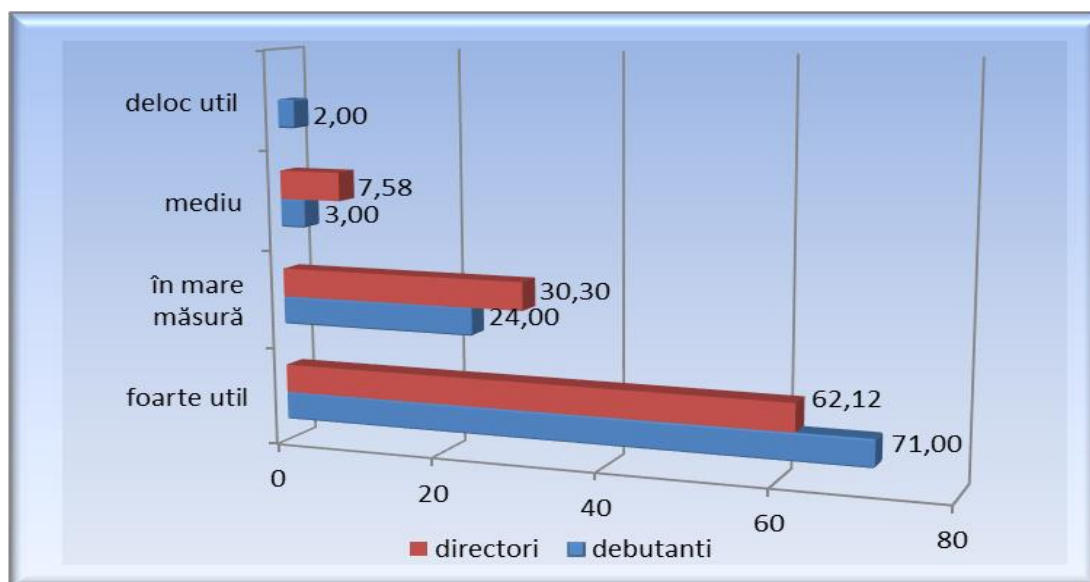


Figura nr. 3. Utilitatea programelor de mentorat în viziunea directorilor și a profesorilor debutanți

Analiza calitativă a nevoilor de formare profesională a cadrelor didactice debutante am realizat-o și prin metoda focus-grup. Grupul selectat a fost compus din 12 participanți – profesori debutanți de Matematică (0-5 ani vechime în învățământ) din județul Bistrița-Năsăud. Obiectivele interviuării:

O1 – Evidențierea punctelor tari din subsistemul formării inițiale a cadrelor didactice (cunoștințele de specialitate/ psihopedagogie).

O2 – Evidențierea punctelor slabe în satisfacerea nevoilor de formare în cadrul subsistemului formării continue.

O3 – Evidențierea elementelor specifice comportamentului didactic și activității didactice a profesorilor de Matematică debutanți, care necesită îmbunătățiri prin program de mentorare și/ sau formare continuă.

O4 – Determinarea nivelului de satisfacție profesională generală a profesorilor de Matematică debutanți.

Analiza calitativă a rezultatelor discuțiilor din cadrul focus-grupului ne-a relevat o serie de concluzii care au fost luate în considerare atunci când s-a elaborat programul de intervenție. Astfel, discuțiile canalizate în cadrul interviului focalizat evidențiază o serie de puncte tari și slabe ale programelor de formare anterioare, care trebuie analizate (iar cele pozitive valorificate) în cazul programului care va fi elaborat. La puncte tari, au fost menționate, pe de o parte, unele teme de interes, dar și calitatea și tematicile abordate de aceste cursuri, pe de altă parte. Au fost menționate puncte tari legate de:

- managementul cursului de formare (accesibilitate, flexibilitate, organizare în grupuri mici, locația cursului sau acordarea de credite);
- utilitatea cursului (informare bogată, noutăți din domeniu, aplicabilitatea practică, noi tehnologii de informare și comunicare);
- tematica abordată (instruirea elevilor cu CES; metode moderne centrate pe elevi; metode active de predare; modalități moderne, alternative de evaluare).

La categoria puncte slabe au fost menționate costurile legate de curs (de transport, dar și faptul că unele cursuri sunt cu taxă), lipsa caracterului aplicativ, durata prea scurtă coroborată cu un volum mare de informații, lipsa suportului tehnic (uneori nu a fost disponibil un videoproiector, nu a existat conectare la rețeaua internet sau nu au putut fi distribuite materialele eficient) sau formalismul formatorilor.

Sintalitatea clasei este percepută diferit de către profesorii investigați, sub aspectul influenței asupra tipurilor de strategii didactice: de la negarea acestei influențe și considerarea strategiilor drept un corpus unitar pentru toate clasele, argumentându-se prin faptul că ar putea dezavantaja anumiți elevi la testele naționale, la accentuarea dificultății de a preda la asemenea clase (eterogene) și până la a accepta că în funcție de sintalitatea clasei este indicat să apelăm la strategii diferite de predare. Acest aspect este unul caracteristic profesorilor debutanți, care de regulă, au dificultăți în ceea ce privește educația grupurilor școlare eterogene, a claselor cu elevi cu potențial intelectual și de învățare diferit. Deci, problematica predării-învățării-evaluării diferențiate rămâne, se pare, o temă de actualitate, cu mențiunea necesității asigurării caracterului practic-aplicativ al abordărilor didactice.

Dificultățile percepute cu care se confruntă profesorii debutanți în proiectarea lecțiilor au vizat corelarea competențelor generale cu cele specifice, identificarea unor activități de învățare adecvate, stabilirea unităților de învățare și a timpului necesar alocat, detalierea conținuturilor în funcție de relevanța lor în realizarea obiectivelor operaționale, implicarea elevilor în realizarea unor proiecte de învățare personală, respectarea ritmurilor de învățare la nivelul clasei, stabilirea unor etape aplicative care să dea sens învățării, corelarea învățării cu situații reale de viață, derivarea competențelor specifice din competențele generale.

Un alt aspect didactic, subordonat diferențierii instruirii a fost cel al includerii în proiectarea și desfășurarea lecției a unor elemente de adaptare a conținuturilor la particularitățile de vârstă și la nevoile educaționale ale elevilor. Am constatat că profesorii intervievați în cadrul focus-grupului se axează pe ideea că la această disciplină nu ar fi recomandate astfel de demersuri, întrucât: testele sunt aceleași pentru toți elevii; trebuie să se respecte programa; este disciplină de examene naționale, toți elevii trebuie să promoveze examenele naționale;

examenle naționale nu sunt diferențiate. Aceste aspecte și păreri ne reliefează nevoia acută de reformă în sistemul de educație, o reformă curriculară profundă centrată pe elev, care:

- a) să permită o abordare diferențiată reală în sistemul preuniversitar, dar și la nivelul evaluărilor naționale care ar trebui să fie mai flexibile, adaptate pentru diferite categorii de elevi;
- b) să formeze profesorii în sensul acceptării și valorificării diversității în grupurile de elevi (sub aspectul potențialului intelectual și de învățare, al configurației motivaționale, al intereselor de cunoaștere etc.).

Legat de tipul de învățare predominant în cadrul clasei, răspunsurile subiecților au fost variate (învățare auditivă, vizuală, centrată pe programă, prin rezolvare de probleme), aspect care ne relevă faptul că profesorii debutanți nu surprind adevărata dimensiune a sintagmei învățare centrată pe elev.

Părerile despre conținuturile programei au variat de la ideea că programa ar fi prea încărcată, că nu este asigurată adecvarea conținuturilor la vârsta elevilor, că ele nu răspund cerințelor actuale, până la opinia că programa nu conține sugestii adecvate în ceea ce privește asigurarea legăturii dintre aspectele învățate și viața reală. Această observație întărește ideea că profesorii debutanți au, în continuare, dificultăți în ceea ce privește lectura personalizată și înțelegerea programei.

Legat de adaptarea și transmiterea cunoștințelor, respondenții au punctat aspecte legate de lacunele serioase în sistemul de cunoștințe detectate la anumiți elevi, dificultăți legate de adaptarea conținuturilor la cerințele diferite ale elevilor, dar și dificultăți legate de motivarea și captarea interesului acestora, unii argumentând că elevii ar fi mai puțin receptivi comparativ cu comportamentul lor școlar alte discipline. Observăm și aici o centrare pe un locus extern situat la nivelul elevului, fără conștientizarea faptului că și profesorul poate avea un rol important în această ecuație.

În ceea ce privește problematica asigurării obiectivității evaluării, discuțiile au fost foarte interesante, respondenții accentuând ideea corectitudinii și caracterului unitar al evaluării. Este recomandabil ca aceasta să vizeze o plajă cât mai mare de achiziții care trebuie verificate prin probele de evaluare. Niciunul dintre subiecți nu s-a referit la problema diferențierii evaluării, ci doar ideea utilizării și combinării diferitelor forme de evaluare. Și acest aspect ni se pare diagnostic, și anume diferențierea instruirii fără diferențierea evaluării nu are sens.

Referitor la comunicarea didactică, marea masă a respondenților s-au focalizat în intervențiile lor în cadrul focus-grupului, asupra unor disfuncționalități ale comunicării didactice, localizate la nivelul receptorului, și anume al elevului (locus extern). Astfel, elevii



sunt percepuți prea puțin receptivi, dezinteresați, cu alte sfere de interes, nu investesc efort pentru a învăța la Matematică, fără a conștientiza propriul rol în contextele școlare. Este dificil să li se stârneasă interesul, ei par a nu înțelege ce li se transmite, nu oferă feedback în timpul activităților, sunt plictisiți, trebuie permanent solicitați de către cadrul didactic.

Un aspect important legat de programul de formare care va fi elaborat este că acesta ar trebui să accentueze rolul determinant al cadrului didactic ca manager al situațiilor de învățare în ceea ce privește captarea, motivarea elevului prin tematica propusă, dar și prin modul de predare, prin optimismul pedagogic pe care îl transmite.

Chestionați despre anumite caracteristici ale activităților didactice care să favorizeze o pregătire de calitate a elevilor, respondenții au avut reacții interesante, considerând ca fiind relevante: caracterul stimulativ, accesibil elevilor, includerea de modele (modelare), analogii pertinente cu situații reale de viață, vizarea unor puncte diferite de acces al informațiilor, adoptarea unor modalități eficiente de evaluare, oferirea de oportunități de învățare autoreglată.

În cadrul discuțiilor, a fost atinsă și tema dificultăților întâmpinate în timpul activităților didactice. Cele mai frecvente dificultăți identificate în cadrul analizei de conținut au fost: implicarea redusă a elevilor în cadrul orelor de Matematică, predarea în cazul elevilor cu CES, lipsa de interes a elevilor, lipsa de exercițiu și a unor deprinderi eficiente de studiu, unde decelăm, de asemenea, un locus extern.

Analiza de conținut a dezbaterilor legate de temele pe care ar trebui să le abordeze programele de formare, a relevat teme care vizează aspecte psihopedagogice: metode interactive, proiectarea CDS, demersul didactic diferențiat, lucrul cu elevii cu dificultăți de învățare, stilurile cognitive sau inteligențele multiple, dar și teme legate de managementul clasei de elevi, armonizarea cu spațiul educațional european, latura practic-aplicativă a matematicii.

Referindu-se la caracteristicile programelor de formare, respondenții au gravitat, în dezbateri, în jurul unor concepte cum sunt: caracter practic-aplicativ, metode de predare validate științific, orientarea spre exemple de succes și bune practici, flexibilitate.

În ceea ce privește modalitățile adecvate de formare, rezultatele obținute au fost variate, de la formarea față în față, studiu individual, activități metodice, asistențe la ore, la modalități moderne ca modulele aplicative, e-learning, blended learning, forumuri online sau tutoriate online, workshopuri sau webinarii.

În cadrul analizei de nevoi am fost preocupați și de analiza rezultatelor la examenele pentru obținerea definitivatului în învățământul preuniversitar și la concursul național pentru ocuparea catedrelor vacante/ rezervate în învățământul preuniversitar.

Rezultatele au fost nesatisfăcătoare în anii pentru care am efectuat analiza, motiv pentru care, considerăm că ele pot constitui un argument solid pentru nevoia de formare profesională a profesorilor de Matematică debutanți.

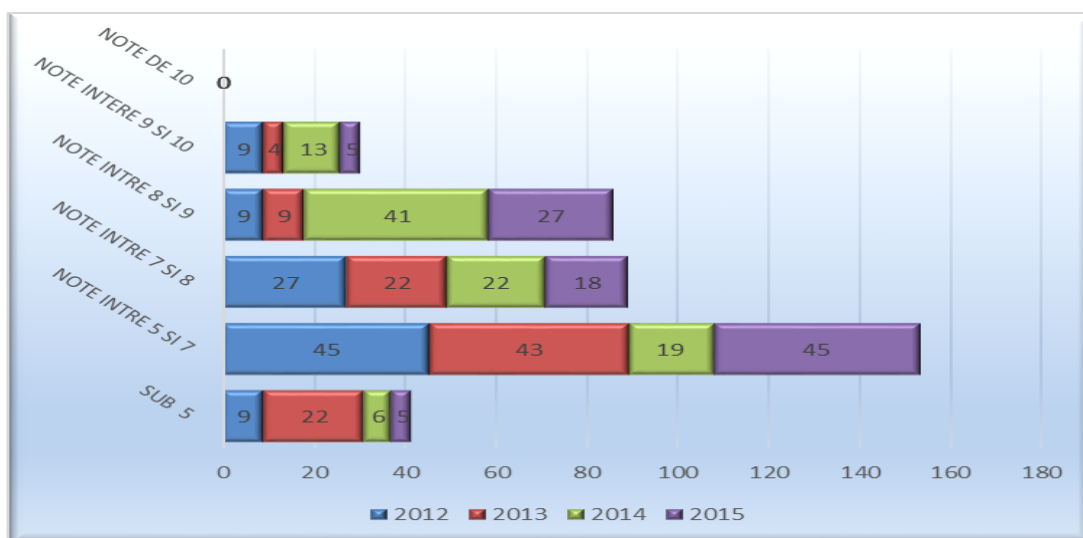


Figura nr. 4. Prezentarea în registrul grafic a ponderii rezultatelor la concursul de ocupare a catedrelor vacante/rezervate în perioada 2012-2015

Mentoratul ar fi putut reprezenta o soluție viabilă la această problemă însă legislația națională a abandonat această direcție. Este evident că alternativele oferite de sistemul educațional nu sunt eficiente, motiv pentru care am propus în cadrul acestei cercetări, o soluție care poate conduce la îmbunătățiri semnificative, și anume, un program de formare a profesorilor debutanți derulat prin intermediul Casei Corpului Didactic. Acest program de formare a fost conceput astfel încât să răspundă nevoilor identificate în cadrul acestui studiu constatativ atât sub aspectul bugetului de timp alocat, cât mai ales sub aspectul conținuturilor și metodelor de formare adoptate.

Scopul *cercetării-acțiune* propuse îl reprezintă testarea eficienței unui program de formare continuă structurat (care integrează: activități de formare continuă directă, colaborativă, dialoguri profesionale, interasistențe, practică deliberată de aplicare la clasă a celor învățate sub îndrumarea unui mentor) la ameliorarea subsistemului formării continue a profesorilor debutanți de Matematică din județele Bistrița-Năsăud și Maramureș și, implicit, la îmbunătățirea praxisului didactic.

### Obiectivele cercetării

- O1. Identificarea nevoilor de formare a cadrelor didactice debutante din județele Bistrița-Năsăud, Maramureș.

- O2. Investigarea și selectarea unui eșantion reprezentativ de subiecți – profesori la debut de carieră dornici să participe la programe de formare continuă în vederea îmbunătățirii procesului de predare-învățare-evaluare.
- O3. Analiza nivelului de competențe didactice la care se situează cadrele didactice de specialitate Matematică aflate la debut de carieră din cadrul lotului experimental și de control.
- O4. Realizarea unei radiografii a modelului/ modelelor de mentorat adecvate situației particulare învățământului românesc, în scopul elaborării strategiilor și instrumentelor, necesare implementării unui program eficient de formare adresat profesorilor stagiați.
- O5. Dezvoltarea și implementarea unui program de formare pentru cadrele didactice debutante, program axat pe activitatea de mentorat, care să corespundă nevoilor de formare identificate.
- O6. Analiza și evaluarea impactului programului propus, sub aspectul ameliorării practicilor didactice ale profesorilor debutanți.
- O7. Analiza și evaluarea schimbării de atitudine față de educație, atât la nivelul profesorilor debutanți, cât și la nivelul elevilor acestora.
- O8. Formularea de concluzii, recomandări și elaborarea unor materiale, în vederea scrierii și livrării de către Casa Corpului Didactic a unui program de formare continuă.

### **Ipotezele cercetării. Variabilele cercetării. Instrumente**

**Ipoteza generală: Participarea profesorilor de Matematică debutanți la un program de formare structurat, care cuprinde formare continuă directă, colaborativă, dialoguri profesionale, interasistențe, practică deliberată de aplicare la clasă a celor învățate sub îndrumarea unui mentor, va determina schimbări pozitive semnificative în prestația didactică a acestora, precum și a elevilor cu care lucrează.**

**Variabila independentă:** este factorul experimental manipulat, respectiv, în cazul nostru, aplicarea programului de formare continuă structurat, care cuprinde activități de formare continuă directă, colaborativă, dialoguri profesionale, interasistențe, practică deliberată de aplicare la clasă a celor învățate, program construit în manieră personalizată pentru cadrele didactice debutante din județele vizate.

Nr. crt.	IPOTEZELE CERCETĂRII	VARIABILELE DEPENDENTE ASOCIATE	INSTRUMENTE DE CERCETARE
1.	<p><b>Dacă profesorii de Matematică debutanți vor parcurge un program de formare structurat</b>, care cuprinde formare continuă directă, colaborativă, dialoguri profesionale, interasistențe, practică deliberată de aplicare la clasă a celor învățate sub îndrumarea unui mentor, <b>atunci performanțele acestora (evaluate extern) vor fi superioare în posttest comparativ cu pretestul.</b></p>	Performanța profesională evaluată extern	Fișa de observație a lecției mentor Fișa de observație metodist
2.	<p><b>Dacă profesorii de Matematică debutanți vor parcurge un program de formare structurat</b>, care cuprinde formare continuă directă, colaborativă, dialoguri profesionale, interasistențe, practică deliberată de aplicare la clasă a celor învățate sub îndrumarea unui mentor, <b>atunci se va înregistra o schimbare benefică la nivelul conceperii și aplicării strategiilor de predare, învățare și evaluare.</b></p>	Perspectivele instrucționale (Atitudinea față de activitatea didactică) Eficiența strategiilor de predare-învățare-evaluare (tipologia și diversitatea strategiilor de predare, învățare și evaluare utilizate în practică)	Chestionarul de atitudine față de activitatea didactică Chestionarul Perspectivelor Instrucționale (Adaptare după Hensche, J., 1989) Chestionarul strategiilor de predare și învățare (TLSQ) - adaptare după Abrami, P. C., Aslan, O. și Nicolaidou, I., 2007
3.	<p><b>Dacă profesorii de Matematică debutanți vor parcurge un program de formare structurat</b>, care cuprinde formare continuă directă, colaborativă, dialoguri profesionale, interasistențe, practică deliberată de aplicare la clasă a celor învățate sub îndrumarea unui mentor, <b>atunci se va înregistra o schimbare benefică a autoeficacității</b></p>	Consistența sentimentului de autoeficacitate (privind angajamentul elevilor, privind strategiile instrucționale, privind managementul clasei) Nivelul de implicare profesională	Scala de Autoevaluare a Eficacității Profesorilor (forma scurtă) - Adaptare după Hoy, M.A.W. și Tschannen-Moran, M. (2001) Chestionarul implicării profesionale (Kanungo, 1982)

Nr. crt.	IPOTEZELE CERCETĂRII	VARIABILELE DEPENDENTE ASOCIATE	INSTRUMENTE DE CERCETARE
	percepute și a implicării lor profesionale.		
4.	<b>Dacă profesorii de Matematică debutanți vor parcurge un program de formare structurat</b> , care cuprinde formare continuă directă, colaborativă, dialoguri profesionale, interasistențe, practică deliberată de aplicare la clasă a celor învățate sub îndrumarea unui mentor, <b>atunci se va înregistra o schimbare benefică sub aspectul calității produselor curriculare terțiare (planificări calendaristice, proiectele unităților de învățare, proiecte de lecții, proiecte personalizate, fișe de evaluare).</b>	Calitatea produselor curriculare terțiare	Fișa de evaluare a produselor curriculare
5.	<b>Dacă profesorii de Matematică debutanți vor parcurge un program de formare structurat</b> , care cuprinde formare continuă directă, colaborativă, dialoguri profesionale, interasistențe, practică deliberată de aplicare la clasă a celor învățate sub îndrumarea unui mentor, <b>atunci se va înregistra o schimbare benefică, semnificativă din punct de vedere statistic, sub aspectul rezultatelor la examenele de titularizare în învățământ și de obținere a gradelor didactice.</b>	Calitatea rezultatelor la examenul de titularizare în învățământ Calitatea rezultatelor la examenele de obținere a gradelor didactice	Analiza documentelor oficiale (rezultatele examenului de definitivare și titularizare)
6.	<b>Dacă profesorii de Matematică debutanți vor parcurge un program de formare</b>	Nivelul atitudinilor elevilor față de învățarea Matematicii	Chestionarul strategiilor de învățare ale elevului

Nr. crt.	IPOTEZELE CERCETĂRII	VARIABLELE DEPENDENTE ASOCIATE	INSTRUMENTE DE CERCETARE
	<p><b>structurat</b>, care cuprinde formare continuă directă, colaborativă, dialoguri profesionale, interasistențe, practică deliberată de aplicare la clasă a celor învățate sub îndrumarea unui mentor, <b>atunci se va înregistra o schimbare benefică, la nivelul elevilor, din punct de vedere al atitudinilor față de învățare .</b></p>		<p>(SLSQ) - adaptare după Abrami, P.C., &amp; Aslan, O., 2007)  Attitudes Toward Mathematics Inventory (Banks, A.D., 2015)  Mathematics and Technology Attitudes Scale (R. Pierce, K. Stacey și A. Bartkatsas, 2007)</p>
7.	<p><b>Dacă profesorii de Matematică debutanți vor parcurge un program de formare structurat</b>, care cuprinde formare continuă directă, colaborativă, dialoguri profesionale, interasistențe, practică deliberată de aplicare la clasă a celor învățate sub îndrumarea unui mentor, <b>atunci se va înregistra o schimbare benefică, semnificative la nivelul elevilor în sensul ameliorării comunicării în relația elev-profesor și elev-elev la activitățile de Matematică.</b></p>	<p>Calitatea comunicării didactice profesor-elev la activitățile de Matematică  Calitatea comunicării didactice elev-elev la activitățile de Matematică</p>	<p>Scala suportului social (adaptarea după C.K. Malecki, ș.a. 2000)  Chestionar de feedback - elevi</p>
8.	<p><b>Dacă profesorii de Matematică debutanți vor parcurge un program de formare structurat</b>, care cuprinde formare continuă directă, colaborativă, dialoguri profesionale, interasistențe, practică deliberată de aplicare la clasă a celor învățate sub îndrumarea unui mentor, <b>atunci se va înregistra o ameliorare semnificativă a</b></p>	<p>Nivelul performanței școlare a elevilor la disciplina Matematică</p>	<p>Analiza documentelor școlare ( a rezultatelor școlare la disciplina Matematică)</p>

Nr. crt.	IPOTEZELE CERCETĂRII	VARIABILELE DEPENDENTE ASOCIATE	INSTRUMENTE DE CERCETARE
	<b>performanțelor școlare a elevilor la disciplina Matematică.</b>		

Tabelul nr. 1 Corelația ipoteze, variabile, instrumente

### **Eșantionul de cadre didactice**

Eșantionul de cadre didactice a fost constituit din cadrele didactice debutante care au optat pentru participarea la acest curs de formare. Mărimea eșantionului a fost de 105 cadre didactice debutante (aflate în primii 5 ani de activitate, din care 45 au alcătuit eșantionul experimental, iar 60 eșantionul de control).

### **Eșantionul de elevi**

Eșantionul de elevi a fost constituit din elevii la care predau cadrele didactice debutante care au participat la cursul de formare propus. Eșantionul de elevi a fost constituit din 283 de subiecți, elevi ai profesorilor de Matematică la debut de carieră 123 în lotul experimental (elevi ai profesorilor debutanți participanți la formare) și 160 în lotul de control (elevi ai profesorilor debutanți care nu au participat la formare).

Eșantioanele au fost independente, dar similare sub aspectul structurii și al distribuției rezultatelor școlare. Pentru a putea realiza analize statistice relevante, ne-am asigurat prin tipul de selecție a subiecților că în etapa preexperimentală cele două eșantioane (experimental și de control) nu au prezentat diferențe semnificative sub aspectul caracteristicilor investigate.

Cercetarea-acțiune întreprinsă are patru dimensiuni sau etape:

**Etapa constatativă** este etapa în care s-a realizat analiza nevoilor de formare la un lot de 120 de profesori din județele Bistrița-Năsăud și Maramureș și la un lot de 66 de directori de unități de învățământ din cele două județe menționate. Tot în această etapă, s-a derulat un interviu focus grup cu un număr de 12 cadre didactice debutante de specialitate Matematică.

În această etapă, s-a avut în vedere elaborarea și aplicarea unui chestionar de analiză a nevoilor de formare și a unui ghid de interviu focus-grup.

Pe baza interpretării datelor obținute, a fost conceput un program de formare a cadrelor didactice debutante de specialitate Matematică.

*Menționăm că în această etapă au fost pilotate toate instrumentele care au fost folosite ulterior în etapele următoare ale cercetării pe un eșantion de 44 de cadre didactice și 68 de elevi din ciclul gimnazial și liceal în vederea estimării consistenței interne a instrumentelor adaptate sau selectate și care au fost utilizate în cercetarea propusă.*

**În etapa pretest** au fost aplicate toate instrumentele selectate, evaluate sub aspectul consistenței interne (întrunind condițiile minimale reclamate de cercetările în domeniu, respectiv  $\alpha \geq 0.70$ ) la cele două eșantioane – experimental și de control (profesori și elevi). Această etapă ne-a relevat situația existentă la momentul debutului cercetării propuse.

După etapa pretest a urmat etapa de intervenție, în care s-a derulat programul de mentorare a cadrelor didactice debutante de specialitate Matematică, care au aderat la program în una dintre cele două variante, în coacțiune cu programul de formare sau doar program de formare.

În etapa posttest au fost reaplicate instrumentele de evaluare, după care s-a realizat analiza datelor obținute, atât din punct de vedere cantitativ, cât și calitativ.

### **Prezentarea generală a programului de formare**

Pornind de la modelul triarhic al dezvoltării profesionale a cadrelor didactice (B.G., Sheckey și alții, 2007), am dezvoltat un program de formare care să răspundă exigențelor reformei educaționale actuale. Acest model se fundamentează pe trei asumții legate de eficiența unui program de formare a profesorilor și anume:

- *Un program este eficient dacă furnizează oportunități de colaborare și practică deliberată cu feedback;*
- *Un program de formare este eficient dacă oferă oportunități de dezvoltare a sentimentului de apartenență la comunitatea profesională și a autoeficacității cadrelor didactice ;*
- *Un program de formare este eficient dacă oferă oportunități de explorare și îmbunătățire a modelului mintal al profesorului;*

Așadar, obiectivul nostru a fost acela de a propune cadrelor didactice debutante un program de formare continuă care să răspundă acestor exigențe și pe care, ulterior să îl evaluăm, pentru ca în cele din urmă să interpretăm rezultatele din perspective multiple: a formabililor, a elevilor și a școlii (mentori, metodiști, responsabili comisii metodice, manageri, inspectorii). În concepția noastră, validarea programului din perspectiva beneficiarului principal – cea a elevului – este foarte importantă. În acest sens, efectele apărute la nivelul percepției elevilor referitor la calitatea prestației didactice a profesorului de Matematică și a rezultatelor școlare ale acestora, ne vor oferi garanția reușitei programului propus.

Scopul programului este îmbunătățirea calificării cadrelor didactice stagiare și a celor care nu sunt titulari în sistemul de învățământ preuniversitar respectiv creșterea eficienței profesionale a acestor categorii de personal. Prin urmare, în cadrul programului de formare am vizat dezvoltarea competențelor în domeniile didacticii specialității, comunicării didactice și al utilizării resurselor TIC în pregătirea profesională a cadrelor didactice din învățământul



preuniversitar. Ca finalitate mai îndepărtată, am vizat reușita în cariera didactică, în vederea abordării cu succes a concursurilor de ocupare a catedrelor vacante, a examenelor de definitivare în învățământ și de obținere a gradelor didactice.

În capitolul V sunt prezentate și interpretate datele obținute. În vederea asigurării unei bune desfășurări a cercetărilor, am optat pentru o strategie de analiză inferențială a datelor, prin utilizarea testului t (Student) pentru eșantioane independente în vederea testării ipotezelor nule respectiv, specifice. Toate aceste calcule au fost realizate cu ajutorul pachetului statistic SPSS 20, versiune de încercare oferită de IBM.

Modalitatea de culegere a datelor a fost specificată în secțiunea de metodologie, probele sau subscalele probelor utilizate au fost aplicate la începutul și sfârșitul intervențiilor, au fost introduse în programul SPSS și prelucrate conform cerințelor studiului. De asemenea, estimarea mărimii eșantionului s-a realizat cu programul gratuit G\*Power, iar mărimea efectului a fost estimată cu ajutorul programului gratuit PowerStaTim v.1.

Utilizând analiza de putere apriorică în G\*Power, am realizat o estimare a mărimii eșantionului în funcție de mărimea efectului și nivelul de putere statistică dorit, mai exact  $d \geq 0,80$ , iar puterea  $1-\beta \geq 0,95$ . Observăm faptul că mărimea eșantionului și gradele de libertate sugerate sunt:  $N=86$ , respectiv  $df=84$ , cu un grup experimental minimal de 37 de subiecți, iar cel de control cu 49 de subiecți. Loturile investigate de noi au totalizat 105 subiecți, din care 45 în lotul experimental și 60 în lotul de control. De asemenea, notăm pragul minim, critic, al indicelui  $t \geq 1,989$ .

De asemenea, menționăm că, de fiecare dată, am prezentat indicatorii statistici ai celor două grupe (experimentală, de control) atât în pretest, cât și în posttest, pentru a evita posibile interacțiuni cu alți factori și pentru a evidenția similaritatea celor două eșantioane pe care se efectuează măsurătorile.

În lucrare, sunt prezentate trei studii de caz, care reprezintă o abordare calitativă a problemicii mentoratului. Abordarea calitativă nu permite extrapolări la nivelul populației de cadre didactice însă, este o analiză profundă care evidențiază aspecte ce nu pot fi surprinse de abordările cantitative. Analiza comparativă a celor trei studii de caz a condus la concluzia că mentoratul a contribuit semnificativ la obținerea performanței în cariera didactică pentru pe toate dimensiunile activității de predare-învățare-evaluare.

Dacă la începutul programului participanții aveau dificultăți sub aspectul proiectării activităților educaționale, mai ales în ceea ce privește identificarea nevoilor de învățare ale elevilor cu care lucrează, stabilirea obiectivelor educaționale în funcție de particularitățile individuale sau de grup, după parcurgerea programului profesorii investigați acordă o atenție sporită cunoașterii particularităților individuale și de grup ale elevilor și claselor cu care

lucrează. Sub aspectul conducerii și monitorizării procesului de predare-învățare, inițial debutanții aveau dificultăți în ceea ce privește asigurarea adecvării strategiilor de instruire caracteristicilor individuale și de grup ale elevilor, dar în urma parcurgerii programului de formare aceștia și-au îmbunătățit capacitatea de adaptare a mesajului didactic, țin cont de particularitățile individuale ale educabililor, ceea ce are ca rezultat îmbunătățirea comunicării didactice la nivelul activităților de predare-învățare-evaluare. De asemenea, în cadrul acestei dimensiuni, putem observa ameliorări semnificative sub aspectul interesului pentru modele noi de conducere și pentru monitorizarea procesului de predare-învățare-evaluare. Prin urmare, a crescut semnificativ frecvența utilizării metodelor active de învățare, metode stimulative care au devenit foarte apreciate de către elevi.

Sub aspectul dimensiunii ce vizează cunoașterea, consilierea și tratarea diferențiată a elevilor, a putut fi decelată o autoevaluare mult mai bună, comparativ cu cea inițială. Astfel, profesorii debutanți investigați au accentuat aplicarea unor metode și tehnici adaptate nevoilor individuale de consiliere ale elevilor, depunând eforturi în direcția adaptării curriculare necesare în unele situații (elevi cu dificultăți de învățare sau elevi cu CES) și tehnici de evaluare adaptate nevoilor educabililor cu dificultăți.

Sub aspectul calităților personale, evaluarea externă a fost de la început mai favorabilă comparativ cu autoevaluarea profesorului, dar și cu cea mentorului. Aspectele aflate la limită sau îmbunătățit considerabil, spre exemplu flexibilitatea și cunoștințele metodice.

În ceea ce privește planificarea lecției, observăm că s-au mai ameliorat, în viziunea metodistului, aspecte cum ar fi: adecvarea la particularitățile grupului de elevi, eșalonarea conținuturilor și adecvarea lor la particularitățile individuale și de grup, formele de organizare a activității, dar și diversitatea metodelor utilizate, adaptarea la particularitățile elevului, tratarea diferențiată a elevilor cu potențial mai redus.

Sub aspect metodic, participanții la programul de formare și-au îmbunătățit aspecte deficitare, cum ar fi anticiparea dificultăților, dar și aspectele care țin de utilizarea unui registru metodologic mai variat alcătuit din metode didactice centrate pe elev, activizante etc. Se poate observa și în evaluarea externă, o reorientare a atitudinii didactice spre registrul modern, constructivist.

În ceea ce privește desfășurarea lecției, s-au îmbunătățit semnificativ aspecte ca:

- adaptarea mersului activității la situația concretă ivită, astfel încât să se realizeze obiectivele asumate;
- adaptarea lecției pentru a răspunde nevoilor elevilor;
- folosirea strategiilor diverse;
- verificarea înțelegerii și formulării clare a întrebărilor;
- oferirea la timp a feedback-ului constructiv privind învățarea și progresul elevilor;

- organizarea de activități evaluative de diferite tipuri, care să răspundă nevoilor elevilor;
- obținerea feedback-ului pentru propria dezvoltare și în scopul evaluării;
- exploatarea eficientă a situațiilor neprevăzute;
- autoevaluarea activității de predare-învățare-evaluare;
- ritmul și încadrarea în timp, tranziția de la o etapă la alta;
- capacitatea de adaptare, improvizare;
- capacitatea de autoevaluare a prestației didactice și capacitatea de a munci în echipă.

**Astfel, ca urmare a parcurgerii programului de formare structurat**, care cuprinde formare continuă directă, colaborativă, dialoguri profesionale, interasistențe, practică deliberată de aplicare la clasă a celor învățate sub îndrumarea unui mentor, cele opt ipoteze specifice au fost confirmate.

### **1. Performanțele profesorilor (evaluate extern) s-au dovedit a fi superioare în posttest comparativ cu pretestul (ipoteza 1).**

Performanțele profesionale a profesorilor debutanți au fost evaluate de către profesorul metodist, dar și de profesorul mentor care a realizat mentoratul.

Datele obținute în cadrul cercetării ne permit să desprindem următoarea concluzie: datorită programului de formare derulat, profesorii din lotul experimental au obținut aprecieri semnificativ superioare din partea metodiștilor, comparativ cu etapa pretest. Testele statistice de semnificație au relevat faptul că aceste diferențe sunt semnificative statistic, ceea ce conduce la atribuirea acestei diferențe programului derulat.

### **2. S-a înregistrat o schimbare benefică la nivelul conceperii și aplicării strategiilor de predare, învățare și evaluare (ipoteza 2).**

Această dimensiune, la nivelul practic-aplicativ a fost măsurată cu două instrumente de autoevaluare: Chestionarul privind atitudinea față de activitatea didactică, adaptată pornind de la perspectiva constructivistă al lui Brooks asupra predării învățării și evaluării (Brooks, 1993) și Inventarul Perspectivelor Instrucționale (adaptată după J. A. Henshke, 1989). Primul instrument vizează următoarele dimensiuni: baza teoretică-filozofică, conținutul programei, rolul cadrului didactic, strategiile de predare, evaluarea didactică.

Datele noastre, analizate în termeni comparativi, au demonstrat faptul că, în posttest, debutanții din grupul experimental au o medie net superioară măsurării din pretest, ceea ce înseamnă, din punctul nostru de vedere, că, în urma cursului de formare, profesorii debutanți și-au reconfigurat baza teoretică și filozofică în ceea ce privește procesul educațional, astfel încât predomină viziunea de tip constructivist asupra predării, învățării și evaluării.

În ceea ce privește conținutul programei, profesorii debutanți investigați trebuiau să aleagă între două categorii de afirmații, unele fiind centrate pe conținuturi, pe profesor, iar altele

fiind centrate pe elev (promovau participarea elevilor la elaborarea curriculumului, încurajau experiențele de învățare ale elevilor, susțineau necesitatea ca elevii să fie pregătiți pentru realitatea unei lumi diverse, multiculturală).

Dacă afirmațiile din prima categorie pun accentul pe învățarea unor deprinderi de bază, afirmațiile din categoria a doua, ce țin de atitudinea constructivistă față de procesul de predare, învățare și evaluare accentuează necesitatea înțelegerii conceptelor importante de către elevi. Datele obținute în cadrul analizei statistice, ne permit să afirmăm faptul că, datorită intervenției realizate, profesori debutanți din lotul experimental conceptualizează diferit ideea de programă sau curriculum. Astfel, în viziunea profesorilor debutanți investigați, curriculumul este un document, o resursă, în procesul de predare-învățare-evaluare, care trebuie să țină cont de nevoile elevilor, de particularitățile lor individuale.

În ceea ce privește „rolul profesorului”, am constatat că eșantionul experimental prezintă, în medie, scoruri semnificativ mai mari. Testul t pentru eșantioane independente, relevă faptul că aceste diferențe sunt semnificative statistic, pragul fiind mai mic decât 0,05. Prin urmare, putem să afirmăm că, în urma programului de formare realizat, profesorii debutanți din lotul experimental și-au reconfigurat atitudinea față de rolul profesorului în procesul de predare-învățare-evaluare. Sub aspectul strategiilor didactice, de asemenea, am constatat diferențe semnificative statistic, putând concluziona faptul că, datorită efectelor programului de intervenție, s-au produs modificări sub aspectul modalităților de implicare a elevilor în activitate, trecându-se de la activități preponderent frontale, bazate pe muncă individuală, la activități bazate pe metode moderne, activ-participative (muncă în perechi, activități pe grupe etc.). De asemenea, profesorul este considerat în urma intervenției, creator de situații de învățare experiențială, interacțiune și cercetare-investigare prin încurajarea gândirii critice, a dezbaterii și a autochestionării.

Cercetarea întreprinsă ne-a condus la concluzia că, datorită programului de formare, profesorii debutanți din lotul experimental au acordat o altă semnificație, mai complexă și mai modernă, procesului de evaluare didactică. În această perspectivă nouă, evaluarea se îmbină permanent cu predarea și învățarea ca o modalitate eficientă de autoreglare a procesului de predare, învățare și evaluare. În ceea ce privește rezultatele intervenției combinate (program de formare prin mentorat împreună cu parcurgerea cursului de formare), analiza comparativă a rezultatelor în cele trei situații, respectiv pretest, participare numai la cursul de formare continuă, participare la cursul de formare continuă combinat cu programul de mentorat, ne-a relevat faptul că, rezultatele cele mai bune în ceea ce privește reconfigurarea atitudinii față de activitatea didactică, în general, apar în cazul intervenției combinate. Singura situație, în care diferențele nu au fost semnificative statistic, este cea cu privire la strategiile de predare,

explicația fiind aceea că matematica este o disciplină mult mai puțin pretabilă la strategii de predare activ-participative comparativ cu alte discipline școlare.

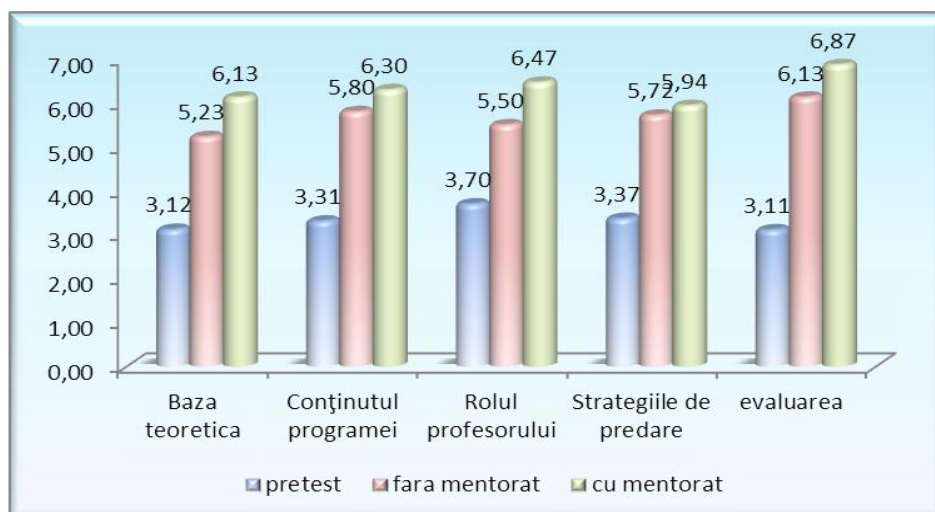


Figura nr.5. Prezentarea comparativă a rezultatelor obținute de profesorii investigați în cele trei condiții: pretest, posttest - fără mentorat, posttest - cu mentorat

Un alt instrument utilizat de noi pentru a evalua strategiile, respectiv optica profesorilor investigați, a fost chestionarul strategiilor de predare-învățare. Astfel, am putut observa ameliorări cu privire la: obiective (stabilire, identificare, revizuire), strategii (listă de strategii, monitorizare, adaptare, evaluare); feedback, evaluare, reflecție, autoreglare, atribuire și cooperare.

În mod similar, au fost constatate ameliorări sub aspectul abordării predării, în care, de asemenea, profesorii au „predat” elevilor aspecte legate de: obiective (stabilire, identificare, revizuire), strategii (realizare de inventare, monitorizare, adaptare, evaluare); feedback, evaluare și reflecție.

### **3. S-a înregistrat o schimbare benefică a autoeficacității percepute și a implicării profesionale a profesorilor (ipoteza 3).**

Sub aspectul autoeficacității, am constatat, de asemenea, o creștere semnificativă a scorurilor în cazul lotului experimental. De asemenea, profesorii participanți la program devin mai implicați în activitate, se identifică profesiei, majoritatea intereselor lor gravitează în jurul profesiei, în măsură semnificativ mai mare comparativ cu profesorii debutanți din lotul de control.

### **4. S-a înregistrat o schimbare benefică sub aspectul calității produselor curriculare terțiare elaborate de către profesorii debutanți: planificări calendaristice, proiectele unităților de învățare, proiecte de lecții, proiecte personalizate, fișe de evaluare (ipoteza 4).**

Pornind de la evaluarea realizată de către mentor și/sau meto­dist, am realizat comparații intragrup, utilizând rezultatele ace­luiași eșantion în cele două momente ale intervenției (pretest și posttest). Rezultatele obținute au confirmat, în medie, creșterea semnificativă a calității produselor curriculare terțiare, astfel:

- **sub aspectul proiectării curriculare:** fundamentarea proiectării pe cunoștințele anterioare (elaborarea de teste inițiale, formative și sumative, inventarul greșelilor tipice, de P.I.P.-uri, organizarea lucrului în echipă, corelarea strategii-conținuturi, obiective); asigurarea caracterului aplicativ al cunoștințelor învățate (dezvoltarea de deprinderi aplicativ-utilitare, corelarea teorie-practică, structurarea conținuturilor conform potențialului clasei, utilizarea resurselor școlii, asigurarea transdisciplinarității, utilizarea metodelor active, desfășurarea de activități de cercetare);
- **sub aspectul realizării curriculumului:** utilizarea metodelor moderne, autoevaluare și reglare de proces, adaptarea limbajului la nivelul educabililor (consecvență, limbaj specific, determinarea comprehensiunii);
- **sub aspectul evaluării:** evaluarea continuă, formativă, transparența criteriilor de evaluare.

**5. S-a înregistrat o schimbare benefică, semnificativă din punct de vedere statistic, sub aspectul rezultatelor la examenele de titularizare în învățământ și de obținere a gradelor didactice (ipoteza 5) (confirmată).**

Datele inițiale (perioada 2012-2015) au condus la observația imediată că, în perioada respectivă nu au fost obținute note peste 9 la examenul de definitivare, iar în anul 2012 notele obținute de candidați nu au trecut de pragul notei 8, ceea ce evidențiază o situație care nu se încadrează în limitele unei distribuții normale (gaussiene – 20% rezultate slabe; 60% rezultate satisfăcătoare și bune; 20% rezultate foarte bune). Excepție față de această situație a constituit anul 2014, în care 70% profesorii participanți au obținut note între 8-9, ceea ce exprimă o linie de tendință în formă de J.

Analiza statistică a datelor obținute ne arată că, în medie, profesorii din grupul mentorat obțin rezultate semnificativ superioare comparativ cu profesorii debutanți care nu au participat la programul de mentorare propus. Activitățile de formare prin programul de mentorat, care au presupus interacțiunea permanentă cu profesorul mentor, beneficiind de consiliere, modelare comportamentală, suport social informațional și emoțional, iar profesorii debutanți participanți au reușit să profite la maximum de acestea, îmbunătățindu-și prestația lor didactică (evaluată prin activitățile de inspecție la clasă și prin monitorizarea profesorului mentor).

**6. S-a înregistrat o schimbare benefică, la nivelul elevilor, din punct de vedere al atitudinilor față de învățare (ipoteza 6)**

În cadrul cercetării, am verificat faptul că elevii din lotul de experimental utilizează, în medie, mai pregnant, strategiile de învățare elaborate, comparativ cu elevii din lotul de control. Astfel, datorită strategiilor eficiente de gestionare a activității didactice de către profesorul debutant, elevii din lotul experimental sunt în medie, mai eficienți în: înțelegerea sarcinilor de lucru, utilizarea strategiilor de evaluare a ceea ce învață, autoreglarea comportamentului de învățare/ rezolvare de probleme (corectarea acțiunilor, modificarea strategiilor de învățare/ rezolvare), prelucrarea feedback-ului (profesorilor, colegilor, membrilor familiei), reflecția asupra strategiilor utilizate, a eficienței acestora, revizuirea activității, evaluarea propriei prestații, analiza activității, conexiuni între timpul alocat și rezultatele obținute.

Prin urmare, elevii profesorilor debutanți care au participat la programul de formare, sunt mai eficienți în utilizarea strategiilor cognitive și metacognitive, respectiv, planificare, monitorizare, evaluare, reflecție, autoreglare cognitivă, comparativ cu elevii profesorilor care nu au participat la cursul de formare.

În ceea ce privește atitudinea față de Matematică, s-a constatat faptul că elevii din lotul experimental au obținut scoruri superioare elevilor din lotul de control la chestionarul ATMI (Attitudes Toward Mathematics Inventory).

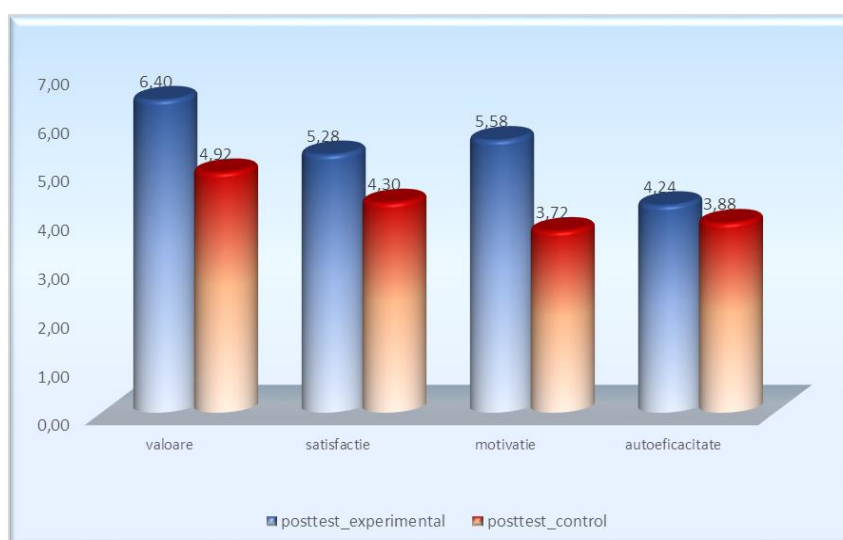


Figura nr. 6. Diagramă comparativă cu rezultatele ATMI în pretest și posttest

În figura nr. 6., prezentăm comparativ rezultatele obținute cu ATMI în posttest de elevii repartizați în cele două grupe (experimentală și de control). Observăm cu ușurință faptul că, în medie, elevii din lotul experimental obțin scoruri superioare elevilor din lotul de control. În cazul autoeficacității legate de capacitatea de a rezolva probleme de Matematică, diferențele au o magnitudine mai redusă, dar semnificativă statistic, iar în cazul celorlalte aspecte, diferențele sunt evidente.

În cazul autoeficacității legate de capacitatea de a rezolva probleme de Matematică, diferențele au o magnitudine mai redusă, dar semnificativă statistic, iar în cazul celorlalte aspecte, diferențele sunt evidente și puternic semnificative statistic.

Investigarea elevilor cu MTAS (Mathematics and Technology Attitudes Scale) în etapa posttest, ne relevă faptul că elevii din grupul experimental obțin, în medie, scoruri superioare elevilor din lotul de control, la toate dimensiunile evaluate cu MTAS. Aceste scoruri evidențiază efectul favorabil al programului de formare continuă asupra calității activității didactice prestate de profesorii debutanți care l-au urmat și, implicit, asupra atitudinii elevilor față de disciplina Matematică. Astfel, putem spune că elevii profesorilor debutanți participanți la programul de formare continuă au devenit mai implicați în activitatea de învățare la clasă.

De asemenea, diferențe semnificative au fost constatate și în ceea ce privește, încrederea în capacitatea de a reuși la Matematică, respectiv: încrederea în capacitatea de a obține note bune, încrederea că poate rezolva probleme dificile de Matematică, sau încrederea generală în ceea ce privește disciplina Matematică. Astfel, se poate afirma că programul de formare propus a determinat prin efectele sale, în principal creșterea calității activității de predare-învățare-evaluare, o creștere a încrederii elevilor în capacitatea lor de a rezolva, de a performa la disciplina Matematică.

Dimensiunea cea mai relevantă, din punctul nostru de vedere, este implicarea emoțională, care vizează, mai degrabă, aspectul motivațional intern și atașamentul față de disciplina Matematică. Astfel, putem afirma că efectele programului propus au generat schimbări și la nivelul elevilor, sub aspectul implicării afective în activitatea de învățare a matematicii, respectiv: interesul de a învăța lucruri noi la Matematică; satisfacția și plăcerea de a învăța matematica și învățarea matematicii ca recompensă (intrinsecă).

### **7. S-a înregistrat o schimbare benefică, semnificativă la nivelul elevilor în sensul ameliorării comunicării în relația elev-profesor și elev-elev la activitățile de Matematică (ipoteza 7).**

Investigând suportul social informațional (comunicarea profesor-elev) perceput, am constatat un indice superior în cazul elevilor din lotul experimental, respectiv: deschidere la întrebările elevilor, explicații pentru aspectele pe care elevii nu le înțeleg, ajutor pentru problemele dificile prin oferirea informațiilor necesare. De asemenea, elevii din lotul experimental percep în măsură mai mare, comparativ cu elevii din lotul de control, suportul social emoțional, respectiv: încurajarea atunci când reușesc, comunicarea greșelilor într-o manieră acceptată de elevi. Totodată, se poate vorbi despre o creștere semnificativă a disponibilității profesorilor debutanți în sensul că își fac timp pentru a ajuta elevii și oferă elevilor din timpul lor, atunci când aceștia au nevoie.



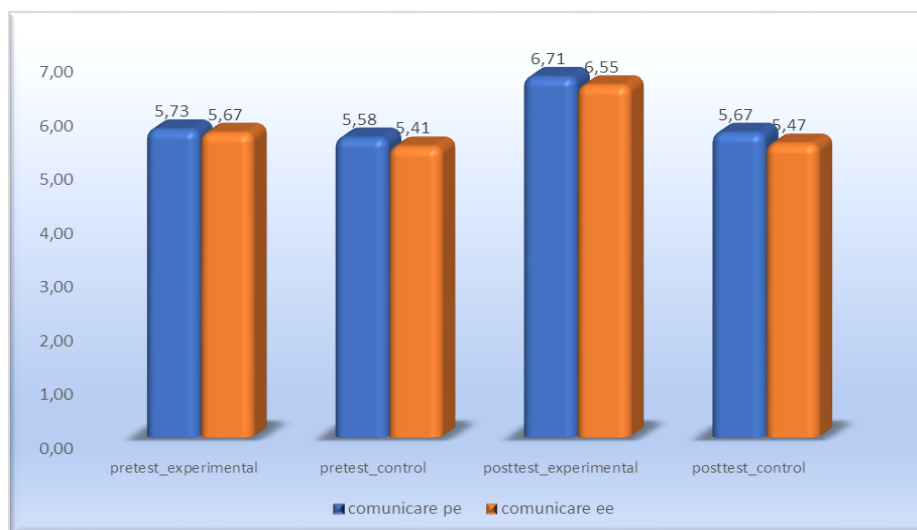


Figura nr.7. Prezentarea comparativă a rezultatelor în pretest și posttest în cazul celor două dimensiuni legate de comunicare

### **8. S-a înregistrat o ameliorare semnificativă a performanțelor școlare a elevilor la disciplina Matematică.(ipoteza 8).**

Datele obținute în cadrul cercetării ne indică o creștere semnificativă a mediei evaluărilor la disciplina Matematică. Cu alte cuvinte, elevii profesorilor participanți la programul de formare obțin, în medie, rezultate superioare elevilor din lotul experimental (elevii profesorilor care nu au participat la formare), ceea ce ne permite să afirmăm că profesorii debutanți participanți la formare și-au îmbunătățit majoritatea dimensiunilor relevante pentru activitate de predare-învățare-evaluare, au comunicat mai bine cu elevii, au reușit să ofere elevilor situații de învățare care au valorificat, pe de o parte, potențialul fiecărui elev, iar pe de altă parte, au reușit să asigure mai eficient legătura dintre ceea ce învață elevul și activitatea practică, cotidiană a acestuia, aspecte care s-au reflectat atât la nivel atitudinal, cât și la nivelul rezultatelor școlare.

Pe lângă rezultatele și concluziile cercetării, în capitolul VI sunt prezentate câteva limite ale subsistemului național de formare, respectiv recomandări cu potențial ameliorativ pentru subsistemul de formare.

Prin cercetarea pe care am întreprins-o cu privire la ameliorarea sistemului de formare continuă a cadrelor didactice debutante, pornind de la ideea că debutul profesional este definitoriu pentru activitatea ulterioară, am intenționat să identificăm modalitățile prin care competențele cadrului didactic debutant pot fi dezvoltate mai eficient și durabil. În baza acestei cercetări, atât prin instrumentele de analiză și apreciere a activității cadrelor didactice debutante, cât și prin rezultatele obținute în urma implementării programului de formare structurat, care a cuprins formare continuă directă, colaborativă, dialoguri profesionale, interasistențe, practică

deliberată de aplicare la clasă a celor învățate sub îndrumarea unui mentor, se impune extinderea și multiplicarea rezultatelor obținute într-o direcție benefică procesului instructiv-educativ din sistemul de învățământ preuniversitar.

Formarea continuă garantează actualizarea și dezvoltarea competențelor personalului didactic, dobândirea de noi competențe, în funcție de evoluțiile din planul nevoilor de educație și de exigențele privind adaptarea competențelor cadrelor didactice la schimbările din sistemele/procesele de educație.

Considerăm că la debutul în cariera didactică, prin participarea profesorilor debutanți la un program de formare structurat, care cuprinde formare continuă directă, colaborativă, dialoguri profesionale, interasistențe, practică deliberată, de aplicare la clasă a celor învățate sub îndrumarea unui mentor, se vor produce schimbări pozitive semnificative în prestația didactică a acestora și a elevilor cu care lucrează.

Un astfel de program poate fi dezvoltat și livrat de specialiștii din educație, care, la rândul lor, fac dovada interesului pentru propria lor dezvoltare profesională. În prezent, dezvoltarea profesională continuă se poate realiza printr-o paletă largă de programe destinate mentorilor și formatorilor, programe de exchange, vizite de studiu în organizații din străinătate etc. Aceste programe pot fi furnizate de instituții de formare și educație de stat sau private, în cadrul unor proiecte finanțate de programul Erasmus+ (2014 - 2020), sau în cadrul proiectelor finanțate de Programul Operațional Capitalul Uman (2014 - 2020).

Crearea cadrului legislativ adecvat, susținerea financiară, valorificarea oportunităților oferite de programele mai sus menționate, implicarea cu responsabilitate a factorilor de decizie care gestionează la toate nivelurile sistemul de educație, sunt în măsură să contribuie semnificativ la *ameliorarea sistemului de formare continuă a cadrelor didactice și, implicit, la creșterea gradului de profesionalizare a acestora.*

## BIBLIOGRAFIE

- Abrami, P.C., & Aslan, O. (2007)., *The Student Learning Strategies Questionnaire*, Centre for the Study of Learning & Performance, Concordia University, Montreal, Quebec.
- Abrami, P.C. Aslan, O. & Nicolaidou, I. (2007), *The Teaching and Learning Strategies Questionnaire*, Centre for the Study of Learning & Performance, Concordia University, Montreal, Quebec.
- Alper, S., Tjssolvold, D. & Law, K.S. (1998), *Interdependence and controversy in group Decision making: Antecedents to effective self managing teams*, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 74(1), pp. 33-52.
- Andrițchi, V., Balan.T. (2015), *Abordări teoretice ale mentoratului din perspectiva dezvoltării profesionale*, *Univers Pedagogic No 4 (48)*, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău.
- Anghelache, V., (2004), *Dezvoltarea organizațională- de la metaforă la realitatea timpurilor moderne*, *Analele Universității Dunărea de Jos, Galați*.
- Anghelache,V., (2008), *Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice din perspectiva schimbărilor educaționale*, în vol. *Formarea continuă a cadrelor didactice între tradițional și modern* (Cozma, T., Diac, G. coord.), Editura Universității „Al. I. Cuza”: Iași.
- Ausubel, D.B., Robinso. F.G. (1981), *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Bandura, A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, Freeman, New York.
- Banks, A. D. (2015). *Effects of embedded study-skills Instruction on high school students' attitudes toward mathematics* (Doctoral dissertation). Retrieved from ScholarWorks.
- Beck, C., Kosnik|, C. (2000), *Associate teachers in pre-service education: Clarifying and enhancing their role*, *Journal of Education for Teaching*. 26(3), pp. 207-224.
- Beck, C., Kosnik, C. (2002), *Components of a Good Practicum Placement: Pre-Service Teacher Perceptions*. *Teacher Education Quarterly*, 29, pp. 81-98.
- Bocoș, M. (2003), *Teoria și practica cercetării pedagogice*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
- Bocoș, M.-D. (2003), *Profesorul - practician reflexiv și cercetător*, în volumul „Omagiu profesorului Miron Ionescu. Studii și reflecții despre educație”, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Bocoș, M. (2007), *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Bocoș, M.-D., Jucan, D. (2007), *Teoria și metodologia instruirii și Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
- Bocoș, M.-D. (2013), *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*, Editura Polirom, Iași.

- Bocoș, M.-D. (coord), (2016), *Dicționar praxiologic de pedagogie, Volumul I: A-D*, Editura Paralela 45, Pitești.
- Bocoș, M.-D. (coord), (2016), *Dicționar praxiologic de pedagogie, Volumul II: E-H*, Editura Paralela 45, Pitești.
- Bocoș, M.-D. (coord), (2017), *Dicționar praxiologic de pedagogie, Volumul III: I-L*, Editura Paralela 45, Pitești.
- Bocoș, M.-D. (coord), (2018), *Dicționar praxiologic de pedagogie, Volumul IV: M-O*, Editura Cartea Românească, București.
- Blau, G.J., Boal, K.B. (1987), *Conceptualizing how job involvement and organizational commitment affect turnover and absenteeism*, Acad Manage Rev.; 12(2), pp. 288-300.
- Brown, D. (2002), *The role of work and cultural values in occupational choice, satisfaction, and success: A theoretical statement*. J Couns Dev 80(1), pp. 48-56.
- Brown, M.W, Cudeck, R. (1993), *Alternative ways of assessing model fit'*, In K.A. Bollen and J.S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (136-162), CA: Sage, Thousand Oaks.
- Brooke, P.P., Russell, D.W. & Price, J.L.(1988), *Discriminant validity of measures of job satisfaction, job involvement and organisational commitment*. Journal of Applied Psychology, 73, pp. 139-145.
- Brooks, J., Brooks, M. (1999), *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia.
- Cara, A. (2006), *Formarea/dezvoltarea profesională a personalului didactic la nivelul instituției școlare*, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău.
- Caspar, P. (1990), *Eléments sur la formation continue des personnels enseignants de l'éducation nationale en France*. In: Bone, T.R. ;McCall, J. Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead:Proceedings of a Conference held at Jordanhill College, Glasgow, 913 September 1990. Glasgow, Jordanhill College of Education,1991, pp. 99-108.
- Cerghit, I. (2002), *Sisteme de instruire alternativă și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, Editura Aramis, București.
- Cerghit, I., (2006), *Metode de învățământ*, Ediția a IV-a, Editura Polirom, Iași.
- Chis, V. (2005), *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity and social justice in teacher education*, Teachers College Press, New York.
- Connor, M., Pokora, J. (2007), *Coaching and mentoring at work: developing effective practice*, Open University Press, USA.
- Costea, Ș. (2003), *Profesiunea didactică în societatea cunoașterii*, în „Omagiu profesorului Miron Ionescu. Studii și reflecții despre educație”, Editura Presa Universitară, Cluj-Napoca.
- Crașovan, M. (2005), *Mentoratul on-line la distanță - avantaje și limite*, în Revista de Inform@tică socială nr. 4, Universitatea de Vest Timișoara, Timișoara.

- Crașovan, M. (2011), *Mentoratul-modalitate de pregătire și integrare profesională a viitoarelor cadre didactice*, Teză de doctorat, Cluj-Napoca.
- Cromwell, S.E., Kolb, J.A. (2004), *An examination of work-environment support factors affecting transfer of supervisory skills training to the workplace*, *Human Resources Development Quarterly* 15(4), pp. 449-471.
- Daloz, L. (1986), *Effective teaching and Mentoring*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Sclan, E.M. (1996), *Who teaches and why: dilemmas of building a profession for twenty-first century schools*, în „Handbook of research on teacher education”, 2nd edition, pp. 67-101, John Sikula, ed New York, Macmillan.
- Darling-Hammond, L., Baratz-Snowden, J. (2005), *A Good Teacher in Every Classroom. Preparing the Highly Qualified Teachers our Children Deserve*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Davis, R.L. (1991), *Mentoring: The Strategy of the Master*, Thomas Nelson Publishers, Nashville.
- Deci, L.L., Ryan, R.M. (2000), *The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior*, *Psychological Inquiry*, 11(4), pp. 227-268.
- Delamotte, E. (2003), *De la profesionalizare la industrializare*, în Moeglin, P., (coord), „Industria educației și noile media”, Editura Polirom, Iași.
- Diaconu, M. (2002), *Competențele profesiei didactice*, în Gliga, L., (coord.), „Standarde profesionale pentru profesia didactică”, CNFP, București.
- Dottrens, R. (trad.) (1971), *Institutori ieri, educatori mâine*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Dragu, A. (1988), *Structura personalității profesorului*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Dumitru, I.A.I. (2001), *Personalitatea. Atitudini și valori*, Editura de Vest, Timișoara.
- Dubin, R.J. (1966), *Industrial worker's world: A study of the central life interest of industrial workers*. *Social Problems*, 3, pp. 131-142.
- Erbas, A. K., Ince, M., Kaya, S. (2015), *Learning mathematics with interactive whiteboards and computer-based graphing utility*, *Educational Technology & Society*, 18(2), pp. 299-312. Retrieved from ([http://www.ifets.info/journals/18\\_2/22.pdf](http://www.ifets.info/journals/18_2/22.pdf))
- Enos, M., Kehrhahn, M. (2002), *Transfer of Learning: How managers develop proficiency. Paper presented at the 2002 AHRD Conference Proceedings*, Bowling Green, OH.
- Ericsson, K.A., Charness, N. (1997), *Expertise in Context*, MA: AAI Press, Cambridge.
- Étienne, R., Lerouge, A. (1997). *Enseigner en collège ou en lycée: repères pour un nouveau métier*, Armand Colin, Paris.
- Farla, T. (coord.). Ciolan, L., Iucu, R. (2007). *Analiza nevoilor de formare. Ghid pentru implementarea și interpretarea datelor analizei nevoilor de formare în școli*, Editura Alternative, București.
- Fisher, C.W., Berliner, D.C, Filby, N.N., Marliave, R., Cahen, L.S., Dishaw, M.M. (1980). *Teaching behaviors, academic learning time, and student achievement: An overview*, In C.

- Denham și A. Lieberman (Eds.), *Time to learn* (pp. 7-32), U.S. Department of Education, National Institute of Education, Washington, DC.
- Ezechil, L. (coord.), (2009). *Ghidul mentorului*, Editura Paralela 45, Pitești.
- Ezechil, L. (coord.), Șerbănescu, L., Moldoveanu, M., Oproiu, G.C., Langa, C., Pachef, R., Soare, E., Stancu, I., Chircu, S. (2013), *Ghidul mentorului de inserție profesională*, Editura PRINTECH, București.
- Ezechil L. (coord.), Bocoș, M.-D., Păun, E., Șerbănescu, L., Langa, C., Soare, E. (2013), *Mentoratul de inserție profesională. Suport de curs Modulul I, elaborat în cadrul proiectului „DE LA DEBUT LA SUCCES – program național de mentorat de inserție profesională a cadrelor didactice” – POSDRU/57/1.3/S/36525*, Editura PRINTECH, București.
- Ezechil, L. (2014), „The process of induction in a coaching version”, International Scientific Conference, „E-Learning and Software for Education”, *ELSE Conference Proceedings*, vol. 3 (<http://proceedings.elseconference.com/index.php?r=site/index&year=2014&index=papers&vol=15&paper=77400cdaaf4922bbdd9141cb661cf73c>).
- Feiman-Nemser, S. (1983), *Learning to teach*. In L.S. Shulman & G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (pp. 27-40), Longman, New York.
- Feiman-Nemser, S. (1996), *Teacher Mentoring: A Critical Review*, ERIC Digest.
- Ford, J.K., Smith, E.M., Weissbein, D.A., Gully, S.M., Salas, E. (1998), *Relationships of goal orientation, meta-cognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer*, *Journal of Applied Psychology*, 83(2), pp. 218-233.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., Paris, A. (2004), *School engagement: potential of the concept, state of the evidence*, *Review of Educational Research*, 74(1), pp. 59-109.
- Fullan, M.G., Steigelbauer, S. (1991), *The new meaning of educational change*, Teachers College Press.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L.A., Birman, B. F., Yooks, K.S. (2001), *What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers*, *American Educational Research Journal*, 34(4), pp. 915-945.
- Garte, B., Lamprianou, I., Boyle, T. (2005), *A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? Report of the second year of the study*, *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), pp. 1-27.
- Galbraith, M., Cohen, N. (1995), *Mentoring in the learning society*. In: „Mentoring: New Strategies and Challenge”, San Francisco: Jossey Bass.
- Gliga, L. (coord.), (2002), *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor, București.
- Gliga, L., Spiro, J. (2001), *Învățarea activă. Ghid pentru formatori și cadre didactice*, București.
- Goodlad, S. (1998), *Mentoring and tutoring students*, Kogan Page London.
- Green, A. J. K. (2002), *Learning procedures and goal specificity in learning and problem solving tasks*, *European Journal of Cognitive Psychology*, 74(1), pp. 105-126.
- Gurin, G., Veroff, J., Feld, S. (1960), *Americans view their mental health*, Basic Books New York.

- Guy, G.M., Cornick, J., Beckford, I. (2015) *More than math: On the affective domain in developmental mathematics*, International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 9(2), pp. 1-5.
- Harvard Business Essentials, (2004), *Coaching and mentoring. How to develop top talent and achieve stronger performance*, Harvard Business School Corporation, Boston, Massachusetts.
- Henschke, J.A. (1989), *Identifying appropriate adult educator practices: beliefs, feelings and behaviors*, in *Midwest research to practice*, Proceedings of the 1989 Conference in Adult, Continuing and Community Education, St. Louis, MO.
- Henschke, J.A. (1994), *Development and use of the instructional perspectives inventory in graduate adult education, in challenge and change*, Proceedings of the 1994 Annual Conference of the Commission of Professors of Adult Education, Nashville, TN.
- Hodkinson, H., Hodkinson, P. (2005), *Improving schoolteacher's workplace learning. Research Papers in Education*, 20(2), pp. 109-131.
- Ionescu, M. (1982), *Lecția între proiect și realizare*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
- Ionescu, M., Chiș, V. (1992), *Formarea inițială a cadrelor didactice – aspecte psihopedagogice*, în *Strategii de predare și învățare*, Editura Științifică, București.
- Ionescu, M. (2011), *Instrucție și educație. Paradigme educaționale moderne*, ediția a IV-a revizuită și adăugită, Editura Eikon, Cluj-Napoca.
- Iosifescu, Ș. (coord.), ( 2001), *Management educațional pentru instituțiile de învățământ*, Institutul de Științe ale Educației, Ministerul Educației și Cercetării, București.
- Ingvarson, L., Meiers, M., Beavis, A. (2005), *Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcome and policy*, Educational Policy Analysis Archives, 73(10).
- Iucu, R. (2004), *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*, Editura Humanitas Educațional, București.
- Iucu, R., Păcurari, O. ( 2001), *Formarea inițială și continuă*, Editura Humanitas, București.
- Iucu, R. (2005a), *Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice*, Editura Humanitas, București.
- Iucu, R. (2005b), *Formarea cadrelor didactice. Patru exerciții de politică educațională în România*.
- Janecke, B. (2007), *Sisteme europene de dezvoltare profesională continuă a cadrelor didactice. Analiză comparativă*, Editura Atelier Didactic, București.
- Kanungo, R.N. (1982). *Measurement of job and work involvement*. Journal of Applied Psychology, 67(3), pp. 341-349.
- Kettner, P., Moroney, R., Martin, L. (1999), *Designing and Managing Programs: An Effectiveness-Based Approach*, Sage Publications, London.

- Klassen, R.M., Bong, M., Usher, E.L., Chong, W.H., Huan, V.S., Wong, I.Y., Georgiou, T. (2009), *Exploring the validity of the Teachers' Self-Efficacy Scale in five countries*, Contemporary Educational Psychology, 34, pp. 67-76.
- Kram, K.E. (1983), *Phases of the mentoring relationship*, Academy of Management Journal, 26, pp. 608-625.
- Kram, K.E. (1985a), *Mentoring at work: developmental relationships in organizational life*, Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Kram, K.E. (1985b), *Improving the mentoring process*. Training and Development Journal, 39(4), pp. 40-43.
- Kram, K.E. (1986), *Mentoring in the workplace*, In D. T. Hall (Ed.), *Career development in organizations* (pp. 160-201). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lawson, K. (2007), *Successful coaching and mentoring*, Axis Publishing Limited, New York.
- Ludușan, N., Voiculescu, F. (1997), *Măsurarea și analiza statistică în științele educației. Teorie și aplicații*, Editura Imago, Sibiu.
- Maciuc, I. (2005), *Nevoia de profesori reflexivi și profesionalizarea didactică*, în Voiculescu, F., (coord), „Schimbări de paradigmă în științele educației”, Editura Risoprint, Cluj-Napoca.
- Malecki, C.K., Demaray, M.K., Elliot, S.N. (2000), *The Child and Adolescent Social Support Scale*. DeKalb, IL: Northern Illinois University.
- Malecki, C.K., Demaray, M.K. (2006), *Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance*, School Psychology Quarterly, 21, pp. 375-395.
- Marcus, S., David, T. (1987), *Empatia și relația profesor-elev*, Editura Academiei, București.
- Marks, M.A., Mathieu, J.E., Zaccaro, S.J. (2000), *Performance Implications of Leader Briefings and Team Interaction Training for Team Adaptation to Novel Environments*. Journal of Applied Psychology, 85(6), pp. 971-986.
- Martin J. (2002), *Organizational Culture: Mapping the terrain*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Martin, T.N., Hafer, J.C. (1995), *The multiplicative interaction effects of job involvement and organizational commitment on turnover intentions of full- and- part time employees*, Journal of Vocational Behavior, 44, pp. 310-331.
- Marzano, R.J., Pickering, D.J., Pollock, J.E. (2001), *Classroom Instruction that Works, Researched Based Strategies for Increasing Student Achievement*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Marzano, R.J., Boogren, T., Heflebower T., Kanold-McIntyre, J., Pickering, D. (2012), *Becoming a Reflective Teacher*, Marzano Research Laboratory, USA.
- Mazumdeer, Q.H. (2010), *Metacognition Approaches to Enhance Student Learning in Mechanical Engineering Classroom*, Proceedings of the World Congress on Engineering 2010 Vol II, London, U.K.
- Maurer, T.J., Mitchell, D.R.D., Barbeite, F.G. (2002), *Predictors of attitudes toward a 360-degree feedback system and involvement in post-feedback management development activity*, Journal of Occupational and Organizational Psychology, 75, pp. 87-107.



- McGivern, J.E., Levin, J.R., Pressley, M., Ghatala, E.S. (1990b), *A developmental study of memory monitoring and strategy selection*, Contemporary Educational Psychology, 15(2), pp. 103-115. ([http://doi.org/10.1016/0361-476x\(90\)90010-x](http://doi.org/10.1016/0361-476x(90)90010-x)).
- Meirieu, P. (1993), *Les enjeux de la formation des maîtres aujourd'hui en France*. Europea Journal of Teacher Education (Abingdon, Carfax Publishing Company), vol. 16.
- Mialaret, G. (1981), *Lexique. Éducation*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Mitrofan, N. (1988), *Aptitudinea pedagogică*, Editura Academiei, București.
- Miclea, M. (1998), *Învățarea școlară și psihologia cognitivă*, în M. Ionescu (coord.), „Educația și dinamica ei”, Editura Tribuna Învățământului, București.
- Morris, D.B. (2010), *Sources of Teaching Self-Efficacy: A Scale Validation* (teză de doctorat), Emory University, Atlanta, USA.
- Morrow, P.C. (1993), *The Theory and Measurement of Work Commitment*, Greenwich, C.T.: JAI.
- Multon, K.D., Brown, S.D., Lent, R.W. (1991), *Relations of self efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation*, Journal of Counseling Psychology, 38, pp. 30-38.
- Murphy, P.K., Alexander, P.A. (2002), *What counts? The predictive powers of subject-matter knowledge, strategic processing, and interest in domain-specific performance*, The Journal of Experimental Education, 70(3), pp. 197-214.
- Nedelcu, A., Ciolan, L. (2010), *Școala așa cum este*, Editura Vanemonde, București.
- Oprea, C.-L. (2006), *Competențele profesorului în învățarea interactiv-creativă*, în Cristea, S., (coord), „Curriculum pedagogic”, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Osgood, C.E., May, W.H., Miron, M.S. (1975), *Cross-Cultural Universals of Affective Meaning*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Osgood, C.E., Suci, G., Tannenbaum, P. (1957), *The measurement of meaning*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Pavelcu, V. (1968), *Principii de docimologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Păun, E. (2002), *Profesionalizarea activității didactice*, în Gliga, L., (coord.), „Standarde profesionale pentru profesia didactică”, CNFP, București.
- Peculea, L. (2014), *Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii cu dificultăți de învățare. Program de intervenție educațională pentru clasele a XI-a*, Teză de doctorat, Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca.
- Perrenoud, Ph. (1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratiques*, L'Harmattan, Paris.
- Perrenoud, Ph. (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, dans Pedagogies, collection dirigée par Meirieu, Ph., ESF Editeur, Paris.
- Petrovici, C. (2005), *Impactul integrării europene asupra formării inițiale a cadrelor didactice pentru învățământul primar*, în Voiculescu, F., (coord), „Schimbări de paradigmă în științele educației”, Editura Risoprint, Cluj-Napoca.
- Pierce, R., Stacey, K. (2004), *A framework for monitoring progress and planning teaching toward the effective use of computer algebra systems*. International Journal of Computers for Mathematical Learning, 9(1), pp. 59-93.

- Pierce, R., Stacey, K., Bartkatsas, A. (2007), *A scale for monitoring students attitudes to learning mathematics with technology*, Computers & Education 48 (2007), pp. 285-300.
- Potolea, D., Toma, S. (2008), *Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. O perspectivă evaluativă. Experiențe și realizări în context românesc*, București.
- Potolea, D., Noveanu, E. (2007), *Dicționar enciclopedic. Științele educației*, Vol.I, Editura Sigma, București.
- Potolea, D., Noveanu, E. (2008), *Dicționar enciclopedic. Științele educației*, Vol.II, Editura Sigma, București.
- Probst, T. M., Tahira, M. (2000), *Wedded to the job: Moderating effects of job involvement on the consequences of job insecurity*, Journal of Occupational Health Psychology, 5, pp. 63-73.
- Răduț-Taciu, R., Bocoș, M.-D., Chiș, O. (coord.), (2015), *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar*, Editura Paralela 45, Pitești.
- Răduț-Taciu, R., Stan, C., Bocoș, M.-D. (2017), *Pedagogia adulților. Definiții, elemente de reflecție și exerciții aplicative*, Editura Cartea Românească Educațional, Pitești.
- Rowley, J.B. (1999), *The Good Mentor în Educational Leadership*, vol. 56, nr. 8.
- Saylor, P., Kehrhahn, M. (2001), *School-wide implementation of technology skills: The utcomes of a transfer management intervention*, Paper presented at the Northeast Educational Research Association Conference.
- Schein, E. (1992), *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass Inc. Publishers, San Francisco.
- Senzer, R.B. (2004), *Changing the Paradigm: Creating Learning Communities to Transform Teacher Professional Development*, Columbia University, New York City.
- Sheckley, B.G., Bell, S. (2005), *Increasing call agents' proficiency: A successful corporate-university partnership*, In. VA, ASTD Press.
- Sheckley, B.G., Kehrhahn, M., Bell, A.A., Grenier, R. (2007), *Trio model of adult learning*, Unpublished manuscript, Department of Educational Leadership, University of Connecticut, Storrs, CT.
- Sheckley, B., Kehrhahn, M., Bell, S., Grenier, R. (2008), *Trio: An emerging model of adult professional development*, Proceedings of the 49 th Annual Adult Education Research Conference, University of Missouri-St. Louis.
- Soni, A., Kumari, S. (2015), *The role of parental math attitude in their children math achievement*, International Journal of Applied Sociology, 5(4), pp. 159-163.
- Stacey, K.J. (2006), *Leaps of Faith: How California District Planning Influences Teacher Professional Development*, University of California, Santa Barbara.
- Stan, C. (2001), *Teoria educației. Actualitate și perspective*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Stan, C. (2010), *Perspective teoretic-aplicative în abordarea obstacolelor din comunicarea didactică*, Editura Eikon, Cluj-Napoca.

- Stănculescu, E. (2006), *Mecanisme integrative ale învățării școlare. Personalitatea elevului și a profesorului*, în Cristea, S., (coord), „Curriculum pedagogic”, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Stănculescu, E. (2015), *Aspecte psihologice ale relației de mentorat*, în Revista de Pedagogie • LXIII • p. 25, Institutul de Științe ale Educației, București.
- Suldo, S.M., Shaffer, E.J. (2008), *Looking beyond psychopathology: The Dual-Factor Model of mental health in youth*, School Psychology Review, 37(1), pp. 52-68.
- Ștefan, M. (2006), *Lexicon pedagogic*, Editura Aramis, București.
- Tapia, M. (1996), *The attitudes toward mathematics instrument*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Tuscaloosa, USA.
- Tapia, M., Marsh, G.E. (2004), *An instrument to measure mathematics attitudes*. *Academic Exchange Quarterly*, 8(2), pp. 16-21.
- Thomas, E.E. (1995), *An identification of the instructional perspectives of parent educators*. - *Doctoral dissertation*, University of Missouri-St. Louis, Dissertation Abstracts International, 56(03), 0799.
- Trigwell, K., Prosser, M. (1997), *Towards understanding of individual acts of teaching and learning*, Higher Education Research & Development, 16(2).
- Ungureanu, D. (2001), *Mentoring-ul în educația adulților*, în Revista de Științe ale Educației, nr. 1, Editura Universității de Vest, Timișoara.
- Vale, C., Leder, G. (2004), *Student views of computer-based mathematics in the middle years: does gender make a difference?*, Educational Studies in Mathematics, 56, pp. 287-312.
- Wanzare, O.Z. (2007), *The transition process: the early years of being a teacher*, în Townsend, T., Bates, R. (2007), „Handbook of teacher education. Globalisation, standards and professionalisation in times of change”, Springer.
- Wong, H. (2004), *Induction programs that keep new teachers teaching and improving*, NASSP Bulletin, vol. 88, nr. 638.
- Zachary, J.L. (2000), *The Mentor's Guide: Facilitating Effective Learning Relationships*. Jossey Bass [Kindler edition].
- Zachary, L. (2011), *Creating a Mentoring Culture: The Organization's Guide*. Jossey Bass [Kindler edition].
- \*\*\* *Dicționarul enciclopedic român*, (1962-1966), Editura Politică, București.
- \*\*\* Eurydice, (1997), *Formarea continua a cadrelor didactice în Uniunea Europeană și în statele AELS/SEE*, Traducere, Noveanu, E., Editura Alternative, București.
- \*\*\* *Legea Educației Naționale, nr. 1/ 2011*, în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr.18/ 10.01.2011.
- \*\*\* *Ordin nr. 5485 din 29 septembrie 2011 pentru aprobarea Metodologiei privind constituirea corpului profesorilor mentori pentru coordonarea efectuării stagiului practic în vederea*

ocupării unei funcții didactice, în Monitorul Oficial al României, nr. 739 din 20 octombrie 2011.

\*\*\* *Ordin nr.4.476 din 6 iulie 2016 al ministrului educației naționale și cercetării științifice privind aprobarea standardelor profesionale de formare continuă pentru funcția didactică de predare profesor din învățământul preuniversitar, pe niveluri de învățământ - preșcolar, primar, gimnazial și liceal - și pe etape de dezvoltare profesională din cariera didactică - gradul didactic II, gradul didactic I, formare continuă o dată la 5 ani, în Monitorul Oficial al României nr. 31/ 11.01.2017.*

### **Resurse online:**

Guvernul României, *Strategia națională de învățare pe tot parcursul vieții 2015-2020*, ([https://www.edu.ro/sites/default/files/ fi%C8%99iere/Minister/2016/strategii/Strategie%20LLL%20\(1\).pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/ fi%C8%99iere/Minister/2016/strategii/Strategie%20LLL%20(1).pdf)).

Guvernul României, *Strategia educației și formării profesionale din România pentru perioada 2016-2020*, (<https://www.edu.ro/sites/default/files/ fi%C8%99iere/Minister/2016/strategii/Strategia V ET%2027%2004%202016.pdf>).

Guvernul României, *Strategia Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă 2014-2020*, ([http://www.mmuncii.ro/j33/images/Documente/Munca/2014-DOES/2014-01-31\\_Anexa1\\_Strategia\\_de\\_Ocupare.pdf](http://www.mmuncii.ro/j33/images/Documente/Munca/2014-DOES/2014-01-31_Anexa1_Strategia_de_Ocupare.pdf)).

Ministerul Educației Naționale, *Metodologia formării continue a personalului didactic, de conducere, de îndrumare și de control* aprobată prin OMECTS nr. 5561/2011 cu modificările și completările ulterioare (<https://www.edu.ro/>).

Ministerul Educației Naționale, *Metodologia de acreditare a și evaluare periodică a furnizorilor de programe de formare continuă și a programelor oferite de aceștia* aprobată prin OMECTS nr. 5564/2011 modificată și completată prin OMECTS nr. 3130/ 2013 și OMECS nr. 5442/08.10.2015 (<https://www.edu.ro/>).

Ministerul Fondurilor Europene, Programul Operațional Capital Uman (POCU), (<http://www.fonduri-ue.ro/pocu-2014>).

Parlamentul European, Comisia Cultură și Educație (<http://www.europarl.europa.eu/committees/ro/cult/supporting-analyses.html?action=2>).

Soare, B., *Perspective de inserție profesională după terminarea studiilor superioare*, (<http://www.pregatiti-pentru-performanta.ro/media/kunena/attachments/146/Insertia-profesionala-Soare-Bianca.txt>).

Asociația Mentorilor din România (AsMeRo) (<http://asmero.com/>).

EUR-Lex (<https://eur-lex.europa.eu>).

Erasmus+ (<https://www.erasmusplus.ro/>).