

Universitatea *Alexandru Ioan Cuza* din Iași
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Școala Doctorală de Psihologie și Științe ale Educației

Rezumatul tezei de doctorat

**Impactul formării continue a personalului didactic asupra
calității procesului instructiv-educativ**

Coordonator științific,
Prof. Univ. Dr. Carmen Mihaela Crețu

Doctorand,
Maria Andreea Goraș (Neculau)

Iași, 2021

I Motivația alegerii temei și structura tezei

În contextul societății actuale, al multiplelor schimbări și transformări greu previzibile pe plan economic, social, politic, cultural, singura certitudine validă o reprezintă schimbarea sub auspiciile valorilor și principiilor fundamentale ale unei educații de calitate, ca fiind cea mai bună investiție posibilă. Performanța profesională trebuie pusă în legătură întotdeauna cu perfecționarea permanentă a individului, cu atât mai mult atunci când ne referim la cadrul didactic, care are în grijă dezvoltarea/desăvârșirea personalității elevilor.

Ar fi o utopie să credem astăzi că formarea inițială ar fi suficientă pentru obținerea autorității științifice a profesorului, pentru performanță, pentru ca acesta să fie un real exemplu și stimul pentru discipolii săi. Cunoștințele, competențele, aptitudinile dobândite în spațiul acestei formări trebuie puse în acord cu evoluțiile firești ale științei, societății etc. cu idealul educațional al unei societăți, într-o permanentă dinamică. În acest context intervine formarea continuă, uneori simțită ca fiind stringent necesară imediat după finalizarea formării inițiale, care vine să reconfigureze, reconsidere, uneori să corecteze sau să adauge elemente.

Una dintre trăsăturile de bază ale educației este aceea că se suprapune (sau ar trebui să se suprapună) pe întreaga dimensiune a existenței umane. Constatăm nenumărate cazuri de dascăli, conștienți de nobila vocație și cu pasiune pentru ceea ce fac, care realizează o formare autentică pe tot parcursul vieții profesionale și nu numai, din respect pentru propria persoană, din pasiune valorizatoare pentru școală și educație, din respect pentru discipoli și carieră. Pe dascălul școlii moderne nu trebuie sau nu ar trebui să îl caracterizeze reticența la schimbare, ci adaptabilitatea continuă și rapidă, în spiritul dinamismului pe care îl resimțim cu toții, dar nu în detrimentul bunelor tradiții și al valorilor recunoscute într-un anumit spațiu, fundamentale în dezvoltarea individului.

Ne dorim realizarea unei analize de context general, cu accent pe formarea continuă a profesorilor, pe calitatea dezvoltării profesionale, pe elementele care asigură această dezvoltare și, nu în ultimul rând, pe analiza influențelor care își pun amprenta asupra procesului instructiv-educativ și a instituției educaționale, în relație cu formarea continuă. Când vorbim despre dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din nivelul învățământului preuniversitar, trebuie să luăm în calcul o serie de elemente specifice, de natură exogenă și endogenă, care pot fi transformate în factori favorizanți pentru stabilirea unor politici educaționale de calitate,

coerente, realiste și aplicabile, având în vedere faptul că formarea continuă trebuie să caracterizeze întreaga viață profesională și nu numai. Este adevărat, nu avem încă o cultură bine formată în ceea ce privește formarea continuă. Strategia de la Lisabona, din anul 2000, nu ne plasa pe un loc fruntaș între țările europene la capitolul educație pe tot parcursul vieții, încuzând aici și dezvoltarea profesională.

Astfel, România, ca membră a Uniunii Europene, a fost nevoită să elaboreze strategii și direcții de acțiune, care să se plezească pe structurile internaționale și să ofere cadrul necesar asimilării continue de informații și competențe utile individului. Rolul educației trebuie promovată și recunoscut la cel mai înalt nivel al politicilor educaționale. Se consideră că, prin educație, se pot crea postulate indispensabile formării unui viitor în care fiecare individ să se poată regăsi. Prin educație continuă se obține performanță, calitate, profesionalizare, se înregistrează reușite în competiția actuală, competiție nu întotdeauna corectă, cu interese uneori dincolo de sfera educațională.

Nu ne propunem să facem, nicidecum, o ierarhizare a celor două tipuri de formare – inițială și continuă – cu plusurile și minusurile lor, aflate parcă într-o reformă continuă, cu mici semne sau zone de stabilitate. Prima asigură fundamentul necesar și obligatoriu pentru a debuta în profesie. Însă, volumul de cunoștințe căpătat de individ în școală nu-i poate sluji eficient și eficace toată viața, aspect caracteristic poate unor societăți tradiționale. Este o utopie să considerăm formarea inițială ca fiind o etapă finală în formarea profesională a cadrului didactic. Acest tip de formare reprezintă doar o introducere în tainele specialității și ale didacticii, în stadiile de formare ale copilului, în metodologii și în documentele curriculare, aspecte esențiale în debutul carierei. E nevoie imediată de formare continuă de calitate, care să ne ducă și să ne păstreze în sfera performanței, într-un acord deplin cu formarea inițială, de la care trebuie să pornim.

Subliniem ideea conform căreia dascălii trebuie să fie pregătiți să facă față provocărilor societății bazate pe cunoaștere, oferind răspuns la problemele oamenilor și ale lumii contemporane printr-o educație de calitate, rezultat al unor eforturi inteligente, neaccidentale, nebazate pe hazard și spontaneitate. Și cum altfel, dacă nu parcurgând traseul profesional prin preocuparea permanentă de a găsi cele mai eficiente strategii didactice, reactualizând și reconsiderând cunoștințele tradiționale, asimilând mereu și filtrând din punct de vedere valoric cele mai noi cunoștințe, ajungând în final la formarea unei conștiințe profesionale, în care

formarea permanentă este interiorizată și asumată, pentru ca rezultatele ei să poată fi utilizate, în vederea îmbunătățirii procesului instructiv-educativ, într-o societate care face față – parcă cu greu – din ce în ce mai multor provocări și în cadrul căreia valorile consacrate par să fie uneori puse, din nefericire, sub semnul întrebării.

Existența personalului bine pregătit, instruit permanent și specializat conform exigențelor și cerințelor europene și naționale (societatea în care individul trăiește are normele ei, de care trebuie să ținem cont), reprezintă una dintre soluțiile prin care factorii decidenți se pot implica în mod eficient și activ în dezvoltarea socială regională și națională. Profesorii și formatorii sunt actori-cheie în orice strategie care are în vedere dezvoltarea umană, instituțională sau socială. Provocările pandemiei ne-au demonstrat că nu poate exista totuși educație de calitate fără magistru și discipol, care să interacționeze în mod real.

Demersul nostru este structurat pe patru capitole. Primele trei compun partea teoretică a lucrării, care va debuta prin prezentarea analitică a unui **cadru referențial al reperelor teoretice privind problematica formării continue**, cu necesare delimitări conceptuale, cu deziderate și realități obiective, specificând principii, teoretizări și tendințe la nivel structural, funcțional și operațional. Am făcut necesară referire și la conceptele/domeniile fără de care nu se poate face o analiză pertinentă a formării continue - educație (permanentă), instruire, formare, calitate, urmând ca în capitolul al II-lea - **Paradigme ale formării continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar** - să reflectăm analitic asupra paradigmelor formării continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar la nivel funcțional, structural și operațional, formarea continuă fiind atât un drept, cât și o obligație a cadrelor didactice.

Am încercat apoi să sintetizăm rezultatele cercetărilor de până acum privind formarea continuă și impactul acesteia asupra calității procesului instructiv-educativ într-un literature-review consistent, care însă nu are pretenția de a epuiza toată literatura din domeniu, urmând a proceda la reconceptualizări, revizuirii, sintetizări, sistematizări, anticipări, analiză de modele și tendințe în privința formării continue, alegerea și decizia responsabilă căzând totuși în sarcina cadrelor didactice la nivel micro și a decidenților instituționali la nivel macro.

Următorul capitol - **Calitatea în sfera formării continue a cadrelor didactice și evaluarea acesteia** - are în atenție rolul calității într-o organizație, particularizând apoi pentru domeniul educațional, pentru instituție și proces, calitatea în educație fiind o condiție sine-qua-non a performanței și așteptărilor beneficiarilor. În atenția noastră s-a aflat și

managementul calității în educație, sub aspectele prezente și tendințele viitoare, încercând să ajungem interpretativ la un paroxism al calității în formarea continuă a cadrelor didactice.

Considerăm că această problematică, a calității formării continue a programelor de dezvoltare profesională destinate profesorilor din învățământul preuniversitar, centrată pe rezultatele elevilor, este una de mare interes pentru politicile educaționale, cu atât mai mult cu cât, în ultima perioadă, beneficiem de o mare atenție din partea instituțiilor europene, care ne împărtășesc din experiența lor și ne oferă strategii și mijloace de aliniere la sistemele comunitare. Acestea trebuie puse însă în acord cu specificul național și trecute printr-un filtru al eficacității și valorii.

Ultima parte a cercetării noastre va consta într-un demers investigativ-aplicativ legat de impactul cursurilor de formare continuă asupra calității procesului instructiv-educativ. Ne vom baza pe rezultatele a trei studii, în cadrul cărora vom analiza corelația dintre rata de succes a elevilor la Examenle Naționale și participarea cadrelor didactice la cursuri de formare continuă, dar și percepția profesorilor cu privire la calitatea cursurilor de formare continuă urmate și opinia managerilor școlari cu privire la posibile modalități de creștere a calității programelor de formare continuă.

Concluziile demersului nostru practic se bazează atât pe propriile observații cât, mai ales, pe răspunsurile oferite de cei 357 de profesori, manageri școlari, inspectori, coordonatori ai comisiilor de formare continuă din școli din județele moldave, cărora le mulțumim și fără de care cercetarea noastră, urmată de concluzii și recomandări, nu ar fi putut avea loc.

Nu avem pretenția că am epuizat tot ceea ce se poate spune despre domeniul abordat, însă credem că această lucrare va putea fi un punct de referință și de plecare către alte direcții (inclusiv personale) de cercetare, dar și către posibile soluții la problemele identificate.

II. Demersul cercetării. Studii, concluzii, recomandări

Perspectiva filosofică creionează formarea ca fiind procesul de impulsioneare a factorilor externi și interni asupra educabilului, iar pedagogic aceasta este privită ca o pregătire complexă pe care o derulează individul cu ajutorul modelelor acționale specifice educației permanente.

Analiza programelor de formare continuă a constituit o preocupare, în literatura internațională, pentru autori precum Borko H., Jacobs J., Koellner K. (2010, pp. 548-556),

Desimone L. (2009, pp. 181-199), Black P., Wiliam D. (2009, pp. 7-19), care au subliniat o serie de caracteristici pentru eficientizarea acestora. Astfel, selectarea conținuturilor, gruparea lor și livrarea formării în maniera cea mai atractivă reprezintă unele dintre premisele unui program cu obiective atinse. De asemenea, rolul activ al formatorului, gruparea cadrelor didactice participante bazându-se pe principiul nevoilor, reprezintă alte cerințe pentru optimizarea cursurilor de formare continuă.

Potrivit celor enunțate anterior, este evidentă legătura directă dintre nevoia elevilor și vulnerabilitățile fiecărui grup de profesori, care trebuie să acopere carențele și să depășească fiecare obstacol întâlnit la clasă cu și prin abilitățile dobândite (Creemers B., Kyriakides L., Antoniou P., 2013, p. 262).

În literatura de specialitate se remarcă o serie de provocări în demersul formării continue a profesorilor, ce pot conduce la eliminarea dilemelor existente în timpul programului și, mai cu seamă, la atingerea obiectivelor cursului. Acestea s-ar putea rezuma la:

- Abordarea sferei profesionale fără a impune un model general unic de excelență educațională;
- Realizarea activităților nonreflective și cotidiene, fără a fi dezonorate;
- Susținerea bunelor practici în rândul colectivelor profesionale;
- Dezvoltarea competențelor profesionale în diverse activități novative;
- Susținerea implementării echilibrate a practicilor transversale și pedagogice;
- Eliminarea reticenței în vederea realizării schimbărilor necesare înregistrării progresului;
- Realizarea coeziunii grupurilor, pentru antrenarea personalului în procesul de dezvoltare instituțională;
- Evidențierea finalităților educaționale;
- Încurajarea comunicării și colaborării în scop profesional;
- Proiectarea și realizarea activităților într-un mediu de siguranță (Perrenoud P., 1998, pp. 63-87).

Premisele enunțate mai sus constituie adevărate repere în proiectarea eficientă a programelor de formare și în atingerea obiectivelor, în vederea creșterii calității procesului instructiv-educativ. Formarea continuă a profesorilor reprezintă un proces în care fiecare participant își asumă sau trebuie să își assume un rol activ, fiind rezultatul unor activități

personale și colective. Identitatea cadrului didactic este conturată de acțiunile derulate în sfera profesională și, mai cu seamă, în efortul din actul predării, al relaționării cu elevii, cât și din perspectiva raportului dintre cunoștințele dobândite și competențele formate (Cattonar B., 2001, pp. 5-11). Formarea continuă nu se poate raporta în mod constant la standarde și constrângeri, ci implică și o dimensiune umană, intrinsecă, interiorizată, bazată pe credințe, valori, principii, experiențe care cu greu pot fi standardizate și ierarhizate. De aceea pledăm pentru o formare continuă asumată, dincolo de regulamente și metodologii (cărora le recunoaștem valoarea), pornită din dorința interioară și din conștiința perfecționării.

În acest context, pentru specialiști reprezintă o certitudine faptul că formarea continuă a profesorilor simbolizează elementul esențial pentru societate, în ansamblul său, nu doar pentru sistemul educațional. „Mai mult decât în toate perioadele precedente, în prezent, educația este considerată unul dintre pilonii esențiali ai edificării unei societăți dezvoltate bazate pe cunoaștere. Deși formele și modalitățile de cunoaștere s-au diversificat foarte mult, educația rămâne una dintre căile esențiale. În contextul societății bazate pe cunoaștere, sistemul educațional dobândește un rol central, iar educatorul redevine unul dintre principalii actori sociali” (Iucu R., 2004, p.8).

Prin urmare, indiferent de domeniul profesional și de nivelul de pregătire, formarea continuă a devenit o nevoie permanentă pentru întreg corpul profesoral, inclusiv pentru cei cu funcție de coordonare, monitorizare și control, deoarece reprezintă demersul obligatoriu de la căutare și impovizație, la certitudine, înțelegere și asumarea vocației.

Atât formarea inițială, cât și formarea continuă, trebuie să se supună unei serii de obiective clare, care să urmărească dezvoltarea unei strategii a educației permanente în ansamblul său, mai cu seamă cea în care profesorul este cel care răspunde și mediază în mod direct problemele cu care se confruntă noile generații (Guțu V., 2003, p.9). În acest caz, formarea continuă se confirmă a fi soluția optimă a sistemului de învățământ, pentru a finaliza și desăvârși formarea inițială într-un cadru formal. Astfel, profesorii sunt invitați să participe la o serie de activități care să-i facă să-și dezvolte abilitățile, aptitudinile profesionale, să-și extindă orizonturile cunoașterii, pentru ca în final să fie pregătiți să ofere aplicabilitate practică în cadrul orelor la tot ceea ce au asimilat/interiorizat (cf. Perron A., 1991, p. 9).

Conform cerințelor profesionale, care implică noi cunoștințe, noi abilități, deprinderi și priceperi, a fost stabilit un nou standard de referință în formarea continuă a profesorilor (Schipor

M., 2003, pp. 48-76). Se impun, astfel, o serie de întrebări cu privire la problematica metodologiei de formare continuă, a obiectivelor asumate, a metodelor ce sunt conturate la un anumit nivel al exigențelor. Incontestabil fiind rolul învățării pe tot parcursul vieții, care este unul evident, formarea continuă vine să crească capacitatea de rezistență și adaptare la schimbările inerente ale societății. Prin urmare, formarea continuă pe de-o parte vine să susțină profesionalizarea și dezvoltarea cadrelor didactice, iar pe de altă parte eficientizează sistemul de învățământ.

Pentru a formula o concluzie pertinentă legată de problematica formării continue, vom face apel la un studiu realizat de Institutul de Științe ale Educației:

- „formarea continuă este un drept al cadrelor didactice și, totodată, o obligație a acestora (prin implementarea sistemului creditelor profesionale transferabile obligatorii). Reglementările legislative în domeniu sunt multiple și vizează toate aspectele sistemului de formare (curriculum, resurse umane, resurse financiare, condiții de organizare, modalități de recunoaștere și acreditare, instituții și organisme cu responsabilități precise în domeniu);
- din punct de vedere al tipurilor de programe și al impunerii obligativității participării la acestea, formarea continuă a cadrelor didactice este gestionată de o manieră încă destul de centralizată de Minister și alte instituții cu responsabilități decizionale în domeniu;
- oferta programelor de formare continuă ține cont atât de schimbările promovate de reforma din sistemul de educație, cât și de nevoile de dezvoltare personală și profesională a personalului didactic;
- structurarea de tip modular a cursurilor de formare și introducerea sistemului de credite profesionale transferabile a permis promovarea unei concepții metodologice unitare și flexibile a ofertei de formare continuă a cadrelor didactice și adaptarea acesteia la nevoile concrete;
- tipul de formare cel mai favorizat de alocările bugetare este cel al perfecționării prin definitivat și grade didactice, acestea fiind primele la ordinea de alocare a fondului de formare primit de Inspectoratele școlare de la Minister, uneori în defavoarea altor categorii de programe și modalități de formare, frecvent solicitate de cadre didactice și mai apropiate de nevoile acestora;
- alocarea de credite se face numai următoarelor categorii de programe: de perfecționare periodică, de perfecționări datorate reformei, celor speciale și celor tematice sau

modulare organizate prin stagii nondisciplinare. Alte modalități de formare (de exemplu, activitățile metodico-științifice și psihopedagogice, sesiunile de comunicări, stagii de informare științifică, de specialitate, stagii de studiu și de documentare, autoformarea etc.) rămân neacoperite prin credite profesionale, deși valențele formative ale acestora sunt ample, iar adaptarea lor la nevoile concrete ale cadrelor didactice este mai mare decât în cazul altor tipuri de programe de formare;

- finanțarea formării continue se face în continuare în sistem relativ centralizat, inspectoratele școlare folosind bugetele de formare alocate de la minister conform ordinii stabilite la nivel central, care nu are la bază întotdeauna analiza nevoilor locale și individuale de formare.” (Jigău M., 2009, pp. 34-35).

Potrivit celor de mai sus, considerăm că procesul de formare continuă adresat cadrelor didactice din învățământul preuniversitar are nevoie, în primul rând, de o analiză riguroasă a nevoilor, care să stea la baza strategiilor și direcțiilor viitoare de acțiune din cadrul instituțiilor decidente. Concluziile sunt cvasiunanime. Acestea evidențiază ideea conform căreia formarea continuă este un proces complex, privit din mai multe perspective, creând posibilitatea cadrului didactic să realizeze conexiuni între conceptele predate, astfel încât să suscite interesul elevilor și să le mențină atenția pe tot parcursul actului predării. (Jinga I., 2005, pp. 63-65)

În contextul social actual (societatea cunoașterii), marcat de permanente, rapide și imprezibile schimbări, se impune o regândire responsabilă a unui domeniu care nu poate fi exclus dintr-o carieră pedagogică de succes: formarea continuă, existentă în toate domeniile de învățământ, completând formarea inițială, reconsiderând-o și resemnificând-o pe alocuri, dacă e necesar, adaptată „necesităților adulților care nu au timp, au un grad diferit de instruire și o capacitate diferită de asimilare.” (Șoitu L., 2003, p. 245)

Formarea continuă, chiar în cadru organizat, trebuie privită dincolo de un formalism exagerat, atmosfera și interrelaționarea trebuie să fie prietenoase, deschise, cu întrebări la care se găsesc răspunsuri, cu dileme clarificate, cu experiențe împărtășite, cu bune practici și elemente ce trebuie evitate, cu bucuria și dorința reîntâlnirii, pentru autentice câștiguri cognitive, morale, emoțional-afective, necesare împlinirii nobilei vocații.

Tot în contextul noilor tendințe în educație, este oportun să menționăm studiile inițiate de OECD (Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică) în legătură cu evaluările internaționale PISA (Programme for International Student Assessment). Acestea reprezintă o

serie de testări aplicate elevilor de 15-16 ani, la un interval de patru ani, la discipline precum Matematică, Științe și Citire și sunt reprezentative pentru finalizarea unei etape a învățământului obligatoriu. Examenele PISA măsoară competențele elevilor de a gestiona abilități și deprinderi de înțelegere și utilizare a cunoștințelor în diferite situații din viața reală. Conform Raportului OECD din 2021 referitor la rezultatele PISA din anul 2018, rezultatele subliniază că există o scădere în ceea ce privește media internațională la toate cele trei domenii vizate față de anul precedent al testării, 2015.

Din perspectiva indicatorilor de performanță, elevii din România care au reușit să rezolve cele mai dificile probleme la disciplinele evaluate a fost de 4%, în raport cu media țărilor OECD, care a fost de 16%. Cei care nu au fost suficient de inspirați astfel încât să rezolve exercițiile cu un grad scăzut de dificultate s-au încadrat într-un procent de aproximativ 44%. Aceasta denotă faptul că acești tineri nu dețin competențe de bază pentru a face anumite conexiuni între informațiile primite și exemplele din viața reală. S-a constatat că elevii români au dificultăți în înțelegerea textelor citite, nu reușesc să emită concluzii pe baza unei lecturi parcurse și au dificultăți în interpretarea semnificațiilor solicitate din textul dat. De asemenea, acestora le lipsește gândirea matematică avansată, ce le permite translarea conținuturilor în situații cât mai diverse, iar la științe nu reușesc să argumenteze într-o manieră logică și coerentă anumite corelații științifice și nici să stabilească cauzalități specifice domeniului.

Dintre factorii care influențează performanțele elevilor, s-a constatat că mediul în care se dezvoltă adolescenții are o deosebită importanță, luând în calcul că 1 din 4 de elevi din medii vulnerabile se gândesc că nu vor fi capabili să finalizeze învățământul terțiar, față de 1 din 30 elevi care urmează studiile în medii optime. De asemenea, tinerii care provin din familii cu un statut socio-economic bun și foarte bun au obținut rezultate mult mai bune decât cei care provin din familii cu posibilități materiale reduse. O altă concluzie relevantă pentru lucrarea noastră este aceea că atitudinea profesorilor față de actul de predare influențează în mod direct rezultatele elevilor. Studiul a arătat că în România acolo unde elevii au remarcat că profesorii manifestă interes, entuziasm și pasiune în actul predării au obținut rezultate notabile față de cei care nu au remarcat aceste calități la mentorii lor. De asemenea, doar un procent de 49.4% dintre profesorii care predau în România, iar unitățile lor școlare au fost cuprinse în evaluările PISA, au absolvit un program de masterat, procentul fiind mai mare mai mare cu 5.5% față de media statelor OECD.

Subliniem faptul că majoritatea statelor au administrat elevilor evaluările PISA 2018 folosind calculatoare. România, alături de alte state precum Moldova, Ucraina, Liban, Vietnam etc. au optat pentru varianta administrării în format letric a evaluării, urmând ca în etapa viitoare, PISA 2022¹, să se alinieze standardelor celorlalte țări.

Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică, pe termen lung, până în 2030, și-a propus o serie de obiective care să reducă decalajele din educație și mai cu seamă să susțină elevii din mediile vulnerabile. Sub egida „Nu lăsați pe nimeni în urmă !” se dorește ca elevii să dețină un set larg de cunoștințe, abilități, atitudini și valori aplicabile în viața reală. Plecând de la premisa că în viață individul întâlnește situații dintre cele mai diverse, acesta e necesar să depășească zona de confort pentru a evolua și a fi util societății. În acest sens, școala trebuie să formeze o serie de abilități cognitive și metacognitive precum: gândirea critică și cea creativă, mecanisme de autoreglare și automotivare, abilități sociale și emoționale, utilizarea facilă a tehnologiei, atribute necesare individului ancorat în societatea reală. Aplicabilitatea acestor competențe va trebui să fie observabilă începând de la nivel local, regional până la cel global. Deși viața este astfel îmbogățită, diversitatea cultural-valorică ce decurge din perspectivele individuale multiple va trebui să fie respectată în toate formele sale. Pe aceste considerente prin proiectul OECD 2030 s-au identificat² trei categorii de *competențe transformative* necesare tinerilor inovatori și creativi ai societății viitoare:

- Crearea unor valori noi;
- Medierea tensiunilor și dilemelor;
- Asumarea responsabilităților.

Considerăm că direcțiile de evoluție în diversitate au fost creionate cu succes în agenda programului OECD 2030. Implementarea activităților și acțiunilor prin proiecte clare, concise, stabile, caracterizate de viziune continuă pe termen lung, revine statelor membre care la finalul perioadei vor cuantifica rezultatele pentru fiecare segment vizibil din educație.

Fiecare cadru didactic întâmpină o serie de provocări atunci când ia parte la implementarea unei reforme educaționale. Pentru a ajunge la rezultatele așteptate, este important de analizat ce schimbări vor experimenta profesorii în procesul efectiv de predare-învățare-evaluare, înainte ca inovația să fie aplicată. M. Fullan (2016) susținea că „schimbarea

¹ Menționăm că în contextul pandemiei cu COVID 19 testările PISA programate în anul 2021 s-au amânat pentru anul 2022.

² <https://www.oecd.org/education/2030-project/>

educațională depinde de ceea ce fac și gândesc profesorii”, iar rolul profesorului în dezvoltarea continuă este deosebit de important în implementarea oricărei reforme educaționale. Potrivit lui B. Bell și J. Gilbert (2005), dezvoltarea profesorilor reprezintă un proces continuu, în care aceștia caută întotdeauna noi modalități și metode pentru a îmbunătăți învățarea elevilor.

Pe parcursul procesului de formare profesională, cadrele didactice dobândesc noi competențe, abilități și cunoștințe cu privire la potențialul metodelor și mijloacelor de învățare pentru elevi, dar în același timp se dezvoltă nu doar profesional, ci și la nivel social și personal. Cu toate acestea, așa cum este cazul majorității corpului profesoral, întâmpină nenumărate dificultăți, pe care trebuie să învețe să le gestioneze înainte de a participa la o sesiune de formare profesională, astfel născându-se nevoia și dorința de a-și îmbunătăți strategiile din procesul de predare-învățare-evaluare. Ideea că profesorii au un rol cheie în implemenatrea reformelor educaționale este deja o realitate consacrată și asumată de actanții sistemului. Aceștia își asumă o misiune importantă pentru a aduce schimbări în sistemele de învățământ, deoarece măsurarea succesului sau eșecului unei reforme pleacă de la cadrele didactice.

Constatăm că formarea continuă rămâne o prioritate a politicilor naționale și europene, iar instituțiile de învățământ trebuie să asigure condițiile necesare pentru ca profesorii să participe la programe de formare continuă acreditate și de calitate.

Legislația din România prevede că personalul didactic trebuie să participe periodic la programe de formare, astfel încât să acumuleze la fiecare 5 ani cel puțin 90 de credite profesionale transferabile. Evidența acestora însă este centralizată de fiecare profesor sau la nivelul fiecărei școli. Desigur, milităm pentru conștiința de sine a cadrului didactic, însă se recomandă existența unui registru colector/centralizator de astfel de date, care ar oferi suficiente date reglatoare.

Abordările multiple în sfera calității determină necesitatea generării unui grad ridicat de atenție în serviciile educaționale și, implicit, în cele de formare și dezvoltare profesională, pentru că acestea au în atenție dezvoltarea personalității umane și dezvoltarea sustenabilă a societății. Mai cu seamă, se impune necesitatea alinierii permanente și aplicării standardelor de asigurare a calității din statele Uniunii Europene și de la organismele europene, cu scopul asigurării liberei circulații a persoanelor din România către spațiul european și invers și a recunoașterii formărilor de care au beneficiat (fie inițiale, fie continue).

Prin programele de formare continuă se urmărește creșterea calității procesului educațional, prin participarea la cursuri care să vizeze formarea unor competențe cheie, care acoperă cerințele și nevoile individuale sau ale beneficiarilor, de dezvoltare profesională (în funcție de competențe și exigențe) sau ale pieței muncii.

Pledăm, așadar, pentru o formare cu adevărat continuă, dincolo de reglementările legislative și metodologice în vigoare, una interiorizată și asumată, cu o necesară selecție la nivelul ofertelor de formare și a formatorilor. Calitatea trebuie să primeze, pentru că altfel am vorbi despre pierderea timpului și ineficiență, dublate de o stagnare calitativă a propriei dezvoltări, a dezvoltării elevilor, instituției, procesului instructiv-educativ. Un cadru diactic care se respectă, își respectă elevii, școala și nobila vocație, are permanent în atenție performanța în toate secvențele actului educațional și ale carierei.

Schimbările care au loc în societate, evoluția alertă a reformelor și cadrului legislativ, dictează direcțiile de adaptare a politicilor educative la noile realități economice, culturale, sociale, tehnologice și științifice. Din această perspectivă, formarea devine o etapă de abilitare, care îngăduie celui format să activeze într-o manieră (mai) flexibilă, adaptabilă și performantă în domeniul pentru care este format.

Perfecționarea cadrelor didactice la nivelul unității de învățământ trebuie să îndeplinească funcția de reglare/autoreglare a activității didactice, de dezvoltare profesională profesionalizată, de inovare a practicii școlare într-un anumit spațiu de instruire și situații educative, de stimulare a creativității cadrelor didactice și a elevilor, de investigare a activității școlare. Perspectiva managerială privind dezvoltarea cadrelor didactice este dată de multitudinea și diversitatea activităților, care trebuie desfășurate, corelate și armonizate în domeniul resurselor umane, activități care sunt mai mult sau mai puțin legate între ele și care au un impact deosebit asupra rezultatelor obținute. Teoria și practica managerială privind problematica dezvoltării resursei umane dezvăluie o serie de strategii menite să creioneze calea și modalitatea prin care o instituție își poate asigura, în fond, îndeplinirea obiectivelor. Strategia resurselor umane trasează direcția spre care se îndreaptă managementul organizației în stabilirea ansamblului de activități legate de planificarea, recrutarea, perfecționarea, evaluarea și remunerarea personalului, precum și protecția acestuia.

În ultimii ani, problematica calității în educație a devenit un domeniu prioritar, atât la nivel național, cât și internațional, odată cu extinderea fenomenului de globalizare, dar și ca efect al

creșterii exigențelor față de calitatea produselor și serviciilor oferite, „școala constituind principala sursă de pregătire a resurselor umane pentru cele mai diverse domenii”. (Jinga I., 2009, p. 218). Prin urmare, la fel ca în celelalte țări, și sistemul de învățământ românesc acordă din ce în ce mai multă importanță acestui sector educațional, în scopul alinierii sistemului de învățământ la cerințele celorlalte sisteme educaționale europene și la standardele adoptate de acestea și acceptate de organisme internaționale.

Asigurarea calității în educație este abordată și aplicată la nivel de sistem, subsistem și de unitate. În prezenta cercetare ne vom axa pe politicile manageriale de asigurare a calității în instituțiile de învățământ preuniversitar. Înainte de toate, trebuie specificat faptul că directorul de școală este cel care stabilește strategiile de asigurare atât a calității „procesului” instruirii, cât și a calității „produsului” rezultat. Constatăm și că principala obligație a unui manager de școală este aceea de a fi, pentru toți, „garantul respectării eticii educaționale, de a fi purtătorul atât al valorilor morale, cât și al moștenirii culturale [...] și identității sale profesionale.” (Petrescu P., 2002, p.7).

Fiecare unitate de învățământ trebuie să acorde o importanță deosebită acestui domeniu al managementului calității, directorul fiind garant în acest sens, toți actorii educaționali implicați în procesul instructiv-educativ, coordonați de managerul școlar, trebuind să fie, de altfel, răspunzători de asigurarea calității serviciilor educaționale, în vederea satisfacerii beneficiarilor direcți și indirecti ai educației. Totodată, managerul unei instituții de învățământ preuniversitar trebuie să-și facă pună în valoare abilitățile și competențele personale și manageriale, pentru a putea face față provocărilor realității prin strategii bine definite și particularizate. Astfel, orice director de instituție de învățământ preuniversitar este responsabil, în mod independent, de dezvoltarea unei culturi proprii a calității în școală, adică a unor politici, tehnici și practici aplicate, conform cu principiile instituției și documentate intens pentru obținerea rezultatelor scontate, în concordanță cu obiectivele dinainte stabilite, dar și cu (re)evaluările de pe parcurs.

Este util a sublinia faptul că procesul de învățământ reprezintă ansamblul de activități derulate conștient de către un cadru didactic asupra elevilor săi, într-un context formal sau nonformal, cu scopul de a contura personalitatea, sistemul de valori, de a forma o cultură solidă, având la bază idealul educațional (Bocoș M., Jucan D., 2019, pp. 56-59), fundamentat pe valori și pe capacitatea de a le crea.

Agenții care acționează în cadrul procesului instructiv-educativ sunt reprezentați de directori, profesori, elevi, dar și părinți și reprezentanți ai societății și administrației publice, angajatori etc. ca beneficiari indirecti ai unui sistem educațional de calitate. Ca elemente adiacente, regăsim scopurile și obiectivele propuse, conținuturi ale predării-învățării, strategii, mijloace și, în final, rezultatele care validează munca depusă.

Responsabilitățile decidenților care au în vedere dezvoltarea resursei umane reprezintă o prioritate pentru evoluția sistematică și echilibrată a unităților de învățământ. Așadar, sarcina majoră, care diferă în funcție de misiunea și specificul activității, le revine managerilor și responsabililor de resurse umane, ca și membrilor Comisiilor de Evaluare și Asigurare a Calității de la nivelul instituțiilor școlare.

În contextul problematicii analizate, am identificat un studiu de impact derulat la nivelul Ministerului Educației, susținut de Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013, ce urmărea *Evaluarea programului de formare a cadrelor didactice din mediul rural prin activități de mentorat*. În cadrul studiului, specialiștii desemnați de Minister au identificat o serie de indicatori de analiză a calității, precum: conținuturile modulelor de formare, informațiile oferite pe parcursul programului, tehnicile de predare folosite de formator, evaluarea programului, resursele implicate etc.

Plecând de la indicatorii acestui studiu de impact, în vederea măsurării calității programelor de formare continuă și a identificării impactului acestora în calitatea procesului instructiv-educativ și a rezultatelor obținute de elevi, am operaționalizat o serie de indicatori: mediile obținute la examenele naționale de Bacalaureat și Evaluare Națională, notele obținute la disciplinele Matematică și Limba și Literatura Română la cele două examene naționale, conținuturile și abilitățile deprinse în urma parcurgerii programelor de formare, modalitățile de aplicare ulterioară.

Obiectivul central al demersului nostru este determinat de obținerea răspunsului la întrebarea principală, în jurul căreia am organizat întreg demersul investigativ: ce impact are formarea continuă a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar asupra calității procesului instructiv-educativ, a rezultatelor obținute de elevi la disciplinele Matematică și Limba și Literatura Română (la clasă și la examenele naționale)?

Cercetarea are la bază trei studii, pe care le-am organizat în jurul actanților din sistemul educațional (cadre didactice, manageri educaționali, inspectori școlari, responsabili cu formarea

continuă). Demersul investigativ a fost realizat cu respectarea cerințelor esențiale, astfel încât datele colectate să fie centralizate și interpretate într-o manieră obiectivă.

Scopul studiului intitulat *Corelația dintre rata de succes a elevilor la Examenele Naționale și participarea cadrelor didactice la cursurile de formare continuă* îl reprezintă identificarea ratei de succes a elevilor, în urma participării la Evaluarea Națională și Examenul Național de Bacalaureat, în corelație cu participarea la programele de formare continuă a cadrelor didactice.

În vederea realizării unei analize obiective a notelor obținute la disciplinele Limba și Literatura Română și Matematică, a procentelor de promovare și mediilor obținute la examenele naționale, am optat pentru două metode de cercetare, pe care le considerăm oportune în situațiile de față. Cea dintâi este cercetarea constatativă, care presupune realizarea unui diagnostic pentru problema identificată, în vederea lansării unei cercetări viitoare. Această metodă constă în identificarea unei situații *de facto*, fiind realizată independent, și atrage după sine o serie de concluzii perinente. Dincolo de rolul evaluativ, în situația noastră, analiza pentru fiecare an școlar consecutiv (2016-2017, 2017-2018, 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021) a rezultatelor examenelor naționale permite adoptarea unor măsuri ce pot genera schimbarea.

A doua metodă utilizată a fost studiul documentelor, un demers investigativ indirect, tocmai prin prisma faptului că datele centralizate au fost culese din documentele și rapoartele furnizate de Ministerul Educației începând cu anul școlar 2016-2017, cu privire la analiza și starea învățământului preuniversitar la nivel național.

În urma analizei parcurse în *studiul I*, s-au conturat o serie de idei ce ne-au determinat să depășim sfera documentelor, a metodologiilor, a rapoartelor și rezultatelor centralizate și să urmărim ce anume influențează calitatea procesului instructiv-educativ, după ce cadrele didactice au parcurs diverse programe de formare continuă. Dacă din primul studiu am constatat că rata de succes la examenele naționale plasează anumite județe în mod constant pe primele locuri (Iași, Suceava, Bacău), regăsim județe precum Vaslui sau Botoșani, pe anumite segmente, la finalul clasamentului. Astfel, se creionează câteva întrebări în legătură cu rata de succes la examenele naționale, promovabilitatea la evaluări, criteriile de selecție a programelor de formare, aplicabilitatea conținuturilor și autoritatea științifică a formatorului, aspecte pe care le-am avut în vedere în analiza celui de-al doilea studiu, intitulat *Determinarea percepției profesorilor cu privire la calitatea cursurilor de formare continuă urmate*.

Scopul acestui studiu îl reprezintă determinarea opiniilor profesorilor în legătură cu programele de formare continuă pe care le-au parcurs și calitatea acestora. Am stabilit următoarele obiective:

O 1: Determinarea opiniilor profesorilor legate de rata de succes la Examenele Naționale a elevilor acestora.

O 2: Identificarea opiniilor profesorilor în legătură cu selecția tematicii privind programele de formare continuă.

O 3: Determinarea opiniilor profesorilor în legătură cu aplicabilitatea conținuturilor parcurse în cadrul cursurilor de formare continuă.

O 4: Identificarea opiniilor profesorilor în legătură cu contribuțiile oferite de programele de formare continuă.

O 5: Identificarea opiniilor profesorilor în legătură cu activitatea formatorului pe parcursul programului de formare.

Cercetarea derulată este de tip cantitativ, fiind realizată cu ajutorul metodei anchetei, folosind ca instrument chestionarul. Această metodă pe bază de chestionar ne-a oferit posibilitatea să constituim o masă relevantă de subiecți, din cinci județe moldave, și să culegem informații referitoare la indicatorii ce ne-au preocupat. Acest demers ne-a permis aplicarea chestionarului, cu scopul cunoașterii și analizei la nivel profund a problematicii abordate. Am centralizat răspunsurile într-o bibliotecă de date, apoi le-am grupat în jurul obiectivelor și le-am prelucrat cu programul statistic SPSS, folosind analiza factorială a corespondențelor multiple.

Lotul investigat a fost reprezentat de 280 de profesori din învățământul preuniversitar, care au beneficiat de programe de formare continuă, ce predau disciplinele evaluate la Examenele Naționale de Bacalaureat și Evaluare Națională (Limba și Literatura Română și Matematică) în județele: Iași, Suceava, Neamț, Vaslui și Botoșani. Menționăm că inițial au existat un număr de 297 de respondenți, dar am eliminat 17 dintre aceștia, pentru că unele răspunsuri erau incomplete.

Rolul managerului școlar este unul fundamental într-o unitate de învățământ. Acesta are capacitatea de a antrena resurse externe și interne nebănuite, în vederea bunăstării elevilor, educației de calitate și creării unui mediu optim de muncă. Pentru a atinge idealul educațional, resursa umană într-o organizație cu specific educațional este, incontestabil, unul decisiv. Astfel, factorul accelerator în crearea mediului propice derulării activităților de calitate, motivării

cadrelor didactice, oferirii exemplelor de bune practici, antrenării în activități ce favorizează evoluția personală și profesională este directorul unității de învățământ. Cunoscând rolul acestuia într-o școală am considerat oportună continuarea demersului de cercetare, lărgind sfera investigativă cu privire la percepția acestora cu privire la importanța urmării unor programe de formare continuă de către cadrele didactice. Mai mult, ne-am propus să identificăm impresiile directorilor unităților școlare sau ale altor persoane cu rol de decizie/coordonare (inspectori școlari, responsabili cu formarea continuă) cu privire la aspectele care cresc calitatea procesului instructiv-educativ susținut de profesorii care au urmat programe de dezvoltare profesională.

Așadar, scopul fundamental al celui de-al III-lea studiu, *Identificarea opiniilor managerilor școlari cu privire la calitatea programelor de formare continuă*, îl reprezintă identificarea opiniilor managerilor școlari sau ale altor persoane cu rol de decizie/coordonare (inspectori școlari, responsabili cu formarea continuă) cu privire la calitatea programelor de formare continuă urmate de profesorii din unitatea școlară pe care o coordonează.

Pe parcursul studiului al III-lea am aplicat metoda anchetei, folosind ca instrument chestionarul cu întrebări deschise. Menționăm că, inițial, studiul a fost gândit în jurul unui interviu, dar din cauza pandemiei ne-am reorganizat, astfel încât să putem identifica obiectiv opiniile acestora și să ne atingem obiectivul. Astfel, am utilizat chestionarul de opinie (Anghel A., 2017, pp. 121-122), acesta fiind organizat în jurul activităților de formare continuă pe care profesorii le-au urmat. Am formulat întrebările chestionarului în jurul temei centrale, a identificării opiniilor managerilor școlari față de programele urmate de profesorii din școlile pe care le coordonează. Astfel, pe parcursul demersului de cercetare am avut în vedere următoarele aspecte relevante pentru sfera calității procesului instructiv-educativ: aspectele observabile reflectate în activitatea didactică a celor care au urmat programe de formare continuă, identificarea punctelor slabe ale procesului de formare continuă, cauzele care conduc la lipsa calității, disponibilitatea profesorilor care parcurg cursurile de formare continuă. Populația investigată este reprezentată de un număr de 77 de manageri școlari, inspectori sau responsabili ai comisiei de formare continuă din școală.

Calitatea educațională are un caracter imprevizibil, derivând din faptul că acest concept nu este înțeles și adoptat în mod unanim. Ea reprezintă - sau ar trebui să reprezinte - un proces în care se înregistrează progres, trebuie să determine un plus valoare în toate segmentele procesului instructiv-educativ, astfel încât actorii implicați să contribuie la bunăstarea, menținerea și

dezvoltarea societății cunoașterii, prin indivizii cărora le este dat să o revendice, la un nivel optim.

Concluzii ale celor trei studii

Din analiza realizată la *Studiul I* s-au desprins următoarele concluzii:

1. La examenul de Evaluare Națională numărul notelor de 10 a atins apogeul în anul pandemic 2020, înregistrând un număr de 892 de note ce au primit calificativul maxim. În anul 2021 acest număr a scăzut la 132 pentru absolvenții claselor a VIII a, în contextul introducerii noilor tipuri de subiecte.

2. Examenul de Bacalaureat a înregistrat numărul maxim al notelor obținute la nivel național în anul 2020, cu un număr de 308 de teze notate cu 10. Anul 2021 înregistrează o scădere de 162 de note. Reiese de aici faptul că elevii care au motivație intrinsecă obțin rezultate admirabile, indiferent de context sau factorii externi.

3. Din rezultatele centralizate am constatat că în regiunea Moldovei sunt anumite județe, precum Iași, Bacău, Neamț, Galați, Suceava, care obțin rezultate notabile în fiecare an, astfel menținându-se în vârful clasamentului și județe care realizează eforturi semnificative pentru a obține rezultate acceptabile.

4. Programele de formare continuă sunt insuficient centralizate și corelate cu nevoile cadrelor didactice. Acestea au fost realizate cu ajutorul proiectelor cu finanțare europeană, dar se simte nevoia unei radiografii reale și canalizarea eforturilor în funcție de particularitățile unităților de învățământ.

În urma centralizării datelor celor 280 de subiecți, aferente *studiului al II-lea*, am constatat următoarele aspecte:

1. Rata de succes la Examenul Național susținute de elevi ține în mare măsură cont de motivația acestora; profesorii consideră că programele de formare continuă au o influență asupra parcursului elevilor. Cadrele didactice înregistrează, în marea majoritate a cazurilor, elevi cu medii în intervalul 7 și 9, iar în multe situații nu au niciun corigent.

2. În legătură cu tematica cursurilor de formare continuă, subiecții au susținut că nevoile pentru care s-au înscris au fost acoperite, raționamentul care a stat la baza selecției programului fiind, în majoritatea cazurilor, atractivitatea cursului care a avut ca tematică centrală strategiile de proiectare și predare-învățare-evaluare a diferitelor tipuri de activități.

3. În ceea ce privește aplicabilitatea celor dobândite în cadrul cursului, subiecții au considerat în număr majoritar că obiectivele și așteptările au fost atinse, dobândind informații, abilități și competențe esențiale.

4. În urma programelor parcurse, cadrele didactice și-au actualizat cunoștințele, au reușit să stimuleze participarea elevilor care și-au îmbunătățit rezultatele și, astfel, au înregistrat creșteri ale ratei de promovabilitate la Evaluările Naționale.

5. Un alt aspect pe care l-am avut în vedere a fost cel legat de prestația formatorului. Subiecții au remarcat că, în marea majoritate a cazurilor, autoritatea acestuia a fost una bună și foarte bună, a cunoscut conținutul transmis, a răspuns la neclarități și a prezentat informațiile într-o manieră atractivă.

Studiul al III-lea scoate în evidență o serie de concluzii, precum:

1. Managerii educaționali consideră că principalele cauze care influențează calitatea programelor de formare sunt lipsa feedback-ului real din partea formatorului, a resurselor materiale, tehnologice, pentru a susține și aplica cunoștințele dobândite la cursuri. De asemenea, lipsa unei diagnoze a nevoilor sau a monitorizării ulterioare a programelor parcurse de cadrele didactice constituie alte cauze ce influențează acest segment.

2. Punctele slabe pe care le-am înregistrat din răspunsurile directorilor sunt: costuri ridicate în cazul cursurilor atractive, selecția formatorului trebuie realizată într-un mod mai serios, pentru că în anumite situații programul este realizat doar într-o manieră formală.

3. Aspectele pe care le-au remarcat managerii educaționali în rândul celor care au parcurs un program de formare au fost următoarele: rigurozitate crescută, proiectare corectă a activităților, implicare activă în viața educațională, diversitate crescută a metodelor folosite în procesul instructiv-educativ.

4. În marea majoritate a cazurilor, înscrierea la programelor de formare se realizează benevol de cadrele didactice, ceea ce arată că acestea sunt preocupate în mod constant pe propria dezvoltare profesională.

În vederea creșterii calității programelor de formare continuă cu impact asupra programului instructiv-educativ propunem o serie de **recomandări**:

✓ Selecția formatorilor să se realizeze pe baza unor cerințe și indicatori specifici; formatorii vor participa, la rândul lor, la cursuri de perfecționare;

- ✓ Evaluarea programelor de formare continuă să se realizeze riguros. Fiecare formabil să dovedească aplicabilitatea la clasă a celor învățate; existența unui set unitar de instrumente utilizate în evaluarea programelor de formare a cadrelor didactice și a unui set de instrumente care să evalueze aplicarea la clasă a conținuturilor și competențelor dobândite;
- ✓ Necesitatea participării periodice a tuturor cadrelor didactice la programe de formare continuă instituite la nivel național (pentru a asigura uniformitate și parametri calitativi);
- ✓ Reglementarea legislativă a obligativității acumulării creditelor transferabile să fie urmată de sancțiuni, în caz de respectare;
- ✓ Realizarea unor sesiuni de schimburi de experiență și stabilirea unor bune practici pe diferite nivele de învățare și în funcție de specificul instituțiilor de învățământ;
- ✓ Programele de formare să fie stimulative, interactive, formatorul să constituie grupe omogene de cursanți, să valorifice potențialul și experiența fiecăruia, să utilizeze metode și mijloace noi și atractive, iar activitățile să de deruleze în perioada vacanțelor fără a se suprapune cu activitatea didactică. Astfel, se asigură timpul necesar pentru reflecție și sedimentarea informațiilor dobândite;
- ✓ Diversificarea tematicii programelor de formare continuă astfel încât în paleta de cursuri să se regăsească toate categoriile cadrelor didactice: titulari, suplinitori, cu diferite grade didactice, rural, urban etc.;
- ✓ Asigurarea de resurse financiare, astfel încât fiecare cadru didactic să beneficieze de decontarea contravalorii cursului/cursurilor de formare parcurse și a transportului la și de la locul formării, în limita celor 90 de credite obligatorii;
- ✓ Înființarea unei platforme naționale, care să centralizeze ofertele de formare ale furnizorilor și a unei platforme, cel puțin la nivel județean, care să centralizeze cursurile de formare urmate de cadrele didactice și care să poată fi accesată, în condițiile legii, de către persoanele abilitate.

III. Concluzii generale ale tezei

1. Prin implementarea efectivă a calității în educație, la nivel sistemic, instituțional și procesual, vom avea un mijloc stabil de asigurare a eficienței și eficacității educaționale, premisă a dezvoltării și performanței individuale, sociale, profesionale. Amintim faptul că nu este suficient ca școala să-și stabilească anumite standarde de calitate pe care să le respecte, acestea trebuind corelate în permanență cu nevoile și exigențele beneficiarilor, ale actorilor sociali, ceea ce face ca satisfacția lor să reprezinte în mod evident un motiv în vederea stabilirii unui mediu concurențial autentic și corect.

2. Calitatea organizației, a procesului și a serviciilor educaționale sunt indisolubil legate de componenta managerială, care trebuie să propună o strategie viabilă de motivare, o formare continuă autentică a cadrelor didactice fiind în beneficiul organizației școlare, un mijloc stabil de asigurare a eficienței și eficacității instituționale și educaționale. Între formarea continuă, calitate și valoare este o legătură explicită. Dezvoltarea profesională trebuie să fie de calitate, în spiritul valorilor și trebuie să genereze, în același timp, valori și performanță în activitatea la catedră și în cea instituțională.

3. Domeniul formării continue (existent în toate sistemele educaționale) a generat elaborarea și implementarea unor numeroase analize de politică educațională, în sensul în care au existat și există numeroase preocupări și decizii în acest domeniu. Reținem ideea conform căreia formarea continuă trebuie să răspundă evoluțiilor, priorităților și nevoilor personalului didactic, în acord cu factorii sociali, politici, educaționali sau culturali. Nu există formule unice, general valabile, aplicabile cu ușurință, nu există rețete de succes și nici nu se poate impune un standard la nivel european. Trebuie luați în considerare atât factorii endogeni, cât și cei exogeni și, pe baza acestora, e necesară o strategie coerentă, implementată cu răbdare, transparență și rigoare, care să includă o platformă centralizatoare cu privire la programele de formare oferite la nivel național.

4. În cadrul *studiului I* am analizat evoluția mediilor și notelor elevilor din cele opt județele ale Moldovei, la disciplinele evaluate în cadrul examenelor de Evaluare Națională și Bacalaureat, Limba și Literatura Română și Matematică. Am urmărit să constatăm care este rata de promovabilitate și implicit de succes a elevilor, în corelație cu participarea profesorilor lor la cursuri de formare continuă. Prin studiul documentelor și centralizarea datelor din rapoartele oficiale, am constatat că notele obținute de elevi anul acesta la cele două evaluări, la nivel

național, sunt într-o ușoară creștere față de anul trecut (2019-2020), aspect pe care îl punem pe seama pandemiei. De asemenea, am remarcat numărul extrem de scăzut a notelor de 10 la nivel național, situație datorată faptului că elevii clasei a VIII-a au susținut Evaluarea Națională cu un format nou de subiecte. Ne așteptăm ca anul viitor rezultatele să fie mai bune.

5. **Studiul al II-lea** a avut ca obiectiv identificarea opiniilor în legătură cu formarea continuă efectuată de către cadrele didactice, precum și percepția asupra calității programelor urmate. În cadrul acestui studiu am aplicat metoda anchetei pe bază de chestionar în rândul a 280 de cadre didactice din județele Moldovei (profesori de gimnaziu și liceu). În urma aplicării acestui studiu, s-au desprins o serie de concluzii ce constituie premise pentru analize și decizii (implementate), având drept scop creșterea calității activităților de formare continuă:

✓ Am constatat că rata de succes a elevilor la examenele evaluărilor naționale ține în mare măsură de motivarea și activitatea de învățare a elevilor și într-o mai mică măsură de implicarea, sacrificiul, efortul și munca profesorului.

✓ În ceea ce privește selecția cursurilor de formare, aceasta se realizează având la bază în primul rând atractivitatea tematicii și abia în al doilea rând nevoia cadrului didactic de a găsi soluții la problemele cu care se confruntă în școală.

✓ Temele alese sunt, în principal, de didactică, specialitate, consiliere și orientare școlară.

✓ Există o asocierie semnificativă între creșterea/scăderea procentului de promovabilitate la examenele de evaluare națională și creșterea/scăderea ratei de promovabilitate la disciplina de examen, raportându-ne la notele obținute la clasă.

✓ Constatăm o legătură între urmarea programelor de formare și reducerea absenteismului, precum și participarea mai activă la activitățile nonformale realizate de profesor. Aceasta o punem pe seama creșterii atractivității activităților susținute, prin aplicarea cunoștințelor/strategiilor/competențelor dobândite la cursurile de formare.

✓ În legătură cu activitatea formatorului, s-a constatat că atunci când autoritatea acestuia a fost una ridicată, când a oferit materiale direct utilizabile, când mediul a fost unul stimulativ, deschis, cooperant, când cursul a ținut comt de nevoile, experiența și expertiza participanților, iar accentul a fost pus pe activitatea practică și mai puțin pe cea teoretică, atât programul de formare, cât și formatorul au primit calificative superioare.

6. Pe parcursul analizei datelor **studiului al III-lea**, derulat cu ajutorul managerilor educaționali, s-au desprins o serie de cauze care ar putea afecta procesul de formare continuă.

Astfel, coroborând cu rezultatele studiului 2, am creionat o listă de puncte slabe ale activităților de formare, pe baza cărora vom formula direcțiile viitoare de cercetare și o serie de recomandări, pe care le prezentăm în cele ce urmează:

✓ Realizarea unei strategii unitare și coerente de formare continuă a cadrelor didactice, care să aibă în vedere nevoile reale ale cadrelor didactice, în funcție de specificul disciplinei predate, de nivelul de vârstă al elevilor sau de alte caracteristici relevante (comunități vulnerabile, elevi cu CES etc.);

✓ Identificarea cadrului legal în vederea susținerii cu resurse materiale, informaționale, tehnologice cadrele didactice în vederea aplicabilității conținuturilor și abilităților dobândite.

7. Preocuparea în demersul acestei cercetări a plecat de la ideea în care credem cu toată convingerea că fiecare copil trebuie să pășească în spațiul școlii, unde să întâlnească dascăli dedicați, implicați, empatici, preocupați de nevoile acestora, care să-i asculte, încurajeze, înțeleagă și să le călăuzească pașii către un viitor frumos, echilibrat, performant. Este evident faptul că formarea copiilor are de suferit dacă profesorul nu este, la rândul său, pregătit să ofere suport și să îndrume. Astfel, pentru îndeplinirea vocației de dascăl, cel care plămăiește caractere și formează generația de mâine are nevoie, mai întâi, de o evaluare obiectivă a nevoilor de formare, de dorință și disponibilitate, de activitate intensă și asumată.

8. Considerăm că în ultima perioadă, chiar și în context pandemic, calitatea formării continue a cadrelor didactice constituie o preocupare intensă pentru factorii ce influențează sistemul educațional în ansamblul său, pentru decidenți, dar și pentru beneficiari.

9. După cum am constatat din analiza studiilor realizate, în urma absolvirii de către cadrul didactic a unui program de formare, în activitatea acestuia se reflectă o serie de schimbări în ceea ce privește strategiile utilizate, rezultatele elevilor, creșterea gradului de implicare în viața și activitățile școlii. Motivația intrinsecă sporește, cadrul didactic manifestă o deschidere spre inovație, își asumă cu mai multă responsabilitate a sarcinilor din fișa postului, valorifică potențialul elevilor, actualizează cunoștințele de specialitate și pe cele pedagogice din formarea inițială sau din diverse experiențe ulterioare, aspecte care conduc la creșterea calității procesului instructiv-educativ.

Bibliografie selectivă

Documente legislative:

- Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar, 2007, *Ghidul Comisiei pentru evaluarea și asigurarea calității în unitățile de învățământ preuniversitar*, partea a II-a, București;
- European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2007, *Report to the London conference of ministers on a European Register of Quality Assurance Agencies*;
- European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2006, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki;
- Eurydice Raport, 1997, *Formarea continuă a cadrelor didactice în Uniunea Europeană și statele AELS/SEE*, Rețeaua de Informare despre educație în Comunitatea Europeană, Editura Alternative, București;
- Eurydice Raport, 2013, *Date cheie privind cadrele didactice și conducătorii de școli din Europa*, Rețeaua de Informare despre educație în Comunitatea Europeană Ediția, Oficiul pentru publicații al UE;
- Eurydice Raport, 2019, *Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe – 2018/19*;
- Eurydice Raport, 2020, *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe - 2020: Overview of major reforms since 2015*;
- Hotărârea nr. 917/2018 din 15 noiembrie 2018 privind aprobarea Registrului național al calificărilor profesionale din România;
- Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, 2009, *Recomandarea Parlamentului european și a consiliului din 18 iunie 2009, privind stabilirea unui cadru european de referință pentru asigurarea calității educației și formare profesională*;
- Legea 608/2001 privind evaluarea conformității produselor;
- Legea Educației Naționale nr. 1/2011;
- Legea nr. 87/13.04.2006 pentru aprobarea O.U.G. nr. 75/2005 privind asigurarea calității educației;

- Metodologia de autoizare și functionare a furnizorilor de formare continuă a adulților 2003, MECT;
- OCDE, 2010, *Sprrijinirea obiectivele strategiei Europa 2020 în materie de educație și formare* în Raportul „O privire de ansamblu asupra educație”;
- OCDE, (2019a), TALIS 2018 Results (Volume I): *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, Rezultatele studiului TALIS 2018 (volumul I): cadrele didactice și directorii unităților de învățământ în calitate de cursanți pe tot parcursul vieții;
- OCDE, (2019b), *Policy brief on the teaching profession*, Document de sinteză privind profesia de cadru didactic;
- OCDE, 2017, *Reviews of Evaluation and Assessment in Education*, România;
- OECD, 2021, *PISA 21 st- Century Readers, Developing Literacy Skills in a Digital World*, OECD Publishing, Paris;

Studii și articole:

- Black, P., Wiliam, D., 2009, „Developing the theory of formative assessment”, în *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*;
- Bocoș, M. și colaboratori, 2015, „Orientări educaționale actuale privind curriculumul centrat pe competențe”, în Sava, S. (coordonator), *Perspective pentru cercetare în educație*, Editura Universitară, București;
- Borko, H., Jacobs, J., Koellner, K., 2010, „Contemporary approaches to teacher professional development”, în *International Encyclopedia of Education*, Elsevier Ltd;
- Cattonar, B., 2001, „Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d’un cadre d’analyse”, în *Cahiers de recherche du GIRSEF*, Nr. 10;
- Creemers, B., Kyriakides, L., Antoniou P., 2013, „Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching”, în *European Journal of Teacher Education*, Springer Science;
- Day, C., Sachs, J., 2004, „Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development”, în *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, Berkshire: Open University Press;

- Desimone, L., 2009, „Improving Impact Studies of Teachers’ Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures”, în *Educational Researcher*, Vol. 38, Sage Journals;
- Enache, R., Crișan, A., 2014, „The Analysis of Teachers’ Skills and Abilities for the Pre-University System” in the *Initial and Continuous Training*, Procedia - Social and Behavioral Sciences;
- Grönroos, C., 1984, „A service quality modeling it’s marketing implication”, in *European Journal of Marketing*, Vol 18, Nr 4;
- Goldberg, J., Cole, B., 2002, „Quality Management in Education: Building Excellence and Equity”, in *Student Performance*, Vol. 9, No. 4;
- Guțu, V., 2003, „Modelul universitar de formare inițială a cadrelor didactice: repere conceptual diagnostice și prospective”, în *Studentul – viitor profesor față în față cu școala*, Centrul Educațional Pro Didactica, Chișinău;
- Schipor, D., 2003, „Formarea cadrelor didactice - definire și re-definire în contextul educativ actual”, în *Revista Română de Studii Culturale*, București;
- Smith, S., O' Day, J., 1990, „Systemic school reform”, in *The Politics of curriculum and Testing*, Vol. V, Routledge Taylor & Francis Group;
- Vaniscotte, F., 1995, „Les Strategies de formation continue des enseignants en Europe”, în *Recherche et formation*, Paris, nr. 18.

Cărți și capitole de cărți:

- Anghel, A., 2017, *Elemente de metodologia a cercetării în educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București;
- Bârsănescu, Ș., 1983, *Medalioane pentru o pedagogie a modelelor*, Editura Junimea, București;
- Bell, B., Gilbert, J., 2005, *Theacher development a model from science education*, Taylor & Francis Library;
- Blackburn, V., Moisan, C., 1987, *The invservice training of teachers in the European Community*, Maastricht Presses Interuniversitaires Europeenes, Education Policy Series;

- Bocoș, M., Jucan, D., 2019, *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului*, Editura Paralela 45, București;
- Cerghit, I., Vlăsceanu, L., 1988, *Curs de pedagogie*, Facultatea de Istorie-Filozofie, Universitatea București;
- Ciurea, S., Drăgulănescu, N., 1995, *Managementul calității totale*, Editura Economică, București;
- Crețu, C., 1997, *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iași;
- Cristea, S., 1988, *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică, București;
- Crișan, L., 1999, *Tehnici și metode ale managementului calității*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca;
- Cucuș, C., 2013, *Educația-experiențe,reflecții, soluții*, Editura Polirom, Iași;
- Dave, R., H., Cropley, A. J., 1976, *Foundations of lifelong education*, Published for the UNESCO Institute for Education by Pergamon Press; Oxford, New York;
- Fartușnic, C., 2013, *Analiza politicilor de recrutare de personal pentru sistemul preuniversitar de învățământ*, Centrul Român de Politici Europene, București;
- Florea, N. A., 2008, *Educație de calitate în societatea contemporană*, Editura Arves, Craiova;
- Fullan, M., 2016, *The new meaning of education change*, New York and London, Teachers College Press;
- Iosifescu, Ș., 1999, *Managementul programelor de formare a formatorilor. Ghid metodologic*, București;
- Iosifescu, Ș., 2007, *Calitatea educației: concept, principii, metodologii*, Institutul de Științe ale Educației, București;
- Iosifescu, Ș. (coord.), 2013, *Manual de evaluare internă a calității*, Editura Qual Media, Cluj- Napoca;
- Iosifescu, Ș., Mihăilă C. V., Munteanu M-V., 2013, *Studiu național privind stadiul dezvoltării culturii calității la nivelul sistemului de învățământ preuniversitar*, Editura Qual Media, Cluj-Napoca;

- Iucu, R., 2004, *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*, Editura Humanitas Educațional, București;
- Iucu, R., 2007, „Formarea cadrelor didactice – Componentă fundamentală a procesului de redefinire culturală a Europei contemporane”, în Zgaga, P., Neacșu, I., Velea, S., (coord.), *Formarea cadrelor didactice. Experiențe europene*, Editura Universitară, București;
- Iucu, R., Pânișoară, O., 2000, *Formarea personalului didactic*, Editura UMC, București;
- Jigău, M. (coord.), 2009, *Formarea profesională continuă în România*, Institutul de Științe ale Educației, Centrul național de resurse pentru orientare profesională, București;
- Jinga, I., 2005, *Managementul învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București;
- Jinga, I., 2009, *Bazele managementului educațional*, Editura ASE, București;
- Joița, E., 2007, *Formarea pedagogică a profesorului*, Editura Didactică și Pedagogică, București;
- Juran, J. M., 1974, *Quality Control Handbook*, McGraw Hill Higher Education, U.S.A;
- Kidd, J., 1981, *Cum învață adulții*, Editura Didactică și Pedagogică, București;
- Maxim, E., 2007, *Calitatea și Managementul calității*, Editura Sedcom Libris, Iași;
- Miclăuș, I., 2006, *Managementul calității*, Editura Cibernetica MC, Satu Mare;
- Mircea, N., 2011, *Formarea continuă premisă a profesionalizării carierei didactice. Teză de doctorat*, București;
- Miron, I., Bocoș, M., coord. 2009, *Tratat de didactică modernă*, Editura Paralela 45, Pitești;
- Perrenoud, P., 1998, *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Editura De Boeck Universie, Bruxelles;
- Perron, A., 1991, *Organiser des formations. Former, organiser pour enseigner*, Hachette Education, Paris;
- Petrescu, P., Șirinian, L., 2002, *Management educational*, Editura Dacia Educațional, Cluj- Napoca;
- Șerbănescu, L., Bocoș, M., Ioja, I., 2020, *Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice. Ghid practic*, Editura Polirom, Iași;

- Şoitu, L., coord., 2003, *Instituții de educație a adulților*, Editura Spiru Haret, Iași;
- Şoitu, L., coord., 2003, *Communication in adult education*, Editura Institutului European, Iași;
- Țoca, I., 2008, *Calitatea educațională între deziderat și necesitate*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Web-bibliografie:

- European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning, 2002, online pe <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Report.pdf> ;
- https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Quality_Assurance
- <http://www.edu.ro>;
- <file:///D:/downloads/GhidCalitate.pdf>;
- <http://mentoraturban.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducationale/Modul%207%20Management%20educational.pdf>;
- <http://www.certificareiso.ro/>;
- <http://www.ccdis.ro/ro/ccd>;
- http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11108_ro.htm;
- https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-61_ro;
- <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>;
- <https://www.ise.ro/>;
- <https://www.iso.org/iso-9001-quality-management.html>.