



UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale
2014-2020

Proiectul *CRED* – Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți, cod SMIS 118327
Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Capital Uman
2014-2020

Activitatea A.3.1 *Analiza nevoilor de formare a profesorilor din învățământul primar și gimnazial pentru aplicarea noului curriculum național*

RAPORT PRIVIND NEVOILE DE FORMARE ALE CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR ȘI GIMNAZIAL ÎN DOMENIUL ABILITĂRII CURRICULARE

București, 2018

Coordonator:

Horga Irina

Autori ai raportului (în ordine alfabetică):

Apostu Otilia, Borș Octavia Mihaela, Bostan Carmen-Gabriela, Cuciureanu Monica, Fartușnic Ciprian, Horga Irina, Iftode Oana, Mihăilescu Angelica, Mircea Adrian, Miulescu Luana Miruna, Plăeșu Ancuța, Scoda Andreea, Ștefănescu Ioana, Voinea Lucian

Echipa de lucru la Activitatea A.3.1.:

Ministerul Educației Naționale

Petrovici Merima, Dan Liviu, Negreanu Mirela, Mircea Nicoleta

Institutul de Științe ale Educației

Apostu Otilia, Balica Magdalena, Boeru Irina, Borș Octavia Mihaela, Bostan Carmen-Gabriela, Cuciureanu Monica, Fartușnic Ciprian, Horga Irina, Iftode Oana, Mihăilescu Angelica, Mircea Adrian, Miulescu Luana Miruna, Novak Cornelia, Neacșu Dalu Corina, Plăeșu Ancuța, Scoda Andreea, Ștefănescu Ioana, Țăranu Adela, Voinea Lucian

Casa Corpului Didactic Brașov

Popa Mihaela, Vărzaru Camelia

Casa Corpului Didactic București

Vrînceanu Gabriel Narcis, Paragină Florica, Dumitrescu Iuliana, Cosura Ioana Maria, Chebici Sultana, Bolojan Georgeta, Șubă Gabriela, Bărbulescu Gabriela, Borțeanu Silvia, Stana Iuliana, Tatu Adina

Casa Corpului Didactic Buzău

Ion Vasile, Trifan Marilena, Filip Corneliu

Casa Corpului Didactic Botoșani

Diaconu Silvia Carmen, Biolan Daniela Mariana, Manolache Cristina, Cantemir Isabella

Casa Corpului Didactic Cluj

Popescu Mihaela, Mateescu Dana Zoe, Ciobanu Mihaela

Casa Corpului Didactic Teleorman

Sotirescu Eliza Marinela, Bogdan Florica, Popa Mariana, Voicu Gabi Doina, Crăiță Nicoleta, Iancu Ștefan

Casa Corpului Didactic Timiș

Vlad Cristian, Duiuleasa Simona Elena, Diaconescu Călin Glad

Casa Corpului Didactic Olt

Bălașa Marius

CUPRINS

Context	4
CAPITOL 1. Metodologia de cercetare	5
1.1. Obiective	5
1.2. Metode și instrumente de cercetare	6
1.3. Populația investigată	7
1.4. Aspecte privind aplicarea metodologiei de cercetare	13
1.5. Limite ale cercetării	14
CAPITOL 2. Formarea în domeniul abilitării curriculare în România – între politici educaționale și situația actuală	15
2.1. Formarea profesorilor – prioritate a politicilor educaționale europene și naționale	15
2.2. Experițe de formare a profesorilor – etape și proiecte de referință	18
2.3. Oferta Caselor Corpului Didactic privind formarea în domeniul abilitării curriculare	20
CAPITOL 3. Capitalul de competențe ale profesorilor: experiențe anterioare de formare	30
CAPITOL 4. Provocările curriculumului centrat pe competențe: reprezentări și așteptări ale profesorilor privind noile programe școlare	45
4.1. Contextele în care profesorii au analizat și aplicat la clasă noile programe școlare	45
4.2. Gradul de încredere al profesorilor în noile programe școlare	48
4.3. Opinii ale profesorilor privind schimbările introduse prin noile programe școlare	53
4.4. Provocări și dificultăți întâmpinate în aplicarea noilor programe școlare	56
CAPITOL 5. Motivații și nevoi generale de formare ale profesorilor	62
CAPITOL 6. Oferta de formare a programului CRED: opțiuni, așteptări, provocări	74
6.1. Oportunitatea și necesitatea programului de formare CRED	74
6.2. Competențele solicitate de cadrele didactice de la programul de formare CRED	76
6.3. Teme propuse pentru programul de formare CRED	82
6.4. Resurse umane necesare; profilul formatorului	87
6.5. Propuneri privind modalități și forme de organizare a programului de formare CRED	90
6.6. Metode de formare și de evaluare propuse pentru programul de formare CRED	96
6.7. Estimări privind impactul posibil al programului de formare CRED	101
CAPITOL 7. Nevoi de formare pentru activitatea cu elevi în risc de părăsire timpurie a școlii	104
CONCLUZII	118

Context

Prezenta analiză de nevoi face parte din Activitatea A.3.1 *Analiza nevoilor de formare a profesorilor din învățământul primar și gimnazial pentru aplicarea noului curriculum național*, parte componentă din Proiectul *CRED – Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți*, cod SMIS 118327, Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Capital Uman 2014-2020.

Scopul raportului privind analiza de nevoi este acela de a fundamenta dezvoltarea programului de formare a cadrelor didactice din cadrul proiectului CRED. În acest sens, analiza de nevoi și-a propus atât realizarea unei diagnoze referitoare la oferta actuală de programe de formare în domeniul abilitării curriculare și la capitalul de competențe de specialitate ale profesorilor, precum și identificarea nevoilor specifice de formare la care poate să răspundă programul CRED, a așteptărilor și a recomandărilor actorilor educaționali pentru dezvoltarea acestuia.

Raportul a fost realizat de către cercetătorii Institutului de Științe ale Educației. Casele Corpului Didactic și Inspectoratele Școlare Județene partenere în cadrul proiectului CRED au oferit sprijin în aplicarea instrumentelor de cercetare la nivel județean.

CAPITOL 1. Metodologia de cercetare

Sistemul educațional românesc este în plin proces de reorganizare curriculară: noi planuri-cadru de învățământ și noi programe școlare la ciclul primar și la ciclul gimnazial, propuneri pentru schimbarea planurilor-cadru de învățământ la nivelul liceului, aflat în etapa de dezbatere publică. În acest context, investigația de față a pornit de la premisa că orice schimbare în plan curricular necesită pregătirea cadrelor didactice pentru o aplicare corectă și eficientă a noilor produse curriculare (planuri-cadru de învățământ, programe școlare).

Pentru a dezvolta designul unui program de formare cu acest scop, este necesară o analiză a nevoilor de formare, din dublă perspectivă: pe de o parte, o analiză de tip diagnoză, centrată pe identificarea capitalului de competențe pe care le dețin cadrele didactice în domeniul abilitării curriculare, acumulate prin programe și proiecte anterioare; pe de altă parte, o analiză de tip predictiv, care vizează nevoi de dezvoltare, interese și recomandări ale actorilor școlari și ale experților în educație referitoare la programul de formare ce va fi dezvoltat prin Proiectul CRED.

Pornind de la acest context, analiza nevoilor de formare a profesorilor pentru aplicarea noului curriculum a fost concepută cu rolul de a asigura informațiile necesare pentru:

- evaluarea capitalului de competențe ale cadrelor didactice în domeniul aplicării curriculumului;
- stabilirea obiectivelor programului de formare a cadrelor didactice, în termeni de competențe necesar a fi dezvoltate;
- definitivarea tematicii de formare;
- selectarea metodologiei programului de formare;
- selectarea elementelor de organizare a programului de formare, corelate cu nevoile, așteptările și disponibilitățile de timp ale profesorilor;
- planificarea monitorizării și a evaluării programului de formare.

1.1. Obiective

Scopul cercetării a fost identificarea nevoilor de formare a cadrelor didactice din România în domeniul curriculumului, care să susțină aplicarea eficientă a noilor programe școlare de învățământ primar și gimnazial.

Obiectivele analizei de nevoi sunt următoarele:

- identificarea unor exemple de bune practici în derularea de programe de formare anterioare în domeniul curriculumului, la nivel național sau local;
- evaluarea motivațiilor și a intereselor profesorilor în vederea formării în domeniul curricular și a aplicării la clasă a noului curriculum, ca parte a planurilor de dezvoltare profesională;
- sintetizarea unor nevoi specifice de formare, în contexte educaționale și cu grupuri țintă dezavantajate;
- identificarea tipurilor de competențe prioritare la nivelul formării cadrelor didactice din învățământul primar și gimnazial, în vederea aplicării noului curriculum;

- analizarea oportunităților, posibilelor bariere și riscuri cu care se poate confrunta programul de formare care se va derula în cadrul proiectului CRED.

1.2. Metode și instrumente de cercetare

Demersul investigativ privind analiza de nevoi a cadrelor didactice din învățământul primar și gimnazial a inclus un ansamblu de metode și instrumente de culeger a datelor, atât de natură cantitativă (chestionare), cât și de natură calitativă (interviuri individuale, interviuri focalizate de grup).

• Analiza documentară

Elaborarea chestionarelor a fost precedată de o etapă sintetică de analiză documentară, care s-a centrat pe: documente de politici educaționale în domeniul formării cadrelor didactice; strategii privind formarea profesorilor la nivel județean; rapoarte și studii pe tema formării profesionale, realizate la nivel național și internațional.

• Ancheta prin chestionar

Ancheta prin chestionar a avut ca scop colectarea de date factuale și de opinie de la actorii educaționali implicați direct în derularea, organizarea și monitorizarea activităților de formare: cadre didactice, directori de Case ale Corpului Didactic, inspectori școlari.

Au fost elaborate și aplicate următoarele tipuri de chestionare:

- chestionar adresat cadrelor didactice;
- chestionar adresat directorilor Caselor Corpului Didactic;
- chestionar adresat inspectorilor de la nivelul Inspectoratelor Școlare Județene.

Chestionarul adresat cadrelor didactice a avut ca scop colectarea de informații referitoare la: capitalul de competențe ale profesorilor/experiențe anterioare de formare; reprezentări și așteptări ale profesorilor privind noile programe școlare; motivații și nevoi de formare ale profesorilor în domeniul aplicării la clasă a programelor școlare; așteptări privind oferta de formare a programului CRED; nevoi de formare în relație cu lucrul cu grupuri defavorizate de elevi.

Chestionarul adresat directorilor Caselor Corpului Didactic a urmărit identificarea următoarelor aspecte: oferta de cursuri de formare de la nivel județean în domeniul abilitării curriculare a cadrelor didactice; alte categorii de activități derulate la nivel județean cu rolul pregătirii profesorilor în domeniul abilitării curriculare; aprecierea nevoilor de formare la nivel județean; dificultăți cu care se confruntă furnizorii de formare la nivel județean și cadrele didactice, în accesarea ofertelor de formare.

Chestionarul adresat inspectorilor școlari de la nivelul Inspectoratelor Școlare Județene a avut în vedere investigarea opiniilor și experiențelor acestora de monitorizare a competențelor cadrelor didactice în domeniul abilitării curriculare.

- **Ancheta prin interviuri focalizate de grup**

Ancheta prin interviurile focalizate de grup s-a adresat cadrelor didactice și a avut ca scop colectarea unor informații calitative, suplimentare aspectelor urmărite prin chestionar sau cu rol de analiză mai aprofundată a unor aspecte din chestionar.

În vederea realizării anchetelor au fost elaborate: ghid de interviu focalizat de grup; set de criterii de selecție a participanților; fișă cu date socio-demografice privind participații; instrucțiuni de aplicare a interviurilor.

Ghidul de interviu focalizat de grup a cuprins întrebări referitoare la: aprecieri privind schimbările aduse de noile programe școlare în activitatea didactică; dificultăți/provocări întâmpinate în implementarea noilor programe; efecte ale noilor programe asupra activității didactice cu elevi din diferite grupuri de risc; așteptări și recomandări privind programul de formare ce va fi dezvoltat prin proiectul CRED; alte nevoi de sprijin pentru o activitate didactică de succes.

- **Ancheta prin interviu individual**

Ancheta prin interviu individual a avut ca scop investigarea problematicii formării continue a cadrelor didactice din România, din perspectiva unor persoane-cheie cu atribuții sau experiențe relevante în domeniu: decidenți, experți în științele educației, reprezentanți ai unor furnizori publici și privați de formare.

Aspectele investigate prin ghidul de interviu au vizat următoarele probleme: experiențe în organizarea/derularea/evaluarea programelor de formare continuă pentru profesori și lecții învățate; designuri posibile și recomandări pentru un program național de abilitare curriculară (structuri, tematici, grupuri țintă); condiții pentru asigurarea unui impact semnificativ al unui program național de formare a cadrelor didactice.

1.3. Populația investigată

- **Populația investigată prin chestionarul adresat cadrelor didactice**

În acord cu datele preluate din *Raport asupra stării sistemului național de învățământ preuniversitar din România 2017* (Institutul de Științe ale Educației), la nivelul sistemului de învățământ preuniversitar din România, numărul de cadre didactice din învățământul primar și gimnazial a scăzut considerabil în ultimii zece ani, în relație cu scăderea numărului de elevi înscriși

în aceste niveluri de studiu.

În anul școlar 2016-2017, rețeaua școlară a unităților de învățământ primar și gimnazial (de masă și special) cuprindea 9826 unități școlare, cu un număr de 116713 cadre didactice active la aceste niveluri de studiu, dintre care 48009 în învățământul primar și 68704 în învățământul gimnazial.

Tabel 1. Distribuția unităților școlare din învățământul primar și gimnazial în anul școlar 2016-2017, pe medii de rezidență

	Rural	Urban	Total	Rural	Urban	Total
Total	7079	2747	9826	72,0%	28,0%	100,0%
Școli primare	2595	278	2873	90,3%	9,7%	100,0%
Școli gimnaziale	4121	1330	5451	75,6%	24,4%	100,0%
Secții organizate în cadrul liceelor	271	655	926	29,3%	70,7%	100,0%
Învățământ special	13	136	149	8,7%	91,3%	100,0%
Alte unități	235	192	427	55,0%	45,0%	100,0%

Sursa: Caiete statistice, Institutul Național de Statistică, 2018.

Tabel 2. Distribuția cadrelor didactice din învățământul primar și gimnazial în anul școlar 2016-2017, pe medii de rezidență

	Rural	Urban	Total	Rural	Urban	Total
Total	60585	56128	116713	51,9%	48,1%	100,0%
Primar	23765	24244	48009	49,5%	50,5%	100,0%
Gimnazial	36820	31884	68704	53,6%	46,4%	100,0%

Sursa: Caiete statistice, Institutul Național de Statistică, 2018.

Alte date statistice privind cadrele didactice din învățământul primar și gimnazial din România evidențiază o serie de aspecte specifice:

- O pondere de aproximativ 98% dintre cadrele didactice de la nivelul învățământului primar și gimnazial sunt calificate, valorile indicatorului fiind relativ constante în ultimii ani, atât per total, cât și pe medii de rezidență.
- Ponderea personalului didactic feminin în sistemul românesc de învățământ înregistrează situații similare cu cele la nivel european: cea mai mare pondere a profesorilor femei se regăsește la nivel preșcolar, primar și secundar inferior. 89,8% dintre cadrele didactice care predau în primar și 72,6% dintre cele care predau în gimnaziu sunt femei.
- Aproape 99% dintre cadrele didactice din învățământul primar sunt angajate cu normă întreagă, valoarea indicatorului la nivelul învățământului gimnazial fiind de 83%.
- Numărul mediu de elevi ce revine la un cadru didactic este de 19 elevi/cadru didactic în învățământul primar (21 elevi/cadru didactic în urban și 17 elevi/cadru didactic în rural) și de 11 elevi/cadru didactic în învățământul gimnazial (13 elevi/cadru didactic în urban și 9 elevi/cadru didactic în rural). Diferențele pe medii de rezidență sunt substanțiale.

În cadrul demersului de analiză de nevoi realizat în contextul Proiectului CRED, chestionarul adresat cadrelor didactice a fost transmis, prin intermediul Inspectoratelor Școlare Județene, la toate unitățile de învățământ primar și gimnazial din rețeaua școlară.

La chestionar au răspuns un număr de 13136 persoane. Ca urmare a validării răspunsurilor și a eliminării răspunsurilor fără relevanță pentru domeniul investigat a condus la un total de **12233 respondenți**, ceea ce reprezintă **10,5% din totalul cadrelor didactice din sistemul de învățământ primar și gimnazial**. Dintre respondenți, 12198 (98,9%) sunt cadre didactice, restul de 135 persoane (1,1%) aparținând personalului didactic auxiliar sau nedidactic. În același timp, 1536 sunt cadre didactice care în anul școlar evaluat au deținut și funcții manageriale (directori, coordonatori școli arondate, inspectori, profesori metodiști).

Câteva caracteristici ale cadrelor didactice respondente la chestionar evidențiază diversitatea grupului, atât din perspectiva unităților de învățământ în care predau și a disciplinelor predate, cât și din perspectiva caracteristicilor individuale cu semnificație pentru dezvoltarea lor profesională. Deși s-a procedat la o administrare exhaustivă a instrumentelor de cercetare, populația respondentă în cadrul prezentei cercetări poate fi asimilată unui eșantion statistic selectat aleatoriu dintr-o populație generală, având un volum care garantează rezultatele cu o eroare 0,85%. Se constată, de asemenea, structuri asemănătoare pe medii de rezidență ale eșantionului și a populației din care provine acesta, valoarea Hi-pătrat=0,40 (rezultată din aplicarea testului Hi pătrat de comparare a distribuțiilor, fiind cu mult mai mică decât valoarea tabelară de 3,81 pentru un grad de libertate) indică reprezentativitatea eșantionului în funcție de mediul de rezidență.

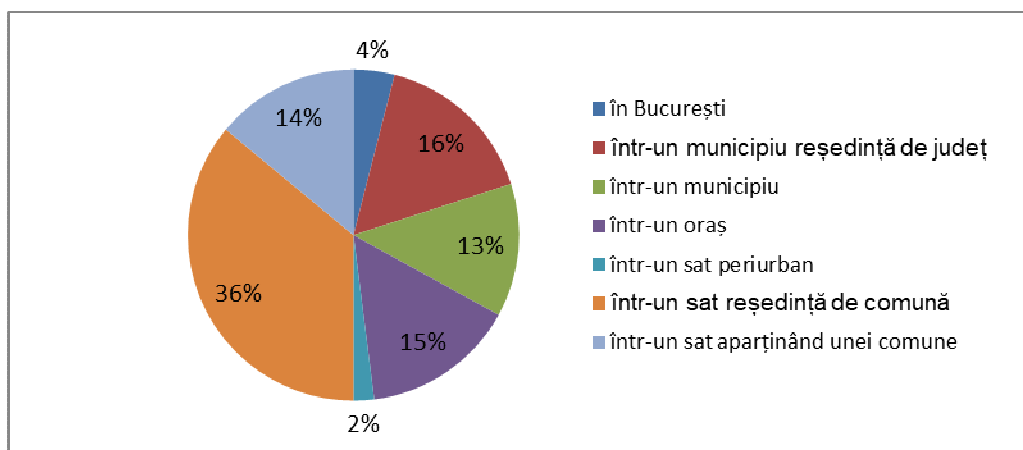
Important pentru relevanța informațiilor obținute este nu atât volumul eșantionului de lucru rezultat, ci reprezentarea a cât mai multor caracteristici ale populației țintă, care să reflecte diversitatea situațiilor din sistem.

Câteva caracteristici ale populației respondente sunt prezentate în cele ce urmează.

Tabel 3. Distribuția cadrelor didactice din învățământul primar și gimnazial în funcție de principalele caracteristici ale unităților școlare

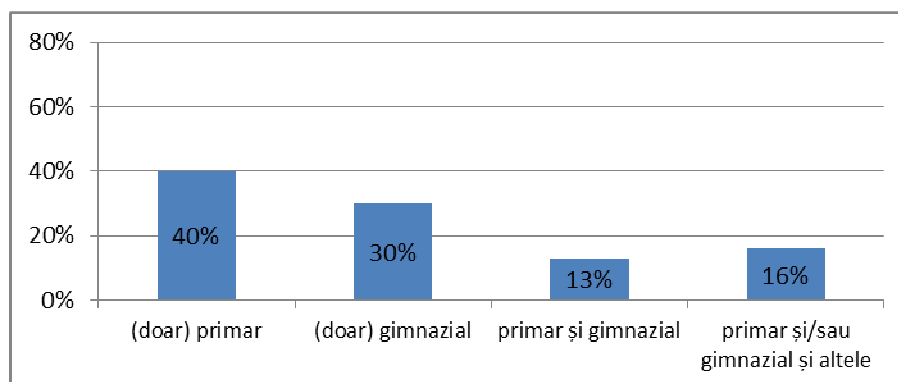
		Rural	Urban	Total
Total		100,0%	100,0%	100,0%
Tip unitate	Școli primare	9,5%	2,4%	6,1%
	Școli gimnaziale	79,8%	65,4%	72,9%
	Licee/școli profesionale	10,7%	32,3%	21,0%
Statut	Personalitate juridică	81,7%	93,0%	87,1%
	Structuri arondate	18,3%	7,0%	12,9%
Tip	Învățământ de masă	99,4%	92,9%	96,3%
	Învățământ special	0,6%	7,1%	3,7%
Forme	Învățământ tradițional	98,5%	84,5%	91,8%
	Învățământ alternativ	0,2%	3,0%	1,5%
	Școli în sistem mixt	1,3%	12,5%	6,7%
Regim de predare	Predare normală	72,3%	95,7%	83,5%
	Predare simultană	27,7%	4,3%	16,5%
Limba de predare	Limba română	88,7%	89,3%	89,0%
	Limbi ale minorităților	11,3%	10,7%	11,0%

Fig. 1. Distribuția cadrelor didactice care au răspuns la chestionar, pe categorii de localități



- 47% predau în școli din mediul rural și 53% în școli din mediul urban.
- 92% dintre cadrele didactice provin din unități de învățământ de masă; în ponderi reduse (8%) sunt reprezentați și profesorii care predau în unități de învățământ/clase de tip alternative educaționale (ex. Step by Step, Montessori, Waldorf etc.).
- Cea mai mare parte a eșantionului este reprezentat de cadre didactice din învățământul de masă, dar cuprinde, de asemenea și cadre didactice din învățământul special (3,7%), dar și personal didactic auxiliar (fără activitate de predare) din aceste unități (logopezi sau psihopedagogi).
- Aproape toți respondenții provin din învățământul public; numai 1% predau în unități de învățământ private.
- Majoritatea respondenților (87%) provin din școli cu personalitate juridică; puțini (13%) predau în școli mici, cu statut de structuri arondate.
- Distribuția respondenților pe niveluri de învățământ evidențiază ponderi ușor mai ample de respondenți din învățământul primar, comparativ cu cei din gimnaziu. De asemenea, sunt respondenți care predau și la alte niveluri de învățământ (ex. preșcolar, liceal, profesional), alături de nivelul primar și/sau gimnazial.

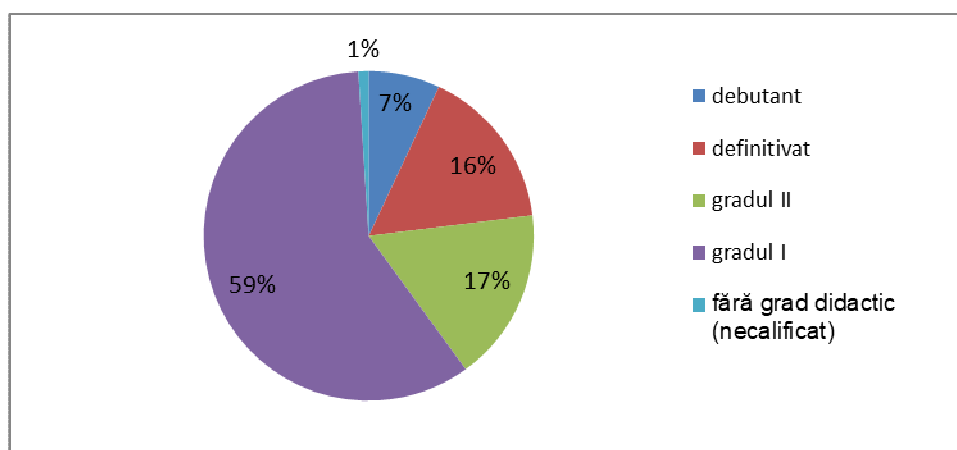
Fig. 2. Distribuția cadrelor didactice care au răspuns la chestionar, pe niveluri de învățământ



- Majoritatea respondenților (73%) predau în unități de învățământ care au atât nivel primar, cât și gimnazial. Puțini provin din școlile primare (6%). O pondere de 21% provin din licee care au și învățământ primar și/sau gimnazial.

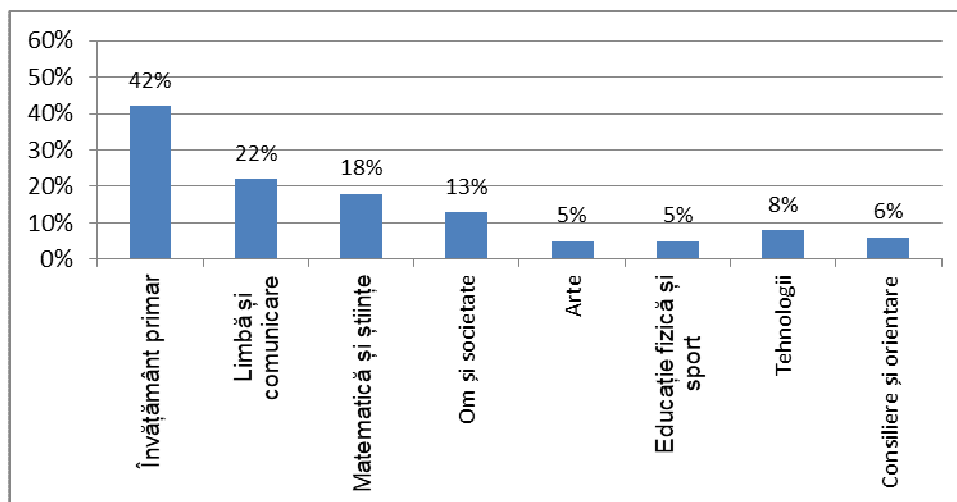
- 17% dintre respondenți predau în învățământul simultan.
- 11% dintre profesori predau în limbile minorităților naționale, cei mai mulți cu limba de predare maghiară, în procente mai reduse cu limba germană, rusă, turcă, spaniolă sau slovacă.
- 46% dintre aceștia sunt navetiști, neavând domiciliul în localitatea în care se situează școala în care predau.
- O pondere de aproximativ 98% dintre cadrele didactice de la nivelul învățământului primar și gimnazial sunt calificate, valorile indicatorului fiind relativ constante în ultimii ani, atât per total, cât și pe medii de rezidență.
- 86% dintre respondenți sunt de sex feminin; ponderea amplă corespunde procentului de cadre didactice femei de la nivelul întregului sistem de învățământ românesc.
- Peste 70% dintre cadrele didactice respondente au vârsta situată în intervalul 31-50 de ani.
- 37% au experiență de 11-20 de ani în învățământ, iar 39% o experiență de peste 20 de ani.
- Ca și numărul de ani de experiență în învățământ, distribuția pe niveluri de calificare evidențiază un capital consistent de competențe ale cadrelor didactice respondente. Aproape 60% dintre acestea au gradul didactic I.

Fig. 3. Distribuția cadrelor didactice care au răspuns la chestionar, pe grade didactice



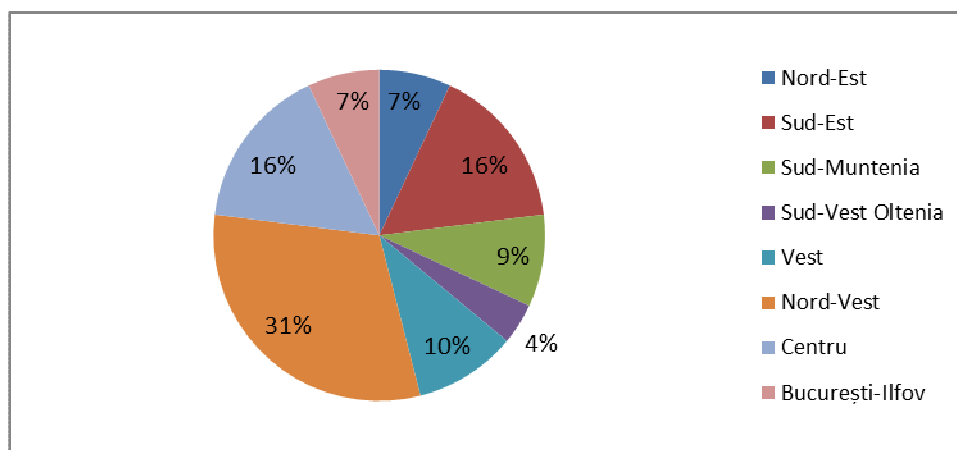
- 87% dintre cadrele didactice respondente sunt titulare; 12% sunt suplinitori calificați, iar 1% suplinitori necalificați.
- 42% dintre respondenți au statut de învățător/institutor/profesor pentru învățământul primar și 51% au statut de profesor; în rândul respondenților se numără și 7% alte categorii de personal didactic.
- Distribuția respondenților pe arii curriculare evidențiază o reprezentare relativ echilibrată, în raport cu ponderea ariilor în planurile-cadru pentru învățământul liceal.

Fig. 4. Distribuția cadrelor didactice care au răspuns la chestionar, pe arii curriculare



- Distribuția respondenților pe județe, respectiv pe regiuni de dezvoltare evidențiază o reprezentare destul de dezechilibrată. Chestionarul a fost completat de cadre didactice din toate județele din țară: în ponderi semnificative în cadrul unor județe, respectiv în ponderi foarte reduse în cazul altor județe.

Fig. 5. Distribuția cadrelor didactice care au răspuns la chestionar, pe regiuni de dezvoltare



- **Populația investigată prin chestionarul adresat directorilor Caselor Corpului Didactic**

Chestionarul a fost adresat tuturor directorilor Caselor Corpului Didactic. Au fost primite și prelucrate 39 de răspunsuri.

- **Populația investigată prin interviurile focalizate de grup**

Au fost organizate opt interviuri focalizate de grup, câte unul în fiecare dintre județele: Botoșani, Brașov, București, Buzău, Cluj, Olt, Teleorman și Timiș. Organizarea și desfășurarea interviurilor s-a realizat cu sprijinul organizatoric, lingvistic și de resurse umane asigurat de Casele Corpului Didactic din județele menționate.

În procesul de selectare a cadrelor didactice participante la interviurile focalizate de grup au fost luate în considerare următoarele criterii: nivelul de învățământ la care predau, mediul de rezidență, ariile curriculare reprezentate. În funcție de nivelul de studiu și de aria curriculară reprezentată, au fost organizate: două interviuri cu profesori din aria curriculară „Limba și comunicare”, două interviuri cu profesori din aria „Matematică și științe”, două interviuri cu profesori din celelalte arii curriculare („Om și societate”, „Arte”, „Educație fizică și sport”, „Tehnologii” și „Consiliere și orientare”) și două interviuri cu cadre didactice care predau în învățământul primar. Distribuția interviurilor pe medii de rezidență a fost echilibrată: patru interviuri au fost organizate cu cadre didactice din mediul urban și patru cu cadre didactice din mediul rural.

La interviurile focalizate de grup au participat 80 de cadre didactice. Câteva caracteristici socio-demografice ale acestor participanți:

- Aproximativ trei sferturi dintre participanți predau în școli cu personalitate juridică, iar un sfert în unități de învățământ cu statut de structuri arondate.
- 87% lucrează în învățământul tradițional, 11% în alternative educaționale și 2,7% în învățământul special.
- 40% predau în învățământul primar, iar 57% în învățământul gimnazial.
- 22% dintre participanți predau la clase simultane.
- Proporții relativ similare de 20-24% dintre participanți sunt debutanți/au definitivatul/au gradul didactic II/au dragul didactic I; 4% nu au niciun grad didactic.

• Populația investigată prin interviurile individuale

Au fost aplicate 10 interviuri individuale cu experți din următoarele instituții: Ministerul Educației Naționale; universități din București, Iași, Cluj, Timișoara (facultăți de psihologie și științele educației); inspectorate școlare județene; organizații nonguvernamentale cu activitate în domeniul educației și al formării cadrelor didactice.

1.4. Aspecte privind aplicarea metodologiei de cercetare

• Condiții de aplicare a instrumentelor de cercetare

O parte dintre instrumentele de cercetare au fost aplicate față-în-față, cu operator de teren, iar altă parte au fost administrate online, prin intermediul serviciului online de cercetare socială SurveyMonkey. Instrumentele de cercetare au fost pilotate și apoi aplicate în perioada aprilie-iunie 2018.

Instrumente de cercetare	Modalitate de aplicare
chestionar cadre didactice	aplicare online (SurveyMonkey)
chestionar directori CCD	aplicare online (email)
interviu focalizat de grup cadre didactice	aplicare față-în-față, cu operator de teren
interviu individual experți educație	aplicare față-în-față, cu operator de teren

- **Aspecte privind prelucrarea datelor de cercetare**

În cazul **itemilor cu alegere multiplă** s-a realizat distribuția procentuală a răspunsurilor favorabile/selectate de subiecți, din total eșantion.

În cazul **itemilor de opinie**, caracterizați prin evaluări pe o scala ordinală a opiniei respondentului față de mesajul propus, s-a realizat distribuția procentuală a răspunsurilor pe scala de evaluare, din total cadre didactice participante la investigație.

Factorii de influență. În cercetare au fost cuprinse o serie de aspecte considerate a fi factori ce influențează opiniile referitoare la diferite realități educaționale, respectiv opiniile referitoare la curriculumul școlar și la nevoile de formare în domeniul abilitării curriculare. Din categoria factorilor generali au fost luate în considerare următoarele aspecte: mediul de rezidență, nivelul de învățământ, tipul de unitate școlară, forma de proprietate, disciplinele predate, vechimea în învățământ, situația de calificare, gradul didactic, nivelurile de studiu absolvite, limba de predare, funcția didactică, genul, vârsta. Din categoria factorilor specifici au fost luate în considerare datele privind categoriile de elevi dezavantajați cu care lucrează fiecare cadru didactic.

1.5. Limite ale cercetării

Ca orice cercetare, aplicarea metodologiei propuse în prezentul raport a vizat o serie de **limite**:

- La nivelul respondenților la chestionarul adresat cadrelor didactice nu există un eșantion probabilist reprezentativ la nivel național. Deși din descrierea anterioară se evidențiază o corelare a caracteristicilor individuale și de pregătire profesională între grupul de respondenți și totalul personalului didactic din România, nu se poate asuma o reprezentativitate a respondenților la nivel național. De exemplu, procentul personalului didactic care predă în anumite categorii de unități de învățământ (ex. în școli cu statut de structuri) rămâne mic, raportat la întregul sistem de învățământ. Realizarea cercetării pe un eșantion național ar fi presupus abordări distincte la nivelul fiecărei grupări de factori luați în analiză, respectiv asigurarea unui nivel cât mai scăzut al erorii de selecție în ce privește populația, eroarea maxim admisă în cercetări sociologice fiind de 5%.
- O altă limită a cercetării face referire la faptul că o parte dintre instrumentele de cercetare au fost administrate online. Această modalitate de aplicare prezintă o serie de avantaje, dar și unele limite. Operativitatea aplicării și reducerea consumului de resurse (financiare, de timp) reprezintă avantaje importante ale acestui sistem de culegere a datelor; la aceste aspecte se adaugă evitarea unor posibile erori în procesul de încărcare manuală a chestionarelor. În categoria limitelor/dezavantajelor se numără: lipsa controlului asupra răspunsurilor primite; dificultatea colectării informațiilor calitative prin temii cu răspuns deschis; limitarea accesului la completare pentru anumite cadre didactice ce provin din contexte (școlare, personale) cu acces limitat la tehnologia IT). Ca urmare a unor astfel de limite, în cazul prezentului studiu au fost identificate aproape 7% dintre răspunsuri care nu au putut fi luate în analiză.

CAPITOL 2. Formarea în domeniul abilitării curriculare în România – între politici educaționale și situația actuală

În România, ca și în alte țări europene, provocările actuale care stau în fața profesiei de cadru didactic sunt multiple. În primul rând, așteptările diferitelor “grupuri de interes” față de cadrele didactice s-au diversificat: decidenții îi investesc pe aceștia cu roluri fundamentale în implementarea multiplelor măsuri de politici educaționale actuale; părinții îi consideră principalii responsabili de rezultatele școlare ale elevilor; elevii se așteaptă ca profesorii să le asigure ușurința învățării; opinia publică, în general, îi face pe aceștia răspunzători de tot ceea ce nu merge la nivelul sistemului de învățământ. Ca urmare, cadrele didactice trebuie să răspundă tuturor acestor provocări.

În plus, evoluțiile din domeniul științelor educației și ale noilor tehnologii reclamă noi abordări la nivelul activității de predare, cu efecte asupra diversificării rolurilor profesorilor, prin deplasarea accentului de la transmiterea de informație la facilitarea și sprijinirea învățării.

Toate aceste provocări, adăugate datelor de cercetare evaluativă privind eficiența sistemelor de învățământ și calitatea rezultatelor elevilor constituie premise care pot fundamenta o nouă viziune asupra formării profesorilor.

2.1. Formarea profesorilor – prioritate a politicilor educaționale europene și naționale

- **Analiza documentelor de politici educaționale și a concluziilor unor studii europene evidențiază o importanță acordată formării profesorilor ca principală intervenție de ameliorare în planul educației.**

Cel mai recent raport din domeniul al Comisiei Europene¹ prezintă o analiză comparativă a politicilor naționale privind cariera didactică în Europa, realizată la nivelul a 43 de sisteme europene de învățământ. În demersul de analiză a diferitelor aspecte ale profesiei de cadru didactic, sunt tratate aspecte precum formarea continuă a profesorilor și modalități de sprijin profesional oferit acestora. Comisia reafirmă nevoia unui formări profesionale care să fie caracterizate prin accesibilitate și relevanță, la care să contribuie atât școlile, cât și cadrele didactice. Raportul pornește de la premisa că predarea de înaltă calitate este influențată în mod direct de ceea ce știu și pot să realizeze cadrele didactice – cunoștințele și abilitățile dobândite în anii de început ai carierei

¹ European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, accesibil la <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en>

didactice reprezentând un punct de plecare ce poate fi consolidat prin programe de formare, mentorat sau inducție în profesie. În contextul multitudinii de sarcini tot mai complexe întâlnite în școlile de astăzi, sunt evidențiate priorități de formare și tipurile de sprijin de care practicienii pot beneficia de-a lungul carierei, pentru dezvoltarea lor profesională.

Alte studii evaluative elaborate la nivel european² evidențiază o serie de competențe deficitare la nivelul profesorilor, ce necesită intervenții sistematice cu relevanță pentru domeniul abilitării curriculare: metodologii de predare adaptate la specificul diferitelor grupuri țintă (ex. elevi cu nevoi speciale/dizabilități, medii interculturale sau multilingve); metode alternative de evaluare a elevilor; promovarea abordărilor interdisciplinare și colaborative; promovarea competențelor digitale și utilizarea resurselor educaționale deschise; abordări personalizate ale învățării; dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale elevilor și de autoreglare a învățării.

De asemenea, raportul internațional TALIS al OCDE³ evidențiază că multe dintre studiile metodologice internaționale au indicat legături pozitive între experiența și competențele cadrelor didactice și rezultatele elevilor. Studiul a evidențiat nevoia ca profesorii să învețe și să se dezvolte de-a lungul întregii cariere; aceștia trebuie să fie capabili nu doar să utilizeze în procesul de predare cele mai recente instrumente și tehnologii, ci și să profite de cele mai recente cercetări din domeniul științelor educației. Raportul promovează importanța programelor de îndrumare/mentorat și a altor oportunități de formare la nivelul școlii sau în cadrul comunităților profesionale. Datele de cercetare au arătat că nivelul și frecvența participării cadrelor didactice la activități de dezvoltare profesională sunt influențate, printre alți factori, de tipul de sprijin de care cadrele didactice beneficiază pentru a participa.

În ceea ce privește participarea la formare a cadrelor didactice din România, raportul TALIS evidențiază o serie de aspecte specifice, care trebuie luate în considerare în proiectarea ofertei de formare CRED:

- Conform propriilor declarații, profesorii din România se simt foarte bine pregătiți pentru a preda propria disciplină de studiu, atât din punct de vedere al specializării, cât și din punct de vedere al didacticii.
- Profesorii din România au raportat rate de participare la programe de dezvoltare profesională similare mediei internaționale, dar ponderea celor care nu au primit niciun fel de sprijin pentru astfel de participări este de peste trei ori mai mare decât media țărilor implicate în studiu (21%, față de 6%, media internațională).
- De asemenea, în România, participarea cadrelor didactice din localitățile mai mici (cu 15000 locuitori sau mai puțin) la activități de dezvoltare profesională a fost ceva mai scăzută în comparație cu profesorii din alte tipuri de comunități (care au înregistrat o rată de participare cu aproximativ 10% mai mare).

² European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, UE; CE/EACEA/Eurydice. (2015). *Profesia de cadru didactic în Europa: practici, percepții și politici*; CE/EACEA/Eurydice. (2013). *Date cheie privind cadrele didactice și conducătorii de școli din Europa*.

³ OECD (2014), *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing.

- **La nivelul strategiilor și documentelor naționale, formarea profesorilor este menționată a fi prioritară pentru aplicarea noului curriculum.**

În România, schimbările la nivel curricular relevă problema dezvoltării competențelor profesionale ale cadrelor didactice de a aplica noul curriculum și a contribui în mod real la dezvoltarea competențelor vizate. În prezent nu există o strategie națională care să vizeze explicit formarea cadrelor didactice, însă strategiile sectoriale ale sistemului de învățământ românesc implementate pentru perioada 2015-2020 – *Strategia privind reducerea părăsirii timpurii a școlii în România; Strategia națională de învățare pe tot parcursul vieții; Strategia națională pentru învățământ terțiar* – abordează din multiple perspective formarea profesorilor, cu accent pe pregătirea acestora pentru a-și asuma roluri variate la nivel educațional.

De asemenea, cel mai recent document de politici educaționale⁴ promovează o abordare integrată a formării cadrelor didactice care are ca scop dezvoltarea următoarelor tipuri de competențe ale profesorilor: lectura personalizată a curriculumului; realizarea documentelor de proiectare curriculară, centrate pe elev; abordarea asumarea de către profesor a unor roluri complementare, cu accent pe consiliere, mediere socială, facilitarea învățării în contexte nonformale și informale de educație, asigurarea de suport individualizat elevilor cu diferite nevoi de învățare; pregătirea pentru tranziția de la cultura testării, bazată pe măsurare, la cultura aprecierii, bazată pe metode alternative și complementare și pe abordări holistice, calitative.

Studiul recent al OECD⁵ referitor la situația evaluării și examinării în sistemul educațional românesc analizează provocările majore cu care se confruntă România în plan educațional, cu scopul de a identifica acele aspecte care pot fi ameliorate în vederea creșterii calității, echității și eficienței în educație. În acest context, studiul abordează și problematica formării continue a cadrelor didactice, formulând o serie de recomandări: restructurări la nivelul ofertelor de formare continuă; centrarea programelor de dezvoltare profesională pe noul curriculum; elaborarea unor standarde didactice naționale care să definească calitatea activității pedagogice, inclusiv din perspectivă curriculară; centrarea pe contexte de dezvoltare profesională la nivelul școlii, dezvoltarea comunităților de practici prin consolidarea grupurilor și rețelelor colegiale, promovarea sistemului de mentorat, promovarea unor măsuri flexibile de recunoaștere a competențelor cadrelor didactice demonstrate la nivelul activității lor didactice.

⁴ Institutul de Științe ale Educației. (2015). *Repere pentru proiectarea și actualizarea curriculumului național. Document de politici educaționale*, accesibil la <http://www.ise.ro/repere-pentru-proiectarea-si-actualizarea-curriculumului-national>.

⁵ Kitchen, H., Fordman, E., Henderson, K., Looney, A., Maghonj, A. (2017). *Studii OCDE privind evaluarea și examinarea în domeniul educației. România*. OCED, accesibil la adresa http://www.unicef.ro/wp-content/uploads/Studiu_OECD.pdf

2.2. Experiențe de formare a profesorilor – etape și proiecte de referință

- **Marile etape de dezvoltare a curriculumului național din România au fost însoțite de măsuri consistente de formare a profesorilor, în vederea pregătirii acestora pentru schimbare. Toate proiectele de intervenție sistemică au inclus formarea unor grupuri numeroase de cadre didactice.**

Deși aparent secundar, un demers important al studiului îl reprezintă analiza – în planul istoriei recente a sistemului de învățământ – a experiențelor programelor de formare derulate la nivel național sau regional/județean.

Proiectele derulate la nivel național din fonduri externe au propus intervenții sistemice consistente și au avut, majoritatea, componente semnificative de dezvoltare de curriculum, implicit componente de dezvoltare a resurselor umane. Prezentăm mai jos câteva date privind principalele programe derulate în România, care au inclus formarea unor grupuri ample de profesori, pe teme relevante pentru domeniul curriculumului.

În perioada 1995-1998, după o perioadă amplă de pregătire și discuții, a fost implementat **Proiectul de reformă a învățământului preuniversitar RO 3724, cofinanțat de Guvernul României și Banca Mondială – componenta Curriculum**. În acest context, reforma curriculară a fost adoptată de minister ca prioritate a politicii educaționale. Au fost implementați următorii pași:

- Au fost elaborate și adoptate documente de politici curriculare, care propuneau un model unitar de proiectare curriculară.
- Au fost aprobate noi planuri de învățământ și noi programe școlare pentru ciclul primar și cel gimnazial, ulterior și pentru ciclul liceal, în concordanță cu prevederile documentelor cadru: gruparea pe arii curriculare, organizarea conținuturilor pe TC/CDS, simplificarea și revizuirea formulării obiectivelor, asigurarea unui format comun al documentelor curriculare.
- În acest context, începând cu anul 2000 a început un program de formare a cadrelor didactice, cu rol de a apropia reforma curriculară de practica efectivă la clasă. În acest sens, obiectivul major al cursurilor de formare inițiate de Consiliul Național pentru Curriculum a vizat pregătirea profesorilor și a învățătorilor pentru a aborda în practica la clasă o metodologie centrată pe elev, pe nevoile, ritmurile de învățare și achizițiile acestuia. Din această perspectivă, principiile promovate la nivelul programului de formare au vizat flexibilitate în abordare, libertate de opțiune metodologică, personalizare în aplicarea demersului pe temeiul respectării unor repere de proiectare coerentă, care să conducă la achizițiile prevăzute de curriculum. Pe parcursul a doi ani de zile au fost pregătiți la nivel național în jur de 8000 de învățători, profesori, inspeciori de specialitate, într-o abordare centrată pe învățare prin acțiune, fundamentată pe împărtășirea experiențelor fiecăruia și aprofundată prin reveniri (sesiuni de follow-up) și prin transmiterea metodologiei la nivel local. Exemple de tematici abordate/cursuri derulate: didactica disciplinelor (cursuri pentru profesori de liceu și inspeciori de specialitate / învățători, profesori de gimnaziu și inspeciori de specialitate / profesori de limba maternă și cei

care predau istoria și tradiția minorităților); curriculumul la decizia școlii; proiectarea didactică; utilizarea materialului didactic; utilizarea TIC în procesul didactic; abordarea integrată în curriculum.

- Rezultatele activității de formare a cadrelor didactice au constituit punctul de pornire al ghidurilor metodologice pentru aplicarea programelor școlare, editate de ministerul educației/Consiliul Național de Curriculum în perioada 2001-2002.

Programul pentru Învățământ Rural a fost implementat în perioada 2003-2009 și a inclus un ansamblu complex de intervenții, printre care și formarea profesională continuă a cadrelor didactice. Această activitate a fost organizată prin activitățile derulate în școli de către mentori (dezvoltare profesională pe baza activităților proprii din școală) și prin cursuri de formare de tipul Învățământ la distanță (ID), derulate prin universități. În cadrul formării oferite cu sprijinul mentorilor au participat peste 57000 cadre didactice. Acestea au parcurs module de formare selectate din ariile tematice considerate cele mai reprezentative pentru mediul rural: limba română ca limba a doua; utilizarea calculatorului în predare-învățare; management educațional, adaptarea curriculumului la contextul rural; lectură remedială; învățarea centrată pe elev; învățământ simultan; ghid de evaluare curentă și cum să ne cunoaștem elevii. La componenta de formare prin învățământ la distanță, totalul personalului didactic participant a fost de aproape 3000 persoane: formare psihopedagogică; calificare pentru predarea în învățământul primar și preșcolar; conversie profesională la nivel postuniversitar.

Programele multianuale Phare Acces la educație pentru grupuri dezavantajate (2001-2005) au avut ca obiectiv dezvoltarea și/sau îmbunătățirea competențelor cadrelor didactice, a formatorilor, a personalului de conducere, îndrumare și control, în arii tematice precum: educația interculturală; prevenirea și combaterea discriminării; educația copiilor cu CES; integrarea copiilor cu CES în școlile de masă; educația pentru incluziune; metode de predare centrate pe elev; relația școală-comunitate etc. În Programul multianual Phare (au fost cuprinse aproximativ 10000 cadre didactice din toate județele țării: personalul didactic de predare (cadre didactice din școlile pilot, cadre didactice itinerante/de sprijin și cadre didactice care predau la Programul “A doua șansă”), personal de conducere și de îndrumare și control; formatori (metodiști CCD și inspectori școlari).

Programul Phare TVET (2001-2006) a avut ca obiectiv dezvoltarea competențelor personalului didactic de predare, de conducere, de îndrumare și control, ale consilierilor școlari și ale formatorilor din sistemul de învățământ profesional și tehnic. Programele au cuprins aproape 13000 persoane și au vizat următoarele direcții majore: dezvoltarea parteneriatului social; asigurarea calității; planificarea ofertei educaționale; dezvoltare și utilizarea de materiale de învățare; implementarea și dezvoltarea curriculum-ului; învățarea centrată pe elev; abordarea eficientă a cerințelor educaționale speciale; elaborare de materiale de învățare și evaluare; elaborarea Planurilor locale și regionale de acțiune, dezvoltarea rețelelor școlare, asigurarea calității.

- **Proiectele cofinanțate din Fondul Social European și derulate în cadrul Programului Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane POSDRU au avut componente semnificative de formare a resurselor umane, dar abordările nu au fost sistematice.**

Pe parcursul exercițiului financiar 2007-2013 al Programului Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane⁶ (POSDRU) din România, a fost finanțate multiple proiecte de intervenție la nivelul sistemului de învățământ, care au cuprins – în cadrul Domeniului Major de Intervenție 1.3⁷, Axa Prioritară 1 – componente de formare a cadrelor didactice pe teme variate.

Echipa de cercetare nu a avut acces, în etapa de elaborare a prezentului studiu, la date statistice privind numărul de persoane care au participat la programe de formare susținute din Fondul Social European. Datele parțiale colectate din diferite rapoarte finale ale proiectelor evidențiază centrarea ofertelor de formare pe tematici variate, unele complementare, altele similare – fără a exista o perspectivă unitară și coerentă la nivelul întregului sistem de învățământ românesc.

2.3. Oferta Caselor Corpului Didactic privind formarea în domeniul abilitării curriculare

Principalii furnizori de formare continuă pentru profesorii din România sunt Casele Corpului Didactic (CCD). Acestea sunt definite, conform *Legii educației naționale nr. 1/2011*, ca centre de resurse și asistență educațională și managerială pentru personalul didactic și auxiliar și ca furnizori acreditați de formare continuă.

Pornind de la această realitate, investigația realizată pentru elaborarea prezentului raport a cuprins, pe lângă diferite alte instrumente, și ancheta prin chestionar a tuturor CCD-urilor. La chestionar au răspuns 39 dintre cele 42 de instituții de acest tip existente în sistemul educațional românesc. A fost investigată oferta de formare și de dezvoltare profesională pe care CCD-urile au pus-o la dispoziția cadrelor didactice pe parcursul ultimilor cinci ani (2013-2018) în domeniul abilitării curriculare.

⁶ http://old.fonduri-ue.ro/posdru/images/downdocs/pos_dru11.pdf

⁷ http://old.fonduri-ue.ro/posdru/images/downdocs/pos_dru11.pdf

- **Oferta de formare și dezvoltare profesională a cadrelor didactice, pusă la dispoziție de CCD-uri în ultimii cinci ani, a cuprins o varietate de contexte și tematici, cu relevanță pentru aplicarea la clasă a curriculumului școlar.**

Toate CCD-urile cuprinse în investigație au declarat că **au derulat programe de formare cu relevanță pentru domeniul curriculumului**: 97% (38 CCD-uri) au derulat programe de formare în domeniul abilitării curriculare pentru învățământul primar, 85% (33 CCD-uri) au derulat astfel de formare pentru învățământul gimnazial, iar 51% (20 CCD-uri) au abordat, în cadrul altor teme generale, punctuale privind cunoașterea și aplicarea la clasă a noilor programe școlare

În afara cursurilor propriu-zise de formare, CCD-urile au organizat diverse alte **activități cu relevanță pentru pregătirea profesorilor în domeniul abilitării curriculare**. Întrebarea a permis răspuns multiplu, cu variante predefinite. Răspunsurile evidențiază un ansamblu variat de activități derulate la nivel județean:

- Toate cele 39 de instituții au răspuns că au asigurat accesul profesorilor la resurse educaționale din bibliotecă/centrul de informare și documentare, pe teme de curriculum.
- 98% au declarat că au oferit consultanță în vederea dezvoltării profesionale a personalului din învățământul preuniversitar (pregătire grade didactice etc.).
- 70% dintre CCD-uri au răspuns că au organizat activități științifice cu relevanță pentru zona de curriculum – sub forme variate: simpozioane; ateliere de lucru/workshop-uri; seminarii; conferințe; sesiuni de comunicări; mese rotunde și concursuri.
- 67% au menționat organizarea de sesiuni de informare dedicate temei curriculumului național, la întâlnirile periodice cu directorii.
- 59% au menționat organizarea de activități metodice pentru personalul didactic, cu relevanță pentru zona de curriculum.

Temele acestor activități anterior menționate au fost variate.

CCD-urile au menționat **teme variate ale activităților metodice**: curriculum general, inclusiv centrarea pe competențe și pe abordarea integrată a curriculumului; elemente de inovație la nivelul noilor schimbări curriculare; didactici de specialitate; metode, strategii interactive de predare; învățarea pe bază de proiect; abilitare curriculară a profesorilor; proiectarea și managementul CDS/CDL; racordarea învățării la elemente din contextele de viață ale elevilor; specificul curricular al unor programe educaționale (ex. programul „A doua șansă”, pedagogiile alternative etc.).

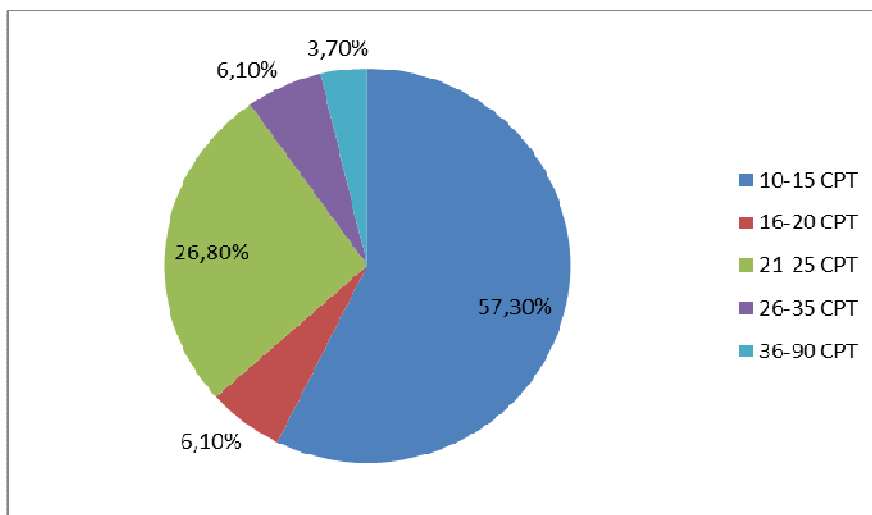
Pentru **activitățile științifice** derulate, CCD-urile au menționat tematici precum: didactică; TIC aplicat în educație; aspecte generale de curriculum, mai ales legate de centrarea pe competențe și de integrarea curriculară; adresarea nevoilor de dezvoltare și învățare ale unor grupuri specifice de elevi (CES, supradotați etc.); proiectare didactică; asigurarea calității în învățământ; utilizarea auxiliarelor didactice; noile educații.

- **Cele mai multe programe de formare derulate de CCD-uri au avut durată medie (40-60 de ore de formare/10-15 CPT).**

CCD-urile respondente la chestionar au oferit informații despre un număr total de **168 de programe de formare derulate în ultimii cinci ani**. Dintre acestea, 51% (86 programe) au fost acreditate la nivelul ministerului educației, 45% (75 programe) au fost neacreditate, iar despre 4% nu există informații disponibile. Dintre cele acreditate (86), avem informații privitoare la numărul de credite profesionale transferabile (CPT) alocate pentru un număr de 82 de programe de formare.

Datele referitoare la numărul de CPT evidențiază o centrare a ofertelor CCD pe cursuri cu durata de 40-60 de ore/10-15 CPT – care pot fi organizate pe durata a două weekenduri consecutive. De asemenea, peste un sfert dintre cursuri au avut durate consistente de peste 100 de ore de formare/peste 25 CPT.

Fig. 6. Tipuri de programe de formare oferite de CCD-uri, în funcție de numărul de credite profesionale transferabile acordate (2013-2018)



- **Cea mai mare parte a programelor de formare constituie oferte proprii ale CCD-urilor.**

Din totalul celor 168 de cursuri de formare, **72% (121 programe) au fost furnizate de înseși CCD-urile care le-au găzduit** – ceea ce evidențiază preocuparea CCD-urilor pentru a-și dezvolta propriile oferte de cursuri.

O pondere de 28% (47 programe) au avut ca furnizor fie alt CCD, fie alt furnizor de formare.

CCD-urile care au furnizat programe de formare pentru alte CCD-uri au fost: Bihor, Brăila, Galați, Vrancea. Apreciem că această **colaborarea dintre CCD-uri** poate asigura dezvoltarea de parteneriate și schimburi de resurse umane/experiențe/bune practici la nivel inter-județean.

Alte categorii de furnizori au fost cu prioritate ONG-uri/asociații profesionale/fundații (ex. Agenția de administrare a rețelei naționale de informatică pentru educație și cercetare, Asociația ASERTIV Târgu Mureș, Asociația EGOMUNDI Călărași, Asociația pentru cultivarea limbii maghiare în Transilvania, Asociația Start pentru formare, Centrul de Evaluare și Analize Educaționale, CNDRU EUROSTUDY Baia Mare, SC SORTWIN SRL, SOFTWIN, SIVECO etc.), dar și universități (Universitatea București, Universitatea de Vest din Timișoara), Ministerul Educației Naționale sau instituțiile aflate în subordinea acestuia (Centrul Național de Evaluare și Examinare).

Opiniile unora dintre experții în educație implicați în evaluarea programelor de formare continuă a cadrelor didactice evidențiază o dezvoltare inegală a ofertei la nivel național: *“În mod evident, nu este o distribuție echilibrată a preocupărilor de formare continuă la nivelul țării. Sunt CCD-uri foarte dinamice, care propun multe programe de formare continuă, iar altele cu foarte puține inițiative, unele aproape fără propuneri, limitându-se la ceea ce cere Ministerul. Sunt operatori privați care au inițiative, dar nu în fiecare județ”* (interviu expert în educație).

- **Formarea față-în-față este preferată în cele mai multe dintre programele de formare oferite de CCD-uri.**

Dintre cele 168 de cursuri de formare, 74% s-au derulat în varianta față-în-față, 20% în format blended learning și 0,6% online. Despre 5,4% dintre programe nu avem informații privind forma de desfășurare.

Trebuie să remarcăm că **21 dintre CCD-uri au declarat că nu au avut organizat niciun program de formare în format blended learning**; 9 au avut câte un singur curs de tip blended learning; 7 CCD-uri au organizat 2-5 astfel de cursuri. Despre un singur CCD nu avem niciun fel de informație legată de forma de organizare a programelor de formare derulate.

Datele anterioare evidențiază experiențe limitate ale CCD-urilor în a derula și a susține logistic cursuri în format blended learning.

- **CCD-urile au o rețea de formatori proprii, dar apelează în mare măsură și la formatori asociați.**

Întrebarea care a investigat acest aspect a permis răspuns multiplu, astfel că, pentru un același program de formare, sunt situații în care s-au înregistrat categorii multiple de formatori. Dispunem de informații pentru 164 dintre cele 168 de programe derulate de CCD-uri în ultimii ani, cu relevanță pentru domeniul curriculumului, care au fost organizate cu următoarele categorii de formatori: 60% programe derulate au implicat formatori metodiști ai CCD-urilor; 73% programe au implicat formatori asociați din învățământul preuniversitar; 15% programe au implicat formatori asociați din învățământul universitar.

Se constată o varietate de situații privind organizarea programelor de formare, din perspectiva formatorilor implicați:

- O treime dintre programe s-au derulat numai cu formatori asociați din învățământul preuniversitar.

- 22% dintre programe s-au derulat cu metodiști ai CCD-urilor.
- 27% dintre programe s-au derulat cu două tipuri de formatori: metodiști CCD și formatori asociați din învățământul preuniversitar.
- 10% dintre programe au utilizat combinații de trei tipuri de formatori: metodiști CCD, formatori asociați din învățământul preuniversitar și formatori asociați din învățământul universitar.
- Restul programelor de formare au implicat combinații variate între diferite categorii de formatori.

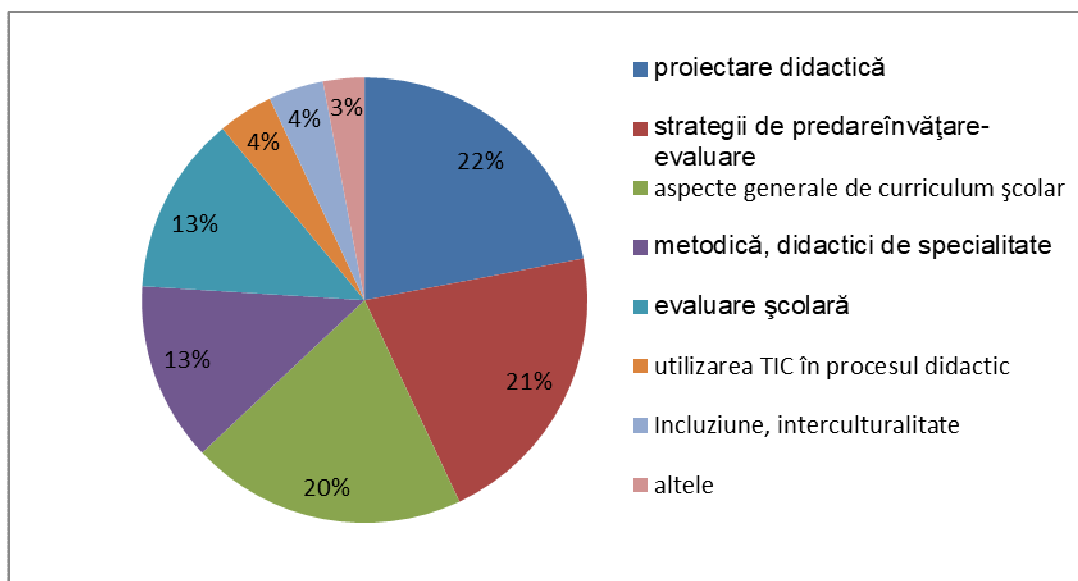
Tabel 4. Distribuția programelor de formare după categorii de formatori

Categorii de formatori	Nr. programe de formare	%
programe derulate numai cu metodiști CCD	37	22,0
programe derulate numai cu formatori asociați din învățământul preuniversitar	56	33,3
programe derulate numai cu formatori asociați din învățământul universitar	4	2,4
programe derulate cu metodiști CCD și formatori asociați din învățământul preuniversitar	46	27,4
programe derulate numai cu metodiști CCD și formatori asociați din învățământul universitar	1	0,6
programe derulate cu formatori asociați din învățământul preuniversitar și formatori asociați din învățământul universitar	3	1,8
programe derulate cu metodiști CCD, formatori asociați din învățământul preuniversitar și formatori asociați din învățământul universitar	17	10,1
NS/NR	4	2,4
Total	168	100,0

- **Tematicile cursurilor de formare oferite de CCD-uri au pus accent cu prioritate pe aspecte practice ale aplicării curriculumului la nivelul clasei.**

În ceea ce privește tematica ofertei de formare a CCD-urilor cu relevanță pentru domeniul curriculum, cele mai multe programe derulate în perioada 2013-2018 au vizat aspecte precum: 22% proiectare didactică; 21% strategii de predare-învățare-evaluare (cu accent pe interactivitate, atractivitate, stimularea interesului și a experienței practice); 20% aspecte generale de curriculum (centrare pe competențe, integrare curriculară, CDS/CDL); 13% didactici de specialitate; 13% evaluare școlară (scop, forme, exemple); 4% dezvoltarea competențelor digitale/utilizarea TIC în procesul de predare-învățare-evaluare; 4% incluziunea elevilor din grupuri vulnerabile (dezavantaj socio-economic, CES).

Fig. 7. Tematica ofertei de formare a CCD-urilor (2013-2018)



Opiniile unora dintre experții în educație intervievați în contextul prezentei cercetări au nuanțat aspectele privind temele cursurilor: „Programele de formare continuă, în marea lor majoritate, sunt mai degrabă cuminți, tradiționale, generaliste, foarte puțin specifice, neșintite pe anumite competențe foarte concrete, nu abilează punctual pe un domeniu precum interdisciplinaritatea, de exemplu. Programe îndrăznețe, care să vină cu o inovare consistentă, cu perfecționări specifice am văzut foarte puține. În special în ceea ce privește noile tehnologii, folosirea acestora în educație, sunt foarte puține... În perioada în care existau bani pentru formare, în sistem era o altă efervescență. Programele de formare dezvoltate în contextul proiectelor POSDRU au fost cvasi-generaliste, formări de mii de cadre didactice la grămadă pe module, cu toate constrângerile unui proiect POSDRU, nu prea mai avea treabă cu formarea punctuală... Nu aş putea spune dacă au adus o valoare adăugată, în ciuda multor bani... Acum, fiind o lipsă de predictibilitate a resurselor pentru formarea continuă în sistem, pare că profesorii au rămas oarecum singuri să-și rezolve problemele, în ceea ce privește formarea continuă” (interviu expert în educație).

- În organizarea și desfășurarea cursurilor de formare, CCD-uri au întâmpinat o serie de dificultăți specifice, care trebuie luate în considerare în proiectarea unui demers de formare la nivel național.

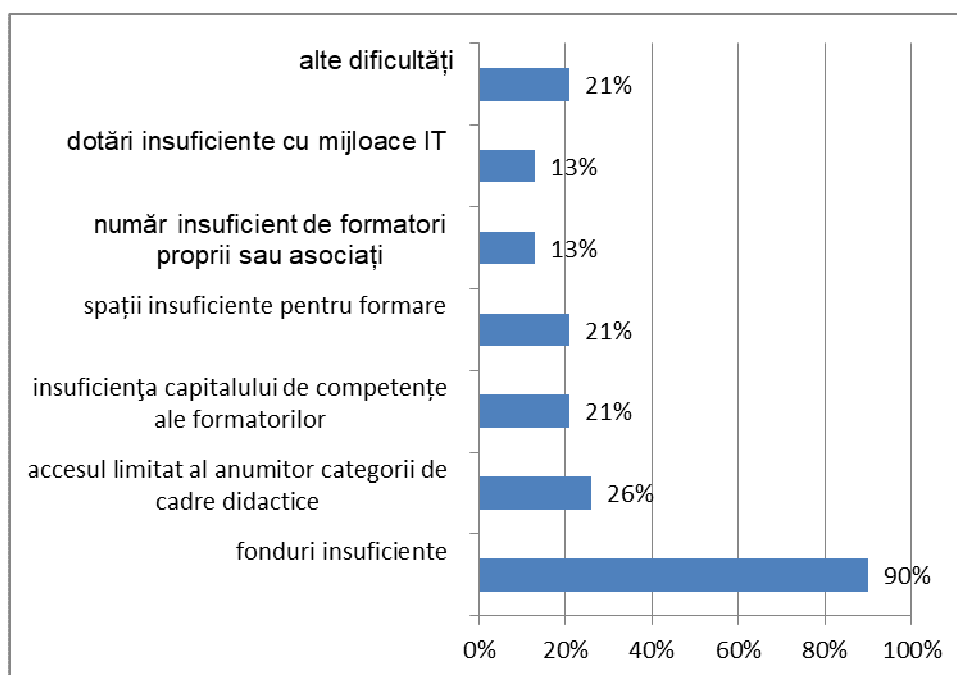
Întrebarea utilizată pentru a investiga acest aspect a utilizat o listă de șase răspunsuri predefinite, plus unul la dispoziția respondenților (privind alte tipuri de dificultăți decât cele listate explicit) și a permis răspuns multiplu.

Datele evidențiază următoarea situație:

- Cel mai frecvent răspuns furnizat a fost acela al **fondurilor insuficiente** pentru funcționare și derulare de cursuri de formare (90%). Aceste date confirmă concluziile altor cercetări realizate la nivel european, amintite în capitolele anterioare.

- Peste jumătate dintre CCD-uri (26%) au reclamat **accesul limitat la a cuprinde în formare anumite categorii de cadre didactice**, precum: cadrele didactice din zone rurale (mai ales din cele izolate și/sau aflate la mare distanță de reședința de județ) și din Delta Dunării; profesorii cu rol de formatori; profesorii documentariști; cadrele didactice cu vechime mare, de peste 20 de ani; cadrele didactice necalificate/în curs de calificare; cadrele didactice care nu au participat la niciun program de formare în ultimii 5 ani; profesorii debutanți; profesori care predau discipline de studiu din anumite arii curriculare, pentru care ofertele de formare sunt mai puțin dezvoltate (ex. Educație fizică, Arte, Educație muzicală, discipline socio-umane).
- 21% dintre CCD-uri au menționat **insuficiența capitalului de competențe ale formatorilor** disponibili, care nu acoperă anumite domenii de formare solicitate la nivel județean. În acest sens, CCD-urile au menționat următoarele arii/domenii deficitare: didactici de specialitate pe noul curriculum; proiectare curriculară centrată pe competențe; învățare în context non-formal; alegerea strategiilor didactice în raport cu tipul lecției/momentul lecției/conținuturi; proiectarea de strategii diferențiate în funcție de caracteristici individuale ale elevilor; psihopedagogie; noile educații; egalitate de șanse și de gen; educație fizică și arte.
- Tot pentru 21% dintre CCD-uri, **spațiile pentru formare sunt insuficiente** sau necorespunzătoare.
- **Numărul insuficient de formatori** proprii sau asociați este considerat a fi obstacol pentru 13% dintre CCD-uri.
- De asemenea, 13% dintre CCD-uri reclamă **dotări insuficiente cu mijloace IT**, care nu permit organizarea de formări de tip blended learning.
- **Alte dificultăți** care au fost întâmpinate în derularea și organizarea de cursuri de formare de către CCD-uri vizează aspecte de organizare, resurse umane și resurse de timp: personal insuficient în cadrul serviciului administrativ-financiar al CCD și/sau limitarea de personal – lipsa unui post de informatician; ”formatorii au posibilitatea de a susține sesiuni de formare la sfârșitul săptămânii, iar cadrele didactice beneficiare invocă oboseală în acea perioadă”; ”inexistența universităților în județ îngreunează colaborarea cu profesorii universitari pentru acreditarea programelor de formare”; dezinteresul unor profesori de a participa la cursuri (inclusiv din rațiuni de ”autosuficiență”); acordarea diplomei de absolvire fără condiționarea prezenței obligatorii la curs formare; pregătire necorespunzătoare a unor formatori pentru derularea de cursuri tip blended-learning; lipsă de timp din partea unor formatori și a unora dintre profesori.

Fig. 8. Dificultăți întâmpinate de CCD-uri în organizarea și desfășurarea cursurilor de formare (2013-2018)



- **CCD-urile au identificat o serie de categorii de cadre didactice ce au nevoi prioritare de formare.**

Pornind de la experiența lor de formare și de analiză a nevoilor de formare la nivel județean, CCD-urile au fost invitate să identifice categoriile de cadre didactice care ar avea cel mai mult nevoie de formare pe teme de abilitare curriculară.

În opinia CCD-urilor, acei profesori care ar avea cel mai mult nevoie de formare în domeniul menționat sunt: cei care au debutat recent în învățământ (54%); cei care au primit recomandare explicită în urma inspecției la clasă (41%); cei care nu au participat la niciun program de formare în ultimii 5 ani (39%); cei care lucrează cu elevi cu CES (36%); cei care activează în mediul rural (33%); cei care lucrează cu elevi din grupuri dezavantajate socio-economic (23%). Demn de menționat este și faptul că **mai mult de jumătate dintre CCD-uri (51%) au apreciat că este nevoie de astfel de formare pentru toate cadrele didactice.**

În mai mică măsură resimt CCD-urile ca fiind necesară astfel de formare pentru cadre didactice necalificate/în curs de calificare (15%), pentru cele cu vechime în învățământ de peste 20 ani (13%) și pentru cele care lucrează cu elevi din minorități etnice (3%).

Tabel 5. Categoriile de profesori care, în opinia CCD-urilor, au nevoi prioritare de formare în domeniul abilitării curriculare

Categorie profesori	%
profesori debutanți	54%
toate cadrele didactice	51%
profesori cu recomandare explicită în urma inspecțiilor la clasă	41%

profesori care nu au participat la niciun program de formare în ultimii 5 ani	39%
profesori care lucrează cu elevi cu CES	36%
profesori care activează în mediul rural	33%
profesori care lucrează cu elevi din grupuri dezavantajate (socio-economic)	23%
profesori necalificați/în curs de calificare	15%
profesori cu vechime în învățământ de peste 20 ani	13%
profesori care lucrează cu elevi din minorități etnice	3%

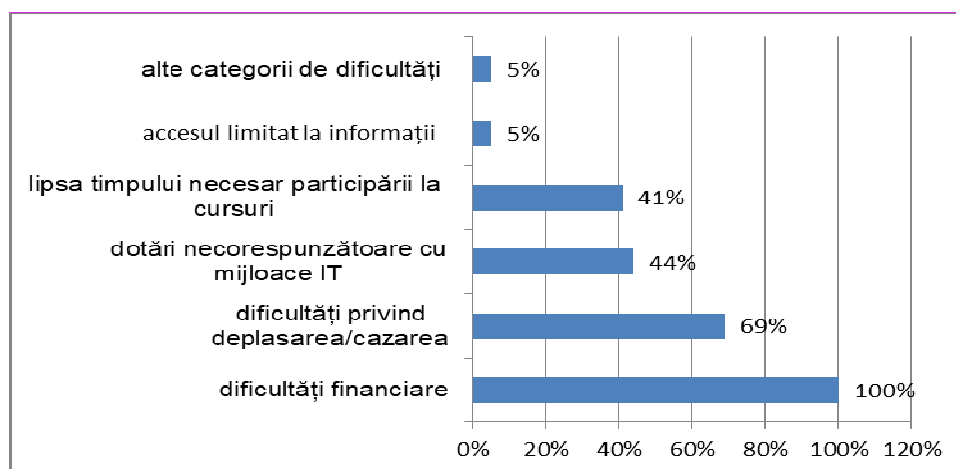
- **În opinia CCD-urilor, profesorii se confruntă cu o serie de dificultăți specifice cu privire la participarea la cursuri de formare continuă**

Întrebarea formulată pentru a investiga acest aspect a utilizat o listă de cinci răspunsuri predefinite, plus unul la dispoziția respondenților (privind alte tipuri de dificultăți decât cele listate de noi) și a permis răspuns multiplu.

Principalele dificultăți semnalate de CCD-uri au fost: dificultăți financiare de a-și plăti cursurile din bugetul propriu (100%); dificultăți privind deplasarea/cazarea la locul de desfășurare a cursurilor (69%); dotări necorespunzătoare cu mijloace IT (acasă sau la școală) pentru a participa la un curs online sau blended learning (44%); lipsa timpului necesar participării la cursuri de formare (41%). În ponderi mai reduse (câte 5%) au fost menționate: accesul limitat la informații privind ofertele de formare de la nivel județean; alte categorii de dificultăți (comoditatea profesorilor, pregătirea redusă pentru participare la cursuri online/blended learning).

În concluzie, principalele dificultăți cu care se confruntă profesorii cu privire la participarea la cursuri de formare continuă, sunt, în opinia CCD-urilor, **obstacole de natură financiară**, cele privind **dotarea necorespunzătoare cu mijloace IT** pentru cursuri online sau blended learning și **lipsa timpului**.

Fig. 9. Dificultăți cu care se confruntă profesorii privind participarea la cursurile de formare (perspectiva CCD-urilor)



* * *

Analiza documentelor de politici educaționale și studii europene în domeniu evidențiază o importanță majoră acordată formării profesorilor ca principală intervenție de ameliorare în planul educației. La nivelul strategiilor și documentelor naționale, formarea profesorilor este menționată a fi prioritară pentru aplicarea cu succes a curriculumului școlar.

În perspectivă istorică, marile etape de dezvoltare a curriculumului național din România au fost însoțite de măsuri consistente și sistemice de formare a profesorilor, în vederea pregătirii acestora pentru schimbare. Toate proiectele de intervenție sistemică au inclus formarea unor grupuri numeroase de cadre didactice. Ulterior, proiectele cofinanțate din Fondul Social European au avut componente semnificative de formare a resurselor umane, dar abordările nu au fost sistematice. Diferite rapoarte recente de evaluare a sistemului educațional românesc atrag atenția asupra unor priorități în formarea continuă a profesorilor, care vizează și domeniul abilitării lor curriculare.

În prezent, Casele Corpului Didactice reprezintă principalii furnizori de formare la nivel județean. Oferta de dezvoltare profesională pusă la dispoziție de CCD-uri în ultimii cinci ani a cuprins o varietate de contexte și tematici, cu relevanță pentru aplicarea la clasă a curriculumului școlar, de la cursuri de formare la multiple alte contexte științifice și didactice. Tematicile cursurilor de formare oferite de CCD-uri în perioada 2013-2018 au pus accent cu prioritate pe aspecte practice ale aplicării curriculumului la nivelul clasei. CCD-urile au semnalat o serie de dificultăți comune cu care se confruntă în organizarea și derularea cursurilor de formare continuă a cadrelor didactice, care țin de insuficiența resurse lor financiare, umane și materiale. Acestea trebuie luate în considerare în dezvoltarea programului de formare CRED, în special în ceea ce privește organizarea acestuia la nivel județean.

CAPITOL 3. Capitalul de competențe ale profesorilor: experiențe anterioare de formare

În contextul schimbărilor curriculare recente, provocarea este aceea de a asigura tuturor cadrelor didactice abilitățile și instrumentele necesare pentru a oferi elevilor lor oportunități de învățare adecvate și eficiente.

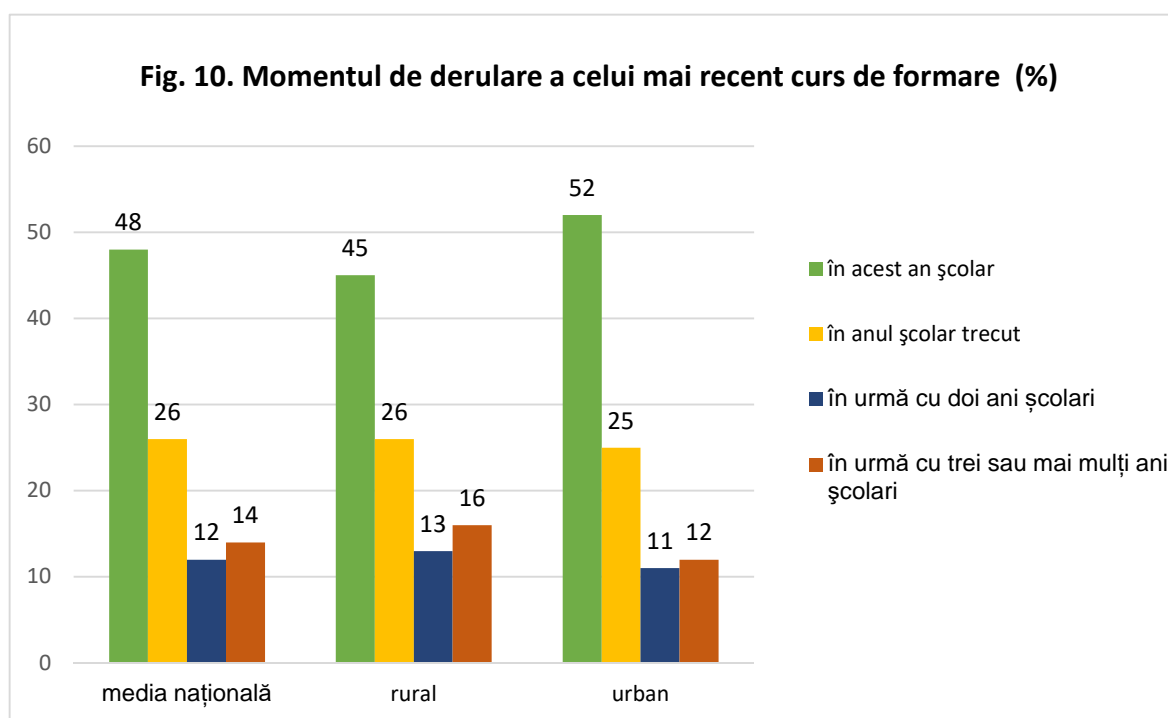
Așa cum am menționat deja în capitolele anterioare, rapoarte internaționale⁸ relevă corelarea directă dintre experiența și competențele cadrelor didactice și rezultatele elevilor. Pornind de la această premisă, analiza de nevoi realizată în contextul Proiectului CRED și-a propus investigarea capitalului de competențe existente la nivelul cadrelor didactice din învățământul primar și gimnazial (cât de bine sunt pregătiți profesorii?), pentru a avea un sistem de referință pentru designul viitorului program de formare (cum vor fi pregătiți profesorii în CRED?).

Astfel, sondajul de opinie desfășurat în rândul cadrelor didactice din învățământul preuniversitar din România a investigat: experiența de formare a cadrelor didactice, tematica celui mai recent curs la care au participat, evaluări ale participanților cu privire la aspecte relevante ale cursurilor parcurse, precum și percepțiile cadrelor didactice cu privire la măsura în care aceste cursuri facilitează implementarea la clasă a noului curriculum.

- **Peste jumătate dintre cadrele didactice investigate au participat la formare în ultimul an școlar.**

Investigarea perioadei de desfășurare a celui mai recent curs de formare la care au participat cadrele didactice, a relevat că aproape jumătate dintre respondenți au participat la un curs de formare în anul școlar curent, respectiv 2017-2018. Aproximativ un sfert dintre cadrele didactice au participat ultima oară la un curs de formare în anul școlar precedent, iar ceilalți, în urmă cu doi, trei sau mai mulți ani.

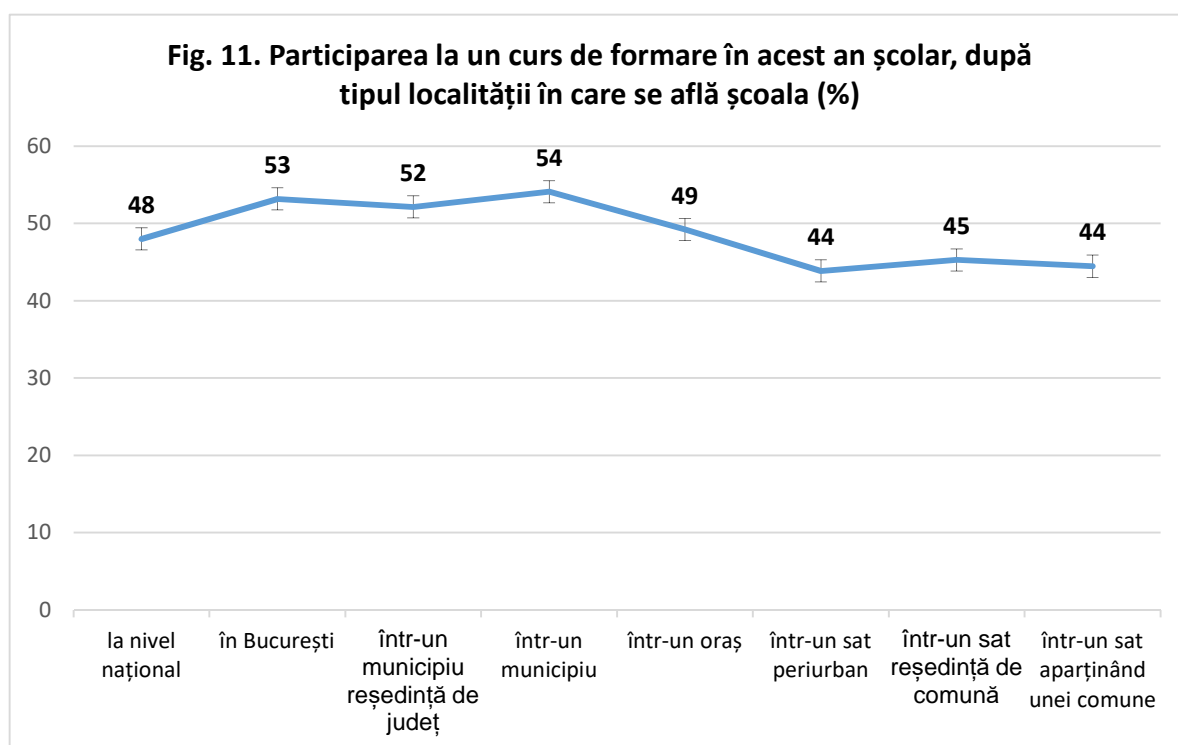
⁸ OECD (2014), *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing.



Analiza comparativă a datelor în funcție de mediul de rezidență al respondenților arată că rata de participare a cadrelor didactice la cursuri de formare în ultimul an școlar este mai mare în școlile aflate în mediul urban decât în rural. Mărimea localității în care se află școala, reprezintă o altă variabilă care introduce diferențe în rata de participare a cadrelor didactice la cursuri de formare organizate în ultimul an școlar. Dacă în localitățile urbane mari rata de participare se află între 52% și 54%, în localitățile rurale este cu aproape 10 puncte procentuale mai scăzută.

Mediul rural introduce multiple dezavantaje în ceea ce privește participarea cadrelor didactice la cursuri de formare. Astfel, cadrele didactice locuind în mediul rural, dar și cele care fac naveta la școala unde predau, înregistrează rate mai mici de participare la cursuri de formare pe parcursul ultimului an școlar, comparativ cu colegii lor care locuiesc în mediul urban.

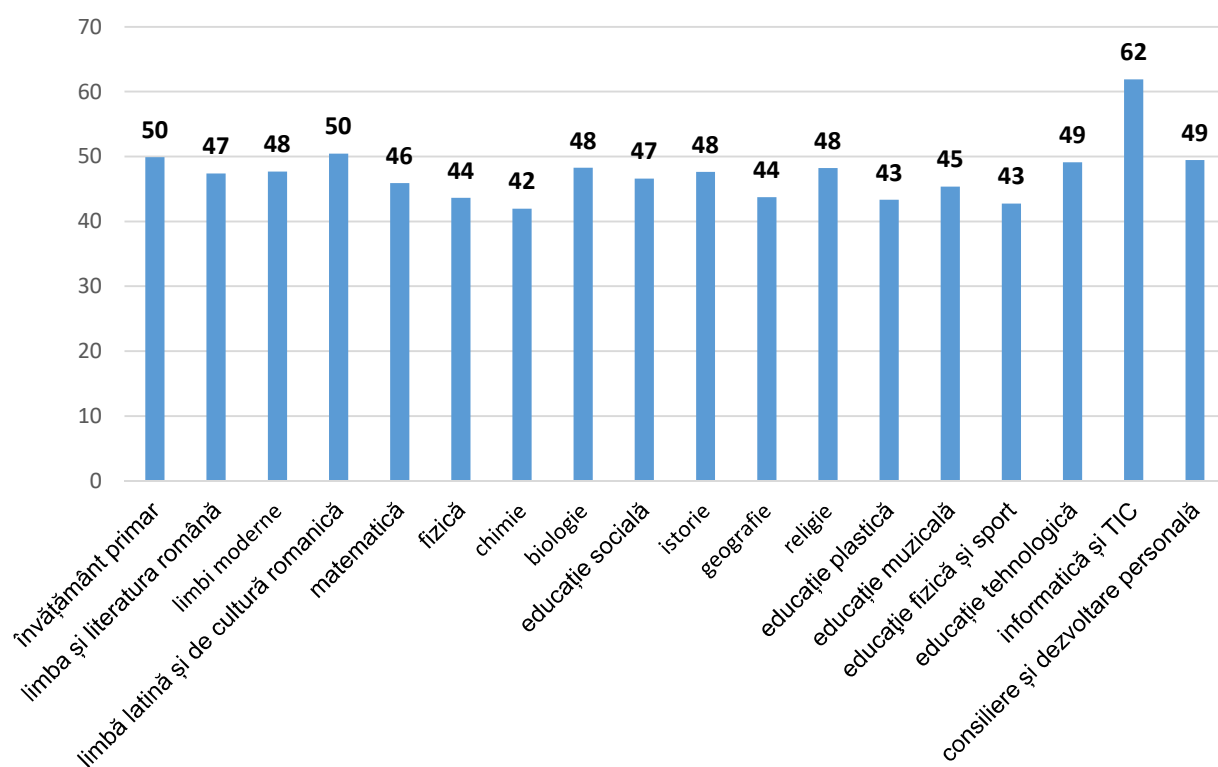
Cadrele didactice bărbați au participat mai puțin decât femeile la cursuri de formare în ultimul an școlar. Cu cât vârsta respondenților crește, cu atât scade gradul de participare la cursuri de formare – ceea ce susține, într-o oarecare măsură, ideea că vechimea în învățământ este asociată cu scăderea interesului pentru propria dezvoltare profesională. Este de asemenea relevant că debutanții și suplinitorii necalificați, alături de cadrele didactice titulare dar detașate temporar, au ratele de participare la cursuri cele mai ridicate – cel mai probabil, ca măsură de suplinire a lacunelor din formarea inițială sau ca modalitate de acumulare de credite profesionale transferabile, necesare pentru stabilitatea pe post.



Datele arată că rata de participare la cursuri crește odată cu durata formării inițiale, astfel că acele cadre didactice care ar avea mai mare nevoie de formare (absolvind studii liceale, postliceale sau universitare de scurtă durată), au participat cel mai puțin la cursuri în acest an școlar.

Analiza ratelor de participare la cursuri de formare recente, în funcție de disciplina predată, arată participarea cea mai ridicată a cadrelor didactice care predau Informatică și TIC și rate peste medie ale celor care predau în învățământul primar (unde noul curriculum este complet implementat și a fost însoțit de programe specifice de formare), dar și ale cadrelor didactice care predau Consiliere și dezvoltare personală. Profesorii de Chimie, Educație plastică și Educație fizică și sport au participat cel mai puțin în ultimul an școlar, la cursuri de formare.

Fig. nr. 12. Participarea la un curs de formare în acest an școlar, după disciplina predată (%)



- **Tematicile abordate de cele mai recente cursuri de formare au fost variate. Primează cursurile centrate pe aspecte de curriculum aplicat, respectiv pe strategii de predare-învățare-evaluare.**

Cadrele didactice participante la cercetarea pe bază de sondaj de opinie au oferit informații cu privire la tematica celui mai recent curs de formare la care au participat, alegând dintr-o listă de tematici, ce acoperă o gamă largă de cursuri existente pe piața formării profesionale în domeniul educației.

Datele obținute arată că aproape 20% dintre respondenți au participat la cursuri având ca tematică strategiile didactice de predare-învățare-evaluare, ceea ce poate conduce la concluzia unei nevoi resimțite de cadrele didactice, de a-și dezvolta, în special în contextul implementării noului curriculum, abilități practice de design și aplicare a unor activități de învățare.

Dezvoltarea competențelor digitale și educația copiilor cu CES sunt următoarele direcții de formare, urmate de 10% dintre cadrele didactice respondente.

Management și leadership în educație este un curs urmat de 9% dintre respondenți – în special de cei al căror profil îi califică pentru o poziție de management în cadrul sistemului de educație: vârste peste 30 de ani, gradul didactic I sau II, titulari pe post, cu o vechime de peste 11 ani, cu funcții de director, inspector școlar sau profesor metodist. Este interesant că persoanele deținând aceste funcții înregistrează ratele cele mai scăzute de participare la cursurile având ca tematică strategiile didactice de predare-învățare – lucru explicabil prin ponderea redusă a activității de predare incluse în norma acestora.

Fig. 13. Tematica celui mai recent curs de formare la care au participat cadrele didactice (%)



Alte tematici de curs recent parcurse, cu rate de participare a cadrelor didactice de peste 5% sunt: managementul clasei de elevi, managementul calității educației, educație nonformală, extrașcolară și informală, noile educații.

Ponderi foarte reduse (5%) de cadre didactice au declarat că au urmat cursuri de abilitare curriculară, fapt care evidențiază orientarea nesemnificativă a ofertei actuale de formare către acest domeniu, implicit nevoi de intervenție ample, la care programul de formare CRED poate să răspundă.

- **Profesorii au apreciat în cea mai mare măsură aspectele care țin de resursele logistice și educaționale pe care le-au avut la dispoziție în cadrul celui mai recent curs de formare, și în cea mai mică măsură, caracterul practic și aplicativ al acestor cursuri.**

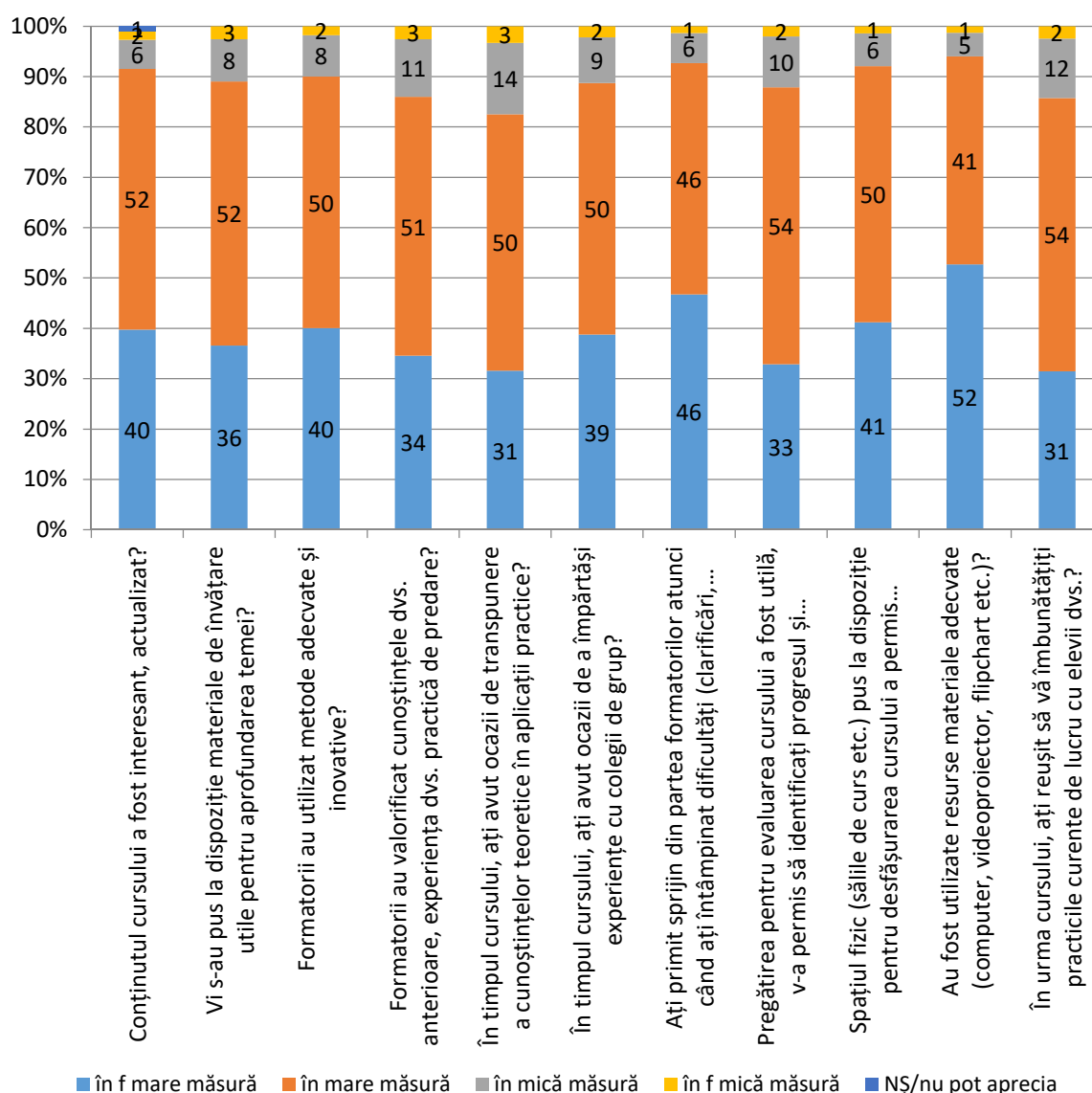
Cadrele didactice respondente la chestionar au fost rugate să evalueze cel mai recent curs de formare la care au participat, din următoarele perspective: actualitatea conținutului, disponibilitatea resurselor de învățare, adecvarea și noutatea metodelor utilizate, aplicabilitatea cunoștințelor dobândite, lucrul în echipă, sprijinul primit din partea formatorilor, modul de evaluare a progresului dobândit, logistica și resursele materiale disponibile. Astfel, respondenții au putut aprecia în ce măsură toate aceste criterii de evaluare au fost îndeplinite de către cel mai recent curs la care au participat.

Astfel, 93% dintre respondenți (procente cumulate ale variantelor *în foarte mare măsură* și *în mare măsură*) apreciază că au fost utilizate resurse materiale adecvate (computer, videoproiector, flipchart etc.), 92% apreciază că au primit sprijin din partea formatorilor atunci când au întâmpinat dificultăți și tot atâtia sunt de acord, în mare și foarte mare măsură, cu afirmația potrivit căreia conținutul cursului a fost interesant și de actualitate. Sălile de curs corespunzătoare și metodele de predare adecvate și inovative au întrunit de asemenea aprecierea a peste 90% dintre cadrele didactice respondente.

Ratele cele mai scăzute de apreciere sunt asociate următoarelor aspecte: oportunitățile existente în timpul cursului, de a transpune cunoștințele teoretice în aplicații practice (17% dintre respondenți consideră că aceste oportunități au existat în mică și foarte mică măsură); valorificarea de către formatori a cunoștințelor și a experienței practice de predare a cadrelor didactice participante la curs (14% consideră că acestea au fost valorificate în mică și foarte mică măsură de către formatori); precum și îmbunătățirea practicilor curente de lucru cu elevii, în urma parcurgerii stagiului de formare (14% dintre participanți consideră că acest lucru s-a întâmplat în mică și foarte mică măsură).

Astfel, datele evidențiază o orientare a cursurilor de formare mai mult către aspecte teoretice care, chiar dacă bine abordate de formatori, nu răspund nevoilor profesorilor de a fi susținuți în punerea în practică a acestora, în împărtășirea de experiențe și bune practici.

Fig. nr. 14. Aprecieri privind cel mai recent curs de formare la care au participat cadrele didactice (%)



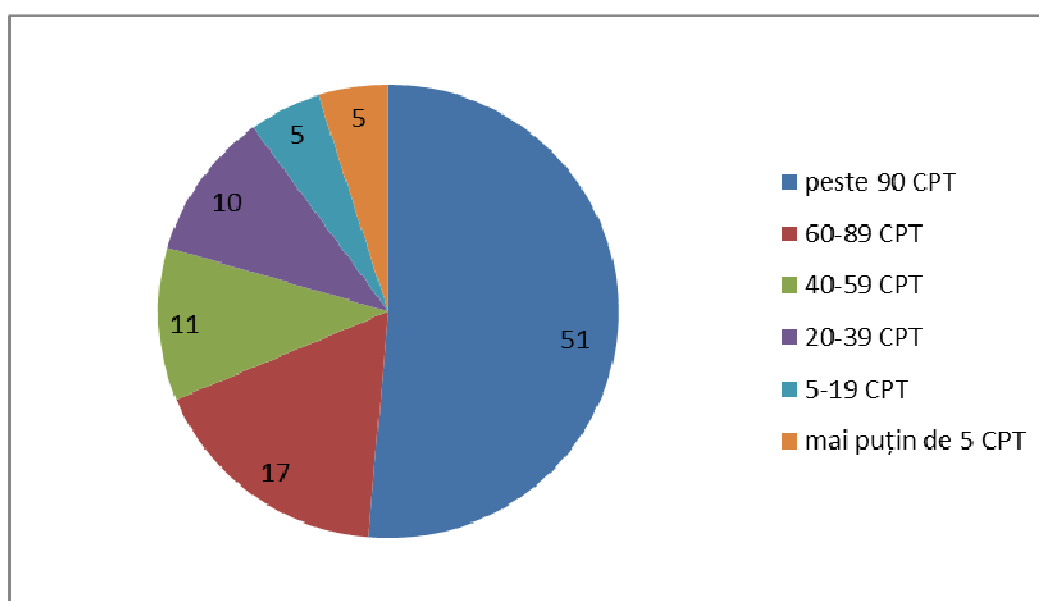
Deși ratele de apreciere pozitivă a celui mai recent curs de formare sunt dominante în raport cu toate criteriile de evaluare propuse, acele aspecte care întrunesc ratele cele mai ridicate de nemulțumire sunt foarte relevante și se află în strânsă relație cu motivația cadrelor didactice de a participa la alte cursuri de formare. Datele calitative de cercetare (focus-grupurile cu cadre didactice) arată mult mai ferm nevoia cadrelor didactice de a aduce experiența proprie de la clasă în contextul de învățare prilejuit de un curs de formare, de a căuta soluții la problemele cu care se confruntă în mod direct și, mai ales, de a experimenta, alături de formator, transpunerea cunoștințelor teoretice în aplicații practice care să conducă la îmbunătățirea practicilor de lucru cu elevii.

- Doar jumătate dintre profesorii chestionați au acumulat, în ultimii cinci ani școlari, peste 90 de credite profesionale transferabile (CPT).

În ceea ce privește numărul de credite profesionale transferabile (CPT) acumulate de profesori în perioada 2013-2018, jumătate dintre respondenți au declarat că au peste 90 de credite. Doar 10% dintre cadrele didactice chestionate au obținut mai puțin de 20 CPT în această perioadă.

Ponderea profesorilor care nu au obținut numărul minim de 90 CPT prevăzut de reglementările în vigoare (*Ordinul nr. 5562/2011 privind sistemul de acumulare, recunoaștere și echivalare a creditelor profesionale transferabile*) într-o perioadă de 5 ani este semnificativ, fapt care atrage atenția – cel puțin din punct de vedere statistic, raportat la normă – asupra deficitului de formare de la nivelul sistemului de învățământ preuniversitar.

Fig. 15. Număr de credite profesionale transferabile obținute de cadrele didactice în perioada 2013-2018



Mediul de rezidență (rural/urban) și categoria de reședință a unităților de învățământ în care predau respondenții nu relevă diferențe importante în ceea ce privește numărul de credite pe care le-au obținut aceștia, însă se observă că în regiunea Nord-Est sunt cei mai mulți respondenți care au acumulat peste 90 de credite (57%), cei mai puțini regăsindu-se în regiunea Sud-Est (46%).

Factorii cei mai importanți care influențează numărul de credite obținute sunt gradul didactic al respondentului, vechimea în învățământ, statutul respondentului în raport cu postul didactic ocupat, funcția, nivelul de studii și vârsta acestuia.

Respondenții care au acumulat peste 90 de credite fac parte, cu precădere, din rândul cadrelor didactice cu gradul II și gradul I, aproape 60% dintre aceștia fiind în această situație. Peste o treime dintre cadrele didactice cu definitivat se regăsesc, de asemenea, în categoria celor care au obținut peste 90 de credite. La polul opus se situează debutanții și cei fără grad didactic (necalificați), aproape o treime și respectiv, jumătate dintre aceștia acumulând mai puțin de 5 credite – fie pentru că sunt la început de carieră didactică, fie pentru că statutul de suplinitor nu obligă la acumularea de CPT.

Totodată, se constată o diferență majoră între cadrele didactice titulare pe postul ocupat și suplinitori. Aproape 60% dintre titulari au obținut peste 90 de credite, spre deosebire de suplinitorii calificați, dintre care doar o treime sunt în această situație, în timp ce peste 40% dintre suplinitorii necalificați au acumulat mai puțin de 5 credite.

Luând în considerare funcțiile pe care le dețin respondenții, cele mai multe credite revin profesorilor metodiști din cadrul CCD-urilor și Inspectoratelor Școlare Județene, dar și directorilor unităților școlare sau inspectorilor școlari, mai mult de două treimi dintre cadrele didactice care fac parte din aceste categorii obținând peste 90 de credite, comparativ cu jumătate dintre cele care îndeplinesc funcțiile de învățător/institutor/profesor pentru învățământul primar, profesor, consilier școlar/psiholog școlar, profesor de sprijin/itinerant. Aceste date pot atrage atenția asupra accesului mai facil la formare pe care îl au anumite categorii de cadre didactice, menționate anterior, în defavoarea altor categorii.

Raportat la disciplinele predate, numărul de CPT acumulate nu variază foarte mult, însă se poate constata că în cazul anumitor discipline (Educație plastică, Educație tehnologică și aplicații practice etc.) procentul celor care au obținut peste 90 de credite este mai redus.

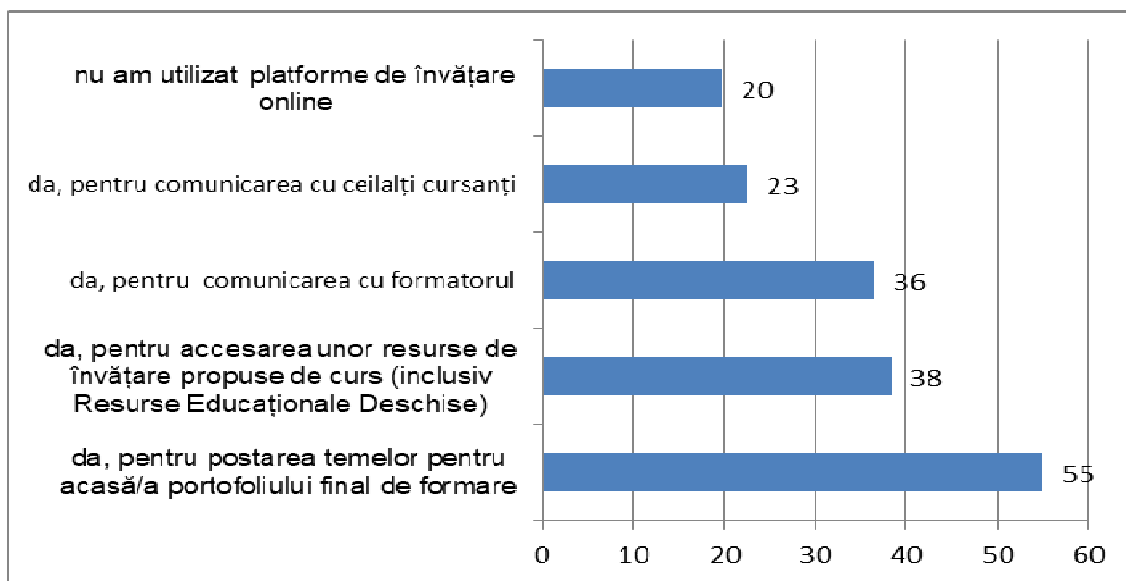
Nu în ultimul rând, se observă că, în general, numărul de credite obținute crește odată cu nivelul de studii, vechimea în învățământ și vârsta, cu mențiunea că, la pragurile maxime (postdoctorat, vechime de peste 20 de ani, vârsta peste 40-50 de ani) se observă o tendință de ușoară scădere.

- **80% dintre profesori au avut experiențe anterioare de utilizare a platformelor de învățare online.**

În general, respondenții au folosit platforme online în activitățile din cadrul cursurilor de formare pe care le-au urmat, mai ales pentru postarea temelor pentru acasă/a portofoliului final de formare. Un procent mai redus le-au utilizat pentru comunicarea cu formatorul sau accesarea unor resurse de învățare propuse de curs (inclusiv Resurse Educaționale Deschise), cel mai puțin utilizate fiind folosite în scopul comunicării cu ceilalți cursanți.

O cincime dintre respondenți au declarat că nu au utilizat platforme de învățare online în cadrul cursurilor de formare, din această categorie făcând parte mai ales cei cu vechime puțină – cadrele didactice mai tinere, debutanții și cei fără grad didactic (necalificați), suplinitorii, cei cu studii medii sau, din contra, cei care au urmat studii postdoctorale, profesorii de sprijin/itineranți, consilierii școlari/psihologii școlari sau care predau educație fizică și sport, cei care predau într-o unitate de învățământ special, cei care predau la școli din mediul rural, cât și cei care fac naveta în altă localitate pentru a ajunge la școala unde predau.

Fig. 16. Situația utilizării platformelor de învățare online la activitățile de formare anterioare (%)

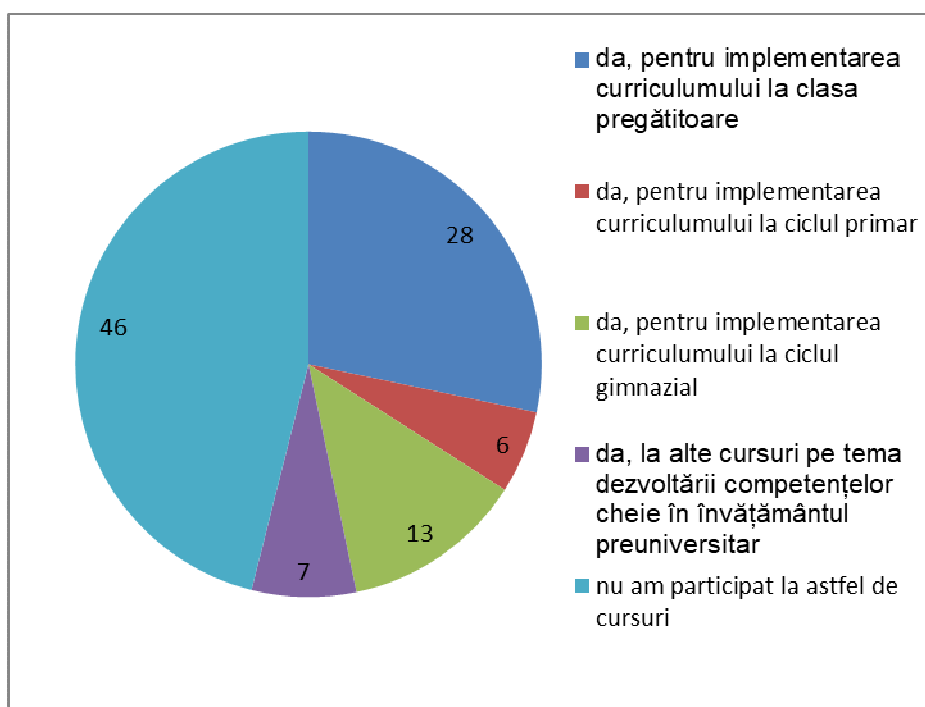


Scopurile în care profesorii au folosit anterior platforme de învățare online evidențiază o utilizare doar parțială și „statică” a facilităților și oportunităților pe care o astfel de platformă le poate asigura pentru utilizatori, în defavoarea flexibilității, a capacității de a adapta formarea la nevoi personalizate și a utilizării acestora în scopul dezvoltării unor reale comunități de învățare online.

- **Aproape jumătate dintre cadrele didactice chestionate nu au participat la programe de formare pentru implementarea noului curriculum.**

În ceea ce privește programele de formare pentru implementarea noului curriculum, aproape jumătate dintre respondenți au declarat că nu au trecut printr-o experiență de formare în acest scop, iar dintre cei care au participat la astfel de cursuri de formare, cei mai mulți – aproximativ o treime – au parcurs cursuri dedicate implementării curriculumului la clasa pregătitoare. Aproape un sfert au beneficiat de formare pentru implementarea noului curriculum la ciclul gimnazial și doar 6% au fost formați pentru implementarea curriculumului la ciclul primar. Alți 7% dintre profesori au participat la cursuri de formare pentru dezvoltarea competențelor cheie în învățământul preuniversitar – care au relevanță pentru implementarea noului curriculum, dar presupun abordări mai generale, cu preponderență teoretice.

Fig. 17. Gradul de participare la cursuri de formare pentru implementarea noului curriculum (%)



În funcție de nivelul de învățământ la care predau, cei mai numeroși participanți la cursuri de formare pentru implementarea noului curriculum se regăsesc printre cadrele didactice care predau doar la nivelul primar – 80%, acestea urmând cu precădere cursuri specifice pentru clasa pregătitoare. Mai puțin de 40% dintre cei care predau la ciclul gimnazial (doar la acest nivel sau și la alte niveluri de studiu) au urmat cursuri pentru implementarea noului curriculum, fiind vorba, preponderent, de cursuri specifice pentru ciclul gimnazial.

După tipul de unitate de învățământ, respondenții care predau într-o școală primară au participat în număr mult mai mare la formări pentru implementarea noului curriculum decât cei care predau în școli gimnaziale sau licee.

Distribuția răspunsurilor evidențiază că participarea la cursuri dedicate noului curriculum crește odată cu vârsta și cu vechimea în învățământ. Astfel, proporția celor care au experiență de formare în implementarea noului curriculum este mai scăzută în rândul cadrelor didactice mai tinere și cu vechime mai mică și în rândul celor cu studii postdoctorale, doctorale și universitare de lungă durată și mai ridicată în rândul cadrelor didactice mai în vârstă, mai ales a celor cu vechime de peste 20 de ani, dar cu studii preponderent de nivel liceal, post-liceal sau învățământ universitar de scurtă durată.

Acest tip de experiență de formare depinde în mare măsură și de statutul profesional al respondenților. Astfel, atât debutanții și cei fără grad didactic (necalificați), cât și suplinitorii calificați și necalificați, au fost în mai mică măsură formați pentru implementarea noului curriculum, prin comparație cu cadrele didactice cu gradul I, II sau definitivat, respectiv cu titularii. Funcția deținută este, de asemenea, relevantă, consilierii școlari/psihologii școlari și profesorii metodiști din cadrul CCD-urilor fiind categoriile profesionale cele mai puțin reprezentate printre beneficiarii de formare în domeniul implementării noului curriculum, la polul opus situându-se învățătorii/institutorii/profesorii pentru învățământul primar.

Pe arii curriculare și discipline, categoria *tehnologii* și disciplinele *educație tehnologică* și *aplicații practice* sau *informatică* și *TIC* sunt cele mai bine reprezentate în rândul cadrelor didactice care au urmat cursuri de formare pentru implementarea noului curriculum.

Respondenții care fac naveta au beneficiat în mai mică măsură de formare pentru implementarea noului curriculum decât cei care nu sunt în această situație.

Pe arii geografice, distribuția relevă participarea cea mai numeroasă a celor din regiunea de dezvoltare Vest și cea mai puțin numeroasă a celor din regiunea Nord-Est și București-Ilfov.

De asemenea, un procent mai ridicat de femei, comparativ cu bărbații, au acumulat experiență de formare în implementarea noului curriculum.

- **În ponderi ridicate, profesorii consideră că au dobândit, prin cursurile de formare anterioare, competențele necesare pentru abordarea flexibilă a curriculumului la clasă. Cea mai deficitară pare a fi abilitatea de dezvoltare a opționalelor integrate.**

În cadrul studiului au fost luate în considerare un număr de 13 competențe specifice implementării noului curriculum, în privința cărora cadrele didactice au fost rugate să evalueze măsura în care consideră că și le-au însușit în urma experiențelor de formare anterioare.

Acestea competențe fac referire la diferite aspecte legate de noul curriculum:

- modelul de proiectare curriculară pe competențe – elemente de specificitate; modalități de lecturare a noilor programe școlare; modalități de valorificare interdisciplinară/ transdisciplinară a noului curriculum;
- elemente de aplicare a curriculumului școlar – proiectarea de contexte și activități de predare-învățare relevante pentru elevi; utilizarea de sarcini de evaluare semnificative pentru elevi; utilizarea unor resurse de învățare variate;
- elemente de reflecție asupra predării și învățării – recunoașterea rutinelor didactice neproductive/mai puțin productive; identificarea celor mai frecvente dificultăți care apar în învățare; împărtășirea experiențelor didactice cu colegii;
- modalități de gestionarea eficace a timpului de predare-învățare-evaluare la clasă;
- construirea unor programe pentru opționale integrate;
- asumarea unor noi roluri în activitatea cu elevii.

Rezultatele arată că, în procent aproape de 100%, respondenții sunt de părere că au dobândit competențele vizate, singura excepție fiind abilitatea de construire a unor programe pentru opționale integrate, pentru care aproximativ 10% dintre respondenți nu se simt pregătiți.

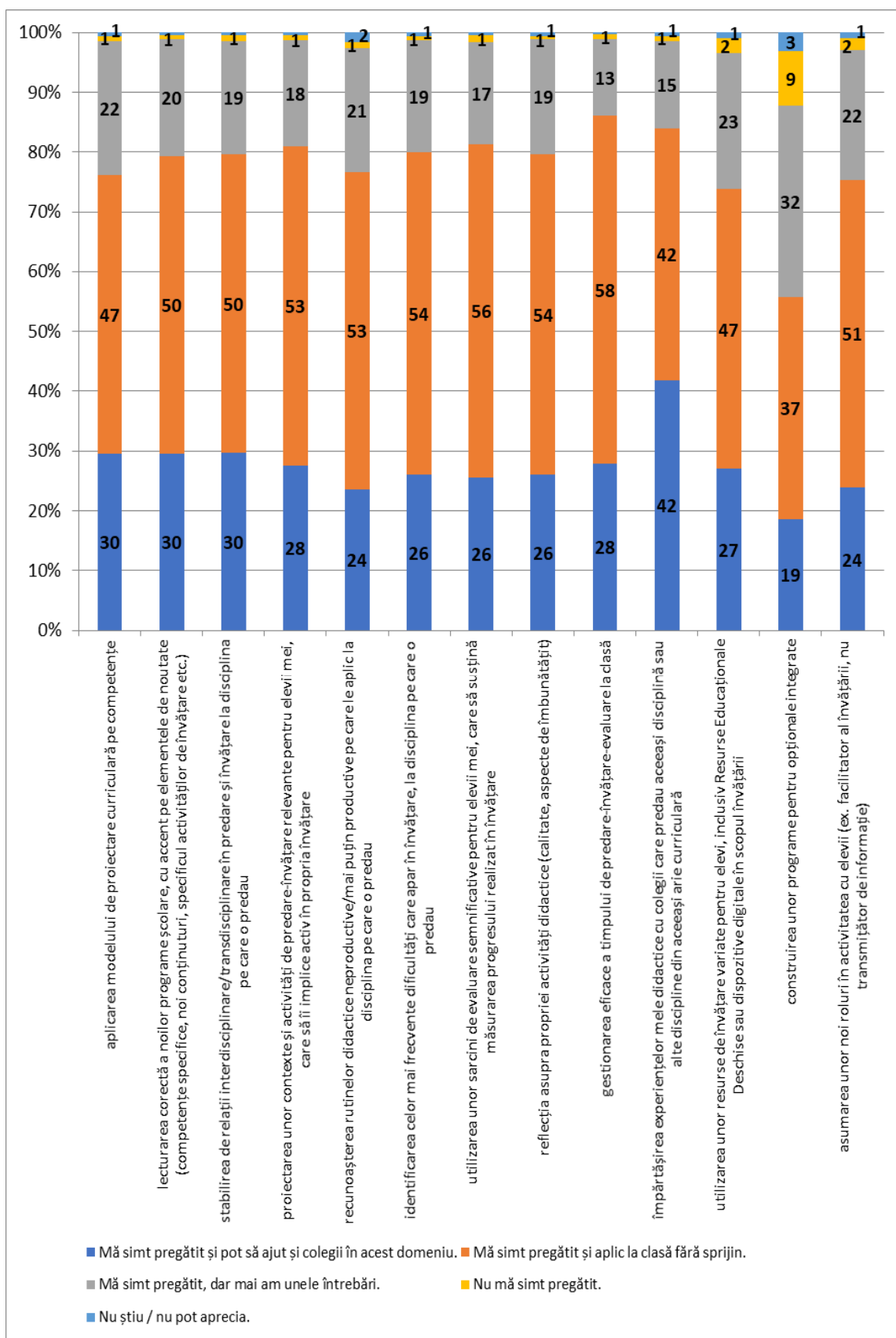
Procentul celor care consideră că **pot să aplice la clasă competențele anterior menționate, fără sprijin**, se situează – pentru cele mai multe dintre acestea – în jurul valorii de 50%. Ponderile cele mai ample sunt înregistrate în cazul abilității de a gestiona eficace timpul de predare-învățare-evaluare (aproape 60% dintre profesori consideră că pot face acest lucru facil, fără sprijin) și al abilității de utilizarea a unor sarcini de evaluare personalizate (56%), iar ponderea cea mai redusă – competența de construire a unor programe pentru opționale integrate (numai 37% consideră că pot realiza acest lucru în mod independent).

De asemenea, aproximativ 30% dintre respondenți declară că **stăpânesc pe deplin competențele menționate, astfel încât pot să își ajute și colegii** în domeniile luate în considerare. În acest caz, recunoașterea rutinelor didactice neproductive/mai puțin productive_și asumarea unor noi roluri în activitatea cu elevii sunt două competențe cu frecvențe ceva mai mici (24%) – astfel de aspecte nefiind frecvent abordate în programele de formare sau în practicile didactice din sistemul românesc de învățământ. Ca și în situațiile anterior amintite, competența de construire a unor programe pentru opționale integrate este stăpânită la nivel superior de numai 19% dintre profesori, care declară că sunt în măsură să și poată oferi sprijin și colegilor.

Mai puțin numeroase sunt cadrele didactice (aproximativ 20%) care consideră că **sunt pregătite parțial în domeniile de competență vizate și mai au unele nelămuriri.**

Astfel, se poate evidenția că profesorii au încredere în special în competențele lor legate de utilizarea de strategii de predare-învățare-evaluare, de gestionare a timpului și de împărtășire de experiențe cu colegii și sunt mai puțin încrezători în abilitățile lor de dezvoltatori de curriculum, de utilizare a resurselor educaționale deschise și de asumare a unor noi roluri.

Fig. 18. Nivelul de încredere a cadrelor didactice în competențele dobândite prin cursurile de formare anterioare (%)



* * *

Datele de cercetare evidențiază că participarea la cursuri de pregătire profesională este o practică curentă în rândul cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Numai în ultimul an școlar, peste jumătate dintre aceștia declară că au participat la cursuri. Cu toate acestea, numai jumătate dintre profesorii chestionați au acumulat, în ultimii cinci ani școlari, peste 90 de credite profesionale transferabile, așa cum prevăd reglementările în vigoare; ponderea celor care au obținut puține credite este mai amplă în școlile din mediile defavorizate.

Tematicile cel mai frecvent alese vizează aspecte de curriculum aplicat, respectiv pe strategii de predare-învățare-evaluare. Cursurile urmate sunt apreciate de profesori în special din perspectiva aspectelor care țin de resursele logistice și educaționale pe care le-au avut la dispoziție; în foarte mică măsură a fost apreciat caracterul practic și aplicativ al acestor cursuri.

Majoritatea profesorilor au experiențe anterioare de utilizare a platformelor de învățare online. Cu toate acestea, se înregistrează o utilizare doar parțială și „statică” a facilităților și oportunităților pe care astfel de platforme le pot asigura, în defavoarea flexibilității, a capacității de a adapta formarea la nevoi personalizate și a utilizării acestora în scopul dezvoltării unor reale comunități de învățare online.

Se înregistrează un nivel ridicat de încredere al profesorilor în competențele dobândite în urma cursurilor de formare. În același timp, profesorii sunt mai puțin încrezători în abilitățile lor de dezvoltatori de curriculum, prin realizarea de programe pentru opțiunile integrate – aceasta fiind, de altfel, o experiență nouă și puțin promovată la nivelul întregului sistem de învățământ.

CAPITOL 4. Provocările curriculumului centrat pe competențe: reprezentări și așteptări ale profesorilor privind noile programe școlare

Pentru a putea construi o ofertă de formare CRED adecvată la nevoile cadrelor didactice, echipa de cercetare a considerat că este importantă evaluarea modului în care acestea se raportează la noul model de proiectare curriculară centrat pe competențe – aspect care constituie, de altfel, schimbarea care determină nevoia de formare. Încercarea de identificare a reprezentărilor și așteptărilor privind noile programe școlare a avut în vedere analiza percepțiilor profesorilor cu privire la:

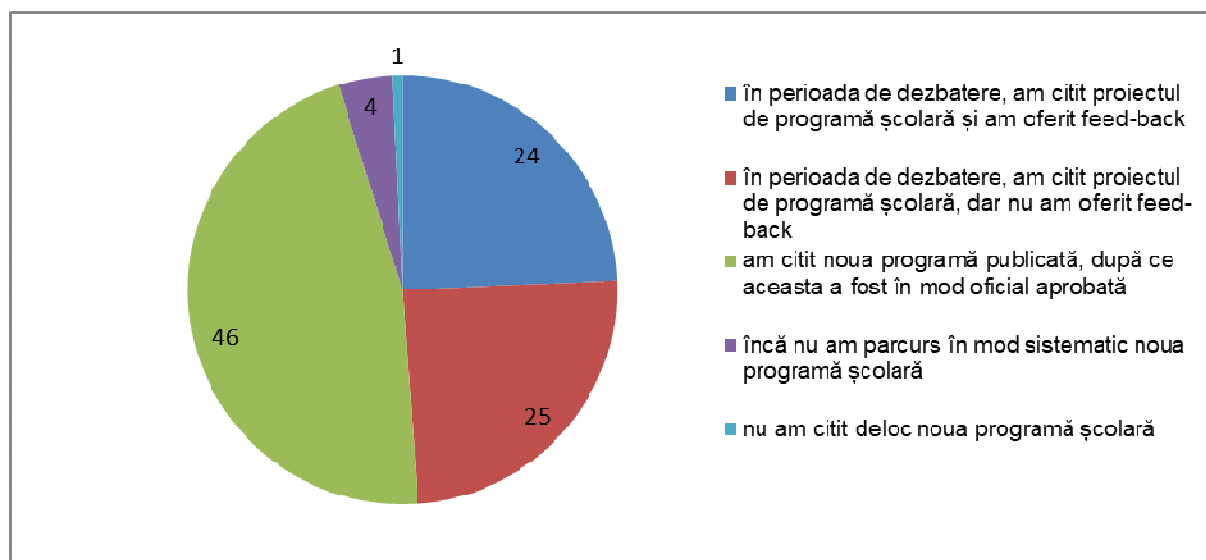
- contextele în care cadrele didactice au venit în contact cu noile programe și le-au aplicat la clasă;
- relevanța atribuită modelului de proiectare pe competențe, în raport cu activitatea didactică la clasă, și sprijinul oferit de componentele programei școlare, în acest sens;
- experiențele profesorilor privind aplicarea noilor programe școlare, comparativ cu programele anterioare și efectele estimate prin aceste schimbări;
- gradul de încredere al profesorilor în capacitatea lor de a-i susține pe elevi în dobândirea competențelor propuse de noile programe și provocările pe care consideră că le întâmpină în acest proces.

4.1. Contextele în care profesorii au analizat și aplicat la clasă noile programe școlare

- **Cadrele didactice sunt preocupate de a cunoaște programele școlare anterior momentului aplicării acestora la clasă.**

Din totalul de 10914 de profesori respondenți la întrebarea privind contextul în care au parcurs noua programă școlară, aproape jumătate au consultat documentul pentru disciplina sau disciplinele pe care la predau încă din perioada de dezbatere publică, deși doar 24% au oferit și un feedback în cadrul consultării. Din totalul respondenților, 46% au citit programele noi doar după ce aceasta au fost oficial aprobate, iar restul fie nu au parcurs în mod sistematic programele (4%), fie nu le-au citit deloc (1%). Faptul că, în total, 95% dintre profesori au declarat că au parcurs în mod sistematic programele la disciplinele pe care le predau, anterior aplicării acestora la clasă, este un lucru încurajator pentru formarea pentru care a fost realizată această analiză de nevoi.

Fig. 19. Contextele în care profesorii au parcurs noile programe școlare



- Consultarea anterioară a programelor școlare este menționată în ponderi mai mari de profesorii din urban, de cei din gimnaziu, de cei cu experiență didactică mai amplă și de cei care predau discipline de studiu din arii curriculare ce au înregistrat schimbări semnificative în noile planuri-cadru

În ceea ce privește diferențele dintre profesorii care predau în mediul rural și cei care predau în mediul urban, se evidențiază o implicare ușor mai ridicată în a oferi feedback pentru îmbunătățirea noii programe, în cazul celor din mediul urban (o diferență de 5%). Comparativ cu profesorii din urban, o pondere mai amplă a celor din mediul rural au parcurs programa după publicarea oficială a acesteia (49% în rural au afirmat acest lucru, spre deosebire de 44% în urban).

Tabel 6. Contextele în care profesorii au parcurs noile programe școlare, în funcție de profilul respondenților

Grad didactic	Total respondenți	Parcursirea programei cu feedback oferit în perioada de consultare publică	Parcursirea programei fără feedback oferit în perioada de consultare publică	Parcursirea programei după publicarea oficială	Lipsa parcursirii sistematice a noii programe școlare	Lipsa totală a parcursirii noii programe școlare
Mediul de rezidență						
Rural	5136	22%	25%	49%	4%	sub 1%
Urban	5778	27%	24%	44%	5%	1%
Niveluri de învățământ la care predă						
Ciclul primar	4424	23%	24%	50%	3%	sub 1%
Ciclul gimnazial	3331	25%	27%	43%	4%	1%
Atât ciclul primar cât și cel gimnazial	1470	22%	22%	51%	5%	1%
La mai mult de două	1689	28%	24%	39%	7%	1%

cicluri de învățământ						
Grad didactic						
Debutant	759	16%	21%	56%	6%	1%
Definitivat	1733	18%	21%	56%	5%	1%
Gradul II	1837	21%	23%	50%	5%	1%
Gradul I	6488	28%	26%	41%	4%	1%
Fără grad didactic (necalificat)	97	9%	15%	63%	9%	3%
Număr de ani de experiență în învățământ						
0-2 ani	501	16%	19%	56%	7%	2%
3-5 ani	702	16%	23%	56%	4%	1%
6-10 ani	1378	19%	22%	54%	4%	1%
11-20 ani	3885	24%	25%	46%	4%	1%
peste 20 ani	4162	28%	26%	41%	4%	1%
Arii curriculare						
Învățământ primar	4702	23%	24%	50%	3%	sub 1%
Limbă și comunicare	2425	23%	23%	48%	5%	1%
Matematică și științe	2032	25%	27%	41%	6%	1%
Om și societate	1435	26%	27%	43%	4%	1%
Arte	593	23%	24%	47%	5%	2%
Educație fizică și sport	560	24%	19%	50%	5%	2%
Tehnologii	922	30%	26%	39%	4%	1%
Consiliere și orientare	725	25%	24%	45%	6%	1%

Analizând datele după ciclul de școlarizare la care predau profesorii, se poate remarca o tendință crescută de a oferi feedback în perioada consultării publice, în cazul profesorilor care predau la mai mult de două cicluri de învățământ – cel mai probabil, ca urmare a faptului că acești profesori predau discipline ce au continuitate pe cele două niveluri de învățământ, fapt care le permite o viziune mai clară asupra existenței/inexistenței coerenței pe verticală a unei programe. Cei care predau doar la ciclul gimnazial declară că au citit cel mai mult programa școlară în perioada consultării publice (52%, cu sau fără oferirea de feedback). Respondenții din ciclul primar declară în ponderi mai ample față de cei din gimnaziu că au parcurs programa după publicarea oficială - 50% față de 43%). Acest lucru ar putea fi, totuși, explicat de faptul că perioada consultării publice privind programele școlare pentru ciclul primar a avut loc cu o perioadă mai îndelungată în urmă (anii 2013-2014), pe când consultarea publică dedicată noilor programe școlare pentru ciclul gimnazial a fost mult mai recentă (anul 2017), astfel percepția implicării fiind mai actuală pentru cei din ciclul gimnazial.

Luând în calcul modul în care se distribuie răspunsurile în funcție de gradul didactic al profesorilor respondenți, putem observa că cei cu grad didactic I (cumulat 44%) și II (cumulat 54%) au fost cel mai mult implicați în consultarea publică. Astfel, 28% dintre cei cu grad didactic II, respectiv 21% dintre cei cu grad didactic I au oferit și feedback în consultare. Aceste date evidențiază că **acumularea de experiență didactică implică și o implicare mai amplă în analizarea proiectelor de documente curriculare.**

Analizând implicarea profesorilor în consultarea publică privind noile programe școlare, pe ariile curriculare la care predau, se poate observa o mai mare implicare în cazul ariilor: Tehnologii (56% cumulativ, cu sau fără feedback oferit), Om și societate (53% cumulativ, cu sau fără feedback oferit) și Matematică și științe (52% cumulativ, cu sau fără feedback oferit) – cu prioritate ariile în care noile planuri-cadru de învățământ la gimnaziu au introdus și schimbări semnificative (ex. noi discipline de studiu).

În ceea ce privește influența factorului vechime în învățământ asupra comportamentului privind parcurgerea noilor programe școlare, putem constata că profesorii cu mai mulți ani de experiență în învățământ (11-20 de ani și peste 20 de ani) au fost cei mai implicați în perioada de consultare, oferind și feedback (în proporție de 24% dintre cei cu vechime de 11-20 de ani, respectiv, în proporție de 28%, în cazul celor cu peste 20 de ani vechime).

- **Majoritatea respondenților au experiență în aplicarea la clasă a noilor programe școlare.**

O pondere de **87% dintre respondenți declară că au aplicat la clasă noile programe școlare** – aspect important în realizarea designului de formare CRED, care ar trebui să valorifice aceasta experiență de aplicare. Este de remarcat că o pondere de 13% dintre profesorii respondenți nu au aplicat încă la clasă noile programe – cel mai probabil, pentru că disciplinele predate sunt prevăzute în planul-cadru de învățământ după clasa a V-a (singura clasă de gimnaziu la care s-au aplicat noile programe până la momentul realizării cercetării).

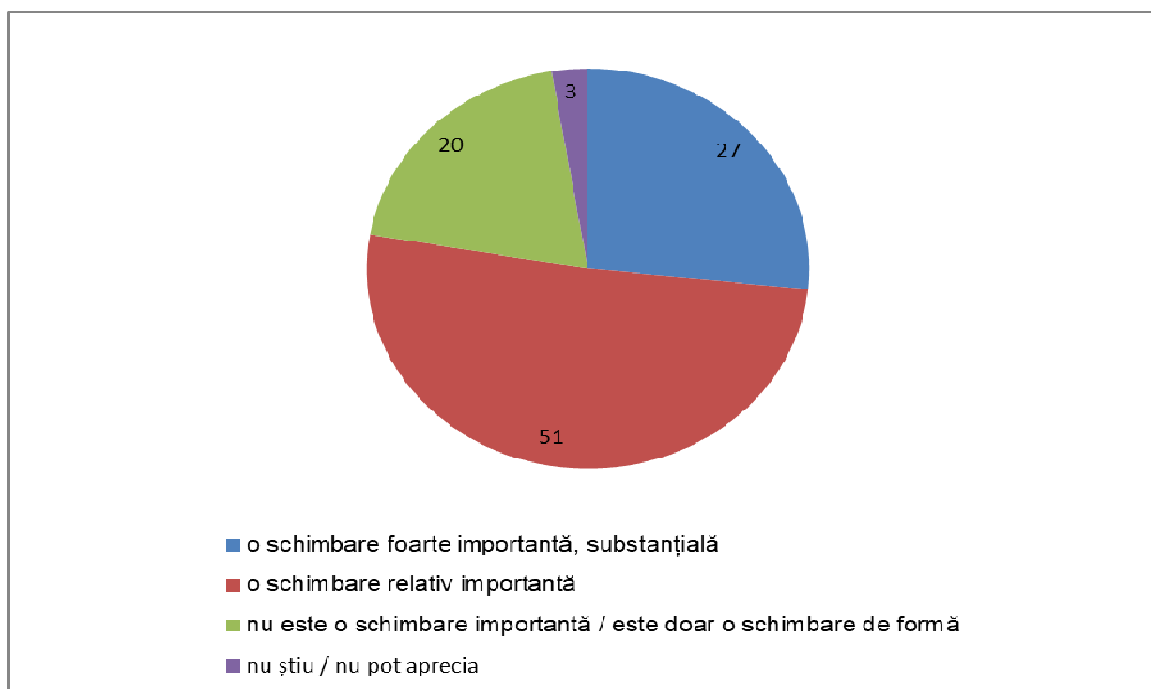
4.2. Gradul de încredere al profesorilor în noile programe școlare

- **Peste trei sferturi dintre respondenți apreciază că modelul de proiectare centrat pe competențe reprezintă o schimbare importantă la nivelul curriculumului național. În același timp, 20% (în special profesorii cu mai mulți ani de experiență în învățământ) apreciază că această schimbare este doar formală.**

Următorul item al chestionarului, ce este destinat exclusiv respondenților care au aplicat deja la clasă noile programe școlare la disciplina/disciplinele pe care le predau, a vizat importanța pe care aceștia o acordă modelului de proiectare bazată pe competențe, în contextul noilor programe școlare de primar/gimnaziu ce sunt centrate pe dezvoltarea competențelor cheie.

Din totalul respondenților la acest item (9059 subiecți), **peste un sfert dintre subiecți consideră că noul model de proiectare reprezintă o schimbare foarte importantă**, substanțială. De asemenea, mai mult de jumătate dintre respondenți (51%) îl consideră o schimbare relativ importantă, iar un procent de 20% sunt de părere că noua proiectare curriculară bazată pe dezvoltarea competențelor cheie nu constituie o schimbare importantă sau este o schimbare doar de formă, care nu poate satisface nevoile reale ale sistemului de educație din ciclul primar și gimnazial. Doar 3% dintre cei care au oferit un răspuns la acest item nu au putut aprecia gradul de importanță al schimbărilor aduse de noile programe școlare.

Fig. 20. Aprecieri ale cadrelor didactice privind modelul de proiectare bazată pe competențe (%)



Datele statistice referitoare la unitatea școlară în care respondenții predau relevă faptul că nu există diferențe semnificative ale aprecierilor între profesorii din rural și urban.

În ceea ce privește gradul didactic pe care îl dețin respondenții la chestionar, putem remarca faptul că profesorii debutanți și fără grad (necalificați) apreciază în mai mare măsură noul model de proiectare bazat pe dezvoltarea competențelor cheie, în comparație cu celelalte categorii de respondenți – acest fapt putând indica interesul mai crescut al nou-veniților în sistem cu privire la aplicarea noului curriculum din perspectiva dezvoltării competențelor, pe fondul unor experiențe didactice limitate ale acestor categorii de profesori.

Aceleași categorii de cadre didactice au declarat, în ponderi mai ample față de ceilalți respondenți, că nu pot aprecia amploarea schimbării pe care o aduc programele centrate pe competențe. Această situație ar putea fi explicată de faptul că debutanții și necalificații nu au încă suficientă experiență de lucru cu programele școlare (vechi și noi deopotrivă) și nu au dobândit încă acele competențe care să le permită aprecieri ale unui model de proiectare curriculară.

Tabel 7. Aprecieri ale cadrelor didactice privind importanța schimbării aduse de noul model de proiectare centrat pe competențe

Grad didactic	Total respondenți	O schimbare foarte importantă, substanțială	O schimbare relativ importantă	Nu este o schimbare importantă / este doar o schimbare de formă	Nu știu / nu pot aprecia
Grad didactic					
Debutant	612	30%	48%	14%	8%
Definitivat	1417	25%	51%	21%	3%
Gradul II	1539	25%	51%	21%	3%
Gradul I	5355	27%	51%	20%	2%
Fără grad didactic (necalificat)	74	28%	51%	10%	11%
Număr de ani de experiență în învățământ					
0-2 ani	403	30%	48%	14%	8%
3-5 ani	595	29%	48%	16%	7%
6-10 ani	1169	24%	51%	22%	3%
11-20 ani	3252	25%	52%	21%	2%
peste 20 ani	3403	28%	52%	19%	1%
Arii curriculare					
Învățământ primar	4387	30%	52%	16%	2%
Limbă și comunicare	1906	27%	50%	20%	3%
Matematică și științe	1310	20%	49%	28%	3%
Om și societate	1244	25%	54%	19%	2%
Arte	511	25%	51%	20%	4%
Educație fizică și sport	456	19%	47%	27%	7%
Tehnologii	784	26%	50%	22%	2%
Consiliere și orientare	590	24%	54%	19%	3%

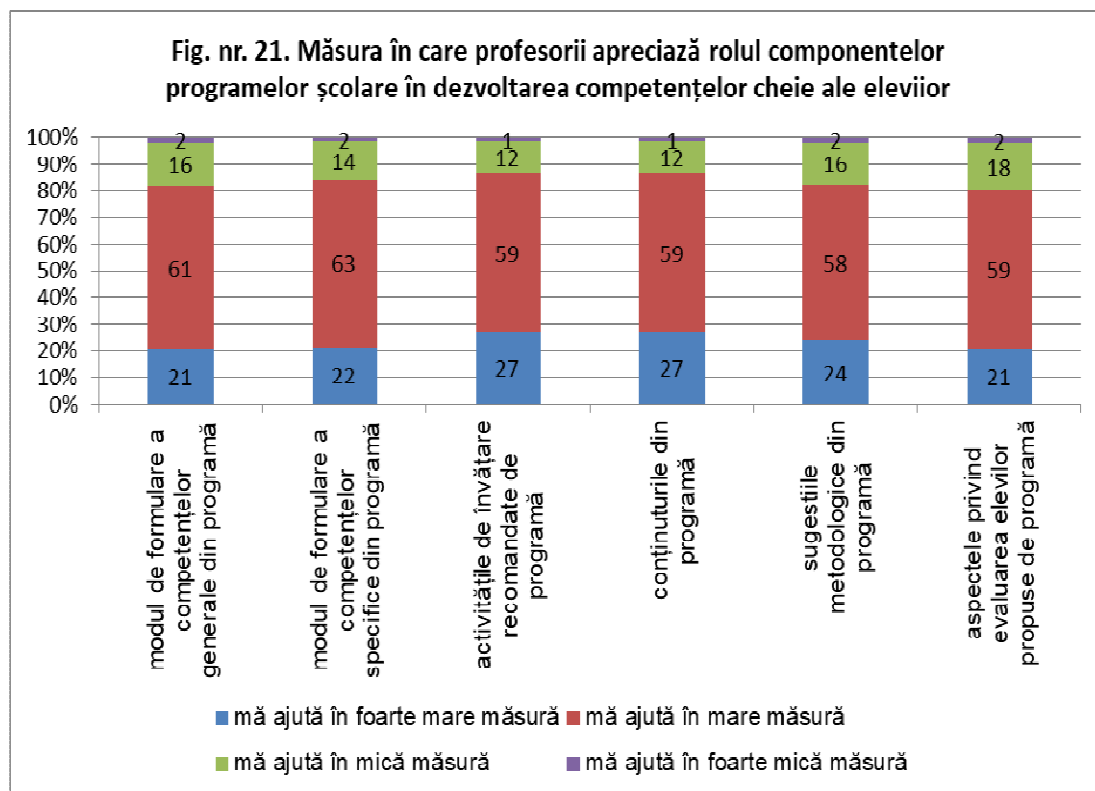
Distribuția răspunsurilor în funcție de numărul de ani de experiență în învățământ evidențiază o serie de aspecte specifice. Astfel, la varianta de răspuns „nu este o schimbare importantă/este doar o schimbare de formă”, cadrele didactice cu vechime de sub 5 ani au înregistrat cele mai mici procente (14-16%), comparativ cu cadrele didactice cu mai mult de 5 ani de experiență (cu ponderi de peste 20%). Astfel, se poate afirma **un mai mare grad de neîncredere/de rezistență la schimbarea modelului de proiectare curriculară în cazul profesorilor cu vechime mai mare în învățământ**. De asemenea, la varianta de răspuns „nu știu/nu pot aprecia”, cele mai mari procente (7-8%) au fost înregistrate de către categoriile cu sub 5 ani de vechime în învățământ, dată fiind experiența lor didactic mai redusă, ceea ce poate conduce spre o conturare mai accentuată a nevoilor acestui grup țintă.

Sunt interesant de remarcat diferențele care apar între răspunsuri atunci când este luată în calcul variabila arie curriculară. Astfel, putem constata faptul că cele mai mici procente înregistrate la varianta de răspuns „modelul de proiectare reprezintă o schimbare foarte importantă, substanțială” sunt valabile pentru ariile curriculare Educație fizică și sport și Matematică și științe (19-20%), unde, din datele obținute, se pare că există cele mai multe nemulțumiri și/sau neclarități cu privire la noul mod de abordare a programei școlare. Acest lucru se manifestă și prin procentele ridicate (27-28%) înregistrate în cazul variantei de răspuns „modelul de proiectare nu reprezintă o schimbare importantă / este doar o schimbare de formă”, precum și prin procentul de 7% înregistrat în cazul ariei curriculare Educație fizică și sport la varianta „nu știu / nu pot aprecia”.

De altfel, importanța acordată noului model de proiectare a suscitat un interes deosebit din partea grupului în cadrul focus grupurilor cu profesori și al interviurilor cu experți în educație – care au vizat obținerea unor perspective mai detaliate de la participanți. Astfel, informațiile obținute în urma prelucrării răspunsurilor din chestionar sunt în acord cu răspunsurile obținute prin instrumentele calitative. Pe de o parte, se susține faptul că **noul model de proiectare curriculară este o schimbare de paradigmă, care implică schimbări de practici și rutine didactice**. Pe de altă parte, se declară și **un anume grad de neîncredere în acest model**, fie ca reacție la schimbările curriculare repetate din sistemul educațional, fie ca efect al unei insuficiente înțelegeri a semnificației centrării pe competențe. De altfel, declarațiile profesorilor participanți la focus-grupuri evidențiază importanța majoră pe care aceștia continuă să o acorde conținuturilor din programe, în defavoarea competențelor: *„Acum sunt doar 4 ore pe săptămână și programa este foarte stufoasă; au introdus unghiurile, partea de geometrie mi se pare absurd, pentru că sunt introduse la clasa a V-a, iar copiii vin cu puține noțiuni de la clasele primare”*; *„Nu mai învățăm copiii de clasa a V-a ce este celula, dar în cea de-a doua parte a programei avem organisme, regnurile vegetale și animale, organisme unicelulare și pluricelulare. Și dacă noi nu am studiat celula este foarte greu...”* (focus-grup cadre didactice învățământ gimnazial).

- **În pondere de peste 80%, profesorii apreciază că toate componentele programelor școlare îi sprijină pentru dezvoltarea competențelor cheie ale elevilor. Cele mai apreciate sunt conținuturile și activitățile de învățare.**

Introducerea următorului item în chestionar a avut drept scop investigarea aprecierilor profesorilor privind **măsura în care componentele noii programe școlare îi sprijină în dezvoltarea competențelor cheie la elevi**. Astfel, datele evidențiază o proporție covârșitoare de răspunsuri care indică faptul că practicienii consideră că sunt sprijiniți în mare măsură prin cele șase componente ale programei școlare: modul de formulare a competențelor generale din programă; modul de formulare a competențelor specifice din programă; activitățile de învățare recomandate de programă; conținuturile din programă; sugestiile metodologice din programă; aspectele privind evaluarea elevilor propuse de program.



În ceea ce privește sprijinul major perceput de către practicieni, se înregistrează procente mai mari în cazul activităților de învățare recomandate de programă și a conținuturilor din programă (27%), precum și a sugestiilor metodologice din programă (24%). În același timp, se constată ponderi mai reduse de aprecieri majore în cazul competențelor generale și specifice și a aspectelor privind evaluarea elevilor. Ca urmare, putem aprecia o **raportare încă tradiționalistă a profesorilor la programele școlare**. Aceasta, deoarece proiectarea centrată pe competențe semnifică tocmai deplasarea accentului de la conținuturi la rezultate ale învățării/competențe ce urmează fi formate la elevi.

În ceea ce privește nivelurile de învățământ la care predau, profesorii care își desfășoară activitatea la ciclul primar se declară a fi mai mulțumiți de componentele noilor programe școlare, spre deosebire de practicienii care predau la ciclul gimnazial.

Și cu referire la acest item se înregistrează un grad mai redus de mulțumire față de componentele programelor școlare în cazul profesorilor care predau discipline din ariile curriculare Matematică și științe și Educație fizică și sport. (16%, respectiv 14% declară că programele îi ajută în foarte mare măsură), comparativ cu celelalte arii curriculare (cu procente de peste 20%).

Pentru a avea o imagine mai complexă asupra relevanței rezultatelor anchetei prin chestionar, cadrele didactice au fost invitate, în cadrul focus-grupurilor, să ofere câteva motivații care să justifice răspunsurile alese. Astfel, profesorii evidențiază schimbări substanțiale la nivelul metodologiilor didactice propuse de noile programe școlare, ce încurajează abordări transdisciplinare și aplicativitatea sporită a conținuturilor:

„Pot să spun că diferența între ce a fost și ce este acum a fost benefică, mai mult, totul se face prin joc și mișcare, se învață mai ușor și alfabetul, numerele, prin joc, prin muzică, prin mișcare, tot așa.... ieșiri, parteneriate mai multe între grădiniță și școală, nu știu .., e mult mai ușor așa. Față de ce era înainte, pot să mă joc mai mult, creativitatea lor este mult mai mare, chiar am avut lucrarea de grad pe creativitate și (elevii) sunt altfel, sunt mult mai mulțumiți și vin cu drag la școală” (focus-grup cadre didactice învățământ primar).

Pe de altă parte, profesorii reclamă insuficiența resurselor materiale din școli, ce constituie obstacole în aplicarea noilor programe școlare, cu prioritate a celor de științe (chimie, fizică, biologie). De exemplu, lecțiile pe suport electronic nu pot fi utilizate la școlile care nu au destule calculatoare sau acces la Internet. De asemenea, lipsa laboratoarelor din școli îngreunează dobândirea competențelor specifice ce trebuie dezvoltate în cadrul acestei discipline.

„Cred că majoritatea școlilor nu au laborator, fac lecțiile în sala de clasă. Și sunt experimentele virtuale pe care le-au fixat repede, dar când îi întrebi ce au înțeles ... nimic. Sunt frumoase, spectaculoase, dar sunt noțiuni grele”

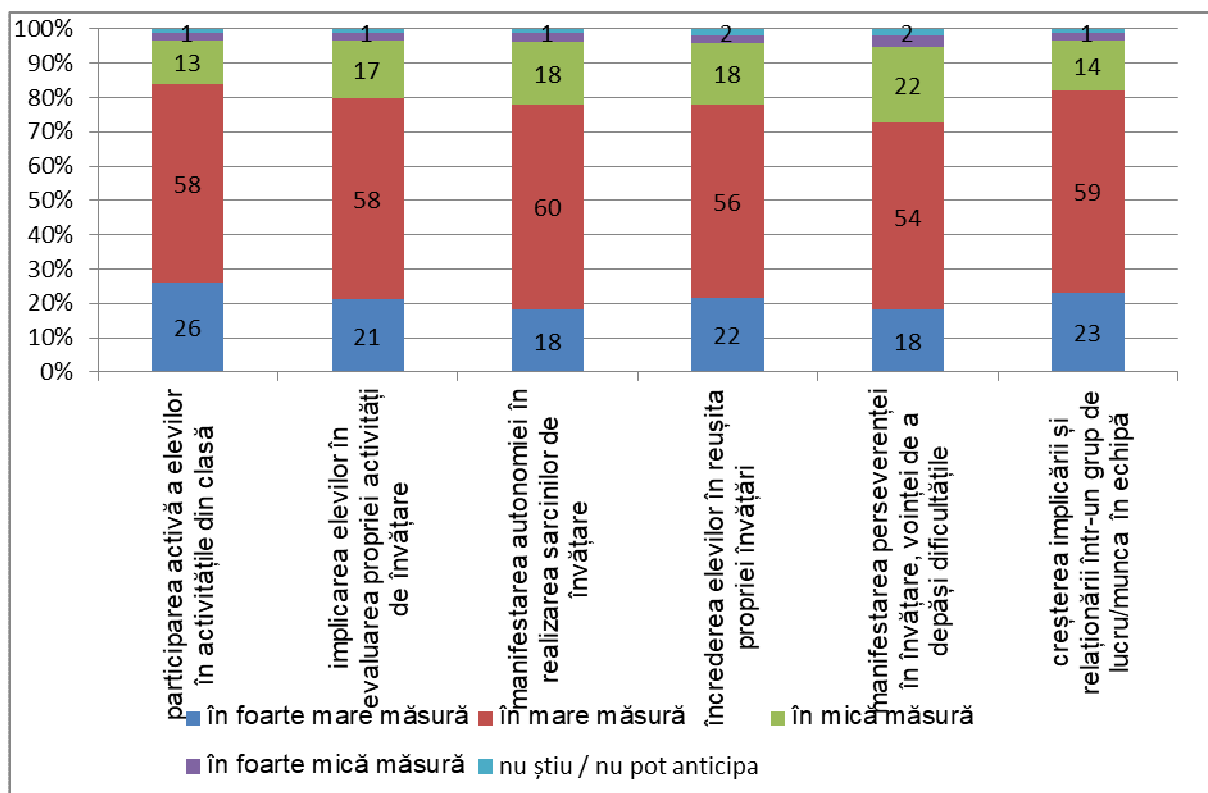
„Elevii mi-au spus că li se părea chimia foarte grea, dar le-ar plăcea să învețe așa, cu experimente. Este mai ușor. Aș învăța mai ușor. De unde materiale? Nu pot să merg nici eu în fiecare zi să iau de la altă școală. Da, chimia se bazează mai ales pe experimente, îi atragem altfel, îi ajutăm să înțeleagă mai ușor. La fel este și la fizică. Altfel, lor li se pare o materie foarte grea și fizica și chimia”, iar altul este de părere că „problema pe care o întâmpinăm la chimie este că nu avem o substanțe, nu există nimic. Indiferent dacă schimbă programa, nu am cu ce să fac o experiență. În mediul rural nu avem bază materială, poate să spună programa orice ar spune” (focus grup cadre didactice gimnaziu)

4.3. Opinii ale profesorilor privind schimbările introduse prin noile programe școlare

- În ponderi ample, profesorii apreciază că noile programe școlare aduc schimbări semnificative la nivelul centrării pe elev.

Peste trei sferturi dintre cadrele didactice participante la studiu consideră că aplicarea noilor programe școlare va putea **produce asupra elevilor efecte semnificative**, „în foarte mare măsură” și „în mare măsură” precum: participarea activă a elevilor în activitățile din clasă (84%); creșterea implicării și relaționării într-un grup de lucru/munca în echipă (82%); implicarea elevilor în evaluarea propriei activități de învățare (79%); manifestarea autonomiei în realizarea sarcinilor de învățare (78%); încrederea elevilor în reușita propriei învățări (78%). De altfel, noile programe școlare promovează în mod explicit centrarea pe elev, prin astfel de aspecte semnalate de profesori. În mai mică măsură, profesorii declară că noile programe susțin manifestarea perseverenței în învățare și a voinței de a depăși dificultățile – cel mai probabil pentru că această abilitate noncognitivă se formează în timp îndelungat și ține într-o oarecare măsură și de alte componente ale personalității.

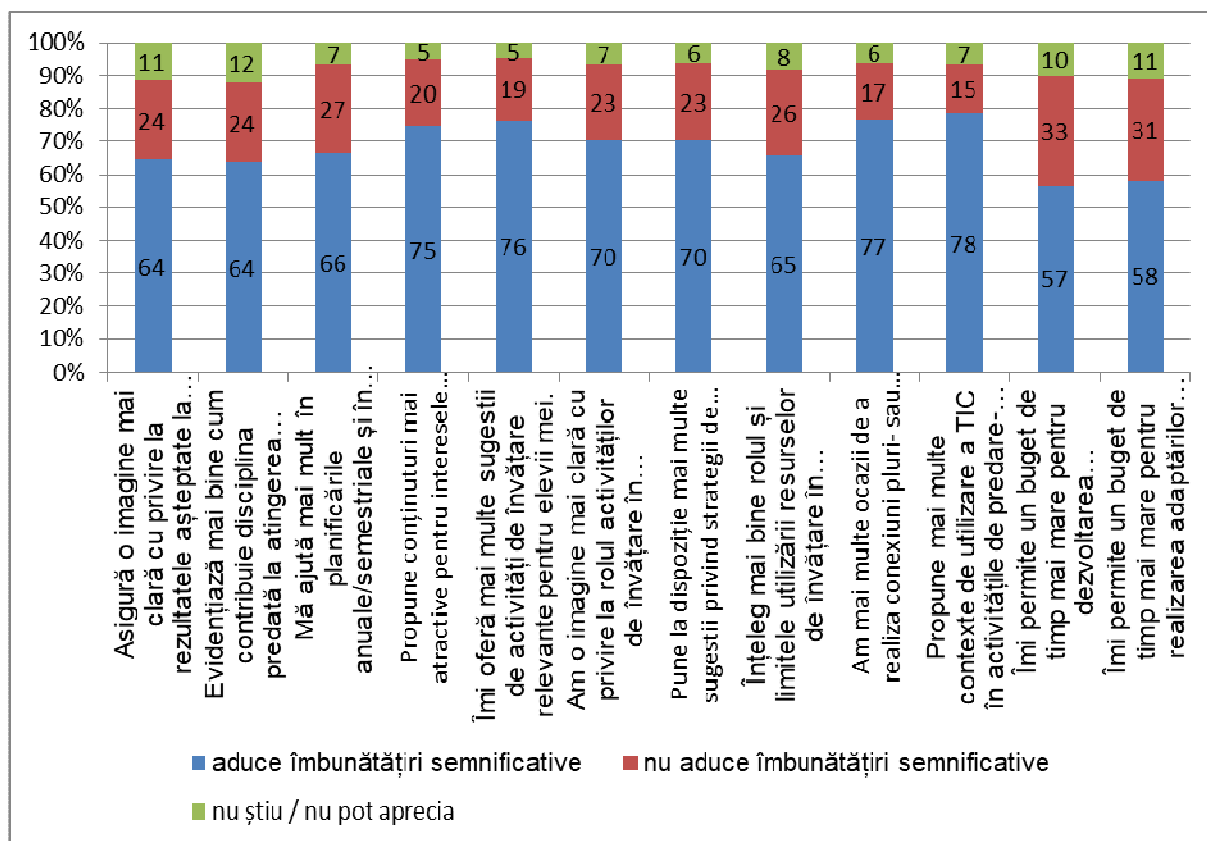
Fig. 22. Opinii ale cadrelor didactice privind efectele pe care le pot avea noile programe școlare la nivelul elevilor



- Ponderi ample dintre profesori declară că noile programe aduc contribuții semnificative prin conținuturile și activitățile de învățare propuse. Mai puțin valorizat este rolul noilor programe în gestionare timpului de predare-învățare, ceea ce evidențiază că profesorii resimt actualele programe încă destul de încărcate.

O serie dintre itemii formulați pentru a analiza cum percep cadrele didactice participante la cercetare **noile programe școlare comparativ cu cele aplicate anterior** relevă faptul că mulți dintre respondenți consideră că, în acest moment, noul document aduce îmbunătățiri semnificative în procesul de aplicare a curriculumului la clasă – această opinie fiind exprimată de participanți în proporții variind de la jumătate la trei sferturi din numărul respondenților. Astfel, în ponderi cuprinse între 75-78%, se apreciază că noile programe: propun mai multe contexte de utilizare a TIC în activitățile de predare-învățare-evaluare; susțin realizarea de conexiuni pluri- sau interdisciplinare; oferă mai multe sugestii de activități de învățare relevante pentru elevi; propun conținuturi mai atractive pentru interesele și nevoile de cunoaștere ale elevilor.

Fig. 23. Opinii ale cadrelor didactice privind aspectele pozitive ale noilor programe școlare



În comparație cu vechile programe școlare, ponderi de 65-70% dintre profesori apreciază că noile programe: asigură o imagine mai clară cu privire la rezultatele așteptate la finalul învățământului primar/gimnazial; evidențiază mai bine cum contribuie fiecare disciplină la atingerea competențelor din profilul absolventului; oferă sprijin pentru realizarea planificărilor anuale/semestriale și pentru proiectarea lecțiilor; explică înțelegerea rolului și a limitelor utilizării resurselor de învățare în organizarea activităților la clasă; oferă o imagine mai clară cu privire la rolul activităților de învățare în dezvoltarea competențelor propuse de programă; pun la dispoziție mai multe sugestii privind strategii de evaluare a elevilor. Ca urmare, pentru mulți dintre profesori, programele școlare au un rol important de instrument curricular de susținere a etapelor de planificare și organizare a activității didactice.

În procente mai reduse, profesorii consideră că noua programă aduce îmbunătățiri semnificative în ceea ce privește gestiunea timpului. Astfel, 57% dintre respondenți apreciază că noile programe permit un buget de timp mai mare pentru dezvoltarea competențelor indicate în programă, iar 58% dintre aceștia consideră că acestea permit un buget de timp mai mare pentru realizarea adaptărilor necesare la specificul clasei. Ponderea amplă a celor care nu sunt de această părere evidențiază că profesorii nu consideră că actualele programe sunt suficient de flexibile din perspectiva resurselor de timp. Cu alte cuvinte, permanenta supraîncărcare de care sunt acuzate programele școlare pare să nu fi dispărut – în opinia profesorilor.

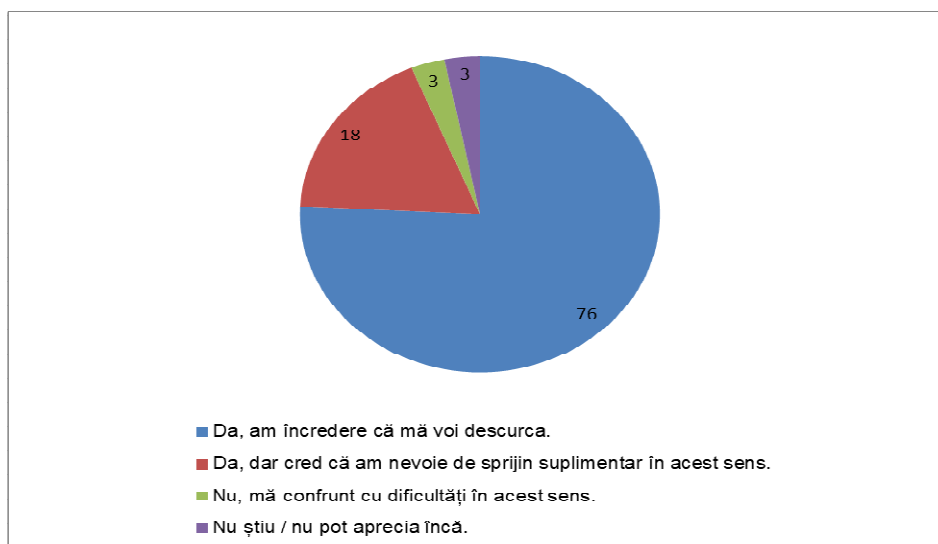
4.4. Provocări și dificultăți întâmpinate în aplicarea noilor programe școlare

- **Trei sferturi dintre profesori își exprimă încrederea că vor reuși să dezvolte, la nivelul elevilor lor, competențele stabilite prin noile programe școlare.**

Profesorii au fost chestionați cu privire la măsura în care pot susține elevii în dobândirea competențelor propuse de noile programe școlare. Răspunsul la acest item presupune, pe de o parte, un exercițiu de reflecție asupra importanței competențelor formulate de programele școlare, și, pe de altă parte, o apreciere a relevanței acestora pentru elevii cu care lucrează fiecare respondent.

Pe baza experienței de până acum, trei sferturi dintre profesorii participanți la studiu declară că au încredere că vor reuși să-i susțină pe elevi în dobândirea competențelor propuse de noile programe școlare, în timp ce 18% dintre aceștia au încredere că se vor descurca, dar simt nevoia de sprijin suplimentar în acest sens. Doar 3% dintre respondenți afirmă că nu au încredere în reușita lor și că se confruntă cu dificultăți în acest sens, iar alți 3% dintre aceștia nu știu sau nu pot aprecia această situație. Nivelul de încredere crește o dată cu nivelul de experiență al profesorilor, de la profesorul debutant la cel care are gradul I.

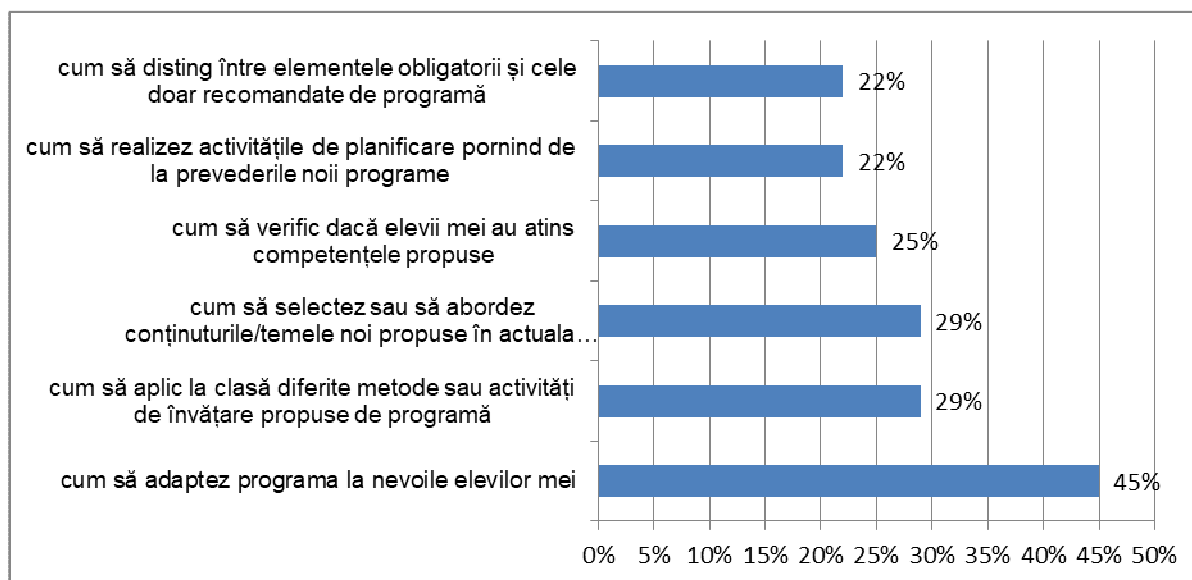
Fig. 24. Nivelul de încredere al profesorilor în demersul de realizare a competențelor prevăzute de noile programe școlare



- În același timp, profesorii declară că se confruntă cu o serie de dificultăți în aplicarea noilor programe școlare.

Referitor la provocările pe care le întâmpină în procesul de aplicare a noului curriculum, toți profesorii respondenți la chestionar declară că sunt preocupați de modul în care pot verifica dacă elevii lor au atins competențele propuse. Aproape jumătate dintre profesorii chestionați (49%), se declară preocupați de adaptarea programelor la nevoile elevilor lor – fapt care atrage atenția asupra nevoii acestora de a fi sprijiniți în demersurile de lectură și de aplicare personalizată a programelor școlare la contexte specifice. Ponderi de aproape o treime dintre profesorii respondenți (29%) resimt dificultăți cu privire la elementele de noutate pe care le aduc noile programe școlare: selecția sau abordarea de noi conținuturi/teme propuse în actualele programe; aplicarea la clasă a unor noi metode sau activități de învățare propuse de acestea. În procente mai reduse (22%), dar totuși semnificative, profesorii declară nevoia de a ști cum să distingă între elementele obligatorii și cele doar recomandate de programe și cum să realizeze activitățile de planificare pornind de la prevederile noilor programe.

Fig. 25. Provocări cu care se confruntă profesorii în aplicarea noilor programe școlare



Provocările legate de aplicarea noului curriculum la clasă au fost mult detaliate în cadrul interviurilor focalizate de grup, fiind corelate cu diferite aspecte considerate de respondenți ca determinante pentru reușita activităților educative.

O provocare semnalată de mulți dintre participanții al focus-grupuri face referire la **accesibilitatea resurselor materiale** necesare aplicării noilor programe. Acestea presupun prezența manualului ca resursă didactică (pe hârtie sau în format digital), dar și a infrastructurii/resurselor informatice (videoproiector, softurilor educaționale etc.) sau a altor dotări necesare pentru realizarea activităților practice (de exemplu, la științe). În multe școli, aceste resurse lipsesc, condiții în care aplicarea programelor școlare este limitată:

„Există un singur videoproiector la nivel de școală, iar singurele calculatoare sunt în cabinetul de informatică (care este și sală de clasă în același timp, deci nu este disponibil până când nu se termină orele de la clasa respectivă...). Așadar, suportul interactiv al manualelor nu poate fi utilizat decât în mod excepțional”; „Noul curriculum s-ar putea aplica foarte bine dacă am avea toată dotarea necesară. E o gamă largă de activități care nu își găsește aplicabilitatea în școlile noastre sărace”; „Cum să abordez conținuturile noi când elevii din mediul rural nu au acces la calculatoare? Metodele interactive se raportează în mare parte la integrarea tehnologiei, iar în unele școli aceasta lipsește cu desăvârșire” (focus grup cadre didactice mediul rural)

Resursele de timp reprezintă o altă provocare în raport cu programa, percepută ca fiind prea încărcată, în raport cu timpul alocat prin planul cadru și cu numărul de elevi dintr-o clasă. Profesorii consideră că nu au timp suficient pentru dezvoltarea competențelor specifice sau pentru abordarea temeinică a conținuturilor. Printre problemele semnalate de respondenți în relație cu resursele de timp se numără: multitudinea și complexitatea conținuturilor de învățare (*„conținuturi ale învățării bogate și timp insuficient într-o oră pe săptămână”*); *„raportarea conținuturilor literare la numărul de ore”*; *„timpul insuficient pentru conținuturile extrem de utile și bune cuprinse în programa de...”*); complexitatea abordărilor în raport cu vârsta elevilor (*„programa și resursa de timp nu sunt adaptate categoriei de vârstă”*); lipsa timpului pentru adaptarea conținuturilor la nevoile elevilor din clasă și pentru consolidarea învățării (*„ar fi necesar mai mult timp pentru înțelegerea, exersarea, aprofundarea materiei, pentru experimente, pentru recapitulări și sinteze, pentru aplicații practice”*).

„Cât de mult să compactez conținuturile foarte vaste pe care le presupune programa, varietatea mare a exercițiilor și activităților propuse în manuale în condițiile în care resursa timp e de o ora pe săptămână?”; *„Timpul este prea scurt pentru conținuturile bogate (mai ales dacă sunt transmise prin metode moderne, uneori cronofage)”*; *„Cum să gestionez timpul, care nu-mi permite nici să parcurg temeinic conținuturile programei, darămite să mai exersiez (ameliorare/consolidare-aprofundare/ extindere)?”*; *„Atingerea competențelor indicate în programă este dificilă, într-un număr mic de ore/săptămână, cu un efectiv mare de elevi la clasă, având de multe ori și elevi care necesită o atenție specială, de multe ori în detrimentul celorlalți”*; *„La disciplina Educație tehnologică, alocarea unei singure ore pe săptămână nu îmi permite să realizez și proiectele practice! La fel și la Informatică și TIC!” (focus grupuri cadre didactice)*

Referitor la relația dintre **programă și organizarea învățării la clasă**, respondenții afirmă că se confruntă cu provocări care focalizează diferite etape/aspecte ale procesului de aplicare a curriculumului la clasă. Astfel, au fost semnalate următoarele dificultăți: gradul mare de solicitare a programelor pentru elevii de anumite vârste/clase sau decalajele observate între nivelul de pregătire a elevilor și nivelul programei („*programa abordează conținuturi prea supraspecializate încât să fie atractive și interesante pentru elevi*”; „*este necesară reducerea numărului de competențe la unele arii curriculare*”); dificultăți în organizarea abordării interdisciplinare/ transdisciplinare, având în vedere posibilitățile concrete de realizare („*este greu să atribui caracter interdisciplinar/integrat lecțiilor*”; „*posibilitatea de abordare interdisciplinară/ transdisciplinară a conținuturilor predate la diverse discipline este redusă*”); lipsa materialelor suport pentru dezvoltarea competențelor și organizarea învățării astfel încât să fie atractivă și într-o dimensiune practică.

Se observă o preocupare pentru rezolvarea problemelor de corelare a unor noțiuni și de reconstituire a unor etape considerate importante de către profesori, în momentul în care contextualizează programa într-o suită de lecții.

„*Să predau noțiuni necesare înțelegerii unor lecții, noțiuni care s-au scos din programă*”; „*Să predau la informatică noțiuni pe care copiii încă nu le-au învățat la matematică (programele la matematică și informatică nu sunt corelate). De exemplu, coordonatele unui punct în plan, noțiunea de număr negativ etc.*”; „*Efectuarea conexiunilor diferitelor noțiuni care presupun elemente scoase din programă, dar necesare în unele lecții*” (focus grupuri cadre didactice)

Adaptarea programei la nevoile elevilor/specificul clasei pune în evidență aspecte legate de nevoile profesorilor de sprijin în lucrul cu elevii cu nevoi speciale și pe cele legate de adaptarea proiectării didactice diferențiate, în funcție de nivelul acestora. Astfel, există o preocupare semnalată frecvent de către respondenți pentru adaptarea programei la copiii cu cerințe educaționale speciale („*cu certificat, fără certificat*”) și pentru problemele de gestiune a clasei.

„*Cum să adaptez programa pentru elevii cu autism, pentru elevii cu retard sever etc., mai ales că nu beneficiem de sprijin din partea unui personal avizat în acest sens (psiholog, logoped, profesor de sprijin)*”; „*Ce metode să folosesc pentru a reuși să trezesc interesul celorlalți elevi pentru activitatea didactică, în timp ce un elev cu CES are nevoi specifice de sprijin în învățare*”; „*Cum să mă încadrez în cele 4 ore/săptămână cu transmiterea și fixarea informațiilor (matematică), cu o clasă de a V-a de nivel mediu-slab*”; „*Cum să combin strategiile de învățare cu cele din programele adaptate, pe care le aplic elevilor cu CES*” (focus grupuri cadre didactice)

În același registru, respondenții semnalează problemele legate de lipsa programelor adecvate pentru învățământul special și provocările cu care se confruntă pentru a realiza o variantă adaptată: „*Nu există pentru clasa pregătitoare din învățământul special o programă. Am parcurs curriculumul pentru învățământul de masă*” (focus grup cadre didactice).

Pentru profesorii din învățământul primar și gimnazial, **abordarea/planificarea integrată** presupune o serie de provocări legate de modalitățile concrete prin care ei pot lucra **în regim simultan**. Situațiile se complică mai ales atunci când se derulează învățământul simultan la mai mult de două clase în același timp.

„Lucrez la patru clase simultane, ceea ce ridică diverse probleme la nivelul aplicării noului curriculum în ceea ce privește timpul alocat parcurgerii acestuia. Fac un efort extraordinar de selectare a conținuturilor învățării pentru a reuși să ating standardele impuse de noua programă.” (focus grupuri cadre didactice)

Pentru **gestiunea activităților practice, interactive**, profesorii respondenți semnalează provocări legate de adaptarea acestora la clasă în raport cu nevoile elevilor lor. Sunt semnalate aspecte legate de: timpul considerat limitat în raport cu nevoile concrete cerute de activitățile practice, chiar dacă elevii par motivați/stimulați mai mult să lucreze astfel; capacitatea de selectare a unor sarcini de lucru atractive, adecvate, diferențiate și care să fie eficiente în raport cu numărul elevilor din clasă.

„Cum să aprofundez și să desfășor mai multe aplicații practice în contexte reale a unor teme din programă”; „Tratare diferențiată în condițiile unui colectiv numeros, greu disciplinabil, cu putere de atenție și concentrare scăzută”; „Cum să gestionez timpul pentru abordarea interactivă a numeroaselor conținuturi și pentru consolidarea lor, în condițiile în care colectivul are peste 30 de elevi” (focus grupuri cadre didactice)

Gestiunea activităților la clasă relevă provocări legate de **gradul de motivație a elevilor pentru învățare**, pentru colaborarea la activitățile din clasă atât a elevilor cât și prin sprijinul motivațional al părinților.

„Cum să motivez elevii cu comportament disturbator sau lipsiți de interes pentru orice tip de activitate de învățare”; „Cum să-i fac să înțeleagă că învățarea e necesară”; „Cum să-i motivez toți părinții în a deveni parteneri în educația copiilor lor”; „Cum să îi conving pe părinți că actualele conținuturi propun dezvoltarea abilităților de viață, că abordarea limbii și literaturii române nu se mai poate face din perspectiva dictat-scris-reprodus, ci prin raportare la text, context, situație de comunicare etc.” (focus-grupuri cadre didactice)

Conținuturile de învățare generează provocări datorate percepției că programa este „în continuare foarte încărcată”, că nu există o corelare a conținuturilor (de exemplu, la matematică, de la clasa a VI-a la a V-a), că timpul este insuficient, iar interesul și capacitatea de înțelegere a elevilor, într-un colectiv eterogen, sunt limitate. Sunt amintite și nevoi de a găsi conținuturi atractive, abordate integrativ, precum și de a adapta conținuturilor învățării la elevii cu nevoi speciale.

Provocările legate de **evaluare** se referă la modalitățile de înregistrare a progresului în învățare, precum și la corelarea activităților la clasă cu examenul național de la sfârșitul gimnaziului. Problemele pe care le întâmpină elevii cu nevoi speciale în situațiile de evaluare constituie, de asemenea, o preocupare.

„Cum vor arăta subiectele pentru evaluarea la clasa a VIII-a? Se va pune accent pe înțelegerea textelor/ utilizarea corectă și conștientă a limbii sau se vor verifica tot noțiuni teoretice?”; „Cum să mă asigur că la sfârșitul ciclului gimnazial elevii mei vor atinge toate competențele propuse la limba engleză” (focus-grupuri cadre didactice)

* * *

Faptul că aproape toți profesorii respondenți au parcurs programele școlare în mod sistematic este un aspect semnificativ. Dintre profesorii chestionați, 13% nu au avut încă oportunitatea să aplice la clasă noile programe școlare.

Cât privește modul în care profesorii apreciază noul model de proiectare bazat pe dezvoltarea competențelor cheie, peste trei sferturi dintre respondenți au considerat că acest model de proiectare reprezintă o schimbare importantă. Peste două treimi consideră că noua programă aduce îmbunătățiri semnificative, ajutându-i să aibă o imagine mai clară cu privire la rolul activităților de învățare în dezvoltarea competențelor propuse de programă.

La nivel general, profesorii manifestă încredere în capacitatea lor de a-i susține pe elevi în dobândirea competențelor propuse de noile programe. Potrivit opiniilor exprimate, cadrele didactice consideră că noile documente curriculare aduc schimbări relevante în raport cu programele anterioare și pot genera efecte pozitive asupra elevilor.

Principalele provocări privind procesul de aplicare a noului curriculum sunt legate de identificarea gradului de atingere a competențelor la nivelul elevilor și de modalitățile practice de adaptare a programelor la nevoile elevilor. Există preocupări pentru: identificarea de soluții cu privire la gestiunea resurselor materiale și de timp; adaptarea programelor în funcție de diversitatea clasei; organizarea activităților practice pentru a susține formarea competențelor; corelarea modalităților de înregistrare a progresului elevilor cu examenele de sfârșit de ciclu de învățământ.

CAPITOL 5. Motivații și nevoi generale de formare ale profesorilor

Motivația reprezintă un factor decisiv pentru învățare atât în cazul adulților, cât și al copiilor. Lipsa motivației pentru învățare a fost deseori semnalată de cadrele didactice ca fiind o problemă generatoare de dezangajare a elevilor în raport cu activitățile derulate în școală. Asemenea elevilor, și profesorii pot fi afectați de lipsa motivației pentru învățare. Un profesor bine pregătit, motivat, reflexiv poate fi model pentru elevii săi, influențând pozitiv motivația acestora din urmă și rezultatele lor. Prin urmare, am acordat acestei teme un interes deosebit și în cadrul cercetării de față.

Eșafodajul teoretic al itemilor care vizau motivația o constituie teoria lui Rolland Viau privind motivația în context școlar care oferă o perspectivă sociocognitivă contextualizată la activitatea de învățare din școală. Tema motivației a fost abordată de cercetări recente derulate la nivelul sistemului de învățământ românesc⁹. Pornind de la teoria menționată anterior, s-a ajuns la definirea mai generală a motivației pentru învățare ca „*ansamblu de experiențe subiective, de origine intrinsecă sau extrinsecă, prin care putem explica debutul, direcția, intensitatea și persistența unui comportament îndreptat spre un scop*”¹⁰. Această definiție a fundamentat itemii din chestionarul pentru cadrele didactice, aplicat în cadrul prezentei analize de nevoi, și servește totodată în analiza răspunsurilor obținute prin instrumentele calitative aplicate în cadrul demersului investigativ.

- **La nivel general, cadrele didactice semnalează nevoi variate de dezvoltare profesională.**

Motivația profesorilor de a participa la cursuri de formare este determinată, pe de o parte, de experiența proprie de formare inițială și continuă de care au beneficiat până în prezent, iar pe de altă parte de contextul școlar (și social) în care aceștia își desfășoară activitatea. În contextul cercetării au fost exprimate unele aspecte problematice, în directă corelație cu nevoile de formare enunțate: probleme sistemice ale formării inițiale și continue din țara noastră (formarea practică insuficientă, pregătirea precară pentru abordarea inter/transdisciplinară și privind TIC, insuficienta pregătire psiho-pedagogică pentru a lucra cu anumite categorii de elevi etc.); aspecte generale care țin de profesia de cadru didactic (nevoia de mentorat, birocrăția excesivă asociată cu stresul profesional, scăderea prestigiului profesional etc.); aspecte care țin de modificări în societatea actuală (dinamica socio-profesională actuală, digitalizarea rapidă, incoerența politicilor publice din domeniu și avalanșa măsurilor adoptate, subfinanțarea cronică a educației, cu impact direct, între altele, asupra dotării materiale din școli etc.).

⁹ Cf. Cuciureanu, M. (coord.). (2016). *Motivația pentru învățare în școală. Raport de cercetare*, Institutul de Științe ale Educației; Cuciureanu, M. (coord.). (2017). *Motivația pentru învățare în școală. Practici educaționale*, Institutul de Științe ale Educației.

¹⁰ Cf. Badea, D. în Cuciureanu, M. (coord.). (2016). *Motivația pentru învățare în școală. Raport de cercetare*, Institutul de Științe ale Educației, p. 5.

Cadrele didactice investigate prin intermediul chestionarului, ca potențiali subiecți ai formării, au fost rugate să reflecteze asupra **nevoilor proprii de ordin profesional** și să aleagă dintr-o listă de opțiuni pe cele mai importante trei dintre acestea. Lista cuprinde și variante de răspuns legate de formarea profesională și prezintă relevanță pentru a putea observa, statistic, locul și ponderea acestora într-o gamă variată a trebuințelor de dezvoltare profesională. Alături de datele colectate prin chestionar, interviurile de grup c cadrele didactice și interviurile individuale cu experți în educație au permis, de asemenea, nuanțarea informațiilor privitoare la nevoile de formare ale profesorilor.

Tabel 8. Nevoi profesionale ale cadrelor didactice

Nevoi	%
Să am resurse și mijloace didactice adecvate pentru disciplina pe care o predau	46 %
Să am mai puține sarcini birocratice în activitatea didactică	43 %
Să particip la formare privind specialitatea/disciplina predată	33%
Să mă informez și documentez în domeniile de interes	28%
Să particip la formare în probleme generale de educație și psihopedagogie școlară.	20%
Să particip la formare privind dezvoltarea mea personală	18%
Să fiu susținut/consiliat pentru gestionarea situațiilor dificile ce apar în activitatea cu elevii.	13%
Să mă înțeleg cu colegii și să colaborez cu aceștia	12%
Să îmi fie recunoscut efortul depus în activitate cu elevii mei	10%
Să colaborez mai eficient cu familiile elevilor mei	9 %
Să am mai puține sarcini extracurriculare	6 %
Să am susținerea echipei de conducere a școlii	4%

- **Cele mai ample nevoi ale cadrelor didactice sunt legate de resurse materiale și mijloace didactice necesare aplicării noului curriculum și de supraîncărcarea cu sarcini birocratice.**

Cele mai mari scoruri, apropiindu-se de jumătate din eșantion, au fost obținute de răspunsurile care indicau **nevoia de resurse și mijloace didactice adecvate** pentru aplicarea programelor școlare la disciplinele predate (46%), respectiv **degrevarea de sarcini de natură birocratică** în activitatea didactică (43%). Astfel, prioritățile profesorilor au legătură cu absența unor dotări materiale adecvate desfășurării unor ore care să poată conduce la atingerea rezultatelor dorite, precum și cu supraîncărcarea cu obligații de ordin administrativ, cu sarcini de completare a unor documente de lucru, situații și rapoarte, care le consumă o mare cantitate de energie și de timp, ce nu mai pot fi dedicate pregătirii activității didactice propriu-zise.

Deși nu există o diferență foarte mare în funcție de mediul de rezidență, interesant este că, în mod contraintuitiv, procentele ușor mai ridicate de profesori care plasează respectivele nevoi în vârful ierarhiei se regăsesc chiar în mediul urban – poate și pentru că gradul de expectații și de aspirații profesionale este ceva mai ridicat, corespunzându-i și un nivel superior de nemulțumire, de frustrare atunci când resursele sunt deficitare, dar și pentru că solicitările birocratice suplimentare sunt, ipotetic, mai numeroase și/sau mai presante. În același timp, se poate constata o tendință de ușoară creștere a procentelor care au optat pentru aceste răspunsuri pe măsura înaintării în vârstă și în grade didactice, ceea ce poate însemna, pe de o parte, că uzura aduce cu sine o diminuare a pragului de toleranță la frustrare, dar și o mai mare exigență legată de calitatea actului didactic desfășurat, corelativă plusului de experiență la catedră.

Pe acest fond al răspunsurilor la chestionar, în cadrul interviurilor de grup cu profesorii s-a exprimat **nevoia de a învăța cum pot să suplinească sau să suplimenteze baza materială** care, în special în mediul rural, este deficitară și/sau ineficient utilizată.

„Pentru mine, cea mai mare dificultate este că nu există mijloace de învățământ adecvate, specifice, necesare pentru a pune programa în practică... La tehnologie, mai ales că am început să ne bazăm foarte mult pe aplicațiile practice, ar trebui un laborator, deoarece eu nu pot să vin în clasă cu sapa, ciocanul, șurubelnița...”

„Noi, la ore, nu avem instrumentele muzicale, ...una este să-i arăți unui copil o audiție muzicală – este și asta foarte bine – dar altfel este când copilul vede instrumentul și aude sunetul.”

„În primul rând avem nevoie de sprijin material, de logistică, de laboratoare, de clase dotate, de materialele de care avem nevoie zi cu zi, că în fiecare zi, la fiecare oră, avem nevoie de alte materiale pe care ni le procurăm din banii proprii...”

„Problema pe care o întâmpinăm la chimie este că nu avem o substanțe, nu există nimic. Indiferent dacă se schimbă programa, nu am cu ce să fac o experiență. În mediul rural nu avem bază materială, poate să spună programa orice ar spune.”

(focus grup cadre didactice, profesor de tehnologie, jud. Timiș)

- **Nevoile de formare profesională, informare și dezvoltare personală rămân prioritare pentru ponderi semnificative dintre profesori. Domeniile prioritare sunt: utilizarea noilor tehnologii în educație, didacticele de specialitate, probleme generale de educație și psihopedagogie școlară.**

A treia variantă rezultată în urma ierarhiei subiective a răspunsurilor la chestionar este legată direct de formarea profesională. Circa o treime dintre profesori (33%) afirmă ca **nevoia de primă importanță participarea la formare privind specialitatea/disciplina predată**, așadar manifestă o trebuință de perfecționare profesională direcționată specific pe problemele proprii materiei. Nevoia se manifestă cu o pregnanță semnificativ mai ridicată în rândul cadrelor didactice din învățământul gimnazial, spre deosebire de cele care predau la clasele primare, unde, în principiu, nevoia de formare curriculară specifică a fost acoperită în anii precedenți. De asemenea, conform așteptărilor, profesorii aflați la începutul carierei didactice – debutanții și cei care au doar definitivatul – resimt cu mai multă stringență această nevoie și arată un grad ceva mai mare de interes pentru formarea didactică continuă pe specialitate.

Pe lângă nevoile de formare, datele statistice relevă că **nevoia unui plus de informare și documentare pe teme de interes didactic**. Această nevoie a fost menționată mai mult la profesorii care au o vechime mai mare (35% dintre cei peste 50 de ani) sau care au gradul I (30%), ceea ce ne conduce la concluzia că nevoia de aprofundare și documentare selectivă – cu un grad sporit de autonomie (meta)cognitivă, în funcție de tematica pe care se concentrează cadrul didactic sau care îl pasionează mai mult – este în special apanajul celor care au depășit un anumit stadiu de experiență de predare în școală.

Asociată cu formarea profesională, informarea și documentarea, dar și cu problemele de dotare materială a școlilor, nevoia cadrelor didactice **de a-și perfecționa competențele digitale și de a învăța să utilizeze mai bine noile tehnologii**. Deși în ultimii ani s-au derulat multiple cursuri în domeniul utilizării TIC în educație, se constată un deficit de competențe în acest domeniu, în special cu privire la utilizarea resurselor educaționale deschise.

„Rămâi surprins că aplicații foarte simple sunt necunoscute de cadrele didactice; preferă varianta clasică, manualul, și să nu iasă din zona de confort. Cumva trebuie să spargi zona aceasta de confort. De exemplu, aplicația YENKA, o aplicație pe tot ce înseamnă laboratoare virtuale, este puțin cunoscută și sunt puțini profesori din zona fizică, chimie, tehnologii care au auzit de ea. În momentul în care am încercat să le și arăt cum funcționează au spus: foarte interesant, pot fi adaptate foarte multe teme din programă pe platforma YENKA. Ideea este de a construi o bază de resurse.” (interviu expert în educație)

„Trebuie să se facă o abilitare a cadrului didactic pentru a folosi corect și firesc noile tehnologii, pentru a-i ghida pe copii să le folosească și ei corect.” (interviu expert în educație)

Nevoia de formare metodică și pedagogică (unde putem include și abilitarea curriculară) apare, previzibil, într-o măsură semnificativă, în rândul cadrelor didactice debutante (24%) sau necalificate (28%), unde se resimte mult mai acut insuficiența formării inițiale din acest punct de vedere, în timp ce profesorii cu mai multă experiență didactică sunt, corelativ, mai puțin interesați de această dimensiune a pregătirii.

O cincime dintre respondenți (20%) au ales ca domeniu prioritar de formare **problematica generală de educație și psihopedagogie școlară**, în timp ce 18% pun în centrul interesului lor formarea pe linia de **dezvoltare personală**.

Nevoia de formare profesională a fost investigată în mod mai amănunțit și prin intermediul unei întrebări deschise în chestionarul adresat profesorilor, privitoare la motivele principale pentru care ar opta pentru un curs de abilitare curriculară. Paleta de răspunsuri a fost una extrem de variată, dar, în mare parte, a reprodus motivele exprimate anterior. Cele mai multe răspunsuri au fost succinte și cu un grad înalt de generalitate, utilizând formule șablon, standard. Cele mai frecvente dintre acestea au fost cele de tipul: „dezvoltare profesională”, „dezvoltare personală”, „formarea continuă”, „perfecționarea profesională”, „dobândirea de noi cunoștințe/informații” dar și „dobândirea de noi competențe/ abilități/ experiențe”, „informarea” și „documentarea”, „curiozitatea” sau „nevoia de cunoaștere”. Aceste date evidențiază o **reflecție mai puțin dezvoltată cu privire la nevoia de abilitare curriculară pentru aplicarea noilor programe școlare**.

- **Nevoile de formare în domeniul abilitării curriculare sunt fundamentate pe rolul profesorului ca agent al schimbării în educație.**

Pentru o parte dintre profesorii respondenți, este importantă **centrarea pe sine ca subiect al formării și pe propria performanță în actul didactic**, iar scopul unei posibile participări la formare este cel de optimizare personală, de a învăța lucruri noi și a deveni mai competent, mai adaptat, mai eficient, de a evolua și a inova în carieră, de a se dezvolta și perfecționa pe sine. Mai

mulți respondenți afirmă că sunt motivați de „îmbunătățirea propriilor abilități didactice” și au ca țintă „creșterea calității procesului instructiv-educativ”. Buna pregătire este un factor esențial în dobândirea sau prezervarea unui prestigiu profesional și în cultivarea respectului de sine ca dascăl:

„Vreau să îmi respect profesia aleasă, fapt pentru care vreau să am o pregătire temeinică”; „să fiu un profesionist bine informat, documentat în domeniile de interes”; „sunt încă entuziasă, îmi fac meseria cu mare drag și chiar vreau să fiu o parte a schimbării de care simt că e nevoie” (răspunsuri din chestionarul pentru cadrele didactice)

„Profesorul trebuie să aibă libertate... ca să facă cercetare acțiune în clasa lui. Este senzațional, dar asta nu cred că va putea să producă la un moment dat satisfacția profesorului, decât atunci când el își va stabili lista de priorități. Cu un pic de ajutor, cu un pic de consiliere, cu un pic de susținere, poate să-și găsească o listă de trei priorități pentru activitatea lui profesională ca să schimbe ceva, să fie mai satisfăcut, mai mulțumit de ceea ce face la clasă.” (interviu expert în educație)

Dacă unii profesori vizează, la modul general, „îmbunătățirea proiectării și eficientizarea demersului didactic” sau „îmbunătățirea performanței în desfășurarea activității didactice”, alții se gândesc mai concret la **schimbările pe care le incumbă noul curriculum**, accentul motivațional căzând pe înțelegerea, însușirea și aplicarea acestuia – de la proiectare până la evaluare. Sunt acele cadre didactice care urmăresc cu prioritate să își actualizeze cunoștințele metodice, să se pună la curent cu noutățile curriculare, să se adapteze noilor cerințe, concepte și metode și, mai ales, să fie ajutați să le înțeleagă, să le aplice și să le adecveze la contextele concrete ale claselor de elevi pe care le gestionează și la cazurile particulare, dificile, pe care le întâmpină. Sunt acei profesori care acceptă și sunt dispuși a îmbrățișa schimbarea, unii necondiționat și cu mai mult entuziasm, alții cu mai multă prudență și condiționat de capacitatea formatorilor de a le lămuri neclaritățile, de a le răspunde problemelor foarte concrete, de a-i înzestra cu abilități practice și a le furniza soluții fezabile. Exemple de răspunsuri care exprimă interesul manifestat de profesori pentru a participa la sesiuni de formare pe tema noului curriculum:

„Aș dori să înțeleg mai bine modelul de proiectare curriculară pe competențe”; „Aș vrea să înțeleg mai bine cum să adaptez conținutul programei școlare la situația reală a clasei”; „Nevoia de a-mi clarifica anumite concepte, de a primi feedback privind modul meu de interpretare a programei”; „Necesitatea formării continue e strâns legată de dinamismul societății care impune un alt profil de profesor, adaptat noilor nevoi de cunoaștere, de relaționare și comunicare ale elevilor”; „Necesitatea informării în concordanță cu cerințele actuale”; „Dezvoltarea abilităților de proiectare în contextul predării integrate”; „Abordarea interdisciplinară a disciplinei pe care o predau”; „Exemple de bune-practici privind implementarea noului curriculum” (răspunsuri din chestionarul pentru cadrele didactice)

- Chiar dacă cele mai multe programe de formare derulate de CCD-uri s-au centrat pe teme privind strategii didactice, mulți profesori continuă să fie interesați de metode și tehnici moderne, de aplicarea lor în situații concrete de predare-învățare-evaluare.

Pentru alți profesori, principal centru de interes este reprezentat de **dimensiunea didactică instrumentală**. Altfel spus, mulți profesori au drept mobil de participare la un asemenea curs nevoia de a descoperi sau de a le fi livrat un set de metode și/sau tehnici de lucru moderne, adecvate, de predare, de evaluare și de comunicare cu elevii, de operaționalizare a modului în care se implementează la clasă un învățământ focalizat pe competențe, pe conținuturi integrate sau, pur și simplu, caută instrumente metodice pentru a fi mai performanți, mai atractivi, mai moderni, inovativi – individualizând în funcție de nivelul elevilor sau pentru a rezolva anumite tipuri de probleme specifice (de exemplu, a „trata” educațional copiii cu cerințe educative speciale, al căror număr se consideră a fi în creștere și pentru care au puține soluții). Multe cadre didactice așteaptă să fie abilitate la **modul cât mai practic, chiar tehnic**, pentru a obține rezultate bune în învățare cu elevii, pentru a soluționa probleme de management al clasei ori a fi capabili să proiecteze și să dezvolte produse curriculare proprii:

„Un astfel de curs m-ar ajuta să înțeleg și mai bine cum trebuie să aplic cerințele din noua programă, ce metode pot aplica pentru ca demersul meu didactic să fie unul eficient, pot afla de la alți colegi despre tehnici, modalități de lucru cu elevii, mai ales cei cu CES”; „organizarea interdisciplinară a situațiilor de învățare; tehnici de învățare integrată”; „pârghii în desfășurarea optimă a procesului didactic; o mai bună pregătire profesională pentru a gestiona situațiile neprevăzute din timpul orelor și din afara lor”; „Să cunosc mai multe mijloace prin care materia pe care o predau să devină și mai interesantă pentru elevi; să îmi dezvolt capacitățile și abilitățile didactice și de comunicare”; „dezvoltarea abilităților în proiectarea didactică modernă; proiectarea și elaborarea de CDS-uri”; „utilizarea metodelor moderne la clasă, desfășurarea unor lecții de predare pe platforme online” (răspunsuri din chestionarul pentru cadrele didactice)

- Starea de bine a elevului și învățarea eficientă reprezintă preocupări constante pentru mulți dintre profesori, la care pot să răspundă cursurile de formare continuă.

O altă serie de respondenți sunt cei motivați în principal și în mod explicit de **dorința de a-i ajuta pe elevi**, prin urmare sunt cei care au deja internalizat în habitusul lor profesional principiile **centrării pe elev** și pentru care acțiunile de formare și cele de implementare a curriculumului reprezintă nu scopuri în sine, ci doar mijloace pentru a se pune în slujba dezvoltării elevului. Iată câteva exemple de răspunsuri relevante:

„Dorința de a fi permanent ancorată în realitățile trăite de elevi și de a putea oferi elevilor o educație de calitate”; „Nevoia de a le oferi elevilor mei suportul de care au nevoie în învățare”; „Dorința de a face tot ce pot mai bine pentru progresul elevilor mei”; „Nevoia de a face informația cât mai accesibilă copiilor, de a descoperi cele mai eficiente modalități, tipuri de activități care să-i facă să fie direct implicați în propria formare”; „Pentru că elevii mei sunt deosebiți, provin dintr-un mediu social dezavantajat, aș vrea să aflu cum îi pot ajuta să aibă acces la o educație de calitate și la adaptarea lor în societate”; „Îmi doresc foarte mult ca sistemul de educație din România să fie modern, eficient și să se plieze pe nevoile educabililor, copiii să vină la școală cu entuziasm și sete de cunoaștere” (răspunsuri din chestionarul pentru cadrele didactice)

Cum este și firesc, aceste aspecte motivaționale sunt menționate și de experții în educație, majoritatea cadre didactice universitare implicate în formarea inițială și continuă a profesorilor din învățământul preuniversitar. Ei aduc însă o perspectivă mai generală, o prioritizare diferită a nevoilor profesorilor și, uneori, propuneri concrete prin care se pot adresa acestor nevoi:

„M-aș baza pe profesorii cu foarte bună experiență, apoi pe resursele online, pe resursele educaționale deschise. Profesorii interesați, motivați, reflexivi fac două lucruri: în primul rând participă la multe cursuri de formare fără să fie obligați, pentru că atunci când au un interes, își împlinesc nevoia de cunoaștere, ... în al doilea rând, profesorii motivați caută resurse pe Internet. (...) Aș organiza sesiuni de dezbateri între profesori, extrem de autentice, pe teme vii, nu pe generalități, ci pe lucruri concrete. (...) Nu avem nevoie de ceva formal, ci de evenimente care să facă parte din fluxul didactic. (...) Aș porni de la fapte concrete, din experiența didactică propriu-zisă, pe care, ulterior, le-aș exploata (...) Cred că i-ar putea ajuta cineva: fie un coleg cu mai multă experiență, un șef de catedră, fie un metodist; cred că s-ar putea întâlni și ar putea discuta cu programa în față. Hai să vedem ce-i nou sau ce-i problematic, să vedem ce nu e clar și să punem întrebări.” (interviu expert în educație)

- **Alte nevoi de formare vizează abordarea diferențiată și individualizată: generația Z și provocările actuale.**

Experții în educație consideră că profesorii au capacitatea de a se adapta mai ușor modificărilor apărute în curriculum, decât modificărilor comportamentale ale copiilor și tinerilor din ziua de astăzi. Cadrele didactice recunosc, la rândul lor, că „generația Z” este foarte solicitantă, că deseori se simt descoperiți și nu știu cum să reacționeze la așteptările și solicitările elevilor lor. Ca urmare, au așteptări ca un curs de abilitare curriculară să abordeze și astfel de aspecte specifice.

„Nu știu dacă atât programele, cât elevii și contextul educațional, care se schimbă reprezintă provocări pentru profesori... Sunt foarte multe întrebări din zona nativilor digitali, de exemplu. Inclusiv întrebări ce țin de managementul clasei. Eu sunt convins că este mult mai dificil să abordezi aceste tematici, decât un curriculum... La dinamica la care se schimbă tinerii din ziua de astăzi și așteptările lor, cred că aici se simt oarecum descoperiți profesorii... Nu au abilitare pentru așa ceva în formarea inițială și atunci simt nevoia să se formeze prin programele de formare continuă, ca să facă față unor astfel de solicitări.” (interviu expert în educație)

„Majoritatea profesorilor stăpânesc conținutul, dar ca să predea mai bine, trebuie să aibă cunoștințe amănunțite despre copiii aceștia ai generației Z, care vin cu modificări de arhitectură cognitivă.” (interviu expert în educație)

„Mă interesează exemple de ore derulate cu elevi cu carențe de comportament, ținute de specialiști în psihologie sau metodică și modalități de a stimula motivația învățării.” (FG cadre didactice, jud. Timiș)

„Sunt alte generații, complet diferite ca reacție. Cred că ne-ar trebui eventual, sfatul unor psihologi sau unor specialiști. Într-adevăr copii au atenție distributivă, multi-tasking sau alte competențe, dar se focalizează foarte greu, cel puțin ai noștri. Sunt foarte diferiți de generațiile trecute.” (focus-grup cadre didactice)

- **Nevoia de pregătire pentru lucrul cu copii cu cerințe educaționale speciale este prioritară pentru mulți dintre profesori.**

Foarte mulți profesori resimt lacune în capitalul lor de competențe solicitate atunci când au la clasă elevi cu CES. Această problemă, menționată ca fiind absolut necesar de abordat într-un curs de abilitare curriculară, este abordată detaliat într-un capitol separat al prezentului raport.

- **Alte nevoi ale cadrelor didactice vizează manifestarea libertății și autonomiei lor în plan didactic, inclusiv în planul abordării curriculumului.**

Pentru inovație și creativitate în educație este nevoie în primul rând de libertate și de încurajarea autonomiei cadrelor didactice. În acest scop, profesorii au menționat în primul rând eliberarea de o serie de sarcini birocratice. În perspectivă complementară, experții în educație investigați în cadrul cercetării de față asociază însă libertatea și autonomia profesorilor cu capacitatea lor de a inova, de a reflecta și de a se manifesta creativ în abordarea curriculumului, în activitatea cu elevii. *„Primul pas este să le dai autonomie și libertate profesorilor. Să se ia în continuare foarte în serios zona de Curriculumul la Decizia Școlii”*; *„Sunt foarte prost pregătiți în ceea ce înseamnă managementul grupului, iar asta le consumă enorm de multă energie emoțională pentru că sunt stresați, emoționați; copiii simt asta; în loc să se concentreze pe fluxul învățării, sunt mai tot timpul în alertă să-i țină liniștiți, să-i țină sub control. (...) Cred că profesorii din zilele noastre sunt extrem de stresați.”* (interviuri experți în educație)

- **Nevoia de sprijin, comunicare și colaborare este menționată în pondere redusă de cadrele didactice.**

Deși menționată frecvent în cadrul interviurilor de grup cu profesorii, doar 13% dintre profesorii investigați prin chestionar pun în prim-plan **nevoia de sprijin sau consiliere pentru gestionarea situațiilor dificile care apar în activitatea cu elevii**. Alte studii au arătat că problemele de management al clasei, de management al conflictelor și de abordare a situațiilor problematice, de lucru cu copiii cu CES s-au înmulțit aproape exponențial în ultimii ani. Cu toate acestea, numai o mică parte a cadrelor didactice reclamă într-un mod mai accentuat nevoia de a primi suport/ asistență pentru rezolvarea acestui gen de probleme, cu un mic plus pentru debutanți și pentru suplinitorii necalificați, care trăiesc mult mai puternic sentimentul de nesiguranță profesională în raport cu cazurile dificile cu care se confruntă, în absența experienței și a unui sistem funcțional de mentorat.

„Cursurile pentru debutanți sunt necesare. Ei au nevoi mari de formare în condițiile în care primesc adesea clasele cu cele mai mari provocări educaționale și care prezintă cel mai mare risc de retragere din carieră datorită faptului că eșuează, dacă nu au suport prin sistemul de mentorat. Aceștia sunt, după mine, și cei foarte motivați să participe la cursuri.” (interviu expert în educație).

Există și ipoteza unei oarecare **autosuficiențe profesionale** (cel puțin de fațadă) și a unui grad încă scăzut de asumare a limitelor proprii când vine vorba despre modul de gestionare a situațiilor problematice de la clasă – unde autoritatea precară sau limitele în a face față provocărilor curente în relaționarea cu elevii sau cu părinții sunt considerate încă aproape „dezonorante”, invalidante la nivel de status profesional.

„În lipsa unei culturi colaborative, mai este o problemă românească: nouă ne este rușine să punem întrebări, atunci când avem lucruri neclare, fiind suspectați că nu suntem suficient de inteligenți.” (interviu expert în educație)

De asemenea, participanții la cercetare consideră că **insuficiența comunicare și colaborare profesională** dintre profesori este specifică culturii școlii românești.

„O problemă cu care se confruntă profesorii este aceea a lipsei unor persoane competente (în afara colegilor) cu care să poată interacționa în mod real și serios, atunci când se confruntă cu anumite probleme la clasă și aici vorbim despre calitatea inspectorilor, a metodiștilor, care ar trebui să fie niște persoane entuziaste și creative, care să-i inspire pe oameni, nu să-i controleze.”

„Obiceiul profesorilor de a lucra mai degrabă separat unii de alții decât împreună e un obicei care o să ia timp ca să se schimbe cultural. Toată școala noastră, atunci când e vorba despre elevi, e bazată pe competiție. Din păcate, și profesorii simt că sunt mai degrabă în competiție unii cu alții și nu au o cultură a muncii în echipă.” (interviu experți în educație)

Cu privire la aspectele semnalate, se poate invoca drept cauză mentalitatea și cultura profesională specifice școlii românești, unde predomină individualismul și competiția, în dauna cooperării și a preocupării pentru reușita comună în favoarea elevilor. De aici și **recursul redus la suportul colegial și slaba permeabilitate la ideea unei comunități profesionale de învățare**. Tot aici putem încadra și numărul redus de menționare a nevoii de a colabora cu colegii și cu părinții elevilor (9%), precum și cele mai mici procente (4%) care afirmă nevoia de susținere morală și profesională din partea conducerii școlii.

- **Puține cadre didactice declară că au nevoie de recunoaștere profesională.**

Doar 1 din 10 cadre didactice identifică **nevoia de a le fi recunoscut efortul depus în activitatea cu elevii lor**. Aceștia reclamă că munca de zi cu zi de la clasă, efortul continuu din cadrul procesului de predare-învățare este, adesea, insuficient valorizat și validat profesional, în evaluările formale fiind favorizate mai degrabă rezultatele cuantificabile sau documentele formale. Preeminența aspectelor cantitative asupra celor de ordin calitativ, mai dificil și mai incomod de surprins în activitatea didactică, alături de slăbirea dramatică a prestigiului social al funcției didactice, poate să conducă la frustrarea și demotivarea profesorului de valoare.

- **Se menționează, de asemenea, nevoia de modele profesionale și de dezvoltare de comunități de învățare.**

Răspunsurile profesorilor din cadrul interviurilor de grup reflectă în mod difuz o altă nevoie a lor: nevoia de modele profesionale. Fie că se referă explicit la schimburi de experiență cu alți colegi, fie că își exprimă speranța de a vedea la experții în educație cum soluționează concret probleme dificile ale practicii lor de la clasă, aspectele practice au întâietate, iar teoria trebuie să servească practicii.

„Mă interesează exemple de ore derulate cu elevi cu carențe de comportament, ținute de specialiști în psihologie sau metodică și modalități de a stimula motivația învățării.”; „Mă interesează aplicarea metodelor activ-participative, interactive în contexte diverse și studii de caz concrete.” (focus grupuri cadre didactice)

În acest context, specialiștii recunoscuți și experții în domeniu pot deveni importante puncte de reper pentru practicieni, iar comunitățile profesionale pot susține cadrele didactice care au nevoie de sprijin.

„Să-l abilitiez pe profesor pentru a crea comunități de învățare la nivelul școlii, eu asta consider că este cheia perfecționării de-a lungul carierei profesionale.”

„Metodele de formare sunt multiple și eu cred că toate au beneficiile lor (...): uneori ai nevoie de un expert de înalt nivel, care să se ducă în mijlocul unor oameni, să le explice și să-i ajute să înțeleagă, alteori ai nevoie de un mentor, care a mai făcut lucrul respectiv, să stai pe lângă el și să preiei din practici, alteori ai nevoie de un coleg, aflat la același nivel cu tine, dar care are mai multă experiență sau expertiză pe un domeniu și care e dispus să o împărtășească, iar tu, la rândul tău, acolo unde ai expertiză, să poți să o împărtășești... În ultima vreme, din cauza unei oarecare bulversări a sistemului, o apropiere mai mare de ceea ce înseamnă munca colaborativă și chiar coaching în educație, cred că ar fi niște idei la care profesorii ar răspunde bine.”

(interviuri experți în educație)

- **Aceleași nevoi prioritare de formare la nivelul profesorilor sunt susținute și de reprezentanții Caselor Corpului Didactic.**

Investigarea perspectivei CCD-urilor asupra nevoilor de formare prioritare ale profesorilor în vederea aplicării eficiente a noilor programe școlare de învățământ primar și gimnazial a fost făcută prin utilizarea unei întrebări cu răspuns deschis, respondenții putând formula maxim trei variante.

Distribuția răspunsurilor evidențiază nevoi de formare specifice, corelate direct cu cele menționate prin chestionar de cadrele didactice (și prezentate anterior):

- 37% au menționat nevoia adaptării procesului de predare-evaluare-învățare la nevoile elevilor (aspecte precum: instruirea diferențiată; adaptarea învățării la nevoi, interese ale elevilor; utilizarea de metode/strategii interactive și de activități practice; stimularea motivației pentru învățare a elevilor; creșterea relevanței învățării pentru viața elevilor, modalități de adaptare la specificul învățării la elevii cu CES);
- 22% au vizat elemente de proiectare didactică și didactica specialității;
- 17% au făcut referire la aspecte legate de curriculum-ul nou, în special în legătură informarea privind centrarea pe competențe, abilitarea curriculară;
- 12% nevoia de dezvoltare a competențelor digitale și/sau de utilizare a TIC în procesul didactic;
- 10% au numit abordarea integrată a curriculum-ului (managementul curriculum-ului, având în vedere și legăturile inter, trans și pluridisciplinare);
- alte nevoi punctuale au vizat elemente de management al clasei de elevi, utilizarea manualelor și a altor auxiliare didactice.

După cum se poate remarca, aproximativ două treimi dintre răspunsuri au avut în vedere nevoi din zona creșterii relevanței, a atractivității, interesului și motivației elevilor pentru învățare – prin instruire diferențiată, adaptarea învățării la elevi, utilizarea de strategii didactice interactive, atenție față de proiectarea didactică și utilizarea de TIC – și cam un sfert dintre răspunsuri au avut în vedere zona de informare și abilitare cu privire la noul curriculum – lectură, înțelegere, centrare pe competențe, management și implementare de curriculum.

- **Unele dintre cadrele didactice investigate și-au declarat dezinteresul și lipsa de motivație pentru formare profesională.**

O altă categorie de profesori care au răspuns la chestionar, nu foarte numeroasă, dar nici neglijabilă, îi cuprinde pe cei care și-au exprimat direct lipsa de motivație în legătură cu participare la formare pe tema noului curriculum sau, în alte cazuri, cei care recunosc că urmăresc prin aceasta doar acumularea creditelor necesare, așadar bifarea unei obligații profesionale. Dintre cei care declară că refuză ideea unui astfel de curs sau că nu îi înțeleg necesitatea, unii dintre ei își justifică atitudinea prin faptul că se simt suficient de bine pregătite și dețin multă experiență, alții invocă apropierea de finalul carierei didactice, iar unii se simt demotivați din cauza respingerii de principiu a noilor filosofii curriculare, a acumulării unor frustrări mai generale sau a unor nemulțumiri legate

de schimbările din sistem și a mefienței dobândite în raport cu utilitatea formărilor:

„Nu mai vreau sa particip la cursuri de ”formă”; „Nu doresc să particip, este inutil atâta timp cât legislația este în schimbare continuă și necorelată”; „Nu doresc să particip la noi cursuri, am participat la foarte multe în ultimii 5 ani”; „Nu îmi doresc să particip la nici un curs. Suntem obligate să ne prezentăm cu zâmbetul pe buze, chiar dacă ni se ia din timpul și banii familiei pentru a „învăța” noi lucruri. Sunt timp pierduți. Cadrele didactice cu vechime și grade sunt bine pregătite, știu când trebuie să se instruiască și nu e nevoie să o facă în mod organizat. Există și alte mijloace de informare, dacă simți că nu ești confortabil cu vreo noutate.” (răspunsuri din chestionarul pentru cadrele didactice)

* * *

Nevoile de formare profesională, informare și dezvoltare personală rămân prioritare pentru ponderi semnificative dintre profesorii participanți la investigație. Domeniile prioritare sunt: utilizarea noilor tehnologii în educație, probleme generale de educație și psihopedagogie școlară, didactici de specialitate. Chiar dacă cele mai multe programe de formare derulate de CCD-uri s-au centrat pe teme privind strategii didactice, mulți profesori continuă să fie interesați de metode și tehnici moderne, de aplicarea lor în situații concrete de predare-învățare-evaluare.

În perspectiva aplicării noului curriculum, cadrele didactice conștientizează nevoia de a-și asuma noi roluri, de facilitator al învățării și de agent al schimbării. Provocări importante le reprezintă adaptarea profesorilor la specificul generațiilor actuale de copii și tineri, la individualizare – inclusiv în ceea ce privește cerințele speciale în educație.

De asemenea, sunt menționate o serie de nevoi generale, care țin de dezvoltarea profesională și personală a cadrelor didactice: nevoia de libertate și autonomie, ca o condiție esențială a manifestării creativității și responsabilității profesionale; nevoia de comunicare, colaborare și de dezvoltare de comunități de învățare; nevoia de recunoaștere profesională, atât din partea societății, cât și din partea comunității educaționale din care profesorii fac parte.

CAPITOL 6. Oferta de formare a programului CRED: opțiuni, așteptări, provocări

O zonă semnificativă a investigației a vizat analiza opțiunilor, a așteptărilor și a provocărilor actorilor educaționali în raport cu oferta programului de formare ce va fi dezvoltat în proiectul CRED. Cu privire la acest aspect, au fost investigate opiniile cadrelor didactice, ale furnizorilor de formare și ale experților în educație referitoare la:

- nevoia și relevanța unui program de formare la nivel național în domeniul abilitării curriculare;
- competențele pe care un astfel de program de formare ar trebui să le dezvolte la nivelul cadrelor didactice;
- propuneri de teme de abordat în cadrul viitorului program de formare;
- propuneri de metodologii de formare și evaluare care să fie utilizate în program;
- forme și condiții de organizare dezirabile, resurse umane și resurse materiale necesare;
- elemente de impact estimat pentru un astfel de program de formare.

Aceste date pot oferi informații relevante care să fundamenteze designul programului de formare ce va fi dezvoltat în cadrul Programului CRED.

6.1. Oportunitatea și necesitatea programului de formare CRED

- **Toți actorii educaționali participanți la cercetare au susținut importanța unei etape de formare care să însoțească schimbările curriculare implementate în sistemul de învățământ românesc.**

Asupra chestiunii oportunității și necesității programului de formare CRED s-au exprimat atât cadrele didactice, cât și celelalte categorii de actori cuprinși în demersul de cercetare: inspectori școlari, directori de Case ale Corpului Didactic, experți în educație.

În opinia tuturor acestora, orice schimbare semnificativă de curriculum trebuie însoțită de o etapă de pregătire a profesorilor pentru aplicarea acesteia. În acest sens, au fost aduse în discuție experiențele anterioare ale sistemului educațional românesc, în cadrul cărora principalele etape de dezvoltare a curriculumului național (programul Băncii Mondiale) sau de implementare a unor schimbări la nivelul diferitelor componente ale acestuia (Proiectul pentru Învățământ Rural, Programul Phare TVET, Programul Phare Acces la educație pentru grupuri dezavantajate) au fost însoțite de etape de formare.

Argumentele care susțin oportunitatea acestui program de formare fac referire la diferite aspecte:

- **Cunoașterea în domeniul științelor educației și al practicilor educaționale** internaționale a acumulat elemente de noutate, care ar trebui să se regăsească și la nivelul practicilor școlare din sistemul educațional românesc; un program de formare la nivel național poate promova inovația la acest nivel.
- **Noile programe școlare** aduc elemente semnificative de schimbare (centrarea pe competențe, noi conținuturi, propuneri de noi abordări metodologice etc.), iar profesorii trebuie pregătiți în sensul aplicării eficiente a acestora. În cadrul interviurilor de grup, profesorii recunosc că, adesea, criticile aduse programelor școlare sunt determinate și de competențele limitate de lecturare a acestora ca documente proiective în plan curricular. De asemenea, aceștia au accentuat ideea că o programă școlară de calitate nu asigură, în mod implicit și direct, calitatea procesului de predare-învățare.
- Sistemul educațional se confruntă cu nevoi legate de **specificul generațiilor actuale** de elevi (au nevoi de dezvoltare diferite; au alte interese de cunoaștere și alt acces la cunoaștere, dincolo de școală; învață altfel); ca urmare este necesară o formare care să evidențieze modul în care curriculumul național se poate adapta la nevoile, interesele și motivațiile de învățare a acestora.
- **Politicile educaționale** din România au asumat un ansamblu de priorități, legate de creșterea participării școlare, reducerea riscului de părăsire timpurie a școlii, ca urmare este necesară o formare care să evidențieze modul în care aceste ținte pot fi sprijinite și prin demersuri curriculare adecvate.
- **Ofertele de formare** în domeniul abilitării curriculare la nivel județean/local sunt limitate, insuficient dezvoltate, astfel încât o formare la nivel național ar asigura premise pentru o pregătire mai unitară a profesorilor.
- Un program de formare continuă centrat pe o ofertă consistentă de abilitare curriculară ar putea răspunde **carențelor formării inițiale a cadrelor didactice** în acest domeniu (resurse de timp limitate alocate practicii pedagogice, insuficienta pregătire în domenii punctuale precum abordarea competențelor transversale sau lucrul cu elevii cu CES etc.).

Ca urmare, oferta de formare CRED este așteptată de actorii școlari. În același timp, aceștia atrag atenția asupra unor posibile **riscuri** legate de această formare, de la elemente privind organizarea, conținuturi, metodologii de formare, până la elemente de impact estimat și măsuri de sustenabilitate, necesar de previzionat încă din momentul proiectării formării. Subcapitolele următoare prezintă o analiză detaliată a acestor aspecte.

6.2. Competențele solicitate de cadrele didactice de la programul de formare CRED

- **Cadrele didactice au așteptări ridicate de la oferta de formare CRED, care se materializează într-un ansamblu consistent de competențe dezirabile. Cel mai frecvent solicitate competențe sunt cele care fac referiri la abilități necesare în activitatea practică la clasă, la modalitățile de adaptare a curriculumului la specificul elevilor cu care lucrează fiecare dintre profesori; mai puțin solicitate sunt abilitățile generale de înțelegere a modelului de proiectare curriculară centrat pe competențe, dar și aspecte mai puțin prezente și valorificate în practica didactică din România.**

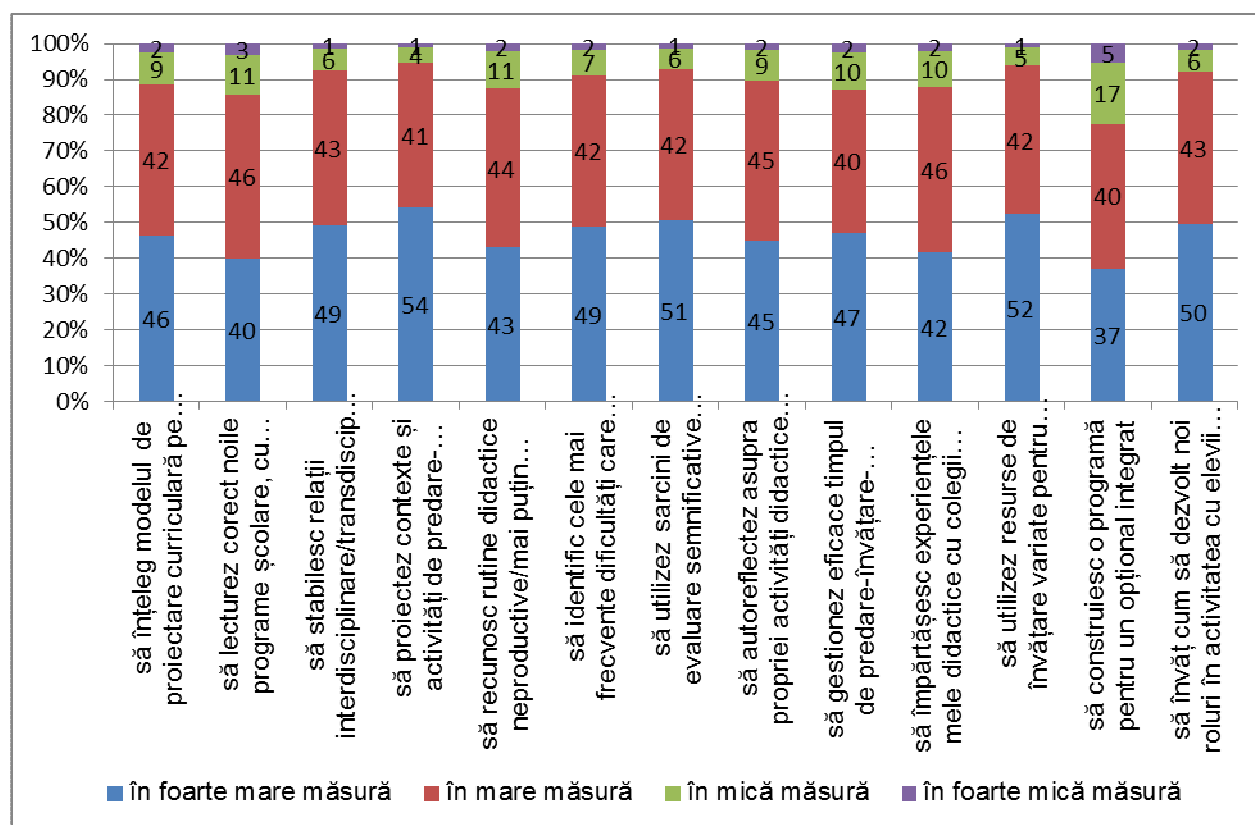
La nivelul totalului de răspunsuri ale cadrelor didactice, majoritatea competențelor formulate au înregistrat ponderi ample, respectiv medii de peste 3 puncte (în intervalul 1 = în foarte mică măsură / 4 = în foarte mare măsură).

Destul de frecvent proclamată în documentele de politici educaționale, **centrarea pe elev** pare să devină o prioritate și pentru profesori. Astfel, proiectarea de activități de predare-învățare care să îi implice activ pe elevi în propria învățare, precum și utilizarea unor sarcini de evaluare semnificative pentru elevi, care să susțină măsurarea progresului realizat în învățare, constituie priorități semnalate în foarte mare măsură/mare măsură de 95% dintre profesorii participanți la anchetă.

Utilizarea de resurse de învățare variate pentru elevi, inclusiv Resurse Educaționale Deschise sau dispozitive digitale în scopul învățării este o altă abilitate solicitată în foarte mare măsură/mare măsură de 94% dintre profesori. Acest aspect devine o nevoie stringentă cu atât mai mult cu cât manualele au și format digital, iar nevoile de a utiliza resurse de predare sau de învățare alternative sunt din ce în ce mai ample (oferta de OER este în creștere, utilizarea acestora în activitatea la clasă duce la creșterea motivației elevilor la etc.). „Acum sunt foarte multe resurse – mai ales digitale. Rămâi surprins să afli că aplicații foarte simple sunt necunoscute de cadrele didactice; preferă varianta clasică, manualul, și să nu iasă din zona de confort” (interviu expert în educație).

Abordarea integrată prin **stabilirea de relații interdisciplinare/transdisciplinare** în predare și învățare este o altă competență solicitată în foarte mare măsură/mare măsură de 92% dintre profesori. Proiectarea pe competențe impune astfel de abordări didactice, iar noul curriculum (planuri-cadru de învățământ și programe școlare) promovează explicit abordarea integrată, la nivel de competențe, conținuturi și metodologii propuse. Ca urmare, profesorii așteaptă ca programul de formare să insiste asupra modalităților concrete prin care aceste aspecte dezirabile pot să se materializeze în activitatea didactică.

Fig. 26. Opinii ale profesorilor privind competențele necesar a fi dezvoltate prin programul de formare CRED



Alte aspecte menționate cu frecvență amplă de profesorii respondenți (aproximativ 90%) fac referire la identificarea propriilor rutine neproductive în predare, respectiv la identificarea dificultăților de învățare ale elevilor. Aceste abilități susțin **capacitatea de a reflecta critic asupra calității propriei activități** și de a identifica aspecte de îmbunătățit. Puțin utilizate în practica didactică și puțin promovate prin cursurile de formare derulate până în prezent, astfel de abilități devin fundamentale în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și sunt ample promovate și de documentele strategice europene din domeniu. Această nevoie de a dezvolta competențele de reflecție asupra propriei activități este menționată și de experții în educație intervievați: „*Multe dintre programele școlare sună foarte bine. Nu acolo e problema! Problema este la implementare... Totul ține de reflexivitate. De ce faci ceea ce faci? Reflexivitatea este legată de cât este planificat un profesor, cât este elaborat și cât este spontan în demersul său.*” (interviu expert în educație)

Ponderi semnificative de profesori (88%) apreciază că au nevoie în foarte mare măsură/mare măsură să își dezvolte abilitatea de **a împărtăși experiențele didactice cu alți colegi**. Aceasta este o activitate cu rol important în dezvoltarea comunităților de practici de la nivelul unei școli/arii curriculare etc., dar nu este o practică des uzitată în sistemul de învățământ românesc, dincolo de contextele formale create cu acest scop (cercuri pedagogice, comisii metodice). Ca urmare, în cadrul interviurilor focalizate de grup, profesorii au solicitat explicit ca formare CRED să fie proiectată ca un context de schimburi de bune practici și de împărtășire de experiențe în ceea ce privește organizarea predării și a învățării: „*Prin această interacțiune învățăm mult mai bine unii de la alții*” (interviu de grup cadre didactice). Astfel, așteptarea cadrelor didactice este aceea ca „*participanții să fie tratați ca profesioniști*” (interviu de grup cadre didactice), ca parteneri de formare. În același timp, și experții în educație au subliniat nevoia abordării temei comunităților de învățare, bazate pe schimbul de idei, practici și pe sprijinul reciproc între profesori.

Competența de **a gestiona eficient timpul de lucru în clasă** este un alt aspect menționat a fi prioritar de către 87% dintre profesorii care au răspuns la chestionar. Resursa timp, este, de altfel, una dintre componentele fundamentale ale unui curriculum¹¹. În același timp, lipsa de timp este adesea menționat a fi cel mai frecvent un obstacol în calea schimbărilor curriculare: „*programele sunt supraîncărcate*”, „*nu am timp să aplic toate prevederile din noul curriculum*”, „*metodele noi consumă mult timp*” (interviu de grup cadre didactice).

În ponderi ușor mai reduse, cadrele didactice așteaptă ca formarea CRED să le dezvolte capacitatea de **a înțelege modelul de proiectare curriculară pe competențe**, respectiv abilitatea de **a lectura corect noile programe școlare**, cu accent pe elementele de noutate (competențe specifice, noi conținuturi, specificul activităților de învățare etc.). Este de remarcat că aceste categorii de competențe au printre cele mai reduse medii ponderate, ceea ce înseamnă că profesorii apreciază că, în anumită măsură, au deja abilitățile necesare în acest sens. Aceste competențe constituie, de altfel, baza unui curs de formare care promovează un nou model de proiectare curriculară centrat pe competențe. Experții în educație participanți al cercetare subliniază importanța abordării acestei competențe: „*De obicei, cadrele didactice cunosc conținuturile curriculare și atunci, dacă ar fi să căutăm un punct de pornire, acesta ar trebui să fie schimbarea: ce se schimbă la nivel de proiect de curriculum. Schimbarea spre competențe încă nu este foarte bine înțeleasă pentru că acest concept este unul relativ complex, față de obiective. Când urmărești niște competențe care țin concret de elev, lucrurile sunt mai complicate, pentru că nu mai ține întru totul de tine, așa cum ținea când stabileai un obiectiv*” (interviu expert în educație).

Astfel de abilități sunt solicitate mai ales de profesorii debutanți, aflați la început de carieră. De asemenea, ponderea celor care au menționat această competență este mai mare la nivelul ariei curriculare Limbă și comunicare, comparativ cu celelalte arii curriculare; o posibilă explicație poate fi aceea că noile programe școlare din această arie curriculară aduc elemente de inovație consistente și realizează o schimbare semnificativă de la centrarea pe conținuturi prefigurate la orientarea pe competențe de utilizare a limbii ca instrument de comunicare.

¹¹ Cf. Potolea Dan, „Conceptualizarea curriculum-ului”, în Păun Emil, Dan Potolea (coord), Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative, Editura Polirom, Iași, 2002, pag. 69-85.

De asemenea, în ponderi mai reduse (77%), profesorii consideră că au nevoie să se pregătească pentru **rolul de dezvoltator de curriculum**, prin a învăța cum se construiește o programă pentru un opțional integrat – dată fiind noutatea acestei categorii de opțional în curriculumul românesc, precum și ponderea mai redusă de CDS dezvoltat/ofertat la nivelul școlilor.

Concluzionând, majoritatea profesorilor conștientizează că au nevoie să învețe cum să dezvolte **noi roluri în activitatea cu elevii**, cu accent pe rolul de facilitator al învățării în defavoarea celui de transmițător de informație. De altfel, această schimbare de roluri este solicitată și de noul model de proiectare curriculară, care face trecerea de la centrarea pe conținuturi la centrarea pe competențe.

Tabel 9. Competențe așteptate de cadrele didactice de la programul de formare CRED

	în foarte mare măsură		în mare măsură		în mică măsură		în foarte mică măsură		Total		Media
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	
să proiectez contexte și activități de predare-învățare relevante pentru elevii mei, care să îi implice activ în propria învățare	5389	54	4046	41	431	4	99	1	9965	100	3,5
să utilizez resurse de învățare variate pentru elevi, inclusiv Resurse Educaționale Deschise sau dispozitive digitale în scopul învățării	5189	52	4123	42	508	5	106	1	9926	100	3,5
să utilizez sarcini de evaluare semnificative pentru elevii mei, care să susțină măsurarea progresului realizat în învățare	5017	51	4178	42	586	6	121	1	9902	100	3,4
să învăț cum să dezvolt noi roluri în activitatea cu elevii (ex. facilitator al învățării, nu transmițător de informație etc.)	4914	50	4219	43	616	6	157	2	9906	100	3,4
să stabilesc relații interdisciplinare/transdisciplinare în predare și învățare la disciplina predată	4892	49	4325	43	620	6	141	1	9978	100	3,4
să identific cele mai frecvente dificultăți care apar în învățare la disciplina pe care o predau	4850	49	4208	42	725	7	159	2	9942	100	3,4
să autoreflexionez asupra propriei activități didactice (calitate, aspecte de îmbunătățit)	4451	45	4413	45	843	9	168	2	9875	100	3,3
să înțeleg modelul de proiectare curriculară pe competențe	4630	46	4238	42	885	9	240	2	9993	100	3,3
să împărtășesc experiențele mele didactice cu colegii care predau aceeași disciplină sau alte discipline din aceeași arie curriculară	4122	42	4560	46	1024	10	191	2	9897	100	3,3

să recunosc rutine didactice neproductive/mai puțin productive pe care le aplic la disciplina pe care o predau	4262	43	4385	44	1048	11	206	2	9901	100	3,3
să gestionez eficace timpul de predare-învățare-evaluare la clasă	4643	47	4002	40	1019	10	239	2	9903	100	3,3
să lecturez corect noile programe școlare, cu accent pe elementele de noutate (competențe specifice, noi conținuturi, specificul activităților de învățare etc.)	3949	40	4566	46	1101	11	314	3	9930	100	3,2
să construiesc o programă pentru un opțional integrat	3664	37	3984	40	1663	17	539	5	9850	100	3,1

Concluzionând, analiza principalelor categorii de competențe pe care profesorii chestionați le așteaptă de la programul de formare CRED evidențiază următoarele: cel mai frecvent solicitate competențe sunt cele care fac referiri la abilități de adaptare a curriculumului la specificul elevilor cu care lucrează fiecare dintre profesori; mai puțin solicitate sunt abilitățile generale de înțelegere a modelului de proiectare curriculară centrat pe competențe, dar și reflecția asupra predării și învățării sau împărtășirea de experiențe cu alți colegi.

- **Alte aspecte considerate necesar a fi dezvoltate prin programul de formare CRED pun accent cu prioritate pe abilități specifice competenței de a învăța să înveți.**

Pe lângă identificarea anumitor categorii de competențe așteptate de la oferta de formare ce va fi dezvoltată prin programul CRED, cadrele didactice au fost invitate să menționeze alte aspecte punctuale pentru dezvoltarea cărora ar avea nevoie de sprijin.

În cazul acestui item, fiecare profesor a avut posibilitatea de a alege maxim trei competențe; pentru fiecare competență, ponderile au fost calculate din numărul total de profesori care au răspuns la acest item.

Aceste aspecte s-au centrat cu prioritate pe lucrul cu elevii la clasă și pe rolul profesorului de a acorda sprijin, consiliere și îndrumare în învățare.

Fig. 27. Opinii ale profesorilor privind aspecte necesar a fi dezvoltate prin programul de formare CRED (%)



Cele mai frecvent menționate abilități sunt cele care vizează **competența de a învăța să înveți**: a-i sprijini pe elevi să reflecteze asupra propriei învățări (de ce învăț acest lucru? cum învăț? cu ce rezultate? cum pot îmbunătăți? etc.) (41%); a-i sprijini pe elevi să folosească tehnici de învățare (27,3%); a-i învăța pe elevi să își formuleze propriile obiective de învățare (22,2%); a construi planuri realiste de învățare împreună cu elevii și cu reprezentanții legali ai acestora (12%). Distribuția răspunsurilor pe diferite criterii socio-demografice luate în calcul în designul cercetării de față evidențiază că astfel de nevoi sunt solicitate cu prioritate de profesorii care predau discipline din arii curriculare precum „Consiliere și orientare”, „Om și societate”, „Limbă și comunicare” – care includ, la nivelul programelor școlare, mai multe referiri la astfel de abilități, fie la nivel de competențe specifice, fie chiar la nivel de teme. De asemenea, ponderea mare a răspunsurilor se regăsește și la nivelul profesorilor cu mai mulți ani de experiență în învățământ, comparativ cu debutanții – cel mai probabil, ca urmare a faptului că experiența didactică determină un grad mai amplu de conștientizare a importanței acestor abilități la nivelul elevilor.

Concentrarea răspunsurilor pe aspecte ale competenței cheie europene de a învăța să înveți evidențiază nevoia amplă de astfel de abilități la nivelul cadrelor didactice:

- Pe de o parte, majoritatea noilor programe școlare includ elemente din descriptivul acestei competențe europene – la nivelul competențelor specifice, al conținuturilor sau al activităților de învățare propuse. Ca urmare, aplicarea noilor programe școlare solicită în mod explicit profesorilor abilități de a lucra cu elevii pentru a-i învăța să învețe.
- Pe de altă parte, diferite studii și rapoarte de cercetare evidențiază că practicile didactice curente de la nivelul învățământului românesc nu valorifică în mod frecvent astfel de demersuri care țin de competențe europene cu grad ridicat de transversalitate.

- În același timp, ofertele de formare continuă a cadrelor didactice se concentrează doar punctual și insuficient pe astfel de competențe transversale.

Alte abilități solicitate de ponderi importante dintre profesori fac referiri la **abilități de a oferi elevilor feedback pozitiv și de a îi evalua constructiv**: a valorifica punctele tari ale elevilor, cu scopul de a le crește acestora încrederea în forțele proprii și de a le facilita progresul în învățare (37,6%); a oferi elevilor feedback constructiv asupra rezultatelor lor (21,3%); a evidenția progresul în învățare al fiecărui elev (19,8%). Astfel de abilități sunt solicitate în ponderi mai ample de cadrele didactice care predau în învățământul primar, comparativ cu cei din gimnaziu; de cadrele didactice femei, comparativ cu bărbații; de cei care predau discipline din ariile curriculare umaniste, comparativ cu cei care predau discipline mai tehnice, pozitivist. Sprijinirea elevilor prin feedback/evaluare pozitivă este o abilitate promovată de sugestiile metodologice ale noilor programe școlare și susținută cu date de cercetare de diferite studii și rapoarte în domeniul educației.

O altă categorie de nevoi ale profesorilor fac referiri la **abilități de a organiza, diversifica și personaliza sarcinile de învățare și mediul de lucru**: a valorifica în clasă experiențele de zi cu zi ale elevilor (16,9%); a oferi elevilor posibilitatea de alegere dintre mai multe sarcini de lucru (11,4%); a diversifica mediile de învățare (8,7%). Toate aceste aspecte sunt incluse în principiul centrării pe elev. Ponderile în care a fost menționată nevoia de a dezvolta aceste abilități este mai redusă, în condițiile în care astfel de aspecte sunt promovate de mai mult timp la nivel de curriculum, cel mai probabil și la nivel de oferte de formare continuă a cadrelor didactice.

Alte nevoi de formare fac referiri la abilități de **a sprijini și a orienta elevii pentru alegerea celei mai bune decizii de traseu educațional** (15%), respectiv de **a colabora cu ceilalți colegi profesori** în scopul sprijinirii elevilor în învățare (6,7%). Aceste aspecte sunt menționate în ponderi mai reduse. Orientarea educațională a elevilor și colaborarea cu ceilalți colegi nu sunt percepute ca sarcini formale ale fiecărui profesor, ci se realizează mai mult indirect/informal, în practica educațională sau, după caz, respectiv ca sarcină explicită a orei de „Consiliere și orientare” pentru orientarea educațională / ca sarcină de lucru a cadrelor didactice care lucrează cu copii cu nevoi speciale pentru colaborarea în vederea elaborării planurilor individuale de dezvoltare.

Ca urmare, ponderi ample dintre profesorii respondenți așteaptă ca oferta de formare a proiectului CRED să conțină elemente care să răspundă acestor nevoi menționate anterior.

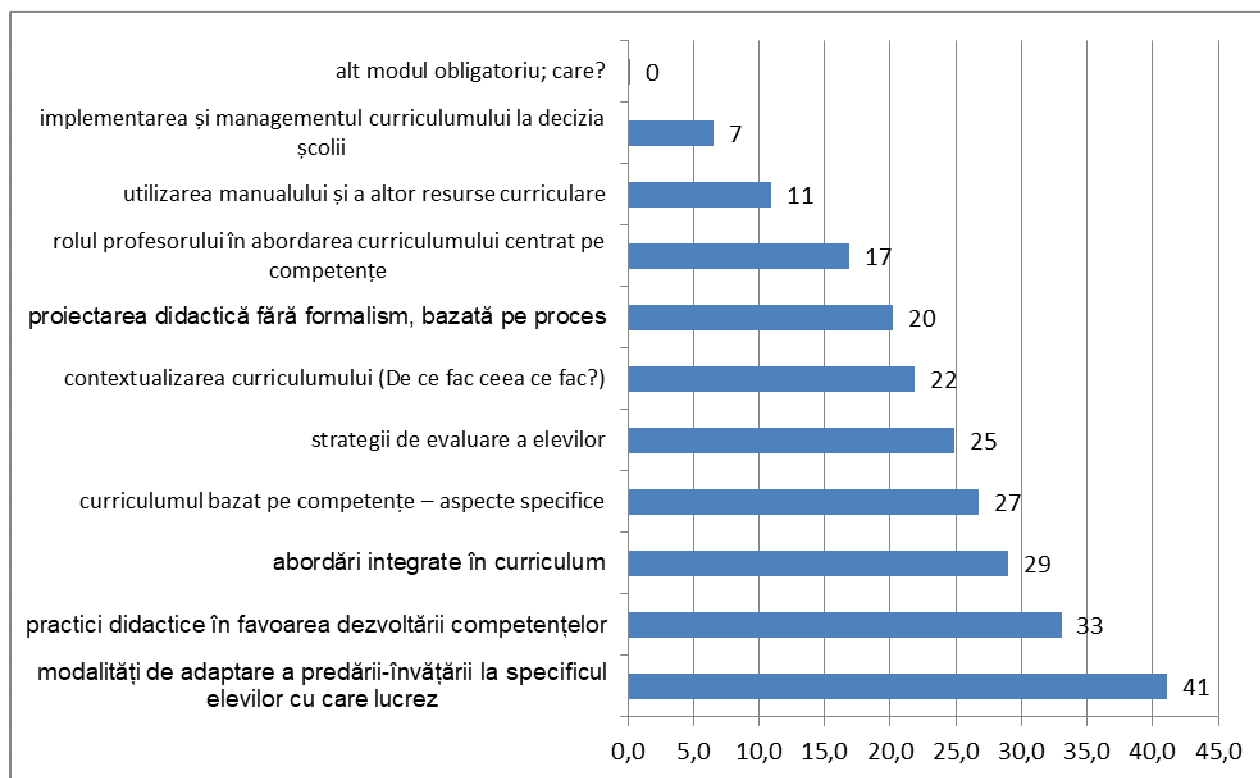
6.3. Teme propuse pentru programul de formare CRED

Pe lângă identificarea anumitor categorii de competențe așteptate de la oferta de formare CRED, profesorii participanți la ancheta prin chestionar au fost invitați să menționeze teme concrete – obligatorii sau opționale – pe care le doresc a fi abordate în viitorul context de formare.

- **Module obligatorii de formare, comune pentru toți profesorii vizează cu prioritate modalitățile de adaptare a programelor școlare la condiții specifice de predare-învățare.**

Temele menționate de profesori cu statut de obligativitate în oferta de formare CRED se corelează în mod direct cu lista competențelor analizate anterior și sunt direct relevante pentru un curs de abilitare curriculară. În cazul acestui item, fiecare profesor a avut posibilitatea de a alege maxim trei teme; pentru fiecare temă, ponderile au fost calculate din numărul total de profesori care au răspuns la acest item.

Fig. 28. Propuneri de module obligatorii de formare (%)



Tema menționată cu cea mai amplă frecvență (41%) face referire la **modalități de adaptare a predării-învățării la specificul elevilor** cu care lucrează fiecare profesor. Ca urmare, cu prioritate, profesorii așteaptă o abordare aplicată a temelor de formare, cu exemple de măsuri prin care curriculumul național poate fi aplicat și adaptat la nevoile și interesele diferitelor grupuri de elevi. *„În primul rând, formarea trebuie să includă abordarea diferențiată la clasă, modele, exemple concrete de cum trebuie lucrat cu o clasă în care ai mai multe particularități ale copiilor; numai astfel se asigură că formarea nu va aluneca spre teoretizare”* (focus-grup cadre didactice).

O altă temă menționată ca fiind prioritară se referă la **practicile didactice în favoarea dezvoltării competențelor** (33%). Ca și prima temă menționată, aceasta implică o abordare aplicativă a modalităților în care pot fi dezvoltate și monitorizate competențe la nivelul elevilor, prin practici didactice specifice (modele, metode, tehnici, contexte de predare-învățare etc.). Ca urmare, o astfel de temă presupune atât promovarea unor modele de practici didactice, cât și schimbul de experiență între cursanți privind strategii utilizate cu succes care au ca impact dezvoltarea de competențe, în defavoarea centrării pe asimilarea de conținuturi.

În relație cu aspectul anterior menționat, ponderi importante dintre profesorii chestionați aleg și teme mai teoretice/globale privind **abordările integrate în curriculumul școlar** (29%), respectiv **aspectele specifice ale noului curriculum bazat pe competențe** (27%). Astfel de teme au fost menționate în ponderi mai mari de către profesorii debutanți, comparativ cu cei care au mai mulți ani de experiență în învățământ. Abordarea, în cursul de formare, a unor astfel de teme asigură premise pentru o bună înțelegere și aplicare a noului curriculum și pentru o depășirea a criticilor de formalism de care acesta este acuzat adesea.

O altă temă menționată de un sfert dintre respondenți vizează **strategii de evaluare a elevilor**. Deși aparent teoretică și destul de promovată la nivelul formării continue a cadrelor didactice, această temă rămâne prioritară din multiple cauze: orice schimbare amplă la nivel curricular presupune o schimbare de abordare și la nivel de evaluare (în diada curriculum – evaluare); noile programe școlare formulează recomandări specifice și inovative în domeniul evaluării de proces; evaluările naționale sunt construite după modele noi în comparație cu practicile de evaluare curente din sistemul educațional românesc.

Contextualizarea curriculumului (de ce fac ceea ce fac?) este o temă menționată de 22% dintre profesori. Acest aspect vizează dezvoltarea unui context de reflexivitate asupra modului în care fiecare profesor aplică noile programe școlare. Atât la nivelul profesorilor, cât și la nivelul elevilor, etape de reflecție asupra a ceea ce faci (predai/înveți) constituie o verigă importantă a ciclului unei predări/învățări eficiente (ex. modelul învățării experiențiale al lui Kolb).

Profesorii sunt interesați și de teme centrate pe **proiectarea didactică fără formalism, bazată pe proces** (20%). Deși fiecare profesor are atribuții de a realiza planificări calendaristice și proiecte de unități de învățare/lecție, nevoia unei astfel de teme este justificată prin faptul că schimbările la nivelul curriculumului scris/al produselor curriculare trebuie să determine schimbări și la nivelul curriculumului aplicat/al documentelor de planificare curriculară la nivelul clasei de elevi. De asemenea – în opinia actorilor educaționali – abilitățile de proiectare didactică trebuie să îl pregătească pe profesor și cum să managerieze propriile erori care pot să apară în activitatea practică: „*Un bun proiect nu înseamnă numai planificarea unui exemplu de bune practici. Este important să fii pregătit și pentru un eșec. Să poți să lucrezi pe momente mai puțin bune, astfel încât profesorul să înțeleagă de ce nu i-au ieșit anumite lucruri...*” (interviu expert în educație).

Nu în ultimul rând, aceste schimbări determină și chestionarea **rolului profesorului în abordarea curriculumului** – temă solicitată de aproape 17% dintre profesori.

Altă temă menționată în pondere mai redusă se referă la **utilizarea manualului și a altor resurse curriculare** (11%). În acest caz, detalierile oferite de profesori au menționat promovarea, în cadrul formării, a resurselor didactice de calitate existente pe piața românească/în mediul online, astfel încât cât mai mulți dintre profesori să aibă acces la acestea.

Tema privind **implementarea și managementul curriculumului la decizia școlii CDS** a fost menționată de numai 7% dintre profesori – în condițiile în care ponderea acestui tip de curriculum nu este semnificativ mai amplă în noile planuri de învățământ, comparativ cu cele anterioare, iar practicile de dezvoltare/alegere a CDS sunt – la nivel general – deficitare în sistemul educațional românesc.

O altă temă menționată de mulți dintre profesori ca o nevoie obligatorie pentru toți profesorii face referire la **lucrul cu copiii cu cerințe educaționale speciale CES**. Chiar dacă nu toți profesorii lucrează în fiecare an cu astfel de elevi, datele de cercetare evidențiază nevoi importante de pregătire în acest domeniu, cu atât mai mult cu cât formarea inițială a profesorilor nu aduce contribuții importante în acest domeniu, iar tendința sistemului de învățământ – coroborată cu politicile educaționale europene – este de creștere a numărului de copii cu CES incluși în învățământul de masă, concomitent cu scăderea numărului lor în învățământul special. Principiile incluziunii sunt puțin promovate în școala românească, iar opiniile exprimate de cadrele didactice în contextul prezentei cercetări evidențiază lipsa de abilități, concomitent cu prezența unor stereotipii încă accentuate: „*Este nevoie de cursuri care să învețe cadrele didactice să lucreze cu elevii cu nevoi speciale, deoarece cei din școlile de masă nu știu cum să reacționeze. Acești copii deranjează, noi nu știm să reacționăm pe moment și se duce totul...*” (focus grup cadre didactice).

- **Au fost identificate module opționale de formare, care să răspundă nevoilor diferitelor categorii specifice de personal didactic (cei care lucrează cu grupuri de risc, diriginți, directori).**

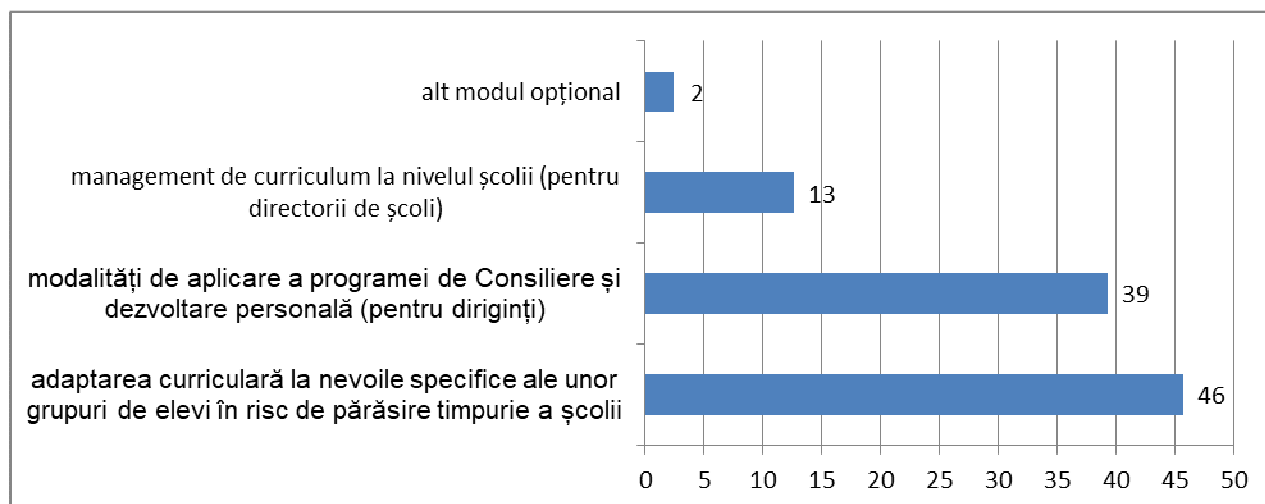
În ideea unei proiectări flexibile a ofertei de formare CRED, pentru a răspunde diferitelor nevoi și interese ale cadrelor didactice, respondenții au fost invitați să menționeze posibile module opționale pe care le doresc.

Aproape jumătate dintre aceștia au menționat nevoia unui modul de formare dedicat modalităților de **adaptare a curriculumului la nevoile elevilor în risc de părăsire timpurie a școlii**. Dat fiind faptul că acest aspect este o prioritate a politicilor educaționale românești și europene și, în aceeași măsură, o nevoie a practicilor educaționale, profesorii solicită ca programul de formare să le ofere exemple, modele, idei pentru o astfel de adaptare curriculară. Acest modul opțional a fost solicitat în ponderi mai ample de cadre didactice care lucrează în mod curent cu copii aflați în situații de risc educațional (cei ce predau în rural, în unități de învățământ cu statut de structuri arondate altor școli, în învățământul special, în învățământul simultan), precum și de cadrele didactice aflate la început de carieră (care au nevoie de îndrumare pentru adaptarea curriculară).

O pondere de aproape 40% dintre respondenți doresc un modul de formare pe tema modalităților de **aplicare a programei de Consiliere și dezvoltare personală (pentru diriginți)** – în contextul în care noul curriculum de gimnaziu propune o programă școlară nouă și inovativă pentru această activitate a diriginților.

13% dintre respondenți sunt interesați de un modul de formare pentru **managementul de curriculum la nivelul școlii** care se adresează cu prioritate directorilor de școli. O astfel de abilitate este necesară în condițiile în care noile planuri de învățământ oferă școlilor posibilitatea de adaptare a ofertei curriculare la nevoile proprii, prin zona de CDS.

Fig. 29. Propuneri de module opționale de formare (%)



O altă temă menționată frecvent de profesori – chiar dacă nu legată direct de abilitarea curriculară – se referă la **capacități privind managementul clasei în relație cu curriculumul școlar** (rezolvarea situațiilor conflictuale, comunicare eficientă cu elevii și cu părinții etc.). Actorii educaționali investigați apreciază că lipsa unor astfel de abilități are efecte negative asupra calității predării/ învățării, și influențează, în același timp, starea de bine a profesorului: „Un profesor nu poate să valorifice situațiile educaționale care apar, atâta timp cât el se simte vulnerabil în clasă, iar eu cred că profesorii se simt adesea vulnerabili în clasă. Sunt prost pregătiți în ceea ce înseamnă managementul grupului, iar asta le consumă enorm de multă energie emoțională pentru că sunt stresați. Copiii simt asta. În loc ca profesorii să se concentreze pe fluxul învățării, sunt mai tot timpul în alertă să-i țină liniștiți pe elevi, să-i țină sub control, iar calitatea învățării lasă de dorit... (interviu expert în educație).

Alte teme propuse pentru modulele opționale nu sunt centrate în mod direct pe abilitare curriculară, dar evidențiază o serie de nevoi specifice ale profesorilor pentru aplicarea corectă și eficientă a noului curriculum, de care oferta de formare CRED ar trebui să țină seama. Exemple de astfel de teme, care nu au fost menționate anterior:

- modalități de adaptare curriculară la diferite nevoi: copii cu CES; copii cu aptitudini înalte; predare la clasele de simultan;
- abordarea integrată la nivel de curriculum; proiectarea și aplicarea opționalelor integrate;
- strategii inovative de predare-învățare-evaluare pentru contexte formale și nonformale de educație (învățarea bazată pe proiect, teatrul, drama, modelul CLIL etc.);
- abilități de a învăța să înveți (arta de a învăța eficient, motivarea elevului pentru învățare etc.);
- modalități de eficientizare a timpului în activitatea de predare-învățare;
- dezvoltarea abilităților de viață (gândire pozitivă, inteligență emoțională, igienă mentală, abilități practice);
- predarea unor discipline opționale specifice/noile educații (educația pentru sănătate, educația financiară, educația rutieră, educația ecologică, educația media etc.).

6.4. Resurse umane necesare; profilul formatorului

- **Experții intervievați apreciază că dezvoltarea programului de formare CRED trebuie să includă un ansamblu de resurse umane, din sistemul educațional preuniversitar și din afara acestuia.**

Un alt domeniu distinct abordat în cadrul investigației a făcut referiri la **principalii actori educaționali** care ar trebui implicați în design-ul unui program de abilitare curriculară, la nivel național. Prin urmare, în opinia experților în educație intervievați, lista principalilor actori educaționali ce trebuie implicați în formarea cadrelor didactice CRED cuprinde: specialiști în curriculum, profesori universitari din domeniul științelor educației, practicieni din zona preuniversitară, alte persoane cu expertiză în domeniul formării:

„Ar trebui implicați profesori din sistemele preuniversitar (pentru metode aplicate) și universitar (pentru concept și suport de curs), experți practicieni în curriculum și formare, consilieri educaționali, autori de manuale, inspectorii școlari (pentru ca au multe idei legate de experiența practică).” (interviu expert în educație)

Alți experți intervievați apreciază că un demers de formare așa de amplu ca cel propus de Proiectul CRED ar trebui să implice și specialiști și din alte domenii, în afara sectorului educațional, pentru o abordare exhaustivă:

„Este necesară și implicarea de specialiști din zona Academiei Române, cei care fac studii și cercetări, cei care vin cu evidențe științifice, cu experiențe de cercetare. De asemenea, cred că ar trebui să fie implicați profesori din alte sisteme, care au un rol și o responsabilitate în a sprijini accesul și participarea copiilor la educație. Mă refer aici în primul rând la sistemul de protecție socială și la sistemul de sănătate, dar și din celelalte zone...”

„Din punct de vedere instituțional, în România nu este încurajată munca colaborativă, dialogul specialiștilor cu practicienii. Acest lucru este absolut necesar pentru o abordare integrată a nevoilor educaționale.” (interviu experți în educație)

În opinia actorilor educaționali participanți la investigație, **rolurile resurselor umane anterior amintite sunt diverse:**

- Profesorii universitari pot participa cu sesiuni de dezbateri metodologice; *„pentru fiecare subgrup de formare m-aș gândi la niște lideri, formatori de idei, care, la rândul lor construiesc un flux prin astfel de dezbateri, la care se asociază alți profesori interesați de temele respective”* (interviu expert în educație);
- Cercetătorii pot implementa sesiuni de cercetare-acțiune în cadrul formării sau ulterior acesteia, care pot fi apoi promovate ca exemple de bune practică;
- Alte resurse umane implicate pot avea rol de mentori/persoane „resursă” pentru etapa de aplicare la clasă a celor învățate în cadrul programului de formare. Acești mentori ar trebui să depășească formalismul celor deja existenți la nivelul sistemului de învățământ preuniversitar românesc: *„...deși există rețeaua de mentori, ea nu este funcțională, e mai degrabă formală – cadrul de practică a mentoratului nu este recunoscută (ca timp alocat și alte resurse, proceduri cum este consemnarea în condică etc.); este necesară refacerea profilului mentorului, prestigiul, vocația, disponibilitatea și capacitatea de transfer de competență și dincolo de spațiul clasei, către dezvoltarea carierei”* (interviu expert în educație).

- Rolul practicienilor este amplu comentat și subliniat. Aceștia ar trebui să aducă în formare realitățile școlilor din care provin cursanții. *„Un program de succes ar trebui să aibă în vedere nu doar obiective și o tematică prestabilită, ci să insereze foarte multe exemple din realitatea profesională a participanților; dacă aș fi formator, înainte de a ține cursurile de formare, m-aș duce în școala din care vin profesorii pe care eu îi formez, aș observa, aș vedea ce se întâmplă acolo și aș insera în tematica și-n activitățile mele de formare chestiuni concrete din școala lor”* (interviu expert în educație).

- **Actorii educațional creionează un portret complex al formatorului, care îmbină abilitățile profesionale cu cele de comunicare și de facilitare a învățării.**

Derularea programului de formare în vederea abilitării curriculare a cadrelor didactice solicită organizări multiple și proiectări minuțioase ale tuturor demersurilor ce se doresc a fi întreprinse. Printre acestea, o provocare pe care întregul demers trebuie să o surmonteze este identificarea formatorilor din cadrul programului de formare CRED. Ca urmare, o parte dintre aspectele investigate prin instrumentele calitative au vizat definirea unui posibil profil al formatorului CRED.

Opiniile experților cu privire la profilul formatorului într-un program de abilitare curriculară sunt variate, dar pot fi identificate câteva aspecte comune care definesc un posibil profil al formatorului. Astfel, un formator dezirabil în cadrul unui program de formare care vizează abilitarea curriculară a profesorilor ar trebui să fie o persoană familiarizată cu procesul de predare-învățare-evaluare, care să cunoască sistemul de învățământ preuniversitar și care să poată opera cu noțiuni specifice de curriculum; acestea sunt aspecte generale care țin de profesia didactică. Dincolo de acestea, formatorul trebuie să aibă și abilități necesare lucrului cu adulții/cu cadrele didactice. Și atunci întrebarea este: orice profesor poate fi formator în domeniul abilitării curriculare sau orice formator din educația adulților își poate adapta mesajul astfel încât să dezvolte competențele vizate de proiect? Formatorul-tip pentru abilitarea curriculară a cadrelor didactice ar trebui să reunească abilitățile esențiale ale celor două categorii anterior amintite. Pe baza opiniilor experților în educație și a cadrelor didactice participante la focus-grupuri, au fost detaliate aceste abilități dezirabile ale formatorului:

- Formatorul trebuie să aibă **competențe de specialitate** dezvoltate. Acesta trebuie să fie un bun cunoscător al domeniului de specializare, al conținuturilor științifice pe care le predă. *„Trebuie să fie neapărat un bun specialist. Când vorbim de discipline distincte, este nevoie de o bună cunoaștere a conținuturilor acelor discipline. Să aibă cunoștințe în domeniul său, să jongleze relativ ușor cu conținuturile respective”* (interviu expert în educație).
- De asemenea, formatorul trebuie să aibă **competențe pedagogice**, să poată aplica cu ușurință **principiile educaționale generale** și cele **specifice educației adulților**: *„Este clar că trebuie să fie foarte bine abilitat în zona cunoștințelor pedagogice generale: să poată face foarte ușor distincția, spre exemplu, între obiective și competențe, să știe ce înseamnă competențe specifice, competențe transferabile – zona asta trebuie să-i fie foarte cunoscută.”*; *„Ca să poți să formezi o generație de profesori, trebuie să ai cunoștințe foarte solide în ceea ce înseamnă procesul de învățare pentru că asta este miza. Majoritatea profesorilor stăpânesc conținutul, dar ca să predea mai bine, trebuie să aibă cunoștințe amănunțite despre copiii aceștia transformați, ai generației Z, care vin cu modificări de arhitectură cognitivă”* (interviu experți în educație).

- Formatorul este o persoană-cheie cu rol de „mediator” între obiectivele pe care programul de formare și le propune și profesorii care au deja practici didactice clar definite și construite, și care ar trebui adaptate abordărilor propuse de noul curriculum național. Pentru aceasta, formatorul trebuie să aibă **abilitatea de a adapta obiectivele de formare la nevoile specifice ale diferitelor grupuri de elevi cu care lucrează profesorii**. Există, în acest context, cerința de corelare între abilitățile profesorilor de aplicare a noului curriculum, astfel încât să fie capabili să dezvolte competențele enunțate în programe, și nevoile de adaptare curriculară la grupurile de elevi cu care aceștia lucrează.
- Formatorii vor fi în situația unei misiuni îndeplinite cu succes dacă pe parcursul formării vor reuși să realizeze obiectivele programului de formare, însă într-o manieră adaptată, individualizată la specificul fiecărei discipline și, pe cât posibil, la diferite stiluri de predare ale profesorilor. Astfel, formatorii trebuie să aibă **capacitatea de reglare a demersurilor de formare la specificul profesorilor cu care lucrează**. Formatorul ar trebui să fie un bun evaluator de parcurs al întregului program de formare și să-și adapteze demersurile de formare în funcție de feed-back-ul primit de la grupul cu care lucrează. În aceste condiții, el nu este doar un bun evaluator, ci are și capacități crescute de adaptare, reconfigurare a procesului de formare în funcție de situații particulare, fără a se îndepărta de la obiectivele urmărite prin program.
- Întreaga inginerie a formării în care este implicat îl determină pe formator să fie nu doar un bun profesionist în furnizarea de informație, ci și un **model de practician**. Dincolo de experiența la clasă care ar servi planificării și organizării procesului de formare, formatorul trebuie să aibă capacitatea de adaptare la orice context educațional și grup sau persoană căreia i se adresează. Astfel, formatorul ar trebui să fie deschis valorilor diversității și incluziunii, pentru a-și adapta acțiunile la contexte variate, dar mai ales pentru a transmite capacitatea de adaptare tuturor celor cu care lucrează. *„În primul rând ar trebui să fie un om cu experiență practică la clasă! [...] Când vorbesc despre experiența practică la clasă înseamnă să cunoască mediul școlar! Experiența practică ar trebui să fie extrem de diversă!”* (interviu expert educație).
- Formatorul ar trebui să aibă un anume **profil atitudinal și valoric**. *„Ar trebui să îmbrățișeze valorile diversității, incluziunii și toate celelalte, la modul profund nu doar declarativ! Pentru că dacă el nu crede în lucrul acela nu-l va putea transmite celorlalți!”* (interviu expert în educație).
- De asemenea, formatorul ar trebui să aibă **abilități personale** care să servească în egală măsură înțelegerii celorlalți și motivării, stimulării, implicării acestora în acțiunile propuse. Formatorul ar trebui să fie un bun comunicator, empatic cu cei pe care îi formează, dar și un factor de inspirație pentru aceștia. Formatorul va trebui să aibă capacitatea de a înțelege fiecare individualitate cu care lucrează, astfel încât demersurile pe care le propune să fie cât mai apropiate de experiența, înțelegerea și posibilitatea de acțiune a celor cu care lucrează. Astfel, formatorul ar trebui *„să știe și să facă educația adulților să fie reflexiv, empatic, [...] să fie un model și să fie entuziast, să-i poată inspira pe ceilalți, să-i impulsioneze și să producă declicul, participând activ la emoțiile celorlalți.”* (Interviu expert educație)

- Având în vedere specificul de blended learning al viitorului program de formare CRED, s-a adus în discuție **disponibilitatea și priceperea formatorului de a utiliza noile tehnologii, de a facilita învățarea online** în procesul de formare. Este de dorit ca formatorul nu doar să dispună de abilitățile necesare lucrului cu noile tehnologii și noile media, dar să poată opta pentru utilizarea lor adaptată, în funcție de contextele de formare și în funcție de nevoile de dezvoltare ale participanților la formare: „*să fie creativ, abilitat inclusiv tehnic, tehnologic, adică să fie capabil să pună pe o platformă materiale, să modereze un forum de discuții, să încarce/descarce material video, să folosească resurse educaționale deschise*” (interviu expert în educație).

Seria de elemente definitorii pentru un profil al formatorului pentru abilitare curriculară poate fi extinsă. Aspectele menționate pot fi luate în considerare ca puncte de reper ce pot fi îmbunătățite, extinse, dezvoltate, adaptate.

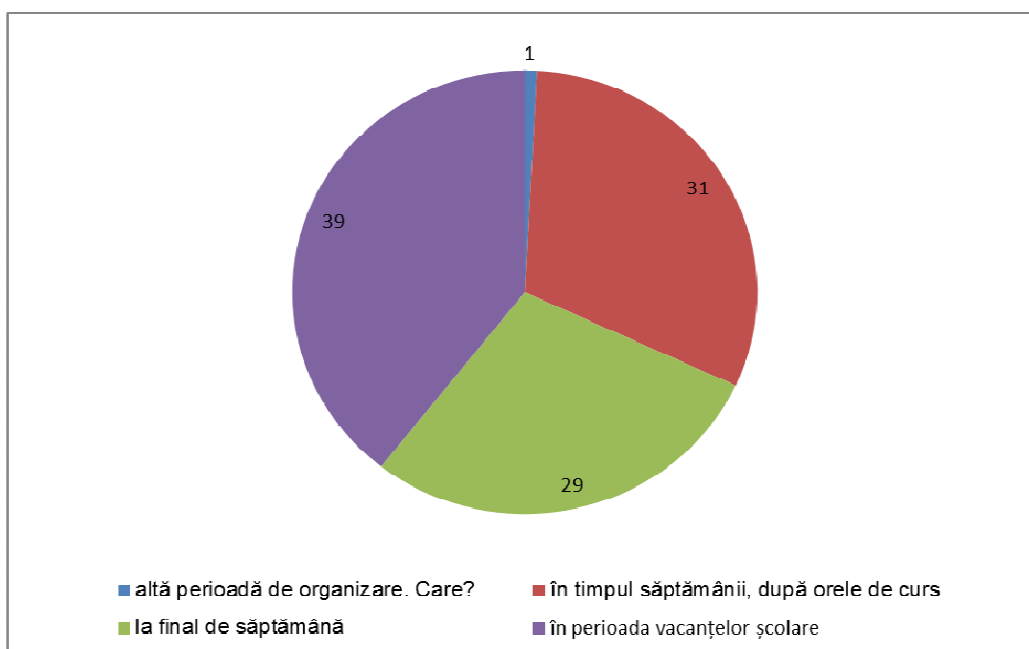
6.5. Propuneri privind modalități și forme de organizare a programului de formare CRED

- **Cei mai mulți dintre profesori preferă perioade compacte de organizare a cursurilor de formare, în afara timpului de week-end.**

Din totalul de 9828 de cadre didactice care și-au exprimat părerea cu privire la perioada de organizare a programului de formare CRED, cele mai multe dintre acestea preferă ca aceasta să se desfășoare în perioada vacanțelor școlare (39%) sau în timpul săptămânii, după orele de curs (31%). Numai 29% dintre cadrele didactice respondente preferă organizarea cursurilor la final de săptămână; procentul relativ redus al celor care optează pentru această organizare poate fi explicat, cel mai probabil, prin aceea că majoritatea cursurilor de formare derulate până în prezent sunt organizate în zilele de final de săptămână, care fac parte din timpul liber al cadrelor didactice.

În foarte puține situații, cadrele didactice chestionate au propus o altă perioadă de organizare a formării (ex. în ziua metodică, în timpul orelor etc.).

**Fig. 30. Opinii ale cadrelor didactice
cu privire la perioada de organizare a programul de formare CRED**



În cadrul focus-grupurilor, cadrele didactice participante au subliniat nevoia ca modalitățile de organizare a formării să țină cont de programul lor de lucru, de posibilitățile de transport care le pot asigura accesul la centrele de formare și de alte nevoi specifice ale diferitelor categorii de cursanți. Astfel, vacanțele școlare au fost considerate perioade favorabile pentru organizarea cursurilor, întrucât permit o flexibilizare a timpului.

„Este bine ca aceste cursuri de formare să se desfășoare într-o vacanță inter-semesterială când nu mai lucrez cu copiii, când pot să mă dedic numai formării, pot să-mi dedic timpul studiind. Nu este eficientă organizarea cursurilor la sfârșit de săptămână, când suntem presați și de alte activități, inclusiv cele ce țin de viața personală.” (focus-grup cadre didactice)

Opțiunea pentru organizarea cursurilor în perioada vacanțelor școlare este menționată în ponderi mult mai ample de către cadrele didactice femei (41%), comparativ cu cadrele didactice bărbați (33%); acest aspect se poate explica prin nevoia de timp personal a femeilor pentru activități personale (aspecte legate de familie, de activități casnice etc.).

- **Includerea în programul de formare a unei perioade de aplicare la clasă a celor învățate la curs este apreciată de majoritatea cadrelor didactice.**

Programul de formare propus în cadrul proiectului CRED are în vedere atât întâlniri față în față cu participanții, cât și activitate online pe o platformă de învățare. În cadrul formării este planificată și o perioadă în care participanții sunt încurajați să valorifice, la clasă, competențele dezvoltate prin participarea la formare. Această activitate este prevăzută înainte de evaluarea finală a programului de formare, astfel încât participanții să dezvolte un punct de vedere experimentat, documentat din practica de la clasă.

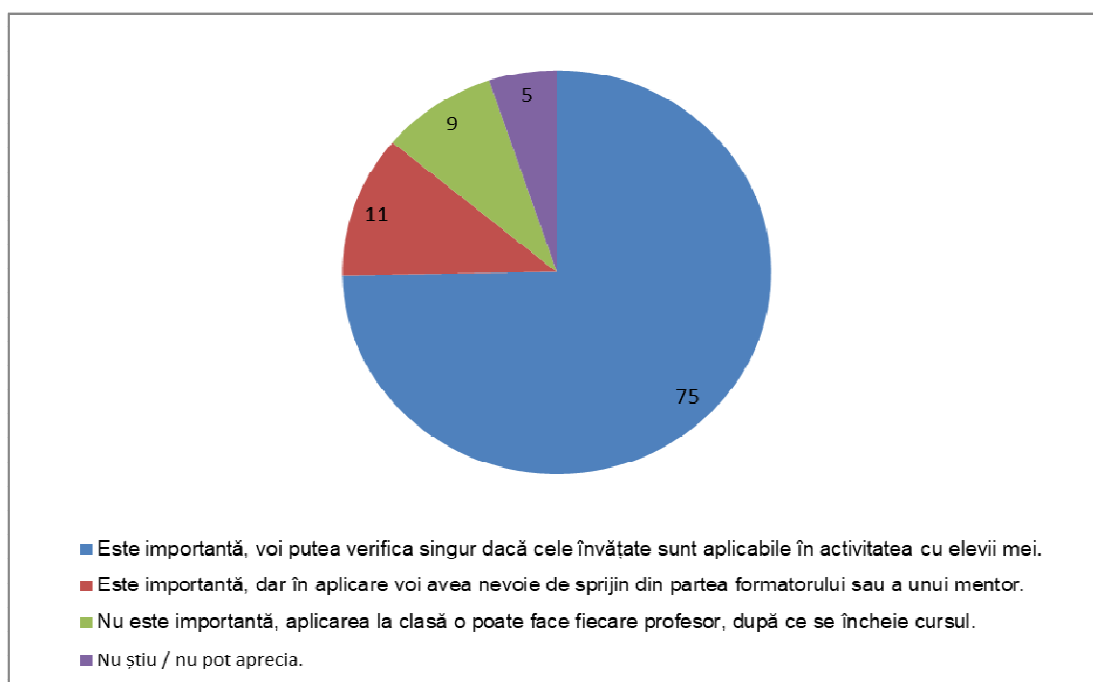
S-a pornit de la premisa că astfel de experiențe practice îi stimulează pe profesori să valorifice cunoștințele dobândite la curs, într-o perioadă relativ scurtă de timp. Sunt, probabil, situații în care profesorii vor trebui să creeze contexte de învățare pentru elevi, diferite de cele intrate în practica lor curentă. Vor fi puși în situații în care dezvoltarea competențelor la elevi va fi regândită, iar elementele de sprijin, de conținut pot fi altele decât cele pentru care profesorul și-a dezvoltat o anumită rutină. Pentru unii, acest demers poate fi o provocare pentru care își asumă inițiativa și o poate testa în activitatea cu elevii, bazându-se pe abilitățile didactice pe care le are.

Datele colectate prin chestionarul adresat cadrelor didactice arată că există unii profesori tentați de aceste demersuri de aplicare în activitatea de la clasă a cunoștințelor achiziționate, dar, având în vedere abordarea adusă de noul curriculum național și de prezentul program de formare, sunt mai curând atașați ideii de orientare, supervizare, monitorizare și sprijin pe care le-ar putea primi din partea unui mentor sau chiar a formatorului. În aceste condiții, aplicarea la clasă a celor învățate la curs s-ar realiza sub garanția calității pe care formatorul/mentorul o conferă. Acest context de învățare este tot unul dirijat, orientat de cel care sprijină învățarea, chiar dacă inițiativa, creativitatea cadrului didactic sunt principale competențe încurajate în organizarea activităților cu elevii. Lucrul cu un formator/mentor limitează, totuși, practicile colaborative dintre profesori, interacțiunea fiind unidirecționată. Experții în educație consideră că implicarea unui mentor în formarea profesională continuă a cadrelor didactice este o abordare utilă, dar care trebuie utilizată atunci când contextul o cere și în combinație cu alte metode de lucru eficiente, adaptate situației.

„Metodele de formare sunt multiple și eu cred că toate au beneficiile lor, dacă sunt folosite cu cap. Uneori ai nevoie de un expert de înalt nivel, care să se ducă în mijlocul unor oameni, să le explice și să-i ajute să înțeleagă, alteori ai nevoie de un mentor, care a mai făcut lucrul respectiv, să stai pe lângă el și să preiei din practici, alteori ai nevoie de un coleg, aflat la același nivel cu tine, dar care are mai multă experiență sau expertiză pe un domeniu și care e dispus să o împărtășească, iar tu, la rândul tău, acolo unde ai expertiză, să poți să o împărtășești.” (interviu expert educație)

Aceste forme de organizare a învățării au importanță pentru cel care învață, datorită feedback-ului pe care îl poate primi pentru activitatea realizată, în cadrul aceluiași program de formare, prin sprijin direct, observații, recomandări. Aceste forme de organizare a învățării sunt mai curând agreate de actori interesați de valorificarea cunoștințelor dobândite în vederea obținerii unor rezultate concordante cu scopul pentru care a fost organizat programul de formare la care au participat. Există o categorie de profesori respondenți la chestionar pentru care aplicarea la clasă a celor învățate în cadrul programului de formare poate fi făcută după finalizarea cursului de formare, fără a realiza o legătură cu obținerea de feedback în vederea ameliorării activității didactice. Neîncadrarea aplicării imediate a celor învățate, în perioada de până la organizarea evaluării finale a formării, poate fi o caracteristică a acelor profesori pentru care valorificarea cunoștințelor noi, dobândite la un program de formare, se va realiza dacă și atunci când contextul o va cere. Demersul de valorificare poate fi văzut mai curând ca unul de înlocuire a practicii curente pe care o are, și nu unul de îmbunătățire a demersului deja implementat. Datele de anchetă arată că ponderea cadrelor didactice care consideră că etapa de aplicare la clasă nu este importantă, este relativ scăzută (9% din totalul respondenților). De asemenea, este de menționat faptul că între diferitele categorii de personal didactic, determinate de factorii socio-demografici incluși în analiză, nu se înregistrează variații semnificative.

Fig. 31. Importanța aplicării la clasă a cunoștințelor învățate, ca etapă inclusă în programul de formare CRED



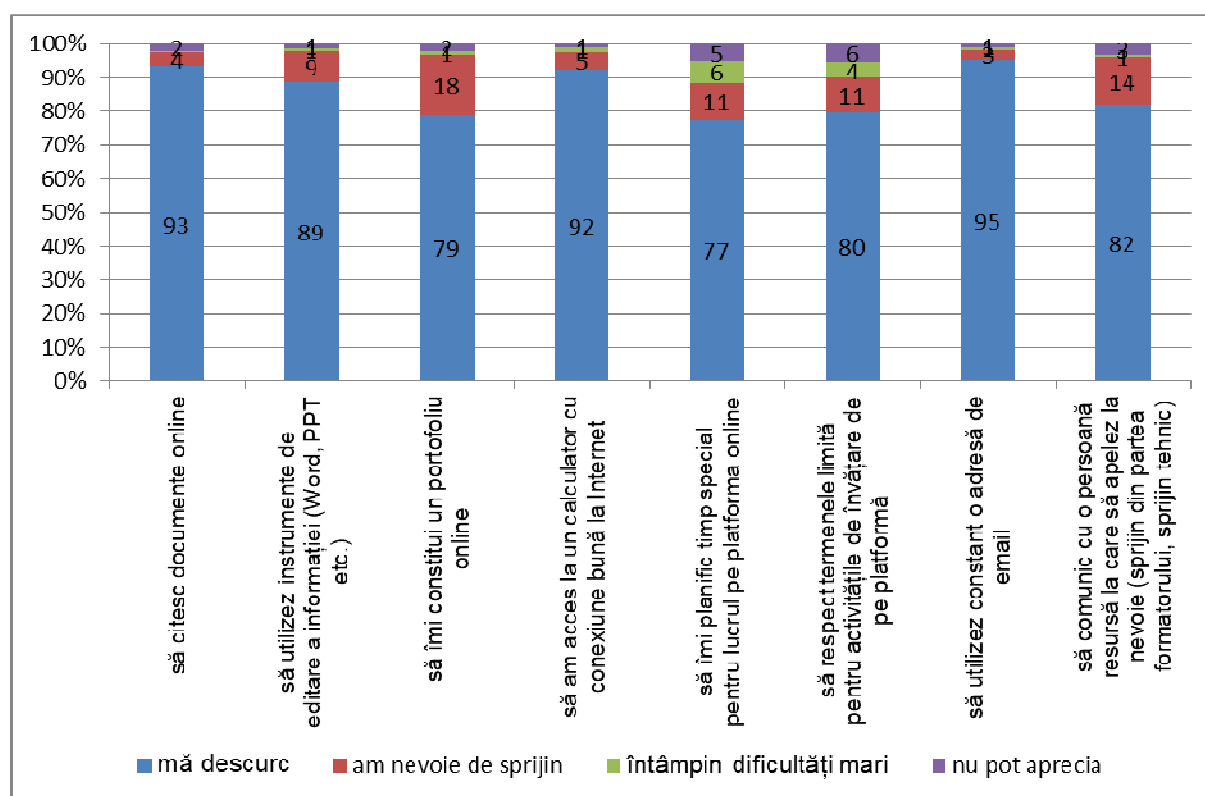
În general, perioada de aplicabilitate a aspectelor învățate este considerată ca fiind importantă de cadrele didactice participante la anchetă (86%), însă cei mai mulți afirmă posibilitatea aplicării cunoștințelor învățate, fără vreun sprijin (75% din totalul respondenților). Mediul de rezidență nu marchează o diferență semnificativă la nivelul grupului de profesori care consideră importantă aplicarea cunoștințelor la clasă. Avem, aici, în vedere, atât mediul de rezidență al școlii, cât și mediul de rezidență al cadrului didactic. O oarecare diferență este dată de încadrarea cadrului didactic într-o funcție de conducere. Astfel, directorii și inspectorii școlari sunt mult mai atașați ideii de aplicare la clasă, fără sprijin, a cunoștințelor dobândite, decât colegii de la catedră. Datele de anchetă arată că mai fideli opiniei referitoare la includerea într-un program de mentorat pentru aplicarea cunoștințelor dobândite la un program de formare, sunt profesorii cuprinși în unități de învățământ de tip alternative educaționale, profesorii debutanți, profesorii fără grad didactic, profesorii suplinitori. Cu excepția profesorilor din alternative educaționale, toți ceilalți profesori nu au experiență relevantă la catedră, iar formatorul/mentorul poate fi un sprijin pentru întreaga activitate de profesor.

- **Majoritatea cadrelor didactice declară că au abilități de operare cu noile tehnologii și au acces la Internet. Sunt și profesori care declară nevoia de sprijin în mediul online, ca parte a programului de formare organizat în sistem blended learning.**

Nevoile de sprijin ale profesorilor, în activitatea didactică, pot fi variate, dar ele devin mai evidente atunci când profesorii participă la programe de formare care îmbină formele de organizare tradiționale cu abordări și mijloace inovatoare. Ancheta realizată în rândul cadrelor didactice evidențiază o serie de provocări cu care aceștia anticipează că se vor confrunta, în condițiile organizării programului de formare în sistem blended learning.

Aspectele menționate ca provocări ale participanților la programul de formare organizat în sistemul blended learning au vizat aspecte variate care țin de: capacitatea participanților de a opera cu instrumente electronice în vederea comunicării sau documentării; abilitățile de a adapta competențele de comunicare și elaborare de portofolii la specificul învățării online; accesul la resurse specifice învățării online; gestiunea timpului în învățarea online. Datele de anchetă evidențiază faptul că pentru profesori, participarea la un program de formare organizat în sistem blended learning poate fi susținută prin competențe deja dezvoltate.

Fig. 32. Provocări determinate de organizarea programului de formare în sistem blended learning



Operarea cu instrumente electronice este familiară pentru cea mai mare parte a profesorilor participanți la anchetă. Sunt vizate, aici, comunicarea prin intermediul poștei electronice (95%), documentarea prin utilizarea unor resurse electronice (93%), utilizarea de instrumente de editare (89%). Lipsa abilităților de utilizare a poștei electronice, de citire a unor documente online și, implicit, nevoi de sprijin în acest sens sunt menționate cu frecvență mai amplă de cadrele didactice care predau într-o școală primară, de cele care au absolvit cel mult învățământul liceal și ce cele care nu sunt calificate pentru profesia didactică. Participarea profesorilor la un program de formare în sistem blended learning poate fi limitată de lipsa unor abilități de bază de operare cu instrumente de editare electronice. Expuși riscului de a nu deține astfel de abilități sunt mai curând profesorii din școli mici care sunt, de regulă, structuri ale unor școli și sunt situate în sate. Situația este determinată de accesul mai redus la programe de formare care le-ar fi putut dezvolta abilitățile din domeniul TIC, dar și de accesul la un calculator și la infrastructura necesară comunicării și lucrului în spațiul online.

Implicarea activă într-un program de formare organizat în sistem blended learning presupune nu doar abilități de operare cu mijloace electronice, ci și **accesul la echipamente specifice și accesul la Internet**. Peste 90% dintre respondenți nu au dificultăți în accesarea unui calculator cu conexiune bună la Internet, însă există și profesori cu potențial de risc, pentru care sunt necesare măsuri de sprijin în vederea participării la programe de formare organizate în sistem blended learning, pentru a avea șanse și implicare egală cu cea a colegilor care dețin abilitățile necesare. Existența unor profesori care se confruntă cu limitări în accesarea platformei de învățare tocmai datorită lipsei de echipamente este subliniată și în discuțiile cu cadrele didactice: „În principial noi suntem deschiși pentru o astfel de platformă. Cu siguranță este viitorul. Dar noi, în mediul în care lucrăm, ne izbim de această problemă a accesului la Internet.” (focus-grup cadre didactice).

Chiar dacă ponderea celor care afirmă că au abilitățile necesare pentru operarea cu instrumente și mijloace specifice activităților de învățare online este mare, ponderile celor care au abilități specifice solicitate de platformele de învățare sunt mai ușor mai reduse. Astfel, 79% dintre respondenți afirmă capacitatea de constituire a unui portofoliu electronic, respectiv 82% sunt capabili să comunice cu o persoană resursă care facilitează învățarea în spațiul online. Procentele sunt mari, însă rețin atenția prin faptul că sunt aspecte care înregistrează cele mai mari ponderi ale celor ce solicită sprijin. Constituirea unui portofoliu online ca parte a unui program de formare de tip blended learning este o acțiune pentru care anticipează nevoi de sprijin, în special, profesorii din școlile structuri din sate, profesorii suplinitori (în special calificați și care, probabil, întrevăd această posibilitate de dezvoltare profesională, dar pentru care au nevoie de sprijin), profesori care nu au studii superioare.

Gestionarea timpului în spațiul virtual pare să fie, de asemenea, o provocare pentru profesori, fiind explicit formulată nevoia de sprijin din partea facilitatorilor, dar și dificultăți în aprecierea capacității proprii de gestionare a timpului de lucru în spațiul virtual. Aceste nevoi sunt mai evidente în cazul profesorilor cu mai puțină experiență în utilizarea resurselor electronice și a platformelor de învățare online.

Unele cadre didactice participante la investigație sunt total reticente la organizarea cursurilor de formare în sistem blended learning, considerând inefficientă această formă de organizare: „*este ca și cum i-am pune noi pe elevi să citească de acolo și să tragă singuri concluziile*” (focus-grup cadre didactice). Opinia poate fi determinată de o cunoaștere limitată cu privire la organizarea și derularea programelor de formare în sistem blended learning sau de experiențe anterioare de utilizare defectuoasă a platformelor online, însă este evidentă nevoia profesorilor de întâlniri față-în-față, de învățare din interacțiune directă, de împărtășirea de experiențe didactice relevante și bune practici.

„*Dar nici împărțirea programului în online și apoi în grup de lucru în vacanțe nu ar fi o idee bună pentru că platformele online nu ne ajută efectiv în lucru. Nu există schimb de idei, nu există sume de bune practici sau experiențe.*” (focus-grup cadre didactice)

6.6. Metode de formare și de evaluare propuse pentru programul de formare CRED

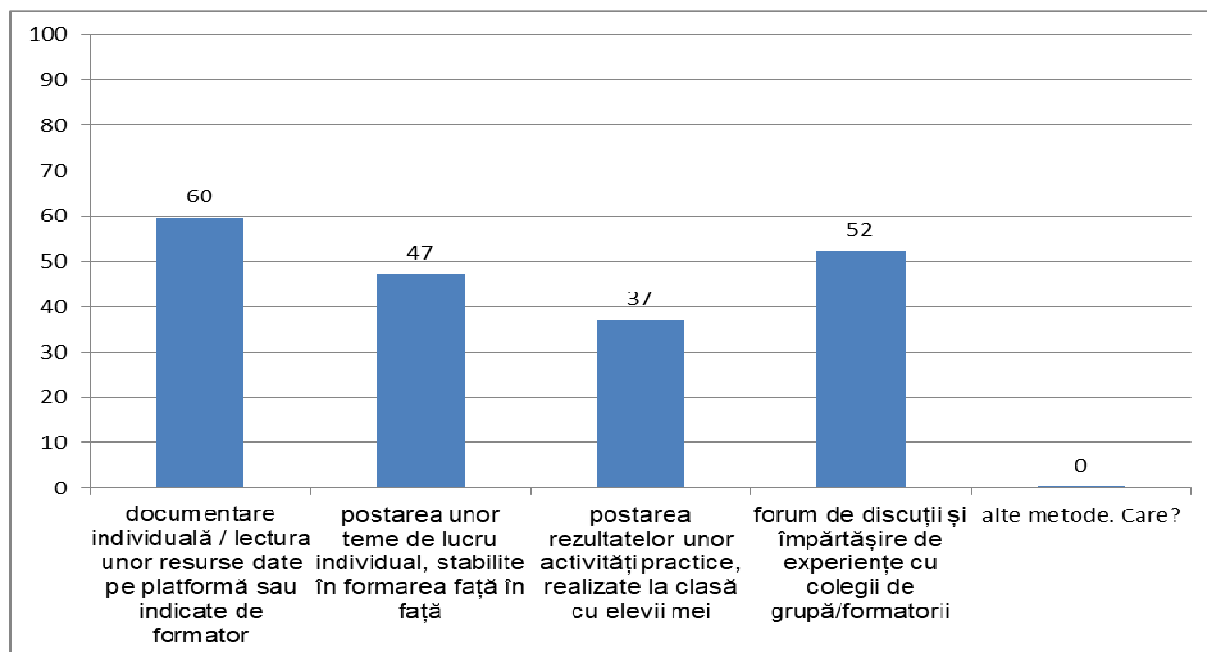
- Profesorii preferă sarcini de lucru în mediul online centrate cu prioritate pe documentarea individuală și pe schimbul de experiență cu alți colegi.

Activitatea de formare online poate valorifica metode variate de lucru, adaptate specificului tematicii abordate, dar și profilului participanților la formare. Datele de anchetă evidențiază preferințe ale profesorilor în legătură cu metodele și sarcinile de lucru care ar putea fi utilizate pe platforma de învățare online. **Documentarea individuală** este metoda menționată de 60% dintre participanții la anchetă, metodă care exclude, însă, posibilitatea de interacțiune, învățare prin cooperare, prin împărtășire de bune practici etc. Având avantajul adaptării la timpul, stilul și ritmul de învățare personal al cursantului, lectura resurselor ca metodă de formare este util de utilizat fie pentru pregătirea unor sesiuni de formare față-în-față, fie pentru consolidarea sau aprofundarea unor aspecte deja discutate în sesiunile de formare față-în-față.

Puțin peste jumătate dintre respondenți agreează, ca metodă de lucru în activitățile de formare online, utilizarea unor **forumuri de discuții**, în care să aibă posibilitatea împărtășirii de experiențe, de informații, de bune practici cu alți participanți la programul de formare sau cu formatorii. Este o metodă prin care participanții pot obține feed-back imediat și care încurajează cooperarea între participanți. Împărtășirea de experiențe în spațiul virtual este o acțiune mai puțin elaborată decât cea care vizează **postarea unor teme de lucru individual**. Această metodă de lucru (preferată doar de 47% dintre participanții la anchetă) include documentare, dar și elaborare de materiale și încărcarea acestora în spații special create în acest sens. Procesul este mai complex atât din perspectiva elaborării conținutului, cât și din cea a editării și postării. Aceste din urmă demersuri pot fi limitative pentru unii dintre participanți (argumente fiind tocmai opiniile profesorilor cu privire la abilitățile de utilizare a instrumentelor electronice), de unde și preferința redusă pentru această metodă.

Metoda de lucru care înregistrează cea mai scăzută pondere în preferințele profesorilor este cea referitoare la **postarea unor activități practice, realizate la clasă cu elevii** (37%). Această informație vine în completarea celei referitoare la reticența profesorilor de a scoate, dincolo de spațiul clasei, activitatea desfășurată cu elevii. Aplicarea la clasă a celor învățate la cursul de formare nu pare a fi problematică pentru profesori, atâta timp cât aplicarea acestor informații se realizează în clasă, iar rezultatele rămân acolo (reamintim că trei sferturi dintre profesori consideră importantă aplicarea informațiilor la clasă imediat după însușirea lor, dar fără a considera important sprijinul unui mentor care să ghideze, sprijine aplicarea noilor cunoștințe).

Fig. 33. Metode de lucru agreate de profesori pentru activitatea de formare online



Datele obținute în urma realizării anchetei în rândul cadrelor didactice arată că nu există variații semnificative între opinii, care să fie determinate de factori sociali, demografici, profesionali. Există ușoare tendințe spre valorizarea uneia sau alteia dintre metodele de lucru utilizate în mod curent în formarea online, dar la nivelul grupului investigat nu au fost identificate tendințe cu caracter de generalitate.

Dincolo de aceste metode de lucru a căror utilitate a fost investigată prin ancheta realizată în rândul profesorilor, cadrele didactice au propus și alte metode de lucru pe care le consideră utile pentru dezvoltarea capacităților de implementare, la clasă, a noului curriculum. Astfel, vizionarea și analiza unor înregistrări cu lecții demonstrative constituie pentru profesori o metodă eficientă în acest sens, iar utilitatea lecțiilor demonstrative este afirmată pentru clase de elevi cu diferite caracteristici.

„Mie mi-ar plăcea ca acest curs de formare să ne prezinte filmulețe cu clase unde s-au desfășurat astfel de activități, cu clase unde sunt copii cu cerințe educaționale speciale, copii cu ADHD, cu autism, cu diverse probleme, și atunci, vizualizând aceste filmulețe și văzând experții, cei pricepuți în domeniu, cu profesor de consiliere, cu profesor psiholog, atunci putem învăța și noi, numai din exemple concrete.” (focus-grup cadre didactice)

- **Pentru formare față-în-față, profesorii preferă sarcini de lucru centrate pe dezbateri, joc de rol, dar și prezentări PPT – cel mai probabil, metode des utilizate în cursurile de formare derulate anterior.**

Interviurile focalizate de grup au evidențiat preferința profesorilor pentru întâlnirile față în față în cadrul programului de formare profesională continuă propus de proiectul CRED. Discuțiile față-în-față și organizarea de activități interactive sunt considerate eficiente pentru dezvoltarea abilităților necesare profesorilor pentru implementarea noului curriculum. Mai mult decât atât, a fost menționată utilitatea susținerii programului de formare de către profesori care au trecut deja

prin experiența implementării noilor programe școlare, pornind de la premisa că aceștia ar putea aduce informații valoroase din propria experiență de aplicare la clasă a noului curriculum.

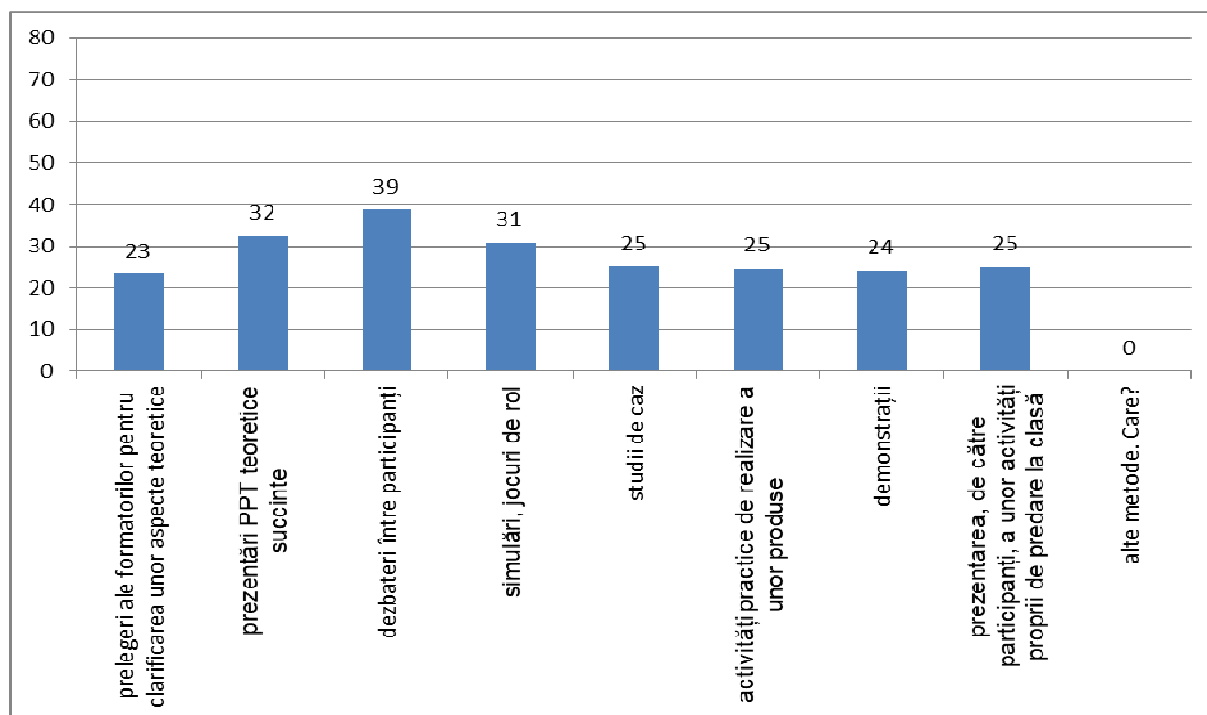
Activitățile de formare față-în-față ar trebui să fie mai familiare profesorilor, decât sesiunile online, iar aprecierile lor cu privire la metodele eficiente să fie clar conturate. Informațiile obținute în urma aplicării chestionarelor conturează preferințe diverse pentru metodele prin care să le fie furnizate informațiile. Cei mai mulți dintre profesori preferă **implicarea în dezbateri** în cadrul sesiunilor de formare față în față (39%). Această opțiune este cu atât mai evidentă cu cât vârsta este mai înaintată sau funcția ocupată are atribuții de conducere, coordonare și control (director, metodist ISJ). Ambele situații au avantajul interacțiunilor multiple și variate cu actori ai sistemului, în urma cărora profesorii vizați au avut contexte variate de dezvoltare a unor puncte de vedere complexe cu privire la sistemul de educație. Experiența dobândită poate fi valorificată în situații variate în care ideile participanților sunt puse în opoziție.

Cu ponderi aproape egale, **prezentările PPT** succinte (32%) și **jocurile de rol** (31%) sunt alte contexte considerate de profesori a fi eficiente pentru formarea față-în-față. Aceste forme de organizare a învățării sunt diferite, dar arată nevoia echilibrată a participanților de a obține informație teoretică, dar a cărei înțelegere și internalizare se realizează prin aplicații practice sub forma simulării unor situații reale.

Alte forme de organizare a învățării și care pot fi valorificate în cadrul întâlnirilor față în față sunt menționate de aproximativ un sfert dintre respondenți: prelegeri ale formatorilor, demonstrații, studii de caz, prezentări individuale..

Datele obținute nu evidențiază preferințe pentru una sau alta dintre formele de organizare a învățării în contextul întâlnirilor directe cu formatorii, pe diferitele categorii de profesori. Deschiderea și disponibilitatea profesorilor pentru toate formele de organizare a învățării în cadrul sesiunilor față în față este utilă ca informație, lăsând deschisă opțiunea formatorului pentru adaptarea metodelor utilizate la specificul informațiilor transmise și competențelor ce se doresc a fi dezvoltate.

Fig. 34. Metode de lucru agreate de profesori pentru activitatea de formare față-în-față



- Pentru evaluarea de parcurs, profesorii preferă realizarea de sarcini individuale și participarea la discuții de grup. Pentru evaluarea finală, aceștia își exprimă cu prioritate interesul de a elabora portofolii online.

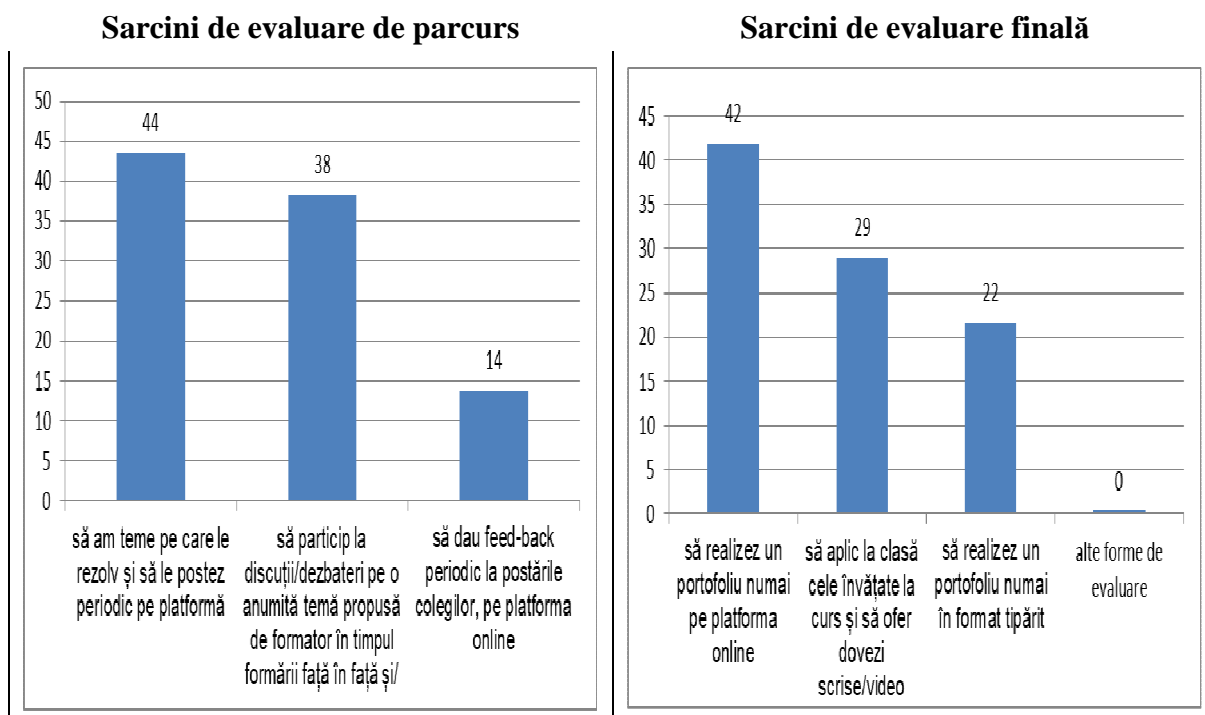
Evaluarea este un proces complex care, pe lângă identificarea nivelului final de dezvoltare a competențelor vizate de programul de formare, urmărește și progresul continuu al participanților la formare. Orice program de formare propune participanților sarcini de lucru și de evaluare de parcurs, pe baza cărora poate fi adaptat demersul formatorilor la interese și nevoi concrete de formare; corelat acestei evaluări de parcurs, se realizează și evaluarea finală, utilă nu doar certificării competențelor dezvoltate, ci și obținerii de informații cu privire la gradul de realizare a scopului pentru care programul de formare a fost realizat și la nivelul de dezvoltare a competențelor profesionale vizate.

Dintre metodele de evaluare de parcurs, se distinge preferința profesorilor pentru a primi **sarcini/teme de rezolvat pentru acasă**, pe care să le posteze periodic pe platformă (44%). Este, oarecum, un răspuns anticipat, având în vedere practica temelor pentru acasă pe care profesorii o utilizează în relație cu elevii), dar și (probabil) practici utilizate în cadrul altor cursuri de formare urmate deja de profesori. Cea mai puțin preferată metodă de evaluare de parcurs de către profesori este **acordarea de feed-back celorlalți participanți la formare**, fapt ce presupune o luare de poziție, critică, față de un punct de vedere exprimat. Este o formă de evaluare complexă, care pune în relație punctul de vedere al participantului cu puncte de vedere ale altor participanți, confruntarea acestora și enunțarea de argumente. Sunt, probabil, motive pentru care această formă de evaluare de parcurs este mai puțin agreată de participanții la anchetă (doar 14% dintre respondenți preferând această formă de evaluare). Sau, poate, se datorează rutinelor din școala românească, în care profesorii au obișnuința de a lucra singuri cel mai adesea, fără a beneficia de feed-back-ul colegilor sau fără a crea/găsi contexte de a oferi feed-back.: „*Profesorii noștri lucrează prea mult singuri și mai puțin unii cu alții, din păcate*” (interviu expert educație).

Participarea la discuții pe o temă propusă de formatori, în cadrul sesiunilor de formare față în față (preferată de 38% dintre participanți) se poate apropia de acordarea de feed-back din perspectiva necesității dezvoltării și afirmării unui punct de vedere personal la afirmațiile colegilor, însă această formă de evaluare este mai puțin formalizată decât cea a feed-back-ului scris, postat în spațiul virtual de învățare.

Sarcinile de evaluare finală pot lua forme variate, iar participarea la un curs de formare profesională continuă, organizat în sistem blended learning ar putea valorifica experiența de evaluare de parcurs din activitățile derulate față în față și online. Forma preferată de evaluare de parcurs pentru participanții la anchetă constă în realizarea de teme și postarea lor pe platformă. Evaluarea finală, în opinia acestora, ar trebui realizată în același sens; cei mai mulți dintre profesori preferă pentru evaluarea finală, **realizarea unui portofoliu și postarea lui în spațiul virtual** (42%). Sunt și puncte de vedere care susțin aplicarea la clasă a informațiilor dobândite, ca parte componentă a cursului, iar evaluarea să valorifice tocmai această experiență; 29% dintre respondenți optează pentru această formă de evaluare. Pe categorii pe personal didactic, mai atașați acestei forme de evaluare sunt profesorii care predau în școli private, profesorii care au studii postuniversitare, dar și profesorii metodiști ISJ sau profesorii consilieri școlari. Realizarea unui portofoliu în format tipărit este forma de evaluare finală cea mai puțin agreată, din seria propusă, evidențiindu-se nevoia profesorilor de a fi implicați în procese de evaluare care să valorifice noile metode interactive și noile tehnologii.

Fig. 35. Opțiuni privind formele de evaluare de parcurs și de evaluare finală



6.7. Estimări privind impactul posibil al programului de formare CRED

În cadrul cercetării noastre ne-am propus și o analiză a potențialului impact pe care îl poate atinge programul de formare CRED. În opinia experților în educație, formarea va produce efecte la nivelul a mai multe paliere:

- actori școlari: profesori – curriculum național aplicat eficient și adaptat; practici școlare mai bine corelate cu nevoile elevilor cu care aceștia lucrează; motivație crescută pentru profesie; elevi – progres în învățare, rezultate școlare îmbunătățite; părinți – încredere crescută în școală și în profesori;
- practici didactice – îmbunătățite, inovative, mai creative, mai adaptate la nevoile elevilor; „Sigur că ne putem imagina că vom avea impact la nivelul practicilor profesionale personale, că vom avea impact la nivelul comunității profesionale, pentru că profesorul se va întoarce de la curs și va povesti și altor profesori despre ceea ce a învățat, le va putea furniza materialele de la curs și-și va putea, eventual, invita colegii, atunci când va folosi metode sau o abordare transdisciplinară” (interviu experți în educație);

- practici instituționale – școli cu comunități profesionale mai încheiate, cu preocupări constante pentru dezvoltare profesională și pentru împărtășirea de bune practici. *„O altă categorie de impact o regăsim la nivelul practicilor instituționale pentru că un profesor ar trebui să fie un garant al apărării drepturilor omului, al democrației, un cetățean activ, implicat în problemele comunității sale, dar pentru asta el singur trebuie să-și dorească și să simtă că un curs de formare îl poate ajuta realmente și că viața lui ar putea fi mai bună după un astfel de curs, cu condiția să aplice ceea ce a învățat la curs. Acest lucru se întâmplă atunci când un profesor conștientizează că poate fi un motor al schimbării sociale”* (interviu expert în educație).

În același timp, există și opinii care nu identifică un impact semnificativ al programului de formare CRED, pornind de la experiențe anterioare comparabile: *„O provocare mare este faptul că formarea este una cu număr mare de beneficiari, ce poate duce la neimplicare și centrată pe obținerea de beneficii secundare – diplome, puncte etc.; oamenii sunt saturați de cursuri formale... sau de exagerări în zona creativă, non-directivă”* (interviu expert în educație).

Pentru depășirea unor astfel de riscuri, se propune **o etapă de monitorizare și de follow-up în urma implementării cursului de abilitare curriculară**. *„Un program de formare a cadrelor didactice nu este o livrare de conținut, pentru că, după etapa inserării activităților propriu-zise pe parcursul cursului de formare, voi avea nevoie de o etapă de monitorizare pentru a vedea cum au aplicat la clasă ceea ce li s-a livrat. În România avem de-a face cu două tipuri de vulnerabilități, dacă vorbim despre programe de formare a cadrelor didactice; unu, că nu se face monitorizare autentică, ci se face doar control și doi, că nu se fac evaluări de impact. Nu este suficient să te declari mulțumit de un program de formare... dacă la un an sau doi după acesta nu te duci în clasă să vezi ce fac ei din programul pe care l-ai oferit”* (interviu expert în educație).

* * *

Opiniile actorilor educaționali investigați cu privire la oferta de formare CRED sunt consistente și pot constitui puncte de referință pentru designul de formare.

Profesorii au formulat așteptări ample de la oferta de formare CRED, în contextul schimbărilor masive de la nivel curricular. Competențele cel mai frecvent solicitate fac referire la abilitățile necesare în activitatea practică la clasă, prin: modalități concrete de adaptare a curriculumului la specificul elevilor; stabilirea de relații interdisciplinare în predare și învățare; gestionarea timpului de lucru în clasă; dezvoltarea abilităților de utilizare a unor resurse variate de învățare (inclusiv a Resurselor Educaționale Deschise). Alte abilități (ex. reflecția asupra propriei activități didactice, abilități specifice competenței de a învăța să înveți), mai puțin valorificate în sistemul educațional românesc, sunt solicitate în pondere mai redusă de către profesori.

Cadrele didactice propun o serie de module prioritare pentru formarea CRED, centrate pe modalitățile de adaptare a programelor școlare la condiții specifice de predare-învățare și pe practicile didactice în favoarea dezvoltării competențelor. Lucrul cu copii cu cerințe educaționale speciale este o prioritate pentru majoritatea cadrelor didactice participante la investigație.

Se apreciază că programul de formare CRED necesită un design dezvoltat atât de specialiști în domeniul curricular, cât și de practicieni în educație și de zona de ONG-uri, care să aducă abordări nonformale în demersurile de formare. Așteptările cu privire la competențele formatorilor sunt ample: o bună pregătire de specialitate; o bună pregătire în domeniul științelor educației/curriculumului; abilități de lucru cu adulții; bun comunicator; experiență practică.

Cei mai mulți dintre profesori preferă perioade compacte de organizare a cursurilor de formare, în afara timpului de week-end. Includerea în programul de formare a unei perioade de aplicare la clasă a celor învățate la curs este apreciată de majoritatea cadrelor didactice; pentru acest demers, cadrele didactice fără experiență amplă la catedră solicită sprijin din partea unui mentor/formator.

Majoritatea cadrelor didactice declară că au abilități de operare cu noile tehnologii și au acces la Internet. Sunt și profesori care declară nevoia de sprijin în mediul online, ca parte a programului de formare organizat în sistem blended learning. Metodele preferate pentru formarea față-în-față și online pun accent cu prioritate pe contexte clasice de lucru, precum documentarea individuală, dezbateri, joc de rol, prezentări PPT – cel mai probabil, metode des utilizate în cursurile de formare derulate anterior. Pentru evaluarea finală, profesorii își exprimă cu prioritate interesul de a elabora portofolii online. Alte metode care pot constitui premise pentru dezvoltarea unor comunități de practici nu puțin menționate de către profesori.

Actorii educaționali investigați atrag atenția asupra importanței unei etape de monitorizare și follow-up în urma implementării cursului de abilitare curriculară, pentru a asigura sustenabilitatea formării.

CAPITOL 7. Nevoi de formare pentru activitatea cu elevi în risc de părăsire timpurie a școlii

În prezenta anchetă, nevoile de formare ale profesorilor care lucrează cu elevi în risc de părăsire timpurie a școlii au fost investigate prin următoarele instrumente: chestionarul adresat profesorilor, chestionarul adresat Caselor Corpului Didactic, focus-grupurile regionale și interviurile cu experți în educație.

- **În ponderi semnificative, profesorii chestionați au declarat că lucrează cu grupuri ample de elevi aflați în diferite situații de risc.**

Printre alte aspecte, chestionarele au urmărit identificarea nevoilor de formare specifice profesorilor care lucrează cu elevi aflați în diverse situații de risc. Prezentul raport include o parte dintre rezultatele obținute, acestea fiind selectate pentru că se disting de trendul general sau indică posibile diferențe între profesorii care lucrează cu elevi aflați în situație de risc și cei care nu sunt în această situație. Trebuie reținut că datele raportate nu sunt reprezentative statistic pentru populația de profesori a României, prin urmare, informațiile prezentate trebuie interpretate limitat la respondenții anchetei. Actorii educaționali evidențiază ca prioritate formarea pentru a lucra cu diferite categorii de elevi în risc de părăsire timpurie a școlii. Se apreciază că noul curriculum nu este adaptat nevoilor acestor categorii de elevi.

În cadrul celor opt focus-grupuri regionale, profesorii prezenți au fost consultați privind influența noilor programe asupra progresului elevilor în risc de părăsire timpurie a școlii. Răspunsurile profesorilor colectate în cadrul focus grupurilor regionale au identificat următoarele categorii de copii și tineri în risc de părăsire timpurie a școlii: cei de etnie romă, cei care provin din mediul rural și cei care au cerințe educaționale speciale. Observațiile făcute de profesori în relație cu finalitățile educaționale prevăzute de noile programe școlare, activitățile de învățare recomandate și evaluarea la clasă s-au centrat cu prioritate pe elevii cu cerințe educaționale speciale. Comentariile privind elevii din mediul rural sau de etnie romă conțin referiri, mai degrabă, la factorii care influențează negativ activitatea școlară. În principal, aceștia sunt reprezentați ca elevi care „nu țin ritmul” cu colegii lor pentru că:

- programa nu este adaptată cerințelor lor educaționale speciale;
- elevii nu au acces la surse de informare (calculator, Internet, cărți etc.), ceea ce îi împiedică să-și se pregătească teme mai complexe precum proiectele școlare (recomandate mai frecvent ca activități de învățare de noile programe);
- elevii consideră că școala nu este importantă;
- elevii lipsesc de la școală;
- elevii nu sunt sprijiniți de părinți în pregătirea temelor și sarcinile individuale de învățare (părinții lucrează în străinătate, familii monoparentale);
- elevii nu trăiesc în condiții optime de viață (sărăcie, abuz, violență etc.);
- elevii nu cunosc și nu respectă regulile de igienă a corpului și de politețe;

- elevii nu au urmat învățământul preșcolar (grădiniță), prin urmare, au nevoie de mai mult timp pentru adaptarea școlară și pentru dezvoltarea competențelor vizate de programe, fiind necesară mai degrabă recuperarea achizițiilor de bază.

Din constatările profesorilor au lipsit observații despre măsura în care elementele care definesc identitatea (etnică, clasă socială etc.) a elevilor în risc de părăsire timpurie a școlii este reprezentată în noile programe și/sau competențele propuse sunt relevante pentru contextul lor viață.

Nevoia de formare privind reprezentarea și afirmarea identității acestor elevi a fost subliniată în cadrul interviurilor cu experți în educație, ca fundament pentru abordarea personalizată și centrată pe elev:

„Din această perspectivă a grupurilor vulnerabile, este vorba de pregătirea dascălilor de a lucra cu toți copiii, afirmativ, de identificare a ceea ce are bun fiecare copil și pe ceea ce se poate construi, de folosire a experiențelor excelente din fiecare cultură, afirmarea și integrarea lor ca un fîresc.” (interviu, expert în educație)

Un alt expert interviuat în cadrul anchetei a subliniat că însuși designul programului de formare CRED trebuie proiectat incluziv, în sensul global, fără a exclude sau prioritiza anumite grupuri:

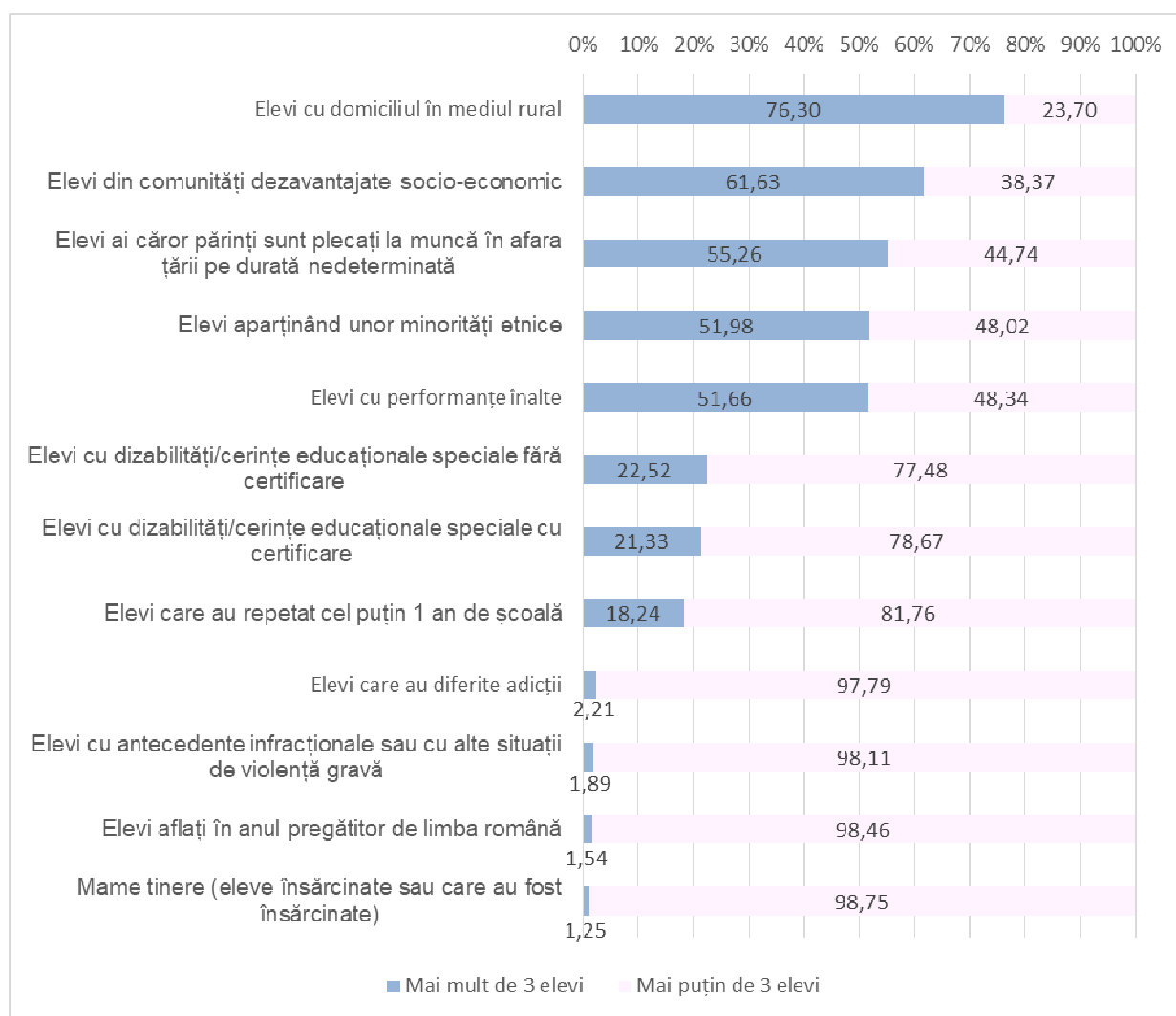
„Ar trebui gândit designul într-un mod foarte incluziv! Am făcut de-a lungul timpului strategii de incluziune pentru persoane de etnie romă, acest lucru este greșit, pentru că nu poți face strategii de incluziune separate pentru fiecare grup de risc în parte. Dacă într-o țară, un sistem este într-adevăr incluziv, atunci nu include numai un grup dezavantajat, îi include pe toți! [...] Deci așa ar trebui gândit și programul acesta! Avem în vedere programe care s-au adresat unor grupuri dezavantajate și au scăpat din vedere conexiunile cu celelalte grupuri! La un moment dat au avut exact efectul pervers și au adâncit decalajul de comunicare dintre grupurile vulnerabile și celelalte grupuri!” (interviu expert în educație)

Conform *Strategiei privind Reducerea Părăsirii Timpurii a Școlii în România (2014-2020)*, asumată de Ministerul Educației Naționale, principalele grupuri de elevi aflate în situație de risc de părăsire timpurie a școlii sunt minoritățile și alte grupuri marginalizate, elevi ce provin comunitățile rurale, elevii care repetă sau abandonează școala și elevi cu cerințe educative speciale. Aceeași strategie se adresează prioritar elevilor cu statut socio-economic scăzut, cei din zona rurală și/sau aparținând unei minorități etnice.

În prezenta anchetă am definit **situația de risc** într-un sens mai larg incluzând următoarele grupuri: elevi aparținând unor minorități etnice; elevi cu domiciliul în mediul rural; elevi din comunități dezavantajate socio-economic; elevi ai căror părinți sunt plecați la muncă în afara țării pe durată nedeterminată; elevi care au repetat cel puțin un an de școală; elevi cu dizabilități/cerințe educaționale speciale cu certificare/fără certificare; elevi cu performanțe înalte; elevi aflați în anul pregătitor de limba română (ex. refugiați, emigranți reîntorși în țară etc.); elevi cu antecedente infracționale sau cu alte situații de violență gravă; elevi care au diferite adicții (dependenți de droguri și/sau alcool, jocuri de noroc, jocuri video etc.); mame tinere (eleve însărcinate sau care au fost însărcinate). Aceste grupuri de risc au fost identificate într-o varietate de contexte de cercetare realizate de Institutul de Științe ale Educației în ultimii ani.

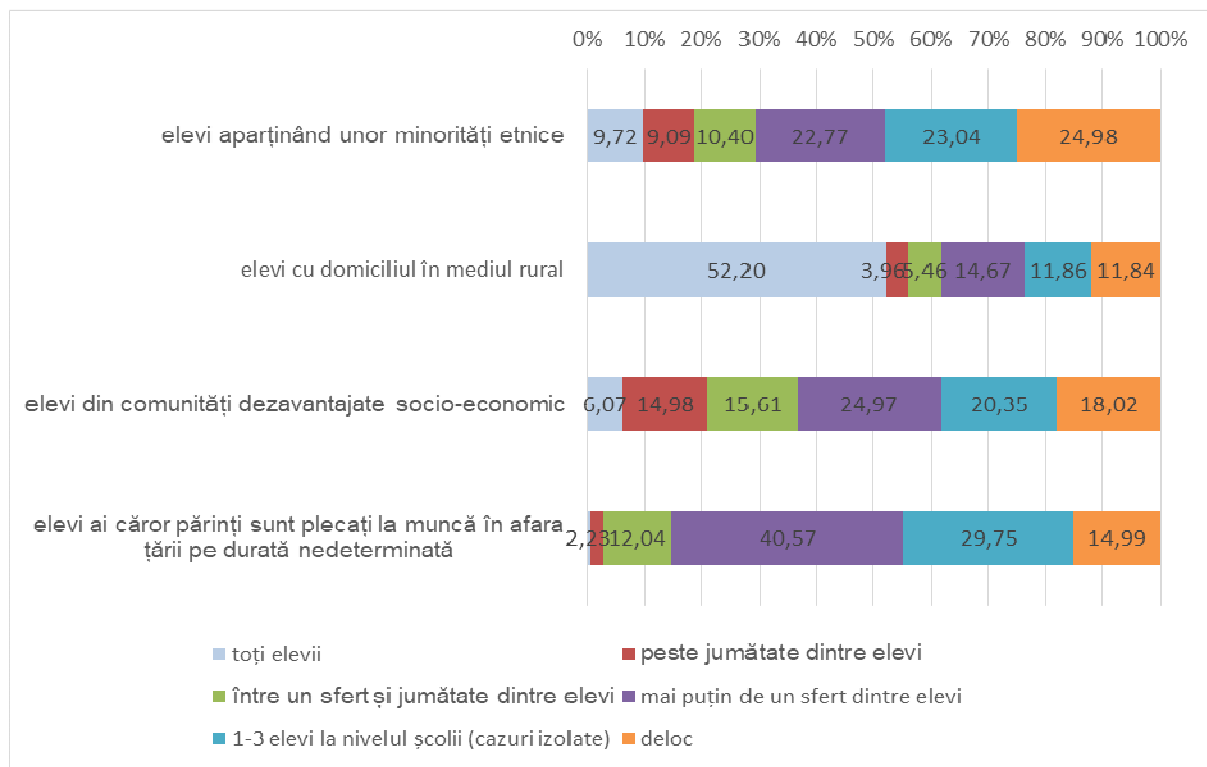
Răspunsurile cadrelor didactice la chestionar evidențiază următoarea situație: peste trei sferturi (76,3%) dintre profesori lucrează cu elevi din mediul rural; 62% au elevi ce provin din comunități dezavantajate socio-economic; 55% lucrează cu copii ce au părinți plecați la muncă în afara țării pe durată nedeterminată; 52% au în clasă elevi ce aparțin unei minorități etnice; tot 52% apreciază că au elevi cu performanțe înalte. Ponderile scad în cazul profesorilor care lucrează cu elevi cu dizabilități/cerințe educaționale speciale cu certificare și, probabil, și cu profesor de sprijin (21%) sau fără certificare și, probabil fără nicio măsură de sprijin (23%) și al profesorilor ce au la clasă elevi care au repetat cel puțin 1 an de școală (18%). Alte categorii de risc sunt menționate doar punctual, fiind de altfel situații rar întâlnite la nivelul întregului sistem de învățământ.

Fig. 36. Distribuția răspunsurilor în funcție de componența claselor de elevi cu care lucrează profesorii



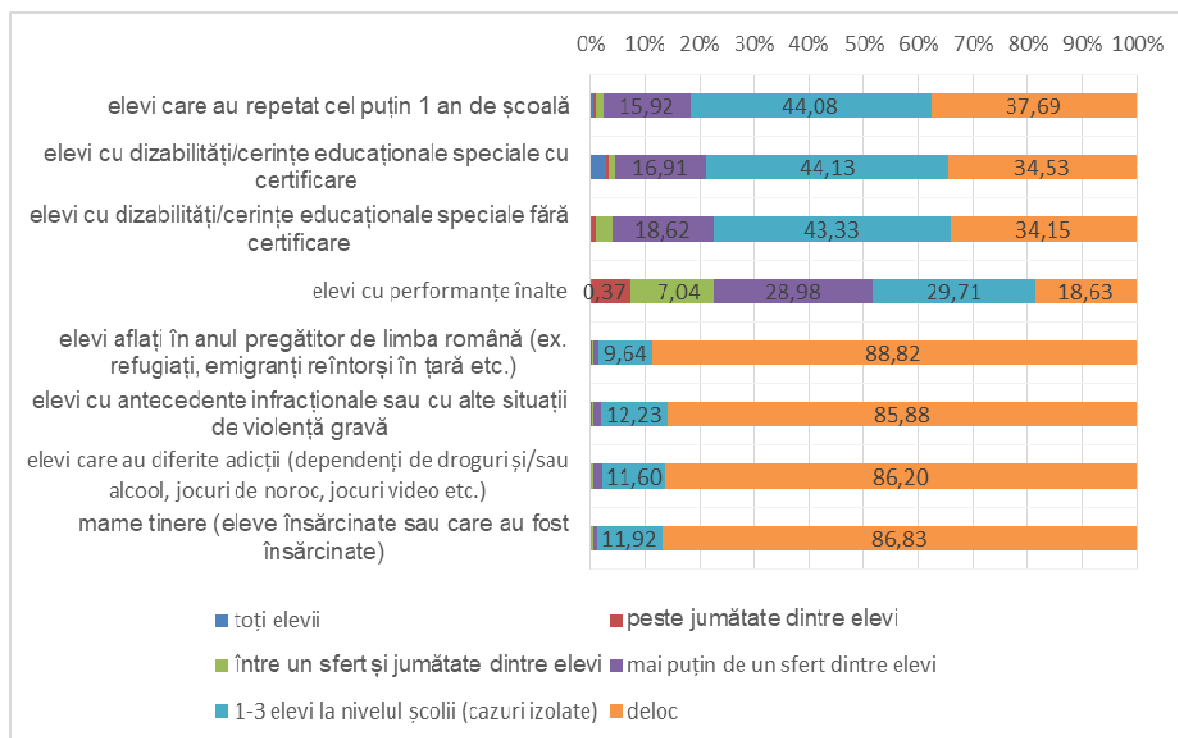
Analiza mai detaliată a grupurilor de risc cu care lucrează profesorii evidențiază că: aproximativ 30% dintre respondenți lucrează cu colective în care peste un sfert dintre elevi aparțin unor minorități etnice; 52% au în clasă numai elevi care locuiesc în mediul rural; aproximativ 8 din 10 profesori predau elevilor din comunități dezavantajate socio-economic; 15% dintre respondenți lucrează cu colective în care peste un sfert dintre elevi au părinții plecați la muncă în afara țării pe durată nedeterminată (figura 2).

Fig. 37. Distribuția profesorilor în funcție de categoriile de elevi în risc cu care aceștia lucrează (categorii frecvente)



De asemenea, în clasele a 16% dintre profesori, mai puțin de un sfert dintre elevi au repetat cel puțin 1 an de școală; 4 din 10 profesori lucrează grupuri semnificative de elevi care au dizabilități/cerințe educaționale speciale cu sau fără certificare și aproximativ 20% dintre respondenți predau în colective unde peste un sfert dintre elevi au performanțe înalte. Nu în ultimul rând, 2 din 10 respondenți declară că, în clasele cu care lucrează, există cazuri de elevi în situații specifice de risc: elevi aflați în anul pregătitor de limba română; elevi cu antecedente infracționale sau în alte situații de violență gravă; elevi care au diferite adicții (dependenți de droguri și/sau alcool, jocuri de noroc, jocuri video etc.); mame tinere (eleve însărcinate sau care au fost însărcinate).

Fig. 38. Distribuția profesorilor în funcție de categoriile de elevi în risc cu care aceștia lucrează (situații rar întâlnite)



Tabel 10. Total răspunsuri și distribuție privind categoriile de elevi în risc cu care lucrează profesorii investigați

		Total Răspunsuri	Toți elevii	Peste jumătate dintre elevi	Între un sfert și jumătate dintre elevi	Mai puțin de un sfert dintre elevi	1-3 elevi la nivelul școlii (cazuri izolate)	Deloc
Elevi aparținând unor minorități etnice	N	10883	1058	989	1132	2478	2507	2719
	%	100	10	9	10	23	23	25
Elevi cu domiciliul în mediul rural	N	11279	5888	447	616	1655	1338	1335
	%	100	52	4	5	15	12	12
Elevi din comunități dezavantajate socio-economic	N	10791	655	1616	1685	2695	2196	1944
	%	100	6	15	16	25	20	18
Elevi ai căror părinți sunt plecați la muncă în afara țării pe durată nedeterminată	N	11067	47	247	1332	4490	3292	1659
	%	100	-	2	12	41	30	15
Elevi care au repetat cel puțin 1 an de școală	N	10924	55	52	146	1739	4815	4117
	%	100	1		1	16	44	38
Elevi cu dizabilități/cerințe educaționale speciale cu certificare	N	10908	310	47	125	1845	4814	3767
	%	100	3		1	17	44	35
Elevi cu dizabilități/cerințe educaționale speciale fără certificare	N	10674	50	71	296	1987	4625	3645
	%	100		1	3	19	43	34

Elevi cu performanțe înalte	N	10952	40	771	1673	3174	3254	2040
	%	100		7	15	29	30	19
Elevi aflați în anul pregătitor de limba română (ex. refugiați, emigranți reîntorși în țară etc.)	N	10752	18	13	26	109	1036	9550
	%	100	-	-	-	1	10	89
Elevi cu antecedente infracționale sau cu alte situații de violență gravă	N	10781	30	16	28	130	1318	9259
	%	100	-	-	-	1	12	86
Elevi care au diferite adicții (dependenți de droguri și/sau alcool, jocuri de noroc, jocuri video etc.)	N	10780	13	14	32	179	1250	9292
	%	100	-	-	-	2	12	86
Mame tinere (eleve însărcinate sau care au fost însărcinate)	N	10788	14	13	30	78	1286	9367
	%	100	-	-	-	1	12	87

- **Profesorii reclamă atât nevoia de a-și dezvolta abilități pentru identificarea situațiilor de risc educațional, cât și pentru a alege și aplica strategii de lucru cu diferite categorii specifice.**

În cadrul anchetei, respondenții au fost invitați să-și exprime interesul de învățare pentru o serie de practici recunoscute pentru impactul pozitiv asupra elevilor în risc educațional¹² și relevante pentru activitatea didactică, în general. În figura de mai jos, se poate vedea care dintre acestea sunt de interes pentru profesorii respondenți. Majoritatea importantă a acestora au declarat că vor să învețe cum să identifice situațiile de risc educațional (74%), etapa fundamentală pentru a iniția demersuri ameliorative.

De asemenea, o proporție de 74% dintre profesori declară că vor să învețe cum să dezvolte și să aplice planuri individualizate de învățare pentru elevii cu dizabilități/CES. Deși aceste planuri sunt obligatoriu de elaborat pentru fiecare copil cu dizabilități/CES, datele investigației, precum și concluzii ale altor rapoarte de cercetare¹³ evidențiază că profesorii nu au abilitățile necesare pentru elaborarea unor planuri personalizate, că adesea acestea rămân doar simple documente birocratice, fără o aplicabilitate practică.

Într-o proporție apropiată, respondenții sunt interesați să afle cum se pot informa despre cauzele dificultăților de învățare ale elevilor (72%), cum pot să acceseze conținuturile predării-învățării pentru diferite niveluri de înțelegere și de interes ale elevilor (71%) și cum să asigure sentimentul de siguranță socio-emoțională al copilului (71%).

¹² Anderson, L.W., Pesikan, A. (2016). *Task, Teaching and Learning: Improving the Quality of Education for Economically Disadvantaged Students*. Belley: Gonnet Imprimeur.

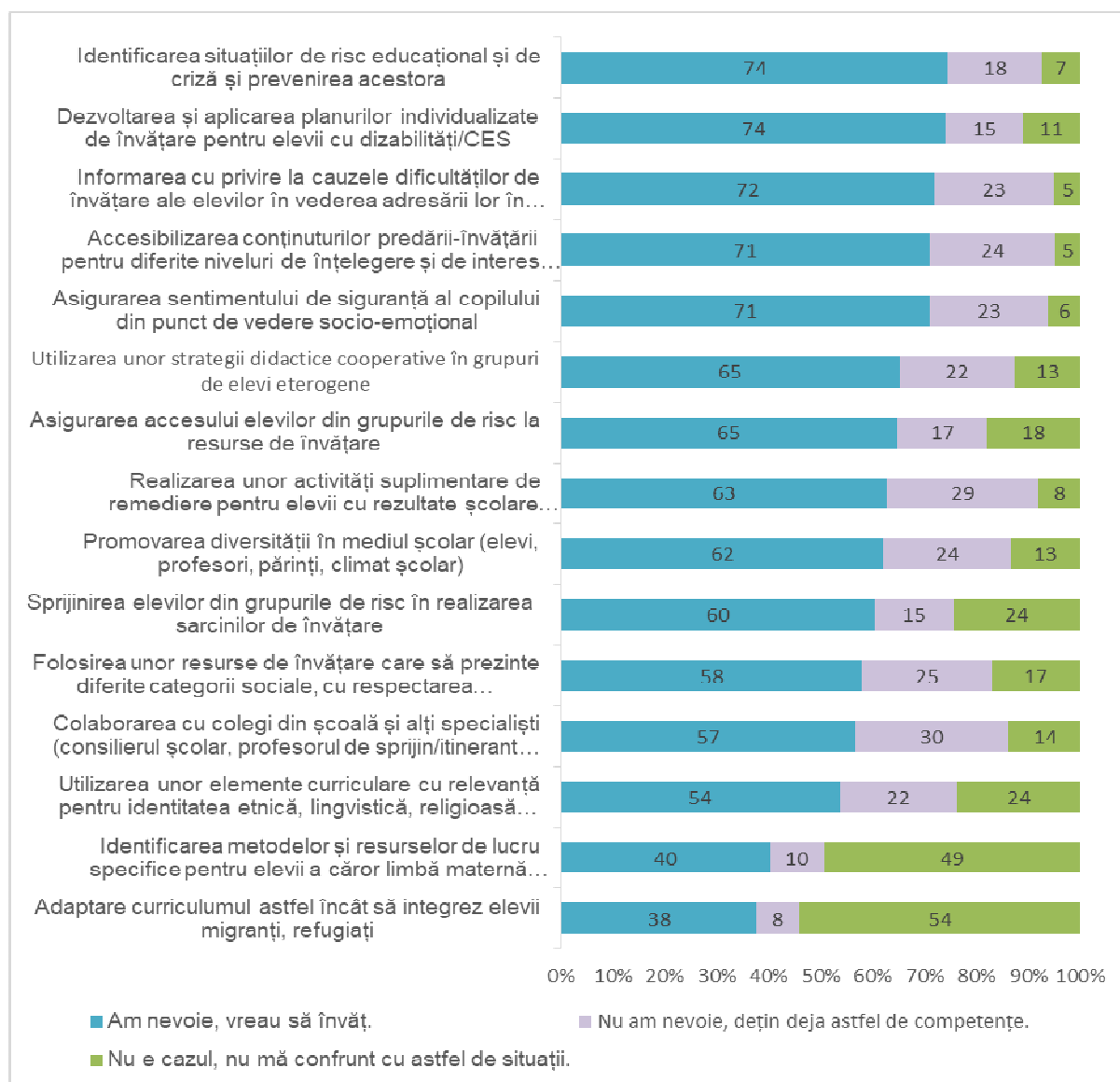
¹³ Horga, I., Apostu, O., Balica, M. (2016). *Educație pentru toți și pentru fiecare: accesul și participarea la educație a copiilor cu dizabilități și/sau CES din școlile participante la Campania UNICEF Hai la școală!*. Buzău: Ed. Alpha MDN.

O proporție importantă dintre profesori și-au exprimat dorința de învățare privind utilizarea unor strategii didactice cooperative în grupuri de elevi eterogene (65%), asigurarea accesului elevilor din grupurile de risc la resurse de învățare (65%), realizarea unor activități suplimentare de remediere pentru elevii cu rezultate școlare slabe/în risc de repetenție (63%), sprijinirea elevilor din grupurile de risc în realizarea sarcinilor de învățare – (60%) și/sau colaborarea cu colegi din școală și alți specialiști (consilierul școlar, profesorul de sprijin/întinerant etc.) care pot ajuta în lucrul cu elevi din grupurile de risc (57%).

În ceea ce privește problematica reprezentării, 62% dintre respondenți vor să învețe cum să promoveze diversitatea în mediul școlar, 58% despre cum să folosească resurse de învățare care să prezinte diferite categorii sociale, cu respectarea demnității lor - și 54% - despre utilizarea unor elemente curriculare cu relevanță pentru identitatea etnică, lingvistică, religioasă -.

Ponderea respondenților care și-au exprimat nevoia să învețe despre identificarea metodelor și resurselor de lucru specifice pentru elevii a căror limbă maternă diferă de limba de predare este de 40%, iar a celor interesați de adaptarea curriculumului pentru elevii migranți, refugiați este de 38%.

Fig. 39. Nevoi de învățare în relație cu nevoile elevilor aflați în situație de risc educațional (%)



În opinia CCD-urilor, printre profesorii care **ar avea cel mai mult nevoie de formare pe teme de abilitare curriculară** sunt cei care lucrează cu elevi cu CES (35,9%), cei care activează în mediul rural (33,3%) și cei care lucrează cu elevi din grupuri dezavantajate socio-economic (23,1%). Cu privire la cei care lucrează cu elevi proveniți din rândul minorităților etnice, respondenții din CCD-uri sunt de părere că nu au nevoie de astfel de formare decât în mică măsură (2,6%).

Analiza detaliată a datelor de cercetare evidențiază că nevoile de formare în rândul profesorilor respondenți diferă în funcție de grupurile de risc cu care lucrează. Menționăm că diferențele procentuale surprinse și comentate ne oferă informații despre posibile tendințe, dar nu pot fi extrapolate la nivelul populației de profesori din România.

În cele ce urmează prezentăm informații referitoare la **profesorii care lucrează cu peste jumătate dintre elevi aparținând unei minorități etnice**.

- Majoritatea acestora au participat la cursuri în acest an școlar (49%) sau în anul școlar trecut (24%) – în ponderi relativ similare cu ceilalți profesori implicați în investigație. Cei mai mulți dintre aceștia au participat la cursuri privind strategii didactice de predare-învățare-evaluare (18%) și competențe TIC/digitale (12%), dar numai 2% au participat la cursuri privind egalitatea de șanse și gen, temă care are relevanță directă pentru problematica incluziunii.
- Această categorie de profesori a declarat în procente mai ample (21%) decât cei care lucrează cu cazuri izolate de elevi aparținând unei minorități etnice sau deloc (17%) că au nevoie de sprijin suplimentar în susținerea elevilor să dobândească competențele propuse de noua programă la disciplina/disciplinele predate. De asemenea 50% dintre aceștia au declarat că întâmpină provocări în adaptarea programei la nevoile elevilor, cu 4 puncte procentuale mai mult decât profesorii care lucrează rar sau deloc cu elevi aparținând unei minorități etnice.
- 45% dintre profesorii-respondenți care lucrează cu peste jumătate dintre elevi aparținând unei minorități etnice își doresc să învețe cum să identifice metode și resurse de lucru specifice pentru elevii a căror limbă maternă diferă de limba de predare - diferență de 7 puncte procentuale față de cei care lucrează rar sau deloc cu astfel de elevi.
- 14 % dintre aceștia doresc să învețe cum să se colaboreze eficient cu familiile elevilor, cu 5 puncte procentuale mai mult decât cei care lucrează cu cazuri izolate sau deloc.
- Acești profesori își doresc într-o mai mare măsură decât cei care predau rar sau deloc copiilor de minorități etnice (diferență de 4 puncte procentuale) să învețe cum să îi ajute pe elevi să folosească tehnici de învățare (32%), să valorifice în clasă experiențele de zi cu zi ale elevilor (20%) și să ofere elevilor posibilitatea de alegere dintre mai multe sarcini de lucru (15%).

În rezultatele anchetei se remarcă și răspunsurile **profesorilor care lucrează în clase unde elevii din diverse grupuri etnice sunt o minoritate importantă** (mai puțin de jumătate, dar nu cazuri izolate).

- Aceștia resimt în cea mai mare măsură nevoia să învețe cum să promoveze acceptarea diversității în mediul școlar (65%-64%) și cum să utilizeze elemente curriculare cu relevanță pentru identitatea etnică, lingvistică, religioasă (60%-58%).
- De asemenea, 69% dintre aceștia doresc să învețe cum să asigure accesul elevilor din grupurile de risc la resurse de învățare (față de 63% dintre cei care predau în clase cu peste jumătate elevi aparținând unei minorități etnice respectiv cazuri izolate sau deloc).
- Raportul și diferențe de 3-7 puncte procentuale se păstrează și în ceea ce privește nevoia acestora să învețe cum să asigure sprijin în realizarea sarcinilor de învățare pentru elevii din grupurile de risc, cum să utilizeze strategii didactice cooperative în grupuri de elevi eterogene și cum să organizeze învățarea pentru a promova sentimentul de siguranță al copilului din punct de vedere socio-emoțional. Profesorii-respondenți care lucrează în clase unde elevii din diverse grupuri etnice sunt o minoritate importantă (între un sfert și jumătate) vor să urmeze un modul privind adaptarea curriculară la nevoile specifice ale unor grupuri de elevi în risc de părăsire timpurie a școlii în proporție de 57%. Aceștia sunt urmați de profesorii-respondenți care au mai mult de jumătate dintre elevi aparținând unei minorități etnice (52%).

O altă categorie de răspunsuri care înregistrează aspecte specifice este cea a **profesorilor care lucrează cu elevi din mediul rural**.

- În ceea ce privește dobândirea de către elevi a competențelor propuse de noua programă, această categorie de profesori se înscrie în trendul general: 75% dintre aceștia au încredere că se vor descurca, iar 19% cred că au nevoie de sprijin suplimentar.
- Aceștia au declarat, într-un număr mai mare decât cei care lucrează cu elevi din mediul urban (diferență de 4-7 puncte procentuale) că se confruntă cu provocări de adaptare a programei la nevoile elevilor (50%), de aplicare la clasă a activităților de învățare propuse de programă (33%) respectiv de selecție și abordare a conținuturilor/temelor noi propuse în actuala programă (32%). În ceea ce privește nevoile de dezvoltare profesională, 39% dintre profesorii care lucrează cu grupuri mai reduse de elevi din mediul rural (între un sfert și jumătate) își doresc să participe la formare privind specialitatea/disciplina predată față de 36% dintre cei a căror elevi sunt preponderent din mediul rural (peste jumătate) și 31% a căror elevi sunt din mediul urban.
- De asemenea, 66% dintre profesorii care lucrează preponderent cu elevi din mediul rural față de 59% dintre cei a căror elevi sunt din mediul urban, își doresc să învețe cum să realizeze activități suplimentare de remediere pentru elevii cu rezultate școlare slabe/ în risc de repetenție. Cei mai mulți profesorii care au la clasă peste jumătate de elevi proveniți din mediul rural declară, în pondere mai mare (49%) decât cei a căror elevi sunt din mediul urban (44%), că își doresc să participe la un modul opțional privind adaptarea curriculară la nevoile specifice ale unor grupuri de elevi în risc de părăsire timpurie a școlii.

O altă categorie de profesori sunt cei **care lucrează preponderent cu elevi din comunități dezavantajate socio-economic**. Câteva caracteristici ale răspunsurilor oferite de aceștia:

- Au încredere mai mică și nevoie mai mare de sprijin pentru a susține pe elevi să dobândească competențele propuse de programă: 69% dintre profesorii care predau preponderent elevilor din comunități dezavantajate socio-economic, față de 81% dintre cei care au cazuri izolate sau deloc, cred că pot să-și susțină elevii în dobândirea competențelor propuse de programă, iar 24% față 14% susțin că au nevoie de sprijin suplimentar în acest sens.
- Jumătate din această categorie de profesori se confruntă cu provocarea să adapteze programa la nevoile elevilor lor, iar 27% dintre ei au dificultăți legate de selecția și abordarea conținuturilor/temelor noi propuse în actuala programă. În ceea ce privește nevoile de dezvoltare profesională, se remarcă faptul că aceștia susțin, într-un număr mai mare (14%), față de profesorii care nu lucrează cu elevi din comunități dezavantajate socio-economic (9%) că au nevoie să învețe despre cum să colaboreze eficient cu familiile elevilor.

- Această diferență se păstrează și în ceea ce privește interesul pentru a învăța cum să valorifice în clasă experiențele de zi cu zi ale elevilor - 21% dintre ei dorindu-și acest lucru. De asemenea, profesorii-respondenți care lucrează preponderent cu elevi din comunități dezavantajate socio-economic se declară interesați într-un număr mai mare decât cei care au cazuri izolate sau deloc să învețe cum să utilizeze elemente curriculare cu relevanță pentru identitatea etnică, lingvistică, religioasă (60% față de 50%), cum să folosească resurse de învățare care să prezinte diferite categorii sociale, cu respectarea demnității lor (65% față de 53%), cum să asigure accesul elevilor din grupurile de risc la resurse de învățare (74% față de 56%), cum să asigure sprijin în realizarea sarcinilor de învățare pentru elevii din grupurile de risc (71% față de 51%), cum să utilizeze strategii didactice cooperative în grupuri de elevi eterogene (69% față de 60%), cum să identifice situațiile de risc educațional și de criză și cum să le prevină (77% față de 72%). Mai mult de jumătate (59%) dintre profesorii-respondenți care predau elevilor din comunități dezavantajate socio-economic (față de 38% dintre cei care au cazuri izolate sau deloc) își doresc să urmeze un modul de adaptare curriculară la nevoile specifice ale unor grupuri de elevi în risc de părăsire timpurie a școlii.

Profesorii-respondenți care lucrează preponderent cu elevi având dizabilități/cerințe educaționale speciale au declarat următoarele:

- 28% au participat la cursuri pe tema educației copiilor cu CES, față de 9% dintre cei care au cazuri izolate sau deloc. Proporția se menține ridicată, dar este mai mică (15%) în rândul profesorilor a căror elevi au dizabilități/cerințe educaționale speciale, fără certificare.
- Într-o proporție importantă, 34% dintre profesorii-respondenți care lucrează cu mai mult de un sfert dintre elevi certificați pentru dizabilități/cerințe educaționale speciale, respectiv 57% dintre cei care lucrează cu elevi fără certificare susțin că au nevoie de sprijin suplimentar pentru a-și susține elevii în dobândirea competențelor propuse de noua programă. Profesorii respondenți care lucrează cu elevi cu dizabilități/cerințe educaționale speciale cu certificare, față de cei care au cazuri izolate sau deloc, sunt într-o mai mică măsură interesați să învețe cum să dezvolte și să aplic planuri individualizate de învățare pentru elevii cu dizabilități/CES (67% față de 73%). Aceasta, cel mai probabil pentru că fac acest lucru în mod uzual.
- Situația este diferită în cazul profesorilor care predau cu elevi cu dizabilități/cerințe educaționale speciale fără certificare: 82% dintre aceștia, față de 72% dintre cei care lucrează cu cazuri izolate sau deloc au această nevoie de învățare. Lipsa certificării nu îi obligă să elaboreze planuri individualizate de învățare, ca urmare nu au astfel de abilități, dar resimt nevoia de adaptare curriculară, dincolo de obligații formale. În ceea ce privește colaborarea cu colegi din școală și alți specialiști care pot ajuta în lucrul cu elevi din grupurile de risc, 71% dintre profesorii-respondenți care predau elevilor cu dizabilități/cerințe educaționale speciale fără certificare sunt interesați să se dezvolte profesional în această arie. Demersurile de intervenție ameliorativă pentru această categorie de copii sunt unele complexe, care implică colaborarea dintre specialiști. 58% respectiv 62% dintre profesorii care lucrează preponderent cu elevi cu dizabilități/cerințe educaționale speciale cu respectiv fără certificare, își doresc să urmeze un modul de adaptare curriculară la nevoile specifice ale unor grupuri de elevi în risc de părăsire timpurie a școlii.

În cadrul focus grupurilor, în mod particular pentru elevii cu cerințe educaționale speciale, profesorii și-au exprimat dezamăgirea că **programele pentru învățământul primar și gimnaziu nu prevăd explicit modalități de adaptare curriculară la nevoile acestor copii** cuprind competențe și activități de învățare adaptate: „*Noua programă nu prevede nimic pentru ei. Noua programă nu prevede absolut nimic pentru copiii care au probleme, cu CES. Rămâne la latitudinea profesorilor*” (focus-grup profesor gimnaziu). Unul dintre respondenți a motivat această așteptare susținând că nivelul de competențe prevăzut de programă nu este realist pentru elevii cu nevoi speciale: „*Acești copii, din clasa a V-a se vor lăsa de școală, dacă nu există o programă adaptată nevoilor, diferențiată față de ceilalți copii, pentru că ei nu fac față programei. Oricât am spune noi că fac față programei. Nu fac față.*” (focus-grup profesor Învățământ primar). Programa disciplinei Religie este menționată ca excepție, finalitățile educaționale prevăzute de programa favorizând elevii cu CES datorită temelor ce pot fi ușor corelate cu experiențele personale ale elevilor: „*E mult mai ușor la copiii cu CES pentru că nu mai e așa de multă teorie, este mult aplicat în viața lor și atunci le e mult mai ușor să vorbească despre experiențele lor. Din punctul acesta de vedere este mai bine.*” (focus-grup profesor Învățământ gimnazial).

O parte dintre profesori au semnalat o serie de **difficultăți în proiectarea evaluărilor finale și a evaluărilor de parcurs**. Unul dintre profesorii prezenți la focus grup a susținut că evaluările naționale nu sunt adaptate la nivelul elevilor cu nevoi speciale: „*Eu pot să spun că, aplicând noua programă, s-a redus oarecum abandonul școlar, dar mi-aș dori ca și evaluarea națională, că tot am vorbit de ea, să fie tot prin joc, să fie adaptată noii programe, să nu rămână la vechea programă, că atunci prin joc, și copilul care are probleme, care are nevoi speciale, vine cu plăcere să participe la evaluare. Dar știind că evaluarea e clasică, e scrisă, e exact cum a fost cea de azi... Au preferat să nu vină. Cei care provin din mediile aminte, s-au speriat și nu au venit la școală.*” (focus-grup cadre didactice învățământ primar).

În ceea ce privește evaluarea la clasă (învățământul de gimnaziu), unul dintre profesori a constatat că practicarea evaluării de progres a condus la creșterea respectului de sine al elevului cu cerințe educaționale speciale: „*pot face niște lucruri care pot fi evaluate diferențiat, obținând note aproape la fel ca ale celorlalți. Astfel crește respectul de sine al elevului cu CES, el nu se mai simte exclus asta duce la o atitudine pozitivă față de școală și la scăderea riscului de abandon școlar.*” (focus-grup cadre didactice învățământ gimnazial).

În cadrul interviurilor cu experți, a fost subliniată nevoia profesorilor de formare pentru lucrul cu elevi cu cerințe educaționale speciale: „*Sunt două categorii la care vreau să mă refer: una în legătură cu care știu că profesorii au nevoie extraordinar de mare de formare, și anume, copiii cu CES. În toate analizele de nevoi de formare la care am participat, a apărut pe primul loc nevoia profesorilor de a gestiona clase în care învață copii cu CES, pentru că profesorii nu sunt capabili să facă față unor astfel de situații.*” (interviu expert în educație).

Revenind la ancheta prin chestionar, majoritatea răspunsurilor **profesorilor-respondenți care predau elevilor cu performanțe înalte** se înscriu în trendul general, dar se remarcă faptul că 83% dintre aceștia au încredere că pot susține elevii în dobândirea competențelor propuse de noua programă și numai 14% au nevoie de sprijin suplimentar în acest sens. De asemenea, trebuie menționat că cei mai mulți, 43% dintre aceștia doresc să urmeze un modul privind modalitățile de aplicare a programei de consiliere și dezvoltare personală (pentru diriginți).

Profesorii-respondenți care lucrează preponderent cu elevi în anul pregătitor de limba română (ex. refugiați, emigranți reîntorși în țară etc.) au încredere mai mică și nevoie mai mare de sprijin pentru sprijinirea elevilor să dobândească competențele propuse de programă: 64% dintre cei care predau acestor elevi (sunt peste jumătate în componența clasei), față de 75% dintre cei care au cazuri izolate sau deloc, au încredere că pot să-și susțină elevii în dobândirea competențelor propuse de programă, iar 27% față de 18% susțin că au nevoie de sprijin suplimentar în acest sens.

De asemenea, profesorii-respondenți care lucrează preponderent cu elevi în anul pregătitor de limba română (ex. refugiați, emigranți reîntorși în țară etc.) susțin că au nevoie să se înțeleagă cu colegii și să colaboreze cu aceștia (35%), să se informeze și documenteze în domeniile de interes (35%) și să participe la formare privind specialitatea/disciplina predată (32%). De asemenea, cei mai mulți susțin că au nevoie să îi învețe pe elevii mei să-și formuleze propriile obiective de învățare (42%), să ofere elevilor feedback constructiv asupra rezultatelor lor (39%) și să îi ajute pe elevi să folosească tehnici de învățare (39%)

Nu în ultimul rând, 60% dintre profesorii-respondenți care lucrează preponderent cu elevi în anul pregătitor de limba română (ex. refugiați, emigranți reîntorși în țară etc.), față de 37% dintre cei care au cazuri izolate sau deloc, vor să învețe cum să adapteze curriculumul astfel încât să integrez elevii migranți, refugiați, iar 52% față de 40% vor să învețe cum să identific metode și resurse de lucru specifice pentru elevii a căror limbă maternă diferă de limba de predare.

Profesorii-respondenți care au elevi cu antecedente infracționale sau cu alte situații de violență gravă sau elevi cu diferite adicții declară, într-un procent mai mare (33% respectiv 38%) că au nevoie de sprijin suplimentar să-și susțină în dobândirea competențelor propuse de noua programă față de cei care au cazuri izolate (18%).

Cei mai mulți dintre profesorii-respondenți care au elevi cu antecedente infracționale sau în alte situații de violență gravă doresc să învețe cum să îi sprijine pe elevi să reflecteze asupra propriei învățări, cum să valorific punctele tari ale elevilor pentru a le crește încrederea în forțele proprii și a le facilita progresul și cum să ofere feedback constructiv.

Peste jumătate dintre profesorii-respondenți (56%) care predau elevilor cu diferite adicții își doresc să învețe cum să îi sprijin pe elevi să reflecteze asupra propriei învățări; 61% dintre aceștia își doresc să urmeze un modul de adaptare curriculară la nevoile specifice ale unor grupuri de elevi în risc de părăsire timpurie a școlii.

Cei mai mulți profesorii-respondenți care lucrează cu eleve însărcinate sau care au fost însărcinate susțin că au nevoie să învețe cum să selecteze sau să abordeze conținuturile/temele noi propuse în actuala programă, cum să-și sprijine elevii să reflecteze asupra propriei învățări, cum să îi învețe pe elevii să-și formuleze propriile obiective de învățare și cum să îi ajute pe elevi să folosească tehnici de învățare.

Răspunsurile profesorilor cu elevi a căror părinți sunt plecați la muncă în afara țării pe durată nedeterminată se înscriu în trendul general.

* * *

La nivel general, se apreciază că noul curriculum nu este adaptat nevoilor acestor categorii de elevi – nici prin competențele propuse, nici prin activități de învățare sau sugestii metodologice propuse. Majoritatea actorilor educaționali declară că au nevoie de formare pentru a lucra cu diferite categorii de elevi în risc de părăsire timpurie a școlii. Însă, nevoile de formare ale respondenților diferă în funcție de componența colectivelor de elevi (ponderea elevilor aflați în risc educațional și categoria de risc).

Dintre profesorii-respondenți care predau elevilor cu performanțe înalte sau elevilor aflați în anul pregătitor de limba română, cei mai mulți preferă să urmeze un modul privind modalitățile de aplicare a programei de consiliere și dezvoltare personală (pentru diriginți).

Cei mai mulți dintre profesorii care lucrează cu elevi din toate celelalte grupuri investigate (49%-62%), doresc să urmeze un modul de adaptare curriculară la nevoile specifice ale elevilor în risc de părăsire timpurie a școlii.

Datele de cercetare evidențiază un ansamblu de teme care pot fi incluse în programul de formare: identificarea situațiilor de risc educaționale și a cauzelor dificultăților de învățare ale elevilor; dezvoltarea și aplicarea planuri individualizate de învățare pentru elevii cu dizabilități/CES; accesibilizarea conținuturilor predării-învățării pentru diferite niveluri de înțelegere și de interes ale elevilor; asigurarea sentimentul de siguranță socio-emoțională pentru elevi; utilizarea unor strategii didactice cooperative în grupuri de elevi eterogene (în special în cazul profesorilor care lucrează cu elevi din comunități dezavantajate); realizarea unor activități suplimentare de remediere pentru elevii cu rezultate școlare slabe/ în risc de repetenție; dezvoltarea abilităților subsumate competenței a învăța să înveți; promovarea diversității în mediul școlar (în special în cazul profesorilor care lucrează în clase unde elevii aparținând unor grupuri etnice sunt o minoritate importantă); sprijinirea elevilor în realizarea sarcinilor de învățare (în special, în cazul profesorilor care lucrează preponderent cu elevi în anul pregătitor de limba română sau cu elevilor din comunități dezavantajate); colaborarea cu colegi din școală și alți specialiști care pot ajuta în lucrul cu elevii din grupurile de risc (în special în cazul profesorilor-respondenți care predau elevilor cu dizabilități/cerințe educaționale); utilizarea unor elemente curriculare cu relevanță pentru identitatea etnică, lingvistică, religioasă (în special în cazul profesorilor care lucrează în clase unde elevii aparținând unor grupuri etnice sunt o minoritate importantă sau cu elevi din comunități dezavantajate); identificarea și folosirea metodelor și resurselor de lucru specifice pentru elevii a căror limbă maternă diferă de limba de predare (în special pentru profesorii care predau elevilor aparținând minorităților etnice); colaborarea eficientă cu familiile elevilor (în special pentru profesorii care predau elevilor aparținând minorităților etnice sau elevilor din comunități dezavantajate); valorificarea în clasă a experiențelor de zi cu zi a elevilor (în special pentru profesorii care predau elevilor din comunități dezavantajate sau celor cu cerințe educaționale speciale).

CONCLUZII

Formarea în domeniul abilitării curriculare în România – între politici educaționale și situația actuală

- Analiza documentelor de politici educaționale și a concluziilor unor studii europene evidențiază o importanță acordată formării profesorilor ca principală intervenție de ameliorare în planul educației.
- La nivelul strategiilor și documentelor naționale, formarea profesorilor este menționată a fi prioritară pentru aplicarea cu succes a curriculumului școlar.
- Marile etape de dezvoltare a curriculumului național din România au fost însoțite de măsuri consistente de formare a profesorilor, în vederea pregătirii acestora pentru schimbare. Toate proiectele de intervenție sistemică au inclus formarea unor grupuri numeroase de cadre didactice.
- Proiectele cofinanțate din Fondul Social European au avut componente semnificative de formare a resurselor umane, dar abordările nu au fost sistematice.
- Oferta de formare și dezvoltare profesională a cadrelor didactice, pusă la dispoziție de CCD-uri în ultimii cinci ani, a cuprins o varietate de contexte și tematici, cu relevanță pentru aplicarea la clasă a curriculumului școlar: cursuri de formare, acces la resurse educaționale relevante, consultanță în vederea dezvoltării profesionale a profesorilor, activități științifice cu relevanță pentru zona de curriculum (simpozioane, ateliere de lucru, conferințe, sesiuni de comunicări, mese rotunde, concursuri etc.), sesiuni de informare tematice, activități metodice.
- Tematicile cursurilor de formare oferite de CCD-uri în perioada 2013-2018 au pus accent cu prioritate pe aspecte practice ale aplicării curriculumului la nivelul clasei (proiectare didactică, strategii de predare-evaluare-învățare, didacticile de specialitate), dar și pe teme generale privind curriculumul și evaluarea școlară.
- În organizarea și desfășurarea cursurilor de formare, CCD-uri au întâmpinat o serie de dificultăți specifice, care trebuie luate în considerare în proiectarea unui demers de formare la nivel național. Principalele obstacole țin de insuficiența fondurilor; alte dificultăți constau în: acces limitat la a cuprinde în formare anumite categorii de profesori, capitalul insuficient de competențe ale formatorilor, care nu acoperă anumite domenii de formare solicitate la nivel județean; spații de formare insuficiente sau necorespunzătoare; numărul insuficient de formatori proprii sau asociați; dotări cu mijloace IT necorespunzătoare pentru o formare de tip blended learning.
- Aceleași categorii de dificultăți se înregistrează, conform declarațiilor CCD-urilor, și la nivelul cadrelor didactice: obstacole de natură financiară, cele privind dotarea necorespunzătoare cu mijloace IT pentru cursuri online sau blended learning și lipsa timpului.

Capitalul de competențe ale profesorilor: experiențe anterioare de formare

- Participarea la cursuri de pregătire profesională este o practică generalizată în rândul cadrelor didactice din învățământul preuniversitar; trei sferturi dintre acestea au declarat că au participat la un curs de formare în ultimii doi ani; rata de participare crește odată cu mărimea localității în care se află unitatea de învățământ și cu durata formării inițiale a cadrelor didactice.
- Cadrele didactice s-au îndreptat în special către cursuri având ca tematică strategiile didactice de predare-învățare-evaluare, ceea ce poate conduce la concluzia unei nevoi resimțite de cadrele didactice de a-și spori abilitățile în această direcție, mai ales în contextul implementării noului curriculum. Dezvoltarea competențelor digitale și educația copiilor cu CES sunt, de asemenea, direcții de formare frecvent urmate de către participanții la studiu, în ultimii ani.
- Cu privire la cursurile de formare pe care le-au urmat, cadrele didactice apreciază în cea mai mare măsură aspectele care țin de resursele logistice și educaționale pe care le-au avut la dispoziție și, în foarte mică măsură, caracterul practic și aplicativ al acestor cursuri.
- 80% dintre profesori au avut experiențe anterioare de utilizare a platformelor de învățare online. În general, platformelor online par a fi folosite mai mult pentru postarea temelor sau a portofoliului final de formare și mai puțin pentru comunicarea cu formatorul și cu ceilalți cursanți sau pentru accesarea unor resurse de învățare deschise.
- Doar jumătate dintre profesorii chestionați au acumulat, în ultimii cinci ani școlari, peste 90 de credite profesionale transferabile. Datele arată că aproape jumătate dintre profesorii respondenți nu au urmat programe de formare pentru implementarea noului curriculum. Astfel de cursuri la care au participat peste un sfert dintre respondenți au vizat în special curriculumul pentru clasa pregătitoare.
- Se înregistrează un nivel ridicat de încredere al profesorilor în competențele dobândite în urma cursurilor de formare. Majoritatea acestora consideră că pot să aplice la clasă, fără sprijin competențele specificate, iar aproape o treime dintre respondenți apreciază că pot să ofere sprijin și colegilor în domeniile de competență luate în considerare. Dintre competențele vizate, doar cea de construire a unor programe pentru opționale integrate pare să fie înșușită în mai mică măsură de către cadrele didactice.
- Analiza complementară a datelor de cercetare din focus-grupurile cu cadre didactice evidențiază nevoia acestora de a aduce experiența proprie de la clasă în contextul de învățare prilejuit de un curs de formare, de a căuta soluții la problemele cu care se confruntă în mod direct și, mai ales, de a experimenta transpunerea cunoștințelor teoretice în aplicații practice, care să conducă la îmbunătățirea practicilor de lucru cu elevii.

Provocările curriculumului centrat pe competențe: reprezentări și așteptări ale profesorilor privind noile programe școlare

- Cadrele didactice sunt preocupate de a cunoaște programele școlare anterior momentului aplicării acestora la clasă. Consultarea anterioară a programelor școlare este menționată în ponderi mai mari de profesorii din urban, de cei din gimnaziu, de cei cu experiență didactică mai amplă și de cei care predau discipline de studiu din arii curriculare ce au înregistrat schimbări semnificative în noile planuri-cadru.
- Peste trei sferturi dintre respondenți apreciază că modelul de proiectare centrat pe competențe reprezintă o schimbare importantă la nivelul curriculumului național. În același timp, 20% (în special profesorii cu mai mulți ani de experiență în învățământ) apreciază că această schimbare este doar formală.
- În ponderi ample, profesorii apreciază că toate componentele programelor școlare îi sprijină pentru dezvoltarea competențelor cheie ale elevilor și aduc schimbări semnificative la nivelul centrării pe elev.
- Ponderi ample dintre profesori declară că noile programe aduc contribuții semnificative prin conținuturile și activitățile de învățare propuse. Mai puțin valorizat este rolul noilor programe în gestionare timpului de predare-învățare, ceea ce evidențiază că profesorii resimt actualele programe încă destul de încărcate.
- Trei sferturi dintre profesori își exprimă încrederea că vor reuși să dezvolte, la nivelul elevilor lor, competențele stabilite prin noile programe școlare.
- În același timp, profesori declară că se confruntă cu o serie de dificultăți în aplicarea noilor programe școlare.

Motivații și nevoi generale de formare ale profesorilor

- Reprezentanții CCD-urilor au identificat o serie de categorii de profesori care au nevoi prioritare de formare în domeniul abilitării curriculare: cadre didactice debutante, cele care nu au participat la cursuri în ultimii ani, cele care lucrează cu elevi din mediul rural, cu elevi cu CES și/sau din grupuri dezavantajate socio-economic.
- Principalele nevoi de formare ale profesorilor în vederea aplicării eficiente a noilor programe clare sunt, în opinia CCD-urilor, din următoarele arii: creșterea relevanței, a atractivității, interesului și motivației elevilor pentru învățare – prin instruire diferențiată, adaptarea învățării la elevi, utilizarea de strategii didactice interactive, atenție față de proiectarea didactică și utilizarea de TIC – și informarea și abilitarea cu privire la noul curriculum (lectură, înțelegere, centrare pe competențe, management și implementare de curriculum).

- Majoritatea profesorilor participanți la chestionar și la interviurile de grup au afirmat că sunt interesați și dornici să participe la un program de formare privind abilitarea pentru noul curriculum pentru învățământul gimnazial. Au existat însă și cadre didactice care nu doresc să participe la un program de abilitare curriculară sau care au condiționat participarea de diferiți factori, precum: stabilitatea deciziilor privind forma și fondul curriculumului; aspecte organizatorice (loc/timp/periodă de desfășurare, condensarea programului de formare); calitatea formatorilor și abilitatea acestora de a le oferi modele, de a individualiza, de a le oferi soluții la problemele concrete cu care se confruntă profesorii.
- Principalele nevoi ale cadrelor didactice, așa cum au fost ele semnalate de profesorii participanți la investigație, dar și de experții în educație implicați în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, sunt:
 - nevoia de a învăța cum să suplinească sau să suplimenteze baza materială de care dispun, care adesea este precară, mai ales în mediul rural, constituind astfel obstacol în implementarea noului curriculum;
 - nevoia de a dobândi competențe digitale cât mai bune, de a utiliza mai intens noile tehnologii în procesul educațional;
 - nevoia de informare, de formare profesională și de dezvoltare personală cu impact direct asupra performanțelor lor profesionale, precum și asupra rezultatelor elevilor;
 - provocări importante sunt reprezentate de adaptarea la specificul generațiilor actuale de copii și tineri, la individualizare – inclusiv în ceea ce privește cerințele speciale în educație, la dinamica socială și a pieții muncii;
 - nevoia de libertate și autonomie, ca o condiție esențială a manifestării creativității și responsabilității profesionale; birocrăția este menționată în mod explicit ca factor de stres profesional, de diminuare a autonomiei profesorilor și de reducere a timpului alocat activităților cu elevii;
 - nevoia de comunicare, colaborare și sprijin din partea colegilor, pentru colaborare și sprijin prin comunitățile profesionale), a decidenților (directori și inspectori, văzuți ca persoane de sprijin, nu de control), a experților în domeniu (cu orientare practică cât mai pronunțată, pentru învățarea situațională), a părinților (ca membri ai unei comunități educaționale mai largi);
 - nevoia de modele profesionale oferite de experți în domeniu, dar și de alte cadre didactice (eventual cu mai multă experiență) cu aceleași probleme / preocupări;
 - nevoia de recunoaștere profesională, atât din partea societății (prin statutul cadrului didactic), cât și din partea comunității educaționale din care profesorii fac parte (recunoașterea și respectul din partea elevilor, a părinților, a altor profesioniști);

Oferta de formare a programului CRED; opțiuni, așteptări, provocări

- Așteptările cadrelor didactice de la oferta de formare CRED sunt ample. Se așteaptă ca programul de formare să dezvolte competențe multiple la nivelul cursanților. Competențele cel mai frecvent solicitate fac referire la abilitățile necesare în activitatea practică la clasă, prin: adaptarea curriculumului la specificul elevilor cu care lucrează fiecare dintre profesori; stabilirea de relații interdisciplinare/transdisciplinare în predare și învățare; gestionarea timpului de lucru în clasă.
- De asemenea, se menționează nevoia de a dezvolta abilitățile de utilizare a variate resurse de învățare, inclusiv a Resurselor Educaționale Deschise; acest aspect devine o nevoie stringentă în condițiile în care manualele școlare au și format digital, iar nevoile de a utiliza resurse de predare sau de învățare alternative sunt din ce în ce mai ample.
- Majoritatea profesorilor conștientizează că au nevoie să învețe cum să dezvolte noi roluri în activitatea cu elevii, cu accent pe rolul de facilitator al învățării în defavoarea celui de transmițător de informație.
- În ponderi mai reduse sunt solicitate abilități care definesc capacitatea de a reflecta critic asupra calității propriei activități și de a identifica aspecte de îmbunătățit; astfel de abilități sunt puțin promovate prin cursurile de formare derulate până în prezent, dar sunt fundamentale în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.
- Alte aspecte considerate necesar a fi dezvoltate prin programul de formare CRED pun accent cu prioritate pe abilități specifice competenței de a învăța să înveți, prin a oferi sprijin elevilor pentru: a reflecta asupra propriei învățări; a folosi tehnici de învățare; a formula propriile obiective de învățare; a construi planuri realiste de învățare.
- Cadrele didactice propun o serie de module prioritare pentru formarea CRED, centrate pe modalitățile de adaptare a programelor școlare la condiții specifice de predare-învățare și pe practicile didactice în favoarea dezvoltării competențelor. Alte teme propuse se referă la: modalități de contextualizare a curriculumului; strategii de evaluare; proiectarea didactică fără formalism, bazată pe proces; noi roluri ale profesorului în abordarea curriculumului centrat pe competențe; utilizarea manualelor și a altor resurse curriculare.
- Lucrul cu copii cu cerințe educaționale speciale este o prioritate pentru majoritatea cadrelor didactice participante la investigație, în condițiile în care politicile educaționale promovează incluziunea acestor copii în învățământul de masă, formarea inițială este deficitară, iar necesarul de resurse umane și materiale pentru incluziune este mult insuficient.
- Au fost identificate o serie de module opționale de formare, care să răspundă nevoilor diferitelor categorii specifice de personal didactic (cei care lucrează cu grupuri de risc, diriginți, directori).
- În ceea ce privește organizarea formării în cadrul Proiectului CRED, cadrele didactice investigate se simt cel mai confortabil cu derularea acestora în perioada vacanțelor școlare.
- Se apreciază că dezvoltarea ofertei de formare CRED necesită implicarea a diferiților actori educaționali experți în domeniul curriculumului și al științelor educației, practicieni, dar și zona de ONG-uri, care să aducă abordări nonformale în demersurile de formare. De asemenea, implicarea unor mentori/persoane resursă în programul de abilitare curriculară este privită ca fiind oportună.

- Actorii educaționali intervievați propun câteva caracteristici ale profilului formatorilor care să fie implicați în programul de formare CRED: o bună pregătire de specialitate; o bună pregătire în domeniul științelor educației/dezvoltării de curriculum; abilități de lucru cu adulții; capacitatea de reglare a conținuturilor transmise, la specificul grupului cu care lucrează; bun comunicator; model de practician; cu abilități de utilizare eficientă și adecvată a noilor tehnologii în procesul de formare.
- Cei mai mulți dintre profesori preferă perioade compacte de organizare a cursurilor de formare, în afara timpului de week-end.
- Includerea în programul de formare a unei perioade de aplicare la clasă a celor învățate la curs este apreciată de majoritatea cadrelor didactice; pentru aceasta, profesorii solicită nevoia de supervizare, monitorizare și sprijin pe care le-ar putea primi din partea unui mentor sau chiar a formatorului..
- Majoritatea cadrelor didactice declară că au abilități de operare cu noile tehnologii și au acces la Internet – fapt care asigură premise favorabile pentru organizarea cursului CRED în format blended learning. Sunt și profesori care declară nevoia de sprijin în mediul online, ca parte a programului de formare.
- Profesorii preferă sarcini de lucru în mediul online centrate cu prioritate pe documentarea individuală și pe schimbul de experiență cu alți colegi. Pentru formare față-în-față, profesorii preferă sarcini de lucru centrate pe dezbateri, joc de rol, dar și prezentări PPT – cel mai probabil, metode des utilizate în cursurile de formare derulate anterior.
- Pentru evaluarea de parcurs, profesorii preferă realizarea de sarcini individuale și participarea la discuții de grup. Pentru evaluarea finală, aceștia își exprimă cu prioritate interesul de a elabora portofolii online.
- O recomandare explicită primită din partea experților în educație a vizat stabilirea unei etape de monitorizare și follow-up în urma implementării cursului de abilitare curriculară, pentru a asigura sustenabilitatea formării.

Nevoi de formare pentru activitatea cu elevi în risc de părăsire timpurie a școlii

- Cei mai mulți dintre profesori doresc să urmeze un modul de adaptare curriculară la nevoile specifice ale elevilor în risc de părăsire timpurie a școlii. Nevoile de formare cel mai frecvent solicitate de profesorii care lucrează cu elevi în risc de părăsire timpurie a școlii fac referire la următoarele aspecte: identificarea situațiilor de risc educaționale și a cauzelor dificultăților de învățare ale elevilor; dezvoltarea și aplicarea planuri individualizate de învățare pentru elevii cu dizabilități/CES; accesibilizarea conținuturilor pentru diferite niveluri de înțelegere și de interes ale elevilor; utilizarea unor strategii didactice cooperative în grupuri de elevi eterogene; promovarea diversității în mediul școlar (în special în cazul profesorilor care lucrează în clase unde elevii aparținând unor grupuri etnice sunt o minoritate importantă); utilizarea unor elemente curriculare cu relevanță pentru identitatea etnică, lingvistică, religioasă etc. a elevilor; identificarea și folosirea metodelor și resurselor de lucru specifice pentru elevii a căror limbă maternă diferă de limba de predare (în special pentru profesorii care predau elevilor aparținând minorităților etnice); valorificarea în clasă a experiențelor de zi cu zi a elevilor.