

**FORMAREA CADRELOR DIDACTICE
– DEFINIRE SI RE-DEFINIRE IN CONTEXTUL
EDUCATIV ACTUAL -**

Doina Maria Schipor

Résumé. Cet ouvrage propose un cadre théorique et applicatif pour la formation des maîtres dans le contexte éducatif actuel. L'objet de l'analyse est le passage méthodologique de la structuration traditionnelle de la formation vers l'orientation actuelle.

Schimbarile produse in societate si prognoza accelerarii schimbarilor in etapele ce vor urma impun ca necesara nu numai adaptarea sistemelor educative la noile realitati economice, sociale, culturale si stiintifice, ci si formarea in cadrul acestor sisteme a capacitatii de reglare continua si de autoperpetuare a adaptabilitatii. Din aceasta perspectiva principiile educatiei permanente devin linii orientative pentru actiunea educativa in general, iar educatia adultilor constituie un segment a carui accentuare nu poate fi considerata un element neprioritar. Traind intr-o societate bazata pe cunoastere, indivizii sunt pusi in situatia de a-si structura permanent propriul mod de acces la informatie si propria capacitate de selectare a informatiilor. Formarea reprezinta, in acest context, o actiune de modelare a educatului conforma cu exigentele societatii actuale. Astfel, daca in perspectiva filosofiei aristotelice formarea se circumscrie actiunii de impulsinare exterioara a activitatii

FORMAREA CADRELOR DIDACTICE
- DEFINIRE SI RE-DEFINIRE IN CONTEXTUL EDUCATIV ACTUAL -

prin impunerea unei forme iar in pedagogia clasica formarea inseamna pregatire profesionala completata cu ulterioara educatie a adultilor, in pedagogia moderna formarea presupune integrarea actiunilor de pregatire profesionala initiala si continua prin modele actionale specifice educatiei permanente. Conceptul de *formare* a permis astfel realizarea unei mai stranse legaturi intre activitatile de pregatire initiala efectuate in scoli cu activitatile de perfectionare profesionala care au loc in cadre de multe ori extrascolare.

Termenul de *formare* surprinde procesul de integrare a personalitatii conform unui model actional realizat cu scopul adaptabilitatii persoanei. Profesionalizarea inseamna de fapt formarea competentelor profesionale care se impun ca imperative ale fiecarui domeniu profesional. Formarea este o forma de abilitare care sa permita celui format sa activeze intr-o maniera flexibila in domeniul pentru care este format. Aceasta perspectiva defineste intr-o maniera diferita si cadrul de pregatire profesionala a cadrelor didactice, domeniu in care termenul de formare subliniaza necesitatea unei structurari profesionale capabila de autoremodelare cu atat mai mult cu cat cadrele didactice reprezinta categoria formatorilor considerati ca agenti ai schimbarii. Schimbarea prevazuta de actiunea de formare este conceputa diferit in sisteme educationale diferite. Astfel, asa cum arata A. de Peretti, in literatura de specialitate anglo-saxona termenul de formare cunoaste o nuanta preponderent comportamentala si chiar sportiva fiind folosit termenul de "training", in timp ce literatura latina se axeaza mai mult pe varianta interiorizata si cu o conotatie culturala mai intensa de "educatie". Similar, in tarile nordice este utilizat termenul de "bildung", subliniind caracterul modelator al actiunii de formare iar literatura francofona propune termenul de formare care, pe langa ideea

“turnarii in forma” subliniaza si ideea de armonie interioara la care are acces formatul. (A. de Peretti, 1996, pp.85)

De la un sistem de invatamant la altul formarea cunoaste nu numai nuantari diferite ale termenului, ci si cadre diferite in care se construiesc programele de formare. Astfel, asa cum arata R.M. Niculescu, in invatamantul romanesc se disting cinci modalitati de structurare a formarii continue a adultilor: 1.perfectionarea ca o modalitate de aprofundare a pregatirii incepute in perioada formarii initiale; 2. “reconversia” profesionala ca modalitate de a reutiliza formarea initiala intr-un alt domeniu de activitate; 3. recalificarea intr-un alt domeniu decat cel al formarii initiale (re-formarea profesionala); 4. recuperarea traiectoriei scolare sau profesionale la o varsta la care s-a depasit perioada de formare initiala; 5. educatia continua la cerere, forma de educatie continua care serveste unor nevoi individuale de formare uneori fara o aplicabilitate profesionala. (R.M. Niculescu, 2000, pp.17) Dintre aceste forme de educatie continua reconversia si recalificarea sunt cunoscute ca modalitati de formare complementara, formarea continua fiind cel mai des utilizata ca termen suprapus semantic peste termenul de perfectionare. Aceste diferentieri sunt necesare pentru a sublinia faptul ca cea mai frecventa utilizare a termenului de formare continua in sensul sau de perfectionare nu surprinde de fapt acoperirea unor goluri datorate lipsei formarii initiale sau suplinirea unei formari initiale defectuoase ci se refera la o aprofundare a nivelului de formare la care s-a ajuns. De asemenea, trebuie mentionat faptul ca fiecare tip de formare a adultilor poate fi incadrat in diferite moduri de organizare a procesului de invatamant (organizarea modulara, invatamant la distanta, instruire programata sau instruire

**FORMAREA CADRELOR DIDACTICE
- DEFINIRE SI RE-DEFINIRE IN CONTEXTUL EDUCATIV ACTUAL -**

asistata de calculator, scoala de vara, conferinta, consfatuire, simpozion, forum, seminar, sau dezbateri televizate etc.), care nu constituie deocamdata obiectul lucrarii de fata, insa acestea reprezinta cadrul de desfasurare al procesului de formare.

Orientarea prezentului studiu spre problematica pregatirii cadrelor didactice face necesara punerea in discutie nu numai a problemei formarii ci mai ales a problemei formarii formatorilor. In acest context se contureaza un nou cadru de analiza a problemei formarii – specificul predarii in contextul societatii contemporane. Relatia predare-invatare capata o noua nuanta determinata de specificul informational al societatii in sensul deplasarii de accent dinspre prima componenta a relatiei spre cea de-a doua: “Astazi, scoala nu mai poate fi privita ca un turn de filde, si eterogenitatea crescanda a populatiei scolare le solicita educatorilor inlocuirea in practica lor profesionala a logicii determinate de predare printr-o logica a invatarii bazate pe activitatea intelectuala a elevului” (Meirieu, 1993 citat de UE Eurydice, 1997, pp.7) Construirea demersului didactic se structureaza astfel preponderent pe latura sa umanista si mai putin pe cea tehnologica. Profesorul, orientandu-si demersul formativ spre globalitatea personalitatii elevului sau, este mai putin un tehnolog si mai mult un consilier al formarii astfel incat structura educatiei nu se modifica decat in sensul reorientarii responsabilitatii actului de invatare. Devenind una din atributiile celui care invata, responsabilitatea invatarii constituie un nou obiectiv care trebuie avut in vedere de catre profesor, alaturi de formarea increderii in sine si a autonomiei in invatare. Plecand de la aceste reorientari in ceea ce priveste finalitatile (fara a considera abordata larga problematica a redefinirii

finalitatilor) se face necesara si o reconsiderare a metodelor de predare in sensul resublinierii unei orientari al carei inceput se situeaza cu decenii in urma – accentuarea importantei metodelor bazate pe participare si actiune. Pentru formatori, aceasta orientare presupune aplicarea deprinderii de a reconstrui actul didactic in jurul participarii elevului la propria sa formare. Aceasta perspectiva asupra educatiei impune cerinte noi actiunii de formare a cadrelor didactice. Crearea de noi competente la educat, competente axate in special pe capacitatea de a aplica si crea noi cunostinte presupune nu doar existenta acestor competente la educator ci si existenta capacitatii de transfer a acestor competente de la educator la educat, aspect care ridica problema unei mai atente formari a cadrelor didactice atat pe segmentul formare initiala cat mai ales pe cel de formare continua.

Formarea continua a cadrelor didactice, aspect care va reprezenta obiectul central al prezentei lucrari, a reprezentat si reprezinta o solutie adoptata de sistemele de invatamant dupa reformele ce au avut loc dupa anii 1960-1970 cu scopul completarii si aprofundarii intr-un cadru organizat si eficient a formarii initiale, fiind definita ca “ansamblu de activitati si de practici care cer implicarea educatorilor pentru amplificarea cunostintelor proprii, perfectionarea deprinderilor, analiza si dezvoltarea atitudinilor profesionale” (Perron, 1991, in UE Eurydice, 1997, pp.8) In cadrul acestei activitati invatarea capata specificul invatarii adulte in sensul deplasarii sensului termenului de formare spre cel de transformare. Particularitatile invatarii la adult au ca principal punct de diferentiere faptul ca incadrarea intr-o forma de invatare dirijata are la baza intotdeauna o motivatie concreta legata

FORMAREA CADRELOR DIDACTICE
- DEFINIRE SI RE-DEFINIRE IN CONTEXTUL EDUCATIV ACTUAL -

de realitatea muncii ca activitate psihica predominanta in care adultul este implicat. Elaborarea finalizata a proceselor psihice implicate in actul de invatare constituie o alta particularitate a invatarii la varsta adulta care o diferentiaza de invatarea realizata la varstele anterioare. Tabloul psihic presupune o coordonare a proceselor psihice pornind in special de la latura activ - reglatorie reprezentata de sistemul de atitudini cristalizate in trasaturi de caracter. Motivatia si vointa pot conlucra acum in sensul obtinerii unui randament maxim al activitatii de invatare atunci cand finalitatile invatarii se suprapun peste aspiratiile personale. La nivelul structurarii personalitatii adulte trasaturile de personalitate au la baza restructurarea aspectelor constante ale proceselor psihice printr-o mai redusa raportare la laturile dinamico-energetica (temperamentala) si instrumentala (aptitudinala) si o mai extinsa determinare de la nivelul componentei relational-valorice (caracteriala). Atitudinile, cristalizate sau nu in trasaturi psihice, constituie deci componente esentiale ale invatarii la varsta adulta. Rezultatele invatarii sunt achizitii de cunostinte si de competente care intregesc tabloul unitar al personalitatii adulte. Formarea continua reprezinta un cadru de devenire a adultului in plan cognitiv, afectiv si psihosocial, constituind un prilej de dezvoltare personala care sa-i permita sa creeze noi cunostinte si sa adapteze cunostintele acumulate la contexte aflate intr-o continua schimbare. In cadrul formarii continue a cadrelor didactice, persoanele formate nu constituie doar un obiect al formarii ci constituie elemente active ale formarii deschise unui parteneriat cu formatorii. Demersul didactic al formarii continue este unul centrat pe educat astfel incat rolul formatorului este acela de a configura contextul, cadrul in care educatul se auto-formeaza. Astfel, in

perspectiva formarii continue educatia se pliaza pe tiparele unei actiuni situate la granita dintre educatie si autoeducatie.

Sensul demersurilor de pregatire a cadrelor didactice – problema finalitatilor

Stabilirea unui nou referential al formarii cadrelor didactice bazat pe definirea unor noi sarcini de profil ce implica noi cunostinte, capacitati, deprinderi, priceperi si trasaturi de personalitate aduce in discutie problematica obiectivelor formarii continue a cadrelor didactice cu atat mai mult cu cat problematica metodologiei formarii implica raportarea permanenta a metodei de formare alese la nivelul de exigenta formulat prin obiective. In ceea ce priveste finalitatile formarii continue, se considera ca rolul acestei actiuni consta in general in adaptarea sistemelor educative la schimbarile ce se produc sau se vor produce in societate. Formarea continua vine pe de o parte sa “profesionalizeze” si sa dezvolte cadrul didactic, iar pe de alta parte sa eficientizeze sistemele educative in sensul stapanirii evolutiilor rapide care au loc in plan tehnic, stiintific, economic si social. Studiul formarii continue a cadrelor didactice realizat in Uniunea Europeana a ajuns la concluzia ca obiectivele formarii continue se pot structura in jurul a trei poli:

- a) dezvoltarea personala si profesionala a educatorilor care vizeaza ameliorarea competentelor profesionale prin:
- actualizarea competentelor de baza, a cunostintelor didactice si a celor din domeniul disciplinei predate;
 - insusirea de noi competente;
 - didactica disciplinelor;
 - initiere in utilizarea de noi metode si materiale

FORMAREA CADRELOR DIDACTICE
- DEFINIRE SI RE-DEFINIRE IN CONTEXTUL EDUCATIV ACTUAL -

b) ameliorarea calitatii sistemelor de educatie, a cursurilor oferite, a insutiilor de invatamant si a practicilor pedagogice ale educatorilor prin:

- favorizarea interdisciplinaritatii si dezvoltarea lucrului in echipa;
- incurajarea inovatiei;
- formarea pentru managementul scolii si al clasei si pentru rezolvarea de probleme;
- punerea in actiune a unor prioritati pedagogice;
- dezvoltarea comportamentelor necesare managementului relatiilor umane.

c) cunoasterea mediului social si environmental prin:

- favorizarea relatiilor cu intreprinderile;
- apropierea sistemelor educativ si economic;
- incitarea la studierea factorilor economici si sociali care influenteaza comportamenul tinerilor;
- adaptarea la schimbarea sociala si culturala. (UE Eurydice, 1997, pp.9-10)

Obiectivele formarii continue a cadrelor didactice vizeaza asadar atat ameliorari in domeniul larg al sistemului educativ interconectat cu sistemele societatii in care este integrat cat si schimbari concrete la nivelul personalitatii cadrului didactic ce se concretizeaza in dobandirea unor cunostinte si comportamente specifice. In cadrul unui stagiului de formare fiecare din obiectivele mentionate mai sus da posibilitatea formularii obiectivelor operationale ale stagiului concretizate in operatii si comportamente specifice situate la diferite niveluri de exigenta. Astfel, in actiunea de operationalizare a obiectivelor formarii adultilor B. Schwartz evidentiaza patru nivele taxonomice:

- nivelul 1 in cadrul caruia activitatea stagiului de formare continua vizeaza sensibilizarea si informarea cu privire la tematica propusa spre abordare;
- nivelul 2 vizeaza formarea la cadrele didactice a capacitatii de a dezbate tema si de a emite critici pertinente la ceea ce s-a realizat si de a propune modalitati de optimizare a activitatii;
- nivelul 3 presupune formarea capacitatii cadrelor didactice de a aplica intr-un demers didactic concret metodele nou acumulate;
- nivelul 4 corespunde capacitatii cadrului didactic de a-si abilita elevii sau alti formatori in domeniul in care el insusi a fost format (capacitatea de transfer si de abordare creativa si personala a continuturilor studiate) (cf. R.M. Niculescu, 2000, pp. 66)

Demersul formativ se structureaza pornind deci de la nivelul de exigenta propus de finalitatea stagiului. Stabilirea clara a obiectivelor reprezinta o conditie esentiala a asigurarii succesului unui stagi de pregatire a cadrelor didactice.

Orientari teoretizatoare in domeniul metodelor de formare a cadrelor didactice - problema clasificarii metodelor

Formularea obiectivelor reprezinta momentul cheie in proiectarea unui stagi de formare a cadrelor didactice. Insa nu este mai putin adevarat faptul ca metodologia didactica joaca un rol cel putin la fel de central astfel incat “pentru mult timp studiul metodologiei a fost identificat cu studiul educatiei adultilor in general” (Bhola citat de P. Federighi, 2001, pp.190), fapt explicat prin raportarea permanenta a realitatilor teoretice ce se transmit in cadrul stagiilor de formare la realitatile sociale concrete cu care se confrunta formatii. Privita din acest unghi, formarea cadrelor didactice nu inseamna doar

FORMAREA CADRELOR DIDACTICE
- DEFINIRE SI RE-DEFINIRE IN CONTEXTUL EDUCATIV ACTUAL -

un simplu program de formare ce are finalitati prescrise ci inseamna si un proces de cercetare-actiune ce permite o permanenta masurare a efectelor in plan didactic concret a metodologiei propuse. Metodele utilizate in stagiile de formare constituie astfel variabile intermediare intr-un design experimental care pe langa scopul practic ce vizeaza dobandirea unor competente de catre formati structureaza si un scop teoretic ce vizeaza rezultate-concluzie cu privire la eficienta metodelor utilizate. Experienta reprezinta calea cea mai simpla prin care metodologia formarii ajunge la ameliorari ale procesului de invatare. Asa cum arata Leith : “In absenta unor principii stiintifice bine stabilite, tehnologia invatamantului utilizeaza pentru ameliorarea procesului de insusire a cunostintelor tehnicile empirice de verificare.” (Leith citat de N. MacKenzie, 1975, pp.166) Pentru a surprinde aceasta modalitate de gestionare N. MacKenzie propune un model care arata desfasurarea operatiilor necesare pentru determinarea unei metodologii de formare potrivite:

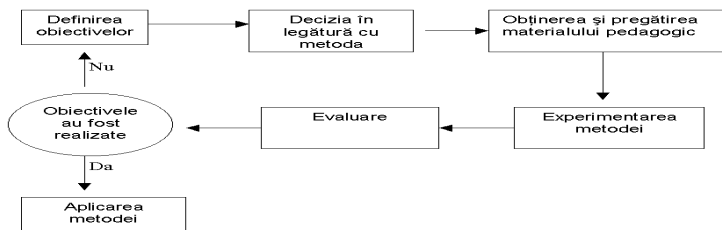


Fig. 1 Modelul operatiilor necesare pentru ameliorarea tehnologiei predarii (dupa MacKenzie, 1975, pp.166)

Metodele sunt ameliorate prin aproximari succesive pe parcursul experimentarii lor practice. Aceasta modalitate aplicativa de perfectionare a metodelor existente si de

creare de noi metode de formare a adultilor este completata de lucrari de cercetare care se grupeaza in trei categorii de studii: studiile comparative privind randamentul metodelor (care compara rezultatele aplicarii diferitelor metode pentru a furniza materialul necesar alegerii celei mai potrivite metode), studiile fundamentale (care aprofundeaza intr-o maniera analitica cercetarea variabilelor din cadrul personalitatii formatului ca si a celor care intervin in utilizarea unei anumite metode fara a compara metodele din aceste puncte de vedere) si studiile asupra desfasurarii procesului (ce are ca obiect conditiile de natura procesuala in care trebuie sa se desfasoare formarea). Rezultatul celor doua cai de modelare a metodelor de formare (calea experientiala si calea cercetarii stiintific structurate) consta intr-o mai buna adaptare a metodelor de formare la specificul situatiilor educative concrete astfel incat sfarsitul fiecarui stadiu de formare constituie un progres nu numai pentru format, ci si pentru formator prin feed-back-ul obtinut pentru metoda aplicata. Ameliorarile marginale ale fiecarei metode reprezinta astfel cai prin care metoda dobandeste valente noi ce pot fi utilizate ulterior astfel incat progresul metodologic al procesului de formare a cadrelor didactice isi poate regasi resursele fie in domeniul practic aplicativ al formarii, fie in cel al cercetarii teoretic-aplicative.

Metodologia formarii adultilor in ansamblul sau a cunoscut doua orientari majore corespunzatoare celor doua scoli distincte specializate in formarea invatarii adulte: orientarea "facilitativa" si orientarea "materialistica". Ambele traditii se caracterizeaza prin egalitatea de statut a formatilor si formatorilor, considerandu-se ca atat formatorul cat si formatul detin aceeasi putere educativa in cadrul procesului de formare. Specificul orientarii "facilitative" consta in organizarea metodologiei de formare conform unui ansamblu de reguli

FORMAREA CADRELOR DIDACTICE
- DEFINIRE SI RE-DEFINIRE IN CONTEXTUL EDUCATIV ACTUAL -

menite sa creeze un mediu care sa permita dezvoltarea invatarii autodeterminate. Ipoteza de baza a acestei orientari este aceea ca oamenii sunt programati natural sa se autoformeze astfel incat educatia nu trebuie decat sa creeze cadrul necesar manifestarii acestei trebuinte de autorealizare (Maslow). Metodologia “critica” are ca scop insusirea de catre formati a “practicii intelectuale a intelectualilor” (De Sanctis) Desi ambele orientari au ca punct de aplicare formarea adultilor, intre cele doua scoli exista diferente de abordare a metodologiei formative, cateva dintre diferentele esentiale regasindu-se sintetizate in tabelul urmator:

| Criteria de diferentiere a orientarilor metodologice | Orientarea “facilitativa” | Orientarea “materialistica”, “critica” |
|---|---|---|
| <i>Relatia educator-educat</i> | <i>Accentul pus pe autoformare si pe autodirijarea actului educativ</i> | <i>Relatie paritara, simetrica, pentru a evita relatiile de putere prezente in societate si in modelul scolastic</i> |
| <i>Continutul educativ</i> | <i>Considerat a fi irelevant intrucat ceea ce conteaza pentru formare este procesul de formare inteles ca proces de schimbare</i> | <i>Ales pentru a forma o capacitate critica epistemologica in sensul constientizarii influentelor ideologice care pot veni dinspre societate.</i> |
| <i>Aplicare</i> | <i>Cunostinte insusite si aplicate pe baza motivatorilor extrinseci si in special ai celor intrinseci considerati a fi cei mai valorizati (cei care produc schimbari la nivelul stimei de sine, a acceptarii de sine, a asumarii responsabilitatii)</i> | <i>Capacitatea de a cunoaste si transforma realitatea subiectiva si obiectiva in sensul “productivitatii sociale imediate” (De Sanctis)</i> |

Tabel 1. Principalele diferente intre directiile de formare a adultilor
(adaptare dupa P. Federighi, 2001)

O problema destul de frecvent intalnita si controversata in domeniul metodelor de formare continua o reprezinta clasificarea metodelor care, pe langa faptul ca fac parte din categoria procedurilor educative care prin specificul lor se situeaza la granita dintre metoda, tehnica si procedeu, se afla si intr-un plin proces de expansiune si ameliorare, asa cum am aratat intr-unul din paragrafele precedente. Aceste aspecte contribuie la o structurare dinamica a metodelor deja existente si a noilor metode de formare astfel incat imaginea ansamblului metodelor de formare este cea a unui sistem deschis in interiorul caruia se produc permanente reconstruiri. In acest context este firesc ca problema clasificarii metodelor de formare continua sa constituie inca un punct nevralgic al abordarii din aceasta perspectiva a metodologiei formarii.

O orientare de inceput in domeniul clasificarii metodelor de formare a adultilor o ofera F. Urbanczyck in anul 1975 in lucrarea sa "Didactica pentru adulti". Autorul subliniaza ca metodele de formare a adultilor "sunt, in general, aceleasi cu cele care se folosesc in activitatea desfasurata cu tinerii de varsta scoala, cu toate ca in practica muncii cu adultii, de multe ori modul de aplicare al lor este diferit." (F. Urbanczyck, 1975, pp. 215) Criteriul de clasificare a metodelor propus de autorul polonez il constituie sursa de cunostinte pe care se bazeaza procesul de invatamant intrucat, asa cum se arata, de genul acestei surse depinde modul de lucru al formatorului care are un rol conducator al procesului. Astfel, daca ceea ce urmeaza a se preda este cunoscut formatilor, atunci formatorul poate face apel la cunostintele acestora, dupa cum daca problema este total necunoscuta se poate face apel la una din metodele de transmitere, iar daca informatia se gaseste stocata intr-o

FORMAREA CADRELOR DIDACTICE
- DEFINIRE SI RE-DEFINIRE IN CONTEXTUL EDUCATIV ACTUAL -

sursa informativa suplimentara pot fi folosite acele metode care sa-i permita celui format sa lucreze cu materialele in care exista informatia necesara lui. Plecand de la acest criteriu F. Urbanczyck ajunge la urmatoarea clasificare a metodelor:

1. Metode de transmitere (cand cadrul didactic apeleaza la cunostintele proprii):

- a) metoda prelegerii,
- b) metoda povestirii,
- c) metoda expunerii.

2. Metode bazate pe cunostintele sau experienta elevilor:

- a) metoda conversatiei,
- b) metoda dezbaterii,
- c) metoda lucrarilor practice (exercitiului).

3. Metode folosite atunci cand sursa cunostintelor o constituie obiectele si fenomenele exterioare (cartea, obiecte, fenomene concrete etc.):

- a) metoda observarii,
- b) metoda proiectarii filmelor sau a folosirii discului sau benzii de magnetofon,
- c) metoda dramatizarii,
- d) metoda lucrului cu cartea,
- e) metoda lucrarilor de laborator,
- f) metoda experimentului. (cf. F. Urbanczyck, 1975, pp. 216-217)

Autorul nu face referire la alte criterii de clasificare in afara de cel mentionat inasa aprofundeaza pe larg formele de organizare a invatamantului pentru adulti.

O alta orientare in domeniul clasificarii o poate sugera diferentierea pe care o realizeaza A. de Peretti, J.A. Legrand si J. Boniface intre metoda sau tehnica si exercitiu. Metoda sau tehnica reprezinta cadrul cel mai larg pe care il poate acoperi un demers de formare, in timp ce exercitiul constituie o secventa sau o etapa a unei metode ce poate permite atingerea unor obiective de formare stabilite. Specificul tehnicilor consta in faptul ca pot fi ulterior utilizate de catre cadrul didactic format in demersurile didactice pe care le organizeaza ulterior. Exerciitiile au un caracter fragmentar, dispersat si au o arie de aplicabilitate mai redusa decat cea a tehnicilor. Diferenta esentiala stabilita de autorii mentionati intre tehnica si exercitiu consta in faptul ca daca tehnica este destinata a fi reutilizata de formati, exercitiul are ca scop "efectul interior pe care il declanseaza in fiecare persoana care le adopta, punct in care training -ul se intalneste cu formarea." (A. de Peretti, J.A. Legrand si J. Boniface, 2001, pp.137) Diferentierea realizata aminteste intrucatva de diferentierea existenta deja in literatura consacrata ce are ca obiect metodele pedagogice intre metoda si procedeu. Specificul exercitiului fata de procedeu consta in valoarea sa formativa care se opreste la nivelul formatorului format, fara a trece catre al treilea element (elevul) decat ca efect secundar al formarii prin care cel de-al doilea format a trecut. Daca procedeul, prin extensia cantitativa a importantei sale in cadrul procesului de invatamant, poate sa devina tehnica sau metoda, exercitiul are o natura calitativ diferita determinata de scopul precis orientat spre dezvoltare personala. Din aceasta

FORMAREA CADRELOR DIDACTICE
- DEFINIRE SI RE-DEFINIRE IN CONTEXTUL EDUCATIV ACTUAL -

perspectiva formatul este cel care pe parcursul stagiului nu numai ca are acces la un bagaj de metode si tehnici pe care ulterior le poate utiliza in relatiile educative cu elevii sai (proces de imbogatire informationala) dar parcurge si un proces de transformare, de dezvoltare personala ca urmare a exercitiilor pe care le efectueaza pe parcursul stagiului. Astfel incat putem diferentia plecand de la aceasta delimitare un nou criteriu de clasificare a metodelor de formare: scopul preponderent informativ sau preponderent formativ al metodei. Conform acestui criteriu se pot distinge doua categorii de metode de formare: metode destinate a fi preluate ca bagaj informational de catre cadrele didactice in vederea aplicarii lor in activitatile didactice ulterioare si exercitii care au ca scop doar dezvoltarea personala a cadrului didactic format. Un exemplu de metoda il poate constitui “metoda comunicarii reiterate” (Philips 6-6) care poate deveni fie metoda fie procedeul intr-un demers de formare si poate fi preluata ca metoda de lucru cu elevii in vederea predarii anumitor continuturi didactice, in timp ce “exercitiul de perceptie evolutiva” (in cadrul caruia cadrele didactice formate isi pot exersa capacitatea perceptiva, spiritul de observatie si capacitatea de comunicare) reprezinta o secventa metodologica ce isi gaseste cu greu relevanta in activitatea cadrului didactic cu elevii sai intrucat scopul aplicarii sale consta in dezvoltarea personala a celui dintai. S-ar putea chiar extinde concluziile autorilor mentionati pana la a considera ca diferentierea tehnica-exercitiu are la baza intentia formatorului: aceea de a oferi in mod explicit metoda drept material ce poate fi utilizat ulterior (cazul metodelor sau al tehnicilor) sau de a o utiliza doar ca instrument de formare a cadrelor didactice cu care lucreaza in stagiul respectiv

(cazul exercitiilor care pot deveni metode sau tehnici atunci cand sunt “predate”).

Subliniind necesitatea alegerii si adaptarii metodelor la specificul obiectivelor stagiului de formare ca si la specificul grupului format, A. de Peretti realizeaza o clasificare a metodelor si procedeele ce pot fi utilizate in procesul formarii cadrelor didactice integrand atat metodele cat si procedeele in categoria tehnicilor. O prima diferentiere este realizata intre tehnicile de formare si tehnicile de evaluare a formarii. In cadrul primei categorii mentionate se disting:

I. Tehnici de studiu cu dominanta situationala (care cuprinde tehnici axate pe analiza unei situatii concrete ce poate constitui un punct de plecare pentru ulterioare aprofundari teoretice si pentru aplicarea teoriilor)

- 1.1. Tehnica studiului de caz*
- 1.2. Tehnica elaborarii unui caz*
- 1.3. Tehnica minicazurilor*
- 1.4. Tehnica studiului situatiilor tipice*
- 1.5. Tehnica jocului de rol*
- 1.6. Tehnica miniscenariului de film*

II. Tehnici de studiu cu dominanta semantica (care au functia de a directiona formatul in actiunea de a situa un concept in retea semantica, de a stabili legaturile pe care acesta le pate avea cu diferite alte concepte sau operatii)

- 2.1 Tehnica conotatiilor*
- 2.2 Tehnica conceptogramelor*
- 2.3. Tehnica topografica*
- 2.4. Tehnica ideogramelor*
- 2.5. Tehnica metaforelor*

FORMAREA CADRELOR DIDACTICE
- DEFINIRE SI RE-DEFINIRE IN CONTEXTUL EDUCATIV ACTUAL -

2.6. Tehnica constructiei de modele

2.7. Tehnica fotolimbajului

III. Tehnici de studiu cu dominanta pe formalizare (care determina o organizare sau condensare sintetica a materialului studiat, o schematizare sau delimitare conceptuala bazata pe implicarea dirijata a operatiilor formale ale gandirii)

3.1. Tehnica explorarii in planuri si din unghiuri multiple

3.2. Tehnica teoretizarii unei practici

3.3. Tehnica sintetizarii

3.4. Tehnica Delphi

3.5. Tehnica didcticii inductive

IV. Tehnici de studiu cu dominanta pe discriminare (care au drept scop evidentierea perspectivelor diferite sau chiar contradictorii ale participantilor cu privire la un anumit aspect discutat sau la o teorie)

4.1. Tehnica riscurilor sau a obstacolelor

4.2. Tehnica Q-sort – a trierii asertiunilor

4.3. Tehnica inventarierii indicatorilor pozitivi

4.4. Tehnica discriminarii sistematice

4.5. Tehnica celor sapte schimbari

4.6. Tehnica jetoanelor verzi si rosii

4.7. Tehnica puzzle

V. Tehnici cu dominanta pe comunicare (cuprind tehnici care se adreseaza grupurilor pentru a le anima sau pentru a descrie un cadru in care relatiile din interiorul grupului sau dintre grupuri sa urmeze o traiectorie dinainte determinata)

5.1. Metoda comunicarii rotative

5.2. Tehnica dispozitivului combatanti-asistenti

5.3. Metoda consultarii reiterate (Phillips 6-6)

- 5.4. *Tehnica triadelor sau tetradelor*
- 5.5. *Tehnica argumentarii (a “procesului”)*
- 5.6. *Tehnica grupurilor de observare alternativa*
- 5.7. *Tehnica invecinarii*
- 5.8. *Tehnica discutiei intrerupte*

VI. Tehnici de studiu cu dominanta proiectiva (metode ce recurg la procedee imaginative sau de transpunere a propriei personalitati in diferite situatii pentru a avea acces la o anumita perspectiva neobisnuita sau personalizata asupra problemelor)

- 6.1. *Tehnica scenariilor*
- 6.2. *Tehnica prospectivei*
- 6.3. *Tehnica suporturilor metaforice*
- 6.4. *Tehnica montajului de imagini si montajului tip poster*
- 6.5. *Tehnica alcatuirii colajelor*
- 6.6. *Tehnica inscriptiilor-legenda pentru imagini date*
- 6.7. *Tehnica brainstorming*
- 6.8. *Tehnica jocurilor pedagogice*

VII. Tehnici de studiu cu dominanta pe personalizare (care au ca scop determinarea persoanelor formate sa depaseasca nivelul abordarii-sablon a unei situatii prin raportarea in mod real sau imaginat la propria persoana)

- 7.1. *Tehnica de studiu pornind de la o problema personala*
- 7.2. *Tehnica punerii sub lupa (sub acuzare)*
- 7.3. *Tehnica grupului de aprofundare profesionala (GAP)*
- 7.4. *Tehnica autoscopiei*
- 7.5. *Tehnica jocului metodologic de transpozitie (JMT). (cf. A. de Peretti, 1991, pp. 235-255)*

FORMAREA CADRELOR DIDACTICE
- DEFINIRE SI RE-DEFINIRE IN CONTEXTUL EDUCATIV ACTUAL -

Criteriul de clasificare utilizat de A de Peretti il constituie “dominanta metodei” prin care autorul aduce implicit in discutie finalitatea acesteia. Grupand astfel metodele, autorul distinge sapte categorii de obiective care pot fi urmarite de stagiile de formare continua: analiza unei situatii concrete, situarea unui concept in reseaua semantica, organizarea sau condensarea sintetica a materialului studiat prin implicarea dirijata a operatiilor formale ale gandirii, evidentierea perspectivelor diferite sau chiar contradictorii ale participantilor cu privire la un anumit aspect discutat sau la o teorie, stimularea capacitatii de comunicare, abordarea personalizata a problemelor.

Se pot remarca astfel doua tendinte de clasificare a metodelor de formare a adultilor: o tendinta clasica, ce diferentiaza clar metodele dupa un criteriu unic care sa cuprinda toate metodele utilizate (atat pe cele “traditionale” cat si pe cele “moderne”) si o tendinta mai actuala care tinde sa utilizeze un criteriu care nu isi propune sa acopere in mod exhaustiv intreg domeniul de clasificare ci se axeaza preponderent pe latura pragmatica (un scop evident care poate fi util imediat formatorului dornic sa diferentieze o anumita metoda pentru o anumita finalitate concreta). Se poate remarca faptul ca din aceasta a doua clasificare lipsesc metodele traditionale si criteriile traditionale pe baza carora ar putea fi grupate chiar metodele de factura “moderna” propuse. Atitudinea subiaccnta unei astfel de strategii de clasificare consta in considerarea eficientei ca valoare imediata astfel incat scopul unei clasificari poate fi mai putin unul de natura sa surprinda intreaga realitate ci doar acea parte a ei care este utila pentru un scop dat. Metodele prezentate de A. de Peretti sunt metode considerate de autor eficiente prin raportarea la filosofia sa

pedagogica legata de formarea adultilor. Astfel se disting, in conceptia acestui autor, doua "logici" ale formarii: o logica a conditionarii in cadrul careia invatarea este axata pe constrangere, directivitate si "conditionare didactica" si o logica a invatarii din initiativa in cadrul careia invatarea este axata pe implicare. Fiecarei logici ii corespund anumite metode, autorul selectand in clasificarea realizata metode care sunt considerate eficiente in formarea adultilor prin incadrarea lor in cadrul celei de-a doua logici: cea a initiativei si autonomiei formatului.

Sistemul metodelor de formare adultilor ramane un sistem deschis inovatiei astfel incat prezentarea catorva clasificari existente in lucrarile de specialitate nu reprezinta decat "varful iceberg-ului" care poate sugera natura si tendintele existente in domeniu. Insa intrucat consideram un castig pentru acest domeniu includerea in sistemul metodelor de pregatire a cadrelor didactice a tuturor metodelor care pot fi utilizate in tehnologia didactica vom recurge la sinteza pe care o realizeaza C. Moise in lucrarea "Concepte didactice fundamentale" cu privire la criteriile de clasificare si metodele diferite de acestea:

A. Metode de predare-asimilare

A.1. Traditionale: expunerea didactica, conversatia didactica, demonstratia, observarea, lucrul cu manualul, exercitiul;

A.2. De data mai recenta: algoritmizarea, modelarea, problematizarea, instruirea programata, studiul de caz, metode de simulare (jocurile, invatarea pe simulator), invatarea prin descoperire.

B. Metode de evaluare [(cf.C.Moise, 1996,pp.109)]

FORMAREA CADRELOR DIDACTICE
- DEFINIRE SI RE-DEFINIRE IN CONTEXTUL EDUCATIV ACTUAL -

Criteriile invocate pot aduce sistemului metodelor de formare a adultilor un plus de acuratete logica intrucat fiecare dintre metodele de formare a adultilor poate fi incadrata intr-una din categoriile mentionate. Astfel, pe baza criteriului mijlocului de vehiculare a continuturilor se pot delimita si in cadrul metodelor de formare a adultilor metode intuitive (demonstratia, observatia sau autoobservatia, modelarea, tehnicile situationale) si metode verbale (pe langa expunere si conversatie incadrandu-se si tehnicile cu dominanta semantica si cu dominanta pe activitatea de formalizare care de cele mai multe ori reprezinta de fapt procedee derivate din metoda conversatiei sau a expunerii). In functie de criteriul gradului de participare a elevului la propria instruire se poate remarca faptul ca forma de organizare a procesului de formare poate determina inclinarea ponderii metodelor alese fie catre metodele expositive (in cazul conferintei, de exemplu) fie catre metodele active (in cadrul unui stagiu de formare).

Criteriul gradului de participare a elevului la propria instruire constituie axul in functie de care metodele au fost grupate ca fiind mai mult sau mai putin eficiente in domeniul formarii adultilor. Astfel incat delimitarii pe care au realizat-o autorii Ausubel si Robinson intre invatarea prin receptare si invatarea prin descoperire i se subscie delimitarea realizata de A. de Peretti intre invatarea prin conditionare si invatarea in initiativa. Ambele tipuri de invatare se situeaza, asa cum sugereaza autorii care au propus aceste dihotomii, la capetele unui continuum pe parcursul caruia se intalnesc totalitatea formelor de descoperire si respectiv initiativa dirijata. Gruparea metodelor in cele trei categorii propuse, reprezentata schematic de C. Moise, poate reprezinta si pentru domeniul

educatiei adultilor o sinteza utila si clarificatoare (cf. C. Moise, 1996, pp. 112):

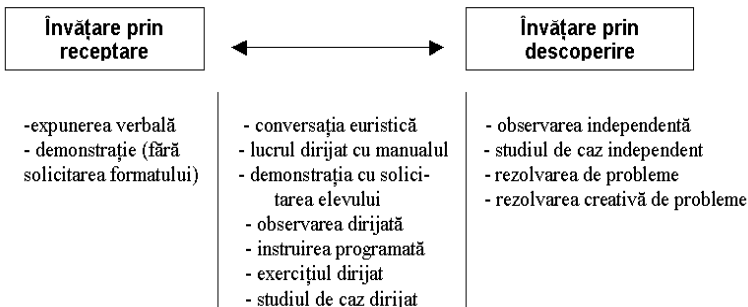


Fig. 2. Gruparea metodelor conform criteriului tip de invatare

Se poate remarca faptul ca la o prima analiza, metodele de formare continua a cadrelor didactice se situeaza in categoria metodelor bazate pe invatarea prin descoperire sau invatarea prin initiativa inasa acoperind mai mult “spatiul de compromis” delimitat de autorul mentionat intre cele doua capete ale continuum-ului. Astfel incat este riscant sa se afirme ca formarea cadrelor didactice, si a adultilor in general, are loc doar prin intermediul metodelor active. Dirijarea procesului de invatare este necesara si la varsta adulta chiar daca nevoia de initiativa este mai pregnanta. Ceea ce se cere mentionat in cazul formarii cadrelor didactice este inasa un al doilea continuum ce se creeaza la nivelul structurii psihice a cadrului didactic intre “dependenta de metoda deprinsa” si “inovarea didactica”. Asa cum arata A. de Peretti, deplasarea de catre formator a cadrului didactic format mai mult catre invatarea prin conditionare sau invatarea in initiativa determina polarizarea acestuia in stilul didactic rutinier sau in cel

**FORMAREA CADRELOR DIDACTICE
- DEFINIRE SI RE-DEFINIRE IN CONTEXTUL EDUCATIV ACTUAL -**

inovator. In acest context formarea devine un itinerar in cadrul caruia cadrele didactice, ele insele detinatoare ale unui bagaj metodologic de formare, sunt insotite de formator in actiunea de a-si desavarsi nu atat cantitatea de metode detinuta, cat mai ales capacitatea de a opera intr-un mod creativ cu acestea. Acesta este motivul care sustine accentul pus de A. de Peretti pe metodele de sorginte nondirectiva in clasificarea pe care o realizeaza.

Orientari practice in metodologia formarii cadrelor didactice - problema alegerii metodelor

Fara a considera nici pe departe abordata suficient vasta si complexa problematica a clasificarii metodelor de formare a cadrelor didactice, ne vom referi in continuare la una din problemele la fel de importante din cadrul “ingineriei formarii” – problema alegerii metodelor de formare. Asa cum aratam intr-unul din paragrafele de inceput ale acestei lucrari, formarea cadrelor didactice ia forma unui design experimental in care variabilele intermediare sunt metodele de formare. Insa aceste variabile nu sunt variabile independente fiindca alegerea lor depinde de o multitudine de factori. Astfel, situandu-se in contextul invatarii la adulti, practicile formarii trebuie sa tina seama de motivatia personala a carului didactic implicat in formare (neconcordanta dintre motivele cadrului didactic si finalitatile metodelor alese face ca acestea sa fie percepute ca forme de constrangere), de planul de autoformare pe care acesta si l-a format inainte de inceperea stagiului de formare (concordanta necesara dintre expectantele formatului si realitate) si de stilul didactic pe care s-a conturat experienta

didactica anterioara a cadrului didactic format sau tipul de activitate intelectuala pe care se bazeaza preponderent formatul (inteligenta fluida sau inteligenta cristalizata). O alta categorie de factori care influenteaza alegerea unei metode o constituie conditiile externe legate de spatiu, dotare materiala, formatori, marimea grupului de cadre didactice (grupul “auditoriu”, grupul clasa, grupul de discutii si grupul de monitoriat, asa cum distinge N. Mckenzie, 1975, pp. 146), caracterul materialului didactic disponibil etc. Insa variabila care de cele mai multe ori are dreptul de “veto” in activitatea de alegere a metodelor de formare a cadrelor didactice o reprezinta finalitatea stagiului de formare. Obiectivul specific al stagiului este cel care inclina formatorul spre alegerea unei anumite metode sau a unui set de metode. Redam in acest sens o adaptare dupa un exemplu de utilizare a nivelelor taxonomice propuse de B. Schwartz pentru alegerea metodelor de formare (cf. R.M. Niculescu, 2000, pp. 68):

| Niveluri taxonomice – B. Schwartz | Metode pedagogice utilizabile |
|--|---|
| Cunoasterea existentei – presupune a fi informat, a cunoaste si a fi capabil sa recunosti | Expunere cu material suport urmata de dezbateri in microgrupuri |
| Posibilitatea de “a discuta despre” ceva care presupune un nivel superior de informare si intelegerea, precum si capacitatea de reformulare | |
| “Posibilitatea de a utiliza instrumentul” (informatia) – presupune capacitatea de analiza a limitelor si constrangerilor unei situatii, de a pune in practica o informatie, de a realiza ceva concret. | Studiul de caz, tehnica referentialului indicatorilor pozitivi, tehnica celor sapte schimbari. |
| Posibilitatea de a “instrumenta” prin utilizarea verbelor “a transforma”, “a crea noi aplicatii”, “a invata pe altii” | Oricare dintre tehnicile de formare care presupune dezvoltarea capacitatilor de transfer si creativitate. |

Tabel 2. O posibila relationare intre nivelurile taxonomice ale finalitatilor si categoriile de metode

FORMAREA CADRELOR DIDACTICE
- DEFINIRE SI RE-DEFINIRE IN CONTEXTUL EDUCATIV ACTUAL -

Continuturile formarii ca si metodele si mijloacele utilizate sunt structurate in functie de obiectivele propuse pentru stagiul ce urmeaza sa se deruleze, astfel incat problemele legate de teoretizarea metodologiei formarii cadrelor didactice se structureaza prin raportare directa la obiectivele formarii si la nivelurile de exigenta ale acestor obiective. In afara de modalitatea nivelurilor de exigenta prin care pot fi abordate obiectivele, studiile fundamentale aduc in discutie problema influentelor pe care le pot avea metodele asupra componentelor sistemului psihic uman. Utilizarea unei metode poate avea drept obiectiv modelarea psihica astfel incat alegerea metodei poate depinde de activitatea, trasatura sau procesele psihice care se cer modificate. Insa ar fi insuficient sa consideram ca putem alege o anumita metoda care are ca functie formarea unei anumite activitati sau trasaturi psihice fara sa aducem in discutie si influentele care apar si la nivelul proceselor psihice sau al celorlalte trasaturi sau activitati. Astfel incat atunci cand o metoda isi defineste un obiectiv formativ principal trebuie avute in vedere si obiectivele secundare ale metodei care sunt considerate de cele mai multe ori efecte in alte planuri psihice. Brainstorming -ul, ca metoda ce are ca obiectiv precizat stimularea creativitatii, poate avea efecte si in planul proceselor afective prin invatarea unor strategii de coping, dar si in planul comunicativitatii ca trasatura psihica, dupa cum si planul activitatii poate fi modificat prin redimensionarea importantei laturii joc. Metoda de formare poate fi considerata ca o incluziune general structuranta in sistemul psihic al unei persoane ce poate fi reprezentata astfel:

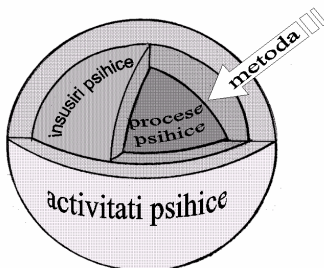


Fig. 3 Reprezentarea actiunii metodelor de formare asupra SPU

Se poate concluziona deci ca alegerea unei metode trebuie sa insemne pentru formator nu doar simpla urmarire a atingerii scopului propus ci si constientizarea schimbarilor pe care le pot determina la nivelul altor structuri si instante psihice. De asemenea, in cazul formarii cadrelor didactice specificul structurarii adulte a SPU face necesara luarea in calcul a catorva diferente cu implicatii precise asupra alegerii metodelor de formare. R Mucchielli specifica in acest sens existenta unui “factor X” al instruirii care vizeaza insusirile dobandite prin invatare care, fara a face parte aparent si imediat dintre capacitatile cerute prin analizele posturilor, trebuie considerate importante din punct de vedere al dezvoltarii persoanei, al creativitatii si autoperfectionarii sale ulterioare (R Mucchielli, 1982, pp. 93)

Astfel, in cadrul activitatilor psihice trebuie sa se tina seama de preponderenta activitatii de munca si invatare specific combinate la cadrul didactic (ceea ce determina alegerea acelor metode care au implicatii directe in aceste activitati). In cadrul componenteii insusiri psihice structura personalitatii cunoaste o redimensionare in sensul dominarii insusirilor temperamentale si a celor aptitudinale de la nivelul atitudinilor cristalizate in trasaturi de caracter (fiind

FORMAREA CADRELOR DIDACTICE
- DEFINIRE SI RE-DEFINIRE IN CONTEXTUL EDUCATIV ACTUAL -

necesara alegerea sau crearea acelor metode care au ca finalitate modelarea atitudinilor). La nivelul proceselor psihice componenta regulatorie este cea care, furnizand energia necesara functionarii proceselor cognitive, poate determina schimbari la nivelul acestora in special in sensul autoreglarii sub forma structurilor metacognitive. Astfel incat, la nivelul proceselor psihice metodele de formare intervin prin preluarea lor de catre sistem si transformarea in strategii metacognitive, ceea ce face necesara alegerea acelor metode care, motivand cadrul didactic, sa poata totodata constitui un material suficient interiorizarii in operatii proprii (tehnicele cu dominanta pe formalizare, problematizarea etc.) Scopul subsidiar al transformarii metodelor de formare in strategii metacognitive il constituie transferul acestor strategii la elevi tocmai pentru a preveni situatiile mentionate de J.R. Kidd in care “cadrele didactice expun un model de predare eficient dar nu de invatare eficienta” (J.R. Kidd, 1975, pp. 338) Alegerea metodelor de formare a cadrelor didactice trebuie sa indeplineasca deci si exigenta suplimentara a transferabilitatii formarii spre elevi. Pe de alta parte alegerea unei anumite metode creeaza responsabilitatea alegerii intrucat se stie ca o metoda bine aleasa constituie un factor important in obtinerea unor rezultate bune. Alegerea preponderenta si considerarea superioritatii absolute a unei metode creeaza pericolul uniformizarii si saracirii actului de formare: “Calitatea metodologica este un aspect ce tine de oportunitate, dozaj, combinatorica intre metode sau ipostaze ale metodelor; este o chestiune de articulare calitativa si mai putin de proeminenta ori extensiune a unei metode in dauna alteia. A spune aprioric ca o metoda este mai buna decat alta (sau ca o metoda este de dorit), fara a tine cont de contextul in care metoda respectiva este (sau devine) eficienta, constituie o

afirmatie hazardata si chiar lipsita de sens.” (C. Cucos, 1999, pp. 83) Alegerea metodei potrivite constituie astfel un act de arta pedagogica bazata pe sensibilitatea la contextul formarii si pe nuantarea in situatii determinate a cat mai multor metode. De altfel, in cadrul formarii cadrului didactic utilizarea mai multor metode determina efecte pozitive la doua niveluri: in primul rand motiveaza si canalizeaza atentia - in acest sens R Mucchielli afirma ca “la nivelul variatiilor metodologice, el (formatorul, n.n.) trebuie sa cunoasca intreaga gama a metodelor pentru a utiliza schimbarea ca mijloc de dozare a efortului” (R. Mucchielli, 1982, pp.77), - iar in al doilea rand formeaza “autonomia creatoare” a cadrului didactic format, evitand “dependentia metodologica”. A. de Peretti sublinia in acest sens necesitatea formarii la cadrele didactice a unei atitudini deschise la nouitatea metodologica: “Caci conteaza a prezerva posibilitatile si sansele de originalitate pentru viitorii profesori, daca intelegem sa le asiguram responsabilitatile si capacitatea lor de a conduce o pedagogie diferentiata, adaptata personalitatii lor si potrivita diversitatii elevilor si grupurilor lor multiple.” (A. de Peretti, 1996, pp.110) Cu alte cuvinte nu alegerea metodei este actiunea esentiala ci o cat mai eficienta aplicare si valorificare a metodei alese pentru ca obiectivul de formare propus sa fie atins. O parere mai radicala afirma ca nici metoda in sine nu este intotdeauna importanta ci continutul exprimat: “Nu cred in metode. Cred in idee. Cred ca acolo unde exista o idee justa si viabila, se va gasi si calea – metoda pentru realizarea acesteia. Acolo unde ideea lipseste, nu exista nici calea de realizare – nici o metoda nu va ajuta cu nimic.” (Dr. Pfleiderer citat de F. Urbanczyck, 1975, pp. 238) Fara a impartasi in totalitate aceasta opinie, subliniem faptul ca in formarea cadrelor didactice problema

**FORMAREA CADRELOR DIDACTICE
- DEFINIRE SI RE-DEFINIRE IN CONTEXTUL EDUCATIV ACTUAL -**

metodelor de formare constituie totusi un punct nodal de la care porneste nu numai formarea cadrului didactic vizat, ci si radacinile viitoarelor formari al caror artist va fi insusi cadrul didactic format.

BIBLIOGRAFIE

Cucos, C., (1999), *Pedagogie*, Polirom, Iasi.

De Peretti, A., (1991), *Organiser des formations. Former, organiser pour enseigner*, Hachette Education, Paris.

De Peretti, A., (1996), *Educatia in schimbare*, Editura "Spiru Haret", Iasi.

De Peretti, A., Legrand, J.-A., Boniface, J., (2001), *Tehnici de comunicare*, Polirom, Iasi.

Eurydice Reteaua de informare despre Educatie in Comunitatea europeana, (1997), **Formarea continua a cadrelor didactice in Uniunea Europeana si in statele AELS/SEE**, Ed. Alternative, Bucuresti.

Federighi, P., Sava, S.,(2001), *Glosar de termeni cheie in educatia adultilor din Europa*, Ed Mirton, Timisoara.

Kidd, J.R., (1981), *Cum invata adultii*, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti.

Lowe, H., (1978), *Introducere in psihologia invatarii la adulti*, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti.

MacKenzie, N., Eraut, M., Jones, H., (1975), *Arta de a preda si arta de a invata Introducere la materialele noi folosite in invatamantul superior*, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti.

Moise, C., (1996), *Concepte didactice fundamentale*, Editura Ankarom, Iasi.

Mucchielli, R., (1982), *Metode active in pedagogia adultilor*, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti.

Niculescu, R.M., *Formarea formatorilor*, Ed. All Pedagogic, Bucuresti.

Rae, L., (2001), *Tehnici de formare* Editia a treia, Editura Universal Dalsi.

Schifirnet, C., (1997), *Educatia edultilor in schimbare*, Editura "Fiat Lux", Bucuresti.

Urbanczyck, F., (1975), *Didactica pentru adulti*, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti.