

CONCEPTUL DE PARADIGMĂ ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE

Vladimir GUȚU, Mihaela HUNCĂ

Universitatea de Stat din Moldova

În articol este abordată problema privind formarea continuă a cadrelor didactice din perspectiva paradigmatică: este definită noțiunea „paradigmă”, analizată în plan comparativ paradigma educațională tradițională și modernă, dedus un ansamblu de principii privind formarea continuă a cadrelor didactice. Autorii propun un concept de formare continuă axat pe nevoile individuale și instituționale, având ca scop profesionalizarea cadrelor didactice.

Cuvinte-cheie: *paradigmă, formare continuă, educația adulților, andragogie, autoformare, autodirijare, profesionalizare didactică.*

CONCEPT OF PARADIGM IN TRAINING COURSES FOR TEACHERS

The article gave not address the ongoing training of teachers in terms of paradigmatic: it defines the notion of "paradigm", analyzed comparatively educational paradigm traditional and modern, dedicate a set of principles on training for teachers and propose a concept of continuous training focused on the needs of individual and institutional reforms aimed at professionalizing teachers.

Keywords: *paradigm, continuing education, adult education, andragogy, self-training, Homing, professionalizing teaching.*

Reprezentând teoria organizării după diferite arhitecturi și logici sau după o modalitate teoretică de gândire și aplicare, conceptul de paradigmă a aparținut multă vreme epistemologiei, fiind preluat ulterior și de către științe. Sub aspect etimologic, termenul își are originea în limba greacă veche, παράδειγμα (*paradeigma*): exemplu, subiect, pattern, tipar, fiind derivat din παραδεικνύω (*paradeiknūnai*): demonstrație. Thomas Kuhn este cel care introduce pentru prima oară termenul *paradigmă* (cu sensul său contemporan) pentru a marca dinamica științei și a terminologiei științifice, reprezentările în sfera academică, pentru ca ulterior să propună un model evolutiv al științei. Kuhn conferă *paradigmei* atributul de exemplu concret de rezolvare, model de practică științifică recunoscută, fundament științific, construct, clasă de instrumente, metodă de abordare, pe care se clădește arhitectura viitoare a cunoașterii. Mai exact, „paradigmele sunt realizări științifice universale recunoscute care, pentru o perioadă, oferă probleme și soluții model unei comunități de practicieni” [6, p.18].

În funcție de identificarea și distribuția *multinivelară* a paradigmei pedagogiei (identificare pe care Sorin Cristea o consideră „matricea de bază” a disciplinei), literatura de specialitate identifică patru tendințe majore care au marcat evoluția pedagogiei la toate nivelurile sale de ființare: magistrocentrismul (paradigmă tipică pedagogiei clasice, care pune în centrul educației educatorul ce transmite mesajele în sens unidirecțional, unilateral; acțiunile de învățare și evaluare sunt subordonate predării), psihocentrismul (promovează principiul individualizării educației prin cunoașterea și valorificarea resurselor psihologice ale educatului, ignorând rolul obiectivelor educației, considerate exterioare elevului), sociocentrismul (în centrul educației sunt plasate cerințele societății, de ordin economic, politic, cultural, religios, comunitar și demografic; reduce educația la un proces de socializare) și tehnocentrismul (pune în centrul educației proiectul activităților cu scop formativ, rolul central fiind acordat tehnologiilor educaționale concepute ca proiecte care valorifică nu doar metodele, ci și obiectivele, conținuturile și mijloacele de învățare). Acestea, Sorin Cristea le adaugă o a cincea paradigmă, specifică din punctul de vedere al autorului pedagogiei postmoderne – curriculumul: „lansată la jumătatea secolului XX, în evoluție continuă până în prezent, în perspectiva cerințelor societății postindustriale informaționale, bazată pe cunoaștere; în centrul educației sunt plasate finalitățile educației (idealul, scopurile, obiectivele educației) construite la nivelul unității dintre cerințele psihologice interne ale educatului – exprimate în termeni de competențe/capacități – și cerințele sociale externe, exprimate în termeni de conținuturi ale educației/instruirii, validate social” [1, p.44].

Smulgându-le preț de o clipă clasificărilor și sintetizându-le la maximum, putem discuta, de fapt, în momentul de față despre două paradigme educaționale (după modelul stabilit de Bruno Wurtz [9, p.52-53]): paradigma veche, tradițională vs. paradigma modernă, inovatoare.

Tabelul 1

Paradigme educaționale (după modelul stabilit de Bruno Wurtz)

Paradigma tradițională	Paradigma modernă
Accentul cade pe conținut, pe însușirea de informații corecte și definitive.	Accentul cade pe <i>învățarea învățării</i> permanente, pe totalitatea conexiunii sensurilor, pe receptivitatea față de conceptele noi, pe modelul de acces la informații, cunoștințele nefiind niciodată definite.
A învăța este un rezultat, o sosire, o destinație.	A învăța este o evoluție, o cale fără sosire, un proces.
Structură ierarhică și autoritară. Conformismul este recompensat, rebeliunea gândirii diferite este descurajată, imparțialitatea este dezavuată.	Principiul egalitarist, antiierarhic, antiautoritar. Toleranță față de imparțiali și față de cei care gândesc altfel. Elevii și dascălii se privesc reciproc ca oameni, nu ca roluri.
Structură relativ rigidă, programă analitică obligatorie.	Structură relativ flexibilă. Predomină opinia că există multe căi și mijloace în predarea unei teme date.
Progres prescris. Cunoștințele se însușesc într-un ritm obligatoriu pentru toți. Accentul cade pe vârsta potrivită pentru diferitele activități. Separarea vârstelor.	Flexibilitatea și integrarea vârstelor. Elevul nu e legat în mod automat prin vârstă de anumite teme. Ritmurile înaintării în materie pot fi diferite.
Prioritatea randamentului, a performanțelor, a reușitei.	Prioritatea sinelui, a valorilor proprii ale individului care generează performanța.
Accentul cade pe lumea exterioară. Experiența lăuntrică e considerată ca neavenită.	Experiența lăuntrică trebuie considerată drept un factor de coeziune în învățare. Se promovează activarea imaginației, povestirea de istorii, scrierea de jurnale, cercetarea sentimentelor etc.
Instituțiile și ideile care se abat de la convingerile generale sunt dezaprobat.	Instituțiile și ideile care se abat de la convingerile comune sunt promovate ca parte a procesului creativ.
Accentul cade pe gândirea analitică, liniară, a emisferei cerebrale stângi.	Se depun eforturi pentru a construi și institui o educație care să solicite întregul creier. Raționalitatea emisferei cerebrale stângi are drept complement strategiile holiste, neliniare și intuitive. Se urmăresc insistent confluența și contopirea ambelor procese.
Utilizarea etichetării în aprecierea elevilor, în caracterizarea lor și a performanțelor obținute – practică ce duce la stigmatizare și la fenomenul „autoîmplinirii profeției”. Educabilul se plafo-nează la limita exprimată de eticheta care i s-a aplicat.	Limitarea etichetării la un rol auxiliar, descriptiv și subordonat. În niciun caz ea nu trebuie să devină valorizare fixă ce stigmatizează prin aplicare pe biografia educabilului.
Preocupare față de norme.	Preocupare față de performanțele individului raportate la potențialul propriu. Predomină interesul pentru punerea la încercare a limitelor exterioare și pentru depășirea limitelor percepute, identificate.
Încredere acordată prioritar cunoștințelor livrești, teoretice, abstracte.	Completarea cunoașterii teoretice și abstracte prin experiment și experiență. Învățarea are loc atât în sala de clasă, cât și în afara ei. Se fac diferite incursiuni în cercetare, nu lipsesc nici ucenicia meșteșugărească, demonstrația practică și întâlnirea cu experții.
Sălile de clasă se proiectează potrivit cu scopul și destinația lor specială.	Preocuparea pentru ambianța învățării se extinde asupra condițiilor de iluminat, de cromatică a interioarelor, de aerisire, de comoditate fizică, asupra nevoii de alternanță a claustrării cu interacțiunea, a activităților liniștite cu cele exuberante.

Condiționare birocratică. Rezistență față de propunerile colectivului.	Propunerile colectivului găsesc sprijin. Există chiar un anumit control obștesc.
Educația este considerată necesitate socială pentru o anumită perioadă, în vederea formării unui minim de aptitudini și în vederea interpretării unui anumit rol. Se învață pentru prezent, nu pentru viitor. Reciclarea consecutivă progresului.	Educația este privită ca evoluție de-a lungul întregii vieți. Ea are o legătură doar tangențială cu școala. Se învață mereu pentru viitor, progresul derulându-se cu o viteză mult mai mare decât cea a succesiunii generațiilor. Reciclarea anticipează progresul.
Încrederea crescândă în mijloacele tehnice (dotare audiovizuală, computere, înregistrări pe benzi magnetice, tehnica de prelucrare a textelor etc.). Dezumanizarea învățământului.	Utilizarea strict instrumentală a unor mijloace tehnice adecvate. Dascălul uman, relațiile dascăl-elev sunt de neînlocuit.
Numai dascălul emite cunoștințe. Sens unic al fluxului instructiv-educativ.	Dascălul învață și el de la elevi. Reciprocitatea învățării.

Din caracteristicile enumerate mai sus se desprinde limpede ideea că paradigma modernă reproșează educației de tip tradițional în primul rând abordarea behavioristă în dauna celei cognitive, evidențiind doar comportamentul extern de stimulare și răspuns (cu întările adecvate), prin feedback. Sau, cu alte cuvinte, din perspectivă pragmatică, „pedagogia postmodernă pune accent pe transformare și creație, pe dialog, negociere și interacțiune la nivelul corelației funcționale dintre educator și educat. Această corelație pedagogică, psihologică și socială trebuie reconstruită continuu în funcție de schimbările care au loc permanent într-un context intern (ambianța școlii și a clasei de elevi) și extern (cultural, politic, economic, comunitar, natural, tehnologic, religios etc.) deschis” [1, p.135].

Dar, dacă paradigmele amintite mai sus, cu diferențele și asemănările lor, cu replicile teoretizate pe care, chiar dacă involuntar, și le dau adesea se referă, în special, la specificul învățării copiilor și adolescenților, cum învață adulții? Și, mai ales, ce paradigmă construiește contextul specific (dacă există unul) al formării continue a unui adult, în general, și a unui cadru didactic, în special?

În opinia lui M.S. Knowles, „arta și știința de a-i ajuta pe adulți să învețe” se numește *andragogie*. Iar paradigma andragogică impune ca tehnologiile educaționale să pornească de la diferențele dintre copii și adulți în procesul de învățare. Deosebirea dintre modelul pedagogic (specific instruirii și învățării la copii) și modelul andragogic (specific instruirii și învățării la adulți) a fost evidențiată de I.Al. Dumitru, plecând de la șase parametri:

1. Nevoia celui ce învață de a ști, de a cunoaște – spre deosebire de copii și adolescenți, care consideră că trebuie să învețe ce le predă profesorul pentru a trece/promova într-o clasă superioară, pentru a face pe plac părinților etc., adulții, înainte de a se angaja în activități de instruire/învățare, doresc să știe de ce trebuie să învețe anumite lucruri și la ce le-ar folosi.
2. Conceptul de sine al celui ce învață – este un construct cognitiv care include ansamblul convingerilor și credințelor despre sine (și despre lume) ale celui ce învață. Adulții simt nevoia să fie văzuți și tratați de ceilalți ca persoane competente, capabile să-și organizeze și să-și direcționeze viața.
3. Rolul experienței anterioare în realizarea învățării – spre deosebire de copii și de adolescenți, adulții au o experiență mult mai bogată, atât sub aspect calitativ, cât și sub aspect cantitativ, care poate să fie valorificată în activitățile de instruire/formare ale acestora.
4. Pregătirea pentru învățare, disponibilitatea de a învăța – adulții sunt pregătiți și dispuși să învețe lucrurile de care au nevoie pentru a face față situațiilor reale, concrete de viață. Confrunțați cu probleme diverse în profesie, în viața socială și personală, adulții se angajează într-un proces de instruire/învățare tocmai pentru a putea rezolva astfel de probleme. Disponibilitatea pentru învățare se bazează pe credințele și convingerile elevilor-adulți, conform cărora, pentru a promova în carieră și/sau în viața socială, pentru a dobândi un statut mai ridicat, pentru a se realiza și împlini ca personalități, trebuie să se angajeze în activități și programe de instruire/învățare corespunzătoare, pe de o parte, nevoilor, intereselor, dorințelor și aspirațiilor lor și, pe de altă parte, cerințelor și solicitărilor sociale.
5. Orientarea învățării – spre deosebire de copii/adolescenți, care își focalizează atenția pe un anumit conținut de învățare, adulții își concentrează atenția și efortul asupra rezolvării unor probleme ce decurg din solicitările profesiei, ale vieții sociale și personale, învățând în contexte situaționale diverse și variate.

6. Motivația învățării – copiii învață pentru a fi pe placul părinților și profesorilor, pentru a obține anumite recompense, pentru a ajunge „cineva” când vor fi mari etc. Ei sunt mai puțin călăuziți de dorința de a ști. În schimb, adulții învață pentru a progresa în carieră, pentru a obține „slujbe” mai bine plătite, pentru a obține o poziție socială mai bună, un status social mai înalt, pentru a deveni experți într-un domeniu și pentru a se împlini ca personalități remarcabile. Motivația adulților este predominant intrinsecă, determinând angajarea lor în programe de instruire/învățare din proprie inițiativă, conștienți fiind că formarea lor continuă este condiția esențială a dezvoltării proprii personalități [3, p.107-110].

Tabelul 2

Pedagogie vs. andragogie (după D. Terzi)

Variabila	Educabilul	COPIIL	ADULT
Caracteristica de bază		Dependent	Independent, autodirectiv
Experiența anterioară		Neimportantă	Importantă, oferă resurse pentru facilitarea învățării
Montajul psihologic al educabilului		Se bazează pe dezvoltarea fizică, mentală și socială	Se bazează pe necesități
Relevanța cunoștințelor		Aplicabilitate tardivă	Aplicabilitate imediată
Mediul curricular		Competitiv, formal, centrare pe disciplină, orientare spre autoritate	Colaborativ, informal, adaptat necesităților educabilului, centrare pe probleme, sarcini, etc.
Planificarea		Efectuată de profesor	Efectuată în comun cu profesorul
Determinarea necesităților		Efectuată de profesor	Efectuată în comun cu profesorul, autodiagnosticare
Designul lecției		Secționată în funcție de subiect, focalizată pe conținutul materiei de studiu	Secționată în funcție de necesități, focalizată pe probleme, sarcini, etc.
Activitatea de bază		Transmiterea informației	Experimentarea
Evaluarea		Efectuată de profesor	Efectuată în comun cu profesorul și reciproc

În ceea ce privește *învățarea specifică adulților*, ea a fost teoretizată atât de M.S. Knowles [5], cât și, ulterior, de H. Silbert [7, 8] și se supune caracteristilor învățării autodirijate: *self-directed learning*. Ion Al. Dumitru sintetizează (într-un articol de referință pentru acest domeniu) *tezele* esențiale ale învățării autodirijate ale lui Horst Silbert [3, p.120-122] după cum urmează:

- 1) *Principiile învățării autodirijate sunt concepute diferit de principiile pedagogiei normative*. În procesul învățării, adulții învață să ia hotărâri și să răspundă pentru hotărârea luată. Formatorii care lucrează cu adulții nu pot face uz de norme rigide, ci doar îi ajută, într-o manieră constructivistă, pe cei care învață singuri să caute argumente pentru deciziile adoptate. În felul acesta, pedagogia teoretic-constructivistă și sistemică tinde să ia locul pedagogiei normative.
- 2) *Accentul, în învățarea autodirijată, nu se pune pe transmiterea de cunoștințe, ci pe însușirea lor*. Focalizarea învățării pe cel care învață, pe nevoile, posibilitățile și aspirațiile lui face ca însușirea de cunoștințe și dobândirea de capacități și competențe să fie privită ca o autorealizare (prin excelență individuală) a acestuia. Din această perspectivă, adultul este un subiect mai degrabă diferențiat decât deficitar. Conștientizarea curențelor rămâne în sarcina sa, același lucru întâmplându-se cu decizia care dintre lipsuri urmează să fie înlăturate prin învățare.
- 3) *Învățarea autodirijată este determinată de biografie*. Fiecare adult are o individualitate proprie, o structură de personalitate anume, care se reflectă, în mod obligatoriu și involuntar, în modul și stilul

său de învățare. Procesul realizării învățării are o pronunțată determinare biografică, iar conținuturile învățării includ și multă amintire. Există o anumită biograficitate a funcționării gândirii și a realizării învățării.

- 4) *În mod obligatoriu, învățarea autodirijată este o activitate bazată pe autoresponsabilizare.* Nimeni nu poate fi silit să gândească și să învețe. Adulții învață numai dacă își doresc acest lucru. În plus, adulții decid, fiecare pentru sine, ce conținuturi prezintă o importanță deosebită. Provocările contemporaneității sunt numeroase și variate. Adultul este cel care decide dacă și cum să le facă față, asumându-și responsabilitatea faptelor întreprinse.
- 5) *Autoorganizarea presupune constructivism în procesul instruirii/învățării.* Actul instruirii/învățării presupune producerea de cunoștințe, construirea de sensuri și semnificații de către cei ce învață, în mod individual și/sau în grup. Capacitățile cognitive și metacognitive ale individului sunt strâns legate de biografia acestuia. Învățarea este asemenea unui drum neprescris, dar care se conturează în procesul deplasării.
- 6) *În ciuda predominanței individuale, învățarea autodirijată necesită contexte sociale.* Chiar dacă are o predominantă autobiografică, învățarea autodirijată este și un act social. Învățarea autodirijată depinde de trăiri și experiențe singulare care diferențiază indivizii, dar, în același timp, ea presupune și trăiri consensuale.
- 7) *Autodirijarea se referă nu doar la metodele, ci și la conținutul învățării.* Pe linia principiilor definitorii ale pedagogiei constructiviste, conținuturile învățării nu sunt date dinainte și transmise de către formator formabililor, ele se construiesc printr-un proces și o activitate individual(ă) și/sau de grup. Didactica instruirii este înlocuită cu cea a construcției cognitive. Conținuturile învățării sunt demersuri ale căror importanță și relevanță sunt apreciate de cel ce învață.
- 8) *Autodirijarea este un proces cognitiv și emoțional.* Autodirijarea sugerează că persoana are totul sub control, accentuând componenta cognitivă, rațională a autocontrolului. În realitate, gândirea, învățarea și comportamentul oamenilor au o importantă componentă emoțională. Emoțiile orientează individul și îi focalizează atenția. În funcție de dispoziția în care acesta se află, percepe, într-un fel sau altul, realitatea și se comportă ca atare. Emoțiile îi dirijează amintirile, îi influențează stilul de gândire, îi susțin energetic activitățile, îi direcționează atitudinile.

Această autoperfecționare (ale cărei fundamente au fost reproduse mai sus) de tip *self-directed learning* este o activitate care implică (sau, mai bine spus, este obligatoriu să implice) și condiția subiectivă a cadrului didactic. Preocuparea pentru autoperfecționare este una dintre coordonatele esențiale ale activității cadrului didactic, angajând toate zonele personalității sale. Prin urmare, considerăm (în acord cu literatura de specialitate) că o politică eficientă de schimbare și dezvoltare instituțională a școlii trebuie să fie axată pe dezvoltarea cadrului didactic.

În felul acesta, formarea continuă a cadrelor didactice în societatea cunoașterii ar putea fi sintetizată, în raport cu o analiză a sistemului tradițional, astfel [4, p.25-26]:

Tabelul 3

Formarea continuă a cadrelor didactice în societatea cunoașterii

	Tradițional	Actual
Vârstă/vechime	Intervalul este determinat și impus	Proces continuu de educație a adulților
Motivație	Motivație individuală	Formarea continuă este un proiect colectiv, cadrul didactic fiind un actor al unui sistem educațional
Nivel de formare	Preuniversitar/universitar	Postuniversitar – deschidere către programe postuniversitare și de masterat
Instituțional	Instituții preuniversitare (licee) și universități	Instituții – furnizori de programe acreditate de formare continuă
Profil de competență profesională	Deprinderi obișnuite profesionale, abordare teoretică (abstractă)	Competențe profesionale, standarde, abordare pragmatică

Curriculum	Prestabilit, obligatoriu	Flexibil, deschis către discipline opționale și construit pe baza sistemului creditelor profesionale transferabile
Forme de organizare	Frontale, centrate pe colectiv	Individualizare, grupare, interactivitate
Evaluare	Caracter reproductiv, elementele administrative fiind predominante	Strategii alternative centrate pe portofoliu și pe evaluările de competență
Certificare	Sporadică, unilaterală, criterii arbitrare	Continuă, cumulativă (sistemul creditelor profesionale transferabile – standarde)
Mobilitate academică/mobilitate profesională	Redusă, criteriu esențial fiind vechimea	Sistemul creditelor universitare transferabile asigură dinamică și progresie în carieră
Accente de formare	Comportamental-aptitudinale	Atitudinal-reflexive
Abordarea specifică	Formare - teacher training	Educație - teacher education

Având în vedere aspectele dezvoltate mai sus și ținând seama, în primul rând, de faptul că andragogia a căpătat, deja, în zilele noastre mai degrabă caracteristicile unei științe, nu ale unei paradigme – specifice educației permanente a profesorilor (cel puțin nu în accepțiunea kuhniană a lexemului), propunem drept paradigmă a formării profesionale continue a cadrului didactic *paradigma profesionalizării didactice*.

Numim *profesionalizare didactică* utilizarea euristică și creativă a tuturor competențelor (cunoștințe, abilități și atitudini) care stau la baza personalității didactice, obținute prin continuarea, aprofundarea și adaptarea formării profesionale inițiale, ținându-se cont și de condițiile unor solicitări deosebite de cele care au constituit reperatele pregătirii inițiale, prin formare continuă și autoformare, pe fundamentul corelării nevoilor personale cu nevoile instituționale.

Bibliografie:

1. CRISTEA, S. Perfecționarea cadrelor didactice. În: *Didactica Pro*, 2001, nr.3.
2. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2006.
3. DUMITRU, I.A.I. Specificul învățării la vârsta adultă. În: *Educația adulților: baze teoretice și repere practice* / Coord.: Ramona Paloș, Simona Sava, Dorel Ungureanu, Iași: Polirom, 2007.
4. IUCU, R. *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. București: Humanitas Educațional, 2004.
5. KNOWLES, M.S. *Adragogy in action*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.
6. KUHN, Th. *Structura revoluțiilor științifice*. București: Humanitas, 2006.
7. SIEBERT, H. *Pedagogie constructivistă*. Iași: Institutul European, 2001.
8. SIEBERT, H. *Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare*. Iași: Institutul European, 2001.
9. WURTZ, B. *New Age*. Timișoara: Editura de Vest, 1992.

Prezentat la 13.10.2015