

Formarea profesorilor: un proiect de țară cu miză dublă (Pre-service Teacher Training: A Country Project with Double Stake)

FLORENCE MIHAELA SINGER
Universitatea Petrol-Gaze din Ploiești

This article is focused on the issue of valuing the teaching profession in Romania as socio-economically relevant, which requires specialized career through the master of teaching degree. Such a program is generically described and two conditions necessary to ensure its quality are highlighted: on the one hand, a domain-specific training coupled with a thorough knowledge of domain-specific didactics and, on the other hand, a teaching practice and learning approaches oriented towards educational research.

Keywords: Pre-service teacher training, Master studies, Didactics, University curriculum, Double specialization

1. Introducere

Un studiu al Băncii Mondiale [2], elaborat la început de mileniu 3, analiza paralelismele între școală și locul de muncă, în diverse contexte socio-economice. Studiul remarcă faptul că, într-o **perspectivă tradițională**, profesorul atotștiutor transmite cunoștințe elevilor *pasivi*, accentul fiind pus pe *informațiile transmise* și pe obținerea *răspunsului unic* corect, iar ceea ce este învățat este *lipsit de context semnificativ*. În mod analog, locul de muncă tradițional necesită lucrători care execută *pasiv* o activitate bine precizată într-o *organizație ierarhică* în cadrul căreia sunt riguros supervizați, accentul este pus pe *răspunsuri limitate la problemele limitate* la care au acces, iar sarcina specifică trebuie realizată *independent de contextul organizațional și de strategia companiei*. Acest model a funcționat eficient în epoca industrială, când forța de muncă avea nevoie de o pregătire de bază pentru a lucra în fabricile și uzinele aflate în plin avânt de dezvoltare, în prima jumătate a secolului al 20-lea.

Între timp, economia mondială (și cea locală) s-a schimbat, iar locul de muncă (în sens generic) a căpătat un alt profil. Astfel, exprimat pe scurt, din **perspectiva mileniului 3**, lucrătorii trebuie să-și *asume responsabilitatea pentru identificarea și rezolvarea problemelor și pentru adaptarea la schimbare* prin învățare. Ce înseamnă un analog al acestui nou profil organizațional în școală? Sub supravegherea profesorului, elevii – viitorii lucrători – își *asumă responsabilitatea propriei învățări*,

dezvoltându-și pe parcursul acestui proces competențe metacognitive și autoevaluative. Mai departe, la locul de muncă, lucrătorii se confruntă cu *probleme non-rutinier* care trebuie analizate și rezolvate. Corespunzător acestuia, în școală, elevul – viitor angajat pe piața muncii – ar trebui să dispună de *modalități alternative* pentru încadrarea diferitelor aspecte studiate și *rezolvarea de probleme non-standard*. Spre deosebire de locul de muncă de tip industrial, lucrătorii post-industriali trebuie să ia decizii care solicită *înțelegerea contextului mai amplu al propriei lor activități și al priorităților companiei*. Într-o școală, care pregătește în vederea acestor cerințe, învățarea este facilitată prin introducerea de idei, principii, fapte specifice domeniilor de cunoaștere studiate în *contexte semnificative*.

Acest studiu din 2000 indică faptul că, pe scurt, o economie performantă în mileniul 3 nu se poate construi cu absolvenți formați într-o paradigmă tipică pentru epoca industrială ([2,14]). Mai precis, abilitățile și obiceiurile cognitive, care se vor manifesta mai târziu, la nivelul comunităților de practică din diferite sectoare socio-economice, *se construiesc în școală*. Reconstrucția lor sau așezarea lor pe alte baze, la locul de muncă, este costisitoare în termeni de resurse de toate felurile; ca urmare, performanțele școlii se reflectă în performanțele societății.

Să restrângem sfera și să ne uităm la randamentul pieței muncii educaționale de la noi. Studiile internaționale de măsurare a randamentului învățării la elevi ne indică prezența României pe ultimele

locuri în toate clasamentele (TIMSS; PIRLS; PISA). Ce este și mai îngrijorător este faptul că această poziție pe ultimele locuri în Europa se păstrează constant de la o evaluare la alta, fără nicio tendință ascendentă. (În treacăt fie spus, din motive conjuncturale, România a renunțat să mai participe la TIMSS și PIRLS, deci poate că mai puține măsurători ne vor face mai optimiști).

Dar, de fapt, nu avem nevoie de măsurători și sisteme de referință externe; este suficient să ne uităm la ce se întâmplă în interior. Constatăm o degradare a climatului școlar pe diferite paliere (de la etica examenelor la atmosfera neconstructivă din școală, de la incapacitatea de a organiza abordarea incluzivă la fenomene de agresivitate, de la discreditarea rolului cadrului didactic la absentism masiv – pentru a enumera numai câteva dintre probleme), degradare reflectată, bineînțeles, în calitatea absolvenților.

Articolul de față nefiind focalizat pe o abordare critică, ci pe una constructivă, întrebarea adresată este: Cum am putea depăși această stare de lucruri? Desigur, fiind vorba de un sistem complex, răspunsul implică o largă varietate de factori; este însă importantă identificarea unor *atractori* capabili să tragă după sine schimbări în lanț. Focalizarea acestui articol vizează un astfel de factor și anume: *reconsiderarea profesiei didactice în calitatea ei de profesie valoroasă, cu un puternic impact social, ce presupune o carieră specializată la vârf prin masterat didactic și doctorat didactic*. Acceptată ca soluție la nivel legislativ în 2011, această viziune nu a putut fi implementată până în prezent.

Articolul își propune, pe de o parte, să analizeze posibile cauze și, pe de altă parte, să clarifice câteva concepte. Aceasta, deoarece un mod de a evita soluția este compromiterea ei prin noi modele care, eventual, și-au schimbat denumirea, dar conservă aceleași practici a căror ineficiență în sporirea calității sistemului de învățământ românesc a fost, deja, dovedită. În cadrul articolului, este descris generic un program de masterat didactic și sunt evidențiate două condiții necesare pentru asigurarea calității acestuia: pregătirea consistentă în specialitate dublată de cunoașterea aprofundată a didacticilor de specialitate, pe de o parte, și orientarea practicii didactice și a demersurilor de învățare către cercetarea educațională, pe de altă parte.

2. Cauze și efecte

Analize comparative indică faptul că țări care și-au îmbunătățit performanța privind rezultatele

învățării – precum Estonia, Polonia, Brazilia, Columbia, Israel și Japonia – au o singură caracteristică comună, numai una (celelalte caracteristici, desigur necesare, țin de contextul specific și nu se regăsesc în intersecție): *aceste țări în care învățarea este în top au creat politici menite să ridice calitatea personalului din învățământ* (a se vedea, de exemplu, [12] http://www.ei-ie.org/en/news/news_details/2783). Printre altele, politicile de personal educațional vizate includ: exigență la accesul pe filiera educațională, burse pentru elevii/studentii performanți pentru a fi stimulați să accedă la profesia didactică și forme de organizare a pregătirii inițiale și de parcurs care stimulează performanța în profesie (iar performanța în profesie este altceva decât antrenarea câtorva elevi pentru olimpiade – oricât de meritorie este această activitate, ea este extrașcolară și nu ar trebui să afecteze ora uzuală de clasă).

Cum are loc la noi pregătirea profesorilor în ultimii 20 de ani? La nivel de licență, este vizată formarea unui specialist în diferite domenii de cunoaștere. În paralel, ca opțiune, modulul psihopedagogic I oferă competențe în pedagogie. Ulterior, modulul psihopedagogic II aprofundează aceste competențe. Practic, însă, cele două seturi de achiziții: de specialitate și pedagogice rămân în planuri paralele, nu interferează.

De fapt, nici nu ar avea cum. Studentul este în fața a două instanțe disjuncte de cunoaștere abstractă, practica în școală fiind un element în care se presupune a se face "aplicații". Or învățarea nu înseamnă pur și simplu aplicare ci *transfer: transferul procedurilor studiate într-o varietate de contexte*. Altfel, rămâne în seama absolventului să găsească soluții pentru a face partea cea mai grea: transferul implică varii grade de creativitate, dar absolventul nu a fost pregătit, nici cu un arsenal de tehnici de a face față concretului din școală, nici cu abilități creative de transfer! Și atunci este previzibil ca un procent mare de absolvenți să se afle în fața eșecului asumat de sistem.

Analizând eșecul reformelor sistemice, Daniel David ajunge să contureze o explicație bazată pe profilul psihocultural al României, caracterizat de următoarele elemente dominante: *un nivel crescut de concentrare a puterii, un nivel crescut de evitare a incertitudinii față de viitor, un nivel crescut de colectivism și un nivel scăzut de gratificare/indulgență* [5]. Reiau, în continuare, caracteristicile evidențiate de David, cu câteva comentarii vizînd sfera educațională. Astfel, el constată că, în România, într-o cultură cu un nivel crescut de evitare a incertitudinii față de viitor, noul/schimbarea nu sunt încurajate, din contră ele sunt văzute ca amenințări și

există o opoziție, sau cel puțin inerție la schimbare. Spre deosebire de această viziune, în alte țări/culturi/societăți, noul și incertitudinea viitorului sunt percepute ca oportunități, nu ca amenințări. Mai mult, în România, *un nivel crescut de concentrare a puterii* generează un context în care puțini iau decizii în cadrul unui climat cultural-organizațional grevat de neîncredere, de lipsa autonomiei în decizii și de lipsa de colaborare în echipe care să intre în competiție cu altele, dezvoltând organizația. Ca urmare, organizațiile stagnează într-un efort de conservare a status-quo-ului dobândit, la un moment dat, de liderii ne-reformatori.

Aparent în opoziție cu trăsătura de mai sus, dar perfect explicabil, David remarcă o altă caracteristică: *un nivel crescut de colectivism*. Asta înseamnă că ”individul exprimă grupul de apartenență („noi”), mai ales în forma familiei extinse (și a celor apropiate), nu pe el/ea însuși/însăși („eu”), așa cum se întâmplă în alte țări/ culturi/ societăți. Individualizarea/ autonomia nu este încurajată în România, fiind adesea văzută ca o amenințare la adresa colectivului.” ([5], p.111).

O altă trăsătură vizează *nivelul scăzut de gratificare/indulgență*. Aceasta se referă la faptul că reglarea comportamentului social se face mai ales prin pedepse (de exemplu, „vânarea greșelilor” – extrem de vizibilă în conceperea examenelor sau a evaluărilor, în general). În alte țări/culturi/societăți, remarcă David, controlul comportamentului se face mai ales prin recompense, prin valorizare pozitivă, disciplinarea realizându-se nu prin pedepse, ci prin eliminarea recompenselor.

Concluzionând, un „leadership” care utilizează recompensele și pedepsele adesea nediferențiat, într-o cultură colectivistă, în care individualizarea/diferențierea personalităților este descurajată, deoarece nimeni nu trebuie să iasă din rând fără acordul colectivului, într-un climat defensiv ca încercare de evitare a incertitudinii și complexat (din

cauza supralicitării gratificărilor personale), percepția asupra performanțelor se mută din real în ideologic, devenind necorelată cu realitatea.

Astfel, Raportul TALIS 2013 [4] ne arată un fenomen paradoxal: ”Conform propriei lor percepții, profesorii din România, alături de cei din Malaysia, se simt cel mai bine pregătiți dintre profesorii din țările participante la studiu (99,8% dintre profesori se simt bine sau foarte bine pregătiți în ceea ce privește conținutul disciplinei predate, 98,5% dintre profesori se simt bine sau foarte bine pregătiți în ceea ce privește pedagogia disciplinei predate). Aceste procente sunt peste mediile la nivel internațional, de 93,2% în ceea ce privește conținutul disciplinei predate, respectiv 88,9% în ce privește pedagogia disciplinei predate. Conform propriei lor percepții, profesorii din Finlanda și Japonia se simt cel mai slab pregătiți în aceste domenii (spre exemplu, doar 72% dintre profesorii din Finlanda se declară bine sau foarte bine pregătiți în ceea ce privește conținutul disciplinei predate, și 64% se declară bine sau foarte bine pregătiți în ceea ce privește pedagogia disciplinei predate)” ([4], pag. 16).

În ceea ce privește autoeficiența (self-efficacy), un procent ridicat de profesori români consideră că pot motiva și susține elevii care manifestă interes scăzut în activitatea școlară (88,7%, comparativ cu o medie a UE de 70%). În general, între 95% și 99% din cadrele didactice au raportat că pot ajuta elevii să aprecieze procesul de învățare, că pot elabora întrebări adecvate adresate elevilor, că pot controla comportamentul perturbator în clasă, că pot clarifica așteptările legate de rezultatele elevilor, că pot ajuta elevii să-și dezvolte gândirea critică, că pot determina elevii să respecte regulile clasei, că pot calma elevii care manifestă comportament perturbator, că pot utiliza o mulțime de strategii de evaluare și că pot oferi explicații alternative atunci când elevii au nelămuriri [6]. Tabelul 1 redă aceste date prin comparație cu mediile la nivel internațional.

Tabel 1. Procentajele profesorilor din învățământul secundar inferior care au declarat că simt că reușesc în mare măsură sau într-o anumită măsură să întreprindă acțiunile indicate. Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013 ([4], pag. 78).

	România	Media la nivel internațional
Să determin elevii să realizeze faptul că pot avea rezultate școlare bune	97,9%	85,8%
Să ajut elevii să aprecieze actul de învățare	95,1%	80,7%
Să pregătesc întrebări bune pentru elevi	98,9%	87,4%
Să controlez comportamentul perturbator în clasă	97,8%	87,0%
Să motivez elevii care sunt foarte puțin interesați de activitatea lor școlară	88,7%	70,0%
Să îmi expun clar așteptările cu privire la comportamentul elevilor	98,5%	91,3%

	România	Media la nivel internațional
Să ajut elevii să gândească critic	93,4%	80,3%
Să determin elevii să respecte regulamentul clasei	97,7%	89,4%
Să liniștesc un elev gălăgios sau perturbator	97,7%	84,8%
Să utilizez strategii de evaluare variate	98,0%	81,9%
Să ofer explicații alternative atunci când elevii au nelămuriri	99,4%	92,0%
Să implementez în clasă strategii de instruire alternative	93,2%	77,4%

Mai mult, 81% din personalul didactic declară că ocupația de profesor beneficiază de recunoaștere publică adecvată față de numai 61% la nivel internațional ([6]).

La modul declarativ, s-ar părea că discutăm despre unul dintre cele mai bune sisteme de învățământ din lume. Această concluzie devine însă paradoxală atunci când o raportăm la performanțele la clasă ale profesorilor care au aceste păreri despre ei înșiși. Rezultatele testelor PISA 2012_[11] arată că elevii din Romania sunt pe locul 45 din 65, elevii din Malaezia sunt pe locul 52, in timp ce elevii din Finlanda sunt pe locul 12 si elevii din Japonia - pe locul 7. Rezultatele testărilor din 2012 sunt confirmate, de asemenea, de evaluările anterioare, România și Malaezia situându-se în ultima parte a clasamentelor, iar Japonia și Finlanda în prima (de exemplu, [10]). Despre rezultatele foarte slabe ale elevilor români la evaluarea națională sau la bacalaureat s-a scris și s-a vorbit, deja, foarte mult (aici, singurul efort serios care se face de la an la an este acela de a coborî constant nivelul de dificultate a probelor.)

Acest paradox are, probabil, o explicație numai parțială în profilul psiho-socio-cultural descris mai sus. Ce înseamnă pentru profesorul din Japonia sau Finlanda „să ajut elevii să aprecieze procesul de învățare, „să construiesc întrebări adecvate pentru elevi” – pentru fiecare elev în parte, „să ajut elevii să-și dezvolte gândirea critică”, „să utilizez variate strategii de evaluare”, „să ofer explicații alternative” etc., la istorie, la matematică sau la biologie? Într-o parabolă atribuită de Platon maestrului său Socrate, acesta din urmă relatează unuia dintre învățăcei că, dacă ai un orizont de cunoaștere larg, abia atunci îți dai seama cât de puțin știi. Adică, într-o formulare paradoxală: „cu cât știi mai mult - realizezi că știi mai puțin”. Altfel spus: cu cât știi mai mult, cu atât realizezi că ai nevoie să înveți mai mult.

3. Soluții. Cum am putea valoriza profesia didactică?

Și totuși! Vorbim despre o categorie socio-profesională numeroasă care, așa cum indică

rezultatele prezentului, este pregătită inadecvat de foarte mulți ani. Cum ar fi, însă, posibilă schimbarea câtă vreme percepția este cea reliefată de raportul TALIS 2013? La o astfel de percepție se adaugă insistența și eficiența cu care diferite instituții se organizează pentru păstrarea status-quo-ului actual în formarea inițială a profesorilor.

Pe de altă parte, valorizarea socială a profesiei didactice e văzută adesea din perspectivă strict financiară. Iar, aici, apare comentariul „nu putem mări salarii pentru că este sectorul economic cu cel mai mare personal, deci având cele mai multe cheltuieli la buget”. Dar putem pune exact problema opusă: dacă această categorie e cea mai numeroasă, cum facem să optimizăm pregătirea ei, astfel încât societatea românească să obțină maximum de profit din această investiție? S-a spus frecvent – soluțiile de natură financiară nu rezolvă singure problema. Desigur, ele trebuie corelate cu instrumente de reglaj. Mai mult, ele pot fi doar o risipă, dacă nu vin să susțină soluții inteligente de pregătire a personalului didactic adecvate cerințelor actuale de pe piața educațională.

Sistemul românesc este încă centralizat, iar acest lucru implică la nivelul forurilor de decizie o responsabilitate enormă. Altfel spus, responsabilitatea eșecului este pe umerii celor care iau deciziile la vârf. Excesiva centralizare, la acest moment, în contextul profilului psihosocial menționat anterior are, însă, și avantajul că efectele unei decizii pozitive se propagă în sistem cu mai multă rapiditate și eficiență și ar trebui folosit acest avantaj cât timp el mai există. Un „leadership” care înțelege acest lucru încă mai are șanse de succes, în ciuda neîncrederii aparent generalizate a populației în infrastructura logistică, managerială, administrativă și legislativă. Construcția trebuie să aibă în vedere o proiecție pe termen lung cu deschideri și breșe create în diverse zone mai permissive, pe termen mediu și scurt. Pentru că o astfel de investiție strategică nu poate deveni profitabilă decât pe termen lung, iar miza investiției în formarea profesorilor este chiar viitorul unei națiuni în plan economic.

Scoala care învață (OECD, [9]; pentru o sinteză simplificată se poate vedea și [16]) – ca model de

organizație școlară eficientă – nu e o sintagmă gratuită, ea se poate construi! Dacă, însă, sistemul de stat va continua să nu transfere în politici coerente rezultatele macroanalizelor, atunci modelele de guvernare și management eficient vor rămâne un apanaj al școlilor private. Consecința: diferențele între diverse medii se vor accentua și, în mod real, managementul sistemului national de învățământ este responsabil de această polarizare: între rural-urban, între public și privat, între școli cu resurse și școli cărora li se interzice accesul la acestea.

Mă întorc către o altă polarizare de proporții – cea între nevoile reale ale pieței muncii educaționale și oferta academică din această zonă. Vizionarii începutului de mileniu 3 scoteau în evidență faptul că, dat fiind rolul școlii de masă de a pregăti copiii și tinerii pentru o piață a muncii dinamică, sistemul de învățământ trebuie să ofere contexte și ocazii de învățare care reflectă schimbarea de paradigmă de la *societatea industrială* la cea *informațională*. Piața muncii se manifestă astăzi divers în România. Dacă mai există, încă, locuri de muncă de factură industrială, ele sunt tot mai frecvent înghițite (nefiind competitive) de locurile de muncă ce solicită cunoaștere aprofundată dublată de flexibilitate de gândire.

Dar, astăzi, deja, suntem în fața unei alte schimbări sistemice majore: cea către *societatea bazată pe inovare*. Inovarea presupune expertiză și capacitatea de a folosi această expertiză pentru a produce bunuri și servicii ce răspund unei nevoi sociale, prezente sau viitoare. Cum ne pregătim tinerii pentru aceste schimbări accelerate? Această pregătire tinde să înceapă la vârste din ce în ce mai mici și, din nou, cheia este în mâna profesorilor.

Pentru a face față cu succes acestor provocări, societatea românească are nevoie de *profesori-experti*. Adesea, în mass-media se vorbește despre *dascălul cu vocație*. Desigur, ar fi minunat, dacă sistemul românesc de învățământ ar avea acești dascăli cu vocație. Să privim, însă, realist problema și să o aducem în contemporaneitate. Sintagma nostalgică vine dintr-o epocă în care populația era relativ puțin alfabetizată. Pentru o școală masificată avem nevoie de soluții care asigură rezolvarea problemei în extensiune - la nivel de masă - și în profunzime - nu numai referitor la alfabetizarea de bază, ci pe toate nivelurile de școlaritate și dezvoltare individuală; dascălul cu vocație din epoca lui Spiru Haret ar trebui să fie astăzi profesorul-expert. Pentru a oferi cunoaștere deopotrivă solidă și dinamică, profesorul expert trebuie să dispună de o dublă expertiză: expertiza în domeniu și cea în didactica domeniului.

Competența într-un domeniu se definește ca ansamblu structurat de cunoștințe, deprinderi și valori specifice domeniului, ce pot fi mobilizate pentru a rezolva o varietate de probleme (specifice domeniului, transdisciplinare sau interdisciplinare). Expertiza în domeniu este esențială pentru că duce la un mod de gândire specific domeniului. Acest mod de gândire specific este, apoi, potențat în moduri de predare adecvate. Iar, aici, intervine o zonă extrem de importantă, valorizată mult în țările avansate economic și anume cercetarea didactică!

Profesorul-expert este cercetător: el lansează ipoteze, experimentează, evaluează, se auto-evaluează, cât mai obiectiv și critic, și caută soluții de optimizare. Dar, pentru asta el trebuie să-și fi înțeles bine domeniul/domeniile prin intermediul cărora operaționalizează cunoașterea pentru elevii săi. Profesorul nu este profesor la modul general. El nu predă (cu sensul de comunică) *un set de informații* pur și simplu. El predă o disciplină școlară (căreia i se alocă un spațiu orar prin planul de învățământ), disciplină decupată-conturată dintr-un domeniu al cunoașterii umane: el predă istorie, sau geografie, sau matematică, limba engleză, sau arte. În fiecare dintre aceste domenii, el trebuie să-și pună în act competența personală în specialitate și să construiască elevilor săi competențe specifice aceluiași domeniu. Pe scurt spus, avem nevoie de profesori, care și-au înțeles propriul domeniu de cunoaștere și sunt capabili să transmită această înțelegere elevilor lor, în forme adecvate, la nivel de școală primară, gimnaziu sau liceu.

După configurarea unui mod de gândire specific, un masterat presupune o relație mai directă, mai adecvată cu specificitatea unor roluri profesionale. Societatea cunoașterii are nevoie de calificări înalte, așa cum societatea industrială avea nevoie de muncitori cu o alfabetizare de bază, iar ceva mai târziu, cu studii liceale. În acest sens, un plus de educație formală oferă șansa unei maturizări cognitive și atitudinal-valorice a absolventului. Să ne gândim că responsabilitatea socială (și individual-umană) a profesiei de profesor nu este cu nimic mai prejos decât a celeia de medic. Dacă, însă, comparăm durata și intensitatea studiilor de profesionalizare în medicină și educație, balanța se înclină net în favoarea primei. Există, așadar, loc pentru a acoperi nevoia de formare aprofundată.

Pregătirea viitorului profesor la nivelul masteratului trebuie să *valorifice în mod profund și inovator experiența și cunoașterea dobândite în cadrul studiilor de licență, iar aceasta este o miză majoră* a formării. Pentru a explica relevanța acestei abordări, mă refer la un context cu rol de exemplaritate: să explorăm oferta Universității

Harvard privind formarea profesorilor la nivel masteral. Viziunea asumată de către unul dintre programe vizează formarea unor "profesori-lider capabili de inovare" pentru școlile americane. Spicuiesc câteva pasaje din prezentarea programului: "Ce este un profesor-lider? Un profesor-lider este un profesor de matematică de liceu care își antrenează colegii în analiza datelor, astfel încât aceștia pot identifica tendințele în rezultatele testelor. Este un profesor de studii sociale de gimnaziu, care analizează dezvoltarea istorică și umană pentru a proiecta un curriculum școlar imersiv cu privire la drepturile civile. Este un profesor de biologie care înțelege structuri și relații pentru a influența, din clasa sa, succesul întregii școli." (<http://www.gse.harvard.edu/masters/tep>)

Ce ne spune această prezentare, care poate suna ciudat în context românesc?

Mai întâi, că studiile masterale se adresează unui specialist (în matematică, științe sociale, biologie etc.). Apoi, că studiile masterale potențează competențele de specialitate, favorizând utilizarea lor pe un nivel superior de complexitate și transfer (matematicianul analizează seturi de date și identifică patern-uri; sociologul analizează contexte istorice și sociale; biologul operează cu structuri, relații, clasificări). Mai departe, studiile masterale au finalități clare ce converg spre mai-binele școlii în care acești viitori absolvenți se vor integra (matematicianul își ajută colegii în interpretarea testelor și anticiparea tendințelor; sociologul oferă un curriculum transdisciplinar utilizabil în contextul social specific școlii respective; biologul își folosește competența pentru a influența un management eficient al școlii). *Cum* să facă aceste lucruri, învață focalizat, pe parcursul studiilor. În final, mai observăm că aceste studii masterale au o orientare către interdisciplinaritate și inovare, ambele construite printr-o integrare superioară a competențelor de specialitate.

Să ne apropiem mai mult de zona noastră geografică și să aruncăm o privire asupra cadrului european al calificărilor (EQF) (<https://ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptors-page>). Nivelul 7 al EQF, care vizează pregătirea prin masterat, are următorii descriptori ([7], 2016):

- cunoștințe foarte specializate, unele dintre ele situându-se în avangarda nivelului de cunoștințe dintr-un domeniu de muncă sau de studiu, ca bază a unei gândiri și/sau cercetări originale;
- conștientizarea și analiza critică a problemelor dintr-un domeniu de cunoaștere și a celor aflate la granița dintre diferite domenii;

- abilități specializate pentru rezolvarea problemelor în materie de cercetare și/sau inovare, pentru dezvoltarea de noi cunoștințe și proceduri și pentru integrarea cunoștințelor din diferite domenii;

- gestionarea și transformarea situațiilor de muncă sau de studiu care sunt complexe, imprevizibile și necesită noi abordări strategice;

- asumarea responsabilității pentru a contribui la cunoștințele și practicile profesionale și/sau pentru revizuirea performanței strategice a echipelor.

Toate aceste elemente ar trebui să caracterizeze masteratul didactic prin dezvoltarea unor achiziții care filtrează domeniul de specialitate de licență din perspectiva unei/mai multor arii complementare ce vizează pregătirea de specialitate și cultura funcțională, pentru a răspunde aplicat unor standarde ocupaționale. Ca urmare, *competențele absolventului de masterat didactic* se conturează la confluența dintre presiunea factorului socio-economic, dominantele epistemologice ale domeniului de specialitate și caracteristicile cognitive și atitudinale ale persoanei astfel:

- identificarea unor dificultăți concrete de învățare în vederea găsirii de soluții specifice pentru ameliorarea achizițiilor elevilor;

- analiza progresiei competențelor prevăzute în curriculumul național în contextul accentelor formative ale ariei și al profilului de formare al absolvenților învățământului preuniversitar pe diverse niveluri de școlaritate;

- dezvoltarea de proiecte didactice inovative intra-, inter- și transdisciplinare pentru a oferi elevilor ocazii de învățare semnificativă;

- organizarea demersului didactic prin contextualizarea curriculumului și adaptarea acestuia la nevoile elevilor;

- participarea în cadrul unor comunități de practici din perspectiva dezvoltării de parteneriate de cercetare didactică;

- manifestarea reflexivității în vederea optimizării activității la clasă și a autoformării profesionale.

Toate aceste competențe ale viitorului profesor au dimensiune acțională, iar ele trebuie dobândite în procesul formării inițiale, nu ulterior lui. Aceasta este o paradigmă complet diferită de cea de tipul: „Noi - școala universitară îți dăm cunoștințele necesare, iar ție - viitor absolvent, nu-ți rămâne decât să le pui în practică!” Întrucât ținta prioritară este formarea competențelor studenților, competențe care să fie convergente cu setul de achiziții propuse pentru absolvirea unei anumite specializări, *responsabilitatea învățământului superior* față de

beneficiarii educației și față de societatea civilă, în sens larg, devine mult mai mare. Într-un sistem educațional funcțional, climatul profesional academic ajunge în ipostaza de a stimula o viață culturală autentică și dinamică, influențând, mai departe, calitatea de pe piața muncii, sau chiar schimbări masive pe această piață [17].

4. Mai concret: Câteva repere în configurarea planului de învățământ pentru masteratul didactic

Acceptăm ca premisă esențială faptul că planul de învățământ trebuie să aibă drept principiu organizator focalizarea pe competențele absolventului. De aici derivă organizarea disciplinelor prin raportare la procesul de interiorizare a învățării, pe de o parte și la integrarea pregătirii de specialitate în cerințele societății dinamice actuale, pe de altă parte. Ca urmare, planul de învățământ al masteratului didactic se poate constitui prin interacțiunea dintre: arii curriculare de specialitate, arii de interferență și arii de cultură funcțională (pentru mai multe detalii privind constructul curricular, se poate vedea și [13]).

Ariile de specialitate constituie nucleul pregătirii inițiale de bază a profesorilor. Ele includ didactici de specialitate, precum și discipline din domeniul pedagogiei și psihologiei învățării. Masteratul didactic profesionalizează pentru piața muncii din educație, putând acoperi cel puțin 20 de ocupații menționate în COR (Cadrul Ocupațional din România). Din această perspectivă, disciplinele de specialitate ar trebui să vizeze operări, transferări și atitudini în strânsă legătură cu zona socială, deci contextualizat și conectat la situații concrete întâlnite în profesie.

Aria/ariile curriculare de interferență deschid perspective modului de gândire specific al domeniului de specialitate spre zone de transfer, prin raportare la diferite discipline situate în proximitatea epistemologică a domeniului. *Disciplinele înrudite* vizează, cu precădere, operări, transferări și atitudini care implică multiperspectiva sau o perspectivă transdisciplinară asupra domeniului de bază. Ariile de interferență pot oferi, de asemenea, o soluție pragmatică pentru a lărgi specializarea de bază prin familiarizarea viitorului profesor cu alte domenii de cunoaștere, înrudite. În condițiile lipsei acute de personal calificat, în anumite zone rurale, se oferă, astfel, o supapă de siguranță pentru mai multă deschidere epistemologică. Soluția viabilă o reprezintă, însă, *specializarea multiplă*, despre care voi discuta, ulterior, mai în detaliu.

Ariile de cultură funcțională completează pregătirea profesorului oferindu-i instrumente pragmatice de raportare la societatea actuală prin integrarea competență pe piața muncii. Aceste arii vizează *Comunicarea*, *Antreprenoriatul* și *Managementul valorilor*, cursurile fiind structurate din perspectiva aplicării în context educațional. Disciplinele TIC apar integrate în aria *Comunicare*, deoarece abilitarea cu tehnologiile informaționale, deja, dobândite în mediul preuniversitar și adesea dezvoltate în contexte informale de învățare, nu mai reprezintă un scop în sine, ci este subsumată unei comunicări funcționale și științifice eficiente. *Disciplinele de cultură funcțională* largesc contextul învățării prin deschiderea unor perspective de rezolvare a problemelor domeniului la confluența cu zona socio-economică. Pentru aceasta, ele trebuie să vizeze, în mod esențial, transferurile care intermediază conectarea domeniului la piața muncii. Așa cum am văzut la începutul acestui articol, la presiunea pieței muncii, competențele ce trebuie formate suportă modificări care pot antrena, la un moment dat, adaptări epistemologice majore și implicit modificări în structura curriculară a planului.

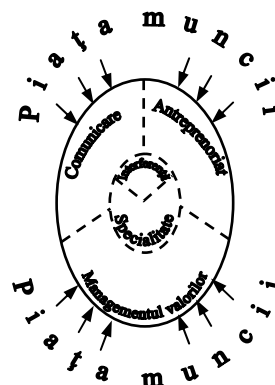


Fig. 1. Modelul de generare pentru planul-cadru al masteratului didactic.

Fig. 1 redă, printr-o diagramă, ariile componente ale planului de învățământ și interacțiunile dintre ele. Se observă că marcatele sunt deschise, în sensul că formarea-dezvoltarea competențelor are loc prin contribuția judicioasă a disciplinelor din toate ariile curriculare, iar disciplinele de specialitate vizează operări, transferări și atitudini în strânsă legătură cu zona socială, intermediată de ariile funcționale. Finalitatea programului este integrarea eficientă a absolvenților pe piața muncii; ca urmare, construcția lui curriculară receptează presiunea din această zonă pentru a răspunde adecvat și proactiv. Tabelul 2 listează posibile discipline care pot fi incluse în fiecare dintre arii, conturând o imagine mai clară a structurii planului de învățământ.

Tabel 2. Structurarea planului-cadru pentru masteratul didactic*.

Arie	Domenii	Discipline posibile
Specialitate	Didactici ale domeniului de licență	Didactici de specialitate Didactici ale ariilor curriculare (din învățământul preuniversitar) Proiectare didactică Resurse didactice
	Demers didactic aplicat la clasă	Evaluare aplicată pe domeniul de studiu Curriculum la decizia școlii/ Perspective transdisciplinare în didactică
	Psihologia învățării	Introducere în științele cognitive/ Teorii moderne ale învățării și aplicații didactice Cogniție și învățare / Constructivism, cognitivism și practica la clasă/ Dimensiunea socială a învățării
Interferență	Domenii înrudite	→ Discipline care deschid perspective modului de gândire caracteristic specializării spre zone de transfer, prin raportare la diferite discipline situate în proximitatea epistemologică a domeniului (discipline de graniță). → Discipline înrudite (situate în zona de interferență epistemologică a domeniului de specialitate cu alte domenii de cunoaștere) → Discipline specifice unei specializări secundare
Cultură funcțională	Comunicare	TIC în procesul didactic Scrierea proiectelor educationale/ Comunicare educațională/ Tehnici de comunicare Predarea disciplinelor într-o limbă modernă/ Limba română ca limbă străină
	Antreprenoriat	Managementul proiectelor educationale/ Management educațional Managementul clasei/ Managementul învățării/ Managementul organizației școlare Tutoriale de cercetare Tutoriale de practică Tutorial pregătire pentru disertație
	Managementul valorilor	Management personal Consiliere și orientare școlară Instruirea elevilor în risc de abandon școlar / Educație inclusivă/ Perspective de gen în educație / Instruirea copiilor cu cerințe educaționale speciale

* Marcajul ”?” indică posibile opționale.

5. Dubla specializare: o singură soluție pentru probleme multiple

În contextul celor prezentate mai sus, traseele alternative spre cariera didactică par a fi următoarele:

1. specializare academică la nivel de licență urmată de masterat în didactica domeniului de specializare

2. dublă specializare la nivel de licență urmată de dublă specializare prin masterat didactic.

În primul caz, ținând cont de principiul și criteriul de optimizare, în configurația planului de masterat didactic pentru monospecializare (în didactica unei discipline școlare), ariile curriculare pot fi distribuite

conform următoarelor marje procentuale raportate la timpul de învățare:

- ariile curriculare de specialitate: 75% – 85%
- ariile curriculare de interferență: 0% – 15%
- ariile curriculare de cultură funcțională: 15%–25%

Rațiunea celui de-al doilea traseu este, în principal, aceea de a oferi specializări multiple fără rabat de la calitatea formării modurilor de gândire specifice domeniilor vizate, prescurtând, totodată, timpul de formare prin evitarea dublării studiilor.

De exemplu, specializarea în *matematică* poate fi combinată cu o specializare secundară în alt domeniu, cum ar fi *informatică*, *fizică* sau *filosofie*.

Un principiu de bază este acela că pregătirea pentru specializarea secundară trebuie să fie la paritate cu pregătirea pentru specializarea principală, aceasta însemnând că oferta de cursuri de specialitate trebuie să fie analogă pentru ambele specializări, avantajul programului cu dublă specializare constând în oferta de cursuri comune. De aceea, dubla specializare este mai eficientă pentru discipline înrudite – situate în aceeași arie curriculară corespunzătoare învățământului preuniversitar (cum ar fi spre exemplu chimie și fizică). Este însă posibilă și pentru specializări situate la „distanțe epistemologice” mai mari (cum ar fi spre exemplu: arte și matematică sau istorie și fizică).

Un model al dublei specializări este oferit cu succes, la nivel de licență, de *Facultățile de limbi și literaturi*. Aici, în mod curent, absolvenții se specializează, spre exemplu, în *Limba română și Limba franceză*; sau *Limba engleză și Limba spaniolă*; sau *Limba română și Limba japoneză*. De asemenea, unele facultăți de teologie ortodoxă oferă duble specializări orientate spre absorbția pe piața muncii.

În cadrul dublei specializări, la nivel de licență, pot fi vizate inclusiv combinații de tipul specializare principală: *învățământ preșcolar și primar*; specializare secundară: *un domeniu de cunoaștere regăsit într-o disciplină școlară*, sau invers, specializare principală: *un domeniu de cunoaștere (de exemplu, matematică)* și specializare secundară: *învățământ preșcolar și primar*. Masteratul didactic poate continua cu aceeași dublă specializare. O dublă specializare, de acest tip, poate rezolva numeroase probleme din mediul rural privind încadrarea pe post și lipsa personalului calificat.

În perspectivă, pe măsură ce sistemul de învățământ universitar s-ar îndrepta spre centrarea pe student și paleta de opțiuni oferite acestuia ar crește, putem vorbi de specializări multiple în pregătirea personalului didactic.

6. Organizarea programului de masterat didactic – câteva elemente de logică

O structură instituțională (universitate/ facultate/ departament) poate organiza programul de masterat

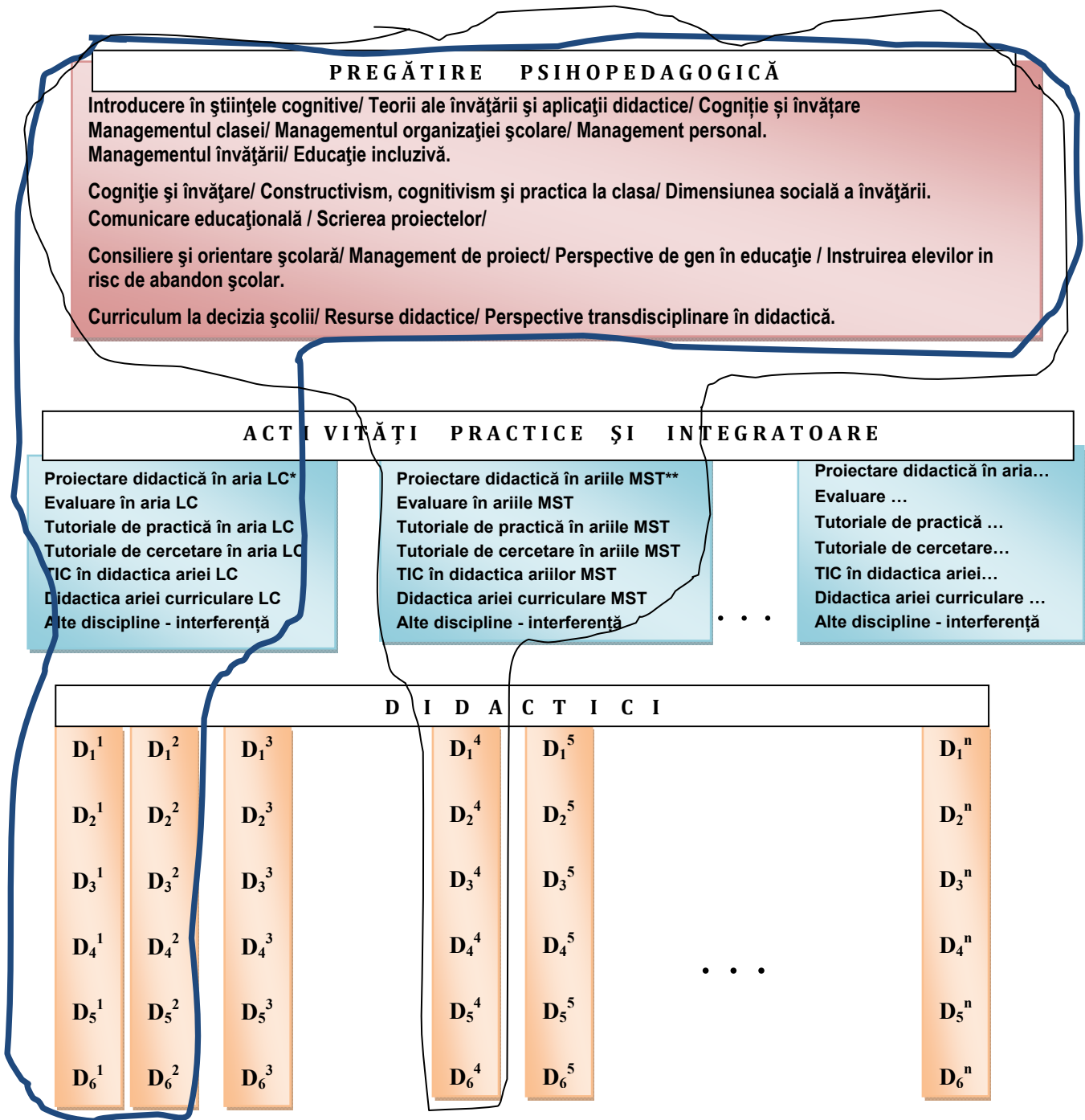
didactic pentru specializările de licență, pe care le are acreditate, în funcție de resursele de care dispune. Pentru o organizare eficientă, la nivelul unei universități, distribuția disciplinelor urmează un criteriu pragmatic dincolo de conceptualizarea ariilor curriculare. Astfel, în derularea programului pot fi parcurse:

- cursurile și seminariile aferente acestora, care asigură fundamentarea psihopedagogică a pregătirii didactice. Acestea pot avea loc comasat pentru toate specializările;

- cursurile și seminariile care vizează zona de integrare specifică ariei curriculare din planul-cadru de învățământ preuniversitar. Acestea pot avea loc prin reunirea studenților de la specializări înrudite;

- didacticile de specialitate, eventual și alte discipline de specialitate. Acestea se diferențiază pentru fiecare specializare în parte.

Fig. 2 evidențiază faptul că programul de masterat didactic poate fi oferit, simultan, pentru mai multe specializări existente la nivel de licență în cadrul unei facultăți/ departament/ universități. Ordinul MECS nr. 3.841/2012 pentru aprobarea condițiilor privind organizarea masterului didactic [8], prologat, ulterior, *sine die*, lista șase didactici de specialitate pentru fiecare dintre disciplinele menționate în planurile-cadru din învățământul preuniversitar. De exemplu, pentru specializarea *Didactica limbilor moderne* erau menționate: D1-Didactica comunicării; D2-TIC în didactica limbilor moderne; D3-Didactica limbilor moderne în IPP; D4-Didactica limbilor moderne pentru clasele bilingve și intensive; D5-Didactica limbilor moderne în școli defavorizate; D6-Perspective interculturale în didactica limbilor moderne, iar la specializarea *Didactica matematicii* erau menționate: D1-Didactica algebrei 1; D2-Didactica geometriei; D3-Didactica algebrei 2; D4-Didactica rezolvării problemelor de statistică, probabilități și grafuri; D5-Didactica analizei matematice; D6-Matematizarea problemelor practice. Ca urmare, diagrama din Fig. 3 notează aceste didactici de la D1 la D6, pentru fiecare specializare în parte. Pot fi, desigur, ușoare variații, în funcție de natura specializării și de posibilitatea acoperirii alternative a anumitor experiențe de învățare.



* LC – abreviere pentru Limbă și comunicare

** MST – abreviere pentru Matematică, Științe ale naturii și Tehnologii

Fig. 2. Structura modulară a programului de masterat și evidențierea ofertei pentru specializări multiple la nivelul unei structuri instituționale ofertante.

În Fig. 2, liniile curbe marchează situația în care au fost oferite două specializări, pentru două discipline din cadrul ariei curriculare *Limbă și comunicare* și o specializare în cadrul ariilor *MST* (arii aferente învățământului preuniversitar).

Din perspectiva entității universitare ofertante, această diagramă indică modul în care pregătirea profesorilor poate fi optimizată (consum minim de resurse într-o distribuție modulară ce poate fi organizată, nu numai în cadrul unei universități, ci și

inclusiv la nivelul unor consorții universitare sau asocieri bilaterale).

Din perspectiva studentului, diagrama arată modul în care opțiunile pot fi combinate pentru una, două sau chiar mai multe specializări la nivel de masterat. În cazul dublei specializări a absolventului, trebuie acoperite, distinct sau parțial cumulat, didacticile ambelor specializări.

7. Câteva concluzii

Pentru a avea o școală eficientă, avem nevoie de profesori competenți. Profesorul competent este un profesionist al actului didactic orientat spre formarea unui anumit mod de gândire la elevi. Profesionistul de la catedră este acel specialist, bine format, care a achiziționat un *mod de predare specific* domeniului a cărui înțelegere o facilitează la clasă. Acest mod de predare se constituie dintr-o suită de competențe didactice, competențe complexe, de transfer, rezultate din combinarea achizițiilor de specialitate cu operațiile didactice de bază (proiectarea demersului didactic, derularea activităților la clasă, evaluarea rezultatelor învățării, manifestarea reflexivității). Din această perspectivă, profesorul este un *expert dublu specializat*, abilitat să realizeze transferul conceptual către elev. Dată fiind complexitatea competențelor didactice - întotdeauna de transfer epistemologic, dar și ca reflex al actului didactic (înțeles ca facilitare a transferului conceptual de la profesor la elev) - rolul didacticilor de specialitate este esențial în formarea personalului didactic.

Trecând de la argumente la posibile soluții, formarea inițială eficientă pentru cariera didactică presupune, pe termen mediu, cel puțin următoarele:

- o structurare a programelor de formare, astfel încât acestea să acorde un spațiu consistent specializării și zonei de transfer de la specialitate la predarea disciplinei de specialitate, altfel spus, didacticilor de specialitate. Aceasta este prima miză – condiție necesară permițând profesorilor-experti cunoaștere specializată transferabilă în actul didactic. Pe cale de consecință, devine necesară o profesionalizare focalizată a celor care pregătesc personalul didactic, mai ales din perspectiva abordării strategiilor interactive și a reflexivității.

- o revigorare a cercetării didactice care să reunească studenți, profesori, formatori. Analiza reflexivă a propriei activități și a rezultatelor elevilor are nevoie de raportări obiective, ce pot fi dezvoltate numai prin demersuri de cercetare. Abilitățile de cercetare se deprind prin exersări pe bază de proiecte

de mai mici sau mai mari dimensiuni derulate pe parcursul practicii didactice în școlile de aplicație și finalizate în lucrările de disertație, sub monitorizarea atentă a echipei formate din îndrumătorul de practică și mentorul din școală. Cercetarea educațională nu este un apanaj decorativ, ci o a doua miză a unui program de formare eficient, cu reverberații calitative deopotrivă în formarea inițială și în reflexivitatea procesului didactic. Totodată, la nivelul învățământului superior, aceasta poate alimenta o literatură de calitate și integrarea cercetării educaționale românești în circuitul internațional la vârf (Se poate vedea, pentru mai multe detalii [15]).

Este, de asemenea, necesară o racordare a nivelului universitar la realitățile curriculumului și practicii școlare din învățământul preuniversitar. Un singur exemplu – flagrant aș spune – al acestei discordanțe: dacă analizăm planurile de învățământ de la specializarea Invățământ Primar și Preșcolar (IPP) – licență, constatăm că ele nu reflectă curriculumul din IPP actual. Deși în învățământul primar au avut loc schimbări majore, începând cu 2012 (prin introducerea unor noi discipline școlare, precum: *Dezvoltare personală, Muzică și mișcare* sau *Matematică și explorarea mediului* (integrat), care dispun, deja, de programe și manuale școlare), toate facultățile de profil din țară continuă să ofere același curriculum recomandat de ARACIS (actualizat în 2014-2015, [1]), conținând o listă de discipline de specialitate obligatorii ce nu corelează cu noile cerințe din IPP. Deci, noii absolvenți, nu numai că nu sunt pregătiți pentru locul de muncă, dar chiar sunt antrenați eronat în mod asumat.

Într-un articol publicat în *Harvard Business Review*, Tim Brown ([3]) descrie cinci caracteristici pentru ceea ce el numește "gânditori de design", necesari în mediul economic dinamic de astăzi (și mai ales de mâine, ținând cont de faptul că profesorii antrenează membrii economiei viitorului). Prima este *empatia*, reprezentând capacitatea de a imagina lumea din perspective multiple cu focalizare pe ființele umane. *Gândirea integrativă* se referă la a fi capabil de a vedea toate aspectele unei probleme și posibile soluții inovatoare. *Optimismul* este, de asemenea, esențial, susține Brown, pentru că gândirea de design începe cu presupunerea că, indiferent cât de grea e problema, o soluție poate fi găsită. Dar, soluțiile pot fi realizate numai prin ceea ce Brown numește *capacitatea de experimentare*, un proces care explorează problemele și soluțiile posibile în moduri noi și creative. În cele din urmă, Brown scrie că „gânditorii de design” sunt, mai presus de toate, *colaborativi în echipe eficiente*: „Complexitatea tot mai mare a produselor, serviciilor și a experiențelor a înlocuit mitul geniului creator

singuratic cu realitatea colaboratorilor interdisciplinari care lucrează cu entuziasm.” [3].

Cei mai buni gânditori de design au o experiență semnificativă în mai multe discipline, concluzionează Brown. Aceasta aduce argumente suplimentare, din perspectiva viitorului, pentru dubla (poate chiar tripla) specializare. Încă o dată, specializarea multiplă nu înseamnă timp prescurtat de învățare pentru fiecare disciplină și, ca urmare, un mod de tratare „de rang doi” al domeniului secundar sau ternar, ci prescurtarea provine din accentul pe conexiuni și integrare; un licențiat al unui program cu dublă specializare trebuie să aibă, în continuare, toate oportunitățile de carieră oferite de fiecare domeniu studiat, inclusiv cercetare de vârf. Din această perspectivă, consider că un „traseu scurt”, simplificat, pentru cariera didactică, la noi ar fi o greșeală, cu consecințe numeroase pe termen lung.

Societatea bazată pe inovare cere ceea ce Sternberg [18] numea inteligență socială de succes, sau, mai specific, management personal și social de succes. Voi încheia, de aceea, cu o întrebare, adresată, desigur, mediului universitar: vom continua oare să ne ascundem în spatele unor programe academice de dragul păstrării unor „status quo”, sau vom încerca să găsim căi optimizate pentru formarea profesorilor? Ca să nu ratăm o altă miză dublă pentru copiii mileniului 3: pe de-o parte, un fond solid de cunoaștere și, pe de altă parte, capacitatea de a-și mobiliza eficient cunoașterea pentru a acționa adecvat într-o varietate de contexte socioeconomice. Aceasta, pentru că ne-am dori o societate în care, nu numai să avem buni specialiști, dar în care acești buni specialiști sunt optimiști, încrezători, creativi și bucuroși să construiască acolo unde se află, nu să rățăcească prin alte colțuri de lume, în căutarea recunoașterii și a valorizării.

Referințe

- [1] ARACIS (2015). C5. Comisia de Științe administrative, ale educației și psihologie. Standarde specifice de evaluare academică pentru programele de studii universitare din domeniile: Științe administrative, Științe ale Educației, Psihologie. http://www.aracis.ro/uploads/media/Standarde_specifice_-_Stiinte_administrative_ale_educatiei_si_psihologie_2015.pdf
- [2] Berryman, S.E., *Hidden challenges to education*, World Bank, 2000
- [3] Brown, T. (2008). Thinking design. *Harvard Business Review*, June 2008, 84-92.
- www.ideo.com/images/uploads/thoughts/IDEO_HBR_Design_Thinking.pdf
- [4] CNEE (2015). TALIS 2013. *Raport Național Analiza mediului educațional din România*, Centrul Național de Evaluare și Examinare. Centrul Național Talis, Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE).
- [5] David, D. (2015). De ce eșuează reformele de modernizare a României. Cazul educației. *Revista de Politică Științei și Științometrie – Serie Nouă* Vol. 5, No. 2, Iunie 2016, p. 110 – 114.
- [6] European Commission (2013). *Education and Training The Teaching And Learning International Survey (TALIS) 2013*. Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe. http://ec.europa.eu/education/library/reports/2014/talis_en.pdf
- [7] European Commission (2016). Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF). <https://ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptors-page>
- [8] MECTS (2012). Ordinul nr. 3.841/2012 pentru aprobarea condițiilor privind organizarea masterului didactic, Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului. Monitorul Oficial, Partea I, nr. 329 – 16 mai 2012.
- [9] OECD (2001). *What schools for the future?* OECD publishing, ISBN: 9789264195264, OECD [8] Code: 962001111P1.
- [10] OECD (2009). PISA 2009 key findings. What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science PISA 2009. <http://www.oecd.org/pisa/46643496.pdf> <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa2009keyfindings.htm>
- [11] OECD (2012). PISA 2012 Results <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>
- [12] PISA (2013). PISA: A call for quality teachers and quality public education (03 December 2013). http://www.ei-ie.org/en/news/news_details/2783
- [13] Sarivan, L., Singer, F. M. (2006). Reforma învățământului superior: un cadru de referință pentru curriculumul universitar. In F. M. Singer, L. Sarivan, (coord.), *Quo vadis, Academia? Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior*, București: Editura Sigma, pp.115-201.
- [14] Singer, F. M. (2006). În căutarea reperelor: Cuvânt înainte. În *Quo vadis, Academia? Repere pentru o reformă de profunzime în*

- învățământul superior*, Bucuresti: Sigma, pp. 7-14.
- [15] Singer, F.M. (2013). Cercetarea românească în educație: Încotro? *Revista de Politica Științei și Scientometrie – Serie Nouă*, Vol. 2, No. 4, Decembrie 2013, p. 286 – 302.
- [16] Singer, F.M. (2014). Educația și școala în mileniul 3: câteva asumptii și tendințe actuale, *Sinteza*, Vol. 6, Iulie 2014, p. 30-33.
- [17] Singer, F. M. și Sarivan, L. (2006) (coord.), *Quo vadis, Academia? Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior*, Bucuresti: Editura Sigma.
- [18] Sternberg, R.J. (2012). The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach. *Creativity Research Journal*, 24(1), 3–12, online DOI: 10.1080/10400419.2012.652925.

Autor corespondent: mihaela_singer@yahoo.com