

ON THE STRATEGIC INTENTIONS OF EDUCATIONAL FORMATORS

Valeria Peștean

Lecturer, PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad

Abstract: Self-assessment of the formative qualities of an education trainers group allows decoding the value of the stages of the process of shaping the educational influence they practice in a specific manner. Pre-understanding, resignification, understanding and expression are characteristic actions for trainer's activity and are able to improve the formative approach quality. Competencies involving trainer's creative commitment are analyzed from cognitive and emotional perspective and measure the functioning at maximum efficiency of the professionals whose specific behavior is studied in this paper.

Keywords: education trainer, competencies, formative approach efficiency, creativity

În „piața educațională a programelor de formare continuă” (Iucu, 2007) activează formatori educaționali acreditați pentru domeniul formării adulților. Certificarea lor profesională este rezultatul absolvirii unui curs urmat în cadrul unuia dintre numeroasele contexte formative create în societatea românească grație funcționării diverselor entități instituționale care sunt autorizate ori acreditate în domeniu. Standardele profesiei de formator ar trebui să normeze calitatea prestației celui chemat să formeze adulții care deja își îndeplinesc rolul formativ în școlile în care sunt profesori, nu obiective de atins. Libertățile formatorului educațional le apreciem a fi variabile în funcție de o seamă de factori interni și externi respectiv determinate de elemente care țin de context sau de propriile atuuri profesionale. Din acest motiv, considerăm relevant să cercetăm aspecte particulare pe care performanța formatorului educațional în a produce schimbarea o incumbă.

Ipoieza pe care am formulat-o are legătură directă cu dimensiunea acțională a profilului formatorului educațional. Ne-am așteptat să constatăm că orientarea pro-acțiune, intenția de a produce schimbări comportamentale la formabili să fie trăsături definitorii și active ale formatorilor educaționali, stare de fapt care să permită automat posibilitatea de a evidența la aceștia resorturi care întemeiază teoretic și practic intențiile strategice specifice muncii lor. Astfel, am formulat ca ipoteză de lucru următoarea: Identitatea profesională a formatorilor educaționali este corelată direct cu natura și calitatea intențiilor strategice pe care le dezvoltă și le transpun în practică. Prin intenții strategice am căutat să înțelegem în cuprinsul cercetării sensurile și direcțiile pe care le adoptă formatorii educaționali care se află în fazele de pregătire sau de desfășurare a sesiunilor de formare destinate adulților. Semnificație au primit din partea noastră direcțiile pe care formatorii le conferă acțiunilor specifice, în cadrul de formare pe care îl creează: „se îndreaptă spre ceva anume” ori „se îndepărtează de ceva anume”.

Am fost interesați să descoperim prin intermediul cercetării pe care am întreprins-o, folosind chestionarul drept principal instrument, care este în cazul formatorilor educaționali dorința și hotărârea pentru inovare în munca pe care o desfășoară cu formabilii adulți. Am ținut cont de faptul că nu toate sesiunile de formare pe care le livrează sunt propria lor creație, unele dintre ele fiind elemente curriculare concepute de către o altă entitate pedagogică, lor revenindu-le doar rolul de a se interpune în context formativ între formabili și elementele cu

impact formativ, structurate în situații de învățare destinate adulților. Se pune astfel problema nivelului intervenției formatorului educațional în designul formării și a măsurii în care în strategia didactică a formatorilor educaționali experimentați se poate insera elementul inovativ de vreme ce „... inovatorii au nevoie de experiență suficientă într-un anumit domeniu pentru a înțelege ce se poate schimba. O anumită măsură de experiență și de specializare este, deci, necesară dar nu și suficientă pentru inovare”(Wagner, 2014). Astfel, am subordonat inovării atât orientarea pro-acțiune cât și intenția de a produce schimbări comportamentale la formabili, ceea ce înseamnă atât un element intern cu valoare de resort, cât și un element de impact asupra contextului în care se derulează formarea și asupra oamenilor care își doresc să trăiască schimbarea sub impactul influenței formatorului educațional.

Inovarea este o practică direct corelată cu abordarea pedagogică a procesului de formare de către cei specializați în formarea, abilitarea formabililor. În acord cu Cristea (2015), acceptăm că abordarea facilitatoare transpusă în practică în cadrul sesiunilor de formare de către formatorii educaționali este de tip pedagogic și semnifică „modalitatea de raportare specifică la realitatea socială și psihologică din perspectiva valorilor și efectelor formative pozitive realizate în mod direct și indirect, în mod special la nivelul activităților de educație și instruire, dar și în cadrul celor de formare profesională, asistență psihopedagogică și socială, orientare și consiliere școlară și profesională, consiliere în carieră.”

În legătură cu aspectul mai sus menționat, participanții la cercetare au fost chestionați în legătură cu înțelesul pe care îl atribuie sintagmei „abordare facilitatoare”. Cu toții au demonstrat cunoașterea termenului specific demersului de formare oferind sinonime pertinente pentru acesta, precum: „care ajută stimulării învățării”, „ajutor dat cursanților pentru a înțelege rostul formării”, „abordare intermediară”, „adaptată formabilului la nivel de conținut, metode” etc.

Flexibilitatea formatorului este o caracteristică care îi permite acestuia să își modeleze influența educațională în funcție de factorii care au incidență asupra procesului pe care îl proiectează, organizează, conduce și îl finalizează în conformitate cu un scop urmărit sau cu un standard. Ne raportăm la flexibilitate ca la elementul de sorginte internă care întemeiază practic intenția strategică a formatorului educațional, cu impact notabil asupra orientării pro-acțiune a acestuia. Din analiza răspunsurilor pe care participanții la cercetare le-au dat la această întrebare a reieșit că în măsură aproape egală manifestă comportamentul de „modelare” ca urmare a interacțiunii cu un factor extern (60%) ori cu un factor intern (40%). Nici unul dintre formatorii educaționali nu a menționat neadaptarea, prin urmare nu s-a declarat inflexibil.

Instrumentul de cercetare utilizat de un grup de 64 de formatori educaționali, chestionarul, ne-a prilejuit ocazia descoperirii valorii pe care o atribuie aceștia motivației pentru învățare pe care o dețin formabilii, priorității pe care o dau, în etapele demersului formativ angajării și stimulării acesteia. Motivația am catalogat-o ca fiind resortul care, aparținând formabilului, îi conferă acestuia posibilitatea de a trăi schimbarea, în măsura în care este stimulată de către formator prin elemente psihologice cu valoare inovativă.

Motivația pentru învățare este unul dintre factorii care influențează pregnant procesul de schimbare intensă și cu valoare formativă, alături de experiențele anterioare ale celui care învață și aptitudinea lui pentru învățare. Sunt cunoscuți din literatura de specialitate factorii care influențează semnificativ dorința de a realiza un anumit lucru, respectiv, de a performa ca urmare a participării beneficiarilor la un curs de formare: încrederea participanților în capacitatea de învățare, importanța acordată învățării care se derulează ca proces pe durata formării și dispoziția afectivă, care, la rândul ei este influențată de sentimentele personale. Sub impactul acțiunii formatorului, în timpul sesiunii de formare se poate modela motivația pentru învățare scoțând în evidență conținutul pe care îl au de învățat cursanții, creând o atmosferă de învățare și un climat de lucru deschis și optimist și îmbunătățind nivelul de

încredere al cursanților cu privire la însușirea conținutului programului de formare. Pentru realizarea acestei ultime condiții enumerate, formatorul educațional este de dorit să aibă în vedere fixarea nivelului de dificultate a sarcinilor de lucru astfel încât să le dea beneficiarilor sentimentul de încredere în propriile forțe dar și suficient de ridicat astfel încât să nu devină prea încrezători. Prin intermediul chestionarului care a fost aplicat, formatorii educaționali au fost solicitați să declare și să motiveze măsura în care se percep a fi capabili de a-i motiva profesional pe cei care participă în calitate de beneficiari la activitatea de formare.

Formatorii educaționali care au răspuns la întrebarea referitoare la motivație au declarat în unanimitate că sunt abilitați în a-i motiva pe participanții la cursurile de formare pentru a performa iar căile pe care le urmează pentru aceasta sunt diferite: externe și interne pentru formator. Din categoria elementelor externe care au incidență directă asupra motivației formabililor sunt reprezentative următoarele: „prin metode interactive”, „creând un mediu de învățare pozitiv și relaxant”. Categoria elementelor interne cu impact asupra modelării interacțiunii formatorului educațional cu cei care, prin angajare motivațională, se dezvoltă profesional sunt și ele numeroase, precum: „echilibrat”, „nepărtinitor”, „flexibil”, „adaptabil la nevoile cursanților”, „oferirea de exemple din literatura de specialitate”, „apelul la exemple de bună practică pe care le cunosc”, „folosirea exemplelor concrete pe care le cunosc a fi aplicate în situații reale”.

Concluzia pe care o desprindem ca urmare a analizei răspunsurilor este referitoare la perspectiva diferită, globală, pe care sesizăm că o adoptă formatorii chestionați în comparație cu datele literaturii de specialitate care se referă la motivație ca la un moment inițial al formării, ca la un element indispensabil pentru tot demersul ulterior al acesteia. Astfel, nici unul dintre formatorii a căror prestație declarativă a fost luată în calcul în cercetarea de față nu face referire directă ori indirectă la posibilitatea formării de a-i ajuta pe cursanți să rezolve o problemă profesională, ori că ceea ce vor învăța le va asigura un statut mai bun. Motivația cursanților nu este invocată drept resort pentru dezvoltarea pe plan personal sau profesional a celor care sunt implicați în programul de formare. Toate aspectele mai sus enumerate sunt esențiale deoarece ele pun elementul motivațional în planul primordial al formării și, potrivit studiilor de specialitate, reprezintă cel dintâi element care trebuie asigurat în debutul unui curs de formare destinat adulților deoarece „Adulții care participă la o situație de învățare au propriile priorități și puncte de vedere. Sunt dispuși să învețe atunci când se hotărăsc să devină receptivi din punct de vedere mental și spiritual față de actul de învățare” (Stolovitch, Keeps, 2017). Așadar, în timp ce motivația este considerată de către specialiști un element esențial care se cere a fi asigurat de la debutul formării pentru ca acesta să aibă eficiență și efect formativ, formatorii chestionați îi atribuie un rol cu incidență asupra formării dacă este asigurată pe parcursul derulării sesiunii în care sunt articulate experiențele de învățare în care adulții sunt îndemnați să se angajeze de către formator.

Reflecția asupra acțiunii de întreprins înainte de derularea activității formative, pe parcursul acesteia și după finalizarea ei este o practică pe care am dorit să o cercetăm sub aspectul prezenței ei și a impactului pe care îl are asupra dezvoltării inovative de metodologii, elemente de expresie a intențiilor educaționale ale formatorului educațional.

Am putut constatat că la nivel declarativ toți formatorii chestionați practică reflecția asupra unui curs de formare, chiar în condițiile în care acesta este deja proiectat și ei îl au doar de livrat. Apreciem că un astfel de resort poate întemeia teoretic și practic intențiile strategice ale formatorilor cuprinși în cercetarea efectuată iar semnarea prezenței acestuia îl apreciem ca un element de valoare pentru succesul acțiunii specifice a formatorilor educaționali.

O etapă relevantă a procesului formativ destinat adulților este evaluarea. Ne-am pus problema măsurii în care procesul menționat oferă formatorilor educaționali posibilitatea

adoptării unei perspective inovative care să marcheze substanțial intențiile lor legate de schimbarea comportamentală ce se dorește a fi sesizată la formabili.

Evaluarea rezultatelor învățării cursantului adult este doar unul dintre aspectele esențiale ale procesului care încheie ciclul de predare-învățare, alături de: evaluarea nevoilor de învățare și a intereselor formabililor, identificarea stilurilor de învățare și evaluarea finală. Paloș, Sava și Ungureanu (2007) apreciază că evaluarea rezultatelor învățării presupune angajarea în proces a unui adevărat arsenal de metode care sunt proprii fiecărui tip de rezultat al învățării. Astfel, pentru evaluarea măsurii în care s-au îmbunătățit abilitățile cognitive ale formabililor după participarea la formare, se pot utiliza: studiul de caz, harta de concepte și interviul. Prezentările orale, testele cu răspuns închis, eseul, testele orale și raportul de autoevaluare sunt modalități de evaluare care se folosesc în interacțiunea cu adulții care s-au format în vederea demonstrării achiziției de cunoștințe. Abilitățile psihomotorii pot fi evaluate la adulți prin intermediul testelor de performanță, prin observarea formabililor în timpul desfășurării activității specifice și prin evaluarea produselor activității lor. Există metode de evaluare specifice care se aplică pentru a evalua măsura în care s-a întărit, în urma procesului de formare, capacitatea cursanților de a rezolva probleme: simularea realizată pe computer, jurnalul reflexiv și documentarea soluționării, metodă prin care cursanții descriu pașii specifici pe care i-au realizat în rezolvarea unei probleme. Schimbarea cea mai profundă care se poate înregistra ca urmare a implicării într-o activitate de formare a adulților este a atitudinilor, sentimentelor, credințelor și valorilor. Evaluarea existenței unor astfel de schimbări este mai dificilă dar, pe de altă parte, reprezintă cea mai valoroasă contribuție care se poate sesiza în urma interacțiunii formative. Metodele de evaluare specifice sunt cele care permit autoanaliza prin oferirea unui răspuns la o întrebare de bază – scrierea liberă, ori prin descrierea situației și a sentimentelor determinate de eveniment – jurnalul reflexiv.

Pe lângă metodele de evaluare a rezultatelor învățării mai sus enumerate, în literatura de specialitate (Ungureanu, 2007) se menționează portofoliul drept un instrument prin intermediul căruia pot fi puse în evidență oricare dintre schimbările care au intervenit în conduita formabilului ca urmare a participării sale la un curs de formare profesională. Comparăția pe care o efectuăm între ceea ce reprezintă normă ori recomandare teoretică desprinsă din literatura de specialitate și rezultatele completării răspunsurilor la chestionarul pe care l-am folosit ca instrument în cercetarea pe care am efectuat-o ne demonstrează că portofoliul este instrumentul de evaluare cel mai la îndemâna formatorilor fiind invocat în 85% din răspunsurile pe care le-am înregistrat din partea celor chestionați.

Participanții la cercetare au fost investigați în legătură cu intervenția lor în procesul de evaluare a atitudinilor, valorilor, sentimentelor și credințelor participanților la formare. Focuse pe această categorie de rezultate sunt, potrivit studiilor de specialitate, jurnalul reflexiv și scrierea liberă. S-a putut constata că nici una dintre aceste metode nu a fost menționată de către formatori. O astfel de situație ne permitem să o punem pe seama unei insuficiente specializări în domeniul evaluării, demonstrând un nivel mecanic de însușire a acțiunii prin intermediul căreia se poate cu adevărat constata efectul formativ al acțiunii întreprinse.

Referindu-ne la celelalte metode de evaluare invocate de către participanții la cercetare, constatăm că, fără a fi nuanțate diferențele dintre ele după criteriul naturii rezultatelor învățării pe care le evaluează, sunt precizate în proporții diferite, dintre cele care se regăsesc valorizate în literatura de specialitate următoare: studiul de caz (75% dintre respondenți) și chestionarul (în accepțiunea de test cu răspuns închis). Această metodă a fost enumerată în categoria modalităților de evaluare folosite de către 80% dintre cei care s-au implicat în cercetarea pe care am efectuat-o.

Pe de altă parte, am identificat în răspunsurile oferite de către formatorii care au răspuns la întrebările chestionarului și metode care, deși nu răspund scopurilor evaluării, sunt

invocate ca făcând parte din această categorie: evaluarea reciprocă - în proporție de 75%, proiectul la 60% dintre cei care au răspuns la chestionar. Aprecierea verbală a fost menționată ca metodă de evaluare de către 50% dintre cei chestionați iar feed-back-ul, care la fel, este o tehnică de evaluare pe parcurs care are mai mult rol stimulatoriu, a fost menționată greșit în această categorie de către 55% de formatori dintre cei care au fost cuprinși în cercetare.

Concluzia parțială pe care o desprindem din cele expuse mai sus cu privire la metodele de evaluare utilizate de către formatorii educaționali cu experiență în demersurile pe care le întreprind este: în strategiile de evaluare se folosesc metode fără a se cunoaște cu adevărat utilitatea lor, respectiv ce fel de schimbări comportamentale pot fi prin intermediul lor constatate și măsurate.

Potrivit lui Flueraș, Maxim și Mihail (1997), pentru formatori este esențială și necesară „reproiectarea permanentă a însuși demersului de modelare a influenței educaționale în baza de reflecție ori a acțiunii”, ceea ce presupune parcurgerea următoarelor faze de către formatorul educațional în proiectarea și conducerea demersurilor cu impact asupra formabililor adulți: preînțelegerea care reprezintă declicul modelării, semnificând punerea în relație, interpretarea ori repunerea reperelor prin intermediul resemnificării, înțelegerea prin care se efectuează situarea în sarcină, renegocierea sensului ori contextualizarea opțiunii și exprimarea care are rol de actualizare a structurilor ori de operare curriculară. Traseul hermeneutic conceput de către specialiștii care în anii '90 ai secolului trecut pentru a fi urmat de către formatorii de formatori, când în România demara reforma de fond în educație, a reprezentat pentru noi un model la care să ne raportăm pentru a constata măsura în care încurajarea inovației – unul dintre obiectivele prioritare atunci – este la ora actuală o competență a formatorilor educaționali. Actele definitorii pentru activitatea formatorului enumerate mai sus pot conferi calitate sporită demersului formativ, în opinia celor care în urmă cu deja mulți ani își puneau problema profesionalizării cadrelor didactice prin participarea la formarea continuă. Fazele modelării hermeneutice se aștepta atunci să confere unitate de gândire în formarea educațională a formatorilor educaționali.

O astfel de cale curriculară marcată de pașii mai sus enumerați am prezentat în fața respondenților chestionarului cu așteptarea ca aceștia să pună în corespondență termenii specifici cu semnificația lor. Am putut constata că nestăpânirea termenilor și, pe cale de consecință imposibilitatea de a opera cu aceștia sunt realități care ascund, în fapt o experiență insuficientă în domeniul formării și o specializare al cărei fundament teoretic, cel puțin, este șubred.

Modurile eficiente de acțiune enumerate de către participanții la cercetare nu au, așadar, legătură cu introspecția deontologică iar intenția de schimbare a comportamentului formabililor nu are legătură directă cu procesul critic antrenat în conceperea și exercitarea influenței formative. Când abordează problematica modurilor de acțiune, o parte însemnată dintre respondenți (67%) se referă la contextul formativ ori la calități ale acestuia pe care le consideră necesare a exista pentru ca formarea adulților să se realizeze în bune condiții. Sunt enumerate, astfel, contexte precum: forumul, seminarul, dezbateră iar în ceea ce privește calitățile cadrului de formare, relevante devin: „implicarea formatorului la nivel ridicat cognitiv și afectiv”, „educarea prin fascinație”. Deși sintagma „modurile eficiente de acțiune” utilizată în întrebarea adresată formatorilor face trimitere directă la strategii de formare, majoritatea celor care au răspuns la această întrebare a oferit detalii referitoare la sensul formării de care sunt responsabili. Astfel, prin sintagme de tipul: „evitarea monotoniei”, „armonizarea punctelor de vedere contrastante”, „crearea posibilității exprimării emoțiilor” etc., 45% dintre respondenți au dovedit că sunt înclinați ca prin strategia de formare pe care o concep și o aplică să se îndepărteze de câte un element căruia îi atribuie o valoare perturbatoare, în timp ce 55% dintre ei au menționat valori înspre care se îndreaptă: egalitate, empatie, valorizarea experienței participanților. O minoritate dintre cei chestionați (30%) au

oferit indicii despre acțiuni, elemente lucrative pe care le angajează în demersurile didactice, fără, însă, a detalia care este articularea optimă a elementelor menționate în strategia pe care o transpun în practică cu ocazia derulării sesiunilor de formare a adulților: joc de rol, simulare, metode interactive, exemple de bune practici, stimularea verbală, aprecierea pozitivă sau negativă.

În concluzie, pentru angajarea eficientă a abilităților mentale și a resurselor psihologice ale adulților, formatorii educaționali nu dovedesc că dețin moduri de acțiune care să predetermine o învățare autodirijată care, de altfel, este specifică vârstei adulte. Elementele acționale enumerate, precum și direcțiile de acțiune sunt prea slab orientate spre a-i determina pe adulții care se formează să ia hotărâri și să răspundă la hotărârea luată, să caute argumente pentru deciziile adoptate. Răspunsurile oferite de formatorii educaționali chestionați nu oferă un tablou convingător pentru o abordare constructivistă.

Ipostaza de facilitator și consilier al învățării este cea proprie formatorului educațional în interacțiunea pe care o derulează cu formabilii adulți. Astfel, pentru a genera învățare autodirijată, pentru a deplasa în formare accentul de pe predare către consiliere, formatorul educațional are menirea de a contribui la formarea competențelor formabililor oferind formare specializată și contexte de învățare experiențială, singura în măsură să dezvolte competențele deja formate. Urmărind să surprindem existența acestor trăsături fundamentale ale pentru transpunerea în practică a intențiilor strategice ale formatorilor educaționali, am inclus în componența chestionarului o întrebare referitoare la metodele folosite cu scopul adecvării strategiilor în timpul procesului de formare. Am inclus în formularea întrebării un element de constrângere – prestabilirea de către furnizorii curriculumului de formare a conținutului și strategiei de formare, tocmai pentru a surprinde mai nuanțat elementul de contribuție inovativă care dă expresie experienței profesionale a formatorului educațional.

Inovația în alegerea metodelor de lucru cu adulții este o direcție de acțiune pe care am plasat-o în zona de interes a cercetării pe care am desfășurat-o, pe temeiul cunoașterii corespondenței pe care formatorul o are de realizat între acestea și scopul sesiunii de formare, conținutul de transmis și specificul formabililor. Intențiile strategice ale formatorilor pot fi descifrate prin analiza tipului de metode pe care aleg să le articuleze alături de mijloacele de învățământ și formele de organizare a activității în strategiile didactice pe care le concep și le transpun în practică.

După opinia lui Gugel (2007), „metodele nu sunt trucuri sau artificii pe care le folosim pentru a menține viu interesul cursanților, (...) nu sunt rețeta ideală împotriva unui seminar plicticos, (...) sunt procedee cu ajutorul cărora coordonatorul seminarului și participanții abordează o temă astfel încât să capete o altă percepție asupra ei și să dobândească noi competențe.”

Raportându-ne la clasificarea realizată de Caffarella (2002) potrivit căreia există metode care predetermină implicarea și activizarea cursanților la nivel scăzut, mediu și ridicat de implicare, am constatat ponderea pe care o ocupă în aceste trei categorii căile de urmat în activitatea cu adulții invocate de către formatorii educaționali chestionați. Abilitarea formatorilor educaționali în utilizarea metodelor care determină responsabilizarea celor care se formează este demonstrată de ponderea mare pe care o ocupă în repertoriul acestora a metodelor care, prin natura lor, determină un nivel ridicat de implicare a cursanților (de exemplu: exercițiul de comunicare, simularea, studiul de caz), interesante pentru 70% dintre respondenți și metodele incluse în strategii care au efect mediu de activizare (de exemplu: dezbateră pro și contra, observația, SINELG) menționate în 55% dintre răspunsurile înregistrate de noi.

Menționăm că nici unul dintre formatorii educaționali implicați în cercetare nu au menționat metode care prin sarcina didactică specifică să determine o implicare scăzută a formabililor în procesul de formare. De asemenea, am constatat o oarecare confuzie în rândul

unor formatori care includ în categoria metode forme de organizare a activității precum: lucrul pe grupe, munca în echipă, precum și exprimări generale, de categorii de metode (metode interactive), în detrimentul enumerării lor efective.

Toate cele expuse mai sus demonstrează că în intențiile strategice ale formatorilor educaționali, prin intermediul metodelor care le consideră adecvate demersului, se integrează organic atât metode care determină interacțiunea și comunicarea în cadrul grupei de formare la un nivel de activizare ridicat și mediu, cât și metode care se referă la transmiterea conținutului. Această constatare ne determină să ne exprimăm credința că este posibilă și reală alternanța metodelor, generatoare de impulsuri noi în rândul formabililor este o practică specifică a formatorilor educaționali, o garanție a eficienței lor profesionale, chiar dacă această calitate a muncii nu se rezumă doar la metode. Cu alte cuvinte, competența formatorilor educaționali în aplicarea unei game variate și adecvate de metode de lucru este demonstrată și subordonată unor principiiilor transparenței, complexității, orientării spre acțiune.

În cuprinsul chestionarului am cuprins și două întrebări care, în manieră implicită, evaluează gândirea sistemică a formatorilor educaționali implicați în cercetare deoarece apreciem că este relevant ca aceștia să dispună de o înțelegere cel puțin minimală a dinamicii sistemelor. Astfel, respondenții au fost solicitați să aprecieze măsura în care, pe parcursul sesiunii de formare pe care o conduc, sunt valabile regulile: „Dacă faptele nu confirmă teoria, renunță la ele.” și „Orice ieșire este o intrare în altceva.”. Temeiul acestor aserțiuni este reprezentat de perspectiva pe care Senge (2016) o aduce în discuție în lucrarea sa, „Școli care învață”: „... majoritatea oamenilor au obiective personale pe termen lung (...) dar ei nu înțeleg pe deplin sistemele în cadrul cărora operează, luând astfel decizii pe termen scurt care dăunează acestor obiective pe termen lung. (...) oamenii pot învăța să depășească acest tipar (...) acest lucru presupune ca ei să fie inițiați în studiul sistemelor (...) ceea ce presupune mai mult decât a vorbi despre sisteme la nivel teoretic (...) oamenii au nevoie de timp pentru a exersa, pentru a face simulări pe calculator care le permit să experimenteze și să-și creeze propriile modele ale sistemelor complexe din viața reală.” Considerăm că unui formator educațional îi este indispensabilă gândirea sistemică căci doar astfel poate vedea imaginea de ansamblu a procesului formativ pe care îl implementează, detaliile care o formează precum și modurile în care se creează interacțiune între diferitele etape și substructuri ale strategiei de formare aplicată. Pe de altă parte, doar analiza sistemică îi poate facilita formatorului educațional înțelegerea tiparelor educaționale, a stilurilor de învățare pe care le prezintă formabilii. Dacă gândirea sistemică a formatorului nu este angajată în acțiune, el este neconștient în legătură cu tiparul care preexistă în ceea ce inițiază ori dezvoltă în plan profesional iar rezultatele la care se ajunge sunt, în majoritatea cazurilor, amăgitoare și distructive.

Am remarcat că majoritatea celor care au răspuns la chestionar (80%) au declarat că sunt influențați doar în mică măsură de regula „Dacă faptele nu confirmă teoria, renunță la ele.”, fapt care demonstrează o înțelegere minimală a dinamicii sistemelor, idee întărită prin concretizările oferite, precum: „Nu are rost să insistăm pe acțiuni fără efect.” Doar un procent de 10% dintre formatorii educaționali cuprinși în cercetare au declarat că sunt în mare măsură influențați de regula enunțată iar restul de 10% au declarat că enunțul nu are aplicabilitate pentru contextul formativ invocat de noi.

O și mai ilustrativă emblemă pentru gândirea sistemică am apreciat a fi a doua sintagmă integrată în chestionar: „Orice ieșire este o intrare în altceva.”. Din păcate, nici aceasta, cu mici excepții (24% răspunsuri eligibile), nu a oferit o suficientă stimulare pentru a i se indica aplicabilitatea iar exemplele oferite de către respondenți pentru aceasta au doar o slabă corelare cu domeniul formării profesionale: „Apusul Soarelui într-o emisferă e răsăritul în cealaltă”, „Paharul umplut pe jumătate”, „Finalizezi ciclul primar și intri în ciclul

gimnazial.” „Ieși din copilărie și intri în pubertate.” „Finalizezi studiile, începi serviciul.” Se remarcă cu ușurință viziunea convergentă, liniară care persistă în gândire în detrimentul gândirii sistemice.

Constatăm apariția, la cei care se înscriu în procentul mai sus menționat, a unor exemple ilustrative pentru existența și manifestarea gândirii sistemice: „Procesul de transformare a învățământului special instituționalizat în învățământ integrat.” „Adaptarea profesorilor din învățământul special la noile politici educaționale”, „O discuție pornită în cadrul unei sesiuni de formare poate să conducă spre o concluzie care să declanșeze un alt sir de idei.”

Concluzia pe care o desprindem prin sinteza rezultatelor pe care le-am înregistrat la finalul cercetării pe care am desfășurat-o se referă la identitatea profesională a formatorilor educaționali. Apreciem că abilitarea parțială a formatorilor educaționali în demersuri care reflectă direct orientarea pro-acțiune a acestora precum și în strategii formative care incumbă intenția de a produce schimbări comportamentale la formabili este generată de o ineficiență gândire sistemică a acestora, precum și de deficiența de sistem care nu valorizează asocierea lor în cadre de formare continuă și de dezvoltare profesională. O altă cauză pe care o identificăm pentru starea de fapt menționată este reprezentată de lipsa de coerență în formarea în vederea practicării reflexive a profesiei, opusă strategiei prin care se utilizează mecanic tehnici, metode și procedee anterior însușite.

Prin urmare, intențiile strategice ale formatorilor educaționali sunt în mare măsură influențate de expertiza obținută de aceștia în timpul formării inițiale, nevalidată prin formare continuă în centre specializate în care s-ar putea accentua formarea pentru munca în echipă, formarea competențelor de analiză situațională.

Recomandăm o mai bună informare a formatorilor educaționali în domeniile: etape ale reflecției hermeneutice și metode de evaluare a treptelor comportamentale înalte care se așteaptă să fie atinse de către formabili ca urmare a implicării în activități de formare educațională. Apreciem că lărgirea formării continue a formatorilor educaționali prin studierea unor domenii nelegate strict de specializarea de formator, precum și dezvoltarea sistematică a experienței profesionale prin angajamente asumate ar putea conduce cu succes spre dezvoltarea competențelor profesionale. Considerăm că acestea ar fi căile potrivite pentru deschiderea atitudinală a formatorilor educaționali cu impact asupra activării și dezvoltării potențialului lor creator, pârghie potrivită pentru ca intențiile strategice ale acestora să cuprindă elemente identice, clare, valoroase și cu impact sigur asupra schimbărilor comportamentale pe care le pot înregistra formabilii în timpul sesiunilor de formare.

BIBLIOGRAPHY

Caffarella, R., (2002), „*Planning Programs for Adult Learners. A practical guide for Educators, Trainers and Staff Developers*”, Jossey-Bass publishers, San Francisco

Cristea, S., (2015), „*Dicționar enciclopedic de pedagogie*”, Editura Didactica Publishing House

Flueraș, j., Maxim S., Mihail, T. M., (1997), „*Zece repere de reflecție în domeniul viziunii, concepției și terminologiei în formarea formatorilor de formatori*”, în „*Formarea formatorilor de formatori educaționali*”, Fundația „IDEEA”, Arad

Gugel, G., (2007), „*Metode de lucru în educația adulților*”, Editura Mirton, Timișoara

Iucu, R., (2007), „*Formarea cadrelor didactice – sisteme, politici, strategii*”, Editura Humanitas Educațional

Paloș, R., Sava, S., Ungureanu, D., (2007), „*Educația adulților*”, Editura Polirom, Iași,

- Senge, P., (2016), „*Școli care învață*”, Editura Trei, București
Stolovitch, H.D., Keeps, E., J., (2017), „*Formarea prin transformare*”, Editura Trei, București
Wagner, T., (2014), „*Formarea inovatorilor*”, Editura Trei, București