

Formarea inițială a cadrelor didactice preuniversitare.

Programe de licență cu specializare multiplă.

Date empirice și exemple de-a lungul globului.

Raport al Centrului de Dezvoltare Academică

Autori:

Silvia TOTH (responsabil raport)

Daniel IANCU

Dalia STOIA

Izabella SMARANDACHE

Coordonator: Mădălin BUNOIU și Marian D. ILIE

Cuprins

Contextul național al formării personalului didactic preuniversitar. Reproșuri și incertitudini în sistem.	3
Metodologie	4
Rezultate.....	5
Formarea cadrelor didactice preuniversitare în Uniunea Europeană.....	5
Formarea cadrelor didactice preuniversitare în alte continente – exemple SUA și Japonia	11
Multiplă specializare în Europa	14
Multipla specializare în alte continente – exemple din SUA și Japonia	17
Concluzii.....	18
Bibliografie.....	21

Contextul național al formării personalului didactic preuniversitar. Reproșuri și incertitudini în sistem.

La nivelul întregii Europe ultimii o sută de ani au fost marcați de numeroase reforme educaționale (Garrouste, 2010) cu privire la designul programelor de formare a cadrelor didactice preuniversitare. Între variabilele considerate, durata formării și construirea de rute alterative care să permită accesul mai rapid și de calitate al cadrelor didactice în sistem au fost deseori abordate.

În același timp, în ultimii ani în România, o serie de probleme din mediul educațional au fost asociate cu calitatea formării cadrelor didactice. Mai mult, au apărut diferite inițiative la nivelul politicilor educaționale cu privire la restructurarea sau schimbarea modalității de formare inițială a cadrelor didactice pentru mediul preuniversitar. Este vorba aici, în special, de alternativa oferită formării cadrelor didactice prin masteratul didactic, în detrimentul modalității actuale de formare a cadrelor didactice pentru mediul preuniversitar prin parcurgerea modulelor psihopedagogice oferite de către Departamentele pentru Pregătire Personalului Didactic (DPPD). Se reproșează în special, actualului sistem, că este implementat la nivel de licență și că un masterat ar fi mai eficient, ori că are prea puține credite/durată în timp. La acestea se adăugă faptul că programul de formare psihopedagogică se desfășoară în paralele cu studiile de licență/master, fiindu-i acordată o importanță scăzută de către participanți, care abordează cariera didactică în maniera unei opțiuni secundare. Aceste reproșuri sunt, aproape totdeauna, legate de rezultatele nesatisfăcătoare ale elevilor români la testele internaționale (ex.: PISA, PIRLS, TIMS).

În acest context național, prezentul raport își propune două cadre de analiză. Primul, analizarea procesului de formare inițială a cadrelor didactice pentru învățământul preșcolar, primar, secundar inferior și secundar superior din Europa, Statele Unite ale Americii și Japonia. Cadru în care durata studiilor, nivelul studiilor, abordarea practicii pedagogice și tipul de program (concurrent și/sau consecutiv) sunt analizate din perspectiva unei eventuale legături cu rezultatele acestor țări la testele internaționale gen PISA, TIMS sau PIRLS. Cel de al doilea cadru, etalează o analiză a ofertelor programelor de studiu cu multiplă specializare disponibile în Europa, dar și a unor exemple din SUA și Japonia. Intenția raportului este aceea de a oferi o imagine de ansamblu a situației la nivel mondial, care poate să constituie o bază pentru viitoare decizii la nivelul politicilor educaționale din România.

Metodologie

Analiza procesului de formare inițială a cadrelor didactice din mediul preuniversitar a considerat situația din țările Uniunii Europene (UE) conform *Key Data on Education in Europe 2012* (EACEA/Eurydice, 2012) pe diferitele niveluri de școlarizare din învățământul preuniversitar (preșcolar, primar, secundar inferior și secundar superior). Variabilele formării inițiale analizate sunt nivelul de studiu necesar, durata studiilor și forma de asigurare a practicii pedagogice. La acestea se adaugă tipologia programului de formare. În general, de-a lungul globului, se regăsesc două tipuri de modele de formare a cadrelor didactice. *Modelul concurent* care permite formarea psihopedagogică simultan cu formarea de specializare (similar modelului din sistemul educațional românesc) și *modelul consecutiv*, în care formarea psihopedagogică are loc după finalizarea studiilor de specializare într-un domeniu. Totodată, formarea inițială pentru cariera didactică poate avea durată în timp și/sau nivel de calificare diferite de la țară la țară. Nivele de studiu clasificate în această analiză sunt: formare de nivel ISCED 3 sau 4 (studii secundare superioare sau studii post-secundare non-terțiare), ISCED 5 (studii de licență), ISCED 6 (studii de masterat) sau studii în străinătate dacă statul de origine nu oferă formare inițială pentru cadrele didactice.

Variabilele programelor de formare amintite mai sus au fost asociate cu rezultatele statelor la trei testări internaționale: *Programme for International Student Assessment (PISA)*, *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)* și *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*. În realizarea studiului, s-a ținut cont de exemple de cercetări anterioare care au analizat relațiile dintre cele două variabile (designul programelor de formare și rezultatele la testele internaționale). Studii de asemenea gen au fost realizate atât pentru analiza mediului preuniversitar (Clotfelter, Ladd, & Vigdor, 2007; Darling-Hammond, 2000; Goldhaber & Brewer, 2000), cât și pentru cel universitar (Gibbs & Coffey, 2004).

Pentru procesul de analiză a programelor de licență cu specializare multiplă a fost verificată situația țărilor din Uniunea Europeană conform *The European Higher Education Area 2015: Bologna Process Implementation Report* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). S-a analizat oferta de programe de studiu ce acordă certificare combinată. Totodată, au fost identificate și prezentate exemple din SUA și Japonia.

Rezultate

Formarea cadrelor didactice preuniversitare în Uniunea Europeană

Primul pas al analizei a constat în identificarea modalităților de formare (tipul de program, durata în ani, nivelul de formare necesară și durata stagiului de practică) a cadrelor didactice pentru mediul preuniversitar din Uniunea Europeană pentru fiecare dintre cele patru nivele: preșcolar, primar, secundar inferior și secundar superior. La modul general, rezultatele arată că pentru formarea cadrelor didactice preuniversitare perioada de formare este cuprinsă între 2 ani și 6 ani. Totodată, întâlnim formare la nivel ISCED 3 pentru învățământul preșcolar până la studii masterale pentru toate nivelele. Stagiul de practică sub forma de stagiatură este întâlnit în diferite state cu durată între 1 și 2 ani, după finalizarea studiilor de licență și/sau masterat. De asemenea, întâlnim atât programe concurente, cât și consecutive; precum și situații în care cele două tipuri de programe sunt oferite simultan.

Graficele 1, 2, 3 și 4 prezintă o imagine integrată a acestor rezultate. În aceste grafice, cele 34 de cazuri sunt organizate în ordine crescătoare a numărului de ani de studiu necesar pentru certificarea în profesia didactică. Totodată, observarea celor patru grafice poate releva relația dintre numărul de ani de studiu și nivelul de studiu, ori durata stagiului de practică. Paragrafele de mai jos prezintă o sinteză a datelor culese, astfel încât să poată fi identificate cele mai des utilizate modalități de design ale programelor de formare.

Pentru **învățământul preșcolar** avem o abordare extrem de diversă. Din cele 34 de cazuri analizate, 25 (ex.: Italia, Spania, Norvegia) prezintă programe concurente, 1 (Franța) consecutive și în 6 (ex.: Portugalia, Marea Britanie, Bulgaria) cazuri sunt folosite ambele abordări. Analiza duratei studiilor arată că 2 (Malta, Letonia) cazuri prezintă programe cu durată de 2 ani, 11 (ex.: România, Polonia, Germania, Belgia, Estonia) de trei ani, 13 (ex.: Turcia, Olanda, Cehia, Bulgaria) cazuri prezintă programe cu durată de 4 ani, 4 (ex.: Italia, Austria, Finlanda) cazuri prezintă programe cu durată de 5 ani, iar un singur caz prezintă program de formare pentru preșcolar de 6 ani (Franța). Totodată, în 2 cazuri (ex.: Portugalia, Franța) avem programe de nivel masteral, în alte 25 (ex.: România, Italia, Norvegia, Danemarca, Estonia) de nivel licență și în 5 (ex.: Malta, Germania, Cehia) de nivel post-secundar superior. Stagiatura de practică pedagogică apare în 7 (ex.: Estonia, Croația, Anglia) cazuri. Dintre acestea în 6 (ex.: Turcia, Irlanda de Nord, Portugalia) este de 1 an și în ultimul (Franța) de doi ani. Cel mai utilizat model pare a fi cel în care pregătirea didactică are o durată de 3 ani, la nivel de licență și nu prezintă stagiul de practică separat de perioada de formare.

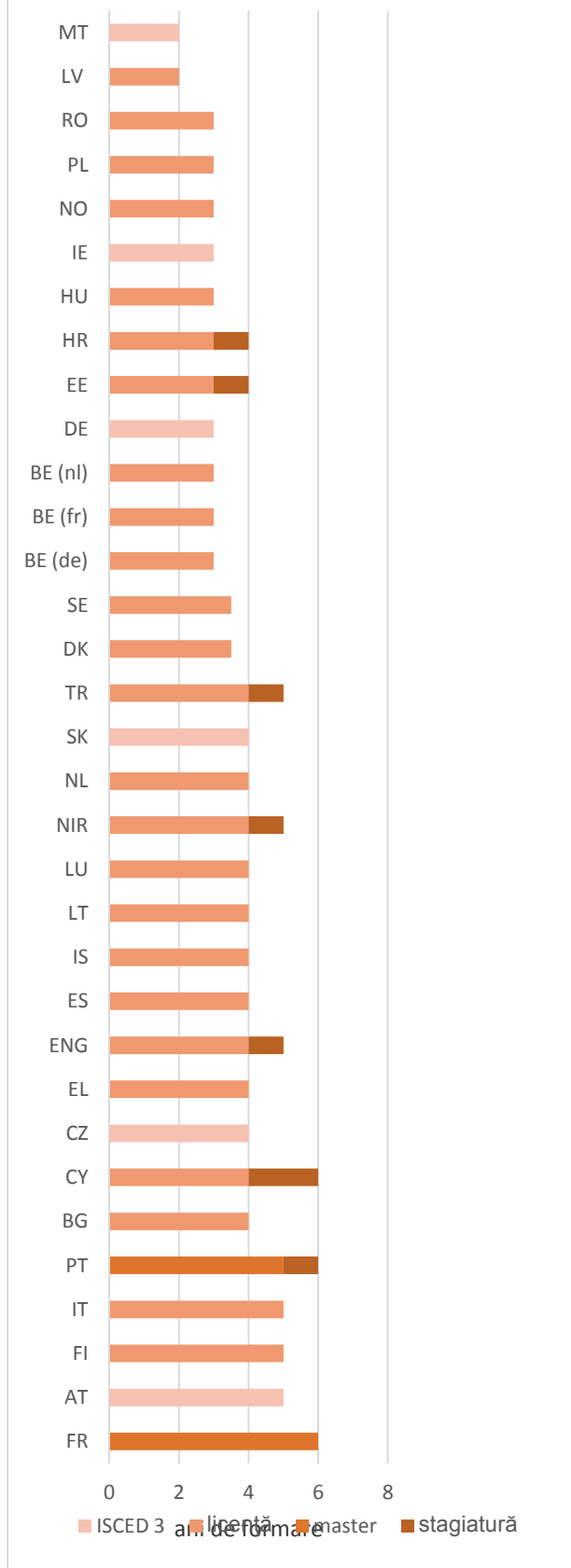
Pregătirea cadrelor didactice pentru **învățământul primar** pare a fi ceva mai unitară. Din cele 34 de cazuri analizate, 25 (ex.: Germania, Ungaria, Danemarca) prezintă programe concurente, 1 (Franța) consecutive și în 6 (ex.: Irlanda, Polonia) cazuri sunt folosite ambele abordări. Analiza duratei studiilor arată că în 7 cazuri (Austria, Belgia, Irlanda și România) sunt prezentate programe cu durată de 3 ani, 17 cazuri (ex.: Danemarca,

Estonia, Islanda, Lituania, Malta, Norvegia, Anglia și Turcia) de 4 ani, iar într-un singur caz (Italia) programul are o durată de 5 ani. Totodată, în 4 cazuri (ex.: Cehia, Estonia, Portugalia, Franța) avem programe de nivel masteral, iar în alte 26 de cazuri (ex.: România, Turcia, Norvegia, Danemarca etc.) de nivel licență. Stagiul de practică pedagogică apare în 8 cazuri (ex.: Estonia, Turcia, Anglia). Dintre acestea în 7 (ex.: Turcia, Estonia, Anglia) sunt de 1 an și într-un caz (Portugalia) de doi ani. Se poate observa că cel mai întâlnit este modelul de studiu de 4 ani la nivel de licență, fără un stagiul de practică alocat separat perioadei de studiu.

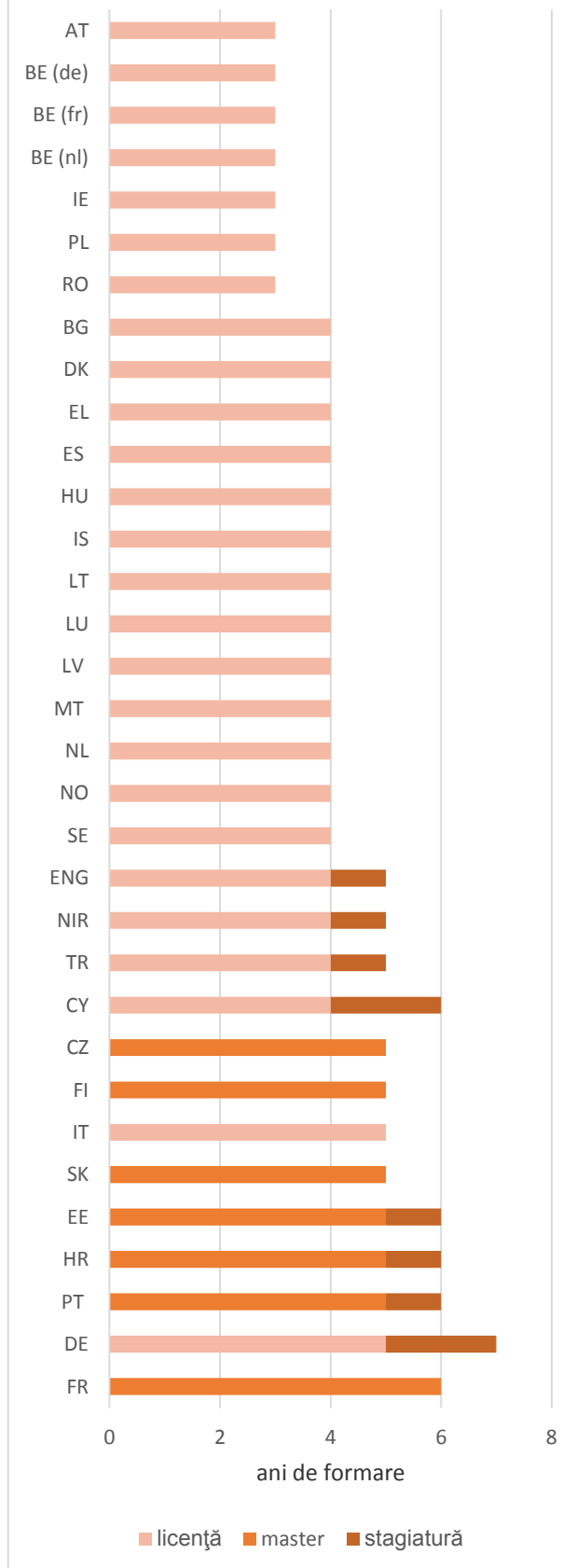
Programele de formare a cadrelor didactice pentru **învățământul secundar inferior** au un design variat la nivelul statelor europene. Din cele 34 de cazuri analizate, 6 (ex.: Slovacia, Germania, Belgia) prezintă programe concurente, 7 (ex.: Spania, Ungaria, Italia) consecutive și în 19 (ex.: România, Olanda, Suedia) cazuri sunt folosite ambele abordări. Analiza duratei studiilor arată că în 4 cazuri (România, Belgia și Portugalia) sunt prezentate programe cu durată de trei ani, 13 (ex.: Danemarca, Lituania, Malta, Norvegia, Anglia etc.) de patru ani, iar în două cazuri (Italia și Germania) programul are o durată de 5 ani. Totodată, în 13 cazuri (ex.: Cehia, Estonia, Irlanda etc.) avem programe de nivel masteral, în alte 19 (ex.: România, Lituania, Malta, Anglia etc.) de nivel licență. Stagiatura de practică pedagogică apare în 11 cazuri (ex.: Austria, Luxemburg, Germania, Irlanda). Dintre acestea în 8 (ex.: Turcia, Irlanda, Anglia) stagiatura este de 1 an și în 3 cazuri (Luxemburg, Germania, Cipru) de doi ani. Astfel pentru formarea cadrelor didactice din învățământul secundar inferior cel mai întâlnit model de formare este la nivel de licență cu o durată de 4 ani și/ sau un an alocat pentru stagiul de practică.

Programele de formare a cadrelor didactice pentru **învățământul secundar superior** prezintă abordări destul de diferite de la țară la țară. Din cele 34 de cazuri analizate, 2 (Slovacia, Germania) prezintă programe concurente, 12 (ex.: Austria, Turcia, Danemarca) consecutive și în 17 (ex.: România, Ucraina, Portugalia) cazuri sunt folosite ambele abordări. Analiza duratei studiilor arată că în 10 cazuri (Belgia, Islanda, Lituania, Norvegia, Anglia etc.) sunt prezentate programe cu durată de patru ani, iar în 2 (Italia și Germania) de cinci ani. Totodată, în 22 cazuri (ex.: Polonia, Estonia, Finlanda etc.) avem programe de nivel masteral, în alte 12 (ex.: Anglia, Irlanda; Belgia etc.) de nivel licență. Stagiatura de practică pedagogică apare în 11 cazuri (ex.: Austria, Luxemburg, Germania, Irlanda). Dintre acestea în 8 (ex.: Estonia, Croația, Turcia, Portugalia) este de 1 an și în 3 cazuri (Luxemburg, Germania, Cipru) de doi ani. Se observă astfel că modelul cel mai întâlnit de formare are o durată de 5 ani, incluzând studii masterale. Totodată, anul de stagiul de practică este prezent într-un număr semnificativ de țări.

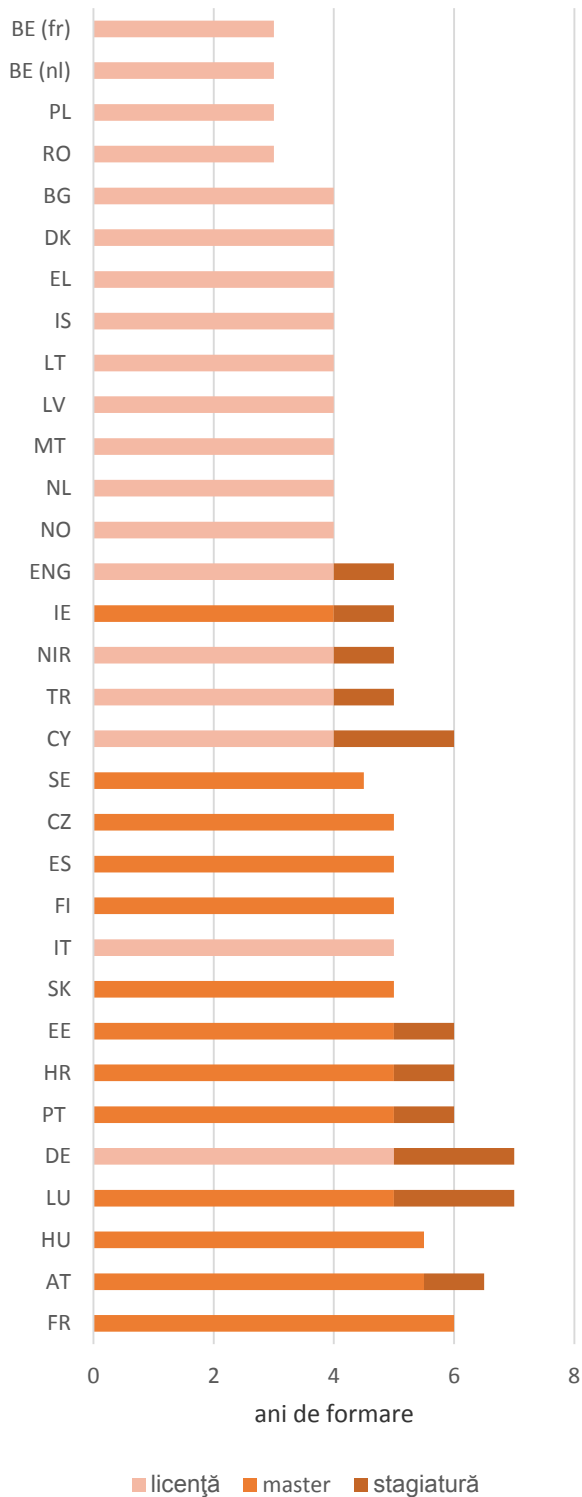
Graficul 1 - Formarea inițială a cadrelor didactice pentru învățământul preșcolar



Graficul 2 - Formarea inițială a cadrelor didactice pentru învățământul primar



Graficul 3 - Formarea inițială a cadrelor didactice pentru învățământul secundar inferior



Graficul 4 - Formarea inițială a cadrelor didactice pentru învățământul secundar inferior



Pentru efectuarea comparațiilor dintre rezultate obținute la testări internaționale de diferite țări europene, au fost alese țările ce au participat cel puțin la una dintre testările TIMISS, PIRLS sau PISA și pentru care există date despre modalitatea de formare a cadrelor didactice pentru învățământul preșcolar, primar, secundar inferior și secundar superior conform datelor prezentate anterior. Așadar, țările incluse în analize sunt: Austria, Belgia (pentru fiecare dintre cele trei regiuni), Bulgaria, Cipru, Cehia, Germania, Danemarca, Estonia, Grecia, Anglia, Spania, Finlanda, Franța, Croația, Ungaria, Irlanda, Islanda, Italia, Lituania, Luxembourg, Letonia, Malta, Irlanda de Nord, Olanda, Norvegia, Polonia, Portugalia, România, Suedia, Slovacia, Turcia. Pentru o mai mare acuratețe a rezultate s-au selectat țările și în funcție de existența rezultatelor sau nu la testări internaționale până la clasa a patra și mai apoi până la nivel liceal. Astfel din cele 33 de țări, Estonia, Grecia, Islanda, Luxembourg, Letonia și Belgia (de) nu prezintă rezultate pentru PIRLS și TIMISS pentru clasa a patra, iar Irlanda de Nord nu prezintă rezultate pentru TIMISS clasa a opta și PISA clasele a opta și a noua. Ca atare, eșantionul pentru învățământul până la clasa a IV-a a fost format din 27 de țări, iar pentru învățământul secundar din 32 de țări. Pentru o comparare adecvată a rezultatelor din diferitele teste internaționale, scorurile reportate de fiecare țară au fost standardizate pentru a permite utilizarea mediei acestora în procesul de comparare. Ca atare pentru standardizare, scorurile brute au fost transformate în scoruri Z ($M=0$; $AS=1$).

Datele statistice pentru compararea scorurilor obținute la testările internaționale aferente elevilor de nivel primar și secundar în funcție **nivelul de studii necesar** pentru a putea profesa în învățământul preuniversitar primar și secundar sunt redată în Tabelul 1 de mai jos. Rezultatele indică ca nu există o diferență semnificativă între formarea de nivel licență ($M=-.22$, $AS=1$) față de cea de nivel masterat ($M=-.04$, $AS=.88$), $t(25)=-.39$, $p=.70$; necesare pentru a deveni cadru didactic pentru învățământul primar, dar nici între formarea de nivel licență ($M=-.25$, $AS=1.13$) și cea de nivel masterat ($M=.26$, $AS=.69$), $t(29)=-1.55$, $p=.13$; necesare pentru a deveni cadru didactic pentru învățământul secundar.

Tabelul 1. Comparații între tipul de studii necesar pentru a ajunge cadru didactic

Scor standardizat la rezultate internaționale	Licență			Master			t	p
	M	AS	N	M	AS	N		
Scor nivel primar	-.21	1	21	-.04	.88	6	-.39	.70
Scor nivel secundar	-.25	1.13	18	.26	.69	13	-1.55	.13

Notă: diferența este semnificativă doar atunci când $p < .05$.

Pentru comparate rezultatele la testări internaționale în funcție de **durata formării cadrelor didactice**, au fost construite două categorii. Prima, între 2 și 4 ani, ceea ce în cele mai multe cazuri extinde formarea până la nivel licență, și mai mult de 4 ani, ceea ce în cele mai multe cazuri înseamnă studii masterale. Rezultatele arată că nu există o diferență semnificativă între rezultatele obținute de elevi la testări internaționale la nivel primar atunci când formarea didactică durează între 2 și 4 ani ($M=-.22$, $AS=1.05$) sau când durează mai mult de 4 ani ($M=-.05$, $AS=.76$), $t(25)=-.41$, $p=.68$, dar nici pentru nivel secundar, indiferent că formarea durează între 2 și 4 ani ($M=-.25$, $AS=1.16$) sau mai mult de 4 ani ($M=.22$, $AS=.68$), $t(29)=-1.38$, $p=.18$. Datele statistice sunt prezentate în Tabelul 2.

Tabelul 2. Comparații între țări pe baza numărului de ani de formare inițială

Scor standardizat la rezultatele internaționale	2 – 4			> 4			t	p
	M	AS	N	M	AS	N		
Scor nivel primar	-.22	1.05	19	-.05	.76	8	-.41	.68
Scor nivel secundar	-.25	1.16	17	.22	0.68	14	-1.38	.18

Notă: diferența este semnificativă doar atunci când $p < .05$.

Au fost comparate și rezultatele obținute la testările internaționale în funcție de **existența unui program de stagiu de practică** în procesul de formare al cadrelor didactice. Și pentru această comparație nu există diferență semnificativă la nivelul primar între existența unui program de studiu de practică ($M=-.17$, $AS=1.09$) sau inexistența unui program de stagiu de practică ($M=-.18$, $AS=.94$), $t(25)=-.02$, $p=.98$ în procesul de formare a cadrelor didactice, dar nici la nivelul secundar între existență ($M=.03$, $AS=1.09$) și inexistență ($M=-.03$, $AS=.96$), $t(30)=-.17$, $p=.87$ unui program de stagiu de practică. Datele statistice sunt ilustrate în Tabelul 3.

Tabelul 3. Comparații între țări în funcție de existența unui program de stagiu de practică

Scor standardizat la rezultatele internaționale	Nu			Da			t	p
	M	AS	N	M	AS	N		
Scor nivel primar	-.18	.94	20	-.17	1.09	7	-.02	.98
Scor nivel secundar	-.03	.96	22	.03	1.09	10	-.17	.87

Notă: diferența este semnificativă doar atunci când $p < .05$.

Pe lângă existența sau inexistența unui program de stagiu de practică ca parte componentă a formării cadrelor didactice, a fost verificat dacă în cazul țărilor ce au **program de stagiu, durata** acestuia creează o diferență între rezultatele la testările internaționale ale elevilor pentru nivel primar și secundar. Analiza arată că nu există o diferență semnificativă între scorurile obținute pentru nivelul primar în cazul stagiului de practică de un an ($M=-.02$, $AS=1.22$) comparativ cu 2 ani ($M=-.53$, $AS=.91$), $t(5)=.52$, $p=.63$, dar nici pentru nivelul secundar în cazul stagiului de practică de un an ($M=.21$, $AS=.94$) comparativ cu 2 ani ($M=-.38$, $AS=1.51$), $t(6)=.77$, $p=.46$. Datele sunt etalate în Tabelul 4.

Tabelul 4. Comparații între țările în care există stagiatură pe baza numărului de ani de stagiatură

Scor standardizat la rezultatele internaționale	1 an			2 ani			t	p
	M	AS	N	M	AS	N		
Scor nivel primar	-.02	1.22	5	-.53	.91	2	.52	.63
Scor nivel secundar	.21	.94	7	-.38	1.51	3	.77	.46

Notă: diferența este semnificativă doar atunci când $p < .05$.

După analizarea variabilelor ce țin de forma programelor de pregătire inițială a cadrelor didactice preuniversitare, a fost ales pentru comparație și **modelul de formare** a cadrelor didactice preuniversitare utilizat la nivelul țării, modelul concurent (simultan cu formarea de specialitate), modelul consecutiv (desfășurat după finalizarea formării de specialitate) sau modelul mixt pentru țările ce folosesc ambele modele de formare a cadrelor didactice universitare. A fost analizat dacă există diferențe între rezultatele la testări internaționale obținute de elevi, în funcție de modelul de formare. Tabelul 5 prezintă datele statistice.

Tabelul 5. Comparații între țări în funcție de modelul de organizare a formării inițiale

Scor standardizat la rezultate internaționale	Model de formare inițială									F	p
	Concurent			Consecutiv			Mixtă				
	N	M	AS	N	M	AS	N	M	AS		
Ciclul primar	20	-.32	.98	1	-1.45	-	6	.52	.37	3.095	.064
Ciclul secundar	6	.08	.97	7	-.09	1.02	18	-.06	1.04	.055	.946

Notă: N = numărul de țări; M = medie; AS = abatere standard; F = indicatorul tehnicii statistice; p = pragul de semnificație; diferențele sunt semnificative doar atunci când $p < .05$.

Rezultatele ne arată că pentru ciclul primar nu există diferențe semnificative între modelul concurent ($M=-.32$, $AS=.98$), modelul consecutiv ($M=-1.45$) și modelul mixt ($M=.52$, $AS=.37$), $F(24)=3.095$, $p=.064$. Totodată, nici pentru ciclul secundar nu există diferențe semnificative între modelul concurent ($M=.08$, $AS=.97$),

modelul consecutiv ($M=-.09$, $AS=1.02$) și modelul mixt ($M=-.06$, $AS = 1.04$), $F(28)=.055$, $p=.946$ de formare a cadrelor didactice.

Formarea cadrelor didactice preuniversitare în alte continente – exemple din SUA și Japonia

Pentru a oferi o imagine de ansamblu am ales să prezentăm și câteva exemple din afara Europei. Au fost alese exemple din Statele Unite ale Americii și Japonia.

Demersul pe care, persoanele care doresc să devină cadre didactice în **Statele Unite ale Americii (SUA)**, trebuie să îl parcurgă, diferă de la stat la stat (www.teach.com). Ca imagine de ansamblu, câteva caracteristici ale procesului, întâlnite în majoritatea celor 50 de state, se referă la: **(1)** obținerea diplomei de bacalaureat, **(2)** parcurgerea unui număr (diferit de la stat la stat) de ore de practică pedagogică ca voluntar și **(3)** parcurgerea unor cursuri specifice aferente ciclului de licență și/sau masterat. De asemenea, alte aspecte des întâlnite se referă la faptul că în unele state procesul *diferă în funcție de specializarea* pe care viitorul cadrul didactic dorește să o predea, precum și faptul că *universitățile* care oferă programe de formare pentru cadrele didactice *au propriile cerințe*. Pe lângă toate acestea, *majoritatea statelor cer parcurgerea unor teste precum ETS Praxis Series* (un test care certifică competențe necesare pentru profesia didactică).

Pentru exemplificare prezentăm în continuare situația din câteva state ale SUA. Au fost alese state cu tradiție și rezultate educaționale peste nivelul mediu al SUA. În cazul statului **Washington**, cei care doresc să devină cadre didactice, trebuie, în primul rând, să aibă *diplomă de bacalaureat*, să parcurgă cursuri specifice precum cele ale ciclului de *licență*, iar ulterior să obțină o certificare prin promovarea testului *Basic Skill* care evaluează competențele pe care un cadrul didactic ar trebui să le aibă. Caracteristicile cursurilor care trebuie parcurse diferă de la universitate la universitate, inclusiv în ceea ce privește numărul total aferent orelor de practică pe care studenții acestor programe trebuie să le parcurgă. În cazul statului **Texas**, cei care doresc să devină cadre didactice, trebuie să parcurgă un *program de licență* specific, iar ulterior trebuie să obțină un *certificat* aprobat de statul Texas. Pentru a obține acest certificat ei trebuie să aibă *minim trei ani de experiență* de predat, să parcurgă un *program masteral* și să treacă un *examen de certificare*. Cursurile universitate care trebuie parcurse urmăresc să acopere o gamă variată a competențelor necesare în predare. Astfel, unele discipline predate la aceste programe sunt: psihologia dezvoltării, dezvoltare curriculară, psihologia învățării, comunicarea cadru didactic – părinte etc. După parcurgerea acestor pași, cadrele didactice, vor urma, pe tot parcursul carierei, cursuri de dezvoltare profesională. În cazul statului **Florida**, cei care doresc să devină cadre didactice trebuie să urmeze cursuri universitare specifice a căror caracteristici, diferă de la universitate la universitate. Numărul de ore de practică pe care viitoarele cadre didactice trebuie să le parcurgă sunt de 30 pe

semestru. După parcurgerea acestor cursuri, este necesar ca viitoarele cadre didactice să parcurgă un *examen* prin care să li se certifice competențele (*Florida General Knowledge Test*). După acestea, cadrele didactice primesc un *certificat temporar* prin care pot preda, iar ulterior, pot obține un *certificat definitiv*, dacă au urmat programele de dezvoltare profesională.

Japonia a ales să desfășoare programele de formare inițială a cadrelor didactice conform *modelului concurent*, caracterizat de desfășurarea în paralel a disciplinelor academice de specialitate și a celor pedagogice și profesionale. Tabelul 6 de mai jos prezintă o imagine de ansamblu a diferitelor tipuri de licență didactică.

Tabelul 6. Tipuri de licență pentru cariera didactică în Japonia

Tipul de licență	Studii de bază/ durata	Discipline de specialitate	Număr de credite			
			Pedagogie	Pedagogia disciplinei de specialitate	Total	
Profesori în învățământul preșcolar	Certificat de specialitate	Master 2 ani	6	35	34	75
	Licență primară	Licență 4 ani	6	35	10	51
	Licență secundară	Colegiu 2 ani	4	27	0	31
Profesori în învățământul primar	Certificat de specialitate	Master 2 ani	8	41	34	82
	Licență primară	Licență 4 ani	8	41	10	59
	Licență secundară	Colegiu 2 ani	4	31	2	37
Profesori în învățământul secundar inferior	Certificat de specialitate	Master 2 ani	20	31	32	83
	Licență primară	Licență 4 ani	20	23	16	59
	Licență secundară	Colegiu 2 ani	10	21	4	35
Profesori în învățământul secundar superior	Certificat de specialitate	Master 2 ani	20	23	40	83
	Licență primară	Licență 4 ani	20	23	16	59

*Carpeño, E. R. & Mekochi, Y. (2015) *Initial teacher education in Japan and Spain. A comparative study*. Journal of Comparative Education, 25, 101-129.

Cu toate acestea, datorită lipsei de cadre didactice calificate, viitorii profesori pot primi drept de predare în urma unui test numit *Acknowledgement Test for Teaching Qualification* care nu necesită obținerea unei diplome de licență, ci doar îndeplinirea următoarelor *condiții*: să fi studiat cel puțin 2 ani în cadrul unei facultăți sau colegiu și să fi acumulat cel puțin 60 de credite în momentul aplicării pentru acest test; să aibă cel puțin 20 de ani și să fi absolvit liceul sau să fie calificat pentru accesul în învățământul superior înainte de 1 aprilie a anului în care va da testul.

Există 3 tipuri de licență: normală, specială și temporară. *Licența normală* se acordă tuturor celor care au absolvit studiile de bază necesare și au finalizat cursurile de formare inițială a cadrelor didactice oferite de către universități. Certificatul este valabil 10 ani și este divizat în 3 categorii: certificat de specialitate, licență primară și licență secundară. Caracteristicile lor specifice sunt prezentate în Tabelul 6 cu precizarea numărului de credite. Un credit este echivalentul a 45 ore de studiu, iar cele mai multe discipline au 2 credite. Există mai multe căi de a deveni profesor: 2 ani-colegiu, 4 ani-licență, 6 ani-master. Curricula acestor cursuri de formare a cadrelor didactice este divizată în 5 categorii principale: (1) Discipline pedagogice, (2) Teoriile de bază ale disciplinelor educaționale, (3) Curriculum și metodologii de predare, (4) Discipline de consiliere educațională, (4) Formare pentru practică pedagogică, (5) Practică. *Licența specială* este acordată acelor membri ai societăți care au trecut de examinarea personalului didactic susținut de inspectoratele școlare, dar care nu au neapărat pregătire într-un anume domeniu de specialitate. Acesta este de asemenea valabil pe o perioadă de 10 ani. *Licența temporară* este oferită tot de către inspectoratele școlare și atribuie statut de profesori asistenți. Această licență este valabilă pe o perioadă de 3 ani. Toate aceste licențe pot fi reînnoite prin completarea unui *Curs de reînnoire a licenței* care este compus din mai bine de 30 de ore de curs, ori inspectoratul poate să recunoască deținerea cunoștințelor și aptitudinilor necesare.

Multiplă specializare în Europa

Conform *The European Higher Education Area 2015: Bologna Process Implementation Report (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015)* țările din Uniunea Europeană oferă posibilitatea de programe de studiu la nivel de licență cu specializare multiplă după cum se observă în Tabelul 7 și harta de mai jos (Figura 1).

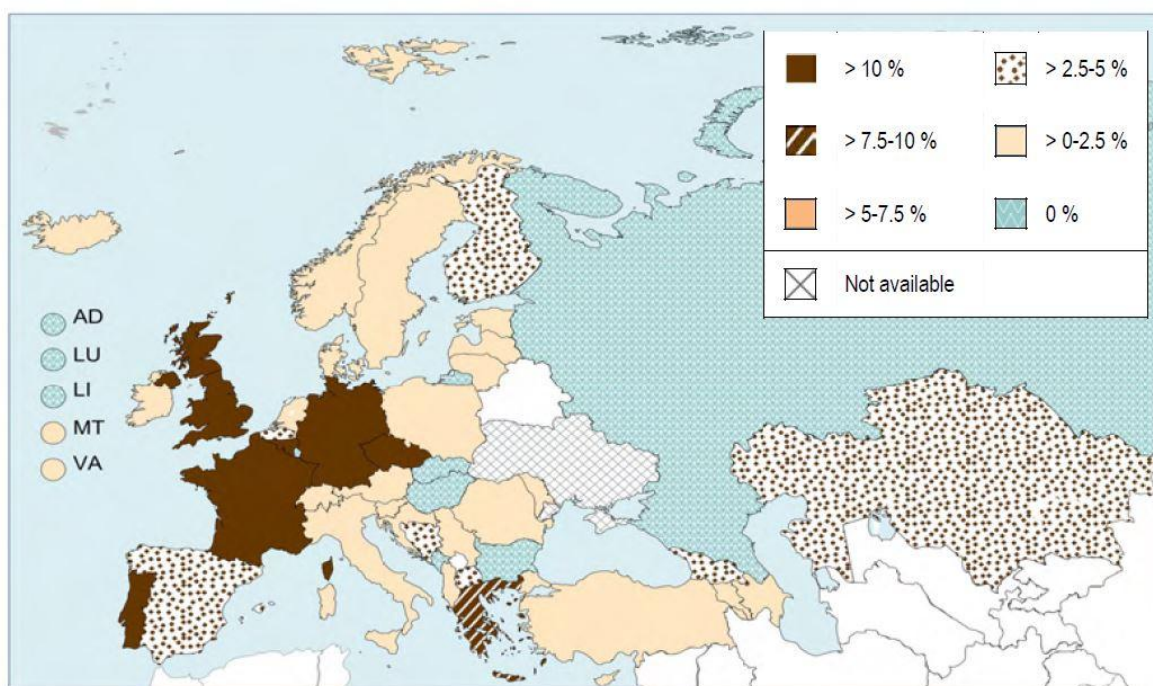
Majoritatea țărilor se regăsesc în pragul cuprins între valori peste 0 și până la 2,5% la nivel de țară în ofertarea de specializări cel puțin duble în rândul programelor de licență. Opt țări abordează doar licență unică (0% procent de instituții ce oferă posibilitatea de specializare multiplă). Câteva țări (cinci) prezintă o situație favorabilă cu peste 10% dintre instituții ofertante de programe de licență cu specializare multiplă. Plecând de la datele de mai sus, au fost ales pentru exemplificare câte o țară reprezentativă pentru fiecare din intervale

menționate. Pentru >10% a fost aleasă Marea Britanie, pentru intervalul > 2.5 – 5% Spania, iar pentru > 0 – 2.5% a fost aleasă Olanda (categorie în care se află și România).

Tabelul 7. Multipla specializare în Europa

Țara	Procent estimat de instituții ce oferă specializare multiplă
Marea Britanie, Germania, Cehia, Franța, Belgia(fr)	> 10%
Grecia	> 7.5 – 10%
-	> 5 – 7.5%
Spania, Finlanda, Bosnia Herțegovina, Georgia	> 2.5 – 5%
Islanda, Norvegia, Suedia, Danemarca, Estonia, Letonia, Lituania, Polonia, Olanda, Belgia(nl), Irlanda, Elveția, Austria, Italia, Slovenia, Croația, Serbia, Albania, România, Moldova, Turcia, Armenia, Malta, Vatican	> 0 – 2.5%
Rusia, Slovacia, Ungaria, Bulgaria, Muntenegru, Andora, Luxemburg, Liechtenstein	0%

Figura 1. Procent estimat de instituții ce oferă specializare multiplă



Source: BFUG questionnaire.

Astfel, în **Marea Britanie** se găsesc programe de studiu la nivel de licență ce combină diferite domenii în diferite feluri. Fie sunt presetate în diferite combinații de către universități, fie sunt etalate liste de domenii principale ce pot fi combinate cu domenii secundare într-un raport de 75%-25% sau în raport de 50%-50%. Cele

două domenii alese pot să fie din aceeași arie sau pot să fie din arii diferite. Câteva dintre aceste universități sunt: University of Derby (www.derby.ac.uk) care oferă de exemplu 4 zone de domenii, iar studenții pot combina două domenii din oricare două zone, putând să obțină combinații de tipul Biology and Law (Biologie și drept), Politics and Media Studies (Științe politice și media), Mathematics and English (Matematică și engleză), etc. University of Hertfordshire (www.herts.ac.uk) oferă programe de studiu combinate predefinite precum Business and European Languages (Business și limbi europene), Human Geography and Sports (Geografie umană și sport), Computing and Philosophy (Informatică și filosofie) și altele. La University of Sheffield (www.sheffield.ac.uk) unde există posibilitatea de a alege chiar și trei domenii de specialitate în cadrul unui program de licență dacă acestea sunt din arii similare, sau două domenii din arii diferite, ca de exemplu Archeology, Music and German (Arheologie, muzică și germană), French, Sociology și Theatre (Franceză, Sociologie și Teatru) sau English and History (Engleză și Istorie), Mathematics and Philosophy (Matematică și Filosofie) și altele. Orice student își dorește să înceapă studii de licență în Marea Britanie, are opțiunea, aproape la orice universitate, să combine cel puțin două domenii de specializare, în diferite proporții, cu un grad foarte crescut de flexibilitate. În multe dintre cazurile menționate mai sus, durata de studii este de 3 ani, mai ales dacă cele două specializări nu aparțin științelor exacte, dar există cazuri unde studiile durează 4 ani, cu acumularea a 240 de credite, în special pentru domeniile ce aparțin științelor exacte.

În **Spania**, se găsesc preponderent programe cu dublă specializare, cu cazuri în care acestea sunt oferite chiar de către universități diferite sub formă de parteneriat universitar. Un astfel de exemplu este programul de licență Business Management and Administration (Managementul și administrarea afacerilor) oferit de către Universitatea din Valencia (www.uv.es) în parteneriat cu Universitatea din Nantes, Franța. Se găsesc și programe de studiu cu dublă specializare oferite de către o singură universitate. Un exemplu în acest sens este Universitatea Independentă din Barcelona (www.uic.es/en) ce oferă programe de studiu de tipul Law and International Studies (Drept și studii internaționale), Humanities and Cultural Studies + Business Administration (Studii umanistice și culturale, alături de administrarea afacerilor) sau Journalism and Mass Communication (Jurnalism și Comunicare în masă) și ESADE. Un alt exemplu poate fi Ramon Llull University (www.esade.edu/grados/eng) ce oferă programe de tip Double degree in Business Administration and Law (Dublă specializare în Administrarea afacerilor și drept). Raportul dintre cele două specializări în toate cazurile menționate mai sus sunt de 50% - 50%, iar durata de studii poate dura între 4 ani și 5 ani și jumătate pentru obținerea dublei specializări, în funcție de caz și de universitate. Un student ce decide să studieze în Spania o dublă specializare trebuie așadar să știe că durata de studii poate să fie mai lungă decât în cazul unei singure specializări, iar evident numărul de credite necesare absolvirii crește cu câte 60 de credite per an, în funcție de durata programului de licență.

În **Olanda**, la fel ca în Spania, programele cu dublă specializare sunt preponderente, iar acestea oferă domenii din arii similare ca specializare secundară. Numărul de opțiuni în Olanda este mai scăzut, în concordanță cu nivelul la care se clasează Olanda la nivel european în rândul țărilor ce oferă specializare multiplă. În acest sens, un exemplu sunt programele de la Leiden University (www.universiteitleiden.nl/en) de tipul Economie și Management, Guvernare și Științe Politice sau Informatică și Biologie. Pe lângă programele de licență presetate de către universități există și posibilitatea altor combinații cu aprobare din partea unei comisii de studii, respectând un raport de 50% - 50% pentru cele două domenii ce pot fi combinate în obținerea unei duble specializări. Dintre exemplele prezentate până acum, în Olanda opțiunile sunt cele mai limitate și oferă în general posibilitatea unei duble specializări în domenii ce în mod evident aparțin de aceeași arie de expertiză, sau unde combinarea celor două specializări creează în sine o arie de sine stătătoare cum ar fi Biologia Informatică. În același tip programele de studiu cu specializare dublă au aceeași durata de studiu, ca și programele cu specializare unică, și anume de 3 sau maxim 4 ani. Un student în Olanda poate să verifice ofertele universităților la nivel de programe de studiu deja stabilite, în jurul unei arii bine delimitate, sau ar putea adăuga cu puțin mai mult efort o a doua specializare, dacă nu există deja, prin cerere specială către universitate. La finalul studiilor va trebui să acumuleze între 180 și 240 de credite pentru a obține dubla specializare.

Multipla specializare în alte continente – exemple din SUA și Japonia

Pentru construirea unei imagini de ansamblu cu privire la posibilitatea multiplei specializări la nivel de licență au fost alese pentru a fi prezentate și exemple din SUA și Japonia.

În **Statele Unite ale Americii** este foarte populara organizarea programelor de licență de tipul domeniu principal și domeniu secundar, ambele putând fii, fie din arii diferite, fie din arii similare. Câteva exemple de programe de studiu în acest sens ce se regăsesc la University of British Columbia (www.ubc.ca) sau la Boston University (www.bu.edu). Pentru că majoritatea universităților din SUA urmează același model, tipul de programe cu multiplă specializare ce se regăsesc în universități sunt foarte similare, aproape de a fi identice. Astfel, atât la University of British Columbia, cât și la Boston University sunt combinate în dublele specializări, un domeniu principal de studiu, de cele mai multe ori foarte complex și de mare anvergură, de tip Medicină, Arhitectură, Asistența Socială, Inginerie, etc. la care se poate adăuga un domeniu secundar dintr-o serie largă de opțiuni, reprezentând domenii ușor mai restrânse pentru a permite combinarea celor două, de tipul limbi străine, o sub specializare a domeniului principal, orice domeniu complementar ce poate spori succesul unei cariere după absolvire. Câteva exemple de programe de studiu cu specializare multiplă sunt Graphic Design and Computer Science (Design grafic și informatică), Astronomy and Physics (Astronomie și Fizică) sau Painting/Arts

and Sciences (Pictură/Artă și științe). Astfel, pentru un viitor student în SUA există diferite opțiuni pentru a urma un program de licență cu specializare multiplă, unde durata de studii poate să varieze între 3 și 5 ani în funcție de complexitatea ariilor de studii alese.

În **Japonia** sunt întâlnite programele cu dublă specializare. Universitățile însă oferă programe de studiu ce îmbină domenii complexe de studiu de cele mai multe ori. În acest sens, un exemplu este Universitatea din Osaka (www.osaka-u.ac.jp/en), unde se găsesc programe de studiu de tipul Biologie și Chimie cu dublă specializare. Raportul dintre cele două domenii este de 50% - 50%, iar la finalul studiilor se obțin 135 de credite pentru dubla specializare, unde un punct de credit este echivalentul a 15 săptămâni de studiu a câte 3 ore pe săptămână. Astfel, un student poate alege numai dintre opțiunile de dublă specializare deja setate de către universități, durata de studiu fiind aceeași ca pentru programele de studiu cu o singură specializare. În Japonia orice program de studiu, fie că este de dublă specializare sau nu, are o parte de General Education pentru care se acordă în jur de 55-60 de credite și este anterioară oricărei specializări ulterioare.

Concluzii

Raportul de față are două componente majore. Prima componentă prezintă analiza impactului a patru variabile de design al programelor de formare inițială a cadrelor didactice asupra rezultatelor la diferite teste internaționale (PISA, PIRLS, TIMS). Cea de a doua exemplifică diferite practici și statistic în direcția utilizării licențelor multiple în universități. Pentru ambele componente sunt analizate 32 de țări din Europa, dar și exemple din SUA și Japonia. Documentul este realizat în contextul național actual care pune în discuție modalitatea de formare inițială a cadrelor didactice din România, precum și lipsa de cadre didactice calificate în sistem pentru unele specializări.

În contextul în care discuția națională se poartă, în acest moment, sub forma unei antiteze între *program masteral vs. program de licență; program concurrent vs. program consecutiv; stagiul de practică vs. lipsa stagiului de practică*, raportul analizează impactul acestor variabile asupra rezultatelor la testele naționale a peste 30 de state europene. Totodată, acestor trei variabile le este adăugată și cea reprezentând durata studiilor. Analiza statistică (prin procedee de genul testelor t și ANOVA) a bazei de date constituite arată că rezultatele țărilor analizate la testele internaționale nu sunt influențate de variabilele celor patru elemente de design curricular analizate. Analiza nu a relevat diferențe statistice semnificative în niciunul dintre cazurile considerate. Ca atare se desprinde o primă concluzie, variabilele de design curricular ce țin în principal de forma în care sunt organizate programele de formare pentru viitoarele cadre didactice nu sunt cele care influențează performanța academică a elevilor. Aceste rezultate sunt în concordanță și cu alte rezultate publicate recent (Preston, 2016) în unul din cele mai cunoscute jurnale internaționale dedicate formării

personalului didactic (*Journal of Teacher Education*). Rezultatele la care facem referire evidențiază importanța conținuturilor programelor de formare pentru cadrele didactice preuniversitare, în special legate de psihologia educației și psihologia dezvoltării în funcție de categorii diferite de vârstă, și focalizarea mai puțin asupra formei în care sunt pregătite cadrele didactice. Ca atare, se pare că nu forma de livrare a programului de formare inițială are impact, ci mai degrabă conținutul, fundamentul științific abodată prin aceste programe.

Un aspect demn de menționat este și faptul că mai toate statele din SUA, dar și Japonia folosesc teste naționale pentru acordarea dreptului de a profesa. Ținând cont de contextul național și de cultura calității în învățământul românesc, credem că introducerea de teste naționale aplicate sub forma de evaluări externe ar putea fi o practică de succes. Aceste testări pot permite certificarea cadrelor didactice prin concurență reală, precum și fundamenta clasificarea instituțiilor formatoare de cadre didactice.

În opinia noastră, coroborarea acestor rezultate trebuie să mute concentrarea polemicilor legate de formare profesorilor preuniversitari din zona de formă a pregătirii în aria conținuturilor și esenței formării. Asta, desigur, dacă se dorește cu adevărat creșterea rezultatelor academice ale elevilor din România la teste internaționale și nu doar o reformă de dragul reformei. Desigur, orice astfel de reformă trebuie cu atenție analizată în prealabil, iar viitoarele studii cu privire la corelația dintre conținuturile și reformele curriculare la nivelul formării cadrelor didactice și rezultatele academice ale elevilor pot oferi un răspuns mai detaliat la această problemă. Pentru realizarea unor astfel de demersuri, recomandăm, ca prim pas, studiul amanunțit al literaturii de specialitate care analizează impactul diferitelor programe de formare de multe decade. În acest sens, credem că din fundamentarea oricărui studiu amplu, nu mai vorbim de program de formare, și/sau decizei politice nu poate lipsi analiza studiilor prezentate în două dintre cele mai cunoscute și relevante jurnale ale domeniului: *Journal of Teacher Education* (factor de impact 2,754) și *Teacher and Teaching Education* (factor de impact 1,823).

Analiza ofertelor de programe cu specializare multiplă include date statistice de la nivelul a 32 de țări europene și exemple din 3 țări europene (Marea Britanie, Spania și Olanda), precum și din SUA și Japonia. Datele arată că oferta de programe cu specializare multiplă este încă destul de scăzut în cele mai multe dintre țări. Excepție de la această abordare o constituie țări precum Marea Britanie, Portugalia, Franța, Germania, Cehia și Belgia (fr) care au o gamă largă de astfel de programe. Mai mult decât atât, Marea Britanie are un grad foarte crescut de flexibilitate în alegerea domeniilor de studiu ce constituie dublă sau chiar triplă specializare, precum și diferitele ponderi ocupate de fiecare dintre domenii. Cu cât gradul de popularitate al acestei forme de studiu scade la nivelul unei țări, cu atât oferta universităților devine mai limitată și mai rigidă. Acest proces se poate observa în urma analizei Spaniei și mai apoi a Olandei. În cazul din urmă trendul este descrescător și

implicit se observă limitarea informațiilor disponibile referitoare la tipul de programe de specializare multiplă oferite de către universități.

Pentru a extinde procesul de analiză au fost analizate și cazuri din SUA și Japonia. Se observă că în ambele cazuri programele cu dublă specializare apar în ofertele universităților, chiar dacă în forme diferite. În SUA această abordare este o practică deja încetățenită sub forma programelor de studiu Major-Minor (domeniu principal – domeniu secundar). În Japonia este oferit un număr scăzut de programe de dublă specializare disponibile la nivelul universității, numai pentru unele dintre domeniile de studiu. Astfel, se constată, programe de studiu la nivel de licență cu dublă specializare ce variază ca durată între 3 și 5 ani și jumătate și care acumulează între 180 și 300 de credite la finalizare, care permit combinarea domeniilor de studiu din arii similare sau complet diferite, care sunt prestabilite de către universități sau care pot fi compuse în întregime de către studenți sau unde raportul dintre specializări este 50% - 50%, ori 75% - 25% în cazul dublelor specializări sau de 33% - 33% - 33% în cazul unei triple specializări. Aceste variabile diverse pot oferi un cadru de referință și pentru învățământul universitar din România, corelat cu formarea cadrelor didactice pentru mediul preuniversitar. Dubla specializare ar putea avea un impact pozitiv asupra lipsei de personal didactic din mediul preuniversitar, prin acoperire mai largă a arilor de specializare. Dubla sau multipla specializare ar da posibilitatea unui cadru didactic să-și poată constitui norma didactică mai ușor. Acest aspect ar putea genera o mai mică reticență a cadrelor didactice și sindicatelor din domeniu la eventuale reforme curriculare care ar putea susține eliminarea unor ore și/sau discipline din planul cadru de învățământ pentru ciclurile primar, secundar și secundar superior. Desigur, este necesară o analiză mai aprofundată în acest sens pentru a putea sprijini viitoare decizi de politică educațională.

În esența sa, prezentul raport prezintă exemple de bună practică în ofertarea de programe cu specializare multiplă la nivel de licență. În acest sens, susține faptul că această abordare ar putea fi una eficientă și pentru mediul educațional românesc. Din alt punct de vedere, raportul aduce date empirice în sprijinul faptului că tipul de formare, durata de formare, existența și durata unui stagiu de practică, precum și utilizarea unui anumit model de formare a cadrelor didactice (consecutiv sau concurent) nu sunt factori care influențează semnificativ performanța academică a elevilor. În acest sens, se susține ideea că nu forma de livrare a programelor de formare pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar este cea care poate da valoare adăugată programelor, ci mai degrabă conținutul acestor programe și metodologiile de predare abordate. Acest punct de vedere este susținut și prin trimiteri la studii recente din literatura internațională de înalt nivel.

Bibliografie

- Carpeño, E. R. (2015). Initial teacher education in Japan and Spain. A comparative study. *Journal of Comparative Education*, 25, 101-129.
- EACEA/Eurydice. (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Formarea cadrelor didactice în SUA. (2016, Noiembrie 30). Accesat la <http://www.teach.com>
- Garrouste, C. (2010). *100 Years of Educational Reforms in Europe: a contextual database*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Preston, C. (2016). University-Based Teacher Preparation and Middle Grades Teacher Effectiveness. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 1-15.
- Programe de studiu University of Derby. (2016, Noiembrie 30). Accesat la <http://www.derby.ac.uk>
- Programe de studiu University of Hertfordshire. (2016, Noiembrie 30). Accesat la <http://www.herts.ac.uk>
- Programe de studiu University of Sheffield. (2016, Noiembrie 30). Accesat la <http://www.sheffield.ac.uk>
- Programe de studiu Universitatea din Valencia. (2016, Decembrie 11). Accesat la <http://www.uv.es>
- Programe de studiu Universitatea Independentă din Barcelona. (2016, Decembrie 11). Accesat la <http://www.uic.es/en>
- Programe de studiu Universitatea ESADE. (2016, Decembrie 11). Accesat la <http://www.esade.edu/grados/eng>
- Programe de studiu University of British Columbia. (2016, Decembrie 1). Accesat la <http://www.ubc.ca>
- Programe de studiu Boston University. (2016, Decembrie 1). Accesat la <http://www.bu.edu>
- Programe de studiu Universitatea din Osaka. (2016, Noiembrie 30). Accesat la <http://www.osaka-u.ac.jp/en>