

ABORDĂRI PARADIGMATICE ÎN DETERMINAREA PROFILULUI FORMATORULUI DE SUCCES

Delia-Mariana ARDELEAN*

Paradigmatic approaches to profiling successful trainer

Abstract: The rationale behind the choice of this theme started from a debate with training program beneficiaries and their trainers on "the optimal profile of trainers". Their descriptions of the investigated phenomenon refer to features within the registry factors highlighted by the psychological literature, namely: personality characteristics, expertise in scientific content (what is taught) as well as pedagogical expertise. The second reason for choosing this subject is the fact that psychology literature and organizational work does not provide too much data to support the objective. Naturally, this aspect raises the challenge of researching those factors that compose the optimal profile of the trainer and identifying the best method of data collection, ie, their interpretation, and then, furthermore, the challenge of reaching some conclusions/outlining future actions designed to improve the trainers' performance, at least in the Romanian culture.

Keywords: *learning, teacher, student, training, trainer, personality, knowledge, effectiveness of a training program*

1. Introducere

Studiul de față are drept scop identificarea, evaluarea și managementul variabilelor care influențează eficiența unui program de formare profesională destinat cadrelor didactice și implicit, adulților prin parcurgerea literaturii de specialitate pentru a identifica care sunt factorii care alcătuiesc profilul optim al formatorului de succes. Pornind de la datele prezentate în studiile parcurse și prezentate, pe scurt, în secțiunea destinată fundamentării teoretice, ne vom îndrepta atenția, în articolul de față, asupra modului în care diferite grupuri de respondenți (novici și experți în domeniul formării profesionale a adulților) descriu profilul optim al formatorului, identificând eventuale suprapuneri între răspunsurile specifice contextului de cercetare românesc și cele specifice culturii vestice/în special, americane. În acest sens, vom utiliza analiza de conținut și prelucrările statistice descriptive.

Apoi pe baza unei metaanalize cantitative pentru identificarea factorilor relevanți care determină eficiența unui program de formare

* Conf. univ. dr., Universitatea de Vest „Vasile Goldiș” Arad, Facultatea de Științe Socio-Umane și Educație Fizică și Sport, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Maramureș, Str. 8 Martie, Nr. 7, 430406, Baia Mare (deliamarianaardelean@yahoo.com).

profesională, în cazul unui public țintă format din adulți, ne propunem să dezvoltăm un model comprehensiv al factorilor care determină eficiența unui program de formare profesională a adulților și să îi testăm eficiența, astfel încât să surprindem efectul cât mai acurat al acestor factori asupra transferului competențelor dobândite în formare, la nivelul mediului de muncă.

Menționăm că până acum, nu am identificat studii care să trateze profilul optim al formatorului, motiv pentru care ne-am îndreptat atenția spre sfera psihologiei educaționale, acest domeniu furnizând o bază de date mai variată cu privire la acest subiect. Nici aici nu se precizează foarte clar factorii care stau la baza alcăturii profilului optim al cadrului didactic, studiile conduse pe marginea acestui subiect reliefând mai multe variabile precum: factorii de personalitate, cunoștințele specifice domeniului predării sau cele de natură psihopedagogică (Towler și Dipboye, 2006).

2. Motivația alegerii temei

Motivația care a stat la baza alegerii acestei teme a pornit de la o simplă discuție cu beneficiarii unui program de formare profesională sau cu formatorii despre “profilul optim al formatorului”. Descrierile lor asupra fenomenului investigat implică caracteristici din același registru cu factorii reliefați de literatura de specialitate, și anume: caracteristici de personalitate, expertiză în domeniul de conținut al materiei predate și expertiză psihopedagogică. Cel de-al doilea motiv pentru alegerea acestui subiect este dat de faptul că literatura din domeniul psihologiei muncii și organizaționale nu oferă prea multe date care să vină în sprijinul obiectivului propus. În mod firesc, datorită acestui lucru, se naște provocarea de a studia factorii care alcătuiesc profilul optim al formatorului și de a identifica cea mai bună metodă de culegere a datelor, respectiv, de interpretare a lor, pentru ca apoi, să desprindem o serie de concluzii/direcții de acțiune menite să îmbunătățească prestația formatorilor, cel puțin în mediul cultural românesc.

3. Fundamentarea teoretică

Pentru a putea fundamenta teoretic necesitatea conducerii acestui studiu, vom porni de la a defini conceptele cu care vom opera. Apoi, vom prezenta asumțiile principalelor paradigme ale învățării și rolul profesorului în fiecare dintre acestea, urmând să o alegem pe cea care este mai potrivită pentru a propune un transfer paradigmatic dinspre rolul profesorului, spre cel al formatorului. În final, vom demara cercetarea investigând percepțiile respondenților asupra factorilor care alcătuiesc profilului optim al formatorului, prin lentila paradigmatică considerată a fi cea mai potrivită.

Pentru început ne propunem să clarificăm conceptele cu care vom opera în continuare: învățare, profesor, cursant, formare profesională,

formator, personalitate, cunoștințe, eficiența unui program de formare profesională.

Primele trei concepte-cheie vor fi definite din perspectiva principalelor paradigme ale învățării, urmând ca restul conceptelor, să fie prezentate din perspectiva autorilor care cercetează profilul optim al profesorului și impactul acestui profil asupra performanței elevilor/studentilor la clasă/ an de studiu. Apoi, vom încerca să facem o comparație între definiția profesorului și cea a formatorului, stabilind asemănările și diferențele între cei doi, pentru a trece mai departe la clarificarea următoarelor concepte cu care vom opera.

Principalele paradigme ale învățării care s-au impus în studiile vremii au fost paradigma psihanalistă, paradigma behavioristă, cea cognitivistă, umanistă și paradigma constructivistă (cu variațiunea socio-constructivistă). În continuare, vom prezenta asumțiile acestor paradigme și modul în care, acestea definesc învățarea, rolul profesorului și cel al elevului/studentului/respectiv al cursantului, în procesul de învățare.

Psihanaliștii văd ființa umană ca fiind în natura sa negativă, manifestând comportamente cu scopul de a obține plăcere (David, 2006). Conform acestei abordări, elevii/studentii/cursanții nu doresc să învețe noi comportamente sau să se dezvolte. Din acest motiv, profesorul este acea persoană care trebuie să exercite o presiune susținută asupra rezistenței la schimbare manifestate de către elev/student/cursant, cu scopul de a-l determina pe acesta să identifice și să controleze modalitățile prin care inconștientul/pulsiunile pot influența gândirea și comportamentul. Identificarea și managementul pulsiunilor de căutare a plăcerii reprezintă învățarea.

Behaviorismul definește învățarea ca pe o schimbare vizibilă în comportamentul elevului/studentului/cursantului (Opre, 2003). Părinții behaviorismului (Pavlov, Watson, Skinner, Gagné, Thorndike) afirmă că învățarea are loc prin repetarea noilor modele de comportament până la producerea automatizării. Behavioriștii subliniază rolul contextului în care are loc învățarea, comportamentul nou produs fiind determinat și menținut de întăririle primite (Amstrong, 2006). Elevul/studentul/cursantul reproduce cunoștințele transmise de profesor, rolul dascălului fiind acela de a determina stimulii și întăririle care vor duce la răspunsul dorit, de a asigura condițiile propice de mediu pentru a avea loc învățarea. Învățarea și responsabilitatea învățării sunt centrate pe profesor.

Umaniștii arată prezența potențialului de învățare în fiecare ființă, cu scopul de a răspunde tendinței organismului de a se actualiza continuu (Rogers, în Opre, 2003). Din această perspectivă, elevul/studentul/cursantul este individul care are în permanență nevoia de a se actualiza, rolul profesorului fiind acela de a-l ajuta pe acesta să își conștientizeze această nevoie. Mai mult, profesorul trebuie să identifice și să accepte existența

unor diferențe între elevi/studenti/cursanți, să pornească de la experiența acestora de viață, să o valorizeze, să ofere feedback constructiv, să empatizeze, astfel încât să determine o învățare bazată pe colaborarea dintre profesor și cursant, autodirecționată și nu dependentă de el. Din această perspectivă, educația este văzută ca sprijinirea elevilor/ studenților/ cursanților în a descoperi nevoia lor de cunoaștere, învățarea fiind reprezentată de dobândirea instrumentelor care să îi ajute pe aceștia să se autorealizeze/actualizeze, să se adapteze la schimbările vieții și ale lumii în care trăim.

Cognitiștii, spre deosebire de behavioriști, doresc să reliefeze procesele cognitive din spatele comportamentelor observabile. Pentru ei, învățarea este stâns legată de calitatea procesărilor cognitive ale persoanei (Amstrong, 2006), accentul căzând pe modul în care informațiile sunt receptate, organizate, stocate, reactualizate (Miclea, 1999) și totodată pe gândurile, credințele sau atitudinile actorilor implicați în învățare (David, 2006). Asemeni behaviorismului, se accentuează importanța contextului în care are loc învățarea, însă cognitiștii subliniază că învățarea nu poate fi explicată doar de condițiile de mediu. Din această perspectivă, elevul/studentul/cursantul nu este un individ pasiv în procesul de învățare, ci o parte activă, căreia dorim să îi dezvoltăm strategii eficiente de receptare și prelucrare a informației. Este de dorit ca profesorul să conștientizeze experiențele diferite de învățare ale elevilor/studenților/cursanților și impactul acestora asupra situației prezente de învățare, să determine cea mai potrivită modalitate de organizare și structurare a informațiilor noi, să îndeplinească aplicabilitatea practică a celor învățate cu oferirea feedback-ului, astfel încât noile informații să fie asimilate cât mai eficient și eficace în structura cognitivă a acestuia (Orey, 2008).

Paradigma socio-cognitivă presupune un determinism reciproc între persoană și mediu (Wang și Ling, 2007). Învățarea este înțeleasă ca o modificare comportamentală, determinată atât de mediul social prin prezența interacțiunilor sociale, cât și de persoana în sine, prin procesările cognitive de informație (Amstrong, 2006). Elevul/studentul/cursantul este proactiv și responsabil pentru învățare, nu doar reactiv (Opre, 2003). El învață un comportament fie prin observarea și imitarea comportamentelor unui model (aici, de față, profesorul), indiferent de întăriri, însă îl practică doar dacă percepe consecințe pozitive pentru manifestarea comportamentului învățat (Bandura, în Cervone, Shadel și Jencius 2009), fie prin condiționare vicariantă (empatizarea cu modelul). Profesorul are rolul central de a dezvolta autoeficacitatea percepută a elevilor/studenților/cursanților, fiind în același timp, un model, pentru elevii/studentii săi.

Constructivismul pornește de la asumția potrivit căreia elevii/studentii/ cursanții construiesc propria perspectivă asupra lumii. Ca plus valoare adusă perspectivei cognitiviste, constructivismul consideră cursantul

mai mult decât un procesor activ de informație, îl vede un creator de semnificații (Orey, 2008). Învățarea nu presupune asimilarea de cunoștințe separate, ci elaborarea, interpretarea și utilizarea flexibilă a acestor cunoștințe în practică (Spiro, Feltovich, Jacobson, și Coulson, 1991). Din această perspectivă, această paradigmă se împletește cu asumțiile paradigmei predării centrate pe elev. Rolul profesorului este acela de a instrui cursanții în construirea de semnificații și în proiectarea de experiențe autentice potrivit nevoilor și posibilităților de învățare ale lor, pentru a se produce transferul cunoștințelor și abilităților dobândite la noi contexte. Putem spune că accentul cade pe capacitatea elevului / studentului / cursantului de control și manipularea informațiilor, pe necesitatea prezentării informației în multiple modalități, pe proiectarea sarcinilor de rezolvare de probleme, pentru exersarea aplicabilității noilor cunoștințe și evaluare învățării în termeni de transfer (Ertmer și Newby, 1993). Aici, rolul profesorului este la fel de important ca cel al elevului / studentului / cursantului, învățarea fiind centrată pe elev/student/cursant.

Datorită faptului că practicile educaționale sunt supuse continuu schimbării, datorită dezvoltării tehnologiei informației, producerii unei cantități uriașe de cunoștințe și a cerințelor tot mai complexe de adaptare la mediul în care trăim, specialiștii care elaborează politicile educaționale ghidate, în prezent, de asumțiile paradigmei constructiviste, se întreabă, cât de actuală este această paradigmă și dacă nu cumva se impune o trecere la un nou cadru de analiză a învățării – constructivismul social.

Această nouă abordare definește învățarea ca rezultatul participării active a elevului/studentului/cursantului într-o comunitate – grup, unde sunt construite noi semnificații, ca rezultat al consensului participanților la experiența de învățare (Brown, 2005). În această nouă paradigmă, învățarea înseamnă dezvoltarea capacității de evaluare, de navigare prin multitudinea de baze de date informaționale accesibile și integrarea acestor informații cu scopul de a rezolva potențialele probleme de viață, susține același autor. Aici, profesorul este antrenorul abilităților și competențelor necesare de navigare în marea de informații accesibilă acestora.

Paradigmele învățării au servit ca bază pentru dezvoltarea unor cadre de lectură a relației cadru didactic – elev/student. Astfel, literatura de specialitate din ultimii ani, subliniază rolul major pe care îl are elevul/studentul, în cazul nostru, chiar și cursantul, respectiv, formabilul înscris la cursurile de formare, în procesul de învățare (Ertmer și Newby, 1993, Brown, 2005; Orey, 2008). Dacă inițial, accentul cădea pe rolul profesorului, acesta fiind ”pionul principal” în procesul de transmitere de cunoștințe, unic ca sursă de cunoaștere, acum, datorită cantității mari de cunoaștere produsă în fiecare moment și incapacității minții umane de a o deține pe toată, profesorul este văzut ca un facilitator al învățării. Obiectivul interacțiunii profesor – elev îl reprezintă optimizarea procesului de învățare,

asistarea cursantului în transferarea informațiilor dobândite în mediile în care are nevoie de ele. Potrivit acestei abordări, nu mai sunt relevante doar cunoștințele și expertiza profesorului într-un anumit domeniu, ci și calitățile sale personale (ex: trăsăturile de personalitate, valorizarea punctelor tari ale elevului / studentului / cursantului și a stilurilor personale de învățare) implicate în construirea relației de parteneriat profesor – elev / student / cursant.

După definirea învățării, a rolului profesorului și cursantului / formabilului în paradigmele prezentate mai sus, ne vom îndrepta atenția asupra modului în care literatura de specialitate prezintă conceptele de formare profesională, formator, eficiența unui program de formare profesională, personalitate, cunoștințe.

Formarea profesională, în accepțiunea cea mai simplă, presupune dezvoltarea competențelor necesare unui individ pentru obținerea unei bune performanțe în muncă. În cercetările consacrate acestui domeniu, întâlnim, atât termenul de formare profesională, cât și cel de instruire profesională (Pitariu, 2006). Majoritatea autorilor și lucrărilor parcurse definesc această activitate de formare/instruire foarte apropiat de definiția pe care ne-o oferă unul dintre părinții acestui domeniu, cel care susține că instruirea profesională este o achiziționare sistematică de abilități, reguli, concepte sau atitudini care duc la îmbunătățirea performanței într-un alt mediu de lucru (Goldstein, I.L. și Ford, J.K., 2002).

Unii autori consideră că învățarea și formarea profesională se află în registre diferite. Astfel, Amstrong (2006) arată cum învățarea are în vedere procesul, iar formarea conținutul învățării (planificarea cursului, decidera asupra metodelor de utilizat). Sloman (2003) susține că învățarea se referă mai ales la nivelul individual, iar formarea la cel organizațional. Astăzi, aceste abordări care separă învățarea de formarea profesională sunt învechite. Accentul cade pe unicitatea fiecărui individ inclus în procesul de învățare/formare (fie la nivel individual, fie organizațional) și pe eficientizarea modului în care cursantul înțelege și operează cu informațiile /sursele de informație prezentate. Programele de formare profesională care se preocupă mai mult de conținut, fără a lua în calcul întregul proces al învățării nu sunt la fel de eficiente ca cele care iau în considerare aceste aspecte.

Reflectând la cele de mai sus, putem spune că în contextul cerințelor actuale ale unui act educațional de calitate, indiferent dacă este vorba despre învățare în clasa de elevi sau de formarea profesională a angajaților unei companii, rolul profesorului sau al formatorului se pliază foarte bine pe punctele centrale ale paradigmei constructivismului social, enunțate mai sus. Este relevant ca profesorul sau formatorul să aibă rolul de facilitator al învățării, să conducă elevul/studentul/cursantul spre dobândirea de competențe și spre transferarea lor în contexte de viață, reale.

Literatura de specialitate nu prezintă clar diferențele dintre cele două categorii de profesioniști: profesor *versus* formator. Se precizează doar că așa cum profilul formatorului poate să aibă un impact important asupra eficienței unui program de formare profesională, la fel și modul în care este perceput profesorul poate afecta calitatea actului educațional (Towler și Dipboye, 2006). Autorii, anterior menționați, arată cum reputația formatorului, împreună cu nevoia de informație a participanților la un astfel de program de formare profesională pot să influențeze rezultatele formării. Mai mult decât atât, aceiași autori observă că problema profilului optim al formatorului nu este suficient de dezbătută și analizată, însă nu spun nimic despre posibilele cauze ale omiterii acestei problematice din sfera de cercetare actuală. Probabil că o posibilă explicație este dată de faptul că noi, cercetătorii, alegem de cele mai multe ori subiecte de cercetare pentru care avem acces la o bază teoretică generoasă, la paradigme de cercetare, la teorii și modele explicative. Destul de rar ne alegem să investigăm un subiect despre care nu s-a publicat prea mult, cu toate că acesta este unul dintre dezideratele cercetării științifice. Acest lucru se datorează, probabil și faptului că nu dorim să ne asumăm niciun risc în a atinge cerința de a publica în reviste de specialitate teze susținute de teorii consacrate.

Dacă literatura apărută în Statele Unite ale Americii (în baze de date precum: APA, JSTORE, SAGEPUB, EBSQO, etc.) nu tratează foarte clar diferențele dintre profesor și formator, analizarea standardelor ocupaționale elaborate pentru cele două ocupații (formator și profesor) și publicate pe site-ul oficial al Colegiului Național de Formare Profesională a Adulților (www.cnfpa.ro), arată că, deși cuprinse în cadrul aceluiași domeniu, Educație și formare profesională, cercetare-proiectare, sport, competențele prevăzute pentru cele două ocupații sunt oarecum diferite. Astfel, profesorul (de gimnaziu și liceu) este văzut ca fiind cadrul didactic care se adresează elevilor cu vârsta între 10 și 18 ani. Acesta este un individ adaptabil, flexibil, cu dorința și abilitatea de a continua să învețe și după terminarea studiilor, pe tot parcursul vieții, tolerant față de opinii diferite. Ca domenii de competență pentru profesor, standardul ocupațional elaborat în 1999 prevede: comunicare, curriculum, dezvoltarea profesională, evaluare, formare elevi, dezvoltare relație școală – familie – societate. Formatorul este văzut ca specialistul în formare care proiectează, derulează, evaluează și revizuieste activități teoretice/ practice și/sau programe de formare și dezvoltare a competențelor profesionale, derulate în instituții specializate sau la locul de muncă. Este necesar să precizăm că publicul țintă este reprezentat de cele mai multe ori de adulți, însă acest lucru nu este neapărat. Standardul ocupațional mai recent dezvoltat pentru formator (2007) prezintă următoarele competențe ca fiind necesare desfășurării cu succes a activității: pregătirea formării, realizarea activităților de formare, evaluarea participanților la formare, aplicarea metodelor și tehnicilor speciale de

formare. Dacă ne propunem să comparăm cele două definiții și profilul de competențe cheie cerut fiecărei profesii în parte, putem sublinia câteva întrepătrunderi, precum: proiectarea curriculumului/realizarea activităților de formare, formarea elevilor/realizarea activităților de formare, evaluarea elevilor/evaluarea participanților la formare. Chiar dacă restul competențelor prevăzute nu sunt comune, ele pot fi transferate de la profesor la formator sau invers. Astfel, ambii au nevoie de o comunicare eficientă, de dezvoltare profesională continuă, de întărirea unei relații dezirabile între școală – familie – societate, respectiv, curs de formare profesională – organizație – societate. Dacă interpretăm aceste caracteristici, putem concluziona faptul că atât profesorul, cât și formatorul, asemeni asumțiilor paradigmei constructiviste, au rolul de a instrui cursanții, astfel încât să asigure producerea transferului de cunoștințe și abilități la noi contexte din viața de familie/ organizație sau societate.

Mai nou, studiile din domeniul psihologiei școlare/educaționale arată că nu este suficient să investigăm doar variabile precum: formarea inițială a cadrelor didactice, nivelul cunoștințelor în domeniul materiei predate sau al cunoștințelor pedagogice, fiind necesară și înțelegerea factorilor de personalitate care fac diferența între un profesor mediu și unul bun sau chiar excelent. Relevanța este și mai ridicată în domeniul studiului întreprins, deoarece niciun beneficiar nu dorește să plătească pentru un curs dezvoltat și implementat de un formator mediocru. În acest sens, parcurgerea literaturii recente, arată că o bază de date care poate să reprezinte un input valoros este reprezentată de studiile din domeniul psihologiei educaționale. Studiile anterioare publicate în reviste cu orientare educațională au reliefat impactul profilului profesorului asupra performanțelor academice ale elevilor (Murray, Rushton și Paunonen, 1990; Furnham și Premuzic, 2005; Malikov, 2005-2006; Arnon și Reichel, 2007), în ciuda definițiilor multiple ale personalității (aspirații, stil cognitiv, dispoziții, obiective, instincte, interese, motive, nevoi, planuri, năzuințe, sentimente, trăsături, tipuri, valori ale unei persoane, etc., așa cum le prezintă Craig, 2005) sau multiplelor moduri de evaluare a acesteia, încă neclare.

4. Analiza și interpretarea studiilor existente

În continuare, vom analiza, în ordine cronologică, studiile conduse de autorii mai sus menționați, pentru evidențierea unor concluzii cu privire la factorii determinanți ai profilului optim al profesorului.

Primul articol al lui Murray și colab. (1990) evaluează asocierea dintre 29 trăsături de personalitate și eficiența profesională a 46 profesori de psihologie, responsabili cu predarea a 6 tipuri diferite de cursuri. Autorii susțin că, datorită faptului că predarea este în parte un proces social și interpersonal, pare rezonabil ca trăsăturile de personalitate ale profesorilor să coreleze cu eficiența acestora în predare. După prelucrarea statistică a

datelor culese prin intermediul unui chestionar, în alcătuirea căruia au intrat 29 de itemi (trăsături de personalitate), au putut fi extrase, trei mari concluzii. Prima concluzie, arată că perceperea eficienței în predare variază substanțial, în funcție de tipul de curs, chiar la același profesor. Apoi, a doua concluzie, spune că evaluările studenților, relative la profilul de personalitate al profesorilor, sunt foarte asemănătoare cu evaluările colegilor profesorilor evaluați. A treia concluzie, arată cum combinații diferite de trăsături de personalizate ale profesorului eficient, variază substanțial în funcție de tipul de curs predat. Astfel, foarte puțini profesori vor avea trăsăturile de personalitate necesare pentru a fi buni în predarea mai multor tipuri de cursuri, mai ales, dacă acestea sunt mai puțin asemănătoare între ele. Totuși, trăsături de personalitate, precum leadership-ul și flexibilitatea au fost identificate ca fiind asociate cu eficiența generalizată în predare. Conducerea unei analize factoriale pe setul de date culese, a reliefat gruparea celor 29 de trăsături de personalitate în 5 caracteristici supraordonate: extraversiunea, dorința de realizare, afectivitate negativă, flexibilitate și neuroticism, fiecare clasă sau diferite combinații de clase fiind asociate cu eficiența în predare, în funcție de tipul de curs (ex: cursurile introductive și generale presupun scoruri mari la extraversiune, dar scoruri mici la afectivitate negativă).

Păstrând aceeași direcție de focalizare pe trăsăturile de personalitate ale profesorului, un alt studiu condus de Furnham și Premuzic (2005) examinează relația dintre personalitatea studenților, inteligența lor (aici ca inteligență fluidă) și preferința pentru un anumit profil de personalitate al profesorului. Ca imagine de ansamblu, studenții tind să prefere profesori stabili emoțional, deschiși și conștiincioși, aceste caracteristici fiind oglinda trăsăturilor de personalitate autopercepute de respondenți. Statistica descriptivă evidențiază ca fiind considerate cele mai importante/dezirabile trăsături de personalitate ale unui dascăl: sociabilitatea, inteligența, leadership-ul, oferirea de susținere elevilor și flexibilitate în abordarea disciplinei predate. Scorurile cele mai mici au fost înregistrate de: atitudinea de apărare în fața provocărilor, anxietate, neuroticism. Studenții extraverti și deschiși preferă cadrele didactice stabile emoțional și deschise. Agreabilitatea și conștiinciozitatea la studenți sunt predictorii pentru dorința de agreabilitate la cadrul didactic. Autorii mai evidențiază o corelație inversă, semnificativă între inteligența fluidă a studenților și preferința lor pentru neuroticismul profesorului. Analiza de regresie arată că preferința pentru profesorii agreabili este prezisă de studenții care se caracterizează ca fiind mai puțin inteligenți, dar agreabili și introverți. Studenții inteligenți preferă profesorii asertivi, motivați de argumentare și dicuții combative.

Malikov (2005-2006) conduce un studiu cu scopul de a evidenția factorii care influențează eficiența cadrelor didactice. În acest sens, autorul, pornind de la definiția eficienței cadrului didactic definită ca "abilitatea de a

trece mai departe de atingerea rezultatelor dorite” (pag. 1), a chestionat 316 elevi ai Colegiului Le Moyane pentru a reliefa cele mai frecvente dimensiuni de personalitate subsumate definiției de mai sus. Acestea au fost: stimularea elevilor, provocarea lor, simțul umorului, entuziasmul, creativitatea, grija față de elevi și capacitatea de a explica materiale de învățare complicate pe înțelesul tuturor.

Ultimul studiu analizat pe această temă își focalizează atenția pe imaginea profesorului ideal în relație cu imaginea de sine, în rolul de profesor. Arnon și Rachel (2007) investighează categoriile care contribuie la construirea profilului optim al unui cadru didactic, reliefând ca fiind relevante trăsături de personalitate și baza de cunoștințe (de specialitate și pedagogice) deținute de acesta. Din punctul lor de vedere, profesorul ideal este “cineva care are cunoștințe academice, ale cărui obiective implică o misiune socială, care se focalizează pe dezvoltarea individului și a gândirii critice și a cărui personalitate stă în mijlocul activității de predare” (pag. 448). Rezultatele studiului arată o tendință a respondenților mai tineri și fără experiență în predare de a considera personalitatea profesorului ca fiind dominantă, în timp ce tinerii profesori acordă o importanță mai mare cunoștințelor. Sunt importante atât personalitatea, cât și baza de cunoștințe a profesorului. Cu cât crește experiența respondenților în domeniul predării, cu atât respondenții consideră mai valoroasă baza de cunoștințe. Toți subiecții interogați oferă ca descriere a profilului de personalitate al profesorului aceleași trăsături de personalitate sau trăsături similare celor care intră în alcătuirea profilului lor de personalitate (așa cum se autopercep). De exemplu, studenții care urmează să devină profesori și se descriu ca având trăsături de personalitate, precum empatia și grija față de ceilalți, transferă aceste trăsături și la profilul de personalitate al profesorului ideal. Autorii oferă și o posibilă explicație pentru acest transfer. Ei admit că această conștientizare a unui nivel scăzut de cunoștințe în domeniul predării și în domeniul pedagogic să determine disonanță cognitivă, iar pentru reducerea tensiunii, respondenții să plaseze această componentă a profilului optim al profesorului, pe plan secund.

Trecerea în revistă a acestor studii arată cât de important este pentru actul educațional în sine, reliefa profilului optim al cadrului didactic. Transferând acest tip de abordare asupra subiectului de interes din lucrarea de față, ne propunem să identificăm care sunt caracteristicile dezirabile la un formator. Nu ne vom opri atenția doar asupra caracteristicilor de personalitate, ci vom încerca să identificăm și alți factori definitorii pentru profilul optim al unui formator. De ce facem acest lucru? Deoarece, unii autori menționați anterior subliniază rolul major și al altor variabile care alcătuiesc profilul cadrului didactic în atingerea obiectivelor instrucționale propuse. Un exemplu, în acest sens, este dat de baza de cunoștințe pe care trebuie să le dețină un profesor/formator pentru a fi eficient. Ce sunt aceste

cunoștințe? Cum pot să fie ele definite? Cunoștințele sunt înțelese ca expertiză dobândită de către o persoană prin experiență sau educație sau ca înțelegere teoretică sau practică a unui subiect (Soanes, 2006).

În ceea ce privește posibilitățile de cercetare ale profilului optim al formatorului, literatura de specialitate ne pune la dispoziție mai multe metode posibile de analiză. Astfel, Băban (2002) include într-una dintre lucrările sale ca posibile lentile de studiu, mai multe metode de cercetare calitativă precum: analiza fenomenologic interpretativă, analiza de conținut, analiza tematică, analiza narativă, analiza de discurs, teoria generată și metoda acțiune-cercetare. Cum se caracterizează acestea și care dintre acestea se pliază cel mai bine pe scopul cercetării de față, vom analiza în cele ce urmează.

Analiza fenomenologic interpretativă presupune surprinderea perspectivei respondenților (aici, a beneficiarilor cursurilor de formare profesională, a formatorilor cu experiență și a celor fără experiență) asupra formării profesionale. Această metodă de culegere a datelor poate fi utilizată indiferent de paradigma în care ne conducem cercetarea, obiectivul principal fiind identificarea unor teme care rezultă din analiza răspunsurilor oferite de respondenți (aici, sub forma caracteristicilor profilului optim al formatorului).

Analiza de conținut este o altă metodă de cercetare calitativă în a cărei sferă de interes se află conținutul mesajelor (verbale, scrise sau vizuale) (Băban, 2002). În acest sens, analizarea materialului de interes presupune: alegerea unei unități de analiză (cuvânt, fraza, etc), reliefarea unor categorii (10-15), stabilirea modului în care aceste categorii se interrelaționează unele cu altele și determinarea unor indici cantitativi cu privire la aceste categorii / unități de conținut (frecvență, poziționarea în spațiu, formă, intensitate, etc), așa cum arată Graneheim și Lundman (2004). În codare se pierd cuvintele respondenților și rămân categoriile în care acestea pot fi reunite. Acest tip de analiză a datelor este potrivită atunci când cercetătorul dorește să evidențieze o imagine de ansamblu asupra fenomenului investigat exprimată în indici cantitativi (ex: 24% dintre formatorii cu experiență consideră importante cunoștințele formatorului în domeniul temei cursului susținut). În cazul cercetării propuse de noi, analiza de conținut ne permite identificare frecvenței caracteristicilor care alcătuiesc profilul de personalitate al formatorului ideal, dar nu și modul de relaționare al acestor caracteristici.

Analiza tematică este o altă metodă de culegere de date, însă destul de slab delimitată și rareori recunoscută ca metodă de cercetare (Braun și Clarke, 2006). Această metodă presupune analizarea mai multor interviuri cu scopul de a reliefa un fir /o temă comună care apare între acestea ca o punte de legătură. Metoda presupune mai întâi citirea și recitirea interviurilor, apoi descoperirea a cât mai multor teme de interes posibile, stabilirea legăturilor între acestea pentru o supraordonare a lor și o comasare

a subcategoriilor în categorii principale, pentru ca în final să ajungem la reliefaarea unei imagini de ansamblu asupra fenomenului investigat (Fereday și Muir-Cochrane, 2006).

Analiza narativă are ca scop analizarea modului organizat în care noi dăm sens și predictibilitate vieții. Utilitatea principală care reiese din utilizarea acestei metode este cea terapeutică. Studiul narațiunilor se dovedește potrivit mai ales pentru experiența bolii (Băban, 2002; Jordens, Little, Paul, și Sayers, 2001), iar costul principal al adoptării unei astfel de metode îl reprezintă timpul foarte lung de intervievare (3-8 ore/interviu, arată Squire, 2005).

Analiza de discurs presupune analiza rolului activ și constructiv al limbajului, într-un context social dat (Hodges, Kuper, Reeves, 2008). Asumpția de bază a acestei perspective presupune că individul este diferit, în funcție de context (Băban, 2002), accentul căzând pe căutarea de semnificații date fenomenului/temei investigate, prin analizarea cuvintelor, pauzelor din discurs, intonațiilor. Există mai multe forme de analiză de discurs: formal – lingvistică (presupune descoperirea regulilor care stau la baza comunicării, microanaliză la nivel lingvistic, semantic și gramatical), critică (presupune reliefaarea modul în care discursurile construiesc versiuni ale lumii sociale) și empirică (o macroanaliză a modului în care discursurile construiesc ceea ce este posibil pentru individ). Niciuna dintre aceste variante nu se pliază pe obiectivul de cercetare enunțat mai sus, cu toate că apreciem validitatea ecologică ridicată a acestei metode. Deoarece analiza de discurs este centrată pe discursul avut într-un anumit context, nu putem desprinde o imagine generală asupra fenomenului investigat, aici părerile respondenților cu privire la profilul optim al formatorului în general. Mai mult decât atât, nu suntem interesați de detaliile conversației sau de influența contextului asupra răspunsurilor date de subiecți, deoarece, din motive de timp nu vom conduce interviuri cu aceștia. Este un proces mult prea laborios pentru scopul cercetării noastre.

Teoria generată este una dintre cele mai creative metode de cercetare prezentate în literatura de specialitate. Scopul principal al acestei metode, descrise inițial de Glaser și Straus (în Băban, 2002) îl reprezintă generarea de teorii despre fenomenele sociale întâlnite (Lingard, Albert, Levinson, 2008) și nu testarea de ipoteze. Cercetătorul caută să înțeleagă situația cercetată, de aceea coroborează mai multe metode de cercetare (ex: observația, interviul) și compară constant datele culese, identificând categorii și sub-categorii în care acestea pot fi grupate, eventuale legături între acestea, pentru ca în final să formuleze o teorie explicativă pentru fenomenul investigat. În demersul de cercetare propus de noi dorim să testăm dacă ceea ce ne prezintă literatura de specialitate apare ca fiind relevant în determinarea profilului optim al formatorului. Nu dorim să dezvoltăm o nouă teorie, ci să demonstrăm că este potrivit un transfer al

modelului explicativ al profesorului eficient, în cazul formatorului. În acest sens, trebuie doar să identificăm factorii comuni și relevanți ai profilului optim al formatorului și gradul lor de potrivire cu rezultatele studiilor anterioare care au investigat profilul optim al profesorului.

Nu în ultimul rând, supunem analizei, metoda acțiune cercetare - care presupune ca etapele de culegere a datelor să se împletească cu cele de implementare de acțiuni sociale care vizează schimbarea fenomenului investigat. Aceste acțiuni vor fi derivate din cercetare, cu scopul de a oferi soluții unor probleme specifice cu care se confruntă grupul țintă. Această metodă de cercetare se desfășoară ciclic (cercetare – implementare schimbare), până la obținerea efectului dorit. În cazul propunerii de cercetare făcute aici, intervin factori care nu pot fi controlați sau condiții care nu pot fi îndeplinite. Nu ne propunem să studiem o anumită organizație, comunitate, deci nu vom putea implementa schimbarea, fiindcă nu avem un grup/organizație țintă, în acest sens. Mai mult, această metodă de cercetare presupune o implicare a cercetătorului în viața de zi cu zi a persoanelor/organizației studiate, ceea ce este dificil și foarte costisitor (ca bani și timp). Rapiditatea cu care firmele/organizațiile apar și dispar în contextul economic actual reduce simțitor posibilitatea conducerii unor cercetări care să se întindă pe o perioadă mai lungă de timp. Prin urmare, această metodă nu poate fi considerată ca o posibilă alternativă pentru analizarea și interpretarea datelor.

Prin urmare, baleierea literaturii de specialitate care prezintă posibilele lentile prin prisma cărora putem culege date importante pentru subiectul de investigat, în coroborare cu analiza critică a resurselor (materiale – timp, bani, și umane – accesul la respondenți, organizații) pe care le avem la dispoziție, ne determină să alegem pentru studiul cercetării, metoda analizei de conținut ca modalitate de identificare a profilului optim al formatorului.

Pentru prelucrarea datelor cantitative vom utiliza statistica descriptivă.

În concluzie, la studiul pe care îl propunem, vom avea în vedere investigarea percepțiilor a trei categorii de respondenți cu privire la caracteristicile importante care alcătuiesc profilul optim al formatorului, prin prisma paradigmei constructivismului social. Analizarea răspunsurilor oferite de respondenți se va face prin intermediul analizei de conținut, respectiv, a analizei statistice descriptive, cu scopul evidențierii modelului optim al formatorului și comparării acestuia cu modelul optim al profesorului – model anterior prezentat în studiile din domeniul psihologiei educaționale.

Concluzii

În urma studierii atente a literaturii de specialitate devine relevant ca profesorul sau formatorul să aibă rolul de facilitator al învățării, să conducă

elevul/studentul/cursantul/formabilul spre dobândirea de competențe și spre transferarea lor în contexte de viață, reale.

Bibliografie

- Amstrong, M.,(2006). *A Handbook of Human Resource Management Practice*, 10th Edition, Kogan Page, London and Philadelphia;
- Băban, A., (2002). *Metodologia cercetării calitative*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca;
- Braun, V., și Clarke, V., (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101;
- Brown, T., (2005). Beyond constructivism: Exploring the future learning paradigms, *Education Today*, Aries Publishing Company, 1-11;
- Cervone, D., Shadel, W., G., și Jencius, S., (2009). Social-Cognitive Theory of Personality Assessment, *Personality and Social Psychology Review*, 5, (1) 33-51;
- Craig, R.,J., (2005). Assessing Personality and Mood with Adjective Check List Methodology: A Review, *International Journal Of Testing*, 5(3), 177–196;
- David, D., (2006). *Psihologie clinică și psihoterapie; Fundamente*. Iași, Ed. Polirom, Iași;
- Ertmer, P. A., și Newby, T. J., (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective, *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4), 73-91;
- Fereday, J., și Muir-Cochrane, E., (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development, *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (1), 1-11;
- Furnham, A., și Premuzic, T. C., (2005). Individual Differences in Students' Preferences for Lecturers' Personalities, *Journal of Individual Differences*, 26 (4), 176–184;
- Goldstein, I. L., și Ford, J. K. (2002). *Training in organizations* (4th edition). Belmont, CA:Wadsworth;
- Graneheim, U. H., și Lundman, B., (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trust worthiness, *Nurse Education Today*, 24, 105–112;
- Hodges, B. D., Kuper, A., Reeves, S., (2008). Qualitative Research. Discourse Analysis, *BMJ* (337), 570-577 ;
- Jordens, C. F. C., Little, M., Paul, K., și Sayers, E. J., (2001). Models of narrative analysis: A typology, *Journal of Narrative and Life History*, 52, 87-123;

- Lingard, L., Albert, M., Levinson, W., (2008). Qualitative Research. Grounded theory, mixed methods, and action research, *BMJ* (337), 459-461;
- Malikov, M., (2005-2006). Effective teacher study, *National Forum for Teacher Journal – Electronic Volume*, 16, (3), 1-9;
- Miclea, M., (1999). *Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale*, Editura Polirom, Iași;
- Murray, H. G., Rushton, J. P., și Paunonen, S. V., (1990). Teacher Personality Traits and Students Instructional Ratings in Types of University Courses, *Journal of Educational Psychology* *Journal of Educational Psychology*, 82, (2), 250-261;
- Opre, A., (2003). *Introducere în psihologia personalității*, Editura ASCR, Cluj-Napoca;
- Orey, M., (2008). Comparison of Learning Major Paradigms,
- Pitariu, H. D., (2006). *Proiectarea fișelor de post, evaluarea posturilor de muncă și a personalului. Un ghid practic pentru managerii de resurse umane*, Editura Irecson, București;
- Reichel, N., (2007), Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers, *Teachers and Teaching theory and practice*, 13, (5), 441-464;
- Sloman, M., (2003). E-learning: stepping up the learning curve, *Impact*, CIPD, 16-17;
- Soanes, C., (2006). *Compact Oxford English Dictionary for Students*, Oxford University Press;
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., și Coulson, R. L., (1991). Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains, *Educational Technology*, 31 (5), 24-33;
- Towler, A. J., și Dipboye, R. L., (2001). Effects of trainer expressiveness, organization, and trainee goal orientation on training outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 86, 664-673;