

# PROFESIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHERS – THE MAIN PURPOSE OF THE EVALUATIVE PRACTICES

NICULA FLAMINIU IONUȚ<sup>1</sup>

## *Abstract*

Despite the widespread evaluation practices, there are relatively less obvious evidence which demonstrate that their outcomes influence teachers' professional development. Each teachers' development programme ought to rise as an effect between individual and organizational needs. An improved strategy for personal education, consisting of a better response for teachers' professional development, should be designed simultaneously with a rethinking of policies for continuous education, in the sense of curriculum flexibility and diversification assurance, of continuous educational program renewal, in agreement with individual and organizational needs and with key competencies identified at European level. Our interest is a practical one and we are trying to answer the two main questions: 1) To what extent the actual teachers' evaluation strategies support the professional development teaching staff function? 2) What is the real connection between evaluation process outputs at present and the teachers' professional development?

*Keywords:* professional development, evaluation scope, evaluation models, corrective, preventive and proactive actions

Rezultatele evaluării cadrelor didactice servesc atât lor însele, cât și instituției sau comunității cărora aparțin, putând fi valorificate în scop informativ, sau pentru adoptarea diferitelor decizii. Din perspectiva utilității rezultatelor evaluării, putem identifica, fără pretenția de a fi exhaustivi, pe axa individual – instituțional, următoarele *funcții ale evaluării cadrului didactic*: funcția de identificare a ariilor cu potențial de îmbunătățire; funcția de stimulare a dezvoltării profesionale; funcția de informare a conducerii școlii, a colectivelor de catedră/ comisii metodice, a comunității despre potențialul profesional al cadrului didactic; funcția de recunoaștere/ recompensare a eforturilor și performanțelor academice; funcția de fundamentare a proiectelor și deciziilor legate de personal; funcția de adoptare a politicii salariale.

Întrebările – cheie la care suntem cu toții invitați să reflectăm sunt: poate o anumită strategie de evaluare să satisfacă în totalitate funcțiile pe care evaluarea trebuie să le îndeplinească?; cum sunt reprezentate în practică modelele și strategiile diferențiate, corespunzătoare acestor funcții?; în ce anume ar consta specificitatea unor strategii sau modele, în raport cu funcțiile pe care evaluarea trebuie să le îndeplinească?

---

<sup>1</sup> Liceul Teoretic „M. Sadoveanu”, București

Cu siguranță afirmăm că *strategiile evaluative trebuie să fie diferite, în funcție de scopul evaluării*, chiar dacă, în elaborarea instrumentelor și în dezvoltarea acelor strategii trebuie să avem în vedere respectarea unor principii comune. Practica evaluării personalului a demonstrat necesitatea acestei diferențieri, cel puțin la nivel metodologic. Astfel, strategiile de evaluare utilizate, de exemplu, pentru procesul de selecție a cadrelor didactice, în vederea angajării acestora în sistem, trebuie să difere de cele utilizate pentru promovarea acestora în carieră, sau pentru stimularea dezvoltării lor profesionale. Este tot atât de adevărat că pot exista anumite funcții ale evaluării personalului didactic care să fie satisfăcute deopotrivă, prin utilizarea aceleiași strategii de evaluare. De exemplu, creșterea salarială, stimularea pentru menținerea în funcția de predare, sporirea mobilității, creșterea sentimentului de mândrie, îmbunătățirea nivelului public de raportare ar putea fi efecte firești ale evaluării, în urma aplicării unor standarde ca cele ale NBPTS (The National Board for Professional Teaching Standards), pentru certificarea profesorilor. Așa cum se menționează în documentele Board-ului Național american, certificarea este „un catalizator pentru propria dezvoltare profesională” (NBPTS, 1989) și o oportunitate pentru a fi recunoscut un educator „veteran” reprezentativ, capabil de a împărtăși experiența, de a provoca în plan profesional, și care face și mai bine ceea ce deja există bun (Rose, apud Serafini, 2002).

În timp ce un anumit model de evaluare, prin generalitatea de care se bucură, poate servi mai multor funcții pe care evaluarea le poate îndeplini, strategiile de evaluare, incluzând ansamblul metodelor și instrumentelor ce urmează a fi utilizate, trebuie să fie corelate mai îndeaproape uneia sau mai multor funcții specifice, ce fac parte din aceeași categorie. În acest sens, se impune o analiză temeinică a categoriilor de funcții pe care evaluarea le îndeplinește.

Un sistem al standardelor pentru cadrele didactice din țara noastră poate fi gândit în acord cu scopurile și funcțiile pe care evaluarea acestora ar trebui să le îndeplinească. Astfel, am putea fi beneficiarii unui sistem mai bine articulat de standarde, în care fiecare standard ar putea viza *funcții specifice*, în *acord cu etapele de dezvoltare din cariera* cadrului didactic sau cu scopurile declarate pentru care se face evaluarea: selecția candidaților pentru profesie (intrarea în programul de educație a profesorilor), ocuparea postului/ catedrei, intrarea în profesie cu drepturi depline (definitivare), menținerea în activitate de către angajator/ raportarea îndeplinirii datoriilor contractuale, certificarea avansată, promovarea, recompensarea, perfecționarea.

Practicile de evaluare a profesorilor sunt dezvoltate pe baza teoriilor și concepțiilor care asigură o bază științifică afirmației că predarea este o profesie. Conceptul de profesie este strâns legat de cea „bază a cunoașterii” („knowledge base”), pe care practicantul predării trebuie să o dețină. Caracteristicile presupuse a defini profesiile sunt „existența unei baze de cunoaștere ezoterice, o formare de durată și substanțială, necesară intrării în profesie, existența unei asociații profesionale ce poate vorbi cu autoritate despre ocupație, un cod de etică, o semnificativă autonomie profesională, și o puternică orientare spre

activitate și spre binele clientului” (Strike, 1990). Încercând să clarifice dacă predarea este cu adevărat o profesie, K. A. Strike apelează la comparația acesteia cu profesiile pentru care se plătesc taxe sau onorarii pentru servicii, cum ar fi cele din domeniul medical sau al justiției. Concluzia autorului este că o profesie trebuie să aibă acele caracteristici care să asigure *autonomia și auto-guvernarea* practicantului, să-i ofere acestuia independență, în cazul exercitării autorității democratice asupra instituțiilor în care activează.

În timp ce unele dintre modelele de evaluare a profesorilor accentuează *responsabilitatea profesorului*, ca aspect al dezvoltării acestuia, altele valorifică aspecte legate de *controlul administrativ*, sau de sensibilitatea administrației față de interesele comunității, respectiv față de rezultatele produse ca urmare a procesului de învățare. De asemenea, fiecare dintre modelele analizate servesc în mod specific satisfacerii uneia sau mai multor funcții ale evaluării profesorilor. Recunoaștem meritele grupul de cercetători conduși de Shinkfield și Stufflebeam, de a alcătui o matrice prin care să evidențieze legăturile dintre modelele prezentate și „situațiile de decizie” în privința profesorilor. Aceste situații, în care se impune luarea unei decizii referitoare la profesorii care se află în diferite stadii ale carierei lor profesionale, corespund funcțiilor evaluării, devenite deja clasice în managementul resurselor umane. Autorii citați consideră de interes preocuparea specialiștilor pentru a argumenta dacă este potrivit un singur model de evaluare a profesorilor pentru întreaga evaluare a profesorilor, incluzând pregătirea pentru predare, selecția și formarea. Oricum, „orice folosire a aceluiași model în diferite circumstanțe ar implica, oricum, diferite surse de date, proceduri și, posibil, personal diferit” (Shinkfield and Stufflebeam et al., 1995, pp.394).

O altă perspectivă de utilizare a modelelor de evaluare pentru a servi diferitelor scopuri, sugerată de autorii menționați, este dată de *distincția formativ – sumativ*. Astfel, modelele ce implică evaluarea de tip formativ vor fi mai potrivite pentru a servi, de exemplu, funcției de stimulare a dezvoltării profesionale, în timp ce evaluarea de tip sumativ vizează funcțiile de recrutare, selecție și angajare a personalului, sau funcțiilor de raportare, de demitere a cadrelor didactice incompetente sau de adoptare a deciziilor de natură salarială.

Considerăm *dezvoltarea profesională* drept un scop deosebit de important al evaluării cadrelor didactice și totodată o funcție pe care evaluarea trebuie să o îndeplinească. Spre deosebire de alte funcții pe care evaluarea le-ar putea îndeplini, dezvoltarea profesională este o funcție *integratoare*, în sensul că nu poate fi redusă la un anumit moment din evoluția carierei cadrului didactic. Fiind dirijată sau stimulată de o evaluare de tip predominant formativ, dezvoltarea profesională este capabilă să determine *efecte* la nivelul altor funcții pe care evaluarea le poate îndeplini. Cu alte cuvinte, selecția, angajarea, demiterea personalului cu rezultate nesatisfăcătoare, promovarea sunt decizii legate de un anumit moment în cariera cuiva, acele decizii fiind de regulă influențate de un anumit nivel de dezvoltare profesională a acelei persoane – satisfăcător sau nesatisfăcător, în progres sau nu. Obținerea „măiestriei

didactice” este rezultatul unui proces continuu de dezvoltare profesională a cadrului didactic, care începe încă din etapa formării inițiale.

Distincția formativ – sumativ ne ajută să alegem modelul de evaluare în care predomină unul din cele două elemente ale dihotomiei, în raport cu acea funcție a evaluării pe care dorim să o „activăm”. Desigur, prin implementarea unui anumit model pot fi satisfăcute mai multe funcții ale evaluării. Acest lucru se va întâmpla, pe de o parte, datorită faptului că unele modele existente sunt suficient de generale și au „ambția” de a surprinde cât mai multe aspecte ale activității cadrului didactic, iar pe de altă parte datorită faptului că unele funcții sunt doar efecte ale altora. Funcția de decizie pentru promovare, de exemplu, poate avea ca efect susținerea motivațională necesară dezvoltării profesionale a personalului. Apreciem că utilizarea unui model de evaluare predominant sumativ este mai potrivit pentru satisfăcerea funcțiilor cu manifestare punctuală sau periodică în cariera angajatului, în timp ce unul predominant formativ este util pentru funcția de dezvoltare profesională, pe care evaluarea trebuie să o îndeplinească.

În alegerea celui mai potrivit model de evaluare care să servească unei anumite funcții, considerăm că este bine să se ia în considerare *metodele, instrumentele* pe care modelul respectiv le conține, persoanele pe care evaluarea le implică.

În timp ce pentru funcțiile de selecție, angajare, menținere în activitate, demitere considerăm că sunt mai adecvate modelele evaluative care utilizează metode și instrumente cu *grad mai mare de structurare*, funcției de dezvoltare profesională îi corespunde o categorie largă de modele, incluzând strategii diverse, în funcție de etapa din dezvoltarea carierei evaluatului. Astfel, testele cu scoruri, checklist-urile, supervizarea de tip clinic, utilizarea standardelor „de prag minim” sunt mai eficace pentru luarea deciziilor în vederea angajării, de exemplu, dar și pentru evaluarea candidaților la funcția de predare, a celor înscriși în programe de formare inițială, pentru care procesul dezvoltării profesionale este la început. Un accent deosebit, în cazul dezvoltării profesionale a cadrelor didactice experimentate, va trebui să cadă pe modele ce includ strategii de evaluare co-participativă, cum ar fi evaluarea colegială, strategii „contractuale”, care presupun cooperarea evaluator – evaluat, strategii bazate pe monitorizare și autoevaluare, care încurajează reflectivitatea educatorului.

Dezvoltând „modelul eficacității instrucționale prin supervizare de tip clinic”, Madeline Hunter abordează problema observării predării realizată de profesor, atrăgând atenția asupra limitelor pe care le are metoda: „nicio competență de predare nu poate fi interpretată cu acuratețe. În consecință, listele de control folosite în observare sunt inadecvate.” (Shinkfield and Stufflebeam et al., 1995, pp. 201). Chiar atunci când este folosită, principala calitate a observației este de a oferi profesorului feedback-ul necesar dezvoltării, metoda dobândind astfel valențe formative.

Profesorii au nevoie permanentă de *feedback*, provenit din *surse multiple*. Pe lângă feedback-ul oferit de directori sau evaluatori oficiali, foarte important este

cel furnizat de colegi, dar și de beneficiarii direcți sau indirecti ai educației – elevi, părinți, alte persoane interesate din comunitate. Satisfacția beneficiarilor, principiu ce a marcat accente în creștere pentru sistemele de management al calității, se regăsește a fi tot mai utilizat și în domeniul educațional. Implicarea beneficiarilor este de natură să crească responsabilitatea cadrului didactic. Multiplicarea surselor de informații de tip evaluativ constituie de asemenea o tendință a noilor sisteme de apreciere a staff-ului profesoral.

În spiritul responsabilizării și al asigurării transparenței, educatorul evaluat este chemat astăzi din ce în ce mai mult să ia parte la alcătuirea propriilor planuri de dezvoltare profesională. Responsabilizarea profesorilor ar trebui să vizeze mai degrabă asigurarea oportunităților de învățare pentru elevi și mai puțin îndatoririle de tip administrativ.

Numeroase preocupări pentru dezvoltarea profesională continuă au pornit de la *necesitatea îmbunătățirii* activității cadrelor didactice. Dar pentru a ști *ce* trebuie îmbunătățit este nevoie de o concepție coerentă despre buna practică a acestei profesii, care să permită țărilor dezvoltarea unor principii comune de evaluare pentru activitatea profesorilor. Inițiativele SUA în privința dezvoltării de standarde „pentru profesorii veterani”, prin NBPTS (The National Board for Professional Teaching Standards), s-au concretizat în furnizarea unor importante puncte de reper pentru dezvoltarea profesională continuă a profesorilor. Colaborarea între școli și instituții de educație din diferite țări este, de asemenea, de bun augur. Exemple ale unor astfel de colaborări sunt cele care au loc între diferitele state europene, prin dezvoltarea rețelelor tematice și a schimburilor de experiență, sau colaborarea dintre instituții educaționale din SUA și Australia, realizată în scopul îmbunătățirii pregătirii și asigurării suportului pentru cadrele didactice.

Un progres în susținerea dezvoltării profesionale a profesorilor l-a reprezentat și înființarea numeroaselor organisme, create în numeroase țări din întreaga lume. Fie că acestea au rol în certificare sau acreditare – *The National Council for Accreditation of Teacher Education* (NCATE) - fie că urmăresc îmbunătățirea, sau o mai bună îndrumare a profesorilor - *Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant* (COPFE) – prin activitatea lor contribuie la dezvoltarea profesională continuă a personalului didactic.

Calitatea programelor de dezvoltare profesională continuă la nivel european poate depinde de planurile de formare stabilite la diferite niveluri. De la o țară la alta, planurile de dezvoltare profesională continuă sunt stabilite la nivel central, la nivel local, sau la nivelul școlilor. Unele state europene – Belgia (Comunitatea franceză și cea a vorbitorilor de limbă germană), Bulgaria, Italia, Letonia, Lituania, Malta, Portugalia, România, Slovenia, Finlanda - utilizează planuri de formare alcătuite atât la nivel central, cât și la nivel local, sau al școlii. În Slovacia și Liechtenstein nu există planuri explicite de formare profesională. În Norvegia strategiile elaborate la nivel central nu presupun cu necesitate angajamentul școlilor sau al autorităților locale, municipalitățile fiind libere să-și construiască și să ducă la îndeplinire propriile strategii de dezvoltare

profesională, în funcție de nevoile locale identificate. O altă discuție comportă obligativitatea includerii planurilor de formare profesională în planurile de dezvoltare școlară. Relativ puține țări europene – Belgia, Cehia, Lituania, Malta, UK, Islanda - prevăd includerea obligatorie a planurilor de dezvoltare profesională continuă în planurile de dezvoltare a școlilor. În lipsa acestor planuri, profesorului îi revine sarcina de a decide singur în legătură cu propria sa dezvoltare profesională.

Deschiderea europeană și internațională oferită României în ultimele două decenii au facilitat participarea unui număr tot mai mare de cadre didactice la programele ce vizează *cooperarea* cu diferite țări în domeniul formării continue a cadrelor didactice. În general, participarea profesorilor la programe de acest gen a fost considerată o oportunitate, cu toate dificultățile cauzate de lipsa de experiență existentă în scrierea proiectelor sau a abilităților de comunicare în limba străină. Cadrele didactice au avut ocazia să se dezvolte profesional în urma schimburilor de experiență realizate în cadrul programelor internaționale *Socrates, Leonardo da Vinci, Phare, Pactul de Stabilitate*, programele inițiate de Consiliul Europei, sau inițiativele organizațiilor nonguvernamentale.

Programele de formare continuă pentru *profesioniști în educație*, dezvoltate de Consiliul Europei, au permis profesorilor să cunoască activitățile acestui for în domeniul educațional, au facilitat schimbul de experiență între profesorii din România și celelalte țări ale Uniunii Europene.

Ordinul MECI nr. 4595/2009, privind aprobarea criteriilor de performanță pentru evaluarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar stabilește „acțiuni corective”, în urma derulării procesului de evaluare, în spiritul îmbunătățirii calității, atât la nivel individual, cât și la nivel instituțional. Astfel, la nivel individual evaluarea produce consecințe în privința salarizării personalului și al relațiilor de muncă, iar la nivel organizațional în fundamentarea propriilor strategii de dezvoltare profesională ale unităților de învățământ, în elaborarea cărora se va ține seama de seturile de standarde și indicatori de performanță pentru evaluarea și asigurarea calității în învățământul preuniversitar. Dintre rezultatele așteptate ale procedurii de evaluare prevăzute prin sus-numitul Ordin amintim doar două, care au o mai mare legătură cu tema noastră: „stabilirea planurilor individuale de remediere a punctelor slabe identificate” și „recomandări privind dezvoltarea profesională ulterioară”.

Se încearcă astfel, pe de o parte, armonizarea cerințelor de dezvoltare profesională *individuale* cu cele *organizaționale*, iar pe de altă parte urmărirea măsurii în care această dezvoltare s-a realizat, utilizând drept criterii standardele și indicatorii stabiliți la nivel *național*.

Desigur că „acțiunile *corective*” nu acoperă în totalitate seria acțiunilor care conduc la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Poziția cheie în sistemele de management al calității este deținută de acțiunile de tip *preventiv*. Standardul SR EN ISO 9001/2008, care prevede cerințe pentru sistemele de management al calității, face referire la cele două tipuri de acțiuni. În timp ce, conform standardelor ISO amintite „acțiunile corective trebuie să fie adecvate

efectelor neconformităților apărute” și să servească la prevenirea reapariției acestora, acțiunile preventive vizează adecvarea la efectele potențialelor probleme, în scopul de a îmbunătăți procesele sau procedurile organizației pentru a contracara pe viitor riscurile apariției neconformităților.

Considerăm că dezvoltarea profesională a cadrelor didactice include *trei tipuri de acțiuni*, distincte în esența lor, ce pot fi ordonate pe o axă, în funcție de distanța față de cerința rezolvării neconformităților și care sunt consecințe ale rezultatelor proceselor de evaluare și autoevaluare: acțiuni *corective*; acțiuni *preventive*; acțiuni *proactive* de dezvoltare profesională, cu specific de cercetare, inovare, experimentare, culegere și implementare de bune practici.

În timp ce primele două tipuri de acțiuni sunt reclamate îndeosebi de organizație, vizând necesitatea rezolvării și prevenirii neconformităților constatate în urma evaluării, acțiunile proactive vizează cu predilecție nivelul individual – cadrul didactic, agent și actor al promovării schimbării - și are ca sursă rezultatele proceselor evaluative, care îmbracă în special forma *autoevaluării și reflecției* asupra activității sale. În cazul acțiunilor proactive, motivația dezvoltării profesionale este de natură intrinsecă și procesul acestei dezvoltări se desfășoară dincolo de spațiul mai îngust al rezolvării neconformităților identificate. Considerăm că seria acțiunilor proactive, ce pot fi generate atât prin evaluare, dar mai ales prin autoevaluare, prezintă un potențial substanțial pentru dezvoltarea profesională, meritând să beneficieze de cea mai mare atenție.

O bună strategie de dezvoltare profesională ar trebui să pornească de la evaluarea profesorilor. Acest lucru ar da utilitate rezultatelor evaluării, care ar releva eventualele decalaje existente între cerințele standardelor de evaluare și nivelul performanțelor cadrelor didactice. Actualele strategii de dezvoltare profesională a cadrelor didactice concepute la nivel național au nevoie de *sisteme funcționale de management al calității*, la nivelul unităților școlare, pentru o implementare eficace a programelor. Apreciem efortul făcut în acest sens de Agenției Române pentru Asigurarea Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP), instituție publică de interes central, în dezvoltarea sistemelor de management și asigurare a calității în educație, prin proiectele strategice europene în care această instituție este angajată.

Deschiderea spre excelență în predare poate să se producă la nivel individual și cu susținere din partea organizației, în urma stabilirii unor ținte plasate dincolo de conformitatea la anumite standarde și pentru atingerea cărora sunt vizate inovația și experimentarea.

Dincolo de toate încercările instituționale de reformare a sistemelor de educație și dezvoltare profesională continuă pentru cadrele didactice se află o *datorie morală* a cadrelor didactice de a se forma și perfecționa, în spiritul respectului față de profesiunea ce le cere a învăța elevii să învețe și ca membre ai organizațiilor care învață. Iar această datorie morală a dezvoltării profesionale este esențială și reclamată o dată în plus pentru categoria socio-profesională a cadrelor didactice.

## BIBLIOGRAFIE

- Bârzea, C., Neacșu I., Potolea, D., Ionescu, M., Istrate, O., Velea, L. S. (2006). *National Report – Romania*. In: Z. Pavel (editor) *The Prospects of Teacher Education in South – east Europe*. Ljubliana: University of Ljubliana, Faculty of Education.
- Berliner, D. (1990). *At – Risk and Expert Teachers: Some Thoughts About Their Evaluation*. In: *Journal of Personnel Evaluation in Education* 4:75-90, Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Berney, M. F., Gephart, W. J. (1989). *Models and Modeling for Teacher Education Evaluation*. In: J. B. Ayers, M. F. Berney (editors), *A Practical Guide to Teacher Evaluation*. Boston/ Dordrecht/ London: Kluwer Academic Publishers.
- Constantin, T., Stoica – Constantin, A. (2002). *Managementul resurselor umane*, Iași: Institutul European.
- Darling – Hammond, L., Cobb, V. L. (Eds.) (1995a). *Teacher Preparation and Professional Development in APEC Members. A Comparative Study*. Washington: US Department of Education.
- Darling – Hammond, L., McLaughlin, M. W. (1995b). *Policies that Support Professional Development in Era of Reform*. Phi Delta Kappan, vol. 76 (8), pp. 597-604.
- Diaconu, M. (2002). *Competența pedagogică și standardele profesionale*. În *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, coordonator Lucia Gliga, București: Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor.
- Iucu, R. B., Păcurari, O. (2001). *Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice – introducerea sistemului de credite transferabile: evoluții și perspective*. București: Editura Humanitas Educational.
- Iucu, R. B. (2004). *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. București: Editura Humanitas Educational.
- Janecke B., Mykytyn, I. (2007). *Sisteme de dezvoltare profesională a cadrelor didactice din Uniunea Europeană: analiză comparativă*. București: Atelier Didactic.
- Jigău, M. (coord.) (2009). *Formarea profesională continuă în România*. București: Institutul de Științe ale Educației, Centrul Național de Resurse pentru Orientare Profesională.
- Pankratz, R. S. (1989). *Selection and Evaluation of Knowledge Bases for Teacher Education Programs*. In: Ayers, J. B., Berney, M. F. (eds.) *A*

- Practical Guide to Teacher Education Evaluation*. Norwell: Kluwer Academic Publishers.
- Păun, E. (2002). *Profesionalizarea activității didactice*. În *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, coordonator Lucia Gliga, Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor, București, 2002.
- Peterson, Kenneth D., Peterson, Catherine A. (2006). *Effective teacher evaluation. A Guide for Principals*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Potolea, D. (2001). *Standarde pentru formarea personalului didactic; un cadru de referință și câteva probleme*, conferință prezentată în cadrul seminarului “Formarea inițială și continuă a personalului didactic”, organizat de Centrul Educația 2000+, Sinaia.
- Potolea, D. (2008). *Asigurarea calității programelor de formare continuă a cadrelor didactice – concepte și practici*. În: D. Potolea și D. Carp (coord.). *Profesionalizarea carierei didactice din perspectiva educației permanente*. București: Editura Universității din București.
- Potolea, D., Ciolan, L. (2003). *Teacher Education Reform in Romania. A Stage of Transition*. În: B. Moon, L. Vlăsceanu, L. C. Barrows (editors), *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments*. București: UNESCO – CEPES.
- Savinescu, I. (2008). *Standarde profesionale în formarea continuă a cadrelor didactice*. Prezentare la Simpozionul *Profesionalizarea carierei didactice din perspectiva educației permanente*. București, Universitatea din București, CNFP.
- Schwab, R. L. (editor) (1991). *Research – Based Teacher Evaluation*. A Special Issue of the *Journal of Personnel Evaluation in Education*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Shinkfield, A. J., Stufflebeam, D. L., Madaus G. F. (edited by), with contribution by Dwyer, C. A., et al. (1995). *Teacher Evaluation. Guide to Effective Practice*. Boston/ Dordrecht/ London: Kluwer Academic Publishers.
- Serafini, F. (2002). *Possibilities and Challenges. The National Board for Professional Teaching Standards*. In: *Journal of Teacher Education*, vol. 53, no. 4, September/ October 2002, pp. 316 – 327.
- Strike, K. A., (1990). *Is Teacher a Profession: How Would We Know?* In: *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 4:91-117.
- Stronge, J. H., Trucker, P. D. (2003). *Handbook on Teacher Evaluation: Assessing and Improving Performance*. Larchmont: Eye on Education.

Schwandt, Th. A. (2000). *Meta – Analysis and Everyday Life: The Good, the Bad, and the Ugly*. In: *American Journal of Evaluation*, 21 (2), pp.213 – 219.

Wheeler, P.H., Scriven, M. (1997). *Building the Foundation: Teacher Roles and Responsibilities*. In J. H. Stronge (Ed.), *Evaluating teaching: A Guide to Current Thinking and Best Practice* (pp. 27 – 58), Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Zgaga, P., Neacșu, I., Velea, S., (2007). *Formarea cadrelor didactice: experiențe europene*. București: Editura Universitară.

\*\*\* American Evaluation Association. (2004). *Guiding principles*. Retrieved January 14, 2005, from <http://www.eval.org/Publications/GuidingPrinciples.asp>

\*\*\* Comisia Comunităților Europene (2000). *Memorandum asupra învățării permanente*. Brussels: SEC (2000) 1832.

\*\*\* *Levels of autonomy and responsibilities of Teacher in Europe*. In: Eurydice (2008). <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=094EN>

\*\*\* CEDEFOP (2009). *Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational educational and training research in Europe: executive summary*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

\*\*\* Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (2000). *Creating a new culture of Professional Development in Teaching*. Opinion of the Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant.

\*\*\* National Board for Professional Teaching Standards. (1987). *What teachers should know and be able to do*. Detroit, MI: Author.

\*\*\* National Board for Professional Teaching Standards. (1989). *Toward high and rigorous standards for the teaching profession*. Detroit, MI: Author.

[http:// www.euridydice.org](http://www.euridydice.org)