

Cariera didactica: perspectiva profesionalizarii¹

Cariera profesionala reprezinta parcursul profesional format din ocupatii succesive asumate de un individ în termenii aceleiasi ocupatii de baza. Pregătirea pentru cariera se face obligatoriu pe cai formale (scolarizare, formare continua), dar si informale(studiu individual, experienta de munca în alt domeniu sau pe alta pozitie ierarhica).”²

Profesionalizarea constituie procesul formării unui “ansamblu de capacități și competențe într-un domeniu dat pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe teoretice și practice, proces controlat deductiv de un model al profesiei respective”³

*Pregătirea inițială și formarea continuă a personalului didactic "se întemeiază pe **modelul abordării prin competențe și pe conceptul de dezvoltare cumulativă a nivelului de competență a personalului didactic"** ⁴*

Un statut social consolidat, reprezentarea socială a unei profesii si importanta ei pentru cei care isi doresc sa intre in respectiva *categorie socioprofesionala* depind intr-o mare masura de profesionalismul si calitatea umana a celor care o practica. Noi standarde de calitate se asociau inca de la sfarsitul secolului trecut cu un set de competente profesionale bine definite⁵ Foarte multi specialisti se intreaba inca daca există cu adevarat standarde minime pentru programele educaționale de pregătire

1 Participare in cadrul proiectului : „Competențe socio-umane pentru piața muncii din regiunea Sud-Vest Oltenia”Nr. de identificare: POSDRU/109/2.1/G/81762

2 Sursa: GLOSAR DE TERMENI(preluare si adaptare din Codul Etic, ISE, 2003)

3 E. Păun, apud. Gliga, L.(coord., 2002, *Standarde profesionale pentru profesia didactica*

4 Art.6 din *Metodologia privind formarea continua a personalului din învățământul preuniversitar*, aprobata prin OMECTS nr. 5561/31 oct. 2011,publicata ca anexa la O.M. în Monitorul Oficial, Partea I nr. 767bis/31 oct 2011

5 Vezi si Maciuc, Irina, *Formarea formatorilor. Modele alternative și programe modulare*, E.D.P.R.A., Bucuresti, 1998.

inițială pentru profesori și dacă incoerența legislativă și comunicarea interinstituțională defectuoasă împiedică pregătirea profesorilor.

Profesionalizarea, modalitate dominantă a socializării, se referă la componenta explicită și rațională a acțiunilor specifice unui domeniu de activitate umană și implică rigoare, seriozitate, competență, depășirea statutului de amator sau artizan. Se poate considera că este un proces de construcție a unui ansamblu de competențe care să permită stăpânirea situației specifice unei profesii. Prin formarea – dezvoltarea competențelor generale și specifice, se garantează identificarea și rezolvarea într-o manieră flexibilă a creatoare, în diverse contexte, a problemelor ce caracterizează un domeniu de activitate. . „O profesiune există prin lupta colectivă pe care o duce în vederea dobândirii anumitor atribute corporative (autonomie de exercițiu și de carieră dar și un statut de recunoaștere simbolică și socială)... [dar] a trecut vremea când profesia era omogenă din punct de vedere social, puternic organizată și conștientă de propria forță.”⁶ În acest context putem afirma că preocuparea pentru **profesionalizare** reprezintă o prioritate a evoluțiilor sistemului de educație și de formare din țara noastră. Dovada este și tematica lucrărilor de doctorat din primele două decade ale secolului al XXI-lea : 1.*Profesionalizarea carierei didactice. Competențe psihopedagogice*, Conducător științific: Prof.univ.dr. Vasile Chis; Doctorand: Lect.univ.drd. Sanda Onutz, 2011; 2.*Formarea continuă – premisa a profesionalizării carierei didactice*, coordonator științific: Prof. univ. dr. Emil Paun, Doctorand: Elena Nicoleta Mircea, 2011; 3.*Evaluarea programelor de formare inițială a cadrelor didactice*, Coordonator științific: Prof. univ. dr. Marin Manolescu, Doctorand: Iuliana Marinela Nițulescu (Trașcă); 4.*Educatorul și exigențele socio-profesionale*, coordonator științific: prof.univ.dr. Emil Paun, Doctorand: Laura Emilia Serbanescu, 2011; 5.*Consilierea pentru cariera în învățământul superior tehnic*, Coordonator științific: Prof. univ. dr. Gheorghe Tomsa, Doctorand: Elena Sorina Barboiu (Chircu), București, 2012.

Acestora li se adaugă programe de masterat, cum ar fi *Mentorat pentru profesionalizarea carierei didactice* [MENTPROF], al Universității din Pitești, care are

⁶ E. Delamotte, 2003, p. 81

drept grup tinta mentori de practică pedagogică și mentori de stagiu pentru a deveni profesioniști în realizarea pregătirii practice a noilor generații de profesori.

De asemenea: a) proiectul POSDRU 87/1.3/S/63329 - "Profesionalizarea carierei didactice - noi competențe pentru actorii schimbărilor în educație din județele Brăila și Prahova";

b) Proiectul „Profesionalizarea carierei didactice – noi competențe pentru actorii schimbărilor în educație din județele Caraș-Severin și Mehedinți” a demarat la data de 01.10.2010 și s-a derulat pe o perioadă de 3 ani. Obiectivul general al proiectului îl reprezintă formarea și dezvoltarea competențelor personalului didactic din sistemul de învățământ preuniversitar, în vederea îmbunătățirii managementului și calității procesului educațional;

c) Proiectul „Practica ta pentru educația viitorului” este conceput pentru a sprijini formarea și dezvoltarea abilităților practice pentru profesia de cadru didactic (numărul de identificare al contractului POSDRU 60/2.1/S/33675.) Parteneri: Universitatea din Craiova și Universitatea de Vest din Timisoara etc.

Drumul spre *profesionalism* în formarea cadrelor didactice este jalonat de cel puțin două mari modele. Primul, cel "*umanist*", pune accentul pe dezvoltarea integrală a personalității viitorului educator, propunându-și să-i cultive mai mult spiritul și arătându-se mai puțin interesat de castigarea unor abilități specifice. Al doilea, cel "*tehnicist*", *pragmatic*, este centrat pe însușirea unor tehnici, algoritmi, reguli de acțiune educațională cu relevanță practică imediată.

Primul propune o *abordare holistică*, celalalt una *analitică*, pe parti, și o preocupare pentru explorarea oportunităților de acțiune eficiente pe secvențe limitate. În fapt, două perspective ce nu pot fi decât complementare într-o politică a formării, care să se dovedească coerentă și viabilă. O nouă paradigmă educațională îmbină în chip specific elementele celor două modele amintite, depășindu-le într-o formulă integratoare - un model dinamic, deschis, de formare continuă.. Dimensiunile umaniste ale formării sunt astfel susținute și completate de o abordare aplicativ-interdisciplinară, pragmatică a curriculum-ului. Intuitivă este dublată de instrumentare.

De-a lungul timpului, problemele formării cadrelor didactice au beneficiat de mai multe tipuri de abordare și investigare, devenite cai de acces, instrumente de descifrare și apropiere simbolică de obiectul analizei, o producere de sensuri, de semnificații, din nevoia de repere care să sprijine eficient deschiderea către acțiuni în câmpul pedagogic.

Unii specialiști identifică *traditia constructivista* a cărei bază se află în teoria învățării și *traditia cercetare/acțiune* a cărei bază se află în concepțiile particulare ale rolului profesional. (B.Moon, 1996).

Abordările *functionaliste* s-au axat pe roluri-funcții ale educatorului, pe constatări și exigente legate de *schimbarile de funcții* ale educatorului într-o societate care se transformă neconținut.

Modelul este deductivist și este fundamentat pe descrierea achizițiilor necesare în spiritul unei instruirii "competențialiste", al formării bazate pe ideea de *competență*, pe comportamente riguros definite, achiziționate în mod controlat.

Așa cum sugerează cercetările din domeniu și modelele de definire a standardelor ocupaționale/profesionale pentru cadrele didactice, subliniază Dan Potolea și colab., sursa esențială de derivare a competențelor o reprezintă rolurile profesionale ale cadrelor didactice:

Procesul didactic:

- ✓ Cunoaște conținutul disciplinelor predate și documentele școlare aferente;
- ✓ Proiectează, conduce și evaluează procesul didactic;
- ✓ Ameliorează și inovează procesul didactic;
- ✓ Valorifică experiențele de învățare ale elevilor, dobândite în alte contexte;
- ✓ Utilizează noile tehnologii informaționale și de comunicare, în procesul didactic

Managementul clasei de elevi

- ✓ Organizează și asigură conducerea socială a grupului școlar;
- ✓ Asigură un climat socio-afectiv securizant, bazat pe încredere și pe cooperare;
- ✓ Gestionează situațiile de criză educațională.

Consiliere școlară:

- ✓ Cunoaște individualitatea elevilor și îi asistă în propria dezvoltare;
- ✓ Identifică nevoile și dificultățile de învățare;
- ✓ Colaborează cu familia și cu alți factori educativi etc.⁷

Exista, pe de alta parte, aprecieri negative privind ordinea secvențelor de pregătire specifică, dirijismul adeseori excesiv, caracterul prescris al experiențelor de învățare care generează competențe.

Suntem identități, nu roluri, s-a spus. Noi comunicăm ceea ce suntem. Pentru a reuși este nevoie de creativitate, de libertate interioară, de o personalitate dezvoltată armonios și integral. O personalitate capabilă să-și construiască propriul proiect de formare și care nu se lasă dirijată de alții.

A apărut astfel ideea că educatorul nu este un agent ori un actor social ci un *autor* al propriului său proiect, proiect care-i pune în valoare umanitatea, cu ceea ce are ea mai prețios : *creativitatea*.

Perspectiva științifică asupra formării a fost astfel susținută de un model care lega formarea și cercetarea care pleda pentru introducerea în formarea educatorilor a celor mai noi achiziții, a realizărilor "de varf" ale cercetătorilor în domeniul educației și, în același timp, își propunea să-i familiarizeze pe profesori cu perspectiva cercetătorului, să "producă" autentici educatori ai creativității celorlalți, dar și oameni capabili să adopte atitudini creative față de propria lor formare.

Pe baza unei pedagogii axate pe noțiunea de *situație*, pe "punerea în situație", deci pe o didactică "situațională" s-a născut un nou model, care pune accentul pe dezvoltarea capacității de observare avizată și analiză pertinentă a situațiilor pedagogice, pe achizițiile psihologiei sociale, pe tehnicile de grup, pe teoriile comunicării, pe abordările sociopedagogice. Acest model consideră ca mai importante decât competențele, înțelese larg ca niște capacități de a face, sunt *reprezentările*, modul de a te apropia și înțelege unicitatea fiecărei situații și de a

⁷ http://www.formare3777.eu/SO_profesor_13_03_2012.pdf

putea retine ceea ce este esential si merita invatat. Treptat, reprezentarile, amplificate, rafinate si nuanate, *sensurile* descoperite genereaza preocupari de autoanaliza si de asumare a *complexitatii autoformarii*.

Profesionalizarea didactică presupune dobândirea competențelor necesare exercitării unei activități specifice, instructiv-educative, pregătirea din perspectiva următorului referențial de activități:

- *activități didactice, de instruire și educare a elevilor;*
- *activități la nivel instituțional;*
- *activități și relații cu comunitatea (consilierea părinților, acțiuni culturale, de organizare în parteneriat cu alte instituții a timpului liber al elevilor etc.);*
- *alte activități (de documentare și perfecționare, de participare la viața socială)⁸.*

Actualmente formarea competentelor psihopedagogice este asigurata printr-un set de discipline de specialitate care însumeaza 336 de ore de pregatire teoretica si practica, esalonate în cei trei ani de studii la nivel de licenta. Sub aspect curricular, actualul model acopera nevoile de pregatire teoretica psihopedagogica si este compatibil cu sistemele europene. Dar exista unele disfunctii generate de modul de organizare, de ponderea disciplinelor, de statutul programului în universitate, de atitudinea studentilor. Cele mai importante surse ale deficientelor în formarea initiala sunt:

- *nu se practica modalitati eficiente de selectie, în functie de aptitudini si motivatie, a celor care vor sa parcurga programul;*
- *optiunea studentilor pentru program este una de avarie si nu una motivata precis de interesul pentru cariera didactica;*
- *disciplinele psihopedagogice au o pozitie marginala în planul general de studiu academic;*
- *pregatirea este disipata pe o perioada destul de lunga de timp si nu favorizeaza integrarea teoriei cu practica;*
- *practica pedagogica este insuficienta, nediversificata, efectuata fragmentar, printre orele de specialitate, astfel încât dobândirea si consolidarea competentelor sunt grav afectate;*

⁸ Irina Maciuc, *Nevoia de profesori reflexivi*, in: Schimbări de paradigmă în științele educației, (coord. F.Voiculescu) Risoprint, Cluj-Napoca, 2005, p.313

- *certificarea dobândirii competențelor psihopedagogice minimale este nerelevantă.*⁹

Domeniile și categoriile de competențe se operationalizează prin descriptori generali și specifici, respectiv:

a) descriptori generali de competență:

- capacitatea de a învăța;
- capacitatea de a opera cu conceptele și metodologia din științele educației;
- capacități și atitudini de relaționare și comunicare cu mediul social și cu cel profesional;
- capacitatea de analiză cognitivă și evaluare axiologică a mediilor socio-culturale și politice, a evenimentelor și conjuncturilor ce au loc în viața comunității sociale;
- abilități de operare pe calculator și de acces la rețelele informatice de comunicații;

b) descriptori privind competențe profesionale:

- capacități de proiectare, realizare și evaluare a procesului educațional din învățământul preuniversitar;
- capacități de structurare logică și transpunere psihopedagogică a conținuturilor predării și învățării în specializarea obținută prin studiile de licență sau, după caz, prin studiile de specializare de nivel liceal sau postliceal;
- cunoștințe, capacități și atitudini necesare activităților de consiliere a elevilor și familiilor;
- capacitatea de a investiga și soluționa problemele specifice ale școlii și educației.

c) descriptori privind competențe transversale:

- autonomie și responsabilitate;
- atitudine de relaționare și comunicare deschisă, sinceră, cooperantă, receptivă;
- disponibilitate de analiză și interpretare a valorilor ce descriu o situație, un eveniment sau un comportament;
- imaginație substitutivă, disponibilitatea de autoreglare a comportamentului în raport cu ceilalți pe bază empatică și de a recepta mesajele cu conținut afectiv;
- acceptarea evaluării din partea celorlalți;

⁹ Vezi teza de doctorat: PROFESIONALIZAREA CARIEREI DIDACTICE.COMPETENȚE PSIHOPEDEGOGICE (Conducător științific: Prof.univ.dr. Vasile Chis;Doctorand Lect.univ.drd. **Sanda Onutz**,2011)

- integritate morală, echilibru caracterial, atitudine critică și forța de convingere în promovarea valorilor pozitive autentice ale comunității sociale.¹⁰

Practicianul este un fel de membru al unei orchestre, un muzician dependent de ceilalți în acțiunea sa, constată Perrenoud. Deoarece se află "prins" în diverse rețele de concurență sau cooperare cu ceilalți actori ai educației, reflectând asupra propriilor sale acțiuni el reflectează și asupra acestor interdependente, încearcă să le optimizeze funcționalitatea și să construiască sensuri care să-i sporească eficacitatea profesională. Construindu-și propria identitate profesională, el se raportează la ceea ce fac ceilalți, descoperă diferențe și similitudini și, astfel, profesionalismul său se îmbogățește și se nuantează.

„Prinsă în focul încrucișat al unor imperative eterogene, uneori contradictorii, profesiunea își găsește cu greu calea.” ¹¹(P. Moeglin, 2003, p. 223). Motivul principal reprezintă lipsa de unitate, diferențele de statut, dar și rivalitățile categoriale ce însoțesc fragmentarea sistemului de formare, diversitatea formelor de certificare, dar și diversificarea publicului țintă al formării, a metodologiilor și instrumentelor etc. Fragmentarea câmpului profesional pune în discuție valorile și ideologia care dădeau până acum un sens activităților. Profesioniștii și experții par să răspundă cu dificultate provocărilor create de nesiguranța contextelor, logicilor și resurselor formării.

Dezorientarea este cauzată în mare parte de frecvența schimbărilor dar și de incapacitatea unora de a realiza adaptarea la schimbare.

„Obiectivele stabilite de Uniunea Europeană prin Strategia Lisabona și Procesul Bologna au ca scop reformarea sistemelor de învățământ superior, în vederea transformării acestora în sisteme mai flexibile, mai coerente și mai deschise la nevoile societății, capabile să răspundă provocărilor globalizării și necesității de formare și reformare a forței de muncă europene....

¹⁰ Metodologia formării continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar, 2009
http://cis01.central.ucv.ro/perf_in_invatamant/files/metodologia_formarii_continue_a_personalului_didactic_din_invatamantul_preuniversitar.pdf

¹¹ Pierre Moeglin, profesor la Universitatea Paris Nord și autor al unei lucrări despre satelitul educativ-media și experimentare: Moeglin, P., (coord.), *Industria educației și noile media*, Polirom, Iași, 2003, p.223

În acest context, în România se instituie Cadrul Național al Calificărilor din Învățământul Superior (CNCIS), ca instrument unic care stabilește structura calificărilor și asigură recunoasterea internațională, precum și compatibilitatea internațională a calificărilor dobândite în cadrul sistemului de învățământ superior. Conform H.G. nr. 1357/2005, Agenția Națională pentru Calificările din Învățământul Superior și Parteneriat cu Mediul Economic și Social (ACPART) este autoritatea națională pentru stabilirea Cadrului Național al Calificărilor din Învățământul Superior și actualizarea periodică a acestuia¹²

Contextele formale de învățare, care includ și locul de muncă, constau în programe și activități de învățare asistată de formatori abilitați în acest sens, în instituții de formare acreditate. Validarea și recunoasterea oficială a rezultatelor învățării sunt asigurate prin parcurgerea și promovarea programelor și activităților respective.

Pentru dezvoltare profesională este nevoie de explorarea unor oportunități asociate în general unor contexte nonformale și informale de învățare, fără asistare, prin autoinstruire sau schimburi de experiență, prin activități de cercetare, prin participare la acțiuni științifice, psihopedagogice și metodice etc. În acest caz, pentru validarea și recunoasterea oficială a achizițiilor este necesară evaluarea rezultatelor învățării de către organisme și structuri abilitate, de regulă din instituțiile care organizează programe de învățare formală.

Rezultatele învățării reprezintă setul de cunoștințe, deprinderi și/sau competențe generale, profesionale și personale pe care cadrul didactic le-a dobândit și este capabil să le

demonstreze după finalizarea procesului de învățare. Centrarea pe rezultatele învățării

presupune că acestea sunt reperul principal în funcție de care achizițiile se validează și se

¹² <http://docis.acpart.ro/uploads/Fisiere/Metodologie%20CNCIS.pdf>

recunosc oficial, indiferent de natura contextelor în care s-a produs învățarea¹³

Activitatea instructiv-educativă este o activitate structurată social, bazată atât pe vocație cât și pe tehnicitatea practicilor ori atât pe cunoștințe specifice, organizate și legitimate social, cât și pe valori care construiesc un context axiologic specific.

Pentru Ph. Perrenoud (1994) și Michel Lemosse, profesiunea didactică implică:

- activitate intelectuală responsabilă;
- activitate nonrutinieră, nonrecurentă;
- practica efectivă și nu numai teoretizare speculativă;
- formare pe termen lung;
- un grup puternic organizat, coeziv;
- activitatea altruistă în beneficiul comunității.

„În primul rând, observa Florea Voiculescu într-o lucrare recentă, apariția și dinamica nevoilor de educație profesională este determinismul lor multiplu, un determinism alcătuit din cauze, factori, condiții și influențe ce acționează și se combină în „câmpuri de forțe“ și în contexte diferite, uneori convergente, dar alteori divergente, în care determinările sociale se îmbină sau se confruntă cu cele individuale, cererea economică se îmbină sau se confruntă cu aspirația subiectivă, planificarea „de la centru“ se îmbină sau se confruntă cu tendințele centrifuge ale descentralizării ș.a.m.d.”¹⁴.

În ultimii ani, noțiunea de **professionalism deschis**, pusă în circulație de o analiză realizată de OCDE asupra țărilor membre (Perrenoud, 1996) așează profesorul în centrul propriului proces de formare, îi recunoaște autonomia în procesul de ameliorare și creștere a calității educației, în luarea deciziilor și rezolvarea problemelor, în reflecția asupra practicilor educative. Noțiunea vizează atât persoanele cât și grupurile (colectivele de cadre didactice).

¹³ Anexa la OM Nr. 5720 / 20.10.2009

¹⁴ F. Voiculescu, 2004, p. 100

Astazi, o nouă *cultură profesională* se construiește pe ideea de autonomie ghidată de obiective explicit formulate și transparente, pe cooperare și autoritate negociată, pe proiecte și contracte, pe o gestiune a riscurilor și a (auto)evaluării permanente.

Reguli clare, corelații solide teorie-practică, autonomia, responsabilizarea și motivarea cadrului didactic întregesc imaginea și conturează mai clar profilul profesionistului autentic.

Pentru *profesionalismul deschis* capacitatea de reflecție este o capacitate cheie, iar abordarea reflectivă o necesitate. Abordarea reflectivă poate „crea o nouă identitate a formării profesorilor” (G. Grigoroiu, 2003).

Predarea este o activitate interpersonală, interactivă, „marcată de complexitate, instabilitate și incertitudine” (D.A. Schön, 1983) și ea nu se poate confunda cu implicarea unor sarcini predeterminate ori cu simpla aplicare a unor „rețete” ...

Între creație și tehnicitate, între autonomie și necesitatea de a se conforma, profesionistul educației trebuie să facă față diversității și complexității, dar și să înfrunte libertatea pe care i-o conferă o cultură a alegerii. Stăpâni pe propriile alegeri și pe modularea soluțiilor personalizate de formare, actorii educației au de înfruntat în același timp responsabilitatea pentru eșecuri, greșeli, involuții posibile.

”Profesionalizarea carierei didactice înseamnă plasarea sistemului de formare în contextul european al dezvoltării profesionale continue/învățării și formării pe tot parcursul vieții și orientarea sistemului de formare către mobilitate și evoluție în carieră și dezvoltare profesională”¹⁵

În practica formării se pot utiliza fise de urmărire a unor competente, fise cu dubla intrare profesor/formator-elev/stagiar. De o mare utilitate pot fi studiul de caz, grupul de reflecție și analiza a practicilor, studiul literaturii de specialitate,

¹⁵ S.Toma, D.Potolea, *Un model nou de definire și descriere a standardelor/competențelor profesionale*, Congresul Educației, 2013

jocul de rol, asumarea de responsabilitati, *mentoratul*, ca forma de autoperfectiponare profesionala etc.

Formarea competentelor profesionale prin analiza critica a practicilor si atitudine reflexiva presupun antrenament intensiv in cadrele unei formari initiale si continue care ia seama pluralitatea planurilor si referentialelor formarii profesorilor..

La nivelul practicii pedagogice, exersarea directa, configurarea experientei se imbina cu observarea, comportamentul explorator si reflectia asupra propriei invatari ori a imaginii despre sine ca profesor. Cercetarea calitativa si interpretativa a domeniului au scos in evidenta importanta strategiilor invatarii bazate pe probleme in dobandirea de deprinderi practice in situatii dificile sau ambigue, in confruntarea cu un set de sarcini de o complexitate crescanda.

Strategia constructivista a invatarii bazate pe probleme capata noi nuante in contextul prezentarii unor probleme practice fara o solutie predeterminata, in masura sa sprijine valorificarea creativitatii personale in confruntarea cu experientele de invatare nestructurate, oferite de practica.

Astazi, evaluarea profesorilor se axeaza pe competente, pe capacitati de a face, de a rezolva probleme concrete, specifice domeniului eucational, dar si pe *rezultatele* elevilor, pe *performantele* acestora. La datele obtinute in acest fel se adauga opiniile parintilor si ale elevilor. Afirmarea unei noi viziuni asupra profesionalismului și evaluării expertizei profesionale în variate domenii aduce in prim plan evaluarea performantelor elevilor(D.Potolea, 2008).

Sintetizand, rolurile profesorului pot fi definite astfel :

- ✓ Nucleu(rolul de expert instructional);
- ✓ De suport(manager, consilier),administrarea eficienta a mediului invatarii(Kenneth Moore).

Dupa unii autori rolurile profesorului pot fi definite insa si in alte moduri, lista posibilitatilor ramanand deschisa ::

- Specialist care invata continuu;
- Orientator al elevilor;
- Gestionar al situatiilor conflictuale;
- Consilier;
- Organizator al invatarii;
- Evaluator.
- Organizare si conducere a clasei ca grup social;
- Consiliere si orientare scolara si profesionala;
- Indrumare a activitatii extrascolare;
- Perfectionare profesionala;
- Cercetare pedagogica;
- Activitate socioculturala.(D.Potolea).

Cele mai multe definitii ale competentei specifica faptul ca aceasta presupune deprinderi intelectuale, abilitati demonstrate sau potentiale de a gandi ori de a actiona, de a simti. Competenta include componente cognitive, functionale(deprinderi sau capacitate de utilizare a cunostintelor intr-o situatie data), personale(atitudini sau comportamente) si etice(demonstrarea anumitor valori).

Standardele pentru profesiunea didactica pot constitui un reper in sensul celor mentionate. Iata cateva dintre competentele vizate la sfarsitul primului deceniu al secolului:

Competențe generale și specifice

Competențe psihopedagogice

Competențe didactico-metodologice

Competențe de comunicare și relaționare

Competențe de organizare și conducere a clasei de elevi

Competențe de evaluare a activității didactice și a diferitelor situații educative

Competențe reflective, critice (metacognitive) și de inovare a practicilor educaționale

Competențe de inițiere și promovare a parteneriatului școală-comunitate locală
Competențe de promovare a valorilor europene
(cf. *Programelor de definitivare și gradul II, 2008*).

Experiența acumulată în domeniul formării ne determină să susținem necesitatea de a reflecta permanent asupra propriilor practici, ca posibilă sursă de dobândire a certitudinilor. Cunoașterea și înțelegerea căilor personale de cunoaștere și acțiune în câmpul practicilor educaționale reprezintă o modalitate de a progresa în plan profesional, una dintre cele mai sigure, mai la îndemână și mai eficiente, credem noi.

A prevedea, a anticipa dificultățile, a planifica reușitele, înseamnă a evalua oportunitățile și a te dezvolta durabil pe baza cunoașterii de sine. Un profesionist reflexiv separă ceea ce știe și face de modul prin care dobândește ceea ce știe să facă. La nivelul practicii pedagogice, exersarea directă, configurarea experienței se îmbină cu observarea reflexivă, comportamentul explorator cu reflecția asupra propriei învățări ori a imaginii despre sine ca profesor. Cercetarea calitativă și interpretativă a domeniului pune în evidență deprinderi de acțiune în situații dificile sau ambigue, în confruntarea cu un set de sarcini de o complexitate crescândă. Interacțiunea dintre practicant și mentor ori metodist/didactician se bazează în principal pe dialog și negociere și pe experiențele mediate de un limbaj specific reformei curriculare actuale (vezi și L. Gliga, 2002).

Autoobservarea învățării, gândirea despre propria gândire, gestionarea propriilor procese mentale se învață și se exersează, mai ales de către cei care se pregătesc pentru a-i face pe alții să realizeze aceste activități. Pentru a-i determina pe elevi să pătrundă în mecanismele propriei gândiri și pentru a stimula capacitatea de învățare prin învățarea învățării este nevoie de o atență, îndelungată și minuțioasă autoanaliză a sistemelor de prelucrare a informației. În egală măsură este necesară învățarea proceselor de achiziție și de utilizare a cunoștințelor.

Competențele de explorare, de cercetare și inovare a practicilor instructionale, cărora li se asociază firesc o atitudine reflexivă permanentă, se bazează pe ideea complementarității dintre predare și cercetare.

Pe de altă parte, definirea și consolidarea propriului stil cognitiv poate contribui decisiv la eficientizarea învățării, la învățarea autoorganizată.

Este deci important să știi ce și cât știi, cum poți influența ori monitoriza procesele și stările cognitive proprii, pentru a reuși să-ți determini elevii, în mod diferențiat, să-și gestioneze (controleze, regleze, modifice), la rândul lor, propria funcționare cognitivă.

Monitorizarea metacognitivă presupune ghidarea proceselor învățării și cunoașterii, prin planificare, prevedere, control/reglare a rezultatelor obținute, transferul și generalizarea unor strategii și scheme cognitive, achiziționarea de cunoștințe procedurale sau scheme de acțiune.

Pentru a realiza confruntarea cu sine însuși este nevoie de întrebări cum ar fi: ce știi?, cum gândesc (care este stilul cognitiv predominant)?, cum învăț și ce pot face ca să învăț mai bine?, care sunt obstacolele, greșelile ce pot fi anticipate?, cum voi putea să le evit mai bine? etc.

Un practician reflexiv dispune de anumite capacități și de mai multe caracteristici:

- capacitatea de a anticipa rezultatele acțiunii;
- capacitatea de a analiza cauze, efecte, contexte;
- capacitatea de a planifica, regla și evalua propriile acțiuni;
- își recunoaște greșelile/limitele și învață din greșeli;
- consideră că eșecul este controlabil;
- știe să ceară ajutor;
- se adaptează cu ușurință și transferă achiziții, capacități, semnificații în situații noi;
- are o imagine de sine pozitivă;
- manifesta perseverență;
- este independent și eficient etc.¹⁶

Apreciem metacogniția ca un element cât se poate de semnificativ de diferențiere în modul în care se rezolvă sarcinile instruirii de către cei ce predau elevilor de diferite vârste. Ideea este ca managementul gândirii și al învățării sunt un produs al

¹⁶ Irina Maciuc, *Nevoia de profesori reflexivi*, în: Schimbări de paradigmă în științele educației, (coord. F.Voiculescu) Risoprint, Cluj-Napoca, 2005, p.315

instruirii, într-un mediu care încurajează metacogniția, în care există preocupări constante și coerente de (auto)modelare a unui comportament metacognitiv.

Reflecția asupra căilor de a controla/regla, de a ameliora permanent propriile mecanisme cognitive conduce la construirea și utilizarea unor strategii metacognitive ce pot fi „transmite” altora, mai apoi. Astfel, nevoile și exigențele profesionale ale profesorului se împletesc cu nevoile de formare ale elevului. Capacitatea de a învăța să înveți/să gândești reprezintă fără îndoială un obiectiv prioritar în formarea cadrelor didactice. Viitorul profesor își va propune prezentarea cunoștințelor în contexte cât mai numeroase și variate, ca și în logica utilizării lor, asociindu-le deci cu practica, cu viața de zi cu zi, cu elemente din mediul imediat al elevului (M. Altet, 1994). El se va obișnui cu întrebările privind relațiile dintre rezultatele obținute și procedurile utilizate pentru a se ajunge la aceste rezultate și nu la altele. Se va întreba cu privire la modul de definire a unor concepte (specifice domeniului său de studiu) de către elevi, va fi preocupat de lecții axate pe procese cognitive sau demersuri ale gândirii. În același timp va construi situații care să antreneze conflictul cognitiv (învățare prin descoperire, problematizare etc.) și conflictul socio-cognitiv (învățare prin cooperare, colaborativă, proiecte, activități de echipă, situații care să implice profesionalism colectiv, decizii și dezbateri în grup etc.

„În viziune constructivistă, învățarea este învățare prin interpretare, ceea ce înseamnă dezvoltarea perspectivelor de observare și reflectarea caracterului constructiv al realității noastre”¹⁷.

În practică, profesorul sau studentul-stagiar pot utiliza liste de (auto)verificare care să-i sprijine în identificarea unor calități pe care, prin exercițiu și învățare, să le aducă la niveluri competitive.

Referindu-ne la formula lui J. Dewey, care caracteriza știința educației drept teorie a experienței reflexive, Cezar Bîrzea notează că în perspectiva pragmatistă „acțiunea nu este o simplă prelungire sau o aplicație a cunoașterii, ci o propedeutică și o componentă necesară a oricărui demers cognitiv. Orice experiență are o

¹⁷ H. Siebert, 2001, p. 172

componentă intelectuală (reflecția) și una faptică (actele vizibile), astfel încât forma de manifestare a simbiozei cunoaștere/acțiune este de fapt *experiența reflexivă*¹⁸. Un model integrativ, pragmatic, deschis formării continue (I. Maciuc, 1998) pune în centru capacitatea de reflecție a cadrului didactic, nevoia lui permanentă de a se autodepăși, prin construcția progresivă a propriului profesionalism.

Reforma învățământului și exigentele integrării europene înseamnă și integrarea în școală a celor mai noi tehnologii, fapt ce conduce firesc la apariția, în sistemul de pregătire a personalului didactic, a unor *laboratoare multimedia*, încadrate cu personal adecvat. Alte repere generale ar viza identificarea nevoilor personale, locale, regionale și naționale, acționându-se astfel în direcția asigurării unei mai mari flexibilități și a ideii de educație diferențiată.

Alte reglementări vizează, pe lângă respectul diversității și încurajarea formării personalizate, reconsiderarea obiectivelor și a conținuturilor în sensul unui curriculum orientat metodologic. Obiectivele-cadru ale formării sunt definite în termeni de competențe și atitudini, iar strategiile mută accentul de pe o "știință în sine" pe "știință pentru acțiune". Metodologia formării se diversifică și fiecare își poate defini proiectul personal, de dezvoltare a carierei, în formarea continuă. Apariția mentorilor pentru coordonarea stagiilor de formare practică și a tutorilor pentru activități de formare continuă înseamnă noi posibilități de progres, ca și definirea standardelor profesionale ori a curriculum-ului de formare (nivelul al II-lea de pregătire, cf. Procesului Bologna).

Cum s-a schimbat pregătirea inițială a profesorilor, conform noii Legi a Educației Naționale (LEN)?

Formarea inițială pentru ocuparea funcțiilor didactice din învățământul preuniversitar cuprinde: a) formarea inițială, teoretică, în specialitate, realizată prin universități, în cadrul unor programe acreditate potrivit legii; b) master didactic cu durată de 2 ani; c) stagiul practic cu durată de un an școlar, realizat într-o unitate de învățământ, sub coordonarea unui profesor mentor.

¹⁸ C. Bîrzea, 1995, p. 163

Continuturile masterului didactic sunt stabilite de MECTS, in baza obligatiei pe care o are privin politicile in domeniul educational.

Principala noutate: Studentii care frecventeaza cursurile masterului didactic acreditat de Ministerul Educatiei, Cercetarii, Tineretului si Sportului intr-o institutie publica pot beneficia de burse de studiu finantate de la bugetul de stat.

(Cuantumul unei burse acordate de la bugetul de stat este egal cu salariul net al unui profesor debutant.

In timpul masterului didactic studentul are acelasi salariu cu un profesor debutant, ca si cum ar fi deja angajat pe post. Este singurul master platit de stat in felul acesta. Desigur, va exista un contract intre minister si masterand, in care vor figura obligatii reciproce, printre care aceea de a continua cariera didactica un numar de ani, asa cum se intampla cu orice burse anticipate, platite de angajator.

Perioada de practica de un an:

Competențe profesionale vizate:

1. *Proiectarea activității didactice*
2. *Conducerea și monitorizarea procesului de învățare*
3. *Evaluarea activităților educaționale*
4. *Utilizarea tehnologiilor digitale*
5. *Cunoașterea, consilierea și tratarea diferențiată a elevilor*
6. *Managementul clasei de elevi*¹⁹

Persoanelor aflate in perioada stagiului practic cu durata de un an scolar li se aplica, in mod corespunzator functiei didactice ocupate temporar, toate prevederile prezentei legi, precum si toate celelalte prevederi corespunzatoare din legislatia in vigoare.

¹⁹ Steliana Toma, Dan Potolea, *Congresul Educatiei*, 2013, Standarde pentru cariera didactica

Stagiarul este angajat in regim de cadru didactic suplinitor, in terminologia actuala, va beneficia de salariu, dar si de un mentor care sa-l asiste la ore si sa-l indrume pentru obtinerea competentelor necesare obtinerii examenului de definitivare in invatamant.

Cadrele didactice care promoveaza examenul de definitivat dobandesc titlul de profesor cu drept de practica in invatamantul preuniversitar.

Cadrelor didactice angajate cu contract de munca pe o perioada determinata, care au promovat examenul de definitivare in invatamant, li se poate asigura continuitatea pe postul didactic/catedra ocupat(a), prin hotararea consiliului de administratie din unitatea de invatamant respectiva, in conditiile legii.

O linie comuna este si preocuparea pentru controlul profesional al profesorului si pentru improspatarea cunostintelor, in acest scop functionand comisii de acreditare a programelor de pregatire si formare continua, comisii nationale de standarde profesionale, mecanisme de certificare a nivelului de pregatire si dispozitive de evaluare periodica a calificarilor.

Cadrul institutional este marcat de monopolul formarii in universitate, model dominant, cu o medie de 20-25% din credite rezervate pregatirii profesorilor in domeniul psihopedagogiei si in cel social, al relatiilor umane, si 33% credite pentru viitorii profesori pentru invatamantul primar si preprimar (cunostinte pedagogice si instrumentare profesionala). Inca la nivelul formarii initiale se remarca implicarea in tot mai mare masura a celor ce se formeaza in definirea obiectivelor formarii si alegerea metodologiilor, in majoritatea tarilor pregatirea fiind modulara. Exista posibilitati largi de optiune personala, programe individualizate, negociate in prealabil.

Elaborarea standardelor profesionale privind evoluția în cariera didactică ar trebui să conțină pentru învățământul preuniversitar referințe la planurile:

A. Formare continuă - formare inițială;

B. *Niveluri de școlaritate:* educație timpurie, învățământ primar, învățământ secundar inferior, învățământ secundar superior, învățământ terțiar, învățământ superior; formare continuă;

C. *Evoluția în carieră:* profesor debutant, profesor gradul II, profesor gradul I²⁰

Descrierea calificării de **master didactic** este în termeni de rezultate ale învățării, în conformitate cu Metodologia CNCIS (OMECTS 3440/ 2009) respectând principiul comparabilității și compatibilității cu Cadrul European al Calificărilor.

Pornindu-se de la specificul activității didactice au fost stabilite 6 competențe profesionale și 3 competențe transversale. Acestea au fost descrise pe baza descriptorilor de nivel (Matricea CNCIS), asigurând astfel și coerența în context național, în ceea ce privește programele de studii de nivel master²¹.

Competențe profesionale:

- C1. Proiectarea conținuturilor curriculare specifice specializării obținute prin programul de licență;
- C2. Organizarea-coordonarea activităților didactice și de management al clasei de elevi;
- C3. Evaluarea activităților didactice, a rezultatelor și a progreselor înregistrate de elevi;
- C4. Managementul grupurilor și al proiectelor educaționale;
- C5 . Consilierea și orientarea școlară și profesională a elevilor;
- C6. Comunicarea optimă, scrisă și orală, în limba română și în limbă străină.

Competențe transversale:

- CT1. Aplicarea principiilor și a normelor de deontologie profesională fundamentate pe opțiuni valorice explicite specifice activității didactice;
- CT2. Asumarea cu responsabilitate a rolurilor specifice activității didactice și cooperarea în echipe de lucru interdisciplinare;

²⁰ Steliana Toma, Dan Potolea, *Congresul Educației*, 2013

²¹ http://www.formare3777.eu/SO_profesor_13_03_2012.pdf
http://www.formare3777.eu/SO_profesor_13_03_2012.pdf

-Profesor pentru învățământul gimnazial (cod COR 232201); -Profesor pentru învățământul liceal, postliceal, profesional și de maiștri (cod COR 232101).

- CT3. Manifestarea unei atitudini pozitive, active, creative și reflexive și a spiritului critic față de profesia didactică și propria formare continuă.

Necesitatea parcursurilor diferite este unanim recunoscută la nivel european, ca și formarea autoinițiată asistată de factori competenți. În primele două decenii ale acestui secol activitățile de *mentorat* și perioada de *inductie* se bucură de un îndreptat interes.

Bibliografie

Congresul Educației, 2013

OM nr. 5561 din 7.10.2011 *Metodologia formării continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar* M.O.Anul 179 (XXIII) – Nr. 767 bis

<http://www.ucv.ro/pdf/invatamant/educatie/Metodologie%20OMECTS%205561.pdf>

M.O.Anul 179 (XXIII) – Nr. 767 bis, 31 oct.2011

http://cis01.central.ucv.ro/perf_in_invatamant/files/metodologia_formarii_continue_a_personalului_didactic_din_invatamantul_preuniversitar.pdf(2009)

Altet, M., *La formation professionnelle des enseignants, coll, Pédagogie d'aujourd'hui*, P.U.F., Paris, 1994.

Bîrzea, C., *Arta și știința educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.

Bîrzea C. *Definirea și clasificarea competențelor*. În: *Revista de pedagogie*, București: 2010, nr. 58 (3). p 7-12

Bârlogeanu, L., *Paradigma educațional.umanistă în contextul postmodernității, în Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, volum coordonat de E. Păun și D. Potolea, Polirom, Iași, 2002.

Bocoș, M., *Teoria și practica cercetării*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2003.

Bourdoncle, R., (2000), *La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe*, în vol. *Sociologie de l'éducation. Nouvelles approches, nouveaux objets*, INRP, Paris.

Chiș, V., (2005), *Pedagogie contemporană. Pedagogie pentru competențe*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.

- Ciolan, L., (2008), *Învățarea integrată*, Ed. Polirom, Iași.
- Cristea, S., (2008), *Curriculum pedagogic, I*, EDP, București
- Delamotte, Eric, *De la profesionalizare la industrializare, în: Industriile educației și noile media*, coord. P. Moeglin, Polirom, Iași, 2003.
- Gliga, L., (2002), *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, MEC, București.
- Grigoriu, G., *Promoting Reflection in and on Initial Teacher Training*, Ed. Universitaria, Craiova, 2003.
- Iucu, B. R., (2000), Pânișoară, I. O., *Formarea personalului didactic. Raport de cercetare – 2 CNPP*, MEN, București.
- Joița, E., coord., (2008), *A deveni profesor constructivist: demersuri constructiviste pentru o personalizare pedagogică inițială*, EDP, București.
- Joița, E., (2006), *Instruire constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*, Ed. Aramis, București.
- Lang, V., (1999), *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, PUF, Paris.
- Maciuc, Irina, *Formarea formatorilor. Modele alternative și programe modulare*, E.D.P.R.A., Bucuresti, 1998.
- Maciuc, Irina, *Pedagogie, repere introductive*, E.D.P., București, 2003.
- Moeglin, P., (coord.), *Industriile educației și noile media*, Polirom, Iași, 2003.
- Perrenoud, Ph., *Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionalization*.
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php-main/php2002>
Revue des Sciences de l'éducation, no. thématique, vol. XIX, nr. 1/1993.
- Ricard-Fersing, E., *Towards a Philosophy of Reflective Practice*, in: *A Philosophy of Reflective Practice Pedagogy*, Culture&Society, vol. 7, nr. 2, 1999,
<http://www.triangle.co.uk>.
- Schön, D.A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books 1983.
- Schön, D., *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Editions Logique, 1994.

Siebert, H., *Pedagogie constructivistă*, Institutul European, Iași, 2001.

Standarde profesionale pentru profesia didactică, (coord. Lucia Gliga), 2002

<http://www.1educat.ro/resurse/profesiadidactica>

Voiculescu, F., *Analiza resurse-nevoi și managementul strategic în învățământ*, Aramis, București, 2004

<http://agora.unige.ch/ctie/educateur/pere.4-5.htm>

[http://parcours-diversifies.scola.ac.fr/production du parcours5.htm](http://parcours-diversifies.scola.ac.fr/production%20du%20parcours5.htm)

[http://fen.ro/Legislatie/Methodologia-formarii-continue-a-personalului-didactic-din-
invatamantul-preuniversitar](http://fen.ro/Legislatie/Methodologia-formarii-continue-a-personalului-didactic-din-invatamantul-preuniversitar)