

**ANALELE UNIVERSITĂȚII DIN CRAIOVA
ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA
ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAIOVA**



Seria
PSIHOLOGIE - PEDAGOGIE

Series
PSYCHOLOGY - PEDAGOGY

AN - X, 2011, nr. 23 – 24



ANALELE UNIVERSITĂȚII DIN CRAIOVA
ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA
ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAIOVA
SERIES: PSYCHOLOGY - PEDAGOGY

BIANNUAL PUBLICATION,
EDITED BY THE TEACHING STAFF TRAINING DEPARTMENT
YEAR X, 2011, NO. 23-24

REVIEWERS

Professor ION DUMITRU, Ph.D. (The West University)
Professor ELENA JOIȚA, Ph.D. (The University of Craiova)

EDITORIAL BOARD:

Professor JOSÉ WOLFS, Ph.D. (L'Université Libre de Bruxelles)
Professor ION DUMITRU, Ph.D. (The West University, Timișoara)
Professor MIRON IONESCU, Ph.D. (Babeș Bolyai University, Cluj-Napoca)
Professor ELENA JOIȚA, Ph.D. (The University of Craiova)
Professor ION NEACȘU, Ph.D. (The University of Bucharest)
Professor DAN POTOLEA, Ph.D. (The University of Bucharest)
Reader VIOREL IONEL, Ph.D. (The University of Craiova)

EDITORS:

Reader ROMULUS CRĂCIUNESCU, Ph.D.
Reader IRINA MACIUC, Ph.D.
Senior Lecturer VALI ILIE, Ph.D.
Senior Lecturer AUREL PERA, Ph.D.

EDITOR-IN-CHIEF:

Reader CORNELIU NOVAC, Ph.D.

EDITORIAL SECRETARY:

Informatician CORNELIA BOBOILĂ

This volume was approved by CNCSIS code: 35
ISSN 1582 – 313X

UNIVERSITARIA PUBLISHING HOUSE, CRAIOVA

ADDRESS OF THE EDITORIAL OFFICE:
THE UNIVERSITY OF CRAIOVA
TEACHING STAFF TRAINING DEPARTMENT

13, Al. I. Cuza Street

Craiova, Dolj, Postal code 200585

Telephone (040)251422567

Web: <http://cis01.central.ucv.ro/DPPD>

E - mail: dppd@central.ucv.ro

Authors are fully responsible for both content and translation of texts.

ABORDĂRI TEORETICE – REEVALUĂRI ȘI DESCHIDERI / THEORETICAL APPROACHES – NEW INTERPRETATIONS

CARIERA DIDACTICĂ: PERSPECTIVA PROFESIONALIZĂRII

Conf. univ. dr. **Irina Maciuc**
DPPD- Universitatea din Craiova
Reader **Irina Maciuc**, Ph.D
TSTD - University of Craiova

*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**”¹*

Un statut social consolidat, reprezentarea socială a unei profesii și importanța ei pentru cei care își doresc să intre în respectiva *categorie socioprofesională* depind, într-o mare măsură de profesionalismul și calitatea umană a celor care o practică. Noi standarde de calitate se asociau, încă de la sfârșitul secolului trecut, cu un set de competențe profesionale bine definite². Foarte mulți specialiști se întreabă încă dacă există cu adevărat standarde minime pentru programele educaționale de pregătire inițială pentru profesori și dacă incoerența legislativă și comunicarea interinstituțională defectuoasă împietează asupra pregătirii profesorilor.

Profesionalizarea, modalitate dominantă a socializării, se referă la componența 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

¹ Art.6 din *Metodologia privind formarea continuă a personalului din învățământul preuniversitar*, aprobată prin OMECTS nr. 5561/31 oct. 2011, publicată, ca anexă la O.M., în Monitorul Oficial, Partea I nr. 767bis/31 oct 2011

² Vezi și Maciuc, I. (1998). *Formarea formatorilor. Modele alternative și programe modulare*. București: EDP, R.A.

identificarea și rezolvarea, într-o manieră flexibilă, creatoare, în diverse contexte, a problemelor ce caracterizează un domeniu de activitate. „O profesie 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”³. 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 Chiș; Doctorand: Lect.univ.drd. Sanda Onutz, 2011; 2. *Formarea continuă - premisă a profesionalizării carierei didactice*, coordonator științific: Prof. univ. dr. Emil Păun, 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 Păun, Doctorand: Laura Emilia Șerbănescu, 2011; *Consilierea pentru cariera în învățământul superior tehnic*, Coordonator științific: Prof. univ. dr. Gheorghe Tomșa. 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 drept grup țintă 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 POSDSRU 87/1.3/S/63329 – „Profesionalizarea carierei didactice - noi competențe pentru actorii ai schimbărilor în educație din județele Brăila și Prahova”;

b) Proiectul „Profesionalizarea carierei didactice - noi competențe pentru actorii ai 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 Timișoara 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 câștigarea unor abilități specifice. Al

³ E. Delamotte, 2003, p. 81

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 părți, și o preocupare pentru explorarea oportunităților de acțiune eficientă, pe secvențe limitate. În fapt, două perspective ce nu pot fi decât complementare într-o politică a formării, care să se dovedească curentă 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. Intuiția este dublată de instrumentare.

De-a lungul timpului, problemele formării cadrelor didactice au beneficiat de mai multe tipuri de abordare și investigare, devenite căi 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 acțiune în câmpul pedagogic.

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

Abordările *funcționaliste* s-au axat pe roluri - funcții ale educatorului, pe constatări și exigențe legate de *schimbările 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.⁴

Există, pe de altă 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 vârf” 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 analiza pertinentă a situațiilor pedagogice, pe achizițiile psihologiei sociale, pe tehnicile de grup, pe teoriile comunicării, pe abordările sociopedagogice. Acest model consideră că 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 putea reține ceea ce este esențial și merită învățat. Treptat, reprezentările, amplificate, rafinate și nuanțate, *sensurile* descoperite generează preocupări de autoanaliză și de asumare a *complexității autoformării*.

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)⁵.

Actualmente formarea competențelor psihopedagogice este asigurată printr-un set de discipline de specialitate care însumează 336 de ore de pregătire teoretică și practică, eșalonate în cei trei ani de studii la nivel de licență. Sub aspect curricular, actualul model acoperă nevoile de pregătire teoretică,

⁴ http://www.formare3777.eu/SO_profesor_13_03_2012.pdf

⁵ Maciuc, I., (2005). Nevoia de a fi reflexiv, în F Voiculescu (coord.). Schimbări de paradigmă în științele educației. Cluj-Napoca: Editura Risoprint, p. 313

psihopedagogică și este compatibil cu sistemele europene. Dar, există unele disfuncții generate de modul de organizare, de ponderea disciplinelor, de statutul programului în universitate, de atitudinea studenților. Cele mai importante surse ale deficiențelor, în formarea inițială sunt:

- nu se practică modalități eficiente de selecție, în funcție de aptitudini și motivație, a celor care vor să parcurgă programul;
- opțiunea studenților pentru program este una de avarie și nu una motivată precis de interesul pentru cariera didactică;
- disciplinele psihopedagogice au o poziție marginală în planul general de studiu academic;
- pregătirea este disipată pe o perioadă destul de lungă de timp și nu favorizează integrarea teoriei cu practica;
- practica pedagogică este insuficientă, nediversificată, efectuată fragmentar, printre orele de specialitate, astfel încât dobândirea și consolidarea competențelor sunt grav afectate;
- certificarea dobândirii competențelor psihopedagogice minimale este nerelevantă⁶

Domeniile și categoriile de competențe se operaționalizează 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.

⁶ Vezi teza de doctorat: Profesionalizarea carierei didactice. Competențe psihopedagogice (conducător științific: Prof. Univ. dr. Vasile Chiș, doctorand: Lector univ. Sanda Onutz, 2011)

c) descriptori privind competențe transversale:

- valorilor pozitive autentice ale comunității 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;
- integritate morală, echilibru caracterial, atitudine critică și forța de convingere în promovarea sociale.⁷

Practicianul este un fel de membru al unei orchestre, un muzician dependent de ceilalți în acțiunea sa, constata 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 interdependențe, 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 similarități și, astfel, profesionalismul său se îmbogățește și se nuanțează.

„Prinsă în focul încrucișat al unor imperative eterogene, uneori contradictorii, profesiunea își găsește cu greu calea”⁸ (Moeglin, 2003, p. 223). Motivul principal îl 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.

În acest context, în România se instituie Cadrul Național al Calificărilor

⁷ 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

⁸ 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

din Învățământul Superior (CNCIS), ca instrument unic care stabilește structura calificărilor și asigură recunoașterea 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 acestuia⁹

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 recunoașterea 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 recunoașterea 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 recunosc oficial, indiferent de natura contextelor în care s-a produs învățarea.¹⁰

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

⁹ <http://docis.acpart.ro/uploads/Fisiere/Methodologie%20CNCIS.pdf>

¹⁰ Anexa la OM Nr. 5720 / 20.10.2009

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.”.¹¹

În ultimii ani, noțiunea de **profesionalism deschis**, pusă în circulație de o analiză realizată de OCDE asupra țărilor membre (Perrenoud, 1996) așază 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).

Astăzi, 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 reflexivă poate „crea o nouă identitate a formării profesorilor” (Grigoriu, 2003).

Predarea este o activitate interpersonală, interactivă, „marcată de complexitate, instabilitate și incertitudine (Schon, 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”.¹²

În practica formării, se pot utiliza fișe de urmărire a unor competențe, fișe cu dublă intrare profesor/formator-elev/stagiar. De o mare utilitate pot fi studiul de caz, grupul de reflecție și analiza practicilor, studiul literaturii de specialitate, jocul de rol, asumarea de responsabilități, *mentoratul*, ca formă de autoperfecționare profesională etc.

Formarea competențelor profesionale, prin analiza critică a practicilor și atitudine reflexivă, presupun antrenament intensiv în cadrele unei formări inițiale

¹¹ F. Voiculescu, 2004, p. 100

¹² S. Toma, D.Potolea, *Un model nou de definire și descriere a standardelor/competențelor profesionale*, Congresul Educației, 2013