

ASPECTE METODOLOGICE ALE FORMĂRII COMPETENȚELOR SPECIFICE PROFESIEI DE CADRU DIDACTIC

M. STANCIU¹,

¹USAMV-DPPD, Iași

fax:0040 232 260 650

The act of communication subscribes to the effort of focusing the educational measure on competences (Roegiers X., 2001; Dolz J., Ollagnier E., Éd., 2002; Scallon Ge., 2004; Stanciu M., 2006, 2007) from the perspective of the expectations of a postmodern society (Pourtois J.-P., Desmet H., 1997, 3^e édition 2002). Therefore, communication proposes of an operational definition for the concept of competence, marking out the dimensions involved in forming and developing of a competence.

Hereinafter we present an essay of listing key competences specific for the teaching profession. In this direction we try to screen the measure of forming the competences specific to the teaching profession throughout the activity of DPPD, concretizing with elements concerning teaching professional. Also, we suggest some methods and instruments of evaluation of the complex process of forming required competences of the noble profession as a teaching professional.

Key words: key competences, forming, DPPD

Profesorul Ștefan Bârsănescu sublinia că **misionarismul** este „baza metafizică a profesiunii de învățător.” A fi dascăl echivalează, în viziunea sa, „cu a te afla în serviciul unei trebuințe eterne”; „funcția de învățător e o funcție originară a tuturor societăților umane.” [Bârsănescu Șt. , 1939].

În contextul Procesului de la Bologna s-a regândit sistemul de formare inițială a profesorilor. Comunicarea noastră își propune să prezinte elementele semnificative ale acestui proces de formare inițială a profesorilor, circumscris efortului european în acest domeniu. « Un corp de profesori motivat și cu o înaltă calificare este o condiție esențială a calității educației oferită tinerilor de către sistemele educative », spunea Comisarul european pentru Educație și Cultură, Viviane Reding [Eurydice, 2002].

MATERIAL ȘI METODĂ

1. La formarea inițială în România

Programul de studiu pentru obținerea certificatului DPPD este structurat în două module: Modulul I (30 credite) se desfășoară în timpul semestrelor ciclului universitar de licență (anii I-III) sau în timpul studiilor postuniversitare și se finalizează printr-un *atestat*. Modulul II (30 credite) se va derula după obținerea diplomei de licență și înaintea examenului de definitivat, care permite obținerea *unui certificat*.

Planul de învățământ al DPPD este standardizat la nivel național (2005) și face parte din planul de învățământ al facultății/specializării respective. Primul modul cuprinde trei arii curriculare: *Curriculumul comun* (disciplinele psihopedagogice cu caracter fundamental); b) *Curriculumul de specialitate* (în principal didactica specialității și practica pedagogică); *Curriculumul opțional* (1-2 pachete).

Curriculumul DPPD este structurat și monitorizat în sistemul creditelor transferabile, conform normelor generale ale ECTS.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

2. Formarea profesorilor în țări ale UE

Tabelul 1

Experiențe europene privind formarea profesorilor

Belgia	Profesorii din învățământul secundar inferior pot, cu o dispensă specială, să predea și în învățământul secundar superior. Formarea poate să se facă fie paralel cu studiile universitare, fie după acestea.
Republica cehă	Formarea poate să dureze 4-6 ani.
Germania	Formarea la nivel universitar, care durează cel puțin 9 semestre, este urmată de doi ani de stagiul pregătitor (<i>Vorbereitungsdienst</i>).
Estonia	După 2003/2004, diplomele trebuie să se termine cu succes o fază finală de calificare practică (<i>kutseasta</i>) cu o durată de un an.
Grecia	Organizarea formării profesionale depinde de institutia și de disciplinele de învățământ în care viitorii profesori vor dori să se specializeze.
Spania	Formarea poate dura cinci sau șase ani. Un nou certificat de specializare pedagogică se aplică începând cu 2004/2005. Acesta cuprinde un număr de 485 de ore de formare generală, trei luni de practică pedagogică, incluzând și 12 ore de formare profesională teoretică.
Franta	<i>Profesorii agrégés</i> pot să-și desfășoare activitatea și în învățământul secundar superior. Formarea lor ca profesori durează șase ani. Formarea profesională se realizează printr-un stagiul de un an.
Letonia	Modelul consecutiv durează cinci ani.
Lituania	Formarea poate să dureze între trei și cinci ani în funcție de institutia și de model.
Luxemburg	Formarea profesională se efectuează în timpul fazei finale calificante printr-un stagiul de cel puțin doi ani.
Austria	Formarea durează patru ani și jumătate și este urmată de o fază finală de calificare printr-un stagiul de practică de un an. Institutia dispune de o mare marjă de manevră în ceea ce privește volumul orar al formării profesionale.
Portugalia	Formarea poate dura patru sau cinci ani și este urmată de o fază finală de calificare printr-un stagiul practic de un an.
Slovenia	Formarea durează patru ani și jumătate. Faza finală de calificare prin stagiul cu durată de un an este obligatorie și în întregime consacrată formării profesionale, dar ea nu face parte integrantă din formarea inițială a profesorilor.
Finlanda	Modelul consecutiv durează mai mult timp decât modelul simultan, dar partea de formare profesională nu diferă substanțial în cele două modele.
Regatul Unit	Informațiile privesc modelul consecutiv. Modelul simultan este, de asemenea, disponibil dar mai puțin răspândit. Formarea are un orar redus, flexibil, în care stagiile de practică sunt, de asemenea, posibile. Drumul formării profesionale inițiale a profesorilor este definit prin raportare la competențele de atins, mai degrabă decât în termeni de durată. Toți stagiarii trebuie să realizeze o perioadă minimă de un an într-o institutia școlară.
Norvegia	În funcție de materia aleasă, formarea profesorilor poate să dureze între patru și șapte ani. Partea de formare profesională variază între 25 % pentru un curs de patru ani și 14,3 % pentru un curs de șapte ani.

Sursa: Eurydice, Eurostat, 2005

3. Centrarea pe competențe a procesului de formare a profesorilor

De Ketele (1996) definea competența ca un ansamblu ordonat de capacități care se exercită asupra unor conținuturi într-o anumită categorie de situații pentru a rezolva problemele circumscrise celui câmp situațional [apud Roegiers X., 2001, p. 65]. Această definiție pune în evidență cele trei componente ale unei competențe : conținut, capacitate și situație.

$$\text{Competență} = (\text{capacități} \times \text{conținut}) \times \text{situații} \\ = \text{obiectiv specific} \times \text{situații}$$

Învățarea este «în același timp un proces divergent, la nivelul capacităților, și convergent, la nivelul competențelor.» [Roegiers, p. 71]. Interdependența dintre o capacitate și un conținut va conduce la formularea unui obiectiv specific [ib.].

Caracteristicile unei competențe sunt următoarele [ib., pp. 68-70]:

- a) implică un ansamblu de resurse;
- b) caracter finalizat ;
- c) legată de o familie de situații ;
- d) caracter adesea disciplinar ;
- e) poate fi evaluată.

Definirea competențelor poate fi realizată și într-o manieră metaforică (a transferului de cunoștințe sau cea a mobilizării resurselor subiectului la un moment dat)[Perrenoud Ph., 2002, *In* Dolz J., Ollagnier E., Éd. , *op. cit.*, p. 45]. Metafora mobilizării pune accentul pe activitatea subiectului, care implică « *un ansamblu de operații mentale complexe*, conectându-le unor situații, *transformând* mai degrabă cunoștințele. » [ib., p. 46] Metafora mobilizării sugerează « o orchestrare, o coordonare a resurselor multiple și eterogene » ale subiectului, o recombinație permanentă a acestor resurse [Perrenoud Ph., 2002, *op.cit.*, p. 56]. «Mobilizarea nu are nimic magic, este *un effort al spiritului*. » [ib., p. 57].

Tabelul 2

Componentele unei competențe

Componente cognitive: • <i>Cunoștințe</i> ➤ Declarative- reguli, fapte, legi, principii (<u>cunoștințe</u>) ; ➤ Procedurale (<u>priceperi- savoir-faire</u>) ; ➤ Condiționale (contextuale), care permit subiectului să aleagă într-un anumit moment o anumită strategie, un anumit demers, de a se angaja într-o anumită acțiune (M.A. Broyon, 2001). Aceste cunoștințe sunt responsabile de transferul învățării (Tardif, 1992). • <i>Metacunoștințe și reglări metacognitive.</i>
Componente afective: Atitudini, motivații ...
Componente sociale : Interacțiuni, concertări...
Componente senzorio-motorii : Coordonări gestuale...

Sursa: Allal L., 2002, în Dolz J., Ollagnier E. (Éds.),2002

4. Competențele generale ale Programului de studiu oferit de către DPPD

I. Competențe metodologice:

1. Capacitatea de a evidenția particularitățile de vârstă și individuale ale preadolescenților și adolescenților;
2. Capacitatea de a operaționaliza diferite teorii despre învățare în vederea promovării unui stil de învățare eficient;
3. Capacitatea de a explica notele definatorii ale personalității din perspectiva diferitelor teorii specifice acestei problematice;
4. Capacitatea de a explica factorii care stimulează dezvoltarea creativității la elevi și studenți;
5. Capacitatea de a evidenția interdependența dintre principalele componente ale curriculumului școlar: obiective, conținuturi, strategii de predare-învățare, metode și instrumente de evaluare;
6. Capacitatea de a explica diferite concepții de curriculum, aducând argumente pro și contra pentru fiecare dintre acestea;
7. Capacitatea de a caracteriza principalele tipuri de curriculum, precum și de a evidenția implicațiile lor în plan didactic;
8. Capacitatea de a operaționaliza obiectivele educaționale pentru diferite discipline folosind tehnicile Mager și Landsheere;
9. Capacitatea de a aplica diferite direcții de modernizare a curriculumului școlar;
10. Capacitatea de a caracteriza trăsăturile definatorii ale documentelor școlare în care se obiectivează curriculumul școlar;
11. Capacitatea de a realiza proiectarea didactică la diferite niveluri;
12. Capacitatea de a proiecta diferite tipuri și variante de lecții eficiente la disciplinele de specialitate;
13. Capacitatea de a realiza și prezenta portofoliul didactic cu diferite tipuri și variante de lecții;
14. Capacitatea de a utiliza strategii didactice cu mari valențe formativ-educative în diferite situații concrete.
15. Capacitatea de a integra mijloacele de învățământ în vederea modernizării și eficientizării procesului de predare-învățare;
16. Capacitatea de a operaționaliza diferite direcții de modernizare a strategiilor de predare-învățare la disciplinele de specialitate ale cursanților;
17. Capacitatea de a integra în demersul didactic tipurile de evaluare, accentuând evaluarea formativă ;
18. Capacitatea de a utiliza în practica instructiv-educativă a diferitelor metode și instrumente de evaluare (tradiționale și complementare);
19. Capacitatea de a utiliza metode și instrumente de evaluare în vederea diminuării subiectivității în procesul evaluativ.

II. Competențe de comunicare și relaționare

1. stăpânirea conceptelor și teoriilor moderne de comunicare (orizontală/ verticală, complexă, totală, multiplă, diversificată și specifică);
2. documentarea și informarea permanentă din diferite surse clasice și moderne;
3. proiectarea, conducerea și realizarea procesului instructiv-educativ, ca act de comunicare;
4. abilitarea cu tehnici de asigurare a feed-back-ului în procesul complex de comunicare didactică;
5. utilizarea în procesul didactic a unor metode și tehnici moderne de comunicare (creative, specifice gândirii critice, de analiză tranzațională etc.);
6. manifestarea capacității de a comunica eficient cu familia și alți factori cu atribuții în procesul instructiv-educativ.

III. Competențe psihosociale

1. Exersarea unor tehnici de prezentare în perechi și individuale;
2. Conștientizarea factorilor stresanți din școală, precum și a celor care ar putea contribui la destresarea cadrelor didactice;
3. Abilitarea studenților cu metode și tehnici de lucru în echipă în diferite situații de predare-învățare ;
4. înțelegerea mecanismului de formare a trăsăturilor psihomorale și adoptare a metodelor și tehnicilor de cunoaștere și activizare a elevilor;
5. proiectarea și organizarea activităților instructiv-educative în colaborare cu comunitatea;
6. utilizarea metodelor și tehnicilor de autocontrol psihocomportamental;
7. adoptarea de conduite eficiente pentru depășirea „situațiilor limită”.

IV. Competențe de management al carierei

1. manifestarea unei conduite metacognitive (autoreflexive) asupra activităților didactice/ pedagogice proprii;
2. deschidere față de tendințele novatoare necesare dezvoltării profesionale;
3. însușirea și aplicarea în practica educațională a cunoștințelor de tip organizațional.
4. asigurarea de către formatori a unui feed-back privind calitatea activităților desfășurate de către formabili, conturând direcții de acțiune în vederea continuării formării continue de-a lungul vieții.

CONCLUZII

1. Procesul de la Bologna a adus schimbări semnificative în ceea ce privește organizarea și desfășurarea procesului de formare inițială a profesorilor români numai prin intermediul universității. Considerăm totuși că sunt insuficiente

numărul de ore afectate practicii pedagogice (așa cum erau în fostele licee pedagogice).

2. Încă nu a fost instituționalizat în România mecanismul de formare a profesorilor după absolvirea modului I și premergător examenului de definitivare în învățământ (a unui program de stagiatură sub îndrumarea unui mentor).

3. Centrarea pe competențe a procesului de formare inițială (și continuă) se circumscrie cerințelor unei societăți postmoderne, în acord cu preocupările în domeniu la nivel mondial.

4. Problemă prioritara a formării inițiale a tuturor studenților o reprezintă dezvoltarea competenței metacognitive, abilitarea lor cu tehnici de învățare eficientă (Stanciu M., Ignat Aurora-Adina, 2006).

BIBLIOGRAFIE

1. Bârsănescu, Ștefan, 1939 – *Învățătorul român contemporan și destinul neamului*, Iași.
2. Champy ,Ph., Étévé, Chr. (dir.), 1994 - *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (DEEF). Édition Nathan, Paris.
3. Dolz, J., Ollagnier, E. (Éds.), 2002 - *L'énigme de la compétence en éducation*, De Boeck Université, Bruxelles.
4. Eurydice, 2002 - *Questions clés de l'éducation en Europe*, volume 3, La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux.Rapport I Formation initiale et transition vers la vie professionnelle secondaire inférieure générale, <http://www.eurydice.org>.
5. Eurydice, Eurostat, 2005 - *Ciffres clés de l'éducation en Europe 2005*, CECA-CE-CEEA, Bruxelles - Luxembourg.
6. Roegiers X., 2001 - *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck, Bruxelles.
7. Stanciu M., Ignat Aurora-Adina, 2006 - « La formation de la compétence métacognitive aux étudiants de la 1^{ère} année » In XXIIIe Congrès de l'AIPU *Innovation, Formation et Recherche en Pédagogie Universitaire*, 15-18 Mai 2006, Monastir, Tunisie.