

**ARGUMENT:
PROFESIONALIZAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE
ÎNTRE „DEZIRABIL” ȘI**

„INEVITABIL”¹

Educația, dincolo de fapt social, este un fenomen nu numai complex dar și complicat. Din această perspectivă, pedagogia a trebuit să-și desfacă „spițele” (Șt. Bîrsănescu) în conceptul de științe ale educației.

În ultimele decenii, și-au făcut simțită prezența științele de graniță (filosofia educației, psihologia educației, sociologia educației, antropologia educației, biologia educației...) care abordează atât fenomenul educației, cât și fenomene ca psihicul, societatea, viața etc.

Societatea contemporană aflată într-un dinamism fără precedent și pe un drum al globalizării are nevoie de o profesionalizare a activității didactice. De unde această necesitate? Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice din învățământul primar, secundar și chiar superior a fost neglijată în ultimele două-trei decenii ale sfârșitului de secol douăzeci datorită unei prejudecăți prezentată și de Emile Planchard (1992) astfel: „știința și inteligența scutesc candidatul la profesia didactică de orice pregătire profesională pedagogică”². Această prejudecată poate fi ușor contrazisă pornindu-se de la diferența dintre „a ști” și „a preda”, apoi continuându-se pe traiectoria didactică până la utilizarea pertinentă a paradigmei manageriale, cel puțin cu privire la managementul clasei

¹ Marin T. Profesionalizarea activității didactice între „dezirabil” și „inevitabil” în Euromentor, Studii despre educație, volumul III, numărul 3, septembrie 2012, ProUniversitaria București

² Planchard, E., *Pedagogie școlară contemporană*, EDP, București, 1992.

de elevi și a conduitei pedagogice. Profesorul pentru învățământul primar și secundar nu este un funcționar public, nici un simplu instructor care deține informații de specialitate, ci este un factor de progres și de stabilitate psihopedagogică pentru elevi.

Spre sfârșitul mileniului doi și la începutul celui de-al treilea au apărut cercetări și studii privind „actualizarea formării profesionale a cadrelor didactice, în raport cu evoluția și așteptările societății și ale corpului profesoral însuși”³, întrucât aprecierea carierei didactice a fost pusă sub semnul unei profunde stări de criză cunoscând o amplificare în jurul anilor 1980-1990, când ideea a cuprins majoritatea țărilor europene (Biroul Internațional al Educației de la Geneva). Iucu B. Romiță, Pânișoară Ion Ovidiu, 2000, afirmă: „cauzele acestei situații au fost identificate în ambiguitățile legislative vizavi de profesia didactică și de statutul social al cadrelor didactice (indicatorii analizați au fost de tip salarial sau de degradare a statutului profesiei în reprezentarea opiniei publice), în înțelegerile reduționiste ale funcției didactice (cadrul didactic fiind asimilat funcționarului public), în incertitudinile profesionale, în recrutarea profesorilor pe criterii nonvocaționale (criterii fără relevanță profesională) și în generalizarea la nivel empiric a credinței sociale că profesor poate deveni orice persoană care are ca intenție dezvoltarea unei asemenea cariere”⁴.

Tardif, M., 2004, realizează studii comparative privind atitudini, concepții și reforme instituționale cu privire la schimbările survenite în formarea profesională a cadrelor didactice în țări precum SUA, Canada, Belgia, Anglia, Elveția, Franța. Pentru a se găsi direcții determinante pentru o concepție globală care să corespundă așteptărilor societății, studiile comparative au analizat tradițiile privind câmpul educațional care a generat formarea cadrelor didactice.

Din perspectivă istorică, „profesionalizarea pedagogică, utilizată ca model, provine din sociologia anglo-saxonă și reprezintă un mijloc de valorizare și ameliorare a poziției sociale a cadrelor didactice, un simbol și o garanție a calității activității, o cale pentru modernizarea școlii, un mod de formare pedagogică, de oferire a instrumentelor de activitate științifică la clasă”⁵ (Lang, V., 1999).

³ Joița, E., coord., *A deveni profesor constructivist: demersuri constructiviste pentru o personalizare pedagogică inițială*, EDP, București, 2008.

⁴ Iucu B. R.; Pânișoară, I. O., *Formarea personalului didactic. Raport de cercetare -2*, CNPP – MEN, 2000.

⁵ Lang V., *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, PUF, Paris, 1999.

Profesionalizarea activității didactice în legătură directă cu paradigma postmodernă se află între „dezirabil” și „inevitabil” și este motivată de următoarele considerente:

1. necesitatea stringentă a îndepărtării empirismului din activitatea educativă/didactică;
2. necesitatea dezirabilă a formării competențelor pedagogice la cadrele didactice, necesare aplicării inevitabile a reformelor specifice postmodernismului;
3. nevoia acută de a depăși barierele provocate în învățarea cunoștințelor de pedagogie de către cadrele didactice;
4. necesitatea unor corecții de a schimba rolurile profesorilor și ale elevilor în raport cu paradigma postmodernistă;
5. necesitatea firească a profesorului de a avea liberă circulație în spațiul educațional european și mondial prin colaborare externă în cadrul instituțiilor specifice Uniunii Europene și nu numai.

Nevoia de îndepărtare a empirismului a cerut cu insistență analizarea modelelor de formare a profesorilor conturate istoric: profesorul care improvizează, profesor artizan sau profesor profesionist⁶, indiferent de specialitate, dar care își justifică științific activitatea.

Transformarea meseriei de profesor într-o profesie necesită trecerea de la o simplă meserie de execuție bazată pe talent, imitație și, de multe ori, pe ambiguitate și arbitrar la o activitate cu caracter științific bazată pe competențe practice, pe competențe de ordin metodologic și de comunicare; în același timp, profesia didactică de profesor solicită cunoașterea și respectarea științei acțiunii pedagogice specifice postmodernității; pe cale de consecință, profesia didactică impune depășirea semiprofesiei (parțial rațional și parțial științific), precum și a profesorului de vocație. Chiș, V., 2005, afirmă că a venit „vremea profesorului profesionist, care să se adapteze științific la școala în schimbare, la modificările în evoluția elevilor, la abordarea diferențiată a lor”⁷.

În Canada, Elveția, SUA, în încercarea de a promova reforme educaționale precum constructivismul, au apărut dificultăți datorate lipsei de profesionalism în

⁶ Martinet, M. A., Raymon, D., Gauthier, C., 2001, *La formation a l'enseignement. Les orientations. Les competences professionnelles*, <http://www.meq.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation.ens.pdf> ; Gliga, L., 2002, *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, MECT, București.

⁷ Chiș, V., *Pedagogie contemporană. Pedagogie pentru competențe*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2005.

activitatea cadrelor didactice, a slabei formări a competențelor necesare aplicării acestor reforme (Perrnoud, 1994; Martinet, 2001). Pentru a se elimina această disfuncție majoră a fost nevoie de o restructurare gândită a pregătirii inițiale/continuă a cadrului didactic în baza unor standarde, întrucât un cadru didactic nu poate fi asimilat cu un simplu „recipient gol” unde sunt introduse politici de reformare a educației; cadrul didactic trebuie să aibă capacitatea de a înțelege politici de reformare a educației, dar și competențe, adică să poată aplica politicile de reformare a educației în mod critic, pertinent și creator. Această reformă a pregătirii profesorului este o reformă de „al treilea tip” (după cea a structurilor și a programelor) și nouă în același timp pentru că (Lang, V., 1999) „recunoaște complexitatea profesiei, necesită explicitare și instrumentalizare, recunoaște specificitatea profesionalizării, dezvoltă noi competențe, corectează statutul social al profesorului, recunoaște caracterul științific al practicii, construiește reflecții asupra practicii, diversifică rolurile profesorului, afirmă rolul competențelor pedagogice pentru identitatea profesională”⁸.

Din perspectivă constructivistă, profesionalizarea profesorului solicită (Rainer, J.D., 2002) „îmbinarea a diferite modele pentru construirea cunoașterii, plasarea elevului în centrul instruirii, recurgerea la relația cunoaștere–reflecție–acțiune–reflecție–nouă cunoaștere, utilizarea conținuturilor date drept mijloace, punerea accentului pe procese îmbinarea autonomiei–colaborare și autoritate–facilitare, gândire critică–înțelegere multiplă, învățare–dezvoltare”⁹.

Învățarea cunoștințelor de pedagogie de către studenți/profesorii în perioada de formare inițială/continuă a cadrelor didactice se află între realitate și prejudecăți. Însușirea cunoștințelor de pedagogie de către viitorii profesori este deficitară, întrucât studenții consideră cunoștințele pedagogice mai puțin importante în cariera didactică. Perrenoud, Ph., 2001, constată că „științele educației nu oferă încă solide cunoștințe științifice asupra formării pentru acțiunea pedagogică profesională, nu sunt suficient de mobilizatoare în practică pentru a explica și deci a anticipa problemele din viața școlară; din acest motiv, profesorii acționează tot empiric, oferă doar cunoștințe parțiale pentru a putea rezolva o situație, deducând mai mult reflexiv soluția, decât logic”¹⁰.

⁸ Lang, V., *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, PUF, Paris, 1999.

⁹ Rainer, J. D., *Reframing Teacher Education: Dimensions of a Constructivist Approach*, Dubuque, Kendall/Hunt Publishing Company, Iowa, 2002.

¹⁰ Perrnoud, Ph., *Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action?*, http://www.unige.ch/fapse_SSE/teachers/perrenoud/php_main/2001_12.html, 2001.

Problematica educației contemporane pe lângă schimbările în structuri și programe impune o nouă abordare a statutului și rolului cadrelor didactice și elevilor din perspectiva procesului de învățământ centrat pe elev (învățare activă/interactivă). În acest context, profesorul trebuie să aibă atât cunoștințe științifice, abilități practice, cât și capacități și competențe pedagogice; sintetic vorbind, cadrul didactic trebuie să fie introdus într-o nouă cultură a profesionalizării compatibilă mileniului trei.

Adey, Ph., 2004, afirmă: „reconsiderarea rolurilor profesorului poate modifica nu numai conținutul, categoriile de cunoștințe pedagogice, ci mai ales strategiile de formare și acțiune științifică (cunoștințe, capacități, competențe, atitudini) pentru profesiunea, iar nu pentru meseria de profesor, locul dezvoltării sale profesionale fiind la intersecția între schimbările în educație, dezvoltarea profesională și perfecționarea în școală”¹¹.

Privind dreptul la libera circulație a cadrului didactic în spațiul educațional european/mondial, la colaborarea externă în cadrul diferitelor sisteme europene și mondiale, „profesionalizarea didactică este una dintre ideile-forță ale cercetării pedagogice” (Perrenoud, Ph., 2001). De menționat multitudinea de proiecte existente atât pe formarea inovativă, cât și pentru dezvoltarea carierei de profesor (POSDRU, Phare, Socrates, Comenius, Leonardo).

Păun, E., 2008, în analiza problematicii profesionalizării pentru cariera didactică avansează două idei și anume:

1. „profesionalizarea activității didactice este precedată de structurarea și instituționalizarea câmpului educațional;
2. profesionalizarea activității didactice precede profesionalizarea formării pentru cariera didactică”¹².

1. Privind structurarea și instituționalizarea câmpului educațional este nevoie să realizăm „un scurt excurs istoric” începând cu etapa de structurare și de raționalizare incipientă a activității școlare. Premisele începutului structurării și instituționalizării câmpului educațional ni le furnizează Comenius prin:

- organizarea activității școlare pe baza unor structuri colective (clasa) în care erau școlarizați elevi de aceeași vârstă;

¹¹ Adey, Ph. et al., *The Professional Development of Teachers: Practice and Theory*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Boston, Londra, 2004.

¹²Păun, E., *Profesionalizarea activității didactice. O perspectivă sociologică în „Repere”* - Revista de Științele Educației, Editura Universității din București, 2008.

- raționalizarea timpului școlar prin introducerea unor structuri temporale specifice unei activități organizate: an școlar, săptămână și zi de școală, cu un timp anume alocat lecției;

- introducerea lecției ca formă de organizare a activității de instruire, a modului de organizare și desfășurare a lecției, structura, metode didactice, reguli și principii ale unei bune activități (apud Păun, E., 2008).

Apariția și dezvoltarea societății moderne au determinat industrializarea și urbanizarea care au condus la diferențierea și instituționalizarea câmpurilor sociale și pe cale de consecință conturarea unei identități mai exacte a câmpului educațional, deci recunoașterea socială a școlii. Această legitimare socială a școlii a accelerat profesionalizarea activității didactice. Caracteristicile școlii, dar și ale activității didactice structurate și sedimentate în perioada societății moderne s-au prelungit devenind invariante ale activității didactice pe care le găsim și astăzi în funcționarea organizației școlare. Succint, aceste invariante sunt:

- școala este asimilată unui spațiu social autonom;

- principiile, normele și regulile reglementează activitatea didactică;

- realizarea unui raport de muncă între profesori și elevi (contract didactic);

- clasa de elevi este percepută ca principală structură a activității didactice;

- statuturile și rolurile cadrelor didactice și ale elevilor sunt structurate pe o relație asimetrică (puterea și autoritatea cadrelor didactice sunt definitorii);

- dezvoltarea managementului educațional ca sursă a calității educaționale.

În modelul școlar actual (melanj de modern și postmodern), clasa de elevi rămâne dispozitivul organizațional cel mai stabil și mai uzual, întrucât răspunde unor nevoi esențiale (Tardif, M. și Lessard, C., 1999) ca:

- în condițiile școlii de masă este nevoie de cuprinderea și școlarizarea unui număr mare de copii;

- funcția de socializare a școlii răspunde nevoii de socializare a elevilor într-o manieră sistematică;

- dezvoltarea identității socioculturale a fiecărui copil a devenit o necesitate a nevoii de individualizare¹³.

Ultimele două nevoi sociale (educație colectivă, dar și personalizată) se pot realiza, credem noi eficient, în condițiile școlii de masă structurată pe clase de elevi.

¹³ Tardif, M. și Lessard, C., 1999, Le travail enseignant au quotidien, De Boeck Universite Bruxelles.

2. Instituționalizarea câmpului educațional care s-a dezvoltat cu precădere din perioada societății moderne a condus inevitabil la profesionalizarea câmpului educațional, deci la profesionalizarea activității didactice. Din aceste perspective, au crescut exigențele privind cadrele didactice, adică s-a determinat și s-a definit identitatea profesiei. Această identitate a profesiei de cadru didactic trebuie văzută ca un ansamblu de cunoștințe și competențe specifice structurate într-un model profesional. Profesia de cadru didactic trebuie să se detașeze și să se delimiteze de meseria de cadru didactic. Aceasta din urmă, (meseria), este, așa cum am mai prezentat, rezultatul unei asimilări artisanale, intuitive și chiar imitative fără să existe o bază solidă de cunoștințe științifice structurate într-un corpus coerent și autonom.

Putem concluziona că profesionalizarea activității didactice ține de o instituționalizare a câmpului educațional, iar activitatea didactică reprezintă un model profesional pertinent care implică cunoștințe și competențe (descriptibile în termeni de standarde profesionale), dar și atitudini, valori, etos.

Din perspectiva lui Bourdoncle, R. ,2000, „orice profesie trebuie să aibă, pe lângă o bază de cunoștințe specifice, o dimensiune etică, ce nu poate fi standardizată.¹⁴” .

Dincolo de aceste considerente care țin de instituționalizarea câmpului didactic, de profesionalizarea formării studentului pentru cariera didactică, este necesar să privim școala atât ca organizație, unde activitatea didactică este un tip de muncă complexă și pluridimensională, cât și din perspectivă pur pedagogică. În acest ultim context, în cadrul lecției care „este un câmp de situații dintr-un câmp de acțiune” cadrul didactic, indiferent la ce nivel predă, prin profesionalizarea sa trebuie să utilizeze un management al clasei de elevi capabil să gestioneze atât aspectele rutiniere, cât și pe cele imprevizibile. Mai mult decât atât, profesorul trebuie să creeze situații didactice care să faciliteze implicarea elevului, a studentului la propria formare. În acest context, abordarea constructivistă a procesului de învățământ din perspectiva unui profesor constructivist răspunde exigențelor postmoderniste.

Abordarea constructivistă poate asigura și eficiența formării competențelor didactice întrucât (Joița, E., 2008):

¹⁴ Bourdoncle, R., 2000, La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe, în vol. Sociologie de l'éducation. Nouvelles approches, nouveaux objets, INRP, Paris.

-„sprijină cunoașterea independent-individuală, subiectivă în primul rând, prin explorare directă și procesare mentală a informațiilor, apoi prin colaborare, pentru negociere și generalizare a ideilor;

- prevede aplicarea și însușirea unor proceduri specifice de ridicare a unei „schelării” mentale în cunoașterea individuală;

- permite integrarea, prin reorganizare a noilor informații și proceduri în schemele mentale și experiențele anterioare;

- este o construcție mentală proprie a înțelegerii semnificațiilor informațiilor în situații autentice: cât s-a înțeles, atât s-a învățat;

- scopul practic este ucenicia directă în cunoașterea științifică a realității, aducerea științei – ca proces – în școală;

- este un proces de evoluție continuă, subiectiv inițial, influențat apoi și sociocultural;

- învățarea prin construcție proprie, este un proces a modului de cunoaștere, iar înțelegerea ca efect, este experiențială, subiectivă, inductivă, colaborativă¹⁵;

lucu B. Romiță, Pânișoară Ion Ovidiu, 2000, sugerează următoarele etape ale carierei didactice:

- „debut: descoperirea cu adevărat a specificului carierei didactice marchează totodată și stări afective de ambiguitate și de entuziasm;

- stabilizarea: elimină incertitudinile inițiale și marchează o angajare mai puternică în profesie;

- experimentare–diversificare–echilibrare: etapă marcată de fenomene de interogație personală, pedagogică și asupra carierei;

- perioada noilor întrebări: moment de răscruce profesional-pedagogic;

- seninătatea și distanțarea afectivă: procesul de dezinvestire în plan profesional, afectiv;

- etapa conservatorismului și a nemulțumirii: etapă a decepțiilor în plan profesional și relațional;

- dezangajarea: marchează o tendință spre interiorizare, detașare și orientare progresivă înspre alte activități sociale”¹⁶.

Rezultatele schimbării câmpului educațional și profesionalizarea profesorului au ca țintă ameliorarea învățării atât la nivelul elevilor, al studenților, cât și al

¹⁵ Joița, E., *A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică inițială*, EDP, București, 2008.

¹⁶ lucu, B. R.; Pânișoară, I. O., 2000, *Formarea personalului didactic. Raport de cercetare 2*, CNPP – MEN.