

OPTIMIZAREA FORMĂRII CONTINUE A CADRELOR DIDACTICE PENTRU PREDAREA ȘTIINȚELOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

OPTIMIZING THE CONTINUOUS TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

*Marieta Neagu, drd, UPS „Ion Creangă din Chișinău,
Prof. inv. primar, Grad didactic II,
Școala Gimnazială „Ion Ionescu, Valea Călugărească,
Școala Gimnazială Rachieri – structură
Marieta Neagu, PhD student, "Ion Creanga" SPU, Chisinau,
Prof. inv. Mayor, Teachingdegree II,
„Ion Ionescu Secondary School, Valea Călugărească,
Rachieri Secondary School – structure
ID ORCID [0000-0001-6970-7117](https://orcid.org/0000-0001-6970-7117)*

CZU 37.091.27:373.3

Abstract

Teachers are the foundation of the educational system. A quality education can be offered only through well-trained teachers, with an unbridled desire to adapt to the continuous change that characterizes today's society. The initial training is no longer enough to complete the professionalization of their activity, continuous training programs are indispensable to meet the current requirements. The introduction of the requirement addressed to teachers to collect a minimum of 90 transferable credits by completing various training courses led to a rich offer of teacher training programs. However, there are only a few programs who target the enrichment of the Science in primary education. This deficiency in the training of primary school teachers is reflected in the learning ability of students, as illustrated by the PISA tests.

Key-words: teaching profession, initial training, continuing education, science teaching

Recunoașterea importanței profesiei didactice de către alte categorii profesionale, depinde atât de nivelul de calificare a celor care o practică, de competența și profesionalismul lor, cât și de motivația acestora.

Asigurarea unei educații eficiente se realizează prin calificarea la nivel superior, bazată pe definirea standardelor de calitate și competențelor subsumate, corect și unitar definite și creșterea motivației cadrelor didactice. Educabililor să li se asigure un corp profesoral bine pregătit și motivat pentru a avea rezultate remarcabile.[8]

Noua Lege a educației naționale, intrată în vigoare la începutul anului 2011, preconizează de asemenea, un nou val de schimbări în sfera formării inițiale și continue a personalului didactic, intrarea României în Uniunea Europeană a condus învățământul românesc să se alinieze exigențelor impuse, raportându-se permanent la evoluțiile europene. Referitor la educația secolului al XXI-lea, Cristea S. prezintă cele patru scopuri principale formulate de UNESCO (2001) pentru îndeplinirea idealului educațional de „personalitate deschisă – autonomă și creatoare”: a învăța să înveți, a învăța să faci, a învăța să fii, a învăța să trăiești împreună cu alții „în condițiile afirmării modelului cultural al societății informaționale” acesta reprezentând un reper important al nivelului de dezvoltare al unei societăți. [6]

În calitatea sa de principal finanțator, pe baza analizelor nevoilor de formare din sistem, Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului stabilește reperele curriculare și calificările de formare inițială teoretică în specialitate a personalului didactic.

Programele de formare inițială teoretică în specialitate și psihopedagogică sunt acreditate și evaluate periodic de către Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, prin intermediul ARACIS sau al altor organisme abilitate, potrivit legii. [9, art. 237]

În procesul formării profesorilor se constată că formarea cadrelor didactice, definită încă de la începutul anilor 2000 ca o prioritate, rămâne în continuare printre punctele importante ale documentelor de politică educațională la nivel european.

Profesorul nu se naște profesor, se formează inițial și se perfecționează continuu, fiindcă calitatea de educator - pedagog, nu este înnăscută. [3]

Există două modele principale pentru organizarea studiilor:

- modelul simultan - studiile profesionale încep o dată cu studiul celorlalte discipline
- modelul consecutiv - există o a doua fază distinctă pentru studiile profesionale, după terminarea altor studii.

Unele țări europene permit ambele abordări.

Tabel 1. Durata și modelele aplicate studiilor destinate pregătirii inițiale pentru cariera didactică [15, p. 65]

Durata	Modelul simultan	Modelul consecutiv
3 - 3,5 ani	Belgia, Austria, Islanda	
4 - 4,5 ani	Danemarca, Irlanda, Olanda, Suedia, Anglia, Norvegia, Cehia, Lituania, Ungaria, România	Spania, Irlanda, Anglia, Norvegia, Bulgaria
5 - 5,5 ani	Polonia, Finlanda, Portugalia	Franța, Finlanda, Lituania
6 ani și peste 6 ani	Germania, Scoția,	Italia, Scoția, Portugalia

Tendința generală a fost de creștere a duratei pregătirii inițiale a profesorilor, ceea ce înseamnă solicitarea ca profesorii să aibă studii la nivel de masterat, dar elementele cheie în pregătirea profesorilor o reprezintă practica didactică, combinația potrivită între teorie și practică, iar selecția inițială a cadrelor didactice să se realizeze mai riguros. Șoitu L. [17] subliniază că „autoeducația nu poate deveni continuă și eficientă dacă educația inițială, generală sau profesională nu l-a pregătit pe individ pentru îndeplinirea sistematică a unei astfel de activități pretențioase”. Acesta susține că „educația continuă înglobează toate aspectele și dimensiunile actului educativ, iar întregul care rezultă este mai mult decât suma părților” [17].

În multe țări ale Uniunii Europene s-a semnalat că un număr crescut de cadre didactice renunță la această profesie atunci când au ocazia. Motivele sunt multiple, începând de la statut, percepție socială, denigrare publică printr-o campanie de publicitate negativă asupra acestei bresle, până la posibilitățile limitate de avansare în carieră, condiții precare de muncă și un salariu scăzut.

Situația este alarmantă și în cazul în care școlile nu vor reuși să păstreze personalul calificat și de bună calitate și nu vor reuși să atragă alți tineri bine pregătiți care să aleagă se îndrepte către această carieră, penuria de cadre didactice va fi compensată cu personal necalificat sau insuficient pregătit și de cadre didactice pensionare. Subaprecierea personalului didactic și toate aceste măsuri rapide pentru diminuarea paupertății sistemului educațional vor duce, inevitabil, la scăderea calității educației.

Sistemul educațional trebuie să ofere sprijin profesorilor, să conștientizeze că formarea cadrului didactic nu se termină odată cu finalizarea studiilor. nu este suficient să acumuleze un volum de cunoștințe, ci se solicită o expansiune continuă a orizontului cunoașterii, astfel încât

să se poată adapta la o lume în continuă schimbare, complexă și interdependentă. În acest sens, în educație poate mai mult decât în alte domenii este necesară formarea continuă.

Conceptul de formare continuă a fost introdus în anul 1955 de cercetătorul francez Arents P., care a postulat următoarele scopuri: [11, pp. 17-18]

- diseminarea culturii
- pregătirea ființei umane pentru condițiile de schimbare a dezvoltării sociale
- învățământ complementar pentru toți
- pregătirea profesională
- ridicarea calificării la toate treptele sistemului de învățământ.

Politicile europene în domeniul formării și dezvoltării personalului didactic sunt orientate către analiza și proiectarea unui sistem de educație pentru cadrele didactice în sensul adaptării la principiile life-long-learning, îmbunătățirea imaginii publice a profesiei didactice și creșterea încrederii reciproce în calificările educațional-pedagogice oferite de statele membre ale UE.

Potrivit studiilor asupra desfășurării programelor de formare continuă s-a identificat că „un procent ridicat din cadrele didactice din România raportează că participă la dezvoltarea profesională, deși conținutul cursurilor și predarea acestora nu sunt percepute ca fiind suficient de adaptate la nevoile lor (IȘE, 2018; OCDE, 2019b). 70 % dintre cadrele didactice raportează că participarea la dezvoltarea profesională continuă este limitată de costurile ridicate (media UE-23: 44%). În special, cadrele didactice din România au raportat o nevoie ridicată de dezvoltare a competențelor digitale pentru predare (21,2 %), a abordărilor de învățare individualizată (21,5 %), a educației elevilor cu nevoi speciale (35,1 %) și a competențelor transversale (22,8 %) (OCDE, 2019a)”. [10, p. 5]

Consider că ar fi util derularea unui studiu care să identifice nevoile cadrelor didactice la nivel de unitate școlară sau cel puțin la nivelul regiunilor care au aceleași condiții și cerințe similare pentru a identifica în mod real necesitățile de formare continuă, iar programele furnizate să răspundă acestora. În acest mod, diminuând procentul profesorilor care participă la cursurile de formare care nu le satisfac nevoile profesionale.

În România, formarea continuă a personalului didactic se întemeiază pe paradigma abordării prin competențe și pe conceptul de dezvoltare cumulativă a nivelului de competență a personalului didactic. Nivelul de competență vizat prin programele și activitățile de formare continuă/perfecționare este evaluat în funcție de: [7]

- capacitatea cadrului didactic de a mobiliza, a combina și a utiliza în mod autonom capacitățile de cunoaștere, deprinderile și competențele generale și cele profesionale în acord cu diversele cerințe specifice unui anumit context, situații sau probleme;
- capacitatea cadrului didactic de a face față schimbării, situațiilor complexe și neprevăzute.

Competență profesională a cadrului didactic poate fi privită din două perspective. În sens larg este dată de „capacitatea educatorului de a se pronunța asupra unei probleme pedagogice, în vederea cunoașterii aprofundate a legităților și determinărilor fenomenelor educative”, iar în sens restrâns, „se referă la capacitatea unei persoane de a realiza, la un anumit nivel de performanță, totalitatea sarcinilor tipice de muncă specifice profesiei didactice” [12, p.15].

S. Cristea descrie patru tipuri de competențe generale ale cadrului didactic, astfel:

- competența politică, demonstrată prin receptarea și angajarea corectă a responsabilităților directe și indirecte transmise la nivelul finalităților macrostructurale (idei pedagogice - scopuri pedagogice);

- competența psihologică, demonstrată prin receptarea și angajarea corectă a responsabilităților transmise de la nivelul finalităților microstructurale;

- competența științifică, demonstrată prin calitatea proiectelor elaborate la linie de continuitate dintre cercetarea fundamentală - aplicată;

- competența socială, dependentă prin resursele de adaptare ale actorilor educației la cerințele comunității educative naționale aflate în mișcare . [6]

Formarea continuă a personalului didactic se întemeiază pe paradigma abordării prin competențe și pe conceptul de dezvoltare cumulativă a nivelului de competență a personalului didactic, dezvoltarea competențelor de tip a învăța să înveți continuă să rămână o preocupare majoră în optimizarea și modernizarea actului didactic. Și nu în ultimul rând cadrul didactic trebuie să aibă capacitatea de a face față schimbării, situațiilor complexe și neprevăzute.

În încercarea de a crește eficiența și eficacitatea procesului educațional măsuri legislative similare la nivelul mai multor țări, au fost introduse teste standardizate ale căror rezultate au fost publicate și au dus la o ierarhizare simplificată a performanțelor școlare. În ultimii ani, evaluărilor internaționale, cum ar fi PISA, au generat ample dezbateri referitoare la școli și profesori, la calitatea anumitor sisteme educaționale.

Conform Raportului OECD, la domeniul științe, aproximativ 56% dintre elevi s-au situat la nivelul 2 de competență (este considerat nivelul de bază necesar a fi atins de tinerii aflați spre finalul învățământului obligatoriu în vederea integrării eficiente în societatea cunoașterii) sau la un nivel superior acestuia, ceea ce înseamnă că recunosc explicația corectă a unui fenomen științific familiar și pot utiliza cunoștințele lor pentru a evalua dacă anumite date pot fundamenta o anumită concluzie și aproximativ 1% dintre elevi au obținut performanțe foarte bune (nivelul 5 sau 6) - pot aplica în mod autonom și creativ cunoștințele lor din domeniul științelor într-o varietate de situații, inclusiv în situații nefamiliare, iar aproximativ 44 % sunt sub nivelul 2, ceea ce înseamnă că pot recunoaște și pot identifica unele explicații ale fenomenelor științifice simple, însă nu pot găsi cauzalități sau corelații științifice fără sprijin sau ghidare. [14]

Cadrele didactice trebuie în permanență să facă față schimbării și să se autoperfecționeze pentru a răspunde cerințelor solicitate prin programul PISA 2021 care vizează testarea gândirii creative, urmărind identificarea activităților școlare care sprijină dezvoltarea creativității elevilor. [13]

Predarea științelor este diferită față de predarea celorlalte discipline, profesorul trebuie dețină aptitudini și competențe științifice specifice. Competențele profesorului, cum ar fi învățarea prin explicația, modelare și utilizarea metodelor bazate pe cercetare au o importanță crescută pentru predarea științelor.

Explicația este o expunere care se bazează pe argumentare logică, în care problemele științifice sunt interpretate într-o relație de cauzalitate. Deoarece argumentarea și discursul sunt esențiale pentru activitatea oamenilor de știință, rolul lor în formarea profesorilor de științe este relevant din moment ce profesorii trebuie să le emuleze și să le faciliteze pe ambele în clasele lor. [15]. Sadler [2006 apud 15] descrie un curs pentru formarea viitorilor profesori în care

participanții construiesc și evaluează argumente despre controversese științifice, realizând astfel necesitatea de a da argumentării un accent de instruire.

Prin modelare nu se realizează o simplă reproducere a realului, ci intervine abilitatea de sintetizare și de accentuare a proprietăților esențiale și reducerea sau simplificarea detaliilor ne semnificative. Însă „cunoștințele despre modele și modelarea viitorilor profesori după absolvirea diplomei de patru sau cinci ani sunt încă destul de slabe și confuze”, se arată într-un studiu din Italia [Danusso, Testa & Vicentini, 2010, apud15]. În acest context, ar fi utile pentru cadrele didactice din învățământul primar cursuri de formare continuă în care să se transmită cunoștințe despre cum pot fi realizate modelări obiectuale, iconice și digitale, dar mai ales despre integrarea acestora în cadrul lecțiilor.

În aceeași măsură, educația copiilor în domeniul Științe ale naturii pune accent asupra dezvoltării abilităților cognitive care presupun abilități de planificare și organizare, gândire critică și rezolvare a problemelor, precum și învățarea prin descoperire unde primează aportul personal, realizându-se un echilibru între învățător și activitatea investigațională a elevului. [1]

Activitățile desfășurate prin metoda investigației creează acest context în care învață să aibă încredere în puterea lor de analiză, dar și să devină responsabili pentru propriile erori, să le corecteze, să solicite ajutor și să îl ofere. Însă, pentru maxima potențare a beneficiilor activităților investigative, așa cum menționează Bontaș I., este importantă continuarea procesului de dezvoltare a competenței de investigare dincolo de învățarea formală prin tehnica de a investiga singur și după caz în echipă și tehnica de a reînvăța și a reinvestiga singur și în echipă. [2]

Formarea profesorilor în predarea științelor nu este un facila. Suplimentar cunoștințelor de conținut în domeniul științelor și a celor pedagogice, sunt necesare o serie de programe de formare continuă care să susțină maturizarea didactică a profesorilor, care să le dezvolte acele abilități prin care la fiecare oră, profesorul să conștientizeze foarte clar ce va preda, cum va preda și mai ales de ce, să formuleze o analiză SWOT succintă a demersului său didactic. Totodată, aceste cursuri de formare continuă au rolul de a diminua sentimentele de însingurare ale profesorilor în activitatea didactică, permițând schimburi de experiențe, de bune practici care să inspire și să stimuleze. [15]

Motivul principal pentru alegerea acestei profesii este dorința de a preda și a lucra cu copiii, dar este vital ca profesorii să beneficieze de oportunități pentru educație și dezvoltarea carierei în legătură cu expertiza și interesele profesionale deoarece pregătim elevii pentru ziua de mâine, nu pentru cea de astăzi.

*„Educația nu este o pregătire pentru viață; educația este însăși viața.”
John Dewey*

BIBLIOGRAFIE

1. BOCOȘ, M. *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, Ediția a II-a, revăzută, : Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002, p. 378, ISBN: 973610091X, 9789736100918;
2. BONTAȘ, I. *Tratat de pedagogie*, Ed. All, 2008, p. 416, ISBN: 978-973-571-738-4;

3. CERGHIT, I., VLĂSCLEANU, L., POPESCU, E., RADU, I.T., *Didactica – manual pentru clasa a X-a – școli normale*, E.D.P., București. 1997, p. 174, ISBN: 97-30-5844-0;
4. Comisia Europeană, *Propunere de RECOMANDARE A CONSILIULUI privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*, (Text cu relevanță pentru SEE) {SWD(2018) 14 final, Bruxelles, 17.1.2018, p. 21, https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0019.02/DOC_1&format=PDF (vizitat 24.02.2021);
5. CRISTEA, S. *Competențele-cheie pentru educația permanentă. Implicații interdisciplinare*, Revista Didactica Pro..., Nr.3 (67), 2011, ISSN: 1810-6455, p. 54 - 56 https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/54_56_Competentele-cheie%20pentru%20educatia%20permanenta.pdf (vizitat 21.04.2020);
6. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998, p. 311, ISBN 973-30-5130-6;
7. *Formarea continuă a personalului didactic din învățământul preuniversitar* <https://www.qualform.snsr.ro/baza-de-date-online-cu-resurse-educationale-pentru-sustinerea-educatiei-incluzive-de-calitate/formarea-continua-a-personalului-didactic-din-invatamantul-preuniversitar> (vizitat 04.02.2021);
8. *Formarea profesională a cadrelor didactice – politici europene* <https://www.eduform.snsr.ro/baza-de-date-online-cu-resurse-educationale-pentru-sustinerea-educatiei-incluzive-de-calitate/formarea-profesionala-a-cadrelor-didactice-politici-europene> (vizitat 02.03.2021);
9. *Legea educației naționale nr. 1/2011*, <https://lege5.ro/gratuit/geztsobvgi/legea-educatiei-nationale-nr-1-2011> (vizitat 04.03.2021);
10. *Monitorul educației și formării 2019*, p. 25, ISBN: 978-92-79-89848-8, https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-romania_ro.pdf (vizitat 20.02.2021);
11. NAGNIBEDA-TVERDOHLEB T. *Dezvoltarea procesuală a formării continue a cadrelor didactice din învățământul general*, Teză de doctor în pedagogie, Chișinău, 2018, p.150, CZU: 373.091(043.3)
12. PETROVICI, C. *Principii și criterii de evaluare a competențelor profesionale ale învățătorilor debutanți*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2006, p.155, CZU: 317.136(043);
13. PISA 2018-2021, <http://www.ise.ro/pisa-2018-2021>(vizitat 03.03.2021);
14. *Rezultatele elevilor din România la evaluarea internațională PISA 2018* <https://www.edu.ro/rezultatele-elevilor-din-romania-la-evaluarea-internaionala-pisa-2018> (vizitat 03.03.2021);
15. ȘERBAN, V. traducere, *Educația în domeniul științelor în Europa: Politici naționale, practici și cercetare*, Agenția Executivă pentru Învățământ, Audiovizual și Cultură, 2011, p. 162, ISBN: 978-92-9201-329-5, http://publications.europa.eu/resource/cellar/bae53054-c26c-4c9f-8366-5f95e2187634.0008.03/DOC_1 (vizitat 26.02.2021);
16. ȘERBĂNESCU, L. *Formarea profesională a cadrelor didactice – repere pentru managementul carierei*, : Printech, București, 2011, p. 227, ISBN: 978-606-521-793-5;
17. ȘOITU L. *Dicționar Enciclopedic de Educație a Adulților*, Iași: Universității „Alexandru Ioan Cuza,” 2011, p.288, ISBN: 978-973-703-711-4.

STRATEGII DE MANAGEMENT AL CLASEI LA NIVELUL PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT