

PROFESIONALIZAREA DIDACTICĂ ÎN ACTUALITATE: NEVOI, PROVOCĂRI, SOLUȚII. O PERSPECTIVĂ A STUDENȚILOR VIITORI PROFESORI

*Cristina Butnaru-Sandache, lect. univ., dr.,
Universitatea "Dunărea de Jos" din Galați, România*

DIDACTIC PROFESSIONALIZATION TODAY: NEEDS, CHALLENGES, SOLUTIONS. A PERSPECTIVE OF FUTURE STUDENT TEACHERS

*Cristina Butnaru-Sandache, PhD, lecturer
"Dunarea de Jos" University of Galati, Roumanie
ORCID: 0009-0002-8968-9889
cristina.butnaru@ugal.ro*

CZU: 378.126

DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p52-58

Abstract. The effects of the evolution of science and technology, of globalization, of the crises of recent years (political, sanitary, financial), also affect the level of the teaching profession. The world for which children are educated is constantly changing, adaptability is a condition for integration in social life, and teachers themselves must be prepared for change and for new paradigms of shaping students. The flexible dimension of didactic professionalization, oriented towards managing these effects, is considered by future teachers as a necessity and, in turn, a challenge. This was highlighted in a descriptive pedagogical research which students participated in second and third year of the Pedagogy of Preschool and Primary Education and the psycho-pedagogical program. The study focused on the degree of preparation that would provide a form of adaptation to the future changes in the socio-professional environment, the challenges in the classroom and the solutions for managing these changes.

Keywords: teaching career, future, challenge, adaptation

1. Introducere. Problematika profesionalizării didactice în contextul dinamicii sociale

Preocupările oamenilor de știință și ale specialiștilor în politici educaționale pentru crearea unor paradigme de formare inițială în acord cu cerințele sociale s-au multiplicat odată cu provocările generate de evoluția în toate domeniile. La confluența dintre milenii, era evident că modelele ce-și dovediseră eficiența într-o societate pe cale de reconfigurare profundă necesitau adaptare, chiar inovare. În anii '90-2000, de exemplu, deja se punea problema integrării eficiente a tehnologiei informației și comunicațiilor în pregătirea profesorilor [9, 10], iar tendințele în formarea inițială vizau orientarea spre profilul de competențe, apropierea obiectivelor curriculum-ului universitar de specificul culturii organizaționale a școlii [4], situarea în contextul transformărilor sociale ale profesionalizării didactice [15]. Accelerarea procesului de schimbare a produs un val de investigații în domeniu la nivel mondial, multe dintre studiile pedagogice ale perioadei 2010-2020 vizând optimizarea acestei profesionalizări prin prisma competențelor necesare în societatea cunoașterii, dar și reintegrări actualizate, reconceptualizări ale unor teorii. Toate elementele educaționale (obiective, organizare, conținut, mediu, organizare) au continuat să fie adaptate la noile cerințe ale societății [18], analiza nevoilor, problemelor, proceselor de schimbare au contribuit la profesionalizarea cadrelor didactice prin cogniții și practici îmbunătățite [1]. Au fost investigate seturi de competențe ale profesorului modern, de

pildă: competențe de management eficient al clasei, practici eficiente de predare și evaluare, abilități tehnologice [11], competențe de specializare, de cercetare, curriculare, de învățare pe tot parcursul vieții, social-culturale, emoționale și de comunicare [16]. S-au re-evidențiat efectele benefice în formarea profesorilor ale paradigmei constructiviste atât din perspectiva necesității unei pregătiri științifice temeinice [19], cât și în dimensiunea aplicativă [13].

Anul 2020 a marcat începutul unei serii de crize (sanitară, politică, economică) care, pe lângă evoluția științifică și tehnologică ce și-a urmat cursul, au adus un surplus de presiune asupra sistemului social general. Subsistemul educațional, ca parte din acest mecanism complex, trebuie să funcționeze astfel încât, în termeni economici, să producă un profit de integrare socială a absolvenților. Date fiind schimbările și imprezibilitatea, precum și caracteristicile generațiilor de elevi din actualitate, este nevoie de profesori ei înșiși adaptabili, deținători ai unor seturi de competențe care să-i susțină în provocările induse de crizele sociale. Dacă ne referim în egală măsură la profesori, la studenți și la elevi, „este necesar ca cetățenii să fie pregătiți, prin bune practici și din punct de vedere atitudinal, pentru a întâmpina viitorul și, mai mult, pentru a-l construi. Devin priorități educația pentru viitor, pentru construcția noului, învățarea de tip creativ inovator, cu caracter participativ, anticipativ și prospectiv.” [6, p. 23] Formarea inițială, orientată spre flexibilizarea caracteristicilor care descriu profesia, se deschide multidimensional, de exemplu spre paradigma axiologică, vizând competențe solicitate de societatea contemporană (cooperarea, comunicarea, armonia, echilibrul interior, respectul, profesionalismul) [3], conceptele de profesor reflexiv în contextul dialogului intercultural [8], de profesor mentales [20]. Mai mult, dacă în urmă cu 15-20 de ani se evidențiază necesitatea introducerii abilităților digitale în setul de competențe profesionale didactice, evoluția a ajuns atât de departe, încât, actualmente, se ridică problema integrării etice a instrumentelor bazate pe inteligența artificială (AI) în procesul de învățământ [5].

În aceste condiții, a îngloba în modelele formării inițiale principiul schimbării educaționale este o necesitate, așa cum a fost de altfel și anterior perioadei pe care o traversăm, pentru că „dintotdeauna educația a însemnat schimbare.” [14, p. 288] Mecanismele prin care studenții viitori profesori interiorizează necesitatea dimensiunii flexibile în profesie sunt activate, pe de o parte, de transformările sociale în care suntem antrenați cu toții, pe de altă parte, de modul în care profesorii construiesc viziunea asupra realității viitoare. Evenimentele din ultimii trei ani au demonstrat că, paradoxal, imprezibilitatea este singura realitate predictibilă. Conștientizând necesitatea schimbării în noi contexte sociale, studenții au nevoie de credința securizantă că vor deține, la absolvire, suficiente abilități adaptative extrase din achizițiile formării inițiale, dar și resurse de suport pentru nevoile profesionale viitoare. De asemenea, au nevoie de o atitudine de încredere (din păcate, există factori sociali care o pot vicia) în profesia pe care și-au ales-o, de o percepție în termeni pozitivi asupra acesteia, ceea ce le poate facilita atât bune rezultate academice, cât și înțelegerea complexității misiunii pe care o vor avea [17]. Conștientizarea propriului nivel de pregătire în relație cu viitoarele provocări din societate, implicit din clasă, este un indicator al reflexivității, al metacogniției, iar în aceste procese un rol important îl dețin modalitățile de generare a cunoașterii. Indiferent în ce paradigmă s-ar desfășura formarea inițială – iar cercetările din ultimii ani au adus în teorie și în practică suficiente reinterpretări și inovații pentru a experimenta și a decide –, aceasta trebuie să fie atât temeinic conceptuală, cât și flexibil pragmatică. În fapt, evidența pentru care pregătim viitorii profesori este aceea că „transformările lumii contemporane solicită un nou mod de a gândi și de a organiza activitatea din învățământ.” [12, p. 22]

2. Scopul și obiectivele cercetării

Data fiind dinamica socială în care își vor exercita profesia, activarea unui proces de reflecție cu privire la propria pregătire este oportună pentru studenți. Conștientizarea nivelului de pregătire profesională, pe măsură ce acesta capătă consistență, îi poate determina să acționeze în favoarea identificării unor nevoi de învățare, de aprofundare sau de aplicare. De asemenea, rezultatele studiului pot fi valorificate în activitatea didactică academică, trecând prin filtrul unor reflecții, de data aceasta, ale profesorilor. Prin urmare, cercetarea desfășurată în perioada februarie-martie 2023 a avut ca scop *investigarea percepției studenților din anii II și III cu privire la propria pregătire profesională în relație cu provocările sociale actuale*. Următoarele două obiective au fost derivate din acest scop, astfel încât să orienteze elaborarea instrumentului de cercetare în două direcții concrete: 1. *Identificarea măsurii în care formarea inițială răspunde nevoilor de adaptare a viitorilor profesori la provocările sociale*; 2. *Analiza nevoilor de sprijin profesional anticipate de studenți și a importanței pe care o acordă soluțiilor de răspuns la aceste nevoi*.

3. Metodologie și eșantion

Cercetarea de tip constatativ-descriptiv s-a desfășurat prin intermediul anchetei, cu un chestionar elaborat și administrat pe suport online în aplicația Google Forms. Prelucrarea calitativă a rezultatelor și sintetizarea direcțiilor de acțiune au fost precedate de o etapă de documentare științifică, în vederea analizei unor studii relevante în anumite etape de evoluție socială și în actualitate. Instrumentul de colectare a răspunsurilor a fost conceput astfel, încât să servească scopului și obiectivelor propuse, în trei secțiuni:

- *Secțiunea I*, vizând formarea inițială, pe baza întrebării: *Din perspectiva necesității de adaptare a profesorului la schimbările sociale, în ce măsură considerați că vă ajută formarea inițială?*, cu următoarele domenii de profesionalizare didactică: pregătirea pedagogică (discipline pedagogice fundamentale), pregătirea metodică (didactici ale disciplinelor), pregătirea psihologică (psihologia vârstelor și a învățării), pregătirea practică de specialitate (practica pedagogică);
- *Secțiunea a II-a*, vizând nevoile de sprijin anticipate de studenți, pornind de la întrebarea: *În vederea gestionării optime a provocărilor actuale din clasă și din societate, în ce măsură credeți că veți avea nevoie de sprijin?*, cu următoarele responsabilități profesionale: proiectarea și desfășurarea lecțiilor, adaptarea la particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor, evaluarea elevilor, managementul eficient al clasei, integrarea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale;
- *Secțiunea a III-a*, vizând soluțiile de răspuns la nevoile identificate, prin intermediul întrebării: *Cât de important considerați că este sprijinul pe care îl puteți obține, în profesia didactică, din următoarele activități?*, cu următoarele activități de suport/dezvoltare profesională: autoformare (studiu individual), mentorat didactic (suport colegial), cursuri de formare continuă, evenimente științifice (conferințe, simpozioane).

Măsurarea s-a realizat prin scalare între 1 și 5, valoarea 1 reprezentând pragul minimal de apreciere, iar valoarea 5 pragul maximal.

Au participat la cercetare 108 studenți în anii al II-lea și al III-lea, înmatriculați în programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar și în programul de pregătire psihopedagogică pentru viitorii profesori de gimnaziu, ambele în cadrul Universității „Dunărea de Jos” din Galați, România. Implicarea în studiu a respondenților a fost voluntară și anonimă. Întrucât investigația practică s-a derulat după încheierea semestrului I, includerea în studiu

a studenților din al doilea an, aflați la jumătatea traseului formal inițial, este justificată prin experiențele de învățare și de practică pedagogică suficient de consistente, la momentul anchetei, pentru a-și analiza pregătirea prin prisma provocărilor viitoare.

4. Discuții

Percepția studenților cu privire la pregătirea pentru viitoarele provocări din clasă, în principalele domenii de pregătire inițială, se reflectă în răspunsurile sintetizate după cum urmează:

Tabelul 1: Secțiunea I – procente privind autopercepția pregătirii inițiale

Scală de apreciere	1 Foarte puțin	2	3	4	5 Foarte mult
Pregătirea pedagogică (discipline pedagogice fundamentale)	0%	5,6%	18,5%	22,2%	53,7%
Pregătirea metodică (didactici ale disciplinelor)	0%	3,7%	20,4%	18,5%	57,4%
Pregătirea psihologică (psihologia vârstelor și a învățării)	0%	2,8%	24%	10,2%	63%
Pregătirea practică de specialitate (practica pedagogică)	0%	3,7%	14%	16,6%	65,7%

Răspunsurile evidențiază importanța pe care studenții o acordă disciplinelor pedagogice, psihologice, pregătirii didactice și practice de specialitate în procesul de adaptare la provocările profesiei pe care o au în vedere pentru viitor. Se remarcă procente semnificative de încredere în această pregătire, ceea ce înseamnă o conștientizare a necesității ei. În fapt, orice demers de adaptare sau inovare a procesului de învățământ se realizează pe fundamente profund științifice, cu ajutorul unui set de competențe de bază ale profesiei didactice. Cu toate acestea, procentele care indică autopercepția pregătirii la un nivel scăzut, deși mai mici, generează reflecții cu privire la necesitatea flexibilizării pregătirii inițiale. Aceasta se poate realiza prin revizuirea și reorganizarea unor conținuturi, o posibilitate de abordare fiind creșterea gradului de aplicabilitate, de adecvare la problematica societății actuale. De asemenea, diversificarea și actualizarea secvențelor exemplificative, a strategiilor de predare-învățare cu impact reflexiv și analitic, utilizarea resurselor educaționale deschise pentru extinderea perspectivei asupra sistemului de învățământ, au același potențial de flexibilizare în predarea disciplinelor fundamentale.

În privința nevoilor de sprijin profesional pe care le anticipează respondenții, se remarcă următoarea distribuție procentuală pe scala de apreciere:

Tabelul 2: Secțiunea a II-a – procente privind nevoile de sprijin profesional

Scala de apreciere	1 În foarte mică măsură	2	3	4	5 În foarte mare măsură
Proiectarea și desfășurarea lecțiilor	4,6%	19,4%	22,2%	18,5%	35,2%
Adaptarea la particularitățile elevilor	2,8%	13%	22,2%	32,4%	29,6%

Evaluarea elevilor	4,6%	14%	27,6%	27,6%	26%
Managementul eficient al clasei	2%	7,3%	24%	28,7%	38%
Integrarea școlară a copiilor cu CES	0%	5,5%	8,3%	22,2%	64%

Aprecierile referitoare la activitățile didactice de bază confirmă încrederea în propria pregătire, doar aproximativ jumătate dintre respondenți acordând nevoii de sprijin valoarea 5 (maximală în studiu) și valoarea 4. Pentru integrarea școlară a copiilor cu cerințe educaționale înșă, într-un procent semnificativ, studenții consideră că vor avea nevoie de sprijin într-o măsură mare și foarte mare. Explicația poate consta, pe de o parte, în înțelegerea complexității muncii cu acești copii, pe de altă parte, în diversitatea cazuisticii insuficient exploatată în perioada formării inițiale. De asemenea, cunoașterea politicilor de incluziune școlară și socială a copiilor cu cerințe educaționale speciale, promovate în etapa formării inițiale, generează, de regulă, un interes sporit pentru intervențiile de natură didactică ce contribuie la acest proces.

Referitor la sursele de sprijin și de soluționare a dificultăților pe care vor întâmpina, respondenții au apreciat că toate modalitățile de dezvoltare profesională sugerate pot fi utile, înșă în măsură diferită. Datele sintetizate în cele ce urmează ilustrează această constatare:

Tabelul 3: Secțiunea a III-a – procente privind soluțiile de răspuns la nevoile anticipate

Scală de apreciere	1 Puțin important	2	3	4	5 Foarte important
Autoformare (studiu individual)	2,8%	14,8%	9,3%	18,5%	54,6%
Mentorat didactic (suport colegial)	0,0%	0,0%	3,7%	20,3%	76%
Cursuri de formare continuă	0,0%	0,9%	13%	26%	60,1%
Evenimente științifice (conferințe, simpozioane)	6,4%	14,7%	15,7%	23,2%	40%

Se observă importanța mare pe care respondenții o acordă mentoratului didactic ca modalitate de sprijin în profesia didactică, ceea ce denotă o cunoaștere sau o bună intuire atât a specificului acestei activități, cât și a resurselor de formare pe care le vehiculează prin intermediul profesorilor cu experiență. Deoarece, la itemul anterior, procentul cel mai mare în privința nevoilor de sprijin a rezultat din răspunsurile ce vizează integrarea copiilor cu CES, deducem că mentoratul didactic este, în percepția studenților din lot, una dintre principalele activități de susținere în acest sens. Încrederea în suportul obținut prin intermediul cursurilor de formare este, de asemenea, apreciabilă, aproape același procent indicând și necesitatea studiului individual, al autoformării. Analiza acestor procente profilează maturitate, reflexivitate cu privire la viitor, interiorizare a cerinței de dezvoltare profesională continuă în contextul transformărilor sociale, care, cu siguranță, nu se vor opri.

5. Concluzii

Condiția de științificitate [7] în formarea inițială a cadrelor didactice este confirmată de studenții participanți la studiu. Orice adaptare sau reconceptualizare presupune existența unui set de cunoștințe care cu cât sunt mai profunde, cu atât generează mai multă dinamică în utilizarea competențelor dobândite. Echilibrul procentual dintre disciplinele teoretice și practica pedagogică, constatat în răspunsurile cu privire la încrederea în propria pregătire, conduce către o primă concluzie, aceea că studenții chestionați dețin o viziune realistă asupra profesiei. Practica pedagogică n-ar fi posibilă fără fundamente teoretice bine însușite, așa cum acestea ar fi sterile fără posibilitatea aplicării constante. În plus, pregătirea științifică (care înseamnă și asimilări din sfera tradițională a disciplinelor psihopedagogice) deschide orizontul de cunoaștere implicit către anticiparea unor posibile dificultăți și a soluțiilor de gestionare a acestora. De exemplu, principalul obstacol pe care studenții participanți la studiu consideră că îl vor avea în profesie este legat de integrarea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale. În contextul politicilor incluzive, problema este realist identificată, pentru că resursele pe care ei le dețin la momentul actual sunt încă insuficiente pentru a gestiona această provocare cu probabilitate mare de a fi întâlnită. În privința intervențiilor rezolutive pentru dificultățile profesionale, bine identificat, în procent semnificativ, este sprijinul care poate veni din mentoratul de carieră didactică; datorită competențelor pe care ar putea să le dețină mentorii [2], această activitate de dezvoltare profesională are un puternic caracter colaborativ și este centrată pe nevoile mentorabilului.

Analiza procentelor care indică scoruri mai mici cu privire la percepția asupra propriei pregătiri conduce către o a doua concluzie: o revizuire, readaptare a conținuturilor și practicilor de formare inițială la problematica societății actuale este necesară. Consilierea studenților în privința modalităților de dezvoltare profesională cele mai potrivite, în funcție de natura viitoarelor provocări din clasă, este, în egală măsură, un important punct de sprijin pentru identificarea soluțiilor la dificultățile profesionale. Orientarea praxisului formării inițiale către dimensiunea aplicativă a competențelor profesionale, prin dezvoltare de abilități și atitudini care să favorizeze adaptabilitatea și flexibilitatea în viitoarea profesie este, așadar, o necesitate la fel de actuală precum în alte etape de evoluție socială.

BIBLIOGRAFIE

1. AVALOS, B. Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. În: *Teaching and teacher education*, 27(1), 2011, pp. 10-20, ISSN 1879-2480, doi: 10.1016/j.tate.2010.08.007.
2. BACO, C., DEROBERTMASURE, A., & Bocquillon, M. Initial teacher training: proposal of a competence reference framework for cooperating teachers/mentor teachers. In: *Teaching & Learning*, (1), 2022, ISSN: 2796-1354, doi:10.13140/RG.2.2.18658.20169/1.
3. BOROZAN, M., & BALȚAT, L. Considerații teoretice privind axiologia formării profesionale a cadrelor didactice. In: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*, 2022, pp. 294-30, ISBN 978-9975-3422-5-4.
4. CEBANU, S. L., Tendințe moderne în formarea inițială a cadrelor didactice. În: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 25(5), 2009, pp. 24-26, ISSN 1857-2103.
5. CELIK, I. Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. In: *Computers in Human Behavior*, 138, 107468, 2023, doi: 10.1016/j.chb.2022.107468.

6. CHIȘ, V. *Fundamentele pedagogiei*. Cluj-Napoca: Eikon, 2014, 312 p. ISBN 978-606-711-002-9.
7. CUZNEȚOV, L. Formarea inițială a cadrelor didactice: perspective teoretice și aplicative. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*, seria 23, vol. 3, 2021, pp. 95-100, ISBN 978-9975-46-559-5; 978-9975-46-562-5.
8. HAUERWAS, L. B., GOMEZ-BARRETO, I. M., & Fernández, R. S. Transformative Innovation in teacher education: Research toward a critical global didactica. In: *Teaching and Teacher Education*, 123, 103974, 2023, doi: 10.1016/j.tate.2022.103974.
9. ISTRATE, O. Importanța TIC în formarea cadrelor didactice. În: *România E-learning* <https://www.elearning.ro/importana-tic-n-formarea-cadrelor-didactice> (vizitat 27.02.2023).
10. MURPHY, C., GREENWOOD, L. Effective integration of information and communications technology in teacher education. În: *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 7(3), 1998, pp. 413-429, ISSN 1747-5139.
11. NESSIPBAYEVA, O. The Competencies of the Modern Teacher. In: *Bulgarian Comparative Education Society*, 2012, pp. 148-154, ISSN 2534-8426.
12. ORȚAN, F. (coord.). *Pedagogie și elemente de psihologie*. București: Institutul european, 2021, 338 p. ISBN 978-606-24-0319-5.
13. PANIȘ, A. Filosofia constructivistă în profesionalizarea cadrului didactic. In: *Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării*, 2011, pp. 273-277, ISBN 978-9975-56-010-8.
14. PĂNIȘOARĂ, I.O. *59 de principii de pedagogie practica. Profesorul de succes*. Iași: Polirom, 2015, 248 p. ISBN 978-973-46-5277-8.
15. PĂUN, E. Profesionalizarea activității didactice. O perspectivă sociologică. În: *Repere-Revista de Științele Educației*, (1), 2008, pp. 34-48, ISSN 1844-5101.
16. SELVI, K. Teachers' competencies. In: *Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 2010, pp. 167-175, ISSN 2065-5002.
17. ȘTEFAN, M. A. Percepția studenților privind profesia didactică și rolul acesteia în reușita academică. În: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*, 17(3), 2019, pp. 114-123, doi: 0.36120/2587-3636.v17i3.114-123.
18. SULHAN, M., SAEFUDDIN, A., RIFAI, I., MUSLIH, H. New Paradigm of Teacher Professional Development., În: *Proceedings of the 1st Bandung English Language Teaching International Conference (BELTIC 2018) - Developing ELT in the 21st Century*, 2022, pp. 526-530, doi: 10.5220/0008220600002284.
19. TUDOR, M. Profesionalizarea activității didactice între „dezirabil” și „inevitabil”, În: *Euromentor*, Volumul III, Nr. 3/septembrie 2012, pp. 33-43, ISSN 2067-7839.
20. VICOL, N. Despre metaformare în educație: profesorul mentalesc. In *Literature, Discourses and the Power of Multicultural Dialogue*, 2021, pp. 331-338, ISBN 978-606-8624-02-0.