

FORMAREA INIȚIALĂ A PROFESORULUI DE INFORMATICĂ: ASPECTE DIDACTICE

Corina NEGARA

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

In order to correspond to the requirements of a world that is in a permanent change, the profession of the teacher should be developing. In most of the educational systems there are attested substantive changes in the content of the school teacher's training. These changes pursue the change of the teacher's status in the educational system: from the existent status of the *executor* (of the strategies, methods, didactic techniques, proposed by other people) to the status of a *professional*, who is capable to analyze the occurred situations and to suggest his/her own solutions regarding the management of these situations. In the article there are analyzed the causes that lead to the necessity of changes in the initial training of the teacher of informatics and there is proposed a didactic model oriented towards the professionalizing training.

Schimbările ce se produc în societate și impactul lor asupra procesului de învățământ

Cel mai popular instrument în analiza proceselor sociale contemporane este noțiunea de globalizare. Această noțiune comportă un spectru larg de evenimente și tendințe: lupta pentru instaurarea unei noi ordini mondiale, creșterea prin salturi a numărului și influenței organismelor internaționale, dezvoltarea corporațiilor internaționale, creșterea comerțului internațional, migrarea intensivă și formarea comunităților interculturale, crearea mijloacelor planetare de comunicare. Etapa contemporană a globalizării, care are un impact direct asupra învățământului, este bazată pe doctrina dezvoltării economice de tip liberal. Concepția *liberală* a învățământului definește relațiile de formare drept relații între „cerere” și „ofertă”, propune mecanisme de producere și schimb a „produselor formării”, transformă instituțiile de învățământ în întreprinderi ce acționează pe o piață concurențială. În consecință, reformele din învățământ adesea sunt orientate spre a face „ca la toți” pentru a rămâne „eficienți”, „competitivi”. Concepția liberală a învățământului este o concepție *utilitaristă*: școala în această concepție trebuie să înarmeze elevii cu *competențe* ce le vor permite ulterior accesul la o anumită poziție socială/venit material.

Schimbările ce se produc în domeniul economic, politic și social impun schimbări și în domeniul educației. Ritmul schimbărilor devine tot mai accelerat, astfel încât în domeniul educațional reformele capătă un caracter continuu.

După cum afirmă Ph. Perrenoud [1], reformele în învățământ pot fi clasate în trei categorii:

- a) reformele de primul tip acoperă problematica *structurilor școlare* în sens restrâns;
- b) reformele de tipul al doilea țin de transformarea *conținuturilor* (curriculum);
- c) reformele de tipul al treilea se referă la schimbarea *practicii* de lucru a școlii (cultura profesională, raporturile profesor-elev, colaborarea dintre profesori).

Sistemul de învățământ din Republica Moldova a trecut prin reformele de tipul întâi (restructurarea sistemului în anii 1992-1993 și instituirea a patru trepte: educație preșcolară-învățământ primar-învățământ gimnazial-învățământ liceal) și al doilea (Proiectul Reformei Învățământului General, început în anul 1997 – introducerea curriculum-ului). Analiza tematicii cercetărilor la nivel de teze de doctor habilitat și doctor în pedagogie [2-4], cât și practica de lucru a unor unități școlare permit a întrevădea germeii unei reforme de tipul al treilea. Considerăm că această reformă trebuie axată pe procesul de profesionalizare a formării cadrelor didactice. Esența schimbărilor ce trebuie efectuate în cadrul unei asemenea reforme constă în trecerea de la modelul aplicaționist de formare (numit și modelul comportamentului adaptiv) la modelul profesional de formare a cadrelor didactice (numit și modelul de dezvoltare profesională). O asemenea formare, în opinia noastră, poate fi realizată prin utilizarea unor strategii didactice interactive, utilizând plener posibilitățile tehnologiilor informaționale și de comunicație.

Problematica profesionalizării formării cadrelor didactice a fost studiată de R.Iucu, I.Neacșu, O.Istrate, M.Altet, L.Paquay, Y. Lenoir, V.Lang, M. Tardif, T. Karsenti, A.A. Verbițchi, N.V. Kuzmina, V.A. Slastenin ș.a.

Profesor școlar: o meserie sau o profesie?

Pentru a examina în continuare procesul de profesionalizare a cadrelor didactice, vom realiza, mai întâi, o analiză semantică și etimologică a noțiunilor „meserie” și „profesie”.

Dicționarele atestă următoarele semnificații ale acestor noțiuni:

- a) Meserie (din lat. *mesereare* – slujbă, funcție): 1. Profesie sau îndeletnicire bazată pe un complex de cunoștințe obținute prin școlarizare și prin practică, ce permite celui care le posedă să exercite anumite operații de transformare și de prelucrare a obiectelor muncii sau să presteze anumite servicii; 2. Îndeletnicire de orice natură, bazată pe munca manuală calificată.
- b) Profesie (din lat. *professio* – îndeletnicire indicată oficial, specialitate): ocupație, îndeletnicire cu caracter permanent, pe care o exercită cineva în baza unei certificări corespunzătoare, meserie.

Se poate observa că semnificațiile celor doi termeni coincid; mulți autori folosesc aceste cuvinte drept sinonime. Menționăm că profesia este exercitată în baza unei calificări, care conform dicționarelor este un *titlu* obținut în urma trecerii unor examene, a unor probe.

Analiza etimologică și evoluția semnificațiilor celor două noțiuni permit a identifica un șir de diferențe dintre cele două noțiuni. Aceste diferențe se situează la două niveluri: tipul cunoștințelor utilizate și modul de achiziție a acestor cunoștințe.

1) Meserie:

- lucru preponderent manual care se sprijină pe un ansamblu de cunoștințe încorporate;
- deprinderi care se dobândesc prin experiență sau exerciții (training).

2) Profesie:

- activitate care face apel la cunoștințe științifice;
- cunoștințe, capacități și competențe care se dobândesc, de regulă, printr-o formare teoretică și stagii de practică (în alternanță).

Este azi îndeletnicirea de cadru didactic o profesie? În condițiile Republicii Moldova această îndeletnicire poate fi numită, folosind noțiunea propusă de A. Etzioni [5], o semiprofesie, deoarece cadrul didactic ocupă o poziție intermediară între stricta dependență de directive și autonomia responsabilă.

Specificitatea profesiei de cadru didactic

Formarea cadrelor didactice nu poate fi realizată după aceleași principii, strategii ca și alte profesii. Cauza constă în specificitatea profesiei de pedagog (cf. [6]):

1. Profesia de cadru didactic se referă la profesiile ce „tratează persoanele”. Tratatul aplicat de profesor poate întâmpina rezistența elevului. Pentru exercitarea profesiei, cadrul didactic este nevoit să poarte *negocieri* nu numai cu colegii și superiorii, dar și cu elevii săi.
2. Profesia de cadru didactic face parte din categoria profesiilor umaniste; profesorul propune un proiect educațional pentru elev, iar reușita depinde, în mare măsură, de *gradul de adevăritate* al elevului la acest proiect.
3. Profesia de cadru didactic este o profesie în care formarea, oricât de calitativă ar fi ea, *nu garantează reușita* acțiunilor profesionale. În profesiile tehnice, de exemplu, competențele nu exclud nici eroarea, nici insuccesul, însă ambele sunt situații de excepție. În profesia de pedagog reușita nu este niciodată asigurată; dimpotrivă, trebuie acceptată o doză considerabilă de semieșecuri sau de eșecuri grave.
4. Sistemul educațional reprezintă o „organizație de procesare a cunoștințelor”, care nu numai că dispune de o cultură organizațională, dar elaborează o *cultură* (un conținut) *destinată transpunerii și transmițerii*; stăpânirea acestei culturi ocupă/trebuie să ocupe un loc important în formarea profesională a cadrelor didactice.
5. Conținuturile activității profesionale a cadrului didactic evoluează, dar este foarte dificil a prezice *sensul* acestei evoluții. Din această cauză, formarea profesorilor balansează între pregătirea unui executant și pregătirea unui profesionist.

Profesionalizarea formării cadrelor didactice

Aderarea sistemului de învățământ universitar din Republica Moldova la Procesul de la Bologna a semnat inițierea, iar în alte cazuri – prelungirea unor schimbări referitoare la forma și conținutul pregătirii specialiștilor cu studii universitare. Structurarea formării în două cicluri, implementarea sistemului de credite transferabile, mobilitatea studenților reprezintă unele din aceste schimbări, orientate spre ameliorarea calității

formării, dar care se referă la *forma* pregătirii specialiștilor. *Conținutul* formării este legat de problematica profesionalizării ei.

Menționăm că profesionalizarea în nici un caz nu semnifică faptul că activitatea profesorului de azi este una diletantă sau amatoricească. *Profesionalizarea* desemnează trecerea de la o viziune a activității cadrului didactic ca meserie, vocație sau artă la o viziune axată pe expertiza profesională, pe activitatea științifică (utilizarea cercetării pentru a fonda actul educațional), pe autonomie, inovație și reflecție. Într-o asemenea optică, activitatea cadrului didactic este privită drept o profesie.

Un cadru didactic profesionist trebuie să fie capabil:

- să analizeze situațiile complexe, făcând referințe la diverse teorii ale învățării;
- să selecteze strategii didactice adaptate la obiectivele preconizate, la conținuturile de învățat și la resursele disponibile;
- să selecteze dintr-un evantai larg de cunoștințe, capacități, tehnici și instrumente – mijloacele cele mai adecvate, structurându-le în dispozitive de formare/instruire;
- să adapteze rapid proiectele sale, în funcție de evoluția situațiilor didactice;
- să analizeze în mod critic acțiunile sale și rezultatele acestor acțiuni;
- să-și dezvolte permanent competențele profesionale.

Pe parcursul mileniilor, grație presiunilor exercitate din interiorul, dar și din exteriorul sistemului educațional, activitatea cadrelor didactice s-a modificat atât după formă, cât și după conținut.

În Europa, până la începutul sec.XVII, procesul de învățământ nu era formalizat, iar publicul școlar nu era numeros. În acele condiții, cunoașterea unei materii făcea posibilă exersarea meseriei de pedagog. Nu se pune problema achiziționării unor cunoștințe particulare, altele decât cele ce se refereau la conținuturile de predat, după cum nu se pune problema formării profesorilor școlari. Predarea era realizată conform logicii conținuturilor, de la simplu la compus, și era, în mare măsură, *improvizată*.

Relațiile capitaliste, ce au început să se dezvolte în Europa începând cu sec.XVII, au solicitat instruirea elementară a unui număr mare de persoane pentru a acoperi necesitățile manufacturilor și pieței. Majorarea numărului de elevi a creat probleme pentru profesori: metodele „singulare” utilizate anterior au devenit ineficiente în cazul efectivelor mari de elevi. Treptat, au fost conștientizate două lucruri importante:

- cunoștințele disciplinare nu sunt suficiente pentru a exersa meseria de cadru didactic; sunt necesare cunoștințe referitoare la actul predării;
- cunoștințele referitoare la predare pot fi învățate.

Primele instituții pentru formarea profesorilor nu se deosebeau esențial de instituțiile care realizau formarea pentru alte meserii. Formarea era acompaniată de un profesor experimentat. Activitatea profesorului școlar în acea perioadă era una de *artizanat*.

Sfârșitul sec.XIX–începutul sec. XX a fost marcat de trecerea de la pedagogia tradițională (artizanală) la noile pedagogii. Două elemente majore au determinat această trecere: importanța din ce în ce mai mare a științei în actul educațional și necesitatea elaborării în prealabil a unui proiect pedagogic centrat pe copil.

La începutul sec.XX în universitățile europene apar primele catedre de pedagogie. Gândirea pedagogică miza pe transformarea pedagogiei în știință, iar a pedagogului – în savant. Se presupunea că cunoașterea științifică a legilor dezvoltării copilului va permite a deduce diverse aplicații ale acestor legi la organizarea procesului de învățământ în clasă. Prin eforturile mai multor cercetători a fost cristalizată ideea că formarea profesorului școlar trebuie realizată în trei aspecte: formarea generală (teoretico-metodologică), formarea disciplinară (academică) și formarea psihologo-pedagogică. O consecință logică a creșterii ponderii științei în activitatea pedagogică a fost trecerea treptată la formarea profesorilor școlari în universități.

Există trei tipuri de cunoștințe necesare exersării profesiei de cadru didactic:

- a) cunoștințe disciplinare sau academice, pe care sociologul elvețian Ph. Perrenoud le numește *cunoștințe de predat*. Cunoștințele disciplinare se referă la aspectul „conținut” al pregătirii profesorului școlar și presupune formarea lui ca „magistru”;
- b) cunoștințe pedagogice, organizaționale și relaționale ce favorizează practica eficientă, numite de Ph. Perrenoud *cunoștințe pentru predare*. Aceste cunoștințe se referă la aspectul „strategii” și presupune formarea cadrului didactic ca „tehnician”;
- c) cunoștințele „de predat” și cunoștințele „pentru predare” trebuie să se sprijine pe un fundament teoretico-metodologic solid.

Dualismul dintre cunoștințele „de predat” și cunoștințele „pentru predare” condiționează anumite dificultăți la proiectarea și realizarea formării, care rămâne sub influența a două tendințe:

- 1) a unei profesii obținute fără aportul cunoștințelor disciplinare (profesie fără cunoștințe);
- 2) a unei profesii obținute prin excluderea preocupărilor pentru terenul pe care va fi exercitată profesia (cunoștințe fără profesie) [7].

Prima tendință (mai recentă) se bazează pe reprezentarea că profesorul școlar este un animator, un organizator al situațiilor de învățare a elevului. Un asemenea profesor poate să nu aleagă disciplina de predare.

A doua tendință, mai tradițională, se sprijină pe reprezentarea că profesorul școlar este, în primul rând, un bun cunoscător al bazelor unei științe academice, iar talentul, bunul simț, experiența sau cultura generală sunt de ajuns pentru a dezvolta competențele și identitatea profesională.

Un program de formare profesională trebuie să echilibreze cele două tendințe, descrise mai sus, prin utilizarea unui model integrativ, rolul de disciplină integratoare revenindu-i, în opinia noastră, *didacticii* (fig.1).

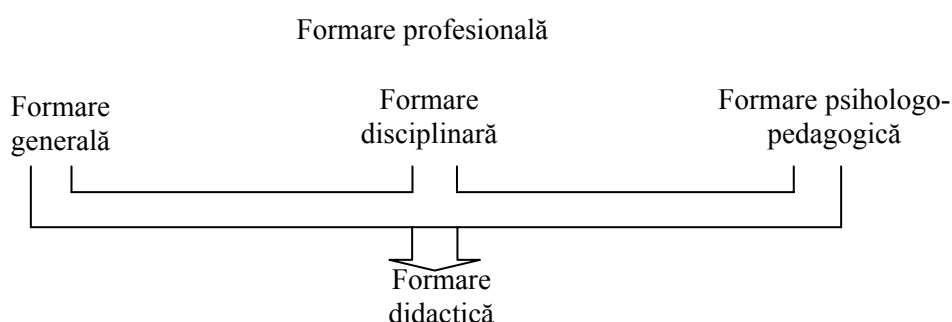


Fig.1. Modelul integrativ al formării profesionale.

Menționăm că didactica postmodernă este privită drept o disciplină științifică autonomă, ce are drept obiect de studiu optimizarea învățării în situația de instruire sau de formare [8].

Modelul de profesionalizare a formării profesorului

În formarea tradițională pot fi identificate cinci stadii de profesionalizare a profesorului școlar [9]:

- opțiunea – alegerea profesiei;
- formarea profesională inițială;
- adaptarea profesională;
- profesionalizarea;
- măiestria profesională.

O asemenea stadializare a profesionalizării era dictată de concepția de formare a specialiștilor, conform căreia învățarea era realizată integral în perioada de tinerețe a individului. Cunoștințele și deprinderile formate serveau individului pe parcursul întregii vieți, deoarece schimbările în științe și tehnologii erau lente.

Necesitatea schimbărilor în sistemele de formare a cadrelor didactice la granița dintre mileniul II și III a fost determinată de următorii factori [10]:

- a) globalizarea societăților și a economiilor, a practicilor culturale, inclusiv a celor educaționale;
- b) trecerea de la Societatea Informațională la Societatea Cunoașterii;
- c) definirea formării de-a lungul întregii vieți ca filozofie a modului în care este concepută învățarea.

Factorii enumerați au condus la apariția unor noi finalități ale formării:

- formarea la studenți a competențelor de a aplica și a crea noi cunoștințe;
- formarea încrederii în sine;
- formarea autonomiei în învățare;
- formarea responsabilității pentru rezultatele învățării.

Profesionalizarea nu mai poate fi concepută drept o etapă aparte a procesului de devenire a cadrului didactic. Cele două fațete ale profesionalizării: (a) ajustarea procesului de formare la exigențele timpului; (b) exersarea practicilor de formare într-un context profesional, de autonomie și responsabilitate, impun profesionalizarea formării cadrelor didactice chiar de la începutul studiilor la facultate.

Studierea literaturii de specialitate, practica de aplicare a tehnologiilor informaționale și de comunicație la formarea profesorilor de informatică a permis sintetizarea unui model de profesionalizare a formării inițiale a profesorilor de informatică în medii informatizate prin strategii interactive (fig.2). Diferite fragmente ale acestui model complex au fost puse în aplicare în cadrul unor experimente exploratorii.

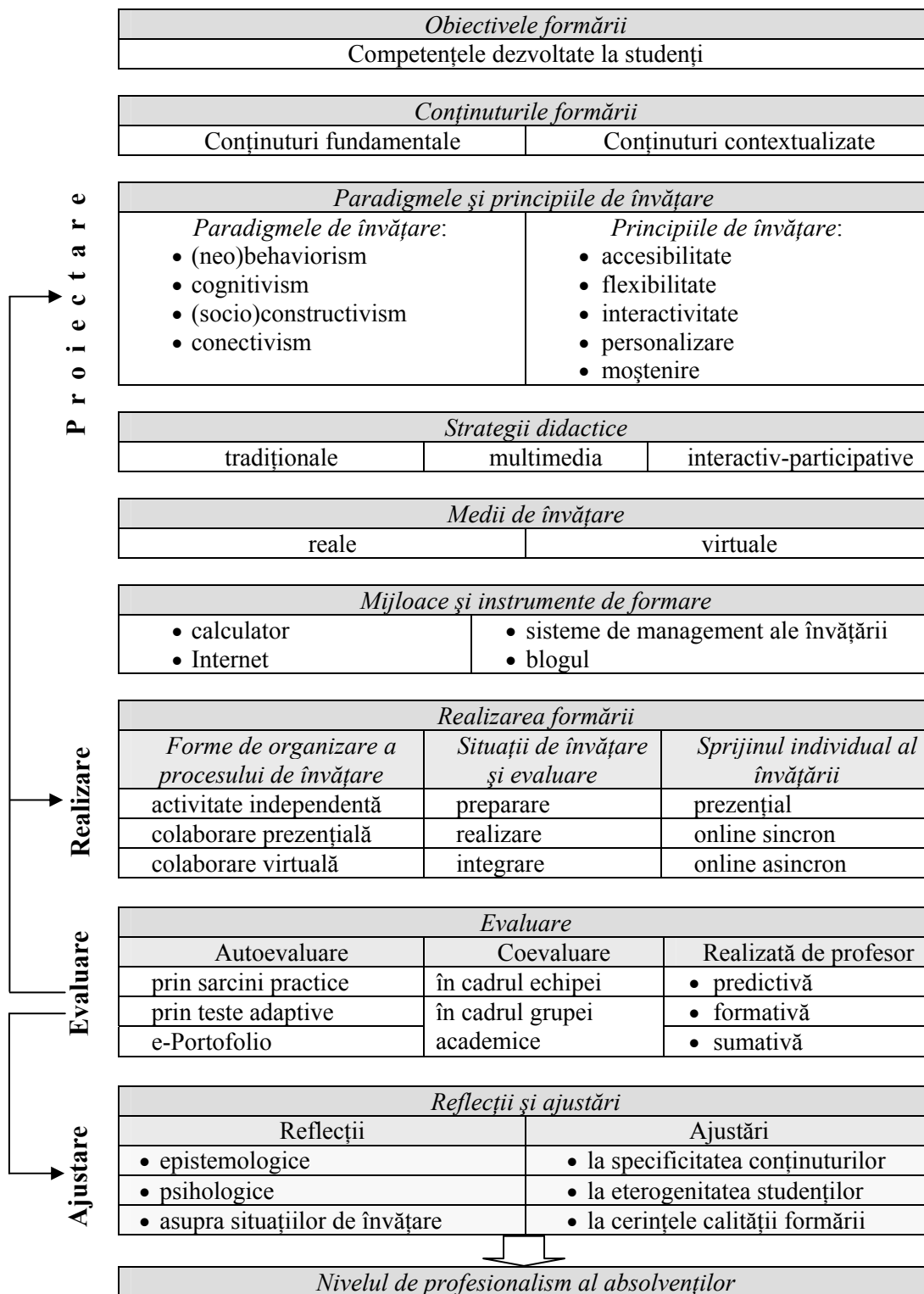


Fig.2. Modelul profesionalizării formării inițiale a profesorilor de informatică în medii informatizate prin strategii interactive.

Modelul în cauză se deosebește de modelele similare de formare a profesorilor școlari prin:

- a) scopul propus – profesionalizarea procesului de formare inițială;
- b) formularea obiectivelor de formare prin competențe. Prin *competență* vom înțelege o caracteristică obiectivă a persoanei care o determină să selecteze, să mobilizeze și să integreze anumite resurse (interne și externe) și să acționeze inteligent pentru a trata o situație;
- c) selectarea conținuturilor în modelul propus este condiționată, de pe o parte, de dezvoltarea rapidă a științei și tehnologiilor, ceea ce presupune fundamentalizarea conținuturilor, iar, pe de altă parte, de necesitatea dezvoltării la studenți a competențelor profesionale, ceea ce impune utilizarea unor conținuturi contextualizate;
- d) teoriile de învățare, utilizate în model: (neo)behaviorismul, cognitivismul, (socio)constructivismul și conectivismul, nu sunt privite drept teorii ce se exclud una pe alta, ci ca teorii paralele;
- e) principiile didactice tradiționale nu sunt excluse din procesul de formare. În același timp, modelul propus se sprijină pe o serie de principii didactice, ce reflectă rolul și posibilitățile tehnologiilor noi: accesibilitatea (Internet-ul asigură azi accesul la diverse surse de învățare în orice moment și în orice loc); flexibilitatea (posibilitatea pentru student de a-și alege mediul de învățare – real sau virtual, de a selecta sursele de învățare, de a-și construi propria rețea pentru învățare, de a învăța în ritmul propriu etc., iar pentru profesor – posibilitatea de a propune studentului/echipei situații de învățare ce se potrivesc cel mai bine nevoilor și preferințelor formaților etc.); interactivitatea (se are în vedere interactivitatea funcțională – între utilizator și sistemul de calcul, dar și interactivitatea relațională – între actorii sistemului de formare); personalizare (tehnologiile moderne permit crearea unui mediu de învățare personalizat); moștenire (practica educațională demonstrează că multe din activitățile cadrului didactic universitar sunt „moștenite”/preluate de absolvenții facultății în postura lor de profesor școlar; de exemplu, utilizarea eficientă a tehnologiilor informaționale în cadrul formării declanșează activități similare în procesul de instruire în școală);
- f) formarea în modelul propus este realizată într-un mediu informatizat, principalele mijloace de formare devenind calculatorul și Internet-ul, iar în calitate de instrumente de formare sunt folosite sistemele de management ale învățării/platformele de învățare (MOODLE) și blogurile. Menționăm că potențialul didactic al blogului nu este cercetat îndeajuns, însă primele experiențe denotă prezența la blog a unor posibilități ce asigură utilizarea relativ simplă a unor strategii interactiv-participative de formare;
- g) formarea în cadrul modelului presupune combinarea modului prezențial de organizare a formării cu elemente de învățământ la distanță, ambele moduri de activitate fiind sprijinite de profesor în regim sincron sau asincron;
- h) necesitatea de a forma la studenți competențe profesionale, de a activa procesul de formare, de a fructifica plenar posibilitățile lucrului în grup/echipă ne-a orientat spre utilizarea în model a unor strategii multimedia/digitale, interactiv-participative [11]. Accentul în procesul de formare este pus pe metoda proiectelor și rezolvarea de probleme;
- i) responsabilitatea evaluării în cadrul activităților de formare este împărțită între studenți (autoevaluare, coevaluare) și profesor (evaluarea predicativă, formativă și sumativă);
- j) rezultatele evaluărilor sunt utilizate pentru *ajustarea* activităților de formare la specificitatea conținuturilor, la diferențele individuale ale studenților și la obiectivele formării;
- k) *reflecția* în cadrul modelului propus este o modalitate de profesionalizare a formatorului și a formaților.

Concluzii

Experimentul pedagogic, efectuat în cadrul predării disciplinei *Gestiunea informației* la Facultatea Tehnică, Fizică, Matematică și Informatică a Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți demonstrează că aplicarea modelului de profesionalizare a formării inițiale a profesorilor de informatică permite a întreprinde modalitățile de soluționare a următoarelor probleme didactice: a) crearea și utilizarea eficientă a mediului informatizat de formare; b) organizarea activității cognitive independente a studenților; c) organizarea sprijinului individual al învățării pentru fiecare student; d) organizarea activității de învățare în grup a studenților.

Referințe:

1. Perrenoud Ph. Professionnalisation du métier d’enseignant et développement de cycles d’apprentissage // Piron V. et al. (dir.). Profession: instituteur, institutrice, du passé au présent vers un conditionnel futur. - Bruxelles: Communauté française de Belgique, 1997, p.103-117.

2. Cojocaru V. Fundamente teoretice și metodologice ale reformei manageriale în învățământ. 13.00.01 – Pedagogie generală. Autoreferat al tezei de doctor habilitat în pedagogie. - Chișinău: IȘE, 2005.
3. Tănase M. Modelul formării inițiale a profesorului de psihologie. 13.00.01 – Pedagogie generală. Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. - Chișinău: IȘE, 2007.
4. Sadovei L. Formarea competenței de comunicare didactică prin modulul pedagogic universitar. 13.00.01 – Pedagogie generală. Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. - Chișinău: IȘE, 2008.
5. Etzioni A. (ed.). The Semi-Professions and their Organization: Teacher. Nurses and Social Worker. - New York: The Free Press, 1969.
6. Bourdoncle R. (ed.). Les professions de l'éducation et de la formation. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 1998. - 480 p.
7. Lenoir Y. Réforme curriculaire et statut des disciplines: quel impact sur la formation professionnelle à l'enseignement // Education et francophonie. Vol. XXVIII, no.2, automne-hiver 2000.
8. Therer J. Nouveaux concepts en didactiques des sciences. [on line] [citat 25.04.2010]. Disponibil pe Internet: <http://www.ulg.ac.be/lem/documents/THERER1993Didactique.pdf>
9. Волянюк Н.Ю. Профессиональное развитие субъекта деятельности [on line] [citat 25.04.2010]. Disponibil pe Internet: <http://lib/sportedu.ru/books/xxpi/2003n2/p37-47.htm>
10. Schipor D.M. Formarea cadrelor didactice – definire și re-definire în contextul educativ actual // ROCSIR/Revista Română de Studii Culturale (pe Internet). [on line] [citat 25.04.2010]. Disponibil pe Internet: http://www.rocsir.usv.ro/archiv/2003_1-2/6DoinaSchipor2003.pdf
11. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare: structuri, stiluri și strategii / Ioan Cerghit. Ed. a 2-a, rev. - Iași: Polirom, 2008. - 395 p.

Prezentat la 18.05.2010