

## FINALITĂȚI ALE FORMĂRII PROFESIONALE A STUDENȚILOR FACULTĂȚILOR CU PROFIL PEDAGOGIC

*Olga DUHLICHER*

*Universitatea de Stat din Moldova*

Profesorul trebuie să stăpânească conținutul și metodică predării disciplinei pe care o predă, dar el trebuie să cunoască și principiile învățământului formativ, metodologia lucrului în echipă, metodele de evaluare, modalitățile de integrare a sistemului educativ în comunitatea socială. Formarea profesională inițială trebuie să fie orientată spre formarea competențelor necesare, astfel încât cel format să se simtă confortabil în fața clasei, în toate situațiile care pot apărea în cursul activității sale educaționale. Pentru o bună prestație profesională, cadrul didactic are nevoie să aibă încredere în sine și în competențele sale profesionale, să stăpânească modalitățile de rezolvare a situațiilor critice, tensionale sau conflictuale, astfel încât să fie capabil să gestioneze situațiile tipice și să poată dezvolta soluții pentru cele atipice, să stăpânească metode de cunoaștere și dezvoltare personală – toate acestea sunt esențiale pentru activitatea unui profesor. În articol sunt cercetate și indicate finalitățile formării profesionale a studenților cu profil pedagogic.

**Cuvinte-cheie:** *cadru didactic, formare profesională inițială, aptitudine pedagogică, competență didactică, competență.*

### AIMS OF THE PROFESSIONAL FORMATION OF THE STUDENTS OF THE FACULTIES WITH PEDAGOGICAL PROFILE

The teacher must know the content and teaching methodology that he/she teaches, but he/she must also know the principles of formative education, teamwork methodology, methods of evaluation (in the spirit of formative assessment), of integrating the educational system into social community etc. Initial professional training should be focused on building the necessary skills, so that those who are formed feel comfortable in class in all the situations which may appear in the course of his/her education. For a good professional benefit, the teachers need to have confidence in their professional skills, to learn how to solve critical situations, or conflicts, so as to be able to handle typical situations and can develop solutions to the atypical ones, to use methods of personal development - all these and many more are essential for the work of a teacher. The present article deals with the aims of the professional formation of the students of the faculties with pedagogical profile.

**Keywords:** *teacher, initial professional formation, teaching skills, didactic competence, competence.*

Este acceptat de multă vreme faptul că întreaga operă educativă depinde de personalitatea profesorului: ea valorează ceea ce valorează el. Cadrul didactic trebuie să stăpânească conținutul și metodică predării disciplinei pe care o predă, dar el trebuie să cunoască și principiile învățământului formativ, metodologia muncii în echipă, metodele de evaluare (în spiritul evaluării formative), modalitățile de integrare a sistemului educativ în comunitatea socială etc.

Este evident că noile exigențe, cărora trebuie să le răspundă sistemul educativ, antrenează o evoluție a rolului cadrelor didactice. Tinerii absolvenți trebuie să fie ajutați să achiziționeze cunoștințele și deprinderile de care au nevoie pentru a concepe, a desfășura și a evalua situațiile de învățare și predare, să-și formeze competențe de comunicare și informare utilizând tehnici moderne.

Formarea profesională inițială se definește ca ansamblul acțiunilor organizate și desfășurate de către instituții specializate, în cadrul cărora se asigură parcurgerea unor programe speciale, precum și însușirea unui orizont cultural distinct, ce constituie conținutul culturii generale indispensabile, care au ca finalitate dobândirea calificării pentru munca educativă [26].

Conținutul psihopedagogic și metodologic al programelor parcurse de către viitorii profesori cuprinde:

- a) cunoștințe teoretice din domeniul psihologiei, pedagogiei și metodicii specialității;
- b) formarea atitudinilor și competențelor necesare muncii educative în cadrul practicii pedagogice.

Îmbinând aspectele teoretice cu cele practice, conținutul formării inițiale tinde să afirme competențele pedagogice de bază, adică ceea ce reprezintă instrumentariul necesar pentru a practica profesia de educator și care se exprimă sub forma comportamentelor observabile pe care cei formați urmează să le probeze la sfârșitul unei activități sistematice de pregătire și formare pedagogică.

Structura conținutului este modificată în decursul timpului și, de obicei, reflectă:

- evoluțiile în planul cunoașterii teoretice;

- valorificarea critic-selectivă a rezultatelor validate atât din sfera cercetării științifice, cât și din experiența educațională practică (națională sau universală); se asigură o pondere echilibrată între tradițional și modern;
- opțiunea pentru anumite soluții de rezolvare a dificultăților tipice cu care se va confrunta formatorul în exercițiul practic al profesiei lui;
- evoluțiile în politica socială generală care au consecințe asupra educației și învățământului.

Tendențele politicii școlare se exprimă sintetic în:

- idealul educațional și în finalitățile procesului de educație la un moment istoric determinat (ele sunt formulate în Legea învățământului și în alte documente oficiale);
- conținutul, în sens global, utilizat pentru a antrena realizarea idealului și a finalităților generale ale educației (în perspectiva curriculară) [6].

Conținutul se prezintă ca ansamblu de discipline psihopedagogice și de specialitate, iar metodologia utilizată în activitățile de formare inițială se diferențiază în funcție de finalitatea ei, finalitate care vizează inițierea într-o profesie deosebită, aceea de educator.

Pregătirea profesională inițială trebuie să fie orientată spre formarea competențelor necesare, astfel încât cel format să se simtă confortabil în fața clasei, în toate situațiile care pot apărea în cursul activității sale educaționale. Pentru o bună prestație profesională, cadrul didactic are nevoie să aibă încredere în sine și în competențele sale profesionale, să stăpânească modalitățile de rezolvare a situațiilor critice, tensionale sau conflictuale, astfel încât să fie capabil să gestioneze situațiile tipice și să poată dezvolta soluții pentru cele atipice, să stăpânească metode de cunoaștere și dezvoltare personală. Toate acestea și încă multe altele identificate sunt indispensabile muncii cadrului didactic, unde latura umană subiectivă trebuie cunoscută, iar resorturile sale stăpânite. Se ajunge deseori la situația în care incapacitatea profesorului de a gestiona situațiile critice determină starea de stres a acestuia, condiție care se răsfrânge asupra copilului, cu care practic interacționează tot timpul, dar și asupra sănătății. Munca în educație înseamnă acumulare de tensiune, presiune, concentrare, stres, înseamnă responsabilitate pentru o clasă întreagă de elevi, în fiecare oră.

Un cadru pregătit să facă interacțiuni cu elevii reprezintă partea esențială din ambianța de învățare pe care trebuie să o asigure școala.

Profesorul nu se naște profesor, se formează inițial și se perfecționează continuu, fiindcă calitatea de educator-pedagog nu este înnăscută... [2, p.287].

Programele de formare profesională trebuie să aducă mereu informație actualizată de specialitate și educațională și, de asemenea, trebuie să anticipeze soluții posibile și valabile pentru situații noi pe care societatea modernă le dezvoltă și care vor influența comportamentul elevilor și al actorilor sociali în general [6].

Oricât de elaborat va fi mecanismul de organizare și de funcționare a formării inițiale, acesta va avea ca rezultat doar inițierea în profesia de educator. Desigur, este tot atât de adevărat că de calitatea, de valoarea acestei inițieri va depinde șansa de adaptare și specificare a acțiunii educaționale la problemele concrete pe care le generează relația educativă cu elevul sau cu clasa și calitatea ulterioarei formări profesionale ca formare continuă [26].

Formatorii din universitate sunt formatori ai formatorilor din învățământul preuniversitar și din toate mediile societății. Dacă acceptăm că orice specialist, orice profesionist are în preajmă, sau poate avea, unul sau mai mulți oameni cu care lucrează și pe care trebuie să-i îndrume, ridicându-le nivelul profesional și calitatea umană, vom înțelege de ce orice absolvent al unei facultăți trebuie să fie un formator. Ca să-și păstreze această calitate, el trebuie să se formeze și să fie format permanent.

Formarea cadrelor didactice este asigurată preponderent la nivelul învățământului universitar. Această modalitate de organizare, dincolo de diversitatea formulelor alese, evidențiază faptul că factorii de decizie politică din majoritatea țărilor au devenit conștienți de necesitatea asigurării unei pregătiri solide, mai ales în domeniul disciplinelor de specialitate. Pe de altă parte, rămâne deschisă problema „formării lor pe plan pedagogic, necesară pentru înțelegerea modului de a învăța al elevilor” [5].

Unii autori încearcă să identifice calitățile necesare unui cadru didactic. După Rene Hubert, principala calitate a profesorului este *vocația pedagogică*, exprimată în „a te simți chemat, ales pentru această sarcină și apt pentru a o îndeplini”. El consideră că vocației pedagogice îi sunt caracteristice trei elemente: iubirea pedagogică, credința în valorile sociale și culturale, conștiința responsabilității față de copil, față de patrie, față de întreaga umanitate [9].

De altă părere este M.A. Bloch, care consideră că „arta pedagogică, ce este înainte de toate arta de a te pune la dispoziția copiilor, de a simpatiza cu ei, de a le înțelege universul, de a le sesiza interesele care îi animă, se întemeiază, în mare parte, pe un dar, pe care candidații la funcția de profesor îl au sau nu îl au. Însă, o bună formare (a profesorului) poate ajuta acest dar să se dezvolte unde există și, mai ales, acolo unde, din păcate, nu există, această formare reușind, într-o oarecare măsură, să atenueze catastrofa pricinuită de lipsa sa și, îndrăznim să spunem, să-i facă mai puțin nocivi, un pic mai puțin inadaptați pe tinerii angajați dintr-o eroare într-o profesie pentru care nu erau făcuți”. Dacă M.A. Bloch susține că arta de a-i învăța pe alții reprezintă un dat natural, există și autori care cred că meseria de profesor se învață ca oricare altă meserie. Cele mai multe discuții s-au purtat asupra trăsăturilor de personalitate ale profesorilor, care acompaniază actul educațional și influențează rezultatele procesului de învățare; în acest context, principala modalitate de operaționalizare a conținutului personalității profesorului, căreia i-au fost consacrate numeroase studii, este *aptitudinea pedagogică* [1].

Aptitudinea pedagogică este considerată unul dintre principalii factori de succes în procesul instructiv-educativ. Definițiile date acesteia sunt destul de numeroase. M.Stroe o consideră drept „o particularitate individuală care surprinde și transpune în practică modalitatea optimă, conform particularităților elevilor, de transmitere a cunoștințelor și de formare a intereselor de cunoaștere, a întregii personalități a elevului”. Pentru A.Chircev ea este „un ansamblu de însușiri ale personalității educatorului, care-i permit să obțină maximum de rezultate în orice împrejurare, în orice clasă” [14, p.32].

Studiul aptitudinii pedagogice a fost orientat, în mod special, spre analiza structurii specifice a acestei aptitudini, precum și a posibilităților de a identifica prezența ei. Astfel, Nicolae Mitrofan stabilește, pe baza unor cercetări experimentale, drept componente ale aptitudinii pedagogice: *competența științifică*, *competența psihopedagogică* și *competența psihosocială*. Aceste trei competențe nu acționează izolat, ci sunt integrate în structura personalității profesorului [18].

Dacă în privința competenței științifice lucrurile sunt destul de clare, în sensul că ea presupune o solidă pregătire de specialitate și capacitatea de a cerceta domeniul vizat, când este vorba de competența psihopedagogică și de cea psihosocială, autorul invocă detalieri ale factorilor ce le compun. *Competența psihopedagogică* este asigurată de ansamblul capacităților necesare pentru „construirea” diferitelor componente ale personalității elevilor și cuprinde: capacitatea de a determina gradul de dificultate a materialului de învățare pentru elevi, capacitatea de a face materialul de învățare accesibil prin găsirea celor mai adecvate metode și mijloace, capacitatea de a înțelege elevul, de a pătrunde în lumea sa interioară, creativitatea în munca psihopedagogică și capacitatea de a crea noi modele de influențare instructiv-educativă, în funcție de cerințele fiecărei situații educaționale. *Competența psihosocială* cuprinde ansamblul de capacități necesare optimizării relațiilor interumane, cum ar fi: capacitatea de a adopta un rol diferit, capacitatea de a stabili ușor și adecvat relații cu ceilalți, capacitatea de a influența grupul de elevi, precum și indivizii izolați, capacitatea de a comunica ușor și eficient cu elevii, capacitatea de a utiliza adecvat puterea și autoritatea, capacitatea de a adopta diferite stiluri de conducere [19].

Într-o formulare mai sintetică, P.Golu spune că aptitudinea pedagogică înseamnă foarte multe lucruri: erudiție și cunoștințe de specialitate, dar și cunoașterea practică a psihologiei individuale a elevilor; priceperea de a transmite cunoștințe, dar și capacitatea de a relaționa afectiv cu elevul și cu microgrupul de elevi, inteligență spontană și inspirație de moment în luarea unei decizii, precum și mânăuirea conștientă a mecanismelor capabile să optimizeze actul educațional. Aptitudinea pedagogică este o sinteză de factori înnăscuți și dobândiți. Ea conferă o mare flexibilitate comportamentului didactic, favorizând o adaptare rapidă și ușoară la cerințele unei situații educative [7]. P.Golu pune accent pe aspectul psihologic al aptitudinii pedagogice. Considerăm accepția lui P.Golu mai adecvată abordărilor actuale, pentru că definește aptitudinea ca dimensiune a personalității ce are un caracter mai mult determinativ, psihologic, pe când N.Mitrofan o consideră ca rezultată a interferenței rezultatului formării competențelor.

De fapt, aptitudinile pedagogice provin din organizarea în sistem a unor aptitudini generale umane, cu propulsarea pe primul loc a unei aptitudini pilot după tipul de activitate didactică. Aceste aptitudini definitive nu sunt numai maxim dezvoltate, ci le influențează, subordonează și transgresează pe toate celelalte, îndeplinind rolul de factori integrativi. În acest context, Paul Popescu-Neveanu consideră că aptitudinile pedagogice alcătuiesc un complex al cărui element esențial îl constituie *comunicativitatea* de natură să transmită cunoștințe, să structureze operații intelectuale și să genereze motive. Este vorba despre o comunicativitate ce

caracterizează integral personalitatea profesorului și este astfel focalizată și instrumentalizată încât operează constructiv, generând cunoștințe și personalități. Fiind o comunicativitate prin excelență adresativă și stimulative, presupune o bună cunoaștere a elevului, a felului cum fiecare înțelege, reprezintă, gândește, simte, implicând capacități empatice, de transpoziție în situația psihologică a elevului, a cărei existență a fost demonstrată experimental de S.Marcus [22].

Se poate observa că până la un anumit punct competența psihopedagogică se identifică cu aptitudinea pedagogică. Trebuie menționat, însă, faptul că, spre deosebire de aptitudine, competența are o sferă de cuprindere mai mare, ea presupunând, pe lângă cunoașterea și capacitatea de a efectua un lucru bine, corect, și rezultatele activității.

V.Mândăcanu identifică componentele măiestriei pedagogice: spiritul de observație, imaginația pedagogică, experiența, atenția distributivă, spiritul organizării, stilul comunicativ, tactul pedagogic, limbajul corect, plastic (arta vorbirii) și, nu în ultimul rând, tehnica pedagogică, abilitățile comportamentale, factori ce determină conduita didactică, și indicatorii aptitudinii pedagogice: curiozitatea, spiritul observației, capacitatea de a înțelege și a cunoaște elevul, bunătatea, toleranța, înțelegerea, arta vorbirii, arta improvizării [15].

Studiul corelației dintre trăsăturile caracteristice ale profesorului și eficiența actului pedagogic a impus și un alt concept, corelat cu cel de aptitudine pedagogică: *competența didactică* [13]. Când se vorbește despre competența profesorului, se pune problema eficienței predării și a stabilirii unor criterii de eficiență. Chiar dacă există numeroase discuții cu privire la aceste criterii de eficiență, în mod evident se observă o deplasare a accentului de la construirea unor modele ale profesorului ideal, cu puține șanse de a fi regăsit în realitate, la aspecte mai pragmatice, care vizează competența de a produce modificări observabile ale elevilor [25].

Competența este „rezultatul cumulativ al istoriei personale și al interacțiunii sale cu lumea exterioară” sau „capacitatea de a informa și modifica lumea, de a *formula scopuri și a le atinge*” [28].

Termenul *competență* a fost impus, pe de o parte, de psihologia muncii, iar, pe de alta, de evoluția semnificativă a gestiunii resurselor umane. Importanța termenului a depășit sfera cercetării, intrând chiar în conținutul unui text de lege specială, promulgată, în 1991, în Franța. Noțiunea vizează o nouă categorie a caracteristicilor individuale, ținând la o analiză multidimensională în care se înscriu și imaginile competențelor proprii și posibilitățile de identificare și cele de dezvoltare urmărite la nivel individual, instituțional și organizațional.

Recent, accentul s-a mutat *pe experiență*, ca formă de acumulare, verificare și confirmare. Formarea și dezvoltarea competențelor se realizează prin trei modalități recunoscute: *inițială*, înainte de viața profesională; *continuuă*, pe parcursul întregii activități profesionale și *directă*, impusă de o profesie anumită, pentru care nu a existat o pregătire specială. Se poate observa că mutarea accentului pe ultimele două provine din nevoia unui răspuns adecvat la cerințele muncii, dar și datorită absenței din formarea inițială „a unor strategii desfășurate în situații profesionale” [28]. Școala – de toate gradele – nu pregătește pentru exersarea și asumarea reală a confruntării cu problemele concrete în care se dovedește competența (pentru care, de regulă, se folosește pluralul).

Mutarea atenției asupra competențelor face ca din limbajul formatorilor să dispară – ori să apară tot mai rar – noțiuni consacrate, cum sunt cele de aptitudini și cunoștințe. Din această cauză se pun întrebările: ce relație există între acestea și competențe? ce asemănări și ce diferențe există? [27].

G.Mialaret susține că termenul de competență, după unii autori francezi, este susceptibil să substituie ideea de aptitudine pedagogică, înțeleasă ca ansamblu de structuri de personalitate, care se pot constitui în precizarea comportamentului didactic eficient. Dacă aptitudinea este asociată cu ideea de înăscut, competențele se dobândesc, se câștigă; devii competent datorită unei formații corespunzătoare [16, p.110].

Rămâne unanim acceptată ideea că fără aptitudinile necesare actului de învățare – însușite până la sfârșitul adolescenței – nu se poate vorbi de reușită și competență. Orientarea școlară și profesională își păstrează funcția tocmai pentru că, acum, se realizează o explorare paralelă a dorințelor și a capacităților [27].

Speranța că experiența va duce la formarea competențelor necesare nu credem că poate împlini nevoile reale. Contăm pe valoarea timpului de școlarizare – oricât de vast sau restrâns ar fi el. Ceea ce se poate realiza în vremea școlarității, chiar și atunci când se dispune ori nu de o orientare corespunzătoare – favorizează, pe lungă durată, dezvoltarea aptitudinilor și cunoștințelor, deci, afirmarea personalității.

Așadar, termenul de competență reunește dimensiunile de personalitate dobândite după un proces de formare. Dintr-o asemenea perspectivă, aptitudinile ar fi definite în raport cu trăsăturile de personalitate exprimate în comportamente observabile. Diferența dintre aptitudini și trăsăturile de personalitate, pe de o parte, și

competențe, pe de alta, constă în faptul că, în vreme ce unele permit caracterizarea individului și explică diversitatea lui comportamentală față de sarcinile îndeplinite, competențele pun integral în valoare – în orice moment și acțiune – și aptitudinile, trăsăturile de personalitate și cunoștințele acumulate, angajând în plus strategiile dobândite și universul cultural format. În sfârșit, ele dobândesc un caracter „local”, adică depind de un cadru organizațional în care sunt elaborate și apar utilizate” [28, p.41].

Dincolo de sensul restrâns care este adesea dat noțiunii de competență – limitată la un singur domeniu – reținem că nu putem vorbi despre dezvoltarea ei în absența aptitudinilor, fără a se reduce, însă, la acestea. De asemeni, nu poate fi ignorată legătura directă a competențelor cu o anumită sarcină de îndeplinit, cu un anumit context față de care acestea își dovedesc prezența. Competențele se prezintă prin diferența lor specifică atât față de inteligență, cât și față de abilități – rezultate ale unor procese diferite.

Termenul *competență*, introdus inițial de N.Chomsky, reprezintă aptitudinea de a produce și a înțelege un număr infinit de enunțuri, reguli, strategii preferențiale sau stiluri productive în profesie [4].

P.P. Neveanu susține că noțiunea de competență se diferențiază de cea de aptitudine (sisteme operaționale ce conduc la rezultate situate peste media, dar potențiale, ce urmează a fi puse în valoare), de noțiunea de capacitate (aptitudine împlinită, care s-a consolidat prin experiență, exercițiu, asimilare de cunoștințe și formare de deprinderi), ca și de atitudini [27, p. 8-10].

D.Salade afirmă că competența este o concordanță optimă dintre capacitatea individului, condițiile de lucru și rezultatele activității sale. Ea este apreciată nu doar după volumul de informație asimilată, ci și după gradul de înțelegere a acestora, după ușurința integrării în sistemul de cunoștințe și, mai ales, după priceperea de a opera cu acestea. Competența devine, ca rezultat, un criteriu integratoriu de apreciere a potențialului unui individ raportat la performanța sa, în activitatea sa de formare și autoformare. Competența este o însușire, o calitate a activității individului în orice domeniu de muncă. Ea exprimă raportul dintre o persoană, cu toate însușirile sale, și rezultatul activității acesteia într-un domeniu profesional, chiar și cel sociocultural. Competența profesională a studentului-pedagog se exprimă în performanțele realizate într-o anumită sferă de activitate, de formare profesională și reprezintă sisteme de priceperi, deprinderi, capacități, aptitudini și atitudini psihopedagogice [24].

În formularea lui X.Roigiers, „competența este mobilizarea unui ansamblu articulat de resurse în vederea rezolvării unei situații semnificative, care aparține unui ansamblu de situații-problemă” [23].

Competența presupune „a ști”, „a ști să faci” (să reușești într-o situație profesională concretă), dar și „a ști să fii”, a avea atitudini care să susțină atât acțiunea prezentă, cât și devenirea, evoluția competenței în timp [12].

Ph.Perrenoud susține că „competența nu rezidă în resurse, ci în însăși mobilizarea acestor resurse” [21, p.49].

Pentru cercetătorul belgian M.Minder „a dobândi” o competență înseamnă un triplu demers:

- a mobiliza un ansamblu structurat de cunoștințe și capacități, pentru
- a face ceva într-un mod competent, care
- se manifestă printr-un produs-performanță” [17, p.28].

V.V. Sericov explică competența ca o modalitate de întreținere a cunoștințelor, abilităților care permit autorealizarea personală. Un specialist competent are nevoie de cunoștințe, abilități și experiență personală în diferite domenii de activitate umană, de disponibilitate și de aptitudinea de a le explica [29, p.9].

Competența este rezultatul punerii în aplicare de către o persoană plasată în situație, într-un context determinat, a unui ansamblu diversificat, dar coordonat de resurse; această punere în aplicare se sprijină pe selecția, mobilizarea și organizarea acestor resurse și pe acțiunile pertinente, care îi permit persoanei să trateze reușit această situație [11, p.674].

Analizând definițiile competenței prezentate mai sus, observăm că elementele comune prin care se descrie o competență sunt:

- situația care trebuie rezolvată;
- actorul (studentul) care trebuie să acționeze pentru a rezolva această situație;
- ansamblul de resurse (cunoștințe, capacități, atitudini) pe care studentul, elevul trebuie să le mobilizeze pentru a rezolva situația.

Competențele se exersează, într-un mod integrat, în situații reale. Se va spune despre cineva că este competent într-un domeniu, dacă va fi capabil să gestioneze toate situațiile circumscrise domeniului dat. Competență totală nu există decât foarte rar. Frontierele care sunt stabilite între competențe, cunoștințe, capacități sunt, în mod evident, vagi. Ele sunt legate în mod esențial de ceva extrinsec, și anume: de situații în care se

aplică. Când vorbim despre competențe, nu ne mai stabilim într-un cadru strict de învățare. Fiecare pas, de orice ordin ar fi el, făcut în favoarea dezvoltării cunoașterii (această cunoaștere nu se reduce la cunoștințe), este un pas câștigat în calea obținerii unei competențe.

Pentru G. Mialaret competența în învățământ este o aptitudine de a se conduce după exigențele unui rol dat în vederea atingerii obiectivelor educative fixate de un sistem școlar determinat. Această aptitudine este decelabilă în parte prin studiul relațiilor ce există între comportamentul profesorului și efectele imediate și de termen lung pe care le produce la elevi. De asemenea, competența este relativă la datele instituționalizate (programe, instruire oficială), la tipul de învățământ (elementar, liceal, universitar, tehnic, practic), la contextul social (mediul sociocultural) și nu poate fi definită decât în raport cu un sistem de valori [16].

O preocupare aparte sub raportul delimitării precise a variabilelor ce asigură competența profesorului, dar mai ales sub raportul angajării unor modalități optime de realizare a acesteia, se reflectă în *programul CBTE* (Competency-based Teacher Education. Educația profesorilor bazată pe competență) pus la punct în SUA. El este derivat din practica profesorului eficient și accentuează pragmatismul în determinarea conținuturilor programelor de formare a profesorilor, concentrându-se asupra unei abordări sistematice a pregătirii lor.

Programul este bazat pe un set de 5 competențe definite. Este vorba despre: o *competență cognitivă* care cuprinde abilitățile intelectuale și cunoștințele care sunt așteptate din partea unui profesor; *competența afectivă*, considerată a fi specifică profesiunii didactice și greu de construit, definită prin atitudinile așteptate din partea profesorului; *competența exploratorie*, care vizează nivelul practicii pedagogice oferind o ocazie viitorilor profesori de a învăța practic despre învățare. Aceste trei tipuri de competență se situează la nivelul potențialului psihologic al profesorului. Urmează apoi *competența de performanță pedagogică*, prin care profesorii dovedesc nu doar că știu, dar și că pot utiliza ceea ce știu, competență care vizează latura manifestă, comportamentală. În final, apar consecințele, adică *competența de a produce modificări asupra elevilor* în urma relației pedagogice, fiind vorba despre efectele măsurabile care se constituie în criterii de evaluare [10].

În acest program de formare a viitorilor profesori accentele cad pe competențele de performanță și consecință, mai mult decât pe baza cognitivă.

Specificarea competențelor a fost criticată în SUA, pentru că profesorul, în mod practic, nu este niciodată pus în situația de a folosi independent aceste cinci competențe. Atomizarea competenței generale într-un număr de competențe specifice și autonome este pusă sub semnul întrebării.

În sprijinul legii de orientare asupra educației (1989), Ministerul Educației Naționale din Franța a elaborat mai multe documente privind aplicarea noii politici educative la nivel național. În unul dintre acestea, intitulat *Compétences à acquérir au cours de chaque cycle* (1991), se face distincția între trei tipuri de competențe: transversale, în domeniul limbajului și de ordin disciplinar.

1) Competențele *transversale* sunt caracteristice ciclurilor pedagogice și precizează legile de orientare pe baza cărora educatorul trebuie să-și construiască acțiunea sa pedagogică, fără a exclude extensiile și aprofundările posibile. Ele privesc formarea atitudinilor, construcția conceptelor fundamentale de spațiu și timp și competențele metodologice. Mai multe domenii participă la asigurarea unei învățări temeinice și eficiente. Astfel, structurarea noțiunii de spațiu se realizează îndeosebi prin geometrie, geografie, arte plastice, educație fizică, limbaj.

2) Competențele *în domeniul limbajului* vizează cu prioritate expresia orală, lectura, compunerea. În realizarea lor trebuie să fie antrenate toate disciplinele. Pe de altă parte, odată formate, ele devin competențe transversale (a face un rezumat, de exemplu) aplicabile mai multor domenii ale cunoașterii umane.

3) Competențele *de ordin disciplinar* permit elevului să însușească cunoștințe și metode specifice fiecărei discipline.

Pe de-o parte, am încercat să arătăm cum competența se clădește în timp și să punem în evidență câteva din elementele care intră în compoziția sa. În acest sens, „construcția” poate fi descrisă din afară, ca un obiect care permite să se vadă fabricația și structura. Pe de altă parte, am încercat să arătăm cum această competență obiectivă este ea însăși o construcție care participă la polemica asupra a ceea ce se numește competență.

M. Călin identifică următoarele tipuri de competențe specifice cadrului didactic:

- ✓ competență comunicativă (inițierea și declanșarea actului comunicării cu elevii de către profesor, prin combinarea diverselor aspecte ale căilor de transmitere și decodificare a mesajului informațiilor – calea verbală și nonverbală, cu particularitățile lor specifice de expresivitate și stăpânirea de către el a anumitor atribute fiziologice și psihice spre a se face înțeles);

- ✓ competență informațională (repertoriul de cunoștințe, noutatea și consecința acestora);
- ✓ competență teleologică (capacitatea de a concepe rezultatele educației sub forma unei pluralități de scopuri cu dimensiuni informaționale, axiologice și pragmatice care pot și trebuie să fie nuanțate ca posibil pedagogic, rațional, gândit, operaționalizat);
- ✓ competență instrumentală (de utilizare a ansamblului de metode și mijloace ale educației în vederea creării unei performanțe comportamentale a elevilor, adecvate scopurilor urmărite);
- ✓ competență decizională (alegerea între cel puțin două variante de acțiuni în funcție de valoarea sau utilitatea lor în influențarea comportamentului elevului);
- ✓ competență apreciativă (măsurarea corectă a rezultatelor atinse cu elevii și de către elevi) [3].

Aceste competențe sunt condiționate de aptitudinile pedagogice și de nivelurile culturii profesionale ale profesorului: nivelul superior de organizare și funcționare a proceselor psihice cognitive, afective și psihomotorii ale acestuia cu suportul lor axiologic, în planul creării unor modele de predare-învățare-evaluare, în funcție de rezultatele educative existente și în planul raționării contactului cu elevii. În Republica Moldova sistemul de competențe necesar activității profesionale a fost concretizat prin standardele de formare profesională inițială. Potrivit concepției standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar, orice absolvent al instituțiilor de învățământ superior trebuie să posede următoarele megacompetențe: competență gnoseologică; competență praxiologică; competență managerială; competența de evaluare a activității profesionale; competența de formare continuă; competența investigațională; competența comunicativă și de integrare socială; competența pronostică.

Aceste competențe sunt apreciate drept premise ale integrării socioprofesionale de succes [8].

La momentul actual sistemul competențelor necesar realizării profesiei didactice este reflectat în Cadrul Național al Calificărilor, doar că nu există o taxonomie unanim acceptată, care să determine sistemul competențelor la nivelul domeniului de formare profesională și la nivel de specialitate, inclusiv raportul funcțional clar dintre acestea. Dificultățile taxonomice vin din diversitatea abordărilor competențelor.

Unele competențe sunt generale (său transferabile), permițând realizarea unor sarcini numeroase și variate; altele sunt specifice, pentru o anumită sarcină particulară. De exemplu, anumite competențe vor permite realizarea învățării și rezolvarea de probleme, altele îi vor ușura individului relațiile speciale și înțelegerea între persoane. Unele competențe vor fi centrate pe cunoștințe (*savoir*), altele pe atitudini (*savoir-être*), altele pe priceperi (*savoir-faire*), (Proiectul Tuning care determină competențele generale și cele specifice).

Cele opt domenii ale competențelor-cheie sunt:

1. Comunicarea în limba maternă
2. Comunicarea în limbi străine
3. Competențe în matematică și competențe elementare în științe și tehnologie
4. Competențe în utilizarea noilor tehnologii informaționale și de comunicație
5. Competențe pentru a învăța să înveți
6. Competențe de relaționare interpersonală și competențe civice
7. Spirit de inițiativă și antreprenoriat
8. Sensibilizare culturală și exprimare artistică

(Competențele-cheie pentru Educația pe tot parcursul vieții – Un cadru de referință european, noiembrie, 2004, Grupul de lucru B Competențe-cheie, Implementarea programului Educație și instruire 2010, Comisia Europeană.)

S-a ajuns chiar la conturarea unor profiluri de competențe. Este vorba despre acele competențe, de care dispune la un moment dat un individ sau de care el ar avea nevoie într-un anumit domeniu. În planul formării profesionale, de exemplu, se poate vorbi despre competențe profesionale (legate de munca concretă a individului), competențe tehnice și competențe polifuncționale (capacitatea de a efectua activități diferite).

Confruntând opiniile exprimate în literatura de specialitate, se demonstrează faptul că tabloul competențelor poate dobândi diferite configurații și ordonarea lor folosind diverse criterii de clasificare nu poate fi decât aproximativă. Conform dimensiunii europene a formării cadrelor didactice, se urmărește formarea următoarelor competențe: competența tehnică, comportament economic, îndemânare administrativă, acțiune politică, cultură spirituală, competențe lingvistice, științifice. Sintezele și cercetările efectuate identifică următoarele competențe:

- ✓ competențe generale: teoretice, metodologice, precise-acționale, constructiv-creatoare;
- ✓ competențe specifice: competențe în domeniul specialității, competențe pedagogice, competențe profesionale, manageriale;

- ✓ metacompetențe și capacități de bază: capacități operaționale, capacități etico-relaționale, capacități sociale și de intervenție economică, capacități de inovare și de dezvoltare.

Performanța și competența profesorului sunt influențate de către finalitățile educației. Finalitățile educației – ca unități dinamice dintre ideal, scop și obiective – sunt rezultate ale unor opțiuni mereu în mutație și, ca atare, ele nu pot fi prescrise odată și pentru totdeauna. Ele trebuie să permită deschideri față de valori variate, înnoite, care să dinamizeze atât individul, cât și societatea. Climatul axiologic se pare că alimentează consistent finalitățile educației, imprimându-le o dinamică specifică și o importanță considerabilă. „Câtă vreme aceste valori nu sunt recunoscute, explicate, apărate, dar și criticate, ambiguitatea (voluntară sau nu) gravează procesul educativ. De aici trebuie să plecăm și aici trebuie să revenim întotdeauna. De aceea, oricare ar fi nivelul la care el lucrează la un moment dat (obiectiv intermediar, obiectiv operațional etc.), educatorul și cât mai repede posibil *learner-ul* ar trebui, în orice împrejurare care cere o decizie, să își pună din nou problema compatibilității și a coerenței cu finalitățile, cu scopurile și valorile care delimitează nivelul respectiv” [20, p.255].

Constatăm că majoritatea studiilor insistă asupra necesității formării unei *competențe pedagogice relaționale*, a unor capacități de gestionare interactivă a clasei, care să faciliteze comunicarea cu elevii și să-i determine să se implice în situația pedagogică.

#### Referințe:

- Bloch M.A. La formation des enseignants // Revue française de pédagogie, 1968, no.3, p.9-17.
- Bontaș I. Pedagogie. Tratat. - București: Big All, 2001.
- Călin M. Teoria Educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative. - București: All, 1996.
- Chomsky N. Aspect of Theory of Syntax. - Cambridge, the M.I.T. Press, 1965.
- Cristea S. Dicționar de pedagogie. - Chișinău, București: Litera, 2000.
- Glîga L. Standarde profesionale pentru profesia didactică. - București, POLSIB SA Sibiu, 2002.
- Golu P., Mitrofan N. Dimensiuni psihologice ale competenței didactice // Revista de psihologie, 1982, nr.2, p.129-149.
- Guțu Vl., Muraru E., Dandara O. Proiectarea standardelor de formare profesională în învățământul universitar. - Chișinău: CEP USM, 2003.
- Hubert R. Traite de pédagogie générale. - Paris: PUF, 1965.
- Husen T., Postlethwaite N. The International Encyclopedia of Education. Researches and Studies. Vol.2. - Oxford, New York: Pergamon Press, 1985, p.898-906.
- Jonnaert Ph., Barrett J., Boufrah S., Masciotra D. Contribution critique au développement de programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité // Revue des sciences de l'éducation, 2005, vol.30, no.3, p.667-696.
- Maciuc I. Formarea formatorilor: Modele alternative și programe modulare. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
- Marcus S. Competența didactică. - București: All, 1999.
- Marcus S., David T., Predescu A. Empatia și relația profesor-elev. - București: Editura Academiei, 1987.
- Mândăcanu V. Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice. - Chișinău: Liceum, 1997.
- Mialaret G. Vocabulaire de l'éducation. Education et sciences de l'éducation. - Paris: P.U.F.
- Minder M. Didactica funcțională. - Chișinău: Cartier Educațional, 2003.
- Mitrofan N. Aptitudinea pedagogică. - București: Editura Academiei, 1988.
- Mitrofan N. Aptitudinea pedagogică și eficiența activității instructiv-educative // Revista de pedagogie, 1986, nr.7, p.7-10.
- Landsheere G. Istoria universală a pedagogiei experimentale. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
- Perrenoud Ph. Métier d'élève et sens du travail scolaire. - Paris: ESF, 1994.
- Popescu-Neveanu P. Personalitatea pedagogică și aptitudinile didactice (II) // Revista de pedagogie, 1982, nr.9, p.8-10.
- Roegiers X. Manualul școlar și formarea competențelor în învățământ. - Chișinău: Didactica Pro, 2001, nr.2 (6), p.29-38.
- Salade D. Competență, Performanță, Competiție // Revista de pedagogie, 1990, nr.1, p.17-20.
- Sălăvăstru D. Psihologia educației. - Iași: Polirom, 2004.
- Stan L., Andrei A. Ghidul tânărului profesor. - Iași, Spiru Haret, 1997.
- Super D. A life span-life space approach to career development // Journal of Vocational behaviour, 1980, no.26, p.287-298.
- Șoitu L. Pedagogia comunicării. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
- Сериков В.В., Болотов В.А. Компетентностная модель от идеи к образовательной программе // Педагогика, 2003, №10, с.8-14.

Prezentat la 16.11.2012