



FORMAREA CULTURII PROFESIONALE A ÎNVĂȚĂTORULUI

TEACHER'S PROFESSIONAL CULTURE FORMATION

Nelea GLOBU,
doctorandă,

Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău

Abstract: *The article deals with teacher's professional culture formation. The author considers that one of the indicators of teacher professionalism is the possession of didactic competencies. The definitions of the term "competence" are analyzed. The structure, types and conditions of didactic competencies formation are described. The article also provides an analysis of the researchers' views on the training, based on the formation of didactic competencies. It is shown that pedagogical practice is one of the basic conditions of mastering the professional competences in the teacher's initial vocational training.*

Keywords: *didactic competence, professional competence, professional culture, psycho-pedagogical competence, initial professional training.*

Una din dimensiunile importante ale carierei didactice, poate cea mai importantă în formarea inițială, pentru ca aceasta să devină reală, bine orientată, motivată și deschisă pentru cei care îmbrățișează această nobilă profesiune este *profesionalizarea*.

Necesitatea de *profesionalizare a cadrelor didactice* este resimțită în spațiul educațional prin evidența unor noi dimensiuni și exigențe ale societății contemporane. Formarea inițială și continuă a profesorului trebuie să se realizeze în concordanță cu provocările lumii contemporane. Acest fenomen prezintă, în ultimele decenii, un interes sporit la nivelurile național și internațional, prin varietatea paradigelor elaborate și a soluțiilor propuse. Perceperea schimbării este indispensabilă procesului schimbării, dar nu și suficientă, necesitând adaptarea la noile cerințe pe care le presupune *tranziția către o societate a cunoașterii*.

Profesionalizarea este un proces de formare a unui ansamblu de capacități și competențe în domeniul învățământului pe baza asimilării unui

sistem de cunoștințe teoretice și practice, proces controlat deductiv de un model al profesiei didactice, însemnând, în esență, trecerea de la meserie la profesie *prin cultura profesională*.

Din această definiție decurg câteva dimensiuni importante ale *profesionalizării*.

Mai întâi, profesionalizarea presupune descrierea (sau elaborarea) „identității profesionale”, ceea ce, în opinia noastră, implică un efort de a construi profesia ca obiect teoretic în ruptură cu meseria ca obiect al practicii cotidiene. Din această perspectivă, profesionalizarea înseamnă trecerea de la meserie la profesie.

Meseria este rezultatul unei asimilări artisanale, intuitive și imitative, prin ucenicie, fără o bază de cunoștințe coerent structurate. Profesia presupune un set de cunoștințe și competențe descrise și structurate într-un model profesional (standarde profesionale), care se asimilează sistematic și pe baze științifice. Activitatea cadrelor didactice a fost multă vreme cantonată în spațiul artizanal al mese-

riei, pornind de la considerente care țin de specificul său și anume, libertatea de acțiune, improvizația și creativitatea, adaptarea la situații noi etc. Chiar dacă dimensiunea creativă a activității cadrului didactic rămâne esențială, astăzi se impune tranziția de la învățătorul artizan și artist la învățătorul expert. Ceea ce, în ultimă analiză, înseamnă identificarea capacităților și competențelor capabile să legitimizeze profesia prin *cultura didactică*.

Efortul de legitimare a *profesiei didactice* în câmpul activităților și profesiilor sociale constituie o a doua dimensiune esențială a *profesionalizării* pentru *cariera didactică*. Aceasta presupune un model al profesiei didactice, lucru relativ dificil, având în vedere specificul activităților educaționale.

Contribuții remarcabile la elucidarea problematicii formării profesionale, centrate pe dobândirea competențelor didactice le-au adus: F. M. Gerard, X. Roegiers, J. Cardinet, J. E. Ormrod, R.W. Houston, F. Raynal, Dall'Alba G., A. Reunier, P. Perrenoud, S. Marcus, N. Mitrofan, C. Cucuș, M. Diaconu, R.M. Niculescu, R. Iucu, L. Antonesei, L. Gliga, I. Jinga, S. Cristea, I. Neacșu, T. Callo, Vl. Pîslaru, N. Silistraru, V. Andrițchi.

Aptitudinea pedagogică este considerată unul dintre principalii factori de succes în procesul educațional. Definițiile date acesteia sunt destul de numeroase. S. Marcus o consideră „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 „un ansamblu de însușiri ale personalității educatorului, care-i permit să obțină maximum de rezultate în

orice împrejurare, în orice clasă” [9, 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, N. Mitrofan [5, p. 20] stabilește, pe baza unor cercetări experimentale, drept componente ale aptitudinii pedagogice: *competența științifică*, *competența psihopedagogică* și *competența psihosocială*. Cele trei competențe nu acționează izolat, ci sunt integrate în structura personalității profesorului. Dacă, în privința competenței științifice, lucrurile sunt mai 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 constitutivi.

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*. Când se vorbește de *competența învățătorului*, se pune problema eficienței predării și a stabilirii unor criterii de eficiență. Chiar dacă există multe discuții cu privire la aceste criterii de eficiență, în mod evident se observă o deplasare a accentului de la construirea unor modele ale învățătorului ideal, cu puține șanse de a fi regăsit în realitate, la aspecte mai pragmatice, care vizează competența de a produce modificări observabile ale elevilor [10, p. 12-25].

Competența este „rezultatul cumulativ al istoriei personale și interacțiunii sale cu lumea exterioară” sau „capacitatea de a informa și a modifica lumea, de a formula scopuri și a le atinge” [1].

Termenul de *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 și instituțional, organizațional. Recent, accentul s-a mutat pe experiență, ca formă de acumulare și verificare, confirmare.

Competent este considerat omul bine informat, recunoscut pentru capacitatea de a face ceea ce face așa cum trebuie, de a emite păreri și aprecieri (despre un obiect, fenomen etc.) în cunoștință de cauză, demn de luat în seamă.

A fi competent înseamnă:

- a aplica cunoștințe de specialitate, a folosi deprinderi specifice;
- a analiza și a lua decizii;
- a fi creativ;
- a lucra cu alții ca membru al unei echipe;
- a comunica eficient;
- a te adapta la mediul de muncă specific;
- a face față situațiilor neprevăzute.

G. Mialaret (1979) susține că termenul de *competență*, după unii autori francezi, este capabil să substituie ideea de *aptitudine pedagogică*, înțelesă ca ansamblu de structuri de personalitate, care se pot constitui în prezicerea comportamentului didactic eficient. Dacă aptitudinea este asociată cu ideea de înnăscut, competențele se dobândesc, se câștigă, devii compe-

tent datorită unei formații corespunzătoare. 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 paralela a dorințelor și a capacităților [11].

După A.F. Zeer, *competența* presupune nu atât prezența unui volum necesar de cunoștințe, abilități, experiențe, cât capacitatea de a le actualiza la momentul oportun și a le utiliza în procesul de realizare a obligațiilor profesionale [7, p. 14].

Pentru înțelegerea adecvată a *conceptului de competență* și a modalităților prin care aceasta poate fi formată, sunt esențial de reținut anumite caracteristici, rezultate din cercetările pedagogiei românești și ale specialiștilor din alte țări, amintiți anterior:

- *competența* se afirmă într-un context profesional real;
- *competența* evoluează treptat, se situează într-un continuum, care duce de la simplu la complex;
- *competența* se fondează pe un ansamblu de resurse, aptitudinale și atitudinale;
- *competența* este un proiect, o finalitate fără sfârșit.

Pentru *formarea și dezvoltarea competențelor* este necesară atât activitatea teoretică, de informare, cât și activitatea practică, desfășurată într-un context profesional real.

Structura competenței didactice este abordată diferit de către specialiștii în educație, clasificările fiind numeroase.

O tipologie operațională în cadrul *procesului de pregătire a cadrelor didactice* este următoarea:

- *competențe profesional-științifice;*
- *competențe psihopedagogice;*
- *competențe psihosociale și relaționale;*
- *competențe manageriale;*
- *competențe instituționale.*

Deținerea acestor tipuri de competențe oferă învățătorului posibilitatea asumării diferitelor roluri profesionale, posibil de îndeplinit la un moment dat, rezultate din așteptările manifestate de mediul profesional în legătură cu prestația lor. Tot competențele didactice și capacitățile subordonate lor fac posibilă îndeplinirea funcțiilor profesionale ale educatorului, în accepțiunea lor de sarcini permanente, ce-i revin unei persoane ca urmare a exercitării profesiei didactice. Funcțiile profesionale de bază pot fi îndeplinite de învățător prin intermediul asumării unor roluri profesionale. Prezența competențelor profesionale ale învățătorului și gradul lor de dezvoltare condiționează măsura în care acesta își poate asuma diverse roluri profesionale: tehnician, practicant reflexiv, actor, transformator al conținutului curricular, agent al schimbării sociale, furnizor de informație, model de comportament, *creator de situații de învățare*, evaluator, terapeut, etc.

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. Ele sunt legate, în mod esențial, de ceva extrinsec și anume de situații în care se aplică. 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.

Competența didactică este obiectivul central al tuturor programelor de formare profesională. *Pregătirea profesională inițială* trebuie să fie orientată spre formarea competențelor necesare, în toate situațiile care pot apărea în cursul activității sale educaționale. Pentru o bună prestație profesională, învățătorul 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 elevului, 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. Un cadru pregătit să facă interacțiuni cu elevii reprezintă partea esențială din ambianța de învățare, pe care trebuie să o asigure școala.

Clasa școlară nu este atât un spațiu unde, după un ritual academic, se tratează un subiect din programă, iar profesorul nu este doar persoana care propune conținuturi, formulează sarcini și cere anumite conduite. În clasă se învață mai mult decât o materie, se învață o lecție de viață.

Competența profesională a educatorilor din învățământ, în concepția

lui I. Jinga, este definită ca „un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale, care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate de către marea majoritate a elevilor, iar performanțele obținute să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia” [7].

Competența profesională este îmbinarea și utilizarea armonioasă a cunoștinței, deprinderilor și atitudinilor, în vederea obținerii rezultatelor așteptate.

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

- situația care trebuie rezolvată;
- studentul-pedagog 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.

Competența psihopedagogică este asigurată de ansamblul capacităților necesare pentru „construirea” diferitelor componente ale personalității elevilor și cuprinde:

- capacitatea de a determina gradul de dificultate al 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;
- 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 [11, p. 7-10].

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.

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”.

Unii autori încearcă să identifice calitățile necesare unui cadru didactic. După R. Hubert (1965), 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.*

M. Călin (1996) 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 neverbală cu particularitățile lor specifice de expresivitate stăpânirea de către el a anumitor atribute fiziologice și psihice spre a se face înțeles);
- *competență informațională* (reperitoriul de cunoștințe, noutatea și consecința acestora);
- *competența 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);
- *competența instrumentală* (de utilizare a ansamblului de metode și mijloace ale educației în vederea creării unei performanțe comportamentale a elevilor, adecvate scopurilor urmărite);
- *competența decizională* (alegerea între cel puțin două variante de acțiuni în funcție de valoarea sau utilitatea lor în influențarea comportamentului elevului);
- *competența apreciativă* (măsurarea corectă a rezultatelor atinse cu elevii și de către elevi) [3, p. 14].

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 axiolo-

gic, 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 superioare de învățământ 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 socio-profesionale de succes [6].

Învățătorul are nevoie și de cunoștințe de diferite categorii, dar și de capacități cognitive, abilități aplicative, alături de elemente afectiv-motivaționale, atitudini, aptitudini specifice. Atunci un profil dezirabil de competență va insera toate aceste dimensiuni, dar ele devin funcționale, în măsura în care sunt exersate în formarea inițială și apoi antrenate în practica educațională, în îndeplinirea rolurilor atribuite de schimbările din procesul instructiv-educativ [8, p. 33].

În cadrul activităților de predare-învățare-evaluare, profesorul are prielejul să-și afirme și să-și exercite evantaiul larg de roluri și competențe asociate acestora, în diverse situații de instruire. Măiestria sa pedagogică stă

și în abilitatea de a alterna, îmbina, combina, adapta, în funcție de natura situației, de context, de exigențele sarcinilor de rezolvat aceste roluri și competențe [8 p. 51].

Astfel, sistemele educaționale sunt în căutarea unor soluții de eficientizare și modernizare a școlii și a educației, iar una din componentele de bază, ce trebuie ținută în vizor este *calitatea resurselor umane*, respectiv cadrelor didactice. Mai mult ca oricând, profesia didactică trebuie să se caracterizeze prin flexibilitate, dinamism, receptivitate moderată la nou și reflecție critică.

Formarea profesională inițială este primul pas în procesul de dezvoltare profesională continuă din orice domeniu. A învăța să predai, a te pregăti pentru a deveni învățător este un proces complex, datorită varietății de informații, competențe și abilități ce trebuie asimilate și formate, personal, depinzând de experiențele de învățare anterioare.

Obiectivul major al *practicii pedagogice* este formarea de competențe generale necesare exersării profesiunii didactice, și anume: *competență gno-seologică, competența de comunicare și relaționare, competența de evaluare, competența de proiectare și competența managerială* [2].

Este esențial ca studenții practicanți să dețină nu numai o pregătire teoretică solidă, ci și una practică și ca teoria și practica să fie corelate prin stabilirea și intensificarea integrării dintre ele. În acest sens, este recomandabil ca studenții practicanți să participe efectiv la activitatea didactică din școală, să observe și să experimenteze predarea și, totodată, să participe la diverse activități didactice, (de consiliere educațională, manageriale, ședin-

te cu părinții, activități extracurriculare etc.) organizate în școală sau în afara ei, familiarizându-se cu ambianța specifică, identificând elemente de curriculum ascuns și elemente ale ethosului școlii. Pentru ca această parte a pregătirii lor pentru profesia de dascăl să fie eficientă, este nevoie de reconsiderarea viziunii educaționale asupra practicii pedagogice, precum și de redimensionarea ei cantitativă.

În ansamblul conținuturilor care contribuie la formarea învățătorului activitatea de „*practică pedagogică* constituie dimensiunea centrală în care sunt antrenate toate celelalte conținuturi teoretice precum și toate disponibilitățile psihice ale studentului” (Franț, A., 2002). Toate achizițiile acumulate prin studiul disciplinelor de specialitate, socio- psihopedagogice și didactice sunt mai bine înțelese și devin durabile prin cunoașterea nemijlocită a ambianței școlare (procesul de învățământ) și extrașcolare. Mai mult, prin practică, toate cunoștințele și competențele dobândite sunt activate, combinate și adaptate la situații și contexte particulare *de formare a culturii didactice*.

Practica pedagogică îndeplinește sarcini pe care nici una din disciplinele de învățământ nu le posedă, și anume:

- introducerea elevului-practicant în atmosfera școlară, în ordinea, disciplina și programul școlar, învățându-l comportamentele ce nu pot fi întâlnite în afara școlii;
- Îl pune pe practicant în situații didactice-educative, prilejuindu-i exercițiul trecerii de la teorie la aplicarea ei, de la cunoștințe învățate pentru sine la transmiterea lor; de la cunoștințe didactice și psihologice la deprinderi de organizare a activității școlare.

Pentru dobândirea competenței gnoseologice activitatea de practică pedagogică constă în asistența la lecții, proiectarea lecțiilor, susținerea lecțiilor (de probă de licență) ca rezultat al cărora sunt dobândite competențele specifice: utilizarea adecvată a conceptelor și teoriilor în științele educației (abordări interdisciplinare, didactica generală și didactica specialității, psihologie, filosofia educației, noile educații...); aplicarea conceptelor și teoriilor privind formarea capacităților de cunoaștere: proiectarea demersului educațional, proiectarea activităților educaționale organizarea adecvată a activităților didactice în funcție de tipul de lecție dominant; utilizarea metodelor și a strategiilor de predare adecvate particularităților individuale sau de grup, scopului și tipului lecției, elaborarea de proiecte extracurriculare; realizarea legăturilor intra- inter- și transdisciplinare, stabilirea materialelor și auxiliarelor didactice utilizate în activitățile de învățare, utilizarea optimă a factorilor spațio-temporal în vederea eficientizării procesului instructiv-educativ, manifestarea unei conduite metodologice adecvate în plan profesional, realizarea activităților educaționale în conformitate cu obiectivele preconizate.

Competențele de comunicare și relaționare se dobândesc în baza activităților de proiectare și susținere a unor lecții, autoanalizei lecțiilor, activităților de cunoaștere a elevilor și relaționării cu aceștia în vederea completării fișei psihopedagogice, munca în echipă (cu colegii, în vederea susținerii unor lecții în sistem team teaching), activități de colaborare cu profesorul meto-dist, cu tutorele, cu corpul profesoral, etc., iar competențele specifice dobândite sunt: stăpânirea conceptelor și teo-

riilor moderne de comunicare: orizontală / verticală, complexă multiplă, diversificată și specifică, manifestarea comportamentului empatic și de cooperare, necesare procesului didactic; accesarea diverselor surse de informare în vederea documentării, proiectarea, conducerea și realizarea procesului instructiv-educativ, ca act de comunicare, elaborarea de strategii de colaborare cu membrii comunității școlare, familiale; rezolvarea constructivă a problemelor, contradicțiilor și conflictelor în activitatea profesională și societate.

Pentru dobândirea competenței de evaluare, activitatea de practică pedagogică constă în: proiectarea lecției de evaluare, analiza unei probe de evaluare, aprecierea rezultatelor școlare în urma aplicării metodelor de evaluare specifice, iar competențele specifice dobândite sunt: proiectarea evaluării; elaborarea instrumentelor de evaluare în funcție de scop și particularitățile individuale de grup, utilizarea metodelor de evaluare specifice:

- diagnosticarea situației educaționale a grupului de elevi și a fiecărui elev;
- aplicarea metodelor de autoevaluare a competenței performate la o lecție, la o etapă a practicii pedagogice, la finele ei.

Ca rezultat al proiectării și susținerii unor lecții, elaborării și utilizării unor mijloace didactice adecvate lecțiilor susținute, aplicării unor metode activ-participative în activitatea de predare, organizarea unor activități didactice pe grupe, studentul-practicant își formează *competențe generale de proiectare*, cât și specifice: valorificarea metodelor și tehnicilor de cunoaștere și activizare a elevilor; asumarea responsabilă a rolului social al cadrului didactic; exersarea unor com-

portamente relevante pentru perfecționarea activității didactice; conceperea și utilizarea materialelor / mijloacelor de învățare.

Competențe manageriale. Pentru dobândirea acestor competențe studentul-practicant este implicat în activități de management al procesului didactic în condițiile susținerii lecțiilor, în soluționarea unor situații de conflict la nivelul clasei de elevi, în exersarea diferitelor roluri pe durata activității de practică pedagogică: de proiectare, de conducere a activității didactice și a grupului de elevi, de consiliere a elevilor, de examinator, în analiza și comentarea lecțiilor susținute, cât și activități de organizare a clasei de elevi.

Iar *competențele specifice* dobândite sunt: utilizarea metodelor și tehnicilor de autocontrol psihocomportamental; adoptarea de conduite eficiente pentru depășirea „situațiilor de criză educațională”, asumarea integrală a diferitelor roluri specifice profesiei de cadru didactic, manifestarea unei conduite (auto)reflexive asupra activităților didactice/pedagogice proprii, asimilarea cunoștințelor de tip organizațional.

Practica pedagogică reprezintă cel mai bun prilej de a conștientiza și de a valorifica utilitatea și relevanța cursurilor de psihologia educației, de pedagogie și de didactica specialității. De aceea, îndrumătorii de practică (mentorii) își desfășoară activitatea în colaborare cu metodicienii pentru a se asigura că abordarea lor este unitară și nu creează confuzii cognitive studentului. Mentoratul presupune deținerea și exersarea unor competențe specifice. Deși a fi un bun profesor este o condiție pentru a deveni un bun men-

tor, asta nu înseamnă că orice bun profesor va deveni, în mod automat, un bun mentor.

Profesorul nu se naște profesor, se formează inițial și se perfecționează continuu, fiindcă calitatea de educator-pedagog – nu este înăscută... [4, p. 287].

Profesionalizarea didactică a profesorului solicită, nu numai o armonizare a dimensiunilor personalității sale, în acord cu solicitările exercitării rolurilor specifice, ci și o aducere în prim plan a acelor care să asigure calitatea, eficiența rezolvării lor, anume a competențelor. Învățătorul are nevoie și de cunoștințe de diferite categorii, dar și de capacități cognitive, abilități aplicative, alături de elemente afectiv-motivaționale, atitudini, aptitudini specifice.

Studiind și analizând mai multe opinii despre competența profesională, putem conchide că nu este suficient ca studentul-pedagog să acumuleze un volum de cunoștințe, el trebuie să-și lărgescă orizontul cunoașterii, astfel, încât să se poată adapta la o lume în continuă schimbare, complexă și interdependentă. În acest sens educația trebuie organizată în jurul a patru tipuri fundamentale de învățare: „a învăța să știi”, „a învăța să faci”, „a învăța să fii”, și „a învăța să colaborezi”. Acest complex integral implică cunoștințe, abilități, capacități, atitudini și conduite, care servesc drept traiectorii ale *competenței didactice*.

Profesorul nu se naște profesor, se formează inițial și se perfecționează continuu, fiindcă calitatea de educator-pedagog – nu este înăscută... [4, p. 287]

Referințe bibliografice:

1. Ausubel D.; Robinson F., Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică, E.D.P., București, 1981.
2. Bulzan C., Ciobanu M., Ilie L, Ghid de practică pedagogică, Ed. Didactică și Pedagogică, R.A, B., 2009.
3. Călin M., Teoria educației: Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative. București: Ed. ALL., 1996.
4. Cerghit, I., Vlăsceanu, L., Popescu, E., Radu, I.T., *Didactica* – manual pentru clasa a X-a – școli normale, E.D.P., București. 1997.
5. Gherghinescu R., Marcus S., Mânzat I., Neacșu Gh., Nicola Gr., Săucan D-Ș, Competența didactică: perspectivă psihologică, București, Ed. AII Educațional, 1999, 176 p.
6. Guțu V., Muraru E., Dandara O., Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar. Ghid metodologic, Ed. Cartier Educațional, Chișinău, 2003.
7. Jinga Ioan, Manual de pedagogie, 1998 – ALL, Educațional.
8. Joiță E., Profesorul și alternative constructivistă a instruirii (II), 2007.
9. Marcus S., Gherghinescu R., Competența didactică, București, Editura ALL, 1999.
10. Marcus S. și colab., 1977, Cunoașterea empatică – însușire aptitudinală a profesorilor (cercetări experimentale) în Revista de pedagogie nr. 12, p. 12-25.
11. Mitrofan N., Aptitudinea pedagogică, Ed. Academiei, București, 1988.
12. Mialaret, G., Les Sciences de la pedagogie, PUF, Paris 1976.
13. Silistraru N., Curriculum și competență, Conferința internațională, ediția a X-a, Suceava, 7-9 iulie 2011.