



UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale  
2014-2020

Coordonatori:  
Anca-Denisa Petrache      Simona Marin



# MENTORAT DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ



EDITURA UNIVERSITARĂ





# **MENTORAT DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ**



*Proiect cofinanțat din Fondul Social European - Programul Operațional Capital Uman 2014 – 2020  
Axa Prioritară 6: Educație și competențe / Operațiune compozită OS 6.5, 6.6. Îmbunătățirea  
competențelor personalului didactic din învățământul preuniversitar în vederea promovării unor  
servicii educaționale de calitate orientate pe nevoile elevilor și a unei școli incluzive  
Titlu proiect: „Profesionalizarea carierei didactice - PROF”  
Cod proiect: POCU/904/6/25/146587  
Beneficiar: Ministerul Educației  
Perioada de implementare – 1 aprilie 2021 – 31 decembrie 2023*



**Coordonatori:**  
**ANCA-DENISA PETRACHE**  
**SIMONA MARIN**

# **MENTORAT DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ**



**EDITURA UNIVERSITARĂ**  
**București**

Colecția ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Redactor: Laura Nicolescu  
Tehnoredactor: Ameluța Vișan  
Coperta: Monica Balaban

Editură recunoscută de Consiliul Național al Cercetării Științifice (C.N.C.S.) și inclusă de Consiliul Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor Universitare (C.N.A.T.D.C.U.) în categoria editurilor de prestigiu recunoscut.

**ISBN 978-606-28-1724-4**

DOI: (Digital Object Identifier): 10.5682/9786062817244

© Toate drepturile asupra acestei lucrări sunt rezervate, nicio parte din această lucrare nu poate fi copiată fără acordul Ministerului Educației și al Editurii Universitare

Copyright © 2023  
Editura Universitară  
Editor: Vasile Muscalu  
B-dul. N. Bălcescu nr. 27-33, Sector 1, București  
Tel.: 021.315.32.47  
[www.editurauniversitara.ro](http://www.editurauniversitara.ro)  
e-mail: [redactia@editurauniversitara.ro](mailto:redactia@editurauniversitara.ro)

Distribuție: tel.: 021.315.32.47/ 0745 200 718/ 0745 200 357  
[comenzi@editurauniversitara.ro](mailto:comenzi@editurauniversitara.ro)  
[www.editurauniversitara.ro](http://www.editurauniversitara.ro)

## CUPRINS

|  |    |
|--|----|
| <b>Introducere – Argument</b> ( <i>Anca-Denisa PETRACHE, Simona MARIN</i> ) .....  | 9  |
| <b>Capitolul 1. Mentoratul de practică pedagogică - premisă a calității în educație</b><br>( <i>Daniel MARA</i> ) .....  | 13 |
| 1.2. Delimitări conceptuale: mentor, mentorat.....   | 13 |
| 1.2. Dimensiunea axiologică și praxiologică a mentoratului .....   | 15 |
| 1.3. Mentoratul de practică pedagogică .....   | 18 |
| 1.4. Stadiile relației de mentorat .....   | 23 |
| 1.5. Profilul mentorului de practică pedagogică .....  | 24 |
| Bibliografie .....   | 26 |
| <b>Capitolul 2. Profesionalizarea carierei didactice prin mentoratul de practică pedagogică – politici și direcții de acțiune</b> ( <i>Daniel MARA</i> ) ..... | 27 |
| 2.1. Politici internaționale și naționale privind profesionalizarea didactică și mentoratul pedagogic .....  | 27 |
| 2.1.1. Contextul politic și spațiul european al Educației - perspective 2021- 2030 ...   | 27 |
| 2.1.2. Contexte internaționale privind pregătirea pentru profesia didactică și intrarea în carieră.....  | 33 |
| 2.2. Mentoratul în context european și internațional.....  | 37 |
| 2.3. Modele de dezvoltare a profesiei didactice .....  | 39 |
| 2.4. Studii și cercetări privind modele de inducție în carieră a cadrelor didactice .....  | 45 |
| Bibliografie .....   | 51 |
| <b>Capitolul 3. Proiectarea mentoratului și mentoratul proiectării în practica pedagogică</b> .....  | 55 |
| 1. Proiectarea mentoratului didactic pentru practică pedagogică ( <i>Sofia Loredana TUDOR, Mariana CONSTANTINESCU</i> ) .....                                  | 55 |
| 1.1. Necesitatea proiectării activității de mentorat didactic .....  | 55 |
| 1.2. Cadrul normativ și finalist al mentoratului didactic.....   | 56 |
| 1.2.1. Finalitățile mentoratului didactic. ....  | 56 |
| 1.2.2. Categorii de activități în mentoratul didactic .....  | 59 |
| 1.2.3. Strategii de intervenție în mentoratul didactic. ....   | 60 |
| 1.3. Etapele proiectării activității de mentorat. Organizarea, desfășurarea, evaluarea și monitorizarea programului de mentorat didactic .....                 | 64 |
| 1.4. Planul/Proiectul de mentorat - repere structurale .....   | 69 |
| 1.5. Criterii de apreciere a proiectării mentoratului didactic.....  | 71 |
| 2. Mentorat în proiectarea didactică pentru studenți ( <i>Cristina BUTNARU-SANDACHE</i> ).....   | 76 |
| 2.1. Necesitatea proiectării activităților specifice practicii pedagogice .....  | 76 |
| 2.2. Normativitate în proiectarea activităților didactice .....  | 81 |
| 2.3. Niveluri ale proiectării. Proiectele didactice: tipologie, structură, evaluare .....  | 86 |



|   |     |
|---|-----|
| <b>Capitolul 4. Managementul activităților de practică pedagogică</b> .....   | 94  |
| 4.1. Instituția școlară – unitate de aplicație pentru practica pedagogică și spațiu al formării competențelor viitorilor profesori ( <i>Letiția-Simona MUNTEAN-TRIF</i> ) ..... | 94  |
| 4.1.1. Cunoașterea specificului instituției școlare în cadrul practicii pedagogice .....  | 94  |
| 4.1.2. Organizare și comunicare în instituția școlară .....   | 95  |
| 4.1.3. Managementul activităților metodico-științifice din instituția școlară.....  | 96  |
| 4.1.4. Managementul documentelor în instituția școlară.....   | 98  |
| 4.1.5. Managementul instituției școlare.....  | 100 |
| 4.1.6. Management curricular în instituția școlară .....  | 103 |
| Referințe bibliografice și surse web .....  | 109 |
| 4.2. Rolul mentorului în organizarea practicii pedagogice din instituția școlară ( <i>Nicoleta-Laura PIROȘ</i> ) .....  | 110 |
| 4.2.1. Parteneriat școală-universitate în managementul practicii pedagogice.....  | 110 |
| 4.2.2. Echipa mentor-coordonator în managementul practicii pedagogice.....  | 111 |
| 4.2.3. Comportamentul comunicativ al mentorului în relația de mentorat.....   | 113 |
| Referințe bibliografice și surse web .....  | 114 |
| 4.3. Managementul principalelor tipuri de practică pedagogică ( <i>Irina VASILE</i> ) .....   | 115 |
| 4.3.1. Practica pedagogică curentă, practica pedagogică comasată, practica pedagogică de o zi, practica pedagogică la începutul anului școlar .....                             | 115 |
| 4.3.2. Practica pedagogică observativă în clasa de elevi/grupa de preșcolari.....   | 117 |
| 4.3.3. Practica pedagogică în învățământul preșcolar și în alternativele educaționale.....  | 122 |
| 4.3.4. Practica pedagogică în alternativele educaționale .....  | 126 |
| 4.3.5. Practica pedagogică la grupele combinate și la clasele simultane .....   | 127 |
| 4.3.6. Practica pedagogică în cadrul activităților extrașcolare și extracurriculare .....   | 129 |
| Referințe bibliografice și surse web .....  | 130 |
| 4.4. Managementul calității activităților de practică pedagogică ( <i>Mihaela-Gabriela NEACȘU</i> ) .....   | 132 |
| 4.4.1. Principiile managementului calității activităților de practica pedagogică.....   | 132 |
| 4.4.2. Implementarea sistemului de management al calității activităților de practică pedagogică.....  | 133 |
| 4.4.4. Standarde de calitate în practica pedagogică.....  | 144 |
| Referințe bibliografice și surse web:.....  | 148 |
| 4.5. Metode, tehnici, procedee și instrumente utilizate în practica pedagogică ( <i>Adina-Elena GLAVA</i> ).....  | 148 |
| 4.5.1. Micro-predarea .....   | 151 |
| 4.5.2. Jocul de rol în practica pedagogică .....  | 152 |
| 4.5.3. Tehnicile de coaching în practica pedagogică.....  | 159 |
| 4.5.4. Utilizarea platformelor de învățare, a spațiului virtual și a aplicațiilor digitale pentru diversificarea experiențelor de practică pedagogică .....                     | 163 |
| 4.5.5. Utilizarea resurselor educaționale deschise.....   | 166 |
| 4.5.6. Predarea/ învățarea reciprocă și constituirea comunităților de învățare.....   | 167 |
| 4.5.7. Predarea în echipă .....   | 169 |
| Referințe bibliografice și surse web: .....   | 171 |



|  |            |
|--|------------|
| 4.6. Practica pedagogică altfel ( <i>Carmina-Daniela VAKULOVSKI</i> ).....   | 172        |
| 4.6.1. Implicarea studenților în organizarea unei ședințe cu părinții .....  | 172        |
| 4.6.2. Implicarea studenților în activități remediale și/sau de pregătire suplimentară a elevilor .....  | 178        |
| Implicarea studenților în activități remediale .....   | 178        |
| Implicarea studenților în activități de pregătire suplimentară a elevilor .....  | 180        |
| Implicarea studenților în activitățile de voluntariat din școala de aplicație .....  | 183        |
| Implicarea studenților în programele extracurriculare ale școlii de aplicație... ..  | 185        |
| Implicarea studenților în proiectele educaționale ale școlii de aplicație .....  | 191        |
| Referințe bibliografice și resurse web .....   | 193        |
| <b>Capitolul 5. Portofoliul de practică pedagogică .....</b>   | <b>199</b> |
| 5.1. Profesorul mentor de practică pedagogică – profil de competențe, caracteristici dezirabile, repere normative și contractuale ( <i>Simona MARIN</i> )..... | 199        |
| 5.1.1. Competențele profesorului mentor de practică pedagogică .....   | 199        |
| 5.1.2. Caracteristici dezirabile ale profesorului mentor de practică pedagogică.....   | 201        |
| 5.1.3. Repere normative privind practica pedagogică în România .....   | 203        |
| 5.1.4. Repere contractuale pentru desfășurarea practicii pedagogice.....   | 207        |
| Convenție/ Contract / Protocol instituțional de realizare a practicii pedagogice .....   | 208        |
| Contract de muncă pentru profesorii mentori de practică pedagogică .....   | 211        |
| 5.2. Colaborarea actorilor implicați în realizarea și gestionarea portofoliului de practică pedagogică ( <i>Laura ȘERBĂNESCU</i> ).....                        | 215        |
| 5.2.1. Colaborarea coordonator de practică – profesor mentor – student .....   | 215        |
| 5.2.2. Studentul practicant – responsabilități și roluri .....   | 216        |
| Organizarea practicii pedagogice .....   | 217        |
| 5.3. Portofoliul / kitul profesorului mentor de practică pedagogică ( <i>Simona MARIN</i> ).....   | 219        |
| 5.3.1. Regulamentul de practică pedagogică .....   | 220        |
| 5.3.2. Fișa disciplinei - Practică pedagogică .....  | 224        |
| 5.3.3. Fișa competențelor didactice de format în practica pedagogică.....  | 229        |
| 5.3.4. Fișa responsabilităților în mentoratul de practică pedagogică .....   | 230        |
| 5.3.5. Fișa de programare și evidență a practicii pedagogice .....   | 231        |
| 5.3.6. Fișă de asistență la activități în unitatea de învățământ.....  | 232        |
| 5.3.7. Instrumente psihopedagogice pentru cunoașterea elevilor.....  | 234        |
| 5.3.8. Structură proiect de activitate cu părinții .....   | 240        |
| 5.4. Portofoliul practicantului ( <i>Laura ȘERBĂNESCU</i> ).....   | 242        |
| 5.4.1. Funcții și note definitorii ale portofoliului de practică pedagogică.....   | 242        |
| 5.4.2. Structura portofoliului de practică pedagogică ( <i>Simona MARIN</i> ).....   | 244        |
| 5.4.4. Caietul de practică pedagogică – ghid și instrument de realizare a practicii pedagogice .....   | 247        |
| 5.4.5. Evaluarea activității și a portofoliului de practică pedagogică.....  | 248        |
| Criterii de evaluare a portofoliului de practică pedagogică .....  | 248        |
| Grilă de evaluare a studentului practicant – nivelul formării competențelor .....  | 249        |
| Grilă de evaluare a activității de practică pedagogică – evaluare criterială .....   | 250        |





|  |            |
|--|------------|
| Evaluare pe baza standardelor de calitate aplicate în practica pedagogică .....  | 252        |
| Grilă pentru evaluarea lecțiilor de probă susținute de către studenții practicanți .....   | 253        |
| Grilă pentru evaluarea lecțiilor finale susținute de către studenții practicanți .   | 254        |
| Grilă de autoevaluare a competențelor studenților practicanți la finalizarea stagiului de practică pedagogică.....   | 255        |
| Teme de reflecție: .....   | 257        |
| Referințe bibliografice și resurse web .....   | 257        |
| <b>Capitolul 6. Evaluarea și autoevaluarea activităților de practică pedagogică .....</b>  | <b>260</b> |
| 1. Specificul activității de practica pedagogica: caracteristici, structură, perspective de evaluare, forme și tipuri de evaluare ( <i>Camelia STĂICULESCU</i> ).....  | 260        |
| 1.1. Stagiile de practică pedagogică urmate de elevii de la liceele/clasele a IX-a – a XII-a, filiera vocațională, profilul pedagogic.....   | 261        |
| 1.2. Stagiile de practică pedagogică specifice programelor de formare inițială pentru ocuparea funcțiilor didactice, conform noilor legi ale educației.....  | 263        |
| 1.3. Stagiile de practică pedagogică urmate de către studenții/masteranzii/cursanții (nivel I și II, IF sau în regim postuniversitar), care urmează programele de formare psihopedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică valabile până la intrarea în vigoare a noilor legi ale educației ..... | 264        |
| 1.4. Stagiile de practică pedagogică urmate de către masteranzii care urmează programele universitare de master didactic, valabile până la intrarea în vigoare a noilor legi ale educației .....   | 267        |
| 2. Obiective, criterii și indicatori de evaluare a activității de practică pedagogică ( <i>Maria-Magdalena STAN</i> ) .....  | 269        |
| 2.1. Obiectivele evaluării activităților de practică pedagogică .....  | 270        |
| 2.2. Criterii și indicatori de evaluare a activităților de practică pedagogică .....   | 276        |
| 2.3. Niveluri ale evaluării activității de practică pedagogică .....   | 281        |
| 2.3.1. Evaluarea satisfacției studentului practicant .....   | 281        |
| 2.3.2. Evaluarea achizițiilor dobândite pe parcursul activității de practică pedagogică – lecții de probă.....   | 283        |
| 2.3.3. Evaluarea competențelor dobândite la finalul formării – lecții finale .....   | 285        |
| 3. Metode, tehnici și instrumente de evaluare a activității de practică pedagogică ( <i>Cristina TULBURE</i> ) .....   | 287        |
| 3.1. Delimitări conceptuale .....  | 287        |
| 3.2. Metode tradiționale de evaluare a activității de practică pedagogică .....  | 289        |
| 3.3. Metode moderne, alternative sau complementare de evaluare a activității de practică pedagogică.....   | 292        |
| 4. Autoevaluarea activității didactice: un model integrat ( <i>Alexandru STRUNGĂ</i> ).....  | 293        |
| 4.1. Un model integrat pentru autoevaluarea activităților de practică pedagogică .....   | 294        |
| 4.2. Identificarea profilului de autoevaluare .....  | 295        |
| 4.3. Metode, tehnici și instrumente de autoevaluare a practicii pedagogice.....  | 297        |
| 4.4. Autoevaluarea practicii pedagogice și optimizarea competențelor didactice .....   | 298        |
| Bibliografie .....   | 300        |

## INTRODUCERE – ARGUMENT

„Mentorat de practică pedagogică” este rezultat al proiectului sistemic POCU/904/6/25/146587 cu titlul „Profesionalizarea carierei didactice – PROF”<sup>1</sup>, implementat de Ministerul Educației în parteneriat cu patru universități - Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu, Universitatea „Transilvania” din Brașov, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, Universitatea de Medicină, Farmacie, Științe și Tehnologie „George Emil Palade” din Tg. Mureș - și 11 Case ale Corpului Didactic din Brăila, Bacău, Bistrița-Năsăud, Constanța, Dolj, Hunedoara, Iași, Ilfov, Mureș, Prahova și Sălaj.

Intervenția sistemică realizată de Ministerul Educației în proiectul PROF reconfigurează sistemul formării profesionale pentru cariera didactică, intervenind la nivelul formării inițiale prin stagiile practice și rețeaua de unități de aplicație, precum și la nivelul formării continue, prin implicarea comunităților de învățare și crearea structurii de suport mentorat pentru accesul și evoluția în cariera didactică.

Obiectivul general al proiectului PROF a vizat asigurarea mentoratului profesional pe durata întregii cariere didactice, în învățământul preuniversitar, prin crearea unui sistem național coerent și fiabil de formare profesională și de dezvoltare a competenței didactice, ca formare psihopedagogică, necesare ocupării și exercitării unei funcții didactice precum și obținerii performanței pedagogice în învățământul preuniversitar din România, în activitatea de predare/formare și în activitatea de management educațional, în contextul procesului global de digitalizare a sistemelor de educație.

Obiectivele specifice ale proiectului PROF:

**OS1:** Crearea cadrului instituțional național pentru mentoratul carierei didactice preuniversitare, până în anul 2023, prin înființarea instituției mentoratului carierei didactice, structurată ca rețea sub coordonarea Centrului Național de Mentorat al Carierei Didactice (CNMCD), cuprinzând:

- 100 de Baze de Practică Pedagogică / BPP,
- 11 Centre de Tutorat Didactic (CTD), necesare formării și dezvoltării competenței didactice pe durata întregii cariere didactice,
- 4 Centre de Formare în Cariera Didactică (CFCD) - instituții de învățământ superior cu atribuții de formare continuă.

**OS2:** Elaborarea/revizuirea/dezvoltarea și operaționalizarea, până în anul 2023, a trei oferte educaționale pentru elevi și a unor resurse didactice, inclusiv pentru învățarea în sistem blended learning/online și a șapte standarde didactice pentru cadrele didactice, pe baza cărora se realizează formarea și dezvoltarea/ evaluarea/echivalarea și validarea competenței didactice, obținută atât prin trasee clasice de evoluție în carieră, cât și prin rute/contexte alternative.

**OS3:** Formarea continuă și perfecționarea profesională, până în anul 2023, a 28.000 cadre didactice din învățământul preuniversitar, în scopul dezvoltării profesionale și al evoluției în

<sup>1</sup> „Profesionalizarea carierei didactice – PROF”, beneficiar Ministerul Educației, <https://www.eprof.ro/>



carieră, pentru asigurarea continuității pedagogice în predare-învățare-evaluare, cu accent pe componenta didactică practică (predarea la clasă) a formării, în contextul mentoratului de carieră didactică și în domenii precum: noile educații, incluziune, curriculum, evaluare, teleșcoală, combaterea bullyingului, transdisciplinaritate - inclusiv în vederea completării perfecționării continue a personalului didactic, în contextul global al digitalizării sistemelor de educație și în contexte specifice/nescspecifice privind activitatea cu elevi aparținând grupurilor vulnerabile, inclusiv copii aparținând minorității roma, copii cu cerințe educaționale speciale (CES) sau copii aflate în situații de risc medical-școlarizați în spital, copii din comunitățile dezavantajate socio-economic.

Rezultatele proiectului PROF se înscriu în aria politicilor educaționale sistemice care vizează elaborarea și dezvoltarea unui cadru instituțional adecvat mecanismelor și standardelor actuale pentru formarea și dezvoltarea competenței didactice, în acord cu recomandările și liniile directoare elaborate de Comisia Europeană, în domeniul carierei didactice/formării profesorilor:

- mecanismul instituțional al mentoratului carierei didactice, mecanism ce va asigura coerență și unitate conceptuală, operațională, metodologică și legislativă în sistemul de dezvoltare a carierei didactice;
- organism național de reglementare în cariera didactică - Centrul Național de Mentorat al Carierei Didactice - CNMCD;
- 100 de Baze de Practică Pedagogică (BPP), structurate pe sistemul consorțiilor școlare, reunind școli de aplicație (529) în care se organizează stagiile practice pedagogice - atât la nivelul formării inițiale cât și la nivelul formării continue - lecții demonstrative, evaluări practice ale competenței didactice (diverse tipuri de inspecție școlară), cercuri pedagogice, studii privind calitatea predării/învățării/evaluării, în sistem blended learning și online etc.;
- 11 Centre de Tutorat Didactic (CTD), necesare formării și dezvoltării competenței didactice pe durata întregii cariere didactice, în structura actuală a CCD, ca centre de facilitare a învățării/formării;
- 4 Centre de Formare în Cariera Didactică (CFCD) - instituții de învățământ superior cu atribuții de formare continuă, în structura actuală a Departamentelor pentru Pregătirea Personalului Didactic (DPPD) din cadrul universităților, ca entități furnizoare de formare la nivel academic/profesional;
- Corp național de experți în domeniul mentoratului de carieră didactică;
- Corp de formatori în domeniul mentoratului de carieră didactică, înființat la nivelul fiecărui județ/la nivelul municipiului București.

Mentoratul didactic este abordat ca activitate de îndrumare și de suport, realizată de un profesor cu experiență și expertiză, pentru dezvoltarea profesională a celor aflați la începutul carierei didactice sau care sunt deja în plin proces de formare continuă. Implementarea unui nou curriculum, proiectarea și realizarea demersului didactic și managementul clasei de elevi în școala online, valorificarea blended – learning în activitatea didactică, integrarea copiilor cu nevoi educaționale speciale, organizarea de activități didactice și extrașcolare cu impact



asupra educației și dezvoltării durabile etc. generează, în multe situații, nevoi de mentorat la profesorii cu grade diferite de experiență. Prin urmare, mentoratul în domeniul educațional ia forme noi, în concordanță cu nevoile din ce în ce mai complexe și mai diverse care interferează cu evoluția în cariera didactică. Proiectul PROF a răspuns necesității extinderii suportului de la activitățile de mentorat destinate celor aflați la debutul în cariera didactică, către activități de mentorat realizate pe tot parcursul evoluției în carieră.

Cartea se adresează mentorilor, dar poate fi o resursă valoroasă și pentru studenții sau profesorii mentorați, pentru echipele manageriale și pentru întreaga comunitate de învățare din școală. Relația de mentorat, văzută ca transfer de cunoaștere și abilități de la o persoană cu expertiză către un discipol, este cunoscută din cele mai îndepărtate timpuri. Proiectul PROF a evidențiat și a dezvoltat mentoratul în comunitățile de învățare, profesorul mentor având roluri multiple de la a identifica nevoile de formare, a susține, a media, a facilita, a motiva, până la cele mai complexe acțiuni de validare și diseminare a formării profesionale pe baza standardelor asociate profilului de formare al profesorului.

Stimați profesori mentori, veți găsi în conținutul acestei cărți resurse didactice pentru activitatea mentorala. Mentoratul didactic are o dimensiune personală semnificativă, dată de experiența și expertiza profesională a fiecăruia și fiind optimizat continuu prin adaptare la cerințele și nevoile educaționale. Resursele și instrumentele oferite prin intermediul acestei cărți, sperăm să fie îmbogățite cu propriile intervenții și să fie oferite elevilor, studenților, colegilor profesori, ca într-o adevărată comunitate didactică de învățare. Ne exprimăm convingerea că profesorii mentori vor acorda suport profesional autentic și pot schimba în bine procesul de inserție/debut și de evoluție în cariera didactică.

Coordonatorii,  
Anca Denisa Petrache  
Simona Marin





# CAPITOLUL 1

## MENTORATUL DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ - PREMISĂ A CALITĂȚII ÎN EDUCAȚIE (*Daniel MARA*)

### 1.1. Delimitări conceptuale: mentor, mentorat

Conceptul de „mentor” a fost folosit încă din antichitate, în mitologia greacă, unde desemna pe cel ales de regele Odysseus să aibă grijă de fiul său în timpul absenței sale la război. Mentor era un bătrân din Itaca, încredințat de rege, care reprezenta întruchiparea zeiței Atena, zeița greacă a înțelepciunii, abilităților și strategiei. Ideea transferului de cunoștințe de la o persoană experimentată către un discipol prin intermediul unei relații de mentorat a existat încă din școala lui Socrate, Platon și Aristotel.

În secolele XVIII și XIX regăsim termenul „mentor” în titlurile unor cărți destinate sprijinirii tinerilor în învățarea diverselor practici ocupaționale, ca de exemplu marină, armată sau medicină (Stan, 2020).

În a doua jumătate a secolului al XIX-lea, problematica mentoratului devine tot mai prezentă la nivelul societății, pentru ca în secolul XX să se regăsească în multiple domenii, inclusiv în educație.

Evoluția tehnologiilor din secolul al XXI-lea a permis realizarea relației de mentorat la distanță, prin interacțiunea oferită de tehnologiile informaționale: forumuri, videoconferințe, programe de învățare de tip e-learning etc.

Astăzi, mentoratul este o activitate care are ca scop formarea și dezvoltarea profesională, fiind utilizat în foarte multe domenii: educație, sănătate, economie, inginerie etc.

În literatura de specialitate din diferite domenii, străină și autohtonă, regăsim o multitudine de definiții, explicitări ale termenilor mentor/mentorat, care evidențiază din perspective diverse esența ideii de mentorat: proces care constă în transmiterea cunoștințelor, abilităților, atitudinilor de la persoane cu experiență către debutanți.

Exemplificăm câteva definiții relevante (Crașovan 2016, pp. 62-64):

- Mentoratul este o metodă de dezvoltare (Mullen și Kealy, 1999).
- Mentoratul este un proces în care normele, valorile, limbajul și comportamentul social sunt transferate de la o persoană către alta (Aryee et al., 1996).
- Mentorii reprezintă sfătuitori cu experiență în carieră, interesați să-și împărtășească cunoștințele. Ei acționează ca persoane de suport, oferind consultanță, sprijin și încurajare emoțională și morală. De asemenea, îndeplinesc rolul de tutori, oferind feedback specific cu privire la performanța unei persoane. Mentorii sunt, de asemenea, surse de informații și ajutor în atingerea finalităților propuse și, totodată, servesc drept modele de identitate, reprezentând tipul dezirabil de persoană.



- De cele mai multe ori, mentoratul presupune o relație de învățare de unu la unu între o persoană mai în vârstă, mai experimentată și una mai tânără, care se bazează pe modelarea comportamentului și pe o comunicare complexă între ele.

- Mentoratul este un proces prin care persoanele cu poziții superioare, cu realizări speciale și prestigiu instruiesc, consiliază, ghidează și facilitează dezvoltarea din punct de vedere intelectual sau al carierei a unor persoane identificate ca și protejați. (Blackwell, 1989)

- Un mentor poate fi definit ca un supervisor de încredere și cu experiență sau sfătuitor, care prin consimțământ mutual își asumă un interes activ în dezvoltarea și educarea unui individ tânăr și cu mai puțină experiență. (Atkinson et al., 1994).

Mentoratul reprezintă o relație de sprijin în procesul de învățare și educație între o persoană dispusă să-și împărtășească experiența și cunoștințele (mentor) și o altă persoană cu mai puțină experiență, adesea la începutul carierei profesionale, care este capabilă și dispusă să primească acest sprijin pentru a-și dezvolta experiența profesională (persoană mentorată).

Mentorul este un profesionist, specialist, persoană cu expertiză ridicată într-un domeniu, care ajută pe cineva, persoană sau grup, să se dezvolte prin învățare. Mentoratul este o relație bazată pe încredere între mentor și discipol, în care are loc un transfer de informații practice, cunoștințe, modele, ce favorizează transformarea identității profesionale a discipolului (Stan, 2020).

Redăm câteva caracteristici fundamentale ale activității de mentorat, sintetizate de C. Stan (2020, pp.18-19), pornind de la diferitele perspective de explicitare a conceptului:

- Mentoratul reprezintă o relație de comunicare și interacțiune între două sau mai multe persoane, în care una dintre ele are un nivel mai înalt de expertiză decât celelalte. Această relație de mentorat se dezvoltă în timp, iar mentorul trebuie să se adapteze nevoilor persoanei mentorizate în funcție de schimbările care apar, oferind informații, sprijin și modele corespunzătoare.

- Un program de mentorat eficient are ca obiectiv atingerea unor obiective predefinite, stabilite în colaborare de către mentor și persoana mentorizată. Eficiența acestui proces și a relației de mentorat este influențată de caracteristicile personalității mentorului, cum ar fi empatia, abilitatea de a stabili relații interpersonale, o atitudine pozitivă și integritatea morală, dar și de competențele profesionale ale acestuia.

- Din perspectiva persoanei mentorizate, eficacitatea mentoratului depinde de calități precum dorința de a se perfecționa, încrederea în mentor, deschiderea către învățare și disponibilitatea de a absorbi cunoștințe noi.

De la semnificația inițială a mentoratului, care presupunea conservarea și transmiterea cunoștințelor de la o persoană la alta, conceptul a fost supus unor redimensionări, care evidențiază trăsături ale paradigmei constructiviste, în conformitate cu principiile învățării la vârsta adultă (Zachary, 2000, apud. Crașovan, 2016, p. 65):

- Rolul persoanei mentorizate: se transformă de la un receptor pasiv la partener activ (adultii învață cel mai bine când sunt implicați în planificarea, implementarea și evaluarea propriei învățări);

- Rolul mentorului: se modifică de la autoritar la facilitator (pentru a menține un climat suportiv care să promoveze condițiile necesare învățării);



- Procesul de învățare: de la o direcționare mentor-persoană mentorată și asumarea responsabilității de către mentor, devine învățare autodirecționată cu asumarea responsabilității persoanei mentorate pentru propria învățare.
- Durata relației: evoluează de la o focalizare pe calendar spre o relație determinată în timp de scopul acesteia.
- Focalizarea mentoratului: de la centrare pe produs, rezultat, concretizat în cunoștințe asimilate și transferul acestora, evoluează spre orientare pe proces, prin reflecție critică și aplicare.

## 1.2. Dimensiunea axiologică și praxiologică a mentoratului

În general, activitatea de mentorat presupune o serie de acțiuni, intervenții care vor fi proiectate și desfășurate de mentor, precum: îndrumare, consiliere, sprijin, ghidare spre dezvoltare, orientarea spre soluții, integrare în comunitate, suport, comunicare, sprijin în descoperirea și valorificarea potențialului propriu, facilitare a procesului de învățare, mediere, răbdare, intermediere, rezolvarea situațiilor de criză, înțelegere, cooperare etc. Mentorul sprijină și susține persoana mentorată prin pregătirea și crearea, împreună cu aceasta, a unui spațiu comun în care ambii pot să se simtă confortabil.

Mentorul este persoana cu experiență relevantă într-un domeniu de interes, care a atins un nivel de evoluție și dezvoltare profesională, care poate să inspire și să motiveze persoana mentorată. Mentorul deține cunoștințe dar și abilități, competențe care pot reprezenta un reper pentru persoana mentorată.

Activitatea de mentorat este orientată de stabilirea unor obiective, care la rândul lor sunt derivate din anumite finalități coroborate cu principii și valori fundamentale. Valorile au atributele unor construcții socio-culturale, în sensul că acestea sunt legate de anumite fapte sau evoluții sociale. Ele însoțesc fenomenele de socializare și le dinamizează. Dacă condițiile de viață se schimbă, procesul de socializare reclamă noi perspective de raportare la valori. Într-un anumit sens, valorile devin valide ca urmare a instituirii unui consens social cu privire la funcționalitatea acestora. La nivel social se instituie o presiune uniformizatoare cu privire la importanța unor fapte, atitudini, conduite.

Valorile sunt importante pentru că ele ajută indivizii să se comporte în viață cu un criteriu moral bazat pe propriul sistem de credințe, învățături, standarde și idealuri. Aplicarea acestora, ajută la o conviețuire sănătoasă între membrii unei societăți, ai unui mediu familial, ai unui mediu școlar, ai unui mediu de profesional sau chiar ai unei națiuni. Pentru ca acest lucru să se întâmple, aceste calități sau credințe trebuie să fie înrădăcinate în fiecare membru al societății.

Valorile sunt un set de principii, credințe și standarde morale pe care o ființă umană le dobândește în cursul vieții sale. Ele pot fi învățate în cadrul unui mediu familial, social sau colectiv. Datorită valorilor, fiecare persoană dispune de un set de parametri comportamentali care îi permit să aibă o bază morală pentru a trăi și a se adapta la societatea în care se află. Acest lucru îi va aduce beneficii și rezultate pozitive. Definim valoarea ca fiind un bun care face parte nu doar din exteriorul omului ci și din interiorul acestuia, adică un lucru care





aparține interior-exteriorului omului. Tudor Vianu a definit valorile ca pe obiecte ale dorinței, ceea ce înseamnă că valoarea în sine nu există, ci există dorința noastră pentru ceva pe care îl definim ca valoare.

Valoarea, ca o măsură a comportamentului autonom, orientează individul în relația sa cu ceilalți și influențează reacțiile sale față de mediul înconjurător. Există câteva caracteristici esențiale ale valorii. Aceasta se dezvoltă încă din copilărie și rămâne stabilă pe termen lung, fiind influențată de experiențele directe cu oamenii, în special cu membrii familiei, se formează în mediul socio-cultural, după comportamente și atitudini. Valorile sunt acele comportamente, procese de gândire, caracter, pe care societatea le consideră intrinsec bune, cu rezultate dezirabile, care merită să fie preluate de alții.

Valorile în educație reprezintă principiile și credințele fundamentale care ghidează procesul de învățare și dezvoltare a individului. Aceste valori joacă un rol esențial în stabilirea unor standarde morale și comportamentale pentru elevi și profesori în cadrul sistemului educațional. Valorile în educație pot varia de la o cultură la alta și de la o comunitate la alta, dar există câteva valori fundamentale care sunt adesea considerate importante în educație:

- Respectul: acesta este unul dintre cele mai importante principii în educație. Elevii și profesorii trebuie să se respecte reciproc, să respecte diferențele culturale și să aibă respect pentru toate persoanele implicate în procesul de învățare.

- Responsabilitatea: educația implică dezvoltarea responsabilității personale și sociale. Elevii trebuie să învețe să-și asume responsabilitatea pentru propria lor învățare și dezvoltare.

- Integritatea: integritatea este fundamentală în educație. Elevii trebuie să învețe să acționeze cu onestitate și corectitudine și să evite plagiatul și comportamentul nepotrivit.

- Toleranța și diversitatea: într-o lume tot mai diversificată, educația trebuie să promoveze toleranța și respectul pentru diferențele culturale, religioase și sociale. Elevii trebuie să învețe să coopereze și să interacționeze cu persoane din medii variate.

- Curiozitatea și învățarea continuă: educația trebuie să încurajeze curiozitatea și dorința de a învăța în permanență. Elevii ar trebui să fie motivați să exploreze și să descopere lumea înconjurătoare.

- Empatia: înțelegerea și empatia pentru ceilalți sunt importante în educație. Elevii ar trebui să învețe să vadă lumea din perspectiva altora și să dezvolte abilități de comunicare și rezolvare a conflictelor.

- Colaborarea: educația ar trebui să promoveze abilitățile de lucru în echipă și colaborare. Elevii ar trebui să învețe să lucreze împreună pentru a atinge obiective comune.

- Creativitatea și gândirea critică: valorile educaționale ar trebui să încurajeze dezvoltarea gândirii critice și a creativității. Elevii ar trebui să fie încurajați să pună întrebări și să gândească independent.

- Echitatea și justiția: educația trebuie să promoveze egalitatea de șanse pentru toți elevii și să lupte împotriva discriminării și inegalității.

- Responsabilitatea socială: elevii ar trebui să învețe să-și asume responsabilitatea pentru binele comunității și să fie conștienți de impactul acțiunilor lor asupra societății.



Aceste valori pot varia în funcție de țară, cultură și sistemul de învățământ, dar ele reprezintă principiile fundamentale care stau la baza unei educații de calitate. Educația nu se limitează doar la transmiterea de cunoștințe, ci și la formarea caracterului și dezvoltarea abilităților necesare pentru a deveni cetățeni responsabili și contribuitoari activi în societate.

Mentorul este un facilitator al profesorului mentorat în procesul de „absorbire” a valorilor, a culturii, așadar este un mediator dintre cunoaștere și o persoană aflată în formare. Viziunea invocată mai sus acreditează teza că mentorul își găsește resursele pentru a sprijini persoana mentorată să se apropie de cunoaștere, să-l determine să se descopere.

Care sunt diferențele dintre un profesor obișnuit și un adevărat maestru? Profesorul este acela care furnizează cunoștințe, în timp ce maestrul te ajută să le cauți și să le aplici. Profesorul folosește adesea rețete și structuri algoritmice recurente pentru transmiterea cunoștințelor, în timp ce maestrul explorează căi neobișnuite și abordează noi probleme folosind metode euristice. Pedagogul tradițional tinde să rigidizeze realitatea și să o încadreze în structuri fixe, ajungând la niveluri extreme de detaliu și complexitate în explicații, în timp ce maestrul rearanjează realitatea în conformitate cu o forță internă perturbatoare care ne ajută să o vedem dintr-o perspectivă inocentă și curioasă, ca și cum am ocoli pentru prima dată. Pedagogul explică educației ceea ce este deja cunoscut, pe când maestrul cercetează împreună cu elevul ceea ce trebuie să fie făcut.

Pedagogul apare în viața ta încă din copilărie, în școli și în amfiteatre; în schimb, maestrul apare în momente și locuri neașteptate. Pedagogul este adesea plin de siguranță și certitudini, în timp ce maestrul este smerit și plin de îndoieli. Unii consideră că maestrul nu poate fi găsit acolo unde îl cauți, ci doar în momentul și locul în care te întâlnești cu el. Același lucru este valabil și în ceea ce privește discipolul - nu va fi urmașul tău doar pentru că îl aștepți, ci pentru că îți pune în practică cu adevărat ideile. Cu cât îi căutăm mai mult, cu atât îi găsim mai puțin. Actul educațional este înconjurat de numeroase aspecte incerte pe care, oricât am încerca să le înțelegem, rămân enigmatice (Cucoș, 2008, p. 33).

Într-o perspectivă orientată mai ales către valoare practică, mentoratul trebuie să fie perceput ca o relație formativă deosebit de semnificativă. În acest context, putem evidenția câteva aspecte istorice și experiențiale, domenii de aplicare și aspecte educaționale care pot fi relevante și în zilele noastre:

- Relația de mentorat se bazează pe asimetria experienței (unul dintre participanți are mai multă experiență), dar totuși implică o egalitate și înțelegere reciprocă, precum și o comună afinitate de scopuri și o rezonanță interpersonală.
- Mentoratul, cu accentul său pe ucenicie și pe o colaborare privilegiată, a fost practicat în mediile filosofice, artistice, religioase și a contribuit la crearea unor opere culturale remarcabile pentru umanitate.
- Diferitele sensuri ale rolului de mentor au inclus funcții precum anticiparea, ghidarea, protecția împotriva obstacolelor și facilitarea ieșirii din situații dificile. De-a lungul timpului și în diferite culturi, conținutul inițial al termenului a fost exprimat în expresii ca „maestru”, „dascăl”, „guru”, „îndrumător spiritual”, „ghid”, „părinte spiritual”, „antrenor”, „coach” și altele.



- Specific mentoratului implică implicarea activă a persoanei mentorate, transferul accentului de la cel care oferă la cel care primește, și stimularea dezvoltării prin efort personal. Acesta implică crearea de situații dilematice sau paradoxale care încurajează găsirea de soluții eficiente.

- Un mentor eficient, pe lângă experiența sa, trebuie să servească ca un model demn de urmat, să manifeste caracter, să aibă abilități sociale dezvoltate, să fie deschis la dialog, să arate înțelegere și răbdare, să fie proactiv și să exprime empatie și flexibilitate în valorizarea oamenilor, etapelor, proceselor și metodelor.

- Un ucenic trebuie să fie deschis la această experiență de învățare, să fie dispus să se pună la încercare, să manifeste încredere și respect față de mentor, să fie ascultător și dispus să se conformeze programului stabilit. Bineînțeles, în această relație pot exista spații pentru negocieri, schimburi valorice, o parțială interchangabilitate a rolurilor, și o adaptare flexibilă a traseului sau o perfecționare pe parcurs.

### 1.3. Mentoratul de practică pedagogică

Problematika mentoratului în educație este amplu dezbătută și analizată în literatura de specialitate străină, termenul fiind preluat din domeniul economic și translat în contextul educațional începând cu anii 80, cu scopul optimizării calității actului educațional printr-o reformare a profesiei didactice.

În etapa formării inițiale a cadrelor didactice, mentorul este un cadru didactic experimentat, care îndeplinește roluri de orientare, îndrumare, ghidare, consiliere, evaluare a cadrelor didactice aflate în procesul formării profesionale.

Mentoratul de practică pedagogică reprezintă o etapă a formării psihopedagogice inițiale care face trecerea de la pregătirea teoretică în domeniul psihopedagogic la cea practică, adică de proiectare, implementare și evaluarea a activităților didactice și educaționale.

În raport cu termenul de mentorat putem evidenția explicitări și note diferențiatore ale altor termeni, pentru a evita confuzia acestora (Crașovan, 2016):

- **mentorat și predare**

Predarea reprezintă un ansamblu de acțiuni și operații sistematice întreprinse de cadrul didactic, în vederea organizării și desfășurării optime a învățării. În didactica tradițională, predarea era o activitate de transmitere de noi cunoștințe, de prezentare a materiei noi. În concordanță cu paradigmele educaționale actuale, a preda înseamnă a exercita un ansamblu de funcții, de acțiuni, a dirija dezvoltarea: a prevedea producerea schimbărilor dorite; a preciza natura schimbărilor; a determina conținutul acestor schimbări; a organiza condițiile care favorizează apariția schimbărilor respective; a aprecia nivelul la care se realizează schimbările. Multe dintre elementele activității de predare se regăsesc în mentorat, ca de exemplu transmiterea de cunoștințe. Unele aspecte se diferențiază în cadrul activității de mentorat. De exemplu, frecvența și fluxul informațional sunt stabilite împreună de cei doi actori, mentor și persoana mentorizată; așteptările mentorului în ceea ce privește persoana



mentorată vizează mai multă implicare, efort și inițiativă decât în cazul relației dintre profesor și elevi.

- **mentorat și coaching**

Coaching ca termen este preluat din domeniul sportiv, desemnând o activitate realizată în organizații cu scopul de a realiza obiective imediate, pe termen scurt, care vizează nevoi concrete de dezvoltare, pe o perioadă de timp determinată. Coaching-ul reprezintă un antrenament care are ca scop obținerea de performanțe. Coaching-ul și mentoratul se realizează prin dezvoltarea unor relații de învățare, cu scopul de a ajuta oamenii să se dezvolte, să-și valorifice potențialul și să-și realizeze obiectivele pe care și le propun. Sunt activități complementare care facilitează învățarea, dezvoltarea, reflecția, introspecția cu scopul îmbunătățirii performanțelor.

- *mentorat și consiliere*

Ambele implică stabilirea unor relații bazate pe încredere și pe o perioadă de timp mai îndelungată. Mentoratul vizează mai ales aspecte care au legătură cu dezvoltarea în carieră, în timp ce consilierea vizează mai ales aspecte personale, găsirea unor soluții pentru situații problemă care nu au neapărat legătură cu locul de muncă. Este de subliniat și partea comună a acestor termeni: mentor, coach, consilier, tutore, care fac trimiteri la persoane experimentate, cu atribuții în îndrumarea, sprijinirea, consilierea altei persoane, cu mai puțină experiență.

Mentoratul de practică pedagogică are o lungă tradiție în sistemele de formare a cadrelor didactice din diferite țări, inclusiv din România, el fiind introdus în documentele legislative din domeniul educației, cu referire la formarea elevilor din liceele vocaționale cu profil pedagogic, precum și la formarea studenților care optau pentru cariera didactică. Aceste documente subliniau rolul său, legat, în mod excepțional, de pregătirea practică, în contexte educaționale, a viitoarelor cadre didactice.

Mentoratul de practică pedagogică este o activitate profesională complexă, desfășurată de către un profesor mentor, care implică în mod detaliat acțiuni specifice de mediere pedagogică. Aceste acțiuni includ îndrumarea activităților, acordarea de sprijin, ghidarea în procesul de învățare, oferirea de consiliere curriculară, furnizarea de experiențe profesionale benefice, integrarea în comunitatea profesională (mai ales la nivelul micro-comunității), și facilitarea dezvoltării și învățării profesionale. Această activitate de mentorat are ca scop principal susținerea profesioniștilor în cariera lor didactică și promovarea procesului de profesionalizare în domeniul educației.

Mentoratul de practică pedagogică reprezintă o componentă esențială în profesionalizarea carierei didactice, având următoarele caracteristici semnificative:

- Promovarea paradigmei competenței: mentoratul de practică pedagogică se aliniază la paradigma competenței, contribuind la dezvoltarea unui set de competențe, atât profesionale, cât și personale. Aceste competențe facilitează desfășurarea eficientă a activităților de învățare și predare.

- Raportarea la standarde profesionale: mentoratul își bazează procesul de formare inițială a cadrelor didactice pe standarde profesionale specifice. Cu toate acestea, obiectivul principal nu constă doar în dezvoltarea competențelor prevăzute de standardele profesiei didactice, ci și în cultivarea abordărilor creative în definirea și dobândirea acestora.





- Formare personalizată și flexibilă: mentoratul de practică pedagogică contribuie la profesionalizarea carierei didactice prin furnizarea de procese formative adaptate nevoilor individuale ale studenților. Aceste procese pregătesc studenții pentru activitățile didactice viitoare, învățându-i să-și exerseze abilitățile profesionale și personale, să-și împlinescă vocația didactică și să respecte normele și principiile specifice domeniului.

- Dezvoltarea profesională și personală: mentoratul se axează pe dezvoltarea atât profesională, cât și personală a studenților. Acesta ajută la dezvoltarea unui set de convingeri, comportamente, atitudini și conduite adecvate profesiei didactice, precum și la cultivarea abilităților de comunicare, empatie și conducere activă și proactivă.

- Integrarea în mediul educațional: mentoratul de practică pedagogică are loc în mediul educațional în care studenții urmează să activeze ca profesori. Acesta stabilește conexiuni clare între teoria academică (dobândită în cadrul studiilor pedagogice) și practica pedagogică, ajutând studenții să își dezvolte abilitățile de predare și să înțeleagă dinamica clasei și a școlii în care lucrează.

Mentoratul de practică pedagogică reprezintă un element vital în pregătirea profesorilor, contribuind la formarea studenților nu doar ca viitori profesioniști competenți, ci și ca indivizi cu încredere în propria lor abilitate de a face o diferență semnificativă în viața elevilor lor.

În cadrul paradigmei reflexivității, modelul interstructural al mentoratului pune un accent deosebit pe reflecție ca proces mental, cu focalizare pe înțelegere complexă și profundă, analizând rațiunile care stau la baza succesului și identificând modalități de ameliorare a acțiunilor viitoare prin experiența dobândită. Acest model presupune că persoana implicată este responsabilă într-o mai mare măsură pentru propria învățare și dezvoltare profesională, nu doar prin urmărirea directivă a informațiilor și instrucțiunilor din exterior, ci și prin atribuirea de semnificații personale la activitățile desfășurate. Iată câteva aspecte cheie ale acestui model în cadrul mentoratului de practică pedagogică:

- Reflexivitatea individuală și colectivă: modelul interstructural încurajează atât reflecția personală individuală, cât și reflecția colectivă sau de grup. Aceasta poate fi realizată într-o varietate de contexte, inclusiv în timpul activităților de predare-învățare. Reflecția personală ajută studenții să-și dezvolte gândirea reflexivă, să-și examineze propriile experiențe, să-și pună întrebări și să identifice soluții pentru problemele întâlnite.

- Stimularea reflexivității cognitive și metacognitive: mentoratul de practică pedagogică promovează reflecția cognitivă, care se concentrează pe analiza și evaluarea cunoștințelor, experiențelor și rezultatelor de învățare. De asemenea, se încurajează reflecția metacognitivă, care ajută studenții să înțeleagă modul în care funcționează propriul lor proces de învățare și să-l îmbunătățească.

- Reflexivitatea retrospectivă și prospectivă: studenții sunt încurajați să-și examineze experiențele trecute (reflecție retrospectivă) și să-și proiecteze gândirea în viitor (reflecție prospectivă). Această abordare îi ajută să-și optimizeze abilitățile și să-și dezvolte competențele pentru viitoarele lor activități didactice.

- Mentoratul ca proces de mediere reflexivă: mentorii de practică pedagogică joacă un rol crucial în acest proces. Ei îndrumă studenții să-și examineze propriile experiențe, să-și



pună întrebări critice și să-și dezvolte abilități de gândire reflexivă. Mentorii pot acționa ca sfătuitori și susținători în eforturile de autoevaluare și autoîmbunătățire ale practicanților.

- Dezvoltarea profesorilor reflexivi: modelul interstructural are ca scop formarea profesorilor reflexivi, capabili să promoveze o pedagogie bazată pe reflecție și să încurajeze practicile reflexive în clasă. Această abordare creează un mediu stimulant pentru dezvoltarea de profesioniști autonomi și critici, pregătiți să se adapteze la nevoile și cerințele în continuă schimbare ale educației.

Modelul interstructural al mentoratului de practică pedagogică încurajează studenții să devină profesori reflexivi și să abordeze procesul de învățare și dezvoltare profesională cu o atitudine critică și responsabilă. Acest model valorifică reflecția ca instrument cheie pentru îmbunătățirea practicilor educaționale și pentru dezvoltarea identității profesionale a cadrelor didactice.

Mentorul va colabora cu tutorele (coordonatorul de practică), care se axează pe dezvoltarea socială și personală a practicantului, sprijinindu-l prin susținere afectivă și încurajare, într-un proces de autorefecție. Dintre rolurile cele mai importante pe care le îndeplinește tutorele în cadrul practicii pedagogice, le amintim pe următoarele:

- dezvoltă și implementează programul de pregătire practică de specialitate în cadrul instituțiilor de învățământ în care se derulează stagiile de practică;

- concepe și planifică stagiile de dezvoltare profesională prin activități de practică pedagogică;

- supervizează desfășurarea pregătirii practice a viitorilor profesori;

- colaborează cu profesorul-mentor care asistă și sprijină pregătirea practicanților în cadrul practicii pedagogice;

- acordă asistență și consultanță practicanților pentru desfășurarea activităților practice specifice unui cadru didactic;

- evaluează rezultatele obținute de practicanți în cadrul activităților de practică pedagogică;

- oferă feedback și subliniază progresele înregistrate de fiecare practicant;

- utilizează tehnici de coaching, încurajând reflexivitatea, inițiativa și creativitatea practicanților în desfășurarea activităților de pregătire practică didactică (Ezechil, 2008).

- Pentru o desfășurare optimă a practicii pedagogice și pentru atingerea finalităților acesteia, tutorele (coordonatorul de practică) și mentorul trebuie să colaboreze în următoarele direcții:

- asigurarea unei viziuni coerente asupra finalităților practicii pedagogice, asupra filosofiei activităților educaționale și asupra modului de realizare efectivă a acestora;

- asigurarea unei relații partenariale, bazate pe colaborare și sprijin *reciproc* în exercitarea rolurilor profesionale specifice, astfel încât să se atingă finalitățile dorite;

- stabilirea, în comun, a principalelor tipuri de activități la care practicantul urmează să asiste sau pe care urmează să le desfășoare, a programului de practică, a strategiilor didactice care se vor utiliza, a documentelor curriculare model oferite practicanților în scopul familiarizării cu acestea, a modalităților de asigurarea unui feedback constructiv, corectiv și ameliorativ imediat după susținerea unei activități, a accesului practicanților la activități în



care cadrele didactice pot fi implicate: activități curriculare și extracurriculare variate, activități suplimentare de tip remedial, destinate elevilor cu dificultăți în învățare sau cu cerințe educaționale speciale, activități cu părinții, activități în comunitate etc.

Dintr-o relație de mentorat câștigă toate părțile implicate: mentorii, cei pe care îi mentorează (discipolii), instituția în cadrul căreia sau în folosul căreia se derulează o astfel de activitate:

*Beneficiile profesorului mentor:*

- are posibilitatea de a împărtăși studenților propria experiență profesională;
- are șansa de a-și evalua abilitățile în predare, conducere și practici reflexive;
- dezvoltă relații cu alți colegi din domeniu, atât din interiorul, cât și din afara instituției sale, pentru a discuta și dezbate probleme de interes profesional;
- își găsește satisfacție în faptul că contribuie la dezvoltarea profesională a altora;
- poate să-și demonstreze profesionalismul în fața colegilor și a studenților;
- contribuie la dezvoltarea și optimizarea activităților de mentorat și la recunoașterea valorii acestui proces.
- dobândește ocazii de a-și verifica competențele proprii în domeniul predării, leadership-ului și al practicilor de tip reflectiv;
- stabilește relații cu alți colegi din domeniu, dinăuntru și din afara instituției în care își desfășoară activitatea pentru a discuta/dezbate probleme de interes profesional;
- dobândește ocazii de a obține satisfacții din faptul de a-i ajuta pe alții să se dezvolte din punct de vedere profesional;
- poate să-și pună în evidență profesionalismul, atât în fața colegilor, cât și în fața studenților;
- contribuie la dezvoltarea/optimizarea activităților de mentorat și la recunoașterea valorii acestei activități.

*Beneficiile studentului mentorat:*

- se familiarizează cu relațiile de muncă specifice profesiei pe care și-a ales-o;
- intră într-o relație cu caracter interpersonal la nivelul căreia primește consultanță și sprijin specializat;
- își dezvoltă încrederea în sine, în capacitatea de a-și asuma rolurile sociale ale profesiei pentru care se pregătește;
- are ocazia de a fi asistat de către un profesionist atunci când ia contact cu o cultură organizațională cu care nu este familiarizat;
- este provocat să își asume riscuri, să stabilească obiective și să le urmărească până ce le va atinge, în acord cu cele mai înalte standarde de performanță;
- participă în mod direct la un dialog pe probleme profesionale din care va învăța să își asume noile responsabilități;
- are avantajul de a fi asistat pas cu pas în procesul asumării noilor roluri de către o persoană experimentată, dispusă să îi împărtășească din experiența sa;
- i se oferă modele de comportament profesional dezirabil;
- are prilejul de a se dezvolta.



#### *Beneficiile instituției școlare în care se desfășoară activitatea de mentorat*

- are prilejul să prezinte studenților o cultură organizațională de referință;
- câștigă în prestigiu pentru faptul de a fi fost selectată să ofere studenților comportamente profesionale model;
- i se oferă oportunități de creștere a gradului de satisfacție al angajaților prin recunoașterea performanțelor lor profesionale;
- i se oferă prilejuri de stimulare a dorinței angajaților de îmbunătățire a performanțelor profesionale;
- primește confirmarea faptului că investiția în formarea continuă a personalului didactic este una profitabilă, care se materializează în rezultate valorizate social;
- i se promovează o imagine instituțională pozitivă care are ca obiect calitatea personalului didactic.

#### *Beneficiile instituțiilor în folosul cărora se derulează activitatea de mentorat*

*Universitatea, prin structuri specializate-furnizor de formare inițială și continuă a profesorilor*

- dobândește un colaborator remarcabil pentru realizarea, în parteneriat, a procesului de formare a viitorilor profesori;
- primește sprijin strategic și metodologic pentru corelarea pregătirii academice a viitorilor profesori cu pregătirea de tip aplicativ, experiențial;
- are posibilitatea de a obține un feedback imediat asupra calității pregătirii profesionale pe care o oferă viitorilor profesori pe care îi formează.

#### *Unitățile școlare de învățământ în care urmează să se angajeze viitorii profesori*

Deși sunt un beneficiar indirect, școlile în care urmează să se angajeze absolvenții, viitorii profesori câștigă de pe urma activității de mentorat prin:

- calitatea pregătirii practice-aplicative a noilor angajați;
- șansa de a primi în colectivele lor absolvenți, care se pot oferi ei înșiși ca resurse de învățare pentru ceilalți membri ai colectivului didactic (pentru faptul că au acumulat ceea ce e mai nou în domeniul pregătirii profesionale).

## **1.4. Stadiile relației de mentorat**

Procesul de mentorat este un proces complex, care se derulează în etape. Această caracteristică este ilustrată de existența unor diferite modele care explică fazele derulării procesului de mentorat.

Unul dintre modele este cel linear, care descrie următoarele patru etape ale procesului de mentorat: pregătirea, negocierea, facilitarea și concluzionarea.

Etapă de pregătire include: documentarea, identificarea stagiului și debutul procesului de mentorat. Etapa de negociere presupune elaborarea planului de dezvoltare în acord cu nevoile și dorințele stagiului. Etapa de facilitare include procesul propriu-zis de mentorizare, iar etapa de concluzionare include încheierea și evaluarea procesului de mentorat (Stan, 2020).







Asociația Americană de Psihologie a dezvoltat un ghid pentru participanții la mentorat, în care precizează patru faze prin care trece relația dintre mentor și persoana mentorată, model similar cu cel liniar: inițierea, cultivarea, separarea și redefinirea.

Faza de inițiere: reprezintă etapa în care persoanele intră în relația de mentorat. Această fază presupune cunoașterea reciprocă prin intermediul interacțiunilor profesionale. Relația se caracterizează prin grijă, atenție și înțelegere a perspectivei persoanei mentorate. Este esențial să existe un acord reciproc privind implicarea în relația de mentorat.

Faza de cultivare: marchează debutul și desfășurarea efectivă a procesului de mentorat. În această fază, persoana mentorată începe să învețe de la mentor, să preia modele și soluții, dar și să găsească soluții proprii pentru provocările cu care se confruntă. Mentorul construiește relația bazându-se pe calitățile și potențialul persoanei mentorate. Este crucial să se evite judecarea, impunerea, confruntarea sau dominarea. Rolul mentorului este de a ajuta debutantul să exploreze opțiunile, consecințele și soluțiile.

Faza de separare: se referă la încheierea relației de mentorat, fie ca urmare a atingerii obiectivelor stabilite, fie datorită identificării unor disfuncționalități în relația mentor-persoană mentorizată.

Faza de redefinire: este momentul în care cei doi participanți la relația de mentorat conștientizează posibilitatea ca relația lor să continue într-un mod diferit față de cea de mentorat, transformându-se într-o relație de prietenie sau de sprijin reciproc, nu neapărat într-un cadru formal.

Relația mentor-persoană mentorată evoluează de la un anumit grad de dependență față de mentor către dobândirea autonomiei și încrederii în propriile decizii și acțiuni în ceea ce privește planificarea și desfășurarea activităților educaționale.

## 1.5. Profilul mentorului de practică pedagogică

Studiile de specialitate demonstrează că profesorul mentor se oferă pe sine ca model de personalitate umană și ca model de comportament profesional. În profilul său de personalitate, profesorul mentor are o serie de trăsături prin care se deosebește de alți colegi din comunitatea de practică. Prezentăm un ansamblu de calități și caracteristici care îl recomandă pe mentorul de succes sau mentorul performant în practica pedagogică:

*Cunoștințe:* Persoana dispune de o înțelegere profundă a problemelor cu care se confruntă învățământul superior în contextul actual de armonizare cu strategiile europene. De asemenea, are o înțelegere avansată a dificultăților cu care se confruntă instituțiile de învățământ în ceea ce privește calitatea resursei umane. Deține o viziune personală asupra îmbunătățirii calității pregătirii viitorilor profesori și este dispusă să contribuie la soluționarea problemelor personale și la depășirea lor. Are standarde înalte de competență și expertiză în domeniul său.

*Abilități:* Persoana are abilitatea de a proiecta, programa, analiza și evalua procesele educaționale. Este dispusă să împărtășească cunoștințele sale și are capacități empatice și grijă față de cei pe care îi instruieste. Comunică eficient și poate comunica în mod clar și concis.



*Valori și atitudini:* Este preocupată de promovarea excelenței în domeniul său și respectă abilitățile celorlalți. Este dispusă să ofere sprijin atunci când este necesară și este o persoană de încredere. Este deschisă, flexibilă și creativă, cu o atitudine pozitivă în fața provocărilor și dificultăților. Se comportă etic în relațiile cu cei pe care îi învață.

*Motivație:* Persoana este motivată de dorința de a contribui la creșterea și îmbunătățirea calității educației, precum și de interesul pentru procesul de formare a viitorilor profesori.

*Roluri:* de model profesional pentru studentul practicant prin calitatea prestației didactice și prin implicarea în viața organizației școlare; de persoană resursă în contextul ofertei de activități didactice demonstrative și al feedback-ului activităților didactice; de consilier al studentului practicant; de evaluator al activității didactice desfășurate de practicant/stagiar.

*Atribuții:* cunoaște conținutul, obiectivele și rezultatele vizate prin programul de studii psihopedagogice oferit studenților de către universitatea cu care colaborează; participă la întâlnirile de lucru organizate de către departamentul pentru pregătirea cadrelor didactice din universitate în vederea analizării și optimizării activității de practică pedagogică; formulează întrebări ori de câte ori desfășurarea programului de practică pedagogică nu se realizează în acord cu regulile de colaborare convenite; solicită informații pentru a se edifica în privința diverselor aspecte ale modului în care este concepută și organizată practica pedagogică la nivelul furnizorului de formare inițiată din universitate cu care colaborează; facilitează integrarea studentului în unitatea școlară; organizează grupele de studenți după un orar comun pliat pe orarul personal și pe orarul studenților; familiarizează studenții cu organizarea internă a unității școlare (profilul/filiera unității școlare, organigrama unității școlare, distribuția claselor, orarul școlii, documentele curriculare etc.); cunoaște și respectă programa analitică de practică pedagogică; oferă studenților modele de predare a lecțiilor la specialitate, a lecțiilor de dirigenție (model de predare în echipă, diverse activități extra-curriculare cu elevii etc.); colaborează strâns cu profesorul coordonator de practică pedagogică din universitate pentru realizarea unor activități de practică pedagogică de calitate; informează periodic coordonatorul de practică pedagogică din universitate asupra prezenței studenților la practica pedagogică; facilitează coordonatorului de practică pedagogică accesul la un spațiu din incinta unității școlare de aplicație (cabinet metodic, laborator, sala de clasă etc.) în vederea dezbaterilor de analiză în urma susținerii lecțiilor finale predate de către studenți; oferă consultații periodice studenților (realizarea cu succes a lecțiilor de probă și finale, completarea corespunzătoare a caietului de practică pedagogică etc.), în vederea optimizării activităților de practică pedagogică; completează și semnează grilele de evaluare pe fiecare caiet de practică pedagogică pentru fiecare student practicant; completează la finalul stagiului de practică, indicatorii privind atingerea standardelor de calitate pentru practica pedagogică din semestrul respectiv; contribuie, prin observațiile și constatările sale, la acordarea notei la practică pedagogică (50% din valoarea totală a notei la practică); formulează propriile sale observații și concluzii cu privire la modul de desfășurare a programului de practică pedagogică; își autoevaluează propria activitate ca mentor, în vederea identificării unor modalități de optimizare a propriei activități; face propuneri pentru îmbunătățirea activității de practică



pedagogică; propune întâlniri și activități pe care le va considera relevante și necesare pentru îmbunătățirea procesului formării inițiale a profesorilor; realizează activități de cercetare în domeniul activităților de mentorat în colaborare cu alți colegi sau în colaborare cu cadre didactice universitare preocupate de această problemă; participă la sesiuni de comunicări științifice destinate personalului didactic unde va face cunoscute punctele sale de vedere; manifestă disponibilitate pentru a coopera cu toți factorii implicați în realizarea programului de practică pedagogică (reprezentanții universității, conducerea școlii de aplicație, reprezentanții și/sau conducerea Inspectoratului Școlar); manifestă disponibilitate pentru a participa la programe de formare continuă ce îl pot ajuta să-și dezvolte competențele profesionale (ca profesor și ca mentor).

Mentorul de practică pedagogică reprezintă un model pozitiv pentru persoana în formare și misiunea lui este aceea de a contribui la facilitarea procesului de tranziție de la teorie la practică în domeniul educației. Misiunea mentorului de practică pedagogică poate fi atinsă prin implicarea empatică, prin utilizarea cunoștințelor solide din domeniul pedagogiei și prin investirea de timp și efort în dezvoltarea profesională a studenților practicanți.

### **Bibliografie:**

- Aryee, S., Wyatt, T., Stone, R. (1996), Early career outcome of graduate employees: the effect of mentoring and infraction. *Journal of management Studies*, 33(1), 95–118.
- Atkinson, D. R., Casas, A., & Neville, H. (1994). Ethnic minority psychologists: Whom they mentor and benefits they derive from the process. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 22(1), 37–48. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.1994.tb00241.x>
- Blackwell, J. E. (1989). *Mentoring: An Action Strategy for Increasing Minority Faculty*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:151172280>
- Crașovan, M. (2016). *Mentoratul – modalitate de pregătire și integrare profesională a viitoarelor cadre didactice*. București: Universitară.
- Cucoș, C. (2008). *Educația. Iubire, edificare, desăvârșire*. Iași: Polirom.
- Ezechil, L. (coord.) (2008). *Calitate în mentoratul educațional*. București: V & I Integral.
- Ezechil, L. (coord.) (2009). *Ghidul mentorului*. Pitești: Paralela 45.
- Hattie, J. (2014). *Învățarea vizibilă: ghid pentru profesori*. București: Trei.
- Mullen, C. A., Kealy, W. A. (1999). Lifelong mentoring: the creation of learning relationship, în Mullen, C. A., Lick, D. W., *New directions in mentoring: creating a culture of synergy*, London, Falmer.
- OECD (Institutul UNESCO pentru statistică). „Profesorii pentru școlile de mâine - Analiza indicatorilor educației mondiale”, Programul Indicatorii Educației Mondiale, World Education Indicators (WEI) Programme, Rezumatul executivului, ediția 2001
- Stan, C. (2020). *Mentorat și coaching în educație*. Cluj Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Zachary, L. (2000). *The Mentors Guide. Facilitating Effective Learning Relationships*. Jossey-Bass.

## CAPITOLUL 2

# PROFESIONALIZAREA CARIEREI DIDACTICE PRIN MENTORATUL DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ – POLITICI ȘI DIRECȚII DE ACȚIUNE (*DANIEL MARA*)

### 2.1. Politici internaționale și naționale privind profesionalizarea didactică și mentoratul pedagogic

#### 2.1.1. Contextul politic și spațiul european al Educației – perspective 2021- 2030

Rezoluția Consiliului European din 2019 privind dezvoltarea în continuare a Spațiului european al educației Comisia Europeană (30 Septembrie, 2020), invită Comisia să „dezvolte noi mijloace de formare și sprijinire a profesorilor, formatorilor, educatorilor și conducătorilor de școli competenți, motivați și înalt calificați și să promoveze dezvoltarea lor profesională continuă și cercetarea de înaltă calitate”. Concluziile Consiliului privind profesorii și formatorii europeni pentru viitor din mai 2020 (Council of the European Union, 26 Mai, 2020) reiterează rolul profesorilor ca pietre de temelie ale Spațiului european al Educației și solicită sprijin suplimentar pentru dezvoltarea carierei și a competențelor profesorilor, precum și pentru bunăstarea în toate etapele carierei lor. Concluziile subliniază beneficiile mobilității profesorilor și necesitatea de a include mobilitatea ca parte a Educației inițiale și continue a profesorilor. În plus, Concluziile invită Comisia să susțină o cooperare mai strânsă între furnizorii de formare a profesorilor în cadrul continuumului dezvoltării profesionale a profesorilor.

În realizarea *Spațiului european al Educației până în anul 2025* (Comisia Europeană, 30 Septembrie, 2020), Comisia europeană face referire într-o comunicare din 2020 la viziunea pentru profesia educațională, care „include cadre didactice foarte competente și motivate, care pot beneficia de o serie de oportunități de sprijin și dezvoltare profesională pe parcursul carierelor lor variate” (p. 12). Se oferă argumente relevante (pp. 11-12) în sprijinul ideii că „(...) predarea și formarea profesională ar trebui să fie profesii apreciate”, subliniindu-se faptul că:

- „Există nevoia de forță de muncă cu specialiști foarte competenți, entuziaști și dedicați. Aceasta începe cu depășirea deficitului de profesori. Cele mai multe state UE se confruntă cu un deficit de profesori, fie la toate nivelurile, fie pentru materii specifice precum STIM sau pentru copiii cu nevoi educaționale speciale. Întrucât aproximativ o treime din populația de profesori va ieși la pensie în următorul deceniu, retenția și regenerarea necesită o atenție prioritară.

- Profesia de cadru didactic ca atare trebuie să fie revalorizată în termeni sociali și, în unele state membre, și în termeni financiari. Numai unul din cinci profesori din învățământul



secundar inferior consideră că profesia lor este valorizată de societate și aproximativ jumătate dintre aceștia au indicat că sarcinile administrative excesive reprezintă un factor de stres în cadrul profesiei.

- Profesorii și formatorii au nevoie de oportunități continue pentru dezvoltarea profesională. Ancheta internațională privind predarea și învățarea (TALIS) a OCDE a arătat că un număr semnificativ de profesori exprimă nevoia de a-și dezvolta competențele de predare pentru elevii cu nevoi educaționale speciale, de utilizare a tehnologiilor digitale și de predare în clase multilingve și multiculturală.

- Mobilitatea internațională a elevilor, a profesorilor și a formatorilor profesorilor ar trebui să devină parte din educația profesorilor, pentru a lărgi accesul la diversitatea abordărilor privind predarea de calitate, cu scopul de a răspunde la nevoile elevilor” (pp. 11-12).

Realitățile spațiului educațional european impun acțiuni susținute pentru îmbunătățirea atractivității profesiei didactice: în țările UE care participă la sondajul TALIS al OCDE, în medie, mai puțin de 20% dintre profesorii din gimnaziu au considerat că profesia lor este apreciată de societate (Comisia Europeană, f.d.). Îmbătrânirea cadrelor didactice este o preocupare, deoarece viitoarele valuri de pensionare ar putea duce la o posibilă penurie a forței de muncă din predare în țările UE. Monitorul Educației și formării din 2019 (Comisia Europeană, f.d.), indică, de asemenea, că o serie de țări europene se confruntă cu o penurie serioasă de profesori, fie la nivel general, fie în anumite discipline, cum ar fi știința, sau în profiluri specifice, cum ar fi predarea elevilor cu nevoi speciale. În ciuda ofertei largi de dezvoltare profesională continuă, profesorii încă auto-raportează o lipsă de oportunități de dezvoltare profesională, conform sondajului TALIS al OCDE. În ciuda beneficiilor practicii mentoratului, aceasta nu este încă integrată eficient în formarea profesorilor, din cauza multor obstacole practice care ar trebui înlăturate prin politici mai consistente.

Profesorii sunt în centrul unui sistem de educație durabil, iar profesia didactică ar trebui să fie îmbunătățită. În acest context, Comisia menționează, de asemenea, necesitatea de a face din mobilitate o parte integrantă a formării și formării profesorilor. În cadrul noului program Erasmus+, Comisia intenționează să dezvolte, începând cu 2021, 25 de Academii Erasmus pentru Profesori” (Erasmus TeacherAcademies), care vor pune în rețea instituțiile de formare a profesorilor și asociațiile acestora pentru a face schimb de bune practici în formarea inițială și continuă.

În raportul Eurydice (2021) „Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being” se subliniază faptul că, formarea inițială a profesorilor joacă „un rol esențial în determinarea calității pregătirii viitoarelor cadrele didactice” (p. 61). Scopul formării inițiale pentru cariera didactică este „de a oferi viitorilor profesori competențe profesionale de bază și de a dezvolta atitudinile necesare pentru asumarea rolului și a responsabilităților lor viitoare. Acesta oferă oportunități de a crește a gradului de conștientizare a viitoarei profesii didactice care, de obicei, începe cu prima experiență didactică în unitățile școlare” (p. 61).

Concluziile Consiliului UE (mai 2020) privind profesorii și formatorii europeni pun în evidență faptul că „ar trebui acordată o atenție deosebită profesorilor începători, oferindu-le îndrumare și mentorat suplimentare, pentru a le facilita începerea carierei și pentru a-i ajuta să



facă față nevoile specifice cu care se confruntă”. Se constată de asemenea că, există un consens între cercetători și decidenții de politici educaționale cu privire la faptul că formarea profesorilor este foarte importantă pentru predarea de calitate și pentru rezultatele învățării elevilor. De asemenea, în concluziile Consiliului UE se subliniază importanța calității formării inițiale a profesorilor pentru atractivitatea profesiei didactice și necesitatea unei abordări complementare și cuprinzătoare la toate nivelurile și în toate părțile: formarea formatorilor, formare inițială continuă, formare prin inducție și mentorat.

Totodată, raportul european amintit menționează că formarea inițială de calitate a profesorilor și sprijinul acordat pregătirii continue a acestora contribuie la prevenirea uzurii cadrelor didactice și au un impact pozitiv asupra atractivității profesiei didactice în general. De asemenea, se subliniază că sprijinirea profesorilor în primele etape ale carierei lor este esențială nu numai pentru a spori calitatea de predare, dar, de asemenea, pentru a reduce ieșirea din profesie (p. 82).

Formarea inițială pentru profesia didactică este organizată, în mai mult de jumătate din sistemele educaționale europene, în jurul modelelor concurente și consecutive. În plus, mai multe sisteme europene de învățământ au introdus căi alternative (de tipul cursuri part-time, cursuri la distanță, cursuri de învățare de seară) care să conducă la o calificare didactică. Cu toate acestea, în conformitate cu Datele TALIS 2018, numărul profesorilor calificați prin aceste modalități alternative rămâne însă nesemnificativ. În majoritatea sistemelor educaționale europene, programele de formare inițială a profesorilor din învățământul secundar inferior se realizează până la nivelul masteratului (ISCED 7).

Strategia „Educație și Formare 2020” (ET 2020) în domeniul Educației și formării profesionale pune un accent deosebit pe rolul profesorilor – de la selectarea lor, formarea inițială și dezvoltarea profesională continuă la oportunitățile de carieră. De asemenea, în documentul european amintit se menționează că investițiile în profesori sunt esențiale și că la nivelul statelor membre trebuie să existe preocupări intense pentru a crește calitatea profesiei didactice și a o face mai atractivă și mai prestigioasă. Acest lucru pune în evidență importanța acordată la nivelul politicilor educaționale europene procesului de selecție și recrutare a profesorilor, formării eficiente a acestora, păstrării lor în profesie și totodată acordării de sprijin la început de carieră prin activități de mentorat, oportunități de reînnoire a aptitudinilor și competențelor.

În plus poate fi subliniat și faptul că, lipsa unei viziuni unitare asupra Educației și formării cadrelor didactice dar și absența orientărilor pentru investițiile naționale strategice din perioada de redresare vor afecta, de asemenea, punerea în aplicare a inițiativelor europene privind formarea inițială și continuă a cadrelor didactice. Pentru a atinge obiectivele stabilite de Comisie, sistemele de educație și formare va necesita investiții publice mai mari și structurate (The Organising Bureau of European School Student Unions (OBESSU), f.d.).

Rezoluția Consiliului privind un cadru strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării în perspectiva realizării și dezvoltării în continuare a spațiului european al educației (2021) subliniază următoarele cinci priorități strategice pentru perioada 2021-2030:





- Îmbunătățirea calității, a echității, a incluziunii și a succesului pentru toți în educație și formare;
- Transformarea învățării pe tot parcursul vieții și a mobilității într-o realitate pentru toți;
- Consolidarea competențelor și a motivației în profesia de învățământ;
- Consolidarea învățământului superior european;
- Sprijinirea tranziției verzi și a celei digitale în și prin educație și formare.

Pentru monitorizarea progreselor, au fost definite șapte obiective la nivelul UE, adică niveluri de referință ale performanței medii europene în domeniul educației și formării profesionale (Rezoluția Consiliului privind un cadru strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării în perspectiva realizării și dezvoltării în continuare a spațiului european al educației, 2021).

| Obiectivul la nivelul UE   | Date                            | Sursă                |
|--|---------------------------------|----------------------|
| <b>Nivel scăzut în ceea ce privește competențele de bază ale tinerilor în vârstă de 15 ani</b><br>Ponderea persoanelor cu vârste de 15 ani cu rezultate slabe în ceea ce privește citirea, matematica și științele ar trebui să fie mai mică de 15 % până în 2030. |                                 | OCDE/<br>PISA        |
| <b>Cu un nivel scăzut de competențe digitale în clasa a opta</b><br>Până în 2030, ponderea elevilor cu rezultate slabe în domeniul informatic și al alfabetizării informatice ar trebui să fie mai mică de 15 %.   | Date<br>furnizate de <u>AIE</u> | AIE/<br>ICILS        |
| <b>Participarea la educația copiilor preșcolari</b><br>Cel puțin 96 % dintre copiii cu vârsta cuprinsă între 3 ani și vârsta de începere a învățământului primar obligatoriu ar trebui să participe la educația preșcolară până în 2030.                           |                                 | Eurostat/<br>UOE     |
| <b>Persoanele care părăsesc timpuriu sistemul de educație și formare profesională</b><br>Proporția persoanelor care părăsesc timpuriu sistemul de educație și formare ar trebui să fie mai mică de 9 % până în 2030.   |                                 | Eurostat<br>/AFM-AFM |
| <b>Absolvirea învățământului terțiar</b><br>Proporția persoanelor cu vârste cuprinse între 25 și 34 de ani care au absolvit învățământul terțiar ar trebui să fie de cel puțin 45 % până în 2030.  |                                 | Eurostat<br>/AFM-AFM |
| <b>Expunerea absolvenților EFP la învățarea la locul de muncă</b>  | Disponibil aprilie<br>2022      | Eurostat<br>/AFM-AFM |



| Obiectivul la nivelul UE  | Date   | Sursă             |
|---|--|-------------------|
| Ponderea absolvenților recentți ai VET care beneficiază de expunerea la învățarea la locul de muncă în timpul Educației și formării lor profesionale ar trebui să fie de cel puțin 60 % până în 2025.     |  |                   |
| <b>Participarea adulților la procesul de învățare</b><br>Cel puțin 47 % dintre adulții cu vârste cuprinse între 25 și 64 de ani ar fi trebuit să participe la învățare în ultimele 12 luni, până în 2025. | Disponibil în baza de date în aprilie 2023<br>Date de referință pentru 2016 din ancheta privind educația adulților (AES) | Eurostat /AFM-AFM |

În plus, un indicator suplimentar care completează obiectivul la nivelul UE privind părăsirea timpurie a sistemului de educație și formare este definit ca fiind Ponderea persoanelor cu vârste cuprinse între 20 și 24 de ani cu cel puțin o calificare secundară superioară.

**Abrevieri utilizate:**

- EFP: Educație și formare profesională
- Eurostat/AFM: Ancheta UE asupra forței de muncă
- Eurostat/UOE: Culegerea de date UNESCO-OCDE-Eurostat privind statisticile sistemelor de învățământ
- AIE/ICILS: Asociația Internațională pentru Evaluarea Realizărilor Educaționale/Studiul Internațional de Competențe Informatice și Informaționale
- OCDE/PISA: Studiul PISA al OCDE

Acest nou cadru strategic se bazează, printre altele, pe cadrul strategic „Educația și formarea profesională 2020” (Consiliul Uniunii Europene, 2009). Predecesorul său, care a constituit cadrul strategic pentru cooperarea europeană în domeniul Educației și formării până în 2020. În februarie 2021, Consiliul a convenit asupra unui nou cadru strategic și a stabilit noi obiective la nivelul UE pentru monitorizarea progreselor înregistrate (Rezoluția Consiliului Europei privind un cadru strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării în perspectiva realizării și dezvoltării în continuare a spațiului european al educației, 2021).

Pentru ET 2020, au fost definite 8 criterii de referință pentru monitorizarea progreselor înregistrate până în 2020.







| Valoare de referință   | Date   | Sursă             |
|--|--|-------------------|
| <p><b>Participarea adulților la procesul de învățare</b><br/>În medie, cel puțin 15 % dintre adulți ar trebui să participe la învățarea pe tot parcursul vieții.</p>   |  | Eurostat /AFM-AFM |
| <p><b>Persoanele cu rezultate slabe în ceea ce privește competențele de bază</b><br/>Ponderea persoanelor cu vârste de 15 ani cu rezultate slabe în ceea ce privește citirea, matematica și științele ar trebui să fie mai mică de 15 %.</p>   |  | OCDE/ PISA        |
| <p><b>Absolvirea învățământului terțiar</b><br/>Proporția persoanelor cu vârste cuprinse între 30 și 34 de ani care au absolvit învățământul terțiar ar trebui să fie de cel puțin 40 %.</p>   |  | Eurostat /AFM-AFM |
| <p><b>Persoanele care părăsesc timpuriu sistemul de educație și formare profesională</b><br/>Proporția persoanelor care părăsesc timpuriu sistemul de educație și formare ar trebui să fie mai mică de 10 %.</p>   |  | Eurostat /AFM-AFM |
| <p><b>Educația copiilor preșcolari</b><br/>Cel puțin 95 % dintre copiii cu vârste cuprinse între 4 ani și vârsta de începere a Educației obligatorii ar trebui să participe la educația copiilor preșcolari.</p>   |  | Eurostat/ UOE     |
| <p><b>Ratele de ocupare a forței de muncă în rândul absolvenților recenți</b><br/>Proporția absolvenților angajați (cu vârste cuprinse între 20 și 34 de ani) care au părăsit sistemul de învățământ și formare profesională cu 1-3 ani înainte de anul de referință ar trebui să fie de cel puțin 82 %.</p>   |  | Eurostat /AFM-AFM |
| <p><b>Mobilitatea în scop educațional în învățământul superior</b><br/>O medie la nivelul UE de cel puțin 20 % dintre absolvenții de învățământ superior ar fi trebuit să aibă o perioadă de studii sau de formare legate de învățământul superior (inclusiv stagii profesionale) în străinătate, reprezentând minimum 15 credite ECTS sau cu o durată de cel puțin trei luni.</p> | Date parțiale disponibile (a se vedea dosarul de date „Mobilitatea în scop educațional”) | Eurostat/ UOE     |
| <p><b>Mobilitatea în scop educațional în cadrul Educației și formării profesionale inițiale (IVET)</b><br/>O medie la nivelul UE de cel puțin 6 % din persoanele cu vârste cuprinse între 18 și 34 de ani care dețin o</p>   | Nu există date disponibile   |                   |



| Valoare de referință  | Date | Sursă |
|---|------|-------|
| calificare inițială de educație și formare profesională (IVET) ar trebui să fi avut o perioadă de studiu sau de formare legată de IVET (inclusiv stagii profesionale) în străinătate, cu o durată minimă de două săptămâni sau mai mică, dacă este documentată de Europass. |      |       |

Sunt disponibile date parțiale pentru criteriul de referință privind mobilitatea în scop educațional în învățământul superior. Primele estimări ale criteriului de referință pot fi găsite în raportul tehnic al centrului Comun de Cercetare (JRC). Nu sunt disponibile date pentru criteriul de referință privind mobilitatea în scop educațional în cadrul Educației și formării profesionale inițiale (IVET).

#### Abrevieri utilizate:

Eurostat/AFM: Ancheta UE asupra forței de muncă Eurostat/UOE: Culegerea de date UNESCO-OCDE-Eurostat privind statisticile sistemelor de învățământ, OCDE/PISA: Studiul PISA al OCDE

### 2.1.2. Contexte internaționale privind pregătirea pentru profesia didactică și intrarea în carieră

Profesia de cadru didactic este considerată astăzi una dintre cele mai complexe profesii. Rolul profesorilor este multidimensional și foarte provocator: ei trebuie să facă față problemelor pedagogice, să se formeze continuu și să demonstreze cunoștințe și să utilizeze mijloace de predare relevante și inovatoare. Ei trebuie să fie conștienți de dificultățile și complexitatea populației școlare cu care lucrează, trebuie să reacționeze cu empatie și să găsească răspunsuri pentru multitudinea de probleme cu care se confruntă. Mai mult ca niciodată, profesia didactică se bazează astăzi pe o pregătire (inițială și continuă) care pune accent pe valorile sociale, morale și comunitare și nu mai este concentrată pe obiective, instrumente sau sarcini (Ben-Peretz & Flores, 2018). În contextul rolului complex pe care îl interpretează cadrele didactice, formarea profesorilor și intrarea în cariera didactică sunt provocări uriașe, datorită necesității de a pregăti profesorii viitorului, pentru a răspunde tuturor cerințelor, a dezvolta competențe și a-și formula o identitate care să le permită să îndeplinească cu succes acest rol complex într-o epocă a schimbărilor sociale și a dezvoltărilor tehnologice rapide.

Literatura de specialitate ne oferă o serie de definiții ale dezvoltării profesionale; dintre acestea, unele se completează reciproc, în timp ce altele sunt contradictorii, ba chiar se contrapun. Una dintre cele mai citate abordări privind dezvoltarea profesională este cea care concepe acest proces ca fiind o modificare a cunoștințelor de bază și a acțiunilor didactice ale profesorilor, menite să permită progresul pe parcursul anilor de muncă, și să conducă la o schimbare profesională și personală (Borko et al., 2002).

Această abordare este similară cu cea a OECD, ce se referă la dezvoltarea profesională ca fiind un set de acțiuni menite să dezvolte abilitățile, cunoștințele și alte aspecte ale



caracteristicilor profesorului. O serie de autori cum ar fi (Darling-Hammond et al., 2017) au adăugat că dezvoltarea profesională include și un proces de învățare profesională planificată și structurată, care contribuie, de asemenea, la creșterea rezultatelor învățării elevilor. Aceste definiții se bazează pe înțelegerea faptului că învățarea și dezvoltarea sunt esențiale în mediul dinamic și în schimbare în care își desfășoară activitatea profesorii (Avidov-Ungar, 2023; Avidov-Ungar & Herscu, 2019)

O altă abordare tratează aspectul dezvoltării profesionale ca pe un proces de-a lungul carierei, al cărui nucleu este consolidarea identității profesionale a profesorilor. Acest proces include un dialog explicit dar și implicit între dezvoltarea personală și dezvoltarea profesional-organizațională (Beijaard et al., 2004; Meijer et al., 2004). Prin urmare, aceasta poate fi definită ca fiind o combinație de evenimente profesionale și personale pe care le experimentează profesorii în timpul muncii lor (Orland-Barak & Maskit, 2011).

O analiză a literaturii de specialitate ne indică două caracteristici centrale care pot fi identificate în analiza procesului privind dezvoltarea profesională și conceptualizarea fenomenului:

- un proces de modificare a cunoștințelor și competențelor, în sensul sporirii și actualizării acestora;
- caracterul continuu al acestor schimbări.

Aceste modificări derivă din întâlnirea dintre interesele și abordările personale și contextele socio-profesionale. Interfețele includ contactul cu partenerii de predare, cum ar fi: elevii, colegii, directorii, comunitatea pe de o parte și, pe de altă parte contextele sociale, cum ar fi: politicile educaționale în continuă schimbare, statutul socio-profesional al profesorilor, imaginea socială a acestora. Aceste procese provoacă profesorii să facă schimbări în carieră și să caute congruența dintre identitatea lor personală și profesională și cerințele mediului profesional și social.

Programele de formare a profesorilor (inclusiv programele de intrare în carieră prin mentorat) nu sunt doar adaptate în funcție de cerințele rolului, ci sunt și afectate de contextele sociale și culturale în care există sisteme de formare. Astfel, pe lângă programele „clasice” de formare a cadrelor didactice, au fost dezvoltate și numeroase programe specifice, plecând de la diverse situații particulare sau de la necesitățile sistemelor educaționale naționale. Dincolo de specificul fiecărui sistem educațional, regăsim cele două componente comune tuturor programelor de formare:

- modulul teoretic ce include, pe de o parte, fundamentele teoretice (psihopedagogice și didactice) ale activității educaționale, cunoștințe legate de disciplină și managementul clasei și cunoștințe legate de noile contexte de desfășurare a actului educațional (digitalizare, tehnologii, AI) și, pe de altă parte, cunoștințele de specialitate;
- modulul practic, în școli, sub coordonarea unui mentor/tutore, însoțit de instruire pedagogică practică.

Dacă în general, conținuturile pentru formarea cadrelor didactice rămân cam acelea și, organizarea acestor programe este influențată de o serie de aspecte ce vor fi detaliate în continuare:



- Un prim aspect este legat de nevoile sistemelor educaționale în care se formează profesorii. Spre exemplu, deficitul de profesori în diferite regiuni și pe anumite discipline specifice de predare, a condus la dezvoltarea de modele alternative de formare a profesorilor în SUA și Europa. Aceste trasee alternative sunt destinate celor care au alt profil al studiilor, decât o formare de tip didactic, se focalizează pe un tip de pregătire scurtă ca durată și concentrată și care uneori durează doar un semestru la un institut academic, precum și pregătire practică și activitate supervizată (mentorat) în școli (Brantlinger & Smith, 2013).

- Un element ce influențează formula de organizare a acestor programe ține de variabilitatea populației implicate. În acest context regăsim două mari categorii de persoane:

a. cei pentru care orientarea către meseria de profesor constituie prima opțiune de carieră; aici sunt incluși în principal studenții care au absolvit studii universitare de specialitate și care s-au orientat către o carieră didactică;

b. persoane cu experiență profesională în alte domenii și care la un moment al parcursului profesional aleg profesia didactică ca o nouă opțiune de carieră.

- Un alt element care influențează proiectarea programelor de formare este *prestigiul social al profesiei*. De exemplu, pentru a crește profesionalismul și prestigiul profesorilor în Finlanda și în alte țări europene, s-a decis ca pragul minim pentru certificarea predării să fie o diplomă postuniversitară (studii de master) (Sahlberg, 2018), în timp ce în Olanda guvernele își intensifică eforturile de a recruta noi profesori și le oferă salarii mai mari profesorilor cu diplome terțiare și celor care au performanțe mai bune (Hammerness, Tartwijk & Snoek, 2012). Există programe de formare care uneori sunt concepute în manieră specifică, în funcție de caracteristicile populațiilor cu care absolvenții vor lucra în viitor. Spre exemplu, în programul Teach for America (Clark et al., 2017), unul dintre cele mai mari programe de formare a cadrelor didactice din S.U.A., absolvenții se angajează să lucreze în zonele defavorizate pentru o perioadă de cel puțin doi ani. Un exemplu suplimentar este programul de studii superioare de la Universitatea din Auckland, Noua Zeelandă, care acordă prioritate (discriminare pozitivă) studenților cu dizabilități, sau celor din medii socio-economice defavorizate, interesați să predea în sistemul de învățământ din medii similare cu cele de proveniență (Sperling, 2017).

- Un aspect al naturii formării cadrelor didactice, care influențează designul programelor de pregătire a profesorilor este *cadru conceptual în care are loc formarea*. Acest cadru conceptual variază de la o formare academică propriu-zisă, desfășurată în instituții de învățământ superior și în care se pune accent pe o componentă de cercetare educațională, la o orientare predominant practică, unde experiența este dominantă. În țări precum Finlanda, Canada și Noua Zeelandă, formarea profesorilor înclină spre direcția universităților și a cercetării și este văzută mai ales ca formare care trebuie să fie la un nivel înalt. În Anglia și Statele Unite, formarea profesorilor este structurată într-o orientare practică și tinde să se desfășoare în afara universităților și să se bazeze mai mult pe practică și mentoratul din școli (Sperling, 2017).

- Programele de formare ale profesorilor sunt influențate și de *tendențele tehnologice contemporane*. Formarea profesorilor în secolul 21 este complet diferită de cea a secolului 20, de și școlile seamănă încă, cu cele din secolul precedent. Principala schimbare este integrarea



tehnologiei în realitatea vieții în general și în sala de clasă, în particular. Cadrele didactice trebuie să stăpânească tehnologia informației și comunicarea, să îmbogățească mijloacele pedagogice și să varieze mijloacele didactice în pedagogia inovatoare și didactica necesare pentru a cultiva abilitățile secolului XXI. Și într-adevăr, programele de formare includ cursuri online atât în domeniul disciplinare, cât și studii de formare în sine.

- Un alt factor care influențează programele de formare a profesorilor este *interferența dintre școli, familii și comunități*. Dacă în trecut, școlile se bucurau de autonomie deplină, astăzi implicarea părinților și a comunității este în creștere. Mulți părinți caută să determine nu numai tipul de educație pe care o vor primi copiii lor, ci și unde se va desfășura procesul educațional. Mai mult, în era tehnologică actuală, odată cu perceperea școlilor ca parte a comunităților, se așteaptă ca profesorii să-și încurajeze elevii să se preocupe de problemele sociale nu numai în cadrul sălilor de clasă ci și în interiorul comunităților din care fac parte. În ultimii ani, au fost dezvoltate modele inovatoare de formare a profesorilor pentru a încuraja implicarea părinților în rezolvarea problemelor școlii, prin dezvoltarea unor cursuri privind teme de comunicare interpersonală sau modul de lucru cu părțile interesate și cu toți cei implicați în viața școlii.

- În sfârșit, valurile de migrațiune care au dus la multiculturalismul elevilor, au implicații asupra provocărilor cu care se confruntă profesorii. Mai mult ca oricând, activitatea didactică și predarea au devenit o sarcină pragmatică necesară pentru adaptarea reciprocă la contextele educaționale în continuă schimbare. Spre exemplu, profesorii vor preda în mod diferit aceleași conținuturi, atunci când predau în contexte sociale în schimbare (Ben-Peretz & Flores, 2018).

În ciuda controverselor și chiar a îndoielilor cu privire la un model adecvat de formare a profesorilor, există câteva caracteristici comune exprimate în majoritatea programelor de formare la nivel mondial (Sperling, 2017).

a. *Experiența practică de predare și formarea prin practică în școli* (inclusiv programele de inducție în carieră prin mentorat) sunt componente esențiale ale tuturor programelor de formare inițială a profesorilor. Acest lucru derivă din înțelegerea că „prin practică, în sala de clasă” are loc învățarea autentică și „reală” a modului de predare.

b. *Accentul pus pe activitățile practice din școală (coordonate de mentori)*. De la programe intensive de scurtă durată (câteva luni) până la programe ce acoperă patru semestre academice, practica pedagogică de predare constituie un element definitoriu al formării viitorilor profesori.

c. *Momentul în care sunt plasate stagiile de practică în structura curriculumului de formare a cadrelor didactice este diferit*. Regăsim astfel un model sincron în care pregătirea teoretică dar și practica în școală se desfășoară în paralel (de regulă în cazul programelor intensive de formare). Spre exemplu, în programul Urban Teachers din SUA, (Jackson & Mackler, 2017) ambele componente se desfășoară în același timp. Marea majoritate a programelor de formare (cu referire specială la cele de nivel terțiar) propun un model asincron care debutează cu un corp de discipline teoretice, urmat de o perioadă de practică în școli.

d. Există diferențe de la program la program și în ceea ce privește școlile în care are loc practica pedagogică. Majoritatea programelor planifică și organizează stagiile de practică



în școli obișnuite, în schimb, în unele țări, precum Finlanda (Sahlberg, 2018), există școli speciale de formare a cadrelor didactice în care profilul personalului didactic este diferit, angajat să efectueze cercetări și evaluări privind programul de formare al cadrelor didactice.

## 2.2. Mentoratul în context european și internațional

În sens larg, mentoratul reprezintă o situație de formare prin care o persoană cu competențe specifice transmite alteia, presupusă ca având mai puține sau deloc, un bagaj de experiențe de învățare prin demonstrare, punere în situație, evaluare și monitorizare a parcursului respectiv de achiziție. Situația de mentorare e una privilegiată, din punct de vedere motivațional și educațional, și se consumă între un magistru și un cerc limitat de ucenici, mergând până la o singură persoană.

În sens restrâns, în domeniul educațional, mentoratul reprezintă o formulă instituționalizată – reglată legislativ și procesual – de preluare de către un profesor experimentat a unuia sau câtorva studenți, profesori aflați în faza de stagiatură sau debut în profesie, în vederea perfecționării lor din perspectiva asumării practice a prestației didactice, a gestionării proceselor de învățare concrete, a construirii unor relații pedagogice convenabile.

Experiența predecesorilor nu avea cum să nu fie fructificată și în context contemporan, mai ales în corelație cu sfidări legate de modelele (teoretice, practice) de profesionalizare sau inserție în profesia didactică, mai vechi sau mai noi, dar și cu referire la performanțele sistemului de formare de care dependența de pregătirea inițială și primirea în sistem devin din ce în ce mai relevante.

Potrivit raportului OECD – PISA 2018, volumul V: *Effective Policies, Successful Schools*, analiza datelor culese în cadrul testării internaționale PISA a permis identificarea unor factori legați de profesori care au un impact măsurabil asupra realizărilor academice ale elevilor sau asupra bunăstării lor sociale și emoționale. Printre acești factori sunt incluși educația și certificarea inițială a profesorilor, condițiile de muncă ale profesorilor, oportunitățile pentru dezvoltarea profesională, colaborarea dintre profesori, la nivelul școlii, mentoratul de la egal la egal, precum și sistemele bine gândite de evaluare a activității profesorilor. De asemenea, entuziasmul și sprijinul profesorilor sunt corelate pozitiv cu învățarea și atitudinile elevilor. Pe lângă profesori, o serie de alți profesioniști și resurse umane joacă un rol important în viața școlară (OECD, 2020, PISA 2018 – vol V: *Effective Policies, Successful Schools*, p.88).

În medie, în țările OECD, 77% dintre elevii participanți la testarea PISA 2018 erau înscriși în școli care, conform datelor oferite de directorii de școli prin intermediul chestionarului instituțional, asigură mentorat pentru profesori. În 62 de țări și economii, mai mult de trei din patru elevi erau înscriși în școli care oferă mentorat pentru profesori. Mentoratul profesorilor a fost cel mai puțin răspândit în Germania, Islanda, Italia și Spania. Cel mai des, în țările OECD, mentoratul a fost organizat din inițiativa școlii (61% dintre elevi au fost înscriși în astfel de școli), mai degrabă decât să fie impus ca modalitate obligatorie de dezvoltare profesională (17%). În regiunile din China care au participat la testare, în Republica Cehă, Estonia, Olanda, Polonia și Regatul Unit, cel puțin 85% dintre elevi erau



înscriși în școli al căror director a raportat că mentoratul profesorilor este asigurat din inițiativa școlii. (OECD, 2020, PISA 2018, volumul V: *Effective Policies, Successful Schools*, p. 177).

Raportul OECD arată că elevii din școlile în care se desfășoară mentorat pentru profesori au rezultate mai bune la lectură decât elevii înscriși în școli în care nu există mentorat. În medie, această diferență este de 7 puncte în țările OECD și în 16 țări și economii. Cu toate acestea, asocierea dintre mentoratul profesorului și performanța elevilor este dificil de măsurat deoarece în mare parte în sistemele de educație, mentoratul este asigurat în special în școlile avantajate socio-economic, care înregistrau oricum rezultate mai bune ale elevilor (OECD, 2020, PISA 2018, volumul V: *Effective Policies, Successful Schools*, p.180).

Datele oferite de OECD se corelează cu cele prelucrate de profesorul John Hattie, care a arătat că cel mai mare impact asupra calității învățării îl are capacitatea profesorilor de a colabora în colectivul școlii, de a planifica împreună activitatea didactică, de a împărtăși credința în educație și a de a evalua continuu acțiunile lor. Ori exact aceste aspecte ar putea fi asigurate prin intermediul mentoratului – comunicarea și colaborarea autentice, oneste, de la egal la egal, unirea eforturilor către un scop comun. Acest scop comun este progresul estimat al fiecărui elev, considerând că fiecare elev merită șansa să progreseze (Hattie, 2014).

Programele de mentorat pentru studenții practicanți (așa cum se desfășoară acum) au ca scop acordarea unui sprijin susținut celor ce învață să predea într-un context educațional dominat de provocări, schimbări, fenomene specifice și mai puțin specifice educației.

A învăța să predai implică însușirea unor cunoștințe din domeniul psihopedagogic, formarea unor convingeri ce susțin desfășurarea activităților instructiv-educative, orientarea conștiinței și conduitei prin intermediul unui sistem de valori fundamentale. Toate acestea favorizează formarea și dezvoltarea competențelor psihopedagogice de către studenții practicanți în procesul de formare inițială, cu scopul pregătirii corespunzătoare pentru debutul și ulterior pentru evoluția în cariera didactică.

Dobândirea competențelor psihopedagogice presupune schimbări la nivelul percepțiilor studentului practicant într-o serie de arii de competențe. Astfel, studenții:

- își îmbunătățesc cunoștințele pe care le au despre elevi, despre modul acestora de a învăța și realizează importanța cunoașterii mediului din care provin aceștia;
- își dezvoltă capacitatea de a proiecta și desfășura activitatea didactică din perspectiva centrării pe elev;
- își exersează strategia de reflecție asupra activității desfășurate și asupra impactului pe care acțiunile lor le au asupra elevilor (metacunoașterea, metacogniția);
- își dezvoltă capacitatea de a rezolva probleme neprevăzute legate de instruire și formare – această capacitate devine mai nuanțată, este multidimensională și specifică contextului.

Din această analiză rezultă următoarele caracteristici ale programelor de mentorat:

- Formarea profesională inițială este complexă și, în consecință, se recomandă ca programele de mentorat să includă o paletă largă de experiențe și de sarcini de lucru, și să se desfășoare în medii diferite pentru a dezvolta diversele forme de cunoaștere, precum și pe o perioadă considerabilă de timp.

- Predarea se învață în ritmuri diferite de către fiecare student. Datorită caracteristicilor diverse pe care le au, studenții pot fi avansați în privința unor aspecte ale predării și începători în ceea ce privește alte aspecte. Asemenea diferențe se perpetuează și pe parcursul carierei, când profesorii ajung să aibă expertiză în perioade care variază ca și timp. Este deci improbabilă existența unui progres liniar în toate domeniile de dezvoltare, este mai probabil ca dezvoltarea diferitelor aspecte ale profesiei didactice să se realizeze într-un interval de timp care variază în cazul fiecărui student.
- Dezvoltarea profesională poate fi susținută sau frânată de cunoștințele, valorile și ideile pe care profesorul începător le aduce în profesia sa, precum și prin intermediul contextelor în care are loc dezvoltarea profesională. În plus, datorită combinației unice de suport și provocare necesar dezvoltării profesionale, aceasta este susținută într-o serie întregă de contexte. Istoria profesională a studenților ce vor deveni profesori este și ea importantă, dar mai importantă este probabil relația dintre aceste istorii și educația formală, structurată, cu ajutorul căreia se așteaptă ca profesorii tineri să progreseze.
- Cei care încurajează dezvoltarea profesională la profesorii tineri au nevoie de un limbaj distinct și comprehensiv care să-i ajute în acest proces. Acest limbaj va face ca diversitatea experiențelor din clasă să fie încorporate în imaginile despre predare ale începătorilor.
- Este nevoie de un ajutor individual considerabil pentru profesorii începători, atât în sfera cognitivă cât și în cea emoțională, atitudinală.

Pentru a facilita dezvoltarea, se recomandă ca mentorii să aibă idei clare despre modul în care se dezvoltă profesional profesorii debutanți. Ei vor fi capabili să recunoască imaginile despre predare pe care profesorii începători le aduc cu ei, diversitatea stilurilor de predare și cum pot fi acestea din urmă construite din imaginile formate anterior. E necesar ca mentorii să aibă nu numai deprinderi de consiliere, dar și un limbaj care să încorporeze complexitatea pregătirii pentru cariera de profesor, precum și complexitatea predării.

### 2.3. Modele de dezvoltare a profesiei didactice

O caracteristică esențială a acestor programe de formare se referă la existența unor modele comune care pot fi identificate în rândul majorității profesorilor în procesul lor de schimbare de-a lungul carierei lor profesionale. Literatura de specialitate se referă la aceste modele ca la *etape ale procesului de dezvoltare profesională*. În ultimele decenii, literatura de specialitate a oferit o serie de modele care descriu procesul de formare a profesorilor de-a lungul carierei lor profesionale.

#### A. Modelul ciclului de carieră (Fessler, 1995)

Modelul privind ciclul carierei profesorului (Fessler & Rice, 2009) este unul dintre cele mai cunoscute și mai influente modele care descriu parcursul formării și carierei cadrelor didactice. Conform acestui model, dezvoltarea profesională a cadrelor didactice este descrisă ca un proces influențat de interacțiunea dintre *stadiul în care se află un profesor* (începând cu





etapa de formare inițială și se termină la sfârșitul carierei) și două sisteme de variabile: *dinamica mediului personal* (inclusiv trăsături personale, sprijinul familiei, evenimente critice) și *dinamica mediului organizațional* în care-și desfășoară activitatea (ce se așteaptă de la profesori, stilul de management, contextul legislativ și normativ).

Cele opt etape ale modelului lui Fessler sunt următoarele:

(1) Etapa de pregătire – ce se întinde pe toată perioada pregătirii pentru profesie: atât studiile universitare inițiale, cât și etapele de formare continuă ce pot conduce la schimbări în cariera profesională, noi sarcini (administrative) și chiar participarea ca formator pentru alte cadre didactice, pentru dezvoltarea echipelor de lucru.

(2) Etapa de inducție (intrare) în carieră este definită, în general, ca reprezentând anii inițiali de predare când tinerii profesori se alătură corpului profesional și social al unei școli și comunități. În această etapă, apare extrem de pregnantă necesitatea procesului de mentorat pentru carieră, pentru noii profesori. Este reiterată necesitatea sprijinirii noilor profesori pe direcția adaptării la exigențele noului statut, în sensul cunoașterii și optimizării relațiilor cu elevii, colegii și inspectorii și în gestionarea problemelor de zi cu zi.

(3) În etapa de dezvoltare a competențelor – profesorii se străduiesc să-și îmbunătățească cunoștințele de specialitate și abilitățile de predare prin căutarea de noi materiale, metode și strategii de predare. În această fază, profesorii sunt deschiși la idei noi, sunt deschiși să participe la programe de pregătire continuă, interacționează în mod eficient cu colegii pentru găsirea celor mai bune modalități de realizare a sarcinilor didactice. Ei își percep rolul lor ca fiind unul extrem de provocator și sunt interesați de îmbunătățirea repertoriului de competențe și abilități. Fessler a susținut că aceasta este o etapă critică în dezvoltarea carierei viitoare. Acei profesori care își construiesc cu succes încrederea și convingerea în abilitățile lor de predare, cel mai probabil vor trece la următoarea *etapă de entuziasm* spre deosebire de profesorii care nu o fac și experimentează *un sentiment de frustrare* care este probabil să-i determine să renunțe devreme la cariera.

(4) În stadiul de entuziasm și creștere, există satisfacție profesională și motivație pentru inovație, pentru schimbare și pentru dezvoltarea carierei. Este posibil ca profesorii să treacă printr-un proces de autopercepție a unui nivel ridicat de abilități profesionale și, în același timp, să își perfecționeze deprinderile și competențele necesare în contextele educaționale.

(5) În schimb, unele cadre didactice pot trece într-un stadiu de frustrare în carieră ce este caracterizat de disconfort și apatie în predare și este probabil să reflecte nemulțumirea față de muncă. Uneori, apar întrebări și îndoieli cu privire la alegerea profesională, iar burnout-ul se poate manifesta extrem de puternic. Deși această etapă are loc aproximativ la mijlocul carierei, sentimente similare pot apare în primii ani, în special în rândul profesorilor care se confruntă cu amenințarea constantă de a-și pierde locul de muncă ca urmare a reducerilor financiare sau a problemelor complexe ce caracterizează mediul educațional.

(6) Etapa de stabilitate a carierei marchează punctul în care profesorii dezvoltă modele de dezvoltare și de creștere. Factorii de mediu joacă un rol important în determinarea evoluției de carieră: pentru anumiți profesori, etapa de stabilitate este văzută ca o pierdere a entuziasmului și o derulare automată a activităților didactice. Pentru alții, stabilitatea este



probabil să reflecte o perioadă de menținere a angajamentului față de predare. Stadiul de stabilitate poate apare mai devreme sau mai târziu și poate lua forme diferite și variate. Nevoile profesorilor în această etapă se schimbă foarte mult, precum și oportunitățile de dezvoltare profesională.

(7) În etapa de încetare a carierei, există profesori care se pregătesc să părăsească profesia. Similar cu etapa anterioară, această etapă de încetinire este probabil să fie trăită ca satisfăcătoare, o perioadă în care profesorii privesc înapoi, își amintesc de experiențele motivante care îi direcționează către finalul carierei sau pensionare.

(8) Etapa de închidere a ciclului este etapa de părăsire a carierei didactice, fie prin pensionare, fie prin modificarea carierei.

Evoluția în interiorul și între aceste opt etape este dinamică și flexibilă, uneori profesorii se regăsesc în mai multe etape simultan. Deși aparent modelul reprezintă un proces liniar, semnificația sa principală este înțelegerea faptului că profesorii se deplasează între etape, ca reacție la condițiile de mediu, personale și organizaționale (Fessler & Rice, 2009).

#### B. Ciclul de viață profesional (Huberman)

Huberman (1995) a propus un model relativ similar cu cel al lui Fessler denumit *Ciclul de viață profesional*, al cărui profil este determinat de interacțiunea între trei sisteme: (i) *evoluția profesională*, (ii) *mediul de lucru* și (iii) *mediul personal*. Acest model include șapte etape, după cum urmează:

1. *Supraviețuirea și /sau descoperirea* este etapa în care tânărul profesor învață să „supraviețuiască” în noul context profesional, în care descoperă noile roluri și obligații care îi stau în față. Este o etapă în care tânărul profesor are nevoie de ghidare și de îndrumare, motiv pentru care mentoratul pentru cariera constituie un element necesar pentru devenirea profesională.

2. *Etapa de stabilizare* presupune deja o inserție consistentă în cariera didactică; este o etapă în care decizia de carieră se confirmă. Tânărul profesor își ia în stăpânire rolurile și obligațiile și le controlează.

3. *Etapa de experimentare sau activism* marchează maturitatea profesională a cadrului didactic; experiența și cunoștințele acumulate îi permit interpretarea unor roluri active în contextele didactice ce îi facilitează o atitudine activă de experimentare a unor interacțiuni didactice eficiente.

4. *Etapa de criză* poate apare în cazul unora dintre cadrele didactice. Confruntarea cu stresul unei ocupații solicitante dar și cu o serie de situații problematice în carieră (schimbarea școlii, susținerea unor examene) poate să îi facă pe unii profesori să ia decizia să iasă din sistem.

5. *Etapa de reînnoire* poate apare în cazul acelor cadre didactice care au experimentat etapa de criză și au trecut cu bine peste aceasta. După acumularea unei experiențe, după momentele de reflecție asupra parcursului profesional și după atingerea unor succese în carieră, unii profesori pot manifesta un comportament de angajare activă și de reînnoire a parcursului profesional didactic.



6. Către finalul carierei, unele cadre didactice intră în *stadiul de conservatorism*. Se manifestă o serie de comportamente caracterizate prin rutină, intrarea într-o etapă de reducere treptată a implicării și de limitare a obligațiilor profesionale.

7. Evident, *etapa de dezangajare* se manifestă la încheierea carierei de profesor, odată cu apropierea pensionării și cu sfârșitul vieții profesionale active.

Ideea pe care se fundamentează acest model este în concordanță cu un model cunoscut care descrie etapele de dezvoltare psiho-sociologică propus de Erikson. Acesta descrie dezvoltarea și evoluția ca un set de tranziții între perioade de criză în dezvoltare. În acest context, fiecare criză are două căi posibile de evoluție; o direcție de progres și de ascensiune în cariera didactică, iar cealaltă direcție marchează o stagnare și o dezangajare ce poate duce la părăsirea carierei didactice. De remarcat, și în cadrul acestui model, că intrarea în cariera didactică poate fi facilitată și susținută prin implementarea cu succes a unui model de mentorat atât pentru cadrele didactice aspirante cât și pentru cele care se găsesc la începutul carierei.

Într-un model care vede pregătirea pentru activitatea la clasă ca fiind un proces de învățare pe tot parcursul vieții, evoluția de-a lungul unor etape de carieră marchează o creștere a aptitudinilor și abilităților profesionale. Profesorii se dezvoltă în funcție de abilitățile, calitățile, dorințele lor, de influența pe care o are mediul școlar asupra lor; prin urmare, dată fiind variabilitatea personală nu toți profesorii ating niveluri ridicate de performanță în carieră.

### C. Modelul activ al ciclului de carieră (Steffy și Wolfe)

Steffy și Wolfe (Steffy & Wolfe, 2012) au propus un model activ privind ciclul de viață al carierei profesorului. Conform acestui model, acțiunile de *reflecție și de reînnoire* sunt esențiale pentru dezvoltarea unei cariere profesionale. Conform acestui model care promovează excelența, este important ca profesorii să fie preocupați de-a lungul carierei de un proces de transformare, inclusiv de reflecție asupra acțiunilor proprii, redefinirea principiilor și a credințelor și îmbunătățirea valorii de sine. Astfel ciclul de carieră reprezintă o succesiune de stadii de evoluție, fiecare dintre acestea presupunând activități de *reflecție, reînnoire și creștere către următorul stadiu*. Modelul se bazează pe presupunerea că un mediu de învățare adecvat este o sursă esențială pentru dezvoltarea continuă a vieții profesionale a cadrelor didactice. Acest model cuprinde șase faze:

(i) *Faza de început*: reprezintă etapa în care atunci când viitorii profesori trec pentru prima dată prin experiența de predare în timpul formării inițiale.

(ii) *Faza de ucenicie*: este etapa de intrare în profesie, când profesorilor li se atribuie responsabilitatea de a planifica și realiza în mod independent predarea. Această etapă continuă până când cunoștințele de specialitate dar și elementele de formare psihopedagogică sunt integrate și crește încrederea profesională. Această etapă poate fi foarte bine susținută printr-un proces de mentorat.

(iii) *Faza profesională* este una dintre cele două etape de la jumătatea carierei; este una dintre cele mai productive etape în evoluția profesională. Cadrele didactice au foarte multă încredere în sine și demonstrează o competență profesională ridicată. Ei răspund foarte bine la feedback-ul oferit de elevi, se consultă și lucrează cu colegii.



(iv) *Faza de experți*: Este etapa de top a carierei didactice; profesorii își ating așteptările, demonstrează flexibilitate și se adaptează nevoilor și reacțiilor elevilor lor. Câștigă ușor respect din partea elevilor și părinților. Este o etapă de perfecționare și de rafinare a prestației didactice.

(v) *Faza de excelență*, este una pe care doar unii profesorii o ating. Aceștia se concentrează pe influențarea pe scară largă a educației la nivel local sau național.

(vi) *Faza de emerit* – faza de retragere și de pensionare după procesele de învățare și reînnoire, după ce a câștigat recunoașterea din partea societății pentru acțiunile lor.

Pe măsură ce parcurg aceste etape profesorii continuă să crească și să experimenteze auto-realizarea. După cum am menționat mai sus, acest model produce rezultate dacă și atunci când profesorii se detașează de mediul lor de lucru obișnuit. Cu alte cuvinte, factorul critic care le permite profesorilor să evolueze în ciclul carierei este ciclul de reînnoire și creștere reflexivă respectiv parcurgerea ciclurilor printr-o învățare transformatoare și o dezvoltare profesională adecvată. Exercițiul de reflecție este cheia creșterii ca profesor în carieră iar atunci când acest ciclu este absent, prestația profesorilor nu mai este corespunzătoare (Steffy & Wolfe, 2012).

Acest model, ca și modelul lui Huberman se referă la problema identității profesionale a cadrelor didactice și leagă dezvoltarea profesională de o serie de schimbări de rol ce pot apare în decursul carierei: formatori, manageri, agenți pentru schimbare.

#### D. Modelul Dall'alba și Sandberg

Unul dintre modelele contemporane, bazat pe ideea posibilităților multiple de dezvoltare a carierei didactice și a contextului de mediu, este modelul lui Dall'alba și Sandberg (Dall'alba & Sandberg, 2006) care include dimensiuni orizontale și verticale.

Dimensiunea orizontală este legată de dezvoltarea abilităților (prin formare inițială și continuă) însoțite de experiență, în timp ce dimensiunea verticală se referă la variațiile privind interpretarea personală a procesului didactic și a practicilor de predare și de învățare. Această combinație de dimensiuni orizontale și verticale permite identificarea unor rute de dezvoltare particularizate pe tot parcursul carierei. Profesorii cu experiență, de exemplu, au o lungă perioadă de învățare anterioară și experiență profesională cu elevi diferiți și contexte diverse. Prin urmare, există profesori care probabil își vor dedica mare parte din viața profesională îmbunătățirii deprinderilor prin procese de învățare semnificative de-a lungul dimensiunii orizontale și cu schimbări limitate de-a lungul celei verticale. În schimb, alte cadre didactice sunt susceptibile de a produce schimbări în dimensiunea verticală, focalizându-se pe înțelegere și pe reflecție asupra procesului didactic, alături de procesele de învățare semnificative. Acest model reflectă continuitatea procesului, precum și punctele forte, nevoile personale și contextele de evoluție profesională.

Studiile efectuate de-a lungul ultimelor decenii susțin ideea reală a etapelor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice. Modelul stadiilor de evoluție a servit drept temei pentru studii în domenii specifice, cum ar fi preocupările cu privire la inovațiile din educație și curriculum. Cercetările au arătat că pe măsură ce profesorii sunt preocupați de inovare, implicarea lor în astfel de programe crește. Multe studii au încercat să găsească o corelație



între caracteristicile personale și profesionale ale profesorilor și ciclul carierei profesionale și au oferit explicații pentru diferențele care pot fi identificate în diversele evoluții în cariera didactică. Una dintre caracteristicile examinate este sexul, această caracteristică putând determina comportamentul profesional. Unele cercetări au raportat diferențe în ceea ce privește avansul în carieră între bărbați și femei, legate de rolurile lor în familie. O altă caracteristică analizată a fost motivația alegerii unei cariere didactice. S-a constatat că natura motivației pentru alegerea unei cariere rămâne semnificativă în etapele ulterioare ale carierei; prin urmare, motivația intrinsecă în etapa de formare este de natură să explice satisfacția profesională și motivația de a rămâne în profesie.

Marušić-Jablanović și Bodroža (2015) au examinat, de asemenea, modelul ciclului de carieră al lui Fessler în rândul profesorilor din școlile de învățământ obișnuit și special din Serbia. Ei au descoperit că motivația de a alege profesia de cadru didactic poate afecta experiențele personale în rolul profesional, sentimentul de frustrare și stagnare în dezvoltarea profesională și îi poate face pe profesori mai entuziași în îndeplinirea sarcinilor. De asemenea, rezultatele i-au determinat pe cercetători să stabilească că profesorii influențați de factori externi, cum ar fi siguranța locului de muncă, salariul sau orele de lucru adecvate, au avut tendința de a experimenta stagnare și oboseală în rolul lor profesional.

Studiile narative efectuate de Lynn și Woods (Lynn & Woods, 2010) au susținut, de asemenea, importanța contribuției mediului la dezvoltarea profesională. Ei au ajuns la concluzia că, pentru a păstra în sistem cadrele didactice de înaltă calitate, trebuie să fie înțeleși factorii de mediu, personali și organizaționali care promovează sau descurajează satisfacția în muncă și să formuleze experiențe profesionale pe baza acestor nevoi. Cei doi autori au susținut că principala contribuție la dezvoltarea profesională a profesorilor este realizarea valorilor personale, în mediul personal și profesional care fac acest lucru posibil.

Pe baza modelului lui Huberman (1995), care prezintă alternative în fazele de dezvoltare, Korhonen & Törmä (2016) au căutat să identifice modul în care profesorii se confruntă cu provocările de dezvoltare în mediul lor social și profesional. Rezultatele au arătat că profesorii care au demonstrat o identitate stabilă și orientată spre obiective au recunoscut provocările de dezvoltare profesională, în timp ce celor cu identitate conflictuală le este greu să facă față numeroaselor presiuni ale predării.

Prin urmare, înțelegerea factorilor de decizie cu privire la etapele de dezvoltare profesională a profesorilor este critică, deoarece ajută la adaptarea cadrelor de dezvoltare profesională pentru profesori. Una dintre principalele implicații este înțelegerea faptului că, pentru ca profesorii să continue să crească și să contribuie la educație, au nevoie de dezvoltare profesională continuă pe parcursul carierei lor. Prin urmare, trebuie să recunoaștem cât de esențială este necesitatea dezvoltării profesionale pe tot parcursul carierei, precum și nevoia de a analiza nevoile specifice de dezvoltare profesională ale fiecărui profesor. Cadrele didactice aflate în stadii mai înaintate ale dezvoltării profesionale, de exemplu, sunt preocupați de teme care depășesc limitele clasei în sine, cum ar fi asumarea unei poziții de conducere în școală sau participarea la luarea unor decizii cu privire la politicile educaționale. Conștientizarea procesului de dezvoltare profesională este de natură să ajute noii profesori, în faza dificilă de inducție în carieră.



## 2.4. Studii și cercetări privind modele de inducție/debut în carieră a cadrelor didactice

O privire detaliată asupra programului de inducție a profesorilor arată că și acesta poate fi împărțit în etape.

A. Modelul etapelor preocupărilor (Fuller, 1969), descrie procesul de dezvoltare profesională a profesorilor de-a lungul vieții lor profesionale. Conform acestui model, dezvoltarea se exprimă în trecerea de la o etapă de preocupări cu privire la sine, la o etapă de preocupări cu privire la sarcinile didactice și ulterior la o etapă centrată pe preocupările legate de impactul predării.

În ciuda faptului că există o bază teoretică serioasă pentru documentarea acestui stadiu prin care trec noii profesori, constatările despre acesta sunt diverse. Ralph (2004) a intervievat profesorii începători la începutul și la sfârșitul unui an școlar și a descoperit că experiențele lor reflectau trecerea printr-o etapă de preocupare, descrisă în modelul etapelor preocupărilor. Profesorii începători au raportat că multe dintre preocupările lor la începutul anului s-au atenuat cu timpul iar motivele inițiale de îngrijorare s-au transformat în puncte forte.

Un studiu din 2003 (Conway & Clark, 2003) a raportat constatări care au susținut și extins modelul etapelor preocupărilor, în special tranziția de la preocupările despre sine la preocupările despre ceilalți, definite de cercetători ca o dezvoltare a preocupărilor de la intern la extern. Cu toate acestea, s-a făcut diferența între evoluția profesorilor începători, la care preocupările și ambițiile au trecut printr-un proces de schimbare: de la preocupările legate de abilitățile personale de a gestiona o clasă până la preocupările legate de abilitățile lor personale de a crește ca profesori și persoane, datorită înțelegerii a tot ceea ce implică acest nou rol. Prin urmare, cercetătorii au susținut că tiparul de preocupări și ambiții ale profesorului începător s-a mutat către activitățile externe, așa cum a sugerat Fuller, dar în același timp și către lumea interioară, reflexivă, cu o mai mare atenție la dezvoltarea rolului de profesor. S-a observat, de asemenea, că majoritatea profesorilor începători ating la sfârșitul programului de inducție un nivel de preocupare concentrat asupra elevilor și a obligațiilor lor profesionale ca profesor; în esență această călătorie este unică pentru fiecare cadru didactic. Unii profesori începători sunt susceptibili să progreseze mult mai repede și să atingă niveluri superioare de evoluție față de alții. Este posibil ca alții să treacă prin stadii de îngrijorare atunci când se confruntă cu circumstanțe profesionale necunoscute și este probabil să experimenteze simultan mai multe tipuri de îngrijorare față de diverse domenii ale procesului de predare.

Distinct față de modelul etapelor preocupărilor, care se concentrează pe problemele care privesc profesorii începători, din punctul de vedere al socializării și al adaptării la cultura școlară a fost dezvoltat un model care descrie dinamica proceselor care au loc în cadrul inducției în carieră a profesorilor (Moir, 2013).

B. Modelul care descrie dinamica proceselor care au loc în cadrul inducției în carieră a profesorilor (Moir, 2013), descrie trei etape importante care sunt caracterizate după cum urmează:

- *Etapa de anticipare sau etapa de entuziasm* se caracterizează printr-un angajament plin de entuziasm pentru a face schimbări și o tendință de a supraaprecia rolul profesorilor; în



primele săptămâni de la momentul inițial al intrării la clasă, ei sunt într-o euforie, își doresc să devină cei mai buni profesori, așa cum își imaginău că vor fi în momentele în care au luat decizia privind cariera. În același timp, anxietățile, îndoielile, rezervele și chiar teama apar din activitatea de predare reală. Această etapă, în care noii profesori sunt focalizați pe ei înșiși și, similar modelului lui Fuller este, pentru profesorii începători, una dintre experiențele constitutive ale vieții lor profesionale.

- În timp ce prima etapă se concentrează pe experiențele personale, în care profesorii își construiesc în imaginația lor un mediu educațional ideal, în a doua etapă, profesorii începători trec la *observarea realității*. În această realitate, care uneori este departe de idealul pe care și l-au construit, ei sunt expuși la realitatea „crudă” și vor conștientiza toate dificultățile profesiei didactice. În acest *stadiu de supraviețuire sau de criză și șoc* datorită realității, profesorii începători întâlnesc realitatea, se confruntă cu circumstanțe neașteptate, investesc mult timp în pregătirea activităților de la clasă și se luptă pentru a „*pluti în aceste ape involburate*”. Decalajul dintre formarea inițială și realitatea efectivă a activității didactice este resimțit cu atât mai puternic și profesorii începători înțeleg că realitatea este mult mai complexă decât teoria. Această incongruență are ca rezultat scăderea încrederii, creșterea îndoielilor și chiar singurătatea și izolarea socială, ceea ce poate duce la suferință emoțională.

- În a treia etapă, se poate identifica integrarea între cele două etape inițiale: profesorii începători dezvoltă o viziune adaptată la realitate și aplică strategiile profesionale dobândite pentru a putea depăși dificultățile și a-și dezvolta experiențe inițiale. Moir (2013) a descris tranzițiile dintre aceste trei etape printr-o serie de termeni extrem de sugestivi: prima tranziție este una de la *deziluzie către o încercare de recăpătarea încrederii și de anticipare*, în timp ce a doua tranziție este una către o *etapă de acceptare a realității și de adaptare la aceasta*. În această perioadă există o tranziție de la incertitudinea cu privire la abilitățile și angajamentul tinerelor cadre didactice la înțelegerea sistemului, acceptarea realității complexe. Profesorii începători au un sentiment mai mare de apartenență și se simt mai puțin marginalizați și, prin stăpânirea noilor strategii de coping și abilități de management al clasei, simt un sentiment de realizare. Profesorii începători se uită la tot ce s-a întâmplat și au noi așteptări pentru viitor.

Examinându-se modul în care experiențele de auto-raportare în rândul profesorilor începători confirmă sau infirmă etapele de dezvoltare privind inducția în carieră conform modelului propus de Moir, prin citirea a 11 jurnale, scrise în primul an de predare, s-a confirmat existența etapelor de evoluție descrise în cadrul modelului. Cu toate acestea, au fost aduse și o serie de completări modelului inițial. În primul rând, deși etapa de supraviețuire a apărut ca prima etapă în procesul de inducție profesională, s-a dovedit că această etapă a continuat pe tot parcursul anului. Cu alte cuvinte, se poate concluziona că stadiul de supraviețuire este probabil să apară pentru o perioadă de timp mult mai lungă decât cea anticipată în model.

Alte studii empirice au consolidat această împărțire în trei etape, când s-a constatat că acest model se regăsește la 50% dintre profesorii debutanți. Pe de altă parte, restul de 50% au fost împărțiți în trei grupe diferite: 21% au manifestat un sentiment de neputință, frică și disperare la începutul anului și au ajuns la unele îmbunătățiri în timpul anului, 13% au dezvoltat o viziune mai realistă la începutul anului fără așteptări mari cu privire la dificultățile



de pe parcurs iar 16% au exprimat un sentiment de vise realizate, euforie și succes din primul moment și de-a lungul întregului an. Modelul lui Moir a avut o largă recunoaștere și este adesea citat în cărți, publicații și site-uri web.

Modelele prezentate până acum sunt diferite dacă ne referim la aspectele care descriu procesul de inducție în carieră. Un aspect comun tuturor se referă la descrierea dificultăților cu care se confruntă profesorii începători.

Intrarea (inducția) în profesia didactică este definită ca fiind etapa inițială a unei cariere profesionale (Strong & Ingersoll, 2009), incluzând perioada de debut a activităților în școală, de la sfârșitul formării inițiale a profesorilor, precum și creșterea în profesie. În plus, inducția este definită ca fiind un sistem de sprijin, de mentorat și îndrumare pentru noii profesori și integrarea acestora în școli menit să-i ajute pe aceștia să-și dezvolte o identitate profesională, comportamente specifice și un repertoriu adecvat de predare. Acesta este un proces de dezvoltare profesională cuprinzător, coerent și continuu care se desfășoară atât în contexte formale și informale.

Această etapă a fost identificată ca fiind una critică în modelarea imaginii cadrelor didactice, afectând toate aspectele dezvoltării profesionale ale profesorilor aflați la început de carieră (Sözen, 2018). Debutul în carieră presupune două aspecte relevante: *cel psihologic*, legat de trăirile și de experiențele viitorilor profesori în contextul intrării în profesie și *cel sistemic* ce vizează soluțiile pe care sistemul educațional le oferă noilor profesori, în scopul de a face față dificultăților de intrare în profesie și de a promova un proces eficient de integrare în muncă. În mod evident, *mentoratul* reprezintă unul dintre instrumentele de bază care susțin și validează procesul de inducție în carieră iar, în prezentul context, aspectele sistemice sunt cele care ne interesează. Pot fi evidențiate câteva caracteristici ale procesului de inducție în carieră de care trebuie să țină seama atât profesorul novice cât și mentorul care îi oferă suport acestuia.

În primul rând, trebuie evidențiat *decalajul consistent* dintre așteptările profesorilor începători și realitatea din domeniu, fapt care produce o reacție de șoc, descrisă în literatura de specialitate cu metafore precum: *șocul clasei vii, șocul realității, scufundarea sau înotul* (Fantilli&McDougall, 2009) și care evidențiază o dată în plus, importanța și rolul mentorului în ghidarea pe noul drum profesional.

În ciuda mecanismelor ce facilitează îndrumarea și mentorarea, de la cadrele didactice debutante se așteaptă ca să-și asume toată responsabilitatea profesiei și să se comporte la fel ca și colegii lor cu experiență (Fantilli&McDougall, 2009). Din prima zi, ei trebuie să gestioneze sălile de clasă, să-și planifice activitatea, să conducă comunicarea cu părinții și comunitatea, să se familiarizeze cu tot ceea ce este definit sub umbrela „rolului profesorului”. Ba, mai mult, a devenit o tradiție ca stagiarii să li se repartizeze chiar la debutul carierei clasele cu elevi-problemă sau cele la care alți profesori nu doresc să predea.

Mentoratul este văzut ca fiind sprijinul individual oferit de profesori cu experiență profesorilor începători, încurajând dezvoltarea profesională individuală, combinând demonstrația și îndrumarea, adresarea de întrebări și dialogul reflexiv. Ipoteza comună este că mentorii consideră că mentoratul este un proces de reflecție comună cu stagiarii.







Cea de-a doua componentă a programelor de mentorat sunt sesiunile de grup, care variază de la program la program. În ansamblu, acestea includ ateliere de lucru, conferințe și seminarii, sesiuni online, sesiuni de îmbogățire și întâlniri informale. Ele au loc în diferite momente înainte de a începe și chiar de câteva ori pe parcursul anului. Conținuturile în ansamblu includ planificarea lecțiilor, politica școlii, strategiile de predare și acțiunile de predare inovatoare.

Combinăția dintre mentoratul personal și sesiunile de grup oferă profesorilor începători oportunitatea de a se bucura de ce este mai bun din ambele perspective: mentoratul personal le permite mentorilor să îi cunoască bine pe profesorii începători, iar sesiunile de grup permit sprijin, feedback și alte inputuri, dintr-un număr de oameni inclusiv colegi.

Programele de mentorat și de inițiere în cariera didactică funcționează diferit în întreaga lume și sunt menite să ofere un răspuns la nevoile viitorilor profesori sau ale profesorilor începători. Scopurile principale ale programelor de mentorat sunt:

- să ajute profesorii începători să depășească tranziția de la teorie la practică;
- să-i expună la diversele roluri și sarcini implicate în predare;
- să-și cultive și să-și promoveze abilitățile și competențele profesionale
- să le ofere sprijin și îndrumare.

În plus, aceste programe urmăresc să reducă ratele de abandon a profesiei. Kutsyuruba et al. (2017) au propus trei caracteristici pentru programele de mentorat de calitate: acestea trebuie să fie *cuprinzătoare, coerente și susținute*.

O cercetare derulată de-a lungul a patru ani (Britton, 2003) despre programele de mentorat din Elveția, Japonia, Franța, China și Noua Zeelandă, a pus în evidență faptul că deși programele erau diverse existau trei linii principale similare:

- Programele erau cuprinzătoare, structurate, aveau mecanisme de control iar rolurile participanților: debutanți, mentori, directori, instructori și colegi erau strict conturate.
- Procesul de învățare profesională a fost foarte bine definit, iar programele de inițiere și mentorat au fost văzute ca primă etapă a unui proces de învățare pe tot parcursul vieții.
- Toate programele au promovat cooperarea (inclusiv promovarea lucrului în grupuri colaborative) ca parte esențială a formării debutanților și a culturii didactice. Astfel, profesorii începători sunt văzuți ca și colegi care își dezvoltă identitatea profesională.

Cameron și colaboratorii (2007) au susținut că, pentru ca programele de mentorat și debut în carieră să fie eficiente, ele trebuie să se integreze în structura și cultura școlii și astfel să consolideze ideea că debutul în rolul didactic este primul pas într-o carieră de învățare profesională pe termen lung. Diferențele privind programele de mentorat și de introducere în carieră sunt evidente iar fiecare sistem educațional își propune diferite ținte. În Noua Zeelandă, de exemplu, caracteristica centrală a acestor programe este reducerea încărcării profesorilor începători și a mentorilor acestora cu 20% pentru perioada mentoratului, în timp ce salariile lor sunt bazate pe normă întregă. În plus, în sistemul educațional neozelandez se consideră că profesorii experimentați ar trebui să transmită cunoștințele profesionale următoarei generații, iar programele de mentorat se concentrează mai curând pe asistență decât pe evaluare (Cameron et al., 2007).



Programele de inițiere pentru profesori sunt obligatorii doar în unele țări. În SUA, unele state solicită fiecărui profesor începător să aibă experiență într-o școală ca stagiar și să participe la activități și cursuri în cadrul unui program de stagiu și mentorat. Licențele permanente de predare sunt acordate numai după ce profesorii au finalizat cu succes un program de doi-trei ani și se constată că îndeplinesc standardele de stat de predare de calitate (Bullough, 2012).

În țările scandinave, dreptul de predare se acordă la finalizarea studiilor academice și nu există obligația de a participa la programe de mentorat iar în Irlanda, școlile trebuie să modifice programele obișnuite pentru profesorii începători (Abbott et al., 2009). În sfârșit, trebuie amintite și programele online de mentorat pentru profesorii debutanți, ca alternativă la modelele clasice de mentorat.

Inducția în carieră este o etapă de criză în existența profesorilor. Trecerea de la statutul de student la statutul de profesor, înzestrat cu responsabilitate, de la o atmosferă protejată și suportivă la o experiență independentă și rațională este tranșantă și dură. În această tranziție, profesorii trebuie să ia parte la un proces dublu de socializare: socializare în profesia de profesor și socializare în școală. Aceste două procese, acela de a deveni profesor și acela de a învăța să predea au loc într-un proces interactiv de integrare între profesorii începători și contextul profesional, precum și cu școala ca și colectiv și, prin urmare, primii ani de carieră sunt caracterizați ca o luptă bidirecțională, în care profesorii începători ezită între dorința de a se integra într-o nouă cultură, cea a școlii și intenția de a-și menține propriile obiective și viziunea personală cu care au debutat în profesie.

În ciuda faptului că au luat cunoștință cu sistemul, în care au evoluat ca elevi și studenți cea mai mare parte a vieții, acum, ca profesori începători, ei nu cunosc limbajul unic, nuanțele și codurile interne ale școlii, lucruri ce contribuie la sentimentul lor de nesiguranță. Experiențele profesorilor începători sunt descrise în literatură ca experiența migranților, care, ajungând într-o țară nouă, lucru așteptat cu nerăbdare, își regăsesc visele și fanteziile spulberate de o realitate frustrantă.

Spre deosebire de stagiile din alte profesii, cum ar fi dreptul sau medicina, în care stagiarii lucrează împreună cu veterani de la care pot învăța, de la profesorii începători se așteaptă, de îndată ce ajung la școli, să accepte toată responsabilitatea și să se comporte ca și colegii lor cu experiență (Fantilli & McDougall, 2009). În aceste circumstanțe nu există perioade de grație, nu există loc pentru greșeli, nu există posibilitatea îndreptării unor erori inerente ce pot apare în contextul noii profesii.

Profesorii începători, pentru care fiecare experiență este nouă, învață în realitate despre viața lor profesională. Încrederea în competențele profesionale crește sau scade alternativ ca urmare a experiențelor pozitive sau negative. Izolarea în cancelarie și uneori lipsa de înțelegere culturală contribuie, de asemenea, la o creștere a sentimentului de frustrare. Uneori, chiar și ideile proaspete, inovațiile și cunoștințele recente pe care profesorul începător le-au acumulat în timpul studiilor reprezintă o amenințare pentru profesorii veterani. Prin urmare, sentimentul lor de izolare este sporit. În ciuda importanței unei culturi școlare optime care să faciliteze absorbția și integrarea, recunoscută astăzi mai mult decât în trecut, profesorii începători primesc încă cele mai provocatoare (dificile) clase în școli, acele clase la care





profesorii cu experiență refuză să predea; noii profesori nu au nici capacitatea, nici curajul să facă acest lucru dar, cu toate acestea sunt nevoiți să o facă.

S-a scris mult despre dificultățile profesorilor la inducția în profesie, iar literatura de specialitate conține o serie de clasificări ale dificultăților în rândul profesorilor începători. Una dintre cele mai citate taxonomii este cea a lui (Maskit, 2013), care include patru categorii principale despre dificultățile la intrarea în profesie:

- dificultăți la nivel personal, inclusiv căutarea echilibrului între viața privată și cea profesională;
- dificultăți la nivel personal - profesional, legate de trecerea de la statutul de student la cel de profesor;
- dificultăți la nivelul relaționării interpersonale, ce vizează comunicarea cu părinții și colegii;
- dificultăți la nivel profesional, legate de adaptarea la statutul profesional, de a face față complexității sarcinilor didactice, a face față orelor și a sarcinilor grele de muncă.

Curry et al. (2016) au propus cartografierea dificultăților noilor profesori folosind câteva categorii de preocupări, pe care le-au identificat în rândul profesorilor începători. Aceste categorii derivă din analiza de conținut a produselor profesorilor începători și care exprimă modul în care începătorii percep conexiunile și sistemele profesionale, inclusiv actorii educaționali: elevii, părinții, colegii și conducerea:

- Preocupări legate de elevi, inclusiv elevi care se luptă cu comportamente violente și de agresiune;
- Elevi cu dizabilități și cu probleme emoționale ale elevilor, cum ar fi elevi cu stima de sine scăzută și neajutorați;
- Sentimentul de șoc și neputință, manifestat prin exprimarea lipsei sprijinului personal și profesional, lupta împotriva unui sentiment de disperare, deznădejde și neputință.
- Relațiile cu ceilalți, care evidențiază lipsa implicării părinților, competiția din rândul personalului profesional și lipsa sprijinului reciproc;
- Anxietăți legate de calitatea educației și noile responsabilități pe care le au în față;
- Probleme de management, care au fost percepute ca sursa unor presiuni suplimentare asupra profesorilor începători în general și în special asupra capacității lor de a fi eficienți în sălile de clasă.

O încercare de unificare a tuturor dificultăților, descrise până acum, arată probleme care sunt atașate rolului didactic, cum ar fi *componentele didactice* (planificarea lecției, adaptarea metodelor și mijloacelor de învățare, desfășurarea predării, mijloace de evaluare), *componentele de management* (organizarea și orele), *comunicarea cu elevii* (nevoia de a face față problemelor de disciplină, stimularea cooperării, a motivației, managementul clasei), *comunicarea cu părinții* (lipsa de cooperare, intervenție, lipsă de sprijin de la colegi și conducere).

În schimb, componente periferice predării și utile pentru etapa profesională de inducție, cum ar fi adaptarea la sistemul școlar, managementul timpului și componente personal-emoționale, cum sunt suprasolicitarea, dezamăgirea, frustrarea și disconfortul nu



sunt manageriate în mod corespunzător. În plus, apar întrebări cu privire la identitatea profesională (alegerea rolului, adecvarea pentru profesie) și disconfort din cauza condițiilor de muncă (salariu mic, birocrație mare, lipsă de resurse, clase mari). În ultimii ani, au apărut dificultăți suplimentare, care decurg din evoluțiile tehnologice și din așteptările ca noii profesori să aducă cu ei o gură de aer proaspăt de inovație tehnologică. Deși programele de formare includ cursuri care vizează integrarea tehnologiei și inovației, mulți profesori noi simt că nu au nici calificările și nici dorința de a integra tehnologia în munca de la catedră.

În ciuda dificultăților, profesorii începători manifestă adesea un nivel ridicat de motivație și un sentiment general de satisfacție în etapa de inducție. Succesele în debutul de carieră s-au bazat pe acțiuni și inițiative întreprinse de profesorii începători. Cei care au cultivat cu succes o bună comunicare interpersonală cu elevii, părinții și colegii într-un stadiu incipient, s-au simțit mai puțin frustrați în primul lor an de predare. Profesorii începători care au înțeles realitatea pe care au întâlnit-o atunci când au început să predea în mod independent și s-au schimbat cu succes ar putea fi mai flexibili atunci când este necesar, și sunt capabili să își gestioneze viața profesională în mod realist. Se poate spune că dificultățile din etapa de inducție în carieră reprezintă principalii factori care duc la abandonul carierei în primii ani.

### **Bibliografie:**

- Abbott, L., Moran, A., & Clarke, L. (2009). Northern Ireland beginning teachers' experiences of induction: The "haves" and the "have nots." *European Journal of Teacher Education*, 32(2), 95–110. <https://doi.org/10.1080/02619760802613313>
- Avidov-Ungar, O. (2023). The professional learning expectations of teachers in different professional development periods. *Professional Development in Education*, 49(1), 123–134. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1763435>
- Avidov-Ungar, O., & Herscu, O. (2019). Formal professional development as perceived by teachers in different professional life periods. *Professional Development in Education*, 46(5), 833–844. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1647271>
- Beijaard, C., Meijer, D. C., & Verloop, P. C. (2004). *Reconsidering research on teachers' professional identity*. *Teaching And Teacher Education*, 20, 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Ben-Peretz, M., & Flores, M. A. (2018). Tensions and paradoxes in teaching: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 202–213. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1431216>
- Borko, H., Elliott, R., & Uchiyama, K. (2002). Professional development: a key to Kentucky's educational reform effort. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 969–987. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00054-9/](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00054-9/)
- Brantlinger, A., & Smith, B. (2013). Alternative Teacher Certification and The New Professionalism: The Pre-service Preparation of Mathematics Teachers in the New York City Teaching Fellows Program. *Teachers College Record*, 115, 44.
- Britton, E. D. (2003). *Comprehensive teacher induction*. Kluwer Academic Publishers.





- Bullough, R. V. (2012). Mentoring and New Teacher Induction in the United States: A Review and Analysis of Current Practices. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 57–74. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.645600>
- Cameron, M., Lovett, S., & Berger, J. G. (2007). Starting out in teaching: surviving or thriving as a new teacher. *Set: Research Information for Teachers (Wellington)*, 3, 32–38.
- Clark, M. A., Isenberg, E., Liu, A. Y., Makowsky, L., & Zukiewicz, M. (2017). Impacts of the Teach for America Investing in Innovation Scale-Up. Revised Final Report. *Mathematica Policy Research*, ED618270.
- Comisia Europeană (30 Septembrie, 2020), COMUNICARE A COMISIEI CĂTRE PARLAMENTUL EUROPEAN, CONSILIU, COMITETUL ECONOMIC ȘI SOCIAL EUROPEAN ȘI COMITETUL REGIUNILOR privind realizarea Spațiului european al educației până în 2025. [http://www.cdep.ro/afaceri\\_europene/CE/2020/COM\\_2020\\_625\\_RO\\_ACTE\\_f.pdf](http://www.cdep.ro/afaceri_europene/CE/2020/COM_2020_625_RO_ACTE_f.pdf)
- Comisia Europeană (f.d.). *Education and Training Monitor*. [https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/education-and-training-monitor-2019-executive-summary\\_en](https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/education-and-training-monitor-2019-executive-summary_en)
- Conway, P. F., & Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 465–482. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00046-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00046-5)
- Council of the European Union (26 Mai, 2020). Council Conclusions on European Teachers and Trainers for the Future. <https://www.consilium.europa.eu/media/44115/st08269-en20.pdf>
- Curry, J. R., Webb, A. W., & Latham, S. J. (2016). A Content Analysis of Images of Novice Teacher Induction: First-Semester Themes. *Journal of Educational Research and Practice*, 6(1), 4. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2016.06.1.04>
- Dall'alba, G., & Sandberg, J. (2006). Unveiling Professional Development: A Critical Review of Stage Models. *Review of Educational Research*, 76(3), 383–412.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Creative Commons.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814–825. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2009.02.021>
- Fessler, R., & Rice, E. (2009). Teachers Career Stages and Professional Development. *International Encyclopedia of Education*, Third Edition, 582–586. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00656-4>
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226. <https://doi.org/10.3102/00028312006002207>
- Hammerness, K., van Tartwijk, J. & Snoek, M. (2012). Teacher preparation in the Netherlands: Shared visions and common features, in Lieberman, A. &



- Darling-Hammon, L. (eds.) *Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices* (pp. 44–65), Routledge. DOI:10.4324/9780203817551
- Hattie, J. (2014). *Învățarea vizibilă: ghid pentru profesori*. București: Trei.
- Huberman, M. (1995). Networks That Alter Teaching: Conceptualizations, Exchanges and Experiments. *Teachers and Teaching*, 1(2), 193–211. <https://doi.org/10.1080/1354060950010204>
- Jackson, C., & Mackler, U. (2017). An evidence-based approach to teacher preparation. Retrieved from [www.urbanteachers.org](http://www.urbanteachers.org)
- Korhonen, V., & Törmä, S. (2016). Engagement with a teaching career – how a group of Finnish university teachers experience teacher identity and professional growth. *Journal of Further and Higher Education*, 40(1), 65–82. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.895301>
- Kutsyruba, B., Walker, K. D., Godden, L., & Matheson, I. (2017). *Understanding the Role of Teacher Induction and Mentorship Programs in Teacher Attrition and Retention: The Pan-Canadian Document Analysis Study*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34962.45760>
- Lynn, S. K., & Woods, A. M. (2010). Following the Yellow Brick Road: A Teacher's Journey along the Proverbial Career Path. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(1), 54–71. <https://doi.org/10.1123/JTPE.29.1.54>
- Marušić-Jablanović, M., & Bodroža, B. (2015). Career cycle of general and special school teachers in Serbia. *Psihologija*, 48(2), 165–181.
- Maskit, D. (2013). First Months in Teaching – Novices Relate to Their Difficulties. *Creative Education*, 04(04), 1–8. <https://doi.org/10.4236/CE.2013.44A001>
- Meijer, P., Beijaard, D., & Verloop, N. (2004). Examining teachers' interactive cognitions using insights from research on teachers' practical knowledge. *Developing Teachers and Teaching Practice: International Research Perspectives*, 162–178. <https://doi.org/10.4324/9780203166185-17>
- Moir, E. (2013). Riding the First-Year Roller Coaster. *Educational Horizons*, 92(1), 6–8. <https://doi.org/10.1177/0013175X1309200103>
- Marin Simona, 2013, „Politici și strategii de formare a resurselor umane din educație”, Editura Didactică și Pedagogică, București, ISBN 978-973-30-3493-3
- Marin Simona, 2012, „Change and Innovation in the Educational Policies and Strategies for Human Resources Development”, ISI Proceedings, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 47, 2012, pg. 1662-1667, Ed Elsevier ([www.elsevier.com](http://www.elsevier.com)), publicat, indexare în Thomson Reuters Conference Proceedings Citation Index (ISI Web of Science), Scopus, ScienceDirect <http://www.sciencedirect.com>
- OECD. (2020). PISA 2018 - vol V: *Effective Policies Successful Schools*.
- Orland-Barak, L., & Maskit, D. (2011). Novices 'in story': what first-year teachers' narratives reveal about the shady corners of teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(4), 435–450. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580520>
- Ralph, E. G. (2004). Interns' and Cooperating Teachers' Concerns During the Extended Practicum. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(4). <https://doi.org/10.11575/AJER.V50I4.55078>





- Rezoluția Consiliului privind un cadru strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării în perspectiva realizării și dezvoltării în continuare a spațiului european al educației (2021-2030). (2021). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/ALL/?uri=CELEX%3A32021G0226%2801%29>
- Sahlberg, P. (2018). *Finnish Schools and the Global Education Reform Movement. Flip the System*, 162–177. <https://doi.org/10.4324/9781315678573-19>
- Sözen, P. H. (2018). Challenges of novice teachers. *IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education, IV*. <http://ijaedu.ocerintjournals.org>
- Sperling, J. (2017). *For-profit Higher Education: Developing a World Class Workforce*. Routledge.
- Steffy, B. E., & Wolfe, M. P. (2012). A Life-Cycle Model for Career Teachers. *Kappa Delta Pi Record*, 38(1), 16–19. <https://doi.org/10.1080/00228958.2001.10518508>
- Strong, M., & Ingersoll, R. (2009). *Effective Teacher Induction and Mentoring: Assessing the Evidence*. Teachers College Press, NY.
- Teachers in Europe (2021): *Careers, Development and Well-being*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. European Commission/EACEA/Eurydice. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-europe-careers-development-and-well-being\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-europe-careers-development-and-well-being_en)
- The Organising Bureau of European School Student Unions (OBESSU). (f.d.). *Achieving the European Education Area by 2025: a Great Ambition that Requires Substantial Fund. OBESSU Position Paper on European Education Area*. [https://obessu.org/site/assets/files/2833/european\\_education\\_area\\_position\\_paper.pdf](https://obessu.org/site/assets/files/2833/european_education_area_position_paper.pdf)

## CAPITOLUL 3

# PROIECTAREA MENTORATULUI ȘI MENTORATUL PROIECTĂRII ÎN PRACTICA PEDAGOGICĂ

### 1. Proiectarea mentoratului didactic pentru practică pedagogică (*Sofia Loredana TUDOR, Mariana CONSTANTINESCU*)

#### 1.1. Necesitatea proiectării activității de mentorat didactic

Având în vedere varietatea construcțiilor teoretice asupra mentoratului, investigarea necesității proiectării mentoratului didactic este determinată de multitudinea provocărilor exercitate asupra sistemului de dezvoltare profesională a personalului didactic. Procesul de mentorat este considerat un instrument eficient în dezvoltarea carierei, având un impact deosebit asupra instituției de învățământ, prin asigurarea dezvoltării resurselor umane. Sprijinul emoțional și personal oferit studenților și profesorilor debutanți prin dezvoltarea relațiilor cu mentorii aduce contribuții esențiale pentru reținerea profesorilor în cariera didactică (Squires, 2019).

Elementele care argumentează necesitatea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice sunt evidențiate de studiile care măsoară predictorii ai succesului profesional (Craft, 2002):

- îmbunătățirea performanței la locul de muncă a tuturor profesorilor;
- îmbunătățirea performanței individuale a fiecărui profesor;
- extinderea experienței profesionale;
- promovarea satisfacției profesionale;
- pregătirea profesorilor pentru schimbare.

Asigurarea calității procesului educațional este o misiune asumată a sistemului, mentoratul didactic fiind unul dintre procesele esențiale care va asigura plus valoare în formarea specialiștilor în educație. Câteva argumente în acest sens sunt:

- prin mentorat, profesorii au posibilitatea de a transmite experiența și expertiza lor profesională generațiilor tinere de profesori și studenților;
- mentoratul pune în valoare cadrele didactice cu experiență și profesionalismul acestora, oferindu-le oportunitatea de împărtăși din propria experiență, contribuind astfel la îmbunătățirea procesului de formare profesională;
- prin mentorat, se creează oportunități de dezvoltare profesională tuturor actorilor implicați - mentori, cadre didactice debutante, cadre didactice care evoluează în carieră, aspiranți la cariera didactică /studenți etc.





## 1.2. Cadrul normativ și finalist al mentoratului didactic

### 1.2.1. Finalitățile mentoratului didactic

Mentoratul didactic este un proces interactiv, desfășurat între profesorul mentor și o altă persoană (student, cadru didactic debutant, profesor care urmează etape în evoluția didactică), care are ca finalitate sprijinirea formării profesionale inițiale pentru cariera didactică, precum și consilierea pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.

De cele mai multe ori, mentoratul este analizat ca activitate de dezvoltare profesională prin care se asigură șansele de succes profesional (Thorndyke, Gusic, Milner, 2008). Parcurgerea unui program de mentorat didactic este considerată premisă în atingerea succesului profesional, descris prin următoarele dimensiuni (Pânișoară, 2006):

- dezvoltarea competențelor necesare practicării profesiei didactice;
- interiorizarea de către studenți a unei atitudini proactive față de activitatea profesională în domeniul didactic;
- atingerea unui nivel superior în planul carierei didactice de către cel care și-a asumat rolul de profesor mentor.

Pornind de la diferitele perspective de explicare a fenomenului de mentorat în sistemul educațional, un program eficient de mentorat se bazează pe atingerea unor finalități clare, care impun proiectare, organizare și desfășurare în variate situații.

Finalitățile mentoratului didactic pot fi inventariate, de asemenea, din analiza delimitărilor conceptuale atribuite acestuia.

Definit ca activitate profesională fundamentală, *mentoratul didactic presupune o serie complexă de finalități: de mediere pedagogică, de îndrumare a activității, de facilitare a învățării și dezvoltării profesionale, consiliere, sprijin, ghidare, oferire de experiențe profesionale benefice, integrare în (micro)comunitate* (Bocoș, 2018).

Fiind analizat ca o componentă fundamentală a programelor de inserție a cadrelor didactice debutante, mentoratul didactic urmărește consilierea, ghidarea debutanților în cariera didactică și se realizează prin diferite variante de sprijin pentru profesorii debutanți, conform Raportului Eurydice (2018) *Carierele cadrelor didactice în Europa: acces, progres și sprijin*. Mentorii din domeniul educațional sunt profesioniști care fac cunoscută profesia didactică, împărtășesc din experiențele lor profesionale, facilitând debutanților integrarea profesională și valorificarea potențialului lor.

*Ca funcție* a instituțiilor educaționale, finalitatea mentoratului didactic presupune modelarea comportamentului persoanei menturate, pe baza unui dialog construit în relația mentor – persoana menturată (Lester, Johnson, 1981). Din aceeași perspectivă, la nivel instituțional, acesta urmărește instruirea, consilierea și facilitarea dezvoltării din punct de vedere intelectual sau al carierei a mentorabililor (Blackwell, 1989).

Un program de mentorat eficient vizează atingerea unor obiective prestabilite, formulate de mentor împreună cu persoana menturată (Stan, 2020). Astfel, obiectivele activității de mentorat analizate din perspectiva persoanei menturate sunt:



- sprijinirea persoanei mentorate în procesul de autoobservare și reflecție asupra propriilor experiențe profesionale;
- facilitarea procesului de autoevaluare a persoanei mentorate pentru determinarea necesităților de dezvoltare profesională;
- ghidarea în procesul de schimb de experiență și diseminare a bunelor practici;
- asigurarea conexiunii dintre achizițiile teoretice și realitatea practică a activității didactice.

Abordarea constructivistă a influențat dimensionarea conceptului de mentorat didactic ca proces de învățare prin care mentorabilul este implicat în planificarea, implementarea și evaluarea propriei formări într-o relație facilitată de mentor, pentru a menține un climat suportiv care să promoveze condițiile necesare învățării. Din această perspectivă este evidentă focalizarea mentoratului pe proces, prin reflecție critică și aplicare, nu doar pe produs, ca ansamblu de cunoștințe și abilități pe care le poate dovedi mentoratul la finalul acestui program. Este o activitate de învățare, realizată la cu scopul de a ajuta profesorii să se dezvolte, să-și valorifice potențialul și să-și realizeze obiectivele pe care și le propun. (Crașovan, 2016)

La baza acestei perspective stau interdependențe conceptuale între activitatea de mentorat și coaching, care permit descrierea următoarelor finalități ale mentoratului (Schriever, Grainger, 2019, Nyanjom, 2020):

- planificarea, organizarea și evaluarea activităților didactice în context colaborativ mentor – persoană mentorată;
- promovarea dialogului profesional în comunitățile de profesori;
- dezvoltarea abordărilor reflexive asupra actului didactic;
- dezvoltarea relațiilor profesionale în comunitate, cu un impact profund asupra identității profesionale a mentorului, pe de o parte, precum și a identității persoanei mentorate;
- dezvoltarea motivației profesorilor pentru dezvoltare profesională.

În sens restrâns, mentoratul didactic este un ansamblu de comportamente profesionale prin care se asigură schimbarea comportamentului mentorabilului (mentorat versus predare), având următoarele obiective (Cerghit, 2008, Shaht, 2019, Cansiz, & Cansiz, 2019):

- a prevedea producerea schimbărilor dorite;
- a preciza natura schimbărilor și a determina conținutul acestor schimbări;
- a organiza condițiile care favorizează apariția schimbărilor respective;
- a aprecia nivelul la care se realizează schimbările;
- a organiza situații de învățare colaborativă, bazate pe rezolvarea de probleme;
- a dezvolta situații de formare bazate pe convingerile constructiviste ale persoanelor implicate – mentori, studenți / profesori.

Modelul constructivist al instruirii aduce în atenție rolul important al celui care învață – studentul aspirant la profesia didactică, considerându-l constructor al propriei evoluții în plan profesional. Modelul finlandez de mentorat peer-group (PGM) se bazează pe teoria constructivistă a învățării, pe caracteristicile învățării autoreglate (Tynjälä, Pennanen, Markkanen, Heikkinen, 2021).



De-a lungul traseului de formare profesională, mentorii vor asigura suport și consiliere persoanelor mentorate în eforturile proprii de construcție a traseului academic și profesional.

Analizând finalitățile ca ansamblu de achiziții, rezultate obținute la finalului unui program educațional, finalitățile mentoratului didactic pot fi descrise sub forma unor beneficii obținute de persoana mentorată. În literatura pedagogică, identificăm următoarele categorii (Selzer, 2008, Crașovan, 2016):

- beneficii profesionale: maturizarea profesională în realizarea sarcinilor;
- beneficii emoționale: creșterea încrederii de sine și în propriile acțiuni;
- beneficii de dezvoltare: facilitarea contextului optim pentru dezvoltarea debutantului.

Radiografia beneficiilor este o acțiune complexă, care se realizează luând în calcul variabilele mentoratului (persoanele implicate – mentor și mentorabil, procesul de mentorat)

a. Din perspectiva persoanei mentorate, identificăm următoarele beneficii ale mentoratului (Stan, 2020, Crașovan, 2016, Ezechil, 2009):

- dezvoltarea cunoașterii profesionale;
- dezvoltarea unei atitudini pozitive în raport cu noul loc de muncă;
- dezvoltarea unor modele de comportament profesional;
- dezvoltarea personală prin: creșterea încrederii în sine, a stimei de sine, a gradului de motivare pentru profesia didactică etc.
- dezvoltarea unor abilități transversale: de a-și asuma riscuri, a-și stabili obiective profesionale și personale și criterii de performanță etc.
- autocunoașterea obiectivă și realistă a propriilor nevoi de dezvoltare
- includerea în diferite comunități profesionale
- facilitarea identificării unor oportunități de dezvoltare în carieră

b. Din perspectiva mentorului, beneficiile mentoratului sunt (Stan, 2020, Ezechil, 2009):

- creșterea satisfacției la locul de muncă, ca urmare a extinderii rolurilor profesionale de la cele didactice la roluri de consiliere, îndrumare profesională;
- analiza critică a propriei dezvoltări profesionale, prin practici reflexive;
- dezvoltarea unor oportunități de a-și valorifica competențele și experiența profesională în interacțiuni profesionale organizate;
- dezvoltarea unor oportunități de învățare reciprocă, în cadrul comunităților profesionale de învățare;
- obținerea recunoașterii profesionale din partea colegilor, managementului, comunității profesionale;
- dezvoltarea unor competențe transversale, de leadership, consiliere, mediere, etc.
- dezvoltarea unui stil individual de leadership
- dezvoltarea profesională ca expert, prin crearea propriei imagini ca mentor

c. Din perspectiva procesului de mentorat, identificăm următoarele beneficii ale mentoratului (Stan, 2020, Ezechil, 2009):

- oportunitatea de a primi consiliere, îndrumare și sprijin profesional de la o persoană cu experiență și expertiză în domeniu;



- facilitarea accesului la oportunități de dezvoltare profesională pentru o mai bună gestionare a traseului profesional;
- facilitarea adaptării profesionale, mai ales în cazul debutanților;
- gestionarea optimă a unor situații profesionale, care necesită decizii și intervenții complexe.

### 1.2.2. Categoriile de activități în mentoratul didactic

Proiectarea și implementarea programului de mentorat presupune o riguroasă detaliere și înlănțuire a activităților. Aceste activități vor fi înregistrate în planul /proiectul de mentorat, evidențiind contribuția fiecăreia la realizarea obiectivelor programului.

Familiarizarea cu o diversitate de activități ce se desfășoară la nivelul clasei de elevi, la nivelul instituției de învățământ, dar și la nivelul comunității, permite mentorabilului să realizeze transfer de competențe profesionale de care are nevoie pentru a se integra în mediul profesional și a realiza activități instructiv-educative în parteneriat cu instituțiile care facilitează și influențează dezvoltarea sistemului educațional.

Aceste oportunități de dezvoltare și de acumulare de experiențe în explorarea rolurilor și dezvoltarea comportamentelor permit persoanelor mentorate să-și formeze aptitudini pedagogice, valori, atitudini și conduite proactive. Drep urmare, programele de mentorat sunt din ce în ce mai importante și devin o componentă principală în procesul de formare și profesionalizare a cadrelor didactice din sistem, cu accent pe adoptarea unei atitudini inovative, receptive, deschise față de schimbare.

Redăm, în sinteză, o succesiune de activități de mentorat, care pot fi integrate în programul de mentorat al studentului /profesorului de practică:

- activități de cunoaștere a specificului instituției de învățământ și a managementului școlar
  - modul de organizare a spațiului educațional
  - documente normative și reglatorii specifice (regulamente, documente ale portofoliului profesorului)
- activitate de cunoaștere și analiză a documentelor specifice (școlare, curriculare, de specialitate, resurse metodice etc.)
  - documente școlare (catalogul clasei, registrul elevilor etc.)
  - documente curriculare (plan-cadru, programe școlare, planificări calendaristice proiecte de lecții, manuale școlare etc.)
  - documente de specialitate
  - documente metodice (studii, cercetări, ghiduri, resurse deschise etc.)
- activități de cunoaștere a elevului /clasei de elevi
  - metode și instrumente de cunoaștere a elevului /clasei de elevi
- participare la activități metodice organizate pe comisiile de specialitate,
  - elaborarea și analiza de proiecte de lecție, materiale educaționale, instrumente de evaluare a achizițiilor elevilor etc.
  - elaborarea și analiza de proiecte pentru activități extracurriculare



- e. participare la organizarea activităților în comunitate (extrașcolare, voluntariate, parteneriate educaționale etc.)
- f. participare la activități de consiliere a elevilor /părinților
- g. activități de analiză critică a unor documente și materiale cu conținut psihopedagogic și metodic (resurse curriculare, studii de caz, lecții înregistrate etc.)
- h. activități observative (în cazul derulării programului de mentorat cu elevi /studenți, aceasta ia forma practicii pedagogice observative)
- i. activități de exersare a competențelor didactice (în cazul derulării programului de mentorat cu elevi /studenți, aceasta ia forma practicii pedagogice de predare)
- k. activități de practică pedagogică, în cazul derulării programului de mentorat cu elevi /studenți, se derulează sub 3 forme:
  - colectiv /grupe de elevi, activitățile desfășurându-se în fiecare săptămână (practică pedagogică curentă)
  - individual cu rol remedial, recuperatoriu și de suport (practică pedagogică individuală)
  - compact (practică pedagogică comasată, cu durata de 1-2 săptămâni)

### 1.2.3. Strategii de intervenție în mentoratul didactic

Intervenția mentorala este un proces prestabilit în care mentorul are la dispoziție opțiuni strategice, pe care le va selecta, combina și adapta finalităților urmărite, asigurând eficiență în desfășurarea programului de mentorat. Proiectarea acestor strategii este un proces complex, care se va realiza în funcție de variabilele specifice:

- finalitățile programului de mentorat,
- specificul și conținutul activităților mentorale,
- caracteristici ale studenților /persoanelor mentorate (specializare, experiență didactică, stiluri de învățare, opțiuni de dezvoltare profesională etc.),
- caracteristici ale stilului mentorului în exercitarea rolurilor profesionale în relația de mentorat (convingeri pedagogice, încrederea în necesitatea mentoratului pentru dezvoltarea profesională, atitudine empatică și proactivă în relația de mentorat etc.),
- variabile specifice contextului mentorat (locul desfășurării, perioada),

Brad (2002) prezintă câteva repere practice în exercitarea sarcinilor de mentorat:

- este esențial a fi selectiv, pentru că mentorii eficienți recunosc că timpul și resursele pe care le pot aloca mentoratului sunt limitate;
- clarificarea așteptărilor mentorilor cu privire la dezvoltarea relației de mentorat;
- cunoașterea și valorificarea potențialului persoanei mentorate;
- luarea în considerare a nevoilor de dezvoltare ale persoanei mentorate;
- angajarea responsabilă în procesul de mentorare, prin asumarea rolurilor și obiectivelor programului de mentorat;
- asigurarea securizării emoționale a persoanei mentorate;
- respectați diferențele de gen, opinie, etnie, cultură etc.



Pierce și colab. săi (2018) recomandă tehnici de coaching /mentorat menite să construiască interacțiunea mentor – persoană mentorată recomandate sunt:

- acordarea priorității formării abilităților de viață în procesul de mentorat și coaching;
- încurajarea transferului abilităților de viață dincolo de activitățile formale;
- menținerea relațiilor pozitive mentor – persoană mentorată;
- crearea de oportunități pentru studenți /persoanele mentorate pentru a aplica abilități de viață în afara contextului formal;
- dezvoltarea parteneriatelor cu comunitatea educațională, pentru a facilita transferul de skill-uri;
- oferirea stimulentei, pentru a încuraja formarea profesională continuă;
- facilitarea reflecției studentului /persoanei mentorate asupra propriului demers de formare;
- cultivarea unei mentalități bazate pe surplus (colaborarea între colegi, inclusiv în pauze, interacțiunea cu specialiști în domeniu, cultivarea unui climat bazat pe buna dispoziție) (Walker, 2018).

Lista strategiilor de intervenție în activitatea de mentorat este deschisă, unele dintre acestea fiind identificate în literatura de specialitate, altele fiind extrapolări ale strategiilor educaționale la nivelul procesului de mentorat didactic.

Prezentăm în continuare câteva direcții strategice în implementarea programului de mentorat.

**Team teaching** este definită ca relație dintre doi sau mai mulți profesori care lucrează împreună în aceeași clasă pentru împărțirea responsabilității pentru învățarea elevilor (mentorul și profesorul mentorat lucrează unul lângă altul pentru a servi nevoilor elevilor din sala de clasă mai eficient) (Friend & Cook, 2010).

Mentoratul contribuie la dezvoltarea profesională (*formarea inițială*) a profesorilor în termenii implementării de strategii de predare (...), reflecție asupra practicilor și experiențelor didactice și identificarea atuu-urilor și a deficiențelor profesionale (Diaz-Maggioli, 2004). În această abordare, ciclul de mentorat presupune derularea succesivă a următoarelor etape:

- planificarea activităților
- observare și colectare de date
- reflecții

Grady, Cayton, Preston, Sinicrpe (2019) recomandă strategiile de mentorat în echipă, care se pot organiza la nivelul întregului grup sau pe grupuri mici, astfel:

- j. Instruire pentru întregul grup
  - Un profesor – un observator (One Teach, One Observe), (Mentor modelling)
  - Un profesor – un asistent (One Teach, One Assistant)
  - Predarea pe echipe (Team teaching)
- k. Instruire pentru grupuri mici
  - Predarea pe centre (Station Teaching)
  - Predarea paralelă (Parallel Teaching)
  - Predarea alternativă (Alternative Teaching)



- ❖ „Un profesor, un observator” (Mentor modelling) se derulează în 2 variante:
  - *varianta 1: studentul /persoana mentorată* observă în mod intenționat mentorul și activități didactice demonstrative; în acest fel, va observa modalități de interacțiune cu elevii sau modalități de organizare a conținuturilor; activitatea de observare va fi urmată de o conversație reflexivă despre practicile didactice observate;
  - *varianta 2: mentorul* observă activitatea didactică a *studentului /persoanei mentorată*, pentru a analiza comportamentul didactic și a identifica nevoile de formare profesională ale acestuia. Mentorul va da un feedback, având în vedere că scopul feedback-ului este de a promova practicanții să reflecteze asupra propriului comportament didactic, nu de a judeca performanța.
- ❖ „Un profesor, un asistent”: responsabilitatea principală revine profesorului, în timp ce practicantul /alt profesor se deplasează prin clasă pentru a oferi ajutor individual elevilor. Acest model este un mod excelent pentru ca un practicant să monitorizeze progresul elevului și să ofere corecturi sau feedback pozitiv, în timp ce profesorul se concentrează pe întregul grup.
- ❖ Predarea pe echipe (Team teaching): persoanele mentorate (student /profesor) sunt active în organizarea activității didactice cu întreaga clasă; ei sincronizează activitățile didactice pe parcursul demersului; este nevoie de încredere și respect unul față de celălalt în derularea activităților de tip team teaching.
- ❖ Predarea pe centre (Station Teaching): profesorii au responsabilități diferite, ca urmare a expertizei în dezvoltarea abilităților elevilor la diferite centre (dezvoltarea unei familii de cuvinte, înțelegerea textului liric); studenții progresează parcurgând o serie de centre, pentru a-și dezvolta cunoștințe /abilități exersate în acel centru. Centrele sunt construite în jurul unei teme / tema lecției.
- ❖ Predarea paralelă (Parallel Teaching): co-profesorii predau același conținut, dar clasa se împarte în 2 grupe, urmărindu-se același obiectiv de învățare, fiecare profesor (mentorul și practicantul) dirijând învățarea la nivelul unei grupe de elevi pentru același obiectiv de învățare
- ❖ Predarea alternativă (Alternative Teaching): co-profesorii pot modifica curriculumul, grupează elevii în funcție de nevoile lor de învățare, acest model permițând o bună diferențiere a instruirii.

*Strategiile conversative (dezbaterea, brainstormingul, acvariul, mozaicul, Frisco etc.)*

Fiind strategii interactive, în cadrul cărora participanții își împărtășesc experiența sau analizează teme specifice, stabilite în planul de mentorat, aceste strategii vizează (Pânișoară, 2006, Alles, Seidel, Gröschner, 2019).

- clarificarea sau consolidarea cunoașterii studentului /persoanei mentorate (din domeniul metodic, psihopedagogic, de specialitate etc.);
- soluționarea unor probleme, identificarea unor soluții prin consultarea situațiilor sensibile, a unor studii de caz (proiectarea integrată, incluziunea etc.);



- identificarea și dezvoltarea unor resurse metodologice utile exercitării activităților profesionale;
- schimbarea comportamentală, în funcție de nivelul la care se află participanții, exprimată prin formarea /dezvoltarea unor deprinderi psihopedagogice;
- dezvoltarea motivațională față de exercitarea rolurilor profesionale (exprimată prin receptivitate, interes etc.);
- dezvoltarea spiritului critic în analize problemelor și stimularea producerii de idei /soluții originale.

În implementarea acestor strategii regăsim câteva recomandări, utile mentorului în derularea optimă a procesului de mentorat:

- Formulați întrebările în așa fel încât să încurajați participanții să vorbească: ce părere aveți despre? Care este opinia voastră?
- Întrebați participanții dacă sunt de acord cu opiniile colegilor!
- Rezumați ceea ce s-a spus pentru a fi siguri că participanții au înțeles și pentru a menține cursul evenimentelor sub control! Este un moment bun pentru a observa dacă au rămas aspecte neînțelese și pentru a trage concluzii.
- Structurați succesiunea întrebărilor în funcție de ceea ce s-a discutat până în momentul respectiv!
- Vorbiți clar! Stimulați participanții să vorbească mai mult timp decât mentorul!
- Nu încercați să răspundeți la toate întrebările! Nu uitați că participanții își pot răspunde unul altuia la întrebări!
- Parafrazați ceea ce spun participanții! Veți avea posibilitatea de a verifica dacă ați înțeles întrebarea și să accentuați aspecte aduse în discuție de participanți.

**Strategiile simulative**, bazate îndeosebi pe jocul de rol, presupun simularea unor situații specifice, în care participanții pot explora problemele pe care nu le pot aborda în viața de zi cu zi, experimentând atitudini și valori diferite de cele personale.

Deși jocul de rol presupune simularea unei situații din viața reală, în context școlar, în care participanții își asumă un anumit rol într-o situație fictivă, orientările acestui joc sunt de obicei stabilite cu criterii realiste, care să aducă participanții cât mai aproape de realitate. (Moreno-Guerrero și colab., 2020).

Contribuind la formarea modului de a gândi, simți și acționa al participanților, prin aceste strategii se urmăresc obiective, precum (Pânișoară, 2006, Gundel și colab., 2019):

- dezvoltarea capacităților empatice și a capacității de a rezolva situații problematice;
- schimbarea comportamentală, oferind participanților oportunitatea să exploreze cum se poate simți și acționa dacă este în situația altcuiva sau să conștientizeze consecințele anumitor comportamente asupra celorlalți;
- diminuează unele riscuri potențiale determinate de caracteristicile de personalitate ale participanților.

Derularea optimă a procesului de mentorat se bazează pe respectarea unor recomandări în utilizarea strategiilor bazate pe simulare:

- Pregătiți actorii (studentul /profesorul mentorat, mentorul) astfel încât să-și înțeleagă rolurile și situația!





- Aranjați ambianța astfel încât participanții să se simtă confortabil și securizați!
- Asistați jocul de rol, interveniți discret!
- Discutați diversele reacții față de ceea ce s-a întâmplat și întrebați participanții ce au învățat din această simulare de roluri!
- Discutați cu studentul /profesorul mentorat ce legătură există între situația jucată și realitate, pentru a formula concluzii utile și care pot fi transferate în contextul real al derulării sarcinilor profesionale!

### 1.3. Etapele proiectării activității de mentorat. Organizarea, desfășurarea, evaluarea și monitorizarea programului de mentorat didactic

Mentoratul este un proces complex, care se derulează în etape și acțiuni distincte. În desfășurarea mentoratului didactic, de cele mai multe ori se face referire la diferite modele de coaching, pe baza cărora pot fi descrise, prin extrapolare, etapele și acțiunile mentoratului didactic.

Lumpkin (2011), propune un model de mentorat, derulat în patru etape: conceptualizare, proiectare și dezvoltare, implementare și evaluare, model considerat optim pentru creșterea performanței la locul de muncă.

Având la bază evoluția relației de mentorat, modelul lui Hay (1997) propune 4 etape în derularea programului de mentorat:

- *etapa inițierii relației de mentorat* - mentorii și persoanele mentorate parcurg o etapă de autorefecție asupra a ceea ce doresc să ofere și să primească în contextul relației (stabilirea obiectivelor formării, a responsabilităților comune, a contextului în care se va derula programul etc.);
- *etapa dependenței și a creșterii în relația de mentorat* - persoana mentorată va fi stimulată să-și evalueze situația actuală, în contextul relației fiind evidențiate nevoile acesteia, analizate punctele tari (domeniile de competență), dar și punctele slabe (domeniile în care urmează să se intervină); vor fi discutate și analizate experiențele anterioare ale profesorului debutant, precum și efectele acestora asupra îmbunătățirii cunoștințelor și abilităților sale;
- *etapa maturizării, independenței și autonomiei în relația de mentorat* – mentorul va sprijini, încuraja și provoca studentul /profesorul în dezvoltarea comportamentelor profesionale, va oferi feedback permanent pentru ameliorarea formării;
- *etapa încheierii relației de mentorat* – se va analiza gradul de îndeplinire a obiectivelor programului.

*Modelul 3P al lui Biggs* (1996) a fost dezvoltat pentru a exprima interacțiunile dintre mentori și studenți, descriind 3 momente în timp în care sunt plasați factorii legați de învățare. Acest model se referă la stări individuale ale persoanei mentorate, care prefigurează procesul educațional. (Kamarudin, Kamarudin, Darmi, & Saad, 2020).

- *etapa de proiectare*, se derulează înainte ca învățarea să aibă loc, la nivel individual, descriind cunoștințele, abilitățile și abilitățile anterioare ale studentului, care vor fi premise ale învățării pe parcursul programului nou;



- etapa de *proces al învățării* se referă la modul în care cursanții gestionează sarcina, în funcție de observațiile lor față de contextul de mentorat (nevoi de învățare);
- etapa de *produs al învățării* descrie rezultatele procesului de învățare.

*Modelul G.R.O.W.T.H.*, într-una din analizele recente, descrie 6 etape ale procesului și este utilizat ca instrument util în proiectarea sesiunilor de mentorat sau coaching în context educațional. Întregul proces descris prin acest model este centrat pe nevoile beneficiarului – student, profesor, mentorul îndeplinind cu precădere roluri de ghid, organizator și facilitator. (Olesova, Campbell, 2019, Kamarudin, Kamarudin, Darmi, Saad, 2020, Deiorio și colab., 2022)

Cele 6 procese evidențiază elemente cheie pe baza cărora persoana mentorată va realiza o autoanaliză concretă a propriilor nevoi și își va construi un demers optim de dezvoltare profesională:

1. *Goals /Obiective*: Care sunt obiectivele dvs. în viitorul apropiat?, Ce schimbări considerați a fi necesare în viața dvs. personală /profesională?
2. *Reality /Situția curentă*: Cum percepeți situația actuală? Dar pe cea viitoare?, Care sunt resursele de care dispuneți?, Care sunt amenințările și oportunitățile?
3. *Options /Opțiuni*: Ce opțiuni aveți pentru îndeplinirea obiectivelor?, Care sunt avantajele și dezavantajele demersurilor proiectate?
4. *Will /Planul de acțiuni necesare în vederea atingerii obiectivelor*: Ce acțiuni veți realiza pentru îndeplinirea obiectivelor?
5. *Tactics /Proceduri*: Ce strategii veți alege pentru a vă îndeplini obiectivele?
6. *Habits /Consolidare*: Ce veți face în demersurile următoare pentru a vă menține succesul personal /profesional?

*Modelul liniar* descrie următoarele patru etape ale mentoratului: pregătirea, negocierea, facilitarea și concluzionarea. (Stan, 2020)

- *etapa de pregătire* include: documentarea, identificarea stagiarului și debutul procesului de mentorat;
- *etapa de negociere* presupune elaborarea planului de dezvoltare în acord cu nevoile și dorințele stagiarului;
- *etapa de facilitare* include procesul propriu-zis de mentorizare;
- *etapa de concluzionare* include încheierea și evaluarea procesului de mentorat.

*Modelul de mentorat între egali în mediile universitare* include 3 categorii de variabile în descrierea mentoratului: variabile de intrare, variabile de proces care sunt identificate odată cu dezvoltarea programului (în special întâlnirile dintre mentor și studenții telematici) și variabile de rezultat (García, 2021):

- mediul educațional, social și profesional (caracteristicile instituției de învățământ, contextul socio-economic specific comunității);
- caracteristicile determinate de programul de formare (convingerile studenților /profesorilor despre formare, timpul disponibil pentru a îndeplini sarcinile solicitate, dificultatea sarcinilor etc.);
- caracteristicile programului de mentorat (obiectivele programului, activitățile, numărul, durata, frecvența, conținutul programului);





- caracteristicile mentorului și ale studentului /profesorului mentorat;
- caracteristicile relației de mentorat (un program de mentorat între egali poate avea succes în măsura în care mentorii și studenții /profesorii îndeplinesc cerințele aceluiași program).

**Proiectarea mentoratului** reprezintă un proces de anticipare a rezultatelor formării, de planificare a etapelor /activităților care vor fi parcurse în scopul atingerii finalităților predefinite, de identificare a strategiilor de intervenție și a modalităților de evaluare a programului de mentorat. Designul mentoratului nu este doar o înlănțuire de etape, ci un proces creativ, constructiv, cu reconstrucții permanente și intervenții pertinente, adaptate nevoilor reale de formare, menit să asigure plus valoare în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.

În proiectarea mentoratului unii autori identifică asemănări și diferențe cu proiectarea programelor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice, atribuind procesului următoarele caracteristici (Crașovan, în Paloș, Sava, Ungureanu, 2007):

- este o proiectare flexibilă, deschisă, adaptată la contexte de formare variate;
- punctul central al procesului este mentorabilul, anume nevoile acestuia de formare personală /profesională;
- mentoratul fiind un demers constructiv, mentorabilul este implicat direct în procesul de proiectare și implementare a formării;
- conținutul activităților specifice este flexibil, dependent de diverși factori (nevoile participanților, teoriile și paradigmele care provoacă reconstrucții curriculare și /sau științifice etc.);
- strategiile de intervenție sunt adecvate finalităților formării și variabilelor învățării specifice adulților (învățare autoreglată, învățare experiențială, învățare transformatoare etc.).

Autoarele Șerbănescu, Bocoș, Ioja (2020) descriu angajarea în relația de mentorat prin următorii pași:

- inițial se stabilesc și se clarifică obiectivele procesului de mentorat și modul în care vor fi ele realizate, astfel încât să răspundă nevoilor profesionale exprimate și identificate;
- se înregistrează, apoi, date referitoare la experiența persoanei mentorate – aspecte legate de performanțele academice, stilul de învățare, personalitate, preferințe și pasiuni;
- se precizează rolurile fiecărui actor, respectiv responsabilitățile ce le revin în contextul mentoratului, dar și modalitățile de interacțiune și comunicare așa încât activitatea să fie centrată pe beneficiile persoanei mentorate.

O perspectivă unitară asupra etapelor proiectării procesului de mentorat este dificil de propus, încât considerăm că orice altă opțiune în acest sens este valoroasă. Considerăm că următoarea propunere în ceea ce privește etapele proiectării procesului de mentorat este utilă:

- organizarea programului de mentorat;
- analiza nevoilor de formare ale studenților / profesorilor;



- definirea obiectivelor/rezultatelor învățării /formării (cunoștințe, abilități, atitudini), la nivelul întregului program de învățare /formare și la nivelul fiecărei secvențe de învățare /formare;
- proiectarea curriculară a formării (obiective, conținuturi, resurse de timp, strategii de formare, strategii de evaluare);
- proiectarea fiecărei secvențe de formare (activități de învățare /formare);
- implementarea programului de formare;
- evaluarea continuă și finală a secvențelor de formare și a întregului program de formare.

**Etapa 1. Organizarea programului de mentorat** constituie etapa în care se stabilesc coordonatele programului de mentorat:

- a. asigurarea cadrului normativ al mentoratului
  - consultarea metodologiilor și procedurilor operaționale pentru derularea programului
  - elaborarea structurii portofoliului activităților de mentorat
  - analiza instrumentelor de lucru utile în activitățile programului de mentorat
- b. stabilirea rolurilor și persoanelor implicate în activitatea de mentorat
  - stabilirea responsabilităților mentorului și a persoanelor mentorate
  - organizarea grupelor de cursanți și alocarea mentorilor
- c. asigurarea condițiilor optime derulării procesului de mentorat
  - asigurarea sălilor și dotarea corespunzătoare
  - pregătirea spațiilor de comunicare (în cazul derulării unor activități în format online), platformelor de gestiune a activităților etc.
- d. organizarea unor sesiuni de instruire a mentorilor / persoanelor mentorate (dacă este cazul)
  - prezentarea activităților specifice, a instrumentelor de lucru, a calendarului și modalitățile de derulare a activităților din cadrul programului de mentorat
  - asigurarea intercunoașterii mentori – persoane mentorate.

**Etapa 2. Analiza nevoilor de formare ale studenților / profesorilor** presupune:

- a. autoevaluarea potențialului profesional al studentului /cadrului didactic, utilizând metode și instrumente specifice:
  - discuții mentor – studenți, interviu, chestionar de opinie, listă de teme de interes etc. (în cazul studenților);
  - observarea prestației proprii a cadrului didactic, aprecierea colegilor în urma interasistențelor, activităților demonstrative, analiza rezultatelor elevilor etc. (în cazul profesorilor mentorați);
- b. analiza nevoile de dezvoltare profesională, prin selectarea temelor de interes pentru studenți /cadre didactice (proiectarea didactică, managementul clasei de elevi, consilierea elevilor cu deficiențe /cerințe speciale, incluziunea școlară etc.).

**Etapa 3. Definirea obiectivelor /rezultatelor învățării /formării (cunoștințe, abilități, atitudini), la nivelul întregului program de învățare /formare și la nivelul fiecărei secvențe de învățare /formare este etapa în care se vor proiecta finalitățile programului de mentorat.**





- finalitățile programului de mentorat exprimate sub forma unui profil de competențe pe care absolvenții le vor dovedi la finalizarea programului;
- achizițiile dobândite de studenți /profesori vor fi exprimate în termeni observabili și măsurabili, evidențiind progresul în formare.

**Etapa 4. Proiectarea curriculară a formării** presupune elaborarea designului instrucțional al programului prin prefigurarea dimensiunilor acestuia :

- finalitățile programului exprimate prin obiective pe termen lung /scurt vizate;
- activități de mentorat, organizate în calendarul derulării activităților și corelate cu resursele de timp alocate;
- conținuturi specifice detaliate pentru fiecare activitate din calendarul programului de mentorat
- strategii de formare, incluzând metode de formare, resurse și instrumente suport utilizate în activitatea de formare, modalități de organizare a activităților;
- strategii de evaluare formativă și sumativă a achizițiilor studenților /profesorilor și a programului de mentorat, în ansamblu.

**Etapa 5. Proiectarea fiecărei secvențe de formare** presupune detalierea activităților de învățare /formare:

- calendarul activităților de formare
- conținutul didactic (sub formă de sinteze teoretice, exemple de bune practici, studii de caz etc.)
- resurse de învățare /formare recomandate studenților /profesorilor;
- sarcini de învățare /formare și de continuare a studiului individual.

**Etapa 6. Implementarea programului de formare** se va realiza în corelație cu calendarul elaborat în planul de mentorat. Pe parcursul derulării activităților se vor sugera asupra revizuirii Planului de mentorat, raportat la variabile care impun acest fapt, precum: nevoile de formare ale studenților /profesorilor identificate pe parcurs, dificultățile întâmpinate în implementarea activităților, identificarea unor noi teme de interes etc.

Această etapă presupune derularea activităților specifice. Resursele de timp alocate fiecărui tip de activitate variază în funcție de obiectivele programului de mentorat, de nevoile de dezvoltare profesională ale studenților /profesorilor, permițând schimbul de bune practici, discutarea provocărilor din activitatea educațională, precum și evaluarea progresului înregistrat de fiecare participant la mentorat.

Categoriile de activități care pot fi propuse în programul de mentorat sunt:

- asistență la activitățile educaționale din școala de aplicație (activități didactice, activități extracurriculare, activități de voluntariat ale elevilor, activități de consiliere a elevilor sau a părinților, activități metodice etc.),
- activități de susținere a lecțiilor în varianta predare individuală sau team-teaching (mentor – student),
- sesiuni de autoanaliză și autorefecție,
- participare la activități demonstrative și demersuri construite prin colaborare,
- sesiuni de analiză de progres a studentului, prin completarea fișelor de analiză a progresului în formare,
- consiliere pentru identificarea de resurse educaționale, curricula școlară etc.



În derularea programului de mentorat sunt recomandate mentorului următoarele intervenții (Garcia, 2021):

- acordarea permanentă de feed-back și sprijin, pentru a oferi studenților /profesorilor dovadă de sprijin, empatie și atenție autentică;
- acordarea feed-back-ului pozitiv, pentru a-i motiva și a le crește șansele de succes în carieră;
- încurajarea participării active a studenților /profesorilor la întâlnirile de mentorat;
- încurajarea studenților /profesorilor în luarea deciziilor și identificarea opțiunilor în formare;
- prezentarea unor practici proprii sau a unor practici relevante, pentru a oferi studenților /practicantilor posibile abordări în exersarea rolurilor profesionale. Experiențele proprii ale profesorilor sunt importante pentru a le permite cursanților recunoașterea meritelor profesionale. Învățarea și predarea transformatoare necesită profesionalism activist deliberat din partea mentorului și ale persoanei mentorate (Kennedy, Hay, McGovern, 2020).

#### ***Etapa 7. Evaluarea continuă și finală a secvențelor de formare și a întregului program de formare.***

Evaluarea calității programului de mentorat se realizează pe parcursul derulării acestuia, dar și la final prin colectarea, analiza și interpretarea datelor unor date obiective privind prestația studentului /profesorului mentorat, respectarea îndatoririlor specifice, calitatea produselor de evaluare.

Evaluarea programului se va realiza utilizând un set de metode și instrumente de monitorizare și evaluare, oferind periodic date pentru radiografierea derulării activității de mentorat și pentru eventuale intervenții.

Pe parcursul programului se vor derula activități de evaluare formativă a comportamentului profesional al studentului /profesorului:

- realizarea unor asistențe la activități derulate de studenți /profesori, analiza și notarea acestora utilizând instrumente variate (fișe de observare, fișe de analiză a comportamentului profesional, liste de verificare etc.),
- analiza portofoliului activităților de mentorat al studentului /profesorului,
- aplicarea unor chestionare de feedback,
- întâlniri realizate în cadrul unor ateliere colaborative, cu scopul de a împărtăși experiențe și bune practici din activitatea de mentorat.

La finalul perioadei de mentorat, mentorul va elabora un raport asupra activității de mentorat, în cadrul căruia va pune accent pe rezultatele obținute, va sugera măsuri de îmbunătățire a comportamentului profesional ale persoanelor mentorate, va propune modalități de optimizare a programului de mentorat.

#### **1.4. Planul /Proiectul de mentorat - repere structurale**

Implementarea optimă a mentoratului didactic presupune derularea demersului proiectat sub forma unui plan /proiect de mentorat. Acesta va fi un document flexibil și orientativ, adaptat la nevoile reale ale persoanelor mentorate.



Planul /proiectul de mentorat este gândit pe o perioadă de timp, astfel încât derularea acestuia să favorizeze tranziția de la comportamentele profesionale derulate pe bază de suport și instruire la comportamentele profesionale caracterizate de autonomie și autodeterminare, ceea ce înseamnă că obiectivele au fost atinse și persoana mentorată conștientizează ce competențe a dobândit.

Caracteristicile unui program de mentorat de succes includ claritatea scopului programului, metode de potrivire a mentorilor și protejaților, formarea mentorilor, construirea relației mentor-protejat și evaluarea eficienței programului. Planul /proiectul de mentorat cuprinde informații referitoare la obiectivele și conținutul activităților de mentorat, strategiile de mentorat, timpul alocat și resursele necesare, precum și referiri la modul în care se oferă feedback.

Fără a dispune de un timp predeterminat, rigid, pentru a parcurge toate etapele și tipurile de activități, proiectarea mentoratului reprezintă o acțiune complexă, de design și algoritm al instruirii cu influență asupra multiplelor și variatelor roluri și competențe ale mentorilor, dar și asupra particularităților și structurii procesului de mentorat.

Plecând de nevoile organizaționale sau și trebuințele individuale de formare ale persoanei mentorate, obiectivele programului de mentorat vor pune accent pe o abordare extinsă a necesităților de formare și pe orientarea pe termen lung, astfel încât finalitățile procesului să vizeze competențele profesionale. Acest proces implică organizare și planificare pe etape a activităților specifice, punând în centrul atenției nevoile individuale și progresul persoanei mentorate. Din acest punct de vedere, atât proiectarea cât și organizarea procesului de mentorat implică diferențiere și individualizare în stabilirea de obiective, în conceperea de conținuturi ale formării, în derularea și susținerea ritmului procesului de mentorat.

Planul /proiectul de mentorat are caracter orientativ, iar modul de structurare și descriere a acestuia va fi personalizat de către fiecare mentor, în funcție de finalitățile activității de mentorat, durata procesului de mentorat, persoanele implicate în acest proces, elemente de cultură organizațională.

În acest sens, considerăm că în elaborarea planului de mentorat sunt binevenite unele repere structurale ca puncte de plecare în elaborarea planului /proiectului de mentorat.

- realizarea unui inventar al nevoilor de dezvoltare profesională ale studentului /persoanei debutante, pe baza măsurării acestora cu metode și instrumente specifice (discuții, chestionare, interviuri etc.);
- stabilirea finalităților programului de mentorat prin descrierea obiectivelor pe termen lung /scurt. În acest sens, prezentăm câteva exemple: familiarizarea cu cultura organizației școlare, formarea /dezvoltarea competenței de proiectare curriculară, a competenței de organizare a experiențelor educaționale (formale, nonformale), a capacității de comunicare și interacțiune cu partenerii educaționali, dezvoltarea abilităților de management al timpului și spațiului educațional etc.;
- identificarea activităților de mentorat și a conținuturilor specifice (de exemplu: activitate la nivelul comisiei de specialitate – discuții, studii de caz etc., cursuri de formare, predare în echipă, activitatea de elaborare de resurse educaționale etc.);
- stabilirea responsabilităților persoanelor implicate în derularea activităților;



- stabilirea perioadei de desfășurare, a termenelor de realizare pentru fiecare activitate propusă;
- identificarea resurselor necesare derulării activităților;
- prevederea unor posibile obstacole care pot îngreuna derularea procesului, dar și a unor soluțiilor;
- precizarea criteriilor /indicatorilor de reușită profesională, pe baza cărora se poate aprecia reușita programului de mentorat;
- pot fi prezentate recomandări ale mentorului privind continuarea activității de dezvoltare profesională.
- planurile de mentorat vor cuprinde rubrici pentru consemnarea unor observații privind derularea programului de mentorat (de exemplu, adăugarea unor activități de mentorat suplimentare, modificarea perioadelor /termenelor de realizare etc.).

Prezentăm, în continuare o structură model pentru elaborarea planului /proiectului de mentorat, care va fi supusă îmbunătățirii de către specialiștii în domeniu.

### Plan de dezvoltare profesională a studentului /persoanei mentorate (model)

#### Inventarul nevoilor de dezvoltare profesională

1. ....
2. ....
3. ....

#### Plan de acțiune

| Obiective | Timp | Resurse /modalități de realizare | Obstacole / Soluții pentru depășirea obstacolelor | Criterii de reușită profesională | Observații |
|-----------|------|----------------------------------|---|----------------------------------|------------|
|           |      |                                  |   |                                  |            |
|           |      |                                  |   |                                  |            |
|           |      |                                  |   |                                  |            |

### 1.5. Criterii de apreciere a proiectării mentoratului didactic

Reușita activității de mentorat este dată de perspectiva sistemică asupra demersurilor proiectate – rezultate deduse din nevoile/așteptările persoanelor mentorate (studenți /profesori), dar și din cunoașterea nevoilor instituției în care acesta își desfășoară activitatea.







În această etapă este nevoie de reflecție și analiză critică, pentru a identifica efectele și cauzele procesului, precum și soluțiilor de îmbunătățire a programului de mentorat.

Ezechil L. (2009) a proiectat criteriile după care se stabilesc principalele dimensiuni de organizare a activităților de mentorat și rolurile mentorilor în cadrul programului de mentorat:

- criteriul capacității de a planifica, organiza, gestiona și desfășurarea unui program de mentorat (managementul activităților de mentorat);
- criteriul centrării pe rezultate definitorii pentru profilul profesional vizat (centrarea pe competențe);
- criteriul capacității de contextualizare a experiențelor profesionale (contextualizarea experienței deja dobândite în domeniu);
- criteriul capacității de a transmite o experiență profesională filtrată (transferul comportamentelor profesionale de succes);
- criteriul capacității de a asigura viitorului profesor sprijin/suport personalizat (consilierea în mentorat)
- criteriul disponibilității de relaționare și al capacității de comunicare cu viitorul profesor (relaționare și comunicare în mentorat).

După Thorndyke, Gusic și Milner (2008), evaluarea rezultatelor programului de mentorat trebuie să permită accesul la informații situate pe mai multe niveluri: date privind nivelul de satisfacție a mentorabilului, date despre competențele dezvoltate, date privind măsurarea impactului mentoratului asupra instituției.

În acest context, aprecierea și evaluarea programului de mentorat se va realiza pe baza unor indicatori descriși în raportul activității de mentorat, precum:

- finalizarea programului de mentorat și gradul de îndeplinire a finalităților programului;
- derularea activităților propuse, a termenelor de realizare, a responsabilităților persoanei mentorate;
- calitatea produselor formării (portofoliul cursantului, portofoliul mentorului etc.)

În Raportul de mentorat va fi detaliat comportamentul profesional al persoanei mentorate, exemplificând gradul de realizare a indicatorilor de evaluare. Oferim, ca exemplu, indicatori de apreciere și analiză a comportamentului profesional al studentului /persoanei mentorate:

- cunoașterea și valorificarea conținuturilor de specialitate și a celor psihopedagogice (legate de proiectarea didactică, managementul clasei de elevi, curriculum, strategii didactice, evaluarea școlară etc.);
- formarea/dezvoltarea capacității de cunoaștere a elevilor și a profilului vârstelor;
- implicarea voluntară și responsabilă în organizarea activităților educaționale școlare și extrașcolare, dovedind interes pentru optimizarea mediului educațional
- implicarea activă în dezvoltarea parteneriatelor educaționale și în acțiunile din comunitatea socială.

Raportul de mentorat poate cuprinde și alte dimensiuni de analiză și apreciere, iar aprecierea eficienței acestuia trebuie corelată și cu alți factori. De pildă, eficiența activității și



relației de mentorat este influențată de caracteristici ale personalității mentorului (empatia, ușurința în stabilirea de relații interpersonale, atitudinea pozitivă, integritatea morală), dar și de competențele profesionale ale acestuia. Din perspectiva persoanei mentorate, eficiența mentoratului este condiționată de calități cum sunt: dorința de a se perfecționa, încredere, deschidere spre nou, disponibilitate de a învăța. (Stan, 2020).

### **Bibliografie:**

- Alles, M., Seidel, T., & Gröschner, A. (2019). Establishing a positive learning atmosphere and conversation culture in the context of a video-based teacher learning community. *Professional Development in Education*, 45:2, 250-263. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1430049>
- Blackwell, J.E. (1989). Mentoring: An Action Strategy for Increasing Minority Faculty. *Academe*, 75, 5, 8-14. <https://scholar.google.com/>
- Cansiz, M., & Cansiz, N. (2019). How Do Sources of Self-Efficacy Predict Preservice Teachers' Beliefs Related to Constructivist and Traditional Approaches to Teaching and Learning? *SAGE Open*, 9(4). <https://doi.org/10.1177/2158244019885125>
- Cerghit, I. (2008). *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri, strategii*. Polirom.
- Craft, A. (2002). *Continuing professional development: a practical guide for teachers and schools*. <https://scholar.google.com/>
- Gundel, E., Piro, J., Straub, C., & Smith, K. (2019). Self-Efficacy in Mixed Reality Simulations: Implications for Preservice Teacher Education. *The Teacher Educator*, 54:3, 244-269. <https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1591560>
- Crașovan, M. (2007). Procesualitatea curentă în educația adulților. În Paloș, R., Sava, S., Ungureanu, D. (coord.). (2007). *Educația adulților: baze teoretice și repere practice*. Polirom.
- Crașovan, M. (2016). *Mentoratul – modalitate de pregătire și integrare profesională a viitoarelor cadre didactice*. Universitară.
- Deiorio, NM., Moore, M., Santen, SA., Gail Gazelle, G., Dalrymple, JL., Hammoud, M. (2022). Coaching models, theories, and structures: An overview for teaching faculty in the emergency department and educators in the offices. *AEM Educatio and Training. A Global Journal of Emergency Care*, 6(5). <https://doi.org/10.1002/aet2.10801>
- Diaz-Maggioli (2004). *Teacher-centered professional development*, ASCD.
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, Delhaxhe, A., Birch, P., Piedrafita Tremosa, S. et al., *Carierele cadrelor didactice în Europa – Acces, progres și sprijin*, Delhaxhe, A.(editor), Publications Office, 2018, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/895054>
- Ezechil, L. (coord.) (2009). *Ghidul mentorului: lucrare realizată în contextul derulării grantului de cercetare cu tema "Calitate în mentoratul educațional"*, finanțat de către CNCISIS. Paralela 45.





- Friend, M.; Cook, L.; Hurley-Chamberlain, D.; Shamberger, K. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20:9–27, <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- García, A. (2021). Proposal of A Peer Mentoring Model in University Environments. *Revista Electrónica Educare*, 25, 1. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.19>
- Grady, M., Cayton, C., Preston, R., Sinicrope, R. (2019). Co-Planning Strategies for Mentor Teachers and Interns. *Theory and Practice in Rural Education*, 9(2). <https://doi.org/10.3776/tpre.2019.v9n2p79-91>
- Hay, J. (1997). Transformational Mentoring: Using Transactional Analysis to Make a Difference. *Transactional Analysis Journal*, 27(3), 158–167. <https://doi.org/10.1177/036215379702700303>
- Johnson, W. B. (2002). The intentional mentor: Strategies and guidelines for the practice of mentoring. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(1), 88–96. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0735-7028.33.1.88>
- Kamarudin, M. binti, Kamarudin, A. Y. binti, Darmi, R. binti, & Saad, N. S. binti M. (2020). A Review of Coaching and Mentoring Theories and Models. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(2), 289–298. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v9-i2/7302>
- Kennedy, A., Hay, L., McGovern, B. (2020). A story of transforming teacher education. *Scottish Educational Review*, 52(1), 18-35. [https://brill.com/view/journals/ser/52/1/article-p18\\_3.xml](https://brill.com/view/journals/ser/52/1/article-p18_3.xml)
- Lester, V., Johnson, C. (1981). The learning dialogue: Mentoring. *Online Library*, 15, 49-56. <https://doi.org/10.1002/ss.37119811507>
- Lumpkin, A. (2011). A Model for Mentoring University Faculty. *The Educational Forum*, 75:4, 357-368. <https://doi.org/10.1080/00131725.2011.602466>
- Marin, S.M., 2013, „Politici și strategii de formare a resurselor umane din educație”, Editura Didactică și Pedagogică, București, ISBN 978-973-30-3493-3
- Moreno-Guerrero, A.-J., Rodríguez-Jiménez, C., Gómez-García, G., Ramos Navas-Parejo, M. (2020). Educational Innovation in Higher Education: Use of Role Playing and Educational Video in Future Teachers’ Training. *Sustainability*, 12, 2558. <https://doi.org/10.3390/su12062558>
- Nyanjom, J. (2020). Calling to mentor: the search for mentor identity through the development of mentor competency. *Educational Action Research*, 28:2, 242-257. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1559069>
- Olesova, L., Campbell, S. (2019). The Impact of the Cooperative Mentorship Model on Faculty Preparedness to Develop Online Courses. *Online Learning*, 23, 4, 192-213. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1237793>
- Pânișoară, G. (2006). *Integrarea în organizații. Pași spre un management de succes*. Polirom.
- Pânișoară, I.-O. (2006). *Comunicarea eficientă (ed. a II-a, rev.)*. Polirom.



- Pierce, S., Kendellen, K., Camiré, M., & Gould, D. (2018) Strategies for coaching for life skills transfer. *Journal of Sport Psychology in Action*, 9:1, 11-20, <https://doi.org/10.1080/21520704.2016.1263982>
- Raportul Eurydice (2018). *Carierele cadrelor didactice în Europa: acces, progres și sprijin* [http://publications.europa.eu/resource/ellar/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1.0012.01/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/ellar/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1.0012.01/DOC_1).
- Schriever, V., & Grainger, G. (2019). Mentoring an early career researcher: insider perspectives from the mentee and mentor. *Reflective Practice*, 20:6, 720-731, <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1674272>
- Selzer, E. (2008). Effectiveness of a Seminary's Training and Mentoring Program and Subsequent Job Satisfaction of its Graduates. *Journal of Research on Christian Education*, 17:1, 25-53, <https://doi.org/10.1080/10656210801967309>
- Shah, R. K. (2019). Effective Constructivist Teaching Learning in the Classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 7(4), 1-13. <https://ssrn.com/abstract=4004512>
- Stan, C. (2020). *Mentorat și coaching în educație*. Presa Universitară Clujeană.
- Squires, V. (2019). The well-being of the early career teacher: a review of the literature on the pivotal role of mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8 4, 255-267. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0025>
- Șerbănescu, L., Bocoș, M-D., Joja, I. (2020). *Managementul programelor de formare continua a cadrelor didactice*. Ghid practic. Polirom.
- Thorndyke, L., Gusic, M., Milner, R. (2008). Functional mentoring: A practical approach with multilevel outcomes. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 28, 3, 157-164. <https://doi.org/10.1002/chp.178>
- Tynjälä, P., Pennanen, M., Markkanen, I., Heikkinen, H. (2021). Finnish model of peer-group mentoring: review of research. *Annals of the New York Academy of Sciences, Special Issue: Mentoring: Theoretical Background, Empirical Findings, and Practical Applications*, 1483, 1, 208-223. <https://doi.org/10.1111/nyas.14296>
- Walker, DT. (2018). *Să predăm ca în Finlanda. 33 de strategii simple pentru lecții pline de bună-dispoziție*. Trei.



## 2. Mentorat în proiectarea didactică (*Cristina BUTNARU - SANDACHE*)

### 2.1. Necesitatea proiectării activităților specifice practicii pedagogice

Practica pedagogică, complex de activități aplicative în formarea inițială a cadrelor didactice, constituie o etapă deosebit de importantă în demersurile care contribuie la dobândirea competențelor profesionale. Dezvoltarea aptitudinii pedagogice, îmbinarea și aplicarea noțiunilor de didactică generală și didactică a disciplinei, a culturii de specialitate, exersarea rolului de profesor în toate ipostazele sale pot fi posibile doar prin interacțiune directă cu elevii, în mediul educațional al instituției de învățământ. Prin urmare, practica pedagogică este o componentă esențială a pregătirii viitorilor profesori, în cadrul căreia achizițiile teoretice sunt transpuse, contextualizate și reinterpretate în situații didactice concrete, în interacțiuni specifice comunicării educaționale. Îndrumarea practicii pedagogice a studenților, după cum subliniază I. Bontaș, privește pregătirea și susținerea, pe baze pedagogico-metodice, de către studenți a activităților practicii pedagogice, cu accent pe pregătirea și desfășurarea lecțiilor de predare, pe cunoașterea elevilor și pe întocmirea fișei de caracterizare psihopedagogică (2008, p. 240). Practicanții sunt angajați într-o serie de activități specifice care favorizează diversificarea experiențelor, înțelegerea succesiunii unor etape și a conexiunilor dintre acestea, exersarea abilităților de comunicare cu elevi de diferite vârste, prin integrarea teoriei cu aplicațiile.

Activitățile specifice practicii pedagogice acoperă o arie de exersare cu caracter concret, didactic, asociate în principal lecției ca formă de prim ordin în organizarea procesului de învățământ, dar și altor intervenții de tip educațional – extracurricular sau partenerial. Implicarea practicantului în aceste activități necesită conștientizare a statutului și rolului cadrului didactic în dezvoltarea personalității elevilor și în societate, responsabilitate, disponibilitate pentru a învăța în permanență, însă depinde, în egală măsură, și de calitatea îndrumării. Fiecare practicant comportă un ghidaj personalizat, în funcție de o serie de factori individuali care influențează pregătirea inițială (nivelul însușirii achizițiilor teoretice, caracteristicile de personalitate, creativitatea, nevoia de autonomie sau, dimpotrivă, de asistență directivă etc.), așadar cu intervenții mai evidente sau mai discrete ale mentorului. Pe de altă parte, în mentorat există activități ce necesită cu prioritate colaborare, dar și activități ce lasă loc autonomiei studentului. Chiar dacă intervenția mentorului nu este în fiecare situație promptă și directă, el își păstrează rolul inițiativ prin efectele pe care le produce, sistematic, mentoratul. În consecință, propunem o clasificare a activităților de practică pedagogică în funcție de *gradul de implicare a mentorului* în desfășurarea acestora, după cum urmează:

a) *Activități de tip colaborativ*: proiectarea didactică, analiza și evaluarea lecțiilor, analiza fișelor de caracterizare psihopedagogică și a comportamentelor elevilor, organizarea unor activități extracurriculare, în care colaborarea, implicit comunicarea eficientă dintre mentor și practicanți facilitează reușita desfășurării lecțiilor, depășirea obstacolelor, iar pe termen lung motivația pentru cariera didactică și progresul în formarea inițială;

b) *Activități de tip reflexiv*: autoanaliza și autoevaluarea activității desfășurate, conștientizarea punctelor tari și a limitelor – ca procese individuale, de autoexaminare, în care



rolul mentorului este de acela de a declanșa aceste reflecții, a le orienta în direcții corespunzătoare și a oferi feedback cu privire la rezultatele lor;

c) *Activități de transfer*: realizarea independentă a lecțiilor, aplicarea în situații noi a experienței anterioare de practică pedagogică, în care mentorul devine, din îndrumător permanent, facilitator al învățării și supervisor al unor proiecte, strategii sau concepții didactice ale practicantului.

*Tipologia activităților aplicative* este al doilea criteriu pe care îl sugerăm, fiind unul de lucru în clasificarea acestora și reper în managementul practicii pedagogice. Prin organizarea acestei componente a pregătirii profesionale, practicanții sunt antrenați în:

a) *Activități de observare și analiză* având în centru lecția ca unitate didactică esențială în procesul de învățământ, cu toate componentele și resursele sale, dar și alte activități specifice profesiei;

b) *Activități de planificare-proiectare* vizând, în special, exersarea proiectării lecției, fără însă a se neglija etapele anterioare de planificare, astfel încât practicanții să-și formeze o imagine anticipativă de ansamblu asupra intervențiilor didactice, implicit asupra rezultatelor preconizate;

c) *Activități de predare efectivă* continuând practic traseul didactic inițiat în etapa de planificare, prin aplicarea strategiilor și activităților de învățare propuse în proiectul de lecție, cu o flexibilitate dependentă de experiența studentului;

d) *Activități de evaluare* precum elaborare de teste, corectură, acordare de calificative sau note cu asistența mentorului, contribuind la dezvoltarea plenară a competențelor profesionale necesare exercitării profesiei didactice;

e) *Activități de autoanaliză și autoevaluare* având rolul de a activa atât procesul de autoreglare a propriei contribuții la dezvoltarea profesională, metacogniția, cât și valorificarea unor caracteristici ale modelelor comportamentale potrivite profesiei și personalității fiecărui practicant (prefigurarea unor elemente ale stilului didactic).

Enumerarea criterială a activităților de practică pedagogică are rolul, pe de o parte, de a îngloba proiectarea didactică într-un ansamblu de componente interconectate, iar pe de altă parte de a marca importanța ei în acest ansamblu. Într-o percepție restrictivă, se întâmplă ca practica pedagogică să fie înțeleasă doar ca activitate de asistență la lecții și de susținere a acestora, mergând până la negarea importanței proiectării sistematice din considerente de cronofagie și consum de resurse. Deși activitățile de predare efectivă dețin o evidentă pondere în programul de pregătire practică, reușita unei lecții depinde, în mare măsură, de corectitudinea și eficiența proiectării. Calitatea proiectului de lecție, în sine un rezultat, este determinată, la rândul-i, de cunoașterea și înțelegerea programei școlare, fluiditatea cu care practicantul asociază elementele pedagogice ale planului, varietatea experiențelor de asistență, capacitatea de a crea conexiuni între lecții (continuitate, complementaritate, ameliorare a rezultatelor învățării etc.), claritatea imaginii de ansamblu asupra întregului proces didactic. Toate acestea pot fi dezvoltate în cadrul mentoratului de practică pedagogică, iar *importanța proiectării didactice* rezidă, în primul rând, în *funcțiile pe care le îndeplinește*, enumerate de T. Marin și L.M. Marin: funcția de anticipare, funcția de orientare, funcția de organizare, funcția de dirijare, funcția de reglare/autoreglare, funcția de decizie, funcția de inovare (2023,



p. 248). Cunoașterea modului în care fiecare dintre ele influențează eficiența acțiunilor poate fi declanșată de un mentorat orientat către conștientizarea lor, prin exerciții de proiectare eșalonată, analiză a unor situații concrete, identificare a unor erori de proiectare și a posibilelor efecte pe care le pot genera. În concordanță cu nevoile de dezvoltare ale studentului / echipei de studenți, mentorul poate să activeze, prin intermediul unor activități specifice, înțelegerea fiecărei funcții și a necesității proiectării, astfel:

- *Funcția de anticipare*, prin elaborarea unor scenarii didactice ipotetice, intuirea comportamentelor observabile ale elevilor ca urmare a unor astfel de intervenții, pornind de la diagnoza unor situații concrete, identificate la nivelul clasei de aplicație;

- *Funcția de orientare*, prin analiza competențelor generale și specifice din programa școlară, astfel încât studenții să fie dirijați spre înțelegerea finalităților (ce trebuie să li se dezvolte elevilor și cum influențează conținuturile, strategiile, activitățile de învățare procesul de dezvoltare a competențelor);

- *Funcția de organizare*, prin corelarea rolurilor fiecărui document curricular și ale documentelor de planificare, înțelegerea funcționalității acestora în ansamblu;

- *Funcția de dirijare*, prin analiza modului în care planificările și proiectele direcționează și susțin desfășurarea activității didactice, de asemenea, prin identificarea avantajelor cadrului legislativ care vehiculează un set de documente, norme și criterii unitare de desfășurare și evaluare a procesului de învățământ;

- *Funcția de reglare/autoreglare*, prin acordare de feedback constant, descriptiv și constructiv astfel încât proiectarea și susținerea activității didactice să se rafineze și perfecționeze pe măsură ce studentul parcurge etapele pregătirii practice, de asemenea să se păstreze constant orientarea către obiective;

- *Funcția de decizie*, prin încurajarea multiplicării posibilităților de acțiune, facilitarea analizei posibilelor efecte, crearea ocaziilor pentru exersarea autonomiei în proiectare (conceperea unor strategii didactice, elaborarea / confecționarea unor materiale etc.);

- *Funcția de inovare*, prin sesiuni de dezvoltare a creativității didactice, brainstorming pentru elaborarea în echipă a unor seturi de strategii didactice, din care să fie selectate rezultatele cele mai potrivite pentru obiectivele de atins în diferite lecții sau situații de învățare.

Asemenea activități, cu urmări dezirabile în procesul de interiorizare a necesității proiectării, au efecte, de regulă, și la nivelul motivației studenților. În condițiile în care aceștia sunt preocupați să desfășoare activități de calitate, cu referire atât la procesul didactic propriu-zis, cât și la transformările comportamentale pe care le manifestă elevii, proiectarea devine, din necesitate obiectivă, oportunitate pentru experimentare, învățare, creare și dezvoltare. Din punct de vedere al formării abilităților de proiectare, acceptarea necesității acesteia catalizează asimilarea nu doar în teorie, ci și în practică, a etapelor proiectării pedagogice. Logica axei competențe – obiective – conținuturi – strategie didactică – criterii, indicatori și instrumente de evaluare este urmărită cu mai multă acuratețe dacă studenții sunt orientați spre rezultate și au certitudinea avantajelor determinate de o proiectare riguroasă, în pofida eforturilor și resurselor pe care le presupune.



Pornind chiar de la conceptul de proiectare a activităților didactice, definită de M. Momanu ca demers de anticipare a obiectivelor, conținuturilor, metodelor și mijloacelor de învățare, a instrumentelor de evaluare și a relațiilor ce se stabilesc între toate aceste elemente în contextul unei modalități specifice de organizare a activității didactice (lecție, excursie didactică etc.) (2009, p. 483), detaliem un grupaj de alte câteva argumente care susțin necesitatea însușirii acestei responsabilități profesionale în cadrul practicii pedagogice:

- *Organizarea eficientă a procesului de învățământ*, cu respectarea etapelor specifice diverselor activități (etapele lecției, spre exemplu), în vederea evitării improvizărilor neproductive, a proceselor afective care pot conduce la obstacole emoționale, a utilizării unor resurse mai puțin potrivite în contexte insuficient anticipate. Proiectarea eșalonată, de la planificarea anuală la proiectul unității de învățare, asigură o viziune de ansamblu asupra traseului didactic extins care va conduce la dezvoltarea competențelor elevilor. Deoarece practicantul nu are antrenament în elaborarea acestor documente de planificare, analiza lor temeinică și exersarea secvențială sunt activități indispensabile mentoratului. Este fundamental să înțeleagă că lecția pe care urmează să o susțină nu e o experiență insulară, un demers izolat, ci parte a unui întreg cu multiple ramificații și corelații, cu o structurare oglindită de planificarea din toate etapele. În cazul lecției, organizarea riguroasă prin intermediul proiectării fundamentează științific desfășurarea ei, atât în componenta metodică, cât și în cea de conținut. De asemenea, prefigurează un mediu securizant pentru practicant, mai ales că, de regulă, a proiecta presupune și a identifica soluții alternative, a apela la metode și mijloace de rezervă, în funcție de realitatea din clasă. Chiar dacă proiectul poate suferi modificări în faza de aplicare ca urmare a unor răspunsuri și reacții ale elevilor, sau a unor condiții neprevăzute (fie ele favorizante ori blocante), acestea nu ar trebui să afecteze orientarea către operaționalizarea obiectivelor, către rezultatele planificate de propunătorul lecției.

- *Înțelegerea sensului și mecanismelor proiectării curriculare* la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ (Cristea, 2010): organizarea resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare), planificarea activității prin valorificarea resurselor de nivel, realizarea planificării și dezvoltarea sa în context deschis prin corelarea optimă a relațiilor dintre acțiunile de predare-învățare-evaluare. Paradigma proiectării curriculare centrate pe competențe presupune reflexivitate, flexibilitate, abordare adaptată a programei școlare la caracteristicile grupale și individuale ale elevilor. Raportarea la competențe necesită o înțelegere aprofundată nu doar a programei școlare, ci și a întregului ansamblu de factori și resurse care pot conduce la formarea acestora. Exersând planificarea pe diferite niveluri, practicantul ia act de existența unor asemenea resurse, dar și de necesitatea identificării altora. De asemenea, i se oferă ocazii de a înțelege logica proiectării în viziunea profesorului-mentor și modul în care abordarea flexibilă a programei școlare se reflectă în documentele de planificare ale acestuia, în funcție de factorii care pot influența dezvoltarea competențelor elevilor din clasa de aplicație. Deloc lipsite de importanță sunt și disocierile între *riguros și rigid, flexibil și aleatoriu*. Paradigmele actuale nu exclud necesitatea unei planificări responsabile, dar accentuează importanța flexibilității în selectarea, prelucrarea și livrarea conținuturilor. În plus, pentru început, studentul are nevoie de asistență susținută, de





structuri conceptuale clare, transpuse în repere constante ale planificării și desfășurării activităților de practică pedagogică. Acestea nu trebuie însă să excludă reflexivitatea. În contextul centrării pe competențe, a devenit o calitate pedagogică valoroasă, iar formarea și rutinarea ei pot necesita eforturi și timp. Este necesar, deci, ca activitățile de practică pedagogică să conțină secvențe în care proiectarea microstructurală flexibilă să fie abordată în situații practice, ceea ce presupune familiarizarea cu cadrul teoretic și praxiologic al proiectării curriculare. Cu referire la flexibilitatea metodologică, un mentorat eficient favorizează o serie de abilități menționate de E. Joița după cum urmează: înțelegerea trecerii de la activitatea centrată pe educator (predare) la cea centrată pe educat (învățare); recurgerea la construirea de situații (secvențe) rezolvate prin alternare procedurală; aducerea în prim plan a obiectivelor afectate formării capacităților și competențelor (2010, p. 169).

- *Gestionarea unor dificultăți* pe care le întâmpină studenții în activitățile de practică pedagogică poate fi realizată încă din etapa de proiectare, prin funcția de autoreglare. Experiența educațională și mentorala a evidențiat, de-a lungul timpului, o serie de dificultăți frecvente în proiectarea și desfășurarea lecțiilor, printre care: viziune limitată asupra planificării calendaristice, implicit asupra integrării lecției de probă în ansamblul celorlalte lecții; dificultăți de formulare pedagogică a obiectivelor operaționale; dificultăți de formulare corelativă a obiectivelor operaționale cu competențele specifice și particularitățile clasei; confuzii între comportamentul obiectivat al elevului și sarcina de lucru; derută în orientarea anticipativ-temporală (tendința de a proiecta prea mult sau prea puțin prin raportare la unitatea de timp); asocierea problematică a unor elemente de proiectare (obiective, strategii didactice, activități de învățare) cu tipul lecției; omiterea în desfășurătorul lecției ori în realizarea efectivă a acesteia a unor resurse procedurale sau materiale propuse în strategia didactică; ”vidul de idei” (dificultăți în identificarea unui punct de plecare, a unei ancore metodologice sau curriculare); dificultăți în asigurarea fluidității lecției (tranziții și transferuri între etapele acesteia); probleme în a corela, în desfășurător, activitatea propunătorului cu activitatea elevilor, sau secvențele de lecție cu obiectivele operaționale și cu resursele strategice; dificultăți în identificarea modalităților potrivite de feedback / evaluare; impas în a anticipa alternative strategice, în caz de nefuncționalitate a celor proiectate. Toate acestea pot fi reglate în pași mici, cu suportul direct al mentorului, în cadrul ședințelor de analiză și corectură / evaluare a proiectelor didactice / lecțiilor efectuate, ori în cadrul unor întâlniri de exersare, exemplificare, studiu al documentelor de planificare. Cert este că antrenamentul perseverent în proiectare, dar și mentoratul eficient în această activitate sunt condiții ale formării obișnuințelor, abilităților și capacităților necesare.

- *Dezvoltarea unor calități profesionale* precum disciplina, organizarea, responsabilitatea, flexibilitatea, adaptabilitatea, este favorizată de activitățile de planificare-proiectare. Într-un mentorat calitativ, studenții deprind, de-a lungul practicii pedagogice, un bun management al timpului și înțeleg că astfel de activități au un grad ridicat de utilitate și eficiență, inclusiv pentru dezvoltarea personală.

Practica pedagogică este etapa de pregătire profesională care îi pune pe studenți în contact cu realitatea școlară, contribuind la conturarea imaginii asupra complexității procesului de învățământ. Multitudinea de fațete ale factorilor care influențează învățarea și



dezvoltarea, orientarea spre finalități bine definite și plasate în timp, diversitatea de comportamente ale elevilor și varietatea posibilităților de acțiune solicită mai mult decât o bună formare științifică, necesar a fi dobândită prin pregătire teoretică. Practicanții au nevoie de îndrumare în identificarea, decelarea, gruparea și organizarea elementelor care pot contribui la propria evoluție prin aplicații de calitate, iar proiectarea activităților de practică pedagogică este atât premisă, cât și soluție în acest sens.

## 2.2. Normativitate în proiectarea activităților didactice

Procesul de învățământ, cu toate caracteristicile (Stan și Frumos, 2009, p. 275) care expun complexitatea și interdependența dintre componentele sale, poate funcționa eficient numai pe baza unui sistem normativ. Cadrul instituționalizat în care se desfășoară, *caracterul informativ*, orientat către obiective clare și conținut științific, *caracterul formativ*, axat pe dezvoltarea personalității educabililor, dar și *caracterul bilateral*, ce reunește în pluralitate caracteristici de vârstă și individuale, comportamente, stiluri de predare și de învățare, impun respectarea unui sistem de norme cu valoare de principii. Acestea conferă organizare, sugerează condițiile adaptării demersurilor didactice la nevoile elevilor, previn abordările aleatorii, perturbările, au rolul de ghid pentru profesori în construcția strategiilor, conțin orientări privind comunicarea didactică și, literalmente, sunt o infuzie de știință în orice intervenție instructiv-educativă. În literatura de specialitate a fost evidențiată în mod constant necesitatea proiectării și desfășurării activității prin asimilarea principiilor didactice, acestea având mai multe caracteristici (Bontaș, 2008, pp.133-134): *caracter legic (de lege)*, deoarece orientează conceperea și desfășurarea procesului de învățământ, *caracter algoritmic*, pentru că se exprimă printr-un sistem de reguli, soluții și cerințe, *caracter dinamic*, semnificațiile lor fiind deschise înnoirilor și creativității, *caracter sistemic*, întrucât fiecare principiu intră în relație cu celelalte, condiționându-se reciproc. Așadar, normativitatea activității didactice se întemeiază, după cum arată Marin și Marin, pe un set de idei de bază unanim acceptate care dau procesului de învățământ eficiență, de asemenea ele jalonează activitatea profesorului la clasă pentru a se reuși ca obiectivele operaționale să devină realitate în comportamentul elevului (2023, p. 239). Respectarea lor necesită anticipare, reflecție, căutare, alegere, astfel încât profesorul să aibă o reprezentare obiectivă asupra modului în care îi vor ghida managementul lecției. Este evident faptul că normativitatea trebuie să se regăsească în, sau să înceapă direcționarea odată cu proiectarea activităților didactice.

Sistemul acestor principii, în lunga sa istorie, s-a dezvoltat în funcție de multiple necesități socio-educative, cercetări și constatări, a fost analizat, completat și justificat în nenumărate lucrări de specialitate. În actualitate – deși lista rămâne deschisă, dată fiind evoluția socială, științifică și tehnologică – concepția normativității didactice vehiculează exigența respectării următoarelor principii (Oprescu, 1996, pp. 107-108): a) principii cu caracter general: principiul integrării organice a teoriei cu practica; principiul luării în considerare a particularităților de vârstă și individuale; b) principii care se referă la conținutul învățământului: principiul accesibilității cunoștințelor, a deprinderilor, a priceperilor; principiul sistematizării și continuității în procesul de învățare; c) principii care acționează (cu



precădere) asupra metodologiei didactice și a formelor de organizare a activităților: principiul corelației dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract în procesul predării-învățării (principiul intuiției); principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor; principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, a deprinderilor și a priceperilor. De asemenea, principiul stimulării și al dezvoltării motivației pentru învățare (Preda, 1995, apud Tiron și Stanciu, 2019, p. 54), principiul asigurării conexiunii inverse în procesul de învățământ (Cerghit, 1999), principiul creativității și succesului (Solovei, 2012), sunt câteva exemple care completează lista celor tradiționale, dar atât de utile pentru eficiența procesului de învățământ, indiferent de contextul socio-istoric în care se desfășoară acesta. Literatura pedagogică le prezintă cu diferite nuanțe terminologice, fără însă a li se afecta sensul, importanța și aplicabilitatea.

În mentoratul de practică pedagogică, orientarea studenților spre respectarea principiilor didactice este una dintre priorități. Activitățile de planificare-proiectare, înainte de elaborarea propriu-zisă a documentelor, necesită analiza și selecția elementelor care se vor sistematiza în programul/planul didactic. Normativitatea se va concretiza dacă în documentele de planificare, cu precădere în proiectul unității de învățare și în proiectul de lecție, vor fi conexate pedagogic, conform cerințelor impuse de principii, toate componentele. Utilizarea adecvată a unor metode și mijloace de învățământ, activități de învățare, modalități de evaluare, susține, de regulă, respectarea mai multor principii didactice. Fiecare dintre aceste elemente poate avea un rol atât în sine, cât și în relație cu alte structuri pedagogice. Indiferent de modul în care practicantul asistat de mentor alege să le selecteze, îmbine și întrebuințeze în lecție, efectele lor trebuie să se observe în comportamentele elevilor (să permită operaționalizarea obiectivelor) și să contribuie la dezvoltarea competențelor specifice. În funcție de cerințele fiecărui principiu didactic, dar și de: obiectivele vizate, tipul lecției, specificul disciplinei, caracteristicile clasei și nevoile elevilor, se pot selecta din programa școlară/elabora activități de învățare, alcătui strategii didactice, pregăti instrumente de lucru și materiale suport etc., astfel încât acestea să se armonizeze în lecții reușite din toate punctele de vedere.

Răspunsul la întrebarea ”Cum putem să respectăm principiile didactice?” își are originea, înainte de toate, într-o bună cunoaștere a teoriei, uneori necesitând reactualizare chiar în context mentorat. De altfel, asimilările teoretice ar trebui să aibă continuitate în pregătirea practică, așa cum indică E. Păun, descriind paradigma profesionalizării: practica nu este doar consumatoare de teorie, ci și producătoare de teorie (2017, p. 186). Aprofundarea și asimilarea sunt favorizate de analiza principiilor didactice cu exemplificări din lecțiile mentorilor, care constituie o valoroasă sursă experiențială și inspirațională pentru practicanți. Recunoașterea elementelor metodice care au făcut posibilă orientarea normativă a lecțiilor-model îi ajută pe studenți să-și creeze propriile intervenții, să le proiecteze înțelegând că aceleași reguli trebuie urmate și în lecțiile-exercițiu. Prezentăm, în cele ce urmează, o serie de activități mentorale care pot consolida teoria și urmări respectarea, în proiectare, a fiecărui principiu didactic:

- *Principiul integrării teoriei cu practica* își condensează esența în argumentul sintetizat de Tiron și Stanciu: însușirea cunoștințelor doar din punct de vedere teoretic, la fel ca aplicarea lor doar din punct de vedere practic, nu satisface necesitatea învățării și a



înțelegerii depline a cunoștințelor. În primul caz, cunoașterea suferă de teoretizare și formalism, iar în al doilea caz, de empirism sau predominarea practicii fără o înțelegere teoretică (2019, p. 56). În vederea respectării acestui principiu, în etapa de proiectare, suportul acordat studentului constă în: diferențierea, în programa școlară, a activităților de învățare care facilitează însușirea elementelor teoretice de activitățile care deschid calea spre aplicare fie în clasă, fie dincolo de lecții; analiza în echipa mentor-practicant a obiectivelor operaționale propuse, prin prisma legăturii cu competența / competențele dezvoltate, dar și a comportamentelor finale exprimate prin verbe de acțiune, printre care ar trebui să se regăsească: „să denumească”, „să definească”, „să enumere” – exemple vizând componenta teoretică, precum și „să illustreze”, „să execute”, „să aplice” – exemple vizând componenta practică; elaborarea strategiei didactice pornind de la implicațiile utilizării unor metode de învățământ: explicația, munca cu manualul, conversația euristică, prelegerea sunt exemple de metode prin intermediul cărora pot fi introduse concepte, teorii și alte tipuri de noțiuni, iar exercițiul, experimentul, studiul de caz, activitățile creative fac parte din gama metodelor care înlesnesc aplicarea. Desigur că ponderea și echilibrul teorie-practică se stabilesc în funcție de multe variabile pedagogice, științifice și psiho-sociale, unele lecții având, în mod justificat, un caracter preponderent teoretic, iar altele un caracter predominant aplicativ.

- *Principiul participării conștiente și active a elevilor la procesul de învățământ* face referire, pe de o parte, la necesitatea înțelegerii achizițiilor și a importanței acestora în propria existență și formare, pe de altă parte la implicarea personală și personalizată în procesul de predare-învățare. Învățarea durabilă, prin mecanisme cognitive axate pe logică și conștientă, este superioară însușirii mecanice a cunoștințelor, dresajului și domesticirii în educație (Bontaș, 2008, p. 138). În vederea unei proiectări care să înglobeze componente ce susțin respectarea principiului, poate fi utilă o abordare secvențială care să vizeze, pe rând, cele două caracteristici: participare conștientă, respectiv participare activă. Astfel, studenții au posibilitatea să diferențieze, dar să și asocieze cei doi termeni, asimilând mai ușor atât cerința principiului, cât și modalitățile prin intermediul cărora poate fi îndeplinită. Împreună cu mentorul, pot evita, identifica și, după necesitate, modifica sarcinile de învățare care solicită memorare mecanică, secvențele strategice care nu înlesnesc suficient explicațiile și exemplificările, așadar nici înțelegerea deplină a cunoștințelor. De asemenea, pot concepe activități de învățare pentru aprofundare, pentru activarea gândirii critice, pentru reflecție, pentru metacogniție. În scopul participării active, există o multitudine de metode și forme de organizare care, îmbinate eficient, determină nu doar activizarea elevilor, ci și stimularea motivației pentru învățare. Toate metodele activ-participative îndeplinesc aceste roluri, facilitând tranziția de la cunoaștere la evaluare, conform taxonomiei obiectivelor educaționale pentru domeniul cognitiv, elaborată și explicată de B. Bloom (1956). Actualizările introduse de L. Anderson și colaboratorii săi (1999), de la reamintire la creație, au utilitate în adaptarea proiectării și operaționalizării la o varietate mai mare de factori care se pot răsfrânge asupra procesului de predare-învățare.

- *Principiul sistematizării și continuității cunoștințelor* prevede o transmitere a conținuturilor concentrată în jurul informațiilor esențiale, o integrare a acestora în fondul informațional preexistent, precum și favorizarea asimilării prin legături raționale, sistematice,



prin evitarea învățării în salturi. Cerința indică structurarea materiei de studiu în unități metodice, ordonate într-o succesiune logică, științifică și pedagogică (Bontaș, 2008, p. 139). Acest principiu este poate mai dificil de respectat în activitățile de practică pedagogică dacă studenții își formează o imagine incompletă asupra traseului formativ și progresului fiecărui elev, de asemenea asupra ansamblului de lecții desfășurate anterior. Riscul se explică atât prin experiența limitată a practicanților, cât și prin imposibilitatea de implicare constantă în procesul de învățământ, asemenea unui profesor. Totuși, stăpânirea programei școlare și înțelegerea rolului pe care îl dețin competențele, asistența constantă la lecții, comunicarea cu mentorul prin diferite mijloace și canale, pot dilua efectele acestei limitări. În altă ordine de idei, sprijinul mentorat pentru asimilarea importanței documentelor curriculare în sistematizarea cunoștințelor este, fără îndoială, valoros. Aceasta fiindcă unul dintre nivelurile la care se aplică principiul este cel al politicilor educaționale care influențează curriculum-ul național. La nivelul procesului de învățământ, proiectarea în sine este un exercițiu: de selecție, sinteză, corelare, anticipare a posibilităților de continuitate în funcție de rezultatele preconizate. Așadar, practicantul poate fi ajutat să sintetizeze și să schematizeze informații teoretice care să se integreze în complexul de achiziții anterioare ale elevilor, să conceapă creativ secvențele de reactualizare și de captare a atenției, să selecteze resurse adecvate, să abordeze interdisciplinar etapa de dirijare a învățării. Includerea în strategia didactică a unor metode, procedee și mijloace care facilitează transferul abilităților de sistematizare către elevi este posibilă prin activarea unor comportamente introduse în obiectivele operaționale prin verbe precum: ”să sintetizeze”, ”să extragă”, ”să asocieze”, ”să clasifice”, ”să formuleze”.

- *Principiul corelației dintre senzorial și rațional (principiul intuiției)* se fundamentează pe rolul instituției ca sursă de informații sub forma reprezentărilor ce vor sta la baza prelucrării, elaborării generalizărilor și formării capacităților de a opera cu conceptele (Nicola, 2003). În învățământul preșcolar și primar, este de neconceput desfășurarea procesului de învățământ fără exploatarea și valorificarea intuiției, întrucât gândirea copilului aflat în aceste etape de educație formală are un caracter concret-intuitiv. Principiul este însă aplicabil și la vârste mai mari, cunoscută fiind eficiența strategiilor didactice inductive, care permit incursiunea în lumea concretă, uneori familiară, a elevului. Analogia pe baza unor realități cunoscute, extrapolarea, sistematizările și generalizările pornind de la elemente explorate senzorial ponderează eforturile de asimilare și întrețin motivația școlară. Pentru respectarea principiului, analiza strategiei didactice se condensează pe însemnătatea resurselor materiale, întrucât acestea asigură suportul intuitiv pentru unele metode de învățământ. Cele mai frecvent utilizate în acest sens sunt observația, demonstrația, experimentul, dar diversificarea este deschisă de multiple posibilități și condiții precum: vârsta elevilor, disciplina de învățământ, conținuturi, creativitatea propunătorului etc. În etapa de proiectare, o atenție deosebită necesită tipul și volumul de material intuitiv pe care practicantul își propune să-l utilizeze în lecție. Grija pentru accesibilizarea informațiilor, dorința de a fi acceptat de elevi, atractivitatea anumitor materiale vizuale sau instrumente online – fără a fi nocive în sine – îl pot plasa pe practicant în riscul de exces, ceea ce va conduce la suprastimularea elevilor, la oboseală. Dezechilibrul, inadecvarea unor mijloace de învățământ la obiective, conținuturi sau chiar la tipul lecției afectează rezultatele în pofida bunelor intenții ale practicantului.



Sarcina mentorului este, aşadar, de a-l sprijini în dozarea optimă a materialelor, în procesul de integrare corectă a acestora în întreg ansamblul proiectat, în identificarea modalităţilor de valorificare strategică a intuiţiei.

- *Principiul respectării particularităţilor de vârstă și individuale* atrage atenţia asupra necesităţii de adaptare a procesului de învăţământ la potenţialul biopsihic al elevilor și la caracteristicile stadiului de dezvoltare. C. Cucoş îi rezumă cerinţa printr-o recomandare: este bine să pornim de la datele persoanei de educat, de la natura sa interioară și să nu forţăm nepermis de mult peste limitele pe care le îngăduie vârsta și caracteristicile individuale (2014, p. 405). Adaptarea la specificitatea vârstei și, mai ales, la particularităţile individuale poate fi problematică pentru studenţi. Ancoraţi în parcurgerea proiectului didactic și în conţinuturi, ei își pierd, uneori, concentrarea pe natura interioară a copiilor și pe accesibilizarea informațiilor. Explicațiile insuficiente, noțiunile abstracte la clasele mici, povestirea sau lectura fără intonație adecvată, supradimensionarea cuprinsului teoretic sunt câteva exemple întâlnite relativ frecvent în practica pedagogică. Evitarea acestor situații este mai sigură dacă proiectul didactic include suficiente aspecte care îi pot ghida în direcția adaptării la particularitățile elevilor: obiective operaționale care prevăd comportamente potrivite cu ceea ce sunt capabili copiii să realizeze, dozare optimă a timpului pentru fiecare secvență, strategii care permit: diferențiere a învățării, explicații, aplicații, interacțiune; de asemenea, anexe cu scheme ale lecției și materiale informative accesibilizate. În scopul cunoașterii particularităților individuale ale elevilor, este util ca mentorii să discute cu practicanții despre interesele, aptitudinile, dar și dificultățile unor copii, despre comportamente și modalități de răspuns în cazul elevilor cu cerințe educaționale speciale. Pe de altă parte, este de dorit să li se lase posibilitatea de a descoperi și în mod autonom particularități ale clasei, interese cognitive și nevoi individuale, pentru a sonda ca exercițiu, în proiectele viitoare, posibilități de a le valorifica.

- *Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor* înglobează unificator cerințe și condiții ale celorlalte principii. Altfel spus, Tiron și Stanciu conchid că acest principiu poate fi considerat supraordonat, pentru că le sintetizează pe toate celelalte (2019, p. 64). Durabilitatea achizițiilor, un atribut al eficienței învățării, este condiționată atât de factorii pedagogici (accesibilitatea informațiilor, modalitățile de livrare, de receptare și de prelucrare a informațiilor, stilul didactic, relația educațională dintre profesor și elevi) cât și de conștientizarea utilității acestor achiziții. Deși, aparent, activitățile de practică pedagogică nu amprentează semnificativ transformările comportamentale ale elevilor pe termen lung, ele fac parte din complexul de influențe cu rol instructiv-educativ. De aceea, proiectarea didactică, în orice împrejurare, trebuie să țintească rezultate durabile și valoroase, să includă componente ce permit repetarea, actualizarea și recontextualizarea informațiilor esențiale. Obiectivele operaționale de sprijin în acest sens cuprind verbe precum: „să recunoască”, „să exemplifice”, „să utilizeze”, „să coreleze”, „să interpreteze”. Importantă este și experimentarea tuturor tipurilor de lecție, întrucât, prin specific, recapitularea și consolidarea facilitează construcția și exersarea unor strategii didactice care determină temeinicia achizițiilor asimilate de elevi. Elaborarea proiectelor pentru diferite tipuri de lecție contribuie, în același timp, la formarea abilităților de proiectare ale practicantului. Dacă



studentii beneficiază de o îndrumare cu efecte în însușirea temeinică a ceea ce le este necesar în viitoarea profesie, cu siguranță vor înțelege mai bine valoarea temeiniciei și a profunzimii în formarea elevilor.

Prin cerințele lor prescriptive, principiile didactice indică o pluralitate de direcții didactico-metodice care să confere atributul de eficiență procesului de învățământ. Acestea nu sunt însă exprimate sub forma unor instrucțiuni precise, rigide, ci sub aspectul unor orientări cu caracter general. Fiecare profesor își proiectează demersurile didactice urmărind liniile directe ale normelor, însă cu adaptările necesare la realitatea din propria clasă. Normativitatea în proiectarea activităților didactice se repercutează, așadar, în calitatea acestora, iar practica pedagogică deschide oportunități pentru înțelegerea și aplicarea ei.

### 2.3. Niveluri ale proiectării. Proiectele didactice: tipologie, structură, evaluare

Termenii asociați proiectării didactice concentrează o orientare prospectivă privind activitățile specifice procesului de învățământ: anticipare, planificare, organizare, prefigurare. C. Cuceș definește proiectarea didactică drept procesul deliberativ, la nivel macro sau micro, de fixare mentală a pașilor ce vor fi parcurși în realizarea instrucției și educației (2014, p. 362). Faptul că aceasta se realizează pe mai multe niveluri confirmă complexitatea procesului de învățământ, care presupune, în fiecare componentă și acțiune (dar și în totalitate), o organizare atentă și o echilibrare a factorilor și resurselor care pot conduce la eficacitatea sa. Proiectarea globală și proiectarea eșalonată (Vlăsceanu, 1988) sunt asociate cu macro, respectiv cu microproiectarea:

*Proiectarea globală*, cu efecte într-o arie largă de intervenții educaționale, de spațiu și de timp, sintetizează elemente esențiale pentru organizarea și desfășurarea, în bune condiții, a activității instructiv-educative pe cicluri de învățământ sau pe ani de studii. Planurile de învățământ și programele școlare pentru disciplinele din trunchiul comun sunt exemple de obiectivare a proiectării pe acest palier, elaborarea lor fiind în misiunea grupurilor de lucru la nivel național. Concepția actuală a acestor documente facilitează modelul proiectării curriculare, depășind paradigma didacticistă, centrată pe conținuturi și activitatea de predare. Libertatea profesorului de a avea o viziune proprie în ceea ce privește formele de organizare a clasei (tipuri de acțiuni ale resurselor umane), mijloace de învățământ, alocare de timp, precum și orice alte elemente pe care le consideră utile în derularea scenariului didactic, așa cum consemnează M. Marinescu (2021, p. 243), este justificată de orientarea către dezvoltarea competențelor. Sistemul de cunoștințe, deprinderi, abilități și atitudini care circumscriu manifestarea unei competențe este mult mai valoros și mai util în procesul de dezvoltare și de adaptare socială decât un simplu set de informații. Prin intermediul componentelor curriculare flexibile care susțin dezvoltarea competențelor – de exemplu, activitățile de învățare și conținuturile din programa școlară – proiectarea, la acest nivel, deschide calea spre practicile didactice reflexive, spre abordările metodice personalizate, spre creativitatea didactică.

*Proiectarea eșalonată*, în responsabilitatea profesorului, acoperă activitatea concretă a acestuia în relație cu clasa/clasele de elevi. Ca referință de timp, acest nivel al proiectării se



raportează la: anul școlar, perioade intermediare (semestre sau module) și fiecare activitate didactică. Cu suportul programei școlare (începând de la clasa pregătitoare până la ciclul liceal și postliceal) sau al curriculum-ului pentru educație timpurie, rezultatele proiectării eșalonate sunt *documentele de planificare ale profesorului*: planificarea anuală, planificarea calendaristică, planificarea săptămânală (pentru învățământul preșcolar), proiectul unității de învățare și proiectul didactic. Acestea corespund *etapelor proiectării didactice*, iar elaborarea lor reclamă o serie de operații de natură investigativă și contributivă, nu doar o alăturare mecanică sau o preluare artificială de date și conținut. Cum proiectarea curriculară necesită examinarea și valorificarea relației dintre competențe, obiective, activități de învățare, conținuturi, strategii și modalități de evaluare, interesul acordat acestei sarcini profesionale trebuie să fie consistent, să vizeze tot ce poate fi fructificat și remediat în dezvoltarea elevilor.

În practica pedagogică, atenția deosebită acordată proiectării lecțiilor și susținerii acestora poate să eclipseze etapele anterioare, mai ales că ele sunt deja parcurse de mentor la momentul în care studenții încep activitățile aplicative. Se recomandă, în astfel de situații, includerea în programul de mentorat a unor sesiuni de lucru sau de consiliere cu referire la proiectarea didactică eșalonată. Sugerăm un conținut al agendei întâlnirilor: exerciții de lectură conștientă a programei școlare, analiza documentelor de planificare ale mentorului, exersarea unor conexiuni între competențele specifice, activitățile de învățare și strategia didactică, analiza competențelor generale și specifice (de exemplu, pentru înțelegerea derivării competențelor specifice din cele generale pe fiecare an de învățământ), diferențieri între elementele programei școlare (de exemplu, pentru evitarea confuziei între activități de învățare și conținuturi) și orice altă activitate pe care mentorul o consideră necesară, în funcție de nevoile de învățare-consolidare-aplicare ale practicanților. În privința strategiei mentorului, Starr (2010/2022) a observat că agenda unui mentor se dezvoltă odată ce începe să emită judecăți subiective în legătură cu discipolul și cu situația lui (2022, p. 195). Însă aceasta se va restrânge sau extinde pe parcursul procesului de mentorat, în funcție de observațiile obiective și de rezultatele evaluării activităților de practică pedagogică. Având în vedere contactul nemijlocit cu procesul de învățământ din instituția de aplicație, în astfel de întâlniri studenții au șansa să depășească inhibițiile, temerile, percepția de rigiditate cu privire la proiectare. Recomandăm ca ei să parcurgă, îndrumați de mentori, etapele proiectării eșalonate și activitățile subsumate acestora, pe care le prezentăm în continuare.

a) *În etapa de proiectare anuală și calendaristică*

- *Lectura programei școlare* pentru disiparea confuziilor și neclarităților, înțelegerea rolului acestora în proiectare, asocierea logică a competențelor specifice cu conținuturile și recunoașterea pieselor metodice de suport pentru activitatea didactică (exemplele de activități de învățare, sugestiile metodologice)

- *Identificarea elementelor de conținut* care vor favoriza dezvoltarea competențelor specifice;

- *Delimitarea unităților de învățare* cu înțelegerea deschiderii și flexibilității acestora;







- *Stabilirea succesiunii unităților de învățare* în funcție de nevoile elevilor, achizițiile anterioare ale acestora, logica internă a disciplinei, necesitatea integrării conținuturilor în alte achiziții sau discipline;
- *Dozarea bugetului de timp* pentru fiecare unitate de învățare;
- *Completarea documentelor de planificare*, exercițiu pe care studenții îl pot realiza atât secvențial (pentru una-două unități de învățare), cât și integral, dacă mentorul are disponibilitate de timp pentru asistență și feedback.
- b) *În etapa de proiectare a unității de învățare*
  - *(Re)analiza planificării calendaristice* poate fi utilă pentru actualizarea conexiunii dintre competențe și conținuturi;
  - *Selecția din programa școlară a activităților de învățare* adecvate la competențele specifice și conținuturi; în această subetapă, este util, pentru formarea lor în spiritul profesionalismului creativ, ca practicanții să propună și alte activități de învățare, mai ales că feedback-ul mentorului este important în privința corectitudinii, utilității și aplicabilității acestora;
  - *Selecția resurselor și a modalităților de evaluare* din sugestiile metodologice ale programei școlare, dar și din alte surse, exemple, propuneri personale;
  - *Dozarea bugetului de timp pentru fiecare detaliere de conținut și completarea documentului.*
- c) *În etapa de proiectare a lecției*
  - *Corelarea subiectului cu elementele corespunzătoare din documentele curriculare*, prin identificarea competențelor specifice și a activităților de învățare din programa școlară, a conținutului dezvoltat în manual, a aplicațiilor și extensiilor din auxiliare;
  - *Documentarea în privința modalităților de contribuție la dezvoltarea competenței/competențelor specifice* (resurse, conținuturi, tehnici, aplicații multimedia etc.) ;
  - *Elaborarea obiectivelor operaționale și a strategiei didactice* care va determina atingerea lor; obiectivele operaționale, cel puțin în etapa de formare inițială, ar trebui păstrate în proiectarea lecției atât din rațiuni organizatorice (constituie repere pentru practicant în monitorizarea comportamentelor și performanțelor elevilor, în autoreglajul activității didactice), cât și pentru rolul reglator pe care îl dețin în dezvoltarea treptată a competențelor specifice. De altfel, G. Cristea explică necesitatea operaționalizării prin prisma conceptului de management al lecției: operaționalizarea corectă a obiectivelor, în virtutea îndeplinirii funcției de planificare managerială a activității didactice, reprezintă o condiție a managementului lecției (2008, p. 146);
  - *Alcătuirea planului de acțiune*, a desfășurătorului lecției, în funcție de tipul acesteia, cu respectarea secvențelor specifice și anexarea materialelor-suport (fișe, texte, imagini etc.);
  - *Stabilirea modalităților de evaluare* prin raportare la formele corespunzătoare; în cele mai multe situații, practicanții realizează activități de evaluare formativă, ceea ce permite utilizarea unei game largi de metode și instrumente;
  - *Verificarea / revizuirea proiectului didactic* în vederea detectării eventualelor omisiuni, neconcordanțe, erori de dozare a timpului etc. și corectării acestora.



Algoritmul proiectării didactice care grupează cele patru întrebări esențiale (Jinga și Negreș, 1982, apud Cucuș, 2014, p. 366): *Ce voi face?*; *Cu ce voi face?*; *Cum voi face?*; *Cum voi ști dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut?*, este foarte practic pentru studenții în formare. Pentru actualizare, unii autori adaugă o întrebare suplimentară ca prim pas în parcurgerea algoritmului: *În ce scop voi face?*, cu trimitere la competențele de format. Utilizarea lui optimizează procesul de selecție, de sinteză și de înțelegere a unității dintre structurile metodice care vor fi asociate în proiectul unității de învățare și în proiectul de lecție. Desigur, mentorul este cel care decide, în ultimă instanță, ce strategii – de această dată mentorale – sunt funcționale și adaptabile la necesitățile studenților, ce paradigme teoretice sunt mai accesibile de aplicat pentru fiecare circumstanță mentorala, grup de practicanți, caracteristici ale clasei de aplicație. Important este efectul acestor teorii și strategii, respectiv deprinderea resorțurilor proiectării, în toate etapele sale.

*Proiectarea lecției* are o mare însemnătate în cadrul activităților aplicative din programul de formare inițială, întrucât lecția este principala oportunitate de înțelegere a funcționalității procesului de învățământ și de antrenament didactic. În egală măsură, constituie cea mai complexă situație de interacțiune cu mediul educațional autentic din instituția de aplicație. Deși nu îndeplinește singular rolul de sursă formativă pentru viitorii profesori, lecția își reliefează, și în acest context, valența de *modalitate fundamentală de organizare a activității didactice* (Cristea, 1998, p. 170).

Cu referire la pregătirea lecției, J. Hattie (2012/2014) sintetizează *patru elemente cruciale*: *nivelurile inițiale* de performanță ale elevilor (achiziții anterioare), *nivelurile dorite* (învățarea vizată), *ruta de progres* (performanța) pe parcursul seriei de lecții, *colaborarea dintre profesori și spiritul critic în planificare* (2014, p. 83). Particularizat pentru mentorat, al patrulea element le relevă studenților efectele și avantajele muncii în echipă, le activează capacitatea de gândire critică și îi antrenează pentru necesara colaborare în profesia didactică. Cooperarea este cu atât mai utilă în condițiile în care proiectarea lecției nu este un proces facil pentru practicanți, presupunând o suită de pași ce necesită atenție, corelații, construcție, soluții și creativitate. Dar rezultatul, respectiv *proiectul didactic*, se constituie într-un instrument deosebit de util pentru desfășurarea fluentă a lecției, cu premisa unei abordări potrivite a celorlalte trei elemente: nivelul inițial, nivelul dorit și performanța.

În privința *tipologiei proiectelor didactice*, propunem o clasificare conform mai multor criterii care orientează elaborarea lor, în funcție de:

a) *Tipul lecției*, caz în care proiectul didactic se pliază, în partea de prezentare a scenariului, pe etapele tiparului respectiv. Pot rezulta, așadar, proiecte didactice pentru următoarele tipuri și variante de lecție (Cucuș, 2014): lecția mixtă, lecția de comunicare/însușire de noi cunoștințe, lecția de formare de priceperi și deprinderi, lecția de fixare și sistematizare, lecția de verificare și apreciere a rezultatelor școlare;

b) *Modalitatea de organizare a conținuturilor*, care conduce la structurarea proiectelor de tip monodisciplinar (tradițional) sau integrat, rezultat al integrării curriculare (Popovici Borzea, 2017);

c) *Modalitatea de organizare a activității instructiv-educative*, ce necesită, în anumite situații, elaborarea de proiecte didactice modulare;



d) *Consistența informațiilor prezentate*, care se materializează în proiectul didactic extins sau în proiectul didactic schematic (schița de proiect);

e) *Specificul metodologic al unor discipline*, de exemplu practică de specialitate, educație fizică, limbi moderne, care impun unele tipologii particularizate.

În etapa de practică pedagogică, este indicat ca studenții să exerseze elaborarea proiectelor didactice în forma extinsă, pentru cât mai multe tipuri de lecție, în organizare atât monodisciplinară, cât și integrată (cu precădere în învățământul preșcolar și primar). Sub îndrumarea mentorului, au posibilitatea, astfel, să parcurgă traseul de la simplu la complex, de la unic la multiplu, căpătând experiență și înțelegând, pas cu pas, toate conexiunile. Chiar dacă redactarea schematică a proiectului necesită resurse minimale comparativ cu varianta extinsă, aceasta din urmă creează o viziune cuprinzătoare asupra lecției ce urmează a fi susținută. Până la un plus experiențial care să permită adaptări și reconstrucții spontane pe parcursul ei, este recomandat proiectul detaliat ca ansamblu de repere metodice, operative pentru practicant.

Despre structura concretă a acestui document de planificare, C. Cucos precizează că nu există un model unic, absolut, pentru desfășurarea lecției. În funcție de predominanța referinței la obiective, conținuturi, activități, locuri de desfășurare a lecției (atelier, muzeu, natură), mod de organizare a elevilor (pe grupe, individual), se pot structura modele diferite de desfășurare a activităților (2014, p. 371). Precizarea este importantă, dat fiind faptul că, de-a lungul timpului, au fost contexte în care s-a vehiculat, cu sugestie de preluare în orice circumstanță didactică, un model sau altul de proiect. Cum multitudinea și variabilitatea situațiilor de instruire sunt evidente, orice tipar poate să devină problematic într-o aplicare artificială. Ceea ce trebuie să aibă în comun proiectele didactice, deși există și în această zonă diferite formule de prezentare/enumerare, rezidă în: elementele de identitate a lecției (data, clasa, disciplina, unitatea de învățare, subiectul lecției, tipul lecției), competențele specifice vizate, obiectivele operaționale și strategia didactică, respectiv totalitatea resurselor procedurale și materiale care vor facilita îndeplinirea lor, de asemenea scenariul (desfășurătorul) lecției. Acesta, în toate etapele/secvențele, poate fi ilustrat în mai multe variante (fără a însemna că acestea au valoare de prototip), dintre care exemplificăm selectiv:

#### Varianta 1 – recomandată pentru practicanți

| Etapele lecției | Timp alocat | Obiective operaționale | Activitatea profesorului | Activitatea elevilor | Resurse | Evaluare |
|-----------------|-------------|------------------------|--------------------------|----------------------|---------|----------|
|                 |             |                        |                          |                      |         |          |

#### Varianta 2 – schița de proiect

| Etapele lecției | Obiective operaționale | Conținutul lecției - sinteză |
|-----------------|------------------------|------------------------------|
|                 |                        |                              |

Varianta 3 (Bontaș, 2008)

| Momentele (etapele) lecției și durata lor | Obiectivele operaționale | Conținutul lecției (cu o pondere a rubricii de cel puțin 70%) | Strategiile didactice | Activitățile elevilor |
|---|--------------------------|---|-----------------------|-----------------------|
|   |                          |   |                       |                       |

Varianta 4 (Bolchiș, Muste, Meseșan, 2023)

| Secvențele lecției | Conținut (descrierea amănunțită a scenariului didactic) | Strategii | Timp alocat | Feedback și evaluare |
|--------------------|---|-----------|-------------|----------------------|
|                    |   |           |             |                      |

Mentoratul ocazionalizează analiza unei varietăți de modele, iar cea mai potrivită versiune pentru toate variabilele implicate în lecție și pentru rezultatele propuse poate să fie justificată de mentor implicit prin prisma propriei experiențe didactice.

*Evaluarea proiectului didactic* este, la rândul-i, o activitate mentorată cu rol major atât pe termen scurt – în reușita lecției, cât și pe termen lung – în formarea inițială a cadrelor didactice. De aceea, ședințele de analiză, revizuire și corectură a proiectelor didactice au întotdeauna consistență în complexul de activități specifice practicii pedagogice. Mentoratul, ca activator de experiență și reflecții, este un cadru potrivit pentru autoreglajul proiectării lecției prin *coevaluare*. În accepțiunea autoarei B. Țeican, coevaluarea este strâns legată de autoevaluare și de evaluarea colegială, și are câteva obiective suprapuse parțial cu obiectivele celorlalte două metode: oferă o introspecție a procesului de evaluare și oferă posibilitatea de a dezvolta abilitatea de autoevaluare (2019, p. 72). Considerăm benefic, așadar, ca aprecierea proiectului didactic să se realizeze prin comunicarea directă între mentor și practicant, ideal chiar în echipa de practicanți repartizați la clasa respectivă. Climatul psihosocial stimulat, schimburile de idei și conștientizarea propriei contribuții la procesul de evaluare accelerează învățarea și îmbunătățesc intervențiile remediale. Astfel, printre *condițiile de reușită a lecției* asimilate documentului de proiectare, vor fi discutate: respectarea structurii tipului de lecție, adecvarea strategiei la obiective, conținut și particularitățile elevilor, operaționalitatea (accesibilitatea aplicării planului), legătura logică și pedagogică dintre componente. Dacă aceste condiții sunt transpuse în *indicatori de evaluare a proiectării*, dintre care exemplificăm o serie în continuare, mentorul și practicantii vor analiza:

- Corectitudinea și relevanța obiectivelor operaționale;
- Adecvarea strategiei de predare-învățare-evaluare la obiective;
- Sistematizarea în proiectarea conținutului;
- Corelația dintre tipul lecției și secvențele acesteia;
- Originalitatea intervențiilor propuse prin proiect.

Fără a fi exhaustivă, prezenta listă de indicatori îi orientează pe studenți atât în procesul de autoevaluare, cât și în cel de metacogniție. Cum examinarea proiectului didactic



urmează să se reia în etapa de analiză a lecției, de data aceasta din perspectiva legăturii plan-rezultate, conștientizarea reperelor în evaluare este cu atât mai importantă.

Deși proiectarea pedagogică, în ansamblul ei, subordonează un algoritm și o suită de etape ce imprimă rigurozitate procesului, acestea nu trebuie să conducă spre rigiditate. Dimpotrivă, flexibilitatea și originalitatea în asocierea elementelor componente se află printre condițiile proiectării de calitate, chiar dacă aceste elemente sunt tipice diferitelor niveluri la care se realizează. Activitățile de practică pedagogică trebuie să creeze suficiente șanse pentru valorificarea ideilor și calităților studenților, pentru reflecție, pentru dezvoltarea creativității didactice încă din această fază de pregătire. E. Păun atenționează că nu putem vorbi de profesionalizarea practicii pedagogice fără introducerea practicii reflexive în stagiile practice de formare. Practica reflexivă trebuie să devină o componentă esențială a formării pentru cariera didactică (2017, p. 187). Un mentor practician reflexiv deține pârghii și resurse în acest sens: încurajează autodescoperirea, dezvoltarea, valorifică greșelile fără a demotiva și intervine ponderat, dar semnificativ în activitatea studenților practicanți.

### **Bibliografie:**

- Bolchiș, A.G, Muste, D., Meseșan N.E. (2023). *Mentoratul de stagiatură*. Limes.
- Bontaș, I. (2008). *Tratat de pedagogie* (ediția a VI-a revăzută și adăugită). All.
- Cerghit, I., Radu, I.T, Popescu, E., Vlăsceanu, L. (1999). *Didactica*. EDP.
- Cristea, G. (2008). *Managementul lecției*. EDP.
- Cristea, S. (1998). *Dicționar de termeni pedagogici*. EDP.
- Cristea, S. (2010). *Fundamentele pedagogiei*. Polirom.
- Cucoș, C. (2014). *Pedagogie* (ediția a III-a revizuită și adăugită). Polirom.
- Hattie, J. (2014). *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori* (trad: C. Dumitru). Trei.
- Joița, E. (2010). *Metodologia educației. Schimbări de paradigme*. Institutul European.
- Marinescu, M. (2021). Proiectarea, implementarea și evaluarea documentelor curriculare (plan, programă, manual, auxiliare). În F. Orțan (coord.). *Pedagogie și elemente de psihologie* (ed. a IV-a, pp. 243-254). Institutul European.
- Momanu, M. (2009). Forme de organizare a instruirii. Proiectarea și desfășurarea activității didactice. În C. Cucuș (coord.). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice* (ed. a III-a, pp. 469-494). Polirom.
- Nicola, I. (2003). *Tratat de pedagogie școlară*. Aramis.
- Oprescu, N. (1996). *Pedagogie*. Fundația România de Măine.
- Păun, E. (2017). *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*. Polirom
- Popovici Borzea, A. (2017). *Integrarea curriculară și dezvoltarea capacităților cognitive*. Polirom.
- Solovei, R. (2012). Reflecții cu privire la educația centrată pe elev. *Didactica Pro*, 1(71), pp. 38-42.
- Stan, L., Frumos, F. (2009). Procesul de învățământ. Predarea. Concept și stiluri de predare. În C. Cucuș (coord.). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice* (ed. a III-a, pp. 267-297). Polirom.



- Starr, J. (2022). *Manual de mentorat* (trad: M. Ioncescu). Act și Politon.
- Tiron, E., Stanciu, T. (2019). *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*. EDP.
- Țeican, B. (2019). *Studentul profesor. De la evaluare durabilă la competențe durabile*. Tritonic.
- Vlăsceanu, L. (1988). Proiectarea pedagogică. În *Curs de Pedagogie*. Universitatea din București.



## CAPITOLUL 4

### MANAGEMENTUL ACTIVITĂȚILOR DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ

#### **4.1. Instituția școlară – unitate de aplicație pentru practica pedagogică și spațiu al formării competențelor viitorilor profesori (Letiția-Simona MUNTEAN-TRIF)**

##### **4.1.1. Cunoașterea specificului instituției școlare în cadrul practicii pedagogice**

Organizarea unităților de învățământ este reglementată și avizată de către Ministrul educației, prin intermediul unui ordin, detaliat la începutul fiecărui an calendaristic prin intermediul Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar (ROFUIP). Această anexă la Ordinul nr.4183/2022 cuprinde trei componente, așa cum sunt ele menționate, respectiv: *Rețeaua școlară*, *Organizarea programului școlar*, *Formațiunile de studiu*.

O definiție sintetică dată școlii este ca fiind o instituție publică sau privată, un spațiu structurat în cadrul căruia „registru funcțional al instituției constă în stabilitatea și reproducerea modalităților de organizare și de acțiune educațională” (Păun, 2022, p. 49) în vederea asigurării calității și funcționalității procesului de învățare a disciplinelor prevăzute într-un plan de învățământ.

La ce ne gândim când rostim cuvântul „școală”? Pentru fiecare din cele trei menționate mai sus este nevoie de organizare și pregătire. Clădirea trebuie să fie organizată în săli de clasă, laboratoare, cancelarie, secretariat, cabinet director, cabinet medicale, cabinet de consiliere, cabinete metodice, biblioteca (...).

Informații utile pentru înțelegerea organizării școlii sunt prezentate de experții din cadrul platformei „Susține cultura în educație” aparținând asociației a cărei misiune este să încurajeze cadrele didactice să contribuie la realizarea misiunii școlii și să le susțină să descopere cum își pot atinge mai bine obiectivele educaționale cu ajutorul culturii. Vom reda în rândurile ce urmează reperele-cheie ale componentelor unităților de învățământ privind structura unei școli, conducerea și organigrama unității, conform elaborării experților asociației.

Școala sau Unitatea de Învățământ (UI) este condusă de director și Consiliul de administrație, fiind subordonată Inspectoratului Școlar. Ea este instituția care gestionează propriu-zis procesul de învățământ.

Organigrama unității, propusă de către director la începutul anului școlar și aprobată de către Consiliul de administrație, stabilește: structura de conducere și ierarhia internă, organismele consultative, catedrele, comisiile și celelalte colective de lucru, compartimentele de specialitate sau alte structuri funcționale.



Personalul didactic de predare este organizat în catedre/comisii metodice și în colective/comisii de lucru pe diferite domenii de activitate. Personalul didactic auxiliar este organizat în compartimente de specialitate care se află în subordinea directorului/directorului adjunct.

Structuri de conducere la nivelul școlii:

- ✓ Coordonare și răspundere: director și directori adjuncți; Consiliul de Administrație;
- ✓ Structuri colaborative: Consiliul profesoral; Comitetul de părinți; autoritățile administrației publice locale.
- ✓ Structuri consultative (după caz pot fi toate organismele interesate): sindicate; Asociația părinților; Consiliul elevilor; agenții economici.

#### 4.1.2. Organizare și comunicare în instituția școlară

O primă etapă în managementul practicii pedagogice o constituie cunoașterea generală a instituției școlare de aplicație, a locului unde studenții, viitori profesori vor efectua practica pedagogică în semestrul respectiv/anul școlar respectiv.

Organizarea și funcționarea unităților de învățământ preuniversitar este reglementată prin Regulamentul-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar (ROFUIP). Pe baza acestuia și în conformitate cu prevederile legale în vigoare, fiecare unitate de învățământ își elaborează propriul regulament de ordine interioară /regulament intern (ROI). Acest document este adus la cunoștința tuturor părților interesate (elevi, părinți, personal didactic, didactic auxiliar, nedidactic), iar respectarea reglementărilor devine obligatorie.

Unitatea de învățământ cu personalitate juridică este condusă de consiliul de administrație, de director și, după caz, de directori adjuncți. Din consiliul de administrație al școlii fac parte cadre didactice din școală, un reprezentant al sindicatului, reprezentanți ai părinților, reprezentanți ai autorităților locale.

Organismele funcționale la nivelul unității de învățământ sunt: consiliul profesoral (totalitatea cadrelor didactice din școală) și consiliul clasei (cadrele didactice care predau la clasă și comitetul de părinți al clasei). Acestea au o serie de atribuții specificate în ROFUIP, respectiv în ROI.

Responsabilitățile cadrelor didactice la nivelul unității de învățământ pot fi: coordonator pentru proiecte și programe educative școlare și extrașcolare, diriginte (în cazul învățământului primar, învățătorului/profesorului pentru învățământ primar îi revin atribuțiile dirigintei), membru al comisiilor din școală (comisii cu caracter permanent, temporar sau ocazional).

Pentru optimizarea managementului unității de învățământ, conducerea acesteia elaborează trei tipuri de **documente manageriale** (conform art. 28 din ROFUIP): *documente de diagnoză* (rapoartele anuale ale comisiilor și compartimentelor din unitatea de învățământ; raportul anual de evaluare internă a calității), *documente de prognoză* (planul de dezvoltare





instituțională, planul managerial anual, programul de dezvoltare a sistemului de control managerial) și *documente de evidență* (statul de funcții, organigrama unității de învățământ, schema orară a unității de învățământ / programul zilnic al unității de învățământ antepreșcolar/preșcolar; planul de școlarizare).

Planul de dezvoltare instituțională constituie documentul de prognoză pe termen lung și se elaborează de către o echipă coordonată de către director, pentru o perioadă de trei - cinci ani. Acesta conține: prezentarea unității (istoric și starea actuală a resurselor umane, materiale și financiare, relația cu comunitatea locală și organigramă), analiza de nevoi, alcătuită din analiza mediului intern (de tip SWOT) și analiza mediului extern (de tip PESTE), viziunea, misiunea și obiectivele strategice ale unității, planificarea tuturor activităților unității de învățământ, respectiv activități manageriale, obiective, termene, stadii de realizare, resurse necesare, responsabilități, indicatori de performanță și evaluare (conform art. 34 din ROFUIP).

Planul managerial constituie documentul de acțiune pe termen scurt, se elaborează de către director pentru o perioadă de un an școlar și conține adaptarea direcțiilor de acțiune ale ministerului și inspectoratului școlar la specificul unității, precum și a obiectivelor strategice ale planului de dezvoltare instituțională la perioada anului școlar respectiv. (ROFUIP, art. 35)

Organigrama unității de învățământ reprezintă grafic structura de conducere și ierarhia internă, organismele consultative, comisiile și celelalte colective de lucru, compartimentele de specialitate sau alte structuri funcționale prevăzute de legislația în vigoare.

#### **4.1.3. Managementul activităților metodic-științifice din instituția școlară**

Coordonatorul de practică pedagogică din universitate și profesorul mentor vor explica studenților importanța activităților metodic-științifice din instituția școlară, prin exemplificarea responsabilităților, cerințelor și atribuțiilor comisiei metodice. Conform Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar (ROFUIP), responsabilul de catedră/responsabilul comisiei metodice are ca atribuții: organizarea și coordonarea întregii activități a catedrei/comisiei metodice (întocmește și completează dosarul catedrei/comisiei, coordonează realizarea instrumentelor de lucru la nivelul catedrei/ comisiei, elaborează rapoarte și analize, propune planuri de obținere a performanțelor și planuri remediale, după consultarea cu membrii catedrei/comisiei metodice, precum și alte activități stabilite prin regulamentul de organizare și funcționare al unității). Acesta stabilește atribuțiile și responsabilitățile fiecărui membru al catedrei/comisiei metodice; atribuția de responsabil de catedră/responsabilul comisiei metodice este stipulată în fișa postului didactic. Responsabilul comisiei evaluează, pe baza unor criterii de performanță stabilite la nivelul unității de învățământ, în conformitate cu reglementările legale în vigoare, activitatea fiecărui membru al catedrei/comisiei metodice și propune participarea membrilor catedrei/comisiei metodice la cursuri de formare. Acesta participă la acțiunile școlare și extrașcolare inițiate în unitatea de învățământ și efectuează asistențe la ore, conform planului de activitate al catedrei/ comisiei metodice sau la solicitarea directorului. Semestrial elaborează informări asupra activității catedrei/comisiei metodice, pe care le prezintă în consiliul profesoral.



În Art. 65 și Art. 66 sunt clarificate cerințele și atribuțiile catedrelor/comisiilor metodice, după cum urmează:

(1) În cadrul unei unități de învățământ, catedrele/comisiile metodice se constituie din minimum trei membri, pe discipline de studiu, pe discipline înrudite sau pe arii curriculare.

(2) În învățământul preșcolar și primar, catedrele/comisiile metodice se constituie pe grupe, pe ani de studiu, pe grupe de clase sau pe nivel de învățământ.

(3) Activitatea catedrei/comisiei metodice este coordonată de șeful catedrei, respectiv responsabilul comisiei metodice, ales de către membrii catedrei/comisiei și validat de consiliul de administrație al unității.

(5) Catedra/Comisia metodică se întrunește lunar sau de câte ori este necesar, la solicitarea directorului ori a membrilor acesteia.

(6) Tematica ședințelor este elaborată la nivelul catedrei comisiei metodice, sub îndrumarea responsabilului de catedră/responsabilului comisiei metodice, și este aprobată de directorul unității de învățământ.

Art. 66 Atribuțiile catedrelor/comisiilor metodice sunt următoarele:

a) stabilește modalitățile concrete de implementare a curriculumului național, adecvate specificului unității de învățământ și nevoilor educaționale ale copiilor/elevilor, în vederea realizării potențialului maxim al acestora și atingerii standardelor naționale;

b) elaborează oferta de curriculum la decizia școlii și o propune spre dezbatere consiliului profesoral; curriculumul la decizia școlii cuprinde și oferta stabilită la nivel național.

c) elaborează programe de activități semestriale și anuale, menite să conducă la atingerea obiectivelor educaționale asumate și la progresul școlar;

d) consiliază cadrele didactice debutante, în procesul de elaborare a proiectării didactice și a planificărilor semestriale;

e) elaborează instrumente de evaluare și notare;

f) analizează periodic performanțele școlare ale copiilor/elevilor;

g) monitorizează parcurgerea programei la fiecare grupă/clasă și modul în care se realizează evaluarea copiilor/elevilor; în acest sens, personalul didactic de predare și instruire practică are obligația de a completa condica de prezență inclusiv cu tema orei de curs;

h) planifică și organizează instruirea practică a elevilor;

i) organizează activități de pregătire specială a copiilor/elevilor cu ritm lent de învățare, ori pentru examene/evaluări și concursuri școlare;

j) organizează activități de formare continuă și de cercetare – acțiuni specifice unității de învățământ, lecții demonstrative, schimburi de experiență etc.;

k) implementează standardele de calitate specifice;

l) realizează și implementează proceduri de îmbunătățire a calității activității didactice;

m) propun, la începutul anului școlar, cadrele didactice care predau la fiecare formațiune de studiu,

n) orice alte atribuții decurgând din legislația în vigoare și din regulamentul de organizare și funcționare al unității.



#### 4.1.4. Managementul documentelor în instituția școlară

Cu acordul directorului școlii și a profesorului mentor se pot pune la dispoziția studenților practicanți, spre analiză și exemplificare, documentele programatice ale unității școlare de aplicație. Dintre acestea enumerăm următoarele:

**Catalogul** este un document oficial, elaborat și avizat de către Ministerul Educației. Acesta cuprinde următoarele componente: pagina de copertă, în care sunt menționate: Ministerul Educației, Unitatea de învățământ, localitatea, județul, Catalogul clasei, anul școlar; urmează Normele pentru completarea și folosirea catalogului clasei; a treia pagină cuprinde clasa, anul școlar, numele și semnătura responsabililor – director, diriginte, denumirea disciplinelor de învățământ și numele profesorilor pentru fiecare dintre acestea; urmează completarea catalogului clasei cu toți elevii înscriși în clasa respectivă, în ordine alfabetică.

Normele de completare precizează următoarele aspecte:

De completarea catalogului răspunde dirigintele clasei și directorul instituției de învățământ. Pentru fiecare clasă se folosește un catalog. Acolo unde sunt clase paralele, pe cataloagele acestor clase se adaugă o literă distinctivă (exemplu: clasa a VI-a A, clasa a VI-a B etc.).

La începutul anului școlar, toți elevii înscriși în clasa respectivă se trec în catalog, în ordine alfabetică.

Dirigintele clasei este obligat ca, în primele zile după deschiderea anului școlar, să întocmească catalogul clasei, completându-l cu toate datele cerute de formular (numele și prenumele cadrelor didactice care predau la clasa respectivă, numele și prenumele elevilor și datele personale ale acestora). În casetele libere, disciplinele de învățământ se înscriu în ordinea stabilită în planul-cadru de învățământ.

Dirigintele are obligația să prezinte profesorilor care predau la clasa respectivă normele de folosire a catalogului.

La sfârșitul fiecărui semestru și al anului școlar se vor completa datele din situația generală asupra mișcării elevilor și a rezultatelor obținute de aceștia.

În cazul elevilor transferați sau care nu mai frecventează cursurile, a celor sancționați, corigenți sau cu studii echivalente, dirigintele face mențiunea respectivă în rubrica rezervată în acest scop. Mențiunea privind transferul sau nefrecventarea cursurilor se va face și în registrul de evidență și înscriere a elevilor.

Cadrele didactice sunt obligate să noteze la începutul orei de curs absențele elevilor în rubricile rezervate pentru fiecare disciplină de învățământ. Exemplu: IX: 15, 17, 18 etc. XII: 4, 5, 6 etc.; II: 15, 17 etc.

Motivarea absențelor se face de diriginte, săptămânal, prin încercuirea acestora cu cerneală albastră, pe baza actelor prezentate de elevi.

Absențele puse elevilor care au întârziat la lecții din cauze obiective se motivează la sfârșitul orei de către profesorul respectiv.



Notele elevilor se trec în cifre de la 10 la 1. Notele obținute cu prilejul evaluării cunoștințelor se trec în catalog cu cerneală albastră, indicându-se data și luna. Exemplu: 7/8.X.

Toate notele se trec citeț, corect și numai cu cerneală albastră. Notele obținute la lucrările scrise semestriale se trec, în catalog, cu cerneală roșie. Mediile încheiate la examenul de corigență și cele anuale se trec în cifre și litere, tot cu cerneală roșie. Mediile încheiate la examenele de corigență constituie și medii anuale la disciplinele respective, înscriindu-se, în rubrica „media anuală”.

Nu se admit modificări de note în cataloagele școlare. Notele înscrise greșit în catalog se anulează, barându-se cu o linie oblică și se înlocuiesc cu note corespunzătoare, înscrise cu cerneală roșie, sub semnătura profesorului și a directorului care aplică ștampila.

La sfârșitul anului școlar, catalogul clasei se completează cu ultimele date prevăzute de reglementările în vigoare, iar spațiile și paginile rămase libere se barează.

Directorul este obligat să controleze, sistematic, completarea la zi și corectă a cataloagelor cu datele necesare (absențe, note, situații statistice) și să asigure, după încheierea anului școlar, păstrarea acestora în arhiva școlii, conform cu normele în vigoare.

### **Condica de prezență**

Destinată consemnării prezenței cadrelor didactice care desfășoară activitatea didactică cu prezență fizică în unitatea de învățământ este un/ instrument obligatoriu prevăzut de către Ministerul Educației, iar modelul în vigoare reprezintă o notă a MEC nr. 847/09.10.2020. Aceasta cuprinde: ziua, luna, anul, ora, clasa, disciplina, numele și prenumele cadrului didactic și semnătura.

Pe lângă condica de prezență, Ministerul Educației propune și un model de „Fișă de prezență”, care va fi utilizată pentru consemnarea prezenței în situația în care activitățile didactice se desfășoară on-line, în alt spațiu decât cel al unității de învățământ. Aceasta cuprinde: luna, disciplina, numele și prenumele profesorului, ziua, ora și clasa și este completată de către fiecare cadru didactic pentru fiecare lună de activitate.

Conducerea unității de învățământ elaborează o procedură operațională, care reglementează modalitatea de colectare, validare, păstrare și arhivare a condicii de prezență și a fișelor de prezență.

În vederea cunoașterii de profunzime a specificului programului și a activităților instituției școlare, în cadrul practicii pedagogice un obiectiv important trebuie să fie acela de familiarizare a studenților practicanți cu documentele școlare, actele normative și regulamentele de funcționare aflate în vigoare și de înțelegere a modului în care acestea sunt aplicate.

Conform Regulamentului privind *regimul actelor de studii și al documentelor școlare gestionate de unitățile de învățământ preuniversitar*, aprobat de Ministerului Educației Naționale prin OM 3844 din 24 mai 2016, documentele școlare sunt:

- registrul matricol;
- catalogul clasei;



- cataloagele pentru examenele de finalizare a studiilor;
- cataloagele pentru examenele de corigențe și diferențe;
- portofoliul educațional al elevului;
- suplimentul descriptiv;
- foaia matricolă;
- adeverința de studii/adeverința de absolvire;
- adeverința care atestă promovarea nivelului de învățământ/examenului;
- registrul unic de evidență a formularelor actelor de studii.

Carnetul de elev este definit în regulamentul mai sus menționat ca document de corespondență între unitatea de învățământ și familia elevului.

Regulamentul detaliază statutul, conținutul, formatul și modul de utilizare, completare și arhivare a acestor documente școlare. Sub coordonarea mentorului de practică pedagogică, studentul se poate familiariza cu toate acțiunile asociate utilizării documentelor școlare. Prezentăm mai jos o serie de **sarcini de învățare/de studiu practic** utile în acest sens:

- Observați modul în care este completat catalogul școlar, tipologia informațiilor cuprinse în acest document și maniera în care sunt consemnate rezultatele învățării. Identificați o situație de consemnare a unei corecturi în catalog și verificați regulile impuse de regulamentul privind regimul actelor de studii și al documentelor școlare privind această acțiune.
- Identificați și notați calendarul anual de consemnare a informațiilor în registrul matricol și în registrul unic de evidență a formularelor actelor de studii;
- Identificați specificul platformei SIIIR (Sistemul Informatic Integrat al Învățământului din România) și formulați două argumente privind utilitatea acestei platforme pentru gestiunea activităților sistemului educațional preuniversitar, din punct de vedere operațional, tehnic, administrativ și strategic.

#### 4.1.5. Managementul instituției școlare

În etapa cunoașterii generale a instituției școlare și a familiarizării studenților cu specificul acesteia, la invitația profesorului mentor, directorul unității de învățământ le poate explica studenților practicanți propria strategie managerială, care sunt atribuțiile sale conform fișei postului de director școlar, elementele definiției ale culturii organizaționale, unele aspecte legislative de actualitate și cum se aplică în unitatea școlară respectivă, aspecte specifice ce țin de controlul managerial intern, care sunt documentele manageriale, în ce constă mapa directorului, care sunt principalele documente școlare și care este regimul acestora s.a.

Conform Art. 38 din ROFUIP, Documentele manageriale de evidență sunt: statul de funcții; organigrama unității de învățământ; schema orară a unității de învățământ; planul de școlarizare; dosarul cu instrumentele interne de lucru ale directorului.



De asemenea, directorul instituției școlare le va explica studenților ce presupune planificarea strategică ca instrument managerial de organizare și de decizie, care permite unei organizații școlare să se concentreze asupra realizării rezonanței între resursele existente și misiunea sa.

Cu această ocazie studenții vor afla componentele strategice ale planului de dezvoltare instituțională (PDI):

- Viziunea - reprezintă aspirația organizației școlare către viitor (pe termen lung)
- Misiunea - exprimă motivul, scopul pentru care organizația ființează;
- Valorile declarate ale organizației școlare;
- Țintele strategice – scopurile generale, derivate din misiune.

Țintele strategice sunt atinse prin planuri operaționale (documente programatice anuale) care, la rândul lor, cuprind acțiuni concrete. Planurile operaționale și acțiunile concrete prevăzute sunt concepute, realizate și evaluate din perspectiva contribuției acestora la creșterea calității educației oferite de unitatea școlară respectivă.

Cu acordul directorului școlii, profesorul mentor poate pune la dispoziția studenților practicanți, spre analiză, documentele programatice ale unității școlare de aplicație: Planul de dezvoltare instituțională (PDI/PDS), Planul de acțiune al școlii (PAS), Planurile operaționale (PO), Planul managerial, Regulamentul de ordine interioară (ROI), modele de parteneriatele încheiate și de proiecte educaționale etc.

Se vor dedica mai multe ore de mentorat pentru analiza unor modele de documente instituționale (de exemplu se poate supune unui dezbateri cu studenții un model de plan operațional pe anul în curs din unitatea școlară de aplicație, profesorul mentor explicând că acțiunile prevăzute în planurile operaționale sunt elemente sau etape necesare pentru realizarea scopurilor strategice și pentru îndeplinirea misiunii școlii).

În unitatea școlară de aplicație, studenții practicanți au posibilitatea să observe cum se exercită concret rolurile managerului școlar în diferite contexte educaționale sau cum se adoptă unele decizii manageriale. De asemenea studenții vor vedea care sunt *formele de participare directă*, a tuturor persoanelor și grupurilor implicate în viața școlii (de exemplu Consiliul profesoral), dar și *de participare indirectă* – prin reprezentanți (de exemplu - Consiliul reprezentativ al părinților pe școală, Consiliul elevilor, Consiliul de administrație, Sindicatul profesorilor).

În procesul de familiarizare cu activitățile specifice managementului instituției școlare, profesorul mentor le va explica studenților că școala trebuie analizată ca un tip complex de organizație, cu o anumită distribuție a puterii și autorității, cu funcții și responsabilități specifice vizibile la diferite niveluri:

- la primul nivel – al managementului clasei de elevi /grupeii de preșcolari (*first level management*);
- la nivelul comisiilor/catedrelor/compartimentelor - al managementului pe domenii (*middle management*);



- la nivelul conducerii organizației școlare - al managementul de vârf (*top management*).

Plecând de la stilul de conducere al directorului din unitatea școlară de aplicație, profesorul mentor le va explica studenților că stilul managerial se bazează pe o combinație de calități profesionale, valori, credințe și trăsături de personalitate, la care se adaugă elemente specifice culturii organizaționale. De asemenea studenții vor înțelege că nu există stiluri universal valabile, iar conturarea celui mai bun stil managerial depinde de mai mulți factori, cum ar fi :

- mediul extern (de exemplu poziția școlii în cadrul comunității locale, dorințele părinților, cererile de pe piața forței de muncă,);
- organizarea instituției pe orizontală și verticală;
- misiunea organizației școlare;
- caracteristicile resursei umane implicate (de exemplu competențele, experiența și atitudinile profesorilor, mediul de proveniență al elevilor);
- caracteristicile managerului școlar (trăsăturile de personalitate, calitățile umane, competențele manageriale, experiența profesională)

Se vor trece în revistă principalele caracteristici ale stilurilor manageriale consacrate în literatura de specialitate (Lewin, 1939, Likert, 1967, Kahn, Katz, Blake, Mouton, 1985, Goleman, Boyatzis, McKee, 2004), făcându-se distincția clară între stilul autocratic, cel democratic și cel de tip „laissez-faire”. Profesorul mentor le va explica studenților că un manager școlar care practică un stil autocratic nu este neapărat ostil, dar ia decizii fără a se consulta cu ceilalți și de obicei stabilește singur politicile interne, modul de lucru și sarcinile ce revin subalternilor. Acest stil conduce de cele mai multe ori la un nivel ridicat de rezistență și nemulțumire din partea subordonaților. Stilul este indicat în situațiile de criză și când situația este urgentă. Totodată, studenții vor putea identifica ce stil managerial are managerul școlar din unitatea școlară de aplicație și își pot da seama dacă acesta practică un stil democratic, apreciat de subordonați, dacă asigură stabilirea unor relații de bună colaborare și eficacitatea activităților organizației școlare, dacă este interesat de ideile și perspectivele de dezvoltare profesională ale subordonaților, dacă stabilește politicile organizației în cadrul unui proces colectiv s.a. De asemenea se va lua în discuție și stilul „laissez-faire” care nu se implică în luarea deciziilor decât dacă i se cere, care lasă angajaților întreaga libertate de decizie și de acțiune, nefiind interesat de desfășurarea activității acestora, cu mențiunea că stilul acesta ușor de identificat este totuși indicat atunci când echipa este capabilă și motivată, în alte condiții fiind complet ineficient.

Profesorul mentor va explica studenților ce înseamnă un management participativ și un leadership de calitate focusat pe formarea unei comunități profesionale puternice cu valori, viziune și aspirații împărtășite, care facilitează introducerea schimbărilor, instituționalizarea practicilor inovatoare și creșterea performanțelor școlare.



#### 4.1.6. Management curricular în instituția școlară

Prezentarea și analiza documentelor curriculare este un obiectiv al practicii pedagogice care poate fi asumat în 2 etape:

În etapa premergătoare derulării stagiilor de practică pedagogică, coordonatorul de practică pedagogică din universitate le prezintă studenților practicanți principalele documentele curriculare cu care aceștia vor lucra ca viitori profesori, respectiv:

- planuri de învățământ și programe școlare în vigoare;
- manuale școlare aflate în uz;
- planificări calendaristice;
- materiale suport pentru activitățile didactice (proiecte curriculare, auxiliare, ghiduri metodologice, culegeri, ghiduri pentru elevi, portofoliul profesorului de specialitate, softuri educaționale specializate);

În timpul derulării stagiului de practică pedagogică, când profesorii mentorii din unitățile școlare de aplicație le prezintă studenților practicanți portofoliul profesorului de specialitate care include, în primul rând, documentele curriculare specifice.

Modalitatea de prezentare a documentelor curriculare este de tip analitic și procedural fiind complementară activității didacticianului care, în cadrul orelor de *didactica specialității* a vizat, mai degrabă, aspecte de ordin teoretic ce țin de reforma curriculară și de specificul curriculumului preuniversitar actual (art.64-69 din LEN nr.1/2011).

Coordonatorul de practică pedagogică din universitate și profesorul mentor nu își propun să reia în mod expres conținuturile de didactica specialității, ci urmăresc, cel mult, reactualizarea cunoștințelor despre curriculum ca produs. Și unii și ceilalți se axează cu deosebire pe aspectele practic-operaționale care țin de tehnicile de punere în relație a principalelor documente curriculare cu situații și contexte de instruire diverse.

Atât în etapa premergătoare practicii pedagogice, cât și în timpul activităților de practică pedagogică, **analiza documentelor curriculare** se realizează de către coordonatorul de practică pedagogică și de profesorul mentor, cel puțin din următoarele perspective:

- ✓ structura și consistența internă a principalelor documentelor curriculare;
- ✓ competențele (generale și specifice) vizate prin parcurgerea conținuturilor instruirii;
- ✓ utilitatea conținuturilor instruirii și a competențelor ce urmează a fi achiziționate de către elevi pentru viața activă a acestora;
- ✓ ponderea conținuturilor teoretice în raport cu cele practice, a elementelor abstracte în raport cu cele concret-aplicative;
- ✓ orientarea prospectivă și democratică a conținuturilor instruirii vehiculate în plan
- ✓ diacronic și sincron în programa școlară și în manualul școlar;
- ✓ sistemul de valori și atitudini care susțin axiologic conținuturile instruirii;
- ✓ recomandările metodologice pe care respectivele documente le fac pentru profesori: exemple de activități de învățare, metodologia didactică privilegiată în studiul





disciplinei, mijloace de învățământ utilizabile în procesul didactic, metode și tehnici de evaluare recomandate etc.

Coordonatorul de practică pedagogică din universitate și profesorul mentor pot explica studenților cum se transpun din punct de vedere didactic conținuturile instruirii, cum funcționează mecanismul de prelucrare și adaptare a informației științifice pe baza unui proiect curricular care va conduce la achiziționarea de cunoștințe adaptate la posibilitățile, aptitudinile și interesele elevilor.

Coordonatorul de practică pedagogică din universitate și profesorul mentor vor insista în explicațiile lor asupra modului în care achizițiile dobândite de elevi produc modificările psiho-comportamentale așteptate. Studenților li se explică și faptul că, prin procesul transpunerii didactice, profesorul reconstruiește continuu prin diferite operații, elementele cunoașterii pe care le prezintă elevilor.

Folosirea documentelor curriculare comportă 2 variante:

a. Varianta demonstrativă

Coordonatorul de practică pedagogică din universitate și profesorul mentor pot oferi exemple demonstrative de lucru cu documentele curriculare, atât înainte de lecție, cât și în timpul lecției:

- ✓ exemple de analiză globală a unei teme/lecții care urmează a fi predată, sub aspectul dozării conținuturilor instruirii și selectării strategiei didactice potrivite pentru asigurarea competențelor specifice vizate;
- ✓ exemple concrete de selectare, filtrare, reinterpretare a conținutului științific până se ajunge la accesibilizarea acestuia pentru elevi;
- ✓ exerciții de structurare a conținuturilor instruirii, de simplificare și traducere a acestora în forme și formule susceptibile de a stimula interesul și de a facilita înțelegerea elevilor;
- ✓ exemple de proiectare a unor secvențe de instruire și de organizare a învățării, astfel încât elevii să fie antrenați în eforturi cu valoare formativă care să le furnizeze bucuria de a învăța;
- ✓ exemple de organizare a conținuturilor predate (mono-, inter-, transdisciplinar, modular, personalizat) în funcție de metodologia didactică propusă;
- ✓ exemple de precizare a obiectivelor evaluării în funcție de standardele de performanță ale elevilor;
- ✓ exemple practice de armonizare a mediului predării cu mediul învățării;
- ✓ exemple de asigurare a feedback-ului la lecție, indicat de gradul de apropiere sau de îndepărtare de obiectivele operaționale proiectate, de nivelul de cunoaștere a progreselor elevilor, prin raportare la standardele de performanță.



## b. Varianta participativă

Pe baza exemplurilor și modelelor de lucru cu documentele curriculare oferite de către tutori și mentori, se pot avansa solicitări practice pentru studenți de tipul:

- *Cum „citim” și interpretăm programa școlară la disciplina...?*
- *Ce aplicații selectați din manualul școlar... care să permită exersarea capacităților de a ... și care să dezvolte competența de... din programa școlară?*
- *Care sunt competențele specifice... asociate conținutul lecției...?*
- *Cum împărțiți unitățile de învățare pentru semestrul I la disciplina... și cum stabiliți ordinea de parcurgere a acestora? Ce număr de ore estimați că ar fi necesar pentru parcurgerea diferențiată a acestor conținuturi?*
- *Ce conținuturi ale instruirii apreciați că pot fi integrate sub forma curriculumului infuzional sau CDS? Ce număr de ore ați propune, raportându-vă și la planul de învățământ în vigoare?*
- *Ce timp alocați evaluării unității de învățare...? Motivați! Care sunt formele și metodele de evaluare care ar putea fi aplicate pentru această unitate de învățare ?*
- *Ce activitate de învățare propuneți pentru a asigura competența de ...?*
- *Cum selectați manualul școlar pe care vor studia elevii clasei.... la disciplina... în anul școlar...?*
- *Cum folosiți manualul școlar/fișele de lucru pentru a organiza activități diferențiate de instruire cu elevii clasei a..... la lecția...?*
- *Ce temă pentru acasă solicitați elevilor de clasa a... la lecția...folosind manualul școlar/culegerea?*
- *Ce aplicații din manualul școlar/culegere selectați pentru a stimula gândirea critică și creativitatea elevilor de clasa a...la lecția...?*

În activitățile de practică pedagogică profesorul mentor oferă studenților posibilitatea **lucrului direct** cu aceste documente curriculare în mediul concret de învățare și de experimentare la clasă.

## **Analiza activităților de management curricular desfășurate în instituția școlară**

Familiarizarea elevului practicant cu specificul activității de management curricular realizate în instituția școlară îi poate asigura o imagine de ansamblu și o înțelegere de profunzime a Curriculumului Național, a cadrului de referință în care este întemeiat, a principiilor și rigorilor de implementare, continuare a dezvoltării și de evaluare și reglare curriculară. Prin activitățile demonstrative, prin activitățile didactice asistate de către elev și prin ghidarea practicii de predare, mentorul de practică promovează o anumită viziune, un cadru valoric și o anumită normativitate curriculară. Aceasta va influența convingerile studentului și practicile sale viitoare de raportare la curriculum, în ansamblul său și la documentele și practicile de implementare și evaluare curriculară.





Documentul reglator *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului Național* elaborat și rafinat începând cu anul 2015 și finalizat în cadrul proiectului CRED - „Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți”, ca parte integrantă a Strategiei Europa 2020, prin *Strategia privind reducerea părăsirii timpurii a școlii*, avansează un nou **Cadru de referință al Curriculumului național**. Documentul definește principiile, valorile, convingerile și modelele acționale care stau la baza reformei Curriculumului Național aflate în derulare. Se propune o abordare sistemică în care curriculumul este văzut în relație cu alte subsisteme ale sistemului de educație și ca un vector al formării ”competențelor-cheie, necesare unei dezvoltări durabile, promovării mediului antreprenorial și adecvării flexibile la modele culturale viitoare”.

În această abordare, curriculumul devine un construct flexibil, integrator, iar procesul de management curricular este esențial și trebuie asumat la nivel de instituție educațională și la nivelul cadrului didactic. Un obiectiv al practicii pedagogice este cel de familiarizare a elevului cu specificul procesului de management curricular, o sarcină cu atât mai importantă cu cât unul dintre rolurile actuale centrale ale profesorului este cel de dezvoltator al curriculumului. Observând și analizând acțiunile de management al curriculumului inițiate la nivel de școală, studentul poate obține o bună înțelegere a domeniului curricular în general și a curriculumului în acțiune, o cunoaștere profundă a realităților curriculare românești (la nivel de politici și de practică educațională) și o înțelegere a tendințelor globale în domeniul dezvoltării curriculumului.

În activitatea de observare și exersare a managementului curricular, curriculumul trebuie prezentat din perspectiva caracterului participativ al proiectării și dezvoltării sale. Astfel, curriculumul trebuie văzut ca un construct viu, aflat în permanență elaborare și validare, proces la care participă o serie de decidenți direcți și indirecti. Prezentăm mai jos o viziune a UNESCO și IBE (2017) asupra acestor categorii de decidenți:

| <b>Decidenți direcți</b>  | <b>Decidenți indirecti</b>   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Ministerul Educației</li><li>- Institutul de științe ale educației</li><li>- Centrul Național de Examinare și Evaluare</li><li>- Cadre didactice universitare și cercetători</li><li>- Inspectori școlari, directori de școală,</li><li>- Cadre didactice</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Asociații profesionale ale profesorilor</li><li>- Autori de manuale</li><li>- Mass media</li><li>- Experti și consultanți în educație</li><li>- Grupuri de presiune</li><li>- Organizații de cercetare</li><li>- Organizații comerciale</li><li>- ONGuri, agenții internaționale</li></ul> |

Prin implicarea lor, curriculumul devine constant un obiect de dezbatere și negociere socială. Caracterul subtil și fluid al acestor procese, precum și permeabilitatea implicită a curriculumului a mutațiile societale și culturale naționale și globale pot fi identificate încă din perioada de practică pedagogică. Din acest punct de vedere, sunt relevante și nivelurile la care se iau decizii curriculare. Le prezentăm mai jos, preluând concepția lui Jonnaerts, Ettayebi și Defise (2010):

**Niveluri decizionale** în proiectarea și dezvoltarea curriculumului (Jonnaerts, Ettayebi și Defise, 2010, pag. 54-55):

| <b>Niveluri decizionale</b>         | <b>La nivelul macro, al politicilor educaționale</b>  | <b>La nivelul median, al gestionării educației</b>  | <b>La nivelul micro, al acțiunii educative</b>   |
|-------------------------------------|---|---|--|
| Niveluri și produse de decizie      | Finalitățile se situează la nivelul politicilor educaționale  | Programele de studii se situează la nivelul gestionării educației   | Situațiile de învățare se decid la nivelul acțiunii educaționale   |
| Locul deciziei                      | Parlament, minister de resort   | Administrație, ministere, inspectorate județene, instituții școlare   | Săli de clasă  |
| Actori implicați                    | Politicieni, administratori, specialiști, grupuri de presiune   | Administratori, inspectori, consilieri, asociații de părinți, consilii de administrație   | Cadre didactice, consilieri școlari etc.   |
| Produse generale                    | Declarații de intenție, valori, finalități, profiluri de absolvire, caiete de sarcini pentru manuale școlare  | Politici regionale și locale, materiale didactice, politici de evaluare   | Activități de predare, învățare și evaluare în săli de clasă, inclusiv activități de monitorizare a rezultatelor evaluării |
| Produse specializate / operaționale | Documente cadru de orientare a curriculum-ului, care reunește și sintetizează ansamblul intențiilor politice, al orientărilor și al valorilor.<br>Programe de studii ; ansamblul prevederilor referitoare la organizarea predării, învățării, evaluării și certificării.<br>Suporturi didactice : | Ansamblul prevederilor în legătură cu organizarea administrativă a procesului educațional, suporturi de instruire (programe informatice, curriculum opțional) | Rezultate ale învățării  |

| <b>Niveluri decizionale</b>                  | <b>La nivelul macro, al politicilor educaționale</b>   | <b>La nivelul median, al gestionării educației</b>  | <b>La nivelul micro, al acțiunii educative</b>  |
|--|--|---|---|
|  | manuale, ghiduri metodice, programe informatice  |   |   |
| Funcții asigurate la nivelul curriculum-ului | <p>Definirea finalităților și a orientărilor majore ale educației</p> <p>Favorizarea coerenței planurilor de acțiune, a programelor educaționale</p> <p>Adaptarea sistemului educațional, atât în raport cu proiectul social, cât și în raport cu tendințele internaționale.</p> | <p>Operaționalizarea unui plan de acțiune administrativ</p> <p>Facilitarea dezvoltării și formării persoanelor în armonie cu mediul lor social, istoric, cultural, economic, geografic și demografic</p> <p>Instalarea mecanismelor de monitorizare și de ameliorare continuă</p> | <p>Operaționalizarea planurilor de acțiune educațională</p> <p>Stimularea obținerii reușitei școlare</p> <p>Adaptarea acțiunii educaționale în funcție de proiectul social local și național.</p> |

Pentru înțelegerea cadrului conceptual și valoric în care se definește și se structurează Curriculumul Național actual, în activitatea de practică pedagogică focalizată pe înțelegerea managementului curricular, elevul poate aprofunda principalele repere acționale pentru proiectarea și actualizarea curriculumului național (Modelul CRED, 2019), precum și implicațiile practice ale acestora. Reperetele acționale de mai jos asigură coordonatele unui cadru general actual de reformă curriculară și de implementare, evaluare și reglare a curriculumului:

- Regândirea proiectării curriculare din perspectiva educației pe tot parcursul vieții, prin raportarea la politicile educaționale europene
- O concepție curriculară unitară pentru întreg învățământul preșcolar, primar, gimnazial și liceal prin continuitatea abordării curriculare pe întregul parcurs al școlarității;
- Proiectarea curriculumului național din perspectivă sistemică, în corelație cu celelalte componente ale sistemului de educație;
- Centrarea pe elev cu accent pe învățare și pe rezultatele învățării;
- Centrarea pe competențe;
- Un curriculum aplicat care promovează un mediu de învățare eficient, starea de bine în rândul elevilor și profesorilor, precum și orientarea demersurilor



educaționale către dezvoltarea cognitivă a elevilor în strânsă relație cu cea socio-emoțională a acestora;

- Valorificarea și corelarea contextelor formale, non-formale și informale de învățare; utilizarea de resurse de învățare variate, cu valorificarea oportunităților oferite de resursele educaționale deschise (RED), accesate prin intermediul noilor tehnologii.

**Sarcini de învățare practică** pentru ghidarea elevilor în familiarizarea cu procesul de management curricular:

- Identificați documentul/ documentele strategice realizate la nivelul instituției școlare care redau proiectul curricular al școlii și realizați o prezentare sintetică a principalelor decizii de implementare a curriculumului asumate de școala în care realizați practica pedagogică.
- Realizați un scurt raport privind maniera în care în practicile de predare asistate se regăsesc repere acționale pentru proiectarea și actualizarea curriculumului național (Modelul CRED, 2019)
- Selectați unul dintre repere acționale pentru proiectarea și actualizarea curriculumului național (Modelul CRED, 2019) și realizați un set de propuneri de implementare a acestuia în activitatea didactică la una dintre clasele de practică pedagogică.
- Identificați termenii cheie ai fiecăruia dintre repere acționale de mai sus și așezați-i în relație, în cadrul unei hărți conceptuale.
- Obțineți o schemă orară pentru una dintre clasele de practică și comparați această schemă cu planul de învățământ pentru a identifica deciziile curriculare asumate la nivel de clasă/ școală.
- Realizați un scurt raport privind procesul de selecție, ofertare și opțiuni pentru anumite discipline opționale la una dintre clasele de practică pedagogică.

### Referințe bibliografice și surse web

1. Asociația MetruCub. (fără an). *Structura unei școli*. Preluat pe 5 iulie 2023, de pe Susține cultura în educație: <https://culturaineducatie.ro/structura-unei-scoli/>
2. Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2007). *Inteligența emoțională în leadership*. București: Curtea Veche.
3. Jonnaert, P., Ettayebi, M., & Defise, R. (2010). *Curriculum și competențe - un cadru operațional*. Cluj-Napoca: ASCR.
4. Lewin, K., Lippitt, R. & White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created „social climates”. *The Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.





5. Likert, R. (1967). *The human organization: Its management and value*. New York: McGraw-Hill.
6. Palade, E., Fartușnic, C., Teșileanu, A., Horga, I., Preoteasa, L., Moșoiu, O., și alții. (2020). *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național*. București: Guvernul României.
7. Păun, E. (2022). Viitorul școlii sau școala viitorului? În E. Păun, *Școala viitorului sau viitorul școlii?: perspective asupra educației postpandemice vol. coord. de Emil Păun* (pg. 43-66). Iași: Polirom.
8. \*\*\* Parlamentul României. (5 ianuarie 2011). *Legea Educației Naționale nr.1/2011*. Preluat pe 5 iulie 2023, de pe [https://www.edu.ro/sites/default/files/legea-educatiei\\_actualizata%20august%202018.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/legea-educatiei_actualizata%20august%202018.pdf)
9. \*\*\* Ministerul Educației. (4 iulie 2022). *Ministerul Educației. ROFUIP // Regulament - cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar*. Preluat pe 05 iulie 2023 de pe [https://www.edu.ro/sites/default/files/\\_fi%C8%99iere/Legislatie/2022/ORDIN\\_4183\\_2022\\_New\\_ROFUIP.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2022/ORDIN_4183_2022_New_ROFUIP.pdf)
10. \*\*\* Ministerul Educației Naționale. (2016, mai 24). ORDIN Nr. 3844/2016 din 24 mai 2016. [//www.edu.ro/sites/default/files/\\_fi%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2016/acte%20de%20studii/OM\\_3844\\_2016\\_regulament\\_regimul\\_actelor\\_de\\_studiu\\_documente\\_scolare.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2016/acte%20de%20studii/OM_3844_2016_regulament_regimul_actelor_de_studiu_documente_scolare.pdf), Ed.) București.

## 4.2. Rolul mentorului în organizarea practicii pedagogice din instituția școlară (Nicoleta-Laura PIROȘ)

### 4.2.1. Parteneriat școală-universitate în managementul practicii pedagogice

Pregătirea pentru profesia didactică presupune, pe de o parte, achiziționarea teoretică de către viitorii dascăli a acelor cunoștințe generale, de specialitate și pedagogice necesare predării disciplinei de specialitate, iar pe de altă parte transpunerea acestora în activitatea didactică cu elevii. Pregătirea practică se realizează prin intermediul practicii pedagogice, disciplină obligatorie conform planului de formare inițială a viitorilor profesori care include 2 componente: *practica observativă* cu rol în familiarizarea studentului practicant cu întregul context al practicii pedagogice, la nivel observativ, cât și *practica operațională*, efectivă în cadrul căreia studentul are posibilitatea să-și formeze/dezvolte competențele profesionale și transversale necesare exercitării viitoarei profesii.

Practica pedagogică se desfășoară în unități de învățământ preuniversitar, în baza unor acorduri/convenții/protocoale de practică încheiate cu universitatea care propune derularea stagiilor de practică pedagogică sub forma unui parteneriat, a unei colaborări în cadrul căreia fiecărei părți implicate îi revin anumite obligații. Partenerul universitar are obligația de a întocmi documentația necesară desfășurării practicii pedagogice, de a asigura managementul activităților de formare profesională și resursele umane necesare. La rândul său, unitatea de



Învățământ preuniversitar este școala de aplicație, care primește studenții la practică și îi încredințează profesorilor mentori pentru buna desfășurare a activității de practică pedagogică. La nivelul fiecărei unități de învățământ se constituie Comisia pentru mentorat didactic și formare în cariera didactică (CMDFCDD) căreia îi revine sarcina de a realiza graficul activităților de practică pedagogică și de a monitoriza activitatea profesorilor mentori, în cazul în care unitatea de învățământ este școală de aplicație (art. 59, lit. g/ OME nr. 4.224/6.07.2022)

Conform reglementărilor OME nr. 3654/12.04.2021, practica pedagogică se desfășoară în cadrul bazelor de practică pedagogică ce funcționează cu statut de consorții școlare. Baza de practică pedagogică este constituită din 4-6 unități de învățământ preuniversitar, reunite în jurul unei unități de învățământ liceal cu statut de școală de aplicație coordonatoare. Școlile de aplicație coordonatoare sunt numite de către Ministerul Educației și sunt prevăzute în anexa nr. 2 la Ordinul ministrului educației și cercetării nr. 4813/2020. Din structura unui consorțiu școlar fac parte, pe lângă școala de aplicație coordonatoare, o unitate de învățământ care școlarizează elevi din medii vulnerabile pe criteriul social/medical (școală de spital)/de rasă/etnie/economic/geografic, o unitate de învățământ care școlarizează pentru nivelurile primar și gimnazial și o unitate de învățământ de tip vocațional la care se pot adăuga unități de învățământ din mediul rural și/sau alte unități de învățământ liceal teoretic, vocațional, tehnologic, aflate în același județ/în municipiul București sau în județe învecinate. Baza de practică pedagogică se înființează prin decizie a inspectoratului școlar, la propunerea conducerii școlii de aplicație coordonatoare și funcționează pe o durată cel puțin egală cu durata de implementare și de susținabilitate a proiectului POCU/904/6/25/Operațiune compozită OS 6.5, 6.6, cod SMIS 146587 – Profesionalizarea carierei didactice – PROF. Potrivit aceluiași ordin (art. 6), una dintre responsabilitățile bazelor de practică pedagogică este aceea de a dezvolta colaborarea cu instituții de învățământ cu care sunt încheiate contracte pentru stagii practice pedagogice și/sau activitate de mentorat didactic.

#### 4.2.2. Echipa mentor-coordonator în managementul practicii pedagogice

Succesul unui program de mentorat depinde în mare măsură de calitatea colaborării dintre mentor și coordonatorul de practică pedagogică având la bază lucru în echipă și comunicarea transparentă la nivel instituțional (comunicare internă și externă) și la nivel interpersonal.

Coordonatorul de practică pedagogică din universitate va încheia, pe baza protocolului de practică pedagogică stabilit la începutul anului școlar cu inspectoratul școlar județean din teritoriu, *convenția/protocolul de practică pedagogică*, document legal de colaborare inter-instituțională care va fi asumat prin semnături de către toți partenerii implicați în desfășurarea practicii pedagogice: pe de o parte reprezentanții universității (coordonatorul de practică pedagogică din universitate, directorul Departamentului de Pregătire a Personalului Didactic/directorul departamentului din facultatea care și-a asumat misiunea formării inițiale a viitorilor profesori, decanul facultății respective, rectorul





universității) și, pe de altă parte, reprezentanții instituției școlare de aplicație (profesorul mentor și directorul instituției școlare)

După stabilirea cadrului legal de colaborare în vederea desfășurării practicii pedagogice, coordonatorul de practică pedagogică din universitate organizează prima întâlnire cu grupa/grupele de studenți practicanți, la care se stabilesc primele activități organizatorice și se oferă consiliere în ceea ce privește tipurile de activități de practică pedagogică, explicându-se modalitatea concretă de derulare a stagiului de practică pedagogică din acel semestru. La această primă întâlnire se stabilește un orar inițial al desfășurării practicii pedagogice din acel semestru, care ulterior va fi definitivat în funcție de orarul profesorului mentor din unitatea școlară de aplicație.

Coordonatorul de practică pedagogică le prezintă studenților practicanți *profilul profesional al profesorului mentor* cu care vor colabora la activitățile de practică pedagogică din acel semestru și pe care urmează să-l cunoască direct, în unitatea școlară de aplicație. Totodată, coordonatorul de practică pedagogică stabilește împreună cu studenții practicanți, dar și prin consultarea prealabilă a profesorului mentor, ziua debutului practicii pedagogice în unitatea școlară de aplicație.

Coordonatorul de practică pedagogică este conceptlor și manager de practică pedagogică, întrucât *elaborează, planifică și monitorizează activitățile de practică pedagogică*, iar, pentru realizarea lor la standarde de calitate, va colabora permanent cu profesorul mentor și grupa de studenți practicanți, urmărind sistematic activitatea de practică pedagogică derulată și progresele studenților practicanți. Între coordonatorul practică pedagogică și profesorul mentor se stabilește o relație de *parteneriat activ*, nu doar de armonizare și complementarizare a rolurilor, ci și de sprijin reciproc.

În prima zi de practică pedagogică, coordonatorul de practică pedagogică din universitate va însoți grupa de studenții practicanți la unitatea școlară de aplicație și le va facilita acestora legătura cu profesorul mentor, prezentându-i pe studenți, stabilind dialogul profesional cu profesorul mentor pe baza obiectivelor fixate pentru activitățile de practică pedagogică și a competențelor vizate a fi formate/dezvoltate studenților viitori profesori în urma parcurgerii stagiului practic. Profesorul mentor va prelua grupa studenți practicanți și va iniția prima activitate de mentorat, familiarizându-i pe aceștia cu specificul unității școlare de aplicație, cu organigrama și conducerea școlii, cu resursele umane și materiale/ dotările din unitatea școlară. Studenții practicanți vor fi invitați de către profesorul mentor să viziteze unitatea școlară, moment în care vor fi prezentați conducerii școlii, vor fi conduși să cunoască organizarea internă a instituției școlare (cancelarie, sălile de clasă, laboratoare, cabinet metodice, sala de sport, secretariat, cabinet medical, cabinet consilier școlar, biblioteca școlară/ centrul de documentare și informare ș.a.).

Totodată, în cadrul practicii pedagogice profesorul mentor va facilita studenților practicanți cunoașterea responsabililor de comisii metodice și de specialitate din unitatea școlară de aplicație, care își pot manifesta sprijinul activ. Astfel, ei pot să fie invitați să se implice direct cu studenții, alocând un timp special, menit discuțiilor privitoare la prezentarea



activității comisiei/catedrei respective și totodată facilitându-le studenților asistența la ore ținute de mai mulți profesori din catedră. Așadar studenții practicanți pot învăța practic și din experiența profesională a altor profesori din catedra respectivă, nu doar de la profesorul mentor. Conștientizând modul de conlucrare la nivelul comisiilor interne din instituția școlară, studenții practicanți vor înțelege mult mai bine că activitatea profesorului într-o școală este o muncă complexă, de echipă.

#### 4.2.3. Comportamentul comunicativ al mentorului în relația de mentorat

De abilitățile și competențele de expert în comunicare și relaționare ale mentorului depinde în mare măsură succesul relației de mentorat. La un moment dat, pot să apară anumite aspecte nevralgice ale comunicării în relația de mentorat ce țin de ascultarea activă, acordarea feedbackului, arta adresării întrebărilor în activitatea de mentorat (întrebări provocatoare, interesante, creative, deschise, nu un mod de hărțuire), bariere în comunicare și comunicarea asertivă. Conform standardului profesional pentru ocupația *mentor* (1999), mentorul trebuie să dovedească la locul de muncă vădite competențele de comunicare interactivă și să mențină echilibrul la locul de muncă prin identificarea surselor potențiale de disfuncționalitate în cadrul grupului în scopul prevenirii acestora, remediarea eventualelor disfuncționalități.

*Aplicație de realizat cu profesorii mentori:*

Propuneți soluții de rezolvare a barierelor de comunicare în relația mentor-student practicanț reflectând la:

- posibile diferențe de statut, diferențe de personalitate, diferențe de percepții, diferențe de cultură
- interes redus față de mesajul mentorului
- absența cunoașterii reciproce
- diferențe de percepție asupra evenimentelor școlare
- prejudecăți, stereotipuri, etichete

Pentru adoptarea unui comportament comunicativ eficient în mentoratul de practică pedagogică, profesorul mentor trebuie să dețină între trăsăturile sale de personalitate pe aceea de *comunicativitate* și să fie capabil să genereze în câmpul școlar un climat favorabil comunicării și comunicativității.

În profilul de competențe al mentorului prezentat în Ordinul MECTS nr. 5.485 /2011, art.14, alineatul 1 se menționează că mentorul „are competențe sociale și relaționale, operează cu concepte și modele de comunicare interpersonală și interactivă”; așadar capacitățile de comunicare și relaționare definesc comportamentul comunicativ al mentorului. (tabel nr.1.)



Tabel nr.1. Profil de competențe al profesorului mentor (după Ordinul MECTS nr. 5.485 /2011)

| Cunoștințe   | Capacități  | Atitudini/valori  |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Cunoștințe științifice, de specialitate și metodice</li><li>✓ Cunoștințe de utilizare a computerului, de operare cu mijloacele informatice aplicabile în activitatea de mentorat</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>✓ <b>Comunicare eficientă și relaționare</b></li><li>✓ Autoreglare a comportamentului în funcție de context</li><li>✓ Identificare a surselor potențiale de disfuncționalitate</li><li>✓ Asigurarea coeziunii grupului</li><li>✓ Utilizarea feedback-ului în comunicare</li><li>✓ Planificare, organizare și analiză a activității din cadrul stagiului de practică</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Comportament și conduite adecvate</li><li>✓ Punctualitate</li><li>✓ Respect pentru valori</li><li>✓ Atitudine deschisă, stimulativă și pozitivă față de activitatea ce urmează</li><li>✓ să se desfășoare</li><li>✓ Empatie</li><li>✓ Obiectivitate</li></ul> |

Rolul profesorului mentor, în cadrul unei comunități de învățare construite în structura bazei de practică pedagogică, devine foarte important. Acesta oferă 4 tipuri de sprijin (cf. art. 20/ Ordinul MECTS nr. 5.485 /2011) în relația de mentorat: sprijin informațional, instrumental, evaluativ și emoțional. Pentru dezvoltarea competențelor didactice ale studentului practicant, mentorul de practică pedagogică trebuie să dețină competențe de dezvoltare a capacităților de predare a cunoștințelor și de formare a deprinderilor, rolul său fiind acela de a monitoriza studentul în desfășurarea lecției, de a stabili nivelul individual de performanță profesională a studentului, de a acorda sprijin în dezvoltarea capacităților profesionale ale studenților practicanți și de a le oferi acestora feedback. Mentorul demonstrează, de asemenea, competențe de îndrumare a observării de către studentul practicant a procesului de predare-învățare, de analiză și discutare a celor observate și competențe de îndrumare a studenților în realizarea proiectului didactic (asistare, evaluare, propuneri de îmbunătățire), de organizare, planificare și evaluarea a activității studentului practicant.

### Referințe bibliografice și surse web

1. Anexa OME nr. 4.224/6.07.2022 , Metodologia privind asigurarea calității programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar și de acumulare a creditelor profesionale transferabile
2. OME nr. 4183/4.07 2022 pentru aprobarea Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar ,



3. OMEC nr.3654 privind înființarea, organizarea și funcționarea bazelor de practică pedagogică, publicat în Monitorul Oficial al României, Partea I, Nr. 416/20.IV.2021
4. Ordinul nr. 5.485 /2011 pentru aprobarea Metodologiei privind constituirea corpului profesorilor mentori pentru coordonarea efectuării stagiului practic în vederea ocupării unei funcții didactice
5. [https://www.conta-conta.ro/standarde\\_occupationale/Mentor.pdf](https://www.conta-conta.ro/standarde_occupationale/Mentor.pdf)
6. <https://www.edu.ro/PROF>

### **4.3. Managementul principalelor tipuri de practică pedagogică (Irina VASILE)**

#### **4.3.1. Practica pedagogică curentă, practica pedagogică comasată, practica pedagogică de o zi, practica pedagogică la începutul anului școlar**

OMEC 4812/30.07.2020, privind aprobarea Regulamentului-cadru pentru organizarea și funcționarea învățământului pedagogic în sistemul de învățământ preuniversitar, conține în Anexa 2 Regulamentul de organizare și desfășurare a pregătirii practice de specialitate (practică pedagogică) la clasele din filiera vocațională, profil pedagogic.

Art. 5. enumeră următoarele forme de organizare și desfășurare a practicii pedagogice:

**a) practică pedagogică curentă** - forma de practică pedagogică derulată colectiv, pe grupe de elevi, ce se desfășoară în fiecare săptămână, sub îndrumarea profesorului coordonator de practică pedagogică de la liceul/colegiul pedagogic, a profesorilor metodiști de la liceul/colegiul pedagogic și a cadrelor didactice din școlile de aplicație.

Numărul orelor de practică pedagogică curentă este de 3 ore/săptămână/elev, în ciclul inferior al liceului, respectiv de 4 - 6 ore/săptămână/elev, în ciclul superior al liceului, în funcție de specializare. Structura grupelor de practică pedagogică se adaptează specificului activităților din educația timpurie antepreșcolară, preșcolară și școlară mică și regulamentelor specifice acestor instituții, conform legislației în vigoare;

**b) practică pedagogică individuală** - forma de organizare a practicii pedagogice la decizia școlii, cu rol remedial, recuperatoriu și de suport, specifică învățământului pedagogic preuniversitar, efectuată de câte un elev al claselor a XI - a, pe durata programului școlar al unei zile, sub îndrumarea profesorului coordonator de practică de la colegiul/liceul pedagogic și a cadrului didactic de la grupa/clasa din școala de aplicație;

**c) practică pedagogică comasată** - forma de organizare a practicii pedagogice derulată compact, în ciclul superior al liceului, pe parcursul a două săptămâni de școală ale anului școlar în curs. Practica pedagogică comasată constă în participarea la realizarea activităților didactice din orarul grupelor/claselor din școala de aplicație/din unitățile partenere, sub îndrumarea profesorului coordonator de practică pedagogică și a cadrului



didactic din școala de aplicație/unitatea parteneră, pe parcursul a două săptămâni, conform specializării.

De regulă, elevii/studentii din anul final de studii fac practică pedagogică de tip comasat în prima săptămână a anului școlar, la clasele de început (de exemplu, în ciclul primar, la clasa pregătitoare) pentru a se familiariza cu specificul debutului școlarității la un anumit nivel.

Conform art. 9. din Regulament, cadrele didactice implicate în organizarea și desfășurarea pregătirii practice de specialitate sunt:

a) cadrele didactice desemnate să realizeze practica pedagogică - educatorii pentru învățământ antepreșcolar, educatoarele/profesorii pentru învățământ preșcolar, învățătorii/profesorii pentru învățământ primar, cadrele didactice din palatele și cluburile elevilor, încadrate la grupa/clasa/cercul în cadrul cărora se organizează și se desfășoară practica pedagogică;

b) cadrele didactice desemnate să îndrume (echivalent conducerii practicii) practica pedagogică, denumite și profesori metodiști - profesori în specialitatea disciplinelor la care se organizează și se efectuează practica pedagogică în conformitate cu prevederile curriculumului pentru educație timpurie și ale planurilor - cadru pentru învățământ primar, precum și ale reglementărilor în domeniul activităților extrașcolare și al medierii școlare;

c) cadrele didactice desemnate să conducă practica pedagogică - profesorii de discipline pedagogice care coordonează practica pedagogică la clasa de învățământ liceal. În situația în care profesorul/profesorii de pedagogie nu poate/nu pot asigura coordonarea practicii pedagogice la toate clasele, aceasta poate fi atribuită profesorului de psihologie sau altor cadre didactice încadrate la liceul/colegiul pedagogic care au pe diploma de licență specializarea pedagogie sau psihologie. La specializările instructori de educație extrașcolară și mediatori școlari, coordonatorii de practică pedagogică pot fi numiți, pe lângă profesorii de pedagogie/psihologie, și dintre profesorii titulari de alte specializări, dacă aceștia fac dovada formării continue în domeniul acestor specializări.

În practica pedagogică curentă, elevii din clasele din ciclul inferior al liceului se familiarizează cu specificul activităților desfășurate la nivel preșcolar și primar, prin studiul documentelor specifice și asistență la activități/ore, conform repartizării și planificării realizate de profesorul coordonator de practică; elevii din ciclul superior al liceului susțin activități/ore la nivel preșcolar și primar, conform repartizării și planificării realizate de profesorul coordonator de practică. Pregătirea pentru activitățile /lecțiile susținute se realizează de elevi sub îndrumarea educatorilor/învățătorilor (cadrele didactice desemnate să realizeze practica pedagogică) și a profesorilor metodiști (cadrele didactice desemnate să îndrume practica pedagogică), sub coordonarea cadrelor didactice desemnate să conducă practica pedagogică.

Practica pedagogică individuală (numită și practica de o zi) se realizează la decizia școlii, prin repartizarea unui elev într-o zi la grupele de grădiniță/ clasele de nivel primar, sub îndrumarea educatorilor/ învățătorilor (cadrele didactice desemnate să realizeze practica pedagogică) și a coordonatorului de practică pedagogică.



Practică pedagogică comasată se desfășoară, de regulă, în prima săptămână de școală, elevii din an terminal având astfel ocazia să se familiarizeze cu modul de preluare a copiilor în clasele de început al școlarității. Pot astfel să observe, dar și să se implice în coordonarea copiilor atât la ore cât și în pauze, și participă la ședințele cu părinții organizate de educator/învățător.

În perioada recentă, activitățile de practică pedagogică au fost adaptate în funcție de context și s-au desfășurat și în format online.

#### 4.3.2. Practica pedagogică observativă în clasa de elevi/grupa de preșcolari

Activitatea de practică pedagogică presupune îmbinarea a două dimensiuni: una care vizează practica observativă și alta de exercițiu la catedră, care îmbracă forma practicii operaționale, de predare a lecțiilor de probă și finale.

Activitatea de practică pedagogică debutează cu o serie de asistențe la lecțiile demonstrative susținute de profesorii mentori din școlile de aplicație, la care studenții sunt repartizați. Asistența la activitățile didactice ale profesorului mentor le oferă studenților practicanți posibilitatea de a cunoaște îndeaproape și a studia condițiile concrete în care urmează să se desfășoare lecțiile de specialitate, particularitățile formelor de organizare, modalitățile pedagogice de aplicare a metodologiei didactice, modul de comunicare și relaționare al profesorului cu elevii săi etc. Acesta este primul moment de apropiere al studenților practicanți de viitoarea profesie și de exercițiul la catedră, etapă numită *practica observativă*.

Obiectivul general al practicii observative îl constituie familiarizarea studenților cu o diversitate de lecții de specialitate predate de profesorul mentor, cu stilul de predare al acestuia, cu modalitățile pedagogice concrete de lucru cu clasa de elevi/grupa de preșcolari, cu aplicarea metodologiei diferențiate și personalizate în lucrul cu elevii/preșcolarii, inclusiv a celor cu CES, precum și cu întreaga cultură organizațională a școlii.

Întrucât în practica observativă, centrul de greutate cade pe asistența și analiza lecțiilor demonstrative susținute de profesorii mentori sunt vizate atingerea de către studenți a următoarelor **obiective specifice**:

- să precizeze modalitatea folosită de profesorul mentor pentru organizarea grupului clasă școlară pentru debutul și derularea activităților didactice;
- să identifice modalitățile de comunicare și relaționare profesor mentor-elevi;
- să descrie atitudinile adoptate de către profesorul mentor pe durata desfășurării lecțiilor;
- să specifice modul de menținere a disciplinei în clasă de către profesorul mentor;
- să descrie succint modul de precizare
- a obiectivelor operaționale fixate;
- să identifice metodele și tehnicile didactice folosite în actul predării;

- să precizeze cum a fost selectat, înlănțuit și utilizat materialul didactic folosit la lecție;
- să descrie modul de prezentare a cunoștințelor de specialitate;
- să precizeze modul de realizare a explicațiilor oferite elevilor în timpul lecției;
- să surprindă modul cum s-a realizat echilibrarea activităților în timpul lecției;
- să indice cum a anticipat profesorul mentor dificultățile în timpul lecției;
- să specifice cum s-a realizat corectarea greșelilor;
- să surprindă ritmul în care s-a lucrat și încadrarea în timp;
- să surprindă timpul cât a vorbit profesorul și timpul cât au vorbit elevii;
- să descrie gradul de implicare al elevilor la lecție
- să surprindă gesturile și mișcările profesorului mentor în timpul lecției
- să argumenteze modul de atingere a obiectivelor propuse inițial
- să indice cum s-a asigurat feed-back-ul
- să precizeze cum au fost evaluate rezultatele învățării.

Dulamă E. (2008, p.30) menționează că prin practica observativă sunt vizate următoarele finalități:

- Identificarea elementelor componente ale procesului de învățământ la nivelul lecției, a specificului fiecăreia dintre acestea și a modului în care acestea sunt articulate pentru asigurarea reușitei activității;
- Familiarizarea cu specificul unităților de învățământ, a documentelor școlare și a structurilor de organizare și funcționare ale acestora;
- Identificarea calităților și competențelor necesare cadrului didactic și conștientizarea efectelor acestora asupra clasei și a prestației didactice;
- Completarea conștientă și responsabilă a fișelor de analiză a lecțiilor;
- Exersarea interpretării critice a aspectelor observate.

În ceea ce privește observarea predării unor lecții de specialitate și a managementului activităților de predare-învățare-evaluare, fiecare centru de formare inițială a viitoarelor cadre didactice solicită studenților observarea unui număr important de lecții de specialitate (între 10-15 ore) și a unui număr de ore de dirigiență (între 4-6 ore) pentru a înțelege cum se exercită rolurile dirigintelui la nivelul managementului grupului școlar, observarea managementului activităților educative, a managementului conflictelor și a managementului diversității.

Glava A. (2013, p.33) consideră că în practica observativă, rolul coordonatorului de practică pedagogică din universitate este acela de *coach*, aflat în interacțiune directă și, pe cât posibil diferențiată sau chiar individualizată cu studenții, reușind:

- *să formuleze obiectivele practicii observative care să reflecte nevoile de formare generale, dar și interesele și nevoile de dezvoltare ale elevilor;*

- să identifice reprezentările inițiale, interesele și așteptările cu care studenții intră în activitățile de practică observativă, cât și experiențele școlare dobândite de elevi,;
- să susțină atingerea obiectivelor prin încurajarea observării sistematice și a interpretării contextualizate și critice a ceea ce s-a observat;
- să proiecteze suporturi și organizatori cognitivi și grafici care pot fi utilizați în procesul de observare, consemnare și interpretare a datelor observației (fișe de observare, criterii de analiză a lecției);
- să ghideze, prin analize și reflecții periodice, înțelegerea specificului procesului de învățământ, încurajând chestionarea, generalizarea, teoretizarea pe marginea celor observate.

Profesorul mentor va orienta inițial actul observării sistematice a lecțiilor de specialitate de către studenți, prin discutarea prealabilă cu aceștia, la o ședință de mentorat fixată în acest scop, a indicatorilor observabili din grila/fișa de observație proiectată în acest sens (anexa 1). Atunci are loc o primă explicitare a elementelor cheie din lecție pe care studenții le vor observa atent. În literatura de specialitate există mai multe *modele de fișe de observare și analiză a lecțiilor de specialitate, ghiduri de observare, fișe de asistență la activitatea didactică* (ex: Golu, Găvănescu, 2001, Barna, 2004, Ezechil, Neacșu, 2007, Dulamă, 2008, Pătrăuță, 2008, Bulzan, Iancu Ciobanu, Ilie, 2009, s.a.).

În 2008, Eliza Dulamă a surprins, sub forma unor interogații, repere orientative pentru studenții aflați în practica pedagogică despre observarea sistematică a lecțiilor de specialitate. Aceste repere surprind fiecare etapă a orei de curs și pot fi un bun suport al ședinței de mentorat necesare în pregătirea viitorului cadru didactic.

Mentorul (care poate fi educatorul sau învățătorul îndrumător pentru practica didactică, precum și profesorul metodist) va urmări să explice modul în care vor fi observate următoarele etape din desfășurarea unei ore de curs:

**a. Momentul organizatoric**

Studentul practicant va urmări:

- Interacțiunea dintre profesor și elevi la intrarea în clasă – salutul, prezența, pregătirea pentru începerea activității (materiale, mijloace didactice).

**b. Verificarea temei de acasă**

Studentul practicant va urmări:

- Dialogul despre pregătirea elevilor pentru oră – tema de acasă, feed-back atât pentru elevii pregătiți, cât și pentru cei nepregătiți;
- Comportamentul elevilor și reacțiile acestora la feedbackul primit.

**c. Verificarea cunoștințelor însușite anterior (în lecția sau lecțiile anterioare)**

Studentul practicant va urmări:

- Starea emoțională a elevilor după discuția din deschiderea lecției;





- Strategiile de captare a atenției, utilizate de profesor;
- Metodele și instrumentele de evaluare a cunoștințelor dobândite anterior;
- Modul în care profesorul dirijează dialogul cu elevii (cui și cum se adresează);
- Feedback-ul oferit de profesor elevilor care răspund;
- Atitudinea atât a elevilor, cât și a profesorului.

#### d. **Anunțarea temei noi** (predare-învățare a noilor cunoștințe)

Studentul practicant va urmări:

- Elementul de trecere, de legătură dintre verificarea cunoștințelor și tema nouă;
- Modul în care profesorul captează atenția și interesul elevilor;
- Enunțarea obiectivelor operaționale;
- Metodele, strategiile și mijloacele didactice utilizate de către profesor în predare;
- Strategiile folosite de profesor pentru activarea și implicarea elevilor;
- Modul în care sunt organizați elevii pentru dobândirea de noi cunoștințe – în echipe, pe grupe, în perechi, frontal sau individual;
- Alternanța explicațiilor cu realizarea schemei lecției noi;
- Valorificarea cunoștințelor predate în situații reale.

#### e. **Consolidarea, corectarea și completarea cunoștințelor noi**

Studentul practicant va urmări:

- Strategii didactice folosite de către profesor pentru consolidarea noilor cunoștințe;
- Modul în care profesorul se asigură dacă elevii au înțeles ceea ce a fost predat;
- Indicațiile oferite elevilor de către profesor.

#### f. **Anunțarea temei pentru acasă**

Studentul practicant va urmări:

- Concluziile și aprecierile profesorului;
- Tipul temei pentru acasă indicate.

#### g. **Calitățile profesorului care susține lecția demonstrativă**

Studentul practicant va urmări:

- Atitudinea elevilor față de profesor;
- Stilul didactic al profesorului;
- Climatul psihosocial din clasă.

Lecțiile demonstrative sunt urmate de analiza la nivelul grupei de studenți în ședințe de mentorat organizate de profesorul mentor (educatorul, învățătorul sau profesorul metodist).

Tabel nr.2. Criterii de analiză a unei ore de curs după modelul oferit de Aspire Teachers în 2020

| <b>Criterii</b>   | <b>Descriptor de performanță</b>   |
|---|--|
| <b>1. Claritatea obiectivelor lecției</b>                     | Profesorul explică obiectivele de învățare (întrebarea/întrebările/competențele esențiale vizate).   |
| <b>2. Corelarea lecției cu unitatea de învățare</b>           | Lecția e bine integrată într-o secvență de învățare cu obiective pe termen mai lung.   |
| <b>3. Cunoașterea subiectului</b>                             | Profesorul folosește o varietate de exemple și explicații legate de temă.  |
| <b>4. Progresul potrivit (<i>scaffolding</i>)</b>             | Conținutul provoacă elevii și trecerea de la un concept / o activitate la alta se face progresiv, potrivit cu nivelul elevilor.                                |
| <b>5. Stare de bine în clasă</b>                              | Elevii au curaj să se exprime, sunt relaxați, participă la oră cu plăcere.   |
| <b>6. Ancorarea în realitatea elevilor</b>                    | Profesorul oferă exemple și creează experiențe legate de viața reală, relevante pentru elevi.  |
| <b>7. Evaluare formativă pentru verificarea înțelegerii</b>   | Profesorul folosește metode eficiente de a verifica înțelegerea tuturor elevilor pe parcursul lecției.   |
| <b>8. Rutine de gândire vizibilă</b>                          | Profesorul adresează o varietate de întrebări, pentru a verifica și a stimula gândirea critică a elevilor.   |
| <b>9. Incluziune și diferențiere</b>                          | Profesorul are așteptări mari de la toți elevii, oferă tuturor oportunități de a participa și are un plan și pentru cei mai puțin implicați.                   |
| <b>10. Corelarea activităților cu obiectivele de învățare</b> | Sarcinile de lucru sprijină atingerea obiectivelor de învățare.  |
| <b>11. Metode interactive de învățare</b>                     | Profesorul creează contexte în care elevii formulează răspunsuri / argumente individuale sau prin colaborare cu colegii ( <i>peer learning</i> ) și exersează. |
| <b>12. Autonomie în învățare</b>                              | Elevii folosesc instrumente de auto-evaluare, pun întrebări sau vin cu propuneri legate de propriul proces de învățare.  |
| <b>13. Predictibilitate</b>                                   | Profesorul explică pașii următori în învățare și ce așteptări are pentru lecția viitoare.  |



### 4.3.3. Practica pedagogică în învățământul preșcolar și în alternativele educaționale

- **Practica pedagogică în învățământul preșcolar**

Practica pedagogică de calitate în învățământul preșcolar presupune exersarea de către studentul practicant a unor distincții și precizări referitoare la specificul educației timpurii și al învățământului preșcolar: particularități existente în privința statutului, organizării și funcționării nivelului de educație preșcolară, a curriculumului pentru educația timpurie (concepție și structuri curriculare), a regimului zilnic al grădiniței, a rolurilor profesionale ale cadrului didactic. Profesorul mentor pentru practica pedagogică în etapa educației timpurii poate sprijini realizarea acestor distincții și delimitări și trebuie să urmărească să creeze ocazii variate și numeroase de observare, exersare, proiectare și evaluare a întregii game de activități didactice și de formare și a întregului spectru de forme și mijloace de realizare a activităților didactice.

Prezentăm pe scurt particularitățile Curriculumului pentru Educația timpurie (2019), evidențiind viziunea pe care acest document curricular o promovează și principalele structuri curriculare impuse.

Curriculumul pentru educația timpurie - 2019 imprimă o viziune actualizată și îmbunătățită asupra educației timpurii, reflectată în Planul de învățământ pentru educație timpurie, Programa școlară pentru educație timpurie și Metodologia de aplicare a Planului de învățământ pentru educație timpurie.

Această viziune este detaliată pe larg în documentul curricular oficial, fiind justificată nevoia de reformă în educația timpurie, normativitatea educației timpurii și impactul formativ așteptat al noului curriculum. Din perspectiva practicianului în domeniul educației timpurii, cunoașterea dimensiunii de concepție respectiv a viziunii care stă la baza curriculumului este esențială, valorile și principiile care guvernează curriculumul putând orienta coerent deciziile și practicile de predare – învățare și evaluare didactică.

Din perspectiva **arhitecturii curriculare**, Curriculumul pentru educația timpurie 2019 reprezintă un document curricular inovator, caracterizat printr-o evidentă focalizare pe *dezvoltare și pe abordarea globală a copilului* (Glava, 2021). Documentul are ca element organizator central setul de **domenii de dezvoltare** definite inițial în documentul de politici educaționale **Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea copilului de la naștere la 7 ani (RFIDT, 2010)**. **Domeniile de dezvoltare** sunt diviziuni convenționale ale categoriilor de achiziții care asigură evoluția copiilor. Delimitarea acestora are o relevanță pedagogică. Conștientizarea lor și urmărirea sistematică a dimensiunilor de dezvoltare și a comportamentelor care le operaționalizează pot orienta coerent și consecvent lanțul deciziilor pe care profesorul le ia în acțiunea de proiectare didactică de nivel micropedagogic, pentru asigurarea dezvoltării depline complexe și pentru observarea evoluției copiilor. În acest context focalizarea principală respectiv intenția pedagogică a profesorului este permanent cea de **formare complexă și articulată a preșcolarilor în planul cognitiv, al limbajului și comunicării, în plan social și emoțional, fizic și al abilității pentru învățare**.



Curriculumul pentru educația timpurie operaționalizează domeniile de dezvoltare în serii de **dimensiuni de dezvoltare și comportamente** a căror manifestare va asigura premisele dezvoltării competențelor cheie de mai târziu. Dimensiunile de dezvoltare, operaționalizate în comportamente și grupate pe intervale de vârstă antepreșcolară, respective preșcolară asigură arhitectura curriculumului actual, dar reflect și o viziune curriculară aparte, care poate fi definite sintetic de principiul centrării pe formarea de competențe, respective de principiul centrării pe copil.

**Dimensiunile de dezvoltare** reprezintă câmpuri de formare de natură transversal, concretizate în seturi de rezultate ale învățării care pot fi utilizate flexibil și transferate în rezolvarea unor categorii largi de probleme care implică: procesarea de informație și înțelegerea realității (domeniul dezvoltării cognitive și al cunoașterii lumii), comunicare (Domeniul dezvoltării limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii), interacțiune socială și expresie emoțională (domeniul dezvoltării socio-emoționale), motricitate și abordare acțională (domeniul dezvoltării fizice, a sănătății și a igienei personale), respectiv angajarea strategică a unor capacități și atitudini favorabile învățării (domeniul Capacități și atitudini față de învățare).

**Comportamentul** este o manifestare observabilă și măsurabilă a unei persoane, un ansamblu organizat de acțiuni ce reprezintă **manifestarea externă a unei competențe**, ilustrând performanța de care copilul este capabil.

*Curriculumul pentru educația timpurie 2019* operează cu structuri flexibile, oferind cadrului didactic o libertate semnificativă în conceperea, proiectarea și desfășurarea activității didactice astfel încât să contribuie la dezvoltarea holistică a copilului. Desigur, această flexibilitate impune abordarea responsabilă a activității de decizie curriculară și de proiectare didactică.

În această acțiune de decizie curriculară, este de dorit ca educatoarea să țină cont permanent de seturile de valori, finalități generale și principii definite în curriculumul pentru educația timpurie. Acestea alcătuiesc, în viziunea noastră, osatura viziunii curriculare în noul program de educație timpurie și trebuie să fie primul filtru de selecție a situațiilor de învățare și formare.

Accentul plasat pe **dezvoltarea capacităților, atitudinilor** ce țin de **dezvoltarea socio-emoțională** (a trăi și a lucra împreună sau alături de alții, a gestiona emoții, a respecta diversitatea), **dezvoltarea fizică** (motricitate fină și grosieră, dar și sănătate și alimentație sănătoasă) sau a **atitudinilor și capacităților în învățare** (curiozitate și interes, inițiativă, persistență în activitate, creativitate), alături de competențe academice urmărite în mod tradițional (din domeniul **dezvoltării cognitive și a limbajului și comunicării**) impun cadrelor didactice o regândire a demersului educațional.

Asumarea conceptului de „dezvoltare globală a copilului” influențează în mod direct modul de organizare a educației din grădiniță, știut fiind că toate experiențele copilului sunt experiențe de învățare care accelerează dezvoltarea în diverse domenii. Proiectarea didactică este, inevitabil, profund influențată de această concepție.

Experiențele de învățare prin intermediul cărora educatorii urmăresc dezvoltarea globală a copilului includ: activități pe domenii experiențiale, jocuri și activități didactice





alese, activități de dezvoltare personală (rutine, tranziții, activități de după-amiază și activități opționale), precum și printr-o serie de activități și conținuturi specifice, menționate în Metodologia de aplicare a planului de învățământ pentru educația timpurie: lectura (momentul poveștilor), momentul/ secvența de mișcare, activitățile cu conținuturi de educație rutieră, educație ecologică, educație pentru sănătate, educație culturală, educație religioasă, educație financiară, educație pentru valori, drepturile copilului.

Curriculumul preșcolar poate fi transpus în practică prin intermediul activităților integrate, iar structurarea sa pe 6 teme integratoare (*Cine sunt/suntem? Când, cum și de ce se întâmplă? Cum este, a fost și va fi pe Pământ? Cum planificăm/organizăm o activitate? Cu ce și cum exprimăm ceea ce simțim? Ce și cum vreau să fiu?*) reprezintă o încercare de a organiza conținuturile curriculare, pe baza conceptului de „dezvoltare globală a copilului”.

**Aplicarea curriculumului pentru educația timpurie 2019** impune ca punct de start în proiectarea activităților didactice (Glava & Tătaru, 2020):

(1) selectarea comportamentelor a căror formare/ consolidare va fi urmărită prin activitatea integrată/ de sine stătătoare/ de proiect tematic, urmat de:

(2) Corelarea comportamentelor cu indicatorii comportamentali specifici vârstei și cu conținuturile învățării;

(3) Încadrarea activității didactice în planul tematic sau sistemul de lecții și a fiecărei situații pedagogice în ansamblul situațional al activității;

(4) Derivarea obiectivelor operaționale pe baza comportamentelor selectate, a indicatorilor comportamentali urmăriți și luând în considerare conținuturile învățării;

(5) Structurarea și esențializarea conținuturilor în funcție de comportamentele urmărite și de rezultatele învățării vizate (concepțe, cunoștințe, capacități, atitudini, valori);

(6) Selectarea strategiei didactice și valorificarea ei pentru proiectarea unor situații de învățare activizante și consonante cu finalitățile formulate; construirea cadrului în care are loc învățarea și care trebuie să aibă cât mai multe din caracteristicile contextului real în care vor fi utilizate produsele învățării;

(7) Proiectarea unor secvențe de asigurare a unui feedback ameliorativ continuu și a unor secvențe de evaluare; anticiparea strategiilor de evaluare a întregii activități și stabilirea demersurilor didactice ulterioare.

**Selecția dimensiunilor de dezvoltare și a comportamentelor pe care educatorul le va urmări în activitatea sau sistemul de activități proiectate se va face în funcție de:** nevoile de dezvoltare identificate în rândul copiilor, interesele de cunoaștere ale acestora, temele prioritare în anumite momente ale anului, care au potențialul de a ocaziona experiențe de învățare relevante în planul domeniilor de dezvoltare. de asemenea, se va urmări proiectarea unor experiențe de învățare variate și din punctul de vedere al căilor de acces la cunoaștere implicate (comunicare, emoții, relații sociale, atitudini favorabile învățării, nivel de prelucrare a informației).

În proiectarea demersului didactic din grădiniță, educatorul ia în considerare două niveluri distincte de proiectare:



**A. nivelul macropedagogic:** produsele de proiectare structurate la acest nivel reprezintă documentele de start care stau la baza proiectării didactice la nivel micropedagogic. Ne referim la o serie de documente cu caracter reglator și de ghiduri de bune practici care asigură fundamentul pentru eficientizarea educației timpurii publicate în ultimul deceniu. Cea mai mare parte dintre aceste contribuții au ca punct de start studii de teren de largă amploare, orientate spre diagnosticarea problematicei practice a educației timpurii. Iată câteva dintre cele mai relevante resurse de acest tip:

- Strategia națională privind educația timpurie (ca parte a Strategiei Convergente privind dezvoltarea timpurie a copilului, MECT, UNICEF, 2005)
- Reperele Fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani (document esențial pentru definirea ulterioară a curriculum-ului pentru educația timpurie, elaborat de MECT în colaborare cu UNICEF România (2009).
- Modulele de formare dezvoltate în cadrul proiectului P.R.E.T., proiect finanțat de Guvernul României și de Banca de Dezvoltare a Consiliului Europei (2007-2011) <http://proiecte.pmu.ro>.
- Normative de dotare minimală pentru serviciile de educație timpurie a copilului de la 3 la 6/7 ani și standarde privind materialele de predare –învățare în educația timpurie (OMECT 3850/17.05.2010).

### **B. nivelul micropedagogic și documentele de proiectare specifice acestui nivel**

Acțiunea de proiectare a activității didactice se concretizează în proiectul anual, proiectul tematic, proiectul săptămânal și proiectul fiecărei activități didactice.

#### **a) Proiectarea activității anuale**

Actualul curriculum pentru învățământul preșcolar, prin metodologia de aplicare a planului de învățământ, face precizarea că programul de studiu se va organiza în jurul celor șase mari teme menționate. Pornind de la aceste teme, anual, pe grupe de vârstă, se stabilesc proiecte ce urmează a se desfășura cu copiii pe parcursul anului școlar. Se pot derula proiecte cu o durată de maximum cinci săptămâni/proiect sau proiecte de mai mică amploare, variind între una și trei săptămâni, în funcție de complexitatea temei abordate și de interesul preșcolarilor pentru tema respectivă. De asemenea, pot exista săptămâni în care copiii nu sunt implicați în niciun proiect, dar în care sunt stabilite teme săptămânale de interes pentru aceștia. Totodată, pot exista și proiecte de o zi și/sau proiecte trans-semestriale.

În planificarea anuală a temelor și proiectelor trebuie să existe un echilibru între sursele de proveniență ale subiectelor abordate. De asemenea, este importantă considerarea unor **criterii de relevanță** a subiectului ales:

- ✓ este direct observabil în mediul apropiat, fizic sau social al copilului;
- ✓ este de interes pentru majoritatea copiilor și aceștia dețin o oarecare experiență în legătură cu subiectul;
- ✓ permite atingerea unor finalități prevăzute în documentele curriculare;
- ✓ presupune o investigație realizabilă cu mijloacele pe care copiii le au la îndemână în momentul abordării (competențe personale, resurse materiale, resurse umane);





- ✓ oferă oportunități pentru acțiune directă și permite abordări metodologice variate: joc de rol, decelarea unor sarcini rezolvabile în grupe mici de lucru;
- ✓ este un domeniu de investigație suficient de generos pentru a putea fi parcurs pe o unitate mai întinsă de timp și totuși nu prea larg pentru a nu permite o structurare unitară;
- ✓ permite implicarea părinților și comunității locale.

#### ***b) Planificarea săptămânală***

Complexitatea sarcinilor prevăzute în noul curriculum pentru educatoare impune proiectarea activității săptămânale. Ea presupune eșalonarea tematicii conform temelor propuse la început de an școlar și selectarea mijloacelor de realizare a acestora.

În vederea întocmirii proiectării săptămânale, educatoarea va avea în vedere următoarele:

- Respectarea programului zilnic (cu reperatele orare) stabilit prin documentele curriculare;
- Obligatorietatea existenței în programul zilnic a cel puțin unei activități sau a unui moment (secvență) de mișcare și a unui moment de lectură (momentul poveștilor);
- Îmbinarea în mod echilibrat a activităților de predare cu cele de învățare și, respectiv, cu cele de consolidare și evaluare;
- Îmbinarea activităților antrenând întreaga grupă cu activități în grupuri mici și cu activități individuale;
- Îmbinarea activităților didactice cu activități distractive;
- Corelarea activităților de dimineață cu activitățile de după-amiază (acolo unde este cazul);
- Libertatea de a opta pentru varianta potrivită privind ordinea desfășurării etapelor de activități.

*Alegerea temelor săptămânale se face în funcție de:*

- Nevoile de formare și dezvoltare ale copiilor
- Interesele de cunoaștere ale preșcolarilor
- Evenimentele culturale, istorice care trebuie remarcate și aprofundate
- Evenimentele deosebite din viața grădiniței sau a grupei care necesită aprofundare.

#### **4.3.4. Practica pedagogică în alternativele educaționale**

În pregătirea inițială a viitorilor profesori, practica pedagogică efectuată în alternativele educaționale aduce plus valoare prin cunoașterea directă de către studenți a specificului și a particularităților metodologice de lucru în sistemul de învățământ alternativ care s-a constituit ca o realitate paralelă învățământului tradițional, respectiv în școli și grădinițe Step by Step, Montessori, Waldorf, Freinet sau Jena. Profesorii mentori din sistemul de învățământ alternativ pot oferi studenților practicanți exemple de bune practici în ceea ce privește predarea centrată pe copil, organizarea claselor/grupelor pe centre de interes, realizarea întâlnirii de dimineață, proiectarea tematică, predarea în epoci, diversitatea materialelor senzoriale, învățarea prin cooperare, evaluarea fără note/calificative, implicarea



părinților în educația propriilor copii, lucrul în echipă a două cadre didactice în programul educațional Step by Step s.a.

#### 4.3.5. Practica pedagogică la grupele combinate și la clasele simultane

##### Practica pedagogică la grupele combinate

Asigurarea educației timpurii de calitate pentru grupa combinată presupune un nivel înalt de responsabilizare profesională din partea educatorului. Cadrul didactic care activează la grupa combinată este conștient că, în demersurile de proiectare și dezvoltare curriculară, respectiv în predare, susținerea învățării și în evaluarea didactică, trebuie să țină cont de o gamă mai mare și mai diversă de variabile decât în cazul grupei omogene.

Diversitatea variabilelor care trebuie gestionate, armonizate și, în cele din urmă, utilizate cât mai eficient, este dată în primul rând de eterogenitatea nivelurilor de dezvoltare și maturizare ale copiilor care alcătuiesc grupa de preșcolari. La această realitate se adaugă diversitatea intereselor și experiențelor, a motivațiilor și a nivelurilor de activare specifice preșcolarilor de vârste diferite, care se întâmplă să alcătuiască grupa combinată, respectiv diversitatea contextelor familiale, a expectanțelor parentale și a suportului de care copiii beneficiază în afara grădiniței.

Curriculumul pentru educația timpurie (2019) propune un nou model de proiectare didactică. Trăsăturile lui esențiale pot fi sintetizate în câteva accente principale:

- focalizarea pe dezvoltare;
- focalizarea pe formarea competențelor;
- focalizarea pe promovarea unei învățări experiențiale.

Principalul risc în proiectarea didactică și desfășurarea activităților propriu-zise la grupele combinate este uniformizarea modului de predare-învățare și, implicit, neadaptarea demersului didactic la individualitatea grupei de copii. În gestionarea sarcinilor didactice în cadrul activității la grupa combinată, educatoarea lucrează cu unele *constante*:

- exigențele planului de învățământ și ale programei pentru educația timpurie;
- principiile și reperetele metodice specifice diferitelor tipuri de activități didactice și domenii de cunoaștere specifice educației timpurii.

Există însă și *variabilele* mai greu de gestionat, date de compoziția eterogenă a grupei combinate. Abordările exclusive și polare de tipul "aceeași activitate pentru toți copiii" sau "activități distincte pentru grupuri diferite de vârstă" nu sunt întotdeauna soluții viabile, deoarece preșcolarii de vârste diverse au trebuințe, ritmuri și interese de dezvoltare variate, achiziții și limite specifice în toate domeniile de dezvoltare, pe de altă parte preșcolarii de vârste diferite împărtășesc același timp școlar, mediu, resurse și beneficiază de atenția unui singur educator. Ca urmare, considerăm că o abordare cu note diferențiatore se poate urma pentru fiecare dintre principalele tipuri de activități.

##### Practica pedagogică la clasele simultane

Practica pedagogică la clasele simultane constituie o necesitate în formarea lor inițială a viitorilor profesori, ce ține de realitatea zilelor noastre mai ales în mediul rural, acolo unde efectivele de copii sunt reduse din cauza scăderii natalității, a migrației populației și a scăderii





natalității. În România, organizarea **învățământului simultan** este reglementată prin Legea Educației Naționale 1/2011 și Ordinul MECS 3062/19.01.2012. Date recente din Raportul SIIIR 352/12.02.2020 menționează că numărul elevilor din învățământul românesc care au învățat în regim simultan în anul școlar 2019-2020 a fost de 122.515 elevi (din care 113.560 elevi în mediul rural și 8955 elevi în mediul urban). Viitorii profesori care vor predă în clasele simultane trebuie pregătiți și mai ales antrenați în aplicarea metodologiei predării simultane. Trebuie create noi instrumente ale practicii pedagogice adaptate particularităților învățământului simultan. Se vor oferi modele de proiectare curriculară din învățământul simultan, modele de proiecte didactice pentru predarea simultană, fișe de lucru diferențiate și alte materiale didactice ca suport pentru a teme de casă/lucrările independente efectuate în clasă. În ceea ce privește managementul clasei de elevi, viitorul profesor trebuie acorde atenție sporită tuturor elevilor și să realizeze o comunicare didactică eficientă care să producă feed-back-ul așteptat. Activitatea de predare – învățare – evaluare va fi astfel proiectată și realizată astfel încât să se combine mai multe tipuri de lecții, de exemplu: la una din clase se poate predă o lecție de comunicare de noi cunoștințe, iar la cealaltă clasă simultană o lecție de priceperi și deprinderi/ o lecție de consolidare și evaluare a cunoștințelor din lecția anterioară.

Profesorii mentori vor stăruie pe antrenarea studenților în formarea deprinderilor de muncă independentă și de lucru pe echipe/în grup cu elevii care învață în regim simultan, Totodată la practica observativă li se va facilita studenților intervenția directă în predarea simultană a profesorului mentor susținând elevii în rezolvarea sarcinilor date de profesor, în timp ce acesta lucrează direct cu cealaltă clasă de elevi/ceilalți elevi din altă clasă. În cazul muncii independente, studenții pot explica suplimentar elevilor sarcinile de lucru.

Profesorul mentor va insista pe antrenamentul oferit studenților pe modalitățile concrete de utilizare a strategiilor de abordare diferențiată și individualizată a elevilor cu respectarea principiului egalității șanselor. De asemenea profesorul mentor va explica studenților necesitatea cunoașterii particularităților fiecărui elev în parte, a nevoilor specifice, a potențialului individual, a temperamentului și personalității tuturor elevilor. Cunoșcând fiecare elev în parte, va reuși să alcătuiască colective omogene pentru fiecare clasă organic încheată în colectivul mai mare al claselor care desfășoară activitatea simultană. Esențial pentru acest tip de învățământ este utilizarea a ceea ce știu și pot deja face elevii, sprijinindu-se unul pe altul, împărtășindu-și unul altuia experiențe, cunoștințe, mod de lucru pentru a învăța ceva nou. Predarea simultană presupune lucrul concomitent cu două, trei sau patru clase, în funcție de numărul elevilor. Lucrul concomitent cu două sau mai multe colective școlare solicită din partea viitorului profesor capacitatea de a-și distribui atenția pentru a urmări și pe elevii care au activități independente în timp ce desfășoară o activitate directă cu una din clase.

Profesorul mentor poate oferi exemple de predare sincronică prezentând teme asemănătoare în mod unitar, adaptând cerințele de lucru particularităților disciplinei școlare, dar și la particularitățile individuale și de vârstă ale copilului sau va putea împărți timpul adresându-se fiecărei clase/elev în parte. Timpul este un factor crucial în activitatea la clase simultane. Reușita activității simultane depinde de capacitatea și priceperea profesorului de a



asigura forme adecvate de muncă independentă, precum și de a alterna corect activitatea directă cu elevii cu munca independentă, care va fi foarte bine alcătuită, cu un timp de rezolvare egal cu activitatea directă pe care profesorul o va desfășura cu cealaltă clasă.

Profesorul mentor va insista pe utilizarea metodologiei de predare specifice învățământului simultan: învățarea prin descoperire, învățarea colaborativă, învățarea între egali (peer learning), învățarea pe bază de proiecte, predarea reciprocă, învățarea în grupuri mici, mozaicul, Gândiți-Lucrați în perechi-Comunicați s.a.. În învățarea cooperativă/colaborativă se va adopta lucrul în grupe suficient de mici, fiecărui elev fiindu-i încredințată o sarcină clară, precisă, a cărei rezolvare va determina rezolvarea sarcinii colective a grupului.

#### 4.3.6. Practica pedagogică în cadrul activităților extrașcolare și extracurriculare

- Familiarizarea studentului practicant cu formele variate pe care activitatea didactică le poate lua este important în contextul diversificării naturii și organizării situațiilor și experiențelor de învățare. Observarea și implicarea în proiectarea și livrarea unor activități de natură extracurriculară și extrașcolară le poate asigura practicanților șansa de a aprofunda această diversitate și de a exercisa roluri profesionale variate.

- **Activitățile extrașcolare** sunt activități de formare cu caracter formal sau non-formal, desfășurate în mediul extrașcolar, respectiv în mediul socio-economic și socio-cultural cu valorificarea resurselor specifice acestor medii: excursii, vizite, drumeții, vizionări de spectacole, activități sportive, artistice, lucrative, de voluntariat, cercuri tehnice, artistice, sportive etc., manifestări științifice în biblioteci, muzee, activități de valorificare a timpului liber și de divertisment (în cluburi ale elevilor, tabere școlare etc.)

- **Activitățile extracurriculare** au o natură diferită, fiind activități didactice și de formare complementare programului de formare impus/ oferat prin curriculumul național și care pot fi realizate la inițiativa cadrelor didactice și/sau a elevilor: serbări școlare, cercuri științifice, excursii, vizite, activități în mediile socio-culturale ale comunității, activități remediale și de tip consultații școlare.

#### **Managementul observării, proiectării, conducerii și evaluării activităților extrașcolare: excursii, vizite, drumeții**

Pentru excursii, expediții, vizite, drumeții, tabere și alte activități de timp liber există reglementări legale pe care profesorul mentor trebuie să le prezinte studenților aflați în practica pedagogică. De asemenea, profesorul mentor explică etapele organizării uneia dintre activitățile enumerate mai sus și, dacă are aprobarea conducerii unității școlare de aplicație, îi poate implica pe studenți în organizarea completă a unei astfel de activități. Astfel, studenții vor avea în vedere:

##### **a. Pregătirea activității**

Odată stabilit obiectivul/ obiectivele de vizitat, organizatorul precizează obiectivele pedagogice urmărite prin realizarea activității, stabilește itinerariul, ia legătura cu o firmă de turism specializată în astfel de activități. Firma de turism oferă prețul și, după negociere,





încheie un contract cu profesorul (sau studentul) care a solicitat excursia, tabăra. De asemenea, firma de turism sau organizatorul vor căuta informații despre discount-uri de grup.

Profesorul care organizează excursia/tabăra/vizita/drumeția alcătuiește documentația: acordul conducerii pentru realizarea activității, tabel cu elevii implicați în activitate, acordul părinților pentru acea activitate, viza medicală (în cazul taberelor) de la cabinetul medical al școlii, un tabel cu însoțitorii de grup (părinții elevilor sau colegi – cadre didactice), contactul încheiat cu firma de turism, precum și documentele acesteia.

Tot înaintea desfășurării activității, profesorul va prelucra elevilor regulile activității. Dacă elevii sunt mici, instructajul pentru buna desfășurare a activității va fi semnat de către părinții acestora după ce vor lua la cunoștință; dacă elevii sunt mai mari se va realiza un instructaj de protecție și prevenire a accidentelor și se va încheia un proces verbal pe care îl vor semna toți elevii.

#### **b. Desfășurarea activității**

Profesorul supraveghează permanent elevii pe perioada desfășurării activității și dirijează elevii astfel încât să atingă obiectivele propuse.

#### **c. Finalizarea activității**

Este momentul în care se vor valorifica, din punct de vedere pedagogic, experiențele și impresiile dobândite prin participarea la activitatea extrașcolară. Pot fi organizate dezbateri, pot fi realizate proiecte prin care elevii să relateze, să comenteze, să explice și chiar să argumenteze ceea ce au învățat în urma participării la activitate.

### **Referințe bibliografice și surse web**

- Bulzan, C., Ciobanu, M.I., Ilie, R., L. (2009). Ghid de practică pedagogică, București: EDP;
- Ciascai, L., Secară, R. E. (2001). Ghid de practică pedagogică. Un model pentru portofoliul studentului - Oradea: Editura Universității din Oradea;
- Dodescu, A., Pop Cahuț, I. (2001). Caiet de practică pedagogică, Oradea: Ed.Universității din Oradea;
- Dragu, A., coord. (2006). Ghid metodologic pentru activitatea de practică pedagogică, Constanța: Ed.Ex Ponto;
- Dulamă E. (2008). Practica pedagogică. Ediția a 2-a, Cluj-Napoca: Editura Clusium
- Dulamă, E.M. (2011). Despre competențe. Teorie și practică. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană
- Ezechil L. coord. (2009). Ghidul mentorului, Pitești: Editura Paralela 45;
- Ezechil, L., Neacșu, M.(2007).Vademecum în educația europeană.Ghid de practică pedagogică, Pitești: Ed.Paralela 45;
- Ezechil, L. coord. (2008). Calitate în mentoratul educațional, București: Ed. V.&Integral;
- Field B.(1994). Teachers as Mentors: A Practical Guide, The Falmer Press, London;
- Frumos, F., Labăr, A. coord. (2021). Formarea pentru cariera didactică-demersuri teoretice și empirice, Iași: Ed.Universității A.I.Cuza din Iași;



- Gherghinescu, R. (1999). Conceptul de competență didactică, în: S., Marcus coord., Competența didactică: perspectivă psihologică, p. 11-24 - București: Ed.All;
- Glava, A., Glava, C. (2002). Introducere în pedagogia preșcolară. Cluj-Napoca: Ed. Dacia
- Glava, A, Pocol, M., Tătaru, L.,L. coord. (2009). Educația timpurie. Ghid pentru aplicarea curriculumului preșcolar, Pitești: Ed. Paralela 45
- Glava, A, Tătaru, L., Balasz-Mureșan Dorina (2019). Proiectarea didactică la nivel micropedagogic în contextul curriculumului pentru educația timpurie. Propuneri de proiecte didactice și repere metodice în elaborarea proiectului de activitate integrată. În *Învățământul preșcolar în mileniul III*. Ed. Reprograph. Craiova
- Glava, A. (2021). Educația timpurie. Suport de curs la Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, nepublicat
- Glava, A., Tătaru, L.L. (2020). Adaptarea curriculumului pentru educația timpurie la activitățile didactice cu grupele combinate. În H. Catalano & I. Albulescu coord. *Specificul activităților didactice la grupele combinate. Ghid pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar*. București: DPH
- Glava, C. (2009). Formarea competențelor didactice prin intermediul e-learning. *Modele teoretice și aplicative*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință
- Golu, I., Găvănescu, M. (2001). *Caiet de practică pedagogică* - București: Ed.Studii Europene;
- Ilie M., Jidavu T. (2009). Proiectarea activităților și secvențelor de formare, în *Formare formatori de competențe profesionale*, Antres, Oradea;
- Ionescu, M. (2011). *Instrucție și Educație*. Cluj-Napoca: ed. Eikon
- Iordache, T, Fartușnic, C, Teșileanu, A. & Horga, I. (2019). Raport privind situația curriculumului la decizia școlii și a cadrului actual de reglementare. CRED Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Capital Uman 2014-2020
- Iucu, R. (2000). *Managementul și gestiunea clasei de elevi*, Iași: Editura Polirom
- Lofthouse R., Leat D., Towler C. (2010). Coaching for teaching and learning: a practical guide for schools, CfbTEducation Trust, ([http://www.ncl.ac.uk/cflat/news/documents/5414\\_CfT\\_FINALWeb.pdf](http://www.ncl.ac.uk/cflat/news/documents/5414_CfT_FINALWeb.pdf))
- Lofthouse R., Leat D., Towler C. (2010). Coaching for teaching and learning: a practical guide for schools, CfbTEducation Trust, ([http://www.ncl.ac.uk/cflat/news/documents/5414\\_CfT\\_FINALWeb.pdf](http://www.ncl.ac.uk/cflat/news/documents/5414_CfT_FINALWeb.pdf))
- Marin, T., Petrescu, C. (2017). *Practica pedagogică: formarea profesorilor pentru învățământul primar și preșcolar*, București: Ed.ProUniversitaria;
- Masari, G. A. (2008). Educația școlară și parteneriatele școală – familie – comunitate. În *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Cucuș, c. coord. Iași: Polirom
- Mathews, P. (2003). Academic Mentoring: Enhancing the Use of Scarce Resources. in *Educational Management Administration Leadership*, vol. 31, no. 3, pp. 313-334, <http://aas.sagepub.com>
- Mocan, R. (2007). *E-learning. Introducere și perspective sociologice*. Cluj-Napoca: Risoprint





- Neacșu, M.G., Adăscăliței, Dumitru G. (2013). The student's electronic portfolio and the teaching practice virtual guidance, Quality and efficiency in e-learning Proceedings of the 9th International Scientific Conference "eLearning and Software for Education", București:, Editura Universitatii Nationale de Aparare "Carol I", Volume 1, online, pp.120-125 <http://proceedings.elseconference.com/index.php?r=site/index&year=2013>
- Olsen, J., Nielsen, T. (2009). Metode și strategii pentru managementul clasei, Didactica Publishing House
- Stan C. (2020). Mentorat și coaching în educație, Cluj Napoca: Presa Universitară Clujeană;
- Stan, E. (2003). Managementul clasei, București. Editura Aramis
- Trif L., Bocoș, M., Răduț-Taciu, R., Siloși, A., Ploscar, S. (2015), Managementul instituțional, cap.2, pp. 31-62, în Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar, Editura Paralela 45, Pitești.
- Whitmore, J. (2014). Coaching pentru performanță, București: Publica.
- \*\*\*Legea 1/2011, Legea educației naționale ([https://www.edu.ro/sites/default/files/legea-educatiei\\_actualizata%20august%202018.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/legea-educatiei_actualizata%20august%202018.pdf))
- \*\*\*Legea nr.87/2006 pentru aprobarea ordonanței de urgență a Guvernului nr.75/2005 privind asigurarea calității educației
- [http://www.aijcrnet.com/journals/Vol\\_4\\_No\\_1\\_January\\_2014/3.pdf](http://www.aijcrnet.com/journals/Vol_4_No_1_January_2014/3.pdf)
- [http://ctl.stanford.edu/handouts/PDF/teaching\\_portfolios.pdf](http://ctl.stanford.edu/handouts/PDF/teaching_portfolios.pdf)
- <http://www.coe.iup.edu/ptut/Portfolios.html>

#### **4.4. Managementul calității activităților de practică pedagogică (Mihaela-Gabriela NEACȘU)**

##### **4.4.1. Principiile managementului calității activităților de practica pedagogică**

Practica pedagogică reprezintă o componentă fundamentală a formării inițiale a cadrelor didactice, care trebuie realizată la standarde de calitate. Sistemele de management al calității pentru organizațiile educaționale (ISO 21001: 2018) cuprind mai multe principii de bază, care se concentrează pe beneficiari, pe conducerea vizionară, pe implicarea oamenilor, abordarea proceselor, îmbunătățirea continuă, deciziile bazate pe dovezi, managementul relațiilor, responsabilitatea socială, accesibilitatea și echitatea, conduita etică în educație și securitatea și protecția datelor. Mai mult ca oricând, în formarea inițială a viitorilor profesori este nevoie de oferirea din partea celor mai buni profesori mentori a celor mai bune exemple de predare și practici educaționale relevante pentru profesiunea de profesor. Prin aplicarea principiilor managementului calității în practica pedagogică se va asigura un proces de mentorat calitativ:

- Focalizarea pe nevoile, interesele și așteptările profesionale ale studentului/elevului practicant și stabilirea unor strategii eficiente de mentorat;
- Implicarea studenților/elevilor practicanți în procesul propriei formări profesionale;
- Leadership, atitudine proactivă și bune exemple personale din partea mentorilor/tutorilor de practică pedagogică;

- Orientarea pe rezultatele învățării practice a unor comportamente profesionale de bază exprimate în termeni de competențe;
- Abordarea bazată pe proces pentru obținerea rezultatelor dezirabile la practica pedagogică;
- Abordarea sistemică a practicii pedagogice;
- Conduită etică și deontologie profesională în practica pedagogică;
- Învățare, inovare și îmbunătățire continuă a calității activităților de practică pedagogică;
- Abordarea pe bază de fapte în luarea deciziilor la practica pedagogică;
- Relații reciproc avantajoase cu furnizorul formării inițiale a viitorilor profesori.

*Aplicație de realizat cu profesorii mentori: Pe baza recomandărilor privind realizarea Spațiului european al educației până în 2025, ierarhizați direcțiile menționate în schema de mai jos, argumentând în funcție de prioritatea acordată la practică pedagogică.*



Fig.nr.1. Calitatea – prima cerință în realizarea spațiului european ambițios al educației până în 2025 (<https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020DC0625&from=NL>)

#### 4.4.2. Implementarea sistemului de management al calității activităților de practică pedagogică

Managementul calității (Oprean, Kifor& Suci, O. 2005; Tomescu, 2008, Paraschivescu, 2020) desemnează ansamblul activităților generale ale managementului, care determină politica în domeniul calității, obiectivele și responsabilitățile, care se implementează în cadrul sistemului calității prin mijloace cum ar fi: *planificarea calității, asigurarea calității, controlul calității și îmbunătățirea calității.*

Particularizând la managementul calității activităților de practică pedagogică, *planificarea calității* presupune stabilirea obiectivelor, proceselor, resurselor și condițiilor calitative în care să se desfășoare practica pedagogică; *asigurarea calității* trimite la ansamblul activităților planificate și realizate la practica pedagogică pentru generarea



încrederii în satisfacerea cerințelor calității; *controlul calității* se realizează cu ajutorul unor tehnici și instrumente operaționale pentru satisfacerea cerințelor/condițiilor calității, iar *îmbunătățirea calității* se realizează prin acțiuni sistematice ale instituției școlare de aplicație de optimizare a activităților de practică pedagogică pentru creșterea eficacității și eficienței acestora.

În implementarea sistemului de management al calității activităților de practică pedagogică se parcurg următoarele etape:

a. *Stabilirea finalităților activităților de practică pedagogică*

- *stabilirea obiectivelor strategice ale practicii pedagogice* la nivelul furnizorului de formare inițială a profesorilor (la nivelul Departamentelor de Pregătire a Personalului Didactic din Universități /la nivelul Departamentelor de Științe ale Educației) și comunicarea acestora școlilor de aplicație, parteneri în realizarea practicii pedagogice;
- *stabilirea obiectivelor de performanță*, obiectivele calității practicii pedagogice, care să satisfacă cerințele părților (furnizor-beneficiari) la nivel optimal și la care beneficiarii (studenții/elevii practicanți) să adere. Managerii activităților de practică pedagogică (mentorul de practică pedagogică și coordonatorul de practică pedagogică din Universitate) au responsabilitatea de a asigura că obiectivele de performanță sunt suficient de greu de atins pentru a-i motiva pe studenții/elevii practicanți astfel încât aceștia să depună efort pentru atingerea lor. Pe de altă parte, aceste obiective nu trebuie să fie de nerealizat.
- *stabilirea obiectivelor individuale* de către studenții/elevii practicanți, viitori profesori în acord cu obiectivele strategice și prin raportare directă la obiectivele de performanță. Prin strategii eficiente de coaching și mentorat (Stan, 2020) în practica pedagogică, studenții, viitori profesori sunt orientați către un nivel superior de realizare a sarcinilor profesionale, prin încredere, respect reciproc, responsabilitate, cadru emoțional pozitiv, creativitate, fiind susținuți să crească singuri și să își ridice nivelul de performanță, să își clarifice scopul și viziunea, să-și îndeplinească obiectivele și să-și atingă adevăratul lor potențial.

*Aplicație de realizat cu profesorii mentori* : Stabiliți unui set de obiective de performanță pentru studenții/elevii aflați la practica pedagogică care să îi motiveze pentru atingerea acestora.

b. *Planificarea acțiunii* se concretizează în **planul de acțiune al mentorului** de practică pedagogică și vizează:

- Stabilirea a ceea ce trebuie realizat în termeni de finalități;



- Preluarea obiectivelor strategice de practică pedagogică și comunicarea lor studenților/elevilor practicanți;
- Definirea principalelor activități menite să sprijine obiectivele strategice;
- Stabilirea relațiilor dintre aceste activități;
- Precizarea competențelor vizate, a criteriilor și formelor de evaluare a practicii pedagogice;
- Clarificarea rolurilor actorilor implicați în practica pedagogică (coordonator de practică pedagogică, profesor mentor, studenți, elevi practicanți) și organizarea grupei de studenți/elevi practicanți;
- Estimarea termenelor pentru încheierea fiecărei activități principale și a activităților secundare;
- Identificarea resurselor necesare pentru îndeplinirea fiecărei activități;
- Verificarea termenelor limită și modificarea planului de acțiune, în așa fel încât să existe suficientă flexibilitate;
- Analiza SWOT a practicii pedagogice.

Oferim o posibilă structură a **planului de acțiune al mentorului de practică pedagogică**:

*Profesor mentor*  
*Unitatea școlară*  
*Specialitatea*  
*Anul școlar*  
*Semestrul*

| <b>Nr. crt.</b> | <b>Obiective</b> | <b>Persoane implicate</b> | <b>Acțiuni</b> | <b>Indicatori de rezultat</b> | <b>Resurse</b> | <b>Termene</b> | <b>Data revizuirii</b> |
|-----------------|------------------|---------------------------|----------------|-------------------------------|----------------|----------------|------------------------|
|-----------------|------------------|---------------------------|----------------|-------------------------------|----------------|----------------|------------------------|

Totodată, prezentăm un exemplu relevant de *plan de acțiune al mentorului de practică pedagogică* realizat de prof. Maria Dîncu în cadrul activităților de formare cu programul PROF II.





## PLANUL DE ACȚIUNE AL MENTORULUI DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ

Profesor mentor: prof. Maria Dîncu

Unitatea școlară: Colegiul Național Pedagogic „Gh. Lazăr” Cluj-Napoca

Specialitatea: filosofie-istorie, catedra de socio-umane

Anul școlar 2022-2023

Semestrul I

| Nr. crt. | Obiective   | Persoane implicate  | Acțiuni  | Indicatori de rezultat  | Resurse  | Termene          | Data revizuirii                       |
|----------|---|---|--|---|--|------------------|---------------------------------------|
| 1.       | Instituirea unei relații de mentorat bazată pe cunoaștere reciprocă și încurajare, pe încredere și onestitate | Profesorul mentor<br>Profesorul de la universitatea implicată<br>Studentii<br>Directorul școlii<br>Consiliul de administrație | Pregătirea primei întâlniri dintre studenți și profesorul mentor<br>Întâlniri regulate cu toți studenții practicanți și cu coordonatorul practicii de la universitate, de minimum două ori pe săptămână                                | Organizarea unei prime întâlniri de succes<br>Manifestarea interesului pentru o primă întâlnire<br>Suport și încurajare din partea mentorului<br>Punctualitatea tuturor celor implicați<br>Comunicare deschisă, atmosferă relaxată<br>Întâlnirile se realizează conform orarului școlii și facultății, prin armonizarea lor                                     | Temporale – 1 oră<br>Sală de clasă<br>Procedurale și materiale:<br>1.1. pregătirea unui chestionar despre așteptările pe care le au studenții de la mentor, despre informații pe care doresc să le afle despre profesia didactică în calitate de student<br>1.2. interviu referitor la așteptările și nevoile de formare ale studenților;<br>1.3. autochestionarea cu privire la obiectivele mentoratului și așteptările pe care le am ca mentor în relația de mentorat cu studenții<br>1.4. Orarul școlii, spațiul unde se organizează întâlnirile (sala profesorală, cabinete)<br>1.5. Prezentarea sălilor și a claselor | Prima săptămână  | Prima săptămână de la prima întâlnire |
| 2.       | Familiarizarea studenților cu specificul școlii, al profilului, cu cerințele generale ale mentoratului        | Direcțiunea școlii, membrii ai C.A., CEAC, profesori de aceeași specialitate<br>Profesorul mentor<br>Studentii                | Întâlnire dintre studenți, profesorii mentori, reprezentanți ai conducerii școlii<br>Realizarea unei scurte prezentări a școlii de către director, a organizației școlii de către echipa de profesori implicați în practica pedagogică | Comunicare deschisă, eficientă;<br>Formularea de întrebări și oferirea de răspunsuri;<br>Sinceritate și curaj în abordarea unor subiecte referitoare la mentorat, la aspecte de organizare a școlii sau la clasele la care vor preda<br>Capacitatea studenților de a stabili o relație profesională, colegială<br>Sinceritate, atmosferă de încredere reciprocă | Temporale – 1-1,5 ore<br>Sală de clasă<br>Procedurale și materiale:<br>2.1. prezentarea organigramei unității de aplicație și ale unor aspect semnificative ale istoricului școlii<br>2.2. discuții timp de o oră despre obiectivele generale ale mentoratului, acțiunile care se vor realiza<br>2.3. tur al școlii, prezentarea claselor în care vor susține lecții, dar și al locațiilor unde sunt   | A doua săptămână | A doua - a treia săptămână            |

| Nr. crt. | Obiective   | Persoane implicate                         | Acțiuni  | Indicatorii de rezultat  | Resurse  | Termene            | Data revizuirii   |
|----------|---|--|--|--|--|--------------------|---|
| 3.       | Încheierea unui acord de mentorat; analiza de nevoi a studenților practicanți   | Studenții<br>Profesorul mentor             | Identificarea așteptărilor studenților de la perioada de mentorat - a modalităților preferate de a comunica cu ei (direct, dar și on-line), precum și stabilirea frecvenței întâlnirilor cu mentorul<br>Aplicarea unui chestionar Fereastră Johary<br>Interviu   | Sentimentul de securitate al studenților<br>Manifestarea încrederii în parcursul de practică pedagogică<br>Atmosfera plăcută, fără stres<br>Încurajare din partea mentorului   | Temporale – 1 oră<br>Sala de clasă<br>Procedurale și materiale: a. aplicația de chestionare referitoare la așteptările studenților de la mentorat și preferințele de a comunica sau frecvența comunicării cu mentorul;<br>b. dezbateri;<br>c. semnarea acordului de mentorat.  | A treia săptămână  | A treia și a patra săptămână  |
| 4.       | Stabilirea unui plan strategic de pregătire profesională  | Studenții practicanți<br>Profesorul mentor | Stabilirea obiectivelor și a acțiunilor specifice de pregătire profesională<br>a. obiective referitoare la activitatea de la clasă - stabilirea lecțiilor care vor fi predate;<br>b. obiective vizând activități noncurriculare/nonformale desfășurate cu elevii - stabilirea activităților la care vor participa<br>Realizarea unui plan de acțiune<br>Distribuirea rolurilor și responsabilităților<br>Negocierea și realizarea orarului de susținere a activităților programate | Planificarea activităților și a lecțiilor, precum și a studenților care le vor susține<br>Prezentarea orarului specific activităților<br>Manifestarea încrederii în asumarea responsabilităților<br>Stabilirea unui jurnal/registru de mentorat, în colaborare cu studenții          | Temporale – 1 oră<br>Sala de clasă<br>Procedurale și materiale:<br>4.1. discutarea modului de planificare a activităților;<br>4.2. specificarea importanței asumării responsabilităților individuale și a asumării atribuțiilor în proiectarea, organizarea, desfășurarea și autoevaluarea activităților;<br>4.3. prezentarea unui jurnal/registru de mentorat cu scopul de a reflecta asupra experiențelor concrete din perioada mentoratului (indeplinirea obiectivelor, relația așteptări-realizări, dobândirea de achiziții și formarea unor abilități, aspecte de optimizat etc.) | Săptămâna a patra  | Pe parcursul semestrului I, în funcție de situație, de nevoile de formare ale studenților și de rezultatele obținute pe parcurs |
| 5.       | Implementarea programului de asistență și interesanță la orele de logică, sociologie, filosofie, dirigenție<br>Stabilirea planului individual de mentorat | Studenții<br>Profesorul mentor             | Implementarea planului de acțiune<br>Stabilirea lecțiilor și a interesanțelor<br>Identificarea resurselor necesare susținerii lecțiilor<br>Identificarea instrumentelor de evaluare a lecțiilor<br>Stabilirea activităților nonformale   | Participarea tuturor studenților implicați<br>Lecții demonstrative susținute de mentor<br>Analiza acestora pe baza unor fișe de observare și evaluare a lecției<br>Activități nonformale la care se implică studenții<br>Analiza acestora pe baza unor fișe de observare și evaluare | Temporale – 2 ore + 1 oră analiza lecțiilor<br>Săliile de curs și sala profesorală<br>Procedurale și materiale:<br>5.1. discuții pe baza fișelor de analiză și evaluare a lecțiilor/activităților; nonformale<br>5.2. discuții pornind de la analiza planurilor de mentorat<br>5.3. clase de nivel diferit și cu profil diferit<br>5.4. fișe de observare  | Săptămâna a cincea | Săptămâna a șasea   |

| Nr. crt. | Obiective   | Persoane implicate             | Acțiuni  | Indicatori de rezultat   | Resurse   | Termene            | Data revizuirii            |
|----------|---|--------------------------------|--|--|---|--------------------|----------------------------|
| 6.       | Prezentarea produselor curriculare principale – planul-cadru, programe școlare, manuale alternative și asigurarea consultanței în înțelegerea lor | Studentii<br>Profesorul mentor | /extracurriculare în care se implică studenții sau la care asistă<br>Observarea lecțiilor și completarea fișelor de observare de către toți studenții<br>Prezentarea planului-cadru, a programelor școlare la disciplinele de specialitate, la disciplinele CDȘ și la <i>Consiliere și orientare</i><br>Prezentarea unor discipline CDȘ ca nouă disciplină, a metodologiei specifice de elaborare a programei școlare: <i>Economie aplicată, Educație pentru cetățenie democratică, Sociologia familiei, Sociologie aplicată, Filosofie și literatură, Sociologia comunicării</i><br>Analiza manualelor alternative la diferite discipline | Formularea corectă a obiectivelor operaționale, în relație cu competențele generale și cu cele specifice, derivate din cele generale<br>Creativitate<br>Colaborare cu mentorul<br>Interes pentru CDȘ<br>Implicare în dezbateri<br>Propuneri și sugestii din partea practicienților | Temporale – 1 oră<br>Sală de curs<br>Procedurale și materiale:<br>6.1. planuri-cadru și analiza lor;<br>6.2. analiza programelor școlare, inclusiv la discipline din cadrul CDȘ, analiza metodologiei în cazul elaborării unui curs opțional la decizia școlii;<br>6.3. discuții referitoare la manualele alternative/discipline, realizarea unor fișe de analiză, pornind de la criteriul specific<br>6.4. Fișe de avizare a unui opțional (tipul opționalului); Fișe de analiză a manualelor alternative<br>6.5. Suporturi de curs elaborate de către mentor, Manuale alternative | Săptămâna a șasea  | Săptămâna a șasea          |
| 7.       | Prezentarea produselor curriculare auxiliare și asigurarea consultanței în înțelegerea lor  | Studentii<br>Profesorul mentor | Analiza ghidurilor metodice, a unor norme metodologice, a unor materiale didactice de suport, îndrumătoare pentru elevi, softuri educaționale etc.   | Fișe de analiză a produselor curriculare auxiliare<br>Cunoașterea specificului și profilului claselor de elevi<br>Abilități tehnice bune în utilizarea calculatorului, platformei educaționale, internetului   | Temporale – o oră<br>Sala de curs<br>Ghidurilor metodice, a unor norme metodologice, a unor materiale didactice de suport, îndrumătoare pentru elevi, softuri educaționale<br>Fișe de lucru<br>Modele de teste<br>Biblioteca școlii<br>Resurse digitale   | Săptămâna a șaptea | Săptămâna a șaptea         |
| 8.       | Prezentarea produselor curriculare specifice activității de proiectare didactică – planificare calendaristică,                                    | Studentii<br>Profesorul mentor | Oferirea de îndrumări metodice pentru planificarea, proiectarea, organizarea, desfășurarea și evaluarea lecțiilor de probă   | Fișe de observare și evaluare a lecțiilor la toate orelle susținute de către colegii de grupă<br>Proiecte de lecție pentru a corela elemente curriculare   | Temporale – periodic, întâlnire la două săptămâni cu toți studenții<br>Sala profesorală, săli de curs<br>Procedurale și materiale:<br>7.1. discuții individuale și de grup;<br>7.2. analiza unor proiecte model   | Semestrul I        | Pe parcursul semestrului I |

| Nr. crt. | Obiective  | Persoane implicate  | Acțiuni   | Indicatori de rezultat   | Resurse  | Termene          | Data revizuirii   |
|----------|--|---|---|--|--|------------------|-------------------|
| 9.       | unități de învățare, proiecte de lecții și asigurarea consultanței în elaborarea lor   |   | Proiectarea unor secvențe de lecție în colaborare cu profesorul mentor și cu colegii din grupă, în scop de ameliorare, corectiv, de optimizare<br>Prezentarea unor modele de proiectare pe unități de învățare la disciplinele de specialitate<br>Exersarea formulării corecte a obiectivelor operaționale, în relație cu competențele generale și cu cele specifice, derivate din cele generale  | competențe, obiective, strategii de predare-învățare, conținuturi, strategii de evaluare<br>Proiecte ale unităților de învățare<br>Fișe de lucru la diferite discipline, inclusiv la <i>Consiliere și orientare</i><br>Teste docimologice elaborate de către studenți  | pentru diferite categorii și variante/tipuri de lecții;<br>7.3. proiectarea unor planificări calendaristice și unități de învățare;<br>7.4. analiza corespondenței dintre planificare, proiectare și elementele programelor școlare;<br>7.5.. prezentarea/ elaborarea unor fișe de lucru și teste docimologice.  | Săptămâna a opta | Săptămâna a noua  |
| 9.       | Prezentarea produselor curriculare specifice activității de profesor diriginte, activităților nonformale și extracurriculare | Studenții<br>Profesorul mentor<br>Invitați – 2 diriginți,<br>2 elevi, 2 părinți | Oferirea de îndrumări metodice pentru planificarea, proiectarea, organizarea, desfășurarea și evaluarea lecțiilor de probă la <i>Consiliere și orientare</i> /activități formale sau extracurriculare<br>Proiectarea unor secvențe de lecție sau de activități nonformale și extracurriculare în colaborare cu profesorul mentor și cu colegii din grupă, în scop de ameliorare, corectiv, de optimizare<br>Prezentarea și analiza unor activități de succes realizate în cadrul Școlii <i>Altfel</i> , a unor voluntariate sau activități la nivel județean, local, de școală etc. | Fișe de observare și evaluare a lecțiilor sau ale activităților la toate orele susținute de către colegii de grupă<br>Proiecte de lecție sau de activitate nonformală sau extracurriculară pentru a corela elemente curriculare – competențe, obiective, strategii de predare-învățare, conținuturi, strategii de evaluare | Timp alocat – 1 oră<br>Sala profesorală sau sală de clasă<br>9.1. analiza unor proiecte model de lecții la <i>Consiliere și orientare</i> ;<br>9.2. documente de organizare a activităților extrașcolare, <i>Săptămâna Altfel</i> (fișe de prezentare a activității, fișe de evaluare și monitorizare a activității), poze, jurnale de reflecție, chestionare;<br>9.3. proiecte de voluntariat;<br>9.4. metodologia de organizare a excursiilor etc. | Săptămâna a opta | Săptămâna a noua  |
| 10.      | Asigurarea suportului logistic pentru susținerea lecțiilor de probă, prezentarea unor  | Studenții<br>Profesorul mentor  | Utilizarea unor săli de clasă moderne, dotate cu tablă inteligentă, laptop, videoprojector, conexiune Internet  | Abilități tehnice bune în utilizarea calculatorului, a platformei școlii, a surselor Internet<br>Utilizarea unor platforme   | Timp de prezentare – 1 oră<br>Procedurale și materiale:<br>10.1.prezentarea platformei educaționale a școlii;<br>10.2. analiza unor fișe de lucru;   | Semestrul I      | Semestrul I și II |

| Nr. crt. | Obiective   | Persoane implicate   | Acțiuni   | Indicatori de rezultat  | Resurse  | Termene                      | Data revizuirii                                   |
|----------|---|--|---|---|--|------------------------------|---|
|          | platforme de învățare și a surselor de informare, a resurselor tehnologice ale unității de învățământ           |  | Asigurarea unor materiale didactice, auxiliare didactice și surse bibliografice necesare susținerii orelor de specialitate<br>Accesul studenților la bibliotecă<br>Utilizarea de tablete și telefoane pe parcursul orelor (în scop didactic)  | educaționale, site-uri și alte resurse educaționale valoroase<br>Utilizarea resurselor tehnologice ale unității de învățământ   | 10.3. analiza unor modele de teste de antrenament pentru bacalaureat;<br>10.4. prezentarea unor cărți de specialitate, recenzii;<br>10.5. calculator, videoproiector, tabla inteligentă, materiale Internet.   |                              |   |
| 11.      | Dezvoltarea competențelor de predare ale studenților practicanți  | Studenții<br>Profesorul mentor<br>Profesorul îndrumător (periodic) | Susținerea lecțiilor de probă de către practicanți, conform planificării – ore de specialitate, CDS, ore de <i>Consiliere și orientare</i><br>Analiza lecțiilor, conform fișelor de analiză și evaluare<br>Oferte de feed-back constructiv după fiecare lecție susținută<br>Realizarea unor secvențe de optimizare a scenariului didactic | Susținerea lecțiilor de probă<br>Realizarea la timp a proiectului și a planului de lecție, respectarea succesiunii etapelor<br>Utilizarea de metode active și interactive în predare<br>Alegerea celor mai eficiente strategii de predare-învățare, în funcție de conținutul predat | Timpul alocat susținerii lecțiilor (12 lecții minimum) și analizei lecțiilor susținute de către studenți<br>Săli de curs<br>Procedurale și materiale:<br>11.a. proiecte de lecție;<br>11.b. fișe de observare și evaluare a lecției;<br>11.3. secvențe de optimizare a scenariului didactic. | Pe tot parcursul semestrului | Pe parcursul semestrului, în funcție de rezultate |
| 12.      | Consilierea practicanților cu privire la managementul clasei de elevi   | Studenții<br>Profesorul mentor<br>Directorii școlii                | Discuții preliminare<br>Discuții cu privire la organizarea și gestionarea clasei de elevi<br>Analiza unor situații conflictuale și a variantelor de rezolvare   | Modul în care studenții comunică cu elevii<br>Modalități de organizare a clasei de elevi<br>Soluționarea unor situații conflictuale<br>Gestionarea unor probleme disciplinare<br>Comunicare asertivă  | Resurse de timp – minimum 2 ore<br>Materiale – chestionare, interviul, observarea comportamentelor elevilor, fișe de lucru   | Pe tot parcursul semestrului | Depinde de context, pe parcurs                    |
| 13.      | Consilierea practicanților pentru abordarea diferențiată a elevilor în funcție de particularitățile individuale | Studenții<br>Profesorul mentor                                     | Discuții despre corelarea dintre structurarea conținuturilor, strategiile de predare-învățare și particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor<br>Asistența la lecțiile de probă<br>Acordare de feed-back personalizat  | Capacitatea de abordare diferențiată a elevilor, a elevilor cu cerințe educaționale speciale  | Timp – 2 ore<br>Materiale - manuale, caiete auxiliare, culegeri etc.   | Semestrul I                  | Dacă este cazul                                   |

| Nr. crt. | Obiective  | Persoane implicate  | Acțiuni   | Indicatori de rezultat   | Resurse  | Termene                        | Data revizuirii          |
|----------|--|---|---|--|--|--------------------------------|--------------------------|
| 14.      | Evaluarea elevilor                                 | Studentii<br>Profesorul mentor  | Stabilirea tipurilor și a formelor de evaluare ce pot fi utilizate de către studenți<br>Stabilirea obiectivelor și funcțiilor evaluării<br>Munca în echipă cu profesorul mentor pentru realizarea evaluării la o clasă de elevi<br>Realizarea în colaborare cu mentorul a unor instrumente de evaluare, administrarea lor, corectarea, analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor<br>Construirea și aplicarea de teste online<br>Elaborarea unui portofoliu la o disciplină de specialitate | Realizarea unor instrumente adecvate de evaluare<br>Asigurarea unei evaluări obiective<br>Diversificarea modalităților de evaluare, inclusiv în sistem on-line<br>Analiza rezultatelor evaluării în scop ameliorativ<br>Propuneri și sugestii pentru un portofoliu la o disciplină de specialitate | <p>Țimp – 2 ore</p> <p>Sala profesorală</p> <p>Procedurale și materiale:<br/>14.1. analiza metodologiilor de elaborare a testelor pentru examene și a ghidurilor de evaluare;<br/>14.2. teste (inclusiv online) pentru bacalaureat;<br/>14.3. prezentarea de compendii, teste de antrenament;<br/>14.4. fișe de evaluare, inclusiv evaluare alternativă</p>      | Semestrul I                    | În funcție de context    |
| 15.      | Sprâjin în dezvoltarea capacității de autoevaluare | Studentii<br>Profesorul mentor  | Acțiuni de autoevaluare și interevaluare<br>Consiliere individuală<br>Aplicarea unor chestionare de autoevaluare  | Evaluare obiectivă, realistă a performanțelor proprii și ale colegilor<br>Interpretarea chestionarului de autoevaluare   | <p>Țimp – 1 oră</p> <p>Sala profesorală</p> <p>Procedurale și materiale:<br/>15.1. discuții individuale și de grup;<br/>15.2. chestionar de autoevaluare și interevaluare;<br/>15.2. recomandarea unor cărți referitoare la autoevaluare și interevaluare.</p>   | Pe parcursul semestrului I     | La finalul semestrului I |
| 16.      | Comunicarea cu partenerii educaționali             | Studentii<br>Profesorul mentor<br>Elevi, părinți, profesori, consilierul educativ, psihologul școlii, reprezentanți ai comunității locale | Colaborarea cu părinții, comunitatea locală, asociații și organizații<br>Participarea la evenimente importante din viața colegiului ( <i>Școala Ațfel, Zilele școlii, Zilele școlii</i> , sesiuni școlare, sesiuni științifice, cercuri etc.), la ședințele cu părinții, la activități extracurriculare<br>Valorizarea informațiilor acumulate și diseminarea lor în rândul comunității, prin prezentări, implicarea mass-media, revista  | Comunicare mai bună cu elevii, cu părinții acestora<br>Colaborare cu consilierul școlar, alți profesori ai școlii<br>Implicare directă a studenților în organizarea, proiectarea desfășurarea și evaluarea acestor activități  | <p>Țimp – depinde de context</p> <p>Sala profesorală și sălile de curs, alte spații în care se vor desfășura activități extracurriculare</p> <p>Procedurale și materiale:<br/>16.1. chestionare,<br/>16.2. fișe de activități extracurriculare;<br/>16.3. Ghidul activităților extracurriculare;<br/>16.4. fișe de evaluare a activităților extracurriculare</p> | Pe tot parcursul semestrului I | Semestrul II             |

| Nr. crt. | Obiective                            | Persoane implicate  | Acțiuni  | Indicatori de rezultat  | Resurse  | Termene                                | Data revizuirii       |
|----------|--------------------------------------|---|--|---|--|--|-----------------------|
| 17.      | Întocmirea portofoliului studenților | Studenții<br>Profesorul mentor<br>Îndrumător din partea universității | școlii<br>Precizarea conținutului portofoliului<br>Realizarea propriu-zisă a portofoliului<br>Verificarea periodică a probelor de portofoliu selectate | Personalizarea portofoliului și analiza periodică a realizării lui<br>Prezentarea la timp a portofoliului<br>Completitudinea portofoliului<br>Gradul de ingeniozitate și responsabilitatea manifestate de studenții practicanți | <p>Țimp – pe parcurs</p> <p>Sala profesorală</p> <p>Procedurări și materiale:</p> <p>17.1. Planuri-cadru, programe școlare;</p> <p>17.2. Planuri de lecție;</p> <p>17.3. Fișe de observare și evaluare a lecțiilor și a activităților extracurriculare;</p> <p>17.4. Jurnal de reflecție;</p> <p>17.5. Chestionare;</p> <p>17.6. Teste de evaluare;</p> <p>17.7. Fișe de lucru pentru elevi;</p> <p>17.8. Liste cu bibliografie și webografe/diferite discipline de specialitate;</p> <p>17.9. Documente utile în calitate de diriginți etc.</p> | Pe parcurs și la finalul semestrului I | În funcție de context |



Etapa de implementare reprezintă punerea în aplicare a planului de acțiune al mentorului. Este important ca în această etapă să se realizeze monitorizarea permanentă a derulării activităților de practică pedagogică cu scopul depășirii unor eventuale obstacole. Totodată, profesorul mentor poate orienta gândirea și acțiunile studenților/elevilor practicanți invitându-i la reflecție pe baza următoarelor interogații:

- Care este obiectivul principal/scopul urmărit?
- Care va fi schimbarea observabilă după implementarea planului de acțiune?
- Care vor fi evidențele/dovezile că obiectivul propus a fost atins?
- Care sunt activitățile necesare pentru atingerea obiectivului/rezultatului?
- Ce voi face eu, ca viitor profesor pentru a avea un impact real asupra elevilor?
- De ce sprijin/resurse am nevoie? (Ce anume? Când? De la cine? Din ce sursă?)
- Care este termenul pentru atingerea obiectivului / obținerea rezultatului?
- Când voi implementa acțiunile și când voi obține rezultatul dorit?
- Când va avea loc o evaluare de etapă? (Când planific o activitate de autoevaluare și/sau o discuție cu un observator extern? )
- De ce evidențe/ dovezi voi avea nevoie pentru susținerea acestei evaluări?

### *c. Verificarea și controlul calității activităților de practică pedagogică desfășurate*

Verificarea rezultatelor obținute la practica pedagogică în raport cu îndeplinirea indicatorilor de performanță din standardele de calitate și cu obiectivele stabilite în etapa de proiectare este realizată valorizând studenții/elevii practicanți pentru calitatea prestațiilor didactice și pentru comportamentele profesionale achiziționate. Acest aspect este foarte important întrucât are rol de motivare pentru cariera didactică și susține dezvoltarea profesională a studenților, viitori profesori. De asemenea, în etapa de verificare profesorul mentor culege de informații prin observare directă, prin anchetă pe bază de interviu individual și/sau de grup aplicat studenților practicanți și elevilor sau prin chestionare obținând astfel feedback direct de la beneficiari. Astfel, se identifică punctele tari și punctele slabe ale activității de practică previzionându-se măsurile de îmbunătățire necesare în etapa următoare.

Controlul activităților de practică pedagogică derulate implică măsurarea rezultatelor și stabilirea unor acțiuni de corectare a abaterilor de la planul de acțiune stabilit de profesorul mentor prin identificarea acelor aspecte care necesită atenție sporită și îmbunătățiri pentru a crește calitatea activităților cu studenții la practica pedagogică. Persoanele direct responsabile de un control al calității activităților de practică pedagogică sunt profesorii mentori alături de coordonatorii de practică din universitate. Așadar, controlul calității se referă la măsurile luate și la procedurile aplicate pentru a remedia disfuncționalitățile apărute pe parcursul derulării practicii pedagogice. Ideea de control este mult mai largă și conduce la autocontrolul performanțelor de către fiecare student/elev practicant prin monitorizarea progreselor sale în raport cu obiectivele stabilite și corectarea din mers (ori de câte ori este nevoie) a neajunsurilor/comportamentelor neadecvate. De exemplu, ca element de autocontrol, studentul/elevul practicant poate recurge la aplicarea unei grile/unui chestionar de autoapreciere a performanțelor dobândite prin parcurgerea activităților de practică pedagogică.







*d. Revizuirea periodică/îmbunătățirea continuă a calității activităților de practică pedagogică*

Îmbunătățirea reprezintă motorul întregii activități întrucât stabilește pe baza experienței anterioare punctele slabe și măsurile de îmbunătățire. Identificarea cu exactitate a acestora la practica pedagogică creează posibilitatea stabilirii măsurilor de îmbunătățire adecvate ameliorării unor situații/rezultate. În această etapă e nevoie de reflecție, de analiza efectelor și identificarea cauzelor în scopul nerepetării aceluiași greșeli și a stabilirii direcției corecte obținerii unor rezultate mai bune care să conducă la performanță didactică. Practicienii recomandă în acest sens întâlniri periodice între managerii activităților de practică pedagogică (profesori mentori, coordonatori de practică) și studenți/elevi practicanți pentru acordarea unui feed-back constant. Feedback-ul oferit de beneficiarii direcți și indirecti ai activităților de mentorat crește calitatea activităților de practică pedagogică și pe baza analizei și autoanalizei practicilor și comportamentelor profesionale conduce la îmbunătățirea acestora, dar și a instrumentelor de lucru aplicate. Pentru ca feedback-ul să aibă un impact pozitiv este nevoie ca acesta să fie acordat periodic, să fie relevant pentru modul în care sarcinile sau obiectivele practicii pedagogice au fost îndeplinite și să se recurgă la instrumente de evaluare periodică (de exemplu: grilă de evaluare periodică a performanțelor studentului practicant, chestionar de evaluare a percepției studenților privitor la activitatea mentorului, chestionar de evaluare a percepției elevilor privitor la activitatea studenților).

*Aplicație de realizat cu profesorii mentori:* Formulați sugestii de îmbunătățire a conținuturilor propuse de furnizorul de Practică Pedagogică (DPPD) în fișa disciplinei și explicați pe scurt cum ați putea contribui în calitate de mentor la realizarea activităților evidențiate.

#### **4.4.4. Standarde de calitate în practica pedagogică**

Pentru activitățile de practică pedagogică, raportarea la standardele de calitate a devenit o necesitate. De gradul de îndeplinire al standardelor de calitate la practica pedagogică este interesat deopotrivă profesorul mentor, coordonatorul din universitate și, în primul rând studentul practicant. Monitorizarea activităților de practică pedagogică și evaluarea calității prestației studenților practicanți la practica pedagogică se poate realiza prin raportare la mai multe standarde de calitate (Ezechil, Neacșu, 2007, pp.18-20):

*Standard 1. „Integrarea în programul unității școlare cu următorii indicatori de performanță:*

- Frecvența participării la activitățile de practică pedagogică
- Respectarea programului școlar și a disciplinei din școala de aplicație”.

*Aplicație de realizat cu profesorii mentori:* Alcătuiți un set de reguli de respectat în unitatea școlară de aplicație pentru studenții aflați la practica pedagogică. Consultați-vă în grup cu colegii și decideți care ar putea fi *Decalogului studentului practicant* sau *cele 10 reguli obligatorii* pe care studenții ar trebui să le respecte pe parcursul efectuării stagiului de practică pedagogică.



*Standard 2. „Activitățile didactice la care studentul este co-participant următorii indicatori de performanță:*

- Relevanța observațiilor consemnate în caietul de practică pedagogică pe durata activităților observative
- Claritatea obiectivelor formulate în proiectul didactic
- Capacitatea de abordare a curriculumului școlar cu curaj și îndrăzneală
- Adecvarea metodelor și mijloacelor didactice utilizate în lecția predată la scopurile și obiectivele precizate în proiectul didactic
- Relevanța criteriilor utilizate în evaluare
- Capacitatea de alternare a diferitelor forme de evaluare și strategii evaluative în conformitate cu scopurile și obiectivele urmărite
- Capacitatea de utilizare a noilor tehnologii informaționale în susținerea lecției de probă/finale
- Capacitatea de a promova o manieră de predare de tip creativ

*Standard 3. Relațiile cu elevii și cu corpul profesoral cu următorii indicatori de performanță:*

- Capacitatea de a stabili cu elevii relații deschise, de tip empatic
- Capacitatea de a activa și mobiliza clasa de elevi (grupul școlar)
- Capacitatea de a se implica în activități de consiliere și orientare a elevilor
- Capacitatea de a coopera cu colegii pentru realizarea unei predări în echipă (team-teaching)
- Capacitatea de a genera oportunități de feed-back pentru elevi și de a stabili cu ei un dialog stimulat
- Capacitatea de a întreține cu profesorii mentori relații plăcute, cu caracter lucrative
- Capacitatea de a respecta programul de consultații propus de coordonatorul de practică și de a folosi aceste întâlniri în scopul dezvoltării personale și profesionale.

*Standard 4. Adoptarea unor atitudini responsabile față de profesiunea de profesor cu următorii indicatori de performanță:*

- Adoptarea unor atitudini flexibile în relațiile cu elevii, cu profesorii, cu instituțiile implicate în realizarea activităților de practică pedagogică;
- Asumarea de responsabilități privind propria dezvoltare personală și profesională
- Respectarea codului deontologic al profesiei de educator

*Standard 5. Produsele realizate cu următorii indicatori de performanță:*

- Capacitatea de a întocmi un proiect didactic în mod profesionist
- Capacitatea de a întocmi o fișă psihopedagogică oferind informații relevante pentru elevul aflat sub observație





- Capacitatea de a se implica în activități cu caracter extrașcolar pentru care va aduce documente doveditoare
- Capacitatea de a realiza caracterizarea psihosocială a unei clase de elevi
- Capacitatea de a realiza produse educaționale, altele decât cele precizate prin obiectivele practicii pedagogice (lucrări prezentate la sesiuni de comunicări științifice pe teme pedagogice, articole, planuri ale unor activități specifice școlii: acțiuni antidrog, antialcoolism, împotriva traficului de carne vie, manifestări cultural-artistice) ”.

În sistemul de management al calității activităților de practică pedagogică se va evalua inclusiv prestația profesorului mentor și a serviciilor de mentorat oferite. Evaluatorii pot aplica instrumente de măsurare a calității activităților de practică pedagogică prin raportare standarde de calitate și indicatori de performanță (Ezechil, 2007, pp.58-59), precum:

*Standard 1. „Programarea desfășurării activității de practică pedagogică (a stagiului de debut profesional) cu următorii indicatori de performanță:*

- sunt formulate obiective clare, inteligibile care sunt cunoscute de către studenți chiar de la debutul stagiului de practică pedagogică;
- competențele vizate sunt realiste și în acord cu noile orientări din domeniul teoriei și practicii pedagogice;
- studenții sunt informați de la debutul stagiului de practică pedagogică asupra activităților la care vor participa și asupra produselor pe care urmează să le realizeze;
- criteriile și formele de evaluare sunt anunțate de la început
- există un calendar și un orar al activității de practică pedagogică realizat prin consultarea studenților

*Standard 2. Facilitarea procesului de introducere a studentului/debutantului în mediul educațional școlar cu următorii indicatori de performanță:*

- mentorul realizează pentru studenți o prezentare a școlii, a conducerii acesteia, a membrilor catedrei de specialitate
- mentorul le prezintă studenților clasa sau clasele de elevi în cadrul cărora se vor realiza activitățile de practică pedagogică
- mentorul prezintă studenților documentele școlare cele mai importante: plan de învățământ, programa școlară, planificarea, manualul/manualele școlare

*Standard 3. Planificarea activităților observative și a celor de preluare a rolurilor didactice cu următorii indicatori de performanță:*

- există o planificare orară a activităților observative
- există o grilă/grile de observare (de analiză) a lecției
- studenții primesc informații și explicații despre folosirea grilei/grilelor de observare (de analiză) a lecțiilor ce vor fi asistate



- există o planificare orară a lecțiilor de probă
- există o planificare orară a lecțiilor finale

*Standard 4. Consilierea studenților înainte de susținerea lecțiilor (de probă și finale) și pe durata stagiului de practică pedagogică* cu următorii indicatori de performanță:

- există un program de consultații pentru studenții ce urmează să susțină lecții de probă și finale
- studenții primesc modele de organizare/desfășurare a diferitelor tipuri de lecții
- studenții au acces la folosirea diferitelor materiale didactice necesare pentru susținerea unor lecții

*Standard 5. Monitorizarea activităților în care sunt implicați studenții pe durata stagiului de practică pedagogică* cu următorii indicatori de performanță:

- conducerea școlii de aplicație și corpul profesoral pregătesc primirea studenților aflați în stagiul de practică pedagogică
- elevii sunt pregătiți pentru primirea studenților în stagiul de practică pedagogică
- pe durata desfășurării lecțiilor de probă și finale mentorul intervine cu diplomație (și doar atunci când este absolut necesar) pentru a corecta stângăciile firești ale studenților practicanți
- există o planificare a momentelor în care lecțiile susținute de către studenți sunt discutate și comentate la nivelul subgrupeii de practică pedagogică.

*Standard 6. Managementul grupurilor educaționale antrenate în procesul practicii pedagogice* cu următorii indicatori de performanță:

- există fișe de observare a comportamentului elevilor în timpul derulării lecțiilor susținute de către studenți
- există fișe de observare a comportamentului grupului de studenți ce asistă la lecția de probă/finală a colegului lor pe durata susținerii respectivelor activități.

*Standard 7. Gestionarea globală a activității de practică pedagogică la nivelul școlii de aplicație* cu următorii indicatori de performanță:

- există un protocol de practică pedagogică semnat și de către profesorul mentor
- există chestionare de consemnare a percepțiilor elevilor asupra perioadei de practică pedagogică
- există chestionare de consemnare a percepțiilor studenților asupra desfășurării stagiului de practică pedagogică
- există o analiză SWOT realizată de către profesorul mentor asupra derulării stagiului de practică pedagogică”.

Împărtășim convingerea că pentru a asigura activități de mentorat calitative este necesar să avem mentori competenți, capabili să aplice în practica educațională curentă și în activitatea



de mentorat noile tendințele ale paradigmele educaționale moderne (Crișan-Tăușan, 2023, p.11): „focalizarea pe procesul de învățare, formarea/dezvoltarea abilităților de învățare, adoptarea de ritmuri și stiluri de învățare variate, experiențe interactive care generează învățare profundă, învățarea prin cooperare, învățarea prin rezolvarea problemelor, gândire critică, monitorizare pentru înaltă performanță, parteneriat școală-comunitate, adaptarea școlii la caracteristicile elevului, activități de predare-învățare personalizate, lecții bazate pe experiența de viață a elevului s.a”.

#### Referințe bibliografice și surse web:

- Crișan-Tăușan, L. (2023). Current Perspectives on Teacher Mentoring, *Journal Plus Education*, Vol. XXXII, no.1/may, 2023, p.223-233 (<https://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/1807/1773>);
- Ezechil, L. coord. (2008). Calitate în mentoratul educațional. București: Editura V&I Integral;
- Ezechil, L., Neacșu, M.(2007). Vademecum în educația europeană. Ghid de practică pedagogică, Pitești: Ed.Paralela 45;
- Gliga L. coord. (2002). Standarde de performanță pentru profesia didactică, M.Ed.C., București.
- Oprean, C., Kifor, C., V., Suci, O. (2005). Managementul integral al calității, Sibiu: Ed.Univeristății *Lucian Blaga* din Sibiu;
- Organizația Internațională de Standardizare-ISO, 2018 ([www.iso.org](http://www.iso.org));
- Paraschivescu O. (2020). Managementul calității, Iași: Ed.Tehnopress;
- Stan, C. (2020). Mentorat și coaching în educație, Cluj Napoca: Presa Universitară Clujeană, p.100;
- Tomescu, C.I. (2008). Managementul calității, Craiova: Ed.Siteh;
- <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020DC0625&from=NL>

#### 4.5. Metode, tehnici, procedee și instrumente utilizate în practica pedagogică (Adina – Elena GLAVA)

Desfășurarea practicii pedagogice cu maximum de eficiență impune utilizarea unei metodologii didactice care să le permită formatorilor (coordonatori și mentori de practică pedagogică) să orienteze experiența de formare în sensul atingerii obiectivelor și competențelor vizate prin programul de practică pedagogică.

Metodologia didactică aplicabilă în activitățile de practică poate fi utilizată cu succes pentru:

- diversificarea experiențelor de practică;
- oferirea de contexte suplimentare de exersare a rolurilor profesionale aferente statutului de cadru didactic;
- extinderea și aprofundarea experiențelor de asistență la clasă, de predare efectivă respectiv de reflecție asupra activității didactice;



Metodele de formare pe care le detaliem în continuare pot fi utilizate în cadrul programului de practică sub ghidajul coordonatorului de practică pedagogică, în cadrul secvențelor pregătitoare pentru intrarea la practică sau după efectuarea practicii, în activitățile de reflecție și debriefing al experiențelor practice. De asemenea, metodele pot să își găsească utilitatea în interacțiunile de formare ale mentorului de practică cu practicantul, în etapele de reflecție și aprofundare a experiențelor de practică, în momentele de analiză a lecțiilor sau pentru pregătirea unor experiențe de practică diferite de cele de predare sau asistență la lecții (asistența la ședințele cu părinții, proiectarea unor activități extracurriculare și extrașcolare, asistența la activitățile administrative și metodice desfășurate în școală etc.).

**Selecția metodelor**, tehnicilor și procedeele de lucru în cadrul practicii pedagogice este condiționată de specificul activității de practică, activitate de formare care presupune, prin definiție, observarea și exersarea repertoriului personal de cunoștințe, abilități, atitudini și valori în contexte reale și, în unele cazuri, simulate.

Un criteriu de selecție prim este cel al adecvării metodelor didactice selectate la finalitățile activității de practică pedagogică urmărite la un moment dat. Practica pedagogică vizează formarea abilităților profesionale și transversale necesare pentru parcurgerea cu succes a rolurilor profesionale și didactice. Astfel, metodologia de desfășurare a practicii pedagogice trebuie să încurajeze și să ghideze practicanții în aplicarea și dezvoltarea abilităților profesionale de proiectare, desfășurare și evaluare a activităților didactice, de management curricular și al clasei, de gestiune a activităților educative desfășurate în școală. În plus, este esențial ca situațiile de învățare practică să antreneze abilitățile transversale ale studenților: comunicare, creativitate, gândire critică, colaborare profesională, autoreglare și metacogniție etc. Mai mult, practica pedagogică trebuie să reprezinte contextul de formare și testare a atitudinilor și valorilor profesionale dezirabile: preocuparea pentru dezvoltare, inițiativa, curajul, responsabilitatea profesională, respectul și perseverența etc. Anumite cadre metodologice, aplicate în cadrul diferitelor tipuri de practică pedagogică au potențialul de a antrena într-o manieră integrată abilitățile profesionale și transversale ale studenților.

Un alt criteriu de selecție este cel al măsurii în care metodele selectate ne permit respectarea valorilor fundamentale ale relației de mentorat. Acestea pot fi:

- **Rezultate** (focalizarea pe rezultate) – învățarea trebuie să devină un catalizator pentru creștere și dezvoltare, de aceea experiența de mentorat trebuie să aibă mereu în vedere impactul concret și rezultate măsurabile;
- **Personalizare** – livrarea formării în funcție de nevoile individuale ale persoanei mentorate;
- **Consecvență** – pentru a transforma cunoștințele în abilități este nevoie de consecvență, practică susținută;
- **Relevanță** – oamenii învață atunci când le pasă de conținut. Și le pasă atunci când găsesc conținutul relevant pentru ei, la nivel profund și personal. De aceea, programul de mentorat dezvoltat are ca focus nevoile transversale și relevanța pentru fiecare participant în parte;
- **Credibilitate** – oamenii cred în puterea exemplului și văd relevanța în a avea o **experiență personală** cu fiecare din temele abordate.





Posibila tipologie a contextelor de exersare practică ne oferă un criteriu suplimentar de selecție a metodelor de abordare a practicanților. Contextele reale de practică pedagogică sunt cele ale clasei și ale școlii, generate în special de desfășurarea procesului de învățământ, dar și de viața școlii, cu tot ce presupune aceasta (interacțiuni profesionale, echipe de lucru, ierarhii și decizii de management instituțional și curricular). Programele de practică trebuie să ia în considerare toate aceste tipuri de situații profesionale și să creeze oportunități de familiarizare a studenților viitori profesori cu tot ce înseamnă activitatea profesională în școală.

Contextele reale pot să fie *tipice și atipice*. Literatura de specialitate (Daggett & McNulty 2016) sugerează că aplicarea cunoștințelor în contexte de viață tipice și mai ales atipice încurajează gândirea de nivel superior, respectiv asimilarea și adaptarea cunoștințelor la contextele aplicative. Consecința poate fi aceea că practicantul ajunge să dispună de un sistem de achiziții profesionale pe care le poate utiliza flexibil și le poate reorganiza ca răspuns la situațiile concrete întâlnite în școală.

Contextele de învățare practică simulată sunt mai rare, însă au devenit foarte utile și și-au dovedit relevanța în special în perioada pandemică în care studenții nu au avut acces în școli. Experiența acumulată în acea perioadă poate fi valorificată, dat fiind că învățarea simulată este:

- mai economică din punctul de vedere al resurselor umane și materiale implicate;
- de natură să antreneze inteligența colectivă a grupurilor de studenți și să valorifice avantajele învățării reciproce;
- permite reluarea și aprofundarea unei experiențe de învățare reale, pentru exersarea abilităților sau pentru pregătirea experiențelor reale viitoare.

Învățarea prin simulare poate utilă în pregătirea studenților pentru intrarea la practica de predare sau în etapele de analiză a experiențelor de practică, în cadrul unor întâlniri ale coordonatorului de practică cu grupul de practicanți la universitate.

În relație cu criteriul detaliat mai sus, în alegerea metodologiei de practică pedagogică trebuie să se țină cont și de specificul învățării practice. Învățarea practică este asociată în literatura de specialitate cu învățarea centrată pe student, învățarea activă, modelul studentului ca partener în învățare, modelul comunităților de practici, învățarea prin imersare, focalizarea pe dezvoltarea abilităților profesionale și pe angajabilitate (Kleiman & Duffy, 2020 în Marchal Ed. 2020). Fiecare din aceste modele ne oferă un reper pentru înțelegerea principiilor învățării practice. Astfel, în cadrul practicii pedagogice, studenții practicanți pot fi încurajați să devină membri activi ai unei comunități de practici educaționale și să internalizeze experiențele concrete prin reflecție și focalizare pe dezvoltare.

Pașii cheie în acest sens sunt cei ai învățării activizante, strategice (Bocoș, 2013, p.94):

*Contextualizarea:* etapă focalizată pe crearea motivației pentru parcurgerea noii situații de învățare, respectiv pe activarea cadrului de cunoștințe și abilități, experiențe și nevoi de învățare necesar pentru construcția noii cunoașteri. În cadrul practicii pedagogice, studenții parcurg această etapă în momentele de pregătire pentru aplicarea flexibilă și adaptată a achizițiilor psihopedagogice și de specialitate de factură teoretică.



*Decontextualizarea:* etapă focalizată pe aplicarea cunoașterii declarative, procedurale și strategice în construcția de noi sensuri, atingerea unui nou nivel de înțelegere, producerea de soluții practice noi. În cadrul practicii pedagogice, această secvență are loc în etapele de proiectare didactică sau/și de pregătire a activităților de probă desfășurate în școală, precum și în secvențele în care practicantul trebuie să își justifice alegerile și deciziile, făcând apel la modelele și recomandările teoretice.

*Recontextualizarea:* Etapă focalizată pe integrarea noii înțelegeri, a noilor experiențe în contexte noi, exercițiu prin care noile achiziții sunt validate, practicantul fiind capabil să demonstreze comportamente didactice optimizate sau să aplice cunoașterea nou cristalizată în situații pedagogice atipice.

Păstrând logica învățării prin contextualizare și recontextualizare, propunem ca modele de învățare practică și *modelul practicilor reflexive*, care ne impune însoțirea experiențelor de practică de momente de reflecție pentru învățare, respectiv *modelul învățării colaborative*, care recunoaște relevanța învățării reciproce.

#### 4.5.1. Micro-predarea

Definim micro-predarea drept o situație de predare – învățare de întindere temporală redusă, care redă, la scară redusă, caracteristicile unei situații de tip lecție/ activitate didactică. Micro-predarea presupune exersarea de către practicant a rolurilor profesorului în contextul securizant al sălilor de curs sau seminar, în absența elevilor sau a mentorului de practică și sub ghidarea coordonatorului de practică. Situațiile de micro-predare sunt utile în etapele de pregătire a practicii de predare, în vederea explorării sarcinilor profesionale pe care le implică proiectarea lecțiilor, desfășurarea activităților de predare-învățare și evaluare și reglarea predării ulterioare.

**Rolurile specifice** asumate în cadrul grupei de studenți practicanți sunt:

*Profesorul/ propunătorul:* studentul practicant care propune situația de micro-predare.

*Grupul de formabili/elevi: beneficiari ai activității de predare:* roluri jucate de colegii practicanți;

*Grupul „didacticienilor”:* un rol opțional, de observator și evaluator/ analist al prestațiilor asistate;

Alte roluri ce pot fi implicate pentru sporirea caracterului inedit/ atipic al situației didactice: profesorul de sprijin (îl secondează pe propunătorul activității didactice, sprijinind elevii cu dificultăți de învățare), dezvoltatorul de curriculum, consilierul școlar, directorul școlii, părintele.

Micro-predarea reprezintă o situație de învățare practică simulată, în care exersarea abilităților didactice se realizează într-un context realist, ce poate fi gândit astfel încât să redea cât mai multe dintre caracteristicile situațiilor de învățare autentice și, în același timp, poate fi manipulat/ complicat prin introducerea unor variabile atipice („elevi” indisciplinați, „elevi” care solicită explicații sau exemple suplimentare, incidente tehnice care impun reorganizarea ad-hoc a predării etc.). După încheierea unei situații de micro-predare, coordonatorul de practică va analiza experiența trăită împreună cu participanții, evidențind:





- modul în care cunoștințele și abilitățile propunătorului au fost articulate explicit în comportamentul de predare și de susținere a învățării;
- convingerile/credițele profesionale ale practicantului, care i-au determinat deciziile;
- măsura în care practicile didactice observate reflectă criteriile de calitate utilizate în observarea lecțiilor demonstrative și de probă, respectiv reflectă criteriile de calitate a activității didactice în general.

Micro-situația de predare poate fi utilizată cu scop demonstrativ, pentru a evidenția, prin implicarea „didacticienilor”:

- modul în care se asigură aliniamentul constructiv pe axa: finalități – conținuturi ale învățării – strategia didactică – evaluare;
- importanța abilităților transversale ale propunătorului în asigurarea eficienței didactice (creativitate, comunicare, flexibilitate, inițiativă, perseverență etc.);
- relevanța experiențelor anterioare și nevoia de a adopta uneori perspective inedite în predare.

Situațiile de micro-predare pot fi folosite și ca exemple de învățare bazată pe studiul de caz, dacă responsabilul de practică va conduce reflecția spre teoretizare și generalizare și spre formularea unor principii de acțiune practică susținute de cazul de predare analizat.

#### 4.5.2. Jocul de rol în practica pedagogică

Ca și micro-predarea, jocul de rol poate fi utilizat ca o modalitate complementară de antrenare a abilităților profesionale, alături de imersarea nemijlocită a practicantului în activitatea didactică. Este o abordare de tip dramatizare, în care rolurile sunt asumate spontan (în cadrul jocurilor de improvizație) sau sunt redactate, pregătite și redactate de către participanți (în cazul jocurilor de rol bazate pe un scenariu). Jocul de rol se înscrie în modelul învățării bazate pe simulare în care situația de joc presupune proiectarea și punerea în operă a unor:

- **Roluri și interacțiuni.** Jocul de rol se utilizează prin excelență în situațiile care presupun status-roluri și interacțiuni specifice unui domeniu profesional, unor acțiuni tipice sau atipice care se desfășoară în plan social sau societal. Rolurile selectate trebuie să fie autentice, exprimate în forme de expresie și acțiune variate (actanții dețin o anumită expertiză, iau decizii, rezolvă probleme, interacționează conform unor principii agreeate, exprimă anumite atitudini și valori profesionale și personale, se află în raporturi de subordonare sau conducere etc.), astfel încât studenții practicanți să aibă ocazii diverse și complexe de exersare a repertoriului profesional și personal.

- **Situații specifice:** Jocul de rol presupune identificarea unei situații problematice: un conflict, o situație de negociere, o situație de luare de decizii, o situație de cooperare colegială etc. Situațiile selectate trebuie să aibă potențialul de a fi „jucate” (trăsături ce pot fi transpuse ludic), de a implica transferul și contextualizarea cunoștințelor, abilităților, atitudinilor și valorilor profesionale care trebuie exersate, să fie ilustrative și provocatoare, având o încărcătură cognitivă, motrică și socio-emoțională adecvate pentru crearea unei experiențe de formare valoroase.



- **Contexte de joc:** pentru asigurarea ambianței potrivite, un aspect ce trebuie avut în vedere este amenajarea spațiului de joc prin asigurarea unei recuzite simbolice sau reale, a cărei prezență le permite participanților să intre mai rapid în rolul asumat și să dea complexitate și autenticitate rolurilor.

Jocul de rol reprezintă un context de dezvoltare profesională și personală a practicanților. În situațiile de pregătire a unui rol, de redare a lui și de reflecție asupra situației experiențiate, practicanții au ocazia să își dezvolte repertoriul de achiziții profesionale și personale, să exploreze modele de relaționare, să își conștientizeze propriul nivel de pregătire, propriile credințe și convingeri profesionale, atitudini, valori și să se familiarizeze cu rigorile anumitor statusuri profesionale specifice carierei didactice, să verifice viabilitatea comportamentelor didactice dobândite, într-un mediu sigur de factură ludică, să aprofundeze perspectiva celorlalți actanți ai situațiilor simulate, antrenându-și capacitatea de a înțelege și de a evalua opiniile și orientările valorice ale partenerilor și beneficiarilor procesului educațional, dezvoltându-și gândirea orientată către ceilalți.

Mentorul de practică pedagogică sau coordonatorul practicii au rolul de a ghida derularea secvențelor de joc de rol, de la momentul pregătirii jocului, până la momentul de reflecție și analiză a situației dramatizate. Coordonatorul se va asigura că:

- Jocul de rol permite exersarea comportamentelor prevăzute prin obiectivele specifice sau operaționale ale situației de învățare. Din această perspectivă, jocul de rol este desigur o cale de acțiune ce trebuie orientată spre atingerea finalităților prestabilite. Tehnica abordării ludice a învățării practice este utilizată aici pentru a crea un cadru plăcut și suportiv de exersare a abilităților profesionale.

- Jocul de rol nu conduce la situații stânjenitoare pentru participanți. Acest risc există deoarece jocul de rol presupune un oarecare atașament al participanților cu rolul jucat și o implicare emoțională accentuată. Pentru a reduce anxietatea participanților mai retrași sau mai timizi, coordonatorul jocului va acorda o atenție sporită modului în care sunt configurate și distribuite rolurile, respectiv se va asigura că, în cazul jocurilor de rol proiectate pe baza unui scenariu, replicile sunt ponderate pentru evitarea unor emoții puternice (Opre & Fritea, 2019).

- Jocul de rol este valorificat la maximum în secvențele de discuție, analiză și reflecție asupra experienței parcurse. Realizarea unei secvențe de debriefing (discuție și feedback) al jocului este esențială pentru a ajunge la teoretizările, generalizările, argumentările necesare în vederea asimilării de cunoștințe și abilități noi. În cadrul jocului de rol se vor utiliza mai multe surse de feedback (al participanților, al practicanților care joacă rolul observatorilor sau al auditorilor, al formatorului).

- Jocul de rol va fi integrat într-un proiect de formare practică coerent, unde simulările au rol pregătitor pentru acțiunea reală sau îndeplinesc o funcție de aprofundare a achizițiilor obținute în practica la clasă. Pentru a asigura această coerență, formatorul poate solicita reluarea jocului după ce feedbackul a fost integrat, jucarea unor variante de joc în care sarcina cognitivă, socio-emoțională sau/și motrică se complică sau în care participanții sunt de acord să fie întreruși pentru un feedback punctual la momentul derulării jocului. De asemenea, formatorul poate să asume unul dintre rolurile din scenariul de joc sau poate propune înregistrarea video a secvenței de joc și analiza ulterioară a înregistrării.



### **Teme ale jocului de rol relevante pentru practica pedagogică.**

Având în vedere rolurile diverse specifice profesiei didactice și faptul că expertiza didactică presupune cunoștințe specializate, psihopedagogice, abilități profesionale și transversale, precum și atitudini și valori specifice, integrate în capacitatea de a gestiona probleme și decizii didactice, provocări de interacțiune socială și profesională, preocupări de dezvoltare a carierei, considerăm că antrenarea acestor achiziții doar în momentele de practică propriu-zise nu e suficientă. Transferul lor în practică trebuie pregătit, la fel și decontextualizarea experienței și extragerea esențialului. O soluție este pregătirea respectiv reluarea experienței reale în cadrul unui joc de rol. Temele predilecte pot fi: comunicarea didactică, comunicarea cu colegii și părinții, motivarea elevilor, managementul comportamentelor în clasă, rezolvarea conflictelor, orientarea școlară, consilierea individuală a elevilor și părinților, procesul de învățământ și argumentarea deciziilor luate, cooperarea colegială, negocierea și gestiunea conflictelor în plan profesional, prezentarea personală.

### **Prezentarea selectivă a unor categorii de jocuri de rol utile în desfășurarea practicii pedagogice.**

#### **a. Jocuri de decizie, negociere și argumentare**

##### **Jocul de decizie**

Este un tip de joc de rol focalizat pe exersarea abilităților de luare de decizii didactice, de management al clasei sau de dezvoltare a carierei. Selectarea manualelor alternative cu care se va lucra în anii următori, alegerea disciplinelor opționale, decizia privind plasamentul școlar viitor al unui elev, opțiunea pentru desfășurarea unei activități extrașcolare, decizia privind orientarea propriei cariere sunt câteva dintre situațiile de deliberare în care profesorii sunt puși destul de frecvent.

Exersarea procesului deliberativ în cadrul unui grup de colegi presupune luarea în considerare a obiectivelor și priorităților decidentului, a elementelor de context în care se ia decizia sau se aplică aceasta, identificarea implicațiilor deciziei asumate.

Rolul participanților la jocul de decizie este de a sprijini decidentul în identificarea obiectivelor prioritare, de a evidenția posibilele alternative și de a contribui la buna argumentare a lor, de a anticipa consecințele implementării unei decizii, de a susține selecția și argumentarea pentru varianta optimă.

##### **Jocul de arbitraj**

Este focalizat pe exersarea comportamentelor de mediere, negociere și soluționare a conflictelor și reprezintă un prilej de exersare a empatiei, capacității de argumentare și rezolvare de probleme, antrenarea asertivității și a capacității de negociere. Situația de joc presupune simularea unui context conflictual în clasă sau școală, care poate implica următoarele roluri:

- coordonatorul procesului de arbitraj, respectiv studentul practicant
- reprezentanții părților implicate în conflict, care pot fi persoane, grupuri, instituții;
- arbitrii



## **b. Jocuri de prezentare și dezvoltare personală și profesională**

### **Puteri de supereroi (după Darie, Sehlanec & Jicman, 2016)**

Jocul presupune atribuirea pentru fiecare dintre participanți a unei calități de dorit ca profesor. Pe rând, studenții selectați sunt plasați în centrul unui cerc al colegilor, iar colegii îi atribuie pe rând calități care îl recomandă ca profesor (de exemplu, Radu cel pasionat, Radu cel atent, Radu cel riguros). După ce studentul colectează 4-5 calități, își oprește colegii și propune un scurt discurs de prezentare personală în care se referă la calitățile primite. Metoda presupune analiza ulterioară, împreună cu profesorul mentor, a experienței parcurse, a mesajului reținut, precum și a unor modalități de exersare a calităților primite. Fiecare participant poate fi invitat ca la următoarele lecții de probă sau activități didactice simulate, să ilustreze una dintre calitățile atribuite de colegi.

### **Jocul cu rol cu cele șase pălării gânditoare**

Jocul presupune abordarea unei probleme din perspectiva celor șase tipuri de gândire asociate pălărilor gânditoare. Metoda celor șase pălării gânditoare a fost dezvoltată de Edward de Bono ca model de analiză sistematică a unei probleme/ teme/ provocări și implică asumarea disciplinată a unor direcții paralele de gândire: gândirea obiectivă (identificarea faptelor) – pălăria albă, gândirea subiectivă (identificarea reacțiilor emoționale) – pălăria roșie, gândirea critică (identificarea robusteții unei argumentări) – pălăria neagră, gândirea pozitivă (identificarea oportunităților, alternativelor sau a potențialului pozitiv al unei situații) – pălăria galbenă, gândirea generativă (identificarea de soluții viabile) – pălăria verde și gândirea strategică (evaluarea ideilor și planificarea abordărilor) – pălăria albastră.

Modelul oferă o serie de direcții de acțiune în abordarea unei situații problematice și presupune asumarea de către participanți a unor roluri asociate tipurilor de gândire menționate mai sus. Astfel, participanții pot asuma pe rând câte o perspectivă sau li se pot atribui combinații de perspective. Spre exemplu, pălăriile albă și verde, în combinație pot fi atribuite aceluiași participant, în timp ce altul va vedea problema din perspectiva pălărilor neagră și galbenă. Combinațiile pot fi extrase la întâmplare din seturi prestabilite, iar participanții trebuie să improvizeze un răspuns care să reflecte combinația primită.

Spre exemplu, se analizează afirmația unui student practicant care îi spune mentorului:  
*„Nu are rost să vă străduiți prea mult cu mine, pentru că eu de fapt nu doresc să rămân în învățământ. E prea greu și îmi consumă toată energia. Nu are rost să îmi bat capul cu elevii de azi pentru salariul pe care îl primesc. Vreau doar să îmi iau definitivatul, ca să fie luat și apoi voi încerca să fac altceva. Dacă nu îmi iese, poate revin în școală.”*

După lectura replicii date, participanții pot asuma rolurile aferente celor șase pălării, ghidându-și intervenția de întrebările sugerate mai jos:

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>Pălăria albastră (la începutul sesiunii de analiză): <i>Cum abordăm situația? Merită să intervenim? Ce fel de problemă avem în față? Ce informații ne mai sunt necesare?</i></p> <p>Pălăria albastră (la finalul sesiunii de analiză): <i>Ce soluții putem aplica? Ce ajutor putem obține?</i></p> | <p>Pălăria albă: <i>Ce informații avem? Ce mai putem afla? Care sunt informațiile obiective? Care sunt inferențele subiective?</i></p> | <p>Pălăria roșie: <i>Ce emoții ne activează situația? Ce emoții trăiește studentul practicant?</i></p> |
| <p>Pălăria neagră: <i>Care sunt riscurile? Ce credințe sunt prevalente? La ce ne expunem, ce ne permite regulamentul?</i></p>   | <p>Pălăria galbenă: <i>Ce potențial avem? Cu ce informații putem lucra (pentru motivarea practicantului)?</i></p>                      | <p>Pălăria verde: <i>Ce soluții avem?</i></p>  |

### c. Jocuri de discurs profesional

#### Conferința de presă (Stolovitch & Keeps, 2017)

Scenariul presupune simularea unei conferințe de presă pe teme educaționale. Rolurile sunt:

- studenții practicanți (ridică probleme specifice :10 minute)
- reporterii (formulează întrebări: 5 minute)
- mentorii de practică pedagogică (răspund: 15 minute);

Scenariul de joc

- Studenții practicanți ridică probleme specifice pregătirii profesionale practice. (10 minute)
- Se formează echipe de reporteri cu misiunea de a obține informații și mărturii profesionale de la mentorii cu experiență. (5 minute)
  - Fiecare echipă formulează un set de întrebări pe o temă de dezbatere aleasă anticipant și vor lansa întrebările mentorilor, timp de 10 minute, în stilul unei conferințe de presă. Pe măsură ce se oferă răspunsurile la întrebări, reporterii notează punctele cheie. Studenții își notează ideile utile.
  - la final, reporterii redactează un *comunicat de presă* pe care îl prezintă celorlalte echipe. (15 de minute)

Jocul se poate utiliza la întâlnirile de reflecție și feedback de pe parcursul și de la finalul perioadelor de practică pedagogică și are potențialul de a invita la realizarea de sinteze ale problemelor și soluțiilor specifice procesului educațional, pe care studenții le consideră provocatoare.



- O posibilă listă a problemelor puse în discuție este:
- Modalități pedagogice utilizate cu succes de profesori pentru a integra în clasă un copil cu cerințe educaționale speciale;
  - Soluții de gestiune la clasă a situațiilor de agresivitate între elevi;
  - Valorificarea de către profesor a elementelor de interculturalitate în procesul educațional;
  - Implicarea studenților în activitatea de cercetare și în lectura rapoartelor de cercetare în relație cu sarcinile de practică pedagogică
  - Cultivarea stării de bine în școala de aplicație sau în clasele de aplicație
  - Strategii de gestiune a relației cu părinții adoptate de profesorii eficienți din acest punct de vedere.

### **Canale TV** (după Darie, Sehlanec& Jicman, 2016)

Participanții sunt grupați în grupuri de câte 4. Fiecare grup primește o denumire metaforică ce să reflecte perspectiva diferiților actanți ai procesului educațional: profesori, elevi, directori, inspectori, părinți: *Televiziunea părinților, EleviTV, Televiziunea profesorilor* etc. Se stabilește o temă de discuții comună: examenele naționale, metodologia didactică, manualele alternative, disciplina în școală etc. Mentorul are o telecomandă imaginară în mână. Atunci când acesta îndreaptă telecomanda spre un anumit canal de televiziune, membrii acestui grup trebuie să improvizeze o discuție pe tema dată din perspectiva rolului jucat.

Jocul le permite studenților să exploreze perspectivele variate pe care le atribuie diferiților actanți ai sistemului educațional și să constate discrepanțele sau preocupările comune mai multor perspective.

Ca și în cazul altor jocuri de rol, la finalizarea jocului este esențială organizarea unei secvențe de reflecție și analiză, orientată spre identificarea unor concluzii transferabile.

Pentru provocarea la reflecție se pot utiliza întrebări de tipul celor de mai jos:

- Cum ți-ai caracteriza prestația? Ce crezi că a mers bine, ce crezi că nu a funcționat și de ce?
- Care au fost momentele critice? De ce le-ai caracteriza astfel?
- Ce ai/ați învățat din acest exercițiu?
- Ce ai/ați dori să schimbați în performanța proprie?
- Ce ați observat că se întâmplă și v-a marcat?
- Care este lecția învățată?

### **Interviul ad-hoc în trei trepte**

În perechi, studenții practicanți joacă rolul practicantului și al mentorului pentru a discuta în reprize rapide teme de interes în practica pedagogică, generând soluții. Exemplifică un asemenea scenariu de discuție:



**Pasul 1:** se inițiază o discuție colectivă privind problematica teoretică aferentă unei teme de interes în practica pedagogică: relația cu elevii, managementul disciplinei în clasă, lectura personalizată a programei etc.

**Pasul 2:** în perechi, din perspectiva rolului de studenți practicanți, participanții inițiază un posibil dialog profesional cu mentorul de practică, pe o temă de referință în dobândirea competențelor profesionale.

- *Rolul de student practicant:* Timp de 15 minute, generează și adresează întrebări pentru domeniul selectat, de exemplu, *managementul clasei de elev*, integrând aspectele teoretice discutate la pasul 1;

- *Rolul mentorului de practică (asumat de un coleg practicant):* intervine cu răspunsuri probabile ale profesorului mentor

- *Rolul de student practicant /Rolul colegilor practicanți:* Reacționează la aceste răspunsuri.

Pentru redactarea dialogului imaginat se poate utiliza aplicația: <https://chat-animator.com/>

**Pasul 3:** se revine la discutarea în plen a temei analizate, cu sublinierea aspectelor inedite care au reieșit din discuția imaginată.

### Învățarea situațională în practica pedagogică

Învățarea situațională reprezintă un model de învățare constructivistă (Joița, 2002), în care participanții sunt imersați în analiza/ rezolvarea unei situații particulare reale sau care împrumută din caracteristicile situațiilor autentice de viață/ profesionale și parcurg un proces ghidat de rezolvare a problemelor în funcție de contextul dat. Participanții trebuie să țină cont de toate variabilele situaționale relevante: obiective, fapte, sursele de informație și alte resurse, evidențiate în situația dată. Imersarea practicanților în situații de învățare complexe de tip realist aduce o nouă perspectivă de antrenare cognitivă și metacognitivă a acestuia. Situația reală, autentică de învățare (descrisă ca proiect, studiu de caz, scenariu, problemă – variante ale instruirii situaționale) este utilizată în acest context ca pretext și suport pentru:

- aplicarea cunoștințelor și abilităților psihopedagogice în situații specifice;
- validarea propriilor construcții mentale (soluții, instrumente de lucru, strategii de abordare etc.), prin aplicarea lor în situații reale;
- conștientizarea și aprofundarea naturii complexe a realității profesionale, care adesea necesită soluții adaptate și gândire flexibilă.

Redăm mai jos un exemplu de învățare situațională:

### Dificultăți tipice ale practicanților. Cum le prevenim/ ameliorăm?

Formulați pentru fiecare situație menționată mai jos **5 soluții** pe care le-ați discuta cu mentorul de practică, pentru a depăși situațiile ipotetice date:

1. *Nu vă simțiți încrezător în capacitatea proprie de îndeplinire a sarcinilor de practică (sindromul impostorului).*

2. *Nu știți cum să le dați elevilor **feedback** sau le transmite mesaje de feedback neadecvate.*



3. Tindeți să ignorați ceea ce **elevii știu deja** despre tema ce se predă nu știți cuum să țineți cont de cunoștințele și abilitățile elevilor;

4. **Întâmpinați dificultăți să selectați și să esențializați conținuturile învățării** și vă pierdeți în detalii și aspecte irelevante pentru elevi.

5. Nu valorificați **adecvat/ suficient materialele didactice** disponibile pentru lecție (mesaje, dimensiuni, simbolică, funcții ale mijloacelor de învățământ).

#### 4.5.3. Tehnicile de coaching în practica pedagogică

Mentoratul în formare este frecvent asociat cu alți doi termeni care reflectă preocupările de dezvoltare și de susținere a dezvoltării personale și profesionale: consilierea și coaching-ul. Dacă relația de mentorat are ca element definitoriu orientarea interacțiunii spre dezvoltare, iar relația de consiliere este focalizată pe sensibilizarea persoanei consiliate în legătură cu anumite aspecte individuale importante, plusul valoric asigurat de abordarea de tip coaching este focalizarea acestui tip de interacțiune pe obținerea de performanțe în legătură cu un scop sau cu o prioritate de învățare individuală (Hayes, în Stan, 2020). Astfel, dacă în practica pedagogică relația mentor-practicant este focalizată pe sprijinirea dezvoltării novicelui, dimensiunea de coaching poate completa această relație cu o orientare mai evidentă a interacțiunii spre obținerea de performanțe legate de finalitățile relevante pentru practicant la un moment dat. Mentorul cu roluri de coaching va lucra cu obiectivele de dezvoltare proprii practicantului, oferindu-i sprijin pentru identificarea resurselor interioare și exterioare care pot fi valorificate pentru atingerea obiectivelor auto-asumate.

Doă dintre instrumentele coaching-ului utile pentru optimizarea relației de mentorat în practica pedagogică sunt întrebările și modelele acționale.

##### **Utilizarea întrebărilor în abordarea practicii pedagogice din perspectiva coachingului.**

Potențialul întrebărilor în interacțiunea de coaching este indiscutabil. Spre deosebire de relația de mentorat, unde întrebările sunt cel mai adesea adresate de persoana mentorată, în coaching întrebările sunt instrumente ale antrenorului (coach), iar gama întrebărilor este deosebit de variată, în funcție de rolul cu care sunt investite și momentul în care întrebările sunt adresate. În esență, întrebările sunt structurate și articulate (Cardon, 2008):

- pentru a susține formarea relație de coaching (întrebări deschise, de încurajare a asumării responsabilității: *Ce ai dori să pui în practică în viitorul imediat din ceea ce am discutat?*),

- pentru a încuraja explorarea resurselor individuale și a oferi perspective noi asupra obiectivelor de dezvoltare asumate de practicanți (întrebări strategice: *Cum ar arăta situația dacă ar fi perfectă?*),

- pentru a orienta interacțiunea spre aspecte concrete, punctuale, pragmatice (întrebările practice: *Poți menționa o situație concretă în care te-ai simțit așa?*).

În general, văzută din perspectiva coaching-ului, relația mentor – practicant, viitor profesor trebuie orientată astfel încât, cu ajutorul mentorului, practicantul să își conștientizeze obiectivele de dezvoltare, problemele și provocările, precum și cadrul cognitiv și emoțional cu care abordează aceste preocupări și, ca urmare, să își asume responsabilitatea analizei lor, a





identificării alternativelor de soluționare, a resurselor disponibile, să accepte să își schimbe cadrul de referință cognitivă sau valorică, dacă este cazul. Întrebările percutante (Cardon, 2008) adresate de mentorul – coach pot fi foarte utile în acest sens.

### **Utilizarea modelelor acționale în abordarea practicii pedagogice din perspectiva coachingului**

Dincolo de pregătirea didactică și metodică, practica pedagogică trebuie să urmărească susținerea dezvoltării profesionale și personale a studenților viitori profesori, prin valorificarea adecvată a relației de mentorat. Astfel, mentorul asumă într-o oarecare măsură roluri de antrenor, iar modelele acționale preluate din coaching pot fi utilizate pentru a asigura coerența și consecvența intervențiilor de mentorat.

**Modelul G.R.O.W.** (Goal/scop – Reality/ realitate – Options/ opțiuni și obstacole – Ways forward/ Acțiuni și inițiative), cu variantele sale, modelul TGROW (T- Topics/ teme) și GROWTH (T- Tactics/ tactici, abordări, strategii; H – Habits/ obișnuințe, deprinderi noi) (Whitmore, 2002 Downey, 2003) este unul dintre cele mai utilizate în coaching. Practica pedagogică include activități de pregătire, proiectare și reflecție care permit aplicarea modelului. Ilustrăm mai jos utilizarea modelului într-o situație de generare de întrebări prin care practicantul poate fi susținut să își pregătească lecția finală.

*Cerința: Gândiți-vă la un student practicant care se pregătește să susțină **lecția finală** la practica pedagogică. Formulați câte 2 întrebări pentru fiecare parte a modelului G.R.O.W*

Exemple:

#### **SCOPURI (Goals)**

- Ce dorești să obții? Cum arată pentru tine o lecție finală reușită?
- Ce e important să u scapi din vedere pentru lecția finală?
- În ce fel crezi că te pot ajuta cu proiectarea lecției?
- Cu ce aspect ai vrea să stai mai bine având în vedere că se apropie lecția finală?
- Ce anume te-ar face să te simți mai încrezător în reușita lecției finale?

#### **REALITATEA (Reality)**

- Cât de aproape crezi că ești de obiectivele pe care ți le-ai stabilit?
- Pe o scară de la 1 la 10, cât de tare crezi în reușita lecției?
- Ce anume a contribuit până acum la succesul lecțiilor tale?
- Pe ce cunoștințe sau abilități pe care le ai te poți baza cu adevărat?
- Ce progrese ai făcut până acum?
- Ce merge bine până acum?
- Care sunt exigențele coordonatorului de practică privind lecția finală?

#### **OPȚIUNI (Options)**

- Care sunt variantele pe care le ai?
- Cum ai procedat în situațiile similare anterioare?
- Dacă ai putea face orice, ce ai face? Ce anume nu ai încercat?

- Ce e mai important pentru tine când proiectezi sau desfășori o lecție?
- Cine crezi că te poate ajuta? De unde poți obține resurse?

#### DECIZII (Will)

- Spre ce variantă înclini?
- Ce ar trebui să faci mai întâi?
- Ce ajutor dorești să primești? De ce ai nevoie?
- Pe o scară de la 1 la 10, cât de motivat ești?

Avantajul modelului GROW este acela că analiza începe cu identificarea finalităților, inclusiv a variantei ideale de soluționare a problemei. Mai mult, în pasul al treilea persoana mentorată este îndrumată ca, înainte de a lua o decizie, să treacă în revistă opțiunile existente, efort ce poate contribui la cultivarea sentimentului de control și de putere individuală. În ghidarea conversației de mentorat se pot lua în considerare și ale modele de coaching care au ca punct de start finalitățile urmărite. Le redăm aici cu denumirea lor acronimică: Modelul ACHIEVE (Dembkowski and Eldridge, 2003), Modelul OSKAR (Whittleworth & Gilbert, 2002), Modelul STEPPA (McLeod., 2003), Modelul FUEL (Zenger, Stinnett, 2010).

#### Modelul de coaching GROW (J. Whitmore (1992, 2002, 2019), Alexander & Renshaw (2005))



**Ciclul reflectiv Gibbs.** Modelul a fost dezvoltat de Graham Gibbs în 1988 și reprezintă o aplicație a principiilor învățării de tip experiențial. Trăsătura definitorie a modelului este focalizarea pe reflecție ca tip de angajament al persoanei care dorește să învețe din experiența parcursă. Modelul are o aplicabilitate evidentă în ghidarea învățării prin practica pedagogică, oferindu-le mentorilor un organizator cognitiv pentru conducerea analizei experiențelor de practică și a învățării progresive.



### Exercițiu de aplicare a modelului Ciclul reflectiv al lui Gibbs în procesul de mentorat de practica pedagogică.

*Posibil scenariu: L-ați ascultat pe studentul practicant povestind despre cum s-a desfășurat lecția de probă și ați aflat că nu a decurs totul foarte bine. Parcurgeți ciclul reflectiv Gibbs, imaginând un dialog cu persoana mentorată. Analizați pe rând posibilele afirmații ale studentului redată mai jos:*

**Situația 1 (practicantul ezitativ, care e șicanat de clasă):** Am început destul de bine, apoi am devenit conștient dintr-o dată cât de tare mă ținutau elevii cu privirea. Asta m-a făcut să ezit puțin. Nu știu, poate au simțit această ezitare, dar mi-a fost din ce în ce mai greu să controlez clasa. La un moment dat, parcă mă sfidau. Începeam să fac altceva decât trebuie fără să bag de seamă. Părea să fie singurul lor scop. Se uitau pe furiș în telefoane, șușoteau... chiar mi s-a părut că râd de mine la un moment dat. Mi-am zis că trebuie să duc lecția la bun sfârșit, așa că am găsit elevul el mai indisciplinat și l-am dat afară. Parcă lucrurile s-au mai liniștit puțin, dar nu semnificativ

**Situația 2 (practicantul emoționat, care ridică vocea și pierde controlul asupra clasei):** Când am emoții, am tendința să vorbesc mai tare decât în mod normal. Am început lecția pe un ton ridicat, încercând să domin prin voce. Dar elevii ajugeau să vorbească mai tare ca mine și, treptat, nivelul de zgomot în clasă era exagerat de mare. Atunci m-am hotărât să vorbesc aproape șoptit. Dar deja era prea târziu. Părea că nici nu mai sunt acolo. A fost greu să mai preiau controlul. Am continuat așa până la final, iar la încheierea lecției eram epuizat și aveam senzația că nimic nu a mers bine.

**Situația 3 (practicantul neîncrezător, care dorește să facă tot ce și-a propus, dar pe care clasa îl tot întrerupe):** Încă nu am încredere că elevii pot învăța ceva de la mine. Eu însumi învăț, chiar și pentru această lecție, am învățat conținutul pe de rost. Nu a fost ușor să păstrez scenariul lecției așa cum mi l-am proiectat. Elevii mă tot întrerupeau cu întrebări și a



trebuie să îi opresc de câteva ori, spunându-le că pentru unele răspunsuri nu avem timp. Chiar i-am întrerupt mai repede din munca independentă de la un moment dat, pentru că mai aveam câteva exerciții și mi-am dat seama că nu voi mai putea face tot ce mi-am propus.

**Situația 4 (practicantul care nu are încredere în învățarea prin descoperire și investigație):** Profesorul coordonator de practică mi-a cerut să angajez cât mai mult elevii să descopere cunoștințele și să folosesc multe întrebări. Mi-am proiectat lecția cu gândul să încep de la o situație concretă și să deduc aspectele teoretice împreună cu elevii. La început am reușit să captez atenția elevilor. Erau interesați de problema pe care o pusesem în discuție. Dar treptat, mi-am dat seama că nu îmi răspund cu adevărat la întrebări și m-am îndoit că au înțeles ceva din explicațiile date. Nu reușeau să se desprindă de exemplul concret de la care am început. M-am precipitat pentru că trecea timpul și am sfârșit prin a vorbi cu un singur elev, care părea că a înțeles. Nu cred că a fost o lecție reușită.

**Situația 5 (practicantul care pierde controlul clasei la aplicarea metodei Mozaicului):** Am avut ambiția să aplic metodele interactive pe care le-am învățat la facultate. Am ales metoda Mozaic, dar am ajuns repede să îmi dau seama că îmi consumă mult timp. Am pierdut mult cu explicații legate de modul în care elevii se grupează și le-am dat puțin timp să devină "experți" pe teme lor. Așa că, la întoarcerea în grupurile casă, cei mai mulți au citit de pe foaie întregul conținut. Am simțit că nu am niciun control asupra a ceea ce elevii au înțeles sau au scris în caiete.

**Situația 6 (practicantul care desconsideră feedbackul primit de la mentor):** Am considerat că lecția mi-a ieșit. Am predat întregul conținut, chiar ceva în plus față de ce mi-am propus, elevii au notat în caiete schema de pe tablă... Dar mentorul mi-a atras atenția la finalul lecției că nu totul a mers foarte bine. Însă s-a legat de aspecte minore: că am vorbit cu spatele la clasă și cu fața la tablă, că am stat cea mai mare parte a timpului pe podiumul clasei, că nu le-am dat destul timp elevilor să răspundă... Aceste lucruri nu mi se par esențiale.

**Situația 7 (practicantul dezorientat, care are impresia că ceva nu a funcționat, dar nu știe ce anume):** Acești elevi sunt obișnuiți cu studenții practicanți. Părea chiar că doresc să mă ajute să avem o lecție bună. Nu știu care a fost momentul în care am scăpat lucrurile de sub control. Cred că am vorbit prea mult și nu i-am implicat destul. Totuși, a fost o lecție reușită, pentru că am predat totul și am avut o schemă a lecției care s-a întins pe ambele table.

#### 4.5.4. Utilizarea platformelor de învățare, a spațiului virtual și a aplicațiilor digitale pentru diversificarea experiențelor de practică pedagogică

Experiența de practică pedagogică poate fi îmbogățită prin însoțirea interacțiunii formative directe de interacțiuni formative realizate prin intermediul unor căi de învățare virtuale. Mentorul și studenții pot să facă uz de facilitățile platformelor de învățare pentru



crearea unei comunități de practici și de discurs. Pe o altă dimensiune, studenții practicanți pot experiența formarea în sistem blended-learning, familiarizându-se astfel cu resursele disponibile, precum și cu avantajele și riscurile relocării unor experiențe de învățare în spațiul virtual. În opinia noastră, practica pedagogică ce presupune utilizarea în diferite forme a platformelor electronice, a spațiului virtual și a aplicațiilor digitale poate fi o formă de promovare a bunelor practici educaționale în condițiile digitalizării intensive a proceselor de predare-învățare și evaluare.

Domeniul TIC asigură o gamă largă de instrumente de formare care pot contribui la alcătuirea unei veritabile clase virtuale centrate pe formabil, interactive, instrumente intens testate, adaptate, actualizate și valorizate în perioada de criză sanitară pe care o parcurgem. O dimensiune aparte de valorificare a tehnologiilor informatice și de comunicare în practica pedagogică este dată de preocuparea pentru familiarizarea studenților cu predarea on-line și de tip blended learning, respectiv cu modalitățile de integrare în predarea on site a noilor tehnologii și aplicații informatice și a mediilor virtuale.

Piața platformelor on-line destinate învățării devine din ce în ce mai dinamică în contextul creșterii semnificative a cererii de formare profesională și universitară în regim la distanță.

- Site-uri destinate învățării (LDS): portaluri care oferă cursuri de la mulți furnizori diferiți. Aceste site-uri (de exemplu, Coursera) oferă un sistem integrat de management al cursurilor pe care le găzduiesc, asigurând mai degrabă interfața comercială cu utilizatorul și având responsabilități limitate în organizarea și desfășurarea propriu-zisă a cursurilor (Whittemore, 2020, în Glava, 2020).

- Sistemele tradiționale de management al învățării (LMS). Acestea sunt, în esență, platforme (de exemplu, Blackboard) ce permit construcția și găzduirea unui curs on-line și a unei clase virtuale, cu toate elementele esențiale puse la dispoziție: stocarea de informație, partajarea, realizarea de teste docimologice sau chestionare, toate acestea într-un cadru securizat (Hutchinson, 2019, în Glava, 2020). Cele mai multe platforme on-line digitale se încadrează în această categorie de sisteme, cu utilizare largă, de la instituții de formare la școli, universități și companii.

- Sistemele de management al învățării de tip „open source”. Aceste tipuri de platformă oferă aceleași facilități de bază ale platformelor de tip LMS prezentate mai sus, dar au marele avantaj că sunt gratuite și permit o personalizare mult mai mare a interfeței cu utilizatorul (spre exemplu, Moodle).

- Sistemele de video și teleconferință. Aceste sisteme nu reprezintă platforme în sine, însă sunt utilizate ca resurse-suport pentru o clasă virtuală datorită facilității lor de a realiza întâlniri virtuale audiovizuale sincrone (spre exemplu, Zoom). Facilitățile lor de personalizare, de management al grupului sau de gestiune a informațiilor sunt limitate, de obicei nu oferă soluții de feedback sau de evaluare on-line și prezintă instrumente rudimentare de management al timpului. Un studiu realizat în 2020 (Botnariuc et al., 2020, în Glava, 2020), care a urmărit chestionarea opiniei cadrelor didactice cu privire la activitatea didactică



on-line, afirmă că majoritatea cadrelor didactice chestionate au ales cu predilecție astfel de instrumente de lucru pentru a continua activitatea pe perioada suspendării activităților față-în-față, tocmai datorită accesibilității, gratuității și simplității în utilizare (cf. Glava, 2020).

- Sistemele de comunicare și colaborare unificate. Platformele de comunicare și colaborare unificate (de exemplu, Microsoft Teams) combină comunicarea cu întâlnirile video, cu stocarea informațiilor, cu sistemele de evaluare și integrare a aplicațiilor. Aceste platforme reprezintă instrumente dedicate activităților de formare în spațiul virtual, inclusiv cele didactice, au o interfață destinată terminalelor mobile, au aplicații mobile dedicate și sunt pretabile la a găzdui un număr mare de utilizatori.

- Platforme de învățare on-line. Platformele moderne de management al învățării oferă o perspectivă extrem de actuală asupra conceptului clasic de e-learning, introducând în ecuație paradigma învățării sociale, facilitate de aportul inteligenței artificiale și reușind să personalizeze experiența de învățare a utilizatorului.

• Nevoia de definire a unor principii de metodică a învățării asistate de spațiile virtuale de învățare este evidentă. Datele de cercetare furnizate de cadrele didactice și de directori în cadrul unui studiu recent privind învățarea la distanță în perioada de Pandemie de Covid 19 indică faptul că ”doar unul din doi profesori a lucrat, în perioada școlii de acasă din anul școlar 2019-2020, cu ajutorul unei platforme de învățare propriu-zise (de tipul Google Classroom, Moodle, Edmodo, Kinderpedia, MyKoolio, Class Dojo, Microsoft Teams, Digitaliada etc.). Ca alternativă, mulți profesori au combinat interacțiunile online directe (sincron) susținute prin aplicații specializate pentru comunicarea colaborativă (de tip Zoom, Skype, Meet sau Webex) cu sarcini de lucru offline pentru elevi (ale căror rezolvări au fost fotografiate și transmise cu ajutorul telefonului mobil și al unor aplicații de tip WhatsApp sau Messenger). Aproape 60% dintre profesorii care au participat la anchetă indică faptul că au adoptat o astfel de strategie”(Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație - Unitatea de Cercetare în Educație, 2020).

• Un bun management al învățării și formării profesionale prin practica pedagogică presupune valorificarea principiului integrării experiențelor concrete, prin analiză și reflecție. În acest context, poate fi salutar ca studenților să li se ceară să își exprime opiniile și să își argumenteze punctele de vedere referitoare la situațiile tipice și atipice specifice practicii. Colectarea reflecțiilor studenților se poate realiza utilizând aplicații digitale accesibile, care favorizează interacțiunea în cadrul grupului de formabili pentru:

- Elaborarea de hărți mintale: <https://reasons.io/>, <http://www.mindmup.com>, Text2MindMap <https://tobloef.com/text2mindmap/>, <https://www.thinking.com/>;
- Prelucrarea informației, exprimarea opiniei: [www.miro.com](http://www.miro.com), [www.dotstorming.com](http://www.dotstorming.com), DataGifMaker <https://datagifmaker.withgoogle.com/>
- Prezentare personală: <https://writeastory.net>





- Exprimarea de convingeri personale, puncte de vedere, brainstorming: Scrumblr: <http://scrumblr.ca/>; Padlet: <https://ro.padlet.com/>, Slido: <https://www.slido.com/>, Mentimeter: <https://www.mentimeter.com/>, Dotstorming: <https://dotstorming.com/>;
- Cooperare și învățare de echipă: Google Jamboard: <https://jamboard.google.com/>, Dotstorming: <https://dotstorming.com/>; Text Chat Animator: <https://chat-animator.com/>, Miro: <https://miro.com/>,

#### 4.5.5. Utilizarea resurselor educaționale deschise

Crearea unor comunități de practici educaționale deschise și asigurarea accesului și valorificării de calitate a resurselor educaționale deschise reprezintă un punct important al agendelor contemporane în problematica eficientizării educației în Europa și în lume. Asistăm azi și chiar contribuim la configurarea unui nou tip de pedagogie, a practicilor educaționale deschise, domeniu marcat de o terminologie nouă (pedagogie deschisă, 5R, RED -resurse educaționale deschise, PED-practici educaționale deschise, licențe deschise etc.), de comunități profesionale noi și de comunități de practici educaționale inovative, de sisteme de resurse educaționale accesibile tuturor și de coduri noi de etică profesională.

Resursele educaționale deschise (RED) se referă la orice materiale de învățare, predare și cercetare, care sunt disponibile în orice format și suport, din domeniul public sau aflate sub licențe deschise și care permit accesul gratuit, reutilizarea, adaptarea și redistribuirea (Stracke și colab., 2019; UNESCO, 2019).

Practica pedagogică în etapa de formare profesională inițială trebuie orientată azi și spre familiarizarea resursele de tip RED utilizate în educația formală. Această acțiune are o relevanță crescută în contextul nou creat de diversificarea predării cu mijloace on-line, context care a condus, ca rezultat pozitiv elaborarea și asigurarea accesului liber la o arhivă de resurse educaționale deschise (RED) disponibilă la adresa: <http://digital.educred.ro>, dezvoltată prin proiectul național în curs de implementare CRED (Curriculum Relevant și Educație deschisă pentru toți), ai cărui parteneri sunt MER și Institutul de Științe ale Educației (acum Unitatea de Cercetare în Educație). Ca răspuns la noile imperative metodologice impuse de educația on-line și nu numai, s-a format o comunitate în creștere a profesorilor care elaborează RED și care au generat comunități profesionale noi în jurul acestei preocupări (ex: Coaliția pentru RED România).

O linie de coerență în structurarea mediului RED este dată de definirea celor 5 condiții/ criterii de calitate pe care RED trebuie să le îndeplinească (reutilizare, redistribuire, revizuire, remixare și reținere), precum și de criteriile pedagogie care trebuie respectate în selecția RED pentru educația formală: *licențierea* (licențe deschise), *acuratețea științifică* a conținutului, *interactivitatea*, *calitatea* (grafică aspect, atractivitate) *proiectării*, *ușurința adaptării*, *relevanța și sensibilitatea culturală*. Ambele categorii de criterii sunt detaliat explicate și argumentate în lucrarea recentă Grossek, G., Andone, D. & Holotescu, C., (2020). *Ghid pentru aplicarea Practicilor Educaționale Deschise în timpul pandemiei de coronavirus. Utilizarea Resurselor Educaționale Deschise în conformitate cu Recomandările UNESCO*, disponibilă la adresa: [https://www.researchgate.net/publication/343212044\\_](https://www.researchgate.net/publication/343212044_)



Ghid\_pentru\_aplicarea\_Practicilor\_Educationale\_Deschise\_in\_timpul\_pandemiei\_de\_corona\_virus\_Utilizarea\_Resurselor\_Educationale\_Deschise\_in\_conformitate\_cu\_Recomandarile\_UNESCO, oferit sub licență Atribuire-Partajare în condiții identice 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>).

În cadrul practicii pedagogice, familiarizarea practicanților cu metoda utilizării resurselor educaționale deschise se realizează ghidat, sub coordonarea mentorilor de practică ce nu trebuie să se rezume la a le cere studenților să introducă în lecțiile de probă materiale de tip RED. Unele sarcini de practică pedagogică pot să urmărească aprofundarea specificului acestor resurse. Redăm mai jos unele exemple de cerințe care pot fi incluse în portofoliul de practică și care presupun valorificarea RED-urilor:

- Vizitați pagina de facebook *Coaliția pentru RED România* și explorați una dintre resursele promovate recent. Proiectați o situație de învățare care să permită utilizarea resursei la care v-ați oprit.
- Propuneți o definiție proprie pentru conceptul de *Obiect de învățare*, pornind de la explicitările pertinente existente în volumul UNESCO menționat mai sus.
- Consemnați o experiență de predare online condusă de profesorul mentor de practică în perioada de urgență care să fi implicat utilizarea unei RED. Notați reflecțiile subiective ale mentorului privind eficiența acestei secvențe.
- Vizitați baza de date incluzând proiecte educaționale premiate: *Creatori de Educație* (<https://www.creatorideeducatie.ro/>) și analizați propunerile premiate din perspectiva unor criterii autoimpuse, pe care le puteți justifica.

#### 4.5.6. Predarea/ învățarea reciprocă și constituirea comunităților de învățare

Un standard din ce în ce mai bine evidențiat al formării inițiale pentru cariera didactică, respectiv pentru pregătirea formării profesionale continue asumate responsabil este crearea în mediul profesional a comunităților de învățare. Studenții practicanți trebuie formați în spiritul apartenenței lor la aceste comunități de învățare ce trebuie să existe în școlile de aplicații. Mai mult, practicanții trebuie pregătiți pentru a face parte și a profita de potențialul formativ al comunităților de învățare din școlile în care vor lucra. Abordarea carierei în etapa ei de formare inițială și mai apoi în formarea continuă, din perspectiva apartenenței la comunitățile de învățare presupune în mod esențial internalizarea de către viitorii profesioniști a ideii că profesia didactică implică învățarea pe tot parcursul vieții și că este esențială menținerea conexiunii cu fluxul de rezultate recente ale cercetărilor în domeniul psihopedagogic, respectiv cu fluxul de practici educaționale inovatoare. Caracteristicile definiției ale comunităților de învățare ale profesioniștilor în domeniul educației sunt (Senge, coord. 2016):

- disponibilitatea pentru partajarea experiențelor profesionale și pentru valorificarea unui sistem agreat de schimb permanent de experiență (inclusiv prin proiecte și parteneriate finanțate);







- monitorizare reciprocă, feedback și reglare reciprocă;
- partajarea resurselor și generarea de resurse comune;
- preocupare pentru dezvoltarea profesională și personală continuă;
- conectivitate: preocupare pentru comunicarea permanentă, stare de bine profesională și personală, colaborarea în echipele de experți, menținerea interacțiunilor de tip leadership (mentorare profesională, coordonare și articulare, orientarea dezvoltării profesionale și personale).

Familiarizarea practicanților cu aceste valori se poate realiza prin exerciții de învățare reciprocă, predare de echipă și cooperare.

*Predarea/învățarea reciprocă* este o abordare care permite extinderea situațiilor de învățare directă, practică, spre experiențe de învățare complementare, utile în etapele de pregătire a practicii pedagogice sau de valorificare prin analiză și reflecție a experiențelor practice. Învățarea reciprocă se realizează prin dezvoltarea unor interacțiuni între:

- profesorul coordonator de practică/coach – studenți;
- mentor de practică pedagogică – studenți;
- grupe de studenți.

*Tematica* pentru secvențele de predare/ învățarea reciprocă poate fi extinsă dincolo de preocupările didactice spre: familiarizarea studenților cu mediul educațional și cu specificul organizației școlare, valorificarea experiențelor de observare a practicilor de predare – învățare – evaluare demonstrate de mentor sau colegi, identificarea unor soluții inovative în proiectarea și desfășurarea activităților didactice (Dulamă, 2008).

Predarea reciprocă le cere participanților să prelucreze conținuturile vehiculate astfel încât acestea să devin accesibile pentru colegi. Astfel, pe rând, în secvențele de predare pentru colegi, participanții vor trebui să conștientizeze diferite repere cheie ale conținuturilor vehiculate, asigurându-și ancore proprii de înțelegere și memorare. Câteva din aceste repere sunt: scopul predării, ideile cheie de reținut, argumentele și dovezile care susțin aceste idei, exemple relevante, posibili organizatori cognitivi sau grafici care permit o mai bună înțelegere a conținuturilor, idei inedite ce trebuie menționate, posibile dificultăți și erori tipice de așteptat în rândul colegilor care fac efortul de înțelegere și soluții pentru prevenirea lor.

Pentru asigurarea unor experiențe de învățare variate prin care să treacă fiecare participant, metoda predării/învățării reciproce presupune câteva etape succesive (Păun & Ezechil, coord., 2013):

- Se distribuie fiecărui grup un conținut (care poate fi împărțit în tot atâtea secvențe câți membri are grupul). Fiecare participant este responsabil de câte o secvență a textului, însă fiecare membru al grupului este îndrumat să citească întregul text.

**Etapa 1:** studenții sunt grupați în patru grupuri corespunzătoare celor patru roluri, cu una dintre cele două variante:

- a. echipe omogene din punctul de vedere al rolurilor asumate membrii unui grup cooperează în realizarea aceluiași rol: grupul A este responsabil cu *rezumarea*, esențializarea indicatorilor observaționali, grupul B elaborează o *listă de întrebări* pe care le vor adresa în final tuturor colegilor, grupul C are în vedere



clarificarea, analiza calitativă a indicatorilor observaționali și grupul D dezvoltă predicții.

- b. Echipe eterogene din punctul de vedere al rolurilor asumate, în care fiecare membru al grupului joacă pe rând următoarele roluri:

**Rezumatorul:** Elevul rezumă textul citit pentru colegii de grup; **Întrebătorul:** Elevul formulează o întrebare pentru colegi. Colegii răspund. **Clarificatorul:** evidențiază aspectele neclare și oferă explicații suplimentare; **Predicatorul:** elevul face predicții pentru conținutul fragmentului următor și se reia bucla acțională în raport cu al doilea fragment.

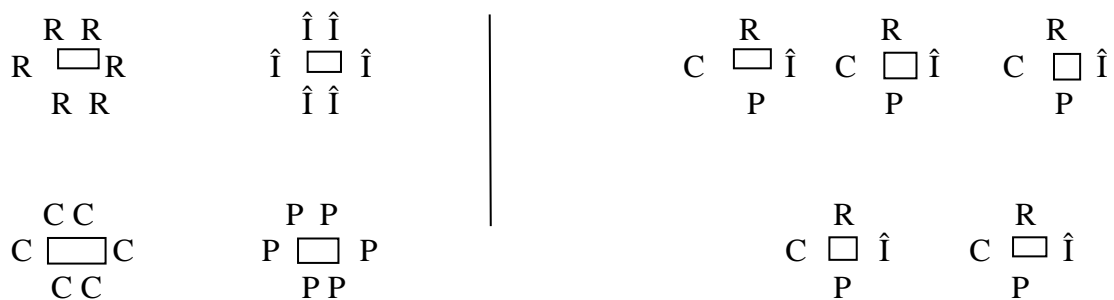


Fig. 1: Reprezentare organizării grupelor și plasării participanților pentru varianta nr.1 și varianta nr. 2 (Legendă: R=rezumatorii; Î=întrebătorii, C=clarificatorii, P=prezicătorii) după Oprea, C., 2009, p. 193-194

**Etapa 2:** Realizarea învățării reciproce (fiecare grup de studenți practicanți își exercită rolul asumat).

**Etapa 3:** Aprecieri, completări, comentarii ale profesorului coordonator de practică/coacher, mentorului de practică pedagogică și ale studenților practicanți.

#### 4.5.7. Predarea în echipă

Predarea în echipă presupune o abordare a sarcinilor de predare de natură colaborativă ce implică încredere, comunicare, consecvență, organizare, flexibilitate, respect și sprijin reciproc, ca valori împărtășite în cadrul echipelor sau perechilor de învățare (Walker, 2017). Specificul acestei tehnici constă în distribuirea rolurilor de predare astfel încât toți studenții să exerseze comportamentele didactice în cadrul unor experiențe împărtășite. În contextul derulării practicii pedagogice, echipa de predare poate fi constituită din profesorul mentor/coordonatorul de practică pedagogică și un student sau doi studenți. Experiența a demonstrat că varianta de asociere cea mai eficientă pentru realizarea unei predări în echipă este aceea formată din două persoane. Atunci când rolurile de predare sunt asumate de mai mult de doi profesori, dinamica activității devine mult prea accelerată, iar elevii se concentrează, mai degrabă, pe aspectele superficiale decât pe conținutul activităților la care participă. Echipele se pot forma mono- sau interdisciplinar. Lucrând ca o echipă, profesorii de specialități diferite învață să adopte un limbaj comun în tratarea interdisciplinară a unor lecții, își modelează respectul față de diferențe, interdependența și abilitățile de rezolvare a conflictelor. Membrii echipei stabilesc împreună obiectivele și conținutul care urmează a fi



predat, selectează materiale comune, cum ar fi texte și filme, și concep teste de evaluare pentru toți elevii ținând cont de dezvoltarea cognitivă, emoțională, atitudinală și comportamentală a elevilor, în special a celor cu CES din clasă.

Predarea în echipă presupune parcurgerea mai multor etape care vizează proiectarea și realizarea în echipă a unei lecții/a unor secvențe de învățare. Se pot stabili în echipă activitățile de învățare, organizarea împreună a predării acordând atenție sistematizării și continuității în învățare, pot avea loc discuții permanente despre parcursul educativ al fiecărui elev și se pot stabili de comun acord strategii de instruire diferențiate în funcție de nevoile de învățare identificate, se pot verifica în echipă a sarcinilor de lucru, fișelor de lucru sau caietele elevilor, se pot adopta decizii comune privind proiectele tematice sau unele activități extracurriculare.

*În faza de proiectare didactică*, profesorii parteneri (viitorii profesori) colaborează în realizarea unei lecții și stabilesc împreună scenariul desfășurării acesteia. Parcurgerea în bune condiții a acestei etape necesită o bună comunicare, capacitate de negociere și o capacitate de argumentare și exprimare asertivă din partea fiecărui participant. Se stabilesc împreună obiectivele, conținuturile care vor fi predate și se decide secvențarea și distribuția acestora la fiecare profesor partener, se corelează conținuturile cu finalitățile, se precizează metodele și mijloacele didactice ce vor fi utilizate, modalitățile de evaluare, precum și distribuția între profesorii co-echipieri, stabilirea sarcinilor de lucru/aplicațiilor pe care elevii ar trebui să le realizeze individual/pe grupe ș.a. Stabilirea scenariului lecției ce se predă în echipă depinde întotdeauna de imaginația și creativitatea profesorilor parteneri, de experiențele anterioare, precum și de ceea ce literatura de specialitate numește inteligența colectivă, respectiv de cunoașterea specializată cu care fiecare dintre membrii echipei contribuie la rezolvarea sarcinilor didactice.

*În faza de livrare a lecției*, participanții își exercită rolurile prestabilite, aici o cheie a comunicării eficiente fiind grija pentru armonizarea contribuțiilor și pentru evitarea conflictelor care pot fi generate de faptul că un membru al echipei poate monopoliza comunicarea sau poate lua decizii ad-hoc, contrare principiilor echipei. În faza de livrare a activității didactice, practicanții aflați în stagiul de practică trebuie să aibă pe rând răgazul să își observe colegii practicanți, să monitorizeze clasa, să asume roluri secundare, instrumentale, alternativ cu rolurile centrale. Acest lucru le va permite să învețe din exemplul și după modelul colegial, să reflecteze, respectiv să conștientizeze diversitatea atribuțiilor profesorului, beneficiind de experiențe de formare diversificate.

*În faza de analiză a lecției de probă*, membrii echipei de predare pot asista la argumentația colegilor, învățând din modul în care lecția este privită și a fost experiențiată de aceștia și asimilând modele de conectare a experiențelor practice cu teoria psihopedagogică.

Pentru studenții –viitori profesori, predarea în echipă prezintă mai multe avantaje:

- dezvoltă competența studenților de a *învăța cum să înveți* prin punerea în situația de *predare umăr la umăr* și asumarea învățării practice;
- dezvoltă *competența de lucru în echipă* prin formarea deprinderii studenților de a împărtăși viziunea proprie asupra actului predării și a o compatibiliza cu cea



- colegului partener, armonizarea ideilor și stabilirea de comun acord a cel mai bun scenariu didactic pentru lecția asumată în echipă;
- dezvoltă motivația și abilitatea studentului de a-și gestiona cât mai responsabil propriul timp necesar formării comportamentelor didactice profesionale;
  - încurajează abordarea flexibilă a procesului didactic prin diversitatea influențelor pedagogice, acordarea unei atenții sporite fiecărui elev în parte, varietatea experiențelor de predare pliate pe interesele și nevoile de lor învățare la un moment dat;
  - presupune abordarea flexibilă a sarcinilor didactice prin schimbarea ritmului, a stilului/ comportamentelor de predare;
  - favorizează abordarea interdisciplinară a conținuturilor ;
  - oferă elevilor un exemplu real de muncă în echipă, elevii percepându-i pe ambii profesori ca egali;
  - obțin insight-uri privind modul în care se poate gestiona eficient comportamentul elevilor și pot fi abordate situațiile de criză;
  - învață din exemplul colegilor să aplice metode și tehnici de comunicare eficientă cu elevii, colegii și părinții, îmbogățindu-și repertoriul cu noi strategii comunicative pe care nu le-ar fi identificat dacă nu ar fi lucrat împreună;

Predarea în echipă responsabilizează foarte mult studenții pentru viitoarea lor carieră didactică și le permite să exerseze un nivel crescut de autonomie în realizarea sarcinilor didactice.

### Referințe bibliografice și resurse web:

- Alexander, G. & Renshaw, B. (2005). *Supercoaching*. London: Random House
- Cardon, A. (2008). *Cum poți deveni coach*. București: Editura Codecs
- Daggett, W., & McNulty, R. (2016). *Rigor/relevance framework*. International Center for Leadership in Education.
- Darie, B., Sehlanec, R. & Jicman, A. (2016). *Jocuri teatrale. Manual pentru clasele V-VIII*. București: UNATC Press.
- Downey, M. (2003). *Effective coaching: Lessons from the coaches' coach*. Knutsford, Cheshire : Thomson-Textere .
- Dulamă, M.E. (2008). *Practica pedagogică. Teorie și metodologie*. Cluj-Napoca: Clusium
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit.
- Glava, C. (2020). *Platforme de învățare on-line*. Premise, categorii, caracteristici esențiale. În *Educația digitală* coord.: Ciprian Ceobanu, Constantin Cucoș, Olimpius Istrate, Ion-Ovidiu Pânișoară – Iași: Polirom
- Grosseck, G., Andone, D. & Holotescu, C., (2020). *Ghid pentru aplicarea Practicilor Educaționale Deschise în timpul pandemiei de coronavirus. Utilizarea Resurselor*





*Educaționale Deschise în conformitate cu Recomandările UNESCO*, disponibilă la adresa:

[https://www.researchgate.net/publication/343212044\\_Ghid\\_pentru\\_aplicarea\\_Practicilor\\_Educaționale\\_Deschise\\_in\\_timpul\\_pandemiei\\_de\\_coronavirus\\_Utilizarea\\_Resurselor\\_Educaționale\\_Deschise\\_in\\_conformitate\\_cu\\_Recomandarile\\_UNESCO](https://www.researchgate.net/publication/343212044_Ghid_pentru_aplicarea_Practicilor_Educaționale_Deschise_in_timpul_pandemiei_de_coronavirus_Utilizarea_Resurselor_Educaționale_Deschise_in_conformitate_cu_Recomandarile_UNESCO), oferit sub licență Atribuire-Partajare în condiții identice 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>).

Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă. O alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Aramis

Marshall, S. (Ed.). (2020). *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice*. 5<sup>th</sup> edition. Routledge.

Opre, D. & Fritea, R. (2019). *Ghidul trainerului. Strategii în dezvoltarea programelor de formare*. Cluj-Napoca: ASCR

Oprea, C.L. (2009). *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică  
Păun E., Ezechil L. coord. (2013). *Suport de curs modul 3 - Metode și tehnici de coaching folosite pe perioada practicii pedagogice, Proiect POSDRU „Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior”*;

Senge, P. coord. (2016). *Școli care învață. A cincea disciplină aplicată în educație*. București: Trei

Stan, C. (2020). *Mentorat și coaching în educație*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană

Stolovitch, H.D. & Keeps, E.J. (2017). *Formarea prin transformare. Dincolo de prelegeri*. București: Trei

Walker, T. (2017). *Să predăm ca în Finlanda. 33 de strategii simple pentru lecții pline de bună-dispoziție*. București: Trei

Whitmore, J. (1992, 2002). *Coaching for performance: GROWing people, performance and purpose*. London : Nicholas Brealey Publishing .

## 4.6. Practica pedagogică altfel (*Carmina-Daniela VAKULOVSKI*)

### 4.6.1. Implicarea studenților în organizarea unei ședințe cu părinții

Pentru cadrele didactice care lucrează în BPP – Bazele de Practică Pedagogică, școli de aplicație coordonatoare sau școli de aplicație (care au fost înființate, organizate și funcționează conform Ordinului Ministrului Educației nr. 3654/2021) activitățile de mentorat implică și familiarizarea studenților care vin în practică cu *activitățile altfel* care se realizează frecvent în școală.

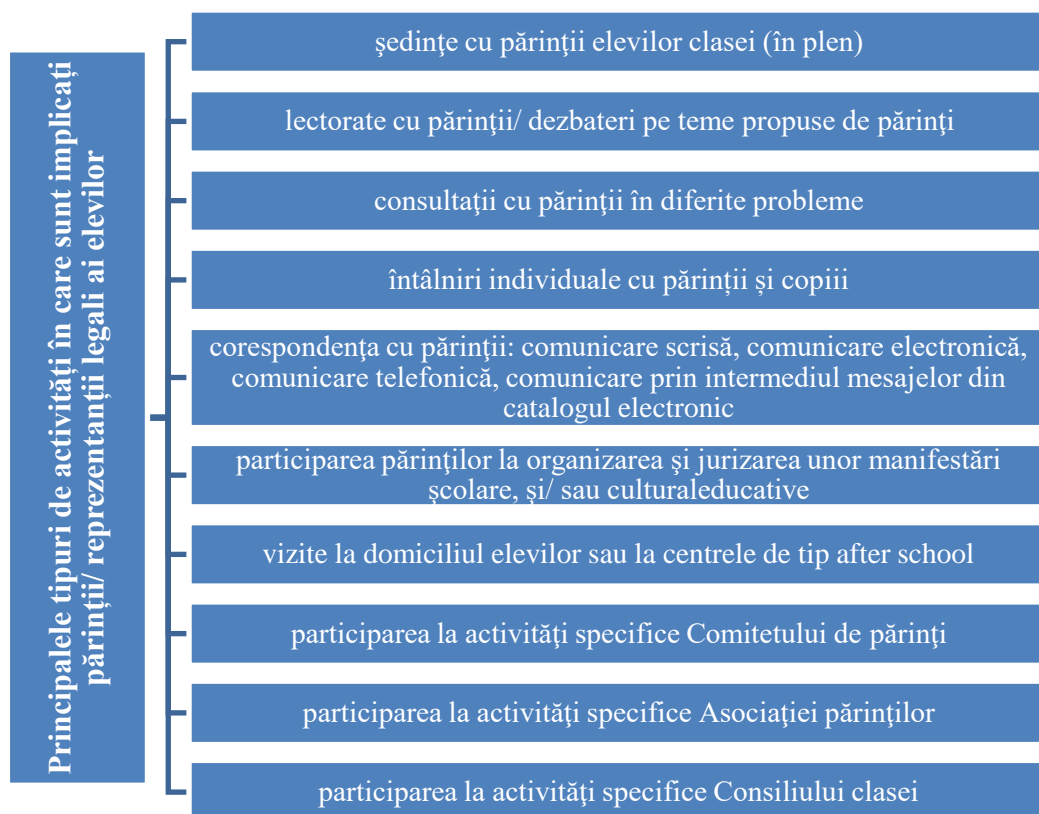
În activitatea pe care o desfășurăm în calitate de educator/ învățător/ profesor pentru învățământ preșcolar/ profesor pentru învățământ primar/ profesor de gimnaziu sau liceu, pentru optima funcționare a activității educative formale și nonformale, interacționăm nu doar cu elevii, ci și cu părinții, bunicii, tutorii sau alte persoane care răspund legal de copii.



În cele mai multe cazuri, copiii cu care lucrăm sunt minori, de aceea, reprezentanții lor legali e necesar să fie informați cu privire la activitățile organizate de școală, despre reglementări legale specifice școlii, cu privire la evoluția copiilor din punct de vedere academic, social și emoțional, dar și despre conduita în ore și în afara acestora. Pentru realizarea acestei comunicări se organizează cel puțin o dată într-o lună sau de câte ori este necesar ședințe/ întâlniri cu părinții.

Pentru toate tipurile de întrevederi cu părinții vom folosi expresia „întâlniri cu părinții”, chiar dacă nu sunt întâlniri întâmplătoare, ci organizate, de forma ședințelor, lectoratelor, analizei rezultatelor copiilor sau informărilor diverse, indiferent că sunt de plen (cu toți părinții elevilor unei clase), fie că sunt private (doar cu părinți și, eventual, copilul, dacă se consideră că e utilă participarea lui).

Implicarea studenților în studiul legislației în vigoare și, apoi, în organizarea, derularea și colectarea feedback-ului de la întâlnirile cu părinții e cu atât mai importantă cu cât cei care urmează să practice profesia didactică vor avea la debutul carierei lor, cel mai adesea, o vârstă mai mică decât cea a părinților/ reprezentanților legali ai copiilor, cu care vor fi nevoiți să colaboreze și să dezvolte un parteneriat real, pentru a realiza activități benefice copiilor.



ROFUIP – Regulamentul de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar, aprobat prin Ordinul nr. 4183 din 4 iulie 2022 prevede în art. 67:



- (1) Pentru realizarea unei comunicări constante cu părinții sau reprezentanții legali, profesorul diriginte stabilește, în acord cu aceștia, lunar, o întâlnire pentru prezentarea situației școlare a elevilor, pentru discutarea problemelor educaționale sau comportamentale specifice ale acestora. În situații obiective cum ar fi: calamități, intemperii, epidemii, pandemii, alte situații excepționale, aceste întâlniri se pot desfășura online, prin mijloace electronice de comunicare, în sistem de videoconferință.
- (2) Planificarea orelor dedicate întâlnirilor dirigintilor cu părinții sau reprezentanții legali de la fiecare formațiune de studiu se comunică elevilor și părinților sau reprezentanților legali ai acestora și se afișează la avizier sau pe site-ul unității de învățământ.
- (3) Întâlnirea cu părinții sau reprezentanții legali se recomandă a fi individuală, în conformitate cu o programare stabilită în prealabil. La această întâlnire, la solicitarea părintelui/ reprezentantului legal sau a dirigintelui, poate participa și elevul.

Capitolul IV din ROFUIP conține reglementări privind Comitetul de părinți (art. 167-170), iar în capitolul V regăsim precizări referitoare la Consiliul reprezentativ al părinților/ Asociația de părinți (art. 171-174).

Dacă la început e bine ca studenții să asiste la o întâlnire a cadrului didactic mentor cu părinții, ulterior se poate trece la o altă etapă, aceea de a susține o secvență din întâlnire sub coordonarea mentorului. Desigur, partea de pregătire a întâlnirii cu părinții poate fi realizată de mentor împreună cu studentul/ studenții care fac practică; la fel și partea de analiză a modului în care s-a desfășurat întâlnirea cu părinții.

Există activități care e necesar să fie planificate în colaborare cu părinți și/sau elevii, cum ar fi activitățile desfășurate în săptămâna „Școala altfel” sau „Săptămâna verde”, de aceea e bine ca anterior realizării planificărilor să fie organizată o întâlnire cu părinții cu această tematică și/ sau părinții să completeze chestionare referitor la modul în care se pot implica, ce activități propun, ce propuneri au.

De asemenea se mai organizează întâlniri cu părinții pe care Ministerul educației/ direcțiunea școlii le solicită pentru comunicări referitoare la examene, evaluări naționale, completare de fișe de opțiuni pentru admitere în liceu/ învățământ profesional. De cele mai multe ori, aceste întâlniri vizează familiarizarea părinților cu legislația, calendarul și procedurile în domeniu sau analiza rezultatelor elevilor la simulări de examene sau la Evaluarea Națională la clasele a II-a, a IV-a, a VI-a, a VIII-a sau pentru examenul național de bacalaureat.

Recomandări pentru pregătirea, derularea și evaluarea întâlnirilor cu părinții:

|                        |   |
|------------------------|---|
| Anterior<br>întâlnirii | Stabilește data întâlnirii, de comun acord cu părinții/ majoritatea lor (poți realiza un poll pentru a alege din două-trei variante/ date posibile) |
|                        | Realizează agenda întâlnirii și, eventual, trimite părinților cel puțin un sumar al ei  |
|                        | Anunță durata aproximativă a întâlnirii   |
|                        | Amenajează spațiul și mobilierul sălii în care va avea loc întâlnirea astfel încât să favorizeze comunicarea  |
|                        | Procedează la empatie; pune-ți pălăria de părinte și încearcă să-ți imaginezi cum te-ai simți atunci când...  |

|   |   |
|---|---|
|   | <p>Transmite părinților fișe scrise, formularele Google sau alte tipuri de chestionare online pentru a colecta întrebări sau diverse informații de interes pentru care doresc răspuns sau detalii, pentru a le putea pregăti până la întâlnire</p> <p>Pregătește toate materialele necesare: cărți, pliante, fișe, statistici, liste etc.</p> |
| Pe parcursul derulării întâlnirii   | Fii structurat, coerent, clar   |
|   | Asigură-te că un părinte scrie Procesul verbal al întâlnirii și că se completează lista de prezență atașată Procesului verbal (cel mai bine pe tabelul anterior pregătit, care să cuprindă pe o coloană numele copilului, iar reprezentantul legal să-și scrie alături numele și semnătura)   |
|   | Pune la dispoziția participanților foi și instrumente de scris și/ sau oferă-le fluturași/ pliante cu informațiile esențiale prezentate   |
|   | Evită limbajul tehnic, prea specializat; explică pe înțelesul tuturor   |
|   | Dacă beneficiezi de logistica necesară, proiectează ordinea de zi sau materialul pregătit pentru prezentare, pentru a fi mai ușor de urmărit  |
|   | Începe cu prezentarea informațiilor mai importante  |
|   | Menține cei trei „P”: fii politicos, fii pozitiv, fii profesionist!   |
|   | Încurajează intervențiile verbale sau/ și comunicările scrise din partea părinților   |
|   | Ascultă cu atenție când cineva ia cuvântul și, eventual, notează dacă e ceva de reținut sau un aspect asupra căruia e necesar să revii sau să dai răspunsuri atunci sau la o întâlnire viitoare   |
|   | Alege și comunică de la început dacă vei răspunde întrebărilor pe loc, la finalul întâlnirii sau, dacă e cazul, precizează că e necesar să te consulți cu alți profesori ai clasei sau cu direcțiunea pentru a reveni cu un răspuns prin mesaj scris sau la întâlnirea ulterioară   |
|   | Evită observațiile individuale; pe acestea fă-le în privat  |
| Cere feed-back, și solicită părinților să întrebe/ solicite detalieri, dacă e cazul |   |
| După întâlnire  | Reflectează la cele derulate prin raportare la ceea ce ți-ai propus   |
|   | Realizează o analiză a modului în care s-a realizat întâlnirea (poate cuprinde rubricile: puncte tari, aspecte de îmbunătățit; asupra a ce e necesar să revenim/ lămurim/ detaliem, alte observații)  |
|   | Citește toate fișele/ chestionarele completate de părinți și încearcă să ții cont de feedback-ul dat, mai ales dacă presupune o adaptare a modului de comunicare/ interacțiune cu copilul; notează dacă e necesar să revii cu răspuns la o problemă/ idee semnalată   |
|   | Postează în drive-ul clasei sau pe grupul/ blogul/ pagina de Facebook a clasei, materialele pe care ai promis că le vei face publice pentru a fi la îndemâna tuturor celor cărora le-ai prezentat   |

La toate aceste întâlniri se completează un Proces verbal/ liste de prezență pe care le semnează toți cei prezenți. Aceste documente se păstrează la portofoliul cadrului didactic/ dirigintelui sau Comisiei de examen/ admitere. E bine ca, în funcție de perioadă și program, studenții să participe și la asemenea întâlniri pentru a fi familiarizați cu demersul organizatoric și modul în care se desfășoară.

Modalități prin care mentorii pot implica studenții în organizarea unei întâlniri cu părinții:





UNIUNEA EUROPEANĂ



#### **Pentru pregătirea întâlnirii:**

formați o echipă care să preia partea de organizare a ședinței;  
încurajați studenții săși asume roluri specifice;  
implicați studenții în pregătirea prezentărilor sau materialelor vizuale care vor fi folosite;  
coordonați studenții să aranjeze sala, să verifice materialele logistice.

#### **Pe parcursul întâlnirii:**

atribuiți studenților rolul de a primi părinții și de a ghida spre locurile lor;  
rugați studenții să distribuie materiale informaționale;  
studenții pot colecta întrebări de la părinți și chiar pot răspunde la unele întrebări; se va crea astfel o atmosferă primitoare și incluzivă;  
oferiți studenților posibilitatea de a facilita părți ale întâlnirii.

#### **După întâlnire:**

invitați studenții la o sesiune de analiză, feedback, (auto)evaluare, interevaluare.

Studenții și/ sau elevii de la profilul pedagogic pot învăța cum să relaționeze eficient cu părinții dacă li se oferă modele comportamentale de comunicare de acest tip. Mentorii din unitățile școlare de aplicație pot facilita studenților participarea la o ședință/ la un lectorat cu părinții sau la o lecție de dirigenție deschisă la care sunt invitați și părinții elevilor. De asemenea, mentorii pot solicita studenților să urmărească procesul relaționării cu părinții, participând în format fizic sau online la o întâlnire cu părinții și li se poate solicita să completeze fișe de observație care conțin indicatori pedagogici, de tipul:

- care sunt formulele de adresare către părinți;
- cum este tonul vocii;
- care este modalitatea de a prezenta scopul și obiectivele ședinței cu părinții/ tema lectoratului cu părinții;
- evidențierea unor progrese la învățatură ale elevilor sau a unor rămăneri în urmă, dificultăți;
- manifestarea îngrijorării față de unele situații de indisciplină sau de violență în care sunt implicați unii elevi;
- modalitatea de lansare a unui parcurs remedial pentru unii elevi;
- modul de depășire a unor obstacole în comunicarea profesor-părinți, elevi-profesori etc.

Mentorii pot provoca ulterior analize ale unor secvențe de comunicare profesor-părinte derulate în timpul ședinței cu părinții, în pauze, la domiciliul acestora sau în alte contexte, din care studenții pot învăța cum să aplice anumite tehnici de relaționare eficientă cu părinții.



Din perspectiva aplicării strategiilor de tip coaching, o etapă importantă pentru studenți o reprezintă faza de transfer, de preluare a unor comportamente specifice exercitării rolului de profesor diriginte. Dezbaterea care urmează ședinței/lectoratului cu părinții pe baza instrumentelor pedagogice proiectate și aplicate în acest sens, este inițiată de mentor, iar studenții au posibilitatea să-și exprime opiniile personale, să-și argumenteze pozițiile personale în raport cu soluționarea unor situații, să propună diverse abordări personale a unor situații concrete apărute în timpul derulării ședinței cu părinții.

#### Materiale utile pentru pregătirea activităților și a întâlnirilor cu părinții:

- ✓ Pe canalul *Aspire Teachers*, Anca Păușan, profesor pentru învățământ primar, povestește despre prima sa ședință cu părinții, întâlnirea care poate da bătăi de cap profesorilor debutanți.
  - partea I: <https://youtu.be/L7rsbQ34DWE> (în această primă parte, aflați care sunt cele trei obiective ale ședinței și cele patru elemente care nu trebuie să lipsească din pregătirea întâlnirii)
  - partea a II-a: <https://youtu.be/HMN4V1inUKE> (în această parte aflați care sunt activitățile pe care le putem desfășura la prima întâlnire, împreună cu punctele de discuție importante pe care le putem atinge; de asemenea, există linkuri pentru materiale gata de printat)
- ✓ „Despre părinții dificili” material video realizat de prof. univ. dr. Ovidiu Pânișoară [https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch\\_permalink&v=230597298609282](https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=230597298609282)
- ✓ Fiți pregătiți și pentru părinți care pot veni la întâlnire și care vor să știe cât mai multe despre copilul lor! Exemple de întrebări posibile care pot fi adresate de părinți:
  - <https://parents.education.govt.nz/primary-school/learning-and-development-at-home/parent-teacher-meetings/>
  - <https://www.nea.org/professional-excellence/student-engagement/tools-tips/10-tips-meeting-challenging-parents>
- ✓ Idei de activități cu părinții regăsite pe blogul Emei Patrichi, profesor pentru învățământ primar:
  - <https://emalascoala.ro/idei-de-activitati-cu-parintii/>
  - <https://emalascoala.ro/sedinta-cu-parintii/>
- ✓ Materiale pentru întâlniri cu părinții care pot fi descărcate și adaptate, create de Elisabeta Mînecuță, profesor pentru învățământ primar:
  - <https://www.minecuta-cu-idei-didactic.com/blog-educativ/sedin%C8%9B%C4%83-cu-p%C4%83rin%C8%9Bii>
  - <https://www.minecuta-cu-idei-didactic.com/blog-educativ>
  - [https://view.livresq.com/view/5f383f6020cd737d4d8423f6/?fbclid=IwAR0i2I3FMtypl5nFiDimOF-VwOemj-5BzuUvj7gKr-1vm8B\\_3MNsdf2qR4](https://view.livresq.com/view/5f383f6020cd737d4d8423f6/?fbclid=IwAR0i2I3FMtypl5nFiDimOF-VwOemj-5BzuUvj7gKr-1vm8B_3MNsdf2qR4) (ședință clasa a IV-a, în Livresq)
- ✓ <https://educatie.inmures.ro/educatie-traditionala/cum-tinem-o-sedinta-cu-parintii-sfaturi-pentru-cad-re-didactice-debutante.html>
- ✓ Materiale utile regăsite pe platforma Twinkl: <https://www.twinkl.ro/resource/cum-sa-organizezi-prima-sedinta-cu-parintii-la-scoala-pachet-cu-resurse-ro1-mc-1631477038>
- ✓ Scenariu de activitate pentru ședința cu părinții: [https://siguronline.md/files/resources/37/Scenariu\\_sedinta1.pdf](https://siguronline.md/files/resources/37/Scenariu_sedinta1.pdf)

Implicarea studenților și/sau a elevilor de liceu de la profilul pedagogic în organizarea unei ședințe cu părinții nu numai că oferă o experiență practică valoroasă, dar îi poate ajuta să-și dezvolte abilitățile de conducere, să-și îmbunătățească abilitățile de comunicare și să aibă un sentiment de proprietate în educația lor, să se simtă mai implicați și responsabili față de activitatea pe care o vor derula în debutul carierei.





#### 4.6.2. Implicarea studenților în activități remediale și/sau de pregătire suplimentară a elevilor

##### Implicarea studenților în activități remediale

La nivel mondial, schimbările climatice și dezastrele naturale, migrația, pandemia COVID-19 și diverse provocări geopolitice au perturbat tot mai mult educația școlară din întreaga lume în ultimii ani, uneori ducând la închiderea școlilor, distrugerea acestora sau întreruperi repetate, uneori chiar de durată, ale experiențelor de învățare ale elevilor. Toate aceste șocuri externe s-au transformat în oportunități de învățare pierdute pentru elevi/studenti.

În acest context, sistemele de învățământ se confruntă cu o presiune crescută pentru a deveni mereu mai rezistente, pentru a spori eficiența cheltuielilor publice și a aborda învățarea emergentă pentru acoperirea eventualelor „goluri”.

OECD (2023) examinează o serie de strategii academice de abordare a lacunelor de învățare, inclusiv i) adaptarea strategiilor de instruire și pedagogii la nevoile individuale, ii) extinderea și adaptarea timpului de instruire și iii) asigurarea flexibilității curriculare și permiterea unor parcursuri flexibile de învățare în cadrul sistemului educațional. Acesta oferă dovezi de cercetare privind eficacitatea unor astfel de strategii, împreună cu exemple de implementare pe scară largă a acestora și considerente de rentabilitate. În timp ce această lucrare prezintă programe de interes general pentru toate țările, un document separat de politică vizează strategiile de recuperare a învățării pentru studenții din Ucraina.

(Catching up on lost learning opportunities: research and policy evidence on key learning recovery strategies OECD Education Working Paper No. 292, 2023 [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2023\)7/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2023)7/en/pdf))

Recuperarea oportunităților de învățare pierdute: cercetări și dovezi politice privind strategiile cheie de recuperare a învățării)

Conform UNESCO, activitățile remediale reprezintă activități sau programe menite să ajute elevii cu dificultăți de învățare sau să sprijine elevii care ar putea avea nevoie să dezvolte abilități de învățare mai bune, precum și abilități practice.

(UNESCO, <https://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/r/remedial-activities>)

Implicarea studenților, viitoare cadre didactice, în organizarea, susținerea și evaluarea de activități remediale reprezintă o activitate benefică atât pentru mentor, care are astfel încă un sprijin la clasă, dar și pentru elevi, care, e foarte posibil să relaționeze mai optim cu o persoană mai apropiată ca vârstă.

Reglementări cu privire la învățarea remedială regăsim și în Legea 1/2011, legea educației naționale:

- (2) În parteneriat cu autoritățile publice locale și cu asociațiile de părinți, prin programul "Școala după școală", se oferă activități educative, recreative, de timp liber, pentru consolidarea competențelor dobândite sau de accelerare a învățării, precum și



activități de învățare remedială. Acolo unde acest lucru este posibil, parteneriatul se poate realiza cu organizații nonguvernamentale cu competențe în domeniu. [art. 58]

(3) Pentru fiecare disciplină și domeniu de studiu, programa școlară acoperă 75% din orele de predare și evaluare, lăsând la dispoziția cadrului didactic 25% din timpul alocat disciplinei/domeniului de studiu respectiv, În funcție de caracteristicile elevilor și de strategia școlii din care face parte, profesorul decide dacă procentul de 25% din timpul alocat disciplinei/domeniului de studiu este folosit pentru învățare remedială, pentru consolidarea cunoștințelor sau pentru stimularea elevilor capabili de performanțe superioare, conform unor planuri individuale de învățare elaborate pentru fiecare elev. [art. 66]

(1) Evaluarea se concentrează pe competențe, oferă feed-back real elevilor și stă la baza planurilor individuale de învățare. În acest scop se va crea o bancă de instrumente de evaluare unică, având funcție orientativă, pentru a-i ajuta pe profesori în notarea la clasă.

(2) Un elev cu deficiențe de învățare beneficiază, în mod obligatoriu, de educație remedială. [art. 72]

Legea 198/2023, legea învățământului preuniversitar, care va intra în vigoare din septembrie 2023, include în Capitolul V „Educația incluzivă de calitate, pentru toți beneficiarii primari ai educației”, în Secțiunea a 4-a „Susținerea participării în învățământul preuniversitar” reglementări cu privire la programul „Învățare remedială”.

Art. 75. — (1) În unitățile de învățământ se desfășoară programul „Învățare remedială”, destinat sprijinirii elevilor cu dificultăți de învățare sau care înregistrează rămăneri în urmă în învățare, inclusiv copiii români veniți din afara granițelor țării, în raport cu prevederile curriculare.

(2) Programul „Învățare remedială” este destinat elevilor cu decalaje în dobândirea competențelor-cheie prevăzute în prezenta lege, celor care se încadrează în risc de abandon școlar și/sau părăsire timpurie a școlii și copiilor români veniți din afara granițelor țării.

(3) Programul „Învățare remedială” poate fi realizat și în cooperare cu organizații neguvernamentale, cu entități ale cultelor recunoscute de stat, cu condiția ca personalul implicat să îndeplinească condițiile de studii de specialitate și de pregătire psihopedagogică necesare desfășurării activităților de predare, și poate include activități pentru întreaga familie, în măsura în care acestea sprijină învățarea.

(4) La nivelul unității de învățământ se realizează o analiză a nevoilor de implementare a programului „Învățare remedială”, un set de obiective și o propunere de realizare a activităților aferente obiectivelor propuse, pe baza rezultatelor analizei de nevoi și conform criteriilor stabilite în normele metodologice aprobate prin ordin al ministrului educației, care se transmit DJIP/DMBIP spre aprobare.

La nivel liceal, în România s-a derulat în ultimii ani Proiectul ROSE, care și-a propus să contribuie la reducerea abandonului în învățământul secundar și terțiar și la creșterea ratei de promovare a examenului de bacalaureat. Una din activitățile menite să conducă la realizarea obiectivelor proiectului a fost aceea de susținere de activități remediale, de consiliere, îndrumare și orientare vocațională, și activități de dezvoltare personală (cel puțin 50% din costurile directe).





Conform Ghidului ROSE (p. 20) la modul general, *programele de remediere* au drept scop *eliminarea decalajului dintre ceea ce știi și ceea ce se așteaptă să știe elevii* și au fost inițiate în Anglia (EPA – Educational Priority Areas) în 1967, preluate în Franța (1981) și dezvoltate ulterior în alte state. La nivel liceal, activitățile de remediere pot fi realizate ca modalitate de intervenție pe termen lung, pentru recuperarea unor lipsuri și îmbunătățirea eficienței activității de predare-învățare-evaluare, cu impact asupra îmbunătățirii competențelor elevilor, în special dacă intervenția începe la clasele a IX-a sau a X-a sau ca modalitate de intervenție pe termen scurt, în vederea pregătirii și participării la examenul de bacalaureat, având ca rezultat creșterea șanselor elevilor de a trece acest examen, dacă intervenția se realizează la elevii claselor a XI-a și a XII-a. În acest caz, intervenția presupune antrenarea elevilor pe baza programelor de bacalaureat și familiarizarea acestora cu subiectele specifice probelor de bacalaureat.

Ministerul educației, prin CNEE, a elaborat în perioada pandemiei Repere metodologice privind consolidarea achizițiilor din anul școlar 2019-2020 și proiectarea activităților didactice pe discipline/domenii pentru anul școlar 2020-2021 (învățământ primar, gimnazial, liceal și pentru învățământ profesional), în scopul ... și ulterior Repere metodologice pentru clasa a IX-a (an școlar 2021-2022), respectiv a X-a (an școlar 2022-2023), S-a avut în vedere ca aceste repere să vizeze organizarea procesului de predare-învățare-evaluare la clasa a IX-a/ a X-a, urmând ca, prin recomandările realizate, să fie asigurată și racordarea la programele școlare și standardele de pregătire profesională, în vigoare pentru clasele superioare, în contextul în care elevii au început școlarizarea cu alte programe școlare, odată cu introducerea în anul 2012 a clasei pregătitoare.

<https://www.rocnee.eu/index.php/dcee-oriz/curriculum-oriz/repere-metodologice>

[https://www.edu.ro/repere\\_metodologice\\_aplicare\\_curriculum\\_clasa\\_IX\\_an\\_scolar\\_2022\\_2023](https://www.edu.ro/repere_metodologice_aplicare_curriculum_clasa_IX_an_scolar_2022_2023)

[https://www.edu.ro/repere\\_metodologice\\_aplicare\\_curriculum\\_clasa\\_IX\\_an\\_scolar\\_2021\\_2022](https://www.edu.ro/repere_metodologice_aplicare_curriculum_clasa_IX_an_scolar_2021_2022)

Pentru realizarea învățării remediale, este necesar ca profesorii și studenții care se implică să depășească aspectul formal și să personalizeze proiectarea, organizarea și evaluarea învățării. (ROSE, Ghid, p. 22)

Implicarea studenților în activități de remediere poate fi o modalitate eficientă de a oferi sprijin suplimentar și de a-i ajuta să-și îmbunătățească performanța academică. Este esențial să abordați activitățile de remediere cu o mentalitate pozitivă și de susținere, concentrându-vă pe punctele forte ale elevilor și oferindu-le instrumentele și resursele necesare pentru a reuși. Colaborarea dintre profesori, studenți, părinți și elevi este esențială pentru a identifica zonele de îmbunătățire și pentru a concepe intervenții adecvate. Prin implicarea studenților în activități remediale, mentorii/ profesorii pot oferi sprijin direcționat și pot oferi elevilor puterea de a depăși provocările academice și de a-și atinge potențialul maxim.

### **Implicarea studenților în activități de pregătire suplimentară a elevilor**

Implicarea studenților în activități de pregătire suplimentară a elevilor poate fi extrem de benefică pentru dezvoltarea lor personală și academică. Aceste activități pot ajuta studenții



să dobândească noi abilități, să-și îmbunătățească cunoștințele și să exploreze domenii de interes dincolo de programa școlară, în contextul existenței a numeroase olimpiade și concursuri tematice, pe discipline, interdisciplinare sau pe diferite domenii de activitate.

Ar fi util ca mentorii să implice studenții în aceste activități de pregătire în prima fază prin familiarizarea cu regulamentele și calendarele acestor concursuri, apoi prin desfășurarea de activități de antrenament și evaluare a copiilor capabili de performanță.

Reglementări cu privire la învățarea remedială regăsim și în Legea 1/2011, legea educației naționale, la Capitolul VIII „Drepturile și obligațiile beneficiarilor sistemului de învățământ”, în Secțiunea 14 „Învățământul pentru copiii și tinerii capabili de performanțe înalte”, în art. 57:

(1) Statul sprijină copiii și tinerii capabili de performanțe înalte atât în unități de învățământ, cât și în centre de excelență. Centrele de excelență sunt înființate prin ordin al ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului.

(4) Pentru sprijinirea copiilor și a tinerilor capabili de performanțe înalte, Ministerul Educației Naționale organizează competiții școlare, extrașcolare și extracurriculare, tabere de profil, simpozioane și alte activități specifice și acordă burse și alte forme de sprijin material și financiar. Normele metodologice privind cheltuielile cu organizarea și desfășurarea competițiilor școlare, extrașcolare și extracurriculare, cuantumul stimulentei financiare acordate elevilor premiați, profesorilor care i-au pregătit și unităților școlare de proveniență a premianților se aprobă prin hotărâre a Guvernului. [art. 57]

Legea 198/2023, legea învățământului preuniversitar, care va intra în vigoare din septembrie 2023, include în Capitolul VIII „Drepturile și obligațiile beneficiarilor sistemului de învățământ”, în Secțiunea a 6-a „Elevii capabili de performanțe înalte” reglementări cu privire la sprijinirea elevilor care pot performa în diverse domenii.

(1) Statul sprijină elevii capabili de performanțe înalte prin activități organizate atât în unitățile de învățământ, cât și în centrele județene de excelență/Centrul Municipiului București pentru Excelență. Organizarea și funcționarea centrelor județene de excelență/Centrului Municipiului București pentru Excelență se aprobă prin ordin al ministrului educației.

(2) Centrele județene de excelență/Centrul Municipiului București pentru Excelență, denumite în continuare *centre de excelență*, funcționează ca unități de educație extrașcolară cu personalitate juridică și sunt coordonate metodologic de Centrul Național pentru Excelență. [art. 110]

(1) Pentru sprijinirea elevilor capabili de performanțe înalte, Ministerul Educației organizează olimpiade, competiții școlare, extrașcolare și extracurriculare, tabere de profil, simpozioane și alte activități specifice și poate acorda burse și alte forme de sprijin material și financiar. Normele metodologice privind organizarea și desfășurarea olimpiadelor, a competițiilor școlare, extrașcolare și extracurriculare, a taberelor de profil, a simpoziunilor și a altor activități specifice, cuantumul stimulentei financiare acordate profesorilor care i-au pregătit și unităților școlare de proveniență a premianților se aprobă prin hotărâre a Guvernului. [art. 113]

Modalități prin care studenții pot fi implicați în activități cu elevii în activități de pregătire suplimentară:

Pregătire  
suplimentară  
Antrenamente

- Oferiți contexte de explorare aprofundată a unor subiecte sau domenii de interes specifice; aceste programe pot fi desfășurate în timpul weekendului sau după orele de școală;
- Acoperiți diverse subiecte, cum ar fi cele specifice disciplinelor școlare, dar și robotică, codificare, scriere creativă, antreprenariat, experimente științifice sau activități culturale sau sportive.
- Elevii se pot angaja în învățarea bazată pe proiecte, pot colabora cu colegii și pot primi îndrumare de la experți în domeniu.

Programe  
de  
leadership  
și  
dezvoltare  
personală

- Organizați programe de leadership și dezvoltare personală care se concentrează pe dezvoltarea abilităților esențiale de viață, cum ar fi comunicarea, munca în echipă, luarea deciziilor și inteligența emoțională.
- Includeți ateliere de management personal, activități de formare a echipei, inițiative de mentorat sau proiecte de servicii comunitare; Studenții și elevii își pot dezvolta potențialul de lider și pot stimula creșterea personală.

Ateliere  
și  
seminarii

- Organizați ateliere și seminarii pe diverse subiecte care depășesc curriculumul formal. Includeți: sesiuni de public speaking, gândire critică, rezolvare de probleme, gestionarea timpului, abilități de studiu, explorare de domenii specifice.
- Încurajați studenții și elevii să participe activ și să ofere oportunități de învățare practică și discuții interactive.
- Îndemnați studenții să ia inițiativa și să conducă ateliere sau sesiuni de formare pe teme de care sunt pasionați sau în care au experiență.

Încurajați studenții să se implice în pregătirea elevilor pentru concursuri, olimpiade sau diverse alte provocări, să participe la competiții academice, chestionare, târguri de știință sau alte provocări care extind învățarea lor dincolo de sala de clasă. Aceste contexte oferă elevilor oportunități de a-și aplica cunoștințele, de a gândi critic și de a colabora cu colegii. Ele pot îmbunătăți abilitățile de rezolvare a problemelor, munca în echipă și reziliența.

Promovați utilizarea platformelor de învățare online și/ sau a cursurilor digitale care oferă oportunități suplimentare de formare. Aceste platforme oferă acces la o gamă largă de subiecte, permițând studenților să exploreze domenii de interes sau să dezvolte abilități specifice în propriul ritm. Încurajați studenții să profite de aceste resurse și să ofere îndrumări pentru selectarea platformelor de renume.

Este important să oferim îndrumări, resurse și sprijin studenților în activitățile lor suplimentare de formare. Încurajați elevii să reflecteze asupra experiențelor lor de învățare, să stabilească obiective și să caute feedback. Recunoașteți și sărbătoriți realizările lor în aceste activități pentru a stimula motivația și încrederea. Prin implicarea elevilor în activități de



formare suplimentare, școlile promovează o cultură a învățării pe tot parcursul vieții, promovează creșterea personală și echipează elevii cu abilități valoroase care depășesc succesul academic.

Implicarea studenților în activități remediale și/sau de pregătire suplimentară a elevilor poate aduce beneficii semnificative atât pentru studenți, care își pot dezvolta abilitățile de leadership și empatie, cât și pentru elevi, care beneficiază de sprijinul și îndrumarea suplimentară pentru succesul lor academic și dezvoltare socio-emoțională.

### **Implicarea studenților în activitățile de voluntariat din școala de aplicație**

Beneficiile implicării studenților în activități de voluntariat sunt multiple: nu este un secret că a-i ajuta pe ceilalți și a contribui la propria comunitate prin acțiuni pozitive și de impact îi face pe oameni să se simtă bine. Pentru studenți, petrecerea timpului în activități de voluntariat poate contribui la realizarea de noi conexiuni, la formarea de noi abilități utile în carieră, la a fi mai fericiți, la îmbunătățirea stării de sănătate fizică și psihică, la întărirea legăturilor cu comunitatea și formarea de rețele de sprijin. Pe măsură ce elevii și studenții învață să-și gestioneze mai bine programul, devin mai independenți, iar experiențele precum voluntariatul îi pot ajuta la îmbunătățirea abilităților de gestionare a timpului și a bunăstării emoționale în afara activităților formale. S-a demonstrat că voluntariatul ajută la reducerea și contracararea efectelor adverse ale stresului, furiei și anxietății și oferă oportunități cheie de stimulare a stării de spirit inerente serviciului comunitar, implicarea în interacțiuni sociale, ajutorarea și creșterea voluntarului, dar și a celorlalți implicați, pentru a avea un impact pozitiv și a deveni parte din comunități care depășesc granițele unei persoane. Practicarea binelui social este actul care aduce satisfacție și creștere personală. Voluntariatul permite elevilor și studenților să-și ofere timpul și abilitățile pentru a susține o cauză care este importantă pentru ei și pentru ceilalți.

Implicarea studenților în activități de voluntariat le oferă șansa de a observa cum „se mișcă” lumea reală și oportunitatea de a reflecta la impactul pe care acțiunile lor îl pot avea, chiar și cele mai minore sarcini putând face o mare diferență în viața oamenilor și a organizațiilor care au nevoie; într-un climat care încurajează adesea un flux constant de consum de materiale, mass-media și tehnologie, contribuțiile lor prin munca voluntară întăresc pozitiv o cheie esențială a succesului, făcând astfel lumea un loc mai bun.





Traducere și adaptare imagine după <https://vhb.org.nz/insight/benefits-of-volunteering-for-students>

În România, Legea nr. 78/2014 a reglementat și formal activitatea de voluntariat, ca reprezentând participarea persoanelor fizice la activități desfășurate în folosul altor persoane sau al societății, organizate de persoane juridice de drept public sau de drept privat fără scop lucrativ [art. 1].

(1) Statul român recunoaște valoarea socială a activităților de voluntariat ca expresie a cetățeniei active, a solidarității și responsabilității sociale, precum și valoarea profesională ca expresie a dezvoltării personale, profesionale, interculturale și lingvistice a persoanelor care desfășoară aceste activități

(2) Statul susține dezvoltarea mișcării de voluntariat la nivel local, național și internațional, cu respectarea independenței și diversității acesteia, în scopul îndeplinirii sale artistice și culturale, sportive și recreative, educaționale, științifice, de cercetare, de tineret, de reprezentare, de mediu, de sănătate, sociale, de solidaritate, de dezvoltare comunitară, de ajutor umanitar, civic și filantropic și altele asemenea

(3) Statul român sprijină dezvoltarea voluntariatului prin toate instituțiile sale care activează în domenii în care se desfășoară activități de voluntariat potrivit legii. [art. 2].

În unitățile de învățământ există și funcționează comisia SNAC – Serviciul Național de Acțiune Comunitară, care organizează adesea activități de voluntariat sau acțiuni caritabile, prin implicarea beneficiarilor direcți și indirecti ai educației, adesea prin încheierea de parteneriate cu diverse ONG-uri. SNAC a fost înființat prin Ordinul de ministru 3477/08.03.2012. <https://www.edums.ro/snac/Ordinsnac.pdf>

O altă activitate de voluntariat cu rezonanță la nivel internațional în care foarte multe unități de învățământ se implică o reprezintă Let's Do IT World! / Let's Do IT, România!, mișcare pornită în 2005 din Estonia și extinsă foarte rapid în țări de pe toate continentele, cu scopul de a crea un mediu mai curat prin implicarea voluntară a cetățenilor la activități de ecologizare a mediului înconjurător.



Voluntariatul reprezintă o modalitate fantastică și eficientă de a explora diverse căi și oportunități de carieră! Atunci când alegeți un domeniu, munca de voluntariat poate ajuta studenții să descopere direct dacă alegerea unei cariere este potrivită. În ciuda a ceea ce crezi că știi sau vrei până când îți bagi degetele de la picioare, este greu să fii sigur că o anumită carieră este ceea ce îți va plăcea.

E bine ca mentorii să creeze cadrul pentru ca elevii și studenții să se implice în activități de voluntariat și să îi încurajeze să comunice strategic despre abilitățile pe care le-au dezvoltat în timpul activității lor.

Voluntariatul permite studenților să practice și să dezvolte o gamă largă de relații sociale și alte abilități soft benefice pentru evoluția în carieră: inițiativă, colaborare, ingeniozitate. Atunci când un student se oferă voluntar într-o organizație bazată pe servicii, fie în străinătate, fie la nivel local, va începe să lucreze cu multe persoane, grupuri, etnii, vârste și medii socio-economice diferite, toți fiind investiți în același scop sau în aceeași cauză. Ei împreună. A învăța să lucrezi cu și să personalizezi comunicarea cu diferite persoane și populații are un impact extrem de pozitiv asupra viitoarei vieți profesionale a unui student. Ei devin mai empatici și mai atenți la perspectivele care diferă de fundația lor.

După cum puteți vedea, există multe motive pentru care studenții să se înscrie într-o cauză, campanie sau organizație de voluntariat care este importantă și pentru ei. Chiar și cu un program încărcat, voluntariatul doar câteva ore pe săptămână în weekend sau vacanța de vară le va îmbogăți experiența într-un mod semnificativ.

Recomandăm mentorilor de practică pedagogică să recompenseze voluntariatul prin recunoașterea celor mai activi studenți prin certificate/ adeverințe, stimulente, cadouri, insigne, formulare de feedback, scrisori/ mesaje ale copiilor cu care au lucrat, albume cu fotografii, promovarea voluntarilor și a activităților desfășurate pe site-ul școlii, pagina de Facebook/ Instagram/ Youtube ș.a.

(2) Activitatea de voluntariat se consideră experiență profesională și/sau în specialitate, în funcție de tipul activității, dacă aceasta este realizată în domeniul studiilor absolvite.

(3) Pe durata perioadei activității de voluntariat, precum și la încheierea activității de voluntariat, organizația-gazdă, la cererea voluntarului, eliberează un certificat de voluntariat la care este anexat un raport de activitate. [art. 11 din L. 78/2014]

Mentorii sunt încurajați să propună studenților diferite forme de activități specifice voluntariatului, prin integrarea oportunităților de învățare în cadru programului școlar, atât în sala de clasă, cât și în afara acesteia, în timpul anului școlar dar și în vacanțe; exemple de activități de voluntariat: organizarea unui spectacol/ concurs/ parcurs aplicativ/ loc de joacă pentru colegii mai mici, însoțirea în excursie/ tabără și coordonarea de activități educative și liber alese, organizarea de strângere de fonduri pentru cauze de într-ajutorare etc.

### **Implicarea studenților în programele extracurriculare ale școlii de aplicație**

Implicarea elevilor în activitățile extracurriculare ale școlii este extrem de benefică pentru acomodarea în lucrul cu copiii, pentru dezvoltarea lor personală, interacțiunea socială și bunăstarea generală a studentului și a copiilor cu care lucrează. Activitățile extracurriculare

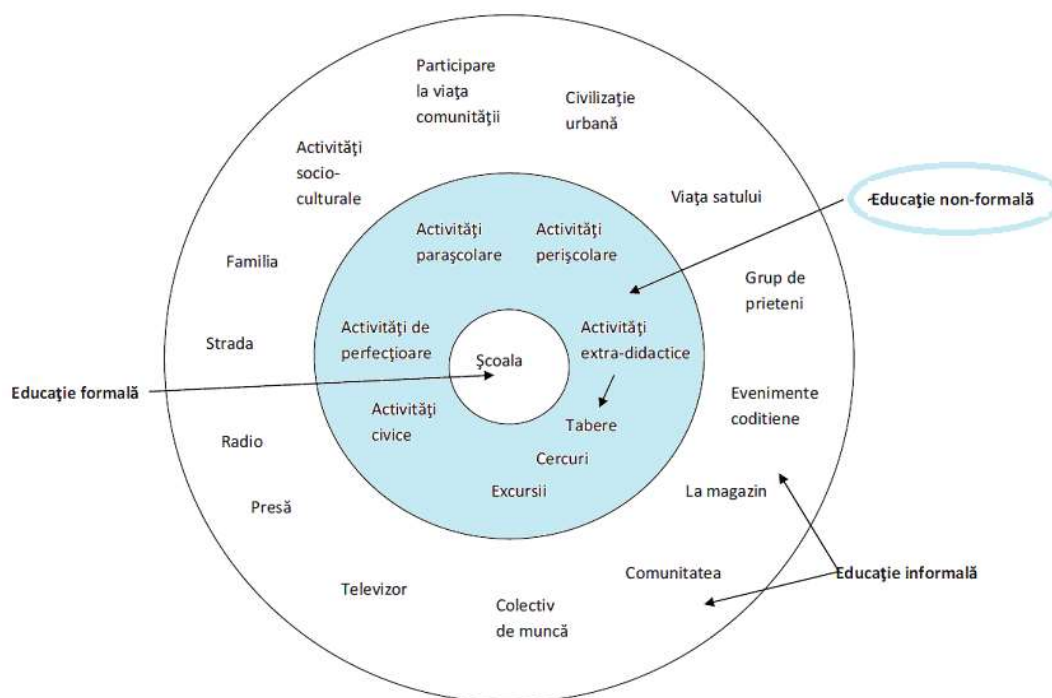
le oferă studenților și elevilor oportunități de a-și explora interesele, de a dezvolta noi abilități și de a construi relații semnificative.

Legea 158 din 04.07.2023 Legea educației (M.Oficial Partea I nr. 613/2023), în vigoare din septembrie 2023, dedică un capitol (capitolul VI) pentru reglementarea unităților de educație extrașcolară, palate și cluburi ale copiilor.

Regăsim în Anexă, în Lista definițiilor termenilor și expresiilor utilizate în cuprinsul legii, la punctul 26, și definiția educației extrașcolare:

26. *Educația extrașcolară* cuprinde ansamblul activităților educaționale organizate în afara programului școlar, în incinta unităților de învățământ preuniversitar sau în afara acestora, care au rol complementar activităților educaționale formale și se concentrează pe dezvoltarea în ansamblu a personalității elevilor, contribuind la dezvoltarea lor fizică, cognitivă, emoțională și socială, pentru atingerea potențialului individual și participarea activă în societate. Educația extrașcolară contribuie atât la dezvoltarea competențelor din curriculumul național, cât și la dezvoltarea unor competențe complementare acestora.

Astfel, educația extrașcolară se încadrează la intersecția spectrului formal cu cel nonformal, în cadrul formelor educației.



Exemple de activități / contexte specifice celor trei forme ale educației (adaptare după Metode și instrumente pentru dezvoltarea abilităților de viață la clasă, de Belciu, Demenenco, Hinț, 2011)

În Capitolul II „Responsabilități ale personalului didactic în unitatea de învățământ” din Titlul V „Organisme funcționale și responsabilități ale cadrelor didactice”, din ROFUIP –



Regulamentul de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar sunt prevăzute în secțiunea 1 reglementări cu privire la Coordonatorul pentru proiecte și programe educative școlare și extrașcolare.

Art. 66 din ROFUIP – Regulamentul de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar prevede că „Profesorul diriginte desfășoară activități educative extrașcolare, pe care le stabilește după consultarea elevilor și a părinților, în concordanță cu specificul vârstei și nevoilor identificate pentru colectivul de elevi.”

Tot în ROFUIP regăsim în Titlul VII „Elevii”, capitolul II care se referă la „Activitatea educativă extrașcolară”.

Activitatea educativă extrașcolară din unitățile de învățământ este concepută ca mediu de dezvoltare personală, ca modalitate de formare și întărire a culturii organizaționale a unității de învățământ și ca mijloc de îmbunătățire a motivației, frecvenței și performanței școlare, precum și de remediere a unor probleme comportamentale ale elevilor. [art. 97]

(1) Activitatea educativă extrașcolară din unitățile de învățământ se desfășoară în afara orelor de curs.

(2) Activitatea educativă extrașcolară organizată de unitățile de învățământ se poate desfășura fie în incinta unității de învățământ, fie în afara acesteia, în sedii ale palatelor și cluburi ale copiilor, în cluburi sportive școlare, în baze sportive și de agrement, în spații educaționale, culturale, sportive, turistice, de divertisment. [art. 98]

(1) Activitățile educative extrașcolare desfășurate în unitățile de învățământ pot fi: culturale, civice, artistice, tehnice, aplicative, științifice, sportive, turistice, de educație rutieră, antreprenoriale, pentru protecție civilă, de educație pentru sănătate și de voluntariat.

(2) Activitățile educative extrașcolare pot consta în: proiecte și programe educative, concursuri, festivaluri, expoziții, campanii, schimburi culturale, excursii, serbări, expediții, școli, tabere și caravane tematice, dezbateri, sesiuni de formare, simpozioane, vizite de studiu, vizite, ateliere deschise etc.

(3) Activitatea educativă poate fi proiectată atât la nivelul fiecărei grupe/clase de antepreșcolari/preșcolari/elevi, de către educator-puericultor/educatoare/învățător/institutor/profesor pentru învățământul preșcolar/primar/profesor diriginte, cât și la nivelul unității de învățământ, de către coordonatorul pentru proiecte și programe educative școlare și extrașcolare. [art. 99]

...

Evaluarea activității educative extrașcolare derulate la nivelul unității de învățământ este parte a evaluării instituționale a respectivei unități de învățământ. [art. 100]

Anexa la OMECTS 5567 din 2011, Regulamentul de organizare și funcționare a unităților care oferă activitate extrașcolară, prevedea că educația nonformală reprezintă parte integrantă a sistemului național de educație, alături de educația formală și că are ca scop dezvoltarea și diversificarea competențelor cheie și formarea competențelor specifice în funcție de domeniul și profilul activității extrașcolare (art. 2 și 4). Art. 5 și 6 precizează că



educația nonformală, prin activități educative extrașcolare, se realizează în afara orelor de curs, în cadrul unităților de învățământ preuniversitar de stat sau private, în palate și cluburi ale copiilor, în tabere școlare, în baze sportive, turistice și de agrement sau în alte unități acreditate în acest domeniu. Anexa reglementează activitatea din palatele și cluburile copiilor, instituții de stat „specializate în activități extrașcolare, în cadrul cărora se desfășoară acțiuni instructiv-educative specifice, prin care se aprofundează și se diversifică cunoștințe, se formează, se dezvoltă și se exersează competențe potrivit vocației și opțiunii copiilor și se valorifică timpul liber al copiilor prin implicarea lor în proiecte educative”. Conform art. 9, activitățile „se desfășoară în cercuri, structurate pe catedre de specialitate/comisii metodice de tip: cultural, artistic, civic, tehnic, aplicativ, științific, sportiv și turistic”. Important este că aceste unități sunt finanțate din fonduri publice, iar copiii care participă la diferite cercuri au acces gratuit, dar, din păcate, ele există doar în localitățile mari, în care sunt minimum 1000 de copii cuprinși într-o formă de învățământ. Un alt plus al palatelor și cluburilor copiilor este acela că își desfășoară activitatea atât în timpul cursurilor elevilor, dar și în vacanțe, după un program specific, armonizat orarului elevilor. În prezent, Regulamentul a fost actualizat prin OMECTS 4624/2015, care schimbă Anexa 1 a actului normativ inițial.

Anexa 2 la OMECTS 5567 din 2011, reglementează Organizarea activității educative extrașcolare în alte unități și instituții de stat sau private acreditate, care oferă educație nonformală. Articolul 1 prevede tipurile de activități, forma în care se pot manifesta și spațiile posibil a fi utilizate.

- (1) Activitatea educativă extrașcolară organizată și desfășurată în alte unități/instituții de stat sau private acreditate care oferă educație nonformală poate fi de tip: cultural, civic, artistic, civic, tehnic, aplicativ, științific, sportiv, turistic, antreprenorial și de voluntariat.
- (2) Activitatea educativă extrașcolară organizată și desfășurată în alte unități/instituții de stat sau private acreditate care oferă educație nonformală poate consta în: proiecte și programe educative, concursuri, festivaluri, expoziții, campanii, schimburi culturale de elevi, excursii, serbări, expediții, școli, tabere și caravane tematice, dezbateri, sesiuni de formare, simpozioane, vizite de studiu, ateliere deschise etc.
- (3) Activitatea educativă extrașcolară se poate desfășura în baze sportive, de divertisment și de agrement, tabere, locații educaționale culturale, sportive, turistice cu această destinație.

**Ordinul 3035 din 2012 al ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului privind aprobarea Metodologiei-cadru de organizare și desfășurare a competițiilor școlare și a Regulamentului de organizare a activităților cuprinse în calendarul activităților educative, școlare și extrașcolare** reglementa organizarea și desfășurarea competițiilor școlare.

Ordinul definește în art. 2 sintagma „competiții școlare”, care include olimpiade și concursuri interdisciplinare și transdisciplinare sau organizate pe discipline de învățământ/calificări și domenii de pregătire profesională, concursuri de creație, concursuri și festivaluri cultural-artistice, campionate și concursuri sportive școlare pentru elevi. Competițiile școlare pot avea caracter științific, tehnico-aplicativ, cultural-artistic și sportiv.



Conform art. 8-9 competițiile școlare pot fi:

- după tematica abordată, competiții
  - pe discipline;
  - multidisciplinare/interdisciplinare/transdisciplinare;
  - educative extrașcolare și extracurriculare.
  
- după gradul de participare a elevilor, competiții
  - locale, județene
  - regionale/interjudețene
  - naționale sau internaționale

Anexa 1 a Ordinului 3035/2012 a fost modificată în 2018, prin OMECTS 4203, ORDIN privind modificarea Anexei nr. 1 a Ordinului ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului nr. 3035/2012 privind aprobarea Metodologiei - cadru de organizare și desfășurare a competițiilor școlare și a Regulamentului de organizare a activităților cuprinse în calendarul activităților educative, școlare și extrașcolare

Constatăm așadar că există în România legislație și instituții bugetate care desfășoară activități extracurriculare pe două direcții:

a) în școală, dar în afara orelor de curs prevăzute de planul cadru: cercuri tematice, pe discipline, interdisciplinare, ansambluri sportive, tehnice, artistice sau culturale, activitatea putându-se organiza și sub formă de întreceri, competiții, concursuri, olimpiade școlare;

b) în afara instituțiilor școlare, dar sub coordonarea personalului didactic, în două forme:

-activități perișcolare, derulate pentru valorificarea instructiv-educativă a timpului liber: excursii, vizite, tabere, cluburi, vizionări de spectacole (teatru, cinema etc.) și de expoziții, videotecă, mediatecă, radio, televiziune școlară, instruire asistată pe calculator etc.;

- activități parașcolare, specifice mediului socioprofesional, ca soluții alternative de formare continuă, perfecționare, educație permanentă, activități redacționale de specialitate didactică, radio-televiziune școlară, cursuri, conferințe tematice etc.

**Implicarea studenților în activități nonformale, aduce un plus în pregătirea lor, prin caracteristicile lor educativ-formative.** Ariile de educație tematică nonformală sunt intersecante și proteice, sunt focalizate pe un conținut, pe o dominantă, dar generează alte complementarități și complexe tematice, principale și /sau derivate; exemple: educația pentru dezvoltare durabilă, educația pentru reciclarea materialelor refolosibile, educație parentală, educația muzeală, educația interculturală etc.

Școala altfel, introdusă în cadrul structurii anului școlar din 2016, este reglementată prin Metodologia de organizare a Programului național „Școala altfel”, anexă la O.M.E.N.C.Ș. nr. 5034/29.08.2016 1

„Școala altfel” este un program național al cărui scop este să contribuie la dezvoltarea competenței de învățare și a abilităților socio-emoționale în rândul copiilor preșcolari/elevilor. Cadrele didactice vor proiecta, testa și evalua abordări eficiente pentru dezvoltarea acestor competențe și abilități. Programul național „Școala altfel” oferă un spațiu de experimentare în care atât cadrele didactice, cât și elevii sunt





încurajați să își manifeste creativitatea și să îmbine într-un mod atractiv teoria cu aplicațiile ei din viața de zi cu zi, învățarea cu preocupările individuale într-un context favorabil dezvoltării socio-emoționale. [art. 2]

Din 2023 s-a introdus în cadrul anului școlar și Programul „Săptămâna verde”, reglementat prin Metodologia de organizare a programului „Săptămâna verde”, anexă la OME nr. 3629/02.02.2023.

Programul „Săptămâna verde” este un program național, în acord cu prevederile raportului „Educația privind schimbările climatice și mediul în școli sustenabile”, elaborat de către grupul de lucru de la nivelul Administrației Prezidențiale, ale Strategiei naționale privind educația pentru mediu și schimbări climatice 2023-2030, aprobată prin HG nr.59/2023 și ale Strategiei naționale pentru dezvoltarea durabilă a României 2030, aprobată prin HG nr. 877/2018. [art. 1]

Mentorii este necesar să se asigure că îi familiarizează pe studenți cu actele normative în vigoare privind organizarea și desfășurarea de activități extrașcolare și că prevederile acestora vor fi puse în practică. Să reținem că pentru toate activitățile desfășurate, chiar și cu implicarea studenților care fac practică, sunt responsabile cadrele didactice și direcțiunea unității școlare. Pentru organizarea de activități de timp liber, excursii, expediții, tabere se impune respectarea prevederilor Ordinului 3637/2016, pentru modificarea OMEN nr. 3060/2014 pentru aprobarea condițiilor de organizare a taberelor, excursiilor, expedițiilor și a altor activități de timp liber în sistemul de învățământ preuniversitar

Cadrele didactice și/sau unitățile de învățământ preuniversitar care organizează tabere, excursii, expediții și alte activități de timp liber, au obligația să ia toate măsurile în vederea asigurării condițiilor de siguranță ale elevilor/preșcolariilor pe durata activității respective. [art. 2, OMEN 3637/2016]

După 1990, în România s-a extins ideea de a desfășura programe și proiecte în diferite domenii, inclusiv în cel educațional, atât în contexte formale, dar mai ales nonformale. Una din instituțiile cu activitate continuă în acest sens este *Agencia Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale – ANPCDEFP, instituție aflată în subordinea ministerului educației, care asigură programe de formare atât pentru cadrele didactice cât și pentru elevi, studenți și tineri, prin implementarea programelor comunitare „Învățare pe tot parcursul vieții” (LLP), „Tineret în acțiune”(YiA) și Erasmus Mundus în perioada 2007-2013 și Erasmus+, în perioada 2014-prezent. (<https://www.erasmusplus.ro/>) Programul Erasmus+ este programul UE pentru educație, formare, tineret și sport.*

Implicarea studenților în activități extrașcolare nu trebuie realizată fără a solicita respectarea unor criterii de calitate impregnate activităților desfășurate. Peter Lauritzen, coordonatorul Departamentului pentru tineret și sport al Consiliului European, enumera, într-un interviu acordat ONG-ului sârb Hajde, care sunt condițiile pentru ca un program nonformal de învățare să fie de calitate:

- claritatea scopurilor și a obiectivelor;
- materiale suport adecvate învățării;



- personal format (voluntar sau remunerat);
- centrarea pe cel care învață;
- axarea pe identificarea de soluții;
- varietate în metodele utilizate;
- echilibru între învățarea individuală cu cea de grup;
- alocarea de timp suficient pentru învățare, relaxare și timp personal;
- existența spațiului potrivit pentru relații interculturale și reflecție asupra procesului de învățare;
- cunoașterea achizițiilor anterioare și a intenționalității aplicării celor învățate la formare;
- echilibru între cunoștințele transmise și abilitățile formate;
- să se realizeze autoevaluarea și evaluarea de grup;
- implicarea în activitățile propuse;
- autorefecție
- evaluarea dificultăților întâmpinate și a progresului realizat;
- autoevaluare și evaluare de grup.

Autorul interviului precizează și că standardele de calitate pentru învățarea nonformală ar trebui să rezulte dintr-un proces de dezvoltare graduală și înțelegere între autoritățile publice și furnizorii de formare, în cooperare cu comunitatea de cercetare. Această colaborare ar trebui să vizeze și formarea evaluatorilor și să conducă la un sistem de evaluare eficient și transparent stabilit de comun acord. (<https://rm.coe.int/16807023c7> )

La nivel liceal, prin Proiectul ROSE, s-au finanțat în perioada recentă numeroase activități extracurriculare și de informare, cum ar fi vizite/excursii de documentare, stagii de pregătire, participări la competiții și formarea de rețele interșcolare, derularea acestora reprezentând unul din obiectivele proiectului (s-au alocat până la 30% din costurile directe ale proiectului).

Mentorii pot încuraja studenții să se alăture cluburilor și organizațiilor cu care școlile colaborează și care oferă de obicei o gamă largă de activități care acoperă diverse interese, cum ar fi sport, arte, muzică, teatru, dezbateri, robotică, servicii comunitare și multe altele. Studenții pot alege să se alăture cluburilor în funcție de pasiunile lor și să participe activ la activitățile, evenimentele și competițiile clubului.

Este esențial ca mentorii din școlile de aplicație să promoveze și să susțină în mod activ implicarea elevilor de la profilul pedagogic și a studenților în activitățile extracurriculare. Aceasta se poate realiza prin comunicare regulată, promovarea conștientizării oportunităților disponibile, furnizarea de resurse și mentorat și recunoașterea și celebrarea realizărilor studenților în activitățile extrașcolare. Prin implicarea în activități extracurriculare, elevii își pot îmbunătăți experiența educațională, își pot dezvolta abilități valoroase și pot stimula un sentiment de apartenență în cadrul comunității școlare.

### **Implicarea studenților în proiectele educaționale ale școlii de aplicație**

Implicarea studenților și a elevilor de la profilul pedagogic în proiectele educaționale ale școlii de aplicație promovează învățarea activă, participarea elevilor și formarea

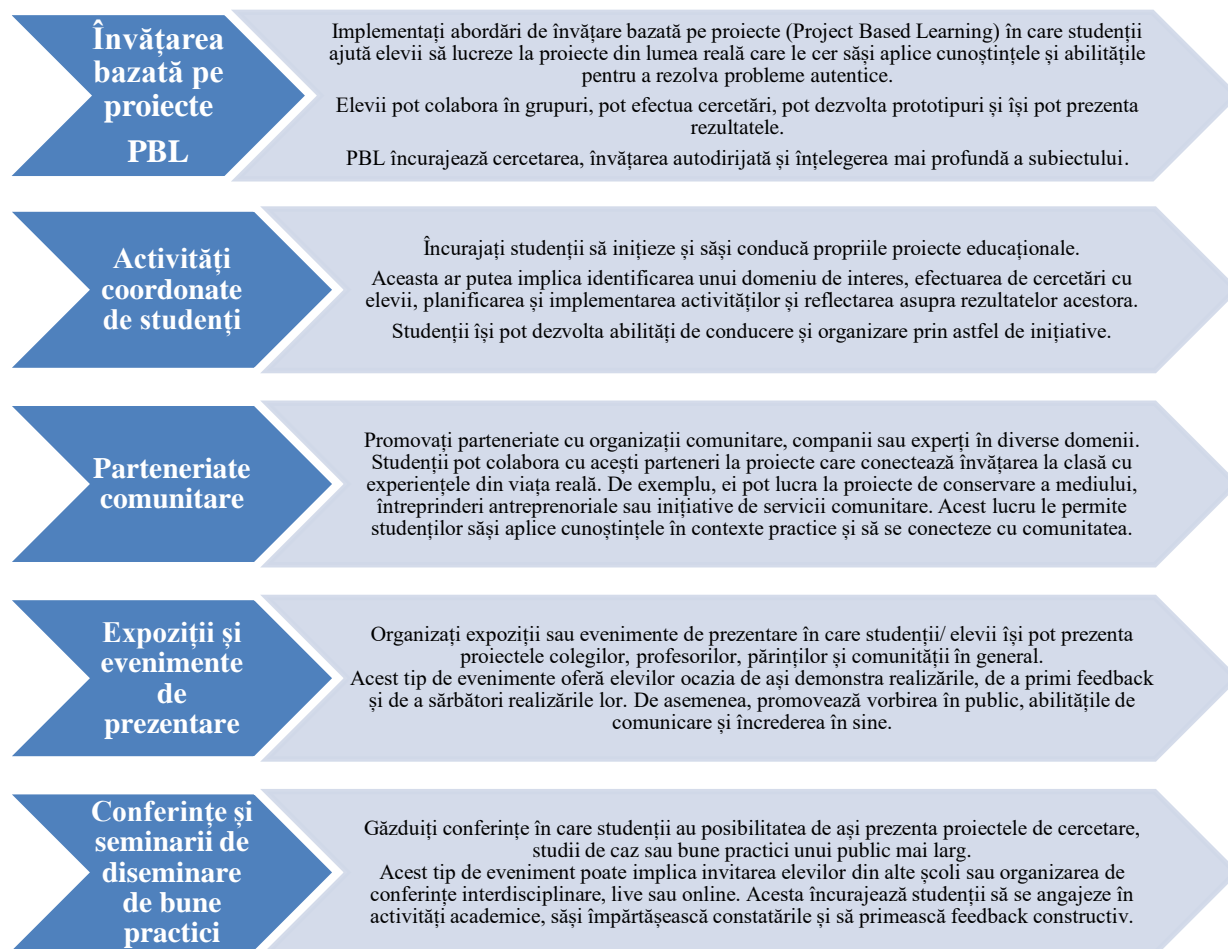






sentimentului de creator al propriei educații, la dezvoltarea gândirii critice și a abilităților de rezolvare a problemelor, prin valorificarea muncii în echipă și a resurselor creative.

Câteva din modalitățile de a implica elevii în proiecte educaționale pot fi:



Implicați studenții în organizarea „Zilei porților deschise” a școlii de aplicație, în realizarea revistei școlii sau a revistei ciclului primar/ gimnazial/ liceal, derulați cu ei activități pentru a participa la Olimpiada animatorilor.

[https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/Regulament\\_specific\\_Olimpiada\\_Animatori\\_%202022.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/Regulament_specific_Olimpiada_Animatori_%202022.pdf)

Nu uitați că studenții și elevii de liceu pot avea abilități digitale superioare mentorilor/profesorilor, de aceea, încurajați-i să integreze tehnologia în activitățile pe care le desfășoară. Încorporați instrumente și platforme tehnologice educaționale care permit studenților/ elevilor să creeze proiecte multimedia, portofolii digitale sau prezentări online. Elevii pot folosi aceste tehnologii pentru a-și demonstra învățarea, pentru a-și prezenta abilitățile și pentru a colabora cu colegii atât în mediul școlar, cât și în afara acestuia.

Elevii de nivel liceal de la profilul pedagogic pot parcurge opțiunile „Educație digitală și abilități media” sau „Strategii metacognitive”, discipline dezvoltate în cadrul Proiectului PROF. Valorificați astfel noțiunile teoretice și activitățile practice cu care s-au familiarizat.

Realizați cu studenții sesiuni de analiză și feed-back după oricare tipuri de activități desfășurate. Obișnuiți-i cu “action & reflection”, astfel încât seriile de reflecție după acțiune să devină un mod de viață, atât în plan personal, cât și profesional.

Este de dorit ca mentorul ca persoană care învață și studentul, ca practicant care exersează și care se formează continuu, să se raporteze la experiența personală, la studii de specialitate actuale, la bunele practici personale sau ale altor colegi și să reflecteze la toate experiențele pe care le parcurge.



Prin implicarea studenților în activități „altfel” mentorii îi împuternicesc să își asume un rol activ în călătoria lor de învățare, stimulându-le creativitatea, gândirea critică și abilitățile de rezolvare a problemelor. De asemenea, îi ajută pe studenți să dezvolte abilități importante de viață, cum ar fi colaborarea, comunicarea și auto-motivarea, cultivând în același timp creșterea stimei de sine și sentimentul de construcție a propriei formări.

### Referințe bibliografice și resurse web

\*\*\* Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație - Unitatea de Cercetare în Educație (2020). Învățarea la distanță. Anchetă cu privire la activitățile educaționale desfășurate în România, în perioada suspendării cursurilor școlare față în față.

Disponibil online:

[https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2020/08/Invatarea-la-distanța\\_Raport-de-cercetare\\_august-2020.pdf](https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2020/08/Invatarea-la-distanța_Raport-de-cercetare_august-2020.pdf)



- \*\*\* Department for Education (2022), National Tutoring Programme: guidance for schools, 2022 to 2023, <https://www.gov.uk/government/publications/national-tutoring-programme-guidance-for-schools2022-to-2023/national-tutoring-programme-guidance-for-schools-2022-to-2023>
- \*\*\* Legea 1/2011, Legea educației naționale
- \*\*\* ORDIN nr. 4183 din 4 iulie 2022 pentru aprobarea Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar [https://www.edu.ro/sites/default/files/\\_fi%C8%99iere/Legislatie/2022/ORDIN\\_4183\\_2022\\_New\\_ROFUI\\_P.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2022/ORDIN_4183_2022_New_ROFUI_P.pdf)
- \*\*\* Ordonanța de urgență a Guvernului nr. 75/2005 privind asigurarea calității educației, aprobată cu modificări prin Legea nr. 87/2006, cu modificările ulterioare (Legea calității)
- \*\*\* ROSE Ghidul „Activități remediale și de tutorat”, București, 2020
- Antonesei, L. (2005). *Polis și Paideia. Șapte studii despre educație, cultură și politici educative*. Iași: Editura Polirom.
- Apostu, O., Balica, M., Fărțușnic, C., ... (2012). *Copiii care nu merg la școală: o analiză a participării la educație în învățământul primar și gimnazial*. UNICEF România, IȘE. Buzău: Alpha MDN.
- Alecu, S., 2007, „Dezvoltarea organizației școlare. Managementul proiectelor”, Editura Didactică și Pedagogică, București, ISBN 978-973-30-1992-2
- Asfford, J., Le Croy, C. (2009). *Human Behavior in the Social Environment: A Multidimensional Perspective*. Wadsworth: Cengage Learning [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/C12578310056925BC125739B0056D8A7/\\$file/NOTE797LJD.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/C12578310056925BC125739B0056D8A7/$file/NOTE797LJD.pdf)
- Australian Social Trends, 2008, *ADULT LEARNING*, Australian Bureau of Statistics <http://www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@.nsf/Lookup/4102.0Chapter6202008>
- Blanden, J., M. Doepke and J. Stuhler (2022), “Educational Inequality”, NBER Working Paper Series, No. 29979, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, <https://doi.org/10.3386/W29979>
- Bocoș, M., Jucan D. (2019), *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*, ediția a IV-a, revizuită, Editura Paralela 45, Pitești.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., Stan, C. (2019), *Dicționar Praxiologic de Pedagogie*. Volumul V: P-Z, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Bowie, S., Gagen, L. (2005). Effective Mentoring: A Case for Training Mentors for Novice Teachers. Training Mentors for New Teachers Will Increase the Quality of the Mentors and Will Encourage Veteran Teachers to Undertake the Task of Mentoring Their Colleagues. in *JOPERD-The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, vol. 76 ( [www.questia.com](http://www.questia.com))
- Bulzan, C., Ciobanu, M.I., Ilie, R., L. (2009). Ghid de practică pedagogică, București: EDP



- CERI. (2013), *Innovative Learning Environments*, Paris: OECD Publishing [http://www.oecd-ilibrary.org/education/innovative-learning-environments\\_9789264203488-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/innovative-learning-environments_9789264203488-en) (accessed on 15 July 2023)
- Crăciun, D., Jeflea, I. GHID DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ, – Specializarea Fizică – Universitatea de Vest din Timișoara, 2022 [https://www.researchgate.net/publication/368850152\\_GHID\\_DE\\_PRACTICA\\_PEDAGOGICA](https://www.researchgate.net/publication/368850152_GHID_DE_PRACTICA_PEDAGOGICA) (accesat în 15.07.2023)
- Dragu, A., coord. (2006). *Ghid metodologic pentru activitatea de practică pedagogică*, Constanța: Ed.Ex Ponto;
- Dulamă, E.M. (2011). *Despre competențe. Teorie și practică*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană
- Ezechil L. (cood., 2009). *Ghidul mentorului*, Pitești: Editura Paralela 45;
- Frumos, F., Labăr, A. coord. (2021). *Formarea pentru cariera didactică-demersuri teoretice și empirice*, Iași: Ed.Universității A.I.Cuza din Iași
- Gilani, N., *Parent-teacher meetings: Exploring parental expectations and how does school address them?* Department of Teacher Education, University of Okara, Okara, [https://www.ilkogretim-online.org/fulltext/1057-1067\\_\\_EEO1904215.pdf](https://www.ilkogretim-online.org/fulltext/1057-1067__EEO1904215.pdf) (accessed on 15 July 2023)
- Glava, A, Pocol, M., Tătaru, L.,L. coord. (2009). *Educația timpurie. Ghid pentru aplicarea curriculumului preșcolar*, Pitești: Ed. Paralela 45
- Glava, A, Tătaru, L., Balasz-Mureșan Dorina (2019). *Proiectarea didactică la nivel micropedagogic în contextul curriculumului pentru educația timpurie. Propuneri de proiecte didactice și repere metodice în elaborarea proiectului de activitate integrată. În Învățământul preșcolar în mileniul III. Ed. Reprograph. Craiova*
- Glava, A. (2021). *Educația timpurie*. Suport de curs la Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, nepublicat
- Glava, C. (2020). *Platforme de învățare on-line*. Premise, categorii, caracteristici esențiale. În *Educația digitală* coord.: Ciprian Ceobanu, Constantin Cucoș, Olimpius Istrate, Ion-Ovidiu Pânișoară – Iași: Polirom
- Gliga L. coord. (2002), *Standarde de performanță pentru profesia didactică*, M.Ed.C., București.
- Graham-Clay, S., (2005). *Communicating with Parents: Strategies for Teachers School Community Journal*, v15 n1 p117-129 Spr-Sum 2005
- González, R.O.; Yeste, G. C.; Jiménez, J. M. & Ignatiou, Y. (2019). *Student teachers volunteering in pre-service programmes in successful schools: contributing to their successful training. Educación XXI*, 22(2), 267-287, doi: 10.5944/educXX1.22620
- Grosseck, G. & Crăciun, D. coord. (2020). *Ghid practic de resurse educationale și digitale pentru instruire online*. Timișoara: Editura Universității de Vest
- Hankivsky, O. (Ed.). (2012). *An Intersectionality-Based Policy Analysis Framework*. Vancouver, BC: Institute for Intersectionality Research and Policy, Simon Fraser University [data2.unhcr.org/en/documents/download/46176](http://data2.unhcr.org/en/documents/download/46176) (accessed on 15 July 2023)



- Hardingham A., Brealey M., Moorhouse A., Venter B. (2007). *Coaching pentru un coach – dezvoltare personală pentru specialiștii în dezvoltarea personală*, București: Editura Codecs;
- Ilie M., Jidavu T. (2009). *Proiectarea activităților și secvențelor de formare, în Formare formatori de competențe profesionale*, Antres, Oradea;
- Iordache, T, Fartușnic, C, Teșileanu, A. & Horga, I. (2019). *Raport privind situația curriculumului la decizia școlii și a cadrului actual de reglementare*. CRED Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Capital Uman 2014-2020
- McFadden, A. and Smeaton, K., *Amplifying Student Learning through Volunteering*, Journal of University Teaching & Learning Practice, 14(3), 2017. Available at: <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol14/iss3/6> (accessed on 15 July 2023)
- Marin, T., Petrescu, C. (2017). *Practica pedagogică: formarea profesorilor pentru învățământul primar și preșcolar*, București: Ed. ProUniversitaria;
- Marin, S.M., 2013, „Politici și strategii de formare a resurselor umane din educație”, Editura Didactică și Pedagogică, București, ISBN 978-973-30-3493-3
- Masari, G. A. (2008). *Educația școlară și parteneriatele școală – familie – comunitate. În Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Cucoș, c. coord. Iași: Polirom
- Mathews, P. (2003). *Academic Mentoring: Enhancing the Use of Scarce Resources*. in *Educational Management Administration Leadership*, vol. 31, no. 3, pp. 313-334, <http://aas.sagepub.com>
- Moșoiu, O. (2013). *Raport de analiza și recomandari pentru dezvoltarea unei politici publice și a unei strategii pentru susținerea educației non-formale în sistemul educațional*, Fundația Noi Orizonturi [http://www.noi-orienturi.ro/attachments/article/281/OM\\_RAF%20Study\\_final.pdf](http://www.noi-orienturi.ro/attachments/article/281/OM_RAF%20Study_final.pdf)
- Mustofa, K. (2007). *Looking again at non-formal and informal education – towards a new paradigm* [http://file.upi.edu/Direktori/FIP/JUR.\\_PEND.\\_LUAR\\_SEKOLAH/196111091987031001-MUSTOFA\\_KAMIL/nonformal%20education%20alan%20rogers%202.pdf](http://file.upi.edu/Direktori/FIP/JUR._PEND._LUAR_SEKOLAH/196111091987031001-MUSTOFA_KAMIL/nonformal%20education%20alan%20rogers%202.pdf)
- Neacșu, I. (2006). *Învățarea academică independentă. Ghid metodologic*. București: Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației.
- Neacșu, I. (2010). *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*. Iași: Editura Polirom.
- Neacșu, I. (2015). *Metode și tehnici de învățare eficientă: fundamente și practici de succes*. Iași: Editura Polirom.
- OECD (2023), *Recovering lost learning opportunities in Ukraine: Key education policy strategies, OECD Policy Responses on the Impacts of the War in Ukraine*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c10085eb-en> (accessed on 15 July 2023)
- OECD (2022), *Value for Money in School Education: Smart Investments, Quality Outcomes, Equal Opportunities*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f6de8710-en> (accessed on 15 July 2023)



- OECD (2021), *Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/75e40a16-en> (accessed on 15 July 2023)
- OECD (2021), *Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/589b283f-en> (accessed on 15 July 2023)
- OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en> (accessed on 15 July 2023)
- OECD (2018), *Responsive School Systems: Connecting Facilities, Sectors and Programmes for Student Success, OECD Reviews of School Resources*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264306707-en> (accessed on 15 July 2023)
- OECD (2023), *Shaping Digital Education: Enabling Factors for Quality, Equity and Efficiency*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/bac4dc9f-en> (accessed on 15 July 2023)
- OECD (2023) *Equity and Inclusion in Education. Finding Strength through Diversity* <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en> (accessed on 15 July 2023)
- OECD, *Catching up on lost learning opportunities: research and policy evidence on key learning recovery strategies* OECD Education Working Paper No. 292, 2023 [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2023\)7/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2023)7/en/pdf)
- OECD, *EDUCATION RESPONSES TO COVID-19: IMPLEMENTING A WAY FORWARD* OECD Working Paper No. 224, 2020, [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2020\)12/En/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2020)12/En/pdf)
- Păun E., Ezechil L. coord. (2013). *Suport de curs modul 3 - Metode și tehnici de coaching folosite pe perioada practicii pedagogice*, Proiect POSDRU „Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior”;
- Păun, E., Potolea, D. (2002). *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*-Iași: Ed.Polirom;
- Pânișoară, O. (2009). *Profesorul de succes*, Iași: Editura Polirom
- Schon, D. (1995). *The reflective practitioner – how professionalsthink in action*. Basic Books, New York;
- Stan C. (2020). *Mentorat și coaching în educație*, Cluj Napoca: Presa Universitară Clujeană;
- Suportul de curs PROF, 2022, Capitolul 7 „Cunoașterea specificului parteneriatelor educaționale în cadrul practicii pedagogice” (autori: Adina Glava, Mihaela Neacșu)
- Suportul de curs *Metode și tehnici de coaching folosite pe perioada practicii pedagogice*, coordonat de Păun, E & Ezechil, L. (2013)
- Tomlinson, P. (1998), *Understanding mentoring-reflective strategies for school-based teacher preparation*, Open University Press, Buckingham, Philadelphia.
- Trif, L. (2008), *Pedagogia învățământului preșcolar și primar*, Editura Eurostampa, Timișoara.



Trif L., Bocoș, M., Răduț-Taciu, R., Siloși, A., Ploscar, S. (2015), Managementul instituțional, cap.2, pp. 31-62, în *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar*, Editura Paralela 45, Pitești.

Vakulovski, C. (2012) *Raport de cercetare pentru lucrarea de doctorat „Educația nonformală. Motivația și conduita reflectivă a cadrelor didactice”*, Universitatea din București (nepublicat)

[proiecte.pmu.ro/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=1321542&folderId=1323233&name=DLFE-7124.pdf](https://proiecte.pmu.ro/c/document_library/get_file?p_l_id=1321542&folderId=1323233&name=DLFE-7124.pdf)

<https://www.unicef.org/romania/ro/pove%C8%99ti/sfaturi-pentru-%C8%99coli-pentru-comunicarea-cu-p%C4%83rin%C8%99Bii>

<https://teach.com/resources/parent-teacher-conferences-guide/>

[https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/Regulament\\_specific\\_Olimpiada\\_Animatori\\_%202022.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/Regulament_specific_Olimpiada_Animatori_%202022.pdf)

<https://culturaineducatie.ro/structura-unei-scoli/>

<https://news-archive.salford.ac.uk/news/articles/2015/well-designed-classrooms-can-boost-learning-progress-in-primary-school-pupils-by-up-to-16-in-a-single-year,-research-reveals.html>

<https://www.edu.ro/PROF>

<https://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/r/remedial-activities>

[https://www.edu.ro/sites/default/files/\\_fi%C8%99iere/Legislatie/2021/OMEC%203654\\_2021.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2021/OMEC%203654_2021.pdf)

<https://erasmus-plus.ec.europa.eu/ro/about-erasmus/what-is-erasmus>

[https://www.entep.eu/publications/Publication\\_7/2020\\_01\\_26\\_\\_13\\_26\\_10.pdf](https://www.entep.eu/publications/Publication_7/2020_01_26__13_26_10.pdf)

<https://www.edu.ro/etichete/școala-altfel Școala altfel | Ministerul Educației>

[https://www.edu.ro/sites/default/files/\\_fi%C8%99iere/Legislatie/2023/Anexa\\_OM\\_3629\\_2023\\_Metodologie\\_Saptamana\\_Verde.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2023/Anexa_OM_3629_2023_Metodologie_Saptamana_Verde.pdf)

<https://www.saptamanaverde.edu.ro/ro>

<https://www.edu.ro/ordinul-ministrului-educa%C8%99Biei-nr-36372016-pentru-modificarea-anexei-ordinului-nr-30602014-pentru>

## CAPITOLUL 5

### PORTOFOLIUL DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ

#### 5.1. Profesorul mentor de practică pedagogică – profil de competențe, caracteristici dezirabile, repere normative și contractuale (*Simona MARIN*)

##### 5.1.1. Competențele profesorului mentor de practică pedagogică

În ultimele două decenii cele mai evidente schimbări resimțite la nivelul învățământului ca rezultat al numeroaselor reforme sunt legate dominant de politicile curriculare, cele de finanțare, de evaluare și funcționare acreditate a instituțiilor de învățământ. Componenta care vizează calitatea personalului didactic, precum și politicile de formare inițială, continuă și de evaluare a acestuia sunt încă slab reprezentate în prevederile legale și în practicile instituționale din educația românească. Abordarea politicilor de dezvoltare a resurselor umane ca prioritate a învățământului este justificată de necesitatea creșterii calității în educație, sistemul de formare continuă și de evaluare a personalului având nevoie de optimizarea componentelor structurale și funcționale<sup>2</sup>.

În acest context, considerăm că un cadru general de referință care să stabilească principalele competențe didactice sub forma unor standarde profesionale didactice ar oferi un etalon în formarea continuă a personalului din învățământ și un instrument obiectiv în evaluarea și aprecierea prestației didactice.

Începând cu perioada anilor 2000 și ajungând până la acest moment, la mai bine de 20 de ani după începutul secolului XXI, recomandările instituțiilor europene pentru activitatea de formare a viitorilor profesori accentuează focalizarea pe formarea unor capacități înalte, care să includă motivația pentru învățare, creativitate și cooperare (Raportul OECD „Profesorii pentru școlile de mâine - Analiza indicatorilor educației mondiale”, 2001 până la „Rezoluția Consiliului European privind un cadru strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării în perspectiva realizării și dezvoltării în continuare a spațiului european al educației” (2021-2030) (2021/C 66/01).

Tema standardelor profesionale și a competențelor didactice a devenit o preocupare constantă a decidenților în educație și a specialiștilor care lucrează în domeniul formării resurselor umane. Un profil al mentorului, relevant din acest punct de vedere, se poate contura având în vedere structura și conținutul practicii pedagogice, diferențiată pe niveluri de formare și tipuri de activități:

- pregătirea teoretică - ceea ce trebuie să cunoască un elev/student. activități instructiv-educative observative, desfășurate în clasă și școală (asistență la activități din mediul educațional);

---

<sup>2</sup> Marin Simona, 2013, „Politici și strategii de formare a resurselor umane din educație”, Editura Didactică și Pedagogică, București, ISBN 978-973-30-3493-3



- activități instructiv-educative practice, proiectate și susținute de către studenți (activități de predare-învățare-evaluare);
- alte tipuri de activități educaționale (lectorate cu părinții, participare la comisii metodice, consiliu profesoral, consultații cu elevii, profesor de serviciu pe școală, cercuri pedagogice, etc.)
- activități de cunoaștere a modului de funcționare a școlii în general și a specificului meseriei didactice ca membru într-o organizație școlară,

Practica pedagogică este considerată o componentă de bază a formării inițiale și valorifică cele două dimensiuni complementare: partea de instruire și acumulare a cunoștințelor necesare și partea de concretizare în practica observativă și aplicativă care desăvârșește de fapt formarea pentru cariera didactică. Privite dintr-o astfel de perspectivă, operațională, competențele dezirabile ale profesorului mentor de practică pedagogică acoperă patru mari arii profesionale și relaționale:

|   |   |
|---|---|
| <p><b>I. Competențe psihosociale</b></p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• a folosi metode diverse și eficiente de comunicare</li> <li>• a asigura coeziunea grupului pe care îl inițiază în domeniul comportamentului profesional</li> <li>• a comunica informații specifice activității pedagogice</li> <li>• a organiza și conduce o sesiune de feedback privind activitatea studenților</li> <li>• a identifica sursele potențiale de disfuncționalitate a proceselor de comunicare</li> <li>• a manifesta flexibilitate și atitudine deschisă</li> <li>• a dovedi sensibilitate față de experiențele și nevoile de învățare ale studenților practicanți</li> <li>• a respecta diferențele individuale ale practicanților</li> <li>• a manifesta o atitudine empatică, a fi asertiv, a fi tolerant</li> <li>• a relaționa eficient, diferențiat</li> <li>• a negocia și de a media situațiile de conflict sau de risc ce pot apărea la un moment dat</li> </ul>                             |
| <p><b>II. Competențe de management al procesului de formare al viitorilor profesori</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• a favoriza cunoașterea de către studenții practicanți a școlii de aplicație și a principalelor documente școlare</li> <li>• a identifica elementele necesare planificării practicii pedagogice</li> <li>• a programa activitatea de practică pedagogică în funcție de programul cursurilor universitare sau în funcție de alte variabile ce pot interfera cu respectivul program la un moment dat</li> <li>• a familiariza studenții cu utilizarea mijloacelor de învățământ</li> </ul>  |
| <p><b>III. Competențe de contextualizare a pregătirii teoretice dobândite</b></p>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• a-l asista pe student în elaborarea proiectului unei activități didactice în funcție de coordonatele situaționale ale derulării ei</li> <li>• a oferi cu generozitate și profesionalism experiența dobândită în domeniul predării disciplinei de specialitate</li> <li>• a propune variante de realizare și/sau de îmbunătățire a unei activități didactice</li> <li>• a crea oportunități de învățare a comportamentului de profesor</li> <li>• a promova o atitudine metacognitivă (reflectivă)</li> <li>• a dezvolta capacitatea studenților de a observa și de a analiza critic o lecție</li> <li>• a furniza studenților feed-back asupra modului propriu de realizare a unor activități didactice</li> <li>• a monitoriza activitatea didactică a studenților</li> <li>• a măsura nivelul individual de performanță profesională al studenților practicanți în funcție de standardele de competență</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• a transmite observațiile și recomandările sale asupra activităților realizate de către fiecare student practicant</li> <li>• a analiza și evalua activitatea studenților practicanți pe baza unor standarde minime de competență profesională pe care el le-afăcut cunscute studenților încă de la început</li> <li>• a adopta o atitudine pozitivă, optimist, în momentele cu rol evaluativ</li> <li>• a întocmi cu profesionalism rapoarte de analiză asupra activităților studenților practicanți</li> <li>• a gestiona în mod eficient timpul și resursele de învățare de care dispun studenții practicanți</li> <li>•</li> </ul> |
| <p><b>IV. Competențe de consiliere a viitorilor profesori</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• a susține/sprijini și motiva studenții practicanți pe durata stagiului de practică pedagogică și în procesul asimilării comportamentelor de bază ale profesiei didactice</li> <li>• a încuraja autoevaluarea ca formă de autorefecție asupra propriei activități</li> <li>• a păstra confidențialitatea asupra datelor privind evoluția personală în carieră a studenților practicanți</li> </ul>   |

### 5.1.2. Caracteristici dezirabile ale profesorului mentor de practică pedagogică

Într-o societate informațională, în care cunoașterea și creativitatea constituie factori cheie, investiția în capitalul uman trebuie să devină o prioritate asumată la nivel de politică educațională<sup>3</sup>. În privința alinierii strategiilor naționale și a învățământului românesc la orientările de dezvoltare a resurselor umane din spațiul european, pașii făcuți sunt pe linia abordărilor integrate ale muncii didactice cu cea de cercetare și dezvoltare profesională, principiu menționat atât în documentele oficiale cât și în investigațiile ce reflectă percepția profesorilor, cea mai mare parte a acestora fiind implicați în multiple activități. Putem spune că în plan legislativ condițiile sunt mult mai aproape de standardele solicitate, profesorii având cadrul instituțional necesar pentru a crea, a cerceta, a inova, a învăța pe alții. Dificultățile unei cariere didactice în sistemul românesc de învățământ sunt mai pregnante datorită unor factori psihosociali greu de modificat, care presupun o abordare pe termen lung, o promovare și o recunoaștere oficială a învățării permanente, elemente dificil de realizat în condiții de imprevizibilitate politică, socială și economică. Este mult de lucru la elaborarea unei viziuni integrate și coerente a formelor educației și strategiilor de formare profesională oferite în sistemul de învățământ, corelate cu funcționarea mecanismelor oficiale care să certifice și să valideze învățarea în contexte informale și non-formale recomandate la nivel european.

În condițiile actuale cadrele didactice își găsesc surse de satisfacție profesională mai mult în climatul socio-emoțional al școlii și grupurilor de elevi/studenți, în frumusețea activităților didactice și de cercetare educațională în sine, acestea constituind dintotdeauna un domeniu *creativ* prin implicarea noului, *captivant* prin explorarea domeniilor științifice și

<sup>3</sup> S. Alecu Marin, *The Development of School Organization. Project Management*, (Ed. Didactică și Pedagogică / The Didactic and Pedagogical Publishing House, Bucharest, 2007)



artistice, *interesant* prin elementele uneori neprevăzute, *provocator-motivant* prin efectele și rezultatele obținute<sup>4</sup>.

Competențele profesorului mentor de practică pot fi ilustrate și printr-o serie de caracteristici dezirabile care constituie premise ale succesului în relația de mentorat cu tinerii studenți/elevi practicanți:

- încurajează abordările educaționale flexibile, adaptate nevoilor individuale
- creează o atmosferă caldă, de siguranță, confort și de permisivitate
- comunică în mod constant feedback elevilor/studenților
- respectă personalitatea, integritatea și individualitatea elevilor/studenților practicanți și favorizează încrederea în ei înșiși
- stimulează creativitatea, imaginația și procesele mentale superioare
- acordă atenție și timp problemelor elevilor/studenților practicanți
- comunică cu ușurință și împărtășește succesele elevilor/studenților practicanți
- manifestă bună dispoziție, optimism
- este realist, empatic, receptiv, flexibil, entuziast, sensibil, responsabil și se comportă cu naturalețe
- lucrează în echipă, se consultă cu persoanele implicate în desfășurarea practicii pedagogice.

Profesiunea didactică presupune un ansamblu bogat și nuanțat de competențe din partea celor abilitați să-l exercite. Competențele didactice solicitate fac necesară atât o formare teoretică, menită să asigure cunoașterea principalelor fenomene de educație și înțelegerea modurilor de abordare și rezolvare, cât și o formare practică, vizând dezvoltarea capacității de acțiune și formarea abilităților pe care le implică acest tip de activitate. Decodarea semnificațiilor și funcțiilor activității de predare îl va ajuta pe student să-și asume responsabilitatea preluării lor pentru a susține el însuși o lecție pe care să o poată controla sub cât mai multe din aspectele desfășurării ei. Susținerea lecțiilor de probă e indicat să se realizeze în condiții maxime de succes, atât pentru studenți, cât și pentru elevi. Studenții trebuie să-și fi asimilat, mai înainte de a se fi angajat în susținerea unei lecții de probă, exigența că, „a fi educator înseamnă a fi capabil de a educa” (Gaston Mialaret, 1981).

Pregătirea practicantului pentru lecție/activitate este strict necesară, într-o manieră responsabilă și presupune: studierea atentă a programei, a planificărilor și a proiectului unității de învățare, reactualizarea obiectivelor de referință și a conținuturilor, noțiunilor proiectate, studierea unor lucrări cu caracter didactic (manualul alternativ de la clasă, ghiduri didactice etc.) și a altor materiale suport, stabilirea obiectivelor operaționale, a activităților de învățare, a metodelor și procedurilor de predare și învățare, a materialelor didactice, proiectarea metodelor, tehnicilor și instrumentelor de evaluare/autoevaluare, toate transpuse în conceperea și scrierea proiectului didactic.

---

<sup>4</sup> S. Alecu Marin, *The Methodology of Educational Research*, (“Dunărea de Jos” University Press, Galați, 2005), 20



### 5.1.3. Repere normative privind practica pedagogică în România

Sistemul educațional din România trece prin cele mai ample transformări din ultimele decenii. Deși ideea de reformă s-a impus imediat după 1989 și comunitatea didactică a învățat să accepte permanența și dinamismul acesteia, iată că în vremea actuală a anilor 2020-2023, putem spune că ne confruntăm cu cele mai profunde schimbări și cu cele mai ambițioase politici educaționale de până acum.<sup>5</sup>

La momentul elaborării prezentului ghid (iunie 2022 - septembrie 2023), cadrul legislativ privind învățământul preuniversitar și universitar din România este în plin proces de schimbare, cu aplicarea unor politici educaționale relativ noi pentru practica pedagogică și cu două legi fundamentale - Legea învățământului preuniversitar, nr.198/2023 și Legea învățământului universitar, nr. 199/2023<sup>6</sup> – aplicabile din septembrie 2023.

Procesul de reconfigurare a început cu un deceniu în urmă, prin promulgarea Legii Educației Naționale nr. 1/2011<sup>7</sup> (LEN 1/2011), un act legislativ primit cu destule critici și reticențe atât din partea profesioniștilor din domeniu cât și din partea opiniei publice în general. Aplicarea legii a întâmpinat deopotrivă obstacole de tip oficial, instituțional, dar și bariere de ordin psiho-social, evidențiate de câteva note specifice ale noilor prevederi:

- schimbările vizate sunt profunde, de mare amploare, cuprinzând întregul sistem de învățământ, de la ciclul preșcolar până la studiile postdoctorale și de formare profesională continuă;
- modificările au grade diferite de impact, unele fiind de natură structural-funcțională (reorganizarea ciclurilor școlare, descentralizare decizională, angajarea prin concurs la nivelul unităților de învățământ,

<sup>5</sup> Marin Simona, 2013, „Politici și strategii de formare a resurselor umane din educație”, Editura Didactică și Pedagogică, București, ISBN 978-973-30-3493-3

<sup>6</sup> Legea învățământului preuniversitar, nr.198/2023 și Legea învățământului universitar, nr.199/2023

<sup>7</sup> Legea Educației Naționale nr. 1/2011



finanțarea per elev, comasarea școlilor) iar altele vizând procesul didactic sau al administrării curente a resurselor;

- noutatea situației a generat și rezistență la schimbare manifestată de comunitatea didactică, reacții firești, explicabile psihologic și social având în vedere șirul îndelungat al încercărilor de reformare din ultimele două decenii, cu sincope, măsuri contradictorii și „pilotare” la scară națională;
- aplicarea se face secvențial, unele prevederi fiind condiționate de alte acte normative care se află în curs de elaborare; astfel, dorința politică de a cuprinde într-un singur pachet legislativ întregul univers instructiv – educativ al sistemului de învățământ, se vede parțial compromisă de zecile de regulamente și metodologii adresate învățământului preuniversitar și universitar, acte normative adiacente legii, multe dintre ele aflate abia în stadiul de consultare publică.

Reperle normative și legislația relevantă pentru mentoratul practicii pedagogice din România se regăsesc în diferite acte normative care vizează domeniul educației și formării profesionale a cadrelor didactice. Acestea stabilesc reguli, proceduri și cerințe pentru desfășurarea practicii pedagogice, oferind un cadru legal pentru pregătirea practică a viitorilor profesori. Sintetic, enumerăm câteva tipuri de acte normative importante pentru reglementarea practicii pedagogice în legislația românească:

➤ Legea învățământului preuniversitar, nr.198/2023 și Legea învățământului universitar, nr. 199/2023<sup>8</sup> - constituie principala legislație în domeniul educației din România. Aceste acte normative reglementează organizarea și funcționarea sistemului de învățământ, inclusiv aspectele legate de pregătirea practică a viitorilor profesori.

➤ Metodologii privind practica pedagogică în formarea inițială a personalului didactic - Ministerul Educației emite periodic ordine de ministru cu metodologii care detaliază procedurile și cerințele pentru desfășurarea practicii pedagogice în cadrul formării inițiale a cadrelor didactice. Normele metodologice pentru aplicarea prevederilor referitoare la organizarea și desfășurarea practicii pedagogice stabilesc liniile generale și reglementările naționale. Din seria celor mai recente acte normative, nominalizăm:

- O.M.E.N. nr. 3312 din 1998 privind Regulamentul de organizare și desfășurare a practicii pedagogice;
- O.M. Nr. 3077/2000 privind finanțarea activităților de îndrumare a practicii pedagogice a studenților;
- Legea nr. 258/2007 completată cu Legea nr. 9/2015 referitoare la activitatea practică a elevilor și studenților, în care sunt explicitați termenii de: practică, organizator și partener de practică și prezintă, de asemenea, aspectele organizatorice ale organizării practicii;
- Ordinul Ministerului Educației și Cercetării 4859/2016 privind organizarea practicii pedagogice a studenților în anul universitar 2016-2017 - detaliază

<sup>8</sup> Legea învățământului preuniversitar, nr.198/2023 și Legea învățământului universitar, nr.199/2023



aspecte specifice legate de practica pedagogică a studenților într-un an universitar specific.

- O.M.E.N. nr. 3850 din 2 mai 2017 pentru aprobarea Metodologiei-cadru de organizare a programelor de formare psihopedagogică în cadrul instituțiilor de învățământ superior acreditate în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică, actualizat succesiv în 2018, 2020, 2021, ultimul din această serie fiind Ordinului M.E. nr. 4139/2022 privind aprobarea Metodologiei-cadru de organizare a programului de formare psihopedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică de către departamentele de specialitate din cadrul instituțiilor de învățământ superior acreditate;
- Ordinului M.E.N. Nr. 3077/19.01.2000 cu privire la finanțarea activităților de îndrumare a practicii pedagogice a studenților/masteranzilor;
- Ordinul Ministrului Educației și Cercetării nr. 3.656/2020 privind aprobarea Bazelor de practică pedagogică în învățământul preuniversitar;
- OME nr. 3654/2021 privind înființarea, organizarea și funcționarea bazelor de practică pedagogică;
- OME nr. 4223 / 6.07.2022 privind organizarea și desfășurarea activităților de suport didactic și metodic, precum și a celor de mentorat didactic în unitățile de învățământ componente ale bazelor de practică pedagogică în anul școlar 2022-2023;
- O.M. nr. 5041/ 2023, privind aprobarea componentei rețelei naționale a școlilor de aplicație pentru anul școlar 2023-2024.

➤ Convenții/acorduri/contracte/protocoale încheiate între instituțiile de învățământ implicate în desfășurarea practicii pedagogice.

Practica pedagogică se desfășoară în unități de aplicație, de regulă instituții de învățământ preuniversitar. Convențiile/acordurile/contractele/protocoalele specifice practicii pedagogice stabilesc detaliile colaborării și responsabilitățile părților implicate, cu referiri concrete și la următoarele aspecte:

- ✓ durata practicii - semestre, luni, săptămâni sau ore de practică desfășurate într-o unitate de învățământ preuniversitar;
- ✓ obiectivele și competențele didactice pe care elevii/studenții ar trebui să le dobândească în timpul practicii pedagogice;
- ✓ supervizarea și evaluarea - modul în care practica va fi monitorizată și evaluată, inclusiv responsabilitățile profesorilor coordonatori, ale profesorilor mentori și criteriile de evaluare a performanței elevilor/studenților practicanți;
- ✓ documentația practicii – formatul și modul în care elevii/studenții realizează documentația privind activitățile din timpul practicii (portofolii, proiecte, rapoarte, fișe, jurnale sau alte materiale relevante);
- ✓ termenii colaborării între instituțiile de învățământ preuniversitar/universitar - detalii despre cum se stabilesc parteneriatele cu unitățile de aplicație, modalități de relaționare interinstituțională, atribuții, responsabilități,





drepturi, modalități de remunerare a profesorilor implicați, alte informații contextuale.

Precizăm că este important ca decidenții practicii pedagogice să verifice legislația și normele specifice aplicabile în anul curent, atunci când concept și semnează acordurile de colaborare cu celelalte instituții implicate, deoarece actele normative sunt actualizate periodic, așa cum se poate observa în enumerația de mai sus. Instituțiile de învățământ și Ministerul Educației oferă informații actualizate și resurse pentru profesorii mentori și studenții care desfășoară practica pedagogică.

Propunerile rezultate din cadrul proiectului POCU ”Profesionalizarea carierei didactice - PROF” aduc în prim plan Bazele de practică pedagogică concepute pentru a oferi un cadru instituțional clar pentru organizarea și desfășurarea practicii pedagogice a elevilor/studenților în învățământul preuniversitar.

Bazele de practică pedagogică (BPP) se constituie în jurul unei unități de învățământ preuniversitar liceal cu statut de școală de aplicație, denumită școală de aplicație coordonatoare, care încheie acorduri de parteneriat cu alte unități de învățământ, în scopul organizării și desfășurării activităților de practică pedagogică și de mentorat didactic, constituind un consorțiu școlar. Dintre caracteristicile BPP sintetizăm:

- o unitate de învățământ nu poate fi cuprinsă decât într-un singur consorțiu școlar de tip BPP;
- școlile de aplicație coordonatoare pentru BPP sunt unități de învățământ preuniversitar prevăzute și în anexa nr. 2 la Ordinul ministrului educației și cercetării nr. 4.813/2020 pentru aprobarea Regulamentului-cadru privind organizarea și funcționarea unităților de învățământ preuniversitar cu statut de unități-pilot, experimentale și de aplicație;
- școlile de aplicație coordonatoare pentru BPP au una dintre următoarele caracteristici: au profil pedagogic sau un alt profil decât profilul pedagogic și fac dovada: existenței unor cadre didactice cu statut de profesori mentori și/sau profesori cu experiență didactică și cu activitate metodică; existenței unei baze materiale adecvate organizării și desfășurării stagiilor practice pedagogice din cadrul programelor de formare inițială și continuă; accesibilității și versatilității instrumentelor, resurselor și mijloacelor educaționale; participării la programe/proiecte educaționale internaționale de mobilitate a elevilor și a cadrelor didactice, de tip Erasmus, eTwinning, alte proiecte și programe organizate de organisme internaționale cu profil educațional, științific sau cultural;
- numărul unităților de învățământ preuniversitar constituite într-o bază de practică pedagogică este minimum 4 și nu mai mare de 6;
- structura unui consorțiu școlar de tip BPP include obligatoriu următoarele tipuri de unități de învățământ preuniversitar: școala de aplicație coordonatoare - unitatea de învățământ liceal după care se va identifica și va fi denumită BPP; o unitate de învățământ care școlarizează elevi care

provin din medii vulnerabile pe criteriul social/medical (școală de spital)/de rasă/etnie/economic/geografic; o unitate de învățământ care școlarizează pentru nivelurile primar și gimnazial; o unitate de învățământ de tip vocațional;

- constituirea unei BPP care cuprinde un număr de unități de învățământ mai mare decât 4: pe lângă tipurile de unități de învățământ prevăzute, școala de aplicație coordonatoare se poate asocia și cu unități de învățământ din mediul rural și/sau cu unități care au structuri pentru educație timpurie și/sau cu alte unități de învățământ de același tip (unități de învățământ liceal teoretic, vocațional, tehnologic), aflate în același județ/în municipiul București sau alte județe învecinate;
- pentru stabilirea componenței unui consorțiu școlar de tip BPP, școlile de aplicație coordonatoare vor avea în vedere asigurarea de contexte practice diverse: școlarizare pe niveluri de învățământ diferite, tipuri de comunități școlare variate (rural-urban, centru-periferie), învățământ vocațional, alternative educaționale recunoscute de Ministerul Educației și diverse modalități de organizare a procesului de învățământ (învățământ simultan, școlarizarea în grupe/clase în spitale, învățământ particular acreditat);
- fiecare școală de aplicație coordonatoare va identifica unități de învățământ care respectă criteriile prevăzute de OME nr. 3654/1204.2021 privind înființarea unui consorțiu școlar de tip BPP.

#### 5.1.4. Repere contractuale pentru desfășurarea practicii pedagogice

Legislația, prin actele normative, reglementează cadrul oficial al organizării și desfășurării practicii pedagogice, așa încât factorii instituționali implicați în formarea și dezvoltarea personalului didactic să agreeze de comun acord termenii și condițiile de colaborare prin semnarea unor convenții/acorduri/contracte sau alte documente de tip protocol. În general, asemenea documente menționează detalii concrete ale organizării practicii pedagogice, termenii cu care operează fiind din registrul celor ce urmează:

- ✚ **Practica pedagogică** – activitatea practică desfășurată de studenți conform planului de învățământ în unitățile practice-aplicative.
- ✚ **Elevul/Studentul-practicant** – elevul/studentul care desfășoară activități specifice practicii pedagogice în vederea formării și dezvoltării competențelor didactice profesionale.
- ✚ **Organizatorul de practică** – instituția preuniversitară / universitară, care derulează programul de studii pentru formarea personalului didactic (studii medii / superioare) în conformitate cu prevederile legislative în vigoare.
- ✚ **Partenerul de practică** – Inspectoratul Școlar Județean (ISJ) / BPP / sau o altă instituție de învățământ cu statut de unitate de aplicație.
- ✚ **Coordonatorul de practică** – cadrul didactic desemnat de universitate, prin DPPD, care coordonează stagiul de practică pedagogică.





- + **Mentorul** – cadru didactic desemnat partenerul de practică - instituția de învățământ, unitate de aplicație pentru practica pedagogică - care va asigura desfășurarea practicii pedagogice.
- + **Protocol/convenție/contract de colaborare** – acordul instituțional încheiat între organizatorul de practică și partenerul de practică pedagogică prin care se precizează obligațiile și responsabilitățile părților implicate.
- + **Baza de practică pedagogică** – consorțiu școlar care cuprinde o școală de aplicație coordonatoare reprezentată de unitatea de învățământ liceal denumită BPP.
- + **Școală de aplicație** – unitate educațională nominalizată de partenerul de practică, în cadrul căreia se derulează activitățile de practică pedagogică ale studenților, sub coordonarea unui cadru didactic mentor.

Prezentăm în continuare, cu titlu ilustrativ, câteva sugestii de reglementări pentru convenții/acorduri/contracte/protocoale, care pot fi agreate în colaborările regionale dintre universități, inspectoratele școlare/direcții preuniversitare județene și școlile de aplicații / baze de practică pedagogică din județe.

### **Convenție/ Contract / Protocol instituțional de realizare a practicii pedagogice**

**UNIVERSITATEA .....**  
**DEPARTAMENTUL PENTRU PREGĂTIREA**  
**PERSONALULUI DIDACTIC**

.....  
Nr.înreg. \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**MINISTERUL EDUCAȚIEI**  
**INSPECTORATUL ȘCOLAR AL JUDEȚULUI /**  
**DIRECȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT**  
**PREUNIVERSITAR din JUDEȚUL**

.....  
Nr. înreg. \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

### **PROTOCOL DE COLABORARE<sup>9</sup>**

Având în vedere dispozițiile Regulamentului de organizare și desfășurare a practicii pedagogice, parte integrantă din Ordinul M.E.N. nr. 3312/23.02.1998<sup>10</sup>, coroborat cu prevederile Ordinului M.E. nr. 4139/2022, privind aprobarea Metodologiei-cadru de organizare a programului de formare psihopedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică de către departamentele de specialitate din cadrul instituțiilor de învățământ superior acreditate, cu O.M. nr. 5041/ 2023, privind aprobarea componenței rețelei naționale a școlilor de aplicație pentru anul școlar 2023-2024, în urma negocierii între părțile menționate mai jos, în vederea determinării modalităților de organizare și finanțare a activităților de îndrumare a practicii pedagogice a studenților, a intervenit prezentul protocol:

<sup>9</sup> Ilustrare protocol de colaborare specific Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic

<sup>10</sup> Legislația se actualizează la momentul semnării protocolului de colaborare



ÎNTRE :

1. **Universitatea** ....., cu sediul în ..... Strada ....., nr....., reprezentată de prof. univ. dr. ...., în calitate de Rector și prin Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic reprezentată de ....., în calitate de director,

ȘI

2. **Inspectoratul Școlar al Județului** ...../ **Direcția de Învățământ Preuniversitar / Baza de Practică Pedagogică** .....**din județul** ..... cu sediul în ....., nr. ...., reprezentat prin inspector școlar general, prof. .... și inspector dezvoltare resurse umane, prof. ....

- I. Obiectivul și prevederile protocolului:** cooperare în domeniul formării inițiale/continue a personalului didactic și desfășurarea practicii pedagogice a studenților Universității ..... în unitățile școlare din județul .....
- a) în interesul asigurării pregătirii psihopedagogice și metodice a viitoarelor cadre didactice — în prezent studenți ai Universității ..... prin Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic (D.P.P.D.), părțile din protocolul de față convin ca practica pedagogică să se desfășoare în perioada comună semestrelor școlare și universitare, în conformitate cu planurile de învățământ, conform orarului mentorilor și în condițiile reglementărilor din normativele evidențiate în preambul, incluzând și posibilitatea de organizare a acestora sub formă de practică pedagogică comasată;
- b) părțile convin de principiu asupra flexibilității în proiectarea/desfășurarea programului de activități practice pe zi/grupă/săptămână, în funcție de specificul fiecărei specializări, de disponibilitatea profesorilor mentori, a profesorilor coordonatori desemnați de universitate și de orarul studenților;
- c) în organizarea practicii pedagogice a studenților, în acord cu nevoile de pregătire inițială pentru cariera didactică, părțile vor urmări respectarea prevederilor O.M. nr. 3850/2017 completat și modificat, prin conformarea planurilor de învățământ la noul curriculum și reorganizarea instituțională, asigurându-se calitatea acestora la nivelul standardelor educaționale;
- d) Universitatea "Dunărea de Jos" din Galați încheie cu fiecare instituție de învățământ cu rol de unitate de practică, un protocol, anexă la prezentul protocol, care prevede modalitatea de calcul și de plată a cadrelor didactice mentori, care îndrumă practica pedagogică a studenților, conform prevederilor din contract.
- e) cadrelor didactice mentori, care îndrumă și realizează această activitate, pot lucra în regim de voluntariat/parteneriat sau pot fi remunerate prin contract de muncă și li se acordă un spor de practică pedagogică, în funcție de numărul de studenți repartizați, conform deciziei universității ..... în perioada efectivă de realizare a practicii pedagogice, dacă nu beneficiază de reducerea normei didactice cu 2 ore pe săptămână;
- f) părțile convin încheierea și respectarea prevederilor protocolului și contractului de prestări servicii între Universitatea ..... și instituțiile de învățământ preuniversitar din județul .....
- g) Inspectoratul Școlar al Județului/Direcția de Învățământ Preuniversitar din județul ....., împreună cu conducerea D.P.P.D. din Universitatea..... vor agree la începutul fiecărui an universitar lista cadrelor didactice mentori și a unităților școlare de aplicație, în care se va efectua practica pedagogică, centralizatorul fiind parte a acestui protocol; în cazul în care nu sunt necesare completări/modificări la început de an, rămâne valabil ultimul centralizator semnat de comun acord.





## II. Atribuțiile părților

### II.1. Universitatea ..... prin Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic (D.P.P.D.)

- oferă programe de formare inițială și continuă pentru cariera didactică și asigură pregătirea psihopedagogică, metodică și de specialitate prin programe/cursuri de perfecționare și prin organizarea și desfășurarea examenelor pentru gradele didactice II și I;
- derulează programe de licență și masterat în domeniul științelor educației, realizează proiecte educaționale și granturi de cercetare;
- acordă asistență și consultanță de specialitate în domeniul educațional pentru unitățile școlare, cadrele didactice și alte categorii de solicitanți;
- coordonează activitatea de mentorat pentru buna desfășurare a practicii pedagogice a studenților:
  - stabilirea unităților școlare de aplicație, a profesorilor mentori și a modalităților de realizare, în conformitate cu prevederile prezentului protocol de colaborare și cu prevederile curriculare specifice practicii pedagogice;
  - constituirea și repartizarea pe școli și mentori a grupelor de studenți practicanți, la începutul fiecărui semestru universitar;
  - la începutul fiecărui semestru, coordonatorul de practică desemnat din partea DPPD, realizează instruirea mentorilor și a studenților practicanți;
  - coordonatorul practicii pedagogice din partea DPPD, împreună cu mentorul, realizează planificarea activităților instructiv – educative ale studenților, conform regulamentului și fișei disciplinei/programei de practică pedagogică;
  - eliberarea documentelor de colaborare/ voluntariat/parteneriat sau retribuirea cadrelor didactice mentori care îndrumă practica pedagogică în unitățile școlare, în conformitate cu prevederile prezentului protocol și a contractului/protocolului încheiat cu fiecare cadru didactic mentor.

### II.2. Inspectoratul Școlar al Județului ..... / Direcția de Învățământ Preuniversitar/ Baza de Practică Pedagogică ..... din județul

..... susține programele de formare continuă și dezvoltare profesională a cadrelor didactice, precum și formarea inițială a studenților practicanți, prin facilitarea accesului și realizarea practicii pedagogice în unitățile școlare din județul Galați:

- promovează programele de formare continuă la nivelul unităților școlare din județ și facilitează participarea cadrelor didactice;
- asigură condiții optime în unitățile școlare pentru realizarea de către studenți a activităților specifice practicii pedagogice: studiul documentelor ce reglementează activitatea instructiv-educativă la nivelul școlii, asistența la activitățile instructiv-educative la clasă, la activitățile extracurriculare, la activitățile metodice, de formare continuă și analiza acestora, proiectarea, susținerea, autoevaluarea și evaluarea lecțiilor de probă, elaborarea unor materiale necesare organizării și desfășurării activităților curriculare și extracurriculare; managementul instituțiilor școlare, documente și activități de consiliere și cunoaștere a personalității elevilor și a colectivelor de elevi;
- stabilește de comun acord cu reprezentanții D.P.P.D., a unităților de aplicație și a cadrelor didactice mentori, îndrumători de practică pedagogică a studenților;
- integrează în criteriile de apreciere și promovare a cadrelor didactice activitatea mentorilor de îndrumare a practicii pedagogice a studenților;
- sprijină dotarea bibliotecii D.P.P.D. cu materiale (documente curriculare, ghiduri, materiale metodice etc.) de la Ministerul Educației sau elaborate pe plan local cu privire la derularea procesului de învățământ;
- sprijină unitățile de practică în realizarea documentelor specifice activității de îndrumare a practicii pedagogice și transmiterea lor către universitate;



- include în fișa postului inspectorilor de specialitate și unele atribuții specifice practicii pedagogice:
  - recomandarea profesorilor mentori ce urmează să îndrume practica pedagogică a studenților;
  - participarea la începutul fiecărui an universitar, alături de reprezentanții D.P.P.D., la instructajul mentorilor și studenților privind desfășurarea practicii pedagogice;
  - facilitarea prezenței mentorilor la activitățile organizate de către D.P.P.D. pentru optimizarea practicii pedagogice;
  - urmărirea modului în care mentorii își îndeplinesc atribuțiile ce le revin în îndrumarea practicii pedagogice.

**Modificarea și încetarea protocolului de colaborare**

Prezentul protocol este încheiat pe o perioadă nedeterminată și poate fi modificat cu acordul ambelor părți, sau poate fi anulat în cazul denunțării de una dintre părți, cu un preaviz scris de 30 zile, fără îndeplinirea vreunei formalități prealabile.

Prezentul protocol s-a încheiat în două exemplare, câte unul pentru fiecare parte.

|  |   |
|--|---|
| <b>Universitatea .....</b><br><br><b>RECTOR,</b> | <b>Inspectoratul Școlar / Direcția de Învățământ<br/>Preuniversitar din județul .....</b><br><br><b>INSPECTOR ȘCOLAR GENERAL,</b> |
| <b>Director D.P.P.D.,</b>                        | <b>Inspector dezvoltare resurse umane,</b>  |
| <b>Director economic,</b>                        | <b>Director economic/Contabil șef</b>   |
| <b>Direcția juridică,</b>                        | <b>Jurist,</b>  |

## Contract de muncă pentru profesorii mentori de practică pedagogică

**CONTRACT INDIVIDUAL DE MUNCĂ<sup>11</sup>**  
 privind executarea activităților de îndrumare a practicii pedagogice  
 nr...../ data.....

### ARTICOLUL I. PĂRȚILE CONTRACTULUI

Angajatorul – Universitatea ....., cu sediul în ....., cod fiscal ....., telefon ....., reprezentată legal prin Rector, prof. dr. ing. ....

Și

<sup>11</sup> Ilustrare contract de muncă specific Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic





Salariatul/Salariata – «Nume» , domiciliat(ă) în localitatea «LOCALITATE», str. «STRADA», nr. «NR», bloc «BL», ap. «AP», județul «JUDET», identificat prin CI/BI, seria/nr. «ci», eliberat de Poliția «LOCALITATE», la data de «data\_ci», CNP «CNP»

*în temeiul dispozițiilor Legii .....<sup>12</sup>, coroborate cu prevederile .....privind practica elevilor și studenților și a Codului civil, s-a încheiat prezentul contract privind executarea activităților de îndrumare pedagogică, în regim de plata cu ora, în următoarele condiții:*

## **ARTICOLUL II. OBIECTUL CONTRACTULUI**

2.1. Obiectul prezentului contract îl constituie prestarea activităților didactice de planificare, organizare și monitorizare a desfășurării stagiului de practică pedagogică a unui număr maxim de 20 de studenți ai Universității ....., ce urmează programele de studii coordonate de către Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic.

## **ARTICOLUL III. DURATA CONTRACTULUI**

3.1. Prezentul contract va produce efecte juridice pe durată determinată, pe perioada anului universitar ....., conform structurii aprobate de către Senatul universitar, începând cu data de «data\_incepere\_activități de îndrumare pedagogică».

3.2. Durata de executare a prezentului contract este intercondiționată de existența și repartizarea activităților din cadrul stagiului de practică pedagogică. Repartizarea programului de lucru se face conform orarului aferent activităților ce fac obiectul prezentului contract.

## **ARTICOLUL IV. LOCUL DE MUNCĂ.**

4.1. Având în vedere specificul și natura activităților didactice aferente stagiului de practică pedagogică, locul de muncă va fi în cadrul instituțiilor de învățământ preuniversitar, conform protocoalelor de colaborare nr.....

## **ARTICOLUL V. FELUL MUNCII**

5.1. Pe durata de executare a prezentului contract, salariatul va avea calitatea de cadru didactic asociat.

## **ARTICOLUL VI. ATRIBUȚIILE POSTULUI**

6.1. Atribuțiile postului sunt cele prevăzute de Legea .....<sup>13</sup>, cu modificările și completările ulterioare, .....privind organizarea studiilor universitare, cu modificările și completările ulterioare Legea nr. .... privind practica elevilor și studenților, cu modificările și completările ulterioare, O.M.E. nr. .... privind Regulamentul de organizare și desfășurare a practicii pedagogice, O.M.E. nr. ....privind finanțarea activităților de îndrumare a practicii pedagogice a studenților și O.M. nr. .... din privind aprobarea Metodologiei - cadru de organizare a programelor de formare psihopedagogică în cadrul instituțiilor de învățământ superior acreditate în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică.

## **ARTICOLUL VII. CONDIȚII DE MUNCĂ**

7.1. Activitatea prestată de către salariat pentru angajator și sub autoritatea acestuia, în baza prezentului contract individual de muncă se desfășoară în condiții normale potrivit Legii nr. .... privind activitățile ....., cu modificările și completările ulterioare.

## **ARTICOLUL VIII. DURATA MUNCII**

8.1. O fracțiune de normă, aferentă unui număr maxim de ..... ore/lună, pentru un număr de maxim ..... de studenți, respectiv .....ore/lună/student, aferente planificării, organizării și monitorizării desfășurării

<sup>12</sup> Legislația se actualizează la momentul încheierii contractului

<sup>13</sup> Legislația se actualizează la momentul încheierii contractului



stagiului de practică pedagogică, realizate cumulativ, cu un program flexibil, conform orarului și planificării stagiului de practică pedagogică de către Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic.

#### **ARTICOLUL IX. CONCEDIUL**

9.1. Durata concediului anual de odihnă va fi calculată conform prevederilor Normelor metodologice privind efectuarea concediului de odihnă al personalului didactic din învățământ din ....., prin raportare la prevederile articolului ..... din Legea .....

9.2. Totodată, în măsura incidenței, vor fi respectate prevederile Hotărârii nr. .... privind concediul de odihnă și alte concedii ale salariaților din administrația publică, din regiile autonome cu specific deosebit și din unitățile bugetare.

#### **ARTICOLUL X. SALARIUL**

10.1. Salariul lunar este în cuantum maximal de .....lei (afereant unui număr de maxim ..... de studenți respectiv unui număr maxim de ..... ore/lună), la stabilirea plății drepturilor salariale avându-se în vedere cuantumul de ..... lei brut/student/lună, aprobat prin ..... Tariful se poate modifica în cazul în care condițiile legale impun acest lucru.

10.2. Drepturile bănești se acordă numai pe perioada realizării activităților didactice din cadrul stagiului de practică pedagogică, conform orarului, planificării și centralizatorului avizate de Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic.

10.3. Activitățile didactice se vor raporta, în vederea plății, de către fiecare profesor mentor și vor fi avizate de directorul unității școlare de aplicație, coordonatorul practicii pedagogice și directorul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic.

10.4. Plata se va efectua conform procedurilor financiare specifice instituției. În cazul în care instituția plătitoare înregistrează dificultăți sau întârzieri în strângerea fondurilor aferente, plata se poate efectua și la alte termene, în cuantumul cumulativ pentru mai multe luni. Reținerile din această remunerație se vor efectua potrivit legii. Părțile convin expres cu privire la conținutul prezentei clauze contractuale.

10.5. Părțile convin ca drepturile bănești ale salariatului să fie achitate prin virament bancar.

#### **ARTICOLUL XI. ALTE CLAUCZE:**

a) perioada de probă: având în vedere caracterul facultativ și negociabil al perioadei de probă, coroborat cu natura juridică a obiectului, perioada de probă nu este necesară.

b) perioada de preaviz în cazul concedierii este de 20 zile lucrătoare,

c) perioada de preaviz în cazul demisiei este de 20 zile calendaristice, pentru salariații cu funcții de execuție.

#### **ARTICOLUL XII. DREPTURI ȘI OBLIGAȚII GENERALE ALE PĂRȚILOR**

12.1. Salariatul are, în principal, următoarele drepturi:

a) dreptul la salarizare pentru munca depusă;

b) dreptul la repaus zilnic și săptămânal;

c) dreptul la concediu de odihnă anual, calculat conform prevederilor articolului 9 din prezentul contract.

d) dreptul la egalitate de șanse și de tratament;

e) dreptul la securitate și sănătate în muncă;

12.2. Salariatului îi revin, în principal, următoarele obligații:

a) de a realiza norma de muncă rubricată la articolul 8 și de a îndeplini atribuțiile ce îi revin din executarea prezentului contract.

b) de a respecta disciplina muncii.

c) fidelitatea față de angajator în executarea atribuțiilor de serviciu.

d) de a respecta măsurile de securitate și sănătate a muncii în unitate.

e) de a respecta secretul de serviciu.

3. Angajatorul are, în principal, următoarele drepturi:

a) să dea dispoziții cu caracter obligatoriu pentru salariat, sub rezerva legalității lor;

b) să exercite controlul asupra modului de îndeplinire a sarcinilor de serviciu;

c) să constate săvârșirea abaterilor disciplinare și să aplice sancțiunile corespunzătoare, potrivit legii, contractului colectiv de muncă aplicabil și a regulamentului intern.

12.4. Angajatorului îi revin, în principal, următoarele obligații:

a) să acorde salariatului toate drepturile ce decurg din prezentul contract individual de muncă.





- b) să înmâneze salariatului un exemplar din contractul individual de muncă, anterior începerii activității ;
- c) să asigure permanent condițiile tehnice și organizatorice avute în vedere la elaborarea normelor de muncă și condițiile corespunzătoare de muncă, potrivit specificului activității;
- d) să informeze salariatul asupra condițiilor de muncă și asupra elementelor care privesc desfășurarea relațiilor de muncă;
- e) să elibereze, la cerere, toate documentele care atestă calitatea de salariat a solicitantului;
- f) să asigure confidențialitatea datelor cu caracter personal ale salariatului;
- h) alte obligații, în funcție de specificul unității.

#### **ARTICOLUL XIII. CLAUZA DE CONFIDENȚIALITATE**

13.1. Părțile convin ca, pe toată durata prezentului contract individual de muncă precum și după încetarea acestuia, să nu transmită date sau informații de care au luat cunoștință în timpul executării contractului, în condițiile stabilite în regulamentele interne, în contractele colective de muncă sau orice altă metodologie/angajament de confidențialitate.

Nerespectarea prezentei clauze de către oricare dintre părți atrage obligarea celui în culpă la plata de daune-interese.

#### **ARTICOLUL XIV. DIFERENDE**

14.1. Conflictele în legătură cu încheierea, executarea, modificarea, suspendarea sau încetarea prezentului contract individual de muncă sunt soluționate de instanța judecătorească competentă material și teritorial, potrivit legii.

#### **ARTICOLUL XV. DISPOZIȚII FINALE**

15.1. Prevederile prezentului contract individual de muncă se completează cu dispozițiile Legii învățământului.....<sup>14</sup>, cu prevederile Legii ..... - Codul muncii, cu prevederile Contractului colectiv de muncă la Nivel de Grup de Unități din Sectorul de Activitate "Învățământ Superior", înregistrat la M.C.P.D.S. - D.D.S. sub nr. ...., precum și cu Regulamentele Universității ..... incidente executării prezentului contract.

15.2. Orice modificare privind clauzele contractuale în timpul executării contractului individual de muncă impune încheierea unui act adițional la contract, conform dispozițiilor legale.

15.3. Orice comunicare/ adresă în legătură cu executarea prezentului contract de muncă și/sau efectele juridice generate de drepturile și obligațiile corelative părților, pot fi comunicate și pe e-mailul, respectiv .....@..... pentru angajator și .....@..... pentru angajat.

Prezentul contract individual de muncă s-a încheiat în două exemplare, câte unul pentru fiecare parte.

**ANGAJATOR,**

**Profesor mentor,**

Universitatea .....  
RECTOR

.....

CONTROL FINANCIAR PREVENTIV,  
.....

Avizat,  
Biroul juridic

<sup>14</sup> Legislația menționată este cea aflată în vigoare la momentul inițierii proiectului PROF 146587.



## 5.2. Colaborarea actorilor implicați în realizarea și gestionarea portofoliului de practică pedagogică (*Laura ȘERBĂNESCU*)

### 5.2.1. Colaborarea coordonator de practică – profesor mentor – student <sup>15</sup>

Coordonatorul de practică este cel care concepe și planifică stagiile de dezvoltare profesională prin activități de practică pedagogică, dar realizarea lor presupune stabilirea unei colaborări permanente între cei trei actori implicați în acest proces: coordonator de practică, mentor, student.

Din acest punct de vedere, cei trei actori stabilesc împreună cele mai importante activități: orarul, lecțiile ce vor fi asistate în practica observativă, lecțiile de probă, lecțiile finale, alte tipuri de activități specifice școlii care urmează a fi cunoscute de către studenți.

Coordonatorul de practică pedagogică colaborează, pe de altă parte, cu profesorul mentor pentru:

- stabilirea strategiilor didactice care vor fi folosite/aplicate
- stabilirea materialelor didactice ce vor fi necesare în derularea activităților
- susținute de către studenți
- oferirea unor modele de proiecte didactice
- prezentarea unor activități demonstrative pentru studenți/debutanți
- observarea modului de derulare a activităților
- asigurarea feed back-ului la momentul potrivit pentru corectarea și, mai ales, conștientizarea greșelilor
- furnizarea unor modele de consiliere a elevilor cu dificultăți în învățare, cu CES sau cu performanțe superioare în învățare

Coordonatorul de practică pedagogică și profesorul mentor nu colaborează doar pentru armonizarea și complementarizarea rolurilor, ci și pentru a se sprijini reciproc, de exemplu:

- atunci când coordonatorul de practică încurajează profesorul mentor să prezinte anumite tipuri de experiențe care pot contribui într-o mai mare măsură la atingerea obiectivelor generale ale programului de formare a viitorilor profesori;
- atunci când profesorul mentor împărtășește coordonatorului de practică pedagogică unele experiențe specifice ale școlii pe care le consideră relevante pentru procesul familiarizării studentului cu ethosul organizației școlare în care se desfășoară stagiul de pregătire practică.

În general, coordonatorul de practică și mentorul ar trebui să fie preocupați în egală măsură ca stagiile de practică să nu aibă caracter un rutinar, ci dimpotrivă, să aibă o anumită doză de inedit.

Desigur, este important ca derularea în condiții de calitate a stagiilor de practică să fie susținută de către conducerea administrativă a școlii ca și de către inspectoratele școlare.

<sup>15</sup> L. Ezechil, Metode și tehnici de coaching folosite pe perioada practicii pedagogice (Editura Matrix, București, 2013), 17





Coordonatorul de practică pedagogică din universități <sup>16</sup> este cadru didactic universitar, care coordonează activitatea studenților practicanți, are un rol foarte important în ceea ce privește întregul demers educațional, încă din etapa de proiectare a activității de practică pedagogică. Împreună cu profesorii-mentori din școlile de aplicație, facilitează procesul prin care studenții practicanți exersează competențele specifice profesiei didactice.

#### **Responsabilități ale profesorului coordonator din universitate:**

- organizarea practicii pedagogice, prin întâlnirile periodice cu studenții în scopul informării acestora asupra modului de desfășurare și a cerințelor specifice;
- îndrumarea și monitorizarea studenților în realizarea activității de practică pedagogică și a susținerii lecțiilor de probă și finală;
- verificarea și avizarea proiectelor de lecție susținute în cadrul activității de practică pedagogică;
- asistarea studenților în realizarea portofoliului de practică pedagogică, prin oferirea informațiilor și instrumentelor necesare, precum și prin discutarea acestora;
- oferirea de feedback eficient studenților pe parcursul desfășurării practicii pedagogice, precum și mentorului în aprecierea/monitorizarea prestației studenților;
- evaluarea parțială și la finalul semestrului, pe baza portofoliului completat.

#### **Beneficii pentru coordonatorul de practică din universitate:**

- stabilirea de relații cu ceilalți colegi din universitate și din școlile de aplicație, în scopul facilitării dezbaterilor pe teme de interes pentru formarea inițială a cadrelor didactice, precum și pentru mentoratul de practică pedagogică;
- recunoașterea valorii profesionale și a potențialului de transmitere către studenți a unor tipuri de comportamente model și de competențe didactice și metodologice care să-i ajute în cariera didactică;
- primește feedback autentic din partea mentorilor și a studenților asupra calității pregătirii profesionale și pedagogice oferite în cadrul universității, în raport cu exigențele activității.

#### **5.2.2. Studentul practicant – responsabilități și roluri**

Redăm sintetic principalele responsabilități și beneficii ale practicantului în activitatea din școlile de aplicație <sup>17</sup>.

<sup>16</sup> G. Oproiu, L. Manasia, *Îndrumar de practică pedagogică* (Editura Politehnica Press, București, 2016), 22-23

<sup>17</sup> G. Oproiu, L. Manasia, *Îndrumar de practică pedagogică* (Editura Politehnica Press, București, 2016), 24-25



### **Responsabilități ale studentului practicant:**

- participarea la întâlnirile periodice organizate în fiecare semestru de către coordonatorul de practică din universitate/Departamentul Formare pentru Cariera Didactică și Științe Socio-Umane cu privire la conținutul, organizarea și desfășurarea practicii pedagogice, în scopul informării și al monitorizării progresului înregistrat în vederea evaluării;
- asistarea la lecții demonstrative susținute de profesorii-mentori de la disciplinele de specialitate din unitățile școlare de aplicație, precum și la lecțiile colegilor din grupa de practică pedagogică, cu analiza specifică a acestora pe baza fișelor de observare a lecției, completate de către student;
- realizarea proiectelor didactice pentru lecțiile de probă și finală, avizarea acestora la cei doi coordonatori, din universitate și din școala de aplicație, precum și susținerea acestora;
- completarea tuturor documentelor specifice, solicitate în cadrul portofoliului semestrial de practică pedagogică, pe baza căruia se realizează evaluarea finală a disciplinei de către coordonatorul de practică din universitate. Acesta este și cel care oferă structura portofoliului, care este cunoscută de către profesorul mentor din școala de aplicație.

Un mediu educațional în care toți actorii implicați contribuie la reușita activității de practică pedagogică va avea efecte pozitive și asupra studenților care vor beneficia din plin de acest proces.

### **Beneficii pentru studentul practicant:**

- familiarizarea atât cu specificul profesiei didactice, cu tipurile de relații din școală, precum și cu activitățile și organizarea aferente unei unități școlare;
- construirea unei relații de mentorat pedagogic, în cadrul căreia studentul primește expertiză și sprijin specializat din partea unor persoane cu multă experiență în domeniu, pregătindu-se astfel pentru asumarea rolului de profesor;
- familiarizarea cu specificul organizației școlare, de la aspecte de management până la cele de cultură organizațională;
- expunerea la diferite situații ale procesului de instruire, contactul cu diferite categorii de elevi și modele comportamentale din care studentul poate învăța profesional și social despre mediul școlar.

### **Organizarea practicii pedagogice <sup>18</sup>**

Se recomandă studentului practicant să utilizeze tabelele de mai jos ca o listă de verificare și planificare a activităților pe care le va desfășura, având, totodată, și rolul unei grile de evaluare a completitudinii portofoliului de practică pedagogică.

<sup>18</sup> G. Oproiu, L. Manasia, Îndrumar de practică pedagogică (Editura Politehnica Press, București, 2016), 27-29

| Semestrul I – Practică pedagogică I  |  |
|--|--|
| Activități desfășurate de către studentul practicant în timpul practicii pedagogice  | Documente din componența portofoliului de practică pedagogică  |
| Informarea studenților, de către profesorul coordonator de practică din UPB cu privire la organizarea și desfășurarea activității de practică pedagogică pe semestrul I.   |  |
| Contactarea de către studenți a profesorului-mentor din școala de aplicație și planificarea activităților de practică pedagogică din semestrul I.  |  |
| Desfășurarea activităților de practică pedagogică observativă de către studentul practicant care pot presupune: <ul style="list-style-type: none"> <li>• activități de cunoaștere a școlii de aplicație;</li> <li>• activități de observare a elevilor;</li> <li>• analiza documentelor curriculare (plan de învățământ, programa școlară, manuale, ghiduri, auxiliare);</li> <li>• asistențe la lecțiile predate de către profesorul mentor (minim 4).</li> </ul> | <p><i>O planificare calendaristică pentru o disciplină tehnică, pentru semestrul I.</i></p> <p>Studentul practicant va completa 4 fișe de asistență la lecțiile profesorului mentor.</p> |
| Consultarea profesorului coordonator de practică din UPB și a profesorului mentor în vederea aplicării <i>Ghidului de interviu pentru cunoașterea elevului.</i>  | Studentul practicant va aplica Ghidul de interviu pentru cunoașterea elevului.   |
| Aplicarea Ghidului de interviu pentru cunoașterea elevului   |  |
| Consultarea studentului practicant cu profesorul mentor în vederea selectării temei lecției care se va susține și întocmirea proiectului lecției de probă.   | Studentul practicant va elabora Proiectul lecției de probă.  |
| Verificarea proiectului lecției de probă de către profesorul coordonator de practică din UPB.  |  |
| Susținerea lecției de probă, în fața colegilor și a profesorului-mentor.   | Profesorul mentor va completa <i>Fișa de evaluare a lecției de probă.</i>  |
| Evaluarea activității desfășurate de grupa de studenți de către profesorul mentor.   | Profesorul mentor va completa <i>Fișa de evidență a grupei de studenți practicanți pentru semestrul I.</i>   |
| Întocmirea portofoliului pentru primul semestru și evaluarea lui de către profesorul coordonator de practică din UPB.  | PORTOFOLIUL – semestrul I, cuprinzând documentele mai sus enumerate.   |

| Semestrul II – Practică pedagogică II  |   |
|--|---|
| Activități desfășurate de către studentul practicant în timpul practicii pedagogice  | Documente din componența portofoliului de practică pedagogică |
| Informarea studenților cu privire la organizarea și desfășurarea practicii pedagogice pe semestrul II de către profesorul coordonator de practică din UPB. |   |

| <b>Semestrul II – Practică pedagogică II</b>  |   |
|---|---|
| Activități desfășurate de către studentul practicant în timpul practicii pedagogice   | Documente din componența portofoliului de practică pedagogică   |
| Contactarea de către studenți a profesorului-mentor din școala de aplicație și planificarea activităților de practică pedagogică din semestrul II.  |   |
| Desfășurarea activităților de practică pedagogică: <ul style="list-style-type: none"> <li>• analiza documentelor curriculare (plan de învățământ, programa școlară, manuale, ghiduri, auxiliare;</li> <li>• activități de observare a activității didactice desfășurate de profesorul mentor;</li> <li>• observarea lecțiilor studenților practicanți care fac parte din aceeași grupă de practică pedagogică.</li> </ul> | <i>O planificare calendaristică pentru o disciplină tehnică, pentru semestrul al II-lea.</i><br><br>Studentul practicant va completa <i>2 fișe de asistență</i> la lecțiile predate de către profesorul mentor sau la lecțiile colegilor din grupa de practică. |
| Consultarea studentului practicant cu profesorul mentor în vederea selectării temei lecției care se va susține și întocmirea proiectului lecției finale.  | Studentul practicant va elabora <i>Proiectul lecției finale.</i>  |
| Consultarea cu profesorul coordonator de practică din UPB în vederea întocmirii și analizei proiectului lecției finale.   |   |
| Verificarea proiectului lecției finale de către profesorul coordonator de practică din UPB.   |   |
| Susținerea lecției finale în fața colegilor, a profesorului mentor și a profesorului coordonator din UPB.   | Profesorii vor completa <i>Fișa de evaluare a lecției finale.</i>   |
| Evaluarea activității desfășurate de grupa de studenți de către profesorul mentor.  | Profesorul mentor va completa <i>Fișa de evidență a activității grupei de studenți practicanți pentru semestrul II.</i>   |
| Întocmirea portofoliului pentru semestrul II și evaluarea lui de către profesorul coordonator de practică din UPB.  | <i>PORTOFOLIUL – semestrul II cuprinzând documentele mai sus enumerate.</i>   |

### 5.3. Portofoliul / kitul profesorului mentor de practică pedagogică (*Simona MARIN*)

Creșterea calității în domeniul educației și implicit în toate domeniile vieții sociale, presupune reconsiderarea politicilor, modelelor și strategiilor de formare și dezvoltare a resurselor umane, care să contribuie la stimularea competitivității și cooperării, la promovarea inovării, schimbării, formării flexibile, precum și la valorificarea noilor tehnologii informaționale și comunicaționale<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> Simona Marin, 2012, „Change and Innovation in the Educational Policies and Strategies for Human Resources Development”, ISI Proceedings, *Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 47, 2012, pg. 1662-1667*, Ed Elsevier ([www.elsevier.com](http://www.elsevier.com)), publicat, indexare în Thomson Reuters Conference Proceedings Citation Index (ISI Web of Science), Scopus, ScienceDirect <http://www.sciencedirect.com>



În acest context social și profesional, profesorul mentor de practică pedagogică devine un agent al schimbării în educație, munca sa fiind susținută de o serie de instrumente de mentorat didactic ce pot constitui componente ale portofoliului. Ilustrăm câteva dintre cele mai relevante astfel de materiale, fișe, instrumente posibile de utilizat, invitând cititorii și formatorii să dezvolte și să creeze alte resurse educaționale.

### 5.3.1. Regulamentul de practică pedagogică<sup>20</sup>

Art. 1. (1) În cadrul programului de formare inițială pentru profesia didactică, practica pedagogică reprezintă o componentă a curriculum-ului obligatoriu. Temeiul juridic al practicii pedagogice a studenților este reprezentat de:

- Legea Învățământului ..... nr. ....<sup>21</sup>;
- O.M. ....privind aprobarea Cadrului general de organizare a stagiilor de practică în cadrul programelor de studii universitare de licență și de masterat și a Convenției-cadru privind efectuarea stagiului de practică în cadrul programelor de studii universitare de licență sau masterat;
- O.M. ....privind aprobarea Metodologiei-cadru de organizare a programelor de formare psihopedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică,
- Metodologia de organizare a programelor de formare psihopedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică aprobată de Senatul Universității ..... cu modificările și actualizările conform prevederilor legale ulterioare.

(2) Pentru buna desfășurare a practicii pedagogice, D.P.P.D. elaborează o fișă a disciplinei/programă cadru, particularizată în funcție de elementele specifice pe care le implică formarea inițială în cadrul diferitelor specializări.

(3) Fișa disciplinei/programa de practică pedagogică detaliază: competențele, obiectivele urmărite, modalitățile de organizare, tipurile de activități desfășurate de studenți pe parcursul practicii, formele și instrumentele de evaluare.

Art. 2. (1) Obiectivele practicii pedagogice vor fi axate pe formarea la studenți a competențelor necesare proiectării, organizării, desfășurării eficiente și evaluării activității instructiv-educative din perspectiva direcțiilor de perfecționare a învățământului, menționate în documentele curriculare.

Art. 3. (1) Practica pedagogică se organizează în unități școlare de aplicație, sub coordonarea unor profesori mentori, stabiliți de comun acord cu inspectoratul școlar, diferențiate pe cele două nivele ale programului de studii pentru formarea competențelor psihopedagogice sau alte programe care integrează în planul de învățământ practică în instituțiile de învățământ.

(2) Practica pedagogică este coordonată de un cadru didactic al DPPD și de un profesor mentor din școala de aplicație care are cel puțin gradul didactic II.

(3) Practica pedagogică cuprinde următoarele tipuri de activități:

<sup>20</sup> Regulament de practică pedagogică specific Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic

<sup>21</sup> Legislația se actualizează la momentul aprobării Regulamentului;



- Studiul documentelor ce reglementează activitatea instructiv-educativă și managerială la nivelul școlii, consemnarea datelor semnificative în fișele de practică pedagogică (documente curriculare, de management educațional, de proiectare a activității instructiv-educative, documentele comisiei metodice, etc.);
- Asistența la activitățile instructiv-educative susținute de cadrele didactice mentori și studenții practicanți, la activitățile de formare continuă, comisii și consilii, activități cu părinții și comunitatea, activități extracurriculare, analiza acestora, consemnarea în portofoliul de practică pedagogică;
- Proiectarea și elaborarea unor materiale necesare organizării și desfășurării activităților didactice și educative (proiecte de activități/lecții, materiale legate de activitatea directă la clasă, materiale ce ilustrează activitatea desfășurată pentru cunoașterea și caracterizarea psihopedagogică a elevului, etc.);
- Susținerea, evaluarea și autoevaluarea lecțiilor/activităților de probă și finale.
  - (4) Evaluarea practicii pedagogice se va realiza prin :
    - a) evaluare continuă pe parcursul desfășurării practicii, având în vedere următoarele criterii:
      - calitatea lecțiilor/activităților proiectate și susținute;
      - participarea la activitățile din practică pedagogică;
      - calitatea materialelor utilizate, a conținutului științific, psihopedagogic și managerial.
    - b) evaluare sumativă în cadrul colocviului de practică; acordarea notei finale va lua în considerare următorii indicatori:
      - calitatea prestației didactice pe parcursul desfășurării practicii, gradul de implicare în activitățile educaționale din perioada de practică;
      - calitatea proiectării, susținerii și evaluării lecțiilor/activităților de probă;
      - calitatea materialelor ce alcătuiesc portofoliul prezentat la încheierea practicii pedagogice;
      - participarea la activitățile programate în cadrul practicii pedagogice;
      - modul de abordare a temelor în cadrul colocviului, capacitatea de a utiliza cunoștințele teoretice în analiza și interpretarea fenomenului educațional.

**Art. 4.** Atribuțiile coordonatorului de practică pedagogică:

- comunicarea cu mentorii, directorii BPP și ai școlilor implicate în activitatea de practică pedagogică;
- organizarea și repartizarea grupelor de studenți pe școli de aplicație, clase și mentori, la debutul practicii pedagogice;
- monitorizarea și îndrumarea activităților desfășurate de studenți în școlile de aplicație, pe tot parcursul practicii pedagogice;
- oferirea de consultații/consiliere studenților, cu privire la proiectarea și realizarea lecțiilor/activităților, precum și la realizarea documentației de practică pedagogică;
- participarea la lecțiile asistate/susținute de studenți, precum și la activitățile de analiză și evaluare a acestora;





- evaluarea activității desfășurate de student pe parcursul practicii pedagogice și în cadrul colocviului final;
- întocmirea documentelor necesare pentru buna desfășurare a practicii pedagogice.

**Art. 5. Atribuțiile profesorului mentor:**

- familiarizarea studenților cu specificul activității instructiv-educative, cu problematica instituției de învățământ în care se desfășoară practica, cu documentele școlare de tip reglator și managerial (planul de dezvoltare al instituției de învățământ, planul managerial al consiliului de administrație, regulamentul de organizare și funcționare a instituției, regulamentul de ordine interioară, regulamentul școlar, documentele comisiilor școlare);
- punerea la dispoziția studenților a documentelor curriculare specifice (planificări calendaristice, programe școlare, proiecte de lecții, programe elaborate de profesor pentru curriculum-ul la decizia școlii, alte materiale curriculare care îi pot fi utile studentului pe parcursul practicii pedagogice);
- susținerea unor lecții demonstrative/model și evaluarea/autoevaluarea acestora cu studenții;
- îndrumarea studenților în pregătirea lecțiilor: prelucrarea didactică a conținutului științific, elaborarea proiectului de lecție, conceperea mijloacelor de învățământ ce vor fi utilizate la clasă etc.;
- participarea la lecțiile susținute de studenți, precum și la activitățile de analiză și evaluare a acestora;
- completarea documentelor de evaluare și a fișelor de prezență a studenților.

**Art. 6. Atribuțiile studentului:**

- participarea la toate activitățile desfășurate în perioada de practică pedagogică în conformitate cu planificarea acesteia;
- întocmirea de fișe de observație și analiză pentru fiecare lecție/activitate asistată;
- elaborarea proiectelor didactice și a fișelor de evaluare pentru fiecare lecție/activitate susținută;
- susținerea lecțiilor de probă conform planificării mentorului;
- participarea activă la toate analizele lecțiilor asistate/susținute;
- completarea documentației de practică pedagogică cu toate materialele necesare;
- participarea la alte tipuri de activități specific instituției școlare;
- dacă studentul a absentat de la practică din motive obiective (caz de boală sau alte motive), acesta va anunța coordonatorul și mentorul pentru a putea să stabilească perioada de recuperare a activităților;
- studenții aparținând programelor PIPP, care sunt învățători sau educatori calificați pot desfășura activități de tutoriat cu studenții începători. Vor



beneficia de o reducere cu 50 % a activităților de asistență la lecțiile predate de profesorul mentor / studenți, dar au obligativitatea de a susține activitățile de predare prevăzute în fișa disciplinei.

**Art. 7.** Atribuțiile BPP / școlii de aplicație:

- asigurarea condițiilor optime de desfășurare a practicii pedagogice: spații pentru realizarea activităților de analiză, îndrumare și consiliere a studenților, acces la materiale didactice și resurse educaționale, materiale curriculare etc.
- integrarea și implicarea studenților în realizarea activităților unității de învățământ: activități extrașcolare, concursuri școlare, activități în cadrul diferitelor comisii de lucru de la nivelul instituției, cercuri pedagogice, susținerea publică a lucrărilor de grad didactic I etc.

**Art. 8.** Plata mentorilor din BPP și școlile de aplicație se va realiza după reglementările propuse și aprobate de universitatea care trimite studenții în practica pedagogică.

**Art. 9.** În situații speciale, independente de unitățile de învățământ preuniversitar pedagogic, în care activitățile educaționale din învățământul preuniversitar nu se pot desfășura în regim față în față, activitatea de practică pedagogică se adaptează cerințelor specifice și cadrelor normative speciale. În aceste cazuri, activitatea de practică pedagogică presupune următoarele:

- organizarea grupelor de practică în format de clase virtuale, din care să facă parte, alături de studenți, mentorii de practică pedagogică, cât și coordonatorul de practică pedagogică;
- asigurarea condițiilor pentru asistența la orele de practică pedagogică observativă în format online, prin familiarizarea studenților cu platformele educaționale folosite;
- clasele virtuale se vor organiza de către coordonatorul de practică pedagogică în colaborare cu mentorii de practică pedagogică, pentru fiecare grupă de practică de care sunt responsabili;
- atât coordonatorul, cât și mentorul de practică pedagogică vor oferi acces studenților la materiale pe suport electronic și la activitățile online pe care le desfășoară cu clase din învățământul preuniversitar în care grupa este repartizată la practică, precum și la ghiduri metodologice de analiză și reflecție a activităților didactice.

**Art. 10.** Activitatea de practică pedagogică nefinalizată în semestrul I al anului universitar curent în care a fost planificată, va putea fi recuperată în semestrul II, concomitent cu activitatea de practică pedagogică din semestrul II în conformitate cu Regulamentul de activitate universitară a studenților din Universitatea ..... și specificat în contractul de studii încheiat cu DPPD.

**Art. 11. (1)** În vederea realizării pregătirii practice de specialitate, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic încheie convenții de colaborare de tipul protocol/contract/acorduri-cadru cu inspectoratele școlare, cu unitățile școlare și profesorii mentori, în condiții stabilite prin ordin al Ministerului Educației.







(2) In convențiile de colaborare încheiate de DPPD cu inspectoratele școlare și cu unitățile școlare sunt prevăzute detaliile colaborării, obiectivele urmărite, atribuții și obligații ale părților.

### 5.3.2. Fișa disciplinei - Practică pedagogică

#### 1. Date despre program<sup>22</sup>

|                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| 1.1 Instituția de învățământ superior | Universitatea.....                                    |
| 1.2 Facultatea / Departamentul        | Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic |
| 1.3 Catedra                           | D.P.P.D.  |
| 1.4 Domeniul de studii                | Științe ale Educației                                 |
| 1.5 Ciclul de studii                  | licență   |
| 1.6 Programul de studii/Calificarea   | Program de studii psihopedagogie - NIVEL I            |

#### 2. Date despre disciplină

|   |                            |               |            |                       |          |                         |            |
|---|----------------------------|---------------|------------|-----------------------|----------|-------------------------|------------|
| 2.1 Denumirea disciplinei                       | <b>PRACTICĂ PEDAGOGICĂ</b> |               |            |                       |          |                         |            |
| 2.2 Titularul activităților de curs             | -                          |               |            |                       |          |                         |            |
| 2.3 Titularul activităților de seminar/practică |                            |               |            |                       |          |                         |            |
| 2.4 Anul de studiu                              | <b>III</b>                 | 2.5 Semestrul | <b>1+2</b> | 2.6 Tipul de evaluare | <b>V</b> | 2.7 Regimul disciplinei | <b>OB.</b> |

#### 3. Timpul total estimat (ore pe semestru al activităților didactice)

|  |    |                    |   |                                |       |
|--|----|--------------------|---|--------------------------------|-------|
| 3.1 Număr de ore pe săptămână  | 3  | din care: 3.2 curs | - | 3.3 seminar/laborator          | 3+3   |
| 3.4 Total ore din planul de învățământ   | 84 | din care: 3.5 curs | - | 3.6 seminar/laborator/practică | 42+42 |
| Distribuția fondului de timp   |    |                    |   |                                | ore   |
| Studiul după manual, suport de curs, bibliografie și notițe                                    |    |                    |   |                                | 15    |
| Documentare suplimentară în bibliotecă, pe platformele electronice de specialitate și pe teren |    |                    |   |                                | 20    |
| Pregătire seminarii/laboratoare, teme, referate, portofolii și eseuri                          |    |                    |   |                                | 20    |
| Tutoriat, Consultații  |    |                    |   |                                | 5     |
| Examinări  |    |                    |   |                                | 4     |
| Alte activități.....   |    |                    |   |                                |       |
| <b>3.7 Total ore studiu individual</b>   |    |                    |   |                                | 64    |
| <b>3.9 Total ore pe semestru (I+II)</b>  |    |                    |   |                                | 150   |
| <b>3.10 Numărul de credite (sem I+ sem II)</b>   |    |                    |   |                                | 6     |

#### 4. Precondiții (acolo unde este cazul)

|                   |   |
|-------------------|---|
| 4.1 de curriculum | <ul style="list-style-type: none"> <li>cunoștințe fundamentale de psihologie și pedagogie;</li> <li>cunoștințe științifice fundamentale din domeniile de specializare de licență</li> </ul> |
| 4.2 de competențe | <ul style="list-style-type: none"> <li>competențe de observare și analiză a activităților didactice</li> <li>competențe de proiectare a activităților instructiv-educative</li> </ul>       |

<sup>22</sup> Fișă de disciplină specifică Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic

### 5. Condiții (acolo unde este cazul)

|   |   |
|---|---|
| 5.1. de desfășurare a cursului                  | Nu este cazul   |
| 5.2. de desfășurare a seminarului/laboratorului | <ul style="list-style-type: none"> <li>• spații de învățământ</li> <li>• resurse materiale didactice</li> </ul> |

### 6. Competențe

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| <b>Competențe profesionale</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretarea și explicarea principalelor teorii ale învățării, a conținuturilor specifice și a curriculumului disciplinelor predate, precum și a principalelor orientări metodologice;</li> <li>• Utilizarea integrată a cunoștințelor teoretice și metodice privind funcționarea eficientă și dezvoltarea grupului/clasei de elevi.</li> <li>• Utilizarea cunoștințelor de specialitate, psihopedagogice și metodologice în realizarea activităților instructiv-educative din învățământ;</li> <li>• Desfășurarea activităților instructiv-educative conform prevederilor curriculare, utilizând modelele instructiv-educative și metodologiile de bază specifice procesului de educație și formare;</li> <li>• Adaptarea și aplicarea principiilor și modelelor de proiectare a activităților educaționale / de formare, diferențiate în funcție de grupul țintă.</li> <li>• Aplicarea unor strategii evaluative menite să asigure obiectivitate în aprecierea competențelor elevilor din învățământul preșcolar/primar/gimnazial/liceal.</li> </ul> |
| <b>Competențe transversale</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicarea principiilor și a normelor de deontologie profesională, fundamentate pe opțiuni valorice explicite, specifice profesionistului din domeniul învățământului</li> <li>• Cooperarea eficientă în echipe de lucru profesionale, interdisciplinare, specifice desfășurării proiectelor și programelor din domeniul educației</li> <li>• Utilizarea unor metode și tehnici eficiente de învățare pe tot parcursul vieții, în vederea formării și dezvoltării profesionale continue.</li> </ul>  |

### 7. Obiectivele disciplinei (reieșind din grila competențelor specifice acumulate)

|                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| 7.1 Obiectivul general al disciplinei | Cunoașterea particularităților procesului instructiv-educativ din învățământ și susținerea activităților didactice specifice  |
| 7.2 Obiectivele specifice             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- corelarea dintre predare-învățare-evaluare în sistemul de învățământ;</li> <li>- implementarea în practica educațională a prevederilor din documentele curriculare de tip reglator (plan cadru de învățământ, scheme orare, programele disciplinelor de învățământ, ghiduri metodologice);</li> <li>- utilizarea metodelor și strategiilor de predare-învățare-evaluare în funcție de grupul de elevi și de tipul de activitate educațională;</li> <li>- valorificarea metodelor și tehnicilor de cunoaștere, activizare și diferențiere a elevilor;</li> <li>- elaborarea și utilizarea eficientă a mijloacelor sau auxiliarelor didactice în procesul de învățământ;</li> <li>- exersarea comportamentului didactic eficient și stimulat din punct de vedere al dezvoltării elevilor, a comunicării și relaționării socio-afective;</li> <li>- corelarea între educația formală, nonformală și informală – forme de relaționare și colaborare ale școlii cu celelalte instituții cu funcții educative la nivel social;</li> <li>- elaborarea și implementarea de programe/proiecte de consiliere/orientare școlară-profesională sau asistare psiho-pedagogică pentru identificarea, analiza și soluționarea nevoilor educaționale specifice elevilor din învățământul preuniversitar;</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- stimularea comportamentelor prosociale, de relaționare constructivă cu diverși factori educaționali și de implicare activă în viața comunității;</li> <li>- aprofundarea noilor orientări aduse de reformele învățământului în domeniul educației;</li> <li>- adoptarea unei atitudini inovative, receptive, deschise față de schimbare, optimizare și asigurarea calității în educație.</li> </ul> |
|--|--|

| 8. 1 Curs –nu este cazul   | Metode de predare-învățare  | Observații                                    |
|--|---|---|
| 8. 2 Seminar/laborator/lucrări practice  | Metode de predare-învățare  | Observații                                    |
| <p><b>1. Studiul documentelor ce reglementează activitatea instructiv-educativă la nivelul școlii, consemnarea datelor semnificative în fișele de practică pedagogică</b></p> <p>a) documente curriculare :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- planul cadru de învățământ;</li> <li>- schemele orare;</li> <li>- programele pentru predarea disciplinelor de învățământ;</li> <li>- îndrumare, ghiduri pentru aplicarea planului cadru și a programelor;</li> </ul> <p>b) documente de management educațional:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- planul de dezvoltare al instituției;</li> <li>- planul managerial al consiliului de administrație;</li> <li>- regulamentul de funcționare a instituției;</li> <li>- regulamentul de ordine interioară;</li> </ul> <p>c) documente de proiectare a activității instructiv-educative:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- proiectările anuale, semestriale, pe unități de învățare;</li> <li>- proiectele de lecții pentru lecțiile demonstrative;</li> </ul> <p>d) documentele comisiei metodice/comisiei de specialitate :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- planificarea activității metodice;</li> <li>- materiale specifice comisiei metodice.</li> </ul> | <p>Studiul bibliografiei și al documentelor curriculare, exercițiul, lucrări practice, studiul de caz, conversația euristică, explicația, dezbateră, problematizarea, brainstorming-ul, metode de lucru în grup, aplicații digitale, e-learning, etc.</p> | <p><b>25% din timpul alocat practicii</b></p> |
| <p><b>2. Asistența la activitățile instructiv-educative la clasă, la activitățile de formare continuă, alte activități specifice, analiza acestora, consemnarea observațiilor în fișele de practică pedagogică</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- activități susținute de cadrele didactice și studenții practicanți;</li> <li>- activități ale comisiei metodice și alte activități de perfecționare;</li> <li>- activități cu părinții, activități extrașcolare;</li> <li>- completarea fișelor de observații pentru activitățile/secvențele/lecțiile asistate;</li> </ul>   | <p>Studiul bibliografiei, exercițiul, lucrări practice, studiul de caz, metode de lucru în grup, aplicații digitale, e-learning, etc.</p>   | <p><b>25% din timpul alocat practicii</b></p> |
| <p><b>3. Proiectarea și elaborarea unor materiale necesare organizării și desfășurării activităților didactice și educative</b></p> <p>a) materiale legate de activitatea directă la clasă:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- proiectarea anuală, pe unități de învățare la disciplina de specialitate (diferită pentru fiecare semestru de practică);</li> <li>- seturi de materiale didactice pentru disciplinele predate la clasele unde se efectuează practica;</li> </ul> <p>b) materiale ce ilustrează activitatea desfășurată pentru cunoașterea și caracterizarea psihopedagogică a elevului:</p>   | <p>Studiul bibliografiei și al documentelor curriculare, exercițiul, lucrări practice, studiul de caz, metode de lucru în grup, aplicații digitale, e-learning, etc.</p>  | <p><b>25% din timpul alocat practicii</b></p> |



|   |   |  |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- fișă/protocol de observație a unui elev;</li> <li>- probe/teste aplicate și interpretarea lor;</li> <li>c) proiectarea activităților/secvențelor didactice/lecțiilor de probă la clase și discipline diferite;</li> </ul>  |   |  |
| <p><b>4. Susținerea, evaluarea și autoevaluarea activităților/secvențelor/lecțiilor de probă:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- susținerea activităților/secvențelor/lecțiilor de probă la specialitate, la clase diferite;</li> <li>- autoevaluarea activităților susținute, pe baza criteriilor de evaluare a lecției;</li> <li>- analiza și evaluarea activităților susținute de colegi, pe baza observațiilor consemnate în fișele de observație.</li> </ul> | Studiul bibliografiei și al documentelor curriculare, exercițiul, lucrări practice, studiul de caz, metode de lucru în grup, aplicații digitale, e-learning, etc. | <b>25% din timpul alocat practicii</b> |
| <p><b>Bibliografie selectivă<sup>23</sup>:</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>  |   |  |

**9. Coroborarea conținuturilor disciplinei cu așteptările reprezentanților comunității epistemice, asociațiilor profesionale și angajatori reprezentativi din domeniul aferent programului**

|   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Parcurgerea acestei discipline va dezvolta studenților competențe de analiză și interpretare a particularităților procesului de predare - învățare - evaluare în învățământ, precum și de proiectare, elaborare, desfășurare și evaluare a activității instructiv-educative în acord cu parcursul din alte centre universitare din țară și străinătate;</li> </ul> |
|---|

**10. Evaluare**

| Tip activitate      | 10.1 Criterii de evaluare   | 10.2 Metode de evaluare                   | 10.3 Pondere din nota finală |
|---------------------|---|---|------------------------------|
| Practică pedagogică | Evaluarea practicii pedagogice se va realiza prin:<br>a) evaluare continuă pe parcursul desfășurării practicii, având în vedere următoarele criterii: <ul style="list-style-type: none"> <li>• participarea activă la activitățile specifice;</li> <li>• conținutul și valoarea științifică, psihopedagogică și metodică, a materialelor realizate privind activitățile instructiv – educative asistate/susținute.</li> </ul> | Observația sistematică,<br>Probă practică | 50%                          |

<sup>23</sup> Se actualizează periodic



|   |  |   |            |
|---|--|---|------------|
|   | <p>b) evaluare sumativă la finalul practicii prin raportare la următorii indicatori:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• calitatea prestației didactice de pe parcursul desfășurării practicii, gradul de implicare în activitățile specifice;</li> <li>• calitatea proiectării, susținerii și evaluării activităților/secvențelor/lecțiilor de probă;</li> <li>• calitatea analizelor și a observațiilor consemnate în fișele de observație a lecțiilor asistate;</li> <li>• participarea activă la activitățile programate în cadrul practicii pedagogice;</li> <li>• calitatea materialelor ce alcătuiesc portofoliul prezentat la încheierea practicii pedagogice;</li> </ul>   |   |            |
|   | <p><b>Conținutul minimal al portofoliului de practică pedagogică :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fișele de practică pedagogică (fișe de asistență și de analiză a activităților/lecțiilor asistate precum și fișe de autoanaliză a activităților/lecțiilor susținute);</li> <li>- planul cadru de învățământ și scheme orare ale claselor / grupelor la care s-a realizat practica pedagogică;</li> <li>- proiectarea anuală și pentru unitățile de învățare la disciplina de specialitate / activități diferite (modele preluate);</li> <li>- proiectele activităților/lecțiilor susținute, însoțite de fișele de evaluare semnate de profesorul mentor și seturile de materiale didactice elaborate pentru acestea;</li> <li>- caracterizarea psihopedagogică a unui elev, însoțită de fișele protocol de observație, probele /testele aplicate sau alte instrumente de investigație și interpretarea lor;</li> <li>- proiectul unei activități extrașcolare, însoțit de fișa de analiză a acesteia;</li> <li>- extrase din documentele comisiei metodice;</li> <li>- raport asupra desfășurării practicii pedagogice.</li> </ul> | <p>Examen oral - prezentare portofoliu de practică pedagogică</p> | <p>50%</p> |
| <p>10.6 Standard minim de performanță</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- participarea la 50% din activitățile de practică pedagogică;</li> <li>- studierea documentelor curriculare oficiale specifice disciplinei / profilului;</li> <li>- realizarea portofoliului cu proiecte și materiale didactice care să respecte minimal cerințele de întocmire;</li> </ul> |  |   |            |

Data completării

Semnătura titularului de seminar

Data avizării în departament

Semnătura șef departament

### 5.3.3. Fișa competențelor didactice de format în practica pedagogică

| Competențe generale                               | Competențe specifice   |
|---|--|
| <b>1. Competențe metodologice</b>                 | 1.1. Utilizarea adecvată a conceptelor și teoriilor din științele educației;   |
|   | 1.2. Aplicarea conceptelor și teoriilor moderne privind dezvoltarea capacităților de cunoaștere ale elevilor;                        |
|   | 1.3. Proiectarea conținuturilor instructiv-educative;  |
|   | 1.4. Organizarea adecvată a activităților didactice în funcție de tipul de lecție dominant;  |
|   | 1.5. Utilizarea metodelor și strategiilor de predare adecvate particularităților individuale/de grup, scopului și tipului de lecție; |
|   | 1.6. Selectarea materialelor și auxiliarelor didactice necesare pentru desfășurarea activităților didactice;                         |
|   | 1.7. Utilizarea optimă a factorilor spațio-temporali pentru eficientizarea procesului instructiv-educativ;                           |
|   | 1.9. Realizarea activităților instructiv-educative în conformitate cu obiectivele precizate;   |
| <b>2. Competențe de comunicare și relaționare</b> | 2.1. Folosirea conceptelor și teoriilor moderne ale comunicării;   |
|   | 2.2. Manifestarea comportamentului empatic și a „orientării de tip helping”;   |
|   | 2.3. Accesarea diverselor surse de informare cu caracter pedagogic în scopul documentării;   |
|   | 2.4. Proiectarea, conducerea și realizarea procesului instructiv-educativ, ca act de comunicare;                                     |
| <b>3. Competențe de evaluare a elevilor</b>       | 3.1. Proiectarea evaluării (faze, forme, tipuri);  |
|   | 3.2. Utilizarea strategiilor adecvate de evaluare individuală/ de grup;  |
|   | 3.3. Elaborarea instrumentelor de evaluare în funcție de scop și particularitățile individuale/de grup;                              |
|   | 3.4. Utilizarea metodelor specifice.   |
| <b>4. Competențe psihosociale</b>                 | 4.1. Valorificarea metodelor și tehnicilor de cunoaștere și activizare a elevilor;   |
|   | 4.2. Asumarea responsabilă a rolului social de viitor profesor;  |
| <b>5. Competențe tehnologice</b>                  | Conceperea și utilizarea unor materiale și mijloace de învățare;   |
| <b>6. Competențe de management al carierei</b>    | 6.1. Utilizarea metodelor și tehnicilor de autocontrol psihocomportamental;  |
|   | 6.2. Adoptarea de conduite eficiente pentru depășirea „situațiilor de criză”;  |
|   | 6.3. Asumarea unor roluri specifice profesiei de cadru didactic;   |
|   | 6.4. Manifestarea unei conduite (auto)reflexive asupra activităților didactice/pedagogice proprii;                                   |
|   | 6.5. Asimilarea cunoștințelor de tip organizațional.   |



#### 5.3.4. Fișa responsabilităților în mentoratul de practică pedagogică

**Profesorul mentor** este cadrul didactic de specialitate din școlile de aplicație, remarcat prin activitatea și experiența sa didactică, nominalizat în documentele specifice în conformitate cu legislația în vigoare, profesor care organizează și îndrumă nemijlocit practica pedagogică a studenților la obiectul respectiv și asigură îndeplinirea, în cele mai bune condiții, a acestei activități. În acest scop, are următoarele responsabilități:

- răspunde direct de practica pedagogică a unei grupe de studenți, repartizați de DPPD;
- proiectează, organizează și susține lecții și diferite activități educative cu caracter demonstrativ, pe care le discută cu studenții practicanți; lecțiile și activitățile educative se organizează în diverse tipuri, la clase diferite, urmărindu-se aplicarea unei cât mai bogate game de strategii și mijloace didactice, metode, instrumente și tehnici de evaluare;
- explica și orientează studenții în înțelegerea științifică a organizării și desfășurării formelor de muncă respective, dezvoltând interesul studenților pentru rezolvarea autonomă a problemelor de conținut, de ordin pedagogic, metodologic, psihologic etc.) ridicate de îndeplinirea acestor activități;
- acorda consultații și sprijin studenților practicanți din grupa de care răspunde în proiectarea didactică (planificări, proiecte ale unităților de învățare, proiecte de lecție, proiecte de evaluare), în pregătirea, realizarea și evaluarea/autoevaluarea lecțiilor și activităților de probă și finale;
- asista la lecțiile susținute de studenților practicanți din grupa de care răspunde, asigurând analiza și notarea acestora;
- coordonează și verifică, împreună cu profesorul didactician, elaborarea de către studenți a portofoliului de practică pedagogică (planificări și proiecte de lecție, fișe de analiză a lecțiilor la care au asistat, proiecte de evaluare etc.), a caracterizării (fișei) psihopedagogice a elevilor și îi inițiază în activități de consiliere și orientare școlară și profesională, ore de dirigenție, activități educative etc.;
- analizează, împreună cu profesorul didactician, activitatea grupei de practică și a fiecărui student în parte, evaluând și notând activitatea de practică pedagogică.

##### Responsabilitățile studenților practicanți

Avându-se în vedere importanța practicii pedagogice în formarea inițială a viitorului cadru didactic, studenții practicanți au următoarele responsabilități:

- să asiste activ, în prima perioadă a practicii de observație, în cadrul organizat al grupei de practică, timp de 30-40 ore la lecții și activități în afara clasei (cunoașterea școlii, cunoașterea și operarea cu documentele școlare și produsele curriculare, analizarea și discutarea lecțiilor la care a asistat etc.);
- în perioada practicii de probă, tot în cadrul grupei, fiecare student este obligat să susțină minim 10 ore de probă (între care și o ora de dirigenție) și o lecție finală;



- să se pregătească temeinic pentru toate activitățile de practică pedagogică și să solicite sprijin din partea profesorului didactician și a profesorului mentor în activitatea de pregătire/realizare/evaluare a activităților didactice;
- să aibă o ținută corectă și un comportament demn, corespunzător profesiei în care se pregătește, să respecte programul de practică, regulamentele de ordine interioară din școlile de aplicație;
- pe durata practicii pedagogice fiecare student este obligat să urmărească activitatea școlară și extrașcolară a unui elev, în vederea cunoașterii lui în raport cu cerințele procesului instructiv-educativ și a orientării lui profesionale; studentul practicant este obligat să întocmească portretul psihopedagogic al elevului care i-a fost încredințat spre studiu, materializat în caracterizarea (fisa) psihopedagogică a acestuia;
- să consemneze întreaga lor activitate (proiectele lecțiilor și ale celorlalte activități la care au asistat, proiectele lecțiilor ținute, de probă sau finale, caracterizarea psihopedagogică a elevului observat, însemnări de ordin didactic, pedagogic sau de specialitate, alte materiale elaborate) în jurnalul de practică sau în portofoliul studentului practicant.

### 5.3.5. Fișa de programare și evidență a practicii pedagogice

Student/elev : .....

| NR. CRT. | DATA / ZIUA DE PRACTICA | CLASA | DISCIPLINA | TIPUL ACTIVITĂȚII | OBSERVAȚII | SEMNĂTURA MENTOR |
|----------|-------------------------|-------|------------|-------------------|------------|------------------|
| 1.       |                         |       |            |                   |            |                  |
| 2.       |                         |       |            |                   |            |                  |
| 3.       |                         |       |            |                   |            |                  |
| 4.       |                         |       |            |                   |            |                  |
| 5.       |                         |       |            |                   |            |                  |
| 6.       |                         |       |            |                   |            |                  |
| 7.       |                         |       |            |                   |            |                  |
| 8.       | .....<br>....           |       |            |                   |            |                  |







|   |  |
|---|--|
| NOTA ACORDATĂ PENTRU SUSȚINEREA LECȚIEI – 1                                     |  |
| NOTA ACORDATĂ PENTRU SUSȚINEREA LECȚIEI – 2                                     |  |
| NOTA ACORDATĂ PENTRU SUSȚINEREA LECȚIEI – 3                                     |  |
| NOTA ACORDATĂ PENTRU SUSȚINEREA LECȚIEI – 4                                     |  |
| .....   |  |
| <b>Nota acordată pentru toată activitatea din perioada practicii pedagogice</b> |  |

Profesor mentor :

Director școală de aplicație:

### 5.3.6. Fișă de asistență la activități în unitatea de învățământ

#### Fișă de asistență la activități didactice – varianta 1

Unitatea de învățământ:

Clasa:

Unitatea de învățare:

Tema lecției:

Data:

Propunător:

Competențele specifice de format/dezvoltat: Obiectivele operaționale:

- Cognitive
- Psihomotorii
- Socio-afective

| Obiectivele operaționale | Conținuturi | Activități de învățare | Strategii de învățare |          |                     | Modalități de evaluare | Alternative/ întrebări/ observații |
|--------------------------|-------------|------------------------|-----------------------|----------|---------------------|------------------------|------------------------------------|
|                          |             |                        | Metode                | Mijloace | Forme de organizare |                        |                                    |
|                          |             |                        |                       |          |                     |                        |                                    |

#### Fișă de analiză a lecției – varianta 2

Unitatea de învățământ:

Clasa:

Unitatea de învățare:

Tema lecției:

Data:

Propunător:

Competențele specifice de format/dezvoltat:

Obiectivele operaționale:



- Cognitive
- Psihomotorii
- Socio-afective

| <b>I. PROIECTAREA LECȚIEI</b>  | <b>PUNCTAJ</b> | <b>ÎNTREBĂRI/<br/>OBSERVAȚII</b> |
|--|----------------|----------------------------------|
| 1. Claritatea și corectitudinea formulării obiectivelor                      |                |                                  |
| 2. Selectarea și înlănțuirea conținuturilor                                  |                |                                  |
| 3. Metode de predare-învățare interactivă proiectate                         |                |                                  |
| 4. Alegerea resurselor materiale   |                |                                  |
| 5. Varietatea formelor de organizare   |                |                                  |
| 6. Modalități alternative de evaluare  |                |                                  |
| <b>II. DESFĂȘURAREA LECȚIEI</b>  |                |                                  |
| 1. Corelarea obiective-conținuturi-activități de învățare                    |                |                                  |
| 2. Adaptarea conținuturilor la particularitățile psiho-pedagogice ale clasei |                |                                  |
| 3. Adaptarea metodologiei la situațiile de învățare                          |                |                                  |
| 4. Integrarea materialului auxiliar, inclusiv IT, în activitate              |                |                                  |
| 5. Armonizarea formelor de organizare a grupului educațional                 |                |                                  |
| 6. Monitorizarea performanțelor învățării                                    |                |                                  |
| 6. Instrumente de evaluare utilizate   |                |                                  |
| 7. Stimularea autoevaluării  |                |                                  |
| <b>III. STILUL DIDACTIC</b>  |                |                                  |
| 1. Ținuta corporală și vestimentară a propunătorului                         |                |                                  |
| 2. Limbaj corporal (gestică, mimică)   |                |                                  |
| 3. Tonalitate, expresivitate și ritm   |                |                                  |
| 4. Eficiența comunicării scrise  |                |                                  |
| 4. Gestionarea timpului  |                |                                  |
| 5. Stilul democratic de conducere  |                |                                  |

Se acordă o valoare cuprinsă între 1-5 (1-valoarea minimă, 5 - valoarea maximă)aspectelor din coloana 1

### **Fișă de asistență la activități nonformale**

Denumirea activității:

Data la care se desfășoară:

Locul desfășurării:

Participanți la activitate:

Obiectivele activității:





.....

.....

.....

Descrierea succintă a activității: ( se vor descrie urmați în vederea desfășurării activității, rolul și responsabilitatea participanților, eventualele rezultate obținute de tipul afișe, albume foto, desene, expoziții etc.)

.....

.....

.....

Valorificarea activității nonformale în activitatea didactică:

a) Beneficii pentru cadrul didactic ( în predare)

.....

.....

.....

b) Beneficii pentru elevi ( în activitatea de învățare)

.....

.....

.....

.....

.....

**5.3.7. Instrumente psihopedagogice pentru cunoașterea elevilor**

**Fișă psihopedagogică<sup>24</sup>**

Unitatea de învățământ.....

Nr. înregistrare: \_\_\_\_/\_\_\_\_

Aprobat  
 Directorul unității de învățământ

<sup>24</sup> Anexa 9 - Ordinul nr.1985/1305/5805/2016 emis de MMFPSPV, MS, MENCS





### I. Date personale:

Numele și prenumele:.....  
 Data nașterii:.....  
 Domiciliul:.....  
 .....  
 Unitatea de învățământ:.....  
 Grupa/Clasa:.....

### II. Date familiale:

#### a. Date despre părinți/reprezentant legal:

Tatăl - numele și prenumele: .....  
 - ocupația: .....locul de muncă: .....  
 Mama - numele și prenumele: .....  
 - ocupația: ..... locul de muncă:.....  
 Reprezentant legal - numele și prenumele: .....  
 - ocupația: ..... locul de muncă: .....

#### b. Structura și componența familiei:

Tipul familiei:

- monoparentală prin: statut inițial, deces, divorț, separație
- legal constituită
- alte situații .....

Frați/surori (număr frați/surori, vârstă, statut/ocupație):

.....

#### c. Alte situații relevante pentru evoluția copilului:

- părinți plecați în străinătate: .....
- crescut de rude de gradul II, III: .....
- în protecție specială: .....
- alte situații: .....

#### d. Atmosfera și climatul familial:

- raporturi armonioase, de înțelegere între părinți/între părinți și copii
- raporturi punctate de conflicte mici și trecătoare
- dezacorduri puternice în familie, conflicte frecvente
- familie destrămată sau pe cale de destrămare
- alte situații: .....

Atitudinea părinților/reprezentantului legal față de școală și față de problemele de educație ale copilului:

.....  
 .....



### III. Starea de sănătate:

- a. Starea generală de sănătate.....
- b. Mențiuni medicale importante pentru procesul de învățământ:.....

### IV. Evaluare psihopedagogică:

- a. Dezvoltare psihomotorie (coordonare motorie, schema corporală, lateralitate, structuri perceptiv-motrice, orientare spațio-temporală/Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani):.....
- Alte particularități (deficiențe și conduite specifice): .....

- b. Procesele cognitive și stilul de muncă:

#### Gândirea:

- Înțelege noțiuni:  simple  complexe
- Definește noțiuni:  simple  complexe
- Operează cu noțiuni:  simple  complexe
- Înțelege relațiile cauză-efect:  da  nu

Alte particularități ale gândirii:.....

#### Memoria:

Formele memoriei:

- de scurtă durată  de lungă durată
- vizuală  auditivă  mixtă

Alte particularități ale memoriei:.....

#### Limbaș și comunicare:

Vocabular:

- redus  mediu dezvoltat  bogat

Exprimare orală:

- nu comunică oral  greoaie  incorectă gramatical  clară, corectă

Tulburări de limbaj: .....

Alte particularități ale limbajului:.....

#### Atenția:

- tulburări de atenție  nu prezintă tulburări de atenție

Alte particularități (concentrare, stabilitate, volum, etc.):.....

#### Motivația de învățare:

- extrinsecă  intrinsecă

Alte particularități:.....



**Receptivitatea, participarea și implicarea:**

- participă activ, cu interes       interes inegal, fluctuant       pasiv
- greu de antrenat       inegal, absent

Alte particularități:.....

**c. Relații sociale:**

- sociabil, comunicativ       retras, izolat, puțin comunicativ
- turbulent       agresivitate verbală       agresivitate fizică

Alte particularități:.....

**d. Nivelul achizițiilor școlare (deprinderi, interese):**

- Deprinderi de citit:
  - total absente       slabe       bune       foarte bune
- Deprinderi de scris:
  - total absente       slabe       bune       foarte bune
- Deprinderi de calcul:
  - total absente       slabe       bune       foarte bune

Abilități sau interese speciale: .....

Alte particularități: .....

**V. Rezultate școlare și extrașcolare ale elevului**

- a. Discipline la care a obținut rezultate deosebite:.....
- b. Rezultate deosebite obținute în activități extrașcolare:.....
- c. Factori explicativi ai reușitei școlare/dificultăților întâmpinate pe parcursul programului școlar: .....

**VI. Traseul educațional:**

Programe educaționale la vârstă antepreșcolară (creșă, grădiniță, centre de zi cu componenta educațională):

Denumirea instituției: .....

Perioada: .....

Observații:.....

Programe educaționale la vârstă preșcolară (grădiniță, centre de zi cu componenta educațională):

Denumirea instituției: .....

Perioada: .....

Observații:.....





Pregătirea școlară (unități de învățământ de masă, unități de învățământ special/special integrat):

Denumirea instituției: .....

Perioada: .....

Observații:.....

Promovat în anul anterior:  DA  NU

Activități de sprijin anterioare și prezente, inclusiv extrașcolare (terapii în centre/clinici, în grădiniță sau școală):

.....

Comportamentul în timpul activităților școlare anterioare și prezente:

.....

.....

.....

.....

Observații și recomandări, inclusiv privind forma de școlarizare:

.....

.....

.....

.....

Întocmit,  
întocmirii.....

Data

Cadrul didactic

Numele și prenumele:

Funcția (educator-puericultor/profesor învățământ preșcolar/profesor învățământ primar/diriginte/consilier școlar/profesor itinerant și de sprijin)

Semnătura profesorului .....

### Ghid de interviu pentru cunoașterea elevului<sup>25</sup>

#### Instrucțiuni de administrare a ghidului de către studentul practicant

Acest ghid este un instrument necesar studenților practicanți pentru a-și exersa abilitățile de cunoaștere a elevilor și de comunicare cu aceștia. Deseori profesorii se regăsesc în situații în care este util să poarte discuții clarificatoare cu unii dintre elevii lor (cei care au dificultăți de adaptare la un nou colectiv, cei care au dificultăți de învățare, cei care au abateri comportamentale etc.).

Răspunsurile pe care studenții le vor obține sunt subiective, în sensul că sunt valabile din perspectiva elevului respectiv. Recomandăm ca studenții practicanți să nu insiste prea mult dacă elevul nu știe să răspundă la o întrebare sau dacă există impresia că acesta ar putea minți, pentru că e posibil ca elevul să nu-și fi pus niciodată

<sup>25</sup> G. Oproiu, L. Manasia, Îndrumar de practică pedagogică (Editura Politehnica Press, București, 2016), 81-84

problema în acest mod! Studenții vor nota ceea ce spune elevul.  
Acest interviu este conceput ca fiind unul semistructurat. Cele 13 întrebări propuse pot fi nuanțate sau reformulate, pentru o bună adaptare la situația specifică de interviu. De asemenea, studentul practicant poate adresa și alte întrebări clarificatoare, în continuarea celor sugerate de noi. Este necesar să se acorde un timp suficient pentru a completa acest ghid, de preferat într-un loc în care cei doi să poată comunica liniștiți.

**Scopul** acestui ghid este acela de a sprijini studenții practicanți să realizeze o conversație cu un elev în scopul de a-l cunoaște mai bine, din punctul de vedere al activității lui școlare și extrașcolare.

### Introducere

Mă numesc ... și fac practica pedagogică la această școală la care înveți și tu. Mi-ar plăcea să vorbim puțin despre tine, despre școala pe care o urmezi și activitățile tale din afara ei, dacă, desigur, ești și tu de acord. Informațiile primite sunt confidențiale. Înainte de-a începe interviul propriu-zis, aș vrea să ne cunoaștem puțin. *[Studentul practicant va ruga elevul să se prezinte, să spună ce vârstă are, în ce clasă este și la ce specializare].*

|  |               |
|--|---------------|
| Numele și prenumele elevului                                   | Clasa         |
| Genul<br><input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | Vârsta        |
| Școala de aplicație  | Specializarea |

### I. Aș vrea să discutăm acum despre câteva aspecte ale activității tale școlare.

|   |  |
|---|--|
| 1. Care a fost parcursul tău școlar?  |  |
| 2. Simți că ți se potrivește acest profil școlar? Te rog să argumentezi.  |  |
| 3. Care discipline școlare îți plac cel mai mult? Acestea sunt și cele la care ai obținut rezultatele cele mai bune? Sunt și discipline care îți plac mai puțin? Detaliază, te rog. |  |
| 4. Ce calități/trăsături apreciezi la profesorii tăi?   |  |
| 5. Ai prieteni în clasă/școală? Ce ne poți spune despre ei? Te întâlnești cu colegii tăi și în afara școlii? Dacă da, ce activități realizați împreună ?                            |  |
| 6. Ce îți captează atenția la ore (felul în care predă profesorul, modul de prezentare a conținutului, informațiile oferite, aplicațiile propuse etc.)?                             |  |
| 7. Cum înveți tu acasă? Ai vreo modalitate specifică de-a învăța (referitoare la locul, momentul zilei, timpul alocat, strategia folosită)? Dacă da, descrie-o, te rog.             |  |

### II. Vom vorbi acum despre modul în care te vezi tu pe tine și felul cum te văd ceilalți, precum și despre abilitățile și interesele tale.

|   |  |
|---|--|
| 8. Cum te-ai descrie pe tine ca persoană? Numește 3 dintre calitățile tale. De asemenea, dacă dorești să schimbi sau să îmbunătățești ceva la tine, numește aspectele respective. |  |
| 9. Cum crezi că te-ar descrie colegii tăi? Dar prietenii?   |  |
| 10. Ce activități realizezi tu cel mai bine (pictezi, desenezi, cânti la vreun instrument, ești bun la vreun sport etc.)? Cât de des le realizezi?                                |  |





|   |  |
|---|--|
| 11. Ce activități preferi să realizezi în timpul liber? Frecvențezi anumite cursuri în afara orelor de școală? Dacă da, care?   |  |
| 12. Ai participat la concursuri școlare și extrașcolare? Dacă da, care au fost rezultatele?   |  |
| 13. La final, aș vrea să-mi spui dacă te-ai gândit ce vrei să faci după terminarea acestei școli/acestui liceu (de exemplu, vrei să te angajezi, să mergi la o postliceală sau la facultate).       |  |
| <b>Încheierea interviului.</b> <i>Mulțumesc pentru disponibilitatea ta și pentru timpul acordat! Răspunsurile tale îmi vor fi de folos în pregătirea mea pentru cariera didactică!</i>              |  |
| <b>III. Aprecieri finale ale studentului practicant asupra elevului interviuat</b> <i>(se completează de către studentul practicant după încheierea interviului și după analiza răspunsurilor).</i> |  |
| Numele și prenumele studentului practicant:<br>Facultatea:<br>Grupa:  |  |

### 5.3.8. Structură proiect de activitate cu părinții<sup>26</sup>

#### Lectorat cu părinții

##### Argument

*(În această secțiune, profesorul va argumenta necesitatea activității și va prezenta succint beneficiile părinților care participă la aceasta).*

##### Subiectul / Tema lectoratului

*(Este foarte important ca în această secțiune să furnizați un titlu atractiv și sugestiv care să îi motiveze pe părinți să participe. Este recomandat ca titlul să nu conțină mai mult de 10-12 cuvinte principale).*

**ATENȚIE! Subiectul va fi comunicat și părinților în debutul activității.**

##### Obiectivele activității

*(Profesorul va formula în această secțiune obiective operaționale.)*

**ATENȚIE! Obiectivele vor fi comunicate și părinților în debutul activității.**

<sup>26</sup> G. Oproiu, L. Manasia, Îndrumar de practică pedagogică (Editura Politehnica Press, București, 2016), 118-120

| <b>Metode și tehnici</b>   | <b>Resurse</b>  |
|--|---|
| <i>(Profesorul va menționa, în această secțiune, metode și tehnici pe care le va utiliza pe parcursul lectoratului. E.g. brainstorming, harta personală, problematizare, studiul de caz)</i>   | <i>(În această secțiune vor fi enumerate resursele necesare aplicării metodelor menționate, inclusiv cele de timp.)</i>   |
| <b>Desfășurarea activității</b>  |   |
| Introducerea temei și a lectorilor   | <i>În deschiderea activității, profesorul se va prezenta și va introduce și alte persoane care vor susține activități în cadrul lectoratului (dacă nu susține singur(ă) lectoratul). Se explică legătura lectorilor cu subiectul abordat.</i>   |
| Activități de spargere a gheții sau de creare a unei atmosfere de colaborare   | <i>Dacă părinții nu se cunosc sau nu au participat frecvent la aceste activități, se va proceda la activități de spargere a gheții sau de creare a coeziunii de grup. Se va avea în vedere faptul că adulții pot refuza să ia parte la activități pe care le consideră intruzive sau prea „ludice”.</i> |
| Expunerea subiectului  | <i>Se va prezenta succint subiectul și relevanța acestuia pentru participanții la activitate. Este recomandat ca această etapă să nu se prelungească, dat fiind faptul că adulții au tendința de a respinge cunoștințele declarative, teoretice.</i>  |
| Prezentarea și analiza unui caz  | <i>În această secvență, lectorul introduce un eveniment concret, din viața reală prin care se va valorifica și experiența părinților în raport cu subiectul respectiv. Sunt importante punctele de vedere ale părinților.</i>   |
| Prezentarea proiectului de lucru pentru părinți  | <i>În cuprinsul acestei secvențe, lectorul propune o activitate de lucru pentru părinți. Se poate adopta lucrul în echipă. Proiectele / produsele activității pot fi discutate în plen.</i>   |
| Feedback și încheierea activității   | <i>Feedbackul participanților este foarte important pentru organizarea lectoratelor viitoare. Se poate oferi un chestionar de feedback, un așa-numit „formular de zâmbete”.</i>   |
| <b>ATENȚIE! Secvențele unui lectorat pot și este recomandat a fi stabilite în raport cu particularitățile participanților. Dacă lectorul nu este și profesor diriginte și nu interacționează frecvent cu părinții invitați la activitate, atunci o discuție cu dirigințele poate fi utilă pentru a stabili profilul cursanților.</b> |   |



## 5.4. Portofoliul practicantului (Laura ȘERBĂNESCU)

### 5.4.1. Funcții și note definitorii ale portofoliului de practică pedagogică

Portofoliul de practica pedagogică constituie deopotrivă un rezultat dar și o metodă alternativă de învățare și evaluare, având ca obiectiv principal cunoașterea aprofundată și reflectarea obiectivă a activității studentului practicant, arătând experiențele desfășurate pe parcursul pregătirii practice pentru cariera didactică.

În același timp, portofoliul este și trebuie să rămână un important instrument de lucru în cadrul formării inițiale didactice a studentului/elevului practicant și, mai apoi, ca profesor stagiar, prin intermediul căruia se realizează o autoevaluare/evaluare de durată.

Portofoliul de practică pedagogică<sup>27</sup> reprezintă o serie de informații, prezentate în forme diverse, referitoare la prestația, performanțele, progresul, achizițiile învățării studentului în cadrul activităților de practică pedagogică.

Conținând *produse ale învățării*, dar și *produse de auto-evaluare a prestațiilor proprii*, portofoliul studentului practicant poate fi utilizat atât în diverse etape de evaluare a activității acestuia, cât și în vederea susținerii proceselor de dezvoltare ulterioară, prin învățarea reflexivă. În plus, portofoliul poate fi un instrument util și în analiza eficienței programelor de studiu și practică.

Portofoliul studentului practicant face parte dintre instrumentele de bază folosite pe durata stagiului de practică pedagogică.

#### **Funcții ale portofoliului studentului practicant:**

- constituie o importantă resursă de învățare acțională (de tip *learning by doing*) pentru studenți, unde ei găsesc un set de documente structurate logic și cronologic, în raport cu scopul și obiectivele practicii pedagogice. Aceste documente sunt relevante pentru formarea viitorilor profesori și ajută la marcarea progreselor înregistrate de studenți pe perioada stagiului de pregătire practică.
- Ajută la conjugarea activităților monitorizate și gestionate de către tutori și mentori care stabilesc împreună modul de structurare al portofoliului.
- Asigură individualizarea demersului practic-aplicativ de formare inițială pentru cariera didactică pentru faptul că documentele solicitate de către de tutori și/sau mentori urmează să fie completate de către studenți în ritmul lor propriu.
- Servește ca instrument complex de evaluare, care oferă mentorului și tutorelui date relevante despre calitatea activităților practice desfășurate de studenți în timpul practicii pedagogice, despre gradul lor de implicare în diverse activități de învățare practică și, nu în ultimul rând, despre nivelul competențelor achiziționate de către studenți pe parcursul practicii pedagogice.

Independent de motivația pentru care este alcătuit, portofoliul constituie un **instrument de susținere, în sens constructivist, a procesului continuu de optimizare a învățării prin practică pedagogică** (Glava, 2003). Acesta își poate dovedi utilitatea pentru:

<sup>27</sup> M. Neacșu, A. Glava, în Metode și tehnici de coaching folosite pe perioada practicii pedagogice (Editura Matrix, București, 2013), 75-78



- *Prezentarea nivelului curent de competență.* Aceasta poate fi relevantă în momentele de prezentare personală, portofoliul fiind în fiecare moment o oglindă a eficacității personale.
  - *Conștientizarea de către student a propriilor comportamente de practică pedagogică și a convingerilor și valorilor care le generează.* În cadrul situațiilor de practică pedagogică, achizițiile învățării studentului sunt de obicei recunoscute doar în momentele în care acesta performează un comportament pedagogic corect și demonstrează că a atins finalitățile de studiu mai cuprinzătoare (ex. Studentul respectă etapele metodice ale unei activități didactice în proiectarea și în desfășurarea acesteia). Portofoliul susține, în plus, și identificarea și conștientizarea de către student și profesor a momentelor cheie mai puțin explicite ale învățării, micile succese în învățare (ex.: studentul conștientizează că în raport cu proiectarea realizată, în desfășurarea activității didactice este nevoie de flexibilitate didactică).
  - *Validarea învățării prin practică pedagogică.* Piese cuprinse în portofoliul de practică pedagogică asigură o validare a faptului că învățarea prin practică a avut loc, ilustrând în același timp contextul și condițiile corelate cu calitatea formării.
  - *Planificarea formării practice.* Accesul la istoria personală a învățării și dezvoltării profesionale permite identificarea nevoilor și intereselor viitoare de formare prin practica pedagogică, fapt ce facilitează planificarea de către profesor a situațiilor de pregătire practică ulterioare și încurajează proactivismul studentului.
  - *Evaluarea competențelor pedagogice.* Evaluarea presupune aprecierea externă a calității formării și oferirea unui feedback de ansamblu privind eficacitatea practică a studentului, dar și a feedback-ului contextualizat, punctual.
  - *Documentarea proceselor de învățare.* Portofoliile cuprind dovezi formale privind desfășurarea unor procese evolutive în pregătirea profesională a studentului.
  - *Reflecția asupra practicii și dezvoltării profesionale.* Portofoliul permite reflecția sistematică și continuă, individuală, de grup sau publică asupra proceselor de învățare în corelație cu produsele acesteia, asigurând astfel un exercițiu metacognitiv valoros.
- Structura și conținutul portofoliului de învățare trebuie să ilustreze obiectivele formării prin practică pedagogică, planul de studiu, criteriile de evaluare ale produselor componente.

Fiecare din aceste elemente reglatorii sunt stabilite prin efortul comun al cadrului didactic și al studentului.

Construindu-se treptat, prin acumulări repetate, portofoliul de practică pedagogică oferă o imagine a evoluției profesionale a studentului, iar reflecția nu doar asupra punctului final, dar și a dificultăților, obstacolelor și lecțiilor învățate pe parcurs, îi permite studentului învățarea din experiență și, la un alt nivel, conștientizarea naturii procesului de formare profesională pentru cariera didactică, achiziție esențială pentru dezvoltarea metacognitivă a viitorului profesor.

Intervenția profesorului în realizarea portofoliului este binevenită nu doar în etapa inițială, de decizie asupra structurii și criteriilor de alcătuire a sa, ci și pe parcurs, când, prin evaluări și reflecții periodice asupra produselor portofoliului, cadrul didactic le poate oferi studenților un feedback util pentru ghidarea evoluției acestora. Acest tip de evaluare contextualizată ilustrează o reală centrare pe student și pe procesele de cunoaștere și formare parcurse de acesta și constituie o sursă de învățare pentru profesorul însuși.



Prin specificul său cumulativ și prin variatele forme de utilizare, portofoliul de practică pedagogică are potențialul de a asigura echilibrul între învățare, evaluare și reflecție.

#### 5.4.2. Structura portofoliului de practică pedagogică (*Simona MARIN*)

În practica educațională se înregistrează o **diversitate de componente** care intră în structura unui astfel de portofoliu, fiecare profesor mentor având libertatea de a particulariza în funcție de nivelul de pregătire și de specialitatea practicantului<sup>28</sup>.

Menționăm un **conținut minimal** al portofoliului de practică pedagogică:

- documente de proiectare:
  - ✓ un set de proiecte și planificări calendaristice (anuale, semestriale, proiectul unei unități de învățare);
  - ✓ proiectele didactice ale lecțiilor de probă și finale (pentru consiliere și orientare cât și la specialitate);
  - ✓ proiectele activităților extrașcolare;
- materiale de prezentare a școlii de aplicație;
- fișe de analiză didactică a lecțiilor și activităților la care a asistat;
- instrumente de evaluare (teste, probe);
- fișa de observare psihopedagogică a unui elev;
- un eseu argumentativ care prezintă implicarea ca student practicant și legătura dintre teoria și practica didactică;
- materiale și resurse didactice elaborate - instrumente de lucru, fișe de învățare prin cooperare, fișe de muncă independentă etc.



Într-o **variantă extinsă**, portofoliul de practică pedagogică reflectă complexitatea unei activități îndelungate și asumate:

- *Datele studentului practicant*
- *Programare activități desfășurate de student*
- *Considerații introductive*
  - *Regulamentul de practică pedagogică*
  - *Obiectivele practicii pedagogice*
  - *Conținutul practicii pedagogice*

<sup>28</sup> S. M. Marin, "Noi politici educaționale în domeniul formării personalului didactic", volumul Conferinței ICM 2021, proiect POCU "PROF" 146587



- *Activități de cunoaștere generală a școlii*
  - *Cunoașterea școlii și a problematicii sale*
  - *Organigrama unității de practică*
  - *Planificarea activităților Consiliului de Administrație*
  - *Planificarea activităților Consiliului Profesoral*
  - *Planificarea activităților Comisiei Metodice*
  - *Planificarea activităților Comisiilor de Consiliere și orientare*
  - *Orarul unității/clasei de aplicație*
- *Activități instructiv-educative de observare, analiză și simulare desfășurate în școală și extrașcolar*
  - *Observații asupra lecțiilor asistate*
  - *Analiza orei de dirigenție (model)*
  - *Activitatea practică observativă extrașcolară*
  - *Analiza lecțiilor de specialitate*
- *Evaluarea activității de practică pedagogică*
  - *Instrumente metodice de analiză a activității practice a studentului*
  - *Ghid orientativ pentru analiza și autoanaliza lecției*
  - *Fișa de evaluare a lecției*
  - *Fișa de apreciere a activității de practică pedagogică*
  - *Ghid pentru elaborarea dării de seamă asupra practicii pedagogice*
- *Activități instructiv-educative proiectate și susținute de student*
  - *Planificarea anuală la disciplina pentru gimnaziu*
  - *Planificarea anuală la disciplina pentru liceu*
  - *Planificarea calendaristică la Consiliere și orientare*
  - *Elaborarea de proiecte didactice*
  - *Proiecte pentru orele de specialitate A/B*
  - *Proiecte pentru orele de Consiliere și orientare*
  - *Realizarea lecției*
  - *Comportamentul studentului în timpul desfășurării activității didactice și educative*
    - *Fișa de caracterizare psiho-pedagogică a elevului*
    - *Alte activități desfășurate de student*
    - *Observații și recomandări*
    - *Bibliografie*

O altă variantă de constituire a portofoliu **portofoliului studentului practicant**<sup>29</sup> este prezentată de autorii M. Neacșu, A. Glava:

- *Documente redactate de studenți*: notițe luate în activitățile de practică pedagogică, teme scrise efectuate acasă, jurnale de reflecție, caiete de consemnări
- *Produse ale activității de proiectare și desfășurare a practicii pedagogice*: documente de proiectare didactică finalizate, rapoarte ale unor investigații, referate, materiale și auxiliare didactice, casete video care ilustrează prestația practică a studentului practicant;

<sup>29</sup> M. Neacșu, A. Glava, în *Metode și tehnici de coaching folosite pe perioada practicii pedagogice* (Editura Matrix, București, 2013), 76-77



- *Analize scrise asupra unor probleme specifice, incidente critice, opțiuni, decizii didactice;*
- *Produse (protocoale) de evaluare externă:* ex.: rapoarte de evaluare a practicii pedagogice completate de mentorul de practică, fișe de observație a prestației pedagogice a studentului, fișe de interevaluare și co-evaluare;
- *Produse de autoevaluare:* liste de abilități și competențe proprii, dovezi explicite pentru susținerea acestora, descrieri narative și reflexive ale propriilor demersuri de învățare practică.
- *Produse de evaluare metacognitivă:* liste de verificare completate de student, jurnale metacognitive, adnotări pe marginea învățării din practică sau din alte surse, scale de auto-apreciere relativă la propria prestație pedagogică, liste de întrebări de autocontrol, tabele comparative cu erori tipice și cu analize cauzale, analize SWOT cu privire la practicile didactice proprii, planuri de dezvoltare persoană și profesională, liste de obiective personale;
- *Informații referitoare la activitatea studentului în afara școlii:* planuri profesionale și personale de viitor, preocupări speciale pentru studiu.
- *programa analitică la Practică Pedagogică* (scopul și obiectivele practicii pedagogice, conținutul activităților, planificarea activităților raportată la bugetul de timp alocat, criteriile de evaluare a stagiului de pregătire practică);
- Orarul studenților la practica pedagogică;
- Fișe de evidență a lecțiilor demonstrative susținute de profesorul mentor;
- Fișe observare și analiză a lecțiilor demonstrative susținute de profesorul mentor;
- Modele de proiecte ale unor activități didactice susținute de profesorul mentor;
- Proiecte de lecție ale studenților (proiecte diactice pentru lecțiile de probă și finale, proiectul unei activități educative/lecție de dirigenție)
- Grile de evaluare a studenților (grila mentorului, grila tutorelui)
- Grila de autoevaluare a competențelor studenților achiziționate la practica pedagogică
- Teste de evaluare proiectate de studenți pentru evaluarea elevilor;
- Fișa psihopedagogică a unui elev observat;
- Fișa de caracterizare psihopedagogică a unei clase de elevi
- Documente curriculare: programe școlare în vigoare, planificări calendaristice (semestriale, anuale - vizate de șeful de catedră și directorul unității școlare de aplicație), proiecte de unități de învățare (vizate de șeful de catedră), proiecte/schițe de lecție ale mentorului (ilustrative pentru fiecare tip de lecție), lista de manuale școlare avizate de minister (mai ales pentru clasele care utilizează manuale alternative și prezentarea motivației alegerii unui manual - fișa de selectare a manualelor) - proiectului unui opțional inițiat de profesorul mentor (dacă este cazul), orarul profesorului mentor, documente de lucru ale profesorului mentor: modele de teste inițiale, de parcurs și finale, fișe statistice care cuprind situația și media notelor la testul inițial, fișe remediale, modele de fișe de lucru la lecții, model de catalog personal cu parcursul pe întregul an școlar cu situația școlară a elevilor, fișe de observare a lecțiilor (tip interasistență), fișe de evaluare (pentru elevi și pentru profesori), fișe de activitate personalizată a elevilor, fișe



oglină (de evaluare din partea elevilor cu privire la activitatea cadrului didactic), fișă cu situația și media semestrului I și/sau II (promovați, corigenți, cu situația școlară neîncheiată), analize SWOT, fișe pentru activitatea suplimentară cu elevi tip planificări ale pregătirilor suplimentare pentru recuperare, pentru examene naționale, olimpiade și concursuri școlare, foaia de parcurs etc.

În funcție de motivația pentru care este alcătuit, dar și de unitatea de timp pe care o ilustrează portofoliul, elementele componente ale acestuia sunt selectate, organizate și structurate după criteriile stabilite de profesor împreună cu studenții.

#### 5.4.4. Caietul de practică pedagogică – ghid și instrument de realizare a practicii pedagogice

Ca instrument curricular de ghidare și îndrumare a activității de pregătire practică a viitorilor profesori, caietul de practică pedagogică îndeplinește 3 funcții principale<sup>30</sup>:

- *funcția informativă* - oferă informațiile necesare privitoare la stagiile practice ale studenților pentru realizarea scopului și obiectivelor practicii pedagogice;
- *funcția formativă* - conține fișe de lucru, grile și aplicații care permit formarea, exersarea și dezvoltarea competențelor acționale, a abilităților de tehnologie didactică și a capacităților de analiză și transfer a unor comportamente profesionale;
- *funcția stimulativă* - incită efortul creator al studentului și trezește interesul și pasiunea pentru cariera didactică.

Sub aspectul conținutului, caietul de practică pedagogică reprezintă o importantă resursă pedagogică pentru studenți, oferindu-le un set de instrumente pedagogice special proiectate pentru a le organiza mai bine stagiul practic (de la practica observativă la practica curentă).

Caietul de practică pedagogică contribuie la operaționalizarea activităților de pregătire practică pentru cariera didactică, prin: *fișe de observație, fișe de analiză, grile de evaluare/autoevaluare, standarde de calitate, proiecte de lecție, exemple de programe școlare/planificări semestriale sau anuale etc.*

Pentru elaborarea caietelor de practică pedagogică este nevoie de mult profesionalism și de o bună cunoaștere a realităților școlare cu care urmează să se confrunte studenții sau debutanții.

Este important ca principalele elemente de conținut ale caietului de practică pedagogică să fie agreeate de către tutori și mentori, pentru ca cerințele formulate pentru studenți să aibă unitate și coerență.

Caietul de practică pedagogică are un rol important în evaluarea pregătirii practice a studenților pentru cariera didactică. Calitatea consemnărilor făcute de către studenți în acest document și modul de soluționare a diferitelor sarcini pe care le conțin, constituie elemente de bază în evaluarea stagiului de practică și în acordarea notei finale de către tutori și mentori.

<sup>30</sup> M. Neacșu, în Metode și tehnici de coaching folosite pe perioada practicii pedagogice (Editura Matrix, București, 2013), 74-75





Activitatea de practică pedagogică a studentului este consemnată ritmic în caietul de practică pedagogică și servește evaluării periodice a activității studentului pe baza unor grile de evaluare : ale mentorului, ale tutorelui.

Caietul de practică al studentului este, așadar, *liantul* colaborării tutore-student-mentor și revine, finalmente, studentului care îl va folosi, în timp, ca pe un referențial important al propriei formări profesionale.

#### 5.4.5. Evaluarea activității și a portofoliului de practică pedagogică

Evaluarea portofoliului se va face potrivit criteriilor precizate în fișa disciplinei cu ponderi alocate pentru reflectarea activității pe întreg parcursul practicii și pentru prestația din timpul prezentării și analizei portofoliului.

#### Criterii de evaluare a portofoliului de practică pedagogică<sup>31</sup>

Criteriile utilizate în evaluarea bazată pe portofoliu vor fi stabilite în funcție de următorii parametri ai situației de evaluare:

- Motivația profesorului coordonator de practică pentru utilizarea evaluării prin portofoliu
- Durata perioadei de formare evaluate prin portofoliu
- Numărul și tipologia pieselor de portofoliu solicitate
- Frecvența evaluării portofoliului
- Gradul de implicare al studentului practicant în autoevaluarea portofoliului
- Intențiile formative, complementare evaluării, pentru care este solicitat portofoliul (portofoliul poate fi păstrat de student și utilizat ca set de produse model de proiectare didactică sau ca set de resurse didactice de folosit în primii ani de carieră)

Prezentăm în continuare o listă a categoriilor generice de criterii de evaluare a portofoliilor de practică pedagogică:

| Categorii   | Criterii de evaluare   |
|---|--|
| <b>Respectarea cerințelor formulate</b>                   | Conștientizarea acurată a solicitărilor impuse prin formularea cerințelor de evaluare                      |
|   | Respectarea indicatorilor de calitate a pieselor de portofoliu solicitate                                  |
| <b>Calitatea științifică a conținutului portofoliului</b> | Acuratețea științifică a conținuturilor didactice ilustrate  |
|   | Demonstrarea stăpânirii conținuturilor științifice aferente disciplinelor pedagogice fundamentale aplicate |
|   | Vocabular științific adecvat   |

<sup>31</sup> A. Glava, M. Neacșu, în Metode și tehnici de coaching folosite pe perioada practicii pedagogice (Editura Matrix, București, 2013), 78-79.

|  |  |
|--|--|
| <b>Procesul de învățare prin practica pedagogică</b> | Utilizarea experienței anterioare în optimizarea propriilor practici didactice   |
|  | Demonstrarea capacității de formulare a unor ipoteze, întrebări de cercetare și de urmărire a acestora pe parcursul practicii pedagogice |
|  | Demonstrarea capacității de reflecție asupra propriilor procese de formare și a calității produselor de portofoliu                       |
| <b>Originalitate și flexibilitate</b>                | Demonstrarea capacității de analiză critică a experienței practice   |
|  | Demonstrarea originalității și a asumării personale a ideilor exprimate  |
|  | Demonstrarea curiozității și inițiativei profesionale  |
| <b>Prezentarea produselor proiectului</b>            | Calitatea estetică a prezentării și organizării portofoliului. Grija pentru forma portofoliului  |
|  | Demonstrarea capacității de sinteză și a originalității în organizarea conținutului portofoliului  |
|  | Prezentare orală atractivă și relevantă a portofoliului  |

### Grilă de evaluarea a studentului practicant – nivelul formării competențelor<sup>32</sup>

| Competențe generale                        | Categoriile de activități   | Calificativul tutorelui |           |           | Punctaj total |
|--|---|-------------------------|-----------|-----------|---------------|
|  |   | 1<br>Slab               | 2<br>Bine | 3<br>F.B. |               |
| 1. Competențe metodologice                 | 1.1. Asistențe la lecții (de exemplu, 10 fișe de asistență)               |                         |           |           |               |
|  | 1.2. Modul de corelare a strategiilor didactice în proiectarea lecțiilor  |                         |           |           |               |
| 2. Competențe de comunicare și relaționare | 2.1. Modul de susținere a lecțiilor                                       |                         |           |           |               |
|  | 2.2. Autoanaliza lecțiilor  |                         |           |           |               |
|  | 2.3. Relația cu elevii în vederea completării fișei psihopedagogice       |                         |           |           |               |
|  | 2.4. Lucrul în echipă (cu colegii, atunci când e cazul)                   |                         |           |           |               |
|  | 2.5. Colaborarea cu profesorul mentor, cu tutorele, cu corpul profesoral) |                         |           |           |               |

<sup>32</sup> L. Ezechil, M. Neacșu, în Metode și tehnici de coaching folosite pe perioada practicii pedagogice (Editura Matrix, București, 2013), 87

|   |   |  |  |  |  |
|---|---|--|--|--|--|
| 3. Competențe de evaluare a elevilor    | 3.3. Proiectarea lecției de evaluare (stabilirea obiectivelor de evaluare...) |  |  |  |  |
|   | 3.4. Analiza unei probe de evaluare   |  |  |  |  |
| 4. Competențe psihosociale              | 4.3. Aplicarea unor metode activ-participative în activitatea de predare      |  |  |  |  |
|   | 4.4. Organizarea unor activități didactice pe grupe                           |  |  |  |  |
| 5. Competențe tehnologice               | 5.1. Elaborarea unor materiale didactice                                      |  |  |  |  |
|   | 5.2. Utilizarea unor mijloace didactice adecvate lecțiilor susținute          |  |  |  |  |
| 6. Competențe de management al carierei | 6.1. Asumarea responsabilă a rolului de cadru didactic                        |  |  |  |  |
|   | 6.2. Analiza critică a propriilor activități didactice                        |  |  |  |  |

Notă: Punctajul atribuit pentru fiecare item este stabilit de către coordonatorul de practică, astfel încât prin însumarea punctajelor maxime care vor fi convertite în note să se atribuiască maximum nota 10. Aspectele de detaliu privind distribuția per item a punctajelor trebuie făcută cunoscută studenților de la începutul stagiului de practică pedagogică.

### Grilă de evaluare a activității de practică pedagogică – evaluare criterială<sup>33</sup>

|  |             |   |   |    |
|--|-------------|---|---|----|
| Numele și prenumele studentului  |             |   |   |    |
| Facultatea, seria, grupa   |             |   |   |    |
| Profesor coordonator   |             |   |   |    |
| Criterii de evaluare   | Calificativ |   |   |    |
|  | FB          | B | S | IS |
| A. Folosirea eficientă a timpului de lucru   |             |   |   |    |
| Prezența la întâlnirile de monitorizare  | 4           | 3 | 2 | 1  |
| Rezolvarea la timp a sarcinilor ce i-au fost repartizate                                     | 4           | 3 | 2 | 1  |
| B. Interes pentru formarea și dezvoltarea competențelor necesare profesiei de cadru didactic |             |   |   |    |

<sup>33</sup> G. Oproiu, L. Manasia, Îndrumar de practică pedagogică (Editura Politehnica Press, București, 2016), 70-72

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| Seriozitate și perseverență în activitatea desfășurată  | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Preocupare pentru a învăța din experiențele practice  | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Capacitatea de aplicare a teoriilor învățate în practică  | 4 | 3 | 2 | 1 |
| C. Validitatea portofoliului de practică pedagogică   |   |   |   |   |
| Portofoliul prezentat conține materiale elaborate și utilizate pentru practica pedagogică   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| D. Structura și completitudinea portofoliului de practică pedagogică  |   |   |   |   |
| Portofoliul are în componența sa documentele solicitate   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Portofoliul este complet din punct de vedere cantitativ   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| E. Calitatea materialelor incluse în portofoliu   |   |   |   |   |
| Materialele elaborate de studentul practicant reflectă valorificarea pertinentă a terminologiei psihopedagogice, importanța acordată de studentul practicant pregătirii sale didactice, precum și gradul de îndeplinire a standardelor de performanță, stabilite prin fișa disciplinei. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| F. Creativitate în elaborarea pieselor din portofoliul de practică pedagogică   |   |   |   |   |
| Studentul practicant are abordări originale în realizarea documentelor (e.g. proiectarea activităților didactice, interpretarea răspunsurilor elevului din ghidul de interviu ș.a.)   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| G. Redactarea materialelor  |   |   |   |   |
| Documentele respectă șabloanele oferite   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Completarea fișelor de observare a lecțiilor este în acord cu tipul de lecție identificat   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Proiectul de lecție este elaborat în conformitate cu obiectivele, conținutul științific și tipul de lecție menționate   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Calificativul general   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Nota  |   |   |   |   |
| <i>Recomandări pentru student:</i>  |   |   |   |   |



## Evaluare pe baza standardelor de calitate aplicate în practica pedagogică <sup>34</sup>

### S<sub>1</sub>: Integrarea în programul unității școlare

|   |
|---|
| <i>Indicatori de performanță:</i>                                       |
| Frecvența participării la activitățile de practică pedagogică           |
| Respectarea programului școlar și a disciplinei din școala de aplicație |

### S<sub>2</sub>: Activitățile didactice la care studentul este co-participant

|   |
|---|
| <i>Indicatori de performanță:</i>   |
| Relevanța observațiilor consemnate în caietul de practică pedagogică pe durata activităților observative                              |
| Claritatea obiectivelor formulate în proiectul didactic   |
| Capacitatea de abordare a curriculumului școlar cu curaj și îndrăzneală   |
| Adecvarea metodelor și mijloacelor didactice utilizate în lecția predată la scopurile și obiectivele precizate în proiectul didactic  |
| Relevanța criteriilor utilizate în evaluare   |
| Capacitatea de alternare a diferitelor forme de evaluare și strategii evaluative în conformitate cu scopurile și obiectivele urmărite |
| Capacitatea de utilizare a noilor tehnologii informaționale în susținerea lecției de probă/finale                                     |
| Capacitatea de a promova o manieră de predare de tip creativ  |

### S<sub>3</sub>: Relațiile cu elevii și cu corpul profesoral

|   |
|---|
| <i>Indicatori de performanță:</i>   |
| Capacitatea de a stabili cu elevii relații deschise, de tip empatic   |
| Capacitatea de a activa și mobiliza clasa de elevi (grupul școlar)  |
| Capacitatea de a se implica în activități de consiliere și orientare a elevilor   |
| Capacitatea de a coopera cu colegii pentru realizarea unei predări în echipă (team-teaching)  |
| Capacitatea de a genera oportunități de feed-back pentru elevi și de a stabili cu ei un dialog stimulat   |
| Capacitatea de a întreține cu profesorii mentori relații plăcute, cu caracter lucrative   |
| Capacitatea de a respecta programul de consultații propus de coordonatorul de practică și de a folosi aceste întâlniri în scopul dezvoltării personale și profesionale. |

<sup>34</sup> L. Ezechil, M. Neacșu, în Metode și tehnici de coaching folosite pe perioada practicii pedagogice (Editura Matrix, București, 2013), 85-91

#### S<sub>4</sub> : Adoptarea unor atitudini responsabile față de profesiunea de profesor

|  |
|--|
| <i>Indicatori de performanță:</i>  |
| Adoptarea unor atitudini flexibile în relațiile cu elevii, cu profesorii, cu instituțiile implicate în realizarea activităților de practică pedagogică |
| Asumarea de responsabilități privind propria dezvoltare personală și profesională  |
| Respectarea codului deontologic al profesiei de educator   |

#### S<sub>5</sub> : Produsele realizate

|  |
|--|
| <i>Indicatori de performanță:</i>  |
| Capacitatea de a întocmi un proiect didactic în mod profesionist   |
| Capacitatea de a întocmi o fișă psihopedagogică oferind informații relevante pentru elevul aflat sub observație  |
| Capacitatea de a se implica în activități cu caracter extrașcolar pentru care va aduce documente doveditoare   |
| Capacitatea de a realiza caracterizarea psihosocială a unei clase de elevi   |
| Capacitatea de a realiza produse educaționale, altele decât cele precizate prin obiectivele practicii pedagogice (lucrări prezentate la sesiuni de comunicări științifice pe teme pedagogice, articole, planuri ale unor activități specifice școlii: acțiuni antidrog, antialcoolism, împotriva traficului de carne vie, manifestări cultural-artistice.) |

\* Notă: Respectarea standardelor de calitate pentru activitatea de practică pedagogică este urmărită atât de către tutorele de practică pedagogică, cât și de către profesorul mentor. Aspectele precizate vor constitui elemente de referință în evaluarea practicii pedagogice.

#### Grilă pentru evaluarea lecțiilor de probă susținute de către studenții practicanți

| Indicatori  | F.B. | B. | S. | N. |
|---|------|----|----|----|
| 1. Relevanța scopurilor și obiectivelor lecției   |      |    |    |    |
| 2. Puterea argumentativ-persuasivă în prezentarea conținuturilor                                |      |    |    |    |
| 3. Adecvarea metodelor și strategiilor didactice la particularitățile conținuturilor prezentate |      |    |    |    |
| 4. Calitatea metodelor și instrumentelor de evaluare  |      |    |    |    |
| 5. Valorificarea funcțiilor feedback ale evaluării  |      |    |    |    |



|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| 6. Abilitatea centrării procesului didactic pe elev                      |  |  |  |  |
| 7. Abilitatea stimulării proceselor de cooperare și a lucrului în echipă |  |  |  |  |
| 8. Calitatea tehnicilor de comunicare utilizate                          |  |  |  |  |

Notă: Calificativele sunt convertite în note conform unor reguli pe care profesorul mentor le face cunoscute studenților încă de la debutul stagiului de practică pedagogică

### Grilă pentru evaluarea lecțiilor finale susținute de către studenții practicanți

| Criteria de analiză a lecțiilor de probă         | Indicatorii analizei  | Da | Nu |
|--|---|----|----|
| I. Proiectarea didactică                         | a proiectat lecția corespunzător tipului de lecție stabilit |    |    |
|  | a urmărit etapele proiectării didactice                     |    |    |
| II. Obiectivele operaționale                     | au fost definite corect                                     |    |    |
|  | au fost formulate clar                                      |    |    |
|  | au fost făcute cunoscute elevilor                           |    |    |
|  | au fost atinse în proporție de mai mult de 50%              |    |    |
| III. Metode, procedee, tehnici didactice         | au fost selectate corespunzător                             |    |    |
|  | au fost aplicate corect                                     |    |    |
| IV. Conținutul științific                        | corect d.p.d.v. științific                                  |    |    |
|  | accesibil   |    |    |
|  | cunoștințe sistematizate                                    |    |    |
|  | formulări clare   |    |    |
| V. Pregătirea și folosirea materialului didactic | exprimări corecte d.p.d.v. gramatical                       |    |    |
|  | a fost selectat corespunzător                               |    |    |
| VI. Utilizarea tablei                            | a fost utilizat corect                                      |    |    |
|  | au fost consemnate ideile de bază pe tablă                  |    |    |
|  | scrisul este vizibil și lizibil                             |    |    |
| VII. Managementul clasei                         | elementele cheie sunt subliniate/marcate                    |    |    |
|  | ritm adecvat de lucru                                       |    |    |
|  | a stabilit și a menținut o atmosferă stimulativă            |    |    |
|  | a motivat elevii pentru lecție                              |    |    |
|  | a lucrat diferențiat  |    |    |
|  | a încurajat cooperarea și lucrul în echipă                  |    |    |
| a încurajat creativitatea/originalitatea         |   |    |    |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
|   | a menținut disciplina                               |  |  |
|   | s-a încadrat în timp                                |  |  |
| VIII. Reglarea                          | a realizat corect fixarea cunoștințelor             |  |  |
|   | a furnizat feed-back continuu                       |  |  |
|   | a remediat disfuncționalitățile                     |  |  |
| IX. Ținuta, atitudinea, conduita, vocea | a avut o ținută decentă                             |  |  |
|   | a adoptat o atitudine comunicativă, empatică        |  |  |
|   | a adoptat un ton calm, relaxat                      |  |  |
| X. Evaluarea                            | a realizat o evaluare continuă, formativă           |  |  |
|   | a aplicat corect instrumentele evaluării            |  |  |
|   | a corelat evaluarea cu întreaga strategie didactică |  |  |

**Grilă de autoevaluare a competențelor studenților practicanți la finalizarea stagiului de practică pedagogică<sup>35</sup>**

| Competențe generale        | Competențe specifice   | într-o foarte mică măsură<br>1 | într-o oarecare măsură<br>2 | în cea mai mare măsură<br>3 |
|----------------------------|--|--------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| 1. Competențe metodologice | 1.1. Utilizarea adecvată a conceptelor și teoriilor din științele educației;   |                                |                             |                             |
|                            | 1.2. Aplicarea conceptelor și teoriilor moderne privind dezvoltarea capacităților de cunoaștere ale elevilor;                        |                                |                             |                             |
|                            | 1.3. Proiectarea conținuturilor instructiv-educative;  |                                |                             |                             |
|                            | 1.4. Organizarea adecvată a activităților didactice în funcție de tipul de lecție dominant;  |                                |                             |                             |
|                            | 1.5. Utilizarea metodelor și strategiilor de predare adecvate particularităților individuale/de grup, scopului și tipului de lecție; |                                |                             |                             |
|                            | 1.6. Selectarea materialelor și auxiliarelor didactice necesare pentru desfășurarea activităților didactice;                         |                                |                             |                             |

<sup>35</sup> L. Ezechil, M. Neacșu, în Metode și tehnici de coaching folosite pe perioada practicii pedagogice (Editura Matrix, București, 2013), 89-91

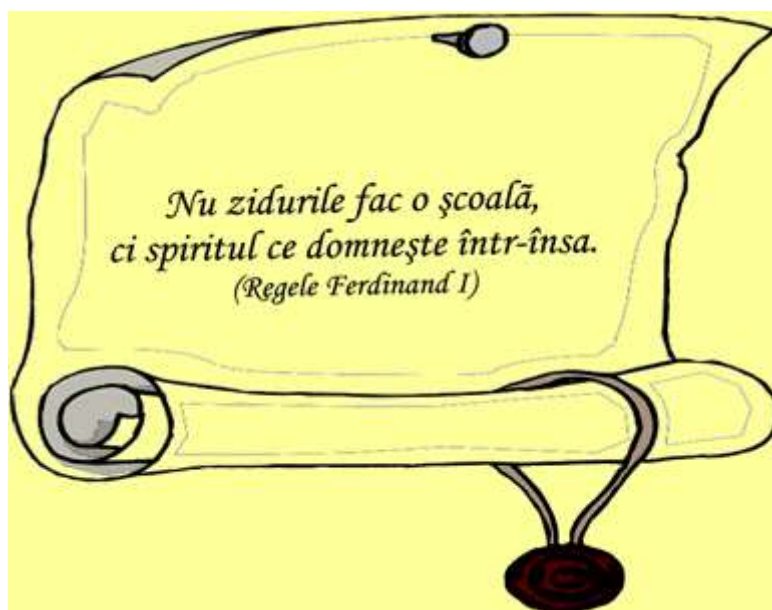


| Competențe generale                        | Competențe specifice   | într-o foarte mică măsură<br>1 | într-o oarecare măsură<br>2 | în cea mai mare măsură<br>3 |
|--|--|--------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
|  | 1.7. Utilizarea optimă a factorilor spațio-temporali pentru eficientizarea procesului instructiv-educativ; |                                |                             |                             |
|  | 1.9. Realizarea activităților instructiv-educative în conformitate cu obiectivele precizate;               |                                |                             |                             |
| 2. Competențe de comunicare și relaționare | 2.1. Folosirea conceptelor și teoriilor moderne ale comunicării;   |                                |                             |                             |
|  | 2.2. Manifestarea comportamentului empatic și a „orientării de tip helping”;                               |                                |                             |                             |
|  | 2.3. Accesarea diverselor surse de informare cu caracter pedagogic în scopul documentării;                 |                                |                             |                             |
|  | 2.4. Proiectarea, conducerea și realizarea procesului instructiv-educativ, ca act de comunicare;           |                                |                             |                             |
| 3. Competențe de evaluare a elevilor       | 3.1. Proiectarea evaluării (faze, forme, tipuri);  |                                |                             |                             |
|  | 3.2. Utilizarea strategiilor adecvate de evaluare individuală/ de grup;                                    |                                |                             |                             |
|  | 3.3. Elaborarea instrumentelor de evaluare în funcție de scop și particularitățile individuale/de grup;    |                                |                             |                             |
|  | 3.4. Utilizarea metodelor specifice.   |                                |                             |                             |
| 4. Competențe psihosociale                 | 4.1. Valorificarea metodelor și tehnicilor de cunoaștere și activizare a elevilor;                         |                                |                             |                             |
|  | 4.2. Asumarea responsabilă a rolului social de viitor profesor;  |                                |                             |                             |
| 5. Competențe tehnologice                  | Conceperea și utilizarea unor materiale și mijloace de învățare;   |                                |                             |                             |
| 6. Competențe de management al carierei    | 6.1. Utilizarea metodelor și tehnicilor de autocontrol psihocomportamental;                                |                                |                             |                             |
|  | 6.2. Adoptarea de conduite eficiente pentru depășirea „situațiilor de criză”;                              |                                |                             |                             |

| Competențe generale | Competențe specifice   | într-o foarte mică măsură<br>1 | într-o oarecare măsură<br>2 | în cea mai mare măsură<br>3 |
|---------------------|--|--------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
|                     | 6.3. Asumarea unor roluri specifice profesiei de cadru didactic;                                   |                                |                             |                             |
|                     | 6.4. Manifestarea unei conduite (auto)reflexive asupra activităților didactice/pedagogice proprii; |                                |                             |                             |
|                     | 6.5. Asimilarea cunoștințelor de tip organizațional.   |                                |                             |                             |

#### Teme de reflecție:

- „Studentul nu este un recipient care trebuie umplut, ci o făclie care merită aprinsă și menținută” *Igor Tamm*, fizician rus, laureat al Premiului *Nobel* (1958)
- ”E mediocru ucenicul ce nu-și depășește maestrul” *Leonardo da Vinci*



#### Referințe bibliografice și resurse web

- \*\*\* Curriculum pentru educația timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani, MECT, București, 2008
- \*\*\* *Ghid de bune practice pentru educația timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani*, MECT, București, 2008



- \*\*\* Ordonanța de urgență a Guvernului nr. 75/2005 privind asigurarea calității educației, aprobată cu modificări prin Legea nr. 87/2006, cu modificările ulterioare (Legea calității);
- \*\*\*CRED (f.a.). Resurse. disponibil online: <https://digital.educd.ro>
- \*\*\*Legea 1/2011, Legea educației naționale [https://www.edu.ro/sites/default/files/legea-educatiei\\_actualizata%20august%202018.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/legea-educatiei_actualizata%20august%202018.pdf)
- \*\*\*Legea nr.87/2006 pentru aprobarea ordonanței de urgență a Guvernului nr.75/2005 privind asigurarea calității educației
- \*\*\*The European Network on Teacher Education Policies ( ENTEP)  
[http://www.seeeducoop.net/education\\_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/european-teacher.pdf](http://www.seeeducoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/european-teacher.pdf).
- Albu, Gabriel, (1998), *Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului*, Editura Polirom, Iași.
- Albu, Gabriel, (2013), *Grijile și îngrijorările profesorului*, Pitești: Editura Paralela 45
- Albulescu, I, Albulescu, M. (2000), *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică aplicată*, Editura Polirom, Iași.
- Alecu, S., 2007, „Dezvoltarea organizației școlare. Managementul proiectelor”, Editura Didactică și Pedagogică, București, ISBN 978-973-30-1992-2
- Ciascai, L., Secară, R. E. (2001). Ghid de practică pedagogică. Un model pentru portofoliul studentului - Oradea: Editura Universității din Oradea;
- Chiș, Vasile, 2005, *Pedagogia contemporană, pedagogia pentru competențe*, Cluj-Napoca: Ed. Casa Cărții de Științe
- Cristea, S. (2000) Dicționar de termeni pedagogici, E.D.P., București.
- Dalu, A.M. (2019) Coord., *Învățarea la distanță. Studiu cu privire la activitățile educaționale desfășurate în România, în perioada suspendării cursurilor școlare față-în-față*, Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație - Unitatea de Cercetare în Educație
- Dodescu, A., Pop Cahuț, I. (2001) *Caiet de practică pedagogică* - Oradea: Ed. Universității din Oradea;
- Dragu, A., coord. (2006) *Ghid metodologic pentru activitatea de practică pedagogică*, Constanța: Ed. Ex Ponto;
- Dulamă E. (2008) *Practica pedagogică. Ediția a 2-a*, Cluj-Napoca: Editura Clusium
- Dulamă, E.M. (2011) *Despre competențe. Teorie și practică*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană
- Ezechil L. (2009) *Ghidul mentorului*, Pitești: Editura Paralela 45;
- Ezechil L. coord. (2008) *Calitate în mentoratul educațional*, București: V.&Integral;
- Ezechil, L., Neacșu, M. (2007) *Vademecum în practica pedagogică*, Pitești: Editura Paralela 45;
- Field B., 1994, *Teachers as Mentors: A Practical Guide*, The Falmer Press, London;
- Gherghinescu, R. (1999) *Conceptul de competență didactică*, în: S., Marcus coord., *Competența didactică: perspectivă psihologică*, p. 11-24 - București: Ed.All;
- Gliga L. coord. (2002), *Standarde de performanță pentru profesia didactică*, M.Ed.C., București.



- Golu, I., Găvănescu, M. (2001) Caiet de practică pedagogică - București: Ed. Studii Europene;
- Golu, P., Mitrofan, N. (1982) Dimensiuni psihologice ale competenței didactice, în: Revista de pedagogie, nr. 2/1982, p. 129-149;
- Grosseck, G. & Crăciun, D. coord. (2020) Ghid practic de resurse educaționale și digitale pentru instruire online. Timișoara: Editura Universității de Vest
- Hardingham A., Brealey M., Moorhouse A., Venter B. (2007) Coaching pentru un coach – dezvoltare personală pentru specialiștii în dezvoltarea personală, București: Editura Codecs;
- Marin, S.M., (2012) „Change and Innovation in the Educational Policies and Strategies for Human Resources Development”, ISI Proceedings, *Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 47, 2012, pg. 1662-1667*, Ed. Elsevier ([www.elsevier.com](http://www.elsevier.com))
- Marin, S.M., (2013) „Politici și strategii de formare a resurselor umane din educație”, Editura Didactică și Pedagogică, București, ISBN 978-973-30-3493-3
- Miroiu, Adrian, (1998) Învățământul românesc azi, Editura Polirom, Iași.
- Mocan, R. (2007) E-learning. Introducere și perspective sociologice. Cluj-Napoca: Risoprint
- Nicola, I. (1996) Tratat de pedagogie școlară, Ed. Didactică și Pedagogică, București.
- Oproiu G., Manasia L. coord. (2016) Îndrumar de practică pedagogică, București: Editura Politehnica Press;
- Păun E., Ezechil L. coord. (2013) Suport de curs modul 3 - Metode și tehnici de coaching folosite pe perioada practicii pedagogice, Proiect POSDRU „Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior”, București: Editura Matrix;
- Păun, E., Potolea, D. (2002) Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative-Iași: Ed. Polirom;
- Păun, Emil, (2000) *Profesionalizarea activității didactice*, în Standarde profesionale pentru activitatea didactică, coordonator: Gliga Lucia, Ministerul Educației și Cercetării, București
- Pânișoară, O. (2009) Profesorul de succes, Iași: Editura Polirom
- Secieru, M. (2002) Portofoliu de practică pedagogică - Iași: Ed. Univ. „Al. I. Cuza”;
- Stan C. (2020) Mentorat și coaching în educație, Cluj Napoca: Presa Universitară Clujeană;
- Tomlinson, P. (1998) Understanding mentoring-reflective strategies for school-based teacher preparation, Open University Press, Buckingham, Philadelphia.
- Whitmore, J. (2014) Coaching pentru performanță, București: Publica.

## CAPITOLUL 6

# EVALUAREA ȘI AUTOEVALUAREA ACTIVITĂȚILOR DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ

### 1. Specificul activității de practica pedagogica: caracteristici, structură, perspective de evaluare, forme și tipuri de evaluare (*Camelia STĂICULESCU*)

Practica pedagogică reprezintă o activitate cu caracter didactic nemijlocit, desfășurată de viitoarele cadre didactice (elevi de la liceele pedagogice, studenți, masteranzi) în cadrul unor unități școlare (școli de aplicație) sub îndrumarea unor profesori coordonatori/mentori.

Elevul/studentul practicant, înainte de a realiza stagiul de practică, parcurge un traseu de pregătire teoretică, care urmărește să-l abiliteze pe viitorul cadru didactic cu un set de cunoștințe generale, cunoștințe de specialitate, psihopedagogice și de didactică, necesare exercitării profesiei didactice.

În cadrul stagiilor de practică pedagogică, viitoarele cadre didactice își formează, dezvoltă, exersează și operaționalizează competențele didactice de: proiectare a demersului didactic, de realizare a predării-învățării și evaluării/autoevaluării, de interpretare a contextelor educaționale etc.

Prin practica pedagogică se urmărește, realizarea unor competențe complexe care să asigure transferul între priceperile, deprinderile și cunoștințele de psihologia educației, pedagogie, didactică etc. și punerea în practică a acestora, în context educaționale concrete, de către cei care intenționează să devină profesori.

Noile legi ale învățământului preuniversitar și universitar (Legea 198/2023 a învățământului preuniversitar, M.O., Partea I nr. 613/05 iulie 2023 și Legea nr. 199/2023 a învățământului superior, M.O., Partea I, nr. 614 din 05 iulie 2023), care intră în vigoare de la data de 3 septembrie 2023, aduc noi reglementări cu privire la organizarea și desfășurarea stagiilor de practică pedagogică.

De asemenea, până la punerea în aplicare a prevederilor noilor legi ale educației, organizarea și derularea stagiilor de practică pedagogică se realizează conform reglementărilor în vigoare.

În România, practica pedagogică este realizată în două tipuri de situații, aferente programelor de studii urmate de viitoarele cadre didactice:

- De către elevii de la liceele/clasele a IX-a – a XII-a, filiera vocațională, profilul pedagogic;
- De către studenții/masteranzii/cursanții care urmează programele de formare psihopedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică.



## 1.1. Stagiile de practică pedagogică urmate de elevii de la liceele/clasele a IX-a – a XII-a, filiera vocațională, profilul pedagogic

Practica pedagogică se organizează pentru elevii care urmează învățământul liceal, filiera vocațională, profil pedagogic<sup>36</sup>, iar activitățile de predare/învățare/ evaluare se pot derula în instituții relevante (unități de aplicație) cu care unitățile de învățământ au încheiate contracte de pregătire practică, pentru a le dezvolta elevilor competențe necesare integrării profesionale ulterioare<sup>37</sup>.

Este de precizat că elevii cuprinși în învățământul liceal vocațional pedagogic sunt selectați în funcție de aptitudini speciale în acest domeniu<sup>38</sup>.

Învățământul pedagogic din această rută are durată de 4 ani, este învățământ vocațional iar în unitățile de învățământ liceal pedagogic se poate organiza procesul de predare-învățare-evaluare și practica pedagogică, pentru specializările din cadrul filierei vocaționale: educație timpurie, pedagogia învățământului primar, pedagogie generală, pedagogia educației nonformale și mediere școlară<sup>39</sup>.

Conform Regulamentului de organizare și desfășurare a practicii pedagogice la liceele/clasele din filiera vocațională, profilul pedagogic<sup>40</sup>, formele de organizare și desfășurare a practicii pedagogice sunt:

(a) curentă - practica pedagogică derulată colectiv, pe grupe de 8-10 elevi, ce se desfășoară în decursul unei zile pe săptămână, sub îndrumarea profesorului coordonator de practică pedagogică de la liceul pedagogic, a profesorilor metodiști de la liceul pedagogic și a cadrelor didactice din școala/grădinița de aplicație. Numărul orelor de practică pedagogică curentă este de 3 ore/săptămână/elev, în ciclul inferior al liceului, respectiv de 4-6 ore/săptămână/elev, în ciclul superior al liceului, în funcție de specializare;

(b) individuală - practica pedagogică derulată individual de elev, la unitatea de aplicație, pe durata unei zile, sub îndrumarea profesorului coordonator de practică pedagogică și a cadrului didactic din școala de aplicație, după un grafic stabilit semestrial, potrivit căruia un elev efectuează practica individuală aproximativ o dată pe lună;

(c) comasată - practica pedagogică derulată compact, în ciclul superior al liceului, pe grupe de 8-10 elevi, pe parcursul unei săptămâni de școală, sub îndrumarea profesorului coordonator de practică pedagogică și a cadrelor didactice din școala de aplicație. Practica pedagogică comasată constă în participarea la/realizarea activităților didactice prevăzute în orarul unității de aplicație, sub îndrumarea profesorului coordonator de practică pedagogică și a cadrului didactic din școala de aplicație, pe parcursul unei săptămâni pe an, în clasa a XI-a, respectiv pe parcursul a două săptămâni pe an, în clasa a XII-a.

<sup>36</sup> Legea 198/2023, Art. 33, alin. 2, pct. b.

<sup>37</sup> Legea 198/2023, Secțiunea 3, art. 24, alin. 6

<sup>38</sup> Legea 198/2023, Art. 52, alin. 1 și 2

<sup>39</sup> Legea 198/2023, Art. 52, alin. 3

<sup>40</sup> OMEN nr. 4927/29.08.2013 privind modificarea și completarea OMECTS nr.5347/2011 privind aprobarea planurilor-cadru de învățământ pentru clasele a IX-a – a XII-a, filiera vocațională, profilul pedagogic



Conform treptei de școlarizare:

1) Elevii din ciclul inferior al liceului, filiera vocațională, profilul pedagogic, specializarea învățător-educatoare, efectuează, în cadrul practicii pedagogice, activități de asistență/ observare a activităților/lecțiilor la școală și la grădiniță (practică observativă);

2) Elevii din ciclul superior al liceului, filiera vocațională, profilul pedagogic, specializarea învățător-educatoare, efectuează, în cadrul practicii pedagogice, activități de predare și evaluare, de proiectare, organizare și autoevaluare a activităților/lecțiilor.

Practica pedagogică este coordonată/evaluată de către:

- cadrele didactice din școala de aplicație, la grupele/clasele cărora se organizează și se desfășoară practica pedagogică (numite prin decizii ale directorului unității de învățământ la care acestea sunt angajate). Ele sunt desemnate să realizeze practica pedagogică;

- profesorul coordonator de practică pedagogică (numit prin decizie internă de către directorul liceului pedagogic dintre profesorii de pedagogie/psihologie) care: planifică, organizează, monitorizează și evaluează participarea elevilor unei clase la activitățile de practică și asigură legătura și comunicarea optimă dintre liceul pedagogic, profesorii metodiști și unitatea de aplicație. Orele de practică pedagogică organizată, monitorizată și evaluată de profesorul coordonator de practică pedagogică, precum și orele de practică pedagogică ale profesorilor metodiști intră în componența normei didactice a acestora;

- profesorii metodiști care evaluează, în ciclul superior al liceului, practica pedagogică de specialitate coordonată de către profesorul coordonator de practică pedagogică. Profesorii metodiști sunt numiți prin decizie internă de către directorul liceului pedagogic, dintre profesorii titulari ai disciplinelor a căror metodică a predării este inclusă în planurile-cadru la specializările profilului pedagogic, profesori care au o vechime de cel puțin 4 ani în specialitate și minimum gradul didactic II

Cadrele didactice desemnate să conducă practica pedagogică sunt profesorul coordonator de practică pedagogică și profesorii metodiști.

În noua lege a învățământului preuniversitar, la Capitolul II, art. 165, printre alte funcții didactice de predare este menționată funcția de profesor mentor care funcționează în unitățile de învățământ, pentru asigurarea formării inițiale și a inserției profesionale a personalului didactic de predare<sup>41</sup>.

Pe toată durata practicii pedagogice se aplică sistemul de mentorat didactic, care asigură sprijinul și îndrumarea în vederea facilitării procesului de dezvoltare profesională și de integrare în unitățile de învățământ.

O structură nouă este aceea a Corpul de mentorat și licențiere în cariera didactică funcționează pe lângă Centrul Național de Formare și Dezvoltare în Cariera Didactică (CNFDCCD)<sup>42</sup>.

Corpul de mentorat și licențiere în cariera didactică este format din personal didactic de predare având cel puțin gradul didactic II și cu experiență în activitatea didactică de cel

<sup>41</sup> Legea 198/2023, Art. 165, alin. 2, lit. k

<sup>42</sup> Legea 198/2023, Art. 172, alin. 1



puțin 5 ani, membrii săi fiind selectați printr-o metodologie aprobată prin ordin al ministrului educației<sup>43</sup>.

## 1.2. Stagiile de practică pedagogică specifice programelor de formare inițială pentru ocuparea funcțiilor didactice, conform noilor legi ale educației

Formarea inițială pentru cariera didactică în învățământul preuniversitar este reglementată distinct în Legea nr. 199/2023 a învățământului superior<sup>44</sup>, care va intra în vigoare la data de 3 septembrie 2023.

În Legea învățământului superior se precizează că practica pedagogică, numită și stagiatura didactică, este parte a masteratului didactic și constă în desfășurarea de activități didactice în unități de învățământ de aplicație și în alte categorii de instituții și organizații, sub îndrumarea unui profesor mentor, în colaborare cu tutorele de practică din instituția de învățământ superior și se organizează în conformitate cu prevederile unei hotărâri de Guvern, inițiată de Ministerul Educației<sup>45</sup>.

Tipurile de programe de formare inițială pentru ocuparea funcțiilor didactice sunt<sup>46</sup>:

- a) Programul universitar de formare psihopedagogică pentru învățământul preuniversitar de 30 de credite de studii transferabile ECTS/SECT;
- b) Programul de studii universitare de licență în specializarea Educație timpurie, respectiv în specializarea Pedagogia învățământului primar;
- c) Programul de studii universitare de masterat didactic de 60 de credite de studii transferabile ECTS/SECT;
- d) Programul de studii universitare de licență didactică cu dublă specializare;
- e) Programul de studii postuniversitare de conversie profesională pentru cadre didactice;
- f) Programul de studii universitare de masterat didactic integrat de 90 de credite de studii transferabile ECTS/SECT;
- g) Programul de studii universitare de masterat de psihopedagogie specială, respectiv programe de studii universitare de masterat în consiliere școlară și în carieră.

Pentru fiecare dintre aceste tipuri de programe, sunt prevăzute condiții specifice de desfășurare a practicii pedagogice, astfel:

– Programul de studii universitare de masterat didactic de 60 de credite de studii transferabile ECTS/SECT cuprinde practica didactică, realizată de instituția de învățământ superior organizatoare în colaborare cu unitatea de învățământ preuniversitar de aplicație unde are loc practica didactică, cu 48 de credite de studii transferabile ECTS/SECT și activități specifice desfășurate în cadrul instituției de învățământ superior, cu 12 credite de studii transferabile ECTS/SECT<sup>47</sup>.

<sup>43</sup> Legea 198/2023, Art. 172, alin. 2 și 3

<sup>44</sup> Legea 199/2023 a învățământului superior, M.O., Partea I, nr. 614 din 05 iulie 2023

<sup>45</sup> Legea 199/2023, Art. 171, alin. 1 și 2

<sup>46</sup> Legea 199/2023, Art. 102

<sup>47</sup> Legea 199/2023, Art. 102, alin. 7





– Programul de studii universitare de masterat didactic integrat, de 90 de credite de studii transferabile ECTS/SECT, se organizează de instituțiile de învățământ superior pentru absolvenții programelor de licență care nu au parcurs programul de formare psihopedagogică de 30 de credite de studii transferabile ECTS/SECT. Programul de studii cuprinde, pe lângă practica didactică și activitățile specifice desfășurate în cadrul instituției de învățământ superior, și programul de formare psihopedagogică de 30 de credite de studii transferabile ECTS/SECT<sup>48</sup>.

– Programele de studii universitare de masterat în domeniul psihopedagogiei speciale, respectiv în domeniul consilierii școlare și în carieră cuprinde stagiatură de specialitate, dublu coordonată de instituția de învățământ superior organizatoare și unitatea de învățământ preuniversitar de aplicație unde are loc stagiatura de specialitate<sup>49</sup>.

– Pregătirea practică din cadrul programelor de studii universitare de masterat didactic constă în desfășurarea de activități didactice în unități de învățământ de aplicație și în alte categorii de instituții și organizații<sup>50</sup>.

– Activitățile de practică din cadrul programelor de studii universitare de masterat didactic și din cadrul programului de formare psihopedagogică se pot derula pe durata unei perioade de stagiatură în străinătate în cadrul unui program al Uniunii Europene, care are o componentă dedicată formării inițiale a profesorilor, perioadă certificată prin documentul de mobilitate Europass<sup>51</sup>.

– Practica pedagogică din cadrul programelor de studii universitare de masterat didactic și activitățile de practică din cadrul programului de formare psihopedagogică se pot derula sub forma unei perioade de stagiatură în străinătate în cadrul unui program al Uniunii Europene, care are o componentă dedicată formării inițiale a profesorilor, perioadă certificată prin documentul de mobilitate Europass<sup>52</sup>.

– Pentru studenții care desfășoară stagii de practică pedagogică, activitățile din cadrul practicii pedagogice sunt coordonate de instituțiile de învățământ superior, în colaborare cu Corpul de mentorat și licențiere în cariera didactică, în baza metodologiei aprobate prin ordin al ministrului educației<sup>53</sup>.

### **1.3 Stagiile de practică pedagogică urmate de către studenții/masteranzii/cursanții (nivel I și II, IF sau în regim postuniversitar), care urmează programele de formare psihopedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică valabile până la intrarea în vigoare a noilor legi ale educației**

Până la intrarea în vigoare a noilor legi ale educației, stagiile de practică pedagogică specifice programelor de formare psihopedagogică cuprind formarea prin două niveluri de

<sup>48</sup> Legea 199/2023, Art. 102, alin. 8

<sup>49</sup> Legea 199/2023, Art. 102, alin. 11

<sup>50</sup> Legea 199/2023, Art. 104, alin. 1

<sup>51</sup> Legea 199/2023, Art. 104, alin. 2

<sup>52</sup> Legea 199/2023, Art. 104, alin. 5

<sup>53</sup> Legea 198/2023, Art. 173



pregătire care formează competențe didactice specifice pentru predarea la niveluri de școlarizare diferite.

Cele două niveluri pot fi parcurse, conform prevederilor legale în vigoare<sup>54</sup>, concomitent cu parcurgerea studiilor universitare de licență, respectiv de master, având calitatea de student sau în regim postuniversitar.

Programele de formare psihopedagogică pot fi organizate de către instituțiile de învățământ superior acreditate.

Certificarea competențelor pentru profesia didactică se poate obține la două niveluri, respectiv:

a) nivelul I (inițial) care acordă absolvenților de studii universitare dreptul să ocupe posturi didactice în învățământul antepreșcolar, preșcolar și general obligatoriu cu condiția acumulării unui minimum de 30 de credite transferabile din programul de formare psihopedagogică;

b) nivelul II (de aprofundare) care acordă absolvenților de studii universitare dreptul să ocupe posturi didactice la toate nivelurile învățământului preuniversitar.

Conform Planului de învățământ<sup>55</sup>:

(1) pentru Nivelului I, practică pedagogică în învățământul preuniversitar obligatoriu, are alocate două stagii, în anul III, în ambele semestre, distribuite astfel:

- În semestrul I – timp de 14 săptămâni, câte 3 ore/săptămână (42 de ore în total), evaluată prin colocviu, cu 3 puncte credite transferabile;

- În semestrul II – timp de 12 săptămâni, câte 3 ore/săptămână (36 de ore în total), evaluată prin colocviu, cu 3 puncte credite transferabile.

(2) pentru Nivelului II, practică pedagogică (în învățământul liceal, postliceal și universitar), are alocat un stagiu de practică, timp de 14 săptămâni, câte 3 ore/săptămână (42 de ore în total), evaluată prin colocviu, cu 5 puncte credite transferabile.

Majoritatea specialiștilor apreciază că numărul de ore alocate practicii pedagogice sunt insuficiente pentru o bună pregătire a viitoarelor cadre didactice.

Practica pedagogică, în ansamblul său, este coordonată de către universități, (prin Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic (DPPD) și se efectuează în școlile de aplicație, stabilite de către Inspectoratul Școlar al Municipiului București (ISMB) sau a Inspectoratele Școlare Județene (ISJ) și agreate de universități.

Conform unui model de bune practici, atribuțiile studentului practicant constau în realizarea unui set de activități specifice precum<sup>56</sup>:

(1) Activități de cunoaștere a școlii de aplicație, de observare a procesului de învățământ și de analiză a documentelor școlare (orar, catalog, registru matricol etc.). Studentul va avea de analizat:

✓ profilului școlii și managementul școlar;

<sup>55</sup> ORDIN Nr. 4129/2018 din 16 iulie 2018 privind modificarea și completarea anexei la Ordinul ministrului educației naționale nr. 3.850/2017 pentru aprobarea Metodologiei-cadru de organizare a programelor de formare psihopedagogică prin departamentele de specialitate din cadrul instituțiilor de învățământ superior acreditate în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică

<sup>56</sup> Caiete de practică pedagogică, Academia de Studii Economice din București, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic



- ✓ organigrama școlii;
  - ✓ structura anului școlar;
  - ✓ programul de activitate al comisiei metodice din profilul studentului practicant și a documentelor curriculare;
  - ✓ conținutul portofoliului profesorului (CV, Fisa postului, programele disciplinelor, planificări, proiecte ale unităților de învățare, lista activităților extrașcolare și extracurriculare, dovezi ale participării la activități extrașcolare și extracurriculare, modele de teste de evaluare, evidența materialelor de specialitate, orarul consultațiilor cu părinții, orar etc.);
  - ✓ exemple de activități educative desfășurate în școală;
- (2) Participarea la lecții demonstrative, realizate de către profesorul îndrumător și/sau colegi - studenți practicanți. Pentru fiecare lecție la care a asistat, studentul completează câte o fișă de observare a lecției;
- (3) Realizarea *planificării calendaristice orientative* pentru disciplina de practică pedagogică;
- (4) Proiectarea *unei unități de învățare*, din planificarea calendaristică elaborată;
- (5) Pregătirea (documentarea), proiectarea și susținerea (predarea), a unor **lecții de probă** la disciplina (disciplinele) de practică pedagogică.
- (6) Pregătirea (documentarea), proiectarea și susținerea (predarea) de **lecții finale**;
- (7) Proiectarea și implementarea *unui proiect de activitate extracurriculară/activitatea de dirigenție (consiliere)*;
- (8) Completarea caietului de practică;
- (9) Predarea caietelor de practică pentru evaluare/notare;
- (10) Participarea la colocviile de practică pedagogică.

Îndrumarea și realizarea efectivă a practicii pedagogice este asigurată:

- a. de personalul didactic al universității (DPPD), care:
- asigură legătura cu conducerile școlilor și cu profesorii-îndrumători (tutori) care vor îndruma nemijlocit practica studenților;
  - asigură documentația științifică necesară studenților în pregătirea activităților din cadrul practicii pedagogice;
  - analizează și avizează proiectele didactice pentru fiecare tip de activități practice ale studenților;
  - analizează și evaluează împreună cu profesorii-îndrumători rezultatele obținute de studenți la practica pedagogică;
  - înscrie în documentele școlare de evidență activitățile fiecărui student, efectuate în perioadele de practică pedagogică.
- b. de către profesorii-îndrumători<sup>57</sup> din școlile de aplicație care acționează ca agenți și garanți ai realizării și calității practicii pedagogice asigurând:
- planificarea activităților instructiv-educative înscrise în programele de practică;
  - repartizarea săptămânală a studenților la activitățile didactice pe care le desfășoară profesorii-îndrumători;

<sup>57</sup> Termeni echivalenți: tutori, mentori de practică pedagogică



- îndrumarea științifică de specialitate și didactică a studenților, pentru toate categoriile și tipurile de activități practice ce se realizează pe toată durata practicii pedagogice;

- analiza și evaluarea rezultatelor obținute de către studenți la practica pedagogică.

Evaluarea practicii pedagogice a studenților se realizează prin:

- evaluarea lecțiilor de probă, finale, a materialelor didactice rezultate;
- evaluarea caracterizărilor psihopedagogice ale elevilor;
- evaluarea caietelor de practică – sub aspectul corectitudinii și completitudinii înregistrărilor;
- colocviul final de practică pedagogică.

#### **1.4. Stagiile de practică pedagogică urmate de către masteranzii care urmează programele universitare de master didactic, valabile până la intrarea în vigoare a noilor legi ale educației**

Programul de studii de master didactic, cu durata de doi ani, pregătește cadre didactice pentru disciplinele prevăzute în planurile-cadru din învățământul preuniversitar. Programul de studii de master didactic se adresează absolvenților cu diplomă de licență sau echivalentă, care doresc să se orienteze către cariera didactică.

Conform Planului de învățământ<sup>58</sup>, programul cuprinde următoarele stagii de practică aferente celor 4 semestre, astfel:

- anul I, semestrul I – Practică pedagogică I (pedagogie), obligatorie, 14 săptămâni, 6 ore/săptămână, evaluată prin colocviu, cu 8 puncte credite transferabile;
- anul I, semestrul II – Practică pedagogică II (specialitate), obligatorie, 14 săptămâni, 8 ore/săptămână, evaluată prin colocviu, cu 10 puncte credite transferabile;
- anul I, semestrul II – Practică pedagogică (specializare secundară), doar pentru cei care urmează și o specializare secundară, 14 săptămâni, 4 ore/săptămână, evaluată prin colocviu, cu 7 puncte credite transferabile;
- anul II, semestrul III – Practică pedagogică (specialitate), obligatorie, 14 săptămâni, 8 ore/săptămână, evaluată prin colocviu, cu 10 puncte credite transferabile;
- anul II, semestrul III – Practică pedagogică (specializare secundară), doar pentru cei care urmează și o specializare secundară, 14 săptămâni, 4 ore/săptămână, evaluată prin colocviu, cu 8 puncte credite transferabile;
- anul II, semestrul IV – Practică pedagogică (specialitate), obligatorie, 14 săptămâni, 8 ore/săptămână, evaluată prin colocviu, cu 10 puncte credite transferabile;
- anul II, semestrul IV – Practică pedagogică (specializare secundară), doar pentru cei care urmează și o specializare secundară, 14 săptămâni, 4 ore/săptămână, evaluată prin colocviu, cu 8 puncte credite transferabile.

Cu privire la organizarea programului de pregătire practică din cadrul masterului didactic legislația în vigoare precizează:

<sup>58</sup> Ordinul nr. 4524/2020 privind înființarea și organizarea programelor universitare de master didactic



- În vederea realizării pregătirii practice de tip practică pedagogică din cadrul programului de studii universitare de master didactic se constituie o rețea de unități de învățământ preuniversitar, denumite școli de aplicație;

- Școala de aplicație este o unitate de învățământ preuniversitar, selectată de către universitate, pe baza criteriilor specifice proprii, din rețeaua permanentă a unităților de învățământ preuniversitar-școli de aplicație, pentru organizarea și desfășurarea practicii pedagogice;

- Universitățile care ofertează programul de studii de master didactic vor avea în vedere, la selecția școlilor de aplicație, asigurarea de contexte practice diverse: diferite niveluri de învățământ, diferite tipuri de comunități școlare (rural-urban, centru-periferie), alternative educaționale recunoscute de MEC și diverse modalități de organizare a procesului de învățământ (învățământ simultan, școlarizarea în grupe/clase în spitale, inclusiv învățare la distanță, în sistem on-line);

- Pentru selecția școlilor de aplicație se va avea în vedere ca în școala respectivă să existe profesori mentori și/sau profesori cu experiență didactică și cu activitate metodică;

- Pentru asigurarea resurselor materiale necesare organizării și desfășurării practicii pedagogice, în procesul de selecție a școlilor de aplicație, universitățile vor urmări ca unitățile de învățământ selectate să aibă niveluri de dotare și de accesibilitate a mijloacelor educaționale;

- Procedura de selecție a profesorilor din școlile de aplicație care vor activa în calitate de profesor-mentor în programul de master didactic este realizată de către unitatea de învățământ și respectă criteriile precizate în contractul încheiat cu universitatea, formulate în temeiul metodologiei aprobate prin ordin al ministrului;

- În cadrul școlii de aplicație va fi selectat un număr adecvat de profesori-mentori care să asigure derularea de activități practice de calitate, repartizându-se cel mult 10 studenți la un profesor-mentor;

- Condițiile de organizare și desfășurare a practicii pedagogice pentru studenți sunt precizate în contractul încheiat între universitate și unitatea de învățământ-școală de aplicație. Contractul va avea avizul inspectoratului școlar județean/al municipiului București.

Noile legi ale educației vin cu precizări suplimentare privind organizarea practicii pedagogice.

În sistemul de învățământ preuniversitar funcționează unități de învățământ cu statut de **unități de aplicație** cu scopul de a asigura organizarea stagiilor de practică pedagogică. Unitățile de învățământ preuniversitar care au statut de unități de aplicație sunt unități de învățământ preuniversitar din rețeaua unităților de învățământ preuniversitar, în care se desfășoară activitățile practice pedagogice atât pentru elevii de la liceele cu profil pedagogic sau/și pentru studenții/cursanții înscriși la programe de formare psihopedagogică, la programe universitare pentru cariera didactică, inclusiv masterat didactic, precum și la programe postuniversitare de conversie profesională sau în alte programe de formare relevante pentru domeniul educației<sup>59</sup>.

<sup>59</sup> Legea 198/2023, Art. 24, alin. 1, pct. b, alin. 3



Unitățile de învățământ preuniversitar și instituțiile de învățământ superior care asigură formarea inițială pot realiza, în afara unităților baze de practică, independent parteneriate cu instituții de stat/private sau cu organizații neguvernamentale care pot să desfășoare activități de pregătire practică în consiliere, logopedie, activități extracurriculare și alte servicii în domeniu<sup>60</sup>.

Pregătirea practică din cadrul programelor de formare inițială pentru cariera didactică se organizează în unități de aplicație cu particularități diferite, inclusiv în unități de învățământ cu un număr ridicat de antepreșcolari, preșcolari sau elevi în risc de excludere școlară. Repartizarea elevilor/studentilor la unitățile de aplicație se face în acord cu specializarea acestora, pe baza unor criterii și metodologii aprobate prin ordin al ministrului educației<sup>61</sup>.

Legea prevede expres rolul unităților de învățământ preuniversitar liceal cu profil pedagogic care au rolul de a oferi sprijin metodologic unităților de învățământ de aplicație pentru organizarea activităților de practică pedagogică pentru elevii de la liceele cu profil pedagogic sau pentru studenții înscriși la programe universitare de formare pentru cariera didactică, inclusiv masterat didactic, sau în alte programe de formare relevante pentru domeniul educației<sup>62</sup>.

Pentru organizarea stagiilor de practică de către universități, legea învățământului superior prevede următoarele<sup>63</sup>:

- Unitățile de învățământ preuniversitar de aplicație și instituțiile de învățământ superior încheie contracte de colaborare cu durata de 1-4 ani școlari, pentru stabilirea responsabilităților instituționale și a condițiilor de organizare și desfășurare a practicii pedagogice,

- Instituțiile de învățământ superior pot realiza independent parteneriate cu instituții de stat/private sau cu organizații neguvernamentale care pot să desfășoare activități de pregătire practică în consiliere, logopedie, activități extracurriculare și alte servicii în domeniu.

- Practica pedagogică din cadrul programelor de studii universitare de masterat didactic sau activitățile de practică didactică din cadrul programului de formare psihopedagogică se organizează în contexte variate, în medii școlare diverse, inclusiv în comunități defavorizate, pe baza unui set de indicatori corelați cu profilul cadrului didactic, aprobat prin ordin al ministrului educației.

## **2. Obiective, criterii și indicatori de evaluare a activității de practică pedagogică (Maria-Magdalena STAN)**

Evaluarea studenților în cadrul activităților de practică pedagogică trebuie să joace un rol decisiv în formarea și autoformarea lor profesională și în evidențierea competențelor profesionale pedagogice dobândite pe parcursul formării profesionale inițiale. Astfel, evaluarea competențelor profesionale ale studentului practicant presupune stabilirea și

<sup>60</sup> Legea 198/2023, Art. 170, alin. 6

<sup>61</sup> Legea 198/2023, Art. 170, alin. 7

<sup>62</sup> Legea 198/2023, Art. 52, alin. 6

<sup>63</sup> Legea 199/2023, Art. 104, alin. 3, 4, 5



aprecierea măsurii în care acesta îndeplinește un număr de sarcini profesionale utilizând un ansamblu organizat de cunoștințe, priceperi, abilități și atitudini. Această evaluare presupune confruntarea celui evaluat cu o varietate de situații profesionale, în diverse contexte, care să-i dea posibilitatea să pună în evidență cât mai bine nivelul competențelor sale profesionale.

## 2.1. Obiectivele evaluării activităților de practică pedagogică

Activitatea de practică pedagogică presupune sintetizarea într-o formă aplicativă, a pregătirii psihopedagogice și metodice a studenților în calitatea lor de viitori profesori, reprezentând, în același timp, o sursă de noi cunoștințe, un mijloc de aprofundare și de lărgire a cunoașterii științifice și profesionale.

Activitatea de practică pedagogică urmărește dezvoltarea următoarelor tipuri de competențe profesionale generale:

a) *competențe psihopedagogice*, exprimate în proiectarea, conducerea, evaluarea procesului de instruire, în cunoașterea, consilierea și asistarea dezvoltării personalității elevului.

b) *competențe sociale*, exprimate în interacțiunile sociale cu elevii și cu grupurile școlare.

c) *competențe manageriale*, obiectivate în organizarea și conducerea clasei de elevi.

Prin participarea la activitățile de practică pedagogică, studentul practicant trebuie să manifeste următoarele **competențe profesionale specifice**:

### 1. Competențe științifice

- cunoașterea și explicarea conținutului științific specific disciplinelor de învățământ;
- cunoașterea și explicarea evoluției teoriilor, modelelor, concepțiilor despre specificul organizării procesului instructiv educativ;
- cunoașterea și explicarea evoluției teoriilor, modelelor, concepțiilor despre educație;
- cunoașterea și explicarea evoluției teoriilor, modelelor, concepțiilor despre viața psihică și dezvoltarea psihică a copilului;
- cunoașterea și explicarea evoluției teoriilor, modelelor, concepțiilor despre educația copilului cu cerințe educaționale speciale;
- explicarea și interpretarea proceselor educaționale și a relațiilor dintre structurile cognitiv – operaționale și atitudinal – axiologice implicate în activitatea de învățare;
- explicarea și interpretarea semnificațiilor domeniilor educației în plan social și individual și a limitelor acestora în raport cu dezvoltarea personalității;
- cunoașterea, analiza și interpretarea unor strategii de valorificare a conținutului disciplinelor de învățământ pentru a realiza sarcinile educației intelectuale, estetice, morale, fizice, profesionale etc.;
- cunoașterea unor metode, tehnici și instrumente de autocunoaștere și de cunoaștere psihologică;
- cunoașterea și analiza, în funcție de situația educativă concretă, a modului de aplicare a normativității didactice;

- cunoașterea rolurilor profesionale și a responsabilităților cadrelor didactice;
- cunoașterea și utilizarea adecvată a limbajului specific științelor educației și disciplinelor de învățământ.

## 2. Competențe didactico – metodologice

- realizarea proiectării didactice la diverse niveluri – disciplină de învățământ, unitate de învățare, lecție;
- organizarea, desfășurarea și evaluarea activităților didactice;
- valorificarea și dezvoltarea experienței educative prin elaborarea și aplicarea de noi modele de acțiune educativă;
- utilizarea unor modalităților specifice de realizare a sarcinile educației intelectuale, estetice, morale, fizice, profesionale pentru a forma modul de gândire specific disciplinei respective și modul de înțelegere sistemic;
- elaborarea de proiecte de dezvoltare profesională, în concordanță cu propriile nevoi și cu tendințele de evoluție a domeniului;
- asimilarea și practicarea consecventă a principiilor deontologiei profesiei didactice.

## 3. Competențe consiliere a elevilor / copiilor și a familiilor acestora

- proiectarea, organizarea și desfășurarea activităților de consiliere pentru identificarea nevoilor și dificultăților de învățare ale elevilor, identificarea și dezvoltarea unor înclinații, aptitudini, obținerea unor performanțe superioare;
- proiectarea, organizarea și desfășurarea activităților de consiliere și orientare școlară și profesională a elevilor, în ceea ce privește organizarea activității și a timpului liber, respectarea igienei activității mentale, tehnici de învățare eficientă, construirea unui sistem de valori propriu, alegerea profesiei prin raportarea propriilor capacități și rezultate la cerințele diferitelor școli și profesii;
- implementarea unor programe de intervenție educațională compensatorie și/ sau stimulativă;
- utilizarea unor metode, tehnici și instrumente de autocunoaștere și de cunoaștere psihologică.

## 4. Competențe psihosociale și de comunicare

- formarea și dezvoltarea de priceperi, deprinderi, aptitudini și motivații de a relaționa optim cu grupul de elevi și cu fiecare elev în parte, de a-l dirija în vederea dezvoltării resurselor interne ale acestuia;
- stimularea comportamentelor prosociale și de participare civică;
- colaborarea cu alți factori educaționali (familie, comunitatea etc.);
- proiectarea, conducerea și realizarea procesului instructiv-educativ ca act de comunicare;
- utilizarea și valorificarea unor stiluri și strategii de comunicare eficientă cu elevii și cu factorii educativi.

## 5. Competențe de management

- adaptarea și exersarea unor stiluri și strategii de conducere eficientă a actului didactic și a clasei de elevi în contexte diferite din școală și din afara școlii;
- realizarea evaluării instituționale la diverse niveluri: evaluarea rezultatelor școlare, strategii didactice, personal didactic, curriculumul școlar, legislație școlară;





- organizarea și coordonarea eficientă a influențelor și/sau variabilelor contextuale în organizarea unor situații de instruire diferite, școlare și extrașcolare;
- gestionarea constructivă și creativă a crizelor și conflictelor din clasa / instituția școlară prin negocierea unor metode, soluții;
- utilizarea și dezvoltarea unor tehnici de stimulare a grupului și de adaptare la diverse situații, la caracteristici de vârstă și/sau individuale ale elevilor / adulților;
- elaborarea și implementarea proiectelor instituționale, inițierea și desfășurarea de proiecte de cooperare naționale și internaționale.

## 6. Competențe tehnice și TIC

- utilizarea calculatorului și software-ul informatic în procesul instructiv-educativ;
- valorificarea unor modalități eficiente de integrare și utilizare a noilor tehnologii de informare și comunicare în activitățile didactice;
- accesarea diverselor surse de informare în scopul documentării.

## 7. Atitudini și valori

- dezvoltarea unei atitudini participative, înțelegerea rolului social al educatorului, a dimensiunilor sociale și a aspectelor instituționale actuale ale educației;
- promovarea unor atitudini educaționale centrate pe valori și principii democratice în practicile școlare cotidiene;
- promovarea principiilor educației incluzive și dezvoltării potențialului fiecărui copil prin educație;
- realizarea unei analize critic – constructive a activităților didactice;
- dezvoltarea atitudinii inovatoare față de procesul didactic: realizarea unor proiecte de cercetare constatativă, ameliorativă, dezvoltatoare, experimentarea unor ipoteze în scopul optimizării practicii școlare, construirea unor noi moduri de acțiune educativă, elaborarea unor suporturi, ghiduri, modele alternative;
- realizarea unor conexiuni între achizițiile dobândite prin studiul disciplinelor psihopedagogice și alte domenii ale cunoașterii și practicii;
- realizarea autoevaluării activității didactice prin analiza SWOT;
- construirea unui sistem valoric profesional care să asigure angajarea motivată pe coordonatele propriei dezvoltări profesionale.

După parcurgerea stagiului de practică pedagogică, studenții vor fi capabili de a dovedi comportamentele solicitate prin obiectivele generale și specifice, comportamente ce se subordonează obiectivului fundamental: *formarea competențelor profesionale pentru profesia didactică în vederea asigurării unui proces de învățământ la standarde de calitate, centrat pe elev*. Aceste comportamente stau la baza dobândirii viitoarelor competențe generale și specifice, însușiri ce intră în structura competenței psihopedagogice. Ele se afla în acord atât cu *Standardele profesionale pentru profesia didactică*, cât și cu competențele-cheie solicitate pentru acordarea gradelor didactice.

### Obiectivele generale și specifice ale activității de practică pedagogică:

#### Obiective generale ale activității de practică pedagogică

- formarea și dezvoltarea capacității studenților de a opera cu concepte specifice disciplinelor de specialitate și din domeniul științelor educației;



- cunoașterea modului specific de organizare și funcționare a procesului de învățământ;
- identificarea și asumarea de către studenți a statutului de profesor, a principalelor drepturi și îndatoriri ale personalului didactic din învățământul preuniversitar;
- abilitarea studenților în a opera cu documentele curriculare - planurile cadru, programele și manualele școlare;
- formarea capacităților și deprinderilor profesionale implicate în proiectarea, organizarea și desfășurarea procesului de învățământ;
- inițierea studenților în selectarea, utilizarea și realizarea materialelor didactice și a mijloacelor de învățământ;
- formarea capacității de identificare și soluționare a situațiilor de criză educațională;
- formarea capacității de analiză, evaluare și autoevaluare a activităților didactice;
- inițierea studenților practicanți în metodologia cercetării psihopedagogice, participarea la sesiuni de referate științifice, la ședințele comisiei metodice din școală, la cercurile pedagogice etc.;
- familiarizarea studenților cu sistemul activităților educative din instituția de învățământ respectivă.

### **Obiective specifice ale activității de practică pedagogică**

- studierea eșalonată și sistematică a aspectelor semnificative ale Curriculum-ului pentru învățământul preșcolar/ primar/ gimnazial/ liceal, reprezentat de planul de învățământ, programele și manualele școlare;
- inițierea în operarea cu metodele și tehnicile de cunoaștere a copilului (elevului) și realizarea caracterizării psihopedagogice a acestuia;
- inițierea studenților în utilizarea unor metode de investigare pedagogică și psihologică, a unor probe psihologice simple de determinare a nivelului de dezvoltare fizică și psihică a elevilor;
- identificarea și diferențierea momentelor (evenimentelor) lecției (activității didactice), a metodelor și procedurilor, principiilor și mijloacelor de învățământ, a strategiilor didactice utilizate în învățământul preșcolar / primar / gimnazial / liceal;
- cunoașterea competențelor specifice disciplinelor de învățământ și formulare corectă a obiectivelor operaționale pentru diferite tipuri de lecții și activități didactice;
- realizarea analizei de conținut a disciplinelor școlare;
- utilizarea unei metodologii didactice variate, adecvată obiectivelor pedagogice;
- redactarea unor probe de evaluare prin raportare la obiectivele educaționale urmărite;
- proiectarea didactică a unităților de învățare, a lecțiilor și activităților didactice;
- identificarea specificului situațiilor de învățare și diferențierea strategiilor didactice folosite în lecții;
- realizarea de activități instructiv – educative parcurgând etapele unui demers didactic eficient (proiectarea, organizarea, desfășurarea și evaluarea activității didactice);
- identificarea situațiilor de criză educațională și implicarea în soluționarea acestora.





Evaluarea competențelor studentului practicant presupune stabilirea și aprecierea măsurii în care are acesta îndeplinesce un număr de sarcini profesionale utilizând un ansamblu organizat de cunoștințe, priceperi, abilități și atitudini.

**A. Evaluarea inițială** se realizează la începutul demersurilor instructiv-educative pentru a stabili nivelul de performanță al studenților practicanți, a nevoilor de învățare, precum și de crearea premiselor necesare pentru asimilarea conținuturilor specifice activității practice. Acest tip de evaluare este numită și evaluare predictivă deoarece vizează estimarea posibilităților studenților, prin stabilirea unui diagnostic asupra achizițiilor deja dobândite. Prin evaluarea inițială se urmărește cunoașterea a nivelului de cunoștințe al studenților precum și cunoașterea nevoilor pentru însușirea cunoștințelor practice, a potențialului de învățare, a capacităților, stilului de învățare, a intereselor pentru cunoaștere și a motivațiilor necesare pentru învățare. De asemenea, prin evaluarea inițială se vizează identificarea lacunelor în pregătirea științifică și didactică (*funcția diagnostică*) și se sugerează condițiile în care studenții pot asimila noile conținuturi și permite anticiparea rezultatelor în învățarea practică (*funcția prognostică*).

Evaluarea inițială se poate realiza prin utilizarea de probe scrise sau probe orale. Valorificarea rezultatelor evaluării inițiale se concretizează prin elaborarea strategiei programului de formare practică din partea mentorului, adaptarea strategiei formative, precum și adoptarea unor măsuri educaționale cu caracter remedial.

**Evaluarea continuă/ evaluarea formativă/ evaluarea formatoare** se realizează în vederea verificării sistematice a progreselor înregistrate de studenții practicanți pe parcursul stagiului de practică pedagogică.

**Obiectivul** principal al evaluării continue este de a înlătura lacunele/erorile pe care studentul practicant le manifestă în activitatea practică. Evaluarea formatoare facilitează conștientizarea de către studenții practicanți asupra propriei învățări practice, ajutându-i să înlătore dificultățile cu care se confruntă în activitatea de învățare practică și îi ajută să prefigureze direcțiile în care trebuie să-și concentreze eforturile pentru a obține performanțe în activitatea practică. Prin feed-back-ul oferit se realizează o confirmare imediată ale căror efecte sunt stimulatoare și orientează activitatea de învățare a studentului pe parcursul activității de practică. Studentul practicant conștientizează progresele realizate în activitatea de învățare practică, precum și distanța la care se află față de performanța așteptată.

Prin această formă de evaluare se formează capacitatea studenților practicanți de autoevaluare și autoreglaj în procesul de învățare practică, angajându-i astfel și în aplicarea măsurilor de ameliorare a performanțelor vizate.

Această formă de evaluare se realizează prin proba practică (susținerea lecțiilor de probă), prin observarea evaluativă (atât din partea profesorului mentor, cât și a studenților practicanți), prin autoevaluare, portofoliu etc.

Evaluarea continuă/ evaluarea formativă se realizează în funcție de obiectivele formării în activitatea practică și de tipul activităților specifice pe care studentul practicant trebuie să le desfășoare.



### **A. Cunoașterea generală a instituției de învățământ:**

- familiarizarea cu elemente de legislație a învățământului românesc;
- studierea personalizată a documentelor curriculare;
- studierea documentelor manageriale ale clasei / grupei de elevi / copii;
- cunoașterea organigramei școlii și a grădiniței și a rolurilor profesionale ale personalului didactic.

### **Activități specifice:**

- prezentarea unității de învățământ de către directorul acesteia (finalități, mediul socio – cultural, organigrama, strategie managerială, documentele directorului, documentele școlare și regimul acestora, personal auxiliar, relațiile instituției cu comunitatea locală etc.);
- vizitarea instituției școlare, identificarea și descrierea resurselor materiale necesare desfășurării activităților didactice (local, săli de clasă, săli specializate, dotare etc.);
- studierea legislației școlare și a documentelor curriculare (planul de învățământ, programa școlară, CDȘ, manuale școlare, auxiliare didactice);
- familiarizarea cu specificul planificării și desfășurării activităților pe durata unei zile, săptămâni, semestru în grădiniță și școală;
- studierea unor programe de activități extracurriculare și participarea la desfășurarea acestora; familiarizarea cu sistemul activităților metodice din instituția de învățământ.

### **B. Practica pedagogică observativă:**

- familiarizarea studenților cu diferite tipuri de activități didactice specifice învățământului preuniversitar;
- analiza lecțiilor / activităților didactice la care a asistat conform unor criterii specifice cuprinse în grilele de evaluare;
- cunoașterea particularităților de vârstă și individuale ale elevilor / copiilor de vârstă școlară mică și preșcolară.

### **Activități specifice:**

- studierea și analiza documentelor profesorului mentor (planificări, fișe de evidență a elevilor, fișe școlare, proiecte de lecție / activitate didactică etc.);
- asistență la activități didactice conduse de profesorul mentor, la rezolvarea unor probleme curente și consemnarea observațiilor în fișele de asistență la lecție;
- participarea la analiza lecțiilor și a altor activități asistate;
- observarea comportamentului copiilor / elevilor în timpul lecțiilor și al pauzelor;
- implicarea în desfășurarea unor activități extrașcolare împreună cu profesorul mentor;
- asistența la activități metodice desfășurate în instituția de învățământ respectivă;
- participarea la activități de parteneriat educațional;
- implicarea în rezolvarea unor situații de criză educațională prin utilizarea tehnicilor de negociere, argumentare, contraargumentare.



### **C. Proiectarea, organizarea și desfășurarea activităților instructiv – educative din învățământul preuniversitar:**

- formarea deprinderilor de a proiecta o lecție / activitate didactică și un sistem de lecții;
- formarea deprinderilor de desfășurarea o lecție / activitate didactică în condițiile concrete ale unei clase / grupe de elevi / copii;
- formarea deprinderilor de a analiza, a evalua și a autoevalua o lecție / activitate didactică.

#### **Activități specifice:**

- elaborarea unor proiecte de lecție / activitate didactică respectând algoritmul proiectării didactice și analiza acestora în cadrul grupei de studenți sub coordonarea profesorului mentor și a profesorului îndrumător de practică pedagogică;
- proiectarea, organizarea și desfășurarea unor lecții / activități didactice conform unei planificări pentru disciplinele de învățământ din planul de învățământ;
- elaborarea unor fișe de evaluare a performanțelor școlare, aplicarea și corectarea lor;
- analiza, evaluarea și autoanaliza și autoevaluarea lecțiilor / activităților didactice susținute; exerciții de acordare a calificativelor;
- realizarea materialului didactic necesar în lecție;
- participarea la activități extracurriculare și desfășurarea unor lecții din CDS

**C. Evaluarea sumativă/ cumulativă** este reprezentată de verificările realizate pe parcursul stagiului de practică pedagogică și de evaluarea globală, de bilanț. Reprezintă modul tradițional de verificare a pregătirii practice a studenților și intervine după un ansamblu de sarcini de învățare, putând corespunde unui capitol/ unități de învățare/semestru/ an școlar/ ciclul de formare.

Principala funcție a evaluării sumative/ cumulative este de certificare, deoarece măsoară achiziția competențelor vizate de stagiul de formare practică și conferă studentului practicant certificarea necesară parcurgerii stagiului de formare practică (atestat/certificat etc.). Evaluarea sumativă/ cumulativă se realizează prin proba practică - susținerea lecțiilor finale.

## **2.2. Criterii și indicatori de evaluare a activităților de practică pedagogică**

Cadrul de referință în raport cu care se face aprecierea rezultatelor studenților practicanți se fundamentează prin raportare la competențele profesionale vizate și la obiectivele generale și specifice ale activității de practică pedagogică.

Evaluarea criterială permite evaluarea performanței individuale în raport cu criteriile și standardele predefinite și se realizează prin compararea rezultatelor individuale obținute de studentul practicant la criteriile și indicatorii stabiliți pentru sarcinile activității practice.

Evaluarea criterială permite transmiterea către studentul practicant a unui feedback obiectiv și coerent, în baza standardelor prestabilite, facilitând îmbunătățirea și dezvoltarea



continuă a performanțelor în activitatea de practică pedagogică. Avantajele evaluării criteriale consistă în flexibilitate și adaptabilitate, în posibilitatea măsurării capacităților specifice la diferite niveluri și a identificării nivelurilor acceptabile de formare a capacităților, măsura în care studentul practicant este pregătit să treacă la o nouă etapă de formare. Evaluarea criterială se utilizează în examinările curente și la examenele finale.

**Criteriul de evaluare** reprezintă setul de standarde utilizate pentru a evalua performanța, cunoștințele și abilitățile unei persoane într-o anumită activitate. Ț

*În contextul activității profesionale, criteriile de evaluare decurg din structura activității practice, respectiv cunoștințele factuale, procedurale și declarative ale activității respective, abilitățile și atitudinile ce trebuie manifestate. În activitatea de practică pedagogică, criteriile de evaluare trebuie să fie clar definite, să fie cunoscute de către studentul practicant, putând astfel să se stabilească nivelul de performanță atins de către acesta. Totodată, criteriile de evaluare facilitează feedback-ul constructiv și au rol în îmbunătățirea continuă a performanțelor în activitatea de practică pedagogică.*

**Indicatorul de evaluare** (referent, indice/indiciu) reprezintă un fapt, o însușire, un comportament, un produs, care are proprietatea de a fi nemijlocit observabil și/sau măsurabil și de a reflecta un anumit aspect al realității. Un indicator este orice comportament care dă o informație asupra prezenței unei competențe. Indicatorul de evaluare reprezintă o componentă specifică a criteriului de evaluare, oferind detalii specifice privind comportamentele ce trebuie manifestate în activitatea practică sau rezultatele care vor fi luate în considerare în activitatea de evaluare. Indicatorii de evaluare oferă o descriere detaliată și clară a comportamentelor, cunoștințelor abilităților și atitudinilor și care arată că studentul practicant îndeplinește criteriul de evaluare dintr-o activitatea specifică practicii pedagogice desfășurate.

**Performanța în activitatea de învățare practică** se referă la nivelul de realizare, eficiență și calitate a rezultatelor obținute de către studentul practicant. Performanța în activitatea practică se bazează pe aplicarea în situații reale a cunoștințelor, demonstrarea abilităților și atitudinilor și reprezintă nivelul maxim atins pe o scară de niveluri posibile. Performanța în activitatea practică pedagogică depinde de aptitudini, dar și de interese, de motivații și de condițiile generale în care s-a desfășurat proba de evaluare.

## Criteria și indicatori ai activității practice pedagogice

| Nr. crt. | Criterii ale activității de practică pedagogică   | Indicatori  |
|----------|---|---|
| 1.       | <b>Cunoașterea documentelor curriculare și școlare pe care se fundamentează organizarea și conducerea procesului didactic</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizează modul de organizare și de funcționare a unității de învățământ, pe principalele tipuri de activități: activitate de conducere, activitate metodică și de perfecționare, activitatea de consiliere și de orientare.</li> <li>• Cunoaște principalele competențe, responsabilități, îndatoriri și drepturi pe care le reunește profesia de cadru didactic.</li> <li>• Utilizează principalele documente școlare: Planul de învățământ, Programa școlară, Planificarea anuală, Proiectul unității de învățare, Proiectul de lecție;</li> <li>• Stăpânește conceptele științifice fundamentale din disciplina de specialitate;</li> <li>• Realizează conexiuni cu alte domenii ale cunoașterii;</li> <li>• Studiază materiale auxiliare, compară manuale alternative și ia decizii în privința utilizării lor.</li> </ul>   |
| 2.       | <b>Valorificarea cunoștințelor specifice privind procesul de învățământ</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitatea de a identifica principalele componente ale procesului de învățământ;</li> <li>• Capacitatea de a preciza etapele activităților didactice și acțiunile ce au loc, în succesiunea lor, la toate lecțiile sau la alte forme de activitate asistate;</li> <li>• Dovedirea capacității de observație a fiecărui eveniment al lecției, în timpul activității de practică observativă;</li> <li>• Propune Fișe de evaluare formativă/finală, în funcție de lecția la care urmează să asiste;</li> <li>• Corectează lucrările elevilor, notele acordate urmând a fi confruntate cu cele date de profesorul clasei.</li> <li>• Concepe soluții și alternative posibile, originale și eficiente, la diferitele probleme pedagogice identificate;</li> <li>• Apreciază gradul de adecvare a metodelor și a mijloacelor de învățământ utilizate, în raport cu situația educațională dată;</li> <li>• Formulează concluzii cu caracter de evaluare.</li> </ul> |

| Nr. crt. | Criterii ale activității de practică pedagogică                            | Indicatori   |
|----------|--|--|
| 3        | <b>Valorificarea cunoștințelor specifice privind proiectarea didactică</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborează, pe baza fișelor de asistență, cel puțin două proiecte didactice la două tipuri de lecție;</li> <li>• Proiectează o secvență didactică, o lecție, o unitate de învățare;</li> <li>• Elaborează Proiectul unei unități de învățare în două variante, în funcție de numărul de ore alocate</li> <li>• Stabilește, din timp util, datele necesare proiectării lecției de probă, urmărind parcurgerea următoarelor etape: profesorul îndrumător, disciplina, clasa, subiectul lecției, sistemul de lecții - analiza curriculum-ului școlar, identificarea obiectivelor cadru/competențelor generale și a obiectivelor de referință/competențelor specifice, diagnoza nivelului de pregătire a elevilor, formularea obiectivelor operaționale, anticiparea activității instructiv-educative.</li> <li>• Realizează/Desfășoară o secvență didactică, o lecție de probă;</li> <li>• (Auto)evaluează o secvență didactică, 1-2 lecții de probă.</li> <li>• Proiectează activități didactice cuprinse în Curriculum la decizia școlii (CDS).</li> </ul> |
| 4        | <b>Organizarea activităților de predare-învățare-evaluare</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construiește demersuri didactice bazate pe adoptarea strategiilor didactice adecvate (metode și procedee, mijloace de învățământ, forme de organizare a activității elevilor, tratare diferențiată, modalități specifice de evaluare și de notare) conținuturilor și finalităților.</li> <li>• Capacitatea de a face accesibile cunoștințele transmise, adaptându-și metoda fiecărui elev, grup, clasă;</li> <li>• Stabilește legături interdisciplinare și pune accentul pe conexiunile între cunoștințe;</li> <li>• Folosește strategii educaționale centrate pe elev;</li> <li>• Organizează clasa eficient, îmbinând activitatea individuală cu cea de grup;</li> <li>• Urmărește activitatea elevilor și organizează studiul diferențiat;</li> <li>• Folosește resurse didactice cât mai variate, adaptate obiectivelor propuse;</li> </ul>  |



| Nr. crt. | Criterii ale activității de practică pedagogică                  | Indicatori   |
|----------|--|--|
|          |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Creează și folosește în clasă materiale didactice adecvate; (realizează un material didactic personal, absolut necesar în predarea unei lecții/sistem de lecții la disciplina de specialitate).</li> <li>• Propune exemple relevante care stimulează gândirea și imaginația elevilor;</li> <li>• Îmbină intuiția cu rigoarea;</li> <li>• Stimulează elevii să dezvolte proiecte de microstudiu, referate etc;</li> <li>• Valorifică în predare situații practice relevante din activitatea de practică observativă.</li> <li>• Realizează activitatea didactică având în vedere acțiuni de evaluare continuă, în scopul perfecționării lecției pe parcursul derulării ei (elemente de conexiune inversă).</li> <li>• Utilizarea acțiunilor evaluative la lecțiile de probă și la lecția finală;</li> <li>• Selectează metodelor și instrumentelor de evaluare potrivite și le integrează eficient în procesul didactic;</li> <li>• Urmărește progresul elevilor în învățare;</li> <li>• Realizează o evaluare sistematică;</li> <li>• Valorifică tipuri diferite de rezultate ale evaluării;</li> <li>• Dezvoltă la elevi capacitatea de autoevaluare.</li> </ul> |
| 5        | <b>Formarea/dezvoltarea capacității de cunoaștere a elevilor</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formarea/dezvoltarea capacității de cunoaștere a elevilor (individual și în grupul școlar), în vederea tratării diferențiate a acestora</li> <li>• Oferă șanse egale tuturor elevilor și adaptează demersurile didactice la particularitățile de vârstă ale colectivului de elevi;</li> <li>• Stimulează interesele și motivația elevilor pentru studiul și aplicațiile practice ale disciplinei de specialitate;</li> <li>• Creează elevilor oportunități de a lua decizii și de a manifesta autonomie;</li> <li>• Identifică acele căi de comunicare cu elevii, prin care aceștia sunt încurajați să comunice și chiar să argumenteze propriile puncte de vedere;</li> <li>• Demonstrează abilități de comunicare, de empatie și de cooperare, de menținere a relațiilor socio-afective</li> </ul>  |

| Nr. crt. | Criterii ale activității de practică pedagogică  | Indicatori   |
|----------|--|--|
|          |  | <p>pozitive necesare realizării activității didactice;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Completează Fișa de caracterizare psihopedagogică a unui elev.</li> </ul>  |
| 6        | <b>Capacitatea de auto-evaluare și de integrare a feed-back-ului în proiecția personală a dezvoltării profesionale</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Să (auto)aprecieze / Să (auto)evalueze, pe baza unor criterii riguroase, lecția desfășurată.</li> <li>• Să propună variante metodologice posibile, prin care lecția susținută poate avea o eficiență sporită.</li> </ul>  |
| 7        | <b>Implicarea în realizarea unor activități complementare lecțiilor</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaborează cu colegii de grupă și cu profesorii-mentori care pot fi și profesori-diriginți;</li> <li>• Participă la o activitate științifică din cadrul comisiei metodice;</li> <li>• Propune conținuturi pentru predarea interdisciplinară și cross-curriculară;</li> <li>• Utilizează noile tehnologii ale instruirii asistate de calculator (IAC) în elaborarea materialelor curriculare;</li> <li>• Identifică posibilități de cooperare cu alte medii educaționale;</li> <li>• Participă la o activitate de antrenare a comunității locale în sprijinirea unor activități școlare și extrașcolare.</li> </ul> |

## 2.3. Niveluri ale evaluării activității de practică pedagogică

### 2.3.1. Evaluarea satisfacției studentului practicant

Stimate student, vă rugăm să apreciați activitatea de formare practică la care ați participat. Răspundeți la următoarele afirmații, într-o manieră constructivă, răspunsurile dvs. urmând să fie utilizate de către profesorul mentor pentru optimizarea activității de mentorat în practica pedagogică. Răspunsurile sunt anonime.

|   |  |   |   |   |   |   |
|---|--|---|---|---|---|---|
|   | Marcați cu X în câmpul chestionarului, opinia dvs. privind afirmațiile de mai jos, pe o scală de la 1 la 5, 5 - în foarte mare măsură, 4 - în mare măsură, 3 - măsură moderată, 2 - în mică măsură și 1 - în foarte mică măsură. |   |   |   |   |   |
| 1 | Obiectivele stagiului de practică pedagogică au fost clar exprimate  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2 | Stagiul de practică pedagogică la care am participat a fost util pentru viitoarea mea carieră didactică  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

|    |   |                               |   |   |   |   |
|----|---|-------------------------------|---|---|---|---|
| 3  | Tematica abordată în cadrul stagiului de practică pedagogică a fost relevantă pentru pregătirea mea profesională                                | 5                             | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4  | Timpul alocat stagiului de practică pedagogică a fost suficient pentru pregătirea mea profesională  | 5                             | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5  | Climatul creat de mentorul de practică pedagogică a fost favorabil pentru învățare  | 5                             | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6  | Activitățile desfășurate în cadrul stadiului de practică pedagogică au fost adecvate temelor abordate   | 5                             | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7  | Tematica abordată în cadrul stagiului de practică pedagogică s-a dovedit utilă pentru viitoarea mea carieră didactică                           |                               |   |   |   |   |
| 8  | Mentorul de practică pedagogică a condus activitățile practice către îndeplinirea obiectivelor propuse  | 5                             | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9  | Mentorul de practică pedagogică a gestionat eficient situațiile problematice care au apărut pe parcursul stagiului de practică pedagogică       | 5                             | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10 | Mentorul de practică pedagogică a încurajat interacțiunea și participarea studenților practicanți pe parcursul stagiului de practică pedagogică | 5                             | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11 | Mentorul de practică pedagogică a dovedit înțelegere și empatie pe parcursul stagiului de practică pedagogică                                   | 5                             | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12 | Pe parcursul stagiului de practică pedagogică am fost încurajat să îmi expun punctele de vedere în ceea ce privește tematica abordată           | 5                             | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13 | Participarea mea la stagiul de practică pedagogică este importantă pentru gestionarea ulterioară a parcursului meu profesional                  | 5                             | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14 | Stagiul de practică pedagogică m-a ajutat să-mi clarific aspecte importante despre viitoarea mea carieră didactică                              | 5                             | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15 | Nivelul meu de satisfacție pentru stagiul de practică pedagogică parcurs este ridicat   | 5                             | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16 | Menționează 3 elemente care ti s-au părut utile în parcurgerea stagiului de practică pedagogică   | 1. ....<br>2. ....<br>3. .... |   |   |   |   |



### 2.3.2. Evaluarea achizițiilor dobândite pe parcursul activității de practică pedagogică – lecții de probă

#### FIȘĂ DE APRECIERE A LECȚIEI/ A ACTIVITĂȚII DIDACTICE

Unitatea de învățământ

Data

Numele și prenumele studentului  
practicant

Specializarea

Domeniul/Disciplina/Modulul

Unitatea tematică/ Unitatea de învățare

Tema activității didactice

Tipul activității didactice

Numele profesorului mentor

| Criterii de evaluare   | Indicatori ai evaluării   | Punctaj | Aprecieri |
|--|---|---------|-----------|
| Elaborarea proiectului de lecție                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Documentarea științifică și metodică</li> <li>➤ Definierea obiectivelor operaționale</li> <li>➤ Corelația dintre obiective și celelalte componente ale actului didactic (conținut, strategie, mijloace de învățământ, forme de organizare și evaluare etc.)</li> </ul>   |         |           |
| Realizarea demersului didactic al lecției/ activității didactice | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Organizarea clasei pentru lecție (aspectul sălii de clasă, crearea cadrului afectiv propice desfășurării lecțiilor)</li> <li>➤ Reactualizarea cunoștințelor anterioare (valorificarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor anterioare implicate în învățarea noului conținut)</li> <li>➤ Anunțarea obiectivelor și a temei</li> <li>➤ Respectarea principiilor didactice în organizarea conținutului științific al lecției</li> <li>➤ Rigurozitatea noțiunilor științifice (corectitudinea informațiilor)</li> <li>➤ Sublinierea elementelor esențiale și de perspectivă ce vor interveni în lecțiile următoare;</li> <li>➤ Corelații cu date și fapte cunoscute de la alte discipline de învățământ și din experiența de viață a elevilor;</li> </ul> |         |           |

| Criterii de evaluare  | Indicatori ai evaluării  | Punctaj | Aprecieri |
|---|--|---------|-----------|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Adaptarea metodelor folosite la obiectivele și conținutul lecției;</li> <li>➤ Aplicarea cunoștințelor în situații diverse;</li> <li>➤ Îmbinarea diverselor forme de activitate (individual, în grup, frontal);</li> <li>➤ Strategii de diferențiere și individualizare a activității didactice;</li> <li>➤ Integrarea unor mijloace de învățământ adecvate în lecție;</li> <li>➤ Gradul de antrenare a elevilor în lecție; repartizarea echilibrată a sarcinilor pentru fiecare elev;</li> <li>➤ Densitatea lecției, dozarea judicioasă a timpului, încadrarea în timp a lecției;</li> <li>➤ Preocuparea pentru realizarea evaluării tuturor obiectivelor lecției; preocupări pentru notarea elevilor;</li> </ul> |         |           |
| Comportamentul studentului practicant   | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Crearea unor situații adecvate de învățare;</li> <li>➤ Conduita în relație cu elevii (adaptarea comportamentului la reacțiile clasei);</li> <li>➤ Crearea unei atmosfere de lucru favorizantă pentru activitatea fiecărui elev;</li> <li>➤ Elemente de tact și măiestrie pedagogică (interes și perseverență pentru desfășurarea unei activități didactice eficiente);</li> <li>➤ Capacitatea de autoanaliză și autoapreciere obiectivă a lecției;</li> <li>➤ Receptivitatea la observațiile evaluatorului.</li> </ul>  |         |           |
| <p><b>Notă:</b> Ponderea punctajului raportat la criteriile de evaluare se stabilește de către profesorul mentor în funcție de obiectivele activității de practică pedagogică</p> |  |         |           |



### 2.3.3. Evaluarea competențelor dobândite la finalul formării – lecții finale

#### FIȘĂ DE EVALUARE A LECȚIEI/ A ACTIVITĂȚII DIDACTICE<sup>1</sup>

Unitatea de învățământ

Data

Numele și prenumele studentului  
practicant

Specializarea

Domeniul/Disciplină/Modulul

Unitatea tematică/ Unitatea de învățare

Tema activității didactice

Tipul activității didactice

Numele profesorului mentor

| Criterii de evaluare               | Indicatori ai evaluării  | Punctaj maxim | Punctaj acordat | Observații |
|------------------------------------|--|---------------|-----------------|------------|
| I. PROIECTARE CURRICULARĂ          | Utilizarea adecvată a informațiilor teoretice și metodologice în proiectarea activității didactice, respectând documentele curriculare și principiile curriculumului centrat pe elev | 5,00          |                 |            |
|                                    | Formularea clară a obiectivelor/rezultatelor învățării   | 5,00          |                 |            |
|                                    | Proiectarea unor experiențe de învățare relevante, înlănțuite logic, care sprijină dezvoltarea competențelor- cheie ale elevilor   | 5,00          |                 |            |
|                                    | Selectarea responsabilă a resurselor pentru predare și învățare, inclusiv a resurselor de tehnologie digitală  | 5,00          |                 |            |
| II. PREDARE. FACILITAREA ÎNVĂȚĂRII | Valorificarea experiențelor anterioare ale elevilor în procesul de facilitare a învățării acestora   | 2,50          |                 |            |
|                                    | Asigurarea corectitudinii științifice și a organizării eficiente a informațiilor transmise   | 2,50          |                 |            |
|                                    | Accesibilizarea conținuturilor și facilitarea comprehensiunii/   | 2,50          |                 |            |

| Criteria de evaluare                  | Indicatori ai evaluării  | Punctaj maxim | Punctaj acordat | Observații |
|---------------------------------------|--|---------------|-----------------|------------|
|                                       | înțelegerii acestora   |               |                 |            |
|                                       | Valorificarea permanentă a limbajului specific domeniului/disciplinei  | 2,50          |                 |            |
|                                       | Utilizarea unei varietăți de resurse educaționale, care să faciliteze motivarea elevilor și transferul informațiilor în diferite situații  | 2,50          |                 |            |
|                                       | Utilizarea strategiilor didactice interactive și colaborative în procesul didactic   | 2,50          |                 |            |
|                                       | Organizarea activităților cu elevii în funcție de obiectivele învățării (dispunerea mobilierului în funcție de tipul de activitate, diferite forme de organizare a elevilor etc)           | 2,50          |                 |            |
|                                       | Evidențierea aplicabilității în viața reală a conținuturilor studiate/abilităților dezvoltate  | 2,50          |                 |            |
|                                       | Realizarea de activități de învățare în care sunt utilizate dispozitive digitale, resurse sau strategii de informare digitală  | 2,50          |                 |            |
|                                       | Punerea la dispoziția elevilor de resurse și informații suplimentare de învățare/ dezvoltare, inclusiv digitale  | 2,50          |                 |            |
| III. FEEDBACK ȘI EVALUARE A ÎNVĂȚĂRII | Utilizarea diferitelor tehnici și instrumente de evaluare pentru a monitoriza procesul de învățare și pentru a obține informații despre progresul elevilor, inclusiv aplicații informatice | 5,00          |                 |            |
|                                       | Furnizarea de feedback personalizat și de sprijin diferențiat pentru elevi pe baza datelor generate de instrumentele utilizate   | 5,00          |                 |            |

| Criterii de evaluare                            | Indicatori ai evaluării   | Punctaj maxim | Punctaj acordat | Observații |
|---|---|---------------|-----------------|------------|
|   | Încurajarea elevilor pentru a aprecia și interpreta rezultatele evaluărilor   | 5,00          |                 |            |
|   | Utilizarea tehnologiilor digitale pentru a îmbunătăți strategiile de evaluare și pentru a crea instrumente de evaluare adaptate obiectivelor        | 5,00          |                 |            |
| IV. MEDIU/<br>CLIMAT<br>EDUCAȚIONAL             | Utilizarea frecventă a tehnicilor de încurajare a participării tuturor elevilor, într-o atmosferă sigură, prietenoasă, incluzivă, propice învățării | 5,00          |                 |            |
|   | Valorizarea activității și produselor realizate de elevi  | 5,00          |                 |            |
|   | Aplicarea strategiilor de management al clasei pentru a crea un mediu care să susțină învățarea și starea de bine                                   | 5,00          |                 |            |
|   | Încurajarea comunicării și a respectului reciproc   | 5,00          |                 |            |
| V.<br>AUTOEVALUAREA<br>ACTIVITĂȚII<br>DIDACTICE | Reflecție asupra activității didactice realizate  | 2,50          |                 |            |
|   | Evaluarea impactului experiențelor de învățare asupra elevilor și utilizarea acestuia pentru dezvoltare/ ameliorare/ îmbunătățire                   | 2,50          |                 |            |
| Punctaj oficiu                                  |   | 10            |                 |            |
| Total   |   | 100           |                 |            |
| Notă profesor metodist                          |   |               |                 |            |

Notă: <sup>1</sup> anexa 1 – Metodologia privind formarea continuă a personalului din învățământul preuniversitar, OMECTS nr.5561/2011

### 3. Metode, tehnici și instrumente de evaluare a activității de practică pedagogică (Cristina TULBURE)

#### 3.1. Delimitări conceptuale

**Metoda de evaluare** reprezintă elementul-cheie al strategiei de evaluare, întrucât trasează calea de urmat în vederea cunoașterii, reglării și optimizării activității de practică pedagogică, prin raportare la obiectivele specifice prestabilite.



**Tehnica de evaluare** constituie forma concretă de punere în practică a metodei de evaluare, o modalitate prin care mentorul declanșează și orientează obținerea din partea cursanților, a răspunsurilor la itemii formulați (Manolescu, 2006).

**Instrumentul** sau **proba de evaluare** constituie partea operațională a metodei de evaluare, reprezentând grupaje de itemi proiectate, administrate și corectate de către mentor, în vederea colectării de informații privind rezultatele obținute în activitatea de practică pedagogică (Bocoș, 2007; Voiculescu, coord., 2013).

**Itemul** reprezintă cea mai mică unitate operațională identificabilă la nivelul unui instrument de evaluare. Din perspectiva evaluării educaționale, itemul poate fi definit ca o unitate de măsurare a probei de evaluare, care include un stimul și o formă prescriptivă de răspuns, fiind formulat pentru a se obține un răspuns de la cursantul examinat, pe baza căruia se pot face deducții cu privire la nivelul achizițiilor acestuia într-o direcție sau alta (Osterlind, 1998; Downing și Haladyna, 2006).

În raport cu gradul de generalitate, Stoica (2007) definește itemul din două perspective:

- în sens restrâns: itemul reprezintă elementul component al unei probe de evaluare (ex. întrebare, sarcină de lucru, exercițiu, problemă, propoziție lacunară, etc.);
- în sens larg: itemul reprezintă atât enunțul cerinței, cât și răspunsul așteptat, ceea ce înseamnă că formularea completă a itemului presupune atât formularea sarcinii de lucru, cât și formularea răspunsului posibil și a baremului de corectare și notare.

Din perspectiva proiectării, administrării și scorării, itemii trebuie să respecte aceleași exigențe, indiferent de natura probei de evaluare în care sunt incluși (teste elaborate de cadrul didactic; teste standardizate; teste formative, curente; teste sumative etc.).

Tipologia itemilor poate fi reprezentată pe o axă, care merge dinspre obiectiv spre subiectiv, în sensul în care pentru itemii de tip obiectiv există un model complet al răspunsului corect, iar pentru itemii de tip subiectiv nu există și nici nu este de dorit să existe un model complet al răspunsului corect (Tulbure, 2016).

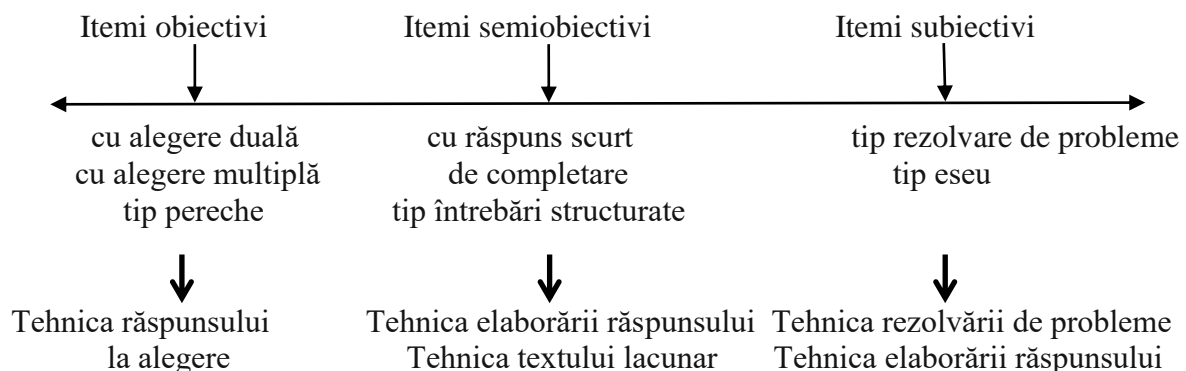


Fig. 1. Tipologia itemilor și a tehnicilor de evaluare



Tipologia itemilor include 3 categorii principale de itemi: *obiectivi*, *semiobiectivi* și *subiectivi* (Radu, 2000; Mândruț, 2001; Moise, 2003; Cucuș, 2008), pe care îi prezentăm mai jos cu tehnicile de evaluare aferente.

### ***Exercițiul aplicativ***

Realizați o reprezentare grafică prin care să ilustrați relația dintre metode-tehnici-probe/instrumente-itemi de evaluare a activității de practică pedagogică.

### ***Exercițiul reflexiv***

Comentați afirmația: Metodele moderne evaluează procesul învățării, iar metodele tradiționale evaluează preponderent produsul învățării.

Pornind de la asumpția că metoda de evaluare vizează întregul demers de proiectare și realizare a actului evaluativ (Bocoș, 2007), vom analiza modalitățile de utilizare a celor două categorii majore de metode de evaluare - tradiționale și moderne - construind exemple, aplicații și reflecții pentru utilizarea adecvată a tehnicilor, probelor și itemilor în procesul de evaluare a activității de practică pedagogică a cursanților.

## **3.2. Metode tradiționale de evaluare a activității de practică pedagogică**

Evaluarea tradițională a activității de practică pedagogică se poate realiza prin 3 metode:

- ✓ **Evaluarea prin probe orale** (întrebări, exemple, exerciții, solicitarea unei opinii, cerințe la care se așteaptă un răspuns oral din partea cursanților); acest tip de evaluare se realizează preponderent prin valorificarea metodei conversației; foarte importantă este structurarea întrebărilor și succesiunea acestora, astfel încât să pună în valoare nivelul de pregătire al cursanților;
- ✓ **Evaluarea prin probe scrise** (extemporale sau probe scrise de control curent; probe de evaluare utilizate la sfârșitul unei unități de învățare; chestionare scrise; teme pentru acasă; lucrări semestriale; teste pedagogice); rolul principal al evaluării scrise este de a oferi informații mentorului și cursanților privind nivelul de pregătire psihopedagogică și metodică, gradul de atingere al obiectivelor educaționale, precum și măsurile recuperatorii care se impun în situația existenței unor lacune în pregătirea cursantului;
- ✓ **Evaluarea prin probe practice** (susținerea unei secvențe didactice sau a unei lecții; realizarea unor grafice, scheme, hărți; executarea unor lucrări de laborator; confecționarea unor machete; realizarea unor lucrări practice în atelierele școlare etc.); evaluarea prin probe practice permite determinarea gradului de formare a deprinderilor și priceperilor cursanților, precum și evaluarea capacităților de aplicare în practica pedagogică a noțiunilor teoretice însușite în procesul didactic.

### ***Exercițiul aplicativ***

Prezentați avantaje și dezavantajele evaluării orale, scrise și practice, din perspectiva evaluării obiectivelor din domeniul cognitiv, afectiv și psihomotor.



### Exercițiu reflexiv

Raportându-vă la cele 3 tipuri de ipostaze ale rezultatelor învățării (prestația, performanța și competența), formulați argumente privind cele mai eficiente metode tradiționale de evaluare corespunzătoare evaluării fiecărei ipostaze, furnizând și exemple concrete.

Raportându-ne la sistemul pedagogic de tipul: metodă de evaluare – tehnică de evaluare – probă/instrument de evaluare – item (pedagogic) prezentat de Mușata Bocoș (2007, p. 289), vom analiza metodele tradiționale de evaluare a activității de practică pedagogică:

Tabelul 1. Sistemul pedagogic de tipul: metodă de evaluare-tehnică de evaluare-probă de evaluare-item de evaluare (adaptare după Bocoș, 2007)

| Metode tradiționale de evaluare | Tehnici de evaluare            | Probe/instrumente de evaluare   | Exemple de itemi de evaluare  |
|---------------------------------|--------------------------------|---|---|
| Evaluarea prin probe orale      | Tehnică elaborării răspunsului | Chestionarul oral   | <i>Ob. specific:</i> Manifestarea unei atitudini responsabile și pozitive față de profesia didactică<br>Ce reprezintă competența didactică?<br>Care sunt componentele competenței didactice?<br>Din ce este constituit nucleul competenței didactice?   |
|                                 |                                | Ghidul de interviu structurat   | Formulați o definiție proprie a tactului pedagogic.<br>Care sunt componentele înnăscute ale competenței didactice? Dar cele dobândite?<br>Ce înțelegeți prin măiestrie pedagogică?<br>Cu ce emoții asociați profesia de cadru didactic?   |
| Evaluarea prin probe scrise     | Tehnică răspunsului la alegere | Probe scrise curente<br>Lucrări scrise<br>Chestionare scrise<br>Lucrările semestriale Temele pentru acasă<br>Testele de evaluare sumativă | Încercuiți varianta corectă:<br><i>Aptitudinea pedagogică reprezintă:</i><br>a) capacitatea unui educator de a se pronunța asupra unei probleme pedagogice<br>b) ansamblu de calități psihosociale, generale și specifice, necesare pentru proiectarea activităților care au ca finalitate formarea - dezvoltarea permanentă a personalității umane<br>c) capacitatea unei persoane de a realiza, la un anumit nivel de performanță, totalitatea sarcinilor |

| Metode tradiționale de evaluare      | Tehnici de evaluare            | Probe/instrumente de evaluare  | Exemple de itemi de evaluare<br><i>Ob. specific:</i> Manifestarea unei atitudini responsabile și pozitive față de profesia didactică   |
|--------------------------------------|--------------------------------|--|--|
|                                      |                                |  | tipice de muncă specifice profesiei didactice  |
|                                      | Tehnica textului lacunar       | Probe scrise curente<br>Lucrări scrise<br>Chestionare scrise<br>Lucrările semestriale<br>Temele pentru acasă<br>Testele de evaluare sumativă | Completați afirmațiile:<br><i>Competența didactică reprezintă....</i><br><i>Tactul pedagogic exprimă.....</i><br><i>Măiestria pedagogică se referă la .....</i><br><i>Competența didactică cuprinde .....</i>  |
|                                      | Tehnica elaborării răspunsului | Probe scrise curente<br>Lucrări scrise<br>Chestionare scrise<br>Lucrările semestriale<br>Temele pentru acasă<br>Testele de evaluare sumativă | Realizați un eseu pornind de la reflecția lui Constantin Noica: „ <i>O școală în care profesorul nu învață și el e o absurditate</i> ”<br>Eseul va avea următoarea structură:<br>- o scurtă introducere despre educație și învățare;<br>- acordul sau dezacordul cu afirmația autorului;<br>- argumente pro și/sau contra afirmației analizate;<br>- o concluzie cu opinia personală despre valoarea educației și a învățării. |
| <b>Evaluarea prin probe practice</b> | Tehnica rezolvării de probleme | Proiectarea și simularea unei secvențe didactice<br>Proiectarea și simularea unei activități didactice                                       | Proiectați și transpuneți în practică o secvență didactică din cadrul unei lecții mixte aferente disciplinei de specializare, în care să utilizați o metodă tradițională și una modernă, interactivă, de predare-învățare.   |

### Exercițiu aplicativ

Se dă următorul obiectiv specific aferent Practicii pedagogice: *Realizarea unor activități specifice profesiei didactice: observarea, analiza și simularea aplicării metodelor didactice, a modalităților de valorificare a mijloacelor de învățământ, a activităților de proiectare didactică a diferitelor tipuri și variante de lecții, a modalităților de evaluare a lecțiilor de specialitate.*



Alegeți o metodă tradițională de evaluare și construiți o probă de evaluare a rezultatelor învățării corespunzătoare obiectivului specific prezentat, proiectând minim 5 itemi, care să presupună aplicarea a minimum două tehnici de evaluare.

### 3.3. Metode moderne, alternative sau complementare de evaluare a activității de practică pedagogică

Evaluarea modernă a activității de practică pedagogică se poate realiza prin următoarele metode:

✓ **Observarea sistematică a activității și a comportamentului cursantului:** datele esențiale privind evoluția cursantului se consemnează în următoarele documente: fișa de asistență a lecției; fișa de observație; scara de clasificare; lista de control/verificare.

#### *Exercițiu aplicativ*

Consultând literatura de specialitate, concepeți o fișă de asistență a lecției, care poate fi utilizată în activitatea de practică pedagogică. Fișa de asistență va include 3 părți: antetul cu datele generale despre activitatea didactică, partea de analiză a componentei științifice a lecției și partea de analiză a componentei metodice a lecției.

✓ **Investigația:** presupune rezolvarea de către cursanți a unei probleme teoretice sau practice, prin activități de documentare, observații, experiment etc.; se realizează în sala de clasă, în laborator sau pe teren și are o durată de una, maxim două ore de curs.

✓ **Metoda proiectului:** constă într-o lucrare amplă, realizată pe o anumită temă; presupune un plan bine structurat și o supraveghere atentă din partea mentorului; lucrarea începe și se finalizează în clasă, dar cea mai mare parte a efortului depus este individual, fiind realizat de cursant în afara programului formal; cel mai bun exemplu în cazul practicii pedagogice este reprezentat de elaborarea proiectului didactic pentru fiecare tip de lecție.

✓ **Metoda portofoliului:** presupune realizarea unei colecții de lucrări reprezentative ale cursantului – viitor profesor, care reflectă evoluția sa în timp; un portofoliu poate să conțină: probe de evaluare, proiecte, scheme, hărți concepute, aplicații, teste scrise, fișe de asistență la lecții, fișe psihopedagogice, fișe de observație, fișe de laborator, teme rezolvate acasă, studii de caz, proiecte didactice; o variantă actuală a acestei metode este portofoliul digital, care asigură funcționalități didactice în direcția predării, învățării și evaluării (Cucuș, 2008). El constituie, deopotrivă, o sursă de învățare, un mijloc de prezentare a lucrărilor reprezentative ale cursantului și un dosar de evaluare a achizițiilor învățării. Portofoliul digital se realizează individual de către fiecare cursant, prin valorificarea mijloacelor tehnice avute la dispoziție (calculatoare, laptopuri, telefoane mobile, imprimante, camere foto și video). Metoda portofoliului digital se înscrie în procesul de evaluare continuă (prin piesele realizate pe parcursul efectuării stagiilor de practică pedagogică), dar și de evaluare sumativă (prin colectarea de elemente care indică nivelul performanțelor și competențelor didactice la



finalizarea unui stagiu de practică). Structura portofoliului digital este dată de profesorul mentor, dar prelucrarea informațiilor de bază, selectarea elementelor reprezentative după criterii proprii și elementele de originalitate constituie apanajul cursantului.

### **Exercițiul reflexiv**

Ce piese poate conține un portofoliu digital întocmit de cursanți pentru evaluarea online a activității de practică pedagogică?

✓ Evaluarea cu ajutorul calculatorului și a mijloacelor multimedia: presupune utilizarea computerului (sau a altor mijloace multimedia) în scopul eficientizării acțiunii evaluative; feed-back-ul imediat dat cursanților privind corectitudinea răspunsurilor constituie un avantaj major; în contextul învățământului hibrid, evaluarea online reclamă tot mai mult integrarea în procesul instructiv-educativ a acestei metode de evaluare.

✓ Referatul și eseu: reprezintă modalități de evaluare utilizate la practica pedagogică, în scopul aprecierii capacităților de analiză, sinteză și evaluare; se utilizează preponderent în cadrul evaluării inițiale și sumative.

✓ Autoevaluarea: se realizează prin: chestionare de autoevaluare; fișe de autoevaluare; autocorectarea probelor de evaluare; autoevaluarea se constituie ca o componentă a metacogniției, coresponsabilizând cursantul în procesul propriei formări și pregătiri pentru profesia didactică. Metoda de autoevaluare a activității de practică pedagogică va fi analizată detaliat în subcapitolul următor.

### **Exercițiul aplicativ**

Se dă următorul obiectiv specific aferent Practicii pedagogice: *Analiza activității didactice observate, pe baza unor indicatori dați.*

Alegeți o metodă modernă de evaluare și analizați-o pe baza sistemului pedagogic de tipul: metodă de evaluare-tehnică de evaluare-probă de evaluare-item de evaluare, construind exemple relevante pentru obiectivul specific prezentat:

| <b>Metoda modernă de evaluare</b> | <b>Tehnici de evaluare</b> | <b>Probe/instrumente de evaluare</b> | <b>Exemple de itemi de evaluare</b><br><i>Ob. specific: Analiza activității didactice observate, pe baza unor indicatori dați</i> |
|-----------------------------------|----------------------------|--------------------------------------|---|
|                                   |                            |                                      |   |

## **4. Autoevaluarea activității didactice: un model integrat (Alexandru STRUNGĂ)**

Autoevaluarea activităților de practică profesională este esențială în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice deoarece poate oferi repere valorice și operaționale relevante unei multitudini de contexte personale și profesionale. Panadero et al. (2016) consideră că autoevaluarea include „o multitudine de mecanisme și tehnici prin care educabilii descriu (măsoară) și eventual valorizează calitățile propriilor lor procese și produse”. În același timp, Brown și Harris consideră că aceasta cuprinde activități de apreciere și descriptive realizate de



educabil în raport cu munca sa și abilitățile academice (Brown și Harris, 2013). Autoevaluarea susține și direcționează un proces complex de reflexivitate, specific activității cadrelor didactice. Această reflexivitate didactică, ca o componentă de bază a autoevaluării profesorilor, constă într-o multitudine de operații discrete, de analiză și comparare, între modul în care își desfășoară activitatea de predare profesorul respectiv și documentele școlare, între proiectul de lecție și lecțiile care se desfășoară pe baza lui, între modul în care înțelege el lecția și percepțiile elevilor, inclusiv deosebirile dintre percepțiile elevilor (așa cum le poate identifica), diferențele de concepție, interpretare și metodologie între el și mentor, el și colegi, etc.

Potrivit lui Nikolic și Cabaj (2000), autoevaluarea are numeroase avantaje, printre care:

- facilitează învățarea și dezvoltă autocunoașterea;
- direcționează dezvoltarea profesională și planificarea carierei, cu un impact semnificativ asupra satisfacției profesionale;
- dezvoltă sentimentul de securitate la locul de muncă și facilitează apariția unor noi oportunități de dezvoltare personală și profesională;
- le oferă cadrelor didactice instrumentele necesare conștientizării modului în care predau și a zonelor care necesită intervenții de optimizare;
- asigură urmărirea sistematică și continuă a activității profesionale și în particular a modelelor de predare;
- sprijină cadrele didactice în procesul de articulare și înțelegere a motivelor care se află în spatele comportamentelor, activităților și evenimentelor didactice.

#### **4.1. Un model integrat pentru autoevaluarea activităților de practică pedagogică**

În literatura de specialitate au fost propuse mai multe modele pentru analiza procesului de autoevaluare a activităților didactice, atât la nivel individual, cât și la nivel social. Nikolic și Cabaj (2000) propun un model ce are la bază șase etape:

- Conștientizarea stilului de predare, prin utilizarea chestionarelor și a listelor de verificare, care poate duce la o autentică dezvoltare profesională, pe termen lung;
- Stabilirea unui proces sistematic de auto-observare și auto-monitorizare, prin utilizarea înregistrărilor audio și video ale activităților didactice, coroborate cu observația colegială;
- Identificarea punctelor tari, a celor slabe și stabilirea priorităților;
- Planificarea modului de desfășurare a activităților prin definirea criteriilor pentru evaluarea comportamentelor didactice și testarea unor noi metode de predare în secvențele curriculare identificate;
- Asigurarea observării sistematice și analiza rezultatelor prin evaluarea impactului schimbărilor realizate la nivelul managementului clasei și al instruirii și a aspectelor care au fost optimizate prin procesul autoevaluării;
- Modificarea și optimizarea stilului de predare, în sens general, prin definirea unor noi trasee de dezvoltare profesională și evidențierea rezultatelor obținute.

În vederea optimizării activităților de autoevaluare a practicii pedagogice, propunem un model integrat, care oferă un cadru general de analiză și interpretare precum și repere operaționale, în contextul mentoratului didactic. Modelul integrat de autoevaluare a activităților didactice (MIAD), are în vedere două dimensiuni (Strungă, 2021): a) cadrul de referință (intern sau extern) și b) etapele procesului de autoevaluare, la nivel procesual: identificare, analiză și optimizare.

Tabelul 1. Un model integrat de autoevaluare a activităților de practică pedagogică

| Identificare  |                              | Analiză   | Optimizare   |
|---------------|------------------------------|---|--|
| <b>Extern</b> | Ce competențe sunt necesare? | Analiza diferenței dintre competențele solicitate în procesul de practică pedagogică și cele necesare, prin utilizarea unor metode de autoevaluare      | Cum aş putea optimiza activitățile de practică pedagogică, la nivel instituțional? |
| <b>Intern</b> | Ce competențe am?            | Analiza diferenței dintre competențele solicitate în procesul de practică pedagogică și cele pe care le am, prin utilizarea unor metode de autoevaluare | Cum aş putea optimiza activitățile de practică pedagogică, la nivel individual?    |

Deoarece chiar și cele mai bune analize situaționale și decizii pot fi uneori insuficiente, unul dintre rolurile principale ale unui mentor de practică pedagogică este acela de a sprijini educabilul în procesul de trecere la acțiune. Modelul propus mai sus ar putea facilita discuția și reflectarea pe trei niveluri principale (a se vedea Tabelul nr. 1):

- 1) Identificarea profilului de autoevaluare (Self-Evaluation Profile – SEP) ;
- 2) Utilizarea unor metode eficiente de autoevaluare, în raport cu nevoile identificate în etapa anterioară;

- 3) Realizarea unor programe și activități de optimizare a practicii profesionale, atât la nivel individual (proiectul de dezvoltare profesională) cât și instituțională (prin proiecte inter-instituționale sau implicarea unor parteneri în procesul de optimizare a activităților didactice, la nivelul instituției de învățământ (School Improvement Partners – SIP).

#### 4.2. Identificarea profilului de autoevaluare

Unul dintre cele mai utile instrumente de autoevaluare este SEP sau Profilul de autoevaluare al școlii (School Self-Evaluation Profile), care poate fi utilizat atât la nivel individual cât și la nivelul instituției școlare, cu adaptările de rigoare. SEP include patru dimensiuni de autoevaluare (rezultate, procesul de învățământ la nivelul clasei, procesul de învățământ la nivelul școlii, mediu), fiecare dintre acestea având încă patru variabile, pe care le vom prezenta în tabelul de mai jos (MacBeath et al, 2000).



Tabelul 2. Profilul de autoevaluare (adaptat după MacBeath et al, 2000)

|   | ++ | + | - | -- | ↑ | ↔ | ↓ |
|---|----|---|---|----|---|---|---|
| <b>Rezultate</b>  |    |   |   |    |   |   |   |
| Realizări academice   |    |   |   |    |   |   |   |
| Dezvoltare personală și socială                               |    |   |   |    |   |   |   |
| Realizări ale educabililor                                    |    |   |   |    |   |   |   |
| Prestigiul comunității academice                              |    |   |   |    |   |   |   |
| <b>Procesul de învățământ la nivel micro-educational</b>      |    |   |   |    |   |   |   |
| Timpul ca o resursă de învățare                               |    |   |   |    |   |   |   |
| Calitatea învățării și predării                               |    |   |   |    |   |   |   |
| Asistența pentru educabilii cu dificultăți de învățare și CES |    |   |   |    |   |   |   |
| Stimularea educabililor supradotați                           |    |   |   |    |   |   |   |
| <b>Procesul de învățământ la nivel macro-educational</b>      |    |   |   |    |   |   |   |
| Școala/clasa ca spațiu de învățare                            |    |   |   |    |   |   |   |
| Școala/clasa ca spațiu social                                 |    |   |   |    |   |   |   |
| Școala/clasa ca spațiu profesional                            |    |   |   |    |   |   |   |
| Școala/clasa ca spațiu al formării competențelor              |    |   |   |    |   |   |   |
| <b>Mediul social</b>  |    |   |   |    |   |   |   |
| Elevii și familia   |    |   |   |    |   |   |   |
| Elevii și clasa   |    |   |   |    |   |   |   |
| Școala/clasa și comunitatea                                   |    |   |   |    |   |   |   |
| Școala/clasa și munca   |    |   |   |    |   |   |   |

Pentru fiecare variabilă din tabel se va completa valoarea corespunzătoare nivelului la care ne regăsim, din perspectivă micro-educatională (clasa de elevi) respectiv macro-educational (nivelul instituțional și inter-instituțional). În ultimele trei coloane ale tabelului se poate menționa și trendul sau direcția în care se orientează aspectele studiate (pozitiv, neutru, negativ). Acest studiu auto-evaluativ poate fi realizat atât de educabilul care participă la activitățile de practică pedagogică, de către mentorul care îl supervizează și monitorizează precum și de managerul instituției de învățământ.

O altă dimensiune interesantă de analiză ar putea să o reprezinte și raportarea la rolurile și competențele profesionale specifice cadrelor didactice. Într-un alt studiu, bazat pe documentele de politică educațională europeană, am prezentat profilul de competențe ale cadrelor didactice, articulate în jurul unor imagini mentale de mare forță (Strungă, 2014):

1. Profesorul mobil;
2. Profesorul ca specialist în managementul cunoașterii;
3. Profesorul ca expert în utilizarea noilor tehnologii de informare și comunicare;
4. Profesorul cercetător;
5. Profesorul care învață de-a lungul întregii vieții;
6. Profesorul ca membru activ al comunității;
7. Profesorul-lider;
8. Profesorul ca promotor al unei educații de calitate;
9. Profesorul modelator și formator

Pentru fiecare dintre aceste roluri, putem realiza o analiză a nivelului la care ne aflăm, pentru ambii participanți la relația de mentorat. Auto-analiza poate constitui un punct de plecare în identificarea unor sugestii de optimizare a competențelor profesionale specifice.



### 4.3. Metode, tehnici și instrumente de autoevaluare a practicii pedagogice

În literatura de specialitate, au fost propuse mai multe metode și tehnici de autoevaluare, în funcție de mai multe variabile și niveluri de analiză. Nikolic și Cabaj (2000) prezintă următoarele metode: cercetarea acțiune (sarcini de lucru la nivelul clasei, planuri de acțiune), auto-raportare (liste de verificare și chestionare), auto-observare (înregistrarea audio-video a lecțiilor/activităților), portofoliile profesionale, inversarea de roluri (profesorii ca educabili), observația colegială, planurile de dezvoltare profesională și proiectele de dezvoltare profesională de grup, la care noi am adăuga și comunitățile de practică profesională.

John MacBeath (2006) propune o altă clasificare bazată pe „cercurile de influență”, inspirată din teoria sistemelor ecologice a lui Urie Bronfenbrenner: metode centrate pe elev, metode centrate pe clasa de elevi, metode aplicabile la nivelul echipei manageriale, metode aplicate la nivelul întregii școli, metode de analiză a relației cu alte instituții și comunități.

Analizând și adaptând sugestiile lui MacBeath, Schratz, Jakobssen și Meuret (2000) recomandă, într-un studiu similar, reținem și recomandăm utilizarea următoarelor categorii de metode și tehnici:

- a) Metode interogative (asking), care, în viziunea autorilor, ar include interviurile, chestionarele, anchetele, înregistrările de date, și tehnica analizei câmpurilor de forțe;
- b) Metode observative, care cuprind observația individuală (deschisă/închisă sau structurată/nestructurată), observația colegială, observația elevilor și tehnicile de shadowing;
- c) Metode de sortare și ierarhizare: sortările de tipul Q pentru sortare și stabilirea priorităților;
- d) Metode de colectare a datelor: analiza documentelor (prin care se culeg informații despre prezență, realizările elevilor, statistici demografice, orare corespondență, jurnale locale etc.), metoda portofoliului de practică profesională.
- e) Metode conversative: aprecierea colegială (peer-review) și focus grupul;
- f) Metode interpretative: jocul de rol și povestirea (story telling);
- g) Metode de măsurare: analiza indicatorilor și măsurarea performanțelor școlare;
- h) Metode imagistice: (auto)evaluarea desenelor și (auto)evaluarea înregistrărilor audio-video;
- i) Metode bazate pe utilizarea jurnalului: în cazul mentoratului de practică pedagogică se poate recomanda jurnalul cu dublă intrare (mentor și educabil);
- j) Metode de profilare (profiling): realizarea unor diagrame, hărți profesionale și profesiograme.

Pentru alegerea metodelor de autoevaluare, au fost recomandate o serie de cerințe (MacBeath, 2006): să fie economice (simple și ușor de utilizat), informative (să ducă la aflarea unor noi informații), formative (prin extinderea paletelor de opțiuni posibile), adaptabile (să poată fi utilizate într-un mod flexibil și adecvate nevoilor individuale și instituționale), conviviale (să provoace plăcere, să ofere un scop, să provoace participării într-un mod constructiv).



#### 4.4. Autoevaluarea practicii pedagogice și optimizarea competențelor didactice

În raport cu modelul propus în secțiunea 6.1.3.1., se pot propune două modalități fundamentale de optimizare a practicii pedagogice, pornind fie de la dimensiunea internă de analiză sau de la cea externă a autoevaluării. În raport cu prima dimensiune, este relevantă utilizarea planului de dezvoltare profesională iar în raport cu cea de-a doua dimensiune, planul de optimizare a instituției de învățământ prin utilizarea partenerilor de optimizare a școlii (school improvement partner).

După Nikolic și Cabaj (2000), planul de dezvoltare profesională este „o tehnică care are scopul de a facilita dezvoltarea profesională sistematică”, putând fi realizată la un interval anual sau semestrial. În planul de dezvoltare profesională, cursanții sunt încurajați să formuleze obiectivele de dezvoltare profesională și metodele prin care se pot atinge aceste obiective. Este recomandată, de asemenea, auto-analiza rezultatelor anterioare și identificarea zonelor în care au apărut dificultăți și probleme precum și propunerea unor soluții ameliorative. Pentru analiza opțiunilor de dezvoltare profesională se pot analiza mai multe modalități pe care le putem prezenta în tabelul de mai jos (Nikolic și Cabaj, 2000).

Tabelul 3. Planul de dezvoltare profesională, adaptare după Nikolic și Cabaj (2000)

| Opțiunea de dezvoltare profesională                  | Intervalul de timp | Detalii |
|--|--------------------|---------|
| Participarea la cursuri                              |                    |         |
| Studierea cercetărilor științifice                   |                    |         |
| Lecturarea publicațiilor profesionale                |                    |         |
| Utilizarea bazelor de date științifice               |                    |         |
| Elaborarea și publicarea de studii științifice       |                    |         |
| Elaborarea de proiecte cu finanțare internă/ externă |                    |         |
| Participarea la workshop-uri și conferințe           |                    |         |
| Participarea la schimburi de experiență              |                    |         |
| Participarea la activități organizate de școală      |                    |         |
| Analiza manualelor                                   |                    |         |
| Dezvoltarea unor noi activități                      |                    |         |
| Schimbul de idei și materiale cu alți colegi         |                    |         |
| Vizitarea unor centre de resurse și a bibliotecilor  |                    |         |
| Realizarea autoevaluării prin:                       |                    |         |
| - Cercetare acțiune                                  |                    |         |
| - Observare colegială                                |                    |         |
| - Liste de verificare                                |                    |         |
| - Înregistrări audio-video ale activităților         |                    |         |
| - Realizarea rapoartelor de activitate               |                    |         |
| - Realizarea portofoliului                           |                    |         |
| - Stabilirea scopurilor de dezvoltare profesională   |                    |         |
| Altele   |                    |         |



În literatura de specialitate sunt abordate și alte modalități de optimizare profesională, fundamentate pe autoevaluarea activităților de practică profesională, printre care: colaborarea cu un mentor sau coach, colaborarea cu un „prieten critic” (critical friend) sau cu un partener de optimizare a școlii (school improvement partner). Prietenul critic este „o persoană de încredere care adresează întrebări provocatoare, oferă informații care pot fi analizate din alte perspective, propune o analiză critică a activității unei persoane, în calitate de prieten” (Costa și Killick, 1993 apud MacBeath et al, 2000). MacBeath menționează mai multe aspecte cheie, relevante pentru activitatea unui prieten critic: deschiderea, ascultarea, înțelegerea, consilierea, relația cu cadrele didactice, comunicarea, provocarea și oferirea de resurse. Același autor menționează, de asemenea, mai multe forme ale relației dintre un prieten critic și școală, care pot fi extrapolate, într-o mare măsură și relației de mentorat, în funcție de durata în timp a relației (pe termen scurt sau lung) respectiv gradul de structurare a relației (fără structură sau înalt structurată). În raport cu aceste două dimensiuni de analiză, se pot identifica patru tipuri de relații: relație structurată pe termen scurt, relație structurată pe termen lung, relație nestructurată pe termen scurt, relație nestructurată pe termen lung. Atât prietenii critici (ai școlii), cât și mentorii trebuie să îndeplinească mai multe roluri (MacBeath, Schratz, Jakobssen și Meuret, 2000): consilier științific, organizator, agent de motivare, facilitator, dezvoltator de rețele profesionale și observator extern.

### Aplicații

1. Utilizând aplicația web Mindmaps (<https://www.mindmaps.app/#>), realizați o hartă mentală a modalităților de autoevaluare a activităților de practică pedagogică.
2. Pornind de la Tabelul nr. 2, completați un profil de autoevaluare a instituției de învățământ în care desfășurați activitățile de practică pedagogică.
3. Pornind de la Tabelul nr. 3, elaborați un eseu în care să vă prezentați obiectivele profesionale pe termen scurt și lung, modalitățile prin care se pot atinge aceste obiective și indicatorii de succes.
4. Realizați o înregistrare video a unei lecții/activități susținute în cadrul stagiului de practică pedagogică și realizați o analiză SWOT a metodelor de instruire utilizate de dvs. în raport cu performanțele obținute.
5. Completați a grilă de analiză a importanței rolurilor cadrelor didactice europene, prezentate în secțiunea 6.1.3.2., pornind de la 1 (deloc important) până la 5 (foarte important) iar în rubrica observații includeți comentariile dvs. cu privire la modalitățile prin care vă puteți dezvolta competențele profesionale corespunzătoare, dacă este cazul.

|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Observații |
|--|---|---|---|---|---|------------|
| Profesorul mobil;  |   |   |   |   |   |            |
| Profesorul ca specialist în managementul cunoașterii;                            |   |   |   |   |   |            |
| Profesorul ca expert în utilizarea noilor tehnologii de informare și comunicare; |   |   |   |   |   |            |
| Profesorul cercetător;   |   |   |   |   |   |            |





|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Observații |
|--|---|---|---|---|---|------------|
| Profesorul care învață de-a lungul întregii vieții;  |   |   |   |   |   |            |
| Profesorul ca membru activ al comunității;           |   |   |   |   |   |            |
| Profesorul-lider;                                    |   |   |   |   |   |            |
| Profesorul ca promotor al unei educații de calitate; |   |   |   |   |   |            |
| Profesorul modelator și formator                     |   |   |   |   |   |            |

## Bibliografie

- Brown, G. T., and Harris, L. R. (2013). "Student self-assessment," in *Sage Handbook of Research on Classroom Assessment*, ed J. H. McMillan (Los Angeles, CA: Sage), 367–393.
- Cace, Corina; Stăiculescu, Camelia; Lăcătuș, Maria, Liana; (coord.), 2012, *Caiet de practica pedagogică Nivelul I de pregătire psihopedagogică*, Editura ASE, București
- Cace, Corina; Stăiculescu, Camelia; Lăcătuș, Maria, Liana; (coord.), 2012, *Caiet de practica pedagogică Nivelul II de pregătire psihopedagogică*, Editura ASE, București
- Comănescu, I. (1996). *Autoeducația azi și mâine*. Editura Imprimeriei de Vest.
- Cucoș, C. (2008). *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Polirom.
- Downing, S. M., Haladyna, T. M (eds) (2006) *Handbook of Test Development*, Routledge, London.
- Legea 198/2023 a învățământului preuniversitar, M.O., Partea I, nr. 613/05 iulie 2023
- Legea 199/2023 a învățământului superior, M.O., Partea I, nr. 614 din 05 iulie 2023
- MacBeath, J. (2006). *School Inspection and Self-Evaluation. Working with the new relationship*. Routledge.
- MacBeath, J., Schratz, M., Jakobssen, L. și Meuret. D. (2000). *Self evaluation in European Schools. A Story of Change*. RoutledgeFalmer.
- Manolescu, M. (2006). *Evaluarea școlară. Metode, tehnici, instrumente*. București: Editura Mentor Press.
- Mândruț, M. (2001) Tipologia itemilor, în: Stoica (coord.), *Evaluarea curentă și examenele*, Editura ProGnosis, București
- Moise, C. (2003) Teoria și practica evaluării, în *Psihologie. Curs pentru Învățământ la Distanță*. Editura Universității „Al. I. Cuza”, Iași.
- Nikolic, V., Cabaj, H. (2000). *Am I Teaching Well? Self-Evaluation Strategies for Effective Teachers*. Pippin.
- OMEN nr. 4927/29.08.2013 privind modificarea și completarea OMECTS nr.5347/2011 privind aprobarea planurilor-cadru de învățământ pentru clasele a IX-a – a XII-a, filiera vocațională, profilul pedagogic
- ORDIN Nr. 4129/2018 din 16 iulie 2018 privind modificarea și completarea anexei la Ordinul ministrului educației naționale nr. 3.850/2017 pentru aprobarea Metodologiei-cadru de organizare a programelor de formare psihopedagogică prin departamentele de



- specialitate din cadrul instituțiilor de învățământ superior acreditate în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică
- Ordinul nr. 4524/2020 privind înființarea și organizarea programelor universitare de master didactic
- Osterlind, S. J. (1998) *Evaluation in Education and Human Services. Constructing test items: multiple-choice, constructed response, performance and other formats*, 2nd edition, Kluwer Academic Publishers.
- Panadero, E., Brown, G. L., and Strijbos, J.-W. (2016). The future of student self-assessment: a review of known unknowns and potential directions. *Educ. Psychol. Rev.* 28, 803–830.
- Păiși Lăzărescu Mihaela, Tudor Sofia Loredana, Stan Maria Magdalena, (2009). *A deveni și a fi educator. Bune practici în învățământul primar și preșcolar*. Pitești: Editura Universității din Pitești
- Păiși Lăzărescu Mihaela, Tudor Sofia Loredana, Stan Maria Magdalena, (2014). *Mentorat în didactica învățământului preșcolar și primar*. Craiova: Editura Sitech Craiova
- Radu, I. T. (2004). *Evaluarea în procesul didactic*. București: EDP R.A.
- Stoica, A. (2007). *Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practică*. București: Ed. Humanitas Educațional.
- Stoica, A. (2007). *Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practică*. București: Ed. Humanitas Educațional.
- Strungă, A. C. (2014). *Imaginile mentale europene și identitatea profesională în formarea cadrelor didactice. Aplicații în domeniul învățământului primar*. Editura Universitară.
- Strungă, A. C. (2020). *Introducere în teoria curriculumului*. Editura Universitară.
- Strungă, A. C. (2021). Self-Evaluation and Mentoring: An Integrated Model. *Advances in Education Sciences* 2(2), pp. 4-10.
- Tulbure, C. (2016). *Teoria și metodologia instruirii și Teoria și metodologia evaluării. Suport de curs*. Editura Eurobit.
- Tulbure, C. (2016). *Teoria și metodologia instruirii și Teoria și metodologia evaluării. Suport de curs*
- Voiculescu, F. (coord.) (2013). *Elaborarea programului de formare în domeniul didacticii specialității*. București: Editura Matrix Rom.

Profesionalizarea carierei didactice – PROF - Proiectul necompetitiv sistemic al Ministerului Educației, POCU/904/6/25/Operațiune compozita OS 6.5, 6.6, cod SMIS 146587

Axa Prioritară 6: Educație și competențe

Operațiunea compozită OS 6,5 6,6 Creșterea numărului de oferte educaționale orientate pe formarea de competențe și pe utilizarea de soluții digitale / de tip TIC în procesul de predare

Beneficiar: Ministerul Educației

Perioada de implementare: 31 martie 2021 – 31 decembrie 2023

Obiectivul general al proiectului

Asigurarea mentoratului profesional pe durata întregii cariere didactice, în sistemul de învățământ preuniversitar, prin crearea unui sistem național coerent și fiabil de formare profesională și de dezvoltare a competenței didactice, ca formare psihopedagogică, necesare ocupării și exercitării unei funcții didactice precum și obținerii performanței pedagogice în învățământul preuniversitar din România, în activitatea de predare/formare și în activitatea de management educațional, în contextul procesului global de digitalizare a sistemelor de educație.

Profesionalizarea carierei didactice – PROF, cod SMIS 146587

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Capital Uman 2014-2020

Ministerul Educației

OCTOMBRIE 2023

Conținutul acestui material nu reprezintă în mod obligatoriu poziția oficială a Uniunii Europene sau a Guvernului României

ISBN 978-606-28-1722-0



www.editurauniversitara.ro