



UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale
2014-2020

Coordonatori:
Anca-Denisa Petrache Daniel Mara



MENTORAT DE CARIERĂ DIDACTICĂ



EDITURA UNIVERSITARĂ



PROF
În școală, cu elevii



MENTORAT DE CARIERĂ DIDACTICĂ



**Volumul MENTORAT DE CARIERĂ DIDACTICĂ
este elaborat în cadrul proiectului POCU -
“Profesionalizarea carierei didactice - PROF”**

Cod SMIS proiect: 146587

ORDINEA ALFABETICĂ A AUTORILOR:

Carmen Maria CHIȘIU

Liana CRIȘAN-TĂUȘAN

Cristina-Anca DANCIU

Anamaria GAVRA

Bogdan GHEORGHITĂ

Alina-Georgeta MAG

Irina POP-PĂCURAR

Simina-Maria TERIAN-DAN

Ioana Cristina TODOR



Coordonatori

ANCA-DENISA PETRACHE

DANIEL MARA

MENTORAT DE CARIERĂ DIDACTICĂ



EDITURA UNIVERSITARĂ
București

Colecția ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Referenți științifici: Prof. univ. dr. MUȘATA BOCOȘ
Prof. univ. dr. CONSTANTIN CUCOȘ
Prof. univ. dr. CIPRIAN CEOBANU

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 978-606-28-1725-1

DOI: (Digital Object Identifier): 10.5682/9786062817251

© Toate drepturile asupra acestei lucrări sunt rezervate, nicio parte din această lucrare nu poate fi copiată fără acordul 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
e-mail: redactia@editurauniversitara.ro

Distribuție: tel.: 021.315.32.47/ 0745 200 718/ 0745 200 357
comenzi@editurauniversitara.ro
www.editurauniversitara.ro

CUPRINS

1. Mentoratul de carieră didactică – de la concept la punere în acțiune	9
1.1. Noile politici europene și naționale în profesionalizarea carierei didactice (Cristina-Anca DANCIU)	11
1.1.1. Îmbunătățirea profesiei didactice în România: prezent și perspective, prin prisma Raportului <i>România educată</i> (iulie 2021) și analizei OECD (2020)	11
1.1.2. Politici europene privind profesionalizarea carierei didactice	13
1.1.3. Politici naționale privind profesionalizarea carierei didactice	20
1.1.4. Educația de la egal la egal: teorie și practică	23
1.2. Concepte și procese de profesionalizare cu privire la mentoratul didactic, aspecte legislative naționale și internaționale (Cristina-Anca DANCIU).....	24
1.2.1. Mentoratul didactic, în Europa.....	24
1.2.2. Aspecte legislative naționale și internaționale privind mentoratul didactic	25
1.3. Procesul de mentorat: concepte, tipuri, roluri, etape (Liana CRIȘAN-TĂUȘAN)	27
1.3.1. Delimitări conceptuale: mentor, mentorat.....	27
1.3.2. Tipuri de mentorat	31
1.3.3. Personalitatea și rolurile mentorului	32
1.3.4. Stadiile de dezvoltare a relației de mentorat	33
1.3.5. Beneficii ale relației de mentorat	34
1.4. Mentoratul în domeniul educațional (Liana CRIȘAN-TĂUȘAN)	34
1.4.1. Definiție și conceptualizare.....	34
1.4.2. Tipuri de mentorat în instituțiile educaționale	35
1.4.3. Personalitate, roluri, competențe ale mentorului din domeniul educațional	36
1.4.4. Beneficiile mentoratului din domeniul educațional	42
1.5. Diferențe culturale și de gen în procesul de mentorat (Simina-Maria TERIAN-DAN).....	43
1.5.1. Mentorat, cultură, gen	43



1.5.2. Mentoratul – un proces cu dublu sens.....	43
1.5.3. Metode și strategii de identificare și gestionare a diferențelor culturale și de gen.....	44
1.5.4. Tipuri și stereotipuri în procesul de mentorat didactic.....	45
1.5.5. Asimetria procesului de mentorat	47
2. Elemente de educația adulților și mentoratul de carieră didactică – valori, principii, caracteristici	51
2.1. Principii și modele ale învățării la adulți (Ioana Cristina TODOR).....	51
2.1.1. Principii ale învățării la adulți.....	51
2.1.2. Învățarea autodirijată.....	55
2.1.3. Învățarea experiențială	59
2.1.4. Învățarea transformativă.....	63
2.2. Proiectarea și organizarea procesului de instruire a adulților/ formatorilor (Ioana Cristina TODOR).....	66
3. Proiectarea activității de mentorat.....	71
3.1. Identificarea nevoilor de formare și dezvoltare profesională în cariera didactică - strategii și instrumente (Carmen Maria CHIȘIU)	71
3.1.1. Instrumente pentru analiza nevoilor.....	73
3.2. Factori ce contribuie la eficiența procesului de mentorat în educație (Carmen Maria CHIȘIU)	75
3.2.1. Capcanele mentoratului.....	79
3.3. Procese și strategii în activitatea de mentorat didactic (Irina POP-PĂCURAR) .	80
3.3.1. Observarea.....	80
3.3.2. Predarea.....	86
3.3.3. Discutarea lecției	90
3.4. Complexitatea învățării profesiei didactice. Formarea competențelor de predare (Irina POP-PĂCURAR).....	97
3.4.1. Preambul. Un alt tip de competență profesională și formarea deprinderilor de formator de profesori.....	97
3.4.2. Predarea – o abilitate complexă	97
3.4.3. Predarea se învață experiențial, reflexiv. Dezvoltarea capacităților de predare a conținuturilor	103
3.4.4. Roluri ale mentorului în dezvoltarea capacităților de predare a conținuturilor (sinteză după, Pavelescu & Mara, 2011).....	104
3.5. Etica relațiilor de mentorat (Simina-Maria TERIAN-DAN)	110
3.5.1. Profesorii și provocările etice.....	110



3.5.2.	Codul de etică al personalului didactic din învățământul preuniversitar ..	111
3.5.3.	Studiu de caz: plagiatul în învățământul preuniversitar	114
4.	Managementul procesului de mentorat didactic	119
4.1.	Managementul prin obiective (MbO): stabilirea obiectivelor, implementare, monitorizare, evaluare (Bogdan GHEORGHITĂ)	119
4.1.1.	Management și obiective: scurte clarificări conceptuale	120
4.1.2.	Obiectivele de carieră și exigențe privind formularea lor	121
4.1.3.	Obiectivele SMART	122
4.1.4.	Analiza SWOT	124
4.1.5.	Foaia de parcurs	125
4.1.6.	Matricea Eisenhower	126
4.1.7.	Alte tehnici folosite în gestionarea timpului	127
4.1.8.	Coaching în stabilirea obiectivelor și atingerea acestora	127
4.2.	Motivație: Instrumente și tehnici (Anamaria GAVRA & Bogdan GHEORGHITĂ)	128
4.2.1.	Ce anume ne motivează? Factori motivatori	128
4.2.2.	Piramida trebuințelor la Abraham Maslow	129
4.2.3.	Alte teorii ale motivației	130
4.2.4.	Motivarea - tipuri	131
4.2.5.	Instrumente și tehnici de motivare personală prin autodeterminare	132
4.3.	Comunicarea Asertivă (Alina-Georgeta MAG)	137
4.3.1.	Mentorul profesionist în comunicare. O viziune responsabilă asupra nevoilor de comunicare în profesia didactică	137
4.3.2.	Asertivitatea – dimensiune esențială a comunicării. Repere teoretice și practice	140
4.3.3.	Principiul dialogului în educație	143
4.3.4.	Mesajul – elementul cheie al comunicării	144
4.3.5.	Ascultă! Arta comunicării eficiente	145
4.3.6.	Rolul feedback-ului	146
4.3.7.	Variabile specifice comunicării	148
4.3.8.	Bariere în comunicarea educațională	149
4.3.9.	Condiții de calitate ale comunicării asertive	150
4.4.	Cunoașterea echipei - stadii și profiluri de interacțiune (Bogdan GHEORGHITĂ)	152
4.4.1.	Forming-Storming-Norming-Performing	153
4.4.2.	Alte modele de dezvoltare a grupurilor	154



4.4.3.	Liderul și rolul său.....	155
4.4.4.	Teoria Leadership-ului situațional	156
4.4.5.	Feed-back	157
4.4.6.	Conflictul în cadrul echipei.....	158
4.4.7.	Modelul Thomas-Kilmann de management al conflictelor.....	158
4.5.	Tehnici de lucru pentru gestionarea și consolidarea echipei și a încrederii (Alina-Georgeta MAG).....	159
4.5.1.	Munca în echipă în mentoratul de carieră didactică.....	159
4.5.2.	Principiile de bază ale muncii în echipă.....	163
4.5.3.	Modele explicative pentru înțelegerea dinamicii echipei.....	164
4.5.4.	Eficiența muncii în echipă.....	171
4.5.5.	Criterii prin care se evaluează eficacitatea muncii în echipă	172
4.5.6.	Relația de mentorat bazată pe încredere.....	173
5.	Consiliere pentru formare și dezvoltare profesională în mentoratul de carieră didactică	184
5.1.	Tehnici de coaching în educație (Ioana Cristina TODOR).....	184
5.2.	Îndrumarea profesorilor debutanți în demersul de proiectare didactică: unitatea de învățare și lecția (Irina POP-PĂCURAR).....	189
5.2.1.	Repere curriculare ale proiectării didactice.....	189
5.2.2.	Etape generale și instrumente ale proiectării didactice	191
5.3.	Relaționarea în procesul de mentorat (Anamaria GAVRA)	216
5.3.1.	Etapile construirii relației de mentorat	216
5.3.2.	Relaționarea în mentoratul de stagiatură și mentoratul de carieră didactică	225
5.4.	Dezvoltarea personală și profesională în cariera didactică (Anamaria GAVRA).	227
5.4.1.	Dezvoltarea profesională în contextul profesionalizării carierei didactice.	227
5.4.2.	Modalități și instrumente de susținere a dezvoltării profesionale	236
5.4.3.	Autodeterminarea ca și direcție de dezvoltare personală în contextul profesionalizării carierei didactice	239
6.	Evaluarea și validarea competențelor profesionale didactice	245
6.1.	Evaluare: concept, funcții, direcții de perfecționare (Liana CRIȘAN-TĂUȘAN)	245
6.2.	Strategii de evaluare a prestației didactice și specificul lor în activitatea de mentorat (Liana CRIȘAN-TĂUȘAN)	248
6.3.	Specificul evaluării în activitățile de mentorat (Liana CRIȘAN-TĂUȘAN)	250
6.3.1.	Metode și instrumente de evaluare utilizate în activitatea de mentorat	251
6.3.2.	Instrumente/repere de observare și analiză utilizate în evaluarea activității persoanei mentorate și a mentorului	254

INTRODUCERE

Volumul *Mentorat de carieră didactică* a fost elaborat cu scopul de a oferi un suport științific și didactic-aplicativ programului de formare *Prof I - Mentorat de carieră didactică*, program proiectat, organizat și implementat în cadrul proiectului POCU “PROFESIONALIZAREA CARIEREI DIDACTICE - PROF”, Cod proiect: POCU/904/6/25/146587, care se derulează în perioada 01 aprilie 2021-31 decembrie 2023.

Obiectivul general al proiectului PROF vizează 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 competențelor didactice, psihopedagogice, 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.

Diagnoza sistemului educațional preuniversitar a relevat necesitatea restructurării cu celeritate a sistemului actual privind debutul și evoluția în cariera didactică, în scopul eficientizării și adecvării acestuia la specificul educației contemporane. Prin noul sistem, fundamentat pe profesionalizarea carierei didactice în învățământul preuniversitar, se intenționează reunirea rutelor de profesionalizare clasice - acces, evoluție în carieră și dezvoltare profesională - cu acelea alternative, asigurând, totodată, pe baza standardelor de formare, recunoașterea și echivalarea rezultatelor formării, obținute de către cadrele didactice în contexte diferite, formale și nonformale, teoretice și practice.

Tema centrală a proiectului PROF este aceea a mentoratului - un concept cheie complex, determinat atât de evoluția abordărilor teoretice, cât și de variatele modalități de aplicare ale acestuia în practica educațională din diferite sisteme de învățământ. Prin intermediul proiectului PROF, Ministerul Educației își propune reproiectarea sistemului formării profesionale pentru cariera didactică, intervenind, atât la nivelul formării inițiale, prin stagiile practice, cât și la nivelul formării continue, prin crearea de comunități de învățare și de rute flexibile de acces și de evoluție în carieră.

Atât partea practică a formării inițiale, cât și formarea continuă a cadrelor didactice, ca dezvoltare profesională, se realizează în formatul comunității de învățare, prin bazele de practică pedagogică (BPP). Acestea sunt consorții școlare care reunesc, sub coordonarea unei școli de aplicație, diverse tipuri de unități de învățământ, oferind viitoarelor cadre didactice și a celor care evoluează în acest domeniu oportunități de formare și dezvoltare profesională prin multitudinea de contexte educaționale pe care le dețin. Rolul profesorului mentor, în cadrul unei comunități de învățare, construite, pentru început, în structura bazei de practică pedagogică, devine foarte important. Acesta identifică nevoia de formare, susține, mediază, validează și diseminează formarea, pe baza standardelor de formare asociate profilului de formare al profesorului.



Calitatea procesului de formare continuă se datorează faptului că se realizează în școală, asemănător cu sistemul practicii pedagogice, nu în afara ei, prin participarea profesorilor la cursuri și/sau prin plasarea lor în contexte de învățare externe procesului de învățământ, și implică relația profesor-elev, pe un model de tip peer-learning, în sistem blended-learning.

Conținutul acestui volum elaborat de cadre didactice universitare reprezintă fundamentarea științifică și didactic-aplicativă pentru programul de formare *PROF I - Mentorat de carieră didactică*, implementat cu scopul de a răspunde nevoilor formatorilor de profesori mentori care vor desfășura activități de formare în domeniul mentoratului de carieră didactică.

Temele generale abordate în cadrul acestui volum sunt cele parcurse și în cadrul programului de formare prin intermediul căruia participanții la formare vor dobândi competențele necesare formatorilor de profesori mentori, care la rândul lor vor desfășura activități de formare în domeniul mentoratului de carieră didactică. Acestea sunt: Mentoratul de carieră didactică - de la concept, la acțiune; Elemente de educația adulților și mentoratul de carieră didactică - valori, principii, caracteristici; Proiectarea activității de mentorat; Managementul procesului de mentorat didactic; Consiliere pentru formare și dezvoltare profesională în mentoratul de carieră didactică; Evaluarea și validarea competențelor profesionale didactice.

Dinamica schimbărilor produse în toate domeniile de activitate, prin urmare și în cel al mentoratului educațional, poate genera conținuturi noi, abordări complementare, ceea ce va determina deschiderea spre noi perspective și orizonturi a problematicii mentoratului de carieră didactică.

Anca-Denisa Petrache
Daniel Mara

1. MENTORATUL DE CARIERĂ DIDACTICĂ – DE LA CONCEPT LA PUNERE ÎN ACȚIUNE

1.1. Noile politici europene și naționale în profesionalizarea carierei didactice (Cristina-Anca DANCIU)

1.1.1. Îmbunătățirea profesiei didactice în România: prezent și perspective, prin prisma Raportului *România educată* (iulie 2021) și analizei OECD (2020)

Necesitatea de îmbunătățire a rezultatelor școlare și dezideratul învățării centrate pe competențe sunt, în cea mai mare parte, realizabile de către însăși cadrele didactice. Pentru realizarea acestor obiective, în România sunt necesare modernizarea și profesionalizarea sistemului de învățământ, ca o determinantă dar și o consecință a optimizării predării și învățării (Kitchen, România 2017, Recenzii OECD de evaluare ale educației, 2017).

Proiectul România Educată a debutat în 2016 cu o consultare națională condusă de președintele României, Klaus Iohannis, referitoare la provocările principale în educație în vederea identificării obiectivelor pentru 2030. Setul de obiective menite să sprijine îmbunătățirile profesiei didactice, prezentate de Raportul România Educată este următorul:

1. să dezvolte profiluri de competență sau standarde pentru profesori;
2. să implementeze un nou sistem de pregătire inițială pentru profesori, cu accent pe nevoia de a oferi o bază mai puternică în abilitățile practice;
3. să dezvolte programe de dezvoltare profesională continuă;
4. să implementeze un sistem flexibil de gestionare a carierei care să permită trasee de carieră diferențiate și să ajute la atragerea și reținerea de profesori talentați”.¹

Raportul *România educată*² precizează că standardele ocupaționale pentru profesorii din România datează din 1999. Aceste standarde din sistemul educațional românesc au fost opționale, iar în momentul promulgării Legii educației naționale nr. 1, din 2011, au devenit perimate. Există documente normative care reglementează formarea și evaluarea cadrelor didactice (programul pilot de masterat didactic din 2020 inițiat de Ministerul Educației, reglementări ARACIS și ARACIP etc.), fără a avea loc însă o corelare și integrare explicită a acestora. De aceea, este necesar un cadru conceptual unitar și coerent, pentru o adecvată formare a cadrelor didactice, privind activitatea didactică și cea practică.

Sunt mai multe aspecte critice, în ceea ce privește formarea inițială a profesorilor, care au rezultat din analiza OECD asupra sistemului de învățământ din România (Kitchen, România 2017, Recenzii OECD de evaluare ale educației, 2017):

¹ <http://www.romaniaeducata.eu/wp-content/uploads/2021/07/Raport-Romania-Educata-14-iulie-2021.pdf>

² ibidem



- sistemul de admitere nu face o selecție calitativă a cadrelor didactice, datorită formalismului criteriilor aplicate;
- practica pedagogică din perioada de formare inițială este insuficientă ca număr de ore alocate;
- absența dublei specializări;
- absența pregătirii din formarea inițială, pentru lucrul cu elevii din categorii de risc educațional;
- mentoratul didactic, deși reglementat, este nefuncțional ca și modalitate de sprijin pentru debutanții în cariera didactică.

Aceeași analiză semnalează lacune și în identificarea nevoilor de formare continuă a profesorilor:

- evaluările periodice/anuale ale profesorilor nu sunt relevante pentru identificarea acestor nevoi de formare continuă;
- profesorii participă la programe de formare continuă pentru a obține minim 90 de credite obligatorii la fiecare cinci ani, însă această decizie este una personală și adesea nu este corelată cu nevoile asociate rolului profesional asumat sau cu cerințele clasei de elevi;
- programele de formare continuă ar trebui să vizeze și alte modalități de dezvoltare profesională, care să pună accent pe învățarea colaborativă.

Ameliorarea activităților didactice și practice va putea fi evidențiată numai prin o mai bună sincronizare între oferta furnizorilor de formare continuă și necesitățile școlilor și ale profesorilor, precum și prin monitorizarea impactului acestor programe de formare continuă asupra calității actului educațional și luarea unor măsuri subsecvente de îmbunătățire.

Deși evoluția în carieră parcurge 3 nivele pentru învățământul preuniversitar (definitivatul, gradul didactic II, gradul didactic I), acestea nu presupun și o amplificare a complexității rolurilor profesorilor sau, cel puțin, primirea de noi responsabilități. Activitățile în calitate de mentor, formator sau evaluator nu aduc beneficii în plus pentru cadrele didactice calificate (de exemplu: bonificații în salarizare, reducerea normei didactice etc.).

Deoarece nu este unitar definit profilul de competențe al cadrului didactic, nu există continuitate între finalizarea programului de formare inițială și examenul de definitivat. Pentru titularizarea pe un post în sistem, cadrul didactic participă la un concurs național anual ce nu vizează un post anume, oarecum ne-determinat, întrucât școala în care va ajunge profesorul depinde de procesul anual de mobilitate a personalului didactic, fără a avea întotdeauna o legătură directă cu necesitățile acesteia sau cu competența didactică a profesorului titularizat.

În ceea ce privește evaluarea anuală a competențelor profesorilor, în Raportul *România educată* se precizează că acest proces este supus birocrăției și are ca rezultat final acordarea/neacordarea gradației de merit. Din acest punct de vedere, această evaluare este în defavoarea colaborării în colectivul de cadre didactice și nu are un efect formativ asupra activității pedagogice și a traseului în cariera profesorilor.



Inspecțiile de specialitate, în vederea susținerii examenelor pentru gradele didactice, se axează pe evaluarea unor cerințe generaliste de ordin didactic. Și acest tip de evaluare are o conotație birocratică, se bazează pe criteriul vechimii în muncă și nu evidențiază cu predilecție performanța în profesie și adaptabilitatea la diferitele contexte educaționale.

Evaluarea colegială folosită ca referință în cazul abaterilor disciplinare, lipsa coerenței și unității unei rezoluții la nivel decizional complică și tergiversează procedurile de disponibilizare a profesorilor.

Recomandările făcute ca urmare a unei analize de politică educațională, finanțată de Uniunea Europeană, pentru România, vizează, mai ales, profilele de competență profesională, educația inițială a profesorilor, dezvoltarea profesională și sistemul de management al carierei. Se distinge în mod deosebit necesitatea unei mai bune identificări a competențelor relevante pentru cariera didactică, ralierea politicilor educaționale la standardele UE și standardizarea în funcție de nivelul carierei, relevanța perioadei de practică în pregătirea inițială a profesorilor, evaluarea candidaților pentru profesia didactică în strânsă corelație cu standardele profesionale, realizarea unei mai bune colaborări între școli și între profesori, asigurarea evoluției în carieră pe criteriul de performanță, oferirea posibilității abordării căilor alternative de predare, înființarea unui corp de profesioniști care vor face evaluarea profesorilor.

1.1.2. Politici europene privind profesionalizarea carierei didactice

Cadrele didactice competente contribuie la crearea unor sisteme educaționale performante, ambele fiind necesare pentru a oferi tinerilor cea mai bună pregătire pentru viața adultă ca membri activi și productivi ai societății. Deși rolul profesorilor are o importanță tot mai ridicată, pe măsură ce Europa crește și pentru a-și împlini provocările educaționale, sociale și economice, profesia de cadru didactic devine mai puțin atractivă ca alegere a carierei. Creșterea așteptărilor în ceea ce privește rezultatele elevilor și presiunile mai mari datorate unei generații mai complexe variate de elevi, combinate cu inovațiile tehnologice rapide, au un impact profund asupra profesiei de profesor.

Conform Raportului Eurydice (*Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2018. Carierele cadrelor didactice în Europa: acces, progres și sprijin. Raport Eurydice. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene*), din 2018, multe țări au lipsuri serioase de personal. În unele cazuri, acestea sunt legate de anumite discipline sau zone geografice, în timp ce în altele acestea sunt mai generale datorită populației de profesori îmbătrânite, rata abandonului profesional și atractivitatea acesteia. Interesul pentru profesie este, de asemenea, în scădere, având ca efect mai puțini candidați pe posturi (Comisia Europeană, 2013b). În plus, există dezechilibre semnificative între sexe în ceea ce privește personalul la diferite niveluri educaționale, care trebuie abordate, de asemenea (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Structura populației școlare se schimbă - densitățile populației din orașe și zonele îndepărtate sunt supuse unor fluctuații, iar variațiile în mediul cultural, economic, geografic sau social al elevilor înseamnă că profesorii trebuie să satisfacă o gamă mai largă de nevoi. În timp ce inovarea și tehnologiile digitale oferă noi posibilități de îmbunătățire a predării și



învățării, Europa este înceată în utilizarea lor cât mai eficientă și oportună. Potrivit *Studiului privind Școlile: TIC în Accesul la Standardele Educaționale, Utilizarea și Atitudinile față de Tehnologie în Școlile din Europa* (Comisia Europeană, 2013e), cadrele didactice sunt, în general, pozitive cu privire la impactul TIC asupra învățării elevilor, dar numai unul din patru elevi beneficiază de predarea unor profesori care se simt încrezători în utilizarea tehnologiei (Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2018. *Carierele cadrelor didactice în Europa: acces, progres și sprijin. Raport Eurydice. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene*).

În cadrul programului Educație și Formare 2020, statele membre împreună cu Comisia Europeană au colaborat pentru a aborda o serie de provocări. Rezultatele includ materiale europene de orientare privind: 1) un set de competențe pe care profesorii ar trebui să le dobândească pentru a conduce și a facilita învățarea elevilor (Comisia Europeană, 2013a); 2) sprijin pentru educatori (Comisia Europeană, 2013d); și 3) sprijin pentru inserția de noi cadre didactice (Comisia Europeană, 2010). Mai mult decât atât, raportul *Modelarea perspectivelor de carieră îndelungată în predare* (Comisia Europeană, 2015) sugerează crearea unui continuum în dezvoltarea carierei de predare care include nevoile de învățare ale cadrelor didactice, structurile de sprijin, rutele carierei, nivelurile de competență și culturile școlare (*Raportul comun din 2015 al Consiliului și al Comisiei despre implementarea cadrului strategic pentru cooperarea europeană în educație și formare. Noi priorități pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării*).

Un document din 2017, al Comisiei Europene privind dezvoltarea școlară și excelența în predare (Comisia Europeană, 2017a) subliniază necesitatea de a face carierele didactice mai atractive și de a schimba paradigma profesiei de la statică la dinamică. Astăzi predarea implică dezvoltarea carierei pe tot parcursul vieții, adaptarea la noile provocări, colaborarea cu colegii, utilizarea noilor tehnologii și inovarea. Aceasta necesită recunoașterea faptului că mediul didactic se schimbă în mod constant, iar profesorii au nevoie de reformele și sprijinul politic necesar pentru a putea răspunde proactiv noilor cerințe. Documentul invocă analizează o serie de domenii în care se poate acționa pentru îmbunătățirea condițiilor de lucru și eficiența cadrelor didactice. Selectarea și recrutarea de noi cadre didactice ar trebui să ia în considerare un set mai larg de atitudini și aptitudini pe lângă meritele academice; ar trebui să se asigure un acces puncte către profesie pentru cei din grupurile subreprezentate și din alte profesii; și ar trebui create condiții care să asigure un echilibru mai bun între femei și bărbați. Pentru a spori atractivitatea profesiei, ar trebui să se pună accentul pe asigurarea unor condiții contractuale și de muncă bune, care să poată concura cu profesii care necesită niveluri de educație echivalente. Ar trebui, de asemenea, să se ofere oportunități de avansare salarială și de evoluție în carieră. Desigur, după perioada pandemiei, care a afectat structurile și procesele educaționale din toată Europa (și lumea), perspectivele, percepțiile și competențele actorilor educaționali în legătură cu utilizarea noilor tehnologii s-au schimbat în sens pozitiv. O atenție sporită ar trebui acordată dezvoltării profesionale continue și relevanței acesteia pentru nevoile profesionale ale cadrelor didactice; ar trebui reexaminată modalitățile prin care aceasta este oferită, precum și organismele și nivelurile implicate în luarea deciziilor cu privire la ceea ce este relevant. Sprijinul în primele etape ale carierei cadrelor didactice și pe tot parcursul vieții lor profesionale ar trebui să fie accesibil tuturor. Formele de colaborare cu



colegii, munca în echipă și învățarea reciprocă cu colegii (peer-learning) ar trebui să fie stimulate și să devină normă în întreaga Europă. Unele dintre aspectele de mai sus sunt abordate, în comunicarea Comisiei Europene privind consolidarea identității europene prin educație și cultură (*Comisia Europeană, 2017d*), cu propuneri concrete privind calea de urmat și cu un accent deosebit pus pe rolul esențial jucat de formarea profesională de înaltă calitate și de perspectivele atractive pentru dezvoltarea profesională și remunerarea cadrelor didactice. Tot conform raportului Eurydice din 2018, prin analiza comparativă a datelor culese la nivel național în țările europene, se detașează următoarele constatări, privind indicatorii de bază ai politicilor europene, în profesionalizarea carierei didactice (*Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2018. Carierele cadrelor didactice în Europa: acces, progres și sprijin. Raport Eurydice. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene*)³:

- *Planificarea ofertei și a cererii de profesori este efectuată de obicei anual de către autoritățile de cel mai înalt nivel.* Majoritatea țărilor europene realizează o planificare în mod special pentru oferta și cererea de profesori. Autoritățile din învățământ de cel mai înalt nivel îndeplinesc această sarcină în toate țările în care are loc. În plus, în cinci sisteme educaționale, autoritățile locale își dezvoltă propriile planuri în acest domeniu (Belgia - Comunitatea flamandă, Austria, Suedia, Regatul Unit - Scoția și Elveția). În timp ce multe sisteme educaționale se bazează numai pe planificarea pe termen scurt, în unele țări acest lucru este însoțit de prognoze pe termen lung pentru a face față provocărilor așteptate pe termen mediu și lung. Șapte sisteme educaționale efectuează doar o planificare pe termen lung - unele dintre acestea pentru mai mult de 10 ani înainte (Danemarca, Germania, Olanda, Finlanda și Norvegia).

- *Planificarea în perspectivă se bazează în mare măsură pe date legate de profesorii existenți deja în sistem, mai degrabă decât pe profesorii potențiali.* Toate cele 26 de sisteme de învățământ care efectuează planificarea în perspectivă utilizează date despre profesorii existenți în sistem, deși nivelul de detaliere variază. Cel mai adesea, aceste date se referă la cadrele didactice care se pensionează, la demografia cadrelor didactice, la profesori în funcție de disciplinele predate și la profesorii care părăsesc profesia (din alte motive decât pensionarea). Majoritatea țărilor europene utilizează, de asemenea, date privind cererea probabilă de cadre didactice, care se bazează preponderent pe proiecțiile privind creșterea populației de elevi. Multe țări continuă să utilizeze date privind disciplinele pe care acești profesori vor trebui să le predea, având astfel o imagine mai clară a tipului de investiții necesare în educația inițială a profesorilor. Deși datele despre profesorii potențiali sunt folosite mai rar, aproape jumătate dintre țări iau în considerare datele privind numărul elevilor și absolvenților din educația inițială a profesorilor, în funcție de specializare. Dovezile arată că nu este simplu să se utilizeze date despre studenții din stadiul formării inițiale a profesorilor, în scopul planificării în perspectivă, deoarece este dificil să se prevadă dacă sau când absolvenții vor intra ulterior în profesia de profesor.

- *În mai mult de jumătate dintre sistemele de învățământ, absolvenții din educația inițială a profesorilor trebuie să se conformeze unor cerințe suplimentare pentru a fi considerați pe deplin calificați.* În 20 de sisteme europene de învățământ, cadrele didactice

³http://publications.europa.eu/resource/cellar/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1.0012.01/DOC_1



sunt considerate pe deplin calificate atunci când absolvă educația inițială a profesorilor. În alte 23 de sisteme, absolvenții din învățământ, de asemenea, trebuie să îndeplinească cerințe suplimentare. În șase dintre ele, aceștia trebuie să susțină un concurs, în timp ce în alte 17, profesorii candidați trebuie să-și confirme competența profesională. Această ultimă cerință se obține, de obicei, printr-o examinare sau evaluare profesională la sfârșitul programului de inserție sau printr-un proces de acreditare, înregistrare sau certificare.

- *Cel mai adesea, profesorii sunt recrutați de școli sau de autoritățile locale.* În majoritatea sistemelor educaționale europene, școlile sau autoritățile locale sunt responsabile de recrutarea profesorilor. Această abordare descentralizată se bazează, de obicei, pe un sistem de recrutare deschisă și înseamnă că locurile vacante sunt gestionate direct de către școli sau autoritățile locale, iar cadrele didactice se adresează unor posturi vacante specifice. Autoritățile din învățământ de cel mai înalt nivel răspund, în mod obișnuit, de angajarea de cadre didactice complet calificate în sistemele de învățământ în care recrutarea în profesia de profesor se bazează pe concursuri sau pe liste de candidați.

- *Toate sistemele educaționale oferă ocazia profesorilor cu calificare completă să obțină contracte pe durată nedeterminată.* În aproape două treimi dintre sistemele de învățământ, statutul profesional al cadrelor didactice complet calificate este supus unei legislații speciale care reglementează relațiile contractuale în sectorul public (angajați care sunt funcționari publici sau care nu sunt funcționari publici), în timp ce în 16 sisteme de învățământ toate cadrele didactice sunt angajate cu contract care este supus legislației generale privind ocuparea forței de muncă. Contractele pe durată nedeterminată sunt disponibile profesorilor din toate nivelurile educaționale, indiferent de statutul lor de angajare, de obicei. În timp ce contractele pe durată nedeterminată sunt strâns asociate cu posturile permanente, contractele pe durată determinată sunt utilizate în mod obișnuit pentru a ocupa posturi temporare, pentru personal cu proiecte pe durată determinată, pentru a înlocui profesorii absenți sau pentru a angaja profesori în perioada de probă/inserție.

- *În mai mult de jumătate dintre sistemele educaționale europene, mobilitatea profesorilor nu este reglementată.* Mobilitatea profesorilor (de exemplu: transferul între școli) nu este întotdeauna reglementat. În țările în care există reglementări, acestea sunt în mare parte implementate de autoritățile de cel mai înalt nivel, excepțiile fiind Albania și fosta Republică Iugoslavă a Macedoniei, unde mobilitatea este reglementată la nivel local. În general, profesorii caută mobilitatea din motive profesionale și/sau personale. Din punct de vedere al sistemului de învățământ, necesitatea de a gestiona mobilitatea cadrelor didactice poate fi utilă în anumite circumstanțe, cea mai populară fiind în cazurile de reorganizare școlară, urmată de necesitatea de a asigura o repartizare uniformă a cadrelor didactice sau de a rezolva problemele legate de performanța didactică sau cele personale. Posibilitatea de a transfera cadrele didactice fără consimțământul lor există în două țări (Germania și Austria) și este permisă numai în situații foarte specifice și în condiții restrânse. Cu toate acestea, autoritățile educaționale și școlile oferă rareori stimulente care să încurajeze mobilitatea cadrelor didactice.

- *Dispozițiile privind mobilitatea cadrelor didactice se referă, în general, la practicile de recrutare.* Țările cu politici de recrutare deschise au, în general, reglementări mai puține, dacă acestea există, în privința mobilității cadrelor didactice - mișcările între școli apar atunci



când cadrele didactice se adresează direct, ca răspuns la posturile vacante anunțate. Din punct de vedere geografic, această practică are loc în Europa de Nord și de Est. În schimb, în țările în care autoritățile de cel mai înalt nivel joacă un rol în procesul de recrutare, este mai frecvent ca profesorii să se adreseze autorității educaționale pentru un transfer.

- *Inserția și mentoratul noilor profesori sunt reglementate pe scară largă în majoritatea țărilor europene.* Inserția profesorilor potențiali sau începători există în majoritatea sistemelor educaționale europene și este obligatorie în 26 dintre ele. Deși conceperea procesului de inserție este posibil să fie diferit între o țară și alta, anumite componente, cum ar fi mentoratul, dezvoltarea profesională, învățarea colegială reciprocă (peer learning) și sprijinul directorului școlii sunt comune. Mentoratul pentru profesorii debutanți este o obligativitate în 29 de țări și este doar recomandat în alte 5. Cu toate acestea, mentoratul este rareori reglementat și pentru profesorii cu vechime în carieră. Doar Estonia și Finlanda, recomandă școlilor să ofere mentorat oricărui profesor care are nevoie de sprijin. În aproape toate țările în care inserția este obligatorie, profesorii sunt evaluați la sfârșitul acestei perioade. Această evaluare are scopul de a verifica dacă profesorii au dobândit aptitudinile practice necesare pentru a lucra în mod independent și pot contribui la un proces mai cuprinzător și formal de certificare a capacității de predare.

- *Sprijinul profesional și personal este disponibil pentru profesorii din majoritatea sistemelor educaționale.* Profesorii pot primi ajutor profesional pentru a face față diferitelor tipuri de dificultăți: în 32 de sisteme de învățământ profesorii beneficiază de sprijin pentru îmbunătățirea relațiilor cu elevii, părinții sau alți colegi, în 26 de sisteme pentru dezvoltarea și perfecționarea practicii profesionale, iar în 23 pentru a se ocupa de chestiuni personale. În marea majoritate a țărilor, este oferit și sprijinul specializat pentru profesorii elevilor cu dificultăți generale de învățare. Acest sprijin este cel mai frecvent furnizat de psihologii educaționali, de personalul didactic specializat și de terapeuții de vorbire și limbă.

- *În majoritatea țărilor, profesorii trebuie să participe la dezvoltarea profesională continuă.* În aproape jumătate dintre sistemele de învățământ, dezvoltarea profesională continuă este obligatorie pentru cadrele didactice și este stabilit un minimum (ore, zile sau credite) care trebuie îndeplinit. În alte 14 sisteme de învățământ, dezvoltarea profesională continuă este una dintre îndatoririle profesionale statutare ale profesorilor, deși o perioadă minimă de timp nu este definită. Numai în câteva țări nu există nicio obligație legală ca profesorii să participe la activitățile dezvoltarea profesională continuă. În plus, deciziile privind promovarea sau creșterea salariilor iau în considerare participarea cadrelor didactice la dezvoltarea profesională continuă, în mai mult de jumătate dintre sistemele educaționale. În 17 sisteme educaționale există o cerință privind dezvoltarea profesională continuă, pentru preluarea anumitor responsabilități, cum ar fi rolurile de mentorat sau de management.

- *Măsuri de sprijin pentru facilitarea participării cadrelor didactice la DPC pot fi găsite în toate țările europene.* Toate țările europene dispun de măsuri pentru eliminarea obstacolelor din calea participării profesorilor la dezvoltarea profesională continuă, cum ar fi acoperirea costurilor activităților dezvoltarea profesională continuă sau minimalizarea conflictului cu programele de lucru sau cu viața de familie. Cursurile sunt oferite gratuit (sau costurile furnizorilor sunt acoperite de autoritățile publice) în toate sistemele educaționale acoperite de acest raport. În două treimi dintre ele, școlile primesc și fonduri publice pentru



a-și organiza propriile activități de dezvoltare profesională continuă. Profesorii pot participa, de regulă, la activitățile de dezvoltare profesională continuă în timpul programului de lucru, dar cu anumite limitări, mai ales atunci când au angajamente didactice. Cheltuielile de călătorie sunt acoperite în majoritatea sistemelor educaționale. Profesorii pot obține, de asemenea, alocații suplimentare, subvenții sau concedii de studiu plătite în unele țări.

- *Școlile participă de obicei la definirea nevoilor și priorităților pentru dezvoltarea profesională continuă.* Școlile sunt implicate în definirea nevoilor și priorităților DPC în 37 de sisteme educaționale. În majoritatea cazurilor, ele împărtășesc această responsabilitate cu autoritățile educaționale, dar, în unele sisteme educaționale, se bucură de un grad mare de autonomie. În plus, în 25 de sisteme educaționale, elaborarea unui plan de dezvoltare profesională continuă la nivel de școală este obligatorie. Planificarea pentru dezvoltarea profesională continuă face parte, de obicei, din procesul de planificare a dezvoltării școlare.

- *Dezvoltarea carierei pe mai multe niveluri există în jumătate dintre sistemele educaționale.* În jumătate dintre sistemele educaționale europene studiate în Raportul Eurydice 2018, avansarea se bazează pe o structură a carierei pe mai multe niveluri și din perspectiva mai multor criterii. În aceste sisteme, nivelurile de carieră sunt structurate în funcție de nivelurile ascendente ale complexității locului de muncă și de responsabilitatea sporită. În cealaltă jumătate a sistemelor educaționale, există o singură structură de nivel profesional. Acestea sunt, prin urmare, privite ca sisteme cu „structuri de carieră plată”. În aproape toate sistemele de învățământ cu o structură a carierei pe mai multe niveluri, promovarea este legată de creșteri salariale sau de alocații suplimentare, cu excepția Estoniei și Serbiei. Cu toate acestea, în aceste două țări, un nivel de calificare mai mare deschide calea către sarcini mai variate. Profesorii nu trebuie să se afle într-o structură a carierei pe mai multe niveluri, pentru a li se acorda anumite responsabilități suplimentare non-didactice. Această oportunitate există în toate țările, cu excepția Turciei. Astfel, aproape toți profesorii au șansa de a-și diversifica activitatea. În trei sferturi dintre sistemele de învățământ, profesorii pot deveni mentori - în cadrul programelor inițiere reglementate de autoritatea din învățământ de cel mai înalt nivel sau al celor dezvoltate la nivel de școală - și/sau au roluri pedagogice sau metodologice în afara sălii de clasă. Aceste roluri se pot referi la discipline sau la curriculum, la suportul elevilor, la viața în școală, la pregătirea inițială și la dezvoltarea profesională continuă sau la evaluare. În mai mult de jumătate dintre sistemele educaționale, profesorii pot fi, de asemenea, implicați în roluri de conducere.

- *În majoritatea sistemelor de învățământ cu o structură a carierei pe mai multe niveluri, managementul școlii este implicat în luarea deciziilor referitoare la promovare.* În cadrul a șapte sisteme de învățământ, promovarea la un nivel superior este complet descentralizată, iar organele de conducere școlară sunt pe deplin responsabile pentru astfel de decizii. În șase sisteme educaționale, promovările la un nivel mai înalt al carierei sunt pe deplin centralizate și intră sub incidența exclusivă a autorității de învățământ de cel mai înalt nivel. În nouă sisteme educaționale, procesul decizional privind promovările este împărțit între diferite niveluri: managementul școlii, autoritatea educațională locală și/sau autoritatea de învățământ de cel mai înalt nivel. În trei sferturi dintre sistemele de învățământ care au o structură a carierei pe mai multe niveluri, managementul școlii este implicat în luarea deciziilor referitoare la promovări.



- *Orientarea în carieră care vizează în special profesorii din sistem este rară.* Orientarea profesională care se adresează în special profesorilor care doresc să se dezvolte în cadrul profesiei este rară, în ciuda diversității rolurilor de profesor disponibile și a existenței unei structuri a carierei pe mai multe niveluri în jumătate dintre sistemele de învățământ. Este o cerință legală numai în Franța, Ungaria și Austria; orientarea în carieră este oferită sub diferite forme: de informare online, precum și de oportunități pentru interviuri cu consilieri de carieră pentru profesori, special instruiți. Ar fi nevoie de investigații suplimentare pentru a înțelege dacă profesorii din alte țări se pot baza pe organismele de conducere școlare, evaluatori și/sau sindicate pentru a obține informații și sfaturi privind opțiunile referitoare la carieră.

- *Cadrele de competențe pentru profesori există în majoritatea țărilor, dar nivelul de detaliere variază foarte mult.* În marea majoritate a țărilor, a fost elaborat un cadru de competențe pentru cadrele didactice de către autoritatea din învățământ de cel mai înalt nivel. Albania și Bosnia și Herțegovina sunt în curs de elaborare a unui astfel de cadru. În timp ce toate cadrele de competențe ale profesorilor definesc ariile de competențe, nivelul de detaliere variază între sistemele educaționale. În șapte sisteme de învățământ, cadrul enumeră doar domeniile de competență, fără detalii suplimentare despre ce implică. În 25 de sisteme educaționale, însă, cadrul oferă mai multe detalii privind abilitățile, cunoștințele și/sau atitudinile specifice necesare. Doar patru sisteme de învățământ diferențiază competențele aplicabile în diferite stadii ale carierei cadrelor didactice (Belgia - Comunitatea flamandă, Estonia, Letonia și Regatul Unit - Scoția). Principala utilizare a cadrelor de competențe ale profesorilor este definirea competențelor pe care un profesor candidat ar trebui să le stăpânească până la sfârșitul formării inițiale a profesorilor. Acesta este cazul în 28 de sisteme educaționale. Utilizarea sa în contextul de dezvoltare profesională continuă este mai puțin frecventă (16 sisteme educaționale). Este de așteptat ca un cadru de competențe a profesorilor să fie suficient de cuprinzător pentru a permite validitatea acestuia pe parcursul tuturor etapelor carierei cadrelor didactice, ținând cont de educația inițială și dezvoltarea profesională continuă. Cu toate acestea, numai 13 sisteme de învățământ utilizează cadrele de competențe pentru ambele scopuri.

- *Autoritățile de cel mai înalt nivel reglementează evaluarea cadrelor didactice în majoritatea țărilor, dar rareori monitorizează funcționarea acestora.* Evaluarea profesorilor are loc în majoritatea țărilor europene, iar în marea majoritate este reglementată de autoritățile din învățământ de cel mai înalt nivel. În țările rămase, școlile sau autoritățile locale fie au autonomie deplină în acest domeniu, fie evaluarea cadrelor didactice nu este efectuată în mod sistematic. Cu toate acestea, mai puțin de jumătate dintre autoritățile de învățământ de cel mai înalt nivel au o anumită formă de monitorizare a sistemului lor de evaluare, monitorizare care poate fi regulată sau ocazională. În țările în care evaluarea este o chestiune de autonomie locală sau școlară, aceasta nu apare niciodată.

- *Evaluarea profesorilor aflați în sistem este o practică obișnuită, deși în unele țări nu este un exercițiu regulat.* Evaluarea profesorilor din sistem este o practică obișnuită în întreaga Europă și este, de obicei, aplicabilă tuturor cadrelor didactice, deși nu este întotdeauna un exercițiu regulat. Frecvența sa nu este stabilită prin regulamente în opt țări, este o decizie locală sau școlară în alte șase, iar practica variază foarte mult în celelalte. În



majoritatea țărilor, evaluarea profesorilor din sistem este utilizată pentru a le oferi acestora feedback. În plus, aceasta poate fi utilizată pentru a identifica performanțele bune și, ulterior, pentru a obține premii, progrese salariale sau promovări. De asemenea, poate servi pentru a detecta curențe sau puncte slabe și pentru a declanșa măsuri corective. În aproape jumătate dintre sistemele educaționale s-au introdus sisteme de rating pentru a evalua performanța cadrelor didactice.

- *Evaluarea cadrelor didactice din sistem nu este întotdeauna utilizată pentru identificarea nevoilor de dezvoltare profesională.* Numai în 13 sisteme de învățământ se utilizează sistematic evaluarea pentru a revizui nevoile de dezvoltare profesională. În alte 13 sisteme, această opțiune este lăsată la latitudinea evaluatorului, în timp ce în alte șapte (Belgia - Comunitatea germanofonă, Spania, Croația, Italia, Cipru, Albania și Serbia) evaluarea nu este niciodată utilizată în acest scop.

- *Conducătorii școlilor sunt deseori implicați în evaluarea profesorilor, dar numai o treime dintre sistemele educaționale au o pregătire obligatorie în acest domeniu.* În majoritatea țărilor, managerii școlilor fie sunt responsabili de evaluarea profesorilor, fie participă activ la acest proces. Cu toate acestea, aproape jumătate dintre sistemele educaționale nu oferă programe de formare în scopul evaluării pentru managerii școlari. În 11 dintre sistemele rămase, instruirea este obligatorie, în timp ce în alte 11, este opțională. În cazul în care instruirea există, ea este fie parte a programelor generale de conducere școlară, fie este furnizată ca și cursuri separate și dedicate.

- *Evaluarea profesorilor se bazează, în general, pe o discuție cu managerul școlii, precum și pe o observație în clasă.* Evaluarea profesorilor se face întotdeauna cu referire la cel puțin un cadru de lucru (reglementat prin proceduri) care descrie ceea ce se așteaptă de la ei. Acesta poate fi un cadru general de evaluare elaborat de autoritățile sau inspectoratele de învățământ de cel mai înalt nivel, cadrele de competențe ale cadrelor didactice, planul de dezvoltare a școlii sau descrierea postului profesorului. Interviuurile și dialogurile cu managerul școlii, combinate cu observațiile în clasă, sunt cele mai comune metode utilizate pentru a efectua evaluarea cadrelor didactice. În unele țări, această practică este însoțită de autoevaluarea profesorilor. Utilizarea chestionarelor elevilor și/sau părinților, rezultatele elevilor și testarea cadrelor didactice sunt rare, deși este posibilă în aproximativ un sfert din sistemele educaționale europene.

1.1.3. Politici naționale privind profesionalizarea carierei didactice

Educația și formarea profesională sunt administrate la nivel național de Ministerul Educației. Principiile de bază privind învățământul în România sunt stabilite de Constituție, Capitolului II „Drepturile și libertățile fundamentale”, Articolul 32 „Dreptul la învățătură”. Organizarea și funcționarea sistemului național de învățământ sunt reglementate de Legea învățământului.

În România învățământul reprezintă o prioritate națională. Cetățenii români au drepturi egale de acces la educație și învățământ la toate nivelurile și formele, fără discriminări legate de statutul social și material, de gen, rasă, apartenență politică sau religioasă. În România sunt



promovate principiile învățământului democratic și este garantat dreptul la educație diferențiată.

Conform prevederilor Legii educației naționale nr.1/2011 (art. 236, alin. 1), cu modificările și completările ulterioare, **formarea inițială pentru ocuparea funcțiilor didactice din învățământul preuniversitar** cuprinde:

- „formarea inițială, teoretică, în specialitate, realizată prin universități, în cadrul unor programe acreditate potrivit legii;
- master didactic cu durata de 2 ani sau pregătirea în cadrul programelor de formare psihopedagogică de nivel I și II realizată prin departamentele de specialitate din cadrul instituțiilor de învățământ superior;
- stagiul practic cu durata de un an școlar, realizat într-o unitate de învățământ, sub coordonarea unui profesor mentor”.

Conform Ordinului Nr. 3850/2017 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, (art. 1): „În cadrul instituțiilor 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, primar și gimnazial, 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 în învățământul liceal și postliceal, cu satisfacerea cumulativă a două condiții:
 - (i) acumularea unui minimum de 60 de credite transferabile din programul de formare psihopedagogică obținute prin cumularea celor 30 de credite de la nivelul I cu cele 30 de credite de la nivelul II;
 - (ii) absolvirea unui program de master în domeniul diplomei de studii universitare de licență.”

În ceea ce privește personalul care activează în sistemul de educație antepreșcolar (cu copii de la 0 la 3 ani), formarea ca educator-puericultor, se realizează prin liceele pedagogice. Pentru învățământul preșcolar este necesară absolvirea cu diplomă de licență a specializării *Pedagogia învățământului primar și preșcolar* sau diploma liceului pedagogic cu specializările educatoare» și educatoare/învățător sau a altor școli echivalente și absolvirea unei instituții de învățământ superior cu diplomă de licență.

În învățământul preșcolar și primar, există în sistem la ora actuală, cadre didactice care au ca rute de formare inițială, una din următoarele variante: liceu pedagogic, școală postliceală, institut pedagogic, colegiu universitar pedagogic, facultate de Psihologie și Științele Educației – specializarea *Pedagogia Învățământului Preșcolar și Primar*.

Conform Ordinului Nr. 3850/2017 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, un absolvent de studii universitare (licență, master) care un a urmat modulul psihopedagogic



se poate înscrie la acest program de formare în regim postuniversitar, prin susținerea unui examen/interviu, în condițiile stabilite prin metodologia proprie.

Începând cu anul 2020-2021, formarea inițială a profesorilor se poate face prin două rute:

- model concurrent, prin modul psihopedagogic - care se realizează în paralel cu studiile de specialitate;
- model consecutiv- prin masterat didactic de 2 ani – după studiile de licență de specialitate (stadiu pilot)⁴. Pilotarea s-a realizat doar la 8 universități și nu la toate specializările.

Conform Legii 1/2011 (art. 245), pentru personalul didactic, de conducere, de îndrumare și de control, formarea continuă este un drept și o obligație. Formarea continuă a personalului didactic, de conducere, de îndrumare și de control și recalificarea profesională sunt fundamentate pe standardele profesionale pentru profesiunea didactică, standarde de calitate și competențe profesionale⁵.

Evoluția în carieră a personalului didactic din învățământul preuniversitar este realizată ca urmare a susținerii examenelor de definitivat, gradul didactic II și ulterior gradul didactic I.

Profesorii din învățământul preuniversitar trebuie să participe la „*programe de formare continuă, astfel încât să acumuleze, la fiecare interval consecutiv de 5 ani, considerat de la data promovării examenului de definitivare în învățământ, cel puțin 90 de credite profesionale transferabile*”(Legea 1/2011, art.245).

Formarea continuă se realizează prin „*programe de perfecționare a pregătirii științifice, psihopedagogice și didactice, programe de formare în domeniile conducerii, îndrumării și evaluării învățământului, cursuri de pregătire și susținere a examenelor de obținere a gradelor didactice II și I, programe de conversie profesională, studii corespunzătoare unei specializări din alt domeniu de licență*” (Metodologia privind formarea continuă a personalului din învățământul preuniversitar, art. 4).

Conform Legii 1/2011 art. 477, programele de formare continuă a personalului didactic vor conține cursuri legate de tulburările de învățare, în vederea dobândirii de competențe în identificarea acestora și a competențelor în aplicarea a unor strategii didactice adecvate.

Evaluarea formării continue se face prin acumularea de credite profesionale transferabile și prin validarea competențelor specifice activității didactice conform fișelor anuale de evaluare ale personalului didactic, în rapoartele de inspecție și asistență la oră.

Catedrele din unitățile de învățământ și comisiile metodice organizează activitățile metodico-științifice și psihopedagogice în care sunt vizate obiective și conținuturi care au impact asupra procesului educațional desfășurat în școală și sunt centrate pe principalele demersuri pedagogice: analiza, proiectarea, realizarea, evaluarea și ameliorarea procesului de învățământ.

⁴https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-63_ro

⁵https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-61_ro.



La nivel local, activitățile metodico-științifice și psihopedagogice sunt organizate prin cercurile pedagogice, la care participă educatoarele, învățătorii, maștrii-instrucții, profesorii, responsabili ai comisiilor metodice, directorii, cadre didactice încadrate în centrele de asistență psihopedagogică, în casele corpului didactic, în învățământul special, în palate și cluburi ale copiilor.

Acordarea *definitivării în învățământ* semnifică „*recunoașterea competențelor minime acceptabile dobândite de către o persoană care a optat pentru cariera didactică și care garantează, în acest fel, că dispune de pregătirea necesară pentru exercitarea profesiei didactice și poate intra pe o rută de profesionalizare ascendentă*”.

Acordarea *gradului didactic II* semnifică „*dobândirea de către cadrul didactic a unui plus de profesionalizare, confirmat de rezultatele obținute la probe special concepute pentru a pune în evidență valoarea adăugată achiziționată în intervalul parcurs de la obținerea definitivării*”.

Acordarea *gradului didactic I* semnifică „*dobândirea de către cadrul didactic a unui nivel înalt de maturitate profesională și expertiză, care îl recomandă ca pe un generator de bune practici în mediul educațional școlar*”.⁶

1.1.4. Educația de la egal la egal: teorie și practică

Conform studiilor efectuate, s-a confirmat că activitatea profesională colaborativă, în strânsă legătură cu practica la clasă a profesorului, este una dintre cele mai eficiente tipuri de dezvoltare profesională (Schleicher, 2011).

În România, sunt oferite posibilități de învățare colaborativă în cadrul cercurilor pedagogice organizate de către Inspectoratele școlare județene. Aceste cercuri pedagogice au o frecvență de două, până la patru întâlniri pe an. Activitatea lor poate fi optimizată prin accentul pus pe dezbateri și colaborări între profesori, în detrimentul unor simple transmiteri de informații și noutăți în domeniu.

Pentru o mai bună dezvoltare profesională, ar putea fi luate în considerare unele dintre următoarele opțiuni:

1. Finanțarea de la bugetul de stat a activităților din școli;

Această finanțare direcționată pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, ar putea fi dedicată unor activități de formare în grup, realizate de furnizori externi. Cursurile de formare ar fi destinate nevoilor specifice unui colectiv de profesori, dintr-o școală. În momentul actual, profesorii trebuie să plătească individual aceste sesiuni de formare destinate dezvoltării lor profesionale. Mai mult, prin organizarea unor activități de formare în grup, școala va permite crearea unei culturi de învățare colaborativă între cadrele didactice din aceeași instituție.

În unul dintre statele Uniunii Europene, cu performanțe notabile în sistemul de învățământ, Estonia, 1% din bugetul pentru salariile cadrelor didactice este destinat necesităților de dezvoltare profesională a profesorilor.

⁶ https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-61_ro



2. Pregătirea de experți în predare și învățare;

Experții în predare și învățare care lucrează în școli ar putea oferi profesorilor din România, sprijin prin activități cum ar fi observații și feedback-ul la nivel de clasă, pot implica profesori în dezvoltarea materialelor colaborative (de exemplu, evaluări și planuri de lecții) și pot organiza grupuri pe conținut sau practici pedagogice pentru împărtășirea și colaborarea experiențelor.

3. Profesorii să petreacă un timp dedicat activităților de dezvoltare profesională în școală;

Poate fi alocat un număr fix de ore pe săptămână pentru planificările comune și vizitele la clasă.

4. Colaborarea între școli

Au fost făcute cercetări care au evidențiat avantajele colaborării cadrelor didactice între școli sau rețele școlare. S-au evidențiat oportunitățile de utilizare/adaptare a unor modele practicate de unele școli, schimbul reciproc avantajos de experiențe și practici, abordări eficiente în contextul provocărilor contemporane din învățământ.

1.2. Concepte și procese de profesionalizare cu privire la mentoratul didactic, aspecte legislative naționale și internaționale (Cristina-Anca DANCIU)

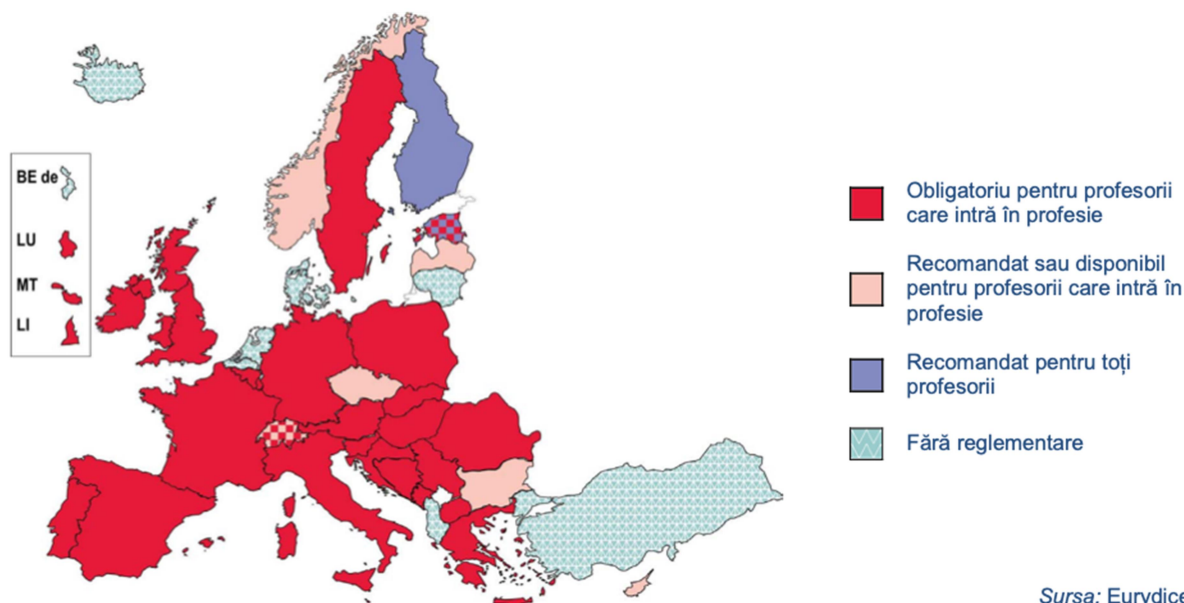
1.2.1. Mentoratul didactic, în Europa

În *Dicționarul praxiologic de pedagogie*, Volumul IV: M-O (Bocoș M.-D. (-T., 2018), mentoratul în unitățile de învățământ preuniversitar este definit, ca fiind o „*activitate profesională complexă realizată de către un profesor mentor care presupune, în detaliu, acțiunea specifică 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 etc.*” (p. 102).

Manualul Comisiei Europene pentru factorii de decizie privind inserția/introducerea în profesia de profesor subliniază importanța a 3 variante de sprijin pentru profesorii debutanți: sprijin individualizat, sprijin în plan social și sprijinul profesional (Comisia Europeană, 2010). Programele de inserție pot conține elemente diferite, cum ar fi mentoratul, pregătirea profesională, evaluarea colegială reciprocă și întâlnirile programate cu directorul școlii prin care se oferă sprijin personal, social și profesional. Mentoratul, care este considerat a fi unul dintre elementele principale ale programelor de inserție, conține, în general, fiecare din cele 3 variante de sprijin. Mentorul, care își va asuma sprijinul acordat profesorului debutant, este un cadru didactic experimentat, desemnat în cadrul școlii în care activează, conform Raportului Eurydice din 2018, *Carierele cadrelor didactice în Europa: acces, progres și sprijin*(http://publications.europa.eu/resource/cellar/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1.0012.01/DOC_1).

Rolul profesorului mentor este de a familiariza profesorul debutant cu comunitatea școlară și cu viața profesională și de a oferi consiliere când este necesar. Majoritatea țărilor europene au activitatea de mentorat pentru debutanți, ca obligativitate în sistemul de

învățământ. Mentoratul este opțional doar în Irlanda. În Grecia și Turcia, mentoratul nu este menționat în susținerea activității profesorilor debutanți.



Statutul mentoratului pentru cadrele didactice din învățământul primar și secundar general, în conformitate cu reglementările autorităților de cel mai înalt nivel, 2016/2017, în Europa (Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2018. Carierele cadrelor didactice în Europa: acces, progres și sprijin. Raport Eurydice. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene).

Mentoratul pentru profesorii aflați de-a lungul carierei este mai puțin întâlnit în Europa, comparativ cu reglementările privind mentoratul debutanților în cariera didactică. Sistemul de învățământ finlandez și cel estonian recomandă oferirea de sprijin profesional prin mentorat, oricărui profesor care solicită acest ajutor.

1.2.2. Aspecte legislative naționale și internaționale privind mentoratul didactic

Activitatea de mentorat este particularizată la nivel de reglementări legislative, în statele europene.

Sistemul de învățământ din Marea Britanie are cele mai detaliate reglementări sub forma unui ghid adresat profesorilor din toate școlile și personalului cu funcții de decizie. În Polonia, sistemul de plasare în muncă a debutanților este în strânsă corelație cu activitatea de mentorat reglementată de acte parlamentare și ordine ale Ministerului Educației. În Portugalia, angajarea profesorilor debutanți se face pe o perioadă determinată în care sunt supervizați de un profesor cu experiență didactică de minim 5 ani, numit de managementul instituției, iar la finalul acestei perioade are loc o evaluare a competențelor didactice ale debutanților. Profesorii mentorați, dar și mentorii fac la finalul perioadei de mentorat, câte un raport care va



fi analizat de un profesor extern instituției școlare în care activează debutanții și mentorii. În Turcia, reglementările sunt specificate în Legea de bază a Educației Naționale nr 1739, articolul 43, paragraful 6 (din 2014) intitulat „Profesia didactică” și în Regulamentul privind numirea și înlocuirea profesorilor organizațiilor de învățământ afiliate la Ministerul Educației Naționale din 17 aprilie 2015 (http://edu-mentoring.eu/handbook/handbook_ro.pdf).

În România, documentele care legitimează mentoratul sunt: Legea Educației Naționale nr 1 /2011 care în art. 247, specifică calitatea de mentor a profesorului, Ordinul de Ministru nr. 5485 din 29/09/2011 „Metodologia profesorului mentor de a coordona stagiul de practică a profesorului debutant pentru a ocupa o poziție de predare” și anexa „Statutul profesorului mentor”, articolul 236, aliniatul (1), punctul c) din Legea Educației Naționale nr. 1/ 2011 face referire la stagiul practic de un an școlar realizat într-o unitate de învățământ, de regulă sub coordonarea unui profesor mentor, adică sub coordonarea unui cadru didactic specializat care îndrumă studenții viitori profesori pe parcursul desfășurării practicii pedagogice sau care coordonează și sprijină debutanții pe parcursul perioadei de stagiatură (<http://legeaz.net/legeaeducatiei-nationale-1-2011/>).

Mentorii de inserție profesională sunt cadre didactice cu experiență în domeniul predării unei anumite specialități, care își desfășoară activitatea în unitatea școlară în care activează debutantul sau într-o altă unitate școlară situată într-o zonă limitrofă. Acești profesori au parcurs un program de formare pentru a exercita atribuții de mentori de stagiatură și urmăresc dezvoltarea profesională a profesorilor debutanți în vederea practicării profesiei didactice la standarde de calitate (Ezechil L. (., 2013).

Mentorul de dezvoltare profesională este o funcție didactică prevăzută la articolul 247, punctul i) din Legea Educației Naționale nr. 1/ 2011 cu modificările și completările ulterioare (<http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/14847>) și în secțiunea 2 a Regulamentului de organizare și funcționare a casei corpului didactic aprobat prin OMECTS nr. 5554/07.10.2011 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a casei corpului didactic

(<http://lege5.ro/Gratuit/gi3denrtgy/ordinul-nr-5554-2011-privind-aprobarearegulamentuluide-organizare-si-functionare-a-casei-corpului-didactic>): „Mentorul de dezvoltare profesională colaborează cu Casa Corpului Didactic pentru proiecte și programe de formare continuă, consiliază și sprijină cadre didactice care au obținut definitivarea în sistemul de învățământ, prin organizarea unor activități de formare pentru dezvoltare personală și profesională, în vederea menținerii standardelor de competență pentru cadrele didactice.”

Mentorii de practică pedagogică, cunoscuți de obicei sub denumirea de îndrumători de practică pedagogică, sunt „*cadre didactice care au o vastă experiență și care se bucură de un prestigiu profesional deosebit în cadrul comunității profesionale din care fac parte, contribuind la procesul formării inițiale a personalului didactic prin monitorizarea și coordonarea directă a realizării practicii pedagogice în cadrul unei unități școlare de învățământ.*” (Ezechil L. (., 2013).

În ceea ce privește actorii procesului de mentorat, aceștia sunt mentorii și persoanele mentorizate. În cadrul formării inițiale, mentorul este un profesor expert care se implică în activități specifice de îndrumare, ghidare, a unor profesori debutanți, care au nevoie de suport. Persoanele (studenții care se pregătesc pentru profesia didactică) implicate în programe de



mentorat, pentru a se dezvolta sub aspect profesional și personal, se numesc persoane mentorizate.

Deși încă de la începutul secolului XXI există preocupări pentru dezvoltarea unor programe de mentorat, din păcate până în prezent, intențiile manifestate nu au fost materializate în documentele de politică educațională. Activitatea profesorilor mentori este reglementată prin OM nr. 5485/ 2011 pentru aprobarea Metodologiei privind constituirea corpului profesorilor mentori pentru coordonarea efectuării stagiului practic în vederea ocupării unei funcții didactice.

1.3. Procesul de mentorat: concepte, tipuri, roluri, etape (Liana CRIȘAN-TĂUȘAN)

1.3.1. Delimitări conceptuale: mentor, mentorat

Conceptul „mentor” a fost utilizat încă din antichitate, în mitologia greacă, unde reprezenta numele celui desemnat de regele Odysseus pentru a avea grijă de fiul său, în perioada în care el era plecat la război. Mentor era un bătrân din Itaca, prieten de încredere al regelui, reprezentând întruparea zeiței Atena, zeița greacă a înțelepciunii, abilităților și strategiei.

Ideea de transfer al cunoștințelor de la o persoană experimentată către un discipol, prin intermediul unei relații de mentorat, a fost prezentă 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.

În prezent, mentoratul este considerat o strategie eficientă pentru formare și dezvoltare, fiind utilizat în diverse domenii: economic, guvernamental, educațional 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 (Mulley și Kealy, 1999).
- ❖ Mentoratul este un proces în care normele, valorile, limbajul și comportamentul social sunt transferate de la o persoană către alta (Aryee, 1996).
- ❖ Mentorii sunt sfătuitoari, oameni cu experiență în carieră, care doresc să-și împărtășească cunoștințele; sunt suporteri care oferă încurajări emoționale și

morale; sunt tutori care dau feed-back specific asupra performanței unei persoane; sunt surse de informație și ajutor în obținerea unor facilități; sunt modele de identitate, tipul de persoană care ar trebui să fie în domeniul academic (M. Zelditch, 1995).

- ❖ „Mentoratul ca funcție a instituțiilor educaționale poate fi definit ca relație de învățare de unu la unu între o persoană mai în vârstă și una mai tânără, care se bazează pe modelarea comportamentului și un dialog extins între ei.” (Lester, 1981).
- ❖ 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, 1994)

În esența sa, mentoratul desemnează o relație de sprijin a învățării, educării între o persoană dispusă să-și împărtășească experiența și cunoștințele (mentor) și o altă persoană cu mai puțină experiență, aflată de regulă la începutul traseului profesional, capabilă și dispusă să primească acest sprijin pentru a-și dezvolta experiența profesională (persoană mentorizată). 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 este o relație comunicațională, interpersonală, între două sau mai multe persoane, una cu un grad de expertiză mai ridicat decât a celeilalte;
- O relație de mentorat se dezvoltă în timp, iar în funcție de aceste schimbări, mentorul trebuie să adapteze nevoilor persoanei mentorizate gradul și tipul de informație, sprijinul și modelul oferit;
- Un program de mentorat eficient vizează atingerea unor obiective prestabilite, formulate de mentor împreună cu persoana mentorizată;
- 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 mentorizate, eficiența mentoratului este condiționată de calități cum sunt: dorința de a se perfecționa, încredere, deschidere spre nou, disponibilitate de a învăța.



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

- Rolul persoanei mentorate: 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.

Redimensionările menționate cu privire la mentorat și relația mentor-persoană mentorizată sunt în concordanță cu principiile paradigmei constructiviste ale instruirii și învățării. Adoptarea principiilor constructiviste ale instruirii și învățării este una dintre măsurile din ce în ce mai prezentă în procesul de învățământ din România, după reforma majoră a învățământului, și implică cunoașterea și transpunerea în practica educativă a unor dimensiuni de bază ale învățării constructiviste, care evidențiază rolul central al elevului și structurarea proceselor de predare-învățare-evaluare, pornind de la nevoile, capacitățile și experiențele elevilor (Joița, 2006):

- favorizează organizarea informațiilor în structuri, sisteme, în funcție de experiența și particularitățile individuale;
- vizează construirea de noi cunoștințe prin implicare mentală și acțională directă și nu achiziția lor prin audiere și receptare;
- este o învățare activă, bazată pe căutare, prelucrare, predicție, analiză critică, interpretare, argumentare proprie, și apoi colaborare;
- constructele rezultate se bazează pe experiența elevilor, faptele și interpretările proprii;
- adaptarea scopurilor și diferitelor moduri de susținere a învățării, prin tratare diferențiată în funcție de particularitățile individuale în învățare;
- practica teoriei constructiviste pune în centru învățarea elevului și nu predarea profesorului;
- elevii învață să-și organizeze și realizeze propria învățare, cunoaștere, în mod personalizat, atingând obiectivul „a învăța să înveți, să știi, să cunoști”;
- experiențele trebuie să faciliteze abordarea problemelor din mai multe unghiuri de vedere și perspective, permițând valorificarea și afirmarea variabilității particularităților elevilor și stilurilor de învățare;

- este însoțită de afectivitate, motivație, atitudine, pentru susținerea participării active, trăirea succeselor, depășirea dificultăților;
- sunt respectate interesele, dorințele, nevoile elevilor.

Problematica 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.

În raport cu termenul de mentorat putem evidenția explicitări și note diferențiatorie ale altor termeni, pentru a evita confuzia acestora (Crașovan, 2016, p.68):

- **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, printr-o relație pe o perioadă de timp determinată. Ambele 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 predare**

Predarea reprezintă un ansamblu de acțiuni și operații sistematice întreprinse de cadrul didactic, în vederea organizării și desfășurării optime a învățării. În practica tradițională a instruirii, predarea era o problemă de comunicare de noi cunoștințe, de prezentare a materiei noi. În concordanță cu paradigmele educaționale actuale, în prezent 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. Ele se diferențiază însă prin elemente cum sunt: frecvența și fluxul informațional sunt stabilite de către mentor și persoana mentorizată; așteptările mentorului în ceea ce privește persoana mentorizată vizează mai multă implicare, efort și inițiativă decât în cazul cadru didactic - elevi.

- **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.

1.3.2. Tipuri de mentorat

În funcție de cadrul în care se realizează mentoratul, diferențiem între:

- Mentorat formal: este realizat într-o formă organizată, structurată, pe etape, planificat și evaluat, într-un cadru instituționalizat, stabil și suportiv. Este axat pe obiectivele instituționale, relația dintre mentor și debutant fiind formală, profesională, planificată, organizată. Constituie tipul cel mai frecvent de mentorat, fiind orientat mai ales înspre inserția profesională.
- Mentorat informal: este realizat într-o formă neorganizată, fără obiective prestabilite, în care relațiile și interacțiunile se stabilesc spontan, având rezultate benefice asupra mentorului și a persoanelor mentorate. Relația informală între mentor și stagiar este construită pe interese comune și respect reciproc.

În funcție de dimensiunile structurale ale relației de mentorat, de durata acesteia, de natura activității, de locație, sunt identificate următoarele tipuri de mentorat (Saito și Blyth, 1992, apud. Crașovan 2016):

- Mentoratul tradițional sau clasic: o relație de mai lungă durată între o persoană experimentată și un debutant într-o activitate, cu scopul de a-l sprijini și îndruma;
- Mentoratul între egali: realizat între persoane aflate la un nivel echivalent din punct de vedere al vârstei, experienței, funcției, cu scopul de a interacționa și de a-și urmări reciproc performanțele, cu posibilitatea de inversare a rolurilor. Adesea este vorba despre un proces de mentorat de scurtă durată, în care se realizează un schimb intensiv de experiență și care se încheie imediat ce obiectivul a fost atins.
- Sistemul amical de mentorat: oferă posibilitatea unui debutant de a fi informat de cineva cu responsabilități similare;
- Mentoratul în echipă și mentoratul în grup: angajatul are posibilitatea de a lucra cu mai mulți mentori, cu arii de competență diferite, iar un mentor poate sprijini mai multe persoane. Este un tip de mentorat modern acordat în special debutanților. Se bazează pe recunoașterea aportului unui efort de echipă în sprijinirea noilor angajați.
- Mentoratul inversat: presupune posibilitatea inversării rolurilor în relația de mentorat printr-o valorificare a ideilor sau experiențelor persoanei mentorate. Poate fi considerat un schimb de idei, care conduce la creșterea încrederii în sine a persoanei mentorizate.
- Mentoratul virtual sau on-line: presupune o relație mediată de computer sau alte dispozitive (folosind e-mail, chat, video-conferință). Se poate desfășura în orice moment și în orice loc între un mentor și un discipol sau între o echipă de mentori și discipoli. Deși prezintă numeroase avantaje (flexibilitatea oferită de mijloacele moderne de comunicare, transfer rapid de informații), absența unei relații directe de tip față în față poate limita eficiența rezultatelor procesului.



1.3.3. Personalitatea și rolurile mentorului

În literatura de specialitate au fost identificate mai multe calități, atribute ale mentorului, care favorizează îndeplinirea cu succes a rolului acestuia, de a facilita învățarea în sensul dobândirii și dezvoltării anumitor abilități și înțelegerii variabilelor specifice activității desfășurate de persoana mentorată.

J.B. Rowley (1999) identifică următoarele calități esențiale ale unui mentor bun (apud. Crașovan, 2016, pp. 73-74):

- Un bun mentor este implicat în sarcina de a ajuta debutanții să obțină succesul și gratificarea în noua lor muncă.
- Un bun mentor acceptă cadrele didactice debutante.
- Un bun mentor dovedește suport instrucțional.
- Un bun mentor este eficient în contexte interpersonale diferite.
- Un bun mentor este un model de învățator continuu.
- Un bun mentor comunică speranță și optimism.

Davis (1991) identifică alte atribute care favorizează îndeplinirea cu succes a rolului de mentor: obiectivitatea și onestitatea mentorului; capacitatea de a folosi și eșecurile; integritatea, concordanța între faptele și îndrumările sale; înțelepciunea, capacitatea de combinare a judecății și curajului, cu scopul de a lua cele mai corecte decizii; capacitatea de a motiva cadrele didactice prin investirea încrederii în acestea; perseverența, ca esența a relației de mentorare, trebuie aplicată de mentor și transmisă și persoanei mentorate.

Mentorul trebuie să fie un model de profesionalism, susținător al idealurilor și aspirațiilor celor aflați la început de carieră, care să dețină un înalt nivel de expertiză profesională, dar și trăsături de personalitate care să favorizeze exercitarea rolului de mentor: altruism, empatie, preocupare față de nevoile celorlalți, răbdare, fiind un bun model pentru activitatea discipolului.

E. Stănculescu (2015) include în descrierea competenței de mentor două categorii de factori: factori intelectuali: flexibilitate mentală, expertiză profesională; factori nonintelectuali: abilități sociale, de comunicare, capacitate empatică, principii etice etc.

C. Stan (2020, pp. 22-24) sintetizează rolurile mentorului, dintre care menționăm:

- Disponibilitatea de a împărtăși celor mai tineri din propria experiență, prin manifestarea generativității;
- Observarea și analizarea atentă a nevoilor stagiului, pentru a se putea focaliza pe aspectele care necesită optimizare;
- Comunicarea eficientă cu stagiul, utilizând toate formele comunicării, pentru a obține cât mai multe informații;
- Facilitarea înțelegerii de către stagiul a tuturor aspectelor formale și nonformale ale instituției în care lucrează, pentru a favoriza adaptarea cât mai rapidă;
- Elaborarea unui plan de dezvoltare, cu scopuri, obiective și termene clare;
- Oferirea unor perspective diferite de abordare a situațiilor analizate, astfel încât stagiul să poată adopta soluțiile care-l favorizează;
- Identificarea dificultăților stagiului și oferirea de răspunsuri clare, la obiect;

- Abordarea suportivă a situațiilor problematice cu care se confruntă stagiarul, fără a fi critic sau a judeca situația sau persoana;
- Oferirea confirmării realizărilor stagiarului, pentru a-i stimula motivația, a-i crește autoeficacitatea și încrederea în sine;
- Feedback-urile negative trebuie transmise într-o modalitate constructivă, fără a fi axate pe critică, ci pe soluții de înlocuire a demersurilor greșite cu altele eficiente;
- Dovedirea calității de bun motivator, care să activeze întregul potențial al stagiarului;
- Preocuparea de a dezvolta o relație bazată pe încredere, cu respectarea confidențialității discuțiilor, dând dovadă de onestitate și integritate.

1.3.4. Stadiile de dezvoltare a 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.

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, 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 mentorizată, model similar cu cel liniar: inițierea, cultivarea, separarea și redefinirea.

- Faza de inițiere: este stadiul în care persoanele intră în relația de mentorat. Este faza de cunoaștere reciprocă, prin intermediul interacțiunilor profesionale. Relația se caracterizează prin grijă, atenție și înțelegere a perspectivei persoanei mentorate. Este important să existe un acord reciproc în legătură cu intrarea în relația de mentorat.
- Faza de cultivare: reprezintă debutul și derularea propriu-zisă a procesului de mentorat. Stagiarul începe să învețe de la mentor, să preia modele, soluții, dar și să găsească soluții proprii la problemele cu care se confruntă. Mentorul construiește bazându-se pe calitățile persoanei mentorate. Trebuie evitate judecarea, impunerea, confruntarea sau dominarea. Rolul mentorului este de a-l ajuta pe debutant să vadă opțiunile, consecințele și soluțiile.
- Faza de separare: se referă la finalizarea relației de mentorat, ca urmare a atingerii obiectivelor propuse, sau ca urmare a identificării unor disfuncționalități în relația mentor-persoană mentorizată.
- Faza de redefinire: este stadiul în care cei doi participanți la relația de mentorat conștientizează posibilitatea ca relația lor să continue, într-un mod diferit de cea de mentorat, transformându-se într-o relație de prietenie, de sprijin reciproc nu neapărat formal.



Relația mentor-persoană mentorizată evoluează de la un anumit grad de dependență față de mentor spre o dobândire a autonomiei și a încrederii și asumării propriilor decizii și acțiuni în ce privește proiectarea și derularea acțiunilor educative.

1.3.5. Beneficii ale relației de mentorat

În ceea ce privește beneficiile relației de mentorare, din perspectiva persoanei mentorate, cercetările identifică următoarele: suport emoțional, stimă de sine crescută, creșterea încrederii în sine, motivație crescută, facilitarea comunicării.

Biehl B. (1996) grupează beneficiile în următoarele categorii (apud. Crașovan, 2016, p. 76):

- Beneficii profesionale: persoana mentorată procesează și finalizează mai rapid sarcinile de serviciu, ajungând mai rapid la maturizarea profesională;
- Beneficii emoționale: creșterea încrederii în propriile acțiuni și capacități;
- Beneficii de dezvoltare: prin crearea contextului favorabil pentru ca o persoană cu autoritate să-l respecte și să-l considere egal pe debutant.

1.4. Mentoratul în domeniul educațional (Liana CRIȘAN-TĂUȘAN)

1.4.1. Definiție și conceptualizare

În domeniul educațional termenul de mentorat începe să fie utilizat la finalul anilor 80 în S.U.A., și ceva mai târziu în alte țări, fiind asociat la început cu programele destinate îmbunătățirii calității actului educațional, cu reformarea profesiei didactice și cu formarea inițială a viitoarelor cadre didactice. Ulterior, termenul a fost utilizat și în contextul pregătirii practice din formarea inițială a cadrelor didactice, realizate în școli sub coordonarea unor cadre didactice cu experiență.

Majoritatea definițiilor date termenilor de mentor și mentorat în domeniul educațional au în vedere expertiza unui profesor experimentat (mentor) care este transmisă voluntar unui coleg la începutul carierei sale, într-o relație de mentorat, în vederea facilitării inserției profesionale a debutantului. Autoritatea (cel puțin formală) nu face parte din această relație și ambele părți urmăresc un proces de învățare și dezvoltare profesională. Recunoașterea expertizei (purtată de profesorul-mentor) și încrederea în aceasta este un principiu diriguitor al mentorării.

Mentoratul educațional este o relație de suport pentru învățare, formare și dezvoltare personală, dintre un profesor cu o bogată expertiză profesională și un stagiar, de regulă cadru didactic debutant, în care profesorul își împărtășește în mod intenționat cunoștințele și experiența stagiului, ajutându-l pe acesta din urmă să-și desăvârșască experiența profesională (Stan, 2020).

Mentorii din domeniul educațional sunt profesioniști care consiliază o persoană mai puțin experimentată sau aflată la începutul carierei didactice, oferă opinii informate despre



profesie, împărtășește experiențele și cunoștințele sale, facilitându-le debutanților sau celor aflați în procesul de formare integrarea profesională și valorificarea potențialului lor.

1.4.2. Tipuri de mentorat în instituțiile educaționale

În funcție de etapa de formare în care se află persoana mentorizată, se pot identifica două forme de mentorat:

- a. Mentoratul de practică pedagogică
 - b. Mentoratul pentru stagiatură (pentru inserția profesională a cadrelor didactice stagiare)
- a. Mentoratul de practică pedagogică a fost introdus în prevederile legislative cu mult timp înaintea mentoratului de inserție profesională, vizând formarea elevilor din Liceele vocaționale cu profil pedagogic sau a studenților care optau pentru programul de formare psihopedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică.

Formarea inițială a viitoarelor cadre didactice din învățământul preșcolar și primar se realizează la un prim nivel în cadrul Liceelor cu profil vocațional pedagogic, care desfășoară stagii de practică pedagogică cu elevii. Pregătirea inițială a absolvenților acestor licee va fi continuată în cadrul Facultăților de Științe ale Educației, unde se vor desfășura noi stagii de practică pedagogică pentru formarea viitorilor profesori pentru învățământ preșcolar, profesori pentru învățământ primar sau profesori de pedagogie.

Formarea inițială a viitoarelor cadre didactice pentru celelalte specializări se realizează prin Departamentele pentru Pregătirea Personalului Didactic din cadrul universităților prin parcurgerea programelor de formare psihopedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică, organizate pe două nivele: Nivelul I realizat simultan cu ciclul de licență și Nivelul II realizat simultan cu un masterat în specialitate, sau prin intermediul unui Program postuniversitar de studii psihopedagogice corespunzător Nivelului I și/sau Nivelului II.

Prin Ordinul nr.4524/2020, începând cu anul universitar 2020/2021, formarea inițială a profesorilor se realizează și prin intermediul masteratului didactic, cu durata de doi ani, care pregătește cadre didactice pentru disciplinele prevăzute în planurile-cadru din învățământul preuniversitar. Masterul didactic se adresează absolvenților cu diploma de licență care doresc să se orienteze spre cariera didactică.

- b. Mentoratul pentru stagiatură (pentru inserția profesională a cadrelor didactice stagiare) a fost prevăzut și reglementat în sistemul educațional românesc prin noua Lege a educației (2011).

Legislația națională prevede introducerea mentoratului prin Legea 1/2011 a educației naționale, prin Ordonanța de Urgență nr. 49/2014 privind instituirea unor măsuri în domeniul educației, și prin Ordinul M.E.C.T.S. nr. 5485/2011 care reglementează constituirea corpului de profesori mentori pentru coordonarea efectuării stagiului practic în vederea ocupării unei funcții didactice.

În funcție de specificul organizării structurilor instituționale și a activității educaționale, C. Stan (2020) descrie următoarele forme de mentorat:

- Mentoratul pentru dezvoltare profesională: desfășurat în Casele Corpului Didactic, prin care se oferă programe de formare continuă pentru dezvoltare profesională, cu scopul dezvoltării competențelor didactice a cadrelor didactice.
- Mentoratul la nivelul comisiilor metodice: se realizează prin intermediul unor întâlniri ale cadrelor didactice de la diferite niveluri de învățământ și cu diferite specializări, desfășurate cu scopul: diseminării unor informații cu caracter inovativ, schimbului de idei, rezolvării unor situații problematice.
- Este un mentorat ocazional și de scurtă durată, mentorii fiind cadrele didactice care dețin anumite informații sau experiențe suplimentare.
- Mentoratul la nivelul unității școlare: se realizează prin intermediul unor activități în cadrul cărora specialiști din instituție sau din afara ei contribuie prin expertiza lor la îndrumarea cadrelor didactice din școală în abordarea unor situații care impun perspective inovatoare (experimentarea unor noi strategii didactice, implementarea unui nou curriculum etc.).
- Mentoratul la nivel de catedră sau arie curriculară: presupune transmiterea de informații, experiențe de la profesorii experimentați către cei mai tineri, pentru a-i sprijini în dezvoltarea profesională. Este un mentorat colegial, bazat pe efortul comun în vederea perfecționării demersurilor didactice.
- Mentoratul la nivel de clasă și activități didactice: se realizează în cadrul unor situații de învățare din clasă, prin observarea și analiza activităților desfășurate (de profesor sau studenți, elevi aflați la activitățile de practică pedagogică), prin evaluarea rezultatelor activității, predarea în parteneriat etc.

1.4.3. Personalitate, roluri, competențe ale mentorului din domeniul educațional

În literatura de specialitate sunt sintetizate caracteristici care definesc profilul unui mentor eficient din domeniul educațional (Stan, 2020):

- Expertiză pedagogică, abilități de proiectare a activităților de îndrumare;
- Cunoașterea legislației din domeniul educațional, a condițiilor de desfășurare a activităților din sistemul de învățământ, a criteriilor de performanță solicitate cadrelor didactice, a condițiilor de avansare pe post;
- Abilități de interrelaționare, comunicare, empatizare;
- Abilitatea de a oferi îndrumări, sfaturi, feedback constructiv;
- Abilități de asigurare a unui bun management al lecțiilor: modalități de organizare a clasei, abilitatea de a adapta cunoștințele academice la nivelul de înțelegere al clasei, gradarea activităților, încadrarea în timp, modalități adecvate de a reacționa la comportamente indezirabile, capacitatea de adaptare la condiții neprevăzute din cadrul lecțiilor, capacități de evaluare și notare, tratarea diferențiată a elevilor etc.



J.B. Rowley (1999) a identificat șase calități esențiale ale unui mentor bun (apud. Stan 2020):

1. Un mentor bun trebuie să fie angajat în rolul de îndrumător: să fi parcurs o pregătire formală pentru rolul de mentor; să cunoască responsabilitățile mentorilor; să fie conștienți de sarcina de a ajuta profesorii începători să fie mulțumiți în noua lor activitate și să atingă succesul; să fie perseverenți și să rămână angajați în procesul de mentorat.
2. Un mentor bun trebuie să accepte necondiționat profesorul debutant, fără a emite judecăți despre acesta. Profesorul debutant este un candidat la profesionalizare aflat în proces de dezvoltare, iar rolul mentorului este de a-i oferi sprijin, prin înțelegerea problemelor și preocupărilor începătorilor;
3. Un mentor bun trebuie să aibă capacitatea de a furniza suport instructiv adecvat. Prin asistența la lecții, mentorul va identifica punctele deficitare în pregătirea debutantului și va putea oferi asistență instrucțională adaptată fiecărei persoane, astfel încât debutantul să-și îmbunătățească performanța.
4. Un mentor bun este eficient în diferite contexte interpersonale. Mentorii trebuie să dispună de capacitatea de a se adapta la diferențele de personalitate care există între profesorii debutanți, pentru a facilita relaționarea și acordarea sprijinului concret. Este vorba despre adaptarea stilului de comunicare, a modului de oferire a informațiilor, a oferirii feedback-ului.
5. Un mentor bun trebuie să se implice în permanență într-un program de perfecționare. Este necesară o deschidere spre o permanentă învățare, inclusiv de la profesorii mentorizați, participare la ateliere de lucru, informare din surse de încredere, experimentare de noi practice, redactare de articole în reviste de specialitate, participare la activități de dezvoltare profesională.
6. Un mentor bun comunică și cultivă speranță și optimism. Mentorul trebuie să manifeste convingerea că persoana mentorizată este capabilă să depășească provocările și să atingă un nivel superior de dezvoltare profesională, să genereze încredere prin relația de mentorat, să aibă o perspectivă pozitivă.

În același timp, pentru a facilita procesul de mentorat, persoana mentorizată trebuie să dispună de anumite caracteristici, pentru a-i asigura eficiența (Stan, 2020): să dispună de competențe în specialitate, dobândite prin programe de formare inițială; să manifeste disponibilitatea de a participa la activități de documentare metodico-științifică permanentă; să manifeste disponibilitate pentru dezvoltarea și perfecționarea competențelor și abilităților didactice; să fie deschis la activități de activități de consiliere și îndrumare; să accepte cu deschidere feedback din partea mentorului și a beneficiarilor de educație; să promoveze principiile unui învățământ modern și de calitate.

Dacă avem în vedere mentoratul de practică pedagogică, funcțiile de bază îndeplinite de către profesorul mentor pe perioada derulării stagiului de practică pedagogică, pot fi sintetizate astfel (Ezechil, 2009): asistă procesul de planificare și proiectare a unor parcursuri educaționale; asistă direct la activitățile de predare ale studenților/debutanților, acordându-le sprijin; monitorizează desfășurarea unor activități de predare și efectele acestora; asistă



UNIUNEA EUROPEANĂ



procesul de analiză și reflecțiile de după derularea activităților didactice desfășurate de studenți; sprijină pas cu pas procesul de formare-dezvoltare a competențelor definitorii pentru profesia didactică; stimulează motivația studenților și implicarea lor în preluarea rolurilor didactice.

Principalele roluri ale mentorului de practică pedagogică sunt: model pentru practicant prin prestația didactică oferită și prin implicarea în viața organizației școlare; resursă în contextul activităților didactice demonstrative și al feedback-ului activităților didactice; consilier al practicantului/stagiarului; evaluator al activității didactice desfășurate de practicant/stagiar.

Referitor la mentorul de stagiatură, un cadru didactic cu experiență, format special pentru a fi mentor, și care urmărește dezvoltarea profesională a stagiarului, menționăm următoarele funcții pe care le îndeplinește: identifică împreună cu stagiarul nevoile profesionale ale acestuia, stabilind împreună obiectivele și strategia de acțiune pentru dezvoltarea profesională a stagiarului; observă activitatea didactică și extradidactică a stagiarului; asigură asistență pedagogică pentru realizarea proiectării activității profesionale; asigură feed-back pentru toate dimensiunile activității profesionale a stagiarului; oferă consiliere cu privire la managementul clasei de elevi; contribuie la facilitarea integrării stagiarului în cultura organizațională a instituției; oferă sprijin stagiarului pentru cunoașterea profesiei; evidențiază calitățile și reușitele profesionale ale stagiarului; evaluează progresul stagiarului, contribuind la ameliorarea nerealizărilor.

C. Stan (2020) sintetizează cele mai importante roluri ale mentorului de stagiatură:

- facilitarea cunoașterii instituției din care face parte a specificului de funcționare și a obiectivelor profesionale ale acesteia;
- identificarea cu claritate a rolurilor profesionale ale profesorului debutant;
- asigurarea transferului de competențe profesionale de care are nevoie profesorul debutant pentru facilitarea integrării sale;
- oferirea de suport socio-emoțional;
- crearea de situații variate de învățare, în care debutantul trebuie să găsească soluții pentru dificultățile cu care se confruntă;
- oferirea unor ocazii pentru manifestarea autonomă a debutantului în luarea unor decizii profesionale și realizarea unor activități specifice.

Conform *Metodologiei privind constituirea corpului profesorilor mentori pentru coordonarea efectuării stagiului practic în vederea ocupării unei funcții didactice*, aprobată prin O.M. nr. 5.485/29.11.2011, mentorul de stagiatură coordonează activitatea a 1-2 profesori stagiari, în funcție de repartizarea primită din partea comisiei pentru mentorat. Stagiarul beneficiază de asistență din partea profesorului mentor până la obținerea definitivării și dobândirea titlului de *profesor cu drept de practică în învățământul preuniversitar*.

În art. 29 al documentului menționat sunt prezentate cele mai semnificative responsabilități ale mentorului de stagiatură:

- stabilește planul de acțiune pentru perioada de stagiatură;

- discută cu profesorul/cadrul didactic stagiar atribuțiile ce îi revin acestuia, conform fișei postului;
- oferă modele practice și eficiente pentru activitatea școlară și extrașcolară;
- observă activitatea curriculară și extracurriculară a profesorului/cadrului didactic stagiar și realizează împreună cu acesta activități din ambele categorii;
- asigură un feedback constructiv pentru toate aspectele activității profesionale a profesorului/cadrului didactic stagiar;
- facilitează accesul profesorului/cadrului didactic stagiar la resursele de care dispune școala în vederea susținerii activității profesionale și pentru integrarea acestuia în cultura organizațională a unității de învățământ respective;
- asigură sprijinul necesar pentru realizarea portofoliului profesional și personal al profesorului/cadrului didactic stagiar;
- asigură consilierea profesorului/cadrului didactic stagiar în vederea întocmirii documentelor școlare;
- urmărește permanent rezultatele acțiunilor și progresul profesorului/cadrului didactic stagiar în raport cu obiectivele propuse.

Pentru îndeplinirea responsabilităților specifice, mentorul de stagiu întocmește anual un portofoliu profesional care trebuie să conțină următoarele documente:

- planul de acțiune anual și graficul activităților planificate în cadrul programului de mentorat;
- calendarul anual al activităților și programul de stagiatură;
- fișa de evidență a lecțiilor/activităților observate;
- fișa de monitorizare a lecțiilor/activităților asistate;
- fișa de dialog profesional;
- raportul final asupra activității cadrului didactic stagiar, pe baza căruia se va realiza recomandarea pentru înscrierea acestora la examenul de definitivare în învățământ
- fișa de (auto)evaluare a activității anuale a profesorului mentor;
- copiile după recomandările pentru înscrierea cadrelor didactice stagiare la examenul de definitivare în învățământ;
- fișa de feedback asupra activității profesorului mentor, completată de cadrul didactic stagiar, după ce acesta obține recomandarea de înscriere la examenul de definitivare în învățământ.

În conformitate cu prevederile aceluiași document, *Metodologia privind constituirea corpului profesorilor mentori*, aprobată prin O.M. nr. 5.485/29.11.2011, mentorul de stagiatură îndeplinește o serie de **roluri specifice** (care pot fi asociate cu o serie de descriptori comportamentali):

Reprezintă sursă de informații	Posedă cunoștințe de operare a mijloacelor informatice aplicabile în activitatea de mentorat
	Receptează, asimilează și comunică informații permanent
	Folosește, în comunicare, un registru lingvistic expresiv, specific profesiei
	Formulează întrebări pertinente și logice pentru a obține informații suplimentare
Asigură coeziunea grupului	Comunică în mod deschis opiniile proprii, pe care le susține cu argumente clare și logice
	Respectă opiniile și drepturile celorlalți colegi
	Rezolvă diverse probleme ale grupului într-un mod agreat și acceptat de către toți membrii grupului
Comunică informații specifice activității pedagogice	Are un sistem funcțional de cunoștințe din domeniul pedagogic, cu accente pe metodologia predării-învățării-evaluării
	Folosește mijloace de comunicare adecvate situațiilor concrete în vederea realizării scopurilor educaționale și în raport cu conținutul comunicării
	Selectează și comunică informațiile esențiale, în funcție de obiectivele practicii pedagogice și ale perioadei de stagiatură
Utilizează feedback-ul în comunicare	Verifică receptarea corectă a mesajului
	Descoperă eventuale deficiențe în receptarea mesajului
Identifică sursele potențiale de disfuncționalitate	Stabilește împreună cu stagiarul, la începutul practicii de stagiatură, un set de reguli care să prevină disfuncționalitățile ce pot apărea la un moment dat
	Anunță criteriile unice de evaluare la începutul activității de stagiatură pentru a preîntâmpina posibilele elemente de subiectivism
Planifică și organizează activitatea de mentorat	Identifică elementele necesare planificării practicii de stagiatură
	Stabilește clasele și tipurile de lecții care să asigure o diversitate de niveluri educaționale și de activități didactice;
	Comunică stagiarilor orarul activităților didactice
Alcătuiește orarul de stagiatură și informează persoanele implicate	Stabilește orarul de comun acord cu ceilalți profesori și profesori mentori din catedră, urmărind calitatea, continuitatea și eficiența practicii de stagiatură
	Realizează orarul în funcție de orarul stagiarului
	Urmărește atingerea obiectivelor propuse, fără să afecteze activitatea școlii
Informează persoanele implicate în activitatea de mentorat	Persoanele implicate sunt informate asupra programului de stagiatură care urmează să se desfășoare în școală
	Stagiarii sunt informați în detaliu despre orarul și particularitățile școlii
Formează stagiarii în legătură cu folosirea mijloacelor de învățământ	Stagiarii sunt informați și instruiți în legătură cu folosirea mijloacelor de învățământ pe parcursul practicii pedagogice și a perioadei de stagiatură
	Stagiarii sunt încurajați să elaboreze mijloace de învățământ proprii, adecvate activităților didactice pe care le susțin

	Stagiarii sunt instruiți să găsească soluții rapide și adecvate în cazul apariției unor disfuncționalități legate de utilizarea mijloacelor de învățământ
Asistă pe stagiar în elaborarea proiectului didactic	Urmărește ca proiectul didactic să includă toate componentele specifice unui proiect științific
	Verifică dacă este respectată în proiect concordanța dintre obiectivele propuse, conținutul ce trebuie predat, strategiile didactice, structura lecției și instrumentele de evaluare
Propune variante de îmbunătățire a proiectelor didactice	Urmărește alocarea corectă a timpului necesar fiecărei activități din proiectul didactic, în funcție de nivelul de vârstă și de cunoștințele elevilor. Asistența în elaborarea proiectului scade treptat, pe măsură ce stagiarul câștigă experiență
	Variantele propuse de profesorul mentor îl ajută pe stagiar să-și îmbunătățească tehnicile de predare
Dezvoltă capacitatea stagiului de a observa și de a analiza critic lecția	Variantele propuse de mentor oferă stagiului posibilitatea de a-și exercita libertatea de a alege în funcție de obiectivele didactice pe care le urmărește
	Stagiarii sunt îndrumați să observe lecția ca un ansamblu de componente interdependente
Lucrează cu feedback-ul	Gândirea critică a stagiului este dezvoltată prin abilitarea acestora pentru găsirea de metode alternative în vederea realizării obiectivelor lecției
	Persoanele implicate în observare sunt dirijate în oferirea feedback-ului
	Feedback-ul se bazează pe o analiză obiectivă a lecției observate
	În discutarea lecției observate este încurajată reliefașarea aspectelor pozitive
Monitorizează activitatea didactică a stagiului	Discutarea lecției observate facilitează depistarea și explicarea de către profesorul mentor a conceptelor neînțelese de stagiaș
	Cadrul didactic-mentor urmărește activitatea stagiului pe întreg parcursul perioadei de stagiatură
	Activitatea stagiului este permanent raportată la obiectivele perioadei de stagiatură
	Informațiile rezultate din observarea stagiului sunt confidențiale
Măsoară nivelul individual de performanță profesională	Cadrul didactic-mentor monitorizează progresul stagiului
	Nivelul de performanță profesională este stabilit în funcție de standardele de competențe
Transmite observațiile sale cu privire la fiecare activitate a stagiului	Stabilirea nivelului de performanță facilitează stagiului identificarea punctului în care se află în evoluția sa și, în același timp, identificarea următorilor pași pe care îi are de parcurs
	Observațiile sunt obiective, fără prejudecăți și comentarii subiective, focalizate pe activitățile didactice care vizează dezvoltarea în profesie a stagiului
	Observațiile oferă stagiului posibilitatea de a ajunge la propriile concluzii și soluții prin intermediul reflectării
	Observațiile facilitează explorarea de către stagiaș a propriei gândiri și dezvoltarea propriei teorii în ceea ce privește predarea

Realizează activități de evaluare	Analizează și evaluează activitatea didactică a stagiariilor pe baza unor standarde minime de competențe profesionale pe care aceștia le cunosc de la începutul stagiaturii
	Evaluarea este constructivă, reliefează aspectele pozitive și conține propuneri adecvate de înlăturare a minusurilor
	Evaluarea este individualizată prin raportarea performanțelor fiecărui stagiar la standardul corespunzător
	Încurajează autoevaluarea ca formă de autorefecție asupra activității didactice
Întocmește rapoarte de analiză a activității stagiariilor	Evaluarea realizată în cadrul raportului se bazează pe un set de standarde ce evidențiază competențele profesionale pe care trebuie să le dețină în momentul respectiv stagiarii

1.4.4. Beneficiile mentoratului din domeniul educațional

Din perspectiva persoanei mentorizate, menționăm următoarele beneficii ale mentoratului (Stan, 2020, Crașovan, 2016, Ezechil, 2009):

- Îmbogățirea cunoașterii teoretice și practice;
- Oportunitatea de a primi consultanță și sprijin specializat, de a fi asistat pas cu pas în procesul asumării noilor roluri de către o persoană experimentată, dispusă să-i împărtășească din experiența sa;
- Folosirea accesului la oportunități de dezvoltare profesională pentru o mai bună gestionare a traseului profesional;
- Optimizarea adaptării la noul loc de muncă;
- Gestionarea și eliminarea stresului prin apelul la sprijinul unui mentor;
- Adoptarea unei atitudini pozitive în raport cu noul loc de muncă;
- Preluarea unor modele de comportament profesional dezirabil;
- Este provocat să-și asume riscuri, responsabilități, să stabilească obiective și să le realizeze, în acord cu înalte standard de performanță;
- Dezvoltare personală evidențiată prin: creșterea încrederii în sine, creșterea stimei de sine, reducerea stresului, creșterea gradului de motivare etc.

Pot fi identificate beneficii ale activității de mentorat și din perspectiva mentorului (Stan, 2020, Ezechil, 2009):

- Satisfacția la locul de muncă dată de reușita în procesul formării și dezvoltării profesionale a stagiariilor;
- Recunoaștere profesională, posibilitatea de a-și evidenția profesionalismul;
- Oportunitatea de a-și valorifica abilitățile, capacitățile, competențele, de a transmite studenților, debutanților, propria experiență profesională;
- Posibilitatea de învățare reciprocă, prin dobândirea unor cunoștințe de actualitate de la stagiar;
- Oportunitatea de verificare a propriilor competențe în domeniul predării, leadership-ului și al practicilor de tip reflectiv;
- Oportunități de stimulare a creativității.



1.5. Diferențe culturale și de gen în procesul de mentorat (Simina-Maria TERIAN-DAN)

1.5.1. Mentorat, cultură, gen

Mentoratul de carieră didactică presupune o interacțiune complexă între două subiectivități între care există diferențe mai subtile sau mai pronunțate. Identificarea și, mai ales, înțelegerea naturii acestor diferențe sunt niște procese esențiale pentru reușita activității de mentorat didactic.

Diferențele dintre persoanele implicate în activitatea de mentorat didactic se pot manifesta la diverse niveluri, dar cele mai semnificative dintre ele sunt diferențele culturale și de gen. Astfel, „cultura” este un termen complex, care se traduce printr-un set de credințe și de norme care configurează identitatea și influențează comportamentul uman prin încadrarea unui individ într-o anumită rasă, etnie, religie, clasă socială, grup profesional, familie ș.a.m.d. De exemplu, nu este indiferent dacă mentorul și persoana mentorată provin din același grup etnic sau din grupuri etnice diferite, dacă grupul etnic în cauză este unul majoritar sau minoritar sau dacă zona în care se desfășoară activitatea de mentorat este o zonă uni- sau multi-etnică.

În ceea ce privește „genul” persoanelor implicate în activitatea de mentorat, unii cercetători tind să privească această categorie ca pe una inclusă în noțiunea mai vastă de „cultură”, în timp ce alții înclină să o trateze separat, datorită complexității sale. În orice caz, genul nu trebuie redus la sexul biologic, deoarece, spre deosebire de această din urmă categorie, „genul” implică o serie de valori, reprezentări și complexe atitudinale care transcend nivelul pur biologic. Există în momentul de față puține studii care abordează genul ca principal factor care să influențeze procesul de mentorat. Majoritatea studiilor în care se regăsește acest aspect îl analizează în combinație cu alți factori: cultura, vârsta, rasa, dizabilitățile, istoria individului/familiei ș.a.m.d.

Dacă ne focalizăm doar pe analiza genului, punctul central rămâne explorarea diferențelor dintre bărbați și femei în termeni de competență, aptitudini interpersonală, obiceiuri în ceea ce privește munca, atitudini. În acest context, mentoratul e menit a crea conexiuni, a reduce izolarea și a ajuta la dezvoltarea profesională, proces însoțit de fiecare dată de numeroase dificultăți și provocări.

1.5.2. Mentoratul – un proces cu dublu sens

O consecință inevitabilă a diferențelor (existențiale, de experiență, de apartenență culturală, religioasă, ideologică, de gen etc.) dintre persoanele implicate în activitatea de mentorat, precum și a demersului de apropiere pe care îl presupune acest proces este că mentoratul are de fiecare dată un dublu sens. Ar fi greșit să ne închipuim că persoana mentorată este o simplă „plastilină” pe care mentorul o modelează cum îi place și că, la rândul lui, mentorul rămâne „imun” la orice tip de influență din partea persoanei mentorate.

Acest aspect de transfer și influență reciprocă a fost pus în evidență de studiul realizat de Ehrich, Hansford și Tennet (2004), care sintetizează peste 300 de cercetări dedicate



procesului de mentorat în domeniile educațional, medical și economic, cu scopul de a extrage nucleul caracteristic acestui proces.

Astfel, autorii amintiți sunt de părere că printre cele mai importante beneficii pe care le primește persoana mentorată se numără ghidajul în dezvoltarea carierei și suportul psihologic, manifestat sub forma prieteniei, a încurajărilor sau a sfaturilor. Însă și mentorul poate avea o serie de avantaje din această interacțiune: de multe ori, mentoratul reîmprospătează cariera mentorilor, contribuie la creșterea încrederii în sine, la împlinirea personală sau la sporirea productivității.

1.5.3. Metode și strategii de identificare și gestionare a diferențelor culturale și de gen

Una dintre principalele probleme privind conștientizarea diferențelor culturale și de gen (inclusiv în relația de mentorat didactic) este lipsa de receptivitate față de *alteritatea* celuilalt. Cu alte cuvinte, unul dintre partenerii relației de mentorat (de obicei, acela aflat într-o relație de putere) sau nu identifică în mod adecvat diferența celuilalt partener, sau, atunci când o identifică, tinde să o reducă la propria sa identitate și să o trateze astfel invariabil ca pe o „anomalie” care ar trebui „corectată”.

Pentru a evita asemenea abordări reducționiste, studiile de specialitate au propus câteva metode pentru a investiga factorii care influențează relația de mentorat (inclusiv diferențele culturale și de gen):

a) Metoda „autoetnografică” (teoretizată de Ruiz-Junco și Vidal Ortiz, 2011) se bazează pe utilizarea datelor personale pentru a investiga un câmp social mai larg. Procesul de mentorat este văzut astfel, succesiv, din perspectiva experiențelor subiective, din perspectiva contextului relației mentor/persoană mentorată și, extrapolând, din perspectiva contextului social, cultural și istoric. Această abordare autoetnografică, explorată pe larg în Freeman și Kochan (2019), este recomandată cu precădere mentorului, pentru a putea evalua dacă un anumit proces de mentorat ar trebui sau nu să înceapă, dacă diferențele de gen ar putea avea efecte negative asupra acestui proces sau dacă, dimpotrivă, ar putea influența pozitiv relația. În orice caz, mentorul, prin calitatea sa de profesor titrat și cu experiență, ar trebui să creeze în cadrul colectivului un context favorabil diversității (nu doar de gen, ci și de rasă, cultură sau vârstă).

b) Metaetnografia, ca mod de a compara, de a evidenția analogiile, de a realiza conexiuni (Griffin și Reddick 2011) e recomandabil să se adauge abordării autoetnografice „primare”. Nu doar trăsăturile identitare „esențiale”, ci și diversele conjuncturi, precum istoria familială sau experiențele formatoare influențează procesul de mentorat (de exemplu, în ceea ce privește motivația, dorința de a surmonta provocările). Pentru a înțelege mai bine persoana mentorată, e de dorit ca mentorul să ia la un moment dat o distanță reflexivă față de contextul imediat și să filtreze critic experiența acumulată.

Conștientizarea diferențelor culturale și de gen este esențială în relația de mentorat didactic, însă mentorul nu trebuie doar să identifice diferențele dintre partenerii implicați în relație, ci să și *acționeze* astfel încât acestea să nu devină obstacole în comunicare. Desigur, acțiunea nu trebuie desfășurată în sensul ascunderii sau al anulării diferențelor, ci în acela al

recunoașterii lor faptice și al identificării de căi care să evite blocajele sau neluării în calcul a unor apartenențe care nu au relevanță didactică, tehnică.

De exemplu, Freeman și Kochan (2019) arată că o problemă majoră legată de diferențele de gen în procesul de mentorat este aceea privind o posibilă relație de dominație, de putere a bărbaților asupra femeilor. Un alt aspect se referă la dimensiunea maternității, care de multe ori nu beneficiază de atenția cuvenită.

Evident, orice problemă trebuie tratată în specificitatea sa, însă cei doi autori au alcătuit o listă de strategii care ar putea fi utile în mai multe contexte. Printre acestea se numără:

- atenția particulară acordată profesorilor care provin din grupuri marginalizate (după criteriile de gen sau rasă, persoane cu dizabilități etc.); în aceste situații, Freeman și Kochan recomandă un mentor care să nu aparțină aceluși grup, astfel încât atât persoana mentorată, cât și mentorul să poată beneficia de extinderea orizontului cultural;
- importanța acordată istoriei culturale a mentorului și a profesorului mentorat; de exemplu, activitatea de mentorat nu ar putea fi niciodată eficientă dacă ea ar contrazice câteva dintre credințele adânc înrădăcinate ale persoanei menturate (cum ar fi credința în divinitate);
- conștientizarea nevoii de incluziune a profesorilor proveniți din grupuri excluse în mod tradițional, prin sprijinul adecvat pe care îl oferă mentorul.

Totuși, diferențele trebuie să acționeze ca factori modelatori, și nu ca bariere de nedepășit. De altfel, concluzia lui Freeman și Kochan (2019) este că, deși e important să recunoaștem și să analizăm diferențele care există într-o relație inter- sau trans-culturală, este la fel de important să identificăm aspectele din trecutul cultural care apropie mentorul de persoană mentorată. În ultimă instanță, oamenii reușesc să comunice și să se influențeze unii pe alții tocmai datorită faptului că, dincolo de diferențele lor culturale și de gen, reușesc să-și descopere anumite afinități și, mai ales, să construiască o relație aparte, bazată pe empatie și autenticitate, dar și pe vulnerabilitate.

1.5.4. Tipuri și stereotipuri în procesul de mentorat didactic

În spațiul social, fiecare individ performează un anumit rol prin chiar faptul că-și asumă o anumită identitate. Acest fapt este valabil atât în ceea ce privește caracteristicile culturale, cât și trăsăturile de gen. De exemplu, Boddy (2009) subliniază faptul că femeile sunt încurajate (la nivel conștient sau inconștient) să preia în familie rolurile tipice genului, care le creează uneori o stare de bine și de împlinire, dar care pot și să le provoace stres sau dezavantaje economice. Prin urmare, stereotipurile (culturale sau de gen) îi pot ajuta pe indivizi să-și definească și să-și exprime mai bine identitatea, dar, în același timp, le pot bloca dezvoltarea personală și profesională.

În procesul de mentorat didactic, mentorul trebuie să creeze un mediu relaxat, de sprijin și de siguranță pentru ca profesorii mentorați să-și exprime gândurile și trăirile, fără



UNIUNEA EUROPEANĂ



teama de a fi criticați sau judecați, fără teama de a fi reduși la niște stereotipuri. Principiul ar fi acesta: nu se acceptă diferențieri sau denivelări apriori de competență didactică pornind de la genul actorului educațional. Prin urmare, în funcție de profilul profesorului mentorat, se recomandă abordări diferite.

a) Cea mai comună și mai curentă abordare este mentoratul cunoscut mai ales ca *peer mentoring* („mentoratul în perechi”). Premisa acestuia este că, dincolo de diferențele de pregătire, de experiență și, eventual, de vârstă, atât mentorul, cât și persoana mentorată sunt uniți de o serie de interese și de competențe comune care facilitează interacțiunea directă, nemijlocită. După cum subliniază Boddy (2009), se presupune că, în acest context, atât mentorul, cât și persoana mentorată beneficiază de achiziții reciproce de cunoștințe, de creșterea încrederii în sine, de noi perspective și de dezvoltarea prietenilor.

b) O altă abordare este mentoratul de grup, care se recomandă mai ales în cazul persoanelor care provin din grupuri sociale, culturale sau de gen defavorizate – de regulă, atunci când între profesorii mentorați și mentori există diferențe culturale semnificative. Această abordare vine din aceea că grupul constituie un mijloc puternic de influență, reconfigurare și schimbare personală: participanții la întâlniri dobândesc un sentiment de apartenență la grup, au ocazia să găsească soluții la propriile probleme complexe și, de asemenea, au ocazia să preia responsabilități ale celorlalți și să-și asume diverse roluri.

În acest sens, Boddy (2009) oferă câteva sugestii de teme pentru mentorii care se confruntă cu problema diferențelor culturale sau de gen:

- respectul de sine;
- analiza speranțelor și aspirațiilor de viitor;
- munca în echipă;
- stabilirea scopurilor.

În asemenea grupuri, mentorul trebuie să recunoască și să afirme puterea membrilor proveniți din grupuri defavorizate, speranțele și țelurile lor, pentru a le crește încrederea de sine și pentru a-i încuraja să-și împărtășească abilitățile și cunoștințele. Câteva posibile căi de a realiza aceste lucruri sunt:

- analiza critică a stereotipurilor etnice, religioase și de gen;
- sublinierea faptului că, de exemplu, femeile au inițiat schimbări majore de-a lungul istoriei (ex.: Elizabeta I a Angliei, Marie Curie ș.a.);
- conștientizarea nevoii de a-și depăși rolurile tradiționale din familie sau din societate;
- discutarea importanței îngrijirii de sine și a dezvoltării personale.

În orice caz, toți partenerii implicați într-o relație de mentorat trebuie să conștientizeze faptul că aceasta e un proces dinamic, desfășurat în timp și însoțit de numeroase dificultăți. Printre cele mai recurente dificultăți în relația mentorului cu o persoană mentorată caracterizată prin diferențe de gen/culturale se numără greutatea celei din urmă în a-și articula interesele, scopurile și speranțele (care, de multe ori, sunt grevate de presiunea de a se conforma așteptărilor celorlalți sau cu anumite stereotipuri culturale prin care femeile sau alte minorități au fost plasate în roluri de non-lideri, limitându-li-se astfel dezvoltarea). Din acest motiv, mentorul trebuie să mute cu tact atenția de pe focalizarea lipsei de putere sau a



oprimării grupurilor în mod tradițional marginalizate pe recunoașterea forței și a rezistenței lor în anumite situații tensionate sau adverse.

1.5.5. Asimetria procesului de mentorat

Chiar dacă, după cum s-a amintit mai sus, procesul de mentorat este unul cu dublu sens, el rămâne prin natura lui un proces profund *asimetric*, în care mentorul se află într-o relație de autoritate (care uneori poate deveni chiar una de putere) față de persoana mentorată. Acest caracter al relației de mentorat trebuie, la rândul lui, conștientizat și investigat.

De asemenea, dacă este, în general, știut și acceptat că, în cadrul unui proces de mentorat, persoanele mentorate pot avea un fundal cultural divers și uneori extrem de diferit de al mentorilor, pentru reușita unui proces de mentorat didactic trebuie înțeles că și mentorii pot avea mentalități și abordări diferite. Experiențele, credințele și epistemologiile personale, legate de procesualitatea didactică, bazate pe fapte trăite, explică astfel de poziționări.

În acest sens, este important de înțeles, mai întâi, cadrul relației de mentorat, care poate fi unul *formal* (un mentor și persoana pe care o mentorează sunt desemnate să lucreze împreună pentru o perioadă determinată de timp) sau *informal* (procesul are loc spontan, rezultând progrese imediate). E evident că un mentorat desfășurat în condiții formale favorizează, pe de o parte, exercitarea unei relații de putere din partea mentorului, dar, pe de altă parte, îi și impune acestuia o serie de constrângeri instituționale.

Indiferent de cadrul în care se desfășoară procesul de mentorat, Young și Perrewé (2000) îl descriu ca pe un *schimb comportamental* între un mentor și persoana mentorată. Procesul se bazează pe câțiva factori precedenți, printre care un rol important îl joacă genul și diferențele culturale. Astfel, procesul de mentorat dezvoltat între un mentor-femeie și o persoană mentorată-femeie e asemănător cu relația de prietenie dintre două femei, bazată pe intimitate emoțională. Acest lucru se produce, în general, și ca urmare a faptului că, după cum au arătat alți cercetători, genul este, la locul de muncă, o instituție în care rolurile femeilor și ale bărbaților sunt înrădăcinate în gândirea comună în termeni de competență, stabilitate emoțională și rațiune. Oricum, indiferent de context, scopul mentorului este să creeze un mediu în care femeile și bărbații au șanse egale de a fi mentorați și să se asigure că au beneficii similare de pe urma acestui proces.

Acest deziderat nu este întotdeauna de transpus în practică, și nu doar din cauza diversității persoanelor mentorate. De exemplu, diferențele de gen între mentori au fost studiate în profunzime de către Young, Cady și Foxon (2006), care au arătat că particularitățile identitare ale subiecților implicați în relația de mentorat pot fi abordate prin câteva teorii: paradigma similaritate-atracție (SA), dependența de centrele de putere, schimbul social, biologic și psihologic etc.

Astfel, paradigma SA provine dintr-un punct de vedere psihologic, referindu-se la aspecte precum similaritatea, atracția sau plăcerea. Omul are o tendință naturală de a fi atras de indivizi pe care îi percepe ca fiind similari sub raportul caracteristicilor psihologice, al personalității, atitudinilor și comportamentului. În acest context, similaritatea de gen este unul dintre cele mai importante factorii importanți care stau la baza atracției și un factor de care



procesul de mentorat ar trebui să țină seama. În situația în care un profesor mentorat găsește similități cu mentorul său, din perspectiva percepției și a valorilor, există premisele unui proces de mentorat mult mai eficient și satisfăcător. Totuși, în asemenea cazuri există și riscul dezvoltării unei anumite tensiuni sexuale între genuri, fie și numai sub o formă reprimată. De aceea, relația de mentorat trebuie codificată prin niște norme etice și comportamentale foarte clare.

Relația de mentorat dintre reprezentanții unor genuri diferite este de multe ori îngreunată și de persistența unor stereotipuri dăunătoare în ceea ce privește fiecare gen în parte. După cum arată Young, Cady și Foxon (2006), aceste stereotipuri privesc atât mentorii bărbați (despre care se crede că adoptă un rol hiperprotector, minimizând progresul făcut de o femeie pe care o mentorează, sau mențin o distanță socială mare), cât și mentorii femei (care ar avea prin definiție influență redusă în cadrul unei organizații). Chiar dacă asemenea situații nu sunt excluse din interacțiunea reală, ele trebuie de fiecare dată identificate drept stereotipuri, chestionate critic și, desigur, depășite.

În altă ordine de idei, nu se poate contesta că, în ansamblu, între tipurile de abordare ale diverșilor mentori există diferențe de vârstă, etnie, religie sau gen. Din studiul desfășurat de Griffin și Reddick (2011) rezultă o diferență evidentă între *mentorii bărbați* (care au relații mai formale, mai distante, determinate de premisa unei expunerii publice mai mari) și *mentorii femei* (care au relații mai apropiate, mai personale și se confruntă în mai mare măsură cu așteptări mai înalte legate de gen). Femeile oferă mai multe exemple din viața personală, sunt mai deschise la a discuta despre anumite subiecte sensibile (de pildă, probleme de acasă care ar putea să influențeze activitatea profesorilor mentorați), sunt mai aplecate către a înțelege nevoile personale și așteptările, în a oferi atât sprijin profesional, cât și sprijin emoțional. În acest fel, profesorii mentorați par a se simți mai confortabil și pot analiza mai profund provocările cu care se confruntă. Însă, desigur, în această situație trebuie identificată doar o tendință generală, care nu trebuie să se transforme, la rândul ei, într-un nou stereotip.

În concluzie, diferențele culturale și de gen au un rol esențial în procesul de mentorat, atât în ceea ce privește comportamentul mentorului, cât și tipul de comunicare și natura sprijinului oferit de acesta profesorului mentorat. În acest sens, un element-cheie îl constituie înțelegerea dinamicii relațiilor personale și instituționale și a felului în care cultura și genul influențează această dinamică, pentru că doar astfel se poate eficientiza apoi în mod real procesul de mentorat.

Bibliografie:

1. Bocoș, M. (2007). *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*, ediția a II a, revăzută, Pitești: Editura Paralela 45.
2. Bocoș, M.-D. (-T. (2018). *Dicționarul praxiologic de pedagogie* (Vols. Volumul IV (M-O)). (C. românească, Ed.) București: Cartea românească.
3. Boddy J. (2009) "Challenging Gender Role Stereotypes and Creating Pathways for Goal Achievement: A Study of a Group Mentoring Programme for Women from Disadvantaged Communities." *Qualitative Social Work*, 8(4):489-508.



4. Blanchard, N. P., Thacker, J.W. (2009). *Effective training – Systems, Strategies and Practices*. Prentice Hall.
5. Cerghit, I. (2008). *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, Iași: Editura Polirom.
6. Chircu, S. (2011). *Formarea continuă pentru cariera didactică*. București: Editura Renaissance
7. Crașovan, M. (2016). *Mentoratul – modalitate de pregătire și integrare profesională a viitoarelor cadre didactice*, București: Editura Universitară.
8. Ehrich LC, Hansford B, Tennent L. (2004) “Formal Mentoring Programs in Education and Other Professions: A Review of the Literature.” *Educational Administration Quarterly*, 40(4): 518-540.
9. Ezechil L. (coord.). (2011). *Metode interactive în educația adulților*. Pitești: Editura Paralela 45.
10. Ezechil, L. (coord.). (2008). *Calitate în mentoratul educațional*. București: Editura V&I Integral.
11. Ezechil, L. (coord.). (2009). *Ghidul mentorului*. Pitești: Editura Paralela 45.
12. Ezechil, L. (. (2013). *Mentoratul de inserție profesională, Suport de curs Modulul I, elaborat în cadrul proiectului „DE LA DEBUT LA SUCCES – program național de mentorat de inserție profesională a cadrelor didactice” – POSDRU/57/1.3/S/36525* . București: PRINTECH.
13. Ezechil, L. (. (2013). *Mentoratul de inserție profesională, Suport de curs Modulul I, elaborat în cadrul proiectului „DE LA DEBUT LA SUCCES”* . București: PRINTECH.
14. Freeman Jr, S. and Kochan, F. (2019), “Exploring mentoring across gender, race, and generation in higher education: An ethnographic study”, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, Vol. 8 No. 1, pp. 2-18.
15. Griffin, K. A., & Reddick, R. J. (2011). “Surveillance and Sacrifice: Gender Differences in the Mentoring Patterns of Black Professors at Predominantly White Research Universities.” *American Educational Research Journal*, 48(5), 1032–1057.
16. Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă - o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Editura Aramis.
17. Kitchen. (2017). *România 2017, Recenzii OECD de evaluare ale educației*. Paris: OECD.
18. Lazăr, E., Leahu, G. (2020). *Mentoratul în educație. Context facilitator și modalitate de sprijin pentru cariera didactică*. București: Editura Universitară.
19. Niculescu, R. M. (2000). *Formarea formatorilor*. București: Editura All Educațional.
20. Paloș, R.(2007). *Învățarea la vârsta adultă*. București: Ed. Didactică și Pedagogică R.A.
21. Paloș, R., Sava, S., Ungureanu D. (coord) (2007). *Educația adulților*. Iași: Editura Polirom.
22. Potolea, D., Neacșu, I., Manolescu, M. (2004). *Metodologia evaluării realizărilor școlare ale elevilor. Ghid metodologic general*. București: ERC PRESS.
23. Ruiz-Junco, N., & Vidal-Ortiz, S. (2011). “Autoethnography: The sociological through the personal.” *New directions in sociology: Essays on theory and methodology in the 21st century*, 193-211.



24. Schleicher, A. (2011). *Construirea unei profesii de predare de înaltă calitate: lecții din întreaga lume*. Paris: OECD
25. Stan, C. (2020). *Mentorat și coaching în educație*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană
26. Stănculescu, E. (2015). *Managementul stresului în mediul educațional* ediția a-II-a. București: Editura Universitară.
27. Șerbănescu, L. (2012). *Formarea profesională a cadrelor didactice-repere pentru managementul carierei*. București: Editura Printech.
28. Vințanu, N. (1998). *Educația adulților*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A.
29. Young, A. M., & Perrewé, P. L. (2000). The exchange relationship between mentors and protégés: The development of a framework. *Human Resource Management Review*, 10(2), 177-209.
30. Young AM, Cady S, Foxon MJ. (2006) “Demystifying Gender Differences in Mentoring: Theoretical Perspectives and Challenges for Future Research on Gender and Mentoring.” *Human Resource Development Review*. 5(2):148-175.
31. *Metodologia privind constituirea corpului profesorilor mentoripentru coordonarea efectuării stagiului practic in vederea ocupării unei funcții didactice*, aprobată prin O.M. nr. 5485/29.11.2011.

2. ELEMENTE DE EDUCAȚIA ADULȚILOR ȘI MENTORATUL DE CARIERĂ DIDACTICĂ – VALORI, PRINCIPII, CARACTERISTICI

2.1. Principii și modele ale învățării la adulți (Ioana Cristina TODOR)

2.1.1. Principii ale învățării la adulți

Având în vedere că formarea cadrelor didactice, inclusiv în stagiul de mentorat, se derulează în condițiile în care formabilii sunt adulți, e important să trecem în revistă specificitatea proceselor de învățare de natură cognitiv-practică (dar nu numai) ce se activează la nivelul mentoratului și inserției în profesiunea didactică. În cele de mai jos se vor evidenția elemente ce țin de scopurile, principiile și caracteristicile învățării în această etapă de vârstă și de profilare profesională.

Învățarea este un proces care se desfășoară pe tot parcursul vieții, într-o mare diversitate de modalități și ipostaze, menite să asigure, în plan general, adaptarea eficientă la mediu, iar în plan individual, un plus de predictibilitate a realității percepute, creșterea autonomiei personale, îndeplinirea unor scopuri sau dorințe, consolidarea stimei de sine și a sentimentelor de autoeficacitate sau autorealizare etc. Procesul de învățare prezintă însă unele particularități în diverse etape de vârstă. Astfel, în mica copilărie aceasta are preponderent un caracter spontan, imitația, învățarea asociativă, învățarea prin condiționare operantă sau instrumentală, prin acțiune sau prin simpla reproducere și repetiție sunt modalitățile dominante iar supraviețuirea, nevoia de explorare a mediului și de creștere a autonomiei personale, recompensele imediate, dorința de afiliere și de stimă de sine, apărută odată cu dezvoltarea eului, sunt principalii factori determinanți.

La vârsta adultă, caracterul intențional al procesului de învățare este mult mai bine conturat: aceasta devine mult mai selectivă și mai orientată spre scop iar valorile, credințele, cunoștințele anterioare și interesele persoanelor care învață, joacă un rol important.

Pornind de la asumția existenței unor diferențe notabile între adulți și copiii/adolescenți, în ceea ce privește caracteristicile proceselor de învățare, educatorul american **Malcom S. Knowles** (1913-1997) atrage atenția că, strategiile și metodele de predare utilizate în cazul copiilor și adolescenților sunt mai puțin eficiente în cazul adulților. Pentru a evidenția aceste diferențe, Knowles afirma că, atunci când în centrul procesului de învățare se află persoane adulte, termenul „pedagogie” (având la origine cuvintele *pedi* – copil și *androgus* – a conduce, din greaca veche) ar trebui înlocuit cu termenul „andragogie” (*andros* însemnând în limba greacă om, bărbat matur; desigur, trebuie amintit faptul că termenul în sine a fost introdus pentru prima dată în educație de germanul Alexander Kapp; cu toate acestea, Knowles a fost cel care l-a popularizat). Knowles definește **andragogia** ca

“arta și știința de a-i ajuta pe adulți să învețe” (după Knowles 1980, p. 43). În Tabelul 2.1 sunt sintetizate principalele diferențe dintre pedagogie și andragogie (după Knowles, 1980).

Tabel 2.1. Pedagogie (educația copiilor și adolescenților) vs. andragogie (educația adulților) - prezentare comparativă (adaptare după Knowles, 1980; 1984)

Cu privire la	PEDAGOGIE (ce vizează educația copiilor și adolescenților)	ANDRAGOGIE (ce vizează educația adulților)
Perspectiva asupra persoanei care învață	<p>Activitatea persoanei care învață (a elevului) este dependentă/dirijată de profesor.</p> <p>Profesorul este pe deplin responsabil de selectarea conținuturilor predării, planificare, alegerea strategiilor, metodelor și materialelor, organizarea activității și rezultate.</p> <p>Profesorul evaluează activitatea elevului.</p>	<p>Odată cu maturizarea persoanei, nevoia sa profundă de autonomie devine manifestă, iar activitatea de învățare devine într-o oarecare măsură auto-dirijată.</p> <p>Profesorilor le revine sarcina de a încuraja și a susține dezvoltarea autonomiei în învățare a elevilor. Ritmul acestei dezvoltări diferă de la persoană la persoană și depinde, printre altele, de circumstanțele de viață pe care aceasta le traversează.</p> <p>Învățarea la adulți este în mare măsură auto-dirijată, aceștia își asumă răspunderea cu privire la propria activitate și sunt capabili să își evalueze performanțele și progresul.</p>
Rolul experienței anterioare	<p>Experiența pe care elevii o aduc în diversele situații de învățare este adesea neglijată. De regulă, se consideră că elevii nu au încă o experiență anterioară suficient de bogată pentru a putea fi utilizată ca resursă în învățare.</p> <p>Experiența de viață a elevului este uneori folosită ca punct de plecare al demersului didactic, însă pe parcursul acestuia cel mai mult este valorificată experiența profesorului, a autorilor de manuale, a producătorilor de materiale multimedia și a altor experți. Chiar dacă experiența proximală a elevilor constituie o ancoră pentru explicare, aprofundare, aplicare, aceasta este limitată și trebuie re-semnificată în context didactic. Principalele strategii/ metode didactice utilizate sunt acelea care realizează transmiterea de cunoș-</p>	<p>Pe măsură ce oamenii cresc și se dezvoltă, acumulează o experiență tot mai bogată care constituie o importantă resursă de învățare (de care pot beneficia atât ei cât și colegii lor). Altfel spus, având experiențe de viață bogate și diverse, adulții pot constitui unul pentru altul resurse de învățare reciprocă.</p> <p>Persoanele care învață tind să acorde un plus de semnificație învățării care are la bază propria experiență (sau experiența colegilor), comparativ cu acele cunoștințe care au fost achiziționate pasiv. Prin urmare, strategiile/metodele de învățare experiențială ocupă un rol privilegiat (experimente de laborator, dezbateri, problematizări și studii de caz, simulări, experiențe de teren etc).</p>

	<p>tințe (lecturi de manual, bibliografie obligatorie, prezentări audio-video).</p>	
Disponibilitatea de a învăța	<p>Elevii își manifestă disponibilitatea de a învăța atunci când societatea (în special școala) le impune acest lucru, iar presiunea exercitată (de teama de eșec de pildă) devine suficient de puternică. Se presupune că, majoritatea indivizilor de aceeași vârstă sunt dispuși să învețe aceleași lucruri. Prin urmare, învățarea va fi organizată printr-un curriculum standardizat, unitar și particularizat în raport cu specificitatea vârstei, care corespunde progresului pas cu pas al unui întreg grup de co-vârșnici.</p>	<p>Oamenii doresc să învețe atunci când experimentează nevoia de a dispune de un anumit conținut, abilitate sau competență, pentru a face față cu succes unor probleme sau sarcini din viața profesională sau din viața de zi cu zi. Educatorilor le revine sarcina de a crea condiții și de a furniza instrumente și proceduri menite să ajute persoanele să își descopere propriile “nevoi de învățare”. Programele educaționale vor fi organizate astfel încât aplicațiile din viața reală – mai ales cea din context didactic, corespunzătoare intereselor cursanților, să dețină un loc central.</p>
Orientarea învățării	<p>Persoanele care învață privesc educația ca pe un proces de achiziție a unor conținuturi despre anumite subiecte, înțelegând în același timp că cea mai mare parte a acestor conținuturi le vor fi utile ulterior în viață. Curriculumul este organizat în unități de conținut (ex.: cursuri, teme, lecții) care urmează succesiunea logică a fiecărei discipline (ex: la istorie, întâi va fi predată istoria antică iar la final cea modernă, matematica începe cu noțiunile mai simple ajungând în cele din urmă la cele foarte complexe etc). Învățarea este orientată spre conținuturi, fără însă a neglija determinări legate de interese personale, chiar individuale.</p>	<p>Persoanele care învață privesc educația ca pe un proces de formare/dezvoltare a unor competențe menite să le asigure atingerea potențialului maxim în viață. Acestea doresc să dobândească capacitatea de a aplica cunoștințele și deprindere pe care și le formează astăzi, pentru a funcționa mai eficient în viață, mâine. Experiențele de învățare sunt organizate în jurul unor categorii de competențe. Învățarea este orientată spre rezultate/performanță.</p>
Motivația	<p>Elevul este motivat în mare măsură extern (calificativele, notele, lauda și aprecierea, având un rol important în acest sens).</p>	<p>La adulți predomină motivația internă pentru învățare, principalii factori motivatori fiind: nevoia de realizare profesională, nevoia de menținere a stimei de sine, nevoia de recunoaștere socială și, nu în ultimul rând, nevoia de a avea o calitate a vieții mai bună.</p>



M. Knowles (1980; 1984; Knowles et al., 1984) a formulat următoarele **principii ale învățării la vârstă adultă**, care ar putea constitui o sursă de inspirație în proiectarea activităților didactice destinate adulților:

(1). *Odată cu maturizarea persoanei, învățarea devine tot mai autonomă și autodirijată.*

Deși există autori care observă ca acest principiu ar fi mai degrabă un deziderat (după Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007), adulții care și-au dezvoltat abilități de autodirijare a învățării, sunt capabili să devină parteneri în identificarea propriilor nevoi de învățare, în planificarea și implementarea activităților didactice, selectarea metodelor și a resurselor, precum și în evaluarea rezultatelor. Activitățile didactice destinate adulților ar fi de dorit să se desfășoare în cadrul unor comunități de învățare, care implică și formatorul/ mentorul/tutorele într-un proces de investigație comună și schimb reciproc de idei, unde persoanele care învață să se simtă acceptate, respectate, sprijinite (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007).

(2). *Până la vârsta adultă, oamenii ajung să dețină o bogată experiență de viață, care poate constitui o valoroasă resursă de învățare.*

Desigur, experiența anterioară poate constitui eșafodajul construcției noilor cunoștințe, facilitând învățarea, însă este importantă și calitatea acesteia. Erorile conceptuale sau clișeele de gândire pot constitui uneori obstacole în cadrul noilor experiențe de învățare. Experiența anterioară, dacă este sacralizată, poate deveni o piedică în avansul și perfecționarea profesională.

(3). *Disponibilitatea adulților de a învăța depinde de sarcinile de dezvoltare aferente rolurilor lor sociale.*

Exercitarea profesiei didactice presupune întâmpinarea și depășirea multor solicitări și provocări. Rolul jucat de profesor nu este pre-fabricat o dată pentru totdeauna, ci se va rescrie și redimensiona permanent. De aceea, disponibilitatea și deschiderea față de nou sunt mult mai evidente în cadrul acestui exercițiu profesional. De pildă, un profesor debutant va fi dispus să învețe utilizarea unei anumite platforme de e-learning, dacă consideră că aceasta îi poate fi utilă în activitatea didactică, sau va fi mult mai motivat să urmeze un curs despre prevenirea fenomenului de bullying în clasa de elevi, dacă a observat deja o astfel de problemă în rândul elevilor cu care lucrează.

(4). *Învățarea adulților este centrată de regulă pe rezolvarea unor probleme concrete, cu care aceștia se confruntă în mediul social sau profesional.* Perspectiva temporală asupra aplicării conținuturilor învățării este, de asemenea, diferită la adulți față de elevii cu vârste mai mici, în sensul în care, aceștia din urmă nu sunt atât de preocupați de aplicabilitatea imediată a cunoștințelor predate, pe când adulții sunt preocupați să găsească soluții la probleme ivite aici și acum, în câmpul practicii profesionale.

(5). *Învățarea adulților este motivată mai mult intern decât extern.* Motivația intrinsecă oferă satisfacții și bucurii profesionale care nu au corespondent numai decît în motivație extrinsecă (de pildă, creșteri salariale).

(6). *În cazul adulților, utilitatea conținuturilor predării este importantă: aceștia simt nevoia să știe "de ce" ar fi necesar să învețe diverse lucruri.* Aplicativitatea cunoașterii este percepută diferit, inclusiv de către decidenți, în cele două contexte. Elevii nu conștientizează utilitatea unor conținuturi decât eventual mai târziu (sau niciodată), pe când adulții sunt



orientați spre cunoștințe care sunt valorizate întrucât aduc uzanță și soluții la provocări concrete.

M. Knowles a fost criticat de unii autori (referințe în Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007, p. 88) pentru faptul că, probabil sub influența perspectivei umaniste, a avut ca model mental, adultul autonom, implicat în rezolvarea problemelor pe care le întâlnește în mediul profesional, dornic să contribuie la propria dezvoltare. Însă, uneori, adulții care participă la programe de formare continuă, sunt mai puțin motivați intrinsec, resimțind mai degrabă presiunea unor constrângeri din mediul profesional (cum ar fi, de pildă, necesitatea unor credite de formare, nevoia de a progresa în carieră etc).

2.1.2. Învățarea autodirijată

Învățarea autodirijată este procesul în cadrul căruia individul are inițiativa învățării, acesta stabilește propriile nevoi de învățare, formulează obiectivele, identifică resursele umane și materiale necesare, selectează și aplică strategii adecvate de învățare și își evaluează propriile rezultate (Knowles, 1975). Autonomia în învățare și abilitățile de autodirijare a învățării se dezvoltă pe tot parcursul școlarității, devenind semnificative la vârsta adultă. În opinia lui Knowles, acest proces corespunde unei tendințe naturale de evoluție a persoanei și a conceptului de sine, de la dependență spre autonomie.

Caracterul autodirijat al învățării poate fi plasat pe un continuum și este puternic dependent de unele caracteristici individuale ale persoanei care învață (cum ar fi: abilitățile metacognitive sau de autocontrol, stări emoționale, variabile socio-demografice etc), variabile culturale și context. Astfel, există situații în care, un anumit material didactic sau tema predată trezește curiozitatea elevului, constituind punctul de plecare al unei secvențe de învățare în mare măsură autodirijată. Pe de altă parte, există situații în care, conținuturile predării le sunt nefamiliare cursanților adulți sau aceștia sunt insuficient motivați, iar învățarea rămâne în mare măsură dirijată de profesor/formator/mentor.

Învățarea la adulți este în mare măsură autodirijată, fără ca aceasta să însemne că aceștia vor învăța independent sau în izolare. Cooperarea în cadrul comunităților de învățare, comunicarea, investigația colaborativă, utilizarea materialelor, a sugestiilor sau a exemplurilor de bune practici puse la dispoziție de profesor/tutore/mentor, nu contravin caracterului autodirijat al învățării la vârsta adultă, contribuind din plin la eficacitatea procesului (Brookfield, 2009; Leong, 2020).

Cooperarea dintre persoanele care învață și profesor sau mentor, pe tot parcursul procesului, inclusiv în identificarea nevoilor de învățare și stabilirea obiectivelor, este o condiție a succesului învățării, în opinia mai multor autori (după Leong, 2020). M. Knowles (1986) recomandă utilizarea unor *contracte* între persoanele implicate în învățare și profesor/mentor, menite să individualizeze și să structureze procesul de învățare.



Centrul de excelență în predare al Universității Waterloo din Canada, de pildă, prezintă pe pagina sa Web, *4 etape ale învățării autodirijate*⁷ și un exemplu de *contract de învățare*⁸ (adaptate după Knowles, 1986). Acestea pot constitui instrumente utile în cadrul activităților de mentorat.

Astfel, învățarea autodirijată a fost descrisă prin intermediul a 4 etape (în desfășurarea cărora rolul principal îl deține persoana care învață):

Etapa 1. Evaluarea disponibilității/pregătirii pentru învățare

În cadrul acestei etape, cei care învață își analizează cunoștințele și abilitățile de care dispun în raport cu obiectivele pe care doresc să le atingă, își identifică nevoile de învățare, își evaluează deprinderile de studiu, experiențele anterioare de învățare, resursele disponibile și eventualele obstacole din mediul social, familial etc. Persoanele pregătite să învețe autodirijat sunt disciplinate, organizate, autonome, capabile să comunice eficient și să utilizeze feed-back-ul constructiv, capabile de autoevaluare și autorefecție.

Etapa 2. Stabilirea obiectivelor învățării

Colaborarea dintre persoana care învață și profesor/mentor constituie o variabilă critică pe parcursul acestei etape. Pentru ca procesul să fie mai bine structurat logic și mai ușor de urmărit, se recomandă întocmirea contractului de învățare. De regulă, acesta este întocmit inițial de persoana care învață, fiind apoi discutat și evaluat critic de profesor/mentor. Contractul de învățare include: obiectivele unității de învățare, secvența de activități și timpul alocat fiecăreia, detalierea resurselor și materialelor necesare pentru fiecare obiectiv, indicatori de performanță pentru activitățile propuse, metode de evaluare, planificarea întâlnirilor cu profesorul/mentorul, norme și reguli privind desfășurarea activităților.

Etapa 3. Angajarea în învățare

Implicarea în activitatea de învățare depinde de motivație, de capacitatea persoanelor de a conștientiza propriile nevoi de învățare, de a reflecta asupra experiențelor anterioare, de a-și identifica preferințele privind metodele didactice etc. Învățarea autodirijată necesită o profundă implicare în învățare, concretizată în posibilitatea de a aplica cunoștințele învățate în noi situații, explicarea și ilustrarea conceptelor prin noi exemple, stabilirea propriilor conexiuni între idei, automotivare etc.

Etapa 4. Evaluarea învățării

Succesul învățării autodirijate depinde de capacitatea celor care învață de a se angaja în autorefecție și autoevaluare a progresului, în raport cu obiectivele propuse.

Pe parcursul celor 4 etape, responsabilitățile/rolurile persoanei care învață constau în: autoevaluarea disponibilității/pregătirii de a învăța; formularea obiectivelor și întocmirea

⁷ <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/teaching-resources/teaching-tips/tips-students/self-directed-learning/self-directed-learning-four-step-process>

⁸ <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/teaching-resources/teaching-tips/tips-students/self-directed-learning/self-directed-learning-learning-contracts>

contractului de învățare; monitorizarea procesului; automotivare și inițiativă pe parcursul desfășurării acestuia; re-evaluare și re-definirea obiectivelor, dacă este cazul, la finalul unei unități de învățare; consultarea cu profesorul/mentorul, atunci când este necesar.

Conform Centrului de excelență în predare de la Universitatea Waterloo, Canada, profesorul/mentorul are următoarele responsabilități/roluri: construirea unei medii de învățare prin cooperare; sprijin în motivarea celor care învață și direcționarea procesului; stimularea inițiativei acestora; disponibilitate pentru dialog și consiliere; oferirea de sugestii, sfaturi și exemple de bune practici, în defavoarea unor indicații sau instrucțiunilor formale.

Tabel 2.2. Structura unui contract de învățare (tabelul conține instrucțiunile adresate persoanei care învață; Knowles, 1986; formularul este adaptat de Centrul de excelență în predare, Universitatea Waterloo, Canada)

Persoana care învață _____

Experiența de învățare _____

Ce urmează să învățați? (Obiective)	Cum veți învăța? (Resurse și strategii)	Data la care obiectivul propus va fi îndeplinit (Termen)
Descrieți ce ați dori să realizați sau să știți în plus.	Ce aveți de făcut pentru îndeplinirea fiecărui obiectiv formulat?	Când veți îndeplini fiecare sarcină propusă?
Cum o să știți că învățarea s-a realizat? (Dovezi)	Cum veți demonstra că obiectivele propuse au fost îndeplinite? (Verificare)	Feed-back din partea profesorului/mentorului (Evaluare)
Ce sarcini specifice ar trebui să îndepliniți pentru a ști că ați învățat ce v-ați propus?	Cine va evalua rezultatele învățării și în ce mod?	Cât de bine/în ce măsură au fost îndeplinite sarcinile?

Data _____

Avizat de (profesor/mentor) _____

Autoreglarea învățării se referă la capacitatea persoanei de a gestiona mediul de învățare și de a-și direcționa și ajusta resursele cognitive, procesele de gândire, emoțiile și acțiunile, în vederea îndeplinirii obiectivelor propuse. Autoreglarea contribuie la succesul învățării pe tot parcursul vieții și presupune procesare metacognitivă, gândire și acțiuni strategice (planificare, monitorizare, evaluarea progresului), motivație intrinsecă (Perry, Phillips & Hutchinson, 2006). *Capacitatea de autoreglare a învățării contribuie semnificativ la eficacitatea activităților de mentorat* (Schunk & Mullen, 2013).

B. J. Zimmerman (2000; Zimmerman & Moylan, 2009) a propus un model sociocognitiv al autoreglării învățării, alcătuit din trei faze care se succed ciclic: faza de pregătire, faza de performanță/acțiune sau control volițional și, respectiv, faza de autorefecție (Fig. 2.1).

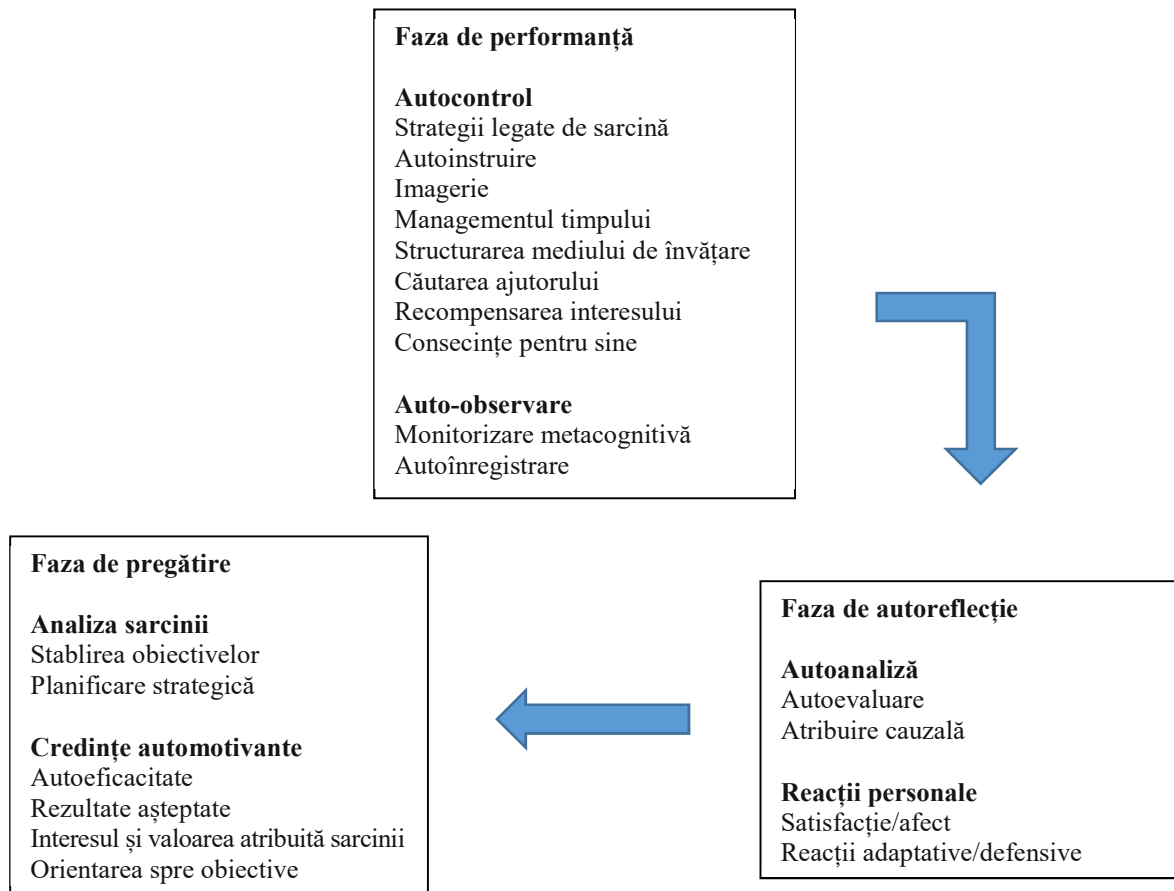


Fig. 2.1. Modelul ciclic al autoreglării învățării (Zimmerman& Moylan, 2009)

Faza de pregătire constă în analiza sarcinii și a contextului, adică descompunerea acestora în elemente constitutive, formularea obiectivelor învățării și ierarhizarea lor, respectiv planificarea strategică a acțiunilor care trebuie întreprinse pentru atingerea fiecărui obiectiv. Credințele automotivante ale subiecților influențează semnificativ implicarea în învățare, în sensul că, aceștia se angajează în activitate doar dacă apreciază că obiectivele pe care și le-au propus sunt realizabile (în contextul dat și în raport cu resursele de care dispun). În acest sens, un rol important este deținut de: sentimentul de autoeficacitate personală, rezultatele așteptate, interesul și valoarea atribuită sarcinilor de învățare, orientarea spre obiective etc.

Faza de performanță presupune implementarea unor strategii de autocontrol și de auto-observare. Dintre strategiile de autocontrol fac parte: strategii specifice diverselor sarcini, autoinstruirea, imageria, gestionarea timpului, solicitarea de sprijin, organizarea adecvată a mediului etc. Auto-observarea implică monitorizarea metacognitivă, care are loc în plan mental, respectiv înregistrarea propriu-zisă a datelor sau a informației relevante, prezentând avantajul unui plus de acuratețe, obiectivitate și durabilitate.

Faza de autorefecție constă în autoanaliză, adică autoevaluarea activității și atribuirea de semnificații cauzale pentru rezultatele observate, la care se adaugă reacțiile individuale. Autoevaluarea presupune raportarea performanței obținute la un standard sau la un scop dinainte stabilit sau compararea propriilor impresii/convingeri privind performanța cu feed-back-ul primit de la profesor/mentor sau de la colegi. Atribuirile cauzale influențează semnificativ continuarea activității și optimizarea acesteia; astfel, persoanele care atribuie rezultatele învățării unor caracteristici individuale fixe, înnăscute, vor fi mai puțin dispuse să își perfecționeze modalitățile de abordare a sarcinilor; atunci când eșecurile sunt atribuite însă unor strategii de lucru inadecvate, indivizii se vor implica în modificarea acestora. Reacțiile consecutive autoanalizei includ: satisfacția personală, care este condiționată de performanța obținută sau de îndeplinirea obiectivelor propuse, respectiv alte consecințe adaptative sau dezadaptative. De pildă, analiza riguroasă a erorilor și identificarea modalităților în care acestea pot fi corectate în viitor, este o reacție adaptativă, în timp ce negarea acestora reprezintă sau anunță o reacție dezadaptativă.

Modelul este ciclic în sensul în care, după faza de auto-analiză, dacă rezultatele nu sunt mulțumitoare sau dacă rămân obiective neîndeplinite, procesul se poate relua, începând cu o nouă fază de pregătire. Așa cum apare în modelul propus de Zimmerman (Fig. 2.1), procesul de autoreglare a învățării este complex, depinzând de motivația persoanei care învață, dar și de competențele sale cognitive, metacognitive, de autoevaluare, de gestionare a emoțiilor, de credințe sau epistemologii personale etc.

2.1.3. Învățarea experiențială

Învățarea experiențială înseamnă utilizarea experienței personale ca resursă de învățare. Aceasta implică, pe de-o parte, explorarea, participarea activă, interacțiunea directă cu mediul, iar pe de altă parte, analiza și reflectarea asupra datelor experienței, procese care asigură înțelegerea conceptuală și formarea unor noi cunoștințe și deprinderi. *Învățarea este procesul în cadrul căruia sunt create cunoștințe prin transformarea experienței* (Kolb, 2015; pag. 49).

Învățarea experiențială este probabil principala modalitate în care învață adulții, compatibilitatea acesteia cu principiile andragogiei fiind evidentă. În 1984, M. Knowles a formulat 4 principii menite să contribuie la eficiența învățării la adulți, astfel:

- *Implicarea în învățare.* Acest principiu evidențiază importanța implicării persoanelor care învață, pe tot parcursul procesului, inclusiv în planificarea activității și în evaluare.
- *Experiența.* Experiența anterioară bogată de care dispun adulții constituie o importantă resursă de învățare, constituind baza construcției noilor cunoștințe.
- *Relevanța și impactul conținuturilor învățării, în viața de zi cu zi a subiecților.* Adulții se implică în învățarea acelor conținuturi despre care consideră că vor avea un impact imediat în viața lor profesională, socială și personală.
- *Centrarea pe probleme.* Învățarea adulților este mai degrabă centrată pe probleme decât orientată spre conținuturi (după Kearsley, 2010).

D. Kolb (1984; 2005) a elaborat un model ciclic al învățării experiențiale, conform căruia învățarea se realizează prin intermediul a două procese: *asimilarea* și *transformarea* experienței. Conform lui Kolb, învățarea implică interacțiunea cu mediul sau *experiența concretă*, care va fi supusă apoi unor procese de analiză și reflecție; cunoștințele rezultate în urma *observării reflexive* vor fi generalizate și integrate în *concepte abstracte*, urmând a fi aplicate în noi situații problemă, în cadrul unui proces de *experimentare activă*. Experimentarea activă poate conduce la identificarea unor noi situații-problemă, care ar putea constitui premisele unui nou ciclu de învățare (Fig. 2.1). Tabelele 2.3 și 2.4 detaliază ciclul învățării experiențiale elaborat de D. Kolb, în cazul unei secvențe didactice oarecare din cadrul unui program de formare a adulților (Tabelul 2.3) respectiv în cazul unei activități de mentorat educațional (Tabelul 2.4).

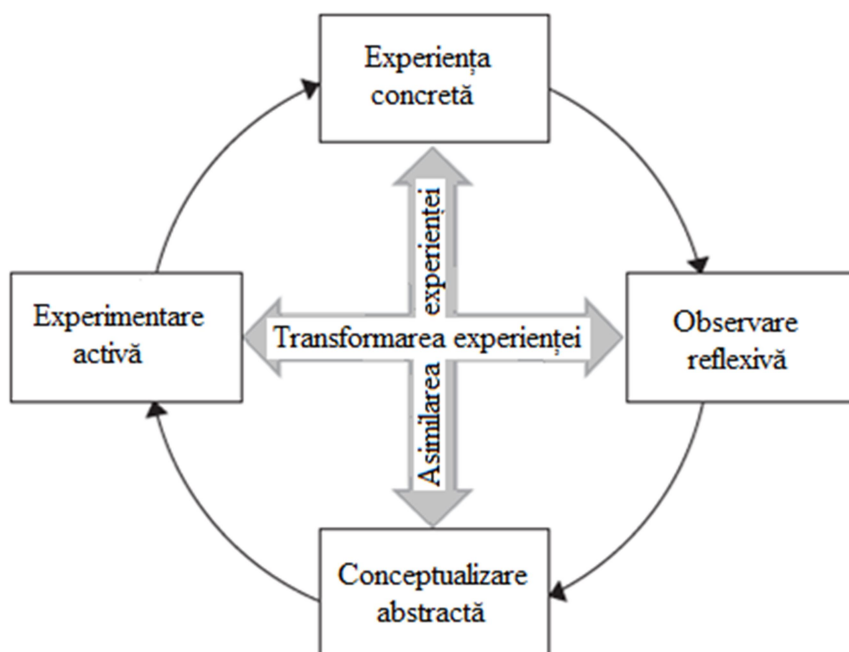


Fig. 2.2. Modelul ciclic al învățării experiențiale (D. Kolb)

Tabelul 2.3. Detalierea etapelor din cadrul modelului ciclic al învățării experiențiale (D. Kolb)

Experiența concretă	Persoanele care învață sunt implicate într-o activitate care presupune conflict cognitiv: rezolvarea unei situații problemă, efectuarea unui experiment de laborator, a unor sarcini practice inedite, analiza unor evenimente, exemple, studii de caz, vizionarea unui film etc. Pentru ca activitățile în cauză să constituie reale oportunități de învățare, trebuie să fie relevante în raport cu obiectivele și interesele subiecților și să le stimuleze curiozitatea. În cazul programelor de formare a adulților, aceste activități se desfășoară, cel mai adesea, în cadrul unor grupuri sau comunități de învățare, profesorului/tutorei revenindu-i sarcina, deloc simplă, de a selecta/pro pune situațiile problemă, de a organiza - într-o
---------------------	---

	oarecare măsură – activitatea și de a oferi suportul necesar, pe parcursul desfășurării acesteia.
Observare reflexivă	În această etapă, are loc analiza activității, de obicei individual apoi în grup, în colaborare cu profesorul. Acesta din urmă va acționa într-o manieră nondirectivă, stimulând (auto)reflecția prin dialog socratic. Cursanții vor fi îndrumați să noteze datele relevante, noile cunoștințe, etapele demersului rezolutiv, propriile observații, întrebările considerate a fi importante. Reflectarea asupra experienței și gândirea critică sunt importante pentru construcția conceptuală și succesul învățării. Dezbaterile, discuțiile în grupuri mici, conversația euristică, jurnalele și fișele de lucru, sunt metode și instrumente utile în această etapă.
Construcția conceptelor abstracte	Construcția conceptuală implică stabilirea unor relații cu sens între datele experienței precum și între noile informații și cele deja existente în memorie, identificarea relațiilor de cauzalitate și a asocierilor dintre evenimente, stabilirea unor reguli prin utilizarea raționamentului deductiv și generalizarea acestora. Înțelegerea conceptuală conferă un plus de predictibilitate mediului și are o importantă valoare adaptativă. Cu cât experiențele de învățare sunt mai numeroase și mai diverse, structurile conceptuale vor avea un grad mai mare de generalitate. Dintre metodele și tehnicile menite să faciliteze construcția conceptuală fac parte: schița unității de învățare, hărțile conceptuale, diagrame, exemple și analogii, referate și proiecte, scheme și modele grafice etc.
Experimentare activă	Experimentarea activă constă în aplicarea conceptelor și utilizarea cunoștințelor recent învățate în noi contexte, pentru rezolvarea unor probleme inedite. Atât din perspectivă cognitivă, cât și din perspectiva constructivismului educațional, învățarea este considerată autentică doar în măsura în care, subiecții reușesc să aplice în contexte nefamiliare cunoștințele învățate. Experimentarea activă contribuie la consolidarea învățării și permite identificarea eventualelor erori sau lacune. Structurile conceptuale le permit oamenilor să genereze raționamente, să facă predicții, planificându-și acțiunile în mediu, în scopul adaptării optime. Principalele metode utilizate: probleme, exerciții, diverse sarcini practice, proiecte, teme pentru acasă, teme de laborator, studii de caz etc.

Tabelul 2.4. Aplicarea modelului ciclic al învățării experiențiale în activitatea de mentorat educațional. Exemplu

Experiența concretă	Profesorul debutant, beneficiarul activității de mentorat, susține o lecție la clasă (după ce a realizat o documentare prealabilă și a realizat planificarea activităților, planificarea și auxiliarele didactice fiind avizate de mentor).
Observarea reflexivă	Profesorul debutant realizează autoanaliza lecției, reflectând asupra desfășurării acesteia. Mentorul poate uneori orienta autoanaliza, adresând întrebări socratice. Autoanaliza este urmată de analiza lecției realizată de mentor. Sugestiile pe care mentorul le oferă sunt analizate/discutate în colaborare cu profesorul debutant.

Construcția conceptelor abstracte	Profesorul debutant proiectează o nouă lecție, luând în calcul rezultatele etapei anterioare, eventual, după ce a parcurs și o secvență de documentare bibliografică indicată de mentor.
Experimentarea activă	În această etapă, profesorul debutant va aplica cunoștințele învățate, predând o nouă lecție. În urma analizei acesteia, va putea fi proiectat un alt ciclu de învățare.

Ciclul reflecției asupra experienței elaborat de Gibbs (1988) poate constitui un instrument util în activitatea de mentorat educațional. Modelul permite reflecția asupra activității desfășurate/experienței de învățare, în vederea optimizării acesteia - și include 6 etape: 1) *Descrierea* experienței/activității. 2) *Emoțiile* și gândurile pe care le generează. 3) *Evaluarea* experienței/activității. 4) *Analiza* situației și extragerea semnificațiilor. 5) *Concluzii*. Identificarea aspectelor pozitive, a acțiunilor care merită reținute și a celor care ar trebui întreprinse altfel. 6) *Planul de acțiune* care include bune-practici utile în viitor în situații similare, fiind menționate însă și aspectele care ar trebui modificate. Modelul poate fi utilizat pentru analiza unei lecții, pentru gestionarea unor incidente survenite în spațiul educațional sau, prin repetarea ciclului, pentru analiza activității didactice desfășurate într-o perioadă mai lungă de timp, permițând astfel evidențierea evoluției în carieră a cadrului didactic.

*Aplicarea modelului ciclic al reflecției în activitatea de mentorat*⁹. În etapa de *descriere*, profesorul care beneficiază de mentorat, prezintă desfășurarea lecției, limitându-se la prezentarea informațiilor factuale. În următoarea etapă, acesta își descrie *emoțiile* și gândurile pe care le-a avut în diverse momente, inclusiv pe cele negative, cu referire directă la desfășurarea lecției. În etapa de *evaluare*, profesorul își analizează activitatea desfășurată, reflectând asupra aspectelor pozitive, asupra lucrurilor care nu au funcționat conform planului și asupra aspectelor care ar trebui îmbunătățite. Evaluarea vizează atât activitatea profesorului cât și rezultatele învățării elevilor. În etapa de *analiză*, experiența începe să aibă sens pentru persoana implicată, aceasta identificând variabile care facilitează învățarea, precum și obstacole. Profesorului i se poate recomanda să consulte literatura de specialitate, atunci când mentorul consideră că este necesar, pentru a-și îmbunătăți activitatea didactică (de pildă, dacă o metodă de predare nu a fost aplicată corect, profesorului i se recomandă să recitească desfășurarea metodei). În etapa de *concluzii*, persoana care învață pune ideile una lângă cealaltă, acordând atenție modalităților prin care și-ar putea îmbunătăți activitatea. *Planul de acțiune* descrie pas cu pas, acțiunile care vor fi întreprinse într-o activitate viitoare. Persoana care învață notează ce va fi păstrat, ce va fi dezvoltat și ce va fi modificat din experiența anterioară.

⁹După Cambridge International Education Teaching and Learning Team/ Getting started with Reflective Practice.<https://www.cambridge-community.org.uk/professional-development/gswrp/index.html>

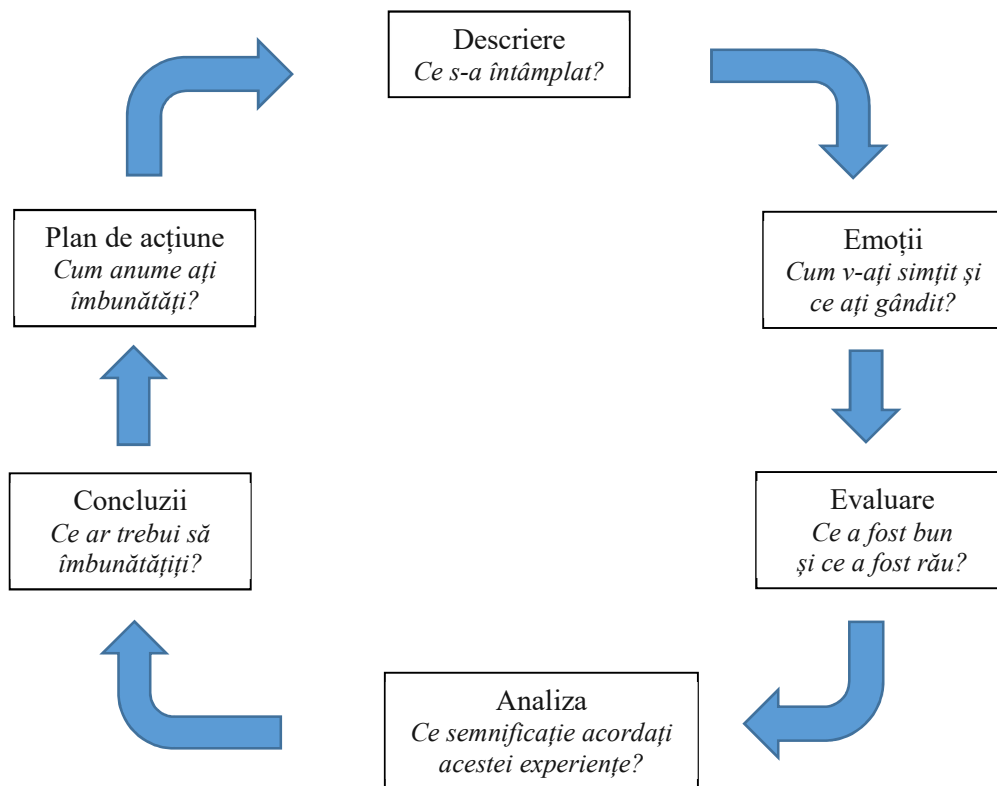


Fig. 2.3. Modelul ciclic al reflecției asupra experienței (G. Gibbs)

2.1.4. Învățarea transformativă

În opinia lui Mezirow (2000), reflectarea asupra experienței conduce la învățare doar în măsura în care determină o schimbare de perspectivă. Conform aceluiași autor, ca urmare a structurării experienței de viață, până la vârsta adultă oamenii dispun de cadre de referință, sisteme de credințe și valori care le influențează modul în care interpretează realitatea, modelându-le percepțiile, așteptările, gândurile, emoțiile și acțiunile. *Învățarea transformativă implică schimbarea cadrului de referință al persoanei sau, altfel spus, schimbarea modului în care aceasta privește lumea* (Mezirow, 1997). În condițiile în care, unul dintre scopurile educației este obținerea autonomiei în gândire, persoana având libertatea de a-și stabili propriile orientări valorice și propriile obiective, învățarea transformativă “constituie esența educației adulților”, afirma Mezirow (1997, pag. 11).

În profesia didactică, învățarea transformativă presupune autorefecție și dialog, confruntarea și examinarea critică a asumpțiilor și practicilor educaționale curente și asumarea unei perspective diferite asupra acestora. Mentoratul de succes facilitează învățarea transformativă în școală, conducând, pe de o parte, la dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice, iar pe de altă parte, la dezvoltarea organizațională. Mai mulți autori afirmă că,



ar fi de dorit ca, relația de mentorat să devină mai mult decât un mediu de învățare cu o dinamică bidirecțională, dinspre mentor spre persoana mentorată și invers, devenind una transformativă, generatoare de schimbări mai profunde (Swanson, 2010; Lysaker & Furuness, 2011).

Mezirow (1997) consideră că dilemele existențiale care survin în viața oamenilor declanșează adesea importante schimbări de perspectivă asupra lumii. Acesta a descris învățarea transformativă printr-un model alcătuit din 10 pași/etape, astfel:

1. *Dilema (criza) generatoare de schimbare* poate fi un eveniment de viață (cum ar fi căsătoria, divorțul, pierderea locului de muncă, relocarea într-o nouă cultură), un conflict, o problemă care pune sub semnul întrebării credințele anterioare ale persoanei. Această dilemă creează conflict cognitiv și dezorganizează modelele de gândire existente, declanșând o schimbare de perspectivă.
2. *Autoexaminarea* gândurilor și emoțiilor persoanei în situația dată, evidențiază confuzie, incertitudine, emoții negative (anxietate, furie, vinovăție sau rușine).
3. *Evaluarea critică a propriilor convingeri*. În această etapă, persoana începe să accepte că, unele dintre convingerile și credințele sale anterioare ar putea fi eronate.
4. *Recunoașterea* faptului că unele credințe provin din mediul socio-cultural, că și alți oameni au traversat astfel de etape de nemulțumire și conflict cognitiv, acestea fiind inerente oricărui proces de schimbare.
5. *Explorarea unor noi roluri, relații și acțiuni* pentru care persoana poate opta, odată ce își asumă schimbarea.
6. *Planificarea cursului acțiunii*. Odată ce persoana înțelege că sistemul său de credințe și convingeri despre lume este pe alocuri inadecvat, va căuta noi informații și perspective alternative asupra realității, studiind și dialogând cu ceilalți și va planifica schimbarea.
7. *Achiziția cunoștințelor și a deprinderilor necesare pentru implementarea planului*. Acest demers poate fi unul foarte laborios, implicând documentare, analiză și gândire critică, explorarea alternativelor etc.
8. *Explorarea și exersarea noilor roluri*. În cadrul învățării transformative, explorarea alternativelor, efortul de a înțelege schimbarea, experimentarea și acțiunea sunt condiții ale succesului.
9. *Construirea unor sentimente și convingeri de autoeficacitate, competență și încredere în sine, în cadrul noilor roluri și relații*. Astfel de convingeri contribuie la dezvoltarea autonomiei persoanei, aceasta simțindu-se capabilă să ia propriile decizii, să își susțină ideile, să acționeze.
10. *Reintegrarea* transformărilor survenite în plan cognitiv, în viața de zi cu zi, schimbarea comportamentului.

Exemplu:

1. *Dilema generatoare de schimbare (criza)* poate fi un eveniment petrecut în clasa de elevi. Un elev diagnosticat cu deficit de atenție și hiperactivitate, își lovește brusc colegul de bancă.
2. *Autoexaminarea* gândurilor și emoțiilor persoanei. În situația respectivă, profesorul se simte neajutorat, vinovat și anxios, în condițiile în care acesta se consideră principalul responsabil de managementul comportamentului elevilor pe parcursul orelor de curs, dorește să își ajute ambii elevi, atât pe cel cu cerințe educative speciale cât și pe colegul acestuia care a devenit victimă, însă nu știe cum să o facă în situația dată.
3. *Evaluarea critică a propriilor convingeri.* În această etapă, profesorul începe să accepte că, nu el deține principala responsabilitate pentru comportamentul agresiv al elevului său, fiindu-i însă necesare mai multe cunoștințe despre situația acestuia și motivele sale de frustrare, pentru a putea preveni și gestiona eficient un astfel de comportament.
4. *Recunoașterea* faptului că emoțiile negative pe care profesorul le resimte, constituie premise ale procesului de schimbare.
5. *Explorarea unor noi roluri, relații și acțiuni.* Profesorul consideră necesară o discuție cu ambii elevi, încercând gestionarea conflictului și decide să se implice în consilierea elevului cu deficit de atenție și hiperactivitate.
6. *Planificarea cursului acțiunii.* Profesorul își planifică în detaliu ambele intervenții.
7. *Achiziția cunoștințelor și a deprinderilor necesare pentru implementarea planului.* Profesorul se documentează din literatura de specialitate, discută cu specialiști, cu alte cadre didactice cu experiență, având nevoie de cunoștințe și abilități pentru a desfășura activitățile propuse.
8. *Explorarea și exersarea noilor roluri.* Atunci când se consideră pregătit suficient, profesorul pune în practică planul de acțiune și cunoștințele învățate, în încercarea de a gestiona comportamentul elevilor săi.
9. *Construirea unor sentimente și convingeri de autoeficacitate, competență și încredere în sine, în cadrul noilor roluri și relații.* Rezultatele pozitive ale activităților propuse vor consolida sentimentul de autoeficacitate al profesorului, care dobândește astfel, noi competențe.
10. *Reintegrarea.* În urma parcurgerii acestei secvențe de învățare, profesorul devine mult mai competent în prevenirea și gestionarea conflictelor din cadrul clasei.



2.2. Proiectarea și organizarea procesului de instruire a adulților/ formatorilor (Ioana Cristina TODOR)

Activitățile care au scop formarea adulților presupun o pregătire consistentă în domeniu și un nivel ridicat de profesionalism. Programele de formare a adulților se caracterizează printr-o foarte mare diversitate, care este determinată de o serie de factori: scopul și domeniul formării (informare, formare, exersare, consolidare, aplicare etc.), durata formării (programe de câteva ore, de o zi, de câteva zile sau cursuri de lungă durată), formele de organizare (cursuri, seminare, training-uri, workshop-uri, ateliere, conferințe etc.), participanții la formare (dimensiunea grupurilor-grupuri de câteva persoane, grupuri mari, omogenitatea și heterogenitatea acestora în funcție de anumite criterii: vârstă, experiență, nivelul de pregătire în domeniul respectiv etc.).

Formarea se realizează prin parcurgerea unor etape. Aceste etape se regăsesc în ciclul formării, un proces constituit din: identificarea și analiza nevoilor de formare, proiectarea formării, desfășurarea formării și evaluarea programului de formare (Fig. 2.4).

O analiză detaliată a procesului de formare permite și identificarea unor subetape, importante pentru eficientizarea programului de formare. Acestea sunt:

- evaluarea, identificarea și analiza nevoilor de formare ale participanților;
- definirea obiectivelor/rezultatelor învățării/formării (cunoștințe, abilități, atitudini), la nivelul întregului program de învățare/formare și la nivelul fiecărei secvențe de învățare/formare;
- evaluarea nivelurilor de intrare sau a achizițiilor deținute de participanți în momentul începerii formării;
- proiectarea curriculară a formării (obiective, conținuturi, timp, strategii de formare, strategii de evaluare);
- proiectarea fiecărei secvențe de formare;
- desfășurarea programului de formare;
- evaluarea continuă și finală a secvențelor de formare și a întregului program de formare.

Alți specialiști identifică următoarele faze ale programului de formare: contextualizarea formării, planificarea activităților, implementarea activităților, evaluarea activităților și diseminarea rezultatelor obținute în urma implementării formării.

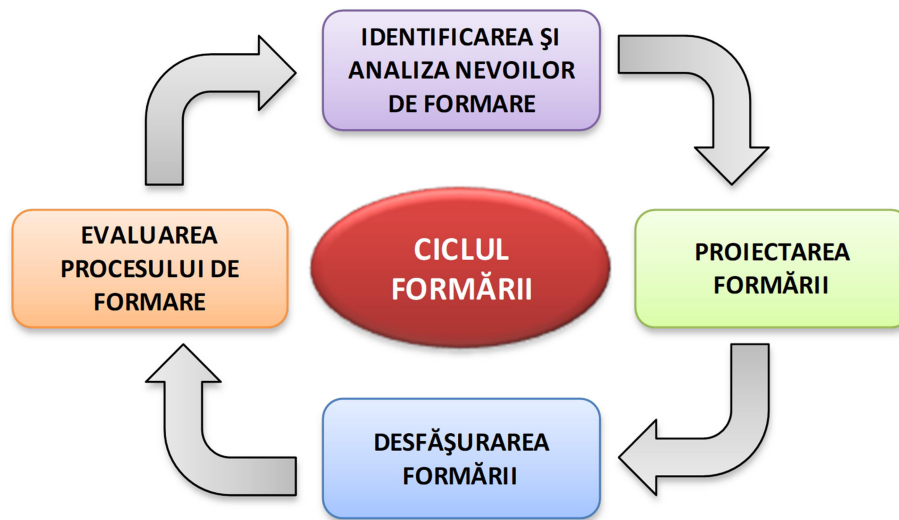


Fig. 2.4. Ciclul formării

O etapă importantă, realizată după evaluarea și identificarea nevoilor de formare o reprezintă elaborarea designului formării, care presupune un proces de proiectare a formării. Pentru a asigura calitatea acțiunilor de formare a adulților, se recomandă ca designul formării să fie un proces creativ, orientat spre rezultate, să ofere un suport valoros pentru dezvoltarea profesională a adulților și să integreze tehnologiile corespunzătoare domeniului abordat. Proiectarea activităților de formare reprezintă un proces de anticipare a rezultatelor formării, de identificare a etapelor care vor fi parcurse cu scopul atingerii obiectivelor stabilite.

Proiectarea programelor de formare a adulților diferă de proiectarea formării inițiale și prezintă următoarele caracteristici (Crașovan, 2007, p. 158):

- este o proiectare flexibilă, deschisă, adaptabilă la diferite contexte și situații de învățare/formare;
- are în centru beneficiarul, participantul la formare, nevoile acestuia;
- beneficiarul poate să fie implicat direct și să influențeze procesul de proiectare și implementare a formării;
- conținuturile programelor de formare sunt elaborate în funcție de diverși factori (nevoile participanților, schimbările în domeniul abordat, interdependența cu alte segmente ale unui sistem etc.).

Activitățile de formare sunt configurate luând în considerare componentele curriculare ale programului de formare, precum și, în funcție de caracteristicile grupului de formare, de resursele pe care le poate implica furnizorul de formare.

Conținuturile învățării/formării reprezintă informația selectată, prelucrată, adaptată cu scopul prezentării de către formator a cunoștințelor necesare procesului de învățare/formare, care vor fi însușite activ de către participanți. Conținuturile învățării cuprind și elementele de intervenție subiectivă ale formatorului, reacțiile și acțiunile concrete ale formabililor și deprinderile care vor fi formate, atitudinile profesionale care se prefigurează a fi dezvoltate,



căile de monitorizare a evoluției cursanților, eventualele dificultăți întâmpinate în cadrul formării.

Conținuturile învățării/formării sunt selectate, elaborate și adaptate în concordanță cu competențele și obiectivele urmărite în procesul de formare. Activitățile de formare sunt proiectate a fi desfășurate în funcție de contextul formării și de caracteristicile participanților la formare.

Strategiile de formare au un rol important alături de celelalte componente curriculare ale formării. Fiecare rezultat prefigurată presupune un nivel de performanță, care odată atins va asigura dobândirea de către formabil a unor competențe specifice.

Metodele de formare sunt proiectate și utilizate în funcție de conținuturile învățării, în raport cu rezultatele vizate, așadar sunt adaptate pentru fiecare secvență și activitate de formare. Prin adaptarea metodelor de formare la contextul formării, se oferă formabililor posibilitatea de a se implica prin participare activă la procesul de învățare/formare și de a primi feedback în legătură cu propriile performanțe obținute pe perioada formării.

Atât formatorii cât și participanții la formare se vor raporta constant la rezultatele propuse a fi atinse prin programul de formare și vor identifica modalitățile optime în care ele pot fi obținute.

Metodele de formare vor fi utilizate astfel încât să contribuie la atingerea obiectivelor, să se armonizeze cu stilurile de învățare ale participanților, să determine o participare activă și creativă a acestora la procesul de învățare/formare, să susțină colaborarea cursantului cu formatorul și cu ceilalți colegi, să permită cursanților să reflecteze asupra noilor achiziții dobândite, să furnizeze feedback-ul necesar pentru obținerea unei învățări autentice.

În ultimele două decenii, formarea, învățarea și dezvoltarea au reprezentat procese în care au fost implicate persoane de toate vârstele. Responsabilitatea traseului de formare, învățare și dezvoltare aparține acum individului într-o măsură mai mare decât instituției, organizației în care își desfășoară activitatea. Schimbarea de paradigmă de la învățarea centrată pe formator/trainer la învățarea centrată pe individ dă impresia că individul preia toată responsabilitatea propriei dezvoltări (Simmonds, 2008).

Un program de formare, învățare, dezvoltare este acela care demarează cu o planificare și o proiectare minuțioasă, care să cuprindă toate condițiile, factorii, variabilele care îl pot influența. De asemenea, o atenție deosebită se va acorda rezultatelor care se intenționează a fi obținute. Dacă planificarea este deficitară, sub aspectul definirii scopului și al modului în care se vor măsura rezultatele, vor apărea probleme în implementarea programului de formare.

Formatorul/trainerul știe că unul dintre indicatorii tranziției de la tinerețe până la maturitate este tocmai capacitatea subiectului de a ține împreună, într-un fel armonios și matur, idealul și realul, dorința și limita. Persoana matură, de fapt, este cea care știe să integreze trecutul și viitorul în prezent, între acceptare și transformare.

Specialiștii în educația adulților vor conștientiza faptul că operația de a pune ordine în viață nu este ușoară pentru nimeni și nu se face o singură dată pentru totdeauna. Formatorul își amintește că adultul are nevoie de momente și locuri în care să realizeze interacțiunea dintre real și ideal, experiența subiectivă și adevărul obiectiv.



Bibliografie

1. Brookfield S. D. (2009). Self-Directed Learning. In: Maclean R., Wilson D. (Eds.) *International Handbook of Education for the Changing World of Work*. Springer, Dordrecht, 2615–2627.
2. Crașovan, M. (2007). Procesualitatea curentă în educația adulților. În Paloș, R., Sava, S., Ungureanu, D. (coord.). *Educația adulților: baze teoretice și repere practice*. Iași: Polirom.
3. Gibbs G (1988). *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit. Oxford Polytechnic: Oxford.
4. Kearsley, G. (2010). *Andragogy (M. Knowles). The theory into practice database*. <http://tip.psychology.org>.
5. Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York, NY: Association Press.
6. Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education.
7. Knowles, M. (1984). *The Adult Learner: A Neglected Species* (3rd Ed.), Houston, TX: Gulf Publishing.
8. Knowles, M. et al (1984). *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education*, San Francisco: Jossey Bass.
9. Knowles, M. (1986). *Using learning contracts: Practical approaches to individualizing and structuring learning*. London: Jossey-Bass Publications.
10. Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
11. Kolb, D. (2015). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Pearson Education.
12. Lysaker, J. & Furuness, S. (2011). *Space for transformation: Relational, dialogic pedagogy*. *Journal of Transformative Education*, 9(3), 183–187.
13. Loeng, S. (2020). Self-Directed Learning: A Core Concept in Adult Education, *Education Research International*. <https://www.hindawi.com/journals/edri/2020/3816132>
14. Merriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
15. Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey Bass.
16. Perry, N. E., Phillips, L. & Hutchinson, L. (2006). *Mentoring Student Teachers to Support Self-Regulated Learning*. *The Elementary School Journal*. University of Chicago Press, 106(3), 237–254.
17. Schunk, D. H. & Mullen, C. A. (2013). Toward a Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 25(3), 361–389.
18. Simmonds, D. (2008). *Proiectarea și livrarea programelor de training*. București: CODECS.



19. Swanson, K. W. (2010). *Constructing a learning partnership in transformative teacher development*. *Reflective Practice*, 11 (2), 259–269.
20. Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R., Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
21. Zimmerman, B. J. & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). New York, NY: Routledge.

3. PROIECTAREA ACTIVITĂȚII DE MENTORAT

3.1. Identificarea nevoilor de formare și dezvoltare profesională în cariera didactică - strategii și instrumente (Carmen Maria CHIȘIU)

Identificarea nevoilor de formare și dezvoltare profesională constituie punctul de plecare în proiectarea, organizare, desfășurarea unei activități menite să acopere anumite lipsuri sau să rezolve anumite disfuncționalități. Analiza de nevoi exprimă o cerință, o necesitate, din perspectiva participantului și a sistemului în care își desfășoară activitatea.

Nevoia este generată de o situație problemă, de o disfuncționalitate, care necesită intervenție, pentru a fi tratată (Farla, Ciolan, Iucu, 2007).

Analiza nevoilor are drept scop identificarea unor deficiențe, analiza caracteristicilor și cauzelor acestora și determinarea modalităților de intervenție prin acțiunile viitoare. O analiza de calitate a nevoilor, pornește și se concentrează pe competențele necesare și pe rezultatele care ar trebui obținute.

Analiza nevoilor de formare și dezvoltare profesională ar trebui să răspundă unei game largi de actori interesați și, din mai multe perspective, pentru a duce la o intervenție care să asigure îmbunătățirea prestației profesorilor în scopul eficientizării procesului de educație. Prin analiza nevoilor, cadrele didactice realizează exerciții de reflecție și autorefecție, bazată pe autocunoaștere și raportare la așteptări.

Fiecare profesor trebuie să fie conștient, să acorde atenție apariției problemei, sferei, importanței și domeniului problemei, să determine cauza problemei, să descrie contextul (situația actuală) și impactul, la nivel individual, instituțional și comunitar.

Analiza de nevoi e necesar să ducă la un proces de formare și dezvoltare care să aibă ca rezultat:

- corectarea unor deficiențe (greșeli, lipsuri) în activitatea desfășurată;
- creșterea nivelului de adaptabilitate la schimbare;
- îmbunătățirea performanței la nivel instituțional;
- dezvoltarea personală.

În contextul abordării nevoilor de formare și dezvoltare, considerăm relevant, modelul discrepanței, fundamentat de R.A.Kaufman și care a fost dezvoltat ulterior de R.M.Gagne, L.J. Briggs.

Modelul presupune colectarea celor mai relevante date pentru a măsura cu exactitate distanța dintre situația așteptată și situația existentă. Așadar, problema standard asupra căreia se definește nevoia de dezvoltare nu mai este doar o problemă de politică educațională, ci o problemă de aplicare specifică, care se constituie și se rezolvă în contextul specific educației.

Analiza nevoilor de formare și dezvoltare se realizează practic comparând responsabilitățile profesorului cu competențele de care dispune profesorul debutant.



Nevoi de formare se identifică prin analiza decalajului dintre lista sarcinilor care definesc *situația dorită* și performanța demonstrată a profesorului. A determina nevoia de dezvoltare a cadrului didactic înseamnă a răspunde la întrebarea: Ce lipsuri are profesorul, sub aspectul competenței și performanței, pentru a realiza cu eficiență actul educațional?

Analizei discrepantei, presupune realizare câtorva operații:

Analiza situației dorite prin care sunt stabilite sarcinile efective cărora cadrele didactice trebuie să le facă față. Se poate realiza pornind de la ceea ce prevăd standardele ocupaționale ale educatorului, învățătorului, profesorului de gimnaziu - liceu, în funcție de nivelul pe care își desfășoară activitatea, și performanța demonstrată a profesor, pe domeniile de competență sau pe subdomeniile avute în vedere. Termenul *situație dorită* are sensul de „situație de referință în funcție de care se stabilesc obiectivele și conținutul procesului de formare și se evaluează rezultatele acestui proces” (Gagne, Briggs, 1992). Aceasta presupune că sunt definite clar competențele specifice și obiectivele urmărite în cazul nostru, în procesul de mentorat.

Analiza situației existente prin care este stabilit nivelul inițial al cunoștințelor, competențelor de care dispun cadrele didactice la începutul procesului de mentorat. Prin această operație se marchează explicit distanța dintre ceea ce este și ceea ce trebuie să fie. Pentru analiza situației existente pot fi folosite chestionare, instrumente cu caracter structurat, administrate profesorilor și elevilor. Chestionarul vizează nevoile instituției, a procesului și a sistemului educațional. Nevoile astfel analizate acționează dinspre sistem spre persoană.

Este necesar să aducem în discuție și valoarea nevoile personale de formare și dezvoltare ale profesorilor. Acestea își au proveniența în nevoile și aspirațiile cadrelor didactice de a se forma, de a se dezvolta, de a dobândi anumite competențe, de a se integra profesional. Nevoile personale acționează dinspre persoană către sistem. Acestea vizează nemijlocit persoana, nu procesul sau sistemul educațional, însă au importanță pentru proces și sistem. Acționând ca nevoi umane, nevoile personale se disting prin aceea că se constituie ca o componentă a sistemului motivațional al personalității, potrivit unei logici subiective. Pentru analiza nevoilor personale pot fi realizate interviuri, poate fi completat un Geamantan al așteptărilor, instrument care solicită analiza situației reale, într-o formă nestructurată, prin autoevaluarea realizată de profesorul care urmează a fi mentorat și care de cele mai multe ori vizează și latura relațională și atitudinală, pe lângă nevoile de cunoaștere și competențele dorite.

Compararea celor două situații este etapa în care mentorul alături de profesorul mentorat stabilesc discrepanța dintre situația dorită și situația existentă, ceea ce constituie etapa de stabilire a țintelor profesionale, a activităților necesare, a programului ce urmează a fi realizat. (Gagne, Briggs, 1992).

Prin urmare, în procesul analizei de nevoi, pentru formarea și dezvoltarea profesională este necesar a păstra echilibrul între nevoile sistemice, nevoile procesului și nevoile individuale ale profesorului mentorat și implicit utilizarea mai multor instrumente de identificare a acestora.

Nevoile identificate sunt extrem de diverse, o enumerare exhaustivă fiind imposibilă. O listă, după cum menționează și F. Voiculescu (2004), ar putea să cuprindă: nevoile cognitive, afective, mijloacele și modalitățile de comunicare, nevoi de integrare în colectiv,



nevoi de relaționare, dezvoltarea personală și profesională realizate prin informare, consiliere, dialogul profesional, observarea diferitelor activități, observarea focalizată pe anumite domenii, specifice activității profesorului, schimbul de idei, schimbul de bune practici, munca în parteneriat, etc.

Analiza de nevoi este o activitate extrem de complexă și care se desfășoară continuu. Așa explicăm faptul că fiecare activitate mentorala are dublu rol, de intervenție, cu scop de formare și dezvoltare și pe de altă parte de ajustare, de reconsiderare continuă a nevoilor de formare.

Fiecare activitate mentorala, finalizată cu un dialog profesional (care constă în analiză/autoanaliză și reflecție/autorefecție), este o nouă analiză de nevoi, ca rezultat al performanței demonstrate și a noilor disfuncționalități sau probleme apărute (lacune sau greșeli).

Într-un program de mentorat, considerăm că analiza de nevoi, pentru profesorul debutant ar trebui să pornească de la standardele ocupaționale, în funcție de nivelul la care profesorul își desfășoară activitatea: Standard pentru profesorul de gimnaziu liceu, aprobat COSA la data de 25-11-1999; Standard pentru educatori și Standard pentru învățători, aprobate COSA la data de 07-01-1999, în coroborare cu cerințele politicilor educaționale dictate de nevoile elevilor, ale profesorilor și ale societății.

3.1.1. Instrumente pentru analiza nevoilor

Pentru analiza nevoilor de formare, pot fi folosite mai multe instrumente: chestionare, geamantanul așteptărilor, fișe de dialog profesional, portofoliile.

Folosind informațiile culese, profesorii își vor formula propriile ținte de dezvoltare profesională din lista de competențe și obiective pe care procesul de mentorat și le propune.

În analiza de nevoi, profesorii își vor fixa propriile ținte profesionale, selectând din competențele și obiectivele menționate.

Metode utilizate pentru analiza de nevoi

Pentru o analiză care să aducă în lumină nevoi cât mai aproape de cerințele dictate de realitatea educațională, se recomandă utilizarea complementară a mai multor metode.

Interviul este o metodă poate fi folosită cu succes, în condițiile în care relația actorilor, în procesul de mentorat, este bazată pe sinceritate și naturalețe, flexibilitate a convorbirii, pe transparența situației, pe sentimente de încredere.

Există posibilitatea realizării interviurilor în multiple forme: față în față, prin telefon, interviuri individuale, folosind ca instrument de lucru Fișa de înregistrare a dialogului profesional.

Se pot folosi interviuri combinate, pe anumite porțiuni: semistructurate, ghidate - conform instrumentelor de lucru și obiectivelor programului, dar și nestructurate - determinate de nevoile profesorilor (Băban, 2002).

Observația are o relevanță specială pentru procesul de formare continuă, în cazul nostru-mentoratul - permițând nu numai colectarea de date, ci și identificarea, disfuncționalităților/problemelor ce trebuie soluționate, formularea de ipoteze, cristalizarea de soluții. În cadrul procesului de mentorat profesorii valorifică mult metoda observației, în



dublu sens; fie observația activităților debutantului de către profesorul mentor, fie realizând ceea ce denumim învățarea observativă, profesorii preluând prin observație directă practici didactice utilizate de mentor.

Modul în care este conceput și structurat, precum și instrumentele de lucru de care dispune proiectul, dau posibilitatea atât a unei observații nonparticipative, empirice, spontane, care nu este orientată de scopuri precise, cât și observații participative, active, sistematice, care au la bază un anumit scop și obiective clare. În ceea ce privește fenomenul observat, acesta poate fi natural sau creat deliberat, la solicitarea mentorului sau a profesorului.

Observația directă și observația participativă a mediului educațional se pot realiza cu ocazia lecțiilor demonstrative, a dialogului profesional, a discuțiilor pe seama activităților demonstrative, folosind ca instrumente: Fișa de observație a lecției, Fișa de observație focalizată pe diverse domenii sau probleme (managementul timpului, învățarea interactivă, utilizarea mijloacelor multimedia etc) Fișa de înregistrare a dialogului profesional.

Indiferent de natura ei, spontană sau indusă, observația implică nu doar contemplare, ci și analiza atentă a fenomenului, compararea, corelarea și interrelaționarea cu nevoile de formare, cu țintele de dezvoltare profesională, cu obiectivele și conținuturile propuse învățării. Actul de percepție senzorială a fost completat și „prelungit” cu realizarea de reflecții personale, atât din partea celui observat cât și din partea observatorului, operații mentale, raționamente, judecăți, interpretări asupra celor observate și cu demersuri științifice care să dezvăluie cât mai bine relația cauză-efect, ce se află în spatele fenomenului observat. Analiza greșelilor tipice pe care le fac profesorii observați prezintă, în acest sens, o importanță practică specială, deoarece sugerează noi nevoi de formare, de dezvoltare, noi domenii care necesită atenție și intervenție în cadrul procesului de mentorat.

Autoobservația presupune scufundarea în experiența sau situația analizată și studierea propriilor trăiri afective, gânduri, stări interioare, sentimente, motivații, așteptări, dorințe, reacții, fenomene investigate, comportamente, prestații, ceea ce sprijină înțelegerea profundă a fenomenelor investigate. Este vorba de o observație a propriilor situații și stări trăite.

Ion Radu și Miron Ionescu aduc în atenție autoobservația și îi subliniază valențele pozitive: surprinderea detaliilor, crearea momentelor de meditație, posibilitatea de autoanaliză și autoevaluare. Mijloacele tehnice de care dispunem sporesc posibilitatea realizării autoobservației (Radu, Ionescu, 1998).

Tehnica autoobservației nu reprezintă o achiziție recentă a teoriei și practicii pedagogice, însă rolul ei a fost, de multe ori și pe nedrept, minimalizat sau chiar uitat.

Gândirea reflexivă reprezintă pentru educator o sursă valoroasă de dezvoltare profesională și personală și de dobândire a autonomiei. În același timp, este o modalitate de identificare a nevoilor de formare. Studiile științifice realizate pe plan mondial au demonstrat nu numai importanța, ci și faptul că aceasta este ușor de dobândit și de învățat de către profesori. Practic, autoobservarea face să devină posibile: autoaprecierea, autocunoașterea, autoanaliza, autochestionarea, autoevaluarea, autocritica, autoplanificarea, automonitorizarea, mergând până la autonomie.

Autoobservația creează premisele reflecției despre acțiune, reflecției în acțiune, reflecției pentru acțiune, dar asigură și premisele pentru interogația retrospectivă și



prospectivă, atât la nivel individual, cât și la nivelul unui grup (mentor-profesor mentorat) care realizează un proces de „autorefecție colaborativă” (Cohen, 1998).

Rezultatele reflecțiilor, în urma autoobservației (autorefecția, autoanaliza, autochestionarea, autoaprecierea, autoevaluarea, autocunoașterea, automonitorizarea) pot fi folosite în completarea Fișei de autoevaluare a activității de proiectare/aplicare, solicitată din partea profesorilor mentorați

Experimentul presupune modificarea intenționată a condițiilor de apariție și desfășurare a fenomenelor. Experimentul psihopedagogic este o observație provocată (apare sub denumirea de *metoda observației provocate*) dar are rigoare și precizie mai mare decât observația.

Experimentul este însuși programul de mentorat, cu tot ce înseamnă: concepție, instrumente și mod de implementare.

Chestionarul este un instrument des utilizat în identificarea nevoilor de formare. Pot fi folosite Chestionarul pentru profesori și Chestionarul pentru elevi. Vor fi utilizate la începutul și pe parcursul procesului de mentorat cu scopul de a evalua progresul dar și cu scopul unei noi analize de nevoi.

Metoda analizei documentelor și produselor presupune analiza în termeni de produs, dar și de proces, din perspectiva anumitor parametri, stabiliți în concordanță cu scopul și obiectivele procesului de mentorat.

Monitorizarea atentă a modului în care subiectul investigat parcurge etapele premergătoare elaborării unui produs furnizează informații prețioase referitoare la competențele sale disciplinare și transversale, la atitudinea față de profesie.

Prezentarea și susținerea portofoliului de către cadrul didactic este un prilej pentru evaluarea și monitorizarea progresului, cu rol de identificare a nevoilor de formare în continuarea procesului de mentorat.

Componentele portofoliului reprezintă obiectivări și condensări ale demersurilor și rezultatelor subiecților, corelate cu acțiunile desfășurate de ei în activitățile de aplicare la clasă a celor învățate. Analiza portofoliilor creează posibilitatea de a anticipa modalități concrete de intervenție în vederea producerii unor manifestări comportamentale dorite și evitarea unor manifestări comportamentale nedorite.

Depășind nivelul investigației produselor din portofolii strict în formă constatativă, analiza produselor favorizează realizarea de reflecții legate de întregul proces premergător elaborării produsului, de retrospective și de analize metodice, eventual comparative, ale diferitelor secvențe din procesul de mentorat (Cohen, 1998).

3.2. Factori ce contribuie la eficiența procesului de mentorat în educație (Carmen Maria CHIȘIU)

În procesul de mentorat, eficiența este data de factori de țin de: profesorul mentor, profesorul mentorat, de relația dintre cei doi actori și de contextul instituțional în care se desfășoară.

Profesorul mentor e necesar să aibă pregătirea de specialitate, pregătirea psihopedagogică necesară și o anumită structură de personalitate dar în același timp să-și și dorească acest rol.

Pentru un proces de mentorat eficient, înainte de a accepta rolul de mentor sunt necesare câteva întrebări. Acestea ar putea fi:

- Sunt gata să mă implic în viața celui mentorat și să accept că rolurile pot fi inversate și profesorul mentorat poate să mă depășească?
- Pot să caut acea calitate din viața altei persoane, acel lucru pe care îl poate face bine?
- Sunt dispus să încep lucrări și să creez oportunități de dezvoltare pentru această persoană?
- Sunt dispus să ajut această persoană și să o încurajez să crească și în lucruri în care nu gândim la fel sau lucruri pe care nu le facem la fel sau îmi promovez propriul prestigiu prin viața celui mentorat?
- Sunt gata să îmi pun punctele tari, valorile personale în slujba altora?

Sunt câteva aspecte, la nivel instituțional, de care trebuie să se țină cont atunci când sunt puși în relație cei doi actori.

Responsabilul instituției mentorale (directorul de școală, inspector școlar, coordonator de program) e necesar să analizeze această problemă din mai multe perspective:

- Mentorul dorește să-și asume acest rol?
- Stilurile și personalitatea mentorului și ale profesorului mentorat sunt compatibile?
- Gradul dintre compatibilitatea celor doi asigură asumarea acestor roluri și mobilurile necesare construirii relației?

Pentru o relație de mentorat eficientă, în structura de personalitate a mentorului e necesar să se regăsească câteva însușiri:

- manifestă dorința de a ajuta; trebuie să fie persoane care sunt interesate și doresc să ajute; au o doză mare de altruism;
- are o experiență profesională pozitivă;
- are o bună reputație;
- manifestă disponibilitatea de timp și energie pentru a le dedica relației;
- manifestă deschidere la nou, disponibilitate continuă pentru învățare;
- are capacitatea de a vedea, de a simți beneficiile potențiale ale unui proces de mentorat.

În același timp, dinspre profesorul mentorat se așteaptă:

- să se angajeze și să își exerseze capacitățile;
- să fie deschis și receptiv la noile moduri de a învăța și a experimenta;
- să fie capabil să accepte și să acționeze pe baza feedback-ului primit de la mentor;
- să manifeste dorința de a aplica, la locul de muncă, ceea ce a învățat;
- să se orienteze și să fie perseverent în atingerea obiectivelor și realizarea rezultatelor dorite;
- să fie sincer și dispus în a cere sprijin;
- să aibă un simț al responsabilității și de angajare în învățare;

- să fie dispus să îndeplinească în mod regulat sarcinile;
- să își aducă contribuția în comunicare și dezvoltare (Torence, 1984).

Mentorul trebuie să fie preocupat permanent de câteva aspecte în ceea ce-l privește pe profesorul mentorat:

- clarificarea așteptărilor;
- facilitarea accesului la resursele necesare realizării așteptărilor;
- oferirea unui feedback realist și constructiv;
- oferirea posibilității de a-și exprima punctele de vedere în legătură de problemele discutate (Nicola, 2004).

Un proces de mentorat eficient se realizează pe un câmp stimulativ determinat de intervențiile mentorului cu profunde valențe formative. Într-un proces evaluativ mentorul începe cu o apreciere onestă, atrage atenția asupra greșelilor într-un mod constructiv. Înainte de a vorbi despre greșelile altora vorbește despre ale lui, în loc de directive și ordine directe pune întrebări, apreciază și cel mai mic progres al profesorului mentorat, este sincer în aprecieri dar nu un risipitor în elogii.

Mentorul este cel care dă tonul. Un proces de mentorat eficient, presupune un mentor bun.

Un mentor bun:

- ascultă și caută să înțeleagă nevoile și disponibilitățile celui mentorat spre a-și armoniza acțiunile și intervențiile cu aceste nevoi;
- caută să descopere scânteia în cel mentorat;
- folosindu-și experiența, gândește și-și reprezintă care va fi rezultatul;
- îl ajută pe cel mentorat să devină acea persoană cu o viață împlinită, îl ajută în exploatarea și valorificarea maximă a potențialului personal;
- ascultă ce spune și ce simte cel mentorat. Îl încurajează și-i recunoaște realizările;
- este afirmativ și constructiv. Construiește în punctele forte ale profesorului mentorat;
- împărtășește cu toată sinceritatea propriile insuccese și probleme, pentru a fi folosite ca învățătură;
- oferă sfaturi înțelepte și sprijină în a îndrepta erorile;
- este dispus de sacrificiu. Își riscă propria reputație pentru cel mentorat;
- aduce profesorul mentorat în contact cu alte persoane de succes și îi facilitează afirmarea;
- îl lasă să riște, în același timp veghind asupra securității și binelui lui. Cât timp simte că îi este benefic, pe cât este posibil, lucrează împreună cu el. Apoi își lasă profesorul mentorat să plece, îi oferă independența când simte că este pregătit pentru aceasta (Kay, Hinds, 2007).

Un mentor eficient oferă:

- orientări și informații înțelepte;
- siguranță. Oferă susținere când gândirea/planurile/strategia celui mentorat sunt corecte și influență corectivă atunci când gândirea/planurile/strategia celui mentorat sunt nesigure sau greșite. Un mentor poate detecta terenurile minate din viață și știe cum să dezamorseze situațiile explozive;

- încurajare personală, camaraderie, susținere, prietenie. Mai întâi de toate, mentorul este un prieten apropiat. Nu oferă doar informația rece, care poate ar putea fi găsită într-o bibliotecă, ci căldura unui contact personal. De multe ori timpul petrecut cu un mentor este cel mai încurajator timp al săptămânii;
- ascultă și evaluează ideile celui mentorat, fără prejudecăți, oricare ar fi subiectul pe care acesta ar dori să-l discute. Cel mentorat știe că poate discuta cu mentorul său ideile și gândurile pe care nu le-ar putea mărturisi în cercul său profesional sau nici chiar prietenilor săi.
- creștere personală. Un mentor bun vede nevoia de creștere a persoanei mentorate și știe cum să o ajute. Mentorul vede lipsurile celui mentorat chiar înainte ca acesta să își dea seama de nevoi sau înainte să ceară ajutor. Un mentor oferă creștere personală croită exact pentru cel mentorat – la nivelul și ritmul necesar (Nicola, 2004).

Pe termen lung, un proces mentorat de calitate se răsfrânge asupra celui mentorat prin:

- mai multă motivație pentru acțiune;
- mai multă înțelepciune pentru o strategie eficientă;
- mai multă dorință pentru creștere personală (Kay, Hinds, 2007).

Pentru realizarea unui proces de mentorat eficient Ghidul realizat în cadrul proiectului MENTOR - Mentoring between teachers in secondary and high schools [1], oferă câteva recomandări:

- Stabiliți împreună cu profesorul debutant, pentru activitatea de mentorat, un set de reguli care să prevină disfuncționalitățile ce pot apărea la un moment dat.
- Asigurați-vă că nu plecați cu prejudecăți în activitatea de mentorat, cu privire la relația sau profilul profesorului mentoratului.
- Abordați relația de mentorat în mod deschis și onest.
- Prezentați în primele întâlniri date despre școală, despre ethosul, cultura și climatul ei.
- Facilitați-i integrarea în cultura organizațională a școlii;
- Oferiți semnale de încurajare și de consolidare a relației, pentru a-l ajuta pe acesta să-și depășească propriile temeri.
- Susțineți profesorul mentorat să-și identifice nevoile de învățare, să-și fixeze obiective realizate și să aleagă activitățile și metodele prin care realizeze obiectivele propuse
- Fixați programul de comun acord.
- Facilitați accesul la activitățile școlare și extrașcolare, la activitățile cu părinții și la activitățile de interes din comunitatea locală.
- Realizați împreună activități didactice în echipă, discutați și analizați aceste experiențe.
- Propuneți-i să înregistreze activitățile didactice susținute de el, pentru a avea posibilitatea unei autoobservații și a unor discuții cât mai eficiente despre ceea ce și-a propus și ce a realizat.
- Faceți-i cunoscută importanța autoobservației și a exercițiilor reflexive.
- Încurajați-l să își realizeze propriile mijloace de învățământ;

- Țineți cont de faptul ca nu trebuie să preluați din sarcinile lui dar trebuie să-l sprijiniți acolo unde acesta nu face față singur.
- Ajutați-l să-și găsească propriile soluții, fără să oferiți soluții de-a gata.
- Oferiți ascultare activă, astfel încât acesta să se simtă încurajat să vă povestească despre propriile experiențe și să vă consulte.
- Încurajați-l sa ia singur deciziile care țin de propria persoană, fără să creați dependență.
- Arătați-i respect mentoratului, fără să vă manifestați superior. Și dumneavoastră ați fost ca el, este o etapă inevitabilă.
- Străduiți-vă să creșteți și să mențineți motivația pentru lucrul bine făcut, să-și dorească să se autodepășească.
- Realizați rapoarte intermediare asupra progresului.
- Familiarizați-l cu documentele de bază în asigurarea calității și standardele de calitate/ prevederile Legii calității pentru domeniul educațional, așa cum sunt ele formulate în documentele ARACIP.
- Dacă relația de mentorat nu decurge așa cum ați dori-o opriți-o, de comun acord, informând și conducerea școlii asupra acestei situații.
- Respectați etica profesională, nu hărțuiți și nu provocați frustrări.
- Vorbiți împreună despre reușita relației de mentorat, în fața colegilor și a conducerii școlii, diseminați aspectele pozitive.

3.2.1. Capcanele mentoratului

Pentru un proces de mentorat eficient e necesară evitarea unor capcane, care pot să apară.

Unele dintre capcanele care pot să apară sunt:

- ***nepotrivire între mentor și discipol***. O nepotrivire între mentor și discipol poate fi o cauză de eșec în relație. Unul sau ambii membri ai relației nu se simt bine unul în compania celuilalt sau nu pot fi capabili să atingă nivelul de prietenie de care e nevoie pentru o comunicare bogată. Dacă problema este identificată la timp, schimbarea relației poate fi făcută pe o cale amiabilă.
- ***așteptări nerealiste***. Problemele pot apărea în cazul în care fiecare așteaptă prea mult de la celălalt: fie mentorul dinspre discipol, fie profesorul mentorat dinspre mentor. Este important, prin urmare, ca așteptările să fie clar definite de la început.
- ***încălcări de confidențialitate***. În scopul de a dezvolta tipul de relație eficientă, fiecare trebuie să fie preocupat mai întâi de încredere și apoi să fie capabil să mențină confidențialitatea. Într-o relație de mentorat, ambele părți acceptă, de obicei, faptul că un nivel ridicat de încredere este esențial pentru un mod eficient de a dezvolta relația. Acordul de conduită în ceea ce privește caracterul confidențial al relației ar trebui să fie clar definite și înțelese de către ambele părți, încă de la început (Kay, Hinds, 2007).



O altă problemă care poate să apară este atribuirea rolului de mentor unor persoane care nu au competențele necesare, iar modul lor de manifestare intră în contradicție cu rolul și sarcinile firești ale mentorului.

În această categorie intră mentorul:

- plafon: cel care nu acceptă și consideră că nu poate să fie depășit;
- interesat: pe față sau pe ascuns îl folosește pe cel mentorat în scopuri proprii;
- protector: nu îl lasă pe cel mentorat să riște;
- selectiv: cel care dacă cel mentorat nu poate depăși o anumită barieră, îl abandonează, până la trecerea ei;
- directiv: încearcă să controleze fiecare amănunt al vieții celui mentorat;
- pasiv: nu va interveni, nu va avea inițiativă în folosul celui mentorat;
- „știe-tot“; cel care are toate răspunsurile și le impune;
- contractual: cere performanță în schimbul ajutorului oferit (Kay, Hinds, 2007).

În acest caz e foarte posibil ca efectul mentorului asupra celui mentorat să nu fie benefic.

[1] Project and agreement number - 2014-1-PL01-KA200-003335
http://edu-mentoring.eu/guidebook/MENTOR_Guidebook_RO.pdf

3.3. Procese și strategii în activitatea de mentorat didactic

3.3.1. Observarea

Parte importantă a muncii mentorului, observarea debutantului în predare trebuie să-i fie de folos nu doar mentorului pentru a putea îndruma și evalua munca profesorului aspirant, ci mai ales acestuia din urmă. Din perspectiva tânărului profesor aflat în formare observarea predării realizate de mentor și de colegi este fundamentul înțelegerii proceselor integrate în actul didactic. Dacă observarea se face superficial și, mai ales, dacă rezultatele ei nu sunt bine exploatare, aceasta poate avea efecte nedorite.

Observarea este o *deprindere* complexă a cărei formare cere timp și exercițiu.

Observarea în sine a unui profesor și a unei clase, poate sau nu să fie un instrument util în învățarea predării. Ceea ce determină calitatea instruirii profesionale și, în final, foarte posibil, calitatea predării realizate de profesorul debutant este descoperirea substraturilor activității de observare, calitatea observării propriu-zise și reflecția pe termen scurt și lung a profesorului și mentorului asupra acestor aspecte.

Activitatea de observare poate să implice și interacțiunea cu elevii dar tehnicile de observare folosite trebuie să se subordoneze în primul rând scopului pentru care este efectuată observarea în mentorat: învățarea prin intermediul practicii. Astfel, activitatea de observare nu înseamnă evaluarea profesorului sau a elevilor, ci reflectarea și deliberarea asupra practicii pentru a o înțelege mai bine.

După fixarea scopului și selectarea unei situații specifice pentru observare, urmează alegerea procedurii și a instrumentelor. Observarea ar putea fi, astfel, mai bine încadrată

Într-o schemă complexă de lucru, pentru care mentorul și profesorul s-au pregătit împreună. Aceștia își împărtășesc reciproc percepțiile despre observare, pregătind împreună cadrul observării lecției și detaliile specifice de context, fixându-și o bază pentru observare și reflectând asupra ei.

Deprinderea de observare este transferabilă. Mentorul demonstrează și ghidează activitățile de observare antrenând implicit și explicit și această capacitate a debutantului. După observare va avea loc o *analiză* completă a procesului și a semnificațiilor sale pentru învățare.

O *secvență de învățare* bazată pe observarea predării pentru profesorul îndrumat va avea următoarea structură:

- pregătirea, familiarizarea cu criteriile și reperele din instrumentele de observare (fișe diverse), clarificarea scopurilor observării (acestea facilitează și o anticipare a așteptărilor față de propria performanță);
- observarea practicii (cu scopul de a învăța *prin* practică);
- reflecția asupra ei, atât în timpul observării cât și după observare;
- luarea unor decizii pentru practica, observarea și predarea ulterioară.

Observarea lecțiilor debutanților realizată de mentor, urmată de *reflecția* asupra datelor de observare va contribui la *învățarea predării* pe patru planuri:

- conturarea în mintea profesorului a ceea ce se poate face și trebuie (sau nu trebuie) să se facă în clasă;
- metacogniția asupra predării: dacă și/sau cum el, personal, poate „funcționa” în clasă.
- demararea procesului important de *asociere a acțiunii cu reflecția* și deliberarea - înainte, în timpul și după acțiune - ceea ce îl poate ajuta pe profesor să-și formuleze o „teorie” personală asupra predării;
- adecvat încadrată în alte tipuri de activități de experiență școlară, îl poate ajuta pe profesor să anticipeze experiențe practice și diverse perspective teoretice pentru asamblarea propriei „științe a predării”.

Cheia acestui tip de învățare în mentorat constă în *modul în care tratăm atât observarea*, pe de o parte, cât și *analiza, reflecția și deliberarea*, pe de altă parte. Aceste două activități, în mod esențial legate una de cealaltă, se îmbină și dobândesc sens dacă profesorul și mentorul își stabilesc împreună strategiile de observare și analiză. Din acest motiv este nevoie de un *program de observare*, ca etapă a îndrumării în mentorat, care este organizat în cel mai mic detaliu și în parteneriat de către mentor și profesorul aspirant.

Se cuvine un semn de atenție cu privire la *tendința de a judeca* în contextul observării practicii profesorilor aspiranți! Ca moderator ai dezvoltării altor profesori este nevoie ca mentorii să fie conștienți de faptul că feedback-ul bazat pe judecăți explicite s-ar putea să nu fie folositor profesorului. Este nevoie ca mentorul să se gândească nu numai la posibilul impact al judecăților sale exprimate asupra procesului de învățare prin care trece debutantul, ci și asupra relației sale cu acesta. Conștientizarea *factorilor* care influențează capacitatea fiecărui observator de a observa detașat, ca și recunoașterea lor și tratarea lor corespunzătoare sunt unele din obiectivele majore ale formării mentorilor.



În intervenția unui mentor experimentat, *observarea, interpretarea* elementelor observate și *evaluarea* se vor petrece concomitent dar este important ca mentorul să înțeleagă și să faciliteze înțelegerea de către debutant a celor trei procese ca fiind distincte. Pentru deprinderea corectă și graduală a algoritmilor de observare în primele etape ale mentoratului didactic este foarte important ca mentorul să nu emită judecăți în urma observării, ci doar să ofere profesorului dovezi clare a ceea ce a văzut și a auzit și să-l lase pe acesta să(-și) explice strategia și alegerile făcute (Malderez & Bodoczky, 1999/2001).

Observarea în mentorat

Observarea dirijată. Instrumente de observare

Observarea presupune implicarea simțurilor noastre. Văzul și auzul sunt cele mai solicitate, dar este importantă și perceperea generală a atmosferei create în clasa de profesorul debutant.

În ipostaza de observator, mentorul primește foarte mulți stimuli în timp ce trebuie să realizeze o observare cât mai riguroasă; observarea va depinde în mare măsură de propriul „bagaj mental” (experiență anterioară, interese, personalitate, diverse strategii de învățare și memorare, precum și tendința de a interpreta ceea ce vede/audă atunci când „traduce” percepțiile în scris/vorbit). Aspectul acesta devine evident atunci când mai mulți mentori observă aceeași lecție dar vor avea concluzii sensibil diferite; în lipsa unei indicații specifice, fiecare individ are tendința de a se concentra asupra a ceea ce îi este sieși mai favorabil de observat și de notat. Prin urmare, și detaliile pe care le reținem în astfel de situații vor fi diferite. Un alt element care va diferenția diverși observatori este însuși modul de a lua notițe: unii preferă să noteze narativ, alții folosesc un sistem propriu de scheme logice și prescurtări, alții notează doar cuvinte-cheie etc. (după Pavelescu & Mara, 2011).

În aceste condiții este evidentă importanța existenței unui *punct focal* al observării, a unui *obiectiv* bine definit și, de asemenea, a unor *fișe de observare specifice*. Mai ales la începutul perioadei de observare se recomandă utilizarea *observării dirijate*, utilizând fișe de observare focalizate.

Un mentor cu experiență poate să urmărească o lecție notând observațiile sale într-o fișă generală, dar pentru profesorul aspirant o astfel de fișă (cu numeroase repere și criterii!) poate fi mai dificil de integrat în faza inițială a stagiului. Pe parcursul stagiului, debutantul se va afla la rândul său în ipostaza de observator, așadar trebuie înzestrat cu deprinderile și instrumentele de observare în mod gradual, începând cu *observarea focalizată* și continuând cu observarea cu repere sau obiective multiple, *globală*.

Următoarele exemple de fișe de observare pot fi adaptate pentru îndrumarea și exersarea *observării lecțiilor* în cadrul intervenției mentorale la orice disciplină de studiu. Formularele (cadru, generice) prezentate în continuare sunt redactate în formă maxim contrasă dar suficientă pentru a surprinde esențialul - *conținutul observării* - ca reper pentru analiza lecției post-observare.



Fișă de observare a lecției

Observare focalizată: *Interacțiunea*

Varietatea *interacțiunilor* este crucială în lecție. Ea asigură o mai activă *participare* a elevilor, permite manifestarea mai multor *stiluri de învățare* și ajută la menținerea *atenției* elevilor prin diversificarea ritmului de lucru.

Această fișă vă ghidează să observați și să înregistrați *câte tipuri diferite de interacțiuni* au loc în lecție. Notați ce tip de interacțiune are loc în timpul fiecărei etape a lecției.

OBSERVATOR:

PROFESOR PROPUNĂTOR:

DATA:

ORA:

CLASA:

DISCIPLINA:

TEMA/LECȚIA:

OBIECTIVE (vor fi comunicate de propunător):

TIPUL DE INTERACȚIUNE	DE CÂTE ORI ? / ETAPA LECȚIEI
Profesor - întreaga clasă	
Profesor - elev	
Elev - elev (pereche deschisă)	
Elev - elev (pereche închisă)	
Elevi lucrând în grup	
Elev - întreaga clasă	

- Cum a fost asigurată varietatea interacțiunilor în lecție? Descrieți, sumarizați.
- Au existat situații când vi s-a părut că tipul de interacțiune era nepotrivit? Dacă da, când și de ce ? Cu ce l-ați fi înlocuit?



Fișă de observare a lecției
Observare focalizată: Managementul clasei

OBSERVATOR:

PROFESOR PROPUNĂTOR:

DATA:

ORA:

CLASA:

DISCIPLINA:

TEMA/LECȚIA:

OBIECTIVE (vor fi comunicate de propunător):

Nr. crt.	De observat dacă:	Întotdeauna/Uneori/ Insuficient /Niciodată /Adăugați observații libere
1.	Profesorul a păstrat contactul vizual cu elevii	
2.	Profesorul și-a schimbat poziția, tonul în concordanță cu acțiunile	
3.	Elevii au lucrat bine împreună	
4.	Instrucțiunile au fost clare	
5.	Profesorul a verificat înțelegerea instrucțiunilor de lucru	
6.	Profesorul a modificat organizarea când a fost necesar	
7.	Profesorul nu a obstrucționat vederea tablei. Mijloacele vizuale au fost vizibile pentru toți elevii	
8.	Vocea profesorului s-a auzit clar tot timpul. Ritmul vorbirii nu a fost prea rar/rapid	
9.	Elevii s-au auzit bine unii pe alții	
10.	Profesorul a fost conștient de dificultățile de învățare ale elevilor și a luat măsuri de sprijin	
11.	Elevii au luat notițe corecte, utile și bine ilustrate, transcrise de pe tablă sau sub forma fișelor de lucru	
12.	Cum (credeți că) a părut profesorul elevilor? (fericit, îngrijorat, serios, agitat, etc.)	
13.	Profesorul a monitorizat/îndrumat activitățile	
14.	Ce fel de relație s-a stabilit cu clasa? Faceți sugestii pentru ameliorare	
15.	Profesorul a dominat lecția? Dacă da, în care din secvențele lecției ar putea profesorul să delege „conducerea” elevilor?	



Fișa de observare și evaluare a lecției (mixtă)

OBSERVATOR:

PROFESOR PROPUNĂTOR:

DATA:

ORA:

CLASA:

DISCIPLINA:

TEMA/LECȚIA:

OBIECTIVE (vor fi comunicate de propunător):

Nota finală acordată

Indicatori (aspecte) de observare a lecției (selecție)	Punctaj acordat (minim 1, maxim 5)					Detalii relevante Recomandări Întrebări pentru propunător
	1	2	3	4	5	
ABILITĂȚI PERSONALE ȘI PROFESIONALE						
Comunicarea profesor-elev						
Atitudinea profesorului						
Controlul vocii						
Distributivitatea atenției						
Spontaneitatea în situații neprevăzute						
Pregătirea științifică a profesorului						
PROIECTAREA LECȚIEI						
Claritatea obiectivelor						
Alegerea materialului didactic						
Diversitate metodică în strategia lecției						
DESFĂȘURAREA LECȚIEI						
Strategia didactică și activizarea elevilor						
Claritatea explicațiilor și a răspunsurilor						
Încadrarea în timp						
Verificarea realizării obiectivelor propuse						
MANAGEMENTUL CLASEI						
Implicarea elevilor						
Organizarea clasei						
Corectarea greșelilor						
Gesturi ale profesorului						
Capacitatea de a menține disciplina						
PUNCTAJ						
TOTAL PUNCTAJ						Conversia punctajului în notă*:

* Punctajul maxim care se poate obține pe baza fișei este 90 (nota 9) iar observatorul va acorda punctul „din oficiu” dacă apreciază că a asistat la o lecție foarte bună, luând în considerare ansamblul, lecția ca întreg. Scrieți nota finală și în caseta din antet.



Aprecieri și observații libere:

.....

Sinteza. Completați cel puțin două aspecte în fiecare coloană:

Puncte forte ale lecției	Aspecte ce pot fi îmbunătățite și recomandări
1. ...	1. ...
2. ...	2. ...

Comentariile ale profesorului/studentului propunător:

(autoanaliză și autoevaluare – include precizarea obiectivelor propuse pentru lecție)

Notați aici *schița lecției* (întocmai cum a fost realizată pe tablă/ecran de către propunător (dacă este cazul, adăugați o pagină):

Îndrumată corespunzător, activitatea de observare are ca obiectiv nu oferirea, promovarea sau impunerea de „modele absolute”, ci exprimarea în discuții de analiză a diverselor puncte de vedere privind predarea, a opiniilor observatorului (mentor, coleg) referitoare la strategia didactică propusă de debutant și la ansamblul comportamentului său didactic. Coordonarea ședințelor de observare și feed-back de către mentor trebuie să-i conducă pe tinerii profesori spre formarea unor concepte clare privind procesul de predare-învățare, precum și spre conturarea unui stil propriu de abordare a proiectării și desfășurării activităților.

3.3.2. Predarea

Considerații asupra strategiilor didactice pentru învățarea predării în cadrul mentoratului

În general, selectăm strategiile didactice în funcție de măsura în care favorizează învățarea, dar și în funcție de cât de compatibile sunt cu nevoile și comportamentul elevilor. Profesorii începători vor fi sprijiniți activ și personalizat pentru completarea lecturilor profesionale referitoare la proiectarea activităților didactice, metodologia didactică de actualitate, tehnologiile digitale și bunele practici în predare și învățare, pentru reinterpretarea



și încorporarea acestora într-un mod creativ în lecțiile proprii de specialitate. Îndrumăm mentorii să selecteze și să păstreze la îndemână un set de titluri esențiale pentru documentarea tinerilor colegi (Arends, 1994; Caroselli, 2006; Hattie, 2014; Marzano, 2015; Stolovitch & Keeps, 2017; Dweck, 2017). În cadrul intervenției sale de consiliere și îndrumare, mentorul va ghida consolidarea documentării de specialitate, didactice și de dezvoltare personală a tânărului profesor știind că profesorul debutant are o perspectivă diferită asupra priorităților în formare-dezvoltare, fiind preocupat (mai mult) de controlul clasei.

Managementul clasei este indicat de debutanți drept element foarte important al performanței în predare: „cum să-i facem (pe elevi) să nu ne abată de la cele propuse, să nu deranjeze, să se angajeze în activitățile de învățare?” Începătorii tind să separe managementul comportamentului de promovarea învățării (Cozolino, 2017), după cum reiese din expresia „control asupra clasei”, care ilustrează dorința și așteptarea de a avea control asupra elevilor.

Mentorul va urmări ca profesorul debutant să conștientizeze, pe baza observării și analizei mentoriale că:

- Influențarea comportamentului elevilor este un aspect inerent promovării învățării (și invers). Managementul clasei *nu este un element separat al predării*. Pentru a promova învățarea, profesorul trebuie să-i coopteze pe elevi să facă ceea ce trebuie pentru a învăța.
- Managementul clasei nu înseamnă doar controlul comportamentului elevilor ci include *influențarea acțiunilor acestora*. Predarea este o activitate cu dimensiune morală ce presupune a munci cu omul, deci respectarea libertăților, valorilor și demnității umane.
- O situație de învățare este una în care în mod ideal există cooperare între elevi și profesori pentru că împărtășesc aceleași scopuri și procese. Un profesor își va asuma limitarea libertății elevilor pentru ca învățarea să aibă loc, incluzând învățarea drepturilor, responsabilităților și comportamentelor morale.
- Influențarea comportamentului elevilor nu trebuie să fie negativă și confrunțțională, dimpotrivă, elevii trebuie implicați activ și inteligent în procesul de învățare. În general, debutanții se străduiesc să fie pozitivi și să arate respect elevilor.
- Managementul clasei este o deprindere deschisă și subtilă pentru că se referă la capacitatea de a face față situațiilor neprevăzute și complexe și nu există rutine sau proceduri-panaceu care pot fi învățate și aplicate în orice situație.

Tinerii profesori vor fi îndrumați așadar spre observarea și luarea în considerare a *factorilor* care asigură participarea activă a elevilor fără să creeze probleme de disciplină:

- entuziasm și interes asigurate cu resurse didactice, elemente de noutate, relevanță, și ritm antrenant al activităților;
- stimă de sine și încredere – acceptare, sinceritate, atenție față de elevi;
- stabilitate și colaborare – corectitudine, consecvență, calm;
- confort fizic și siguranță în mediul de lucru, în spațiul clasei (temperatură, lumină, mobilier, echipament), reguli respectate.

Predarea este o activitate ce are drept scop promovarea învățării. Activitățile concrete din clasă trebuie proiectate având în vedere managementul învățării, iar strategiile trebuie alese în funcție de potențialul lor în a promova participarea elevilor.



Exersarea predării

a. Predarea în echipă și micro-predarea

Observarea ghidată și focalizată a activităților mentorului oferă debutanților oportunitatea de a-și dezvolta percepția profesională asupra situațiilor specifice din clasă prin analiza faptelor și raportarea la teorie. Urmează etapa predării în care mentorul adaugă noi accente operaționale și de coaching formării profesorului începător (Lynch & Madden, 2015; Sexton, 2015).

De regulă, profesorii predau singuri și credem că acest lucru a fost și este în detrimentul gândirii și practicii acestei profesii, chiar în detrimentul elevilor.

Predarea în echipă în contextul pregătirii inițiale a profesorilor se referă la situația în care debutanții proiectează și predau lecții împreună cu mentorul. Există diferite grade de colaborare, plecând de la profesorul/mentorul care împărtășește debutantului elemente din proiectarea didactică, motivele alegerii unor anumite strategii didactice și locul lecției într-un context temporal mai lung; apoi debutantul observă lecții pe care le analizează cu mentorul, trece printr-o etapă de participare egală în predare, alături de mentor și încheie cu deplina asumare a responsabilității unei ore întregi. Această abordare permite profesorului începător accesul considerabil la *gândirea profesională* autentică într-un mod protejat, controlat, gradual. Pentru profesorul cu experiență (mentor) ea facilitează dezvoltarea profesională prin cerința implicită și explicită de a reflecta asupra propriei performanțe și de a exprima verbal convingeri, atitudini și ceea ce numim „teoria” personală asupra predării.

Pentru a-și arăta pe deplin beneficiile predarea în echipă trebuie să fie atent planificată astfel încât să asigure într-adevăr un progres al începătorului de la o activitate controlată sau prescrisă de mentor, la o activitate în care își asumă un grad tot mai mare de independență și, în final, la o activitate proiectată și efectuată autonom, în care poate să-și experimenteze și să-și valideze propriile reprezentări legate de profesia didactică, stilul și abordările culturale. Crearea unui climat propice unei astfel de abordări este cronofagă pentru mentor și necesită planificare și organizare atente. Unde este posibil, ideal ar fi ca debutantul să lucreze cu mai mulți profesori.

Micro-predarea este un context de formare a viitorilor profesori în care sarcinile lor de predare sunt reduse sau simplificate în mod sistematic, în așa fel încât să asigure trecerea gradată a acestora de la situații cu un grad minim de risc la situații reale de predare a unei lecții în totalitate. În cazul debutanților aflați în activitate și având propria normă didactică formată din ore întregi, exersarea prin micro-predare necesită o planificare specială. Cu toate acestea, reținem valoarea sa ca exercițiu formativ complementar, aducând beneficiile *exersării și analizei secvențiale a predării*.

Pe de altă parte, în mentoratul didactic dezvoltarea profesională este gestionată în mod firesc *progresiv*, pe baza construirii unor contexte ce facilitează experimentarea graduală, pornind de la activități cu un grad minim de risc și culminând cu activitatea profesională autonomă. Există trei metode principale de a simplifica sau reduce sarcinile de predare ale viitorilor profesori în mod sistematic (Pavelescu & Mara, 2011, p. 47):

- Activitățile de învățare pot fi la început simple și foarte specifice pentru a exersa, pe rând doar un aspect al lecției – folosirea tablei, gruparea elevilor, instrucțiuni, tehnici de

chestionare, folosirea mijloacelor didactice, menținerea interesului elevilor, corectarea greșelilor etc.

- Lungimea activităților poate fi scurtată - la început acoperă câteva minute din lecție, de regulă, 5-10 minute (deoarece se dorește exersarea doar a unui aspect al lecției).
- Numărul elevilor din clasă/grupă poate fi redus, mentorul poate alege, în funcție de situația concretă, clase cu un efectiv redus, clase disciplinate, active/pasive etc.

Pornind de la această abordare, activitățile *dominante* din timpul formării inițiale a profesorilor pot fi grupate într-o serie de *categorii*, corespunzătoare gradului de risc pe care-l presupun. Ele nu trebuie privite ca diferite „etape” în învățarea profesiei didactice pentru că o astfel de viziune ar presupune că, odată urcată o treaptă, profesorul începător nu se poate întoarce la o activitate mai puțin riscantă. Nu este cazul formării competențelor de predare. Acesta nu este un proces liniar, mereu ascendent, ci se petrece mai degrabă în salturi, după experimentări și acumulări.

Categoriile de activități mai sus menționate sunt următoarele:

- Colectarea de date și analiza activităților – perioada de observare controlată/ghidată - grad minim de risc pentru că debutantul observă și analizează;
- Proiectarea activităților – grad de risc mai mare pentru că produsul, proiectul de lecție, poate fi evaluat;
- Micro-predare – crește gradul de risc pentru că profesorul susține scurte activități didactice (secvențe de lecție) care sunt apoi discutate cu mentorul-observator. „Terenul” este mai puțin sigur pentru că activitatea sa este supusă analizei și evaluării.

b. Predarea individuală

Procesul de deprindere a profesiei didactice poate fi amenințător pentru eul propriu și stima de sine. Mentorii trebuie să țină cont de acest aspect când planifică activitățile de predare-observare a lecțiilor întregi. Atunci pot apărea dezacorduri între imaginea pe care și-a format-o debutantul despre profesorul care *dorește să fie*, profesorul care *trebuie să fie în circumstanțele date* și profesorul *la care se așteaptă mentorul (observatorul) să fie*. Pentru că profesia de dascăl este în multe privințe foarte solicitantă la nivel personal, astfel de tensiuni și conflicte pot conduce în cazuri extreme la frustrări și chiar abandon. Aspectul lecției care pare să exercite cea mai mare presiune asupra novicelui este menținerea disciplinei și a controlului asupra elevilor. Profesorii începători tind să separe managementul clasei de promovarea învățării pornind de la o atitudine de felul: „mai întâi trebuie să-i disciplinezi și apoi poți să-i înveți”. În realitate lucrurile stau altfel, pentru că învățarea eficientă se produce în clasă dacă există o relație consensuală între profesor și elevi în care elevii învață și se comportă corespunzător, iar profesorii organizează învățarea.

Mentorul, prin intervenția sa, sprijină începătorul să deprindă cum să stabilească o *relație profesionistă cu elevii* care să faciliteze învățarea și care să le asigure și elevilor stima de sine de care au nevoie. Experiența arată că tinerii profesori tind să se „împrietenească” cu elevii, pornind de la diferența mică de vârstă, în cazul liceenilor, de 3-4 ani. Mentorii au un rol important în acest proces, atunci când decid la ce clase va exersa debutantul *predarea monitorizată* sau când, cunoscându-i deja pe elevi, pot da profesorului sfaturi privitoare la strategiile pe care le pot adopta. La fel, pot transmite prin atitudinea deschisă și de susținere



afectivă încrederea de care are nevoie începătorul obiectivând faptul că cel puțin unele dintre activitățile propuse au fost sau vor fi reușite. Sentimentul că pot performa bine cel puțin parțial, că există puncte forte în demersul lor și atitudini personale pe care pot conta este crucial pentru profesorii aspiranți care trebuie să simtă că avansează pe drumul profesionalizării.

3.3.3. Discutarea lecției

Discutarea lecției (mentoriatul) se referă la *analiza* unei lecții susținute de profesorul debutant sau de mentor și *oferirea de feed-back*. Mentorul și profesorul aspirant au la dispoziție instrumente de lucru pentru a pune în acțiune *reflecția în cadrul mentoriatului*. Pe de altă parte, chiar dacă instrumentele de analiză a lecției pot imprima un caracter (semi)standardizat mentoriatului, diferențele de personalitate, experiență și cultură profesională a mentorilor vor determina (în sistem) variații importante ale tipurilor de abordări în discuția mentor-debutant după lecție. Literatura numește aceste diferențe *stiluri de intervenție în mentoriat* (Malderez & Bodoczy, 1999). Pentru a interveni cu maximă eficiență în îndrumarea tinerilor profesori mentoriații trebuie mai întâi să conștientizeze aceste aspecte asociate mentoriatului și apoi să își adapteze stilul de intervenție în funcție de nevoile celui care învață predarea.

În continuare sunt prezentate unele exemple de scenarii și protocoale de analiză a lecției și oferire de feed-back sub forma *fișelor de lucru* precum și un inventar al stilurilor de intervenție regăsite în practica mentorilor.

Fișe de lucru

Fișa de lucru **Role play: Strategii de clarificare a înțelegerii prin parafrază, rezumare, reflectare, denumirea emoțiilor, încurajare**

Situație 1

Mentorul (M): Discutați cu studentul practicant (S) sau cu profesorul debutant (P) lecția pe care acesta *urmează să o susțină*. Gândiți-vă la o strategie/tehnică/metodă didactică pe care i-o recomandați (învățare prin cooperare, problematizare, abordare inductivă, analogie etc.) și observați ca S/P nu stăpânește conceptele metodice.

Activitate:

- În perechi, M-S/P: Utilizați parafrăzarea, rezumarea, reflectarea... până când apreciați că ambii ați ajuns la aceeași înțelegere/accepțiune a termenilor.
- Schimbați rolurile

Timp de lucru: 2 x 10 min.



Situație 2

Mentorul poartă o discuție *de analiză a lecției* cu S/P care a dovedit în timpul lecției că nu are aceeași înțelegere a *unui concept didactic* ca și M.

Activitate:

În perechi, M-S/P: Utilizați strategiile de clarificare a înțelegerii astfel încât S/P să își revizuiască noțiunea confuză.

Timp de lucru: 10 min.

Fișe de lucru. **Role play: Discuția Mentor-Student practicant/Profesor debutant după observarea lecției (minimentorial)**

Roluri:

Mentor

- Utilizează notițele din timpul observării lecției (filmată/simulată) cu scopul de a aprofunda împreună cu grupul de S/P conceptul de **Management al clasei (M.c)**.
- Pornește de la descrieri obiective pentru a explora nivelul de înțelegere al S/P și a-l ghida spre clarificarea conceptului de M.c.
- Menține discuția pe faptele (aspectele obiective) observate pentru a-i forma S/P deprinderea de a discuta obiectiv aspectele metodice ale lecției.
- Dacă este necesar, oferă spre final completări și clarificări teoretice.

Student/Profesor

- Decideți care din voi este profesorul din lecția observată/filmată iar ceilalți vă asumați rolul colegilor acestuia.
- Profesorul, va recapitula împreună cu mentorul unele momente din lecție; reflectează asupra activităților propuse în lecție și pregătește-te să le argumentezi, raportându-te la obiectivele lecției.
- Colegii, încercați să intrați în rol prin oferirea de explicitări ale demersului didactic adoptat/observat.
- Urmează să vă întâlniți cu Mentorul, să discutați ce ați observat. Obiectivul discuției este clarificarea noțiunii de Management al clasei.
- Încercați să reactualizați în grupul vostru noțiunile de M.c. dobândite până acum, faceți conexiuni cu cele observate în lecție.



Observator(i)

- Observați jocul de rol. Luați notițe despre ceea ce vedeți și auziți.
 - Când jocul de rol (dialogul M-S/P) se încheie, conduceți discuția de feed-back cu grupul vostru pe baza datelor obiective notate până când conveniți asupra interpretării acestora.
 - Monitorizați discuția și pregătiți raportarea în plen a concluziilor grupului, subliniind ce ați învățat din această activitate:
 - 1.
 - 2.
 - 3.
 - 4.
 - 5.
-

Fișa de lucru. **Ghid de intervenție a mentorului în discutarea și analiza lecției (mentorial). Stiluri de intervenție**
M - mentor, SP - student practicant/profesor debutant
(după, Malderez & Bodoczy, 1999)

Stilul	1. NEAUTORITAR / COOPERANT		2. ALTERNATIV		3. AUTORITAR	
	a se adopta la început pentru identificarea nivelului de conștientizare al SP a se folosi cu SP capabili sa se autoevalueze a se folosi după o lecție neasistată		a se folosi când M nu este de acord cu autoevaluarea SP din c) 1. și d) 1. a se folosi când SP a omis ceva important în c) 1. și d) 1.		a se folosi dacă c) 2. și d) 2. n-au reușit să conștientizeze suficient, iar elevii ar putea avea de suferit și (posibil)dacă SP e „în panică”	
Analiza lecției	Activitatea Mentorului	Activitatea SP	Activitatea Mentorului	Activitatea SP	Activitatea Mentorului	Activitatea SP
a) Sentimente	<i>Cum te simți?</i> parafrazăre ascultare activă	Exprimă sentimente Se destinde	ca în 1.	ca în 1.	ca în 1.	ca în 1.
b) Descriere NIVELUL FAPTELOR	<i>Describe lecția.</i> <i>A mers după plan?</i> <i>Relatează ce s-a întâmplat.</i> <i>Ce ai observat?</i> Solicită descrierea lecției de către SP. Reține pe SP în zona observării și nu a evaluării. Oferă propriile observații (<i>Am văzut..., Am auzit...</i>).	Describe ce s-a întâmplat Ascultă descrierea observatorului	ca în 1.	ca în 1.	ca în 1.	ca în 1.
c) Evaluare pozitivă NIVELUL RETROSPECTIEI ȘI AL SUBSTRATURILOR	<i>Ce ți-a plăcut?</i> <i>Care au fost cele mai bune momente?</i> <i>De ce?</i> <i>Poți să motivezi?</i>	Describe și-și justifică (după „date”) părerea despre ce a mers bine	ca în 1. <i>Da, și am văzut/auzit...</i> <i>Da (mai multe „date” despre aspecte pozitive)</i>	ca în 1. Devine conștient de mai multe aspecte pozitive	ca în 1. și 2.	ca în 1. și 2.

d) Evaluare negativă NIVELUL RETROSPECȚIEI SIAL SUBSTRATURILOR	<i>Crezi că este ceva ce n-a mers bine? De ce? Planul cumva? Din vina profesorului? Alte motive? Îl încurajează pe SP să găsească motivele</i> <i>Dacă e nevoie oferă „date” (Am văzut... Am auzit...) pentru a conștientiza pe SP cu privire la punctele slabe</i>	Describe și-și justifică (după „date”) părerea despre ceea ce a mers mai puțin bine	<i>Există vreun aspect pe care l-ai fi făcut altfel? Ce altceva ai fi putut face în loc de...?</i> Solicită și oferă alternative	n 1 Devine conștient și de alte aspecte negative Devine conștient de posibile soluții	1. și 2.	ca în 1. și 2.
e) Plan de acțiune NIVELUL CONEXIUNILOR	<i>Având în vedere ceea ce ai spus chiar acum, ce ai de gând să faci?</i> ajută pe SP să-și formuleze planul de acțiune scultare activă, stimuli	Ia decizii în consens sau nu	ca în 1.	ca în 1.	ca în 1. <i>Acum aș vrea să... (decide pt. SP)</i>	ca în 1. SP acceptă (are nevoie de ajutor ca să ia o decizie)
f) Sprijin	<i>Cum aș putea să te ajut? Aș putea să te ajut?</i>	Decide rolul M. în planul de acțiune	ca în 1.	ca în 1.	ca în 1.	ca în 1.
g) Sentimente	<i>Cum te simți acum? Finalizează discuția Exprimă sentimentele proprii în sens pozitiv</i>	Exprimă o înțelegere clară a ceea ce are de făcut (ideal!)	ca în 1.	ca în 1.	ca în 1.	ca în 1.

În finalul acestei secțiuni propunem deschiderea perspectivei privind utilizarea feed-back-ului în mentorat la nivelul formării formatorilor, abordând modalități de *preluare și discutare a feed-back-ului în formarea mentorilor*. Pentru a surprinde beneficiile acestui proces Pavelescu & Mara (2011) analizează *dialogul de feed-back în mentorat* pe baza exemplilor de bună practică din cadrul cursurilor consacrate de formare a mentorilor.

Pe parcursul cursului de formare a mentorilor *dialogul de feed-back* oferă mentorilor un model pe care îl vor putea folosi la rândul lor cu studenții practicanți sau cu profesorii în stagiul, dar, ceea ce este important pentru procesul de formare însuși, este faptul că oferă atât formatorilor cât și viitorilor mentori informații prețioase privind grupul și dezvoltarea lui.

La începutul cursului inițiem o scurtă discuție despre ceea ce orice profesor și-ar dori să afle de la participanți după activitate. De obicei, vom vedea că informațiile care ne

interesează se referă la conținuturi, metode și procedee, la atmosfera creată dar sunt și un indicator a ceea ce/cum simt participanții că învață. Cu 5 minute înaintea încheierii fiecărei sesiuni/zile, tuturor participanților li se va da câte o foaie mică (10/10 cm) – ca să evităm scrierea unor rezumate lungi și elaborate – pe care ei vor nota comentariile. Reacțiile participanților la diversele activități ale zilei sunt un exemplu de comentariu. Analiza este anonimă. Formatorii procesează comentariile iar rezultatele – organizate pe categorii – se scriu pe slide și vor fi discutate în primele 20 minute ale sesiunii/zilei următoare. Cele două formatoare de mentori, autoare ale cărții *Mentor Courses – A resource book for trainer-trainers*, Angi Malderez și Caroline Bodoczky, atrag atenția că, deși ele numesc această etapă a procesului „analiza feed-back-ului”, ea nu presupune nici o evaluare și nu este o procedură unilaterală: interpretarea inițială va aparține formatorului – el va selecta și va pune pe categorii bilețele de feed-back, dar unul din principalele scopuri ale acestei tehnici este chiar acela de a dezbate aceste interpretări. Iată de ce cele două autoare preferă termenul de „dialog de feed-back” pentru a descrie procesul.

Ele au folosit două modalități alternative de a desfășura etapa a doua („analiza feed-back-ului”), pe măsură ce cursul evolua:

- una este aceea de a oferi bilețelele – după ce au fost citite și procesate de către formator – unui formabil sau unei grupe de formabili care să prezinte slide-ul la sesiunea/zia următoare.
- alta ar fi redistribuirea bilețelelor la începutul sesiunii/zilei următoare în așa fel încât nici un participant să nu-și primească propriul bilețel, și citirea lor de către participanți, unul după altul, aleator, cursanții fiind așezați în cerc. Alternativ, pentru „epuizarea” tuturor fațetelor unei teme prezente în feed-back, un cursant va citi bilețul pe care îl are în mână, ceilalți fiind invitați să le citească pe ale lor numai dacă identifică o conexiune logică cu subiectul de start; lectura continuă până când, prin înlănțuirea de idei, s-au parcurs toate bilețelele.

Avantajele acestor alternative sunt că diversele categorii de discutat – ordinea și interpretările lor – sunt alese de participanți și trecerea în revistă a feed-back-ului este operativă.

Printre dezavantaje putem enumera faptul că intențiile formatorului și deciziile lui în planificarea ulterioară a activităților nu transpare întotdeauna destul de clar pentru cursanți; dacă formabilii se cunosc dinainte, diversele caligrafii individuale pot fi recunoscute; în consecință, lipsa anonimității poate afecta sinceritatea celor scrise (deși într-o grupă bine încheată, ai cărei membrii au încredere unii în alții, acest lucru nu se va întâmpla); pentru ca metoda dialogului de feed-back să fie eficientă, participanții au nevoie de un anumit timp și experiență de acomodare cu procedura standard pentru a înțelege apoi sensul demersurilor alternative.

Spre finalul cursului, atunci când cursanții se cunosc bine între ei, mai ales atunci când nu se poate alocă dialogului de feed-back prea mult timp, citirea bilețelelor se poate face în tăcere, fără comentarii, trecând bilețelele din mână în mână până când toată lumea le va fi citit pe toate.



Există mai multe scopuri pentru realizarea cărora se recomandă introducerea dialogului de feed-back la începutul fiecărei sesiuni/zile de formare.

Acest dialog de feed-back amintește *grupe* de cele petrecute în sesiunea/ziua precedentă, de reacțiile lor de la sfârșitul sesiunii/zilei și îi ajută să-și cristalizeze așteptările pentru noua zi. Gradual, înțelegerea de către cursanți a modului în care feed-back-ul lor a contribuit la selectarea activităților și proceselor va conduce la o reală colaborare cu formatorul în proiectarea cursului. Prin aceasta, metoda încurajează pe toată lumea să producă un feed-back cât mai consistent și folositor. Vederea bilețelelor adunate și astfel exploatate va fi de ajutor și prin aceea că va da cursanților siguranța că părerea lor este luată în considerare. În primele etape ale cursului mulți cursanți consideră că anonimitatea feed-back-ului le permite exprimarea mai liberă a îngrijorărilor lor, și este liniștitor pentru ei să constate că și alți cursanți au aceleași probleme. Pe de altă parte, dacă vor vedea că uneori ceilalți au griji și nevoi diferite, vor deveni mai toleranți între ei, dar și cu activitățile pe care ei personal le-au găsit mai puțin folositoare. Dialogul de feed-back le va aminti în mod constant de diferitele nevoi, stiluri, preferințe etc. ale celor cu care lucrează. În plus, este un procedeu util și prin aceea că oferă posibilitatea demonstrării existenței mai multor perspective diferite asupra unei experiențe comune iar acestea nu vor fi doar puncte de vedere ale unor persoane diferite, ci vor reflecta și evoluția acestor perspective ale cursanților de la o sesiune/zi la alta, ca rezultat al propriilor reflecții. Discuțiile vor permite conștientizarea acestor modificări și vor furniza un bun punct de plecare pentru faza următoare a cursului.

Și pentru *formator* dialogul de feed-back este important. Malderez & Bodoczky (1999) arată că, în cazul lor, citirea zilnică a bilețelelor a contribuit substanțial la planificarea următoarelor sesiuni/zile. Formatorul își poate verifica intuițiile privind etapele următoare ale cursului, modificându-și abordarea cursului în funcție de etapa de dezvoltare a gândirii cursanților. Dialogul de feed-back va determina adeseori alegerea metodelor celor mai potrivite pentru o anumită grupă la un anumit moment dat. Așezarea bilețelelor pe categorii și înregistrarea conținuturilor lor va ajuta pe formator să împărtășească interpretările și constructele profesionale ale cursanților. Dezvăluind formabililor cum utilizează feed-back-ul pentru a-și proiecta viitoarele sesiuni/zile, formatorii se vor plasa într-o poziție vulnerabilă – cu alte cuvinte se poate aprecia că vor „modela” reacțiile pe care le așteaptă de la cursanți. Pe de altă parte, aceasta poate înlesni modificarea relației de putere, transferând o parte a responsabilității pentru evoluția cursului asupra cursanților.

Dacă și formatorii își înregistrează propriile reacții la sfârșitul fiecărei sesiuni/zile și compară impresiile lor subiective privind eficiența sesiunii/zilei respective cu datele din feed-back-ul cursanților, aceasta poate fi un mijloc valoros de a măsura propria lor abilitate de percepție.

Feed-back-ul regulat la sfârșitul fiecărei sesiuni/zile este important datorită valențelor sale formative dar și în vederea pregătirii evaluării sumative în timpul și la finalul cursului. Studiarea feed-back-ului unui întreg curs, sau chiar al mai multor cursuri, poate dezvălui modele longitudinale interesante.

Dialogul de feed-back este o activitate atât de valoroasă încât fără ea un curs de formare nu și-ar putea atinge obiectivele.



3.4. Complexitatea învățării profesiei didactice. Formarea competențelor de predare (Irina POP-PĂCURAR)

3.4.1. Preambul. Un alt tip de competență profesională și formarea deprinderilor de formator de profesori

În formarea inițială a profesorilor trebuie plecat de la constatarea că experiența și competența profesională ale profesorului mentor conțin elemente diferite față de pregătirea de tip academic oferită viitorilor profesori de învățământul superior. În timp ce experiența împărtășită de mentor studentului abundă în practică contextualizată, imprimată de stilul personal, pregătirea în universitate este deseori distanțată de contextele particulare, tinzând spre obiectivare și generalizări. Cu toate acestea, școala nu va putea prelua integral rolul învățământului superior în pregătirea inițială a profesorilor. Însă ceea ce se așteaptă de la școală este continuarea și întregirea pregătirii universitare, cu aportul mentorului, a cărui competență didactică este un activ profesional ce trebuie pus cu pricepere la dispoziția profesorilor aspiranți. Pregătirea inițială a profesorilor se fundamentează în universități însă contextualizarea și reglajul fin al adaptării intervenției mentoriale la personalitatea și potențialul celui *învață profesia* didactică - este ceea ce doar profesorii din școli pot oferi debutanților (Hagger, Burn, & McIntyre, 1993; Hammond & Mullholand, 2006)

Formatorilor de profesori din școală le sunt necesare *noi deprinderi pentru a-și folosi propria competență*. Trăsăturile caracteristice ale *competenței didactice* ne sugerează cât de provocatoare poate fi dezvoltarea deprinderilor de formator de profesori:

- ținând cont de faptul că această competență se exprimă foarte mult prin latura practică, cum va fi relaționată ea *imaginii despre predare* ce i-a atras pe tineri spre această carieră?
- prin faptul că e foarte personală, de ce ar fi interesat debutantul de modul în care un *anume profesor* (bun) își duce sarcinile la îndeplinire?
- și mai ales, ținând cont de faptul că această competență a profesorilor are resorturi de profunzime, rareori explicite, cum poate un începător să acceadă la ea?

Cursul de mentorat caută și oferă răspunsuri la aceste întrebări astfel încât pregătirea inițială a profesorilor în școală să nu se întemeieze pe speranța că studentul practicant și/sau debutantul se vor „molipsi” de la sine de această competență. Relația directă, umană și profesională, între mentor și debutant deschide calea. În continuare sunt necesare planificarea, proiectarea, monitorizarea și evaluarea atentă a tuturor etapelor și proceselor formative în care *rolurile mentorului* sunt nu doar multiple dar și esențiale.

3.4.2. Predarea – o abilitate complexă

Accepțiunea despre *predare* în mentorat este aceea de *abilitate complexă și deschisă* (Malderez, Hobson, Tracey, & Kerr, 2007; Malderez & Bodoczky, 1999; Pavelescu & Mara, 2011) având drept scop învățarea. Într-o astfel de explicitare contrasă natura și sensul predării par foarte clare. Profesorii cu experiență știu că predarea presupune o multitudine de operațiuni, activități, procese iar unele dintre acestea, în timp, pot fi intuite și conduse

(aparent) fără efort, numindu-se rutine. Dar, cât de clară este reprezentarea despre predare a unui tânăr profesor? Cum va fi acesta îndrumat către justa înțelegere a caracterului predării, această capacitate profesională esențială, alcătuire complexă de deprinderi cognitive și operatorii (executive) care se manifestă într-un spațiu și un mediu cu multiple variabile și cu numeroși subiecți? Și, în consecință, cum „va învăța” profesorul aspirant „să predea”?

Iată un inventar al *etapelor* formării unei deprinderi complexe cum este *predarea* (după, Pavelescu & Mara, 2011) însă ne putem imagina sau rememora, apelând la analogie, și un parcurs asemănător trăit cu prilejul formării unor deprinderi complexe prezente în viața de zi cu zi cum sunt mersul pe bicicletă sau utilizarea calculatorului:

- Conștientizarea nevoilor, a interesului de a învăța;
- Observarea deprinderii la persoane cu experiență (unele deprinderi nu sunt vizibile, ex. deprinderea de observare);
- Segmentarea în secvențe („subdeprinderi”);
- Exersarea, cu ajutor, în condiții de siguranță;
- Învățarea asistată, pornind de la experiența celui ce învață și explorând resurse de informare, orientare;
- Exersarea, dobândirea autonomiei;
- Dezvoltarea creativă a deprinderii / Aplicarea intuitivă

Ciclu se repetă, în spirală, (și) cu posibilitatea integrării altor (sub)deprinderi.

Învățarea predării de către viitorii profesori a avut întotdeauna o latură teoretică (în universitate) și una practică (înainte și după absolvire), la clasă, adesea presupunându-se că transpunerea teoriei despre predare în practică se face natural. Din păcate, acest transfer are loc foarte rar în mod spontan pentru că legăturile dintre teorie și realitățile clasei sunt neclare. Deprinderea abilităților de predare nu implică doar cunoașterea de către studenți a materiei și metodologiei didactice specifice domeniului de specialitate, ci și deprinderea unei game largi de procese și activități ce se petrec în clasă.

Profesorii debutanți au nevoie de abilități, instrumente și proceduri care să le permită continuarea învățării profesionale pe parcursul vieții și să reflecteze continuu asupra propriilor practici profesionale/didactice. Se consideră astăzi că trecerea de la teorie la practică trebuie să se producă autentic în școli și că *mentorii* îi pot ajuta atât pe studenții practicanți cât și pe profesorii debutanți să accedă la *practica didactică de tip reflexiv* (Marzano, 2015; Hattie, 2014; Quinn, Heynosky, Thomas, & Spreitzer, 2014; Stolovitch & Keeps, 2017; Pop-Păcurar, 2023). În această viziune a formării inițiale a profesorilor *practica pedagogică* din perioada facultății urmată de *stagiul* în școală îndrumat de mentor au un rol esențial. Studenții parcurg în condiții de siguranță drumul de la *cunoștințe despre predare* la aplicarea acestora, adică *realizarea predării* în contexte reale.

Manifestarea comportamentului de profesor în context școlar trebuie completată cu formarea abilităților de *analiză* prin care profesorul în formare să dea sens, să stabilească semnificația pentru propria dezvoltare a experienței practice. Acest fapt îi permite tânărului profesor să ia decizii în proiectarea și realizarea predării și să acționeze ulterior autonom în contexte diferite, tot mai conștient de potențialul său și tot mai departe de strategia minimei rezistențe.

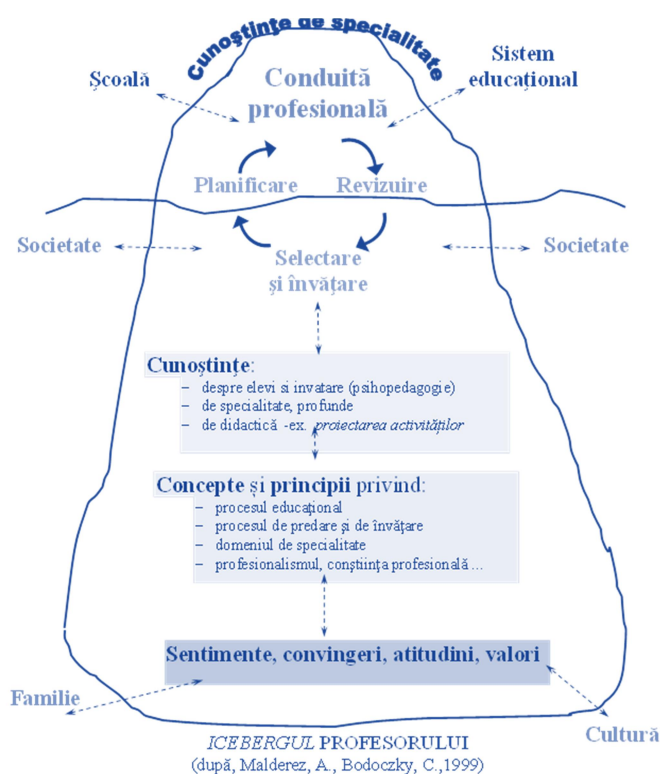


Fig. 3.4.1. Profesorul. Modelul *iceberg* (Malderez & Bodoczky, 1999)

Observând modelul-metaforă al iceberghiului (Fig. 3.4.1.) ce ilustrează diferite niveluri ale *personalității profesorului* (Malderez & Bodoczky, 1999), remarcăm *cunoașterea disciplinei* reprezentând (doar) vârful iceberghiului. Acest vârful *vizibil* al iceberghiului profesional este constituit din cunoștințele în materia de specialitate și comportamentul la clasă al profesorului. Acestea vor fi influențate și vor influența cultura școlii și a clasei în care lucrează și se manifestă profesional profesorul. În mod similar, partea *invizibilă* a profilului său va prelua din datele societății, culturii, sistemului de valori în care trăiește și s-a format profesorul. Explorând straturile mai profunde ale personalității profesionale întâlnim procesele de reflecție, privirea retrospectivă, interpretările, selecțiile, învățarea, luarea de decizii, planificarea activității etc. Aceste procese se bazează pe reprezentări ale materiei, ale profilului elevilor și pe cunoștințe de cultură profesională și generală, având rădăcinile într-o înțelegere profundă a oamenilor, a învățării, a predării și a comportamentului profesional care au fost influențate la rândul lor de convingerile fundamentale, atitudinile, sentimentele și valorile personale.

Extrapolând modelul-iceberg al profilului profesorului, spre un model mai complex, *al mentorului* (Malderez & Bodoczky, 1999) sau al unui formator, profesionist în predare (Fig. 3.4.2.), este necesar de menționat că această *structura stratificată* a personalității este dinamică, un rezervor de resurse cognitive și morale pentru profesor, cu fluxuri continue de informație, ascendente și descendente.

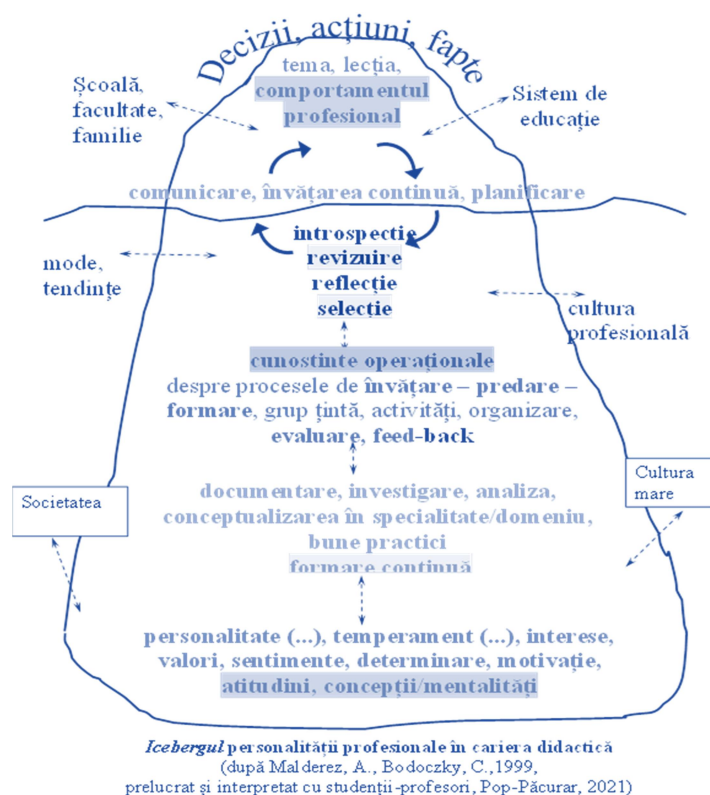


Fig. 3.4.2. Mentorul. Formatorul. Modelul *iceberg* (după, Malderez & Bodoczky, 1999)

Pregătirea viitorilor profesori trebuie să asigure explicitarea acestor conexiuni, să se refere la toate straturile personalității profesionale și să se asigure că profesorii aspiranți sunt capabili și doresc să lucreze cu și prin intermediul tuturor acestor achiziții. În munca de mentorat procesul de reflecție începe de obicei de la descrierea comportamentului profesional din „vârful vizibil” apoi merge sub linia de suprafață în jurul revizuirii, selecției și planificării și construirii culturii profesionale a a cadrului didactic (Malderez & Bodoczky, 1999; Pavelescu & Mara, 2011) și continuă cu consolidarea straturilor de profunzime – valori și atitudini, morală profesională, motivație intrinsecă, cultură generală etc.

Inițial, profesorii nu sunt capabili să intuiască toate nivelurile „icebergului” în încercarea de a-și construi propria înțelegere asupra actului de predare. Aceasta poate fi o consecință a lungii experiențe ca elev/student când, din bancă, au remarcat la profesorii lor doar cunoașterea obiectului de predat și o anumită organizare a activităților. Sarcina mentorului este să-l ajute pe viitorul profesor să descopere și să exploreze straturile de profunzime ale „bagajului” său personal și profesional. Acest lucru poate porni de la performanța proprie a profesorului din clasă, făcând legături progresive cu elementele de la bază, spre înțelegerea mecanismelor predării. Tot în timpul practicii viitorii profesori trebuie să dobândească un comportament reflexiv ce presupune *învățarea deprinderii de a-și revizui activitatea la clasă*, denumită poate prea simplu predare. Revizuirea, cu componentele observare, interpretare și evaluare, se completează ulterior cu deprinderile de a planifica și a



selecta. Toate aceste deprinderi se formează în procesul legării conștiente a interpretărilor date evenimentelor din clasă cu teoriile construite personal. Crearea unui comportament reflexiv care-l va ajuta pe viitorul profesor să facă față cerințelor variate și imprevizibile din cariera ulterioară necesită o perioadă de timp suficient de lungă alocată practicii pedagogice. Rolul principal al mentorului este în aceste condiții acela de a-l ajuta pe studentul practicant să lege teoria de practică într-un mod semnificativ pentru el personal și nu acela de a-i induce un anumit comportament de predare (Pavelescu & Mara, 2011).

O astfel de perspectivă asupra profesorului mentor este semnificativ diferită de cea tradițională în care studentul/debutantul observă și imită metode prestabilite și era evaluat potrivit concepției îndrumătorului asupra a ceea ce înseamnă predare. Abordarea tradițională se bazează pe un model corectiv – corectarea „greșelilor” practicantului. Noua abordare se bazează pe un *model de dezvoltare*, pe *sprijinul profesionist* acordat fiecărui tânăr profesor pentru a-și dezvolta pe deplin potențialul (Quinn, Heynosky, Thomas, & Spreitzer, 2014; Windschitl, Thompson, Braaten, & Stroupe, 2020).

Dezvoltarea capacităților de predare a conținuturilor

Vom analiza două modele conceptuale - două abordări ale *învățării profesiei* didactice (după, Pavelescu & Mara, 2011):

a. Pregătirea didactică presupune *echiparea viitorilor profesori cu un set clar de proceduri și comportamente care au nevoie doar de un mijloc eficient de a fi formate*. Astfel, aplicând proceduri prestabilite, stabilite de experți în educație și/sau validate prin cercetare, se așteaptă ca profesorul să fie performant la catedră. Această viziune pleacă de la presupunerea că predarea și învățarea sunt interacțiuni relativ simple în care profesorul furnizează și elevul receptează. În acest caz, profesionalismul didactic este caracterizat de activități simple, ce pot fi descrise și descompuse în părți componente (deprinderi) și astfel va fi învățat. Profesionalismul este atins când reușești să deprinzi abilitățile necesare și să le folosești în a îndeplini sarcinile date de superiori sau de standardele fixate de documentele în vigoare. Aceasta înseamnă că profesorii sunt răspunzători de acuratețea *tehnică* a muncii lor în limitele atingerii unor obiective fixate de alții, cu alte cuvinte rolul lor este pur instrumental. Observăm că, o astfel de viziune neagă esența, atât a profesiei didactice cât și a învățării-predării: predarea implică luarea unor decizii complexe, raționamente profesionale și înțelepciune practică, toate ghidate de principii morale – iar toate acestea nu pot fi învățate ca simple elemente de rutină, algoritmi sau proceduri.

Această abordare a profesionalismului didactic a dat naștere *modelului formării inițiale a profesorilor bazat pe competențe*. În esență, educarea profesorilor pornind de la modelul bazat pe competențe tratează profesia didactică drept o ocupație pragmatică, de execuție, în care practica este singurul element important. Ceea ce este cel mai important în formarea inițială este dezvoltarea unor deprinderi specifice și demonstrarea dobândirii lor. Deprinderile sunt transformate în competențe și folosite ca mijloace de validare la locul de muncă. O astfel de abordare este utilă în producție unde există un singur mod corect de a



acționa, dar este incompatibilă în cazul profesiilor de vocație în general, și al profesiei didactice în particular. Descompunerea demersului didactic în deprinderi care pot fi observate și măsurate distorsionează natura predării pentru că a fi un dascăl profesionist înseamnă mult mai mult și nu se poate ajunge la o listă universal acceptată a tuturor deprinderilor necesare.

b. Primului model i se opune concepția potrivit căreia a fi profesor profesionist înseamnă preocupare atât pentru scopuri cât și pentru mijloace. Activitatea profesională în acest caz este mai aproape de artă; practicienii sunt în linii mari autonomi, iau propriile decizii privind acțiunile și fundamentele morale ale acestora. Profesionalismul nu mai poate fi descompus în abilități simple și include componente ce nu pot fi învățate separat.

Această abordare a profesionalismului a dat naștere modelului *formării inițiale a profesorilor bazat pe practica reflexivă*. Există mai multe argumente în favoarea adopției acestui model ca fiind superior celui dintâi.

În primul rând, dinamica social-economice actuale cer profesioniștilor să-și dezvolte încontinuu nu numai abilitățile, deprinderile dar și atitudinile, personalitatea lor profesională. Multe din aspectele lecției nu pot fi pre-spezifcate. Profesorii trebuie să ia decizii din mers, să se adapteze noilor tehnologii digitale și curentelor în educație și mentalități, să improvizeze, să reacționeze la neprevăzut. În plus, activitatea profesorului are valori morale și sociale. Formarea unei conștiințe critice prin reflecție favorizează modificarea și îmbunătățirea constantă a acțiunilor practice și posibilitatea adaptării la situații inedite (Hammond & Mullholand, 2006; Bernat, 2010).

Analiza prin contrast a celor două perspective - profesorul *tehnician* și profesorul *artist, reflexiv* – a deschis numeroase discuții referitoare la elementele necesare a fi incluse în orice program de formare a viitorilor profesori. Comunitatea educațională a optat, prin programele de formare recente, pentru perspectiva *practicii reflexive*.

Reflecția este procesul prin care este investigată activitatea practică și se emit teorii despre ea. Reflecția presupune considerarea sistematică, critică și creativă a acțiunii cu scopul de a-i înțelege cauzele și procesele interne pentru îmbunătățirea și modificarea acțiunilor viitoare. Caracteristicile formării inițiale bazate pe reflecție sunt (Pavelescu & Mara, 2011, p. 38):

- acceptarea complexității relației dintre practică și teoria personală și formală;
- acceptarea unei concepții holistice asupra practicii;
- rezolvarea de probleme ca modalitate de abordare a practicii;
- recunoașterea necesității practicianului de a investiga propria activitate practică;
- căutarea sensului experienței prin reflecție asupra ei;
- încercarea de a descoperi ce se găsește în spatele practicii – ipoteze, valori, convingeri și teorii personale;
- colaborarea cu colegii – cadrul pentru a reflecta, delibera și înțelege mai bine practica.

Reflecția este un element important al învățării experiențiale (a se vedea și modelul *Kolb* al ciclului învățării).

3.4.3. Predarea se învață experiențial, reflexiv. Dezvoltarea capacităților de predare a conținuturilor

Activitatea de mentorat presupune înțelegerea detaliată a învățării experiențiale și reflexive. Învățarea prin practică nu presupune activități separate, la întâmplare. În orice activitate practică este necesară o planificare, o încercare de a face ceea ce înveți să faci, o ajustare pe baza rezultatului obținut și o reîncercare sau mai multe până când se obține rezultatul dorit. Ciclul *învățării predării* este ilustrat în diagrama alăturată (Pavelescu & Mara, 2011, p. 39). Să precizăm că, reflecția este un proces care traversează toate etapele învățării deprinderilor de predare (Fig. 3.4.3):

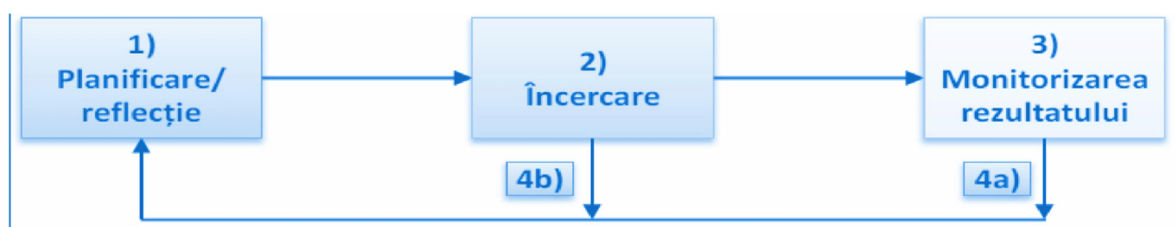


Fig. 3.4.3. Ciclul învățării predării (Pavelescu & Mara, 2011, p. 39)

1. *Planificare și reflecție* - pornește de la acceptarea necesității planificării și proiectării - anticipării oricărei activități. Planul/proiectul este reprezentarea a ceea ce (conținuturi), de ce (obiective) și cum (strategiile) va decurge predarea. Într-o activitate interactivă cum este predarea, această etapă include recunoașterea necesității de a adapta planul la situațiile inedite care pot apărea. Strategiile de adaptare la neprevăzut sunt subtile și complicate, iar novicii trebuie să conștientizeze ceea ce profesorii cu experiență tind să facă intuitiv în astfel de situații. Mentorilor, ca de altfel majorității experților, le poate fi greu să explice începătorilor deciziile și acțiunile lor didactice.

2. *Acțiune și reflecție* – activitatea de predare (probă) în clasă, laborator, sala de sport, etc. ca materializare a proiectului/planului.

3. *Monitorizarea rezultatului și reflecție* - se referă la necesitatea de a stabili cum s-a desfășurat activitatea, este etapa verificării, analizei, aprecierii, inclusiv a măsurării (evaluării) rezultatelor activității.

4. *a) și b)* – *Conexiunea inversă* se poate închide la două niveluri: 4a reprezintă feedback-ul pentru *rezultatul* activității, comparat cu obiectivele propuse, în timp ce 4b reprezintă necesitatea de a lua în considerare și *procesul*: calea urmată în activitate pentru atingerea obiectivelor corespunde intențiilor/viziunii anticipate asupra predării? Prin conexiune inversă sau feedback reflectăm la proces și rezultate în raport cu intențiile (obiectivele), aceasta fiind o bază pentru remedierea și îmbunătățirea în viitor a demersului.

Procesul este ciclic dar în spirală (progres).

Pentru ca profesorii debutanți să poată deprinde subtilitățile procesului de predare, mai ales în stadiile inițiale, au nevoie să li se explice și să înțeleagă acest ciclu, tot printr-un proces de *reflecție* decodificat de mentor și exersat cu sprijinul acestuia. În procesul dezvoltării



capacităților de predare trebuie să reflectăm și pe parcursul acțiunii (lecției), nu numai la sfârșitul acesteia. *Reflecția în timpul acțiunii și reflecția după acțiune* sunt practici care derivă din psihologia formării deprinderilor și indică o dată în plus faptul că oferirea și primirea de feed-back sunt teme majore în mentorat.

3.4.4. Roluri ale mentorului în dezvoltarea capacităților de predare a conținuturilor (sinteză după, Pavelescu & Mara, 2011)

Studiul modului în care se formează și se dezvoltă capacitățile de predare indică faptul că în proces fazele se întrepătrund, învățarea nu este liniară, fiind asemănător modului în care se formează și alte deprinderi practice.

În etapa inițială, *cognitivă*, tinerii profesori încearcă să înțeleagă ce trebuie să facă. Pentru că au o viziune incompletă asupra actului de predare și datorită neliniștilor legate de „supraviețuirea” în clasă, studenții doresc să învețe proceduri simple care să-i ajute să facă „ce și cum trebuie”. Chiar dacă ar fi posibilă o astfel de soluție „tehnică”, tot ar conduce la frustrări, pentru că este imposibil de stabilit rezolvări imuabile la multitudinea de situații posibile/factori implicați.

Pe măsură ce predau, începătorii trebuie să facă față unei noi provocări – nu este de ajuns că trebuie să descopere ce este important și ce funcționează în clasă, dar trebuie să și lege diferitele acțiuni într-un tot unitar. Este etapa *asociativă* în formarea deprinderilor.

După mai multe încercări de predare, studenții încep să devină din ce în ce mai intuitivi. Dezvoltarea lor în această etapă *autonomă* sau *intuitivă* este dovedită de execuția eficientă și imediată a tuturor acțiunilor presupuse de actul predării, dar și de faptul că devin tot mai conștienți de procesele ce se petrec în clasă. Se intră astfel în ciclul *învățării de tip reflexiv* – pe măsură ce acțiunile devin autonome și automate, există mai mult timp de reflecție și în consecință de experimentare și învățare de noi strategii. Este un proces ce poate dura întreaga viață, dacă profesorul alege să nu se mulțumească cu rutina.

Orice deprindere caracteristică speciei umane (vorbitul, scrisul, interacțiunea asocială) nu poate fi învățată fără ajutor. Acest ajutor poate fi informal, dar este întotdeauna activ. În dezvoltarea capacităților de predare a studenților/profesorilor debutanți acest rol este asumat de mentor. Mentorii ajută în mod activ profesorii începători să: conștientizeze și să aplice strategii de predare; predea folosind aceste strategii; monitorizeze activitățile de predare și efectele lor; adapteze strategiile aplicate ca urmare a reflecției asupra rezultatelor și proceselor predării.

În atingerea tuturor acestor obiective, mentorii trebuie să comunice și să acționeze în așa fel încât să-i motiveze pe profesori să-și folosească toate punctele tari pentru atingerea potențialului profesional, valorificând atuurile *contextului mentorat*:

- practicarea profesiei într-un mediu (total sau parțial) asistat, protejat, ceea ce înseamnă că studentul/debutantul susține lecții dar nu poartă încă integral responsabilitatea pentru fiecare aspect al lor;
- cunoașterea este bazată pe principii: prin practică sub îndrumarea mentorului debutantul capătă deprinderi care să-i permită să achiziționeze nu numai un know-how

de rutină, dar și o cunoaștere reală a principiilor care stau la baza acțiunilor (exersează nu numai o serie de ritualuri ce trebuie îndeplinite în condiții date, dar și posibilitatea de a reacționa în situații neprevăzute pentru că se familiarizează cu raționamentele și mecanismele care stau la baza deciziilor luate de profesorii cu experiență).

- toate perspectivele învățării practice sunt activate:
 - învățarea practicii profesionale (cum să operăm în cadrul unei anumite tradiții sau a unui anumit sistem de educație);
 - învățarea *din* practică (învățarea prin observare și eventual imitare);
 - învățarea *prin* practică (învățarea prin exersarea diverselor activități);
 - învățarea *despre* practică (învățarea principiilor care stau la baza acțiunilor practice prin analiză și reflecție asupra lor).

Generalizând, observăm că, toate aceste aspecte ale dobândirii deprinderilor în mod asistat se aplică tuturor nivelurilor învățării și predării, fie că este vorba de spre învățarea școlară asistată de profesor, învățarea predării de către studenți asistată de mentor sau învățarea mentoratului asistată de formatorii de mentori. Termenii: *profesor, mentor, formator, trainer, coach, formator de formatori* desemnează noțiuni și profile versatile (Pop-Păcurar, 2023) care se conectează, în această ordine, printr-un complex eșafodaj de deprinderi profesionale.

În continuare sunt prezentate unele exemple de *fișe de lucru*, instrumente orientative necesare în activitățile de dezvoltare profesională bazate pe reflecție adresate profesorilor debutanți (ex. *Etape ale dezvoltării profesorului începător*) respectiv mentorilor în formare (ex. *Stiluri de intervenție ale mentorului*).

Fișă de lucru. Etape ale dezvoltării profesorului începător.

Utilizați următoarele fișe de activitate în cadrul activităților de mentorat cu grupa de studenți practicanți sau cu profesorii debutanți spre a facilita introspecția, analiza propriului proces de dezvoltare profesională pentru cariera didactică și realizarea unor planuri de acțiune-dezvoltare adecvate profilului individual.

a. Etapele învățării deprinderilor de predare. Exercițiu de introspecție, reflecție individuală și discuție cu mentorul

1. Focalizare pe sine

- Fac ceea ce trebuie?
- Mă comport cum trebuie?
- Spun ce trebuie?

2. Focalizare pe comportamentul elevilor

- Ce fac?
- Cum se comportă?
- Sunt disciplinați?

3. Focalizare pe învățare (elevi)

- Învățã elevii cu adevãrat?
- Învățã ceea ce trebuie?
- Metodele mele sprijinã cu adevãrat învățarea?

b. Dezvoltarea profesorului începãtor. Exercițiu de introspecție, reflecție individuală și în echipă. Discuție cu mentorul

Graficul urmãtor (Fig. 3.4.4) prezintã sentimentele prin care trec oamenii pe parcursul timpului atunci când se adapteazã la schimbãri. Schimbãrile pot fi legate de învățarea a ceva nou (așa este și deprinderea complexã de a preda!), adaptarea la o nouã societate sau angajarea în orice fel de proiect nou.

Etapele, marcate prin modificãri ale nivelului de optimism și de încredere în reușitã, pot fi descrise și în urmãtorii termeni: 1. Optimism în necunoștințã de cauzã. 2. Pesimism în cunoștințã de cauzã (îndoialã) 3. Realism (speranțã, încredere). 4. Optimism în cunoștințã de cauzã. 5. Stabilitate, certitudini (satisfacție)

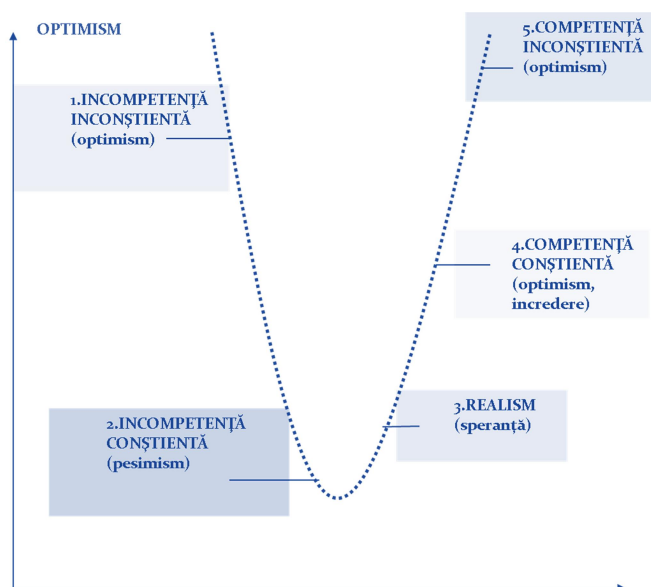


Fig. 3.4.4. Etape în dezvoltarea profesorului (adaptat dupã, Malderez & Bodoczky, 2001)

TIMP

Pe baza datelor de mai sus și a analizei graficului (mentorul participã în toate secvențele):

- Individual (5 min), debutanții și mentorul: Reamintește-ți și reflectează la etapele proprii de dezvoltare ca student practicant/profesor debutant. Cum s-au desfășurat? Notează reperele/momentele importante/decisive pe care ți le amintești.



- In perechi (15 min): Impărtășiți-vă ideile și amintirile care au legătură cu diferitele stadii proprii de dezvoltare în cariera didactică.
Notați două idei de lucru care să exprime modul în care experiența proprie de debutant vă poate inspira în continuare în dezvoltarea profesională (debutanții) și în activitatea de mentorat (mentorul).
- Tot grupul de studenți practicanți/profesor mentorați împreună cu mentorul (15 min.): Discutați, formulați concluzii și realizați un plan de acțiune pentru dezvoltarea competențelor didactice ale echipei.

Fișe de lucru. Stiluri de intervenție ale mentorului (după, Pavelescu & Mara, 2011)

Utilizați următoarele fișe de documentare și de activitate în cadrul sesiunilor de *formare a mentorilor* pentru conștientizarea diversității stilurilor de îndrumare și intervenție în mentorat, facilitarea reflecției necesare identificării și modelării stilului propriu al viitorului mentor.

- Grupe (4 membri), timp de lucru 15 min.
- Grupul mare și formatorul, discuții și concluzii, timp de lucru 15 min.

G1

Stil de intervenție – Prescriptiv /Directiv

Citiți următoarele descrieri ale stilului de intervenție și discutați în grup pentru a transpune stilul în acțiune. Completați tabelul din Fișa de lucru **Stiluri de intervenție în acțiune**.

În stilul prescriptiv de intervenție mentorul comentează performanța didactică a studentului și face propuneri concrete de schimbare. Mentorul stabilește scopul intervenției, alege punctele de discuție din sesiunea de analiză a lecției bazate pe observarea lecției, face o remarcă succintă asupra fiecărui punct, studentul poate să răspundă sau nu. Intervenția este urmată deseori de discuții, dar rolurile sunt întotdeauna clare: mentorul prescrie și studentul execută (adaptat după Freeman, 1990, Intervening în practice teaching).

În stilul prescriptiv de intervenție rolul mentorului este să prescrie și să informeze profesorul, să ofere modele de predare și să evalueze felul în care studentul stăpânește comportamente definite. (adaptat după Gebhard, 1990, Models of supervision: choices)

G2

Stilul de intervenție – Non-prescriptiv/Non-directiv

Citiți următoarele descrieri ale stilului de intervenție și discutați în grup pentru a transpune stilul în acțiune. Completați tabelul din Fișa de lucru **Stiluri de intervenție în acțiune**.

Scopul acestui tip de intervenție este de a oferi un forum de discuție pentru ca studentul să-și clarifice percepțiile asupra actului de predare și pentru ca mentorul să înțeleagă aceste percepții, fără ca să fie nevoie să fie de acord cu ele sau să le accepte parțial sau în totalitate. În plus, permite studentului să identifice o cale de urmat bazată pe propriile percepții și ceea ce oferă mentorul și să decidă dacă și cum să acționeze (adaptat după Freeman, 1990, Intervening în practice teaching).

Esența tipului non-prescriptiv de intervenție este formulată de un student practicant: Mentorul meu încearcă de obicei să mă determine să vin cu propriile mele soluții la problemele întâmpinate în predare, dar nu are de loc o atitudine rece. Este o persoană care se dăruiește și îmi dau seama că îi pasă. Oricum, mentorul meu ascultă cu răbdare ceea ce am de spus și îmi oferă propria ei părere asupra a ceea ce i-am comunicat (adaptat după Gebhard, 1990, Models of supervision: choices)

G3

Stilul de intervenție – Alternativ

Citiți următoarele descrieri ale stilului de intervenție și discutați în grup pentru a transpune stilul în acțiune. Completați tabelul din Fișa de lucru **Stiluri de intervenție în acțiune**.

Mentorul alege un aspect al lecției și-l propune spre analiză studentului, apoi propune un număr de alternative pentru abordarea aceluși aspect. Studentul are de ales dintre aceste alternative, alegerea sa fiind urmată de o discuție despre criteriile pe care le-a avut studentul în vedere când a făcut o anumită alegere. Scopurile abordării acestui stil de intervenție de către mentor sunt: de a-l conștientiza pe student de faptul că există mai multe alternative la ceea ce și cum predăm și mai important, de a-i dezvolta abilitatea de stabili criteriile ce trebuie avute în vedere când facem alegeri în cunoștință de cauză (adaptat după Freeman, 1990, Intervening în practice teaching).

În acest model de intervenție, rolul mentorului este de a sugera o varietate de alternative la acțiunile studentului din timpul lecției. Acest lucru reduce anxietatea studentului față de decizia asupra a ceea ce va face în continuare, dar oferindu-i totuși posibilitatea unei alegeri. Scopul oferirii alternativelor este acela de a lărgi paleta activităților pe care studentul le poate considera pentru activitatea sa viitoare (adaptat după Gebhard, 1990, Models of supervision: choices).

G4

Stilul de intervenție – Colaborativ/Cooperant

Citiți următoarele descrieri ale stilului de intervenție și discutați în grup pentru a transpune stilul în acțiune. Completați tabelul din Fișa de lucru **Stiluri de intervenție în acțiune**.

În cadrul modului de intervenție colaborativ, rolul mentorului este de a lucra cu studenții fără să-i direcționeze. Mentorul contribuie activ la deciziile care sunt luate și încearcă să stabilească o relație de colaborare. Studentul și mentorul colaborează în găsirea unei soluții la o problemă identificată în timpul unei lecții: formulează o ipoteză, experimentează și implementează strategii ce par să ofere o soluție rezonabilă acelei probleme (adaptat după Gebhard, 1990, Models of supervision: choices).

Fișa de lucru. *Stiluri de intervenție ale mentorului în acțiune* - exercițiu de identificare și diferențiere a stilurilor de intervenție. Dezbateri.

- Grupe (4 membri), timp de lucru aproximativ 15 min.
Discutați în grup și propuneți descrieri concrete și concise ale stilurilor de intervenție mentorale din perspectiva activității mentorului și a studentului practicant.
Completați tabelul.
Comparați descrierile cu sugestiile din Fișa *hand-out*.

- Mentorul și întreg grupul (timp de lucru aproximativ 20 min.): sumarizarea activității grupelor, concluzii, planuri de acțiune pentru mentorii în formare.

Mentorul spune...	Activitatea mentorului	Activitatea studentului	Stilul de intervenție
			Prescriptiv (Autoritar)
			Non-prescriptiv (Neautoritar)
			Alternativ
			Colaborativ (Cooperant)

Rezultat orientativ așteptat – Fișa *hand-out*:

Mentorul spune...	Activitatea mentorului	Activitatea studentului	Stilul de intervenție
„De ce nu faci așa...” „Mi-ar plăcea să faci așa...” „Am sentimentul că ar fi mai bine să...” (regândești prezentarea/planific mai atent modul în care folosești tabla)	Ia decizii, stabilește sarcini, dă indicații care, dacă nu sunt respectate, vor conduce la situația în care elevii nu vor învăța nimic	Acceptă, este de acord	Prescriptiv (Autoritar)
„Relatează ce s-a petrecut în lecție...”	Ascultă activ	Descrie, explică motivele alegerilor, interpretează, evaluează, planifică	Non-prescriptiv (Neautoritar)
„Cum ai fi putut proceda altfel...”	Verifică dacă studentul are alternative de acțiune, dacă este nevoie oferă idei, „excavează” <i>icebergul</i> profesorului	Discută și găsește alternative posibile, proiectează diferite scenarii	Alternativ

<p>„Am văzut...” „Am auzit...” „Spune-mi mai multe despre cum.../de ce...?”</p>	<p>Oferă „o oglindă” obiectivă prin feed-back. Încurajează corelarea: - resurselor cu obiectivele învățării - performanțelor prealabile ale studentului/ profesorului cu planurile de acțiune pentru viitor</p>	<p>Explică motivele alegerilor pornind de la obiectivele învățării, ascultă, interpretează, evaluează și planifică</p>	<p>Colaborativ (Cooperant)</p>
---	---	--	------------------------------------

3.5. Etica relațiilor de mentorat (Simina-Maria TERIAN-DAN)

3.5.1. Profesorii și provocările etice

În societatea contemporană, rolurile profesorului pare să fi crescut exponențial, atât din punct de vedere intensiv, cât și extensiv. Astfel, un profesor din zilele noastre trebuie să predea, să evalueze, să consilieze elevii, să facă muncă administrativă și muncă de cercetare (pentru formarea continuă), să participe la ședințe și la întâlniri cu părinții; în plus, evaluarea se aplică și grupurilor de elevi, nu doar indivizilor, iar tehnicile de predare s-au diversificat și mai mult odată cu apariția învățământului online (în condițiile în care internetul a deschis nu doar oportunități aproape infinite de a învăța, ci și nenumărate căi de a „fura”).

Chiar dacă ne referim doar la activitatea de predare, și aici lucrurile sunt îndeajuns de complicate: și aceasta întrucât, așa cum punctează Carr (2000), predarea nu înseamnă doar transmiterea de cunoștințe, ci și crearea unui mediu adecvat discuțiilor, luarea deciziei de a prelungi un termen (în cazul în care un elev nu a predat la timp o temă, de exemplu) sau chiar investigarea unor cazuri de fraudă (cum ar fi copiatul sau plagiatul). Pe scurt, ne aflăm într-o societate dinamică, ce ne supune continuu la noi și noi provocări, adeseori traductibile sub forma dezbaterilor morale. Iar mentorul are un rol esențial în cadrul acestor dezbateri morale, mutând accentul pe dezvoltarea activă a calităților profesionale în detrimentul simplelor recomandări birocratice găunoase.

Piața actuală a muncii caută absolvenți care să aibă atât cunoștințe teoretice, cât și abilități practice adaptate locului de muncă vizat. Prin urmare, mentorii ar trebui să acorde un loc important dezvoltării obiectivelor afective, adică atitudinilor, valorilor integrității emoționale și aptitudinilor de comunicare interpersonală. De multe ori, profesorii se focalizează prea mult pe transmiterea de informații și minimizează transmiterea valorilor, care riscă să se piardă astfel pe parcurs.

Nu trebuie uitat, însă, că dezvoltarea unor valori comune membrilor unei societăți constituie, de fapt, liantul acelei societăți. O prejudecată și un pericol, în același timp, este concepția unor profesori care consideră că valorile sunt tangențiale sau chiar irelevante în raport cu subiectul pe care îl predau și, în consecință, lasă discutarea unor asemenea aspecte pe seama familiilor elevilor sau chiar a elevilor înșiși. De aceea, mentorii au un rol important în a combate opinia comună că această dimensiune nu e responsabilitatea profesorilor.



Este adevărat că nu există discipline „specializate” în a preda valorile, ci există, cel mult, anumite subiecte sau capitole cu încărcătură axiologică (etica în filosofie sau valorile morale în diverse opere literare), astfel încât profesorii nu trebuie să predea lecții *despre valoare*, ci să predea *prin intermediul valorilor* (Macfarlane 2004), ceea ce presupune ca anumite principii sau norme comportamentale să fie asimilate de către elevi și să devină parte integrantă a comportamentului lor. Elevii trebuie și ei încurajați să gândească într-un mod critic și, în general, să-și pună în acord propriile declarații cu propriile fapte.

În diferitele sisteme educaționale, responsabilitatea profesională este adeseori exprimată prin intermediul unor „coduri de practică”, ce tind să devină seturi de reguli care îl îndepărtează pe profesor de modul concret de a judeca lucrurile. O astfel de abordare e restrictivă; ea nu îi angajează pe profesori într-o dezbateră morală, nu îi ajută să reflecteze critic asupra profesiei lor. De aceea, mentorul trebuie să îi îndrume pe profesori mai degrabă spre ceea ce ei ar trebui SĂ FIE decât spre ceea ce ar trebui SĂ FACĂ (Macfarlane 2004). Desigur, nu există o formulă, o regulă de a lua o anumită decizie „corectă” într-o problemă sensibilă; de aceea, persoanele mentorate trebuie îndrumate cu precădere către conștientizarea impactului propriilor decizii, dar și către actul de a lua decizii. Dilemele etice sunt complicate și rareori au soluții simple, dar mentorii au rolul de a îndruma persoanele mentorate spre a acționa cât pot de bine și de potrivit în circumstanțe complexe, exersându-și puterea de judecată pe baza unor principii-cheie.

Prin urmare, rolul mentorului este acela de a arăta că nu e prioritar a învăța pe de rost un cod etic, ci a gândi despre etică și a te autoeduca. Gândirea etică și luarea anumitor decizii nu înseamnă doar să respecti regulile. Integritatea ține de asumarea unor valori, este în ultimă instanță o alegere personală.

De altfel, Strike și Soltis (2009) vorbesc despre două abordări ale eticii, care se suprapun celor două categorii de teorii etice: a) cele care decid corectitudinea sau incorectitudinea unei acțiuni în termenii consecințelor ei: de câte ori suntem puși față în față cu o alegere, decizia corectă este aceea care produce cele mai multe beneficii pentru un număr cât mai mare de oameni; și b) cele care nu pun accentul pe consecințe, ci se subsumează proverbului „Ce ție nu-ți place altuia nu-i face”. Evident, niciuna dintre aceste abordări nu trebuie privită ca exclusivistă, pentru că adevărata conștiință morală se formează prin cântărirea și medierea lor.

3.5.2. Codul de etică al personalului didactic din învățământul preuniversitar

Conștiința individuală este, desigur, un factor-cheie în adoptarea unor decizii etice, însă nu trebuie să se deducă de aici că o decizie etică se bazează exclusiv pe subiectivitatea decidentului. Dimpotrivă, la nivelul învățământului universitar românesc există o serie de acte normative care reglementează numeroase aspecte privind problemele etice în activitatea didactică.

Astfel, *Ordinul nr. 5550 din 6 octombrie 2011* (privind aprobarea *Regulamentului de organizare și funcționare a Consiliului național de etică din învățământul preuniversitar*) trasează un cadru legislativ pentru:





UNIUNEA EUROPEANĂ



- constituirea Consiliului național de etică;
- atribuțiile Consiliului național de etică;
- atribuțiile membrilor comisiei de etică;
- atribuțiile conducerii Consiliului național de etică;
- funcționarea comisiei de etică.

Aceste aspecte instituționale au fost apoi completate prin *Ordinul privind aprobarea Codului-cadru de etică al personalului didactic din învățământul preuniversitar* (2018), care conține un corpus de valori, principii și norme de conduită menite să contribuie la coeziunea instituțională și a grupurilor de persoane implicate în activitatea educațională, prin formarea și menținerea unui climat bazat pe cooperare și competiție după reguli corecte.

Obiectivele ordinului amintit vizează:

- menținerea unui grad înalt de profesionalism în exercitarea atribuțiilor personalului didactic;
- creșterea calitativă a relațiilor dintre părțile implicate în actul educațional;
- eliminarea practicilor inadecvate și imorale ce pot apărea în mediul educațional preuniversitar;
- creșterea gradului de coeziune a personalului implicat în activitatea educațională;
- facilitarea promovării și manifestării unor valori și principii aplicabile în mediul școlar universitar, inserabile și în spațiul social;
- sensibilizarea opiniei publice în direcția susținerii valorilor educației.

Printre valorile, principiile și normele de conduită care guvernează etica din mediul preuniversitar se numără următoarele:

- imparțialitate și obiectivitate;
- independență și libertate profesională;
- responsabilitate morală, socială și profesională;
- integritate morală și profesională;
- confidențialitate și respect pentru sfera vieții private;
- primatul interesului public;
- respectarea și promovarea interesului superior al beneficiarului direct al educației;
- respectarea legislației generale și a celei specifice domeniului;
- respectarea autonomiei personale;
- onestitate și corectitudine;
- atitudine decentă și echilibrată;
- toleranță;
- autoexigență în exercitarea profesiei;
- interes și responsabilitate în raport cu propria formare profesională, în creșterea calității activității didactice și a prestigiului unității și instituției de învățământ preuniversitar, precum și a specialității, domeniului în care își desfășoară activitatea;
- implicare în procesul de perfecționare a caracterului democratic al societății.

De asemenea, în cuprinsul *Ordinului* se precizează raporturile dintre personalul didactic și diversele instanțe angajate în procesul educațional. Astfel, în relație cu beneficiarii direcți ai educației, personalul didactic are obligația de a cunoaște, de a respecta și de a aplica norme de conduită prin care se asigură:

- ocrotirea sănătății fizice, psihice și morale a beneficiarilor direcți ai educației prin:

- ✓ supravegherea atât pe parcursul activităților desfășurate în unitatea de învățământ, cât și în cadrul celor organizate de unitatea de învățământ în afara acesteia;
- ✓ interzicerea agresiunilor verbale, fizice și a tratamentelor umilitoare asupra beneficiarilor direcți ai educației;
- ✓ protecția fiecărui beneficiar direct al educației, prin sesizarea oricărei forme de violență verbală sau fizică exercitate asupra acestuia, a oricărei forme de discriminare, abuz, neglijență sau de exploatare a acestuia, în conformitate cu prevederile Legii numărul 272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului, republicată cu modificările și completările ulterioare;
- ✓ combaterea oricăror forme de abuz;
- ✓ interzicerea hărțuirii sexuale și a relațiilor sexuale cu beneficiarii direcți ai educației;
- interzicerea oricăror activități care generează corupție:
 - ✓ fraudarea examenelor;
 - ✓ solicitarea, acceptarea sau colectarea de către personalul didactic a unor sume de bani, cadouri sau prestarea anumitor servicii, în vederea obținerii de către beneficiarii direcți ai educației de tratament preferențial ori sub amenințarea unor sancțiuni, de orice natură ar fi acestea;
 - ✓ favoritismul;
 - ✓ meditațiile contra cost cu beneficiarii direcți ai educației de la formațiunile de studiu la care este încadrat.
- asigurarea egalității de șanse și promovarea principiilor educației incluzive;
- respectarea demnității și recunoașterea meritului personal al fiecărui beneficiar direct al educației.

În relațiile cu părinții și cu reprezentanții legali ai beneficiarilor direcți ai educației, personalul didactic respectă și aplică norme de conduită prin care se asigură:

- stabilirea unei relații de încredere mutuală și de comunicare;
- respectarea confidențialității informațiilor, a datelor furnizate și a dreptului la viață privată și de familie;
- neacceptarea primirii de bunuri materiale sau sume de bani pentru serviciile educaționale primite în condiții subsumabile actelor de corupție;
- recomandarea de auxiliare curriculare sau materiale didactice, cu precădere a celor deschise și gratuite, fără a impune achiziționarea celor contra cost.

În ceea ce privește relațiile colegiale dintre membrii corpului didactic, *Codul* stipulează că acestea se bazează pe respect, onestitate, solidaritate, cooperare, corectitudine, toleranță, sprijin reciproc, confidențialitate, competiție loială.

De asemenea, în activitatea profesională, personalul didactic evită practicarea oricărei forme de discriminare și denigrare în relațiile cu ceilalți colegi și acționează pentru combaterea fraudei intelectuale, inclusiv a plagiatului.

Personalul didactic care îndeplinește funcții de conducere, de îndrumare și de control sau care este membru în consiliul de administrație al unității de învățământ sau al inspectoratului școlar respectă și norme de conduită managerială prin care se asigură:

- promovarea standardelor profesionale și morale specifice;
- aplicarea obiectivă a reglementărilor legale și a normelor etice;
- evaluarea conform atribuțiilor, responsabilităților și sarcinilor de serviciu din fișa postului;
- prevenirea oricărei forme de constrângere sau abuz din perspectiva funcției deținute;
- prevenirea oricărei forme de hărțuire, discriminare a personalului didactic și a beneficiarilor direcți ai educației.

Adițional, în exercitarea activităților specifice (școlare și extrașcolare), personalului didactic îi este interzis:

- să folosească baza materială din spațiile de învățământ în vederea obținerii de beneficii materiale, personale, directe sau indirecte;
- să folosească, să producă sau să distribuie materiale pornografice scrise, audio ori vizuale;
- să organizeze activități care pun în pericol siguranța și securitatea beneficiarilor direcți ai educației sau a altor persoane aflate în incinta unității sau a instituției de învățământ;
- să consume alcool și substanțe interzise, cu excepția celor recomandate medical;
- să permită și să încurajeze consumul de alcool și de substanțe interzise de către beneficiarii direcți ai educației, cu excepția celor recomandate medical;
- să organizeze și să practice pariuri și jocuri de noroc.

Nu în ultimul rând, în relațiile cu alte unități și instituții de învățământ, precum și cu instituțiile și reprezentanții comunității locale, personalul didactic respectă și aplică norme de conduită prin care:

- asigură sprijin în scopul furnizării unor servicii educaționale de calitate;
- manifestă responsabilitate și transparență în furnizarea de informații către instituțiile de stat în protejarea drepturilor beneficiarului direct al educației, atunci când interesul și nevoia de protecție a acestuia impun acest lucru.

3.5.3. Studiu de caz: plagiatul în învățământul preuniversitar

Problema plagiatului în mediul preuniversitar este unul dintre cele mai delicate aspecte din sistemul educațional românesc. Pe de o parte, plagiatul a fost identificat în ultimul deceniu drept una dintre cele mai grave probleme etice și profesionale la nivel național, reprezentând un fenomen care, prin amploarea și formele sale, a produs prejudicii incalculabile, care se vor repercuta încă pe o durată considerabilă asupra întregului sistem educațional. Pe de altă parte, problema plagiatului în învățământul românesc a fost focalizată aproape exclusiv la nivelul învățământului superior, fie în cazul tezelor de doctorat, fie în alte cazuri de lucrări științifice care le-au adus autorilor respectivi o serie de avantaje de natură științifică, administrativă, financiară sau chiar politică. În schimb, în cazul învățământului preuniversitar, problema plagiatului pare a se discuta cel mult în ceea ce privește lucrările de grad sau alte forme de

recunoaștere a unor cunoștințe și competențe profesionale. Însă e evident că acestea nu acoperă decât într-o mică măsură întreaga extensie a fenomenului.

În aceste condiții, secțiunea de față își propune să ofere un punct de vedere la două probleme importante, dar insuficient explorate: dacă și la ce nivel se poate vorbi despre plagiat în învățământul preuniversitar și, în funcție de răspunsul la întrebarea respectivă, ce măsuri de combatere a acestui fenomen ar trebui adoptate. Cele două probleme sunt, desigur, interconectate, însă răspunsurile la ambele sunt departe de a fi neechivoce. Și aceasta întrucât, exceptând lucrările de grad sau de finalizare a diferitelor forme de studii, unde aportul personal este înscris ca o condiție obligatorie pentru absolvire, cea mai mare parte a informației didactice transmise la nivelul învățământului preuniversitar se caracterizează prin două trăsături care par să anuleze ideea de plagiat:

- a) este o informație cu un grad ridicat de generalitate, astfel încât ideea „originalității” este exclusă; de exemplu, atunci când elevii învață alfabetul, adunarea și scăderea, despre războaiele mondiale sau despre mamifere, asemenea date și deprinderi și-au pierdut orice specificitate, devenind o parte integrantă a unui „fond comun” de cunoștințe al umanității, care nu mai poate fi revendicat de o persoană anume și nici măcar de un grup de savanți;
- b) este o „operă” colectivă, la elaborarea căreia au contribuit mai mulți „autori” (uneori chiar din generații succesive), astfel încât ea nu mai poate fi revendicată de un (singur) autor; un exemplu caracteristic în această privință îl constituie anumite proiecte didactice-model, care sunt îmbunătățite periodic de echipe de cadre didactice dintre care niciunul nu-și poate aroga „proprietatea” asupra documentației în cauză.

Argumentele de mai sus ar putea fi completate cu altele, cum ar fi acela că, și atunci când elevii sau cadrele didactice desfășoară activități de „cercetare” personală în mediul online, sursele pe care le folosesc sunt de multe ori „anonime”, fie în sensul că ele nu sunt asumate de un autor anume, fie în acela că nu-și citează sursele primare din care au preluat informația.

Totuși, de-a lungul învățământului preuniversitar (mai ales în ciclul liceal), elevii ar trebui să-și formeze un concept de originalitate și o idee asupra a ceea ce înseamnă aportul personal în activitatea de studiu. În caz contrar, pericolul este ca ei să-și formeze niște prejudecăți adânc înrădăcinate (precum „cărțile din cărți se fac” sau „nimic nu e nou sub soare”), care să-i predispună apoi, în învățământul superior, către plagiat și fraudă intelectuală.

Pentru a evita asemenea situații, elevilor li se poate inculca încă din ciclul gimnazial ideea de originalitate și chiar aceea de „descoperire/invenție fundamentală”, care să le ghideze aspirațiile. Un bun exemplu în acest sens ar fi, la nivel gimnazial, o serie de formule, legi și scheme din științe, precum „teorema lui Pitagora”, „legea lui Arhimede”, „tabelul lui Mendeleev” sau „clasificarea lui Linné”. Explicarea acestor noțiuni ar putea fi însoțită de o scurtă notă biografică a acestor personalități sau a contextului în care s-au produs respectivele descoperiri/invenții. În acest fel elevii ar putea învăța din timp că *unele idei/principii/legi fundamentale li se datorează anumitor autori care și-au legat numele de ele.*



Ulterior, la ciclul liceal, această practică ar trebui diversificată și nuanțată, la disciplinele umaniste, prin prezentarea unor puncte de vedere diferite, chiar opuse, aparținând unor comentatori diferiți ai aceluiași fenomen. Un bun exemplu în acest sens l-ar putea constitui orele de literatură română, prin discutarea opiniilor divergente ale criticilor literari față de o anumită operă. În acest fel, elevii ar înțelege mai bine atât importanța asocierii ideilor cu anumite persoane, cât și rolul unei contribuții originale la mai buna înțelegere a unui fenomen (și, implicit, *recunoașterea acestui merit*).

În ceea ce-i privește pe mentori, aceștia ar trebui să-i ghideze pe profesorii mentorați (mai ales pe cei aflați la început de drum) în sensul respectării proprietății ideilor și a evitării plagiatului. Aceasta mai ales în condițiile în care o sursă frecventă a plagiatului la nivel preuniversitar este livrarea unei informații de nivel avansat (un text al unui critic literar cunoscut, la ora de literatură; fragmente dintr-un curs universitar, la ora de filosofie etc.) fără a se indica sursa. În locul unor asemenea practici, profesorii mentorați ar trebui încurajați să-și pună în valoare abilitățile documentare tocmai prin indicarea surselor și, în paralel, să-și caute zonele proprii în care ar putea să-și aducă o contribuție personală la organizarea și prezentarea materialului.

Bibliografie:

1. Arends, R. I. (1994). *Learning to teach* (3rd ed.). McGraw-Hill Inc.
2. Băban, A. (2002). *Metodologia cercetării calitative*. Editura Presa Universitară Clujeană.
3. Bernat, S.E. (2010). *Formator-perfecționare, manual, Learn&Vision*. Risoprint.
4. Caroselli, M. (2006). *500 Creative Classroom Techniques for Teachers and Trainers*, HRD Press. MA: HRD Press.
5. Carr, D. (2000). *Professionalism and Ethics in Teaching*. Routledge.
6. Cohen, L., Manion, L. (1998). *Research Methods in Education*. Routledge.
7. Cozolino, L. (2017). *Învățarea bazată pe atașament. Cum să creezi o clasă tribală*. Editura Trei.
8. Dinu, M. (2013). *Ghidul mentorului. Mentoratul de stagiatură*. Universitatea din București.
9. Dweck, C. S. (2017). *Mindset: o nouă psihologie a succesului* (2nd ed.). Curtea Veche Publishing.
10. Ezechil, L. (2009). *Ghidul mentorului*. Editura Paralela 45.
11. Farla T., Ciolan L., Iucu R. (2007). *Analiza nevoilor de formare: ghid pentru pregătirea, implementarea și interpretarea datelor analizei de nevoi de formare în școli*. Atelier Didactic.
12. Gagne R.M., Briggs L.J. (1992). *Principles of Instructional Design*, Harcourt Brace: College Publishers.
13. Hagger, H., Burn, K., & McIntyre, D. (1993). *The School Mentor Handbook*. Routledge.
14. Hammond, B., & Mullholand, R. (2006). *Teacher Mentoring Manual*. USAID/AIR & IRA.
15. Hattie, J. (2014). *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*. Editura Trei.
16. Iosifescu, Ș. (1999). *Managementul programelor de formare a formatorilor*. Partea I. MEC



17. Kay, D., Hinds, R. (2007). *A practical Guide to Mentoring*. How to books.
18. Lynch, D., & Madden, J. (2015). Coaching, mentoring and feedback: the 'how to' in a schooling context. Retrieved from <https://www.scientific-publications.net/en/article/1000921/>. *Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives*, 33, 116-129.
19. Macfarlane, Bruce (2004). *Teaching with Integrity. The Ethics of Higher Education Practice*. Routledge Falmer.
20. Malderez, A., & Bodoczky, C. (ed. 1999, 2001). *Mentor Courses. A resource book for trainer-trainers*, Cambridge University Press. Cambridge University Press.
21. Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L., & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 225-248.
22. Manual, proiect MENTOR. *Mentorat între profesori în învățământul secundar și liceal* Nr. proiectului- 2014-1-PL01-KA200-003335
23. Marzano, R. J. (2015). *Arta și știința predării. Un cadru cuprinzător pentru o instruire eficientă*. EdituraTrei.
24. Nicola, Gr. (2004). *Un ambient pentru excelență – Mentoratul*. Ed. Psihomedica.
25. Pavelescu, L. M., & Mara, D. (Eds.). (2011). *Formarea profesorilor mentori din învățământul gimnazial*. Ed. ULB Sibiu.
26. Pop-Păcurar, I. (2023). *Mentorat. Coaching. Leadership. Curs-atelier*. Suport de curs, Master Management Curricular IFR. UBB Cluj-Napoca.
27. Quinn, R. E., Heynosky, K., Thomas, M., & Spreitzer, G. M. (2014). *The Best Teacher in You, How to Accelerate Learning and Change Lives*. Berrett-Koehler Publishers Inc.
28. Radu, I., Ionescu, M. (1987). *Experiență didactică și creativitate*. Editura Dacia.
29. Sexton, S. S. (2015). Student teachers learning to think, know, feel and act like a teacher: the impact of a master of teaching and learning programme. Retrieved on: <https://www.scientific-publications.net/en/article/1000917/>. *Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives*, 13, 72-85.
30. Stan, E. (2004). *Pedagogia postmodernă*. Institutul European Iași.
31. Stolovitch, H. D., & Keeps, E. J. (2017). *Formarea prin transformare. Dincolo de prelegeri*. Editura Trei.
32. Strike, Kenneth, Jonas F. Soltis (2009). *The Ethics of Teaching*. Teachers College, Columbia University.
33. Torrance, E.P. (1984). *Mentor relationship-how they aid creative achievement, endure, change and die*. Bearly Limited.
34. Voiculescu, F. (2004). *Analiza resurse-nevoi și managementul strategic de învățământ*. Aramis.
35. Windschitl, M., Thompson, J., Braaten, M., & Stroupe, D. (2020). *The Role of Core Practices in Science Teacher Preparation*. În: D. Stroupe, K. Hammerness & S. McDonald (Ed.), *Preparing Science Teachers Through Practice-Based Teacher Education* (pg. 29-45). Harvard Education Press.
36. *** Ordinul nr. 4831 din 30 august 2018 (privind aprobarea Codului-cadru de etică al personalului didactic din învățământul preuniversitar)



37. *** Ordinul nr. 5550 din 6 octombrie 2011 (privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a Consiliului național de etică din învățământul preuniversitar).

Webografie:

1. Rosier, Bart Jacobsz. (2014). Capcane ale relației de mentorat:
<http://hi.dwillo.com/5-pitfalls-mentoring-relationships/>
2. Ghid proiect MENTOR - *Cum să implementăm modelul de mentorat în școală – sfaturi pentru școală*. Proiect - Mentoring between teachers in secondary and high schools Project and agreement number - 2014-1-PL01-KA200-003335
http://edu-mentoring.eu/guidebook/MENTOR_Guidebook_RO.pdf
3. Metoda (modelul) de mentorat între profesori în învățământul secundar și liceal. Project and agreement number - 2014-1-PL01-KA200-003335
http://edu-mentoring.eu/handbook/handbook_ro.pdf

4. MANAGEMENTUL PROCESULUI DE MENTORAT DIDACTIC

4.1. Managementul prin obiective (MbO): stabilirea obiectivelor, implementare, monitorizare, evaluare (Bogdan GHEORGHITĂ)

În general, atunci când ne gândim la activitățile noastre zilnice, evaluăm eficiența acestora în raport cu obiectivele pe care ni le stabilim. Chiar și atunci când acestea nu sunt foarte clare, tot ceea ce facem pare a fi subsumat unor ținte. Pentru a ști încotro ne îndreptăm, chiar și atunci când nu conștientizăm acest lucru, planificăm cum să atingem astfel de ținte. Uneori, aceste ținte sunt dinainte stabilite, așa cum e cazul unor pietre de hotar în carierele noastre. Pentru a avansa în carieră muncim zi de zi pentru a îndeplini standarde, pentru a trece dincolo de condiționări specifice. Mai ales la începutul carierei, atunci când nu sunt clare astfel de standarde, e nevoie de un ghidaj, de formulări mai clare, pentru a putea aborda etapele carierei în consecință. În domeniul privat, în zona economică, este un fapt cunoscut și dincolo de orice discuție, faptul că planificarea nu face parte doar din abordarea unei afaceri, de exemplu, ci este, la nivel strategic, un element definitoriu al activității de zi cu zi. În această secțiune vom aborda managementul carierei privit prin intermediul setării de obiective și planificării și vom discuta importanța mentoratului prin prisma ajutorului acordat de către mentor pentru stabilirea unor astfel de obiective, pentru depășirea barierelor inerente activității de zi cu zi în activitatea didactică, dar și în ceea ce privește evaluarea atingerii obiectivelor și, mai ales, modalități de intervenție pentru corectarea, re-evaluarea sau folosirea corectă de resurse personale pentru atingerea obiectivelor. Necesitatea managementului carierei este foarte importantă azi, într-o lume în continuă schimbare. Argumentele folosite de literatura de specialitate în acest sens sunt din același registru: diluarea carierelor liniare, creșterea mobilității interorganizaționale sau identificarea mai mare cu profesiunea decât cu organizația (Zlate, 2008, p. 379).

Punctul de pornire al relației de mentorat ar putea fi, din acest punct de vedere, discuția cu privire la idealul, scopurile și obiectivele educaționale (Crețu, 1999, p. 40). Astăzi profesorul poate reflecta la rolul său în sistemul educațional, dar, la început de carieră, este posibil ca astfel de reflecții să nu aibă încă profunzimea necesară. Între „abordarea executivă” (punerea în aplicare a obiectivelor didactice), „abordarea terapeutică” (atenția la problemele emoționale și motivaționale ale elevilor cum ar fi stima de sine) și „abordarea eliberaționistă” (eliberator al minții elevului), profesorul aflat la început de carieră poate ușor „glisa” fără siguranță și fără repere în lipsa unui dialog onest cu mentorul (Cosmovici & Iacob, 1998, p. 260).



UNIUNEA EUROPEANĂ



4.1.1. Management și obiective: scurte clarificări conceptuale

În organizațiile care utilizează resurse limitate pentru a fi competitive, setarea de obiective și urmărirea lor este un fapt comun. Mai mult, fiecare angajat are obiective clare de carieră care sunt discutate și agreeate, în general anual, obiective cunoscute atât de angajat, cât și de structura din care acesta face parte.

Înainte de a discuta despre setarea de obiective suntem nevoiți să abordăm problematica managementului. Întocmai multor alte concepte folosite excesiv (poate și datorită puterii explicative ridicate sau pornind de la rădăcina latină a termenului care însemna „a conduce cu mâna”), managementul are nevoie de clarificarea dimensiunilor pe care le vom utiliza în continuare, pentru a nu risca să vorbim despre acesta într-un sens mult prea general. Managementul, arta și știința conducerii, s-a dezvoltat în ultima vreme și include numeroase abordări care iau în considerare nu doar felul în care cel care e la conducere stabilește obiective, trasează directive și evaluează implementarea acestora, ci și interacțiunea constantă cu cei pe care îi conduce. Mai mult, există azi dezvoltări teoretice și practice ale unor dimensiuni ale managementului, care, fie iau în considerare anumite funcții ale acestuia, fie dezvoltă abordări nișate, cum ar fi managementul performanței, conflictul în management sau inovarea. În cadrul unor astfel de abordări, setarea de obiective, urmărirea acestora și procesul de evaluare a implementării sunt elemente definitorii.

Multe din definițiile managementului includ categoric obiectivele și atingerea acestora ca element esențial. Unele dintre acestea insistă pe necesitatea atingerii obiectivelor în contextul eficienței, dar pornesc de la un ansamblu de instrumente pe care cel care conduce le are la dispoziție și le folosește pentru atingerea respectivelor obiective, în condiții de eficiență. Este cazul definiției propusă de Ion Verboncu în literatura românească de specialitate: „procesele și relațiile de management, pentru descoperirea de principii și legități ce le guvernează și crearea de instrumente manageriale care să permită realizarea obiectivelor în condiții de eficiență și eficacitate” (Verboncu, Cum conducem?: între amatorism și profesionalism, 2018, p. 19). Altele, poate mai pragmatice, discută cu privire la mobilizarea resurselor de care dispunem în procesul de management, în acest caz, managementul fiind văzut ca suma metodelor care transformă respectivele resurse în produse, în sens larg. Acest tip de pragmatism poate fi explicat, în parte, datorită interesului acordat de literatura de specialitate de sorginte anglo-saxonă în ceea ce privește managementul.

Potrivit cu scopul secțiunii prezente, suntem interesați de explorarea viziunii managerului atunci când interacționează cu indivizii/echipa, resursa umană fiind considerată și astăzi, chiar în condițiile zorilor digitalizării pe scară largă, ca fiind resursa cea mai importantă pe care managerul o poate mobiliza. P. Drucker, P. Kotler sau O. Gelinier sunt autori care au avut constant o astfel de abordare, considerând viziunea pe care managerul o poate transmite către echipă ca fiind elementul definitoriu în management.

Desigur, interesul secțiunii de față nu este acela de a clarifica întreg universul circumscris conceptului de management. El este deopotrivă vast și complex. Totuși, vom folosi unele instrumente specifice și o clarificare conceptuală inițială, pe care o considerăm, nu doar bine venită, ci și utilă. Utilitatea perspectivei de management descrisă aici se relevă în activitatea de mentorat prin luarea în considerare a cel puțin două dimensiuni. Pe de o parte,



mentorul ar trebui să inspire, iar pentru asta are nevoie de viziune și de o bună evaluare a resurselor pe care le poate mobiliza cel mentorat, dar și de abilități de evaluare a situației de fapt (momentul de dezvoltare) în care se găsește cel pe care îl mentorează. Din acest punct de vedere, managementul poate furniza perspectiva necesară pentru mentor, în așa fel încât acesta să poată aborda structurat procesul, să-l înțeleagă și să poată oferi îndrumare în baza unei viziuni, într-o formă care să poată inspira. Pe de altă parte, procesul de mentorat se aseamănă cu procesul de management prin faptul că folosește anumite instrumente de lucru, instrumente pe care le vom detalia și care au rolul de a facilita trecerea de la idee la faptă, de la formularea unor obiective la atingerea acestora, într-un mod sistematic, planificat, un proces care poate fi predictibil și controlat. Cunoașterea și dezvoltarea abilității de a folosi astfel de instrumente ajută procesul de comunicare și de lucru în activitatea de mentorat, dar, pe de altă parte, sprijină efortul conștient al celui mentorat de a se dezvolta și de a urmări acest lucru în întreaga sa carieră.

Abordarea propusă, în contextul prezentei secțiuni, este una inspirată din Talent Management, un proces dezvoltat la nivelul organizațiilor orientate spre performanță, un proces care are în vedere nu doar recrutarea și retenția celor bine pregătiți, ci și dezvoltarea abilităților acestora constant și permanenta motivare pentru a-și îmbunătăți performanța. Prin urmare, mentorul este acea persoană care explorează, împreună cu persoana mentorată, în urma unor analize, resursele, abilitățile și obiectivele de carieră, oferă constant îndrumare, care are drept scop dezvoltarea abilităților, planificarea în vederea atingerii obiectivelor și motivarea persoanei mentorate pentru munca susținută, atât în context pedagogic, didactic, dar și în scopul unui bun management al carierei.

4.1.2. Obiectivele de carieră și exigențe privind formularea lor

La o primă vedere discuția cu privire la stabilirea obiectivelor nu ar părea complexă. Fiecare dintre noi lucrăm zi de zi cu obiective. Facem acest lucru stabilind fie obiective simple, cum ar fi rezolvarea unei sarcini zilnice la serviciu, fie unele mai complicate, cum ar fi finalizarea construcției unei case. Și ni se pare că nu e nimic complicat să formulăm obiective. La fel, în ceea ce privește cariera, formularea unor obiective nu pare să ne pună probleme. Cu toții ne dorim să înaintăm în post, să redactăm lucrări, să participăm la diferite conferințe, întruniri, ateliere didactice.

Literatura de specialitate face distincția între obiectivele strategice și cele tactice. Obiectivele tactice apar ca o derivare a celor strategice și au în vedere nivelurile de performanță de atins pe termen scurt (Burduș, Fundamentele managementului organizației, 2007).

Managementul prin obiective (Management by Objectifs, MBO) este un concept lansat de Peter Drucker și are în vedere necesitatea de a alinia obiectivele angajaților cu scopurile organizației (Drucker, 1954). Perspectiva propusă de Drucker este importantă în acest context și prin faptul că insistă cu privire la necesitatea armonizării obiectivelor stabilite de către angajați cu cele ale organizației în ansamblu. MBO presupune un acord cu privire la obiectivele performanței într-un orizont de timp agreeat, planurile prin care obiectivele vor fi



îndeplinite, standardele de măsurare, procedee de revizuire a rezultatelor (Ionescu & Cazan, 2007).

În sistemul educațional românesc ar fi de dorit ca obiectivele stabilite de către profesori să fie în concordanță, sau în legătură cu obiectivele stabilite la nivelul entității în care aceștia își desfășoară activitatea, pornind de la strategia de dezvoltare a respectivei entități pe termen mediu și lung. De asemenea, obiectivele de carieră stabilite de fiecare profesor ar putea fi armonizate și cu strategiile de dezvoltare, în sens larg, stabilite de la nivelul Ministerului Educației. De altfel, inadecvarea sau insuficienta racordare a obiectivelor la structuri, ori insuficienta fundamentare și nesincronizarea acestora sunt lucruri criticate și în literatura de management din România (Verboncu, Cum conducem?: între amatorism și profesionalism, 2018, pg. 303-306). În acest sens, folosirea MBO în activitatea didactică poate crește performanța, cu atât mai mult cu cât setul de obiective stabilite la nivel individual se corelează cu cele organizaționale sau/și cu cele guvernamentale din domeniu, în sens larg. Pentru ca procesul să fie unul structurat, pentru ca obiectivele stabilite să conducă la performanță, e necesar să dezvoltăm unele concepte cheie corelative MBO.

4.1.3. Obiectivele SMART

Pentru a avea siguranța că obiectivele noastre sunt bine formulate, că pot fi urmărite, dar, mai ales, că pot fi evaluate, o strategie bună este aceea de a le formula SMART. Acronimul SMART vine de la cuvintele „Specific”, „Măsurabil”, „realizabil / de Atins”, „Relevant” și „încadrat în Timp” (în limba engleză: Specific, Measurable, Attainable, Relevant, Time Bound). Conceptul a fost folosit pentru prima dată în 1981 (Doran, 1981), iar de atunci până azi a suscitat vii dezbateri printre specialiști. Considerăm că o astfel de abordare este utilă în stabilirea obiectivelor de carieră, mai ales pentru faptul că o astfel de formulare ne permite evaluări pertinente cu privire la stadiul obiectivului.

Un obiectiv este „Specific” dacă este formulat clar și concis, fără echivoc, dacă nu lasă loc interpretării. El trebuie să vizeze rezultate concrete și să nu fie exprimat de o manieră generică. Un obiectiv este „Măsurabil” dacă putem stabili cu exactitate dacă a fost atins sau nu, în ce măsură a fost atins. Determinanții numerici sunt foarte importanți: 20%, 30%, 50% etc. Ne referim la obiective ca fiind „de Atins” dacă există resurse pentru atingerea acestora. Mai mult, este foarte important ca atingerea obiectivului să nu depindă de factori externi, de acțiunile unor forțe externe celui care își stabilește obiectivul. Una dintre cele mai importante provocări în acest context este ca obiectivul să fie „Relevant”. Dacă obiectivul nu are o relevanță pentru cel care ulterior trebuie să muncească pentru atingerea lui, motivația va scădea destul de repede, iar obiectivul se îndepărtează. În acest sens este important ca obiectivul să constituie o provocare, dar să nu fie peste puterile celui care va începe implementarea acestuia. Încadrarea în „Timp” se referă la stabilirea unui moment foarte clar până la care obiectivul trebuie să fie atins și în raport cu care putem evalua stadiul îndeplinirii acestuia. În funcție de moment putem reevalua obiectivul, fie mobiliza noi resurse în cazul în care constatăm că efortul nu e suficient.



Formularea SMART a obiectivelor ne ajută să clarificăm, să măsurăm, să evaluăm corect și concret pașii pe care trebuie să îi facem pentru atingerea unui obiectiv. Mai mult, ne clarifică cu privire la resursele pe care e necesar să le mobilizăm pentru a atinge obiectivele propuse. Orice obiectiv, oricât de bun ar fi în general, va fi greu de atins dacă pierdem din vedere relevanța acestuia pentru noi. Cât suntem dispuși să investim ca efort, timp sau resurse de orice fel pentru atingerea obiectivului nostru pleacă de la răspunsul la întrebarea „cât e de relevant pentru noi” respectivul obiectiv. Uneori ne stabilim obiective pe care generic le formulează alții. Ni se pot părea bune, la o primă vedere. Doar că ele nu sunt pe deplin asumate. De la apariția sa, în 1981, formularea SMART este azi folosită în multe proiecte, strategii, evaluări. Managerii performanți de azi folosesc această tehnică zi de zi și raportează mai apoi rezultatele pe baza formulărilor SMART. Considerăm că este o tehnică care poate fi folosită cu succes în trasarea obiectivelor de carieră, fiind nu doar o tehnică folosită cu succes, dar și validată constant de rezultatele concrete pe care le produce. Încă o dată, este foarte importantă stabilirea relevanței obiectivului pentru cel care va trebui să lucreze la atingerea lui. Altminteri, un obiectiv bun rămâne doar un obiectiv bun. Drumul de la vis la realitate trece printr-un plan riguros și, dacă nu e relevant respectivul obiectiv, la momentul respectiv, obstacolele pe care le întâlnim sau provocările inerente implementării pot face ca efortul depus să pară prea mare în raport cu beneficiile. Dacă înțelegi „de ce” te obișnuiești cu aproape orice „cum”, ca să pornim de la vorbele lui Friedrich Nietzsche. Și abordări mai noi, care explorează motivația și comportamentele umane, insistă pe importanța înțelegerii relevanței muncii noastre de zi cu zi în raport cu răspunsul dat la întrebarea „de ce facem ceea ce facem” (Sinek, *Începe cu de ce: cum ne inspiră marii lideri astfel încât să trecem la acțiune*, 2018).

Obiectivele SMART în carieră pot constitui operaționalizarea firească a obiectivelor generale pe care le avem în ceea ce privește dezvoltarea. Pasul de la obiectivele generale către cele specifice este considerat, în literatura de specialitate, a fi o derivare. Unii autori folosesc chiar termenul de „cascadă” (Verboncu, *Cum conducem?: între amatorism și profesionalism*, 2018, p. 54). Și literatura pedagogică recunoaște importanța derivării obiectivelor educaționale (Crețu, 1999). Prin urmare, de la obiectivele generale la cele specifice, formularea de tip SMART are rolul de a clarifica și de a ghida planul ulterior de activități care va face ca ideea inițială să se transforme în realitate, trecând prin provocările inerente unui asemenea demers. Nu întâmplător, în Renaștere, Michelangelo puncta faptul că ceea ce obținem prin atingerea obiectivelor nu este atât de important pe cât este ceea ce devenim prin atingerea obiectivelor, idee dezvoltată ulterior de Hegel (devenire) iar în spațiul românesc de Constantin Noica (devenință), desigur, în construcții mult mai complexe.

Pornind de la avantajele folosirii MBO, așa cum sunt ele clarificate în literatura de specialitate și anume faptul că „face posibil pentru fiecare manager autocontrolul asupra propriei performanțe”, dar și ideea conform căreia „măsurarea performanțelor are la bază standarde exprimate cantitativ sau calitativ pentru fiecare obiectiv” (Verboncu, *Cum conducem?: între amatorism și profesionalism*, 2018, p. 299), considerăm că folosirea unei astfel de practici este menită să centreze discuția între mentor și cel care e mentorat pe obiective clare, asumate, corect stabilite și care să poată fi evaluate. Pe de altă parte, autocontrolul asupra propriei performanțe în ceea ce privește planificarea propriei cariere

didactice poate crește responsabilizarea celui care este mentorat și, în mod cert, acest fapt determină o creștere a performanței.

Scenariul după care se poate implementa această metodă presupune mai multe etape (Verboncu, Cum conducem?: între amatorism și profesionalism, 2018, pg. 300-301): un ciclu inițial destinat diagnozei, un ciclu în care se derulează etapele specifice stabilirii de obiective și elaborarea elementelor-suport pentru realizarea obiectivelor (programe de acțiune, calendare etc.), dar și acțiunile destinate atingerii obiectivelor, controlul și evaluarea rezultatelor, reevaluarea obiectivelor și un ciclu final destinat evaluării prestației managerilor. Apreciem că, din structura propusă de autorul român, putem prelua diagnoza, o etapă extrem de importantă în orice analiză, etapa de implementare și etapa de evaluare, atât cea care duce la reevaluarea obiectivelor stabilite inițial, cât și cea care are în vedere prestația generală a celui care implementează.

4.1.4. Analiza SWOT

Atunci când luăm decizii, invariabil ne gândim la punctele tari și, respectiv la cele slabe implicate de decizia noastră. Analiza SWOT, relativ cunoscută publicului larg, este o metodă de analiză care are la bază o asemenea perspectivă. Metoda este folosită cel mai mult în managementul strategic și reprezintă o radiografie de moment a organizației. E de menționat însă că, pe lângă punctele tari și cele slabe implicate de decizia pe care o analizăm, analiza SWOT ia în calcul și amenințările și oportunitățile care pot să apară în legătură cu aspectul pentru care facem analiza. Acronimul SWOT vine tocmai de la aceste patru cadre de analiză: S = Strengths (Puncte forte; Puncte tari); W = Weaknesses (Puncte slabe); O = Opportunities (Oportunități) și T = Threats (Amenințări). Punctele tari și punctele slabe sunt interne (descriptori ai situației de fapt, în general parametrii de moment care există ca atare). Oportunitățile și Amenințările sunt externe, decurg într-un anumit sens din Punctele tari și din Punctele slabe identificate anterior. Matricea analizei SWOT, care este rezultatul analizei, se prezintă sub forma unui tablou cu patru cadrane de intrare a informațiilor, ca în exemplul de mai jos.

S = Puncte tari	W = Puncte slabe
S1. S2. S3. ...	W1. W2. ... Wn.
O = Oportunități	A = Amenințări
O1. ... On.	A1. A2. A3. ... An.

Analiza SWOT poate fi folosită în managementul carierei pentru a pregăti procesul decizional în cadrul activității de mentorat în sensul dezvoltării punctelor tari, eliminării sau deconstrucției punctelor slabe prin planificare de activități de dezvoltare, exploatarea oportunităților și îndepărtarea potențialelor amenințări. Metoda poate fi folosită și pentru a înțelege starea de moment a organizației sau chiar contextul general al sistemului educațional românesc.

4.1.5. Foaia de parcurs

În practica implementării proiectelor este cunoscută folosirea Foi de parcurs (Roadmap). Foaia de parcurs este un instrument extrem de util, care punctează pașii care trebuie făcuți pentru atingerea unui obiectiv. Pe scurt, foaia de parcurs este un instrument vizual care ilustrează pașii care trebuie făcuți pentru a atinge un obiectiv. Foaia de parcurs poate fi un instrument care poate fi folosit cu ușurință pentru înțelegerea etapelor de parcurs pentru îndeplinirea obiectivelor propuse, dar și un instrument de comunicare între mentor și persoana mentorată.

	Luna 1	Luna 2	Luna 3	Luna 4
Proces X				
Proces Y				
Proces Z				

Diagrama Gantt

Deși Foaia de parcurs este foarte asemănătoare cu diagrama Gantt, deosebirea principală este aceea că Foaia de parcurs urmărește concret niște puncte nodale foarte importante, de atingerea cărora depinde dezvoltarea carierei. Diagrama Gantt urmărește, într-o formă vizuală, activitățile care pot fi întreprinse, cu termene concrete, cronologic.

	Termen limită	Luna 1	Luna 2	Luna 3
Activitatea 1				
Activitatea 2				
Activitatea 3				

Managementul timpului

Un element extrem de important de care trebuie să țină cont mentorul este dezvoltarea capacității de gestionare a timpului de către persoana mentorată. Acest aspect poate avea importante implicații pentru atingerea obiectivelor stabilite. Mai mult decât atât, activitatea didactică se caracterizează printr-o necesară planificare adecvată și, din acest punct de vedere, câteva tehnici pot fi folosite pentru a planifica, pentru a elimina sau controla stresul sau/și frustrarea care au drept cauză o mai slabă capacitate de planificare. Tot mai multe apariții editoriale în ultima vreme iau în discuție o serie de instrumente utile în managementul timpului, recunoscând nu doar importanța acestuia și contribuția la performanța individuală



sau organizațională, ci și în ceea ce privește reducerea stresului (Allen, 2001). De asemenea, au apărut și lucrări care se preocupă de felul în care se formează obiceiurile și modul în care putem interveni în „bucla habituală” (bucla obiceiurilor) pentru a corecta anumite deprinderi (Duhigg, 2016). Există, prin urmare, câteva instrumente larg acceptate ca fiind utile în gestionarea timpului și care câștigă teren și în ceea ce privește productivitatea personală.

4.1.6. Matricea Eisenhower

Dezvoltată de generalul american Dwight E. Eisenhower, comandantul forțelor armate americane din Europa în cel de-al doilea Război Mondial, președinte al Statelor Unite ale Americii după finalul conflagrației mondiale, matricea are la bază ideea împărțirii lucrurilor de făcut pornind de la două axe importante: importanța acestora și urgența. Unele lucruri sunt urgente (trebuie făcute acum), altele mai puțin urgente, unele lucruri sunt importante, altele mai puțin importante. Eisenhower obișnuia să spună că ce este important este rareori urgent și ce e urgent este rareori important. Fiind cel care a organizat cu succes debarcarea în Normandia, coordonând un efort logistic impresionant, ar trebui să reflectăm puțin la cuvintele sale.

Matricea are patru intrări și se poate folosi pentru a putea ușor distinge între obiective, pentru a discerne cu privire la importanța acestora, pentru a le planifica în funcție de importanța pe care o au, ca în exemplul de mai jos.

Important / Nu Urgent	Important / Urgent
PLANIFICARE	REZOLVARE ACUM
Nu important / Nu Urgent	Nu Important / Urgent
ELIMINARE	DELEGARE

Matricea Eisenhower reprezintă un moment important de reflecție cu privire la felul în care ar trebui să ne organizăm activitățile pentru a fi mai eficienți. De altfel, în lucrarea „Cele 7 deprinderi ale oamenilor extrem de eficienți”, Stephen Covey dezvoltă matricea și prezintă felul în care ea poate eficientiza activitatea și atingerea obiectivelor (Covey, 2020). Matricea Eisenhower contribuie la felul în care ne organizăm, dar, mai important, ne poate structura activitățile pe care trebuie să le întreprindem pentru atingerea obiectivelor în așa fel încât să nu scăpăm din vedere lucrurile importante și să le putem planifica înainte ca acestea să devină prea urgente pentru a mai putea fi organizate cu succes.

4.1.7. Alte tehnici folosite în gestionarea timpului

Mai ales la început de carieră, atunci când stabilirea unor obiective strategice și tactice poate fi mai anevoioasă, în relația de mentorat se pot folosi unele tehnici care ar putea crește eficiența și eficacitatea:

- Principiul lui Pareto. În urma observațiilor renumitului sociolog italian de la răscrucea dintre secolele al XIX-lea și al XX-lea, conform cărora cca. 80% din pământul din nordul Italiei era deținut de cca. 20% din populație, astăzi este relativ cunoscut „principiul Pareto” (20-80), cu aplicații în management și marketing, dar și în productivitatea personală. Planificarea trebuie realizată ținând cont de acest principiu, cca. 20% dintre acțiunile noastre generează cca. 80% dintre rezultate;
- Planificarea ar fi mai eficientă dacă, în munca de zi cu zi pentru atingerea diferitelor obiective, am împărți timpul în unități de lucru (de ex. tehnica Pomodoro presupune lucrul în astfel de unități de timp, 4 unități de câte 25 de minute, despărțite de pauze de 5 minute, iar, la final, o pauză mai lungă care să separe activitățile ulterioare);
- Pregătirea pentru momentele mai dificile, procrastinare, sau situații neprevăzute, prin folosirea scenariilor „dacă ..., atunci ...” – care este scenariul de folosit atunci când ne confruntăm cu o anume situație neprevăzută;
- Planificarea activităților în funcție de curba individuală de randament, ținând cont de specificul obiectivelor asumate, dar și de trăsăturile de personalitate ale persoanei mentorate.

4.1.8. Coaching în stabilirea obiectivelor și atingerea acestora

Apreciem că mentorul ar putea folosi tehnici de coaching care, prin întrebări și observații atente, conștientizarea de către persoana mentorată a calităților și resurselor necesare pentru atingerea obiectivelor de dezvoltare, pentru depășirea limitărilor auto-impuse sau ieșirea din zona de confort. La acest moment există o serie de traduceri în limba română care pot ajuta și orienta mentorul. Unele dintre acestea sunt concepute ca ghiduri practice (Lionnet, 2015), altele iau în analiza doar anumite aspecte ale coachingului, cum ar fi tehnica întrebărilor (Bungay Stanier, 2017), iar altele privesc coachingul într-o perspectivă integrativă, discutând relația cu managementul în ansamblu, dar și cu exigențele dezvoltării personale (Whitmore, 2017). Apreciem că perspectiva de coach (eng. = antrenor) poate avea relevanță pentru relația mentor-persoană mentorată. Antrenorul, în sport, nu e neapărat persoana mai experimentată în ceea ce privește abilitățile tehnice necesare, poate chiar nu a practicat profesionist respectivul sport, chiar dacă o asemenea experiență ar ajuta foarte mult și, deci, ar fi de dorit să existe. Este însă persoana care poate identifica și ajuta în depășirea obstacolelor de orice fel, chiar a limitărilor interne pe care fiecare dintre noi le avem. Antrenorul ghidează și ajută la descoperirea răspunsurilor relevante ale persoanei mentorate în privința obiectivelor stabilite, pentru managementul carierei dar și în ceea ce privește dezvoltarea abilităților necesare discipolului pentru ca ceea ce face să devină artă. Uneori, procesul de mentorat presupune găsirea unor soluții creative care să poată surmona anumite



„fixații cognitive” pe care le implică rutina zilnică. În acest sens mentorul poate folosi reformularea credințelor disfuncționale (Burnett & Evans, 2020), tehnici de brainstorming, gândire laterală sau chiar metode mai noi cum este SIT (Systematic Inventive Thinking).

Stabilirea clară a obiectivelor de carieră și planificarea acestora, folosirea Managementului prin Obiective, cu structurarea SMART a acestora din urmă, utilizarea tehnicilor de gestionare eficientă a timpului, dar și relația de coaching între mentor și persoana mentorată, sunt elemente importante care pot contribui decisiv la performanța în timp a persoanei mentorate și la dezvoltarea armonioasă a carierei.

4.2. Motivație: Instrumente și tehnici (Anamaria GAVRA & Bogdan GHEORGHITĂ)

Problematika motivației i-a preocupat, de-a lungul timpului, pe filosofi, pe psihologi, iar mai nou pe specialiștii managementului. Explorarea factorilor motivatori ne poate foarte ușor duce la explicarea comportamentelor. Atunci când indivizii sunt motivați să facă anumite lucruri, este o cale foarte mică între un vis (stabilirea unui obiectiv) și atingerea acestuia (planificare), iar acest lucru se petrece în ciuda provocărilor întâlnite. Mai ales dacă există o explicație a necesității de a face anumite lucruri, explicație care urmează, de cele mai multe ori, răspunsului la întrebarea „De ce?” (Sinek, Începe cu de ce: cum ne inspiră marii lideri astfel încât să trecem la acțiune, 2018). Recompensarea efortului, sancțiunea și rezultatul par a fi elementele cheie ale motivației. „Motivarea presupune corelarea recompenselor/sancțiunilor materiale și moral-spirituale cu rezultatele efectiv obținute din realizarea obiectivelor. Esența acesteia o constituie trinomul recompense/sancțiuni – rezultate – obiective” (Verboncu, Cum conducem?, 2018, p. 39).

Un concept de sorginte recentă, cel de Grit, lansat de Angela Duckworth (Duckworth, 2016), integrează pasiunea și perseverența în explicația succesului. Nu cei care își doresc un lucru cu pasiune vor ajunge să obțină acel lucru, ci perseverența este extrem de importantă în acest context. Ar mai fi de precizat că, în cercetările făcute de autoarea americană, nu doar determinarea era importantă, ci și direcția conștientizată de individ este cea care explică succesul. Faptul că există diferențe evidente între indivizi, dacă ne gândim la motivațiile acestora, este o constatare care nu are nevoie de prea multe comentarii. Dincolo de comportamentele care fac vizibilă această distincție, suntem preocupați să înțelegem resorturile intime ale motivației, în contextul relației de mentorat, pentru a putea genera, pe cale reflexivă, schimbare sau, după caz, perseverența în urmărirea de obiective, în dezvoltarea personală, sau în activitatea didactică.

4.2.1. Ce anume ne motivează? Factori motivatori

Motivarea face parte și din arsenalul de funcții ale managementului. În cuvintele lui Ion Verboncu, „antrenarea - ca secvență distinctă a procesului de management – cuprinde decizii și acțiuni prin care se determină participarea salariaților la stabilirea și realizarea obiectivelor prin luarea în considerare a factorilor ce-i motivează” (Verboncu, Cum



conducem?, 2018, p. 39). Dacă preocuparea de a înțelege comportamentele umane a însoțit istoria umană din cele mai vechi timpuri, azi, considerăm că factorii motivatori sunt în mod obișnuit grupați în două categorii: nevoile și interesele. Un aspect extrem de important în ceea ce privește cariera este satisfacția pe care indivizii o pot resimți. De exemplu, Porter și Lawler consideră că satisfacția este mai degrabă efect și nu cauză a performanței. Doar efortul depus pentru atingerea obiectivelor nu determină neapărat performanța, aceasta din urmă fiind determinată și de abilitățile și trăsăturile persoanei care muncește pentru atingerea obiectivelor stabilite (Burduș, Fundamentele managementului organizației, 2007, p. 225).

Cercetările cu privire la motivație au fost începute, firesc, de psihologi. De-a lungul timpului au existat numeroase încercări de a explica comportamentul uman pornind de la factorii declanșatori ai acestuia. De exemplu John Watson, la începutul secolului al XX-lea, pune bazele behaviorismului științific, iar mai târziu Burrhus Frederic Skinner dezvoltă behaviorismul radical, insistând pe recompensă ca element foarte important care poate determina reproducerea comportamentelor. Și psihologia cognitivă, care analizează modul în care „oamenii procesează informațiile, dar și cum acestea le influențează comportamentul și emoțiile” (Hemmings, 2019, p. 20), contribuie la înțelegerea felului în care reacționăm la anumiți stimuli. Cercetarea influenței factorilor fiziologici asupra comportamentului este apanajul psihologiei biologice (Hemmings, 2019, p. 22), factori pe care trebuie să îi luăm în considerare atunci când discutăm despre motivație.

Aflați în fața necesității unei sinteze care să puncteze elemente importante ale cercetărilor legate de factorii motivatori, fără însă a putea nici pe departe să epuizăm nici măcar toate contribuțiile importante, acest aspect nefiind scopul secțiunii prezente, ne mărginim acum să menționăm că autori precum Viktor Frankl sau Carl Rogers pot fi de ajutor în înțelegerea motivației și comportamentului. Cei doi autori sunt încadrați îndeobște în sfera psihoterapiei (Bonior, 2019), dar, prin lucrările lor sau prin conferințele la care au participat, au adus importante contribuții în domeniu. De exemplu Viktor Frankl, supraviețuitor al lagărelor de concentrare naziste, și-a pus problema cum reușesc unii oameni să treacă peste orori cum ar fi lagărele de concentrare. În acest fel apare teoria sa cu privire la faptul că oamenii sunt în căutarea sensului vieții, că speranța este ceea ce poate da un astfel de sens și că lucrul care poate ajuta de fiecare dată individul să gestioneze o situație dificilă este orientarea sa către viitor (Frankl, 2018). În ceea ce îl privește pe Carl Rogers, personalitate marcantă a psihologiei, am putea aminti accentul pe care acesta l-a pus pe „potențialul de dezvoltare al persoanei, în opoziție cu condiționarea mediului în care acesta trăiește” (Bonior, 2019, p. 84).

4.2.2. Piramida trebuințelor la Abraham Maslow

Abraham Maslow are meritul de a fi clarificat sistematic, prin a sa „piramidă a trebuințelor”, ierarhia factorilor motivatori. Dar moștenirea lui Maslow nu este importantă doar pentru că azi, atât în psihologie, cât și în management, ierarhia trebuințelor umane explică multe comportamente umane. O idee extrem de importantă a lui Maslow este aceea că ființele umane sunt, în definitiv, mult mai asemănătoare decât ar părea la o primă vedere. De

fapt, pentru Maslow, două comportamente care par diferite la o primă vedere, sunt explicate prin intermediul necesității satisfacerii unei aceleiași trebuințe. Din acest punct de vedere putem trece chiar peste contextele culturale diferite în care trăiesc indivizii. În cuvintele lui Maslow există „suficiente dovezi de ordin antropologic pentru a stabili că dorințele fundamentale sau ultime ale tuturor oamenilor nu diferă nici pe departe la fel de mult ca dorințele lor conștiente de zi cu zi” (Maslow, 2013, p. 74). Eliberați, prin intermediul acestei perspective, de presiunea exercitată de un anumit context cultural în ceea ce privește explicația unor comportamente, putem aprecia că, înțelegând trebuințele umane și satisfacerea acestora, vom dobândi o înțelegere mai cuprinzătoare în ceea ce privește motivația, răspunsul pe care îl căutăm cu privire la „de ce facem” sau „de ce nu facem” anumite lucruri. Aceasta cu atât mai mult cu cât, suntem ființe aflate permanent în căutarea a ceva. Maslow notează succint: „ființa umană este un animal volitiv și rareori atinge starea de satisfacție completă, iar când o atinge, este pe termen scurt. Imediat ce o dorință este satisfăcută, apare o alta pentru a o înlocui” (Maslow, 2013, p. 77).

Potrivit lui Maslow, la baza piramidei stau trebuințele fiziologice, urmează cele de securitate, apoi cele de apartenență, cele de stimă și statut, iar la final actualizarea sinelui (dezvoltarea și afirmarea personalității) (Maslow, 2013, pg. 91-122).

4.2.3. Alte teorii ale motivației

Pe lângă cele expuse mai sus, există, desigur, mai multe teorii care încearcă să explice motivația. Unele integrează ierarhia trebuințelor, altele o iau doar indirect în discuție, iar unele sunt centrate explicativ pe alți factori. Psihologii organizaționali sunt foarte interesați de teoriile în domeniul motivației, prin urmare vom urmări în acest sens o sinteză disponibilă în lucrarea *Organizația inteligentă* (Dumitru & Cismaru, 2012, pg. 90-91):

1. Teoria lui Taylor – se concentrează pe explicarea eficienței prin stimulente cum ar fi remunerația; dar este limitată prin faptul că nu toți oamenii reacționează la fel la stimulente de această natură.
2. Teoria relațiilor umane – pornește de la teoria lui Taylor, dar insistă pe faptul că nu numai recompensele materiale explică motivația, ci și atmosfera de la locul de muncă, relațiile plăcute cu colegii etc.
3. Teoria bifactorială (Herzberg) – se construiește în jurul a două categorii de factori: cei de igienă, cu acțiuni demotivatoare (lipsa lor demotivează) și factorii motivatori, a căror prezență constituie un stimulent.
4. Teoria lui Vroom – care evidențiază felul în care forțele interne și cele externe se combină și care se construiește în jurul a trei dimensiuni: valența (modul de valorizare a muncii de către o persoană), așteptarea (relația dintre proiectare și șansa succesului) și instrumentalitatea (rezultatele așteptate pot conduce la alte rezultate).
5. Teoria inechității (Adams) – presupune că oamenii compară rezultatul muncii și efort, dar și între rezultatul prognozat și cel real.

O completare a unei astfel de prezentări este teoria dezvoltată de Clayton Alderfer. Așezată în genealogia pornită de Maslow, această teorie grupează nevoile în trei grupe



(ERD): nevoile de Existență, nevoile de dezvoltare a Relațiilor, nevoi de Dezvoltare (Burduş, Fundamentele managementului organizației, 2007).

4.2.4. Motivarea - tipuri

Există mai multe tipuri de motivare. Ne propunem să explorăm, în cele ce urmează, pe scurt, așa cum apar în literatura de specialitate (Iacob & Diana-Maria, 2012), distincții între:

1. Motivarea pozitivă care își propune amplificarea satisfacției prin laude (de ex. măritri de salariu), se bazează pe creșterea performanței din viitor prin provocări care, deși reprezintă un progres față de faza inițială, pot fi atinse cu resursele pe care le are la dispoziție individul și motivarea negativă care vizează, în oglindă, diminuarea satisfacției prin amenințări, muștrări (scăderi de salariu);
2. Motivarea economică, care se referă la satisfacerea aspirațiilor de tip economic și cea moral-spirituală care are în vedere sistemul de valori, atitudinile sau comportamentele (cultivarea încrederii în sine, de exemplu). Apreciem că mentorul, neavând la dispoziție modalități economice de intervenție, poate folosi cu succes motivarea de tip moral-spirituală;
3. Motivarea intrinsecă, care face apel la satisfacțiile care țin de dezvoltarea personalității și este centrată pe individ și motivarea extrinsecă, care pornește de la ideea că acțiunile întreprinse vor aduce satisfacții prin generarea unei reacții de răspuns. Apreciem că motivarea intrinsecă va produce efecte mai bune în cazul consilierii carierei didactice și că permanenta conștientizare a obiectivelor de dezvoltare, dar și munca susținută poate crește gradul de motivare.
4. Motivarea cognitivă, care se referă la satisfacția obținută de individ în timpul procesului de cunoaștere, luând în considerare dimensiunea intelectuală implicată și motivare afectivă care este interesată de dimensiunea sentimentală, latura afectivă care e implicată în procesul de dezvoltare, în cadrul organizației (aprecierea, simpatia colegilor, mulțumirea la locul de muncă).

Procesul de motivare este și el complex. Se apreciază că indiferent de tip, pozitiv sau negativ, motivarea trebuie să răspundă unor cerințe fundamentale:

- Să fie complexă, adică să cuprindă recompense/sancțiuni atât materiale, cât și moral-spirituale;
- Să fie diferențiată, adică să țină cont de specificitatea situației, a colectivului, dar mai ales a persoanei;
- Să fie graduală, adică să urmărească satisfacerea diferitelor categorii de nevoi specifice individului, de la simplu la complex, de la nivel inferior la cele de nivel superior. (Verboncu, Cum conducem?, 2018, p. 39).



4.2.5. Instrumente și tehnici de motivare personală prin autodeterminare

În acord cu modelele psihologiei pozitive, Ryan și Deci în 1985 consideră că autodeterminarea este o structură de personalitate pe care o dețin cei care reușesc să obțină nivele optime ale satisfacerii nevoilor psihologice de bază: nevoia de autonomie, nevoia de competență și nevoia de relaționare (Ionescu, *Analiză și dezvoltare personală. Psihologia autodeterminării*, 2020).

Persoana își construiește și își antrenează pe parcursul vieții mecanismele prin intermediul cărora se structurează acest tip de personalitate, și anume: învață cum să stabilească scopuri relevante pentru sine, să își clarifice aceste scopuri, să identifice resursele personale și contextuale necesare îndeplinirii lor, să își dozeze și să-și susțină efortul în vederea finalizării activităților. Astfel, se elaborează sistemele adaptative ale sinelui care permit îndeplinirea nevoilor psihologice de bază și atingerea unui nivel optim al bunăstării personale.

În plus, conform teoriilor psihologiei pozitive (Szentagotai-Tătar și David, 2017) persoana trebuie să fie preocupată să-și dezvolte capacitățile, să își optimizeze personalitatea și să își actualizeze potențialul prin implicarea în experiențe care o provoacă, o stimulează să depună efort, deoarece dau un sens și o semnificației proprii vieți.

Dinamica satisfacerii nevoilor psihologice de bază

Analizând factorii care își aduc contribuția la stimularea autodeterminării personale, în lucrarea *Analiză și dezvoltare personală. Psihologia autodeterminării*, Daniela Ionescu evidențiază faptul că nevoile psihologice de bază sunt sursele principale de stabilire și urmărire a scopurilor (scopul de a fi competent, autonom, adaptat social) și de elaborare a sistemului de valori (autonomie, competență, relaționare).

Nevoia de autonomie este un act de alegere personală a modului propriu de funcționare, care nu trebuie înțeleasă ca fiind egală cu independența și/sau individualismul. De fapt, este practic imposibil ca persoana să se afle în situația de acțiune total independent de orice influență externă, ci, în calitate de ființă socială, se află tot timpul sub o anumită influență a unor grupuri, a unui mediu.

Autonomia implică asumarea unui mod de gândire concordant cu sine, o orientare proactivă care duce la integrarea acestor influențe ale mediului în scopul obținerii unui sentiment de acord, congruență cu sine.

Așadar, persoana autonomă nu se manifestă prin reactivitate la diversele influențe ale mediului și nu are un comportament care sfidează normele sociale, instituționale, având convingerea că este îndreptățită să se sustragă oricărui tip de influență externă. Dimpotrivă, ea se supune unui determinism, însă, în același timp, este orientată și înspre a afla cât mai multe informații despre sine și realitatea înconjurătoare. Manifestă o atitudine exploratorie și introspectivă pentru a-și putea proiecta drumul în viață ca urmare a deciziilor luate în mod autonom (autogovernare).

Având în vedere informațiile anterior prezentate, putem afirma că strategiile de autoreglare personală diferă în funcție de tipul de autonomie a persoanei:

- autonomia reflectivă: comportamentul individului rezultă din dorința de a decide și de a lucra autonom (situație diferită de cea în care se lucrează sub îndrumare și supraveghere). Acest tip de autonomie face ca persoana să aibă un comportament adaptativ, o stare emoțională pozitivă, inițiativă, persistență motivațională, să fie optimistă și să manifeste satisfacție față de viață.
- autonomia reactivă: se evidențiază printr-o atitudine adolescentină, preferință pentru acțiuni independente, fără a ține cont de ceilalți.

Persoanele cu autonomie reflectivă prezintă următoarele trăsături (Ionescu, 2020, pg. 134-135):

- Eu dezvoltat: au încredere în forțele proprii, au sentimentul propriei competențe, iau decizii în mod autonom, relaționează autentic cu cei din jur; sunt mai deschise la experiențe noi; își acceptă trăirile și sentimentele; au o mai mare flexibilitate cognitivă și comportamentală;
- Confort psihic: au sentimentul libertății personale (în opoziție cu sentimentul de control social care apare în cazul persoanelor fără autonomie); își asumă responsabilitatea pentru ceea ce fac; aleg ceea ce vor să facă;
- Concordanță cu sine: sunt conștiente de nevoile lor și de modalitățile de satisfacere a acestora; au un comportament autonom susținut de interesul pentru explorare, experimentare, de a lupta pentru atingerea scopurilor propuse, identificând noi modalități de acțiune.
- Autenticitate de sine: nu manifestă dorința de a crea o imagine falsă despre sine, fiind mai puțin preocupați de modul cum sunt percepuți de cei din jur; își explică succesul sau eșecul prin acțiunile pe care le desfășoară.
- Deschidere și eficiență: sunt orientate spre provocări în plan profesional, urmărindu-și cu persistență scopurile și căile de obținere a succesului; aleg modalitățile de motivare și acțiune eficiente, adaptată la situație, astfel încât rezultatul final să fie cel scontat și să reflecte propriile valori și principii.

Nevoia de competență se referă la dorința persoanei de a avea sentimentul că este aptă și eficace în realizarea scopurilor propuse, dorința de a se simți utilă și de a avea control asupra propriei vieți.

Când această nevoie este satisfăcută, persoana poate ajunge într-o stare emoțională care să-i permită funcționarea la nivelul maxim al propriului potențial. Pentru a se întâmpla acest lucru, intră în acțiune nevoia de realizare, care are un impact pozitiv asupra motivației intrinseci de a crește competența personală.

Satisfacerea nevoii de competență crește implicarea în procesul de urmărire a scopurilor personale: persoana are o încredere mai mare în sine și o mai mare disponibilitate de a depune efort pentru a progresa în atingerea scopurilor.

Nevoia de relaționare, profund înrădăcinată în instinctul nostru de ființe sociale, orientează persoana înspre căutarea interacțiunilor cu ceilalți, apartenența la un grup, la o comunitate umană. Dorința de apartenență și relaționarea autentică facilitează integrarea unor norme sociale, care devin ulterior reglatori ai comportamentului.

Autonomia în raport cu alegerile sociale/reționale presupune capacitatea persoanei de a-și crea propriul univers relațional, ca urmare a manifestării unor preferințe interacționale.

În mediul profesional, acționând proactiv, persoana poate stabili relații (sau se poate integra în cercuri profesionale) ce permit implicarea în activități și acțiuni utile celorlalți.

În cadrul organizațiilor școlare, autonomia în satisfacerea nevoii de relaționare, poate orienta cadrele didactice înspre oferirea de suport emoțional și moral nu doar elevilor, ci și colegilor profesori. În acest mod, intră în acțiune unul dintre factorii care ajunge să motiveze intrinsec, în mare măsură, cadrele didactice să acceadă la și să persiste în cariera didactică (Pânișoară, 2017).

După cum susțin Ryan și Deci, cele trei nevoi psihologice de bază sunt surse ale motivației intrinseci, factorii individuali și sociali modelând modurile de manifestare și de satisfacere ale nevoilor de autonomie, competență și relaționare (Ionescu, 2020). Motivarea negativă (prin amenințarea nevoilor) și motivarea pozitivă (prin satisfacerea lor) sunt responsabile de persistența sau nu în sarcină a persoanei (aceasta dorește să-și continue activitatea și să o îmbogățească sau, dimpotrivă, se retrage din activitate).

Prin funcțiile îndeplinite, nevoile psihologice de bază energizează comportamentul și îl orientează către scopuri (funcții principale), oferă scopului conținut psihologic (adică îi atribuie semnificație personală) și permit înțelegerea modului de derulare a acțiunilor care duc la îndeplinirea scopurilor (funcții secundare).

Dinamica la nivelul celor trei nevoi psihologice de bază, se datorează gradului diferit de satisfacere a lor:

- satisfacerea optimă: când există un echilibru în satisfacerea celor trei nevoi în diverse contexte din viața persoanei;
- dificultăți în satisfacerea nevoilor: când persoana apreciază că una dintre nevoi nu este suficient satisfăcută, pot apărea acte compensative generate de motivații extrinseci (de exemplu, dorința de a fi faimos și de a avea mulți bani pentru a fi respectat și a avea mulți prieteni); aceste activități cu rol compensator pot deveni automatisme, sabotând și mai mult nevoia care nu a fost suficient satisfăcută;
- nivelul scăzut de satisfacere: frustrarea nevoilor se asociază cu un sentiment de amenințare, de confruntare cu un pericol; frustrarea nevoilor poate duce la neimplicarea în activitate, abandonarea acesteia și chiar la dezechilibre în sfera sănătății;
- nesatisfacerea nevoilor (una sau toate): semnalizează un dezechilibru, fără să apară neapărat sentimentul de amenințare; are un rol demotivant, ducând la afectarea confortului psihic și fizic și la apariția emoționalității negative.

Raportul intrinsec-extrinsec în motivația cadrelor didactice

Studiile realizate de Rosenholtz și Smylie (1984) și de Rollins (2008) au arătat că persoanele care aleg să îmbrățișeze cariera didactică sunt mai degrabă determinate de motive intrinseci decât de motive extrinseci și că principalul element în definirea profesorului este motivația intrinsecă de care acesta dă dovadă (Pânișoară, 2017).

Motivația intrinsecă are la bază o serie de motive psihologice și de surse personale, alimentându-se din tendința de a căuta provocări, de a explora, de a învăța lucruri noi. Ea ține de dorința persoanei de a-și dezvolta capacitățile, de a-și urma pasiunile și scopurile cu valoare personală.

Motivația intrinsecă influențează implicarea și persistența persoanei în sarcini, în activitățile profesionale, stând la baza creșterii și dezvoltării personale.

După cum subliniază Ion Ovidiu Pânișoară în lucrarea *Ghidul profesorului*, factorii interni în măsură să promoveze motivația intrinsecă la cadrele didactice sunt: provocarea (de a-și atinge zilnic obiectivele propuse); curiozitatea (dorința dascălilor de a rămâne în zona de învățare și de a insufla și elevilor dorința de cunoaștere, dezvoltare și evoluție profesională); controlul (asupra a ceea ce i se întâmplă și asupra a ceea ce se întâmplă în jurul său); fantezia (crearea imaginilor mentale pentru a stimula gândirea și comportamentele specifice ale elevilor); competiția (feedback-urile pozitive primite îl stimulează să se dezvolte și chiar să-și depășească nivelul atins, iar feedback-urile negative îl demotivează); cooperarea (crearea de comunități de învățare în școală îi motivează să învețe să lucreze împreună în folosul elevilor, dar și să își acorde sprijin reciproc); recunoașterea (dorința de a fi apreciat și valorizat pentru realizările sale).

Ionescu (2020, pg. 143-144) evidențiază sursele de motivare intrinsecă în context organizațional (corelate cu satisfacerea celor trei nevoi psihologice de bază):

- manifestarea competențelor, oportunitatea de a-și pune în valoare varietatea și diversitatea abilităților: angajatul vrea să simtă că este stimulat să se dezvolte profesional; în caz contrar simte că se plafonează și poate chiar să renunțe la job;
- autonomia: salariatul dorește să aibă libertate de acțiune la locul de muncă; să i se ofere posibilitatea de a lua decizii în mod autonom în contextul realizării unor sarcini;
- feedback-ul: verificarea dezirabilă a muncii angajaților înseamnă evidențierea părților bune ale execuției și a părților care se pot îmbunătăți; indezirabil, feedback-ul este de multe ori o vânătoare de comori, o ocazie de manifestare a autorității, un moment de frică, de anticipare a muștrării sau pedepsei, cu un puternic efect demotivator.
- ”identitatea” sarcinii: efectuarea integrală a unor sarcini (sau integrarea contribuției angajatului într-un tot) activează pachetul nevoilor cognitive de bază (curiozitate, explorare, perceperea întregului, nevoia de coerență, de ordine) și are valoare motivațională;
- semnificația: oamenii sunt mai implicați în activitate și se simt mai motivați intrinsec dacă înțeleg ce semnificație are pentru ei și pentru alții sarcina pe care o execută.

Multe dintre acțiunile întreprinse de persoană necesită o motivație extrinsecă, cum ar fi: adaptarea la o serie de cerințe externe, respectarea regulilor sociale și culturale pentru ca persoana să poată obține ulterior ceea ce își dorește în mod autentic.

Din punct de vedere psihologic, motivația extrinsecă nu este în mod direct o expresie a nevoii de autodeterminare, însă, din punct de vedere pragmatic, ea contribuie la atingerea scopurilor sau împlinirea aspirațiilor prin mijloacele sale: promovare, creștere salarială, bonusuri, beneficii, premii, alte avantaje materiale.



Făcând trimitere la o teorie de factură umanistă privind motivația, elaborată de Deci și Ryan în 2000, care propune o abordare din perspectiva autonomiei și controlului a continuumului motivațional de la demotivare la motivație intrinsecă, autoarea anterior menționată subliniază că:

- motivația intrinsecă este cea mai autonomă formă a motivației,
- după care urmează tipurile motivației extrinseci: motivația integrată (motivele sunt acceptate și integrate, fiind congruente cu valorile, aspirațiile, nevoile persoanei), motivația prin identificare (persoana conștientizează beneficiile aduse de activitate), motivația intrinsecă (persoana urmărește un scop din considerente morale) și motivația externă (acțiunile sunt îndeplinite în scopul evitării pedepselor sau obținerii unor recompense)
- și apoi demotivarea, aflată la extrema reglării controlate.

Persistență, orientare motivațională și scopuri

Pe lângă preocupări legate de modul de realizare a sarcinilor, Borman, Ilgen & Klimoski (2003) evidențiază faptul că, pentru a se susține energetic și a se menține în sarcină, oamenii sunt preocupați și de efortul depus în scopul realizării acestora (Cât de tare se străduiesc?), precum și de persistența în sarcină (Cât de mult se străduiesc?).

Persistența motivațională este capacitatea umană de a rezista în fața tentației de a renunța când activitatea implică un efort susținut, este acea capacitate de a face față obstacolelor, sentimentelor de frustrare sau circumstanțelor nefavorabile.

După cum precizează Daniela Ionescu, în literatura psihologică au fost identificați o serie de factori, personali și contextuali, responsabili de stimularea sau diminuarea persistenței motivaționale, factori care pot fi antrenați/modelați pe parcursul vieții.

Factorii care întăresc persistența motivațională sunt: răsplătirea efortului, sprijinul social perceput, feedback-ul favorabil/pozitiv, relevanța sarcinii pentru persoană, așteptările pozitive, optimismul, autocontrolul, reorientarea, autoreglarea în situații de eșec.

Factorii care diminuează persistența motivațională sunt: tendința persoanei de a considera că nu poate mai mult, neajutorarea învățată, tendința de a atribui altora responsabilitatea pentru ceea ce ți se întâmplă, tendința individului de a se manifesta sub nivelul abilităților deținute.

Orientarea motivațională se referă la capacitatea persoanei de a opta pentru anumite resorturi mobilizatoare în activitățile pe care le are de îndeplinit (Ce motiv are să desfășoare o anumită activitate?).

Resorturile mobilizatoare pot fi localizate în plan intern (sunt motivele personale care stau la baza activităților, caz în care persoana are o orientare motivațională autonomă), dar și la nivel extern (motivele furnizate de alții pentru inițierea și realizarea sarcinilor, caz în care persoana are o orientare motivațională externă).

Capacitatea individului de a-și urmări scopurile propuse ca urmare a echilibrării motivelor interne cu cele externe, înseamnă acțiune autodeterminată.

Există și situația în care acțiunea nu are la bază un motiv clar, ci cel mult un motiv impersonal de tipul: așa am înțeles că se face, așa știu că trebuie, așa mi s-a spus, care nu este benefică dezvoltării motivației. În acest caz, persoana rămâne într-un mediu în care depune efort pentru a se adapta, pentru a face față disconfortului produs de inexistența unor motive clare, interne sau/și externe, care să-i susțină acțiunile, ceea ce facilitează apariția unor efecte negative cum ar fi: evitarea socială, comportamentul inactiv, scăderea energiei, afectarea stării de bine, imagine de sine defavorabilă.

Autodeterminare înseamnă și stabilirea unor scopuri, care au rolul de a orienta persoana în sarcină, permițându-i acesteia să-și clarifice finalitățile, să identifice resursele necesare, să anticipeze rezultatele și să elaboreze un plan de îndeplinire a lor.

Atingerea scopurilor poate fi motivată intrinsec (scopuri pentru „a fi”), caz în care scopurile sunt concordante cu sine, reflectă valorile și interesele persoanei, dar și extrinsec (scopuri pentru „a avea”), situație în care persoana se implică în activități pentru că acestea trebuie făcute.

Implicarea și progresul în activitate diferă în funcție de tipul scopului: când scopurile sunt mai puțin asociate cu satisfacerea nevoilor psihologice de bază duc la un progres lent și la o implicare mai redusă în sarcină, individul fiind de cele mai multe ori stimulat de a depune efort care să ducă la îndeplinirea lor pentru a face loc activităților concordante cu sine (care îl motivează intern și îl entuziasmează).

4.3. Comunicarea Asertivă (Alina-Georgeta MAG)

4.3.1. Mentorul profesionist în comunicare. O viziune responsabilă asupra nevoilor de comunicare în profesia didactică

Gândiți-vă la cel mai bun profesor pe care îl cunoașteți. Odată, acel profesor a fost un debutant, un începător timid, cu un potențial imens și cu deprinderi de bază, dar cu foarte puține din încrederea, înțelegerea profundă a meseriei și repertoriul bogat și flexibil de competențe, care îi caracterizează pe cei care au ajuns la un înalt nivel profesional. Acest curs este focusat, în primul rând, pe primul pas semnificativ în tranziția absolvenților spre implicarea deplină pe plan profesional, etapă de mare importanță pentru toți profesorii în primii ani la catedră. Acest pas va fi mult mai reușit cu sprijinul unui mentor profesionist, cu competențe de expert în comunicare, feedback și relaționare, care se implică proactiv pentru o inserție profesională de calitate, urmând, în al doilea rând, să susțină pe termen lung evoluția și formarea profesională continuă a profesorilor în cariera didactică.

- ❖ *De ce avem nevoie de o formare inovatoare în domeniul profesionalizării carierei didactice în România?*
- ❖ *De ce statutul mentorului merită recunoscut, reconstruit și consolidat în spațiul școlii, în mijlocul elevilor și al proaspeților absolvenți, care traversează primele lor experiențe profesionale la catedră, sau al profesorilor aflați în diverse momente de evoluție și dezvoltare profesională?*



Reforma responsabilă care poate soluționa nevoile individuale de formare ale profesorilor la debutul carierei, dar și pe parcursul acesteia, este la ora actuală o cerință *sine qua non* pentru a crește calitatea educației la toate palierele sistemului de învățământ, prin investiția în pionii principali, a căror pregătire profesională se reflectă în mod direct în rezultatele copiilor și tinerilor (Marga, 2019; Wasonga et. al, 2015; Hudson, 2012; www.childtochild.org.uk).

Proiectul *Profesionalizarea carierei didactice* propune o modificare fundamentală și inovatoare a modului în care se face astăzi, în România, formarea profesorilor. Dacă până acum, această activitate s-a realizat vag, pe parcursul formării inițiale sau prin participarea la cursuri de formare în afara școlii, în diverse instituții furnizoare de cursuri de pregătire, prin acest proiect se lansează o nouă viziune, un nou mod de gândire asupra formării cadrelor didactice, elementul esențial și reformator fiind formarea în interiorul școlii, prin intermediul unor mentori profesioniști, cu un statut recunoscut și cu roluri clarificate, pentru a observa atent nevoile de formare inițiale și continue ale profesorilor în contextul claselor pe care le coordonează. Profesia didactică rămâne constant provocatoare și necesită adaptări permanente la schimbare, indiferent de numărul de ani de experiență, iar sprijinul oferit de un mentor direct în spațiul școlii este propus ca soluție modernă și inovatoare, pentru cunoașterea detaliată a nevoilor individuale de formare inițială și continuă ale profesorilor (Abegglen et.al, 2014; Potolea, 2004; Marga, 2019).

Alte sisteme de formare, de exemplu cele din țările scandinave și din Australia, numesc procesul de mentorat „*induction into profession*” (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2018; Alpha State School, 2016). Agenda competențelor Europene pentru competitivitate durabilă, echitate socială și reziliență la ora actuală, susține investiția în educația și formarea adulților pe tot parcursul carierei, inițiativele de sprijin pentru învățarea pe tot parcursul vieții și perfecționarea competențelor profesionale (Raport Eurydice, 2018, About education and training policies | Education and Training (europa.eu)).

În profilul de competențe al mentorului de inserție profesională, competențele de comunicare și de relaționare sunt fundamentale și stau la baza activității de mentorat. În lucrarea „*Calitate în mentoratul educațional*”, L. Ezechil subliniază faptul că mentorul responsabil devine profesionist în comunicare, prin urmare este esențial ca dialogul profesional să fie antrenant și productiv (Ezechil, 2008). Nevoile de comunicare ale profesorilor pot fi cunoscute și înțelese cu adevărat, dacă abordarea comunicării din partea mentorilor este realizată din perspectiva asertivității, în mod profesionist, pentru a ne asigura ca mentoratul pregătește și facilitează procese de învățare autentice.

Mentorii își dezvoltă, în primul rând, competențe și aptitudini de comunicare și relaționare avansate, pentru a înțelege nevoile de comunicare ale cadrelor didactice și pentru a folosi metode diverse și eficiente de comunicare, conform articolului 14 din „*Metodologia privind corpul profesorilor mentori pentru coordonarea efectuării stagiului practic în vederea ocupării unei funcții didactice*” (Ordin nr. 5.485/2011). Documentul legislativ cuprinde un instrumentar util și eficient pentru aplicațiile practice în cadrul formării (fișa de dialog profesional, grila de observare a lecțiilor/activităților, raport final asupra activității profesorului/cadrului didactic stagiar, etc.). Toate aceste constructe de monitorizare tratează domeniul *Comunicare* ca prim domeniu fundamental de dezvoltare profesională, astfel



profesia didactică se realizează prin prisma dezvoltării și perfecționării abilităților proprii de comunicare și relaționare. De asemenea, profesorul mentor utilizează feedback-ul în comunicare, discută și rezolvă problemele în cadrul unui proces agreat și acceptat de profesor, într-un mod atent, cu o atitudine obiectivă, lipsită de prejudecăți, de comentarii subiective, focalizându-se pe activitățile didactice care vizează dezvoltarea în profesie a profesorului/cadrului didactic stagiar (Potolea, 2006; Potolea, 2009; Gardner et. al., 2005).

Cursul de formare *Comunicarea asertivă* are la bază cercetări recente în științele educației și propune un suport de exerciții și instrumente accesibile pentru crearea unor contexte eficiente de formare, în funcție de nevoile de comunicare ale profesorilor din sistem, în care învățarea să nu fie focusată pe conținuturi informaționale fără suport practic, pe aspecte generale fără aplicabilitate imediată și utilă în spațiul claselor de elevi, ci pe interactivitate, pe comunicare autentică, indispensabilă în educație, și pe deprinderea de noi competențe esențiale în meseria cursantului (Potolea & Carp, 2008; Holding, 2012; Hudson, 2012, State of Victoria, 2016). Activitățile aplicative vor permite consolidarea celor învățate, testarea relevantă a participanților la formare, dar și formularea unor recomandări utile pentru folosirea eficientă a strategiilor de învățare.

Ce aduce nou acest curs de formare, ce modificare propune în viziunea necesară pentru un mentorat care să schimbe în mod autentic modul în care profesorii își dezvoltă abilitățile de comunicare, este scopul întregii activități de mentorat asupra întregii persoane a profesorului, nu doar asupra carierei sale (Woolworth, 2019). Mentorii inspiraționali, care produc schimbări profunde la nivel de sistem, dar și la nivel individual, care reușesc să ofere încredere și suport adecvat fiecărui profesor în parte, în funcție de nevoile particulare de formare și dezvoltare profesională, cu înțelegerea necesară pentru marea diversitate umană, sunt cei care își perfecționează continuu propriile abilități de comunicare, pentru a oferi un mentorat mai bun decât cel cunoscut și existent în momentul de față (Abegglen et. al, 2014; Alabi, 2017)

Se recomandă ca abordarea profesorilor implicați în procesul de mentorat luând în calcul gama subtilă de atribute și practici pe care trebuie să o dezvolte în timp pentru a deveni specialiști performanți în domeniul educației și formării profesionale. (<https://peermentoringinpractice.com>). Se urmărește ca profesorii care beneficiază de formare să experimenteze și să simtă cum poate fi abordată comunicarea asertivă în contexte diferite și complexe, competențele lor fiind dezvoltate într-o manieră creativă, care să îi împuternicească (Abegglen et al, 2019). Mentorii vor aborda exercițiile și aplicațiile practice cu responsabilitate, asigurând timp și spațiu nu doar pentru a explora subiecte și teme în profunzime, ci și pentru a fi partenerii empatici și asertivi de dialog.

Este imperios necesar să revenim la o gândire riguroasă și inovativă, pentru că nu există o altă soluție pentru creșterea calității formării inițiale și continue a cadrelor didactice, decât o schimbare cuprinzătoare, strategică, la nivel de sistem și de fundamente, care să restabilească încrederea în școala românească (Marga, A., 2019). Profesorii motivați, care au parte de mentori implicați și profesioniști, care stăpânesc temeinic arta și știința comunicării, pot deveni performanți la locul de muncă.



4.3.2. Asertivitatea – dimensiune esențială a comunicării. Repere teoretice și practice

„Obținerea unei înțelegeri mai profunde a celorlalți ne permite să îi ascultăm mai eficient, iar cel mai bun mod de a face acest lucru este să le punem întrebări relevante” (Dale Carnegie, 2021)

Comunicarea, activitate umană fundamentală, are un rol esențial în educație și în formarea profesorilor. Sistemele educaționale, la nivel mondial, au trecut prin numeroase reforme pentru a îmbunătăți calitatea educației și pentru a transforma școlile în medii incluzive, accesibile pentru toți elevii (Stolovitch et. al, 2017). Astăzi, într-o lume globalizată, marcată de crize și schimbări rapide, în care tehnologiile digitale sunt utilizate la un nivel nemaiațins vreodată în domeniul educației și formării, avem nevoie de o comunicare autentică, profesionistă, care să ne permită adaptarea rapidă la schimbări și la nevoile diferite ale generațiilor actuale (Crașovan, 2016; Green, 2009). Claritatea și înțelegerea profundă a modului în care comunicăm, dar și pasiunea cu care noi, profesorii, ne vom dezvolta propriile competențe de comunicare, vor influența puternic viitorul educației (Peretti, 2001, Nick et. al, 2012).

Abordarea asertivității – ca dimensiune necesară în comunicare, pentru pregătirea mentorilor de carieră didactică se impune a se realiza cu foarte multă migală, pentru a deschide perspective de reflecție asupra mai multor arii de dezvoltare a fenomenului comunicațional, deoarece complexitatea comunicării interumane și diversitatea actorilor implicați în spațiul școlar ridică exigențe și abordări inedite (Antonakis et al, 2011; Robu, 2008). Profesorul comunică zilnic cu elevii, cu părinții, cu colegii, cu managerii, cu o întreagă comunitate educațională, iar eficiența activității zilnice depinde în mod direct de calitatea comunicării actorilor ei (Apostu, 2017; Pânișoară, 2015).

Comunicarea asertivă propune abordarea cu rigurozitate științifică a temei fundamentale, dar în același timp cu deschidere spre dialog între practicienii implicați și cu accent sporit spre practicizare, cu exemple și instrumente de lucru de actualitate, care să asigure echilibrul necesar în mentoratul pentru profesia didactică. Mentorii au provocarea de a face un pas nou în direcția unei comunicări autentice, asertive, în care dau mai multă suplețe și energie informațiilor pe care le oferă profesorilor, în așa fel încât personalitatea acestora să fie valorizată pozitiv și activitatea de mentorat să fie în corespondență și armonie cu nevoile individuale ale acestora (Andreescu & Apetroae, 2014). În cadrul acestui curs, comunicarea este abordată din perspectiva psihologiei sociale, a psihologiei organizaționale și a pedagogiei, pentru a putea analiza interacțiunea în cadrul relației de mentorat, conceptul grupului de lucru, sensibil apropiat de modul în care construim echipa educațională, și pentru a surprinde influențele reciproce și transformatoare în relația de comunicare profesor-elev, mentor-profesor.

Comunicarea umană reprezintă un proces interpsihologic esențial existenței ființei umane, cu un caracter psihosocial, de influențare reciprocă, astfel în cadrul interacțiunii fiecare dintre subiecți îl stimulează pe celălalt și îi răspunde, primește și exercită influențe (Melnic&Petcu, 2011). *Comunicarea*, datorită complexității sale, are numeroase definiții: reprezintă „informare pe cale orală sau scrisă”, sau „înștiințare, anunț, veste, mesaj, comunicat, raport”, sau „relație, legătură, raport, contact” (în *Dicționarul praxiologic de*



pedagogie, Bocoș, 2016, p. 235). Elementele comunicării sunt emițătorul, receptorul, canalul și codul, mesajul și contextul în care a fost transmis.

Comunicarea are o mare varietate de forme distinse de literatura de specialitate, oferită de numeroasele criterii de clasificare. Cea mai cunoscută este clasificarea după codul de comunicare utilizat, astfel există **comunicarea verbală, paraverbală, nonverbală și mixtă**. Comunicarea verbală, respectiv folosirea limbajului, este forma cea mai avansată de comunicare umană și depinde de o similaritate de limbaj între emițător și receptor și de modul unic de a vorbi al fiecărei persoane. Conținutul mesajului este foarte important, pentru că influențează acțiunile partenerilor de dialog (Green, 2009). Paralimbajul reprezintă modul în care un mesaj este transmis, respectiv viteza vorbirii, tonul vocii, volumul, folosirea pauzelor în vorbire și calitatea vorbirii, toate având o importanță deosebită pe plan didactic. Numeroase studii evidențiază credibilitatea comunicării nonverbale, care poate depăși pe aceea a comunicării verbale, întrucât se referă la mimica și gestică care însoțesc limbajul, de interes pentru profesori fiind modul în care învață să comunice cu limbajul ochilor, expresiile feței și limbajul trupului, prin gesturi, mișcări, poziții (Nick, et. al, 2012; Green, 2009). De asemenea, și tăcerea, suspendarea emisiunii vocale, „non-comunicarea” semnificativă pot căpăta valențe educogene, chiar formative, în contextul educațional.

Competența de comunicare poate fi înțeleasă drept cea mai importantă funcție a comunicării. Conform literaturii de specialitate, există multiple conceptualizări din mai multe perspective, însă, cea mai simplă, se referă la abilitatea de demonstra comunicarea potrivită într-un context dat (Melnic&Petcu, 2011). Fiecare act de comunicare competent cuprinde: „prezentarea unei exprimări care să poată fi înțeleasă, afirmarea unor propoziții de cunoaștere, stabilirea unor relații sociale corecte și relevarea experienței vorbitorului” (Pânișoară, 2015, p. 42). Cadrele didactice, elevii, studenții, managerii, formatorii, trainerii din organizații sunt primordial interesați de îmbunătățirea permanentă a propriilor competențe de comunicare și de un demers relevant de profesionalizare a comunicării, fiind co-parteneri în învățare (Burns et. al, 2019). Formatorul, prin rolul său de mentor care manageriază evoluția profesională a cadrelor didactice, acordă o importanță și un rol deosebit **comunicării** și relațiilor de comunicare între egali (**peer-mentoring**) care pot îmbunătăți permanent abilitățile de comunicare ale partenerilor (Abegglen, 2014; Andreescu, 2014; Wasonga et. al, 2015).

O perioadă lungă de timp, în spațiul școlar, relația profesor-elev a fost privită unilateral, în sensul că doar profesorul îl influențează pe elev, ca subiect al educației. Formula „relația profesor-elev” utilizată pentru a reda raporturile ce se stabilesc între actorii interacțiunii didactice, a fost înlocuită în ultimul deceniu al secolului XX cu sintagma „**comunicare educațională**”, tocmai pentru a se accentua rolul relației de schimb informațional care se produce în cadrul acestei interacțiuni (Ezechil, 2002). Comunicarea educațională este definită ca „un ansamblu al proceselor interumane în care sunt angrenați agenții educaționali implicați nemijlocit în demersuri educaționale și în cadrul cărora se realizează schimburi interpersonale de mesaje, semnificații, decizii, judecăți de valoare, stări afective și influențări referitoare la procesele educaționale, cu ajutorul componentelor/elementelor repertoriilor comunicaționale proprii, în scopul atingerii finalităților educaționale” (Bocoș, 2016, p. 237).



O perspectivă relevantă în raport cu comportamentul de comunicare, pentru a asigura un mentorat eficient, este cea a **comunicării asertive**. *De ce este util și necesar să propunem acest mod de abordare a relațiilor de comunicare în procesul de mentorat de carieră didactică?*

- În primul rând, pentru că asertivitatea este acea însușire psihică din constelația personalității umane, care contribuie considerabil la menținerea echilibrului interior și la exprimarea mesajului dorit.
- În al doilea rând, permite cultivarea unor relații interpersonale agreabile, corecte din punct de vedere moral și social, bazate pe bunătate, încredere și decență (Holding, 2012).

Din punct de vedere practic, asertivitatea reprezintă acea combinație reușită de fermitate și înțelegere fină a celuilalt, respectiv capacitatea de a exprima mesajul dorit într-o anumită situație, dar fără a leza interlocutorul, în limitele amabilității (Eby et al., 2008). În *Dicționarul praxiologic de pedagogie*, comunicarea asertivă este definită ca „ansamblu al proceselor interumane în cadrul cărora se realizează schimburi interpersonale de mesaje, semnificații, decizii, judecăți de valoare, stări afective și influențări, cu ajutorul componentelor/elementelor repertoriilor comunicaționale proprii, ținând cont de reacțiile emoționale și afective ale interlocutorului, fără a afecta drepturile acestuia“ (Bocoș, 2016, p. 236).

Relația dintre mentor și profesor bazată pe comunicare asertivă aduce în prim plan centrarea formării pe persoana cursantului, fără a se încălca spațiul psihologic al celuilalt, cu fermitate și, în același timp, respect de sine și pentru interlocutor. Asertivitatea este considerată cea mai eficientă modalitate de soluționare a problemelor interpersonale, pentru că implică apărarea propriilor drepturi și comunicarea ideilor, convingerilor și sentimentelor în mod direct, onest și echilibrat (Candice, 2008). Comportamentul asertiv este considerat echidistant față de cei doi poli de comunicare: agresiv și pasiv. Mentorii trebuie sprijiniți să înțeleagă adecvat relația de mentorat și impactul dorit al propriei comunicări, în așa fel încât procesul de mentorat să aibă succesul dorit și să permită profesorilor să devină din ce în ce mai bine pregătiți sub îndrumarea lor (Holding, 2012).

Asertivitatea devine un concept central al comunicării educaționale în cadrul mentoratului pentru cariera didactică, pentru a aduce și amplifica, în spațiul școlii, comunicarea și comportamentul care cresc stima de sine și, în același timp, respectul pentru ceilalți, ca modele funcționale de abordare a relațiilor interpersonale între profesori și elevi (Candice, 2008; Eby et al., 2008). Cursul de față se dorește a fi o resursă utilă pentru mentorii și profesorii care doresc să își perfecționeze continuu propriile lor experiențe profesionale, prin reflecții și revizuirii ale propriilor abilități de comunicare, pentru a deveni mai eficienți în rolul lor deosebit de complex de facilitatori ai comunicării eficiente.

În contextul dezvoltării sistemului de formare a profesorilor, apare ca stringență problema nevoii de a eficientiza comunicarea pedagogică și de a lua în discuție asertivitatea ca valoare profesională, pentru a le asigura cadrelor didactice competențele necesare comunicării cu generațiile actuale de elevi (Abegglen et al., 2020). Competențele de



comunicare asertivă trebuie dezvoltate la toți agenții educaționali, pentru realizarea cu succes a procesului educației (Candice, 2008).

Comunicarea asertivă este abilitatea de a vorbi și interacționa într-o manieră prin care respectăm drepturile, opiniile celorlalți în timp ce ne susținem propriile drepturi, nevoi și limite personale. Respectarea drepturilor creează un prilej de evitare a riscului pierderii aprobării și afecțiunii celorlalți, și în același timp, creează premisele de fundamentare a relațiilor interpersonale cât mai constructive (Nicolae, 2011).

Relațiile interpersonale în cadrul mentoratului didactic sunt semnificativ sprijinite și întărite de arta comunicării asertive, prin transmiterea empatică și plăcută a mesajelor verbale și nonverbale, a căror stăpânire devine o condiție esențială și nu o opțiune, în profesia didactică (Andreescu & Apetroae, 2014). Mentorul care comunică asertiv creează oportunități pentru discuții deschise, cu o varietate de opinii, nevoi și alegeri, astfel încât să se ajungă la o situație de câștig pentru ambii parteneri de dialog. Comportamentele asertive întăresc relațiile și creează cadrul firesc pentru suportul de care profesorii au nevoie în situațiile dificile pe care le traversează în munca didactică (Candice, 2008; Eby et al. 2008).

Comunicarea și comportamentul asertiv al mentorilor cresc încrederea în sine a profesorilor, dar și încrederea în ceilalți și în eficiența interacțiunii intercolegiale. Stilul asertiv stimulează răspunsuri asertive, astfel, profesorii vor fi mai receptivi în a colabora cu mentorii, ceea ce va conduce la o creștere a șanselor de atingere a obiectivelor propuse (Candice, 2008). Mentorii asertivi vor fi văzuți într-o lumină pozitivă, imaginea și încrederea lor în sine se va îmbunătăți, iar mesajul asertiv va genera un răspuns în aceeași modalitate de comunicare din partea profesorilor, care vor fi mai puțin predispuși să răspundă agresiv sau pasiv, și vor fi mai receptivi la valorificarea pozitivă a celorlalți. Astfel, în spațiul școlii se vor dezvolta relații de muncă și de colaborare sănătoase (Abegglen, 2019).

4.3.3. Principiul dialogului în educație

Beneficiile dialogului profesor-elevi au fost evidențiate de numeroase studii, din perspectiva pedagogiei practice, acest dialog fiind ridicat la rang de principiu fundamental pe baza căruia se construiește întregul demers pedagogic (Peretti, 2001). Indiferent de schimbările cu care se confruntă școala, este important să reechilibrăm regulile pe care un profesor trebuie să le știe, să le practice zi de zi, să le nuanțeze și inoveze în relația cu discipolii săi. Comunicarea educațională reflectă dimensiunea practică a cunoașterii pedagogice, extinsă dincolo de granițele transmiterii informaționale, pentru că realitatea școlară a zilelor noastre necesită o dezvoltare mult mai consistentă a specificului comunicării, atingând multe aspecte de ordin psihosocial, elemente indispensabile susținerii demersului informativ (Pânișoară, 2015).

Ion Ovidiu Pânișoară, în lucrarea „Profesorul de succes - 59 de principii de pedagogie practică” (2015), oferă o perspectivă pragmatică a principiului dialogului sincer cu elevii, care asigură construirea unor relații educaționale bazate pe încredere. Modul în care



profesorul utilizează limbajul directiv (eu știu totul, tu nu știi nimic) și nondirectiv (elevul are potențial care va fi pus în valoare) își pune amprenta asupra relaționării cu elevii. Situațiile de comunicare sunt atât de diverse, și elevii atât de diferiți, încât limbajul nondirectiv are o importanță vizibilă pentru dialog și dezvoltare (Pânișoară, 2015). Folosirea în exces a limbajului directiv este una dintre deficiențele majore ale sistemului nostru de învățământ, de aceea este necesară o regândire a modului în care sunt formați profesorii, pentru un echilibru firesc între cele două forme de limbaj și o utilizare mai mare a limbajului nondirectiv.

La acest principiu, se adaugă „principiul întrebărilor” (Pânișoară, 2015, p.101), „unul dintre cele mai importante instrumente pe care cadrul didactic le poate utiliza în activitatea cu elevii, și anume tehnica întrebărilor”. Profesorii eficienți aduc la rang de artă punerea întrebărilor, în așa fel încât să implice toata clasa în înțelegerea și procesarea cunoștințelor. Elevii pot fi co-interesați de dialog dacă întrebările sunt provocatoare, interesante, creative, dacă găsesc bucurie în găsirea răspunsurilor, și nu un mod de hărțuire. De asemenea, profesorii trebuie să încurajeze pe elevi să pună întrebări și să valorizeze acele întrebări „deștepte”, generatoare de noi interogații. Timpul de așteptare, empatia, încrederea, asertivitatea sunt elemente care influențează calitatea dialogului educațional (Robu, 2008).

4.3.4. Mesajul – elementul cheie al comunicării

Mesajul cuprinde un mozaic de informații obiective, de conținuturi ideatice explicite dar și de judecăți de valoare care privesc informațiile subiectiv, dar și de trăiri personale, care sunt unice. Mesajele includ datele transmise prin mai multe canale, iar prin decriptarea simbolurilor deducem sensul acestora. Eficiența în interpretarea și înțelegerea mesajelor depinde de competențele interlocutorilor, dar și de existența factorilor perturbatori, fie la nivelul canalelor de comunicare, fie la nivelul partenerilor educaționali, emițător și receptor (Pânișoară, 2015).

Conținutul mesajului este foarte important, pentru că influențează acțiunile partenerilor de dialog. La nivelul mesajelor sunt esențiale efectele produse în comunicarea educațională: *efectul de întâietate*, datele prezentate de emițător la început având mai multă influență, și *efectul recentității*, care sugerează că sunt considerate semnificative informațiile prezentate la sfârșit. Mesajele au impact diferit și în funcție de relevanța temei în raport cu interlocutorul, sau în funcție de stilul și tipul de adresare (Peretti, 2001).

Care sunt trăsăturile definitorii ale stilurilor de comunicare a mesajelor și de ce este importantă comunicarea asertivă în formarea profesorilor? Figura de mai jos prezintă succint diferențele majore între cele trei stiluri, pentru a scoate în evidență necesitatea dezvoltării unui stil de comunicare asertiv în transmiterea mesajelor educaționale în școală, pentru asigurarea unor relații educaționale echilibrate și armonioase între mentori-profesori, profesor-elevi, profesori-părinți etc.

Pasiv	Agresiv	Asertiv
<p>Îi este teamă să își spună părerea;</p> <p>Se izolează de grup;</p> <p>Vorbește încet;</p> <p>Evită să se uite în ochi;</p> <p>Nevoile altora sunt mai importante;</p> <p>Nu își atinge obiectivele;</p> <p>Pierde relațiile/respectul.</p>	<p>Înterupe și vorbește peste alții;</p> <p>Controlează grupul;</p> <p>Vorbește foarte tare;</p> <p>Țintește cu privirea;</p> <p>Nevoile sale sunt mai importante;</p> <p>Își atinge obiectivele rănindu-i pe alții;</p> <p>Pierde relațiile/ ceilalți îl evită.</p>	<p>Vorbește deschis și ascultă;</p> <p>Participă în discuții;</p> <p>Folosește un ton potrivit;</p> <p>Face contact vizual;</p> <p>Nevoile și drepturile tuturor sunt importante;</p> <p>Își atinge scopurile fără să rănească;</p> <p>Dezvoltă relațiile.</p>

Figura 1. Stiluri de comunicare

Este recomandat ca profesorii să transmită mesajul ținând cont de codul comun de comunicare și de particularitățile individuale ale elevilor, care sunt beneficiarii comunicării didactice. Pentru a avea impactul dorit, mesajul trebuie gândit în directă compatibilitate cu variabilele ce definește publicul cărui îi este adresat, și într-o manieră empatică, asertivă, fiind utilă a proiecție în modul în care ascultătorul va recepționa mesajul, când acesta va fi transmis efectiv (Green, 2009).

4.3.5. Ascultă! Arta comunicării eficiente

„A vorbi este o necesitate, a asculta este o artă” (Seneca).

„Deși ascultarea este doar o parte a unei conversații, este adesea partea cea mai neglijată” (Carnegie, 2021, p. 2021). Un prim pas pentru a deveni un bun ascultător este să recunoaștem că o ascultare eficientă este un proces dinamic, care implică înțelegerea propriei persoane și a alterității, dar și a factorilor care afectează calitatea mesajului. Interlocutorii preferați sunt cei care știu să asculte, care au un comportament asertiv, conferind astfel un sentiment de liniște, armonie, siguranță, fiind atenți la partenerul de dialog, încurajându-l să-și dezvăluie și să-și afirme personalitatea, cu încredere în sine, fără teamă de critici, comparații sau judecăți. Cei care nu ascultă, nu țin cont de mesaj, îl interpretează în funcție de gândirea și capacitatea lor de înțelegere, oferind ideilor altora propriile semnificații. Însă, rolul comunicării în educație nu este doar acela de a transmite informații, ci și cel de a asculta și interioriza, fără a emite judecăți sau a da sfaturi.

Ascultarea autentică și empatică în relația de mentorat înseamnă înțelegerea situației în care se află profesorul în rol de emițător, perceperea realității prin ochii lui și renunțarea la dorința de a fi mentorul însuși în centrul atenției (Robu, 2008). Dale Carnegie consideră că ascultarea eficientă vine din „înțelegerea propriilor cadre și filtre, dar și a modului în care acestea influențează maniera de receptare a mesajului celălalt”. Este necesar un anumit control asupra propriilor emoții, atunci când ascultăm altă persoană (Carnegie, 2021, p. 39). Doar cei care devin buni ascultători pot schimba în bine relațiile cu ceilalți.



Una dintre marile probleme în comunicare este legată de faptul că „majoritatea oamenilor nu ascultă cu intenția de a înțelege; ascultă cu intenția de a răspunde” (Stephen R. Covey). În programul de formare inițiat, Dale Carnegie distinge „șapte tipuri de ascultători: preocupării, cei în pauza de masă, cei care întrerup, nepăsătorii, combativii, analiștii și implicații” (Carnegie, 2021, p. 46). Programul de formare PROF, prin cursul de față, propune comunicarea de tip asertiv ca modalitate de formare inițială și continuă a profesorilor, pentru a clarifica nevoile stringente de reconstrucție a profesorului care comunică eficient cu ceilalți. Elevii au nevoie de ascultători cu adevărat implicați, care să nu fie distrași senzorial sau emoțional în comunicarea cu ei (Antonakis et.al, 2011).

Factorul-cheie, care influențează modul în care codificăm mesajele, este relația pe care o avem cu ascultătorul. Mentorii și profesorii trebuie să cultive relații de calitate și de încredere, pentru ca mesajele transmise să fie eficiente. Alt factor decisiv pentru a exprima faptul că ascultarea este activată, este utilizarea comunicării nonverbale. Comunicarea nonverbală, prin limbajul corporal, poate fi folosită în a ajuta interlocutorul să observe dacă este ascultat, prin zâmbet, postură deschisă, contact vizual, încuviințare (Candice, 2008; Carnegie, 2021).

Cel mai performant în arta de a asculta este ascultătorul mindful, cel care înțelege mai mult decât conținutul a ceea ce se spune (Carnegie, 2021). Mentorii și profesorii pot deveni ascultători mindful când observă atitudinea, nivelul limbajului, expresiile vocale, pauzele, comunicarea nonverbală și alte informații, pentru a avea o perspectivă globală asupra comunicării. Interlocutorii se simt cu adevărat apreciați și respectați, de aceea merită să promovăm în spațiul școlii formarea și perfecționarea profesorilor pentru a deveni ascultători autentici, atenți la nevoile elevilor și asertivi.

4.3.6. Rolul feedback-ului

*„Cu toții avem nevoie de cineva care să ne ofere feedback.
În acest fel ne vom perfecționa.” (Bill Gates)*

Feedback-ul reprezintă unul dintre motivatorii esențiali în relația profesor-elev, fiind considerat de asemenea un principiu practic care stă la baza comunicării educaționale, fiind o componentă esențială în procesul didactic (Nick, et al, 2012; Gamlem, 2015). Dincolo de perspectiva feedback-ului pozitiv, singurul care motivează pe termen lung performanța cursantului, sau feedback-ul negativ, care împiedică efortul de îmbunătățire a rezultatelor școlare, foarte mult contează și intenția și modul în care este oferit.

Autorii T. K. Gamble și M. Gamble (Pânișoară, 2015) sugerează o distincție între *feedback-ul evaluativ*, care presupune să dezvoltăm o opinie despre o problemă aflată în discuție și să efectuăm o judecată pe baza propriului sistem de valori, și *feedback-ul nonevaluativ*, focusat pe emoții și opinii ale interlocutorului. În prima arie, se disting trei tipuri de feedback: „feedback-ul evaluativ *pozitiv*; feedback-ul evaluativ *negativ*, cu funcție corectivă, pentru a elimina comportamentele de comunicare nepotrivite; feedback-ul *formativ*, care oferă posibilitatea de a remedia problemele, fără să fie pus într-o lumină negativă”.



În cazul celui de-al doilea tip de feedback, nonevalutiv, care este eficient pentru a întreține și optimiza comunicarea, autorii D. Johnson și T. Gordon (Pânișoară, 2015) dezvoltă patru moduri de feedback: „feedback-ul *de sondare*, când cerem informații adiționale pentru o problemă; feedback-ul *de înțelegere*, prin parafrază, pentru a distinge semnificația adevărată a unui mesaj; feedback-ul *suportiv*, când ascultătorul apreciază ca fiind importantă și semnificativă problema emițătorului; feedback-ul „*mesajul-eu*”, Gordon propune înlocuirea lui „tu” cu „eu”, mai ales în abordarea elevilor, pentru a nu centra mesajul negativ asupra altei persoane”.

Acest tip de feedback este recomandat de Gordon (<https://www.gordontraining.com/school-programs/teacher-effectiveness-training-t-e-t/>), în cadrul unui program ce pune în valoare ce are mai valoros și mai bun fiecare cursant, profesorii fiind antrenați să vorbească asertiv, în așa fel încât fiecare cursant să asculte activ, să stabilească reguli care nu se impun condiționat, să rezolve problemele de disciplină fără să afecteze stima de sine, să încurajeze creativitatea și participarea la formare într-un mediu permisiv, dar funcțional și să soluționeze conflictele în așa fel încât să fie mulțumiți atât profesorii, cât și cursanții.

Profesorii asertivi sunt cei care au la baza intențiilor lor atitudini pozitive, pentru că vor să ajute elevii să învețe mai bine, îi sprijină necondiționat pentru a reuși, îi ajută să-și rezolve problemele care îi perturbă, și mai ales, prin modul de comunicare asertiv, empatic, sincer, binevoitor, „îi ajută pe elevi să se simtă valorizați și apreciați pentru realizările lor” (Pânișoară, 2015, p.108, Eby at. Al, 2008). În schimb, feedback-ul cu intenții negative (pentru a da o „lecție” cuiva) afectează dramatic încrederea în relații și stima de sine a elevilor. Cuvintele profesorilor și modul în care sunt comunicate pot avea uneori implicații profunde, pe care nu le putem anticipa. Elevii care nu primesc feedback constructiv și pozitiv, trăiesc cu sentimentul că profesorii nu sunt mulțumiți de prestațiile lor, pot fi puternic demoralizați (Gamlem, 2015).

Feedback-ul oferit în mod asertiv înseamnă transmiterea în mod direct, ferm, clar și cu încredere, a mesajului dorit, fără a leza interlocutorul. În mediul școlar, pe plan profesional, oferirea de feedback este o condiție necesară pentru o bună comunicare, pentru rezolvarea problemelor sau conflictelor, dar și pentru eficientizarea eforturilor depuse. Feedback-ul oferit de mentor are rolul de a facilita desfășurarea procesului de formare a profesorilor și îmbunătățirea constantă a competențelor lor, iar pentru rezultate eficiente este foarte importantă maniera asertivă de transmitere a mesajelor. Asertivitatea trebuie aplicată asupra celor două reguli de bază din comunicare: transmiterea clară a mesajului și ascultarea activă (Candice, 2008).

Feedback-ul mentorului devine constructiv pentru profesor în condițiile în care își păstrează caracterul neutru, dacă este formulat corect, în timp util, dacă este pregătit și argumentat în mod asertiv, formulat cu scopul de a îmbunătăți un comportament sau de a redresa o anumită situație educațională (Gamlem, 2015). Comportamentul asertiv implică exercițiu cu propria persoană și cu cei din jur, pentru dezvoltarea unor trăsături specifice: receptivitate la nevoile celorlalți, respect profund față de interlocutor, comunicare deschisă, logicitate explicativ-discursivă, importanța acordată părerilor celorlalți, încrederea în forțele proprii și în a celor din jur (Holding, 2012). Asertivitatea în oferirea feedback-ului va permite dezvoltarea armonioasă și aprofundarea relației de comunicare cu profesorul mentorat și



îndeplinirea scopului comun. Eficientizarea comunicării în cadrul școlii, asigurarea unui mediu de lucru echilibrat și a unor experiențe de formare valoroase, sunt obiective comune ce pot fi asigurate prin prezența asertivității în orice fel de feedback primim sau oferim (Alabi, 2017).

4.3.7. Variabile specifice comunicării

În comunicare acționează atât factori psihologici, cât și factori psihosociali, care sunt specifici actorilor comunicării, codului și canalului de comunicare (Pânișoară, 2015). În continuare ne propunem să analizăm variabilele specifice comunicării, pentru a oferi mentorilor posibilitatea de a descoperi propriul nivel de comunicare, care îi permit o bună relaționare cu profesorul mentorat.

- *Factorii care influențează rolul actorilor în comunicare* sunt:
 - **variabile psihologice** care provin din personalitatea, nevoile, motivațiile și interesele partenerilor de dialog, care se manifestă explicit, implicit sau inconștient. Aceste variabile își pun amprenta asupra modului în care participăm la dialog. Fiecare dezvoltă comportamente de apropiere sau de evitare, în funcție de mecanismele proiective utilizate, sau de mecanismele de apărare, de exemplu: asimilarea gândirii celuilalt sau justificarea propriilor comportamente sau emoții prin atribuirea unor atitudini interlocutorilor, sau eliminarea informațiilor incomode, negarea autorității sursei, interpretarea defensivă, memorizarea selectivă etc. (Nicolae, 2011).
 - **variabilele cognitive** care influențează comunicarea datorită modului de comunicare al cogniției, respectiv de un anumit tip de reflecție, de organizarea și prelucrarea informației. Suntem diferiți prin modul de raționament, iar pentru a comunica eficient mesajul formulat va lua în considerare sistemul cognitiv al partenerului.
 - **variabilele sociale** care se referă la poziția partenerilor de dialog pe plan social, respectiv la rolurile și statuturile sociale, dar și la judecățile și stereotipiile care pot determina moduri diferite de comunicare și alte comportamente decât cele așteptate, generând posibile perturbări sau conflicte de roluri (Peretti, 2001).
- *Factorii care influențează codul și canalul de comunicare* sunt:
 - **variabile psihice sau obiective**, când elaborarea codului de comunicare se realizează în funcție de caracteristicile psihice ale receptorului.
 - **variabile psihosemantice** sunt direct legate de semnificația pe care o acordăm cuvintelor (Nicolae, 2011). Cuvintele au o forță extraordinară și pot ajuta sau perturba comunicarea, în funcție de ideea, sentimentul sau mesajul transmis, de ponderea sau ordinea cuvintelor într-un lanț discursiv.
 - **alegerea canalului de comunicare** care, preponderent, este comunicarea orală.
 - **rolul actorilor**, fiind important ca fiecare partener să se bucure de o anumită autoritate.

În cadrul procesului de mentorat pentru cariera didactică, comunicarea interpersonală este cea mai utilizată formă, iar atitudinile au un impact major, calitatea relației dintre mentor



și profesor fiind dependentă de coeziunea, rezonanța și corelativitatea atitudinile celor doi parteneri (Keller, 2008).

4.3.8. Bariere în comunicarea educațională

În context educațional, profesorii învață să comunice eficient și asertiv, în măsura în care țin cont de factorii de care depinde comunicarea, pentru că pot genera blocaje sau pot facilita deschiderea spre dialogul real, autentic cu elevii (Candice, 2008; Green, 2009). Barierele specifice, după Irinela Nicolae, care cauzează blocaje comunicaționale, pot fi: *fizice* (legate de mediul în care se desfășoară comunicarea), *personale* (datorită trăsăturilor de personalitate), *sociale* (referitoare la tradiții, religie, obiceiuri, statut, culturale), *semantice* (datorită limbajului tehnic, jargoului), *cognitive* (generate de informații incompatibile cu valorile instituției, ambientale (care se referă la spații, zgomot), *manageriale* (presupun incapacitatea de a asculta, rezerva de a exprima păreri), *psihologice* (emotivitate, agresivitate), *organizatorice* (datorate lipsei timpului și filtrării mesajului), (Nicolae, 2011). Cei mai importanți factori sunt analizați succint în continuare.

- *Diferențele de personalitate* - fiecare om este unic prin pregătirea, experiența de viață, aspirațiile sale, prin modul de a gândi, de a fi și de a acționa, elemente care împreună sau separat influențează înțelegerea mesajelor și comunicarea. Fiecare dintre noi își conturează propriile repere în funcție de imaginea de sine, despre alții și despre lume în general, fiind indicat să ne observăm atent propriul comportament, pentru a putea face schimbări care să aducă satisfacții în comunicarea cu ceilalți (Holding, 2012).
- *Diferențele de percepție* - comportamentul fiecărui individ se modelează și în funcție de percepția pe care o are față de persoanele din jur. Prin procesul de percepție individul selectează și interpretează senzorial stimuli și informații în funcție de propriile repere, de relațiile cu interlocutorul și de imaginea generală despre lume și viață.
- *Diferențele de statut* - mesajele pot suferi modificări și în funcție de poziția socială a celor implicați în dialog. Astfel, mesajele pot fi desconsiderate, dacă interlocutorul are un statut inferior, în timp ce un interlocutor cu statut înalt este, de obicei, apreciat și considerat, indiferent de conținutul mesajului.
- *Diferențele de cultură* - diferențele culturale, prin diferitele ritualuri, obiceiuri, simboluri, valori pe care receptorul nu le înțelege, pot ridica bariere de comunicare semnificative între persoanele care vin din culturi diferite.
- *Lipsa de cunoaștere* - dacă între două persoane sunt diferențe majore între nivelul de cunoaștere asupra unui subiect, apar dificultăți de comunicare majore, fiind necesară o adaptare a mesajului, dacă emițătorul are îndemânarea necesară în astfel de situații.
- *Problemele semantice* - anumite probleme de comunicare sunt produse de folosirea greșită a cuvintelor, a sintagmelor sau a unor expresii de jargon, argou, neologisme, sau expresii tehnice complexe, care nu sunt înțelese de interlocutor.

- *Lipsa de interes a interlocutorului față de mesajul transmis* - o altă problemă sensibilă este generată de lipsa de interes a unei persoane pentru mesajul transmis, în cazul în care aceasta are interese și nevoi de comunicare diferite. Este foarte dificil să comunicăm eficient cu cineva care are o educație diferită de a noastră, sau care are cunoștințe mult mai reduse despre un anumit subiect.
- *Emoțiile* - comunicarea este direct influențată de emoții, care pot crea blocaje, stări de incoerență, sau pot schimba sensul unor mesaje transmise. Emoția foarte puternică poate să ducă la blocarea completă a comunicării.
- *Zgomotul* - alte probleme care pot perturba comunicarea sunt diferite zgomote, fie generate de aparate, persoane care vorbesc în același timp, sau care folosesc un număr foarte mare de cuvinte (Nicolae, 2011).

Rezolvarea barierelor de comunicare educațională depinde în mare măsură de modul în care profesorii se implică și își dezvoltă competențe specifice. Promovăm, prin urmare, bune practici care dezvoltă vocea și eficacitatea cadrelor didactice în soluționarea conflictelor sau o problemelor de comunicare, la început de carieră sau pe parcursul evoluției profesionale, întrucât aceștia au nevoie de susținere, de înțelegere și cunoaștere holistică din partea mentorilor, pentru a-și recunoaște nevoile individuale de exersare și dezvoltare a abilităților lor în ansamblu (Nicolae, 2011, Wasonga et. al., 2015).

În spațiul școlii, profesorii se confruntă cu o multitudine de bariere în comunicare în relațiile interpersonale cu elevii, colegii sau părinții, care pot fi înlăturate, dacă ambii parteneri de dialog iau în considerare mai multe posibile soluții: „disponibilitate de dialog; angajament în îndeplinirea obiectivelor propuse; competență profesională; abilități de comunicare; negociere, deschidere spre dialog real; mai bună cunoaștere a partenerului de dialog; capacitate de analiză rapidă a punctelor tari și slabe ale unui dialog; echilibru emoțional, creativitate și deschidere spre schimbare” (Nicolae, 2011). Susținem implicarea mentorilor și profesorilor în dezvoltarea și perfecționarea continuă a propriilor competențe de comunicare, pentru a facilita, prin acestea, participarea activă și creativă în învățarea altora, pentru a demonstra, prin propriile prestații, că aceștia sunt modele și agenți în propria învățare și pot oferi acest exemplu și ghidaj și colegilor mai tineri.

4.3.9. Condiții de calitate ale comunicării asertive

Calitatea comunicării asertive depinde de o multitudine de condiții, pe care profesorii eficienți în comunicare le îndeplinesc și le asigură constant, fiind preocupați de o continuă perfecționare a propriilor competențe de comunicare. Prezentăm succint cele mai cunoscute condiții de care mentorii și profesorii vor ține cont, pentru a crește calitatea comunicării educaționale cu elevii.

1. *Evaluarea și autoevaluarea unui discurs* reprezintă o primă condiție, ce implică o responsabilitate importantă în procesul de educație, întrucât mentorii și profesorii își vor dezvolta abilități de gândire critică și analitică, de oferire a unui feedback constructiv, respectiv vor propune soluții de îmbunătățire a calităților de vorbire ale participanților la dialog (Melnic & Petcu, 2011).

Transparența evaluării impune aplicarea unor criterii pe care le cunosc din start, din momentul formulării unei sarcini, și cei evaluați.

2. *Dezvoltarea capacității de argumentare* este condiția care reflectă implicarea în dezbateri și face apel la capacitatea de argumentare a participanților, iar această capacitate se construiește prin documentare, organizare și exercițiu (Apostu, 2017). Documentarea este necesară pentru a construi un punct de vedere pertinent asupra unei teme, dar și pentru dezvoltarea competențelor de comunicare, de formulare a ideilor pentru a fi clare, coerente și plauzibile. Organizarea este necesară pentru structurarea gândirii și a afirmațiilor anunțate. O bună organizare a gândirii se concretizează în afirmații prezentate conform unei logici, a unei structuri adaptate tematicii, dar și audienței. Exercițiul implică utilizarea argumentelor în contexte cât mai variate, într-o manieră repetată și sistematică, astfel încât să conducă la dezvoltarea aptitudinii de a formula puncte de vedere temeinice asupra unui subiect (Gamlem, 2015).
3. *Dialogul și cooperarea* reprezintă altă condiție indispensabilă, astfel mentorii au provocarea constantă de a face formarea mai interesantă și mai creativă, pentru a sprijini profesorii să se dezvolte continuu. Profesorii mentorați sau elevii pot dezvolta un interes durabil pentru cunoștințele lor și pot deveni independenți, dacă au mentori, respectiv profesori cu care comunică și cooperează eficient. Cooperarea devine un nucleu de comunicare în procesul pedagogic modern, iar dialogul stimulează capacitatea personalității de auto-dezvoltare, de auto-realizare, precum și dezvoltarea potențialului creativ, pentru a pune în valoare abilitățile individuale, experiența, caracterul și nivelul de nevoi (Apostu, 2017). O importanță deosebită pentru poziția de dialog a mentorului este atitudinea tolerantă față de diferiți profesori, acceptarea punctelor de vedere diferite și dorința de a lua decizii colegiale, luând în considerare dovezile și argumentele participanților la dialog. Numai prin cooperare și dialog mentorii pot aprecia în mod obiectiv propria lor activitate și munca colegilor de catedră.
4. Calitatea comunicării depinde în mare măsură de *exersarea și perfecționarea expresiei personale*, a fațetei expresiv-discursive, în actu, a „prezentificării” profesorului, condiție importantă în formarea profesorilor prin activități de mentorat, care urmăresc dezvoltarea abilității de a vorbi în public, consolidarea încrederii în sine, stăpânirea tracului și a emoțiilor, dar și însușirea temeinică a mijloacelor expresive ce țin de vorbirea scenică, pentru eliminarea vorbirii liniare, monotone sau monocrome. De fiecare dată când se află în fața elevilor, discursul profesorului capătă expresie verbală, gestuală și emoțională (State of Victoria, 2010; 2016). Educarea expresiei personale va defini stilul de comunicare al fiecărui profesor.
5. *Eficiențizarea aptitudinii de ascultare activă* –este una dintre condițiile esențiale ale comunicării eficiente și asertive. Cele mai multe probleme sunt generate de obiceiurile frecvente ale oamenilor de a auzi, fără să asculte,



considerând de cele mai multe ori că știu deja ceea ce se comunică, întrerupând interlocutorul și continuând cu propria lor versiune a povestirii.

În cadrul activităților de mentorat, relațiile mentor-profesor sunt sprijinite și întărite de arta de a comunica, prin decodificarea mesajelor verbale, dar mai ales nonverbale, iar asertivitatea devine o condiție esențială pentru eficiența comunicării educaționale. Sunt numeroase reguli, semnalate de mai mulți autori (Stolovitch & Keeps, 2017; Peretti, 2001; Abegglen, 2014), pentru o comunicare eficientă: capacitatea de a crea o primă impresie bună, prezentarea interesantă și creativă a propriei povești, ascultarea activă, evitarea polemicilor, evitarea criticii distructive, controlul comunicării nonverbale, stilul de comunicare asertiv. Pentru a comunica asertiv, profesorii au nevoie de cât mai multă practică (Gardner, 2009; Wasonga, 2019). Asertivitatea asigură eficiența comunicării în spațiul școlii, deoarece contribuie la transmiterea și înțelegerea și interpretarea adecvată a mesajelor. Un stil de comunicare asertiv la locul de muncă are efecte benefice asupra tuturor agenților educaționali, pentru că induce încredere, creează motivație, îmbunătățește calitatea relațiilor educaționale, și implicit ambianța în care se desfășoară întreaga activitate.

4.4. Cunoașterea echipei - stadii și profiluri de interacțiune (Bogdan GHEORGHITĂ)

Obiectivele complexe sau proiectele ambițioase au în spate echipe, adică un număr de indivizi care, împreună, desfășoară acțiuni menite să-i apropie de obiectivele comune. Acțiunile îndreptate în același sens de către cei care compun grupul este numită sinergie. Mulți teoreticieni au fost preocupați de înțelegerea felului în care grupurile umane se formează, se dezvoltă sau se dizolvă. Putem constata cu ușurință că unele grupuri sunt mai performante, mai capabile să rezolve situațiile de stres apărute iar altele dimpotrivă, ajung rapid la destrămare. Dacă pornim de la ideea lui Aristotel conform căreia omul este, prin excelență, un „animal social” (*zoon politikon*), înțelegem că multitudinea de grupuri care apar în societate, fiecare pentru un anumit scop, este dată de această însușire umană. Pe baza acestei însușiri se construiește realitatea socială. „Realitatea socială se prezintă ca un sistem complex de grupuri ce construiesc norme și valori, distribuie poziții și exercită influențe” (Neculau, 2007, p. 13). Existența noastră socială se circumscrie acestei necesități de a constitui grupuri, de a face parte din asemenea structuri.

Încercând să distingă mai profund capacitatea umană de a forma grupuri, Jean Baechler definește trei concepte: sodalitatea, sociabilitatea și socialitatea (Baechler, 1997). Pentru autorul francez, sodalitatea este „capacitatea umană de a întemeia grupuri, definite ca unități de activitate: cupluri, familii, întreprinderi, echipe sportive, biserici, armate”; sociabilitatea este „capacitatea umană de a forma rețele, prin care unitățile de activitate, individuale sau colective, transmit informațiile ce le exprimă interesele, gusturile, pasiunile, opiniile: relațiile de vecinătate, categorii de public, saloane, cercuri, curți regale, piețe, clase sociale, civilizații”, iar socialitatea este „capacitatea umană de a menține împreună grupurile și rețelele, de a le asigura coerența și coeziunea ce le constituie în societăți: tribul, cetatea, națiunea ca forme de solidaritate socială” (Baechler, 1997, p. 64). Ceea ce ne motivează să

participăm în diferite grupuri pare a fi o nevoie umană de a fi împreună cu cei asemeni nouă, nevoia de includere și, prin aceasta, nevoia satisfacerii intereselor. În cuvintele aceluiași Baechler, „grupurile iau naștere datorită faptului că oamenii urmăresc prin firea lor niște scopuri, iar aceste scopuri nu pot fi atinse niciodată în izolare completă” (Baechler, 1997, p. 65).

4.4.1. Forming-Storming-Norming-Performing

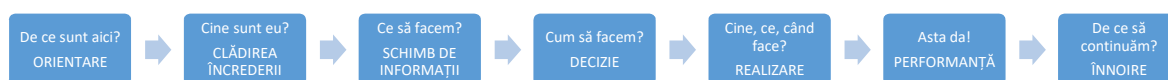
Unul dintre modelele de dezvoltare a grupurilor, de punere în discuție a stadiilor prin care trec echipele, îi aparține lui Bruce Tuckman. Acesta considera că există câteva faze în dezvoltarea grupurilor care sunt necesare și inevitabile: formarea grupului/echipei (forming), conflictul (storming), coeziunea (norming) și funcționarea (performing) (Tuckman, 1965). Redăm, în continuare, câteva caracteristici ale acestor etape:

- În prima etapă, *forming*, fiecare membru încearcă să îi cunoască pe ceilalți. Este o perioadă de fațadă, de tatonare, un moment în care oamenii, în general, încearcă să facă o impresie bună celorlalți. Aceasta este etapa în care indivizii pot conștientiza scopul/scopurile, procedurile, scala ierarhică a grupului dar și durata de existență a grupului respectiv. În acest moment avem, de fapt, un număr de indivizi reuniți dar nicidecum o echipă;
- În etapa de *storming* ies la iveală conflictele. Masca indivizilor cade și în spatele acesteia ies la iveală adevăratele păreri cu privire la ceilalți, la obiective și scopuri, la viitor. Acum apar puncte de vedere divergente, sentimentele față de alți membri, interesele divergente în cadrul grupului. „Furtuna” din grup poate fi benefică pentru că tensiunea acumulată se risipește iar, dacă cei care au autoritate în grup reușesc să înțeleagă corect procesul pot folosi acest moment pentru a formula noi obiective și modalități de colaborare sau de lucru mai adaptate grupului. În această etapă începe să se contureze ideea de echipă;
- Așa cum după „furtună” apare soarele, în etapa de *norming* grupul se sudează și putem observa sinergia acestuia. Coeziunea grupului îi face pe indivizi mai atenți la ceilalți, se trece de la o perspectivă strict personală (cum cred eu că e mai bine) la o perspectivă grupală (noi). Pot apărea exemple de bune practici, indivizii devin mai axați pe sarcină și mai puțin pe interesele personale. De asemenea, informațiile noi sunt mult mai ușor împărtășite, indivizii devenind și mai empatici;
- *Performing* este etapa în care echipa devine performantă cu adevărat. Indivizii sunt mai creativi și ajută la rezolvarea sarcinilor chiar și când acest lucru nu e exclusiv atribuția lor. Produsele grupului sunt acum de o calitate ridicată, echipa lucrează bine împreună, toate compartimentele/posturile se solicită și sprijină reciproc, echipa devine performantă mai ales prin „produsele” sale, oricare ar fi ele. Grupul nu mai este o simplă alăturare de indivizi, ci o entitate care acționează împreună. Suma valorilor individuale se topește într-o nouă perspectivă în care sinergia este elementul central. Echipa devine mai valoroasă decât suma valorilor membrilor săi.

4.4.2. Alte modele de dezvoltare a grupurilor

Există și alte modele care discută despre formarea și dezvoltarea unui grup. Potrivit modelului lui Gersick (modelul echilibrului întrerupt) există trei faze: direcția (ce anume se va întâmpla), tranziția (progresul grupului) și echilibrul (implementarea deciziilor) (Bogathy, 2007, p. 185).

Modelul celor 7 trepte (Klein), pornește de la premisa că individul intrat în grup își caută locul și rolul, apoi după procesul de inter-cunoaștere și comunicare individul este integrat și se identifică cu grupul, apoi urmează deciziile cu privire la sarcini și la realizarea acestora. Acest model este cel mai bine sintetizat prin prezentare întrebării cu care se confruntă individul în procesul luat în considerare, ca în figura de mai jos (Bogathy, 2007, p. 185):



Echipa: considerații introductive

Echipele apar pentru a împlini scopuri comune, scopuri care nu pot fi atinse prin efortul individual. Prin urmare, echipele nu sunt doar o platformă de integrare și dezvoltare pentru indivizi. Ele pot fi privite și prin prisma unei perspective instrumentale. De-a lungul timpului, cu ajutorul echipelor oamenii au trecut peste cele mai mari provocări. Cooperarea a fost ingredientul care a adus cele mai importante beneficii. Cooperând, oamenii au ajuns pe Lună, au ridicat construcții impresionante, au inventat noi aparate și dispozitive. Marile realizări, în ciuda faptului că au pornit de la ideea unui singur individ, au fost, de cele mai multe ori, puse în practică, realizate, în echipă. Cooperarea nu este doar un apanaj al oamenilor. Și alte ființe cooperează pe Terra. Dar oamenii sunt singurii care pot coopera flexibil și în număr mare, spre deosebire de albine, de exemplu, care cooperează în număr mare, dar nu flexibil, sau de cimpanzei care pot coopera flexibil, dar nu în număr mare (Harari, 2015). Cooperarea a adus importante beneficii, dar, de asemenea, cooperând, oamenii au descoperit că au și divergențe cu privire la felul în care ar trebui făcute unele lucruri, au presupus că sunt, mai degrabă diferiți. Dacă mai adăugăm la acestea și faptul că, de multe ori, intervin în interacțiunile dintre noi și prejudecăți sau bias-uri de gândire (Levitin, 2015), ori dacă acceptăm că nu suntem atât de „raționali” pe cât ne-am dori să fim (Kahneman, 2012), înțelegem să munca în echipă, deși pare o banalitate, este totuși o importantă provocare. Acesta, desigur, doar dacă ne referim la performanță și eficiență și dacă încercăm să înțelegem procesul în ansamblul său. Din acest punct de vedere apreciem că, în relația de mentorat, un accent important trebuie să cadă pe efortul a combate distorsiuni de gândire care afectează comportamentul și performanța. Unele dintre acestea sunt mai frecvente: gândire rigidă, generalizarea evenimentelor singulare, erorile de atribuire (eșecul are cauze în ceilalți, succesul îmi aparține), istorie contra-factuală (ce ar fi fost dacă), implicarea excesivă a emoțiilor, profețiile care se auto-împlinesc (Dumitrașcu, 2016, p. 101).



Concluzionând, la acest moment, să spunem că echipele pot fi și contexte sau interacțiuni unde apare conflictul, nu doar cooperarea. De aceea este atât de importantă cunoașterea modelelor de interacțiune în echipă, ca și înțelegerea rolului liderului, sau a stadiilor de dezvoltare.

Dacă am punctat mai sus ideea conform căreia e natural să constituim grupuri, ne orientăm acum către întrebarea ce face ca unele echipe să fie mai performante și altele mai puțin.

Începem acest demers prin a spune că în interiorul unei echipe există, de bună seamă, un proces de influențare reciprocă între membri, iar acest proces nu este doar ierarhic, în sensul că nu doar subordonații sunt influențați de lider. Procesul este bilateral. În echipe, indivizii își pun în comun perspectivele despre realitate sau stocul informațional. Dar echipa este și locul unde se întâlnesc valori diferite. Din această interacțiune apar, de cele mai multe ori, idei și elemente de noutate. Dar, de asemenea, datorită acestei interacțiuni în condiții de valori diverse, pot apărea și situații de conflict. Este așadar rolul liderului acela de a identifica potențialele situații de risc din acest punct de vedere, pentru a stabili strategii concrete de acțiune. De asemenea, așa cum putem observa din stadiile de dezvoltare, competiția apare adeseori la nivelul echipelor. Ea poate fi benefică atâta timp cât este păstrată într-un cadru productiv, adică când indivizii sunt provocați să producă idei noi, să găsească soluții, sau să dezvolte echipa. O idee mai nouă demonstrează că echipele cu adevărat performante, echipele care găsesc soluții inovatoare la provocări complexe, sunt tocmai echipele eterogene, echipele în care avem mai degrabă „completare culturală” decât „potrivire culturală” (Snow, 2019). La o primă vedere, o astfel de idee ne apare ca fiind contra-intuitivă. Aceasta deoarece, cel mai probabil, ne-am obișnuit să gestionăm omogenitatea, „alinieră” membrilor echipei. Este însă rolul liderului acela de a mixa energiile echipei, în așa fel încât să orienteze echipa sinergic către scopuri. Eterogenitatea unui grup este benefică și poate fi valorificată pentru a produce abordări noi, inovatoare, necesare într-o lume cu schimbări rapide, așa cum este cea în care trăim.

4.4.3. Liderul și rolul său

Dacă managementul este un proces care face posibilă atingerea unor obiective prin planificare, organizare, coordonare și control, leadership-ul este văzut, în primul rând, ca proces de influențare între lider și echipă în scopul atingerii obiectivelor. În cadrul echipelor, mai ales cele ale zilelor noastre, în care digitalizarea și interacțiunea sunt provocări curente, importanța liderului este covârșitoare. Atitudinea sa proactivă poate ajuta echipa, poate dezvolta relațiile de comunicare, poate determina acțiuni sinergice. Nu pare a fi însă un lucru ușor. Deși „noțiunea de lider îi sperie pe mulți”, totuși „cunoștințele și experiența dobândite, o minte deschisă, perspicacitatea, capacitatea de a asculta și de a da dovadă de empatie sunt tot atâtea calități ce-i permit cuiva să influențeze pozitiv dinamica unui grup și să-i însuflească un randament maxim” (Quaranta, 2009, p. 12). Așa cum este punctat în literatura de specialitate, nu există niște calități înnăscute, fără de care indivizii nu pot deveni lideri în cadrul unor



echipe. Dar, pe de altă parte, liderul este provocat să își dezvolte anumite calități, abilități. Fără capacitatea de a asculta activ, fără empatie, e greu de crezut că cineva poate deveni lider.

Una din cele mai importante provocări, mai ales în stadiile inițiale ale structurării unui grup, este aceea de anima echipa, de a construi modele de interacțiune, de a facilita deschiderea și împărtășirea valorilor în echipă. În spiritul unei veritabile înțelegeri a „ferestrei Johari”, liderul poate contribui la „dezvăluirea de sine” în cadrul echipei, dar și la cunoașterea celuilalt, atât cât este de dorit pentru consolidarea interacțiunii benefice în scopul muncii productive. De altfel, abilitățile de facilitare sunt recunoscute și documentate azi, ca fiind extrem de importante pentru performanța unei echipe în condiții de stres (Wujec, 2010). Din fericire există lucrări care explorează teoretic sau/și practic această chestiune și tot mai multe programe de dezvoltare sunt disponibile pentru cei care își doresc să se dezvolte în acest sens. Deși trebuie folosite cu discernământ, există o serie de lucrări care oferă chiar exemple practice de activități care pot fi folosite și de persoane nespecializate, dar care pot valorifica descoperirea de sine, sau munca în echipă (Belmont, 2015), dezvoltarea creativității sau comunicării (Manes, 2008). Alte lucrări sunt veritabile ghiduri practice (Quaranta, 2009) cu privire la organizarea interacțiunii în echipă, insistând pe modul în care este pregătită interacțiunea, felul în care pot fi abordate persoanele dificile, ori situațiile neprevăzute, utilizarea mijloacelor tehnice sau diferite proceduri. Desigur, din această perspectivă de intervenție, luăm în discuție dimensiunea de animare a unui grup, rol pe care, cel mai adesea, îl îndeplinește liderul. Funcțiile animatorului în cadrul unui grup sunt, în linii generale, înțelegerea conținutului, stăpânirea procedurii și facilitarea relațiilor (Quaranta, 2009, pg. 18-20). Din acest punct de vedere, liderul are un veritabil rol de facilitator. Liderul stabilește scopurile, dar există o consulară largă cu privire la mijloacele de folosit pentru atingerea acestora, chiar nelimitând libertatea decizională (Dumitrașcu, 2016, p. 23).

Prima tipologie a liderilor a fost făcută de Kurt Lewin și a luat în considerare existența a trei stiluri de leadership: cel autoritar, cel democratic și cel de tip „laissez-faire”. Astăzi, numeroși autori încearcă să dezvolte propriile taxonomii. Fac acest lucru fie pornind de la însușirile liderilor din diferite domenii de activitate, pentru a înțelege performanța, fie construind modele teoretice care să explice realitatea. Denumirile date diferitelor categorii încearcă să surprindă cât mai bine diferența specifică. Nu este deloc o sarcină ușoară, cu atât mai mult cu cât, de la Lewin încoace, capacitatea noastră de interpretare și de segmentare a realității, ajutați de dispozitivele electronice de calcul, a crescut considerabil. Inventariind arhetipuri de lideri, în lucrarea sa, *Liderii: arhetipuri și roluri organizaționale*, Vadim Dumitrașcu abordează, alături de alte arhetipuri, și pe cel al Bătrânului Înțelept. Acesta este caracterizat de faptul că urmărește să cultive la membrii grupului „respectul de sine, responsabilitatea, încrederea, precum și claritatea și echilibrul gândirii” (Dumitrașcu, 2016, p. 99).

4.4.4. Teoria Leadership-ului situațional

Ne vom referi acum la Modelul Leadership-ului situațional, o teorie introdusă de Paul Hersey și Kenneth Blanchard (Hersey & Blanchard, 1969). Considerăm că un astfel de model



ar răspunde cu succes procesului de mentorat. Ideea de la care pleacă autorii modelului este aceea că nu există un model perfect de leadership, ci că, mai degrabă, ar trebui să existe o permanentă adaptare la situație a liderului care să țină cont de stadiul de dezvoltare a individului și a grupului. Liderul trebuie să facă o diagnoză cu privire la situația de fapt și să adapteze stilul său la situație. În acest sens el trebuie să fie capabil să evalueze competența și angajamentul celor cu care lucrează, chiar să previzioneze posibile angajamente. Competențele sunt specifice sau transferabile, iar angajamentul este dat de motivație și de încredere.

Potrivit teoriei există patru niveluri de dezvoltare: D1, care este caracterizat de competență scăzută, dar angajament puternic; D2, caracterizat de competență scăzută sau moderată și angajament scăzut; D3, caracterizat de competență moderată și angajament variabil; D4, în care întâlnim competență înaltă și angajament puternic. În funcție de aceste niveluri de dezvoltare, cei doi autori propun patru stiluri diferite, care se pliază pe fiecare nivel de dezvoltare. S1 este stilul Directiv, liderul sau managerul fiind foarte directiv și puțin încurajator. S2 este stilul Îndrumător, cu un lider foarte directiv, dar și foarte încurajator. S3 este stilul Încurajator, cu un lider puțin directiv și foarte încurajator. În S4, stilul Delegativ, liderul este puțin directiv și puțin încurajator.

Cea mai importantă concluzie care se degajă din explorarea acestui model este aceea că liderul trebuie să evalueze permanent nivelul de dezvoltare al indivizilor și al echipei în ansamblu, având în vedere competențele și angajamentul și apoi să-și adapteze stilul de conducere în funcție de situație.

4.4.5. Feed-back

Munca în echipă presupune acordarea feed-back-ului către membri, iar uneori e necesar așa numitul feed-back constructiv, adică o informație care este o părere critică despre o acțiune, un comportament, o decizie. De nenumărate ori această părere se transformă, în ochii celui care primește acest gen de feed-back, în atac la persoană. De aici și până la crearea unui cadru conflictual la nivelul echipei nu mai este decât un pas.

Pentru a fi catalogat drept feed-back constructiv, informația transmisă ar trebui să fie specifică, descriptivă, centrată pe problemă, clară, orientată spre viitor, să ofere soluții. În acest caz capcana ar fi faptul că feed-back-ul se poate transforma în criticism, într-o critică care nu are efect și care are, de fapt, un mare efect distructiv. O astfel de informație poate fi recunoscută pentru că se caracterizează prin elemente ca: este generală, evaluativă, spune oamenilor cum ar trebui să fie, este orientată pe persoană și spre trecut, este difuză și caută vinovatul.

Așadar, este foarte important să acordăm feed-back în cadrul echipei, dar este cel puțin la fel de important și modul în care îl acordăm. Este nevoie de formulări corecte, exprimate cu argumente, pozitive motivațional, care să poată genera schimbarea și să nu creeze sau să potențeze stări conflictuale manifeste sau latente. În ultima perioadă au apărut și în România (Bocoș M.-D. , 2013, pg. 123-142) lucrări care au în vedere acest proces și care propun strategii concrete de acțiune.



4.4.6. Conflictul în cadrul echipei

Cuvântul „conflict” provine din limba latină, de la verbul „confligo” și se traduce prin „a se lupta”. În conflict, aproape întotdeauna, sunt implicate emoțiile, iar acest lucru face ca abordarea să fie cu atât mai dificilă. Este evident că, la nivel de echipă, pentru argumentele prezentate în partea introductivă a acestui capitol, apar situații conflictuale, iar liderul trebuie să recunoască situațiile potențial conflictuale, să ia măsuri pentru stingerea acestora, să creeze o atmosferă plăcută, pe cât se poate ne-conflictuală, propice performanței.

Lucrarea *Conflictul interpersonal*, sintetizează câteva definiții date conflictului. L.A Coser consideră că, dacă ne referim la conflict, scopurile oponentilor sunt acelea de a neutraliza rivalii, conflictul fiind o luptă de valori; J. Burton insistă pe faptul că fiecare dintre părțile implicate în conflict percepe interesele și comportamentele celeilalte părți ca fiind antitetice; M. Deutsch pune accentul pe incompatibilitatea scopurilor în conflict (apud. (Stoica-Constantin, 2018, p. 21).

4.4.7. Modelul Thomas-Kilmann de management al conflictelor

Pornind de la lucrarea lui Robert Blake (Blake, 1964), Kenneth Thomas și Ralph Kilmann au dezvoltat un model de interpretare a managementului conflictelor, plecând de la un chestionar care măsoară cooperarea și evitarea în ceea ce privește conflictul. Apar, în acest fel cinci moduri de management al conflictului: competitiv, adaptabil, evitant, căutarea soluției și compromis.

Tipul competitiv este centrat pe propriile intenții iar persoana încadrată în această tipologie nu colaborează. Competiția înseamnă „a lupta pentru propriul adevăr”. Tipul adaptabil este interesat de cooperare și nu își impune propria părere. Este opusul tipului competitiv. Tipul evitant nu își impune propria părere și nu colaborează. Individul nu urmărește în mod direct nici propria intenție, nici pe cea a altei persoane. Tipul care soluționează problema își impune în același timp propria părere și colaborează, fiind opusul evitantului. Compromisul este o tranziție între impunerea propriilor păreri și colaborare. Scopul este găsirea unei soluții realizabile și de acceptabile de cele două părți. Compromisul se află la jumătatea drumului între competiție și adaptabilitate.

Toate cele cinci metode de gestionare a conflictelor sunt utile în anumite situații și le putem folosi alternativ. Eficacitatea unei metode de gestionare a conflictelor depinde de context, de personalitatea fiecăruia și de experiența personală privind aplicarea acesteia în practică. Metoda competitivă, de exemplu, este utilă atunci când este esențială acțiunea rapidă și hotărâtă. Soluționarea problemei poate fi folosită pentru asigurarea angajamentului, prin faptul că integram opinia altora într-o decizie de comun acord. Compromisul, ca metodă de management al conflictelor, poate fi folosit pentru soluționarea temporară a unor probleme complexe. Evitarea se poate folosi dacă paguba posibilă în caz de confruntare este mai mare decât avantajele soluționării conflictului. Adaptarea poate fi folosită atunci când problema este mult mai importantă pentru cealaltă persoană decât pentru noi și vrem să satisfacem nevoile respectivei persoane sau este un gest binevoitor în vederea menținerii colaborării.



Pornind de la necesitatea indivizilor de a lucra în echipe și de la înclinația naturală de a forma echipe pentru atingerea unor obiective care nu pot fi împlinite individual, vă propunem o explorare a stadiilor de dezvoltare ale echipei, leadership-ul situațional, rolul liderului în cadrul echipei și managementul conflictului, pentru a înțelege dinamica proceselor care apar la nivel de grup, manifest sau latent.

4.5. Tehnici de lucru pentru gestionarea și consolidarea echipei și a încrederii (Alina-Georgeta MAG)

4.5.1. Munca în echipă în mentoratul de carieră didactică

Mentoratul este, prin definiție, o activitate de echipă și presupune munca în echipă a profesorului mentor cu ucenicul/ucenicii săi. Munca în echipă presupune în fapt „o activitate de învățare, limitată în timp, prin care două sau mai multe persoane învață să execute, în ansamblu și într-un mod interactiv, una sau mai multe sarcini mai mult sau mai puțin structurate, în vederea atingerii unor obiective determinate” (Proulx, 1999, p.37).

În concepția lui Devillard O. (2003), echipa este „un organism vivanț”, care se compune prin comparație cu corpul uman, din membre, un sistem nervos și un creier care dirijează organismul. Fiecare organ are rolul său și contribuie la funcționarea întregului. Echipa este o unitate constituită din subansamble autonome, ceea ce-i conferă complexitate și forță. Echipa, consideră Devillard, are o dublă orientare: spre sarcină și spre co-echipieri.

Diferența semnificativă a muncii în echipă față de lucrul în grup ține nu atât de complementaritatea competențelor membrilor echipei, cât mai ales de aderarea membrilor echipei la același set de valori și la aceleași scopuri comune. Fiecare membru al unei echipe cunoaște valoarea muncii în echipă și apreciază abordarea unitară a acesteia.

În opinia profesorului Neculau (2007), orice echipă are 4 funcții vitale:

- a. *funcția de „pilotaj”*, care asigură dirijarea energiilor și delegarea responsabilităților membrilor echipei;
- b. *funcția de „focalizare”*, care se referă la focalizarea echipei spre acțiune, ceea ce presupune mobilizarea competențelor și energiilor membrilor echipei spre atingerea de obiective;
- c. *funcția de „coeziune”*, care privește atât coeziunea umană care asigură legăturile afective și spiritul de echipă, cât și coeziunea tehnică care pune în funcțiune sistemul comun de acțiune al membrilor echipei;
- d. *funcția de „mobilizare”*, care semnifică capacitatea echipei de a stimula/motiva membrii pentru acțiunea comună, și a le oferi satisfacții prin participarea la proiectul comun.

După profesorul Golu (1971), aspectele esențiale ale muncii în echipă țin de identitate, comunicare, scopuri comune, coeziune, echitate, autonomie și leadership.

Identitatea echipei reprezintă un asamblaj de caracteristici și finalist trans-individual, asumat de grup și recunoscut de alții, acel „noi” care exprimă cel mai bine viziunea și



scopurile comune ale membrilor unei echipe. Pornind de la identitate sunt generate legături strânse în interiorul echipei, ceea ce va conduce la *coeziune*, „variabila de grup cea mai semnificativă, deoarece tocmai datorită ei grupul există, se menține și funcționează ca o entitate coerentă, relativ de sine stătătoare” (Golu, 1971, p. 192).

După Curseu, Petru (2007) factorii care influențează coeziunea unui grup se clasifică astfel:

a. *Factori interni:*

- sistemul normativ al grupului - cu cât este mai clar, cu atât coeziunea este mai mare;
- similaritatea dintre membri - cu cât aceasta este mai mare, cu atât coeziunea crește, amplificându-se comunicarea și interacțiunea membrilor;
- mărimea grupului - grupurile mici au un grad mai mare de coeziune.

b. *Factori externi:*

- sistemul de recompensă orientat spre persoană/grup - coeziunea este mai mare atunci când recompensele sunt orientate spre grup;
- amenințările;
- provocările cărora trebuie să le facă față grupul.

Conform art.15 din *Metodologia privind constituirea corpului profesorilor mentori* (Ordin MECTS nr. 5.485/2011), profesorul mentor are rolul de a identifica sursele potențiale de disfuncționalitate și de a asigura coeziunea grupului, astfel:

a) stabilește împreună cu profesorul/cadrul didactic stagiar, la începutul perioadei de stagiatură, un set de reguli care să prevină disfuncționalitățile ce pot apărea la un moment dat;

b) anticipează posibilele dificultăți și/sau disfuncționalități și găsește soluții pentru remedierea acestora;

c) creează situații în care profesorul/cadrul didactic stagiar să reflecteze asupra cauzei/cauzelor problemei/problemelor și să găsească singur soluțiile pentru remedierea acestora;

d) are capacitatea de a sprijini identificarea de soluții pentru atingerea unui consens între el și profesorul stagiar;

e) demonstrează flexibilitate în relația cu profesorul/cadrul didactic stagiar;

f) adaptează modalitățile de comunicare la situații concrete și la individualitatea fiecărui profesor/cadru didactic stagiar;

g) comunică în mod deschis cu profesorul/cadrul didactic stagiar și creează o relație în care onestitatea și încrederea reciprocă sunt esențiale (Ordin MECTS nr. 5.485/2011).

La nivelul mentoratului în cariera didactică se pot constitui mai multe tipuri de echipe:

a. echipa formată din profesor mentor – 1-2 profesor(i) stagiar(i) conform art.22(1) din *Metodologia privind constituirea corpului profesorilor mentori* (Ordin MECTS nr. 5.485/2011);

b. echipa formată din profesor mentor – un alt profesor mentor/alți mentori, membri ai corpului profesorilor mentorilor;

c. echipa formată din inspectorul de mentorat-profesorii mentori, membri ai corpului mentorilor;

- d. echipa inspectorilor de mentorat care se întâlnesc și dezbate în întruniri/consfătuiri naționale practicile manageriale de coordonare strategică și metodologică a activității corpului profesorilor mentori din județele respective.

Membrii echipei dau dovadă de flexibilitate în comunicare, relaționare și asumarea responsabilităților. La nivelul echipei, membrii reușesc să adopte soluții rapide în rezolvarea unor probleme. Sunt valorificate punctele forte ale fiecărui membru al echipei în găsirea celor mai bune soluții. Flexibilitatea consolidează echipa și contribuie la progresul profesional și personal al fiecărui membru în parte (Golu, 1971).

Prin spiritul de echipă și tipul de comunicare adoptat, membrii trăiesc sentimentul de apartenență la echipă, chiar de mândrie că fac parte din respectiva echipă. Se poate vorbi și de un entuziasm al membrilor echipei în atingerea rezultatelor previzionate.

Prin comunicare în interiorul echipei se generează capacitatea de răspuns a echipei la soluționarea unor probleme. Comunicarea permite flexibilitatea și întărește coeziunea echipei.

Echitatea este un aspect foarte important pentru echipă și se referă la *justețea distributivă*, adică modul în care recompensele și pedepsele sunt repartizate într-o echipă și la *justețea procedurală*, respectiv la respectarea unor algoritmi evaluativi sau decizionali transparenți pe baza cărora colegii implicați pot să ia decizii.

Autonomia se referă la independența echipei și a membrilor ei și, la modul în care echipa îi poate influența propria activitate și luarea deciziilor, sau la modul în care un membru al echipei poate acționa independent.

Leadership-ul contribuie la stabilirea misiunii echipei, planificarea, organizarea și controlul activității echipei și pentru analiza și rezolvarea problemelor semnificative legate de scopurile echipei (Spiegel, Torres, 1994).

După Niculescu M. (2010) leadership-ul practicat în echipele de practică pedagogică este *leadership situațional*. Autoarea identifică următoarele etape în procesul de leadership situațional (Niculescu, 2010, p. 72):

- a. *diagnosticare*: înțelegerea nevoilor tuturor celor implicați de pe toate nivelurile de dezvoltare;
- b. *flexibilitate*: înțelegerea comportamentului, adoptarea comportamentului de sprijin, înțelegerea celor patru stiluri de leadership;
- c. *evaluarea stilului propriu*;
- d. *coordonare*: diagnosticarea stadiilor de dezvoltare și coordonarea stilurilor de leadership cu specificul situației'.

Specialiștii în psihologie socială (Golu, 1971; David, 2015) au identificat mai multe stadii/etape în construirea și evoluția unei echipe: *formarea, conflictul/tensiunile, stadiul normativ, performanța și transformarea*.

- a. *Formarea echipei* presupune un proces de adaptare și acomodare a membrilor sub raportul cunoașterii, armonizării ideilor și a modurilor de abordare a unor situații concrete, inclusiv de a face față unor provocări diferite. E posibil să apară un sentiment de incertitudine, tocmai pentru faptul că, la acest moment nu vorbim încă de încredere reciprocă. Tot acum se însușesc rutinele de muncă în echipă. Din punct de vedere



comportamental, membrii echipei vor fi atenți să dezvolte comportamente dezirabile în raporturile lor profesionale.

- b. *Stadiul turbulențelor, al tensiunilor/ conflictelor* care se pot naște din confruntarea de idei, din adoptarea unor viziuni diferite în practica educațională sau chiar din nepotrivirea stilurilor de predare etc.

Profesorul stagiar încă nu s-a acomodat cu stilul și personalitatea profesorului mentor sau poate nu acceptă cu ușurință condițiile unei relații formale de mentorat. Ambele părți depun eforturi pentru armonizarea echipei la nivelul mentoratului didactic.

- c. *În stadiul normativ* se conturează viziunea proprie a echipei, se stabilesc țeluri și obiective proprii, se fixează reguli etc. Co-echipierii se cunosc suficient de bine, încât să se ajungă la coeziune și identitate. Caracterul normativ al funcționării echipei prinde contur din interior. Astfel, acest cadru poate să fie mult mai bine preluat de membrii echipei, pentru ca este auto-generat și va fi mai potrivit cu personalitatea, dar și cu stilurile de muncă ale membrilor echipei. Eficiența acestuia va fi ușor observabilă în rezultatele obținute.
- d. *Performanța* decurge firesc după stadiul normativ. Performanța va fi atinsă prin efortul comun al membrilor, dar și al fiecărui membru în parte. Performanța în mentorat ține de ambii actori implicați și conduce la succesul profesorului mentorat în lucrul la clasă cu elevii săi.
- e. *Transformarea* presupune un proces amplu de redefinire a obiectivelor și a sarcinilor de muncă în echipă. Urmează, după acest stadiu, noi evoluții ale echipei, în funcție de noile contexte, pentru a obține performanțe mai bune.

Psihologii (Chirică, 1996; Golu, 1971) consideră că principiile de bază ale muncii în echipă sunt:

- a. Luarea deciziilor colective. În situațiile în care un participant la procesul de echipă exprimă un punct de vedere diferit de cel colectiv, este necesar să se găsească soluții de compromis în timpul procesului de negociere. Dacă nu este posibil să se ajungă la un acord reciproc, atunci deciziile se iau în timpul votării. Cu alte cuvinte, echipa este ghidată de opinia majorității în activitățile sale. În același timp, niciunul dintre membrii echipei nu poate face un pas înapoi de la deciziile colective, dacă se dovedește că sunt atât de eficiente.
- b. Pozițiile nu sunt importante pentru formarea deciziilor echipei, prin urmare, dorința de a trece prin propria viziune asupra problemelor problematice, folosind nivelul poziției cuiva în structura organizației, nu este binevenită aici. Toți participanții au aceleași drepturi și, prin urmare, opiniile și responsabilitățile lor sunt de aceeași importanță. Pentru munca în echipă, momente precum respectul reciproc și toleranța sunt importante, dar în același timp, niciunul dintre participanții la proces nu ar trebui să se teamă să greșească.
- c. Munca comună pentru rezolvarea problemelor echipei ar trebui înțeleasă ca o oportunitate unică de îmbunătățire a calificărilor personale, precum și de îmbunătățire a nivelului de competențe și câștigarea unei experiențe neprețuite. Astfel de activități oferă o oportunitate fiecărui membru al echipei pentru realizarea de sine și manifestarea celor mai bune calități ale acestora.

- d. În situații de conflict, ar trebui să se facă referire la regulile comunicării normale între oameni, indiferent de situație. Emoționalitatea excesivă dăunează muncii în echipă. Nu vă lăsați ghidați de antipatii sau preferințe personale pentru membrii echipei.
- e. Membrii echipei ar trebui să dezvolte capacitatea de a accepta în mod constructiv critica, precum și capacitatea de a recunoaște și analiza greșelile comise. Dar, pe de altă parte, membrii echipei ar trebui sfătuiți să prezinte informațiile primite profesional și îngândurat, atunci când găsesc greșelile altor persoane. Această opțiune va fi mai productivă decât simpla critică.

Orice echipă care funcționează bine folosește inteligent resursele umane, pentru a forma și dezvolta echipa, iar pentru cariera didactică, perspectiva training-ului pentru formarea unor echipe de profesori de succes, care să se dezvolte împreună, aduce numeroase potențiale beneficii pentru toți actorii educaționali (Beckhard, 1972; Mathews, 2003). Este nevoie de încredere, colaborare, respect, comunicare, ajutor reciproc între toți membrii echipei, dar și de principii solide, care să asigure echilibrul în toate activitățile întreprinse (Borum, 2010; Bowie & Gagen, 2005).

4.5.2. Principiile de bază ale muncii în echipă

Cele mai cunoscute principii aplicabile la nivelul relației de mentorat în cariera didactică vizează:

- **construirea încrederii** ca bază a oricărei echipe, iar fără încredere echipa ar deveni doar un grup de oameni care muncesc împreună;
- **stabilirea cu întreaga echipă a unor obiective clare** pentru a avea eficiență în procesul de mentorat;
- **analiza progreselor echipei** printr-o verificare periodică a membrilor săi, aceasta fiind necesară pentru a analiza progresele înregistrate, ce au un efect benefic asupra echipei;
- **încurajarea cooperării, nu a competiției** între membrii echipei;
- **adoptarea unei atitudini profesioniste** pentru a munci împreună și a îndeplini finalitățile vizate;
- **aprecierea diversității** care aduce noi modalități de gândire și poate genera noi idei și decizii mai bune, de valoare pentru echipă;
- **abordarea cu optimism/entuziasm a relației de mentorat**, cheia către reușita colaborării între profesorul mentor-debutant/profesor cu experiență;
- **contribuția egală a fiecărui membru al echipei** la realizarea obiectivelor comune.

Autorul Michael D. Watkins (Watkins, 2013, <https://hbr.org/2013/06/making-virtual-teams-work-ten>) evidențiază 10 principii de bază ale echipelor create în mediul virtual, care sunt de interes în cadrul proiectului PROF, întrucât formarea se va desfășura în mediul online. Astfel, echipele create în mediul virtual sunt o realitate a zilelor noastre, și pot funcționa eficient dacă se construiesc pe următoarele principii:

„- adunați echipa fizic împreună din timp – un principiu surprinzător, care este considerat esențial, pentru că nimic nu poate să înlocuiască comunicarea față în față, oricât de performante pot deveni tehnologiile actuale;

- clarificați sarcinile și procesele, nu doar obiectivele și rolurile;
- angajați-vă la un cod de comunicare comun;
- profitați de cele mai bune tehnologii de comunicare;
- construiți o echipă cu ritm de muncă bun;
- puneți-vă de acord asupra unui limbaj comun;
- creați un „răcitor de apă virtual” – o metaforă a interacțiunilor prin intermediul tehnologiei;
- clarificați și urmăriți angajamentele;
- împărtășiți modul de conducere al echipei;
- nu uitați de întâlnirile 1 la 1”.

În spațiul școlar din societatea actuală, munca în echipă întâmpină numeroase obstacole, diversitatea umană și cea contextuală fiind o continuă provocare, însă succesul colaborării dintre toți actorii educaționali depinde de respectarea câtorva principii de bază, asumate și profesate.

4.5.3. Modele explicative pentru înțelegerea dinamicii echipei

În timp ce fiecare echipă este diferită și contextele sunt diferite, literatura de specialitate ne oferă o multitudine de modele pentru a înțelege cum funcționează dinamica unei echipe, modele care sunt resurse valoroase în domeniul formării cadrelor didactice (Maxwell, 2003; McCahan et.al, 2015; Tomlinson, 1995; Stuart, 1998). Tehnicile de team building prezentate în continuare vor oferi o bază pe care se poate dezvolta abordarea pentru a construi o echipă în relația mentor – profesori.

Modelul echipei STAR (sursa) apreciază că munca eficientă în echipă la locul de muncă are loc atunci când există patru elemente: **puncte forte, munca în echipa, aliniere și rezultate**, care au un impact pozitiv pentru modul în care evoluează dinamica relațiilor intercolegiale:

- membrii echipei devin din ce în ce mai motivați și mulțumiți pe măsură ce își folosesc și își dezvoltă **punctele forte**;
- oamenii se reunesc și construiesc relații care au ca rezultat o muncă eficientă în **echipă**;
- liderul echipei aliniază echipa **printr-o** comunicare eficientă a scopului urmărit, astfel încât punctele forte individuale să se combine cu munca în echipă, pentru a îndeplini obiectivele echipei;
- împreună toată lumea realizează mai mult, pe măsură ce fluxurile de performanță și **rezultatele** care sunt semnificative și pline de satisfacții pentru echipă devin evidente.

Modelul STAR aduce un accent unic prin concentrarea liderului, respectiv a mentorului de carieră didactică, pe fiecare dintre elementele acestuia, care sunt necesare și relevante în diferite etape ale dezvoltării echipei.

- **Tehnicile de team building în etapa de start-up** sunt necesare pentru a stabili cu claritate **rezultatele** așteptate de echipă. Echipele cu obiective clare și semnificative stabilite de timpuriu se dezvoltă mult mai rapid și mai eficient. Mentorii se pot concentra pe stabilirea următoarelor rezultate semnificative, pentru a ajuta echipa să funcționeze eficient în etapa de start-up:
- stabilirea viziunii și scopului echipei;
 - definirea unui sentiment clar de identitate și apartenență;
 - dezvoltarea obiectivelor și a rezultatelor dorite *cu echipa*;
 - determinarea a ceea ce este semnificativ în legătură cu aceste obiective: pentru echipă, pentru școală ca organizație, pentru alte părți interesate.

Mentorii vor discuta cu membrii echipei despre oricare dintre factorii relevanți care pot avea un impact asupra stabilirii obiectivelor echipei și vor începe planificarea pentru a le atinge. Se pot utiliza analizele SWOT, PEST(LE) și tehnici de rezolvare a problemelor pentru a ajuta echipa, prin:

- stabilirea gamei și ordinii sarcinilor pe care echipa trebuie să le îndeplinească, pentru a obține rezultatele convenite;
- identificarea subiectului acțiunii, ce va face, de ce și când;
- confirmarea obiectivelor și a rezultatelor intenționate cu alte persoane din organizație.

Tehnicile de team building care vor atinge **punctele forte** ale membrilor echipei reprezintă a doua componentă necesară în timpul fazei inițiale de formare a echipei: recunoașterea punctelor forte individuale ale membrilor echipei. Unele activități sugerate pentru a dezvolta punctele forte în cadrul unei echipe sunt:

- „- selectați și identificați membrii echipei pe baza punctelor lor forte clare;
- determinați ce abilități și puncte forte sunt necesare pentru a obține rezultatele echipei;
 - începeți să aflați ce puteți face cel mai bine cu punctele forte ale unei persoane, pentru ca aceasta să contribuie la rezultatele pe care echipa trebuie să le obțină;
 - explorați ceea ce echipa trebuie să facă cel mai bine”.

Poate exista îngrijorare în această etapă inițială din partea membrilor echipei, cu privire la faptul că aceștia pot avea nesiguranțe în privința abilităților necesare pentru a obține rezultatele. Dacă este cazul, atunci un accent pe dezvoltarea individuală poate fi, de asemenea, important în această etapă.

„- **Tehnicile de team building** care vor dezvolta **munca în echipă** necesită, într-o primă etapă, un accent pe obiectivele și rezultatele așteptate de echipă, care vor începe să aducă oamenii împreună. Ar trebui să se acorde timp pentru ca membrii echipei să înceapă să dezvolte relații în echipă, în special pentru a recunoaște punctele forte ale celuilalt și pentru a începe să vadă unde se pot completa reciproc.

- **Tehnicile de team building** care asigură **alinieră** pun în evidență modul în care liderul de echipă aduce oamenii împreună, aliniați în spatele unui sentiment clar - de ce echipa există. Accentul este pus pe dezvoltarea clarității rezultatelor pe care toți membrii echipei doresc să le obțină, asigurându-se în același timp că punctele forte individuale sunt reunite, iar colegii încep să dezvolte relații împreună”.

Alte **cinci modele utile pentru înțelegerea dinamicii echipei** sunt prezentate în lucrarea *Formarea și dezvoltarea echipei* (Bogáthy et.al, 2007; <http://www.diasporatm.ro/regi/upload/files/DECOMP-Formarea-si-dezvoltarea-echipei.pdf>). Un aspect important al lucrului eficient în echipă implică înțelegerea dinamicii grupului, atât în ceea ce privește situația echipei, cât și structura de personalitate a fiecărei persoane în parte. Există o varietate de modele aplicate adesea la locurile de muncă, care pot ajuta o echipă să funcționeze optim și să gestioneze crizele în mod eficient, cele mai populare fiind:

➤ **Modelul echipei Tuckman**

„*Tuckman's Stages of Group Development*”, propus de psihologul Bruce Tuckman (Tuckman, 1965) este una dintre cele mai faimoase teorii ale dezvoltării echipei. Acesta descrie patru etape prin care echipele pot progresa: **formarea, confruntarea, normarea și performanța** (o a 5-a etapă a fost adăugată mai târziu: **amânarea**). Potrivit lui McCahan (McCahan *et al.*, 2015), etapele trec de la organizare la producție și, deși etapele par liniare, de fapt echipele pot trece înapoi la etapele anterioare, în funcție de evenimentele care pot influența echipa și strategiile de comunicare pe care le folosesc. Unele echipe pot stagna, de asemenea, într-o etapă și nu își pot realiza niciodată pe deplin potențialul. Figura 1 prezintă aceste etape.

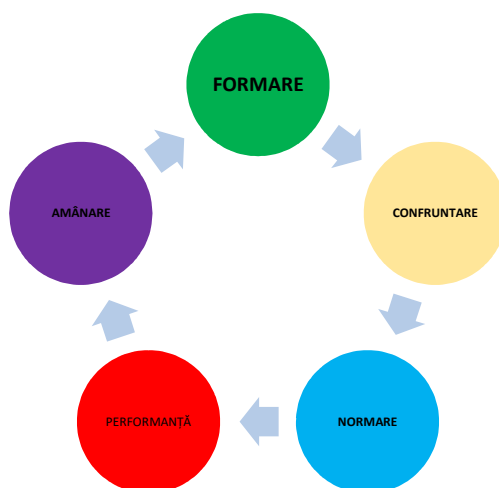


Figura 1. Modelul liniar al lui Tuckman de dezvoltare a grupului

În fiecare etapă, comunicarea este o componentă critică a trecerii cu succes la etapa următoare. Mentorii de carieră didactică își dezvoltă competențe de comunicare asertivă, tocmai pentru a eficientiza relațiile intercolegiale cu profesorii mentorați, în implementarea acestui model:

- etapa **de formare, cea în care toți membrii echipei** se cunosc reciproc și încearcă să facă o impresie bună, este un moment bun pentru a crea un set de așteptări comune, linii directoare, sau o Cartă a echipei. O activitate de construire a echipei este, de asemenea, o idee bună pentru a ajuta la construirea încrederii și pentru a cunoaște diferitele puncte forte și puncte slabe ale membrilor echipei. Aceasta este o etapă de

orientare, atât la nivel interpersonal, cât și profesional, unde se stabilesc limite și așteptări preliminare;

- etapa **confruntării/furtunii** este cea caracterizată cel mai adesea de conflicte de grup. Conflictele apar adesea în cazul în care așteptările preliminare și limitele sunt contestate, pe măsură ce membrii află mai multe despre motivațiile celuilalt. Acest lucru coincide cu etapa de "brainstorming" a procesului de proiectare, în care fiecare membru contribuie cu idei, care ar putea deveni punctul central al proiectului. Este, de asemenea, etapa în care coechipierii învață despre punctele forte și punctele slabe ale celuilalt și încearcă să determine care vor fi rolurile lor în proiect. Învățarea valorificării potențialului constructiv al conflictelor și compromisurilor, în această etapă, este importantă pentru a trece la etapa următoare;
- în timpul etapei **de normalitate**, dacă conflictele au fost rezolvate și coechipierii s-au dovedit flexibili, totul merge bine, fiecare membru al echipei își cunoaște rolul și lucrează la partea lor de proiect. Uneori, oamenii lucrează independent în această etapă, dar verifică rezultatele frecvent cu colegii de echipă, pentru a se asigura că fluxul de lucru este eficient. Coeziunea grupului asigură faptul că toată lumea este responsabilă față de sarcină. Graficul Gantt poate fi foarte util în păstrarea drumului bun, în această etapă, de către toată lumea. Problemele ar putea apărea dacă coechipierii nu înțeleg pe deplin rolul lor, așteptările echipei sau obiectivul general, ceea ce conduce spre revizuirea etapei de formare sau de agitație, de „furtună”;
- puține echipe, pentru prima dată, ajung în faza **de performanță**, deoarece acest lucru se întâmplă atunci când echipele au lucrat bine împreună la mai multe proiecte, au stabilit o sinergie și au dezvoltat sisteme care fac proiectele să meargă fără probleme și eficient. Echipele performante se pot deplasa rapid și interdependent la abordarea sarcinii la îndemână. **Amânarea** și eforturile continuate pe căi separate pot fi adesea oarecum emoționale pentru aceste echipe. *Figura 2* descrie traiectoria fiecărui membru al echipei în timpul fiecărei etape (Bogáthy et.al, 2007).

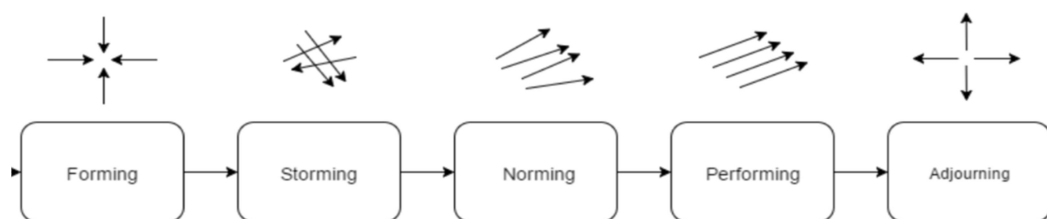


Figura 2. Traiectoria coechipierilor în timpul fiecărei etape a modelului de formare a echipei Tuckman

(<http://www.diasporatm.ro/regi/upload/files/DECOMP-Formarea-si-dezvoltarea-echipei.pdf>)

➤ **Modelul DISC**

Teoria DISC, dezvoltată în 1928 de dr. William Moulton Marston, a evoluat într-un model util pentru gestionarea conflictelor, deoarece prezice comportamentele bazate pe patru

trăsături cheie de personalitate, pe care le-a descris inițial ca **dominație, implicare, supunere și conformitate** (Bogáthy et.al, 2007; <https://discinsights.com/disc-theory>). Numele acestor patru trăsături au fost revizuite diferit de alți autori de-a lungul deceniilor, astfel încât termenii sunt utilizați diferit în contexte diferite. Cele patru trăsături generale sunt adesea descrise ca: 1. *dominație*, 2. *influență/inspirație*, 3. *statornicie/susținere* și 4. *conformitate/conștiinciozitate* (vezi figura 3). Evaluările cu ajutorul modelului DISC sunt utilizate în multe contexte profesionale. Cunoașterea trăsăturilor de personalitate ale coechipierilor poate ajuta în rezolvarea conflictelor. Caracteristicile generale ale fiecărei trăsături sunt următoarele:

- **Dominare**

- *Caracteristici:* direct, decisiv, condus de ego, implicat în soluționarea problemelor, își asumă riscul; îi plac noile provocări și libertatea; conduce pentru a depăși obstacolele;
- *Puncte forte:* bun organizator și manager de timp; contestă status quo-ul; inovator;
- *Puncte slabe:* poate fi argumentativ, lipsit de respect față de autoritate și prea ambițios (preluând prea mult); pot fi contondent, încăpățânat și agresiv.

- **Inspirațional / Influent**

- *Caracteristici:* entuziast, convingător, optimist, încrezător, impulsiv, carismatic și emoțional;
- *Puncte forte:* soluționează creativ problemele; rol de majoretă, negociator și creator de pace; o adevărată "persoană a oamenilor";
- *Puncte slabe:* mai preocupat de propria popularitate decât de rezultate tangibile; nu este atent la detalii.

- **Constant / de susținere**

- *Caracteristici:* fiabil, previzibil, prietenos, bun ascultător, jucător de echipă, empatic, flexibil și altruist;
- *Puncte forte:* de încredere, loial; respectă autoritatea; are răbdare și empatie; bun la rezolvarea conflictelor; dispus să facă compromisuri;
- *Puncte slabe:* rezistent la schimbare; sensibil la critică; cu dificultate de prioritizare.

- **Precaut/Conștiincios/Conform**

- *Caracteristici:* are standarde ridicate; precizie și acuratețe; analitic și sistematic; uniform temperat, realist și logic; metodic; respectă autoritatea;
- *Puncte forte:* mare culegător/cercetător de informații; capabil să definească situațiile cu precizie; oferă o perspectivă realistă;
- *Puncte slabe:* se poate împotmoli în detalii; are nevoie de limite, proceduri și metode clare; are dificultăți în acceptarea criticii; poate evita conflictele sau doar "ceda". Poate fi prea timid.

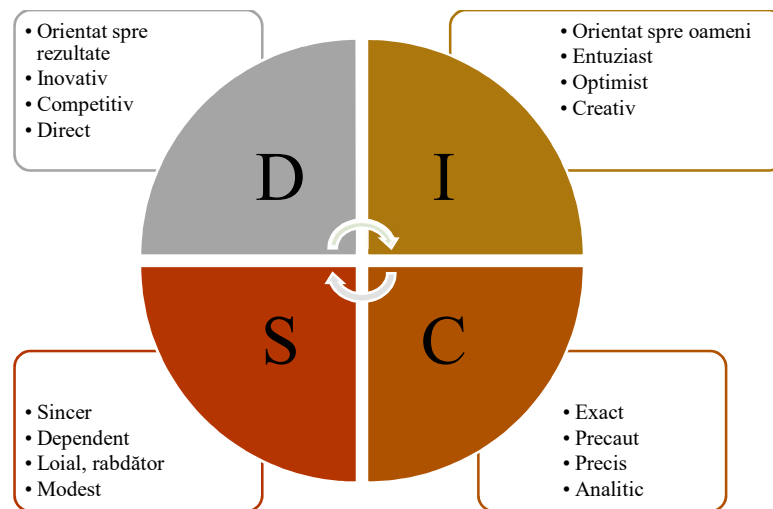


Figura 3. Profilul DISC

➤ Modelul GRIP

Modelul GRIP al lui Richard Backyard (Bogáthy et.al, 2007), dezvoltat inițial în 1972, a fost adaptat pe scară largă în contexte sportive (a se vedea figura 4), subliniind patru componente interdependente ale muncii în echipă extrem de eficiente:

- **obiective:** toată lumea trebuie să înțeleagă pe deplin și să fie angajată în obiectivele echipei și ale organizației. Obiectivele fiecăruia trebuie să fie aliniată pentru a stabili încrederea, pentru a face progrese și pentru a obține rezultatul dorit.
- **roluri:** toți membrii echipei trebuie să știe ce rol joacă, ce se așteaptă, sunt trași la răspundere și sunt responsabili.
- **interpersonal:** comunicarea și colaborarea de calitate necesită și încurajează încrederea în rândul membrilor echipei; sensibilitatea și flexibilitatea necesare pentru a face față conflictelor și pentru a face progrese.
- **proces:** sistem definit pentru modul în care se iau deciziile și pentru modul în care echipa rezolvă problemele/abordează conflictele; definește fluxul de lucru și procedurile care trebuie urmate în finalizarea proiectului?

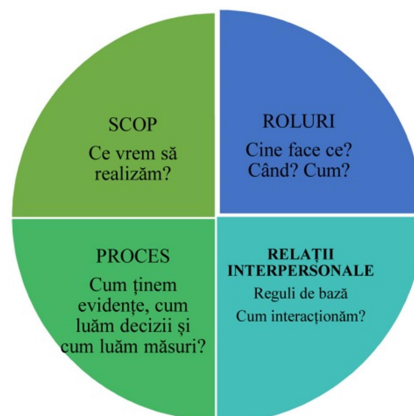


Figura 4. Modelul GRIP al dinamicii muncii în echipă.

➤ **Modelul Thomas- Kilmann pentru gestionarea conflictului**

Modelul lui Thomas și Kilmann (Bogáthy et.al, 2007) pentru gestionarea conflictului de echipă prezintă cinci abordări principale ale gestionării conflictului de echipă - *concurență*, *acomodare*, *compromitere*, *evitare* și *colaborare*, plasate într-o matrice de două scale: *asertivitatea*, măsura în care se încearcă satisfacerea propriilor nevoi; și *cooperare*, măsură în care se încearcă satisfacerea nevoilor celorlalți membri ai echipei. Fiecare abordare poate avea atât efecte pozitive, cât și negative:

- **concurență:** comportament extrem de asertiv, dar necooperant, caracterizat prin nevoia de a „câștiga cu orice preț”, de a domina și de a se angaja în lupte pentru putere. Acest lucru poate duce la animozitate, dar poate stimula, de asemenea, coechipierii să concureze constructiv, ceea ce poate duce la inovații interesante, dacă sunt bine gestionate;
- **acomodare:** comportament foarte cooperant, dar neasertiv. Acest lucru poate părea o modalitate bună de a evita conflictele, dar poate duce, de asemenea, la păstrarea în tăcere a unor idei bune pentru a potoli setea altora, care poate duce la resentimente;
- **compromițător:** această abordare este cea mai moderată în ambele scale dar, deși ar putea părea constructivă, poate duce la nemulțumire și la progrese sau rezultate mediocre. Uneori, compromisul este necesar, dar adesea, cea mai bună soluție provine dintr-o singură sursă de inspirație;
- **evitarea:** a fi neasertiv și necooperant este, în general, cel mai puțin eficient mod de a face față conflictelor, deoarece acest lucru evită pur și simplu problema și neglijează necesitatea unei soluții. Cu toate acestea, atunci când o soluție fezabilă la o problemă pare imposibilă, uneori ignorând-o și concentrându-se pe ceea ce este bun, poate fi cel mai bun mod de a trece prin ea;
- **colaborarea:** a fi extrem de asertiv și cooperant este cel mai bun mod de a găsi soluții care să aducă beneficii întregii echipe și să construiască respect’.

➤ **Modelul Lencioni**

În cartea sa din 2005, *The Five Dysfunctions of a Team*, Lencioni (Lencioni, 2005) prezintă cinci probleme comune cu care se confruntă echipele, care le influențează eficacitatea:

„- **lipsa de încredere:** dacă membrii echipei nu au încredere unul în celălalt, este puțin probabil să-și asume riscuri sau să ceară ajutor. Lipsa de încredere înseamnă un nivel scăzut de confort, care face dificilă comunicarea și performanța eficientă ca echipă;

- **teama de conflict:** evitarea conflictelor poate duce la o „pace” artificială în detrimentul progresului și inovării. Conflictul este o parte normală a muncii în echipă și poate fi foarte productiv, dacă este gestionat eficient;
- **lipsa angajamentului:** membrii echipei nu se angajează să facă munca, nu respectă deciziile sau sarcinile, nu respectă termenele limită și își dezamăgesc coechipierii, afectând în cele din urmă succesul întregului proiect;
- **evitarea responsabilității;**

- **neatenția la rezultate:** atunci când membrii echipei se concentrează pe propriile obiective personale, în loc de obiectivele proiectului, pierd din vedere rezultatele așteptate care dau măsura succesului proiectului. Faptul că nu se concentrează asupra rezultatelor în timpul procesului înseamnă că nimeni nu vizează să îmbunătățească aceste rezultate.”

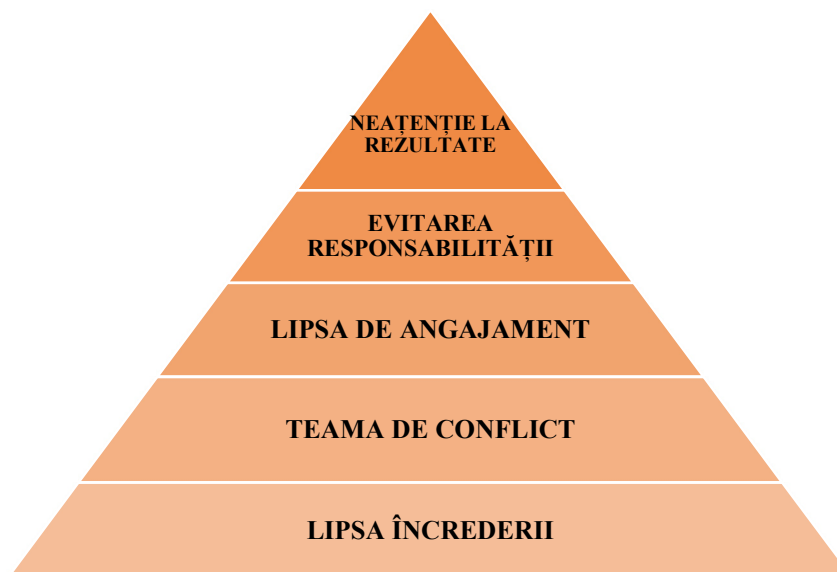


Figura 5. Modelul Lencioni: Cinci disfuncționalități ale unei echipe

Lencioni recomandă abordarea fiecărei disfuncții, afișată în piramidă din *Figura 5* (Bogáthy et.al, 2007), de jos în sus. Stabilirea încrederii este un prim pas crucial pentru a putea gestiona conflictele, pentru a atinge angajamentul, pentru a crea responsabilitate și pentru a ne concentra pe rezultate.

4.5.4. Eficiența muncii în echipă

După Chirică (Chirică, 1996) **caracteristicile echipei eficiente** sunt:

- dezvoltă strategii de repartizare a rolurilor și a responsabilităților pentru produsele muncii;
- dezvoltă un scop și conduce la rezultate competitive;
- recompensele primite de echipă subliniază cât de responsabilă este echipa;
- dezvoltă o viziune asupra modului în care vor munci;
- programează sarcinile și durata de timp pentru a le realiza;
- discută și rezolvă problemele în echipă;
- membrii echipei își definesc rolurile în cadrul acesteia;
- dezvoltă motivații pentru implicarea în procesul muncii;
- realizează produse competitive.



UNIUNEA EUROPEANĂ



Există trei factori principali pentru o muncă de echipă eficientă:

- satisfacerea nevoilor individuale ale membrilor echipei;
- munca în echipă de succes;
- rezolvarea sarcinilor atribuite echipei.

Aceste elemente sunt interdependente. Este știut faptul că, satisfacția personală depinde nu numai de rezolvarea cu succes a problemelor, ci și de calitatea relațiilor în echipă, de aspectele sociale ale muncii în echipă. Un nivel ridicat de coeziune poate crește eficiența întregii organizații. Echipele foarte coezive au mai puține probleme de comunicare, mai puține neînțelegeri, tensiuni, ostilitate și neîncredere și sunt mai productive decât echipele necoezive.

Robbins (1998) enumeră factorii de care depinde performanța echipei: mărimea echipei, abilitățile membrilor, alocarea rolurilor și promovarea diversității, contractul și 'scopul comun, obiectivele specifice stabilite, leadership-ul și structura, modul în care este evitată lenea socială, evaluarea performanțelor, sistemul de recompense și încrederea'. Katzenbach, Smith (1993) enumeră câteva prejudecăți care îngreunează dezvoltarea unei echipe înalt performante: este de dorit ca scopul echipei să coincidă cu cel al organizației, relațiile constructive între membrii echipei se creează automat, rolul fiecărui membru în echipă este determinat de poziția lui în ierarhia organizației școlare, timpul irosit dedicat de către conducere dezvoltării echipei, eficiența unei echipe depinde doar de o comunicare deschisă (Bogáthy, 2007).

Totodată, munca în echipă necesită timp suplimentar (Tomlinson, 1955; Thomas et. al, 1974). Membrii echipei trebuie să „se obișnuiască” unul cu celălalt și acest lucru poate dura mult timp. În plus, este nevoie și de timp pentru a găsi o formă adecvată de colaborare. Munca în echipă este caracterizată de o oarecare încetineală, care se observă cel mai mult atunci când sunt mulți oameni, precum și atunci când unul dintre membri combină munca în echipă cu munca individuală. De asemenea, apar adesea dificultăți pentru a aduna toți participanții într-un singur loc în același timp, iar acest lucru afectează negativ întregul proces de lucru. Cheltuielile semnificative de timp pot fi asociate cu faptul că unul dintre membrii echipei nu cunoaște tehnica muncii în echipă. Uneori, deciziile importante pot fi întârziate din cauza opiniilor diferite ale membrilor echipei cu privire la aceleași lucruri, care pot fi generalizate numai prin discuții îndelungate. Disponibilitatea membrilor echipei de a lucra poate fi afectată negativ de anonimatul performanței. Un profesor ineficient se poate ascunde în spatele unuia eficient, dacă performanța sa este scăzută. În munca în echipă, nu există niciun stimulent pentru ambiție, deoarece nu există o recompensă individualizată pentru succes.

4.5.5. Criterii prin care se evaluează eficacitatea muncii în echipă

Eficacitatea muncii în echipă se bazează pe inteligența emoțională a membrilor echipei, pe normele pozitive, dar și pe echilibrul rolurilor asumate. Compoziția grupului trebuie să îndeplinească cerințele sarcinii pentru care a fost creat. Pentru a obține o eficiență durabilă, cercetătorul și teoreticianul Meredith Belbin a construit un model al rolurilor în echipă la sfârșitul anilor 1970 (Mostert, 2015): *coordonatorul, formatorul, fabrica,*



monitorul-evaluatorul, implementatorul, investigatorul de resurse, coechipierul, finalizatorul și expertul. Belbin recomandă asigurarea schimbării între membrii echipei în ceea ce privește asumarea rolului, ceea ce crește eficacitatea realizării obiectivului stabilit în fața schimbărilor atât în mediul extern, cât și în cel intern al echipei. G. Oldham și J. Hackman au construit conceptul tridimensional al eficienței grupului, pe baza a trei criterii și au dat o transcriere a conținutului acestora (Oldham, Hackman, 2010):

„- Servicii/produse care trebuie să depășească standardele existente, luând în considerare cerințele evaluatorilor interni ai rezultatelor performanței și, totodată, luând în considerare cerințele consumatorilor externi.

- Sprijin pentru grup: comunicare fără conflicte, încredere unul în celălalt.
- Nevoile membrilor grupului: luând în considerare nevoile membrilor grupului și satisfacerea nevoilor membrilor grupului”.

Cel mai recent document oficial care aduce o nouă viziune asupra educației, “*România educată. Viziune și strategie 2018-2030*”, proiect al Președintelui României Klaus Iohannis pune în evidență ,3 piloni importanți în arhitectura sistemului educațional:

- “- personalizarea și asigurarea calității procesului educațional pentru toți elevii;
- flexibilitatea sistemului de educație, pentru a răspunde în mod corect beneficiarilor educației;
- adaptabilitatea sistemului la schimbările externe și la tendințele viitorului” (p. 7-8)

Formarea echipelor de muncă eficiente în cadrul școlilor, pe baza acestor piloni, vor permite o activitate de formare centrată pe nevoile fiecărui profesor în parte, în funcție de specificul comunității de învățare din clasele lor. „Mentorii vor respecta diferențele dintre profesori și performanțele diferite pe care le pot obține, pentru ca fiecare să devină performant în ariile proprii de înclinație și interes” (p. 9).

4.5.6. Relația de mentorat bazată pe încredere

După Stan C. (2020), mentoratul de carieră didactică poate fi dimensionat astfel:

- f. Mentorat de inducție/insertie profesională.** Întrucât perioada de stagiatură a profesorului debutant până la definitivat presupune activitatea desfășurată direct în școală, este necesar să se realizeze unui **program de mentorat de inducție sau de insertie profesională** „orientat înspre ghidarea persoanei la începutul carierei profesionale, fiind practicat frecvent de organizații cu scopul de a ajuta noii angajați să se adapteze la condițiile de muncă specifice”.(p.30). Rolul unității școlare în implementarea programului de mentorat de inducție este unul extrem de important. Școala asigură cadrul familiarizării profesorului debutant cu problemele specifice carierei didactice și creează condițiile necesare definitivării în profesie și evoluției în carieră. Fiecare școală poate avea propriul program de mentorat de inducție în funcție de nevoile profesorilor debutanți și specificul unității de învățământ.
- g. Mentorat de formare** în care mentorul poate fi o persoană experimentată din școală, care este dispusă să ajute noii debutanți, dar nu îi este încredințat să efectueze propriu zis



această misiune, ci doar să realizeze activități de formare în care să realizeze transferul de cunoștințe, deprinderi sau abilități în cadrul unor sesiuni de formare, limitate într-un interval relativ scurt de timp.

- h. Mentoratul de dezvoltare** cu rol în dezvoltarea generală a discipolului, manifestându-se prin asistări, ghidări, consiliere în diferite etape ale dezvoltării profesionale inițiale sau continue, în diverse etape de tranziție la același loc de muncă sau în altele, pe același post sau în cadrul avansării profesionale.

La nivelul relației de mentorat se evidențiază avantajele muncii în echipă:

- „- creșterea motivației membrilor echipei pentru evoluție în carieră și dezvoltare profesională;
- creșterea productivității muncii, a calității serviciilor educaționale oferite;
- sinergie pozitivă prin participarea la ateliere de lucru bazate pe brainstorming și dezvoltarea creativității;
- creșterea satisfacției muncii prin sporirea interacțiunilor și crearea camaraderiilor între profesori;
- îmbunătățirea comunicării interpersonale și organizaționale;
- dezvoltarea abilităților personale, de luare a deciziilor și interpersonale.
- flexibilitatea organizațională’ (Stan, 2020).

Relația de mentorat este o relație bine structurată, fundamentată pe **încredere**. Psihologii consideră **încrederea interpersonală** un construct complex, un mecanism fundamental în interacțiunile interpersonale, care influențează cooperarea socială. „**Încrederea interpersonală** înseamnă o dispoziție de a accepta pe bază de expectanțe anumite riscuri sau vulnerabilități asociate modului în care se comportă altă persoană, care nu poate fi controlată” (Borum, 2010 David și colab., 2010). Mai multe cercetări psihologice pun în evidență existența a trei indicatori ai unei persoane de încredere: **competența, benevolența/empatia și integritatea (ex. cinstea/predictibilitatea)**. Mentorul de carieră didactică, ca persoană de încredere care generează încredere, manifestă aceste calități în relația de mentorat. Robbins (1998) consideră că dimensiunile încrederii sunt: integritatea, competența, consistența, loialitatea și deschiderea.

Mentoratul propriu-zis se concentrează mai mult pe relație, decât pe o structură specifică, prin aceasta devine mai mult o strategie prin care sunt fixate și transferate resursele intelectuale și emoționale. Asociația Americană de Psihologie a dezvoltat un ghid pentru participanții la programe de mentorat, în care sunt precizate 4 faze distincte prin care trece relația de mentorat:

- a. Etapa de inițiere**, momentul în care persoanele intră în relația de mentorat. Faza de cunoaștere reciprocă este deosebit de importantă. Se stabilesc primele reguli pentru:
- promovarea unor comportamente de echipă eficiente;
 - stabilirea unor norme de grup sănătoase;
 - oferirea unor repere clare de depășire a unor situații neprevăzute;
 - garantarea unui climat de siguranță și încredere.

Prima fază a ciclului relației mentorale presupune crearea unei legături de încredere implicând cunoașterea și crearea unei relații de comunicare între mentor și profesor, identificarea și înțelegerea diferențelor dintre aceștia, planificarea primelor întâlniri. Tot în această fază se stabilesc procedurile de lucru: eşalonarea întâlnirilor, termenele și responsabilitățile asumate de fiecare membru al echipei, regulile de comunicare, modalitățile de luare a deciziilor, precum și alte aspecte ce țin de dinamica echipei.

În faza de inițiere mentorul este preocupat să construiască încrederea la nivelul echipei sale prin:

- apărarea confidențialității muncii în echipă;
- afirmarea clară a nevoilor membrilor echipei;
- respectarea opiniilor personale ale fiecărui membru al echipei;
- sprijinul constant oferit și ajutorul necondiționat în procesul creșterii/evoluției profesionale;
- cultivarea calității în relația de mentorat;
- cultivarea responsabilității fiecărui membru al echipei sale pentru deciziile luate.

b. **Etapa de cultivare** reprezintă debutul și derularea propriu-zisă a procesului de mentorat, de învățare și dezvoltare. Profesorul debutant sau cu experiență începe să învețe de la mentor, să preia modele și soluții, dar și să identifice soluții proprii la problemele cu care se confruntă.

Se fixează sarcinile de lucru comune și individuale, iar profesorul mentor poate orienta activitatea sa cu profesorul mentorat prin întrebări bine puse:

- Ce rezultate vom avea?
- Ce vom face și ce nu vom face?
- Ce răspundere avem pentru munca în echipă?
- Cum vom realiza aceste rezultate?
- În ce ordine vom face pașii/etapele stabilite?
- Vom folosi proceduri specifice ?
- Cine, ce are de făcut?
- Ce roluri funcționale va îndeplini fiecare?
- Când vor fi făcute/finalizate diferitele etape?
- Cum și când ne vom întâlni?
- Ce vom raporta etc.?

Stan C. (2020) este de părere că în această fază „nu doar mentorul îl poate învăța pe profesorul mentorat lucruri dobândite de-a lungul experienței sale, ci și profesorul poate să-l învețe pe mentor lucruri noi, mai ales lucruri care sunt de actualitate (de ex. ultimele tehnologii etc.) .

c. **Etapa de separare** sau de încheiere a relației de mentorat, atunci când profesorul a ajuns la finalul programului de mentorat/ a stagiului practic și relația de mentorat s-a finalizat cu raportul favorabil al mentorului pentru avansarea acestuia spre o nouă etapă de evoluție în cariera didactică: obținerea gradului didactic definitiv/gradul didactic II/gradul I. Este posibil ca etapa de separare să survină mai repede, dacă apar incompatibilități la nivelul relației de mentorat sau atunci când aceasta devine inefficientă.

- d. **Etapa de redefinire** a relației de mentorat presupune transformare, o nouă formă care imprimă continuitate și evoluție până la „...prietenie, în care accentul relației nu se mai axează exclusiv pe dezvoltarea carierei profesorului, ci și pe aspecte de viață personală. Tot în această fază, mentorul poate iniția noi relații de mentorat, iar discipolul poate deveni mentor pentru un alt stagiar”(Stan C., 2020, p.34).

Relația de mentorat trebuie să pună în evidență *procesul* care atrage după sine dezvoltarea personală și profesională a profesorilor debutanți și, mai cu seamă, principiul învățării pe tot parcursul vieții.

Bibliografie:

1. Abegglen, S., Burns, T., Maier, S. & Sinfield, S. (2020). *Supercomplexity: Acknowledging students' lives in the 21st century university. Innovative Practice in Higher Education*. 4(1), 20-38.
2. Abegglen, S., Burns, T. & Sinfield S. (2019). *Strategii creative pentru succesul studenților în învățare [Creative strategies that promote student study success]*. In: D. M. Cretu (eds.) *Predarea și învățarea în învățământul superior: aspecte teoretice și practice [Teaching and learning in higher education: theoretical and practical aspects]*. Bucuresti:Editura Universitară,69-94,ISBN:978-606-28-0896-9.
3. Abegglen, S., Burns, T. & Sinfield, S. (2014). *Disrupting learning landscapes: Mentoring, engaging, becoming*. *Investigations in University Teaching and Learning*, 9, 15-21.
4. Alabi, A. O., (2017). *Mentoring New Teachers and Introducing Them to Administrative Skills*. *Journal of Public Administration and Governance* Vol. 7, No. 3.
5. Australian Institute for Teaching and School Leadership (2018). *Graduate to Proficient: Australian guidelines for teacher induction into the profession*. AITLS, Melbourne.
6. Alpha State School, (2016). *Beginning Teacher Mentoring Program*.
7. Allen, D. (2001). *Getting Things done: the art of stress-free productivity*. New York: Penguin Books.
8. Andreescu, M. C., Apetroae. *Manualul mentorului*. Publicație elaborată în cadrul Proiectului Leonardo da Vinci LLP-LdV/VETPRO/2013/R0/353, (2014). *Metodologii și strategii inovative de mentorat și coaching pentru prevenirea renunțării la cariera didactică a profesorilor debutanți*. Editura Spiru Haret.
9. Antonakis, J., Fenley, M.& Lietchi, S. (2011). *Can Charisma be Taught? Tests of Two Interventions*. *Academy of Management Learning and Education*.
10. Apostu, O. (2017). *Metoda debate –ghid*. *The New Learning Experience – Connector*.
11. Baechler, J. (1997). *Grupurile și sociabilitatea*. In R. Boudon. *Tratat de sociologie* (pp. 64-110). Editura Humanitas.
12. Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
13. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
14. Beckhard, R. (1972). *Optimizing team building efforts*. *Journal of Contemporary Business*, pp. 23–27.



15. Belmont, J. A. (2015). *103 activități de grup: idei de tratament și strategii practice*. Editura Trei.
16. Blake, R. R. (1964). *The Managerial Grid: The Key to Leadership Excellence*. Gulf Publishing Co.
17. Bogáthy, Z., Erdei I., Ilin C. (2007). *Formarea și dezvoltarea echipei*. Editura Fundația Diaspora,
<http://www.diasporatm.ro/regi/upload/files/DECOMP-Formarea-si-dezvoltarea-echipei.pdf>
(accesat: 10.07.2021)
18. Borum, R. (2010). *The science of interpersonal trust*. McLean, The Mlitre Corporation.
19. Bowie, S., Gagen, L. (2005). *Effective Mentoring: A Case for Training Mentors for Novice Teachers*. *Journal of Physical Education, Recreation&Dance*, 76(1), 40-45.
20. Bocoș, M. (coord.) (2016). *Dicționar praxiologic de pedagogie. Volumul 1*. Editura Paralela 45.
21. Bocoș, M.-D. (2013). *Instruirea interactivă*. Editura Polirom.
22. Bogathy, Z. (2007). *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională*. Editura Polirom.
23. Bonior, A. (2019). *Psihologia. Cei mai importanti teoreticieni, teorii clasice și cum te pot ajuta acestea să înțelegi lumea*. Editura Litera.
24. Borman, W.C., Ilgen, D.R., Klimoski, R.J. (2003). *Handbook of Psychology. Industrial and organizational Psychology*. John Wiley & Sons, Inc.
25. Bungay Stanier, M. (2017). *Coaching zi de zi: spune mai puțin, întreabă mai mult și schimbă pentru totdeauna felul în care conduci*. Editura Publica.
26. Burduș, E. (2007). *Fundamentele managementului organizației*. Editura Economică.
27. Burnett, W., & Evans, D. J. (2020). *Designing Your Work Life*. Alfred A. Knopf.
28. Burns, T., Sinfield, S., & Abegglen, S. (2019). *Third space partnerships with students: Becoming educational together*. *International Journal for Students As Partners*, 3(1), 60-68.
<https://doi.org/10.15173/ijpsap.v3i1.3742>
29. Candice, T. M. (2008). *Teacher Assertiveness*. *The International Encyclopedia of Communiaton*, <https://doi.org/10.1002/9781405186407.wbiect006>
30. Carnegie, D. & Associates, (2021). *Ascultă! Arta comunicării eficiente*. Editura Curtea Veche.
31. Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation*. Springer.
32. Chirică, S. (1996). *Psihologia organizațională, Modele de diagnoză și intervenție*. Casa de Editură și Consultanță.
33. Cosmovici, A., & Iacob, L. (1998). *Psihologie școlară*. Editura Polirom.
34. Covey, S. (2020). *The 7 Habits of Highly Effective People*. Simon & Schuster.
35. Crașovan, M., (2016). *Mentoratul – modalitate de pregătire și integrare profesională a viitoarelor cadre didactice*. Editura Universitară.
36. Crețu, D. (1999). *Psihopedagogie*. Editura Imago.
37. Curseu, P. L. (2007). *Grupurile în organizații*. Editura Polirom.
38. David, D. (2015). *Psihologia poporului român. Profilul psihologic al românilor într-o monografie cognitiv-experimentală*. Editura Polirom.



39. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (1st ed.). Springer.
40. Devillard, O. (2003). *La Dynamique des équipes*. Editions' Organization.
41. Du Plessis, M. (2019). *Positive self-leadership: A framework for professional leadership development*. In L. E. Van Zyl & S. Rothman, Sr. (Eds.), *Theoretical approaches to multi-cultural positive psychological interventions* (p. 450). Springer International Publishing.
42. Duckworth, A., & Gross, J. J. (2014). *Self-control and grit*. *Current Directions in Psychological Science*. A Journal of the American Psychological Society, 23(5), 319–325.
43. Duckworth, A. (2016). *Grit: puterea pasiunii și a perseverenței*. Editura Publica.
44. Duhigg, C. (2016). *Puterea obișnuinței: de ce facem ceea ce facem în viață și afaceri*. Editura Publica.
45. Dumitrașcu, V. (2016). *Liderii: arhetipuri și roluri organizaționale*. Editura Universitară.
46. Dumitru, I., & Cismaru, D.-M. (2012). *Organizația inteligentă. Zece teme de managementul organizațiilor*. Comunicare.ro.
47. Drucker, P. (1954). *The Practice of Management*. Harper & Brothers.
48. Doran, G. T. (1981). *There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives*. *Management Review*, 35-36.
49. Dweck, C. S. (2016). *Mindset: The new psychology of success* (updated ed.). Ballantine Books.
50. Eby, L. T., Allen T. D., Evans S. C., Thomas Ng, DuBois, D. (2008). *Does Mentoring Matter? A Multidisciplinary Meta-Analysis Comparing Mentored and Non-Mentored Individuals*, *Journal of Vocational behavior*, volume 72, issue 2, <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.005>
51. Ezechil, L., (2002). *Comunicarea educațională în context școlar*. Editura Didactică și Pedagogică.
52. Ezechil, L. (2008). *Calitate în mentoratul educațional*. Editura Miniped.
53. Frayne, C. A., & Geringer, J. M. (2000). *Self-management training for improving job performance: A field experiment involving salespeople*. *Journal of Applied Psychology*, 85(3), 361–372. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.3.361>
54. Frankl, V. (2018). *Omul în căutarea sensului vieții*. Editura Vellant.
55. Fredrickson, B. L. (2001). *The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions*. *The American Psychologist*, 56(3), 218–226.
56. Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). *Self-determination theory and work motivation*. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
57. Gamlem, S.V. (2015). *Feedback in the Mentoring of Teacher Learning*, *Mentoring for Learning* pp 79-97.
58. Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., Damon, W. (2005). *Munca bine făcută. Când excelența și etica își dau mâna*. Editura Sigma.
59. Gilbert, D. T., & Wilson, T. D. (2006). *Miswanting: Some problems in the forecasting of future affective states*. In S. Lichtenstein & P. Slovic (Eds.), *The construction of preference* (pp. 550–564). Cambridge University Press.
60. Golu, P. (1971). *Psihologie socială*. Editura Didactică și Pedagogică

61. Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1998). *Relationship-based approach to leadership: Development of Leader–Member Exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective*. In F. Dansereau & F. J. Yammarino (Eds.), *Leadership: The multiple-level approaches: Contemporary and alternative* (103–155). Elsevier Science/JAI Press.
62. Green, A. (2009). *Comunicarea eficientă în relațiile publice. Crearea mesajelor și relațiilor sociale*. Editura Polirom.
63. Gross, J. J. (2002). *Emotion Regulation Affective, Cognitive, and Social Consequences*. *Psychophysiology*, 39, 281-291.
64. Gross, J. J., and Thompson, R. A. (2007). *Emotion regulation: Conceptual foundations*, in *Handbook of Emotion Regulation*, ed. J. J. Gross. The Guilford Press, 3–24.
65. Harari, Y. N. (2015). *TED*.
https://www.ted.com/talks/youval_noah_harari_what_explains_the_rise_of_humans -
66. Hemmings, J. (2019). *Totul despre psihologie*. Editura Litera.
67. Hersey, P., & Blanchard, K. (1969). *Life cycle theory of leadership*. *Training & Development Journal*, 26-34.
68. Holding, G., (2012). *Introducing mentoring*. Balboa Press Books.
69. Hudson, P., (2012). *How Can Schools Support Beginning Teachers? A Call for Timely Induction and Mentoring for Effective Teaching*, *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 37, issue 7.
70. Iacob, D., & Diana-Maria, C. (2012). *Organizația inteligentă*. Editura Comunicare.ro.
71. Ionescu, D. (2020). *Analiză și dezvoltare personală. Psihologia autodeterminării*. Editura Polirom.
72. Ionescu, G. G., & Cazan, E. (2007). *Management*. Editura Universității de Vest.
73. Kahneman, D. (2012). *Gândire rapidă, gândire lentă*. Editura Publica.
74. Kark, R., Shamir, B., & Chen, G. (2003). *The two faces of transformational leadership: Empowerment and dependency*. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 246–255. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.246>
75. Kashdan, T. B., Mishra, A., Breen, W. E., & Froh, J. J. (2009). *Gender differences in gratitude: Examining appraisals, narratives, the willingness to express emotions, and changes in psychological needs*. *Journal of Personality*, 77(3), 691–730. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00562.x>
76. Keller, J. (2008). *Atitudinea este totul*. Editura Curtea Veche.
77. Lencioni, P. (2005). *Overcoming the Five Dysfunctions of a Team*. Jossey Bass.
78. Levitin, D. (2015). *Mintea organizată*. Editura Publica.
79. Lionnet, A. (2015). *Life Coaching: 10 pași esențiali pentru a-ți transforma viața*. Editura ALL.
80. Mathews, P. (2003). *Academic Mentoring: Enhancing the Use of Scarce Resources*. *Educational Management Administration Leadership*, vol. 31, no. 3, pp. 313-334.
81. Manz, C. C., & Sims, H. P. (1991). *SuperLeadership: Beyond the myth of heroic leadership*. *Organizational Dynamics*, 19(4), 18–35.
82. Maslow, A. (2013). *Motivație și personalitate*. Editura Trei.
83. Maxwell, J. (2003). *Cele 17 legi ale muncii în echipă*. Editura Amaltea.



84. Manes, S. (2008). *83 de jocuri psihologice pentru animarea grupurilor: manual pentru psihologi, consilieri școlari, profesori, asistenți sociali*. Editura Polirom.
85. Melnic, D. & Petcu, C. (2011). *Comunicarea educațională. Modulul 4. în Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul rural prin activități de mentorat*. Proiecte educaționale strategice cu finanțare europeană.
86. McCahan, S., Anderson, P., M. Kortschot, P. E. Weiss, and K. A. Woodhouse. (2015). *Introduction to teamwork*, Designing Engineers: An Introductory Text, Hoboken, Wiley, pp. 219-246.
87. Mostert, N.M. (2015). *Belbin – the way forward for innovation teams*. Journal of creativity and business innovation. Volume 1, p. 35-48.
<https://www.belbin.com/media/1700/belbin-aug2015-thewayforwardforinnovationteams-jofcreativitybusinessinnovation-v1-2015-nel-mostert.pdf> (accesat: 20.07.2021)
88. Neculau, A. (2007). *Dinamica grupului și a echipei*. Editura Polirom.
89. Nick, J. M., Delahoyde, T. M., Del Prato, D., Mitchell, C., Ortiz, J., Ottley, C., Young, Sharon, P., Cannon, B., Lasater, K., Reising, D., Siktber, L., (2012). *Best Practices in Academic Mentoring: A Model for Excellence*, Preceptorship and Mentorship, Volume 2012, <https://doi.org/10.1155/2012/937906>.
90. Nicolae, I. (2011). *Comunicare în educație în seria Module pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice* elaborată în cadrul proiectului Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban, București.
91. Niculescu, M. (2010). *Intercultural Education in Pre-Service and In-Service Teacher Training and Development*. Editura Universității de Vest.
92. Oldham, G.R., Hackman, J.R. (2010). *Not what it was and not what it will be: The future of job design research*, Journal of Organizational Behavior, 31(2-3):463 – 479.
93. Pânișoară, I.-O. (2017). *Ghidul profesorului*. Editura Polirom.
94. Pânișoară, I. O, (2015). *Comunicarea eficientă. Ediția a IV-a*. Editura Polirom.
95. Pânișoară, I. O, (2015). *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică. Ediția a II-a*. Editura Polirom.
96. Pânișoară, I.O, Pânișoară, G. (2010). *Motivarea pentru cariera didactică*. Editura Universității din București.
97. Pearce, C. L., Yoo, Y., & Alavi, M. (2004). *Leadership, Social Work, and Virtual Teams: The Relative Influence of Vertical Versus Shared Leadership in the Nonprofit Sector*. In R. E. Riggio & S. S. Orr (Eds.), *Improving leadership in nonprofit organizations*. (pp. 180-203). San Francisco, CA US: Jossey-Bass.
98. Peretti, A. (2001). *Tehnici de comunicare*. Editura Polirom.
99. Potolea, D. (2004). *Reshaping the Teaching Profession in an ICT Enriched Society*. Learning and Teaching in the Communication Society, Council of Europe Publishing.
100. Potolea, D. (2009). *Rolul evaluării de impact în asigurarea calității programelor de formare continuă a cadrelor didactice* – Conferința națională „Rolul studiilor evaluative de impact în asigurarea calității programelor de formare a cadrelor didactice”, București.
101. Potolea, D. (coord). (2006). *National Report (Teacher Education in Romania)* - în P. Zgaga, Ed. *The Prospects of Teacher Education in South East Europe*, University Ljubliana.



102. Potolea, D. și Carp, D. (coord.). (2008). *Asigurarea calității programelor de formare continuă a cadrelor didactice; concepție și practici, în Profesionalizarea carierei didactice din perspectiva educației permanente*. Editura Universității.
103. Proulx, J. (1999). *Le travail en équipe*, Presses de l'Université de Québec.
104. Quaranta, M. (2009). *Animarea grupurilor: ghid practic*. Editura Polirom.
105. Raabe, B., Frese, M., & Beehr, T. A. (2007). *Action regulation theory and career self-management*. *Journal of Vocational Behavior*, 70(2), 297–311.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.10.005>
106. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
107. Robu, M. (2008). *Empatia în educație. Necesități pedagogice moderne. Ghid pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar*. Didactica Publishing House.
108. Robbins, S.P. (1998). *Organizational Behavior. Concepts, Controversies, Applications*, PrenticeHall International.
109. Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Atria Paperback.
110. Seligman, M. E. (2013). *Building the state of well-being: A strategy for South Australia*. Government of South Australia.
111. Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). *Positive psychology progress: Empirical validation of interventions*. *American Psychologist*, 60(5), 410–421.
112. Siedlecki KL, Salthouse TA, Oishi S, Jeswani S. The Relationship Between Social Support and Subjective Well-Being Across Age. *Soc Indic Res*. 2014 Jun 1;117(2):561-576.
113. Silvia, P. J., & O'Brien, M. E. (2004). *Self-awareness and constructive functioning: Revisiting "the human dilemma"*. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(4), 475–489. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.4.475.40307>
114. Sinek, S. (2018). *Începe cu de ce: cum ne inspiră marii lideri astfel încât să trecem la acțiune*. Editura Publica.
115. Snow, S. (2019). *Echipe de vis: cum să lucrăm împreună fără să ne dezbinăm*. Editura Publica.
116. Stander, F. W., & Van Zyl, L. E. (2019). *The talent development centre as an integrated positive psychological leadership development and talent analytics framework*. In L. E. Van Zyl & S. Rothmann, Sr. (Eds.) *Positive psychological intervention design and protocols for multi-cultural contexts* (pp. 33–56). Springer International Publishing.
117. Stewart, G. L., Carson, K. P., & Cardy, R. L. (1996). *The joint effects of conscientiousness and self-leadership training on employee self-directed behavior in a service setting*. *Personnel Psychology*, 49(1), 143–164.
118. Spiegel, J., Torres, C. (1994). *Manager's Official Guide to Team Working*, Pfeiffer&Company.
119. Stan C. (2020). *Mentorat și coaching în educație*. Presa Universitară Clujeană.



UNIUNEA EUROPEANĂ



120. Stuart, R. R. (1998). *Team Development Games for Trainers*. Hampshire, Gower Publishing Limited.
121. Stoica-Constantin, A. (2018). *Conflictul interpersonal: prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor*. Editura Polirom.
122. Stolovitch, H. D., Keeps, E. J., (2017). *Formarea prin transformare: dincolo de prelegeri*. Editura Trei.
123. Szentagotai-Tătar, A. și David, D. (coord.). (2017). *Tratat de psihologie pozitivă*. Editura Polirom.
124. Thomas K.W., Kilmann, R.,H. (1974). *Thomas–Kilmann Conflict Mode Instrument Tuxedo NY: Xicom* (<https://www.skillsone.com/Pdfs/smp248248.pdf>).
125. Tomlinson, P. D. (1995). *Understanding mentoring: Reflective strategies for schoolbased teacher preparation*. Buckingham: Oxford University Press.
126. Tuckman, B. (1965). *Developmental sequence in small groups*. *Psychological Bulletin*, vol. 63, no. 6, pp. 384-399.
<http://athena.ecs.csus.edu/~buckley/CSc190/GROUP%20DEV%20ARTICLE.pdf>
127. Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). *Resilient Individuals Use Positive Emotions to Bounce Back From Negative Emotional Experiences*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320–333. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320>
128. Verboncu, I. (2018). *Cum conducem?: între amatorism și profesionalism*. Editura Universitară.
129. Wasonga, C. O, Wanzare, Z. O and Dawo, J. I, (2015). *Mentoring Beginning Teachers: Bridging the Gap between Pre-service Training and In-practice Realities*. *Journal of International Education and Leadership*, Volume 5, Issue 2.
130. Watkins, M. D. (2013). *Making virtual teams work*. Harvard Business Review.<https://hbr.org/2013/06/making-virtual-teams-work-ten> (accesat: 19.07.2021)
131. Whitmore, J. (2017). *Coaching pentru performanță*. Editura Publica.
132. Woolworth, R., (2019). *Great Mentors Focus on the Whole Person, Not Just Their Career*. Harvard Business Review.
133. Wrzesniewski, A. and Dutton, J.E. (2001) *Crafting a Job: Revisioning Employees as Active Crafters of Their Work*. *Academy of Management Review*, 25, 179-201.
134. Wujec, T. (2010, Februarie). *TED*.
https://www.ted.com/talks/tom_wujec_build_a_tower_build_a_team.
135. ***Metodologia privind corpul profesorilor mentori pentru coordonarea efectuării stagiului practic în vederea ocupării unei funcții didactice, Ordin nr. 5.485/2011. *Carierele didactice în Europa: acces, progres și sprijin*. (2018). Raport Eurydice.
136. ****Cadrul metodologic privind mentoratul*. (2021). Child to Child, www.childtochild.org.uk.
137. *** (2016). *A Reflective Guide to Mentoring and being a teacher-mentor*, State of Victoria, Department of Education and Training.
138. *** (2010). *A Learning Guide for Teacher Mentors*, State of Victoria, Department of Education and Early Childhood Development.
139. ***” *Metodologia privind constituirea corpului profesorilor mentori pentru coordonarea efectuării stagiului practic în vederea ocupării unei funcții didactice*” (Ordin MECTS nr. 5.485/2011).



140. *** (2021). “România educată. Viziune și strategie 2018-2030”. Proiect al Președintelui României Klaus Iohannis.

Webografie:

141. About education and training policies Education and Training (europa.eu) (accesat: 10.07.2021)
142. <https://www.gordontraining.com/school-programs/teacher-effectiveness-training-t-e/> (accesat: 15.07.2021) Melnic, D. & Petcu, C. (2011). *Comunicarea educațională. Modulul 4 în Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul rural prin activități de mentorat* Melnic, D. & Petcu, C. (2011). *Comunicarea educațională. Modulul 4 în Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul rural prin activități de mentorat*
143. <https://peermentoringinpractice.com> (accesat: 16.07.2021)
144. <https://discinsights.com/disc-theory> (accesat: 20.07.2021)
145. <https://hbr.org/2013/06/making-virtual-teams-work-ten> (accesat: 19.07.2021)

5. CONSILIERE PENTRU FORMARE ȘI DEZVOLTARE PROFESIONALĂ ÎN MENTORATUL DE CARIERĂ DIDACTICĂ

5.1. Tehnici de coaching în educație (Ioana Cristina TODOR)

Coaching-ul (eng. antrenament) este un proces în cadrul căruia o persoană (*coach*) sprijină o altă persoană (*client*) în a-și atinge obiectivele de învățare-dezvoltare și a-și pune în valoare cât mai deplin propriul potențial. Federația Internațională de Coaching (ICF - International Coach Federation) definește *coaching-ul* ca o relație de parteneriat cu clienții în cadrul *unui proces de provocare a gândirii și creativității menit să-i inspire pentru a-și maximiza potențialul de dezvoltare personală și profesională*¹⁰ sau „un serviciu distinct care se concentrează pe individ și este legat de stabilirea obiectivelor, crearea rezultatelor dorite și managementul schimbării personale [...] un parteneriat care accelerează ritmul de învățare al clientului, performanța și progresul acestuia, pe plan personal” (după Catalano, 2014). Pe pagina web a ICF se menționează faptul că *procesul de coaching deblochează adesea resurse [ale clientului] anterior neutilizate de imaginație, productivitate și leadership*¹.

Pentru o clarificare a termenilor, *The Center for Corporate and Professional Development*¹¹ de la *Kent State University* sintetizează principalele diferențe dintre coaching și mentorat, pornind de la definirea mentoratului ca “sistem de training al angajaților în cadrul căruia o persoană mult mai experimentată (*mentorul*) are sarcina de a acționa ca sfătuitor, consilier și ghid în relație cu o persoană mai puțin experimentată. Mentorului îi revine responsabilitatea de a oferi suport și feedback, iar subiectul își păstrează autonomia pe parcursul procesului”².

Tabel 5.1.1. Comparație între procesele de *coaching* și *mentorat* (după *The Center for Corporate and Professional Development, Kent State University*)

Criteriu	COACHING	MENTORAT
Durata	Relația va fi cel mai probabil una <i>pe termen scurt</i> (până la 6 luni sau 1 an), până la atingerea rezultatului urmărit. Cu toate acestea, unele relații de coaching pot să dureze mai mult, în funcție de timpul necesar îndeplinirii scopurilor propuse.	Relația va fi cel mai probabil una <i>pe termen lung</i> , cu o durată de 1 an sau 2, sau chiar mai mult.

¹⁰ <https://coachingfederation.org/about>

¹¹ <https://www.kent.edu/yourtrainingpartner/know-difference-between-coaching-and-mentoring>

Criteriu	COACHING	MENTORAT
Centru de interes	Activitatea de coaching este mai mult <i>orientată pe performanță</i> , fiind destinată îmbunătățirii performanței profesionale la locul de muncă	Activitatea de mentorat este mai degrabă <i>orientată pe dezvoltare</i> , având în vedere nu doar activitatea profesională a angajatului la actualul loc de muncă, ținând dincolo de aceasta și realizând o abordare holistică a dezvoltării/evoluției în carieră a persoanei
Structură	În mod tradițional mai <i>bine structurată</i> , cu întâlniri regulate, planificate dinainte (săptămânale, la două săptămâni sau lunare)	În general, întâlnirile sunt mai degrabă <i>informale</i> , atunci când nevoia de mentorat se face simțită
Expertiză	Coaches/antrenorii sunt angajați în funcție de <i>expertiza</i> lor într-un domeniu anume, în care anumiți angajați doresc să se perfecționeze. Exemple: abilități de prezentare în public, leadership, comunicare interpersonală	În cadrul organizațiilor care oferă programe de mentorat, mentorii sunt cei care dețin o mai mare <i>experiență și expertiză</i> într-un domeniu specific decât cei pe care îi îndrumă. Persoanele îndrumate învață și sunt inspirate de experiența mentorilor
Agenda	Agenda de coaching este <i>stabilă în colaborare, de coach împreună cu clientul său</i> , răspunzând nevoilor specifice ale clientului	Agenda de mentorat este <i>stabilă de beneficiar</i> iar mentorul are rol de suport
Întrebări	<i>Adresarea unor întrebări care provoacă gândirea constituie principalul instrument de lucru al profesioniștilor în coaching</i> , care îi ajută să ia decizii importante, să recunoască modificările comportamentale și să acționeze	În cadrul relației de mentorat, <i>beneficiarii sunt de obicei aceia care pun cele mai multe întrebări</i> , apelând la expertiza mentorului
Rezultate	Rezultatele contractului de coaching sunt <i>specifice și măsurabile</i> , indicând semnele de îmbunătățire sau schimbările pozitive din domeniul de performanță dorit	Rezultatele relației de mentorat se pot transforma sau schimba de-a lungul timpului. Interesul este mai scăzut pentru obținerea unor rezultate concrete, măsurabile sau schimbări comportamentale vizibile, aspectul care contează cel mai mult fiind dezvoltarea în ansamblu a persoanei

Pornind de la observația că în educație, coaching-ul este considerat o strategie deosebit de promițătoare, având ca efecte atât creșterea eficacității predării-învățării cât și a activității cadrelor didactice (în cadrul multiplelor lor roluri, în cadrul clasei și în afara ei) (ex.: Darling-Hammond, 2009; Desimone, 2009), J. Pierce (2015) analizează condițiile în care metoda în cauză este într-adevăr eficace. Autoarea menționată arată că, în condițiile în care acesta se desfășoară sub forma unor cicluri de observații, modelare și feed-back, cărora li se adaugă o a patra componentă critică: alianța profesor-coach, procesul de coaching va conduce la îmbunătățirea performanțelor elevilor/studentilor și la optimizarea activității cadrelor didactice (Pierce, 2015).

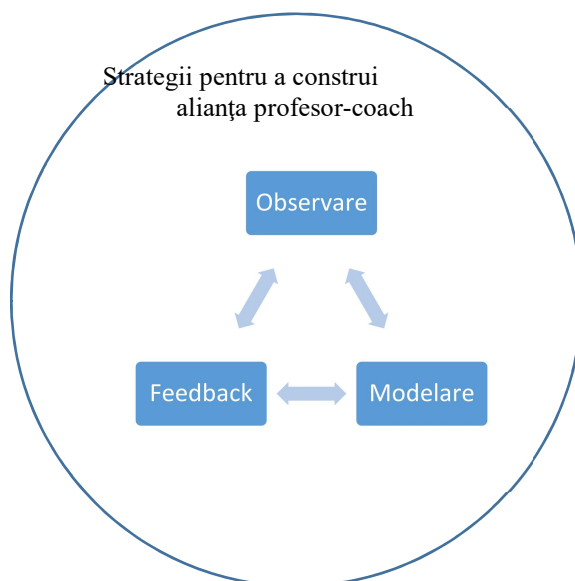


Fig. 5.1.1. Componentele critice ale coaching-ului (Pierce, 2015, p. 27)

Observarea implică monitorizarea directă a activității profesorului, cu scopul de a culege informații relevante care vor fi utilizate pentru planificarea modelării și a feed-back-ului.

Modelarea se referă la demonstrațiile practice oferite de către coach, cu scopul de a ilustra atât efectuarea corectă a acțiunilor educaționale cât și impactul acestora asupra performanței celor care învață. Procesele de coach-ing educațional care implică modelarea conduc la îmbunătățirea practicilor academice și comportamentale ale profesorilor și a performanțelor academice și comportamentale ale elevilor (Kretlow & Bartholomew, 2010; Kretlow, Cooke & Wood, 2012).

Feed-back-ul se referă la informația oferită de coach profesorului, cu privire la activitatea analizată. Acesta poate fi bazat pe date formale (cantitative) sau informale (observații calitative) și poate fi prezentat verbal, în scris, sub forma unor ilustrări grafice, față în față sau on-line etc. Pentru a fi eficient, feed-back-ul oferit trebuie să fie: *specific* (referitor la aspecte specifice ale activității, evitându-se afirmațiile generale), *pozitiv* (să includă aprecieri referitoare la aspectele pozitive observate), *acordat la timp* (în aceeași zi) și *corectiv* (atunci când este cazul; sub forma unor indicații precise sau întrebări care sugerează faptul că sunt necesare anumite modificări, perfectări).

Alianța profesor-coach constituie fundamentul colaborării între dintre cei doi actori implicați. Această relație este modelată de o serie de factori: abilitățile interpersonale, abilitățile de colaborare, expertiza în domeniu a furnizorului de coaching, percepția asupra coaching-ului ca proces evaluativ etc. În tabelul 5.1.2 sunt prezentate o serie de strategii menite să contribuie la construirea/consolidarea alianței profesor-coach.

Tabel 5.1.2. Strategii de coaching menite să construiască/să consolideze alianța cu profesorii (Pierce, 2015, p. 138)

<p>Abilități interpersonale: Comunicarea eficientă Construirea încrederii Utilizarea unui limbaj non-evaluativ și non-critic</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sumarizări: “Din comentariul dvs., eu înțeleg că...” • Întrebări deschise: “Puteți să îmi spuneți mai multe despre asta?” • Afirmarea faptului că schimbarea este dificilă: “Asta este greu, într-adevăr!” • Utilizarea unui limbaj non-evaluativ: “Scopul coaching-ului este acela de a vă oferi sprijin în practica didactică, nu de a evalua modul în care predați”
<p>Colaborare: Armonizarea nevoilor cu scopurile Stabilirea de comun acord a faptului că optimizarea activității didactice necesită o muncă de echipă</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reamintirea realizărilor din trecut: “Săptămâna trecută ați reușit...” • Actualizarea obiectivelor curente: “Obiectivul dvs. în această săptămână este...” • Sprijiniți clientul în îndeplinirea obiectivelor: “Haideți să vedem ce ar trebui făcut pentru îndeplinirea aceluși obiectiv! Aș putea.... Credeți că ați putea încerca?”
<p>Expertiză: În activitatea didactică în domeniu</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Subliniați practicile de predare eficiente: “Elevii care își pot demonstra competențele sunt beneficiarii unei instruirii explicite și sistematice. Instrucția explicită înseamnă ...” • Transmiteți cunoștințe aprofundate de conținut: “Știm că instrucțiile eficiente de citire au la bază cei 5 piloni ai citirii. Acestea includ....” • Explicați succint conceptele complexe: “Elevii de clasa a treia pot avea comportamente problematice deoarece...”

Modelul G. R. O. W., elaborat în Marea Britanie în anii ‘90 descrie 4 etape ale procesului de coaching, astfel: 1. Goals/Obiective, 2. Reality/Situația curentă, 3. Options/Optiuni, 4. Will/Planul de acțiuni necesare în vederea atingerii obiectivelor. Acestui model, Campbell (2016) îi adaugă încă două componente: 5. Tactics/Proceduri și 6. Habits/Consolidare (Fig. 5.1.2).

Modelul G. R. O. W. (T. H.) devine un instrument util în proiectarea și structurarea sesiunilor de mentorat sau coaching în context educațional. Întregul proces descris prin modelul G. R. O. W. (T. H.) este centrat pe nevoile beneficiarului/profesorului, mentorul îndeplinind cu precădere roluri de ghid/organizator și facilitator. De pildă, mentorul poate să ofere o grilă de întrebări orientative pentru fiecare etapă a modelului, contribuind la succesul acestuia (Tabel 5.1.3).

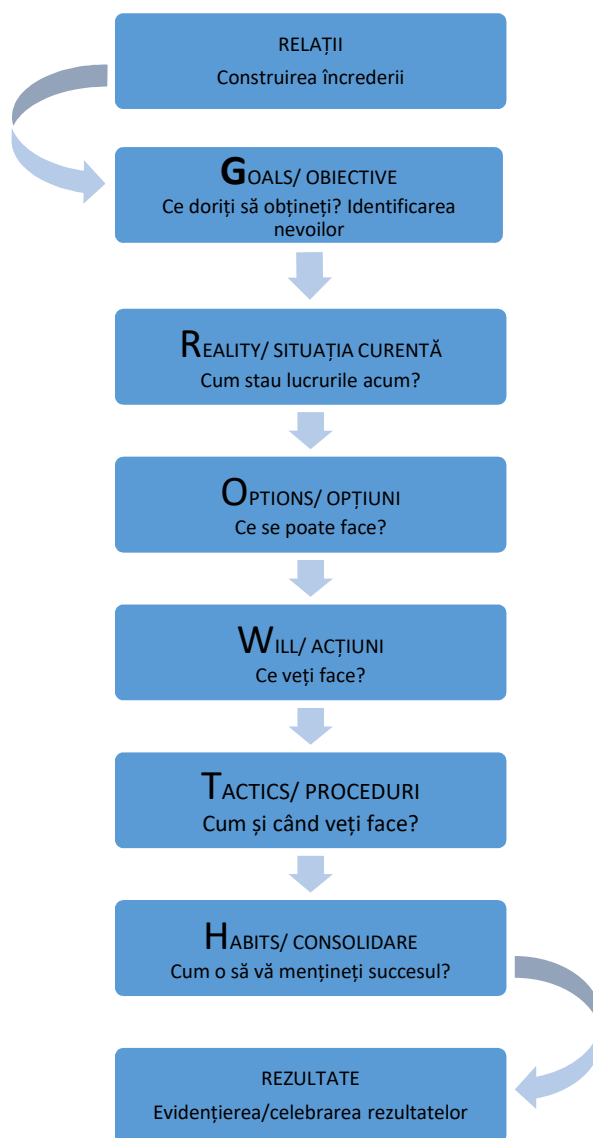


Fig. 5.1.2. Modelul G.R.O.W.T.H. (Campbell, 2016; 2018)

Tabel 5.1.3. Întrebări orientative pentru aplicarea modelului G. R. O. W. T. H.

G Goals/Obiective	<ul style="list-style-type: none"> • Ce ați dori să obțineți în viitorul apropiat? Cât de important este acest lucru pentru dvs.? • Ce schimbări credeți că va aduce în activitatea dvs. profesională și/sau în viața dvs. sau a celorlalți? • Cum ați dori să fie situația curentă? • Ce doriți să realizați, în mod concret? • Cât efort ați fi dispus(ă) să depuneți pentru atingerea obiectivelor propuse?
R Reality/Situația curentă	<ul style="list-style-type: none"> • Cât de diferită este situația actuală față de ceea ce ați dori să fie? • Ce obstacole întrevedeți în îndeplinirea scopurilor? • De ce resurse dispuneți pentru îndeplinirea obiectivelor propuse? Cum le puteți valorifica deplin? • Care sunt amenințările și oportunitățile? • Dacă considerați necesar, puteți reformula obiectivele
O Options/Optiuni	<ul style="list-style-type: none"> • Ce opțiuni aveți în acest moment pentru îndeplinirea obiectivelor? • La ce altceva v-ați mai putea gândi? Cu cât veți fi mai creativ, cu atât veți avea mai multe șanse de reușită. • Explorați cât mai multe exemple de bune practici. • Analizați avantajele și dezavantajele fiecărei opțiuni identificate.
W Will/Acțiuni	<ul style="list-style-type: none"> • Ce acțiuni veți întreprinde pentru fiecare dintre opțiunile alese pentru îndeplinirea obiectivelor?
T Tactics/Proceduri	<ul style="list-style-type: none"> • Cum veți face pentru a vă îndeplini obiectivele propuse? • Detaliați fiecare acțiune și stabiliți un interval temporal
H Habits/Consolidare	<ul style="list-style-type: none"> • Cum o să vă mențineți succesul? • Ce veți face în viitor?

5.2. Îndrumarea profesorilor debutanți în demersul de proiectare didactică: unitatea de învățare și lecția (Irina POP-PĂCURAR)

5.2.1. Repere curriculare ale proiectării didactice

Implementarea noului Curriculum Național reprezintă și un proces de analiză a *relației proiectare – predare - învățare*. Sumarizând dimensiunile noi ale acestei relații, identificăm repere de fond pentru proiectarea activităților didactice:

- plasarea *învățării*, ca proces, în centrul demersurilor de instruire și formare a elevilor („învățarea centrată pe elev”): *este important nu numai ceea ce a predat profesorul ci ceea ce a învățat elevul*;
- orientarea învățării spre formarea de capacități și atitudini, prin dezvoltarea competențelor necesare rezolvării de probleme;
- utilizarea strategiilor interactive în activitatea didactică; din această perspectivă *profesorul facilitează producerea experiențelor de învățare relevante pentru elevi* și are libertatea de a fi creativ în structurarea conținuturilor și propunerea strategiilor didactice moderne;

- *flexibilizarea ofertei de învățare venită dinspre școală*: prin componentele de curriculum diferențiat și curriculum la decizia școlii aceasta nu se mai adresează unui elev abstract prezent în învățământul uniform și unic pentru toți ci dă posibilitatea realizării unor *parcursuri școlare individualizate*, motivante pentru elevi, orientate spre inovație și spre valorificarea aptitudinilor personale;
- *adaptarea conținuturilor învățării la realitatea cotidiană și dezvoltarea laturii pragmatice a învățării*: profesorul face legătura directă și evidentă între *ce se învață și de ce se învață*; acest aspect nu se rezolvă declarativ ci se traduce prin alocarea de timp și resurse didactice unor activități specifice *de transfer*. La nivelul proiectării lecțiilor aceasta înseamnă crearea de situații de învățare contextuală și aplicativă care vor arăta elevilor cum regăsesc în cotidian și cum devine util ceea ce se învață la școală;
- *orientarea mult mai directă spre evaluare*: nivelul competențelor este ușor de evaluat prin raportare la standarde (criterii/indicatori) de performanță iar asigurarea evaluării continue, formative este stipulată explicit și sprijinită prin auxiliare curriculare;
- urmărirea transferului/concretizării cunoștințelor în *atitudini și comportamente* dezirabile: finalitățile educative, axiologice, se vor exprima fără echivoc în *obiectivele operaționale de tip formativ* ale lecțiilor și se vor verifica prin evaluare formativă.

Programele școlare centrate pe competențe, valori și atitudini se pun în acord cu rezultatele cercetărilor psihologiei cognitive conform cărora prin competență se realizează în mod exemplar transferul și mobilizarea cunoștințelor și a deprinderilor în contexte și situații noi și dinamice. În acest fel, dominantă activității didactice se mută pe interiorizarea căilor de prelucrare și utilizare la un nivel superior a informației, absolut necesară integrării tânărului în viața socială și profesională, mizând în proiectarea și realizarea lecțiilor pe problematizare, descoperire, cooperare, reflecție critică și educație pentru valori.

Competențele generale sunt ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi definite pentru obiectul de studiu, derivă din finalitățile educației și au un grad ridicat de generalitate și complexitate. Ele se fixează pe nivele de școlaritate și vizează evoluții și schimbări mai extinse din punct de vedere cognitiv, afectiv și comportamental.

Competențele generale se explicitează prin *competențele specifice*. Acestea au în vedere achiziții concrete, detectabile, observabile și pot fi atinse în intervale de timp relativ mici (semestru, an școlar), în cadrul activităților didactice. Coerența programelor se observă prin modul în care marchează progresia elevului în achiziția de capacități și cunoștințe, de la un an de studiu la următorul: competențele specifice urmărite într-un an de studiu, în termeni de rezultate așteptate ale învățării, sunt completate și dezvoltate pe un nou palier calitativ în anii următori (dezvoltare în spirală).

Dacă finalitățile - competențele generale respectiv, competențele specifice - sunt precizate în Curriculumul Național, obiectivele operaționale respectiv competențele specifice derivate vor fi fixate de profesor pentru fiecare lecție sau activitate.

Așa cum reiese din argumentele anterioare, programa școlară, ca parte componentă a Curriculumului Național, reprezintă un document reglator, este instrumentul de lucru al profesorului. *Proiectarea demersului didactic* care precede desfășurarea activității didactice din clasă, presupune parcurgerea de către profesor a următorilor pași:

- lectura programei școlare;

- delimitarea unităților de învățare care stau la baza realizării planificării calendaristice;
- elaborarea planificării calendaristice;
- proiectarea unităților de învățare;
- proiectarea lecțiilor – necesar-obligatorie în cazul profesorilor debutanți și opțională ulterior, luând forme flexibile și contrase în funcție de nivelul de dezvoltare profesională, de etapa din cariera profesorului – și, în ultimă instanță, rămânând o coordonată a autoexigenței profesionale.

Lectura integrală a programei școlare și înțelegerea logicii interne a acesteia reprezintă condiții obligatorii în vederea proiectării eficiente a activității didactice.

Planurile de învățământ și programele școlare sunt rezultatul proiectării didactice *globale*, realizate la nivel central. Acestea delimitează cadrul proiectării didactice eșalonate.

Profesorul realizează proiectarea *eșalonată* a activității la nivelul a trei *planuri temporale*: anul școlar, semestrul/modulul școlar și ora.

5.2.2. Etape generale și instrumente ale proiectării didactice

a. Planificarea calendaristică

Elaborarea *planificării calendaristice* presupune parcurgerea următoarelor etape:

- delimitarea unităților de învățare; observație: cu fiecare unitate de învățare propusă se intenționează atingerea a cel puțin unei competențe specifice din cele subordonate fiecărei competențe generale. Acest aspect va oferi un caracter de completitudine unităților de învățare și reprezintă o cheie de control – ne permite să verificăm dacă o grupare de conținuturi se poate structura ca unitate de învățare;
- stabilirea succesiunii unităților de învățare în planificarea anuală (pe module);
- asocierea competențelor specifice și a conținuturilor prezentate în programa școlară;
- stabilirea timpului necesar pentru parcurgerea fiecărei unități de învățare.

Planificarea calendaristică (anuală, pe module) poate fi redactată în următorul format:

Școala:
Anul școlar:
Disciplina:

Profesor:
Semestrul:
Clasa:

Număr de ore/săptămână:

Unități de învățare/capitole sau sisteme de lecții	Competențe specifice vizate	Conținuturi	Număr de ore alocate	Săptămâna	Observații
[titluri/teme]	[competențele specifice din programa școlară se indică prin numerele de ordine]	[selecție din lista de conținuturi a programei școlare]	[stabilite de către cadrul didactic]		[se menționează, de exemplu, posibilitatea unor realocări orare, alternative la succesiunea unităților de învățare etc.]
Total			[nr.ore]	[nr. săpt.]	



b. Unitatea de învățare

Etapa următoare este aceea a proiectării didactice pe *unități tematice de predare-învățare*.

O *unitate de învățare* este o structură didactică deschisă și flexibilă, cu următoarele caracteristici:

- determină formarea la elevi a unui comportament specific, generat prin integrarea unor competențe specifice;
- este unitară din punct de vedere tematic,
- se desfășoară în mod sistematic și continuu pe o perioadă determinată de timp;
- se finalizează prin evaluare.

Structurarea unităților de învățare se poate realiza liber, creativ – desigur, cu respectarea reperelor curriculare ale disciplinei.

Pași de urmat în proiectarea unei unități de învățare:

- stabiliți succesiunea conținuturilor în unitatea de învățare;
- grupați conținuturile în subdiviziuni coerente sub aspect tematic.

Observație: recomandăm atenție la reprezentarea justă, echilibrată, a conținuturilor învățării în proiectul unității. Conținutul învățării școlare, rezultat al cunoașterii științifice, se regăsește în trei categorii:

- conceptual sau pur cognitiv: fapte științifice - descrieri ale realității, concepte, enunțuri, teorii,
- acțional sau procedural: structuri operaționale, acționale din știință cum sunt modul de gândire, metoda științifică, algoritmi practici etc., și
- atitudinal sau referențial: valori atitudinale care sunt efectul însușirii conținuturilor acționale; de exemplu, învățarea activă, prin acțiune, prin formularea de probleme și ipoteze, capacitatea de documentare, realizarea de observații ș.a. - drept conținuturi acționale - vor conduce spre dobândirea conținuturilor atitudinale cum sunt: curiozitatea, valorizarea propriei experiențe, obiectivitatea, deschiderea spre cooperare, acceptarea de pe poziții constructive a eșecurilor și limitelor.

La lectura atentă a documentelor curriculare se observă mutarea accentului tradițional de pe conținuturile noționale/conceptuale pe conținuturile acționale și atitudinale – a se vedea secțiunile *Notă de prezentare*, *Valori și atitudini* și *Sugestii metodologice* - chiar dacă în rubricile propriu-zise – *Conținuturi* – o vizibilitate sporită deține în continuare conținutul conceptual.

- asigurați corelarea conținuturilor fiecărei subdiviziuni tematice cu competențele specifice vizate;
- asigurați concordanța între demersul didactic anticipat (activitățile de învățare) și resursele disponibile în școală/laborator respectiv, nivelul unor deprinderi de muncă ale elevilor;
- prescrieți activități de învățare cât mai diverse care să favorizeze dezvoltarea a cât mai multor capacități sau abilități;
- estimați timpul (numărul de ore, uneori și subdiviziuni ale orei) necesar fiecărei subteme în funcție de competențele specifice vizate și de complexitatea conținutului științific;

- stabiliți titlul unității de învățare (variante: preluați din lista de conținuturi a programei, preluați titlul din manual sau formulați un titlu original).

O unitate de învățare va cuprinde un număr moderat de lecții; unele sisteme de lecții (capitole) necesită o alocare mare de ore - peste 10 - situație în care, cu respectarea criteriului unității tematice, se vor subdiviza în mai multe unități de învățare.

Proiectul unei *unități de învățare* poate fi realizat în următorul format:

Unitatea de învățământ: *Anul școlar:* *Profesor:*
Aria curriculară: *Disciplina de învățământ:* *Clasa:*

CONȚINUTURI (detaliere)	COMPETENȚE SPECIFICE	ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE exemple	RESURSE ȘI ORGANIZAREA CLASEI	EVALUARE	NR. ORE
[se menționează detalieri de conținut prin titluri reprezentative ale capitolelor/ lecțiilor sau prin noțiuni-cheie selectate de profesor]	[se precizează competențele specifice din programa școlară sau, atunci când este necesar, competențele <i>derivate</i> , formulate de profesor]	[recomandate în curriculum sau altele, adecvate pentru realizarea competențelor specifice]	[*forme de organizare a clasei, *metode și tehnici didactice *timp alocat, *materiale și auxiliare didactice necesare]	[modalități și instrumente de evaluare preconizate]	

c. Proiectul de lecție

Proiectarea lecției este un demers de anticipare în detaliu a activității didactice pentru o oră școlară și stă sub semnul obiectivelor curriculare.

Profesorul are libertatea să imagineze, să construiască lecții atractive și utile pentru elevi. Însă această „libertate” nu trebuie înțeleasă în sensul ei optativ (da: inovez, adaptez; nu: șabloanele deja verificate funcționează) ci ca un atu în lupta voluntară cu rutina. Lecția este un act creativ!

Deoarece activitatea desfășurată în lecție este anticipată, prefigurată de profesor în proiectul de lecție, acesta reprezintă *documentul de lucru sau ghidul său de acțiune* (prin analogie cu instrumentele elevilor, proiectul de lecție are rolul unei *fișe de lucru a profesorului*). Fiecare lecție sau activitate are nevoie de un proiect care concretizează *pregătirea* profesorului pentru lecție, chiar dacă acesta dobândește în timp forme tot mai condensate, ilustrând experiența profesorului și faptul că acesta a internalizat procesul de proiectare didactică și stăpânește tehnici didactice, conținut științific, practici eficiente.

Activitatea de proiectare necesită timp. De aceea, proiectul nu trebuie complicat cu rubrici inutile și nici detaliat excesiv. În practica școlară românească și în literatura didactică întâlnim o diversitate de propuneri pentru formatul și modul de completare a proiectului de

lecție (tabele sau alte structuri cu valoare de șablon) - așa încât multitudinea de „modele” și mai ales supraîncărcarea lor cu informație redundantă devine pentru unele cadre didactice un factor de derută, de nesiguranță în elaborarea proiectelor didactice. Proiectarea lecției este demersul prin care profesorul se poate exprima creativ, ca partener de învățare al elevilor și facilitator al formării competențelor acestora. De aceea credem că este de dorit să agreăm un minim de constrângeri formale în elaborarea proiectului de lecție iar atenția să se concentreze pe anticiparea și descrierea concisă a *strategiei didactice* (constând în *rezolvarea didactică a cerințelor curriculare*) și pe *articularea secvențelor* viitoarei lecții.

Așadar, proiectul de lecție nu se va condiționa de un „model” de redactare unic, formalismul nu-și mai are locul într-un învățământ eficient, dinamic, deschis. Există mai multe variante viabile: sub formă de *tabel* dar și sub forma *fișei profesorului* care condensează doar elementele-cheie ale strategiei lecției.

Care este în esență structura (alcătuirea) unui proiect didactic?

Se poate vorbi despre o *structură generală*, în interiorul căreia elementele constitutive se ajustează în funcție de *categoria sau varianta de lecție*, de *obiectivele stabilite* și de opțiunile profesorului privind *strategia didactică* – aspecte care conduc în final și spre alegerea unui *tipar flexibil de redactare*.

Această structură generală a proiectului de lecție cuprinde *trei secțiuni*:

- A. datele generale de identificare ale lecției cuprinse în *antet*,
- B. *desfășurarea lecției*,
- C. *anexele* proiectului de lecție.

A. *Datele de identificare* ale lecției sunt grupate în *antetul* proiectului: categoriile de informații din antet se descriu condensat, prin termeni cheie (titlul, categoria de lecție, forme de organizare ș.a.) sau prin enumerări (obiective, metode și tehnici didactice, materiale, noțiuni vizate ș.a.). Unele elemente ale antetului lecției sunt opționale (*); profesorul decide, în context, asupra caracterului amănunțit sau esențializat al antetului.

Exemplu. Conținut general orientativ al *antetului* proiectului de lecție:

PROIECT DE LECȚIE

Data

Propunător

Clasa

Disciplina

Unitatea de învățare (*)

Tema/Titlul lecției

Tipul/varianta de lecție

Competențe generale (*)

Competențe specifice (selecție, conform programei)

Obiective operaționale/Competențe (specifice) derivate

- 1.
- 2.
- 3.

- 4.
- Noțiuni științifice vizate (*)
 - Priceperi și deprinderi în formare/exersate (*)
 - Metode și tehnici didactice
 - Forme de organizare a clasei
 - Materiale și mijloace didactice
 - Modalități de evaluare (*)
 - Bibliografie didactică și de specialitate

O condiție de calitate a proiectului de lecție este reprezentată însă de *concordanța* între datele introduse în antet și reflectarea lor în secțiunile următoare. Concordanța și consecvența se verifică pe verticală, în ambele sensuri: antet - desfășurarea lecției - anexe.

Lectura antetului lecției configurează *așteptările* referitoare la lecția propusă. Acestea se confirmă (sau nu) parcurgând secțiunile următoare ale proiectului, reflectând seriozitatea actului de proiectare. De aceea, antetul se verifică și după ce s-a încheiat redactarea integrală a etapelor lecției și elaborarea materialelor suport-anexe – pentru a nu păstra elemente fără acoperire (acestea pot fi tehnici sau materiale neutilizate sau chiar obiective operaționale pentru realizarea cărora nu s-au găsit soluții didactice viabile). Câteva exemple:

- dacă s-a enumerat *fișa de lucru* printre materialele necesare, în mod consecvent, în *desfășurarea lecției* se va face trimitere explicită la conținutul acesteia odată cu enunțarea generică a *sarcinilor de învățare* (de regulă, în rubrica activitatea elevilor) iar în secțiunea *anexe* se atașează modelul fișei de lucru;
- dacă s-a menționat categoria/variantele de lecție, de ex., *recapitulare*, în secțiunea *anexe* se va găsi *planul de recapitulare* transmis elevilor în avans, cu o oră înainte, în baza căruia aceștia s-au pregătit pentru sistematizarea cunoștințelor, desigur, alături de materialele necesare în activitățile recapitulative propriu-zise ale lecției proiectate (fișe, scheme sintetice, studii de caz etc.)
- dacă s-a descris în desfășurarea lecției o secvență de activitate *individuală* (cerințe, timp de lucru, rezultat așteptat), în antet, pe linia *forme de organizare* a clasei se va menționa (și): *individual*;
- sau, în sens invers, un antet „promițător”, care anunță o lecție activă, cu secvențe de învățare *individuală* și *în grup* trebuie confirmat prin activități concrete în secțiunea *desfășurarea lecției* și documentat cu *materiale-suport* adecvate (ex. fișele de lucru pentru grupe);
- metodele și tehnicile didactice enumerate în antet se vor evidenția (în redactare, printr-o formă de subliniere) și în secțiunea desfășurarea lecției însoțite de noțiunile cheie a căror învățare este facilitată (de exemplu: *problematizare* - rolul pielii în excreție, *joc didactic* – funcțiile ecologice și economice ale pădurii, *modelare* – structura celulei eucariote, *organizator grafic tip ciorchine* – artropode, caractere generale etc. (mai multe detalii sunt oferite în exemplele orientative de proiecte de lecții).

Profesorul va stabili pentru fiecare lecție *finalități* concrete, măsurabile – altfel spus, va enunța expectanțele privind activitatea și performanțele *elevilor* - și va gândi structura și conținutul *activităților* de învățare care să conducă cu cele mai mari șanse spre aceste „ținte”. Finalitățile se descriu pornind de la competențele specifice asociate unității de învățare, iau forma *obiectivelor operaționale* sau a *competențelor specifice derivate*.

Termenul *operațional* nu este întâmplător, el semnaleză legătura majoră între operații/acțiuni (cognitive, motorii) care se internalizează, conducând la *învățare*. Situațiile de învățare pe care le anticipăm atunci când proiectăm lecția sunt situațiile în care elevii *vor acționa, vor face operații* cu și asupra materialului didactic sau, la nivel formal, cu noțiunile științifice, cu cunoștințele anterioare și cu cele noi. Învățarea este un proces, apropierea elevilor de cunoștințele științifice, de noi capacități intelectuale, priceperi și abilități nu poate fi decât progresivă, respectând caracterul procesual al învățării; inspirați fie de modelul constructivist, fie de cel acțional sau de alte teorii care descriu formarea noilor cunoștințe, vom imagina *activitățile* ce vor fi propuse elevilor în lecție astfel încât să-i conducem pe aceștia spre „zona proximei dezvoltări” (L.S. Văgotski).

Obiectivele operaționale sunt de tip *cognitiv, afectiv și psiho-motor*, reflectând taxonomia clasică a obiectivelor educaționale. Sunt binecunoscute sistemele taxonomice propuse de: *B. Bloom* – pentru domeniul cognitiv, *D. R. Krathwohl* – pentru domeniul afectiv și *E. J. Simpson* – pentru domeniul psiho-motor, care grupează *tipuri de comportamente* vizate ca finalități ale instruirii și educației (Anderson & Krathwohl, eds., 2000). Obiectivele:

- *cognitive* sunt centrate pe cunoaștere, urmăresc formarea conceptelor, însușirea de informații, formarea priceperilor, deprinderilor, în general, a capacităților intelectuale;
- *afective* se referă la formarea și modelarea atitudinilor, convingerilor, judecăților de valoare, dezvoltarea intereselor și cultivarea sentimentelor - fundamente ale comportamentelor viitoare ale elevilor;
- *psiho-motorii* urmăresc formarea și dezvoltarea deprinderilor motrice generale, însușirea operațiilor manuale (unele specifice, necesare în laborator, în activitățile practice dar transferabile în viață) dar și formarea conduitelor motrice (ex. ținuta posturală).

Operaționalizarea obiectivelor în proiectarea lecției este o acțiune de transpunere a competențelor specifice în expresie concretă, acțională. Presupune exprimarea performanțelor așteptate din partea elevilor în *termeni de acțiune*, sub forma unor comportamente concrete care pot fi observate de profesor dar și măsurate (cuantificate) într-un timp scurt (timpul desfășurării unei lecții). Vizează achizițiile concrete, detectabile, observabile în mod direct.

Pentru formularea obiectivelor operaționale este bine să avem la îndemână listele *verbelor operaționale* sau *de acțiune* (Copilu, Copil & Dărăbăneanu, 2002) și să ne familiarizăm cu o procedură sau un algoritm de operaționalizare a obiectivelor.

Un obiectiv operațional corect formulat răspunde următoarelor *condiții* (după modelul recomandat de pedagogul american R.F. Mager (1997):

- numește *comportamentul final observabil*, operația efectuată de elev, utilizând un verb de acțiune (la modul conjunctiv);
- trimite la *condițiile în care se va realiza comportamentul*, la contextul în care elevii urmează să demonstreze că au dobândit performanța preconizată, prin formule verbale

ca: având acces la..., fiind date..., pus în situația de..., utilizând..., cu ajutorul..., după..., alegând un..., pe baza a..., sub forma...etc.

- indică un *criteriu al performanței acceptabile* (criteriul reușitei) sau a criteriului de evaluare – specificarea nivelului de reușită minimală sau a nivelului la care să se situeze cunoștințele, deprinderile elevilor pentru a decide asupra realizării sau nerealizării obiectivelor (exemplu: numărul minim de răspunsuri corecte solicitate, numărul maxim de greșeli tolerate, reușita estimată în procente, intervale de timp acordate pentru rezolvarea sarcinilor, indici de precizie și calitate în ceea ce privește modul de lucru al elevilor etc.)

Observăm că, de exemplu, obiectivele de „stăpânire” a materiei permit o descriere completă a comportamentului așteptat al elevului, inclusiv precizarea criteriului de reușită. În schimb, în cazul obiectivelor de transfer și de expresie atitudinală nu este posibilă o specificare strictă a criteriilor. În cazul aspectelor calitative - atitudine, creativitate, convingeri - nu întotdeauna comportamentul așteptat poate fi exprimat și în cheie cantitativă.

Alte condiții și precizări utile în operaționalizarea obiectivelor:

- un obiectiv va viza o singură operație, pentru a face posibilă măsurarea în vederea evaluării;
- obiectivul va corespunde gradului de dezvoltare intelectuală al elevilor și va fi realizabil pe baza cunoștințelor și capacităților elevilor la momentul respectiv;
- obiectivele trebuie să fie reale (să descrie operații sau acțiuni ce pot fi asociate cu experiențele de învățare);
- operațiile sau comportamentele specificate trebuie să fie cât mai variate, depășind nivelul simplei reproduceri de informații;
- obiectivul operațional nu descrie activitatea profesorului ci *schimbarea ce urmează să se producă în comportamentul elevului*.

Recomandarea noastră este ca numărul obiectivelor operaționale stabilite pentru o lecție să nu fie mai mare de 4-5 pentru ca atingerea lor să poată fi monitorizată și evaluată fie pe parcurs, fie la sfârșitul lecției. Alături de obiectivele *instructive* trebuie să se găsească și obiectivele *formative* care vizează abilități, atitudini, capacități reflexive și de autocontrol (responsabilitate, autonomie, creativitate, sociabilitate, spirit critic, obiectivitate, încredere în sine etc.).

Alternativ la stabilirea obiectivelor operaționale (a căror valoare în procesul de proiectare didactică rămâne semnificativă în special în pregătirea profesorilor debutanți) profesorul poate să opteze pentru precizarea în antet a finalităților specifice și sub forma *competențelor specifice derivate*. O competență specifică derivată este corect formulată dacă ea definește un rezultat așteptat al instruirii care poate fi observat și verificat. După algoritmul .. *Ce?* .. *Cu ce?* .. *De ce?* .., în enunțul acesteia vor apărea referiri la:

- a. elementele acționale și de conținut prin care se realizează competența: *..facerea* [inf. lung] a ceva (ce?), ...
- b. aspectul *instrumental* (cu ajutorul, pe baza..),



c. *finalitatea* (în vederea...), cuprinzând, după caz, și indicii cantitative ale performanței.

B. **Desfășurarea lecției** – se redactează în format cursiv sau tabelar. O structură tabelară simplă este exemplificată în continuare. Selecția, pentru exemplificare, a etapelor lecției are, de asemenea, valoare orientativă (abrevieri: F - frontal, I - individual, G - grupe):

ETAPELE LECȚIEI și FORME DE ACTIVITATE	ELEMENTE ALE STRATEGIEI DIDACTICE ȘI CONȚINUT ESENȚIAL	ACTIVITĂȚI PROPUSE ELEVILOR
1. Moment organizatoric 2. Reactualizare selectivă F ~ 10' 3. Captarea atenției 4. Dirijarea învățării I ~ 5', G ~ 10' 5. 6. Aplicații, transfer 7.		

Pentru configurarea acestei secțiuni a proiectului de lecție luăm ca puncte de reper *etapele* lecției.

Diferitele *categorii de lecții* se disting printr-o anumită succesiune a evenimentelor de instruire numite mai simplu *etape* ale lecției. Cele mai comune categorii de lecții sunt: predare-învățare, recapitulare-sistematizare, formare de priceperi și deprinderi, evaluare, mixtă (combinată).

Considerând ca exemplu-prototip lecția clasică *mixtă*, etapele generice ale acesteia sunt următoarele:

1. *Momentul organizatoric*;
2. *Reactualizarea cunoștințelor-ancoră* (în unele situații asociate demersului tradițional devine *verificare a cunoștințelor* din lecția anterioară pentru asigurarea evaluării/notării ritmice; în alte situații nu se justifică proiectarea sa ca etapă de sine stătătoare);

Cunoștințele-ancoră sunt achiziții de tip noțional sau procedural considerate drept cele mai bune amorse pentru noile noțiuni sau deprinderi vizate de obiectivele lecției. Acestea trebuie reactualizate, adică „aduse la suprafață” din memoria mai recentă sau de lungă durată a elevilor reprezentând, conform logicii disciplinei și a logicii didactice, baza pentru construirea noilor cunoștințe. Profesorul decide cu selectivitate care sunt elementele-ancoră și stabilește cele mai adecvate modalități/tehnici pentru activarea lor (a se vedea, spre exemplu, tehnicile de evocare propuse pentru modelul de predare-învățare ERR). Cunoștințele ancoră pot avea ca sursă lecția anterioară, dar și alte lecții precedente sau un alt capitol, o altă disciplină, iar uneori provin din cultura generală sau experiența personală a elevilor). Condiția pentru ca o informație să fie inclusă în setul noțiunilor-ancoră este ca acesta să faciliteze accesul spre noile cunoștințe, trecerea naturală de la cunoscut spre nou, atașarea noilor cunoștințe la structuri

cognitiv-operatorii existente, desenând un arc imaginar între ceea ce elevii știu (sau cred că știu) și ceea ce li s-a pregătit să descopere în noua lecție. Din această perspectivă, reactualizarea cunoștințelor are semnificații și efecte diferite față de ceea ce în practica tradițională reprezenta acest moment al lecției. Trecerea în revistă doar a lecției anterioare indiferent dacă în conținutul ei se află sau nu elementele ajutoare pentru lecția nouă este un reflex al momentului numit tradițional Verificarea cunoștințelor anterioare (în limbajul școlarilor, „ascultarea”). Este în continuare o opțiune viabilă aceea a verificării și notării elevilor la începutul orei însă, pentru focalizarea pe obiectivele lecției, este recomandată alternanța cu reactualizarea selectivă asociată cu proiectarea secvențelor de evaluare continuă-formativă la finalul lecției.

De exemplu, în cazul temei *Funcțiile măduvei spinării*, Biologie, clasa a VII-a, pentru introducerea noțiunilor de *funcție reflexă* și *funcție de conducere* este mai util să reactualizăm operativ proprietățile neuronilor învățate cu două lecții în urmă decât componentele sistemului nervos din lecția anterioară. Dacă elementele-ancoră nu sunt decelabile se optează pentru reactualizarea pe parcurs – reamintim o noțiune, un exemplu din trecut în momentul în care acea informație/procedură este necesară pentru ca învățarea să avanseze.

3. *Captarea atenției* (denumită, după caz, și motivarea și sensibilizarea pentru activitate sau orientarea interesului);
4. *Anunțarea temei și a obiectivelor* lecției noi (obiectivele se anunță în termeni familiari, ne referim la așteptările privind activitatea și implicarea elevilor, anticipăm de ce natură vor fi contribuțiile acestora la lecție și cum vor fi valorizate acestea);
5. *Dirijarea învățării* (denumită, după caz, și prezentarea materialelor și a noului conținut / transmiterea noilor cunoștințe / formarea noilor noțiuni) este cea mai consistentă etapă a lecției, cu cea mai mare alocare de timp;
6. *Fixare-sistematizare* (asigurarea retenției);
7. *Transferul cunoștințelor și/sau aplicațiile practice*;
8. *Evaluarea performanțelor și feed-back*;
9. *Încheierea lecției*: reperele pentru studiul acasă (lecția din manual și, dacă este cazul, teme pentru portofoliu sau activități de proiect).

Etaplele 2-4 își pot schimba ordinea sau unele pot fi omise ca etape distincte în funcție de opțiunile profesorului privind dozarea elementelor motivaționale și a timpului. Etapele 6-8 se vor proiecta de asemenea contextual. Practica arată că cele 50 de minute ale lecției nu permit alocarea unui timp suficient respectiv nu permit desfășurarea unor activități care să confere relevanță tuturor etapelor-standard ale unei lecții de tip mixt.

Profesorul decide care vor fi etapele lecției și ordinea acestora (aspectele flexibile) precum și oferta de activități și informație pe care o va atribui fiecărei etape în funcție de categoria de lecție și obiectivele stabilite. Fiecare etapă va fi descrisă succint, fiind reprezentată prin una sau mai multe secvențe de învățare/activități.

Caracterul unitar al unei *secvențe de învățare* se verifică prin articularea logică a elementelor: organizarea elevilor - conținuturi-cheie - metoda/tehnica didactică dominantă – sarcina de lucru - timp - finalitate sau produse așteptate (rezultate ale învățării și/sau produse ale activității elevilor).



Caracterul flexibil al proiectării lecției constă și în faptul că lecția nu trebuie să parcurgă toate etapele generice (șablon). În plus, fiecare categorie de lecție include etape comune cu cele ale lecției mixte sau etape proprii, distinctive și se proiectează specific, în funcție de încărcătura noțională și obiectivele fixate. Unele etape vor dobândi pondere, relevanță sau un conținut anume în raport cu altele care se condensează sau dispar. Câteva exemple:

- contextual, *reactualizarea* se va proiecta ca etapă distinctă sau va fi disipată pe parcursul lecției, momentele de reactualizare selectivă, punctuale și rapide, fiind inițiate de profesor doar atunci când situația de învățare o cere (reactualizare pe parcurs);
- etapa de evaluare nu se justifică întotdeauna; de exemplu, într-o lecție de *formare de priceperi și deprinderi* sau de *recapitulare-sistematizare*, activitățile specifice acestor scopuri (lucrările practice, experimentele de laborator, transferul cunoștințelor prin aplicații, exercițiile recapitulative) solicitând la maximum timpul disponibil. În plus, se știe că, acestor lecții le urmează în planificare o lecție propriu-zisă de *evaluare*.
- uneori, *anunțarea temei* nu este proiectată printre primele etape ale lecției, strategia propusă de profesor fiind aceea de a nu dezvălui din start subiectul ci de a dirija activitatea elevilor astfel încât aceștia să descopere tema nouă și să propună titlul lecției.

Activitatea profesorului și a elevilor devin explicite în această secțiune (B) a proiectului de lecție. Operațiile și activitățile propuse elevilor vor explora zona proximei lor dezvoltări: vor crea condiții pentru depășirea unor conflicte cognitive și, în consecință, pentru depășirea nivelului de performanță deja atins, vor valorifica experiența de învățare și generală a elevilor. Vom numi *situație de învățare* orice secvență a lecției caracterizată prin implicarea elevilor în acțiuni efective de explorare, de redescoperire, de rezolvare a problemelor, de cercetare. În secțiunea *Desfășurarea lecției* din proiectul de lecție aceste situații se identifică în principal prin *sarcinile de lucru* ale elevilor indicate prin enunțuri concrete, cerințe explicite, concise și clare (notate în rubrica *Activități de învățare propuse*).

Câteva chei de verificare a proiectului de lecție:

Lecturând *Desfășurarea lecției* pe verticală, aceasta evidențiază o succesiune de secvențe sau situații de învățare. O *etapă* a lecției poate fi rezolvată didactic prin una sau mai multe *secvențe de învățare*.

Pe orizontală, fiecare situație de învățare va fi descrisă succint menționând (în baza următorului algoritm orientativ): forma de organizare a clasei, metodele sau tehnicile didactice centrale, materialele necesare, termeni-cheie ai conținutului (în rubrica *Elemente ale strategiei didactice și conținut esențial*), sarcinile concrete de lucru ale elevilor, produsele așteptate după activitate, forma de bilanț sau finalizare, timpul estimat (în rubrica *Activități propuse elevilor*). Pentru a susține lecții pasionante pentru elevi, activizante, vom acorda o atenție specială proiectării *activităților concrete propuse elevilor* în cadrul lecției. Anticiparea riguroasă a condițiilor în care se va produce învățarea, formularea clară a cerințelor de lucru individual sau în grupe, atenția la detaliile organizării clasei în fiecare secvență sunt premisele unei lecții active, centrate pe elev.



Cheia de verificare a oportunității/relevanței unei anumite situații de învățare propuse este raportarea la așteptările față de elevi formulate în obiectivele operaționale. De altfel, opțional, pentru evidențierea acestei corelații, obiectivul sau obiectivele vizate într-o anumită secvență de învățare se pot indica abreviat alături de descrierea secvenței (a se vedea și exemplele orientative de proiectare a lecțiilor).

C. Secțiunea **Anexe** a Proiectului de lecție conține: schița lecției (numită și „schița tablei”), fișe de lucru, fișe de evaluare, texte de documentare, texte de rol/studii de caz, ilustrații, slides/ppt. etc.

În finalul considerațiilor despre abordarea generală a proiectării lecției (care *începe* cu stabilirea adecvată a obiectivelor/finalităților) se mai cuvine subliniat faptul că vom urmări *reprezentarea* tuturor competențelor generale în lista obiectivelor operaționale (sau a competențelor specifice derivate) ale lecției.

De exemplu – la Biologie: competența generală 1 - *Explorarea sistemelor biologice, a proceselor și a fenomenelor, cu instrumente și metode științifice* - se poate urmări în fiecare oră de biologie, căutând soluții didactice diferite de propunerile uneori excesiv de algoritmizate din manuale. De exemplu, la clasa a V-a, un sistem important de lecții are ca scop însușirea cunoștințelor despre diferite *grupe de viețuitoare în relație cu mediile lor de viață*. O astfel de lecție poate începe (individual sau în grupe) cu observarea reprezentanților grupei de viețuitoare și reliefarea/descoperirea a ceea ce aceștia au în comun sau îi diferențiază. Profesorul are libertatea (ajutat în prezent de materiale educaționale diverse, multimedia și bazate pe tehnologia digitală, cu o mare putere evocatoare și ilustrativă), să centreze activitatea elevilor pe descoperirea uimitoarei diversități naturale, observând *adaptările* animalelor studiate la mediile lor de viață, la anumite moduri de locomoție sau de procurare a hranei. Apoi se vor căuta și discuta *relații de cauzalitate, semnificații și implicații ale celor învățate pentru natură și societate, pentru relația omului cu aceste viețuitoare*. Prototipul grupei de organisme studiate este identificat și prezentat abia după aceea, ușor și fără efort, chiar de către elevi (Observație: indiferent de disciplină, profesorul va documenta subiectul asigurându-se că selectează riguros exemple-prototip pentru categoriile/clasele de obiecte sau procese și fenomene studiate. Sunt prezentate exemple în manuale însă nu întotdeauna pentru că sunt cele mai bune *exemple-prototip* după criterii științifice ci pentru a perpetua o cultură școlară fixată în timp; ne amintim, mărul, exemplu-prototip consacrat pentru *fruct*, propus timp de generații în manualele școlare; partea comestibilă atât de familiară copiilor în spațiul nostru, este în termeni botanici un fruct fals). Dar am minimiza rolul formativ al acestui capitol dacă am urmări doar competența generală exemplificată mai sus. Trecând de la a ști *cum sunt* animalele de pe pământ la a descoperi *de ce sunt așa* și apoi la a trăi *uimirea și emoția* aflând cât de strânse sunt legăturile lor cu mediul în care trăiesc... urmărim, cu fiecare lecție, cultivarea unui sistem de *valori* (competența generală 4): *Manifestarea unui stil de viață sănătos într-un mediu natural propice vieții*. Numai așa vom vedea în jurul nostru tineri care respectă, îngrijesc, prețuiesc plantele și animalele, tot mai amenințate de dezechilibrele de tot felul.

Este acum evident că, *pregătirea profesorului* pentru elaborarea proiectului de lecție și, firesc, pentru trecerea de la intenție (proiect) la lecție (realizare, acțiune) presupune parcurgerea următoarelor etape:

- documentează temeinic conținutul lecției;
- stabilește obiectivele lecției în varianta operațională sau prin derivarea competențelor specifice precizate în programă;
- selectează noțiunile care vor fi prelucrate didactic și deprinderile care vor fi exersate și dezvoltate;
- selectează și pregătește materiale didactice și documentația de sprijin corelând cantitativ și calitativ materialele disponibile cu formele de organizare a clasei;
- stabilește cum vor fi explorate cunoștințele preliminare ale elevilor despre subiectul lecției (identificând și exploatând didactic, prin tehnici de evocare, experiențe și cunoștințe ale elevilor relevante pentru tema lecției);
- stabilește inventarul activităților concrete (observații, lecturi, activități practice, realizare de modele/desene/scheme etc.) pe care le vor desfășura elevii și le ordonează în funcție de obiective;
- anticipează rezultatele muncii elevilor (tabele, grafice, desene, expuneri orale, experimente etc.) în raport cu obiectivele stabilite;
- prevede modalitățile de evaluare a achizițiilor la nivelul cunoștințelor și deprinderilor de scurtă și lungă durată.

Profesorul trebuie să respecte programele școlare, dar are o anumită libertate de a alege ordinea de abordare a temelor. Manualele școlare constituie surse de informație științifică prin fondul de conținut dar și surse de sugestii metodologice prin activitățile de învățare propuse. Pentru profesori și elevi manualul constituie cel dintâi și adesea cel mai accesibil contact cu textul științific dar documentarea pentru lecție nu se limitează la manual. După caz, bibliografia de specialitate și metodică utilizată se notează în antetul proiectului de lecție.

Respectând structura generală a proiectului de lecție (cele trei secțiuni) profesorul va selecta conținutul-cheie (noțional, acțional, atitudinal), va stabili etapele lecției (optând pentru structura clasică a lecției sau pentru alte formate (de exemplu, cadrul de proiectare al lecției active *Evocare-Realizarea sensului-Reflecție* - ERR), va concepe strategia didactică centrată pe activitatea elevilor și va pregăti documentele anexe.

Reiterăm ideea că *activitățile* didactice nu vizează numai acumularea de noțiuni. Ele trebuie formeze și să dezvolte competențele elevilor bazate pe cunoștințe operaționale, transferabile. Fiecare lecție reprezintă așadar un prilej pentru a-i antrena pe elevi spre un nivel proximal superior de *îndemânare în folosirea cunoștințelor*, observabil prin efectuarea unor operații și manifestarea unor capacități cum sunt (Pop-Păcurar, 2013):

- utilizarea surselor de informare;
- „citirea” unei scheme, a unui model;
- realizarea unui desen de observație;
- interpretarea graficelor, imaginilor, diagramelor;
- prezentarea rezultatelor sub formă de text, imagini, grafice sau scheme;

- citirea activă a unui text științific simplu;
- formularea de ipoteze care să conducă la rezolvarea unor probleme;
- observarea unei situații experimentale și analizarea semnificațiilor acesteia;
- conceperea unei investigații, a unui proiect;
- conducerea unui experiment simplu;
- observarea continuă a unui proces / fenomen;
- stabilirea de corespondențe și identificarea relațiilor de cauzalitate;
- diferențierea esențialului de secundar;
- comunicarea orală a ideilor, rezultatelor;
- redactarea (sinteză, rezumat, eseu).

Pentru dezvoltarea acestor priceperi și deprinderi, pe lângă strădania profesorului, este necesară *participarea activă a elevului*, care își construiește propria personalitate și își dezvoltă gândirea plecând de la acțiune. Aceasta presupune ca elevul:

- să fie activ din punct de vedere intelectual și motric în situații de învățare concrete;
- să fie cât mai mult posibil autonom și să-și poată asuma responsabilități (individual și în grupul de colegi);
- să aibă ocazia să se mire, să-și pună întrebări, să-și imagineze ipoteze, să caute elemente de răspuns, adică să își antreneze gândirea rațională în situații diverse;
- să-și coordoneze activitatea proprie cu cea a altora, prin munca în grup, prin comunicare, schimburi de informații, întrajutorare.

Cu alte cuvinte, *activitatea elevului* nu mai înseamnă a asculta pasiv *lecția* profesorului. Lecția în sine înseamnă a pune în mișcare o *schemă ciclică de acțiune didactică activatoare*, care să permită munca autonomă, comunicarea între elevi, validarea progresului într-un parcurs ascendent, în spirală și, în final, modificarea climatului clasei, stabilind relații noi între elevi și profesor. Structura generală a unei asemenea activități este redată schematic:

Munca personală a fiecărui elev și strânsa comunicare între toți elevii, trebuie îmbinate în mod armonios în timpul lecției. Pentru aceasta, profesorul va proiecta în așa fel activitatea încât să alterneze momentele de muncă autonomă cu momentele integratoare, de bilanț, cu întreaga clasă. În etapele colective, în organizare frontală, intervenția sa este foarte importantă: facilitează comunicarea între elevi și moderează interpretările, reflecția și procesele de sinteză.

Principiile și recomandările privind proiectarea lecțiilor pot fi regăsite sumarizat și în *Macheta adnotată a proiectului de lecție* – un instrument util în portofoliul mentorului și al profesorului în formare, respectiv sunt evidențiate în exemplele următoare de proiectare a lecției și a secvențelor de lecție. Exemplele de proiectare didactică ilustrează integrarea în lecții a unor metode și tehnici didactice cu potențial activizator și de susținere a motivației elevilor de toate vârstele pentru explorare și descoperire.

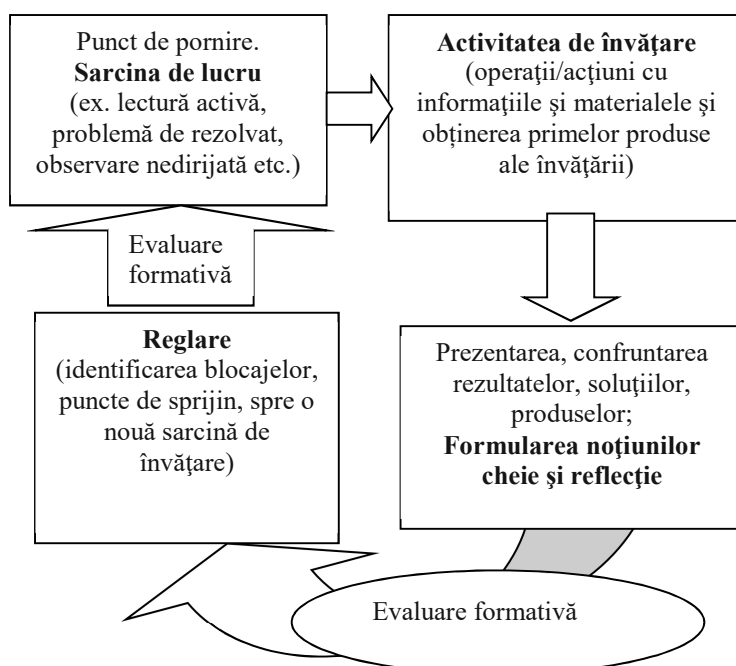


Fig. 5.2.1. Structura-prototip a unei secvențe de lecție interactive (după, Pop-Păcurar, 2013)

PROIECT DE LECȚIE

Machetă de lucru adnotată

Propunător:

Data:

Clasa:

Disciplina:

Subiectul/Tema lecției: /cf. manualului clasei/:...

Categoria de lecție: /mixtă/introductivă/recapitulare/lecție de laborator/aplicații practice, formare de deprinderi/ Stabiliți tipul de lecție în funcție de obiectivele acesteia și de *etapa dominantă* în desfășurarea lecției

Obiective operaționale: /se recomandă max. 4 obiective/utilizați verbe de acțiune la modul conjunctiv

1. să ... 2 x - **obiective instructive** – se vor referi la *formarea de noi noțiuni sau deprinderi de lucru* în situații instrumental-metodice specifice lecției
2. să ... 2 x - **obiective formative**, se vor referi la *dezvoltarea personalității și educare* (antrenarea și dezvoltarea gândirii, judecăților de valoare, atitudinilor și comportamentelor frumoase, simțului estetic, sensibilității – în general)

Noțiuni cheie: / enumerare, 4-6/ aparținând exclusiv lecției **noi**/ ...

Strategia didactică:

a. Metode și tehnici active de învățare: /enumerați toate metodele și tehnicile de învățare activă pe care le-ați utilizat în procesarea didactică a conținutului lecției și pe care le veți indica și în tabelul Desfășurarea lecției/

b. Forme de organizare a clasei: F/ I/ G / frontal-individual-grupe/ - notați doar selecția ce se va regăsi și în Desfășurarea lecției/

c. Mijloace și materiale didactice: /enumerare generală sau grupare în funcție de organizarea secvențelor didactice: frontale/în grup/individuale, de ex.:

- pentru activitatea individuală : ...
- pentru activitatea în grupe: ...
- pentru secvențele frontale: ...

✓ **Reținem.** Strategia didactică se descrie prin 3 aspecte: metodologia didactică, organizarea clasei, materialele didactice

Evaluare: /prin observare sistematică/orală/probă simplă de evaluare - doar dacă este cazul. Nu toate lecțiile includ o etapă de evaluare/

Bibliografie:

/manualul utilizat și alte surse de documentare (dacă se utilizează în pregătirea/susținerea lecției) /link-uri ale resurselor didactice online/

DESFĂȘURAREA LECȚIEI

varianta 1. cadrul ERR*

Etapele lecției *Cadrul activ, modern de proiectare a lecției de tip ERR propune desfășurarea lecției în 3 etape. Documentați-vă suplimentar despre <i>învățarea activă</i> pentru mai multe informații despre semnificația etapelor: evocare, realizarea sensului și reflecție.	Timp și forme de organizare (F/I/G)	Strategie didactică și conținut esențial /se notează <i>aferent fiecărei secvențe</i> de lecție: • Metode și tehnici active de învățare • Material didactic și tehnologie digitală pentru învățare • Noțiuni cheie /enumerare, corespunzător secvenței, în concordanță cu cele notate în antet, aparținând exclusiv lecției noi/	Activități propuse elevilor /cerințe clare, sarcini de lucru, enunțuri cu valoare executivă, folosind verbe de acțiune, pentru a reflecta și a asigura atingerea obiectivelor operaționale propuse/
EVOCARE		• M ... • M ... • N ...	
REALIZAREA SENSULUI		• M ... • M ... • N ...	
REFLECȚIE		• M ... • M ... • N ...	

DESFĂȘURAREA LECȚIEI

varianta 2. cadrul clasic**

Macheta este completată parțial, orientativ, pentru unele *secvențe* ale lecției, oferind indicii pentru redactarea secțiunii B. a proiectului de lecție (Desfășurarea lecției)

Etapetele lecției ** În această machetă sunt notate <i>etapele clasice</i> ale desfășurării lecției	Timp și forme de organizare	Strategie didactică și conținut esențial <i>/aceste 3 rubrici se pot comasa odată cu acumularea experienței de proiectare a lecției; a se vedea și exemplele de proiecte de lecții/</i>			Activități propuse elevilor <i>/cerințe clare, sarcini de lucru, enunțuri cu valoare executivă, folosind verbe de acțiune, pentru a reflecta și a asigura atingerea obiectivelor operaționale propuse/</i>
		Metode și tehnici active de învățare	Material didactic, tehnologie digitală pentru învățare	Noțiuni cheie <i>/aparținând lecției noi/</i>	
1. Reactualizare selectivă					
2. Captarea atenției	5 min. Frontal	Observare dirijată Învățare prin descoperire <i>//ex. viețuitoare acvatice//</i>	Film didactic [...]	-	Urmăriți filmul [...], Observați mediul de viață și identificați cât mai multe viețuitoare acvatice. Câte ați descoperit? Recunoașteți, denumiți ...
3. Anunțarea temei și a obiectivelor					
4. Dirijarea învățării	15-20 min. (două secvențe) a. Frontal b. Grupe			Rubrica va conține noile noțiuni , pe măsură ce apar în cerințele de lucru adresate elevilor (sarcini de învățare prin	a. /cerința/e .../ b. /cerința/e .. / (Anexa 2, Fișa de lucru A) Cerințele de lucru sau sarcinile de învățare sunt

				descoperire etc.)	adaptate formei de organizare a clasei și în funcție de complexitatea lor se regăsesc în <i>Fișele de lucru</i> (anexe ale proiectului de lecție, la care se vor face trimiteri din rubricile acestui tabel)
5.	Consolidare/				
	Fixare/Transfer				
6.	Aplicații/Transfer				
7.	Evaluare				

**Etapile standard (clasice) ale unei lecții sunt ilustrate și în următorul proiect-exemplu al lecției *Păsări în mediile lor de viață* (completat integral). Ordinea acestor etape este flexibilă, se stabilește de către profesor în funcție de obiectivele și categoria de lecție, cu păstrarea logicii interne a procesului de învățare (de ex. etapa *Aplicații* va urma introducerii noilor noțiuni, așadar, după *Dirijarea învățării*).

Lecția poate avea între 4-7 etape care permit o bună încadrare în 50 min. și o repartizare justă a timpului didactic pe etape. Prea multe etape fragmentează timpul didactic iar secvențele de învățare pot să piardă din consistență și relevanță sub presiunea timpului.

ANEXE ale Proiectului de lecție

Anexa 1.

Schița lecției (numită uneori schița tablei) anticipează riguros forma în care vor fi sumarizate, selectate și organizate în scris și în formă grafică conținuturile esențiale ale noii lecții. Pentru elevi reprezintă *notițele* a căror întocmire/ redactare este dirijată de profesor: vor fi scrise pe tablă dar și pe alte suporturi sau aplicații moderne (ex. whiteboard, jamboard, miro) iar elevii le notează în caiete sincron sau asincron cu profesorul. Esența este aceea că profesorul pregătește, anticipează schița lecției cu atenție, în timpul proiectării lecției, selectează și schematizează conținuturile esențiale ale lecției pe baza logicii disciplinei. Elevii vor fi implicați în realizarea schiței lecției prin dialog și cerințe de redactare, reformulare și comunicare, antrenându-și capacitățile de sinteză și reorganizare a ideilor. Recomandăm ca schița lecției să aibă o întindere medie de ½ pagină pentru gimnaziu și de 1 pagină pentru liceu, incluzând schemele și desenele didactice.

Anexa 2.

Fișe de lucru (cu cerințe, desene, texte de lectură etc.)



Anexa 3.

Fișa de evaluare (sau *Proba simplă* de evaluare) - doar în cazul lecțiilor în care este prevăzută o *etapă de evaluare* distinctă - conține 2-4 itemi de evaluare bazați exclusiv pe lecția curentă, raportați la obiectivele operaționale ale lecției, cu un timp maxim de rezolvare de 10 min. Observație: a nu se confunda proba simplă de evaluare (proiectată pentru finalul lecției curente și având valoare formativă) cu *testul*. Testul se raportează la un întreg capitol sau la o unitate de învățare, conține itemi variați, al căror grad de dificultate crește progresiv, durata de rezolvare este de min. 30-40 min. și se aplică doar *după o lecție de recapitulare*.

- ✓ **Reținem.** Un proiect de lecție complet are 3 componente (secțiuni):
- I. Antetul. Grupează coordonatele generale ale lecției. Îl numim astfel dar în proiectul de lecție nu se va scrie cuvântul *antet*.
 - II. Desfășurarea lecției
 - III. Anexele

Proiect de lecție – exemplu

CLASA: a V-a

DISCIPLINA: Biologie

TEMA lecției: **Păsări în mediile lor de viață**

(conținut selectat, orientativ, cu contribuția stud. drd. Georgiana Negrea)

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

- Să **descopere** diferențe între reprezentanții diferitelor grupe de păsări pe baza observării dirijate a modelelor didactice;
- Să **deducă cel puțin două** adaptări ale păsărilor răpitoare la modul/regimul de hrănire, respectiv, la mediul de viață;
- Să **elaboreze o opinie** în legătură cu rolul păsărilor răpitoare în natură și cu comportamentul uman în relație cu acestea;
- Să **generalizeze** caracteristicile păsărilor pe baza descrierii reprezentanților clasei.

NOȚIUNI CHEIE: păsări răpitoare, prădător

METODE DIDACTICE ȘI TEHNICI ACTIVE DE ÎNVĂȚARE: conversația euristică, observarea dirijată și nendirijată, problematizarea, explicația cu ajutorul modelelor iconice, povestirea didactică, tehnici active bazate pe conversație (brainstorming, termeni cheie dați în avans) sau pe organizatori grafici (ciorchinele)

ORGANIZAREA CLASEI: frontal, în grupe

MATERIALE DIDACTICE: Fișe de lucru (Anexele 1 și 2), material ilustrativ (planșe Power-point Anexa 3), material video (Bufnițe – adaptările acestora pentru zbor, capturarea prăzii etc., film, Anexa 4)

FORME DE EVALUARE: formativă

BIBLIOGRAFIE:

- Pop-Păcurar, I., Podar, D. (2022). *Biologie. clasa a V-a*. Editura Art Klett.
- Kosa, F., Domșa, C., Benko, Z., Veres-Szaszka, J. (2017). *Atlasul păsărilor Clujului*, Societatea Ornitologică Română (SOR)

ANEXE: *Schița lecției* (Anexa 1). În acest exemplu, celelalte anexe (*Fișele de lucru 1, 2*, Materialul de prezentare *Ppt.* și Materialul *video*) nu vor fi detaliate, rămânând la latitudinea profesorului.

Desfășurarea lecției

Abrevieri: **O** – forma de organizare a clasei; **M** – metode și **TA** - tehnici active de învățare /materiale didactice; **T** – idei/noțiuni-cheie

Etapele lecției Timp alocat	Elemente ale strategiei didactice Elemente ale conținutului științific	Activități propuse elevilor (cerințe de lucru, sarcini de învățare)
1. Momentul organizatoric [1-2 min.]	Pregătirea materialelor/a aparaturii Distribuirea fișelor de lucru (Anexele 1, 2)	
2. Captarea atenției și anunțarea temei lecției [2-3 min.]	O: Frontal M: Observare dirijată și nedirijată, conversație, Prezentare Power-point (Anexa 3) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Descoperirea/anunțarea temei lecției și a obiectivelor, în formă adaptată pentru elevi. [- <i>Despre ce credeți că vom vorbi astăzi?</i>] [- <i>Ne reamintim unele cunoștințe despre păsări iar apoi vom aborda un grup de păsări cu trăsături deosebite...</i>]	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observați planșa (titlu, Ppt. Păsări) și fișa de lucru primită (Anexa 1) și identificați grupul de animale care devine subiectul lecției de azi!

<p>3. Reactualizare selectivă</p> <p>[5-10 min.]</p>	<p>O: Frontal M: <i>brainstorming</i>, observare dirijată și nendirijată, conversație de reactualizare, explicație/ Ppt. slides 2-8 (Anexa 3), Fișa de lucru 1 (Anexa 1, secțiunea A), tabla, cretă colorată</p> <p>T: ✓ caractere generale ale păsărilor, ✓ grupe de păsări studiate (scurmătoare, înotătoare, picioroange, ciocănituri, ș.a.), ✓ unii reprezentanți ai acestora</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observați imaginile proiectate! ▪ Confrunțați ideile și imaginile cu cele din <i>Fișa de lucru 1/A</i>. ▪ Marcați (☑) la punctul A, caractere generale și reprezentanți ai diferitelor grupe de păsări studiate; ▪ Descrieți 2-3 caracteristici distinctive ale fiecărui grup
<p>4. Dirijarea învățării</p> <p>[15-20 min.]</p>	<p>O: Frontal + Individual</p> <p>TA: termeni cheie dați în avans, M: conversație euristică, observarea dirijată, învățare prin descoperire Ppt. slides 9-17, Fișa de lucru 1 secțiunea B, tablă, cretă colorată</p> <p>T: ✓ păsări răpitoare de noapte</p> <p>a. Se notează pe tablă titlul lecției și 5 termeni care au legătură cu păsările și care vor ajuta la descoperirea și înțelegerea rolului unor caractere speciale ale păsărilor răpitoare: ✓ Cioc; Gheare; Aripă; Pene; Hrană</p> <p>b. Explicație, expunere, povestire didactică, problematizare, observare dirijată prin conversație euristică (Ppt. și Fișa de lucru 1) ✓ aspecte adaptative în legătură cu ciocul, ghearele, aripile, penele și hrana răpitoarelor nocturne</p> <p>T:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observați cu atenție imaginile proiectate. Important, tot ceea ce descoperim nou și interesant în lecție se va regăsi în final pe fișa completată de voi. ▪ Completați, deodată cu profesorul, în <i>Fișa de lucru 1/B</i>, cei 5 termeni care ne ghidează în observarea păsărilor răpitoare de noapte. ▪ Denumiți păsările pe care le cunoașteți/recunoașteți. ▪ Descoperiți alcătuirea corpului și aspectul ciocului/ghearelor..etc. pe baza imaginilor și descrieți-le cu cuvintele voastre. ▪ Explicați care este rolul diferitelor adaptări ale acestor

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ prădător ✓ zbor silențios ✓ adaptări ale corpului pentru localizarea și prinderea prăzii 	păsări și completați tabelul din <i>Fișa de lucru 1/B</i> .
<p>5. Aplicații și transfer</p> <p>[5-6 min./ 3 min. film]</p>	<p>O: Frontal M: observarea dirijată și nendirijată/film, conversație euristică [- <i>Acum să urmărim un videoclip despre aceste păsări formidabile și abilitățile lor de vânători!</i>] M: Problematizare [- <i>Cum ați descrie atitudinea oamenilor față de aceste păsări? Ce părere aveți despre aceasta?</i>]</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observați cu atenție acțiunile, comportamentele păsărilor, în film. ▪ Rețineți pe scurt, în scris, aspecte interesante pe care să le discutăm după vizionare. ▪ Pregătiți-vă să formulați opinia voastră despre importanța pentru natură a acestor păsări.
<p>6. Fixarea cunoștințelor</p> <p>[10 min.]</p>	<p>O: Grupe (4-5 elevi) TA: Ciorchine M: munca în grup/ Fișa de lucru 2 pentru grup (Anexa 2), tabla, culori</p> <p>O: Frontal, generalizare Pe tablă, se schițează diagrama. Se completează ciorchinele la tablă (și în caiete) (variantă: schița pe tablă poate rezuma, prin generalizare, caracterele generale ale păsărilor cu comparații între răpitoarele de zi și de noapte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discutați în grup și alegeți 5 aspecte pe care le-ați aflat sau v-au impresionat în lecția de azi despre păsări. ▪ Pe Fișa de lucru 2, completați împreună diagrama-ciorchine cu termenii-cheie; timp de lucru, 5 minute. ▪ Fiecare echipă, prin reprezentant, prezintă câte un aspect pe care l-a notat. ▪ Notați fiecare în caiete ciorchinele completat la tablă (schița lecției), împreună cu profesorul.
<p>7. Încheierea lecției</p> <p>Evaluare de tip complementar (formativă)</p>	<p>Tema pentru acasă: Realizați o fișă de observare în natură a păsărilor în vederea realizării unei pagini de portofoliu*. Ce ați dori să înregistrați în această fișă? Pregătiți un exemplu pentru a-l discuta în clasă în ora următoare.</p>	<p>Evaluare de tip complementar *Filă de portofoliu</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificați în <i>Atlasul păsărilor Chujului</i> specii de păsări răpitoare de noapte sau de zi care trăiesc permanent sau sezonier în orașul nostru. ▪ Aflați din <i>Atlas</i>, între multe alte informații interesante, și ce presupune viața unei păsări

[2 min.]	Indicarea lecției din manual.	<p>care trăiește „la oraș”?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alegeți, în funcție de cartierul unde locuiți, o specie pe care să o urmăriți timp de unul-două anotimpuri și înregistrați aspectele observate într-o fișă pentru portofoliu.
----------	-------------------------------	---

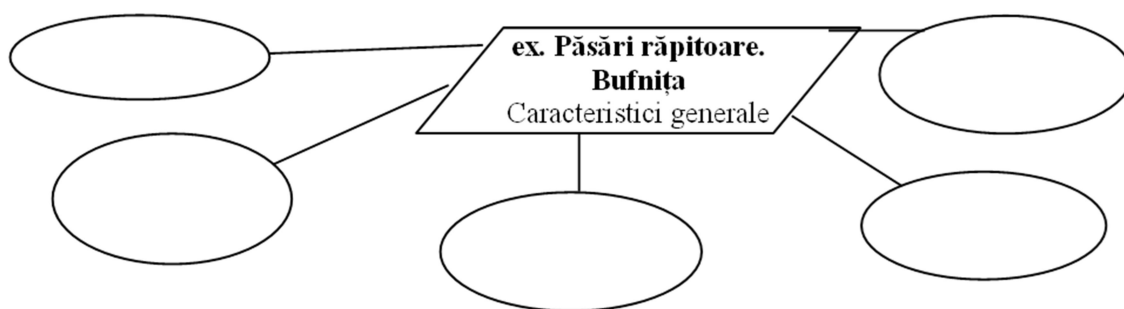
SCHIȚA LECȚIEI - variantă

Păsări

Caracteristici ale corpului – adaptări la modul de deplasare și de hrănire

Cioc	Gheare	Aripi	Pene	Alte aspecte

Grupe de păsări





Proiectarea *secvențială* a lecției. Secvențe de predare-învățare centrate pe activitatea elevilor

Proiectul unei secvențe de lecție - Exemplul 1

Clasa: a IX-a (cu contribuția prof. Lucia Simona Mărină)

Tema: Legile mendeliene ale eredității

Categoria de lecție: Mixtă

Obiective operaționale:

Pe parcursul acestei activități elevii vor fi capabili:

- Să explice în cuvinte proprii termeni precum ereditate, variabilitate, hibridare
- Să enunțe legile mendeliene ale eredității pe baza analizei modelelor obiectuale sau figurative
- Să evidențieze aspecte legate de importanța hibridării pe baza unor observații cotidiene

Metode și tehnici didactice care pot fi utilizate pentru însușirea noilor cunoștințe:

- *Învățarea cu ajutorul modelelor*
- Conversația euristică
- Explicația
- Vizualizarea creativă

Materiale:

- Scheme ale monohibridării și dihibridării în PowerPoint
- Caiete, culori
- Mere roșii și mere galbene, alte materiale artizanale sugestive vizual (jeleuri, chec, struguri)

Forma de organizare a clasei: Frontal

Desfășurarea activității (durata aproximativă: 20 min.)

a. Captarea atenției și stimularea interesului: *Observare nedorijată:* vizionarea unui fragment de film documentar în care este prezentat un descendent în F1 (prima generație) care nu moștenește niciun caracter fizic al părinților.

b. Dirijarea învățării - secvență:

Profesorul *explică* cu ajutorul *modelelor* noțiunile specifice ale *Legilor mendeliene ale eredității*.

Pentru reprezentarea modelului genetic de transmitere a caracterelor de la părinți la descendenți profesorul utilizează *modele* „artizanale”: patru mere, două de culoare roșie și două de culoare galbenă. Cele două mere roșii sunt asociate cu un părinte iar celelalte două cu celălalt părinte (faza diploidă). Pentru reprezentarea gameților (faza haploidă) se folosesc jumătăți de mere de aceeași culoare ca și „părinții”. Pentru reprezentarea indivizilor din prima generație (F1) au fost alăturate jumătăți de măr de culori diferite provenind de la cei doi

„părinți”. Se poate astfel observa intuitiv modul în care are loc transmiterea caracterelor ereditare de la părinți la descendenți în cazul *monohibridării*.



Fig. 5.2.2. Modelarea monohibridării utilizând analogia și materiale didactice neconvenționale (foto prof. Lucia Simona Mărină)

Sarcina de lucru pentru acasă în vederea fixării cunoștințelor: Aplicând modelul prezentat în clasă reprezentați modelul monohibridării utilizând alte materiale.

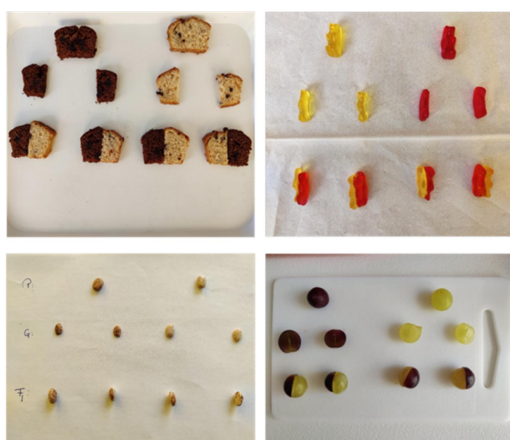


Fig. 5.2.3. Modelarea monohibridării utilizând analogia și materiale didactice neconvenționale: chec, jeleuri, fasole și struguri (foto prof. Lucia Simona Mărină)

Vizualizarea modului de combinare a factorilor ereditari folosind materiale didactice atipice, dar la îndemâna oricui, fac mai accesibilă informația științifică pentru elevi și captează atenția oferind învățării o atmosferă destinsă.



Proiectul unei secvențe de lecție - Exemplul 2 - Aplicarea tehnicii de învățare activă SINELG (Sistem interactiv de notare și eficientizare a lecturii și gândirii)

Clasa: a V-a

Titlul lecției: Viețuitoarele în mediile lor de viață. Migrația

(cu contribuția stud. Paul-Adrian Chiroi)

Tipul lecției: mixtă

Timp de lucru: 15 minute

Cerință pentru secvența SINELG (se va nota pe fișe de lucru, alături de tabelul centralizator):

1. **Individual**, având ca punct de plecare informațiile deja prezentate despre migrația viețuitoarelor dar și cunoștințele de cultură generală, **citiți cu atenție textul următor** despre migrație. Pe măsură ce parcurgeți conținutul acestuia, adnotați informațiile identificate folosind următoarele marcaje:

- (✓) pentru informațiile deja cunoscute;
- (-) pentru informațiile contradictorii cu informația deja cunoscută;
- (+) pentru informațiile noi;
- (?) pentru aspectele care necesită clarificări.

2. Notați pe scurt aceste informații în tabel.

3. **În perechi**, discutați informațiile identificate, comparați-le și încercați să vă răspundeți reciproc eventualelor întrebări. În final, rezultatele exercițiului vor fi discutate cu profesorul și cu întreaga clasă.

Textul de documentare – Lectura didactică (din Pop-Păcurar, I., Podar, D. 2017. **Biologie. clasa a V-a**. București: Art. Manual de Biologie)

Aproximativ 40% din totalul speciilor de păsări, împinse de factori precum frigul și lipsa hranei din timpul iernii, zboară sute și mii de kilometri înspre regiuni mai calde. Momentul începerii migrației unei păsări este dictat de hormoni eliberați de glandele din corpul său. Activitatea glandelor este la rândul ei influențată de factori de mediu precum scurtarea duratei zilelor. Dacă ar pleca prea devreme, păsările nu ar avea timp să acumuleze suficiente resurse energetice pentru a rezista unei călătorii atât de lungi și de obositoare. Dacă ar pleca prea târziu, ar risca să fie surprinse de vremea nefavorabilă pe drum. Pe parcursul migrației, păsările întâlnesc numeroase pericole: furtuni, prădători, epuizare, înfometare, munți înalți, clădiri înalte, platforme petroliere, faruri neiluminate, distrugerea habitatelor de odihnă.

*Multe insecte supraviețuiesc la temperaturi scăzute devenind inactive. Există și excepții: insecte înaripate mai mari pot migra pe distanțe impresionante pentru a evita frigul iernii. În fiecare an, fluturii-monarh (*Danaus plexippus*) călătoresc în grupuri uriașe de milioane de indivizi până la 4000 de km, din Canada până în vestul Statelor Unite (California) sau în Mexic, pentru a ierna în zone mai calde.*

Minidicționar:

Hormon = substanță biochimică secretată în corpul animalelor, cu rolul de a stimula și coordona activitatea anumitor organe sau a întregului organism

✓ Cunoștințe confirmate de text	- Cunoștințe infirmate de text	+ Cunoștințe noi, neîntâlnite până acum	? Cunoștințe incerte, care necesită clarificări
-	-	-	-
-	-	-	-

Sau, varianta de tabel cu o indicare mai accesibilă a categoriilor de informații care vor fi identificate și grupate:

Știam (✓)	Știam altfel (-)	Este o informație nouă pentru mine (+)	Ce înseamnă..(?)
-	-	-	-
-	-	-	-

5.3. Relaționarea în procesul de mentorat (Anamaria GAVRA)

5.3.1. Etapele construirii relației de mentorat

Mentoratul presupune derularea etapizată a unei serii de activități și acțiuni de către cele două persoane implicate: mentorul și persoana mentorată.

Relația dintre mentor și persoana mentorată se construiește într-un mediu de confort și siguranță, care permite învățarea și experimentarea prin analiză, examinare, reexaminare și reflecție asupra experiențelor, situațiilor și problemelor, asupra greșelilor și succeselor ambelor părți.

Mentoratul este un proces prin care mentorul ajută persoana mentorată să evolueze profesional, să-și dezvolte încrederea în sine, să devină independentă, autonomă și matură. Este o relație specială prin care se formează o legătură bazată pe încredere și respect, deschidere și onestitate, un cadru unde fiecare parte poate fi ea însăși. Relația este puternică și emoțională, iar resimțirea disconfortului de o parte sau alta poate periclita derularea procesului de mentorat și, implicit, a procesului de învățare. În schimb, relația fructuoasă, suportivă poate duce la recunoașterea nevoilor de dezvoltare personală și profesională atât în cazul persoanei mentorate, cât și în cazul mentorului.

Deoarece intrarea în profesie este o perioadă dificilă, de tranziție, însoțită de numeroase provocări, temeri, anxietăți, stres și o încărcătură emoțională semnificativă datorită responsabilităților mari ale profesorilor debutanți (care nu diferă de cele ale profesorilor cu

experiență în domeniu), este deosebit de important ca mentorul de stagiatură să poată construi o relație de succes cu persoanele nou intrate în profesie.

Hay afirmă că, în contextul abordării formale a procesului de mentorat, mentoratul de stagiatură are patru etape bine definite (Popa, 2012) și anume:

- Etapa 1: Inițierea sau orientarea
- Etapa 2: Dependența, creșterea
- Etapa 3: Maturizarea, independența sau autonomia
- Etapa 4: Finalul, încheierea

Etapa inițierii relației de mentorat

Cunoscută și sub numele de „formare” sau ”orientare”, etapa inițierii este momentul când se produce întâlnirea dintre cei doi actori implicați în procesul de mentorat, când se formează reciproc primele impresii și se furnizează informații referitoare la contextul și modul de derulare a activităților de mentorat.

De fapt, chiar înainte de începerea propriu-zisă a procesului formal de mentorat (înainte de prima întâlnire), mentorii și persoanele mentorate parcurg o etapă de autoreflexie asupra a ceea ce doresc să ofere și să primească în contextul relației (Phillips-Jones, 2003) :

- profesorul debutant își creează propria viziune care îl va ajuta să identifice persoana ce îi poate deveni mentor;
- mentorul își creează sau își actualizează propria viziune personală care îl va ajuta să-și recunoască creșterea profesională și personală, astfel încât să poată ajuta persoana mentorată să-și dezvolte și să-și îmbogățească viziunea asupra mentoratului.

Mentorul și persoana mentorată vor avea o serie de expectații mai mult sau mai puțin realiste în ceea ce privește relația pe care o vor construi împreună, așteptări care vor fi modelate prin explicarea rolurilor celor implicați în procesul de mentorat. Cei doi parteneri își împărtășesc unul altuia motivația pentru activitatea ce urmează să fie desfășurată, precum și propriile lor dorințe și temeri legate de mentoratul pe cale de a se derula.

Primul contact între mentor și profesorul debutant este vital pentru procesul de mentorat, de aceea mentorul trebuie să pregătească atent prima întâlnire (Șerbănescu, Bocoș, Ioja, 2020). În acest moment, susțin autorii anterior menționați, mentorul trebuie să aibă în vedere:

- să-i prezinte persoanei mentorate personalul școlii: directorul, personalul din sectorul administrativ, profesorii din catedră (persoanele cheie);
- să-i ofere o hartă a instituției de învățământ cu poziția claselor, a cabinetelor, laboratoarelor;
- să stabilească un program de întâlniri săptămânale;
- să precizeze locul și timpul alocat activităților de mentorat;
- să analizeze documentele școlare;
- să realizeze o analiză SWOT (puncte tari, puncte slabe, oportunități și amenințări/riscuri) a activității debutantului;

- să stabilească de comun acord nevoile profesionale ale profesorului debutant și, pornind de la acestea, obiectivele urmărite;
- să precizeze modalitățile de derulare a mentoratului: interasistențe urmate de analizarea și valorizarea lor, predarea în parteneriat (mentor-profesor debutant), participarea la activități extrașcolare comune;
- să numească persoanele cu care profesorul debutant va interacționa în cadrul procesului de mentorat;
- să discute aspecte legate de confidențialitatea informațiilor transmise pe parcursul activităților de mentorat;
- să stabilească limitele relației de mentorat (ce poate face și ce nu poate face persoana mentorată, ce poate face și ce nu poate face mentorul).

O bună organizare și structurare a activităților de mentorat încă din etapa inițierii relației facilitează apariția sentimentului de siguranță la persoanele mentorate, oferă previzibilitate pe parcursul mentoratului și direcționează spre activități cu scop bine stabilit. Se creează, totodată, premisele dezvoltării unei relații profesionale de colaborare, deschisă, onestă, suportivă și empatică.

Înainte de începerea activităților didactice prevăzute în programa de mentorat se dedică două săptămâni activităților de cunoaștere reciprocă a actorilor implicați, fiind utilizate diferite modalități de realizare a intercunoașterii: discuții, schimburi de idei, interacțiuni directe, analiza CV-ului, analiza portofoliului și evaluărilor pe dimensiunea practică a perioadei de pregătire inițială, analiza răspunsurilor la întrebările din interviul de evaluare inițială (Șerbănescu, Bocoș, Ioja, 2020).

Conform autorilor anterior citați, angajarea în relația de mentorat presupune parcurgerea unor 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.

După parcurgerea acestor pași, se poate trece la semnarea unui acord de mentorat între mentor și profesorul debutant.

Dincolo de semnarea acestui acord, mentoratul trebuie înțeles și abordat ca un proces natural de cunoaștere și binefacere, ce generează valoare și energie pozitivă de ambele părți. În acest sens, discipolul trebuie să-și asume rolul de a fi mentorat, importantă fiind atitudinea mentorului față de acesta, și anume: să nu-i rănească încrederea, să nu îl privească de sus, să-l respecte, să acționeze într-un mod cât mai moral, fără încălcarea principiilor de viață ale acestuia.



Etapa dependenței și a creșterii în relația de mentorat

În această etapă, 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). De asemenea, vor fi discutate și analizate experiențele anterioare ale profesorului debutant, precum și efectele acestora asupra îmbunătățirii cunoștințelor și abilităților sale. Se sugerează că, în această etapă, mentorul trebuie să îl ajute pe debutant „să își spună povestea” pentru a putea identifica împreună cele mai adecvate și eficiente modalități de dezvoltare personală și profesională.

În scopul creșterii eficienței, mentorul trebuie să utilizeze la cel mai înalt nivel abilitățile lui de ascultare și de formulare a întrebărilor pentru a determina persoana mentorată să comunice și să reflecteze.

Comunicarea umană optimă începe cu ascultarea, deoarece, când se simt ascultați, oamenii le este satisfăcută nevoia de recunoaștere și acceptare. În momentul în care se produce o ascultare activă, i se permite partenerului să spună cât mai mult și să se asculte pe sine, fără a se simți judecat și evaluat prin prisma prejudecăților interlocutorului său.

Ascultarea activă (de tip rogersian) presupune o atitudine de întâmpinare continuă, în contextul căreia ceea ce este enunțat sau avansat de către interlocutor este înțeles pas cu pas, fără susceptibilitate, fără neîncredere, fără părtinire față de posibilele inexactități care pot apărea în afirmațiile sale (Albu, 2008).

Instrumentele ascultării active sunt: a întreba și a reformula (Chiru, 2003). Autorul amintit subliniază faptul că, în calitatea sa de instrument al ascultării active, întrebarea vizează:

- obținerea unei informații cât mai complete; atenția acordată stimulează vorbitorul să continue discuția și să ofere cât mai multe date;
- încurajarea partenerului de discuție pentru ca, astfel, să renunțe la poziția sa defensivă;
- ameliorarea relației cu celălalt, acesta fiind încurajat să discute despre idei, fapte mai puțin abordate;
- manifestarea înțelegerii și acceptarea punctelor de vedere ale interlocutorului;
- rezolvarea de probleme, soluțiile la acestea fiind mai clar conturate prin adresarea unor întrebări oportune și prin ascultarea celuilalt.

Albu (2008) evidențiază faptul că, în contextul ascultării active, reformularea servește la încurajarea luărilor de cuvânt și la verificarea și rectificarea nuanțelor mesajului transmis, fiind realizată prin:

- rezumarea mesajului interlocutorului (reformularea calificare);
- reluarea mesajului cu alte cuvinte (reformularea reflectare);
- explicarea conținutului latent al acestuia (reformularea inversă);
- localizarea anumitor implicații ale mesajului;
- rearticularea mesajului ca alternativă, dilemă, opoziție, paradox.

Chiru (2003) amintește câteva dintre strategiile care facilitează manifestarea procesului de ascultare activă: să nu dăm sfaturi dacă nu sunt solicitate; să nu diagnosticăm,



să nu criticăm, să nu hărțuim; să nu vorbim exclusiv pentru și numai despre noi înșine; să aprofundăm, să nuanțăm ceea ce se discută; să nu ignorăm sau să nu negăm sentimentele celuilalt; să corelăm ceea ce spune interlocutorul cu ceea ce nu spune; să nu pretindem că am înțeles ceea ce a intenționat să spună interlocutorul, dacă, într-adevăr nu am înțeles; să vorbim despre preocupările, nevoile, anxietățile interlocutorului; să confirmăm că l-am înțeles și să parafrazăm ideea principală.

Alte modalități evidențiate de Nelson-Jones (2009) prin care i se acordă partenerului de dialog atenție deplină pot fi: încuviințarea încurajatoare cu capul și cuvintele de aprobare; contactul vizual; adoptarea unei posturi relaxate și deschise; utilizarea unor expresii faciale și gesturi adecvate; respectarea spațiului personal; eliminarea factorilor perturbatori ai atenției; adresarea invitației partenerului de a comunica mai multe informații; adresarea cu predilecție a întrebărilor deschise.

Conform lui Albu (2013) ascultarea activă, reflexivă și bine intenționată poate fi utilizată în următoarele situații:

- pentru informare: se obține de la interlocutor percepția/ imaginea pe care o are asupra situației create, modul cum se situează pe sine în contextul relațional creat;
- ca suport moral, emoțional: i se arată interlocutorului că îi este recunoscută și înțeleasă (sau că se încearcă să i se înțeleagă) problema; aceasta implică răbdare, deschidere, atenție, empatie;
- pentru a putea răspunde la atacuri verbale din partea interlocutorului: agresorului verbal i se creează percepția că s-a luat act de problema/nemulțumirea lui și că se încearcă diminuarea stării lui emoționale negative.

În contextul relației de mentorat, cei doi actori trebuie să manifeste o atitudine de acceptare pentru crearea unui climat emoțional care să faciliteze experiențierea unui sentiment de securitate și dorința de autodezvăluire. Atitudinea de acceptare implică respect reciproc manifestat între mentor și persoana mentorată, ce presupune abilitatea de a percepe persoana așa cum este, de a prețui individualitatea unică a acesteia.

De asemenea, respectul înseamnă și faptul de a le permite celorlalți să crească și să se dezvolte în proprii lor termeni, fără forțare, exploatare și control.

Nelson-Jones (2009) susținea faptul că ”abilitatea de a asculta și a înțelege partenerul de dialog se bazează pe conștientizarea diferenței dintre ”eu” și ”tu”, prin pătrunderea în cadrul intern de referință mai degrabă decât rămânerea în propriul cadru extern de referință” (p. 78).

Analizând relația de mentorat prin prisma informațiilor comunicate de autorul menționat anterior, putem afirma că, în situația în care persoanele care acordă sprijin, adică mentorii, răspund la ceea ce comunică persoanele mentorate într-un mod care demonstrează o înțelegere corectă a perspectivelor lor, ei răspund ca și cum s-ar afla în interiorul cadrului intern de referință al clientului. Dacă, în schimb, mentorii răspund din cadrele lor externe de referință (din propria lor perspectivă), pot influența persoanele mentorate prin perturbarea șirului gândurilor, sentimentelor sau experiențelor, toate acestea ducând la blocarea sau distragerea lor în momentul derulării unor activități.

În contextul relaționării, persoanele așteaptă să fie înțelese în proprii lor termeni, prin abordarea empatică a interacțiunilor. Empatia este considerată ca fiind capacitatea de identificare mentală cu lumea interioară a interlocutorului precum și capacitatea de a-l înțelege pe acesta în totalitate. Persoana care manifestă empatie este concentrată asupra prezentului, este atentă la comunicarea globală a interlocutorului, inclusiv la limbajul său corporal. Aceasta arată empatie față de sentimentele și ideile celuilalt, reprimându-și propriile gânduri și sentimente pentru a-i oferi atenție exclusivă. Astfel, persoana se simte acceptată, ascultată și înțeleasă, fără a fi judecată și criticată.

Mentoratul se construiește pe o relație bazată pe încredere reciprocă între parteneri, în cadrul căreia sentimentele pot fi exprimate, aceasta ducând deseori la apariția unei atitudini relaxate.

În această etapă de interacțiune dintre mentor și discipol, se manifestă o gamă largă de stări emoționale, care pot fi abordate în planul comunicării prin tehnici de reflectare a sentimentelor (Nelson-Jones, 2009) ce implică:

- ajutorul acordat persoanei pentru identificarea cuvintelor care exprimă sentimente și cu care aceasta rezonază;
- evidențierea nu doar a sentimentelor, ci și a motivelor acestora;
- scoaterea la lumină a sentimentului principal;
- verificarea corectitudinii reflectării sentimentelor.

Relaționarea dintre mentor și discipol implică, de asemenea, și o serie de autodezvăluiri prin intermediul cărora cei doi actori oferă informații despre ei înșiși. Funcțiile autodezvăluirii sunt de autoclarificare a propriilor gânduri, sentimente, atitudini și de liniștire ca urmare a dispariției stării de incertitudine și de nesiguranță.

În ceea ce privește autodezvăluirea, autorul citat anterior evidențiază două dimensiuni majore și anume: demonstrarea implicării și dezvăluirea informației personale.

Analizând relația de mentorat prin prisma acestor două dimensiuni, se poate sublinia că demonstrarea implicării mentorilor în relație prin autodezvăluirea informațiilor despre sine, umanizează acordarea de sprijin persoanei mentorate. Implicarea este dovedită prin împărtășirea reacțiilor cu discipolii în contextul diferitelor tipuri de răspunsuri: răspunsuri la dezvăluiri specifice ale discipolilor (când în comunicare pot fi utilizate formulări de tipul ”mă bucur sincer”), răspunsuri oferite discipolilor ca oameni (când în comunicare pot fi adresate complimente având în vedere caracteristicile lor personale: ”îți admir perseverența”) și răspunsuri la vulnerabilitatea discipolilor (când în comunicare pot fi utilizate formulări de tipul ”dacă se întâmplă să devii foarte anxios, eu unul sunt disponibil).

Procesul de construire a relației cu persoana mentorată este facilitat și de dezvăluirea informațiilor personale, care vizează calificările și experiențele mentorului, dar și anumite detalii din viața privată a acestuia. Gradul de dezvăluire a acestor tipuri de informații poate să difere în funcție de cadrul care a fost creat în scopul relaționării, apreciat pe continuumul care merge de la foarte informal la foarte formal.

Nelson-Jones (2009) dă câteva îndrumări pentru o dezvăluire adecvată a informațiilor personale:

- vorbește despre tine însuși (în general, evită să dezvălui experiența unor terțe părți);

- vorbește despre experiențele trecute (este posibil ca, dezvăluind informații despre evenimente, experiențe produse recent, să nu existe suficientă distanțare emoțională și să se producă interferențe cu experiențele actuale ale partenerului relațional);
- fii la obiect (discursul prea lung poate deveni irelevant și poate distra atenția de la activitatea desfășurată);
- folosește mesaje vocale și corporale adecvate (trebuie să existe o concordanță între mesajele vocale și corporale, pe de o parte, și dezvăluirile verbale, pe de altă parte);
- fii sensibil la reacțiile discipolului (în funcție de acestea se poate aprecia dacă dezvăluirile sunt benefice sau, dimpotrivă, sunt nepotrivite sau copleșitoare);
- fii sensibil la diferențele mentor-discipol (stereotipurile pot influența modul în care este percepută informația dezvăluită);
- împărtășește-ți experiențele proprii cu parcimonie (atenția discipolilor nu trebuie orientată înspre persoana mentorului).

În contextul relaționării mentorului cu persoana mentorată, manifestarea empatiei, a deschiderii sunt strâns legate de acceptarea necondiționată a modului în care persoana simte sau crede în mod diferit de ceilalți, aceasta facilitând experiențierea și comunicarea gândurilor și sentimentelor proprii. Acceptarea necondiționată se referă la acceptarea lipsită de judecată a experienței și autodezvăluirii propriei realități subiective; se bazează pe sentimentele pozitive pe care mentorul le are față de discipol, cum ar fi simpatia, căldura umană; implică respectarea, valorizarea ființei umane și orientare mai degrabă înspre potențialul acesteia decât înspre comportamentul ei curent (persoanele doresc să se dezvolte și să se schimbe mai degrabă atunci când sunt recompensate pentru potențialul lor decât atunci când sunt respinse pe baza eșecurilor); implică compasiune pentru fragilitatea umană și înțelegerea condițiilor universale care îi fac pe indivizi să devină persoane mai puțin eficiente.

Manifestarea autentică în relația de mentorat duce la câștigarea încrederii și la deschidere atât din partea mentorului, cât și din partea discipolului. Un mod autentic de a relaționa implică manifestarea congruenței între ceea ce comunică și modul în care reacționezi.

Autenticitatea are atât o dimensiune interioară, cât și o dimensiune exterioară (Nelson-Jones, 2009). Din punct de vedere interior, persoanele care acordă sprijin sunt capabile să își conștientizeze în mod corect gândurile, sentimentele și experiențele semnificative, își pot da seama ce anume din ceea ce îi caracterizează ar putea împiedica acordarea de asistență în contextul relației de mentorat.

Din perspectivă exterioară, autenticitatea face ca interacțiunea să se producă între două persoane reale, care nu se ascund în spatele unor măști sociale sau fațade profesionale. Onestitatea și sinceritatea caracterizează comunicarea congruentă.

Antrenarea și utilizarea acestor abilități, transformă relația de mentorat într-o relație de colaborare, construită în scopul atingerii unor obiective comune prin intermediul interacțiunilor produse între mentor și persoana mentorată. Cooperarea dintre mentor și discipol are loc într-un context de înțelegere și legătură emoțională pozitivă.



Etapa maturizării, independenței și autonomiei în relația de mentorat

Această etapă a relației de mentorat aduce o schimbare a rolului mentorului, care treptat va stimula și provoca din ce în ce mai mult persoana mentorată.

În cazul în care mentorul oferă prea multe provocări și prea mulți stimuli la începutul interacțiunii, poate intimida persoana mentorată și chiar să o determine să se îndepărteze din relație. Cheia care face să funcționeze relația de mentorat este încurajarea ambelor părți să contribuie ca parteneri egali în derularea procesului de mentorat. Egalitatea poate fi negociată prin contract, părțile căzând de acord să contribuie activ, să facă sugestii și să-și ofere feedback constructiv una alteia.

Pornind de la informațiile furnizate de Nelson-Jones (2009), putem identifica pârgii de acțiune astfel încât provocările să aibă un efect pozitiv, mobilizator în abordarea activităților de mentorat de către persoana mentorată:

- provocările se oferă de pe poziții egale, acestea fiind invitații la explorare și nu modalități de a umili persoana cu care interacționăm;
- provocările trebuie să fie moderate, mai ales cele lansate de către mentorii începători, în caz contrar acestea putând favoriza apariția unor relații neproductive;
- provocările puternice pot demobiliza, pot crea rezistențe din partea persoanelor mentorate, mai ales atunci când raportul și încrederea nu sunt consolidate; strategii utilizate de discipoli pentru a rezista provocărilor: discreditarea celor care le oferă, încercarea de a-i convinge pe cei care le lansează să-și schimbe perspectivele, devalorizarea activităților propuse, căutarea de sprijin în altă parte, acceptarea provocării în cadrul procesului de mentorat, dar lipsa de acțiune în exteriorul acestuia;
- valoarea provocărilor trebuie discutată împreună cu persoanele mentorate pentru a decide dacă acestea îi ajută să avanseze în explorările lor;
- nu trebuie să se exagereze cu oferirea de provocări, acestea putând crea climate emoționale nesigure (provocările competente îi ajută pe discipoli să își sporească înțelegerea și să acționeze mai eficient).

Pe tot parcursul procesului de mentorat, relația dintre mentor și persoana mentorată se construiește și se consolidează și în funcție de feedback-ul oferit. Autorul citat anterior orientează atenția asupra a două tipuri de feedback-uri care pot fi vizate și în contextul activităților de mentorat:

- feedback-ul bazat pe observațiile proprii făcute asupra comportamentului discipolului care este eficient când se apelează la mesajele "Eu" în detrimentul mesajelor "Tu" (mai degrabă mesaje de tipul "*resimt că...*" și mai puțin mesaje de tipul "*ai făcut...*"), când acesta este transmis în mod pozitiv, când beneficiază de claritatea exprimării, când este dat în scopul verificării sau corectării, când este demonstrat și când i se permite discipolului să răspundă mesajului comunicat;
- feedback-ul experiențial bazat pe observații asupra discipolului, dar și asupra procesului de sprijin (procesului de mentorat) permite conștientizarea de către discipol a pattern-urilor de comunicare care creează dificultăți în cadrul și în afara activităților



de mentorat, dar și conștientizarea strategiilor (mecanismelor de apărare) prin intermediul cărora ei fac față situațiilor stresante.

Pe tot parcursul procesului de mentorat, se menține activat rolul mentorului de facilitator al rezolvării problemelor, atât mentorii începători, cât și cei experimentați trebuind să combine tehnicile de ascultare activă cu investigațiile desemnate să clarifice obiective, să exploreze opțiuni pentru a atinge aceste obiective și să dezvolte planuri de a implementa opțiunile alese.

Mentorul va încuraja inovația și creativitatea discipolului în abordarea sarcinilor profesionale, pentru ca acesta să analizeze diferite perspective ale situațiilor cu care se confruntă și să identifice multiple opțiuni de abordare a acestora, înainte de structurarea obiectivelor planului de învățare și identificarea acțiunilor ce trebuie realizate.

Abilitatea unui individ de a înțelege și de a fi conștient de lucrurile din jurul lui este strâns legată de nivelul la care acesta este capabil și dispus să se deschidă sau să dezvăluie propria identitate. În cadrul unei relații de colaborare între mentor și persoana mentorată, construită prin utilizarea practică a abilităților de relaționare ale celor doi actori (prezentate în acest subcapitol, dar și în subcapitolul anterior), vor fi îndeplinite cerințele contextual-relaționale pentru derularea unui proces de mentorat de succes.

În această etapă, mentorul trebuie să sprijine discipolul să utilizeze cât mai mult în activitatea practică abilitățile de rezolvare a problemelor și de luare a deciziilor pentru a deveni tot mai independent și autonom. Astfel se continuă și se adâncește procesul de învățare al celui mentorat.

Este dificil, însă, de stabilit momentul în care, într-o relație de mentorat, se produce tranziția de la dependență la independență și autonomie. Mentorul trebuie să urmărească atent ce se întâmplă pe parcursul interacțiunii cu persoana mentorată pentru a putea indica momentul trecerii de un stadiu relațional la altul. Se poate afirma că tranziția are loc atunci când relația și toate sarcinile legate de mentorat pot fi abordate cu mai multă ușurință, ceea ce presupune apariția și instituirea unei competențe evaluative suplimentare și a unei maturizări în raport cu relația de mentorare.

Etapa încheierii relației de mentorat

În etapa a patra, relația de mentorat se poate încheia fie prematur, fie natural din diverse motive: unul sau ambii parteneri și-au atins obiectivele; programul/proiectul se încheie; unul dintre cei doi dintre parteneri se mută sau are un alt rol; nepotrivirea personalităților/ nu se creează o relație; relația nu produce rezultate în ceea ce privește nevoile persoanei mentorate; partenerii nu își respectă angajamentul de a participa la întâlniri.

În etapa de încheiere a relației de sprijin, asistență, consiliere oferite de mentor persoanei pe care o mentorează, se pot aduce în discuție informații cu privire la stabilirea momentului încheierii relației de mentorat și a modalităților utilizate în acest sens (Nelson-Jones, 2009).

Astfel, sursele de informație folosite de mentori și discipoli pentru stabilirea momentului de încheiere a relației de mentorat pot fi:

- raportările discipolilor cu privire la sentimentele și progresul lor;

- observațiile mentorilor privind progresul discipolilor;
- feedback-ul (primit direct de către discipol sau prin intermediul mentorului) din partea unor persoane semnificative;
- evidențele îndeplinirii obiectivelor măsurabile propuse.

Dintre formatele posibile ce pot fi utilizate pentru încheierea relației de mentorat, am putea aminti:

- terminarea fixă, în baza contractului stabilit și a precizărilor legislative;
 - terminarea deschisă, atunci când obiectivele au fost atinse;
 - terminarea treptată, când întâlnirile se programează la intervale mai mari de timp;
 - terminarea cu ședință/e de sprijin, desfășurată/e la un anumit interval de timp după încheierea relației;
 - contactarea telefonică sau prin e-mail a mentorului după încheierea relației.
- Totodată, ca și practici de încheiere a relației de mentorat, pot fi avute în vedere:
- încă din timpul derulării procesului de sprijin în cadrul activităților de mentorat, mentorii pot face trimitere la momentul încheierii relației;
 - asistarea discipolilor în vederea consolidării celor învățate (astfel încât să conștientizeze că se pot ajuta singuri) prin: rezumarea principalelor competențe deținute, anticiparea posibilelor dificultăți sau obstacole și identificarea strategiilor de a le gestiona, evidențierea importanței acceptării și conștientizării că se poate învăța din greșeli (acestea putând fi reparate), înțelegerea diferenței dintre un proces de succes și un rezultat de succes (neobținerea unui rezultat de succes nu anulează competența persoanei), acceptarea faptului că activitățile profesionale implică efort, exercițiu și obstacole;
 - identificarea suportului și a resurselor;
 - gestionarea sentimentelor discipolilor în momentul încheierii relației de mentorat prin împărtășirea reciprocă a acestora;
 - încheierea în mod etic a relației de mentorat (în mod profesional, specific mai degrabă relațiilor de afaceri decât celor personale).

5.3.2. Relaționarea în mentoratul de stagiatură și mentoratul de carieră didactică

Bidirecționalitatea relației în mentoratul de stagiatură

Influențele reciproce, care se produc în contextul relației de mentorat de stagiatură, pot fi evidențiate prin efectele produse în dezvoltarea personală și profesională atât a mentorului, cât și a persoanei mentorate.

În cadrul mentoratului de stagiatură, după cum se precizează în lucrarea *Mentoring beginning teachers. Program Handbook*, profesorul debutant beneficiază de:

- acces la cunoștințele, experiențele și suportul oferit de profesorul mentor;
- creșterea bunăstării personale și profesionale datorită reducerii stresului tranziției dinspre rolul de student înspre rolul de profesor angajat;
- creșterea succesului în muncă, a încrederii în sine și a stimei de sine;



- diminuarea învățării prin încercare și eroare și accelerarea ritmului dezvoltării profesionale;
- obținerea susținerii și suportului în etapa de inserție în cariera profesională.

În schimb, lucrarea *A reflective guide to mentoring and being a teacher-mentor* evidențiază beneficiile înregistrate de profesorul mentor în contextul relației de mentorat, și anume:

- stimularea învățării, reînnoirea cunoștințelor (chiar asimilarea unor informații noi) și performanțe crescute în predare;
- recunoașterea excelenței profesionale, conferită de statutul de mentor;
- reorientare înspre practicile instructionale și dezvoltarea deprinderilor reflexive;
- creșterea încrederii în sine, a stimei de sine și a sentimentului identității personale și profesionale;
- oportunitatea de a se pune în slujba profesiei;
- recunoștință din partea profesorilor mentorați.

După implicarea într-o relație de mentorat, atât mentorul, cât și persoana mentorată înregistrează următoarele beneficii:

- un sentiment crescut al apartenenței la un grup și reducerea sentimentului de izolare;
- oportunitatea stabilirii unei strânse colaborări, de împărtășire a provocărilor apărute în sfera profesională și un sentiment al realizării personale provenit din gestionarea cu succes a acestor provocări;
- implicarea într-un proces de învățare experiențială prin participarea frecventă la discuții referitoare la predare, învățare, strategii de obținere a succesului la elevi;
- oportunități de a identifica și analiza dovezi ale învățării elevilor, care să faciliteze apariția unor insight-uri profesionale atât la profesorul debutant, cât și la mentor;
- dezvoltarea unui sentiment de apartenență prin contribuțiile aduse la nivelul școlii și al comunității.

În contextul mentoratului de stagiatură, mentorul facilitează și coordonează învățarea profesorului debutant, predând, observând, îndrumând, evaluând, oferind feedback și încurajând. Mentorul oferă debutantului sprijin informațional, emoțional și moral, manifestând receptivitate și deschidere față de problemele și îngrijorările acestuia și având un rol cheie în dezvoltarea identității lui profesionale (Punter, 2007).

Mentorul trebuie să accepte necondiționat persoana care urmează să fie mentorată, să îi recunoască potențialul și nevoile de învățare și formare profesională. Este necesar, totodată, să selecteze modalități de comunicare deschise, oneste care să se încadreze în limitele profesionale și să respecte deontologia profesiei didactice.

Profesorul debutant trebuie să accepte relația profesională cu mentorul, să accepte să fie ghidat și îndrumat, să se implice, să fie motivat și să dorească să învețe. Acesta trebuie să fie activ, proactiv și să-și asume conștient responsabilitatea propriei formări și autoformări prin valorificarea oportunităților care i se oferă.

Prin feedback-ul primit din partea persoanei mentorate, mentorul își validează competențele, dar își poate identifica și zonele de vulnerabilitate personală și profesională, respectiv nevoile de formare în plan personal și profesional.



Mentoratul de stagiatură, prin efectele pe care le produce asupra mentorului și persoanei mentorate, facilitează construirea unui climat stimulativ de învățare pentru elevi, dar și reducerea ratei de retragere din sistem a profesorilor debutanți ca urmare a contribuției aduse la creșterea atractivității carierei didactice.

Supervizarea în mentoratul de carieră didactică

Pe parcursul dezvoltării lor profesionale, cadrele didactice ajung să îndeplinească roluri și funcții noi, care îi provoacă din punctul de vedere al abilităților solicitate pentru îndeplinirea lor. Trecerea de la rolul de profesor expert la rolul de mentor novice și apoi la rolul de mentor expert este una dintre aceste provocări, care, pentru a fi gestionată, implică formarea unui set de competențe în contextul formal sau mai puțin formal al mentoratului de carieră didactică.

Oferirea de sprijin și asistență în scopul formării și consolidării setului de competențe specifice solicitate în activitățile de mentorat, circumscrie procesul de supervizare. Se poate face distincția între supervizarea de formare și supervizarea consultativă.

Participarea la programe de formare în contextul cărora cadrele didactice beneficiază de training pentru a putea îndeplini rolul de mentor (sau de formator de mentori), antrenează derularea procesului de supervizare de formare ca și activitate sistematică, desfășurată într-un cadru formal, organizat și care durează o perioadă de timp determinată.

Supervizarea consultativă, în schimb, este un aranjament egalitar între doi sau mai mulți mentori, care se întâlnesc în cadre mai degrabă informale, în scopul îmbunătățirii practicilor profesionale. Acest tip de supervizare se poate realiza prin discuții profesionale purtate în cadrul comisiilor metodice sau alte contexte de învățare colaborativă create în instituțiile școlare.

Ambele tipuri de supervizare creează oportunitatea dezvoltării unor rețele interpersonale la nivelul școlii sau/și în afara acesteia, care promovează învățarea prin reflecție asupra experiențelor participanților și prin schimburi de bune practici.

5.4. Dezvoltarea personală și profesională în cariera didactică (Anamaria GAVRA)

5.4.1. Dezvoltarea profesională în contextul profesionalizării carierei didactice

Procesul prin care se formează un set de capacități și competențe într-un anumit domeniu de activitate, având ca punct de plecare însușirea unui ansamblu de cunoștințe teoretice și practice, poartă numele de profesionalizare.

În procesul profesionalizării este valorizat modelul abordării prin competențe, recomandat de specialiști datorită caracterului integrat al competențelor, construite etapizat, prin achiziții cumulative și integrative, care să le asigure modelarea, dezvoltarea și rafinarea.

Șerbănescu, Bocoș și Ioja (2020) consideră competența ca fiind o caracteristică individuală sau colectivă de a selecta, mobiliza, combina și utiliza eficient, într-un context dat, un ansamblu integrat de cunoștințe, abilități și atitudini. Se evidențiază atât componentele



de factură cognitiv-intelectuală, afectiv-atiudinală și psihomotorie (ce integrează și mobilizează cunoștințele și resursele cognitive, afective și contextuale, utilizate pentru tratarea cu succes a unei situații), cât și componenta acțională (realizarea unei serii de operații care să ducă la mobilizarea de resurse adecvate în diverse situații).

După cum afirmă M. Niculescu (2010), competența unei persoane nu este dată de experiența practică deținută în domeniul în care activează din punct de vedere profesional, ci constă în capacitatea acesteia de a înlănțui și combina un anumit număr de practici astfel încât să obțină un nivel expectat de performanță la locul de muncă.

Preluând afirmațiile lui Guy Le Boterf, autoarea anterior menționată evidențiază modul în care se construiește competența prin experiență, prin contactul cu realitatea și prin acțiune colectivă. Având în vedere aceste precizări, subliniem câteva caracteristici specifice competențelor:

- în cadrul organizațiilor educaționale se manifestă o relație puternică între competența individuală și competența colectivă, competența individuală a unei persoane manifestându-se în funcție de resursele și de competențele altor persoane;
- combinația dintre cunoștințe, practici și aptitudini este o condiție necesară, dar nu și suficientă pentru a fi competent într-un anumit domeniu, competența implicând mobilizarea resurselor în direcția obținerii unei performanțe acceptate (nu întotdeauna obiectivele personale sunt convergente cu obiectivele organizației);
- competența nu trebuie confundată cu calitățile personale (de tipul inițiativei, perseverenței, creativității, autonomiei, planificării), chiar dacă acestea intervin în structurarea și manifestarea acesteia;
- competența nu este statică, ea evoluează în timp și spațiu în funcție de schimbările care se produc la nivelul persoanei și mediului profesional;
- dezvoltarea competențelor poate permite unei persoane să evolueze profesional (să își schimbe postul, să promoveze), să își amelioreze/optimizeze calificarea (să își mărească expertiza în domeniu), putând duce și la creșterea responsabilităților, a autonomiei, a recunoașterii și valorizării din partea colectivului.

Niculescu (2010, p. 68) subliniază necesitatea intensificării rolului cadrelor didactice în managementul propriilor lor competențe prin:

- reflecții prospective asupra evoluției misiunilor jobului sau unității școlare;
- propunerea către subordonați a unor dispozitive de profesionalizare care să permită reglarea distanțelor dintre competențele cerute și competențele dobândite;
- punerea în valoare a unor dispozitive care să permită evaluarea competențelor dobândite de oameni, în mod special în cazul formărilor clasice;
- îndrumarea competențelor individuale către favorizarea creării competenței colective (a competenței echipei).

Competența didactică rezultă ”dintr-o raportare permanentă a solicitărilor aptitudinale considerate ca factori de personalitate ai profesorilor la factorii normativi și la factorii situaționali, respectiv la caracteristicile situațiilor pedagogice concrete” (Bîrzea, 1995 cit. in. Niculescu, 2010, p. 40).



Convergența dintre principalele coordonate ale personalității și status-rolul socio-profesional, reflectată în eficiența îndeplinirii sarcinilor profesionale, duce la conturarea unui profil de competențe al cadrului didactic. Un exemplu în acest sens propune N. Mitrofan (Niculescu, 2010, p. 46-52), prin evidențierea competențelor teoretice, operaționale și creative la nivelul a trei categorii mari de competențe (competențele de specialitate, competențele psihopedagogice și metodice, competențele psihorelaționale) relevante în contextul profesiei didactice.

Sistemul de competențe generale și specifice, care definesc orice tip de profesie, se formează și se dezvoltă în contextul unui proces continuu, în cadrul căruia persoana își consolidează, îmbogățește și reorganizează în permanență cunoștințele și capacitățile odată cu dezvoltarea experienței profesionale. Responsabilitatea formării acestui sistem de competențe profesionale intră în atribuțiile sistemelor de pregătire inițială și formare continuă din cadrul tuturor profesiilor.

Repere teoretice și legislative ale formării inițiale și continue a cadrelor didactice

Formarea cadrelor didactice subsumează continuumul celor trei secvențe congruente la nivel de politică educațională: formarea inițială-formarea continuă-autoformarea în contextul unor sisteme coerente și flexibile susținute de viziuni integratoare, care se impune a fi adaptate provocărilor intense identificate în context social și, implicit, în viața profesională a cadrelor didactice.

În prezent, formarea inițială pentru întreaga carieră didactică, care debutează în universități în cadrul departamentelor de profil, a ajuns să nu mai fie considerată suficientă, formarea continuă fiind transformată dintr-un simplu remediu pentru neajunsurile formării inițiale într-un proces de lungă durată și învățare permanentă, actualmente deosebit de complex (Șerbănescu, Bocoș și Ioja, 2020). Autorii anterior citați subliniază și faptul că, în prezent, formarea continuă a personalului din învățământ suferă schimbări majore, astfel că, în cadrul programelor de dezvoltare profesională continuă, accentul nu cade doar pe achiziția sau transmiterea de cunoștințe teoretice, ci și pe auto-reflecție critică, pe autoformare în baza experienței anterioare și a solicitărilor adresate de grupul formabililor.

Se mai punctează și faptul că o carieră didactică de succes se construiește în contextul unui sistem de formare coerent și continuu, prin asigurarea conexiunilor între formarea inițială, stagiatură, formarea profesională continuă, autoformare prin crearea și menținerea unei legături solide și responsabile între nivelurile sistemelor de învățământ preuniversitar și universitar, precum și prin conștientizarea și motivarea profesorilor în ceea ce privește rolul și importanța propriei formări.

În acest sens, în cadrul ultimului Raport „România educată. Viziune și strategie 2018-2030” publicat în data de 14 iulie 2021 unul dintre domeniile prioritare este reprezentat de cariera și parcursul profesional al cadrelor didactice. Prin obiectivele formulate și măsurile propuse în scopul realizării acestora¹² (pp. 59-61) se are în vedere cele trei etape de formare și

¹²<http://www.romaniaeducata.eu/rezultatele-proiectului/>



dezvoltare profesională a cadrelor didactice (formarea inițială, stagiatura și formarea profesională continuă).

În construirea carierei, pe lângă factorii personali, un rol important îl joacă și factorii contextuali, legislativi și organizaționali, aceste aspecte fiind reliefate în accepțiunile moderne de abordare a carierei (Pop, 2011):

- Cariera presupune o succesiune de etape în urma cărora o persoană ajunge în poziția dorită.
- Poziția dorită (pentru cei care și-au fixat precis țintele) este una personală, individualizată.
- Această poziție poate viza, cu ponderi diferite: recunoașterea socială, importanța în sistem, prestigiul, puterea, autoritatea, remunerația, alte avantaje materiale, siguranța locului de muncă, program flexibil, rutine zilnice lipsite de stres etc.
- Cariera presupune o serie de roluri legate de experiența profesională dobândită în timp, aptitudini, atitudini, comportamentul individual, perceperea individuală a succesiunii etapelor de dezvoltare.
- Exercițarea ocupației și/sau cariera sunt determinate de organizația în care persoana își desfășoară activitatea care poate oferi un cadru propice și oportunități de dezvoltare profesională, sau, dimpotrivă, poate frâna sau bara inițiativele individuale.
- Cariera presupune interacțiunea dintre factorii organizaționali și individuali, factorii motivaționali având un rol important.
- Cariera oferă o identitate ocupațională: profesia, poziția ocupată, organizația din care fac parte poziționează persoana în context social, cu influențări, condiționări și interacțiuni reciproce între organizație și individ.
- Contextul socio-economic influențează puternic organizațiile și indivizii prin oportunități de dezvoltare sau prin constrângeri de diferite tipuri.
- Legislația specifică și mecanismele de aplicare condiționează exercițarea profesiei și dezvoltarea profesională.

În contextul procesului profesionalizării carierei didactice se valorizează modelul abordării prin competențe conform Metodologiei privind formarea continuă a personalului din învățământul preuniversitar aprobată prin OMECTS nr. 5561/2011¹³. Așadar, profesia didactică presupune existența unui sistem de competențe la care se adaugă atitudini, valori, principii structurate într-un model profesional, care implică activități valorizate și ierarhizate social.

Competențe profesionale dezvoltate în contextul formării inițiale (a stagiaturii) cadrelor didactice

În România, stagiatura în învățământul preuniversitar reprezintă perioada cuprinsă între prima încadrare pe un post didactic a unui profesor calificat, certificat prin absolvirea cursurilor DPPD, nivel I/II, după caz, și obținerea definitivării în învățământ.

¹³<http://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/241329>



În Legea Educației Naționale, la articolul 236, alineatul (c)¹⁴ se prevede că stagiatura este componentă a formării inițiale, constând în efectuarea stagiului practic cu durata de un an școlar, realizat într-o unitate de învățământ, de regulă sub coordonarea unui profesor mentor.

În acest context, apare conceptul de mentorat de stagiatură ce are ca obiectiv principal promovarea și creșterea calității pregătirii profesorilor debutanți pentru a face față cerințelor de integrare optimă la locul de muncă și pentru perfecționarea didactică.

Stagiatura se finalizează cu examenul de definitivare în învățământ, iar în urma promovării acestuia cadrele didactice obțin statutul de profesor și dreptul de a profesa în învățământul preuniversitar.

Conform OMEC nr. 4524/2020¹⁵, competențele didactice aferente formării inițiale a profesorilor sunt:

- transferul procedurilor specifice domeniului de cunoaștere studiat la nivelul licenței într-o metodologie didactică relevantă pentru disciplina școlară respectivă;
- identificarea problemelor în învățare/predare/evaluare la nivelul grupurilor de elevi și proiectarea de soluții pentru rezolvarea acestora;
- aplicarea de proiecte de cercetare la nivelul clasei/școlii pentru optimizarea procesului didactic și pentru dezvoltarea competențelor metacognitive;
- comunicarea experiențelor de cercetare/învățare către diferiți parteneri în cadrul comunității educaționale;
- angajarea în activități de promovare a unor practici și experiențe didactice cu impact social și etic, în perspectivă mono- și transdisciplinară.

Finalitatea formării inițiale rezidă în formarea competențelor de bază specifice profesiei didactice, care, începând cu momentul inserției în profesie, vor suferi modificări, practica și reflexia pedagogică având un rol important în acest sens. Construcția unei competențe depinde de un dozaj just între activitatea izolată a diverselor sale elemente și integrarea acestora în situații de operaționalizare (Șerbănescu, Bocoș și Ioja, 2020). Învățarea secvențială de cunoștințe nu duce la integrarea lor operațională într-o competență, după cum nici formarea de competențe nu conduce la negarea asimilării de cunoștințe.

Inserția profesională, considerată o etapă importantă în procesul de formare în carieră, facilitează construirea unei competențe profesionale holistice, cumulative, integratoare, care permite trecerea la acțiune prin derularea unor activități ce implică cunoștințe și deprinderi avansate. În contextul mentoratului de stagiatură, prin discuții și reflecții asupra experiențelor și provocărilor profesionale, sunt relevate aspectele mai puțin vizibile și conștientizate ale acțiunilor profesionale (Olsen, Bjerkholt și Heikkinen, 2020).

În discutarea profilului profesorului competent sunt invocate tot mai mult competențele de cercetare și inovare a realității educaționale, care asigură premisele depășirii rutinei, conservatorismului și dogmatismului. Acestea vizează:

- sesizarea problemelor deficitare și identificarea cauzelor lor;
- construirea unui proiect ameliorativ;
- valorificarea experiențelor domeniului;

¹⁴ <http://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/125150>

¹⁵ https://www.uaiasi.ro/ro/files/legislatie/2020/2020-06-12_Ordin_4524.pdf



- formularea de obiective și ipoteze care vor avansa soluții ce urmează să fie verificate;
- construirea și aplicarea unor metode și instrumente de cercetare;
- organizarea și desfășurarea cercetării;
- interpretarea (cantitativă și calitativă) a rezultatelor și formularea unor concluzii și propuneri utile în ameliorarea practicii educative;
- formularea reflecțiilor și utilizarea lor în instruire;
- valorificarea rezultatelor cercetării în contexte științifice, practice și decizional-legislative.

Competențe profesionale dezvoltate în contextul formării continue a cadrelor didactice

Formarea continuă a cadrelor didactice în România se desfășoară în cadrul sistemului național de formare continuă a personalului didactic, de conducere, de îndrumare și control din învățământul preuniversitar, care cuprinde o serie de instituții, organizații și structuri, unele dintre acestea având funcții de reglementare, coordonare, evaluare, acreditare și monitorizare a programelor de formare continuă, iar altele având statutul de furnizori ai acestor programe de formare.

Legea Educației Naționale 1/2011 la articolul 244, alineatul (5)¹⁶ prevede că dezvoltarea profesională a personalului didactic, de conducere, de îndrumare și de control și recalificarea profesională sunt fundamentate pe standardele profesionale pentru profesia didactică, standarde de calitate și competențe profesionale ce au următoarele finalități generale:

- actualizarea și dezvoltarea competențelor în domeniul de specializare corespunzător funcției didactice ocupate precum și în domeniul psihopedagogic și metodic;
- dezvoltarea competențelor pentru evoluția în cariera didactică prin sistemul de pregătire și obținere a gradelor didactice;
- dobândirea sau dezvoltarea competențelor de conducere, de îndrumare și control;
- dobândirea de noi competențe prin programe de conversie pentru noi specializări și/sau ocuparea de noi funcții didactice, altele decât cele ocupate în baza formării inițiale;
- dobândirea unor competențe complementare prin care se extinde categoria de activități ce pot fi prestate în activitatea curentă, cum ar fi predarea asistată de calculator, predarea în limbi străine, consilierea educațională și orientarea în carieră, educația adulților și altele;
- dezvoltarea și extinderea competențelor transversale privind interacțiunea și comunicarea cu mediul social și cu mediul pedagogic, asumarea de responsabilități privind organizarea, conducerea și îmbunătățirea performanței strategice a grupurilor profesionale, autocontrolul și analiza reflexivă a propriei activități.

¹⁶<http://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/125150>



Finalitatea formării continue este reprezentată de dezvoltarea competențelor profesionale, dar și de formarea unor competențe noi, extensive și complementare și de o mai mare profunzime sau rafinament. Această finalitate este atinsă în contextul unor programe de formare continuă, dar și prin autoperfecționare, realizată îndeosebi prin experimentări pedagogice/didactice proprii, în contextul practicilor educaționale.

Într-un model al profesionalizării carierei didactice (Iucu, 2004) sunt evidențiate câteva dintre competențele complementare dezvoltate în cadrul formării continue:

- persoana concretă, care este în relație cu ceilalți, comunică, animă; este într-un proiect de evoluție profesională și manifestă dorința de dezvoltare personală;
- actorul social: analizează valorile și implicațiile antro-po-sociale ale situațiilor cotidiene și se angajează în proiecte colective;
- tehnicianul: pune în prim-plan deprinderile tehnice și aplică reguli formale, utilizează tehnici audio-vizuale;
- enciclopedicul: învață și exploatează cunoștințe disciplinare și interdisciplinare, didactice și epistemologice;
- practicianul artizan: utilizează obișnuințe și scheme de acțiune contextualizate și realizează misiunile formale ale profesorului;
- practicianul reflexiv: produce mijloace, căi didactice noi și devine profesor-cercetător; reflectează asupra propriilor practici și analizează defectele lor.

Valorizarea spiritului reflexiv în educație (și nu numai) a dus la conturarea uneia dintre dimensiunile importante ale profesorului modern, și anume reflexivitatea (alături de o a doua dimensiune, care evidențiază expertiza). Această competență este utilizată atât în activitățile de autoformare ca și reflecție individuală (valorificată în situații de învățare individuală/solitară), cât și în reflecția colectivă (valorificată în situații de învățare în comun/în grup – lecții deschise, activități metodice etc.).

Așadar, reflecția se derulează la nivelul limbajului intern sau prin intermediul dialogului și presupune concentrare interioară precum și focalizarea și acțiunea gândirii asupra unei idei, a unui obiect, a unui subiect, a unei probleme, a unui eveniment ce activează un dialog interiorizat în legătură cu acestea (comunicare cu propria lume interioară).

Dintre modalitățile de valorificare a reflecției în activitățile de formare, Șerbănescu, Bocoș și Ioja (2020) aduc în atenție:

- exploatarea rolului reflexivității cursanților în calitatea acestora de mediator între experiențele lor de cunoaștere, de "fir conducător" care le conferă semnificație și sens;
- valorificarea reflecției personale în contextul învățării prin cooperare, când se împletește cu reflecția colectivă și devine o sursă de identitate colectivă a grupului;
- utilizarea reflecției în co-acțiune cu alte metode, cum ar fi problematizarea, învățarea bazată pe probleme;
- crearea condițiilor în care reflecția personală se prelungește în activități de transpunere în cuvinte, în limbaj extern, a demersurilor, a strategiilor reflexive și a operațiilor gândirii exersate de cursanți.



UNIUNEA EUROPEANĂ



Profesionalizarea cadrelor didactice de la debutul profesional până la atingerea excelenței în cariera didactică

Procesul de profesionalizare a cadrelor didactice este fundamentat de două paradigme: una tehnicistă, pragmatică, centrată pe însușirea unor tehnici, algoritmi, reguli de acțiune educațională cu relevanță practică imediată, iar cealaltă umanistă, cu accent pe dezvoltarea integrală a personalității viitorului educator, propunându-și să-i cultive mai mult spiritul și fiind mai puțin interesată de dobândirea unor abilități specifice (Eftimie, 2013).

În analiza făcută asupra modelelor actuale de formare, autoarea menționată subliniază accentele puse de cele două perspective asupra profesionalizării cadrelor didactice. Astfel că, dacă în prima abordare se pune accent pe educația profesorilor bazată pe competențe, cea de-a doua abordare propune comutarea accentului pe determinări ale subiectului (motivații, capacități, aptitudini) și nu pe conținutul predării. Deoarece, în primul model, competențele se presupune că vor promova succesul învățării elevilor, ele sunt considerate finalități ale programelor de formare parcurse de viitorii profesori.

Cel de-al doilea model, în schimb, propune derularea unei experiențe de învățare integrată în universul propriu de semnificații al candidatului, care să nu ducă la modele imitative, ci la dezvoltarea spiritului său reflexiv, critic, creativ. În acest caz, profesorul oferă tehnici de învățare, consiliază „ucenicii” în rezolvarea problemelor, controlul este mai mult autocontrol, autoritatea este dată de legitățile cooperării, ale co-participării subiectului la propria formare.

Având în vedere că activitatea didactică înglobează mai multe tipuri de situații, și anume, pe de o parte, situațiile obișnuite, tipice, pentru care cadrul didactic este pregătit și dispune de sistemul propriu de competențe profesionale, iar, pe de altă parte, situațiile care ies din sfera ordinarului și a repetabilității, pentru care cadrul didactic nu dispune în totalitate de competențe, integrarea elementelor celor două abordări mai sus amintite stă la baza reformării strategice a spațiului configurat de profesionalizarea carierei didactice în România.

Așadar, doar completarea unor standarde profesionale cu calitățile personale și vocația cadrului didactic face posibilă profesionalizarea și atingerea excelenței în cariera didactică.

În contextul reformelor învățământului românesc, se aduce în atenția specialiștilor identificarea de noi profiluri de competențe împreună cu actorii din educație, stabilirea unor standarde diferențiate în funcție de nivel sau de stadiul/profilul carierei, precum și asigurarea faptului că formarea inițială, evoluția profesională și evaluarea cadrelor didactice sunt aliniate la noile standarde.

În dezvoltarea standardelor de formare inițială și continuă a cadrelor didactice bazate pe noile competențe identificate, respectiv în construirea modelului profesiei didactice, trebuie să se țină cont și de faptul că activitatea instructiv-educativă nu poate fi supusă în totalitate normelor și regulilor, cu alte cuvinte nu poate fi pe deplin standardizată. De aceea, specialiștii accentuează că demersul de profesionalizare a activității didactice nu se reduce la asimilarea sistematică a unor competențe descrise de standardele profesionale, ci presupune o utilizare/transpunere euristică și creativă a acestora în situații și contexte educaționale care cer acest lucru, incluzându-se, alături de cunoștințele și competențele profesionale, și scheme de gândire, de interpretare, de creare de ipoteze, de anticipare, de decizie.



UNIUNEA EUROPEANĂ



Un mediu de instruire și formare deschis inițiativelor educaționale împreună cu implicarea cadrelor didactice în propriul proces de perfecționare ghidat implicit de standarde profesionale, dar și de nevoile lor de dezvoltare personală și profesională, favorizează formarea și dezvoltarea identității profesionale în contextul unui proces dinamic și interactiv de construire a reprezentărilor de sine.

În lucrarea *Identitatea profesională în cariera didactică*, S. Făt în 2010 evidențiază faptul că momentele specifice din biografia individuală se asociază cu anumite configurații identitare caracteristice profesiei și anume: formarea profesională inițială (timpul destinat formării, conturării unei identități incerte); inserția și achiziționarea progresivă a calificării (momentul consolidării unei identități specializate); momentul recunoașterii profesionale (recunoașterea și confirmarea identității); retragerea din profesie (momentul destructurării identității profesionale); intrarea în profesie poate fi resimțită ca un moment de criză identitară datorită lipsei reperelor identitare în formarea inițială sau/și datorită nerenunțării la identitatea de student (identitatea pre-profesională, când persoana nu este în mod autentic preocupată de profesie și se înstrăinează de propriul traiect profesional, ceea ce poate duce la forme pasive de conduită); tranziția către noul univers (lumea profesională) angajează debutantul în recompunerea unei lumi pentru care sunt necesare remanieri identitare (ajutate considerabil de perioada de timp dedicată activităților școlare, dar și de implicarea mentorilor).

Construirea identității profesionale la cadrele didactice implică procese de achiziție, mobilizare și activare a unor serii de competențe profesionale noi, care vor duce la conștientizarea afirmării socio-profesionale, moment în care cadrul didactic acordă noi semnificații experiențelor sale și diminuează contradicțiile apărute între resurse, factori, circumstanțe în contextul interacțiunilor școlare. De asemenea, acest proces presupune și interiorizarea unor valori, norme, dar și exprimarea unor atașamente ce concură la recunoaștere și prestigiu profesional. Totodată sunt implicate procese de socializare profesională, care facilitează interiorizarea modelelor de comportament asociate rolului și statutului profesional și care debutează cu socializarea informală (când sinele profesional este idealizat, neconștient de limitele personale sau de realitățile profesiei, iar intrarea în profesie poate fi descrisă ca un șoc al realității; sinele profesional se află, în această etapă, în incubatie, sub influența unor forțe interioare cu rol motivant); se continuă cu socializarea formală (când sinele profesional se structurează sub influența cunoștințelor teoretice); urmată de faza inserției profesionale (cu etapa euforiei anticipative, șocul realității la "prima întâlnire" și etapa consolidării achizițiilor ca și stadiu de afirmare a competenței, trăit cu sentimentul încrederii, sentiment amplificat și de obținerea titularizării pe post); și apoi de etapa socializării personalizate (caracterizată prin încredere în propria competență, în resursele proprii și orientare înspre programe de formare continuă în funcție de nevoile personale); și se încheie cu procesul personalizat de integrare, însoțit de un grad înalt de conștientizare a succesului în carieră (acum se produce consolidarea schemelor de acțiune, abilitate caracteristică profesorilor-experti, ce pot deveni mentori).

Identitatea profesională ca și mod de autodefinire, de reprezentare cu sens asupra propriei persoane în context profesional, este un fenomen fluid, cu un nucleu relativ stabil; ea se dezvoltă în contextul de viață al individului, aflat în evoluție socio-culturală, fiind o construcție narativă și discursivă despre sine, elaborată prin accesul la poveștile colective care





circulă în cadrul instituțiilor școlare. Învățarea experiențială prin implicarea în activități practice cu sens și antrenarea în practici reflexive de tipul reflecției în acțiune, reflecției asupra acțiunii și reflecției în vederea realizării acțiunii reprezintă contextele de structurare și afirmare a identității profesionale.

5.4.2. Modalități și instrumente de susținere a dezvoltării profesionale

Ciclul învățării profesionale

Ciclul învățării profesionale bazată pe evidențe subliniază că nevoile de învățare profesională ale profesorilor debutanți se află într-o strânsă conexiune cu nevoile de învățare ale elevilor lor, ceea ce le permite:

- ✓ să recunoască ceea ce elevii știu și pot să facă;
- ✓ să identifice ceea ce elevii trebuie să știe și să facă în etapa următoare;
- ✓ să reflecteze și să-și dezvolte propria lor capacitate profesională de a veni în întâmpinarea nevoilor elevilor, în acest mod identificând ceea ce ei înșiși trebuie să mai învețe.

Ciclul învățării profesionale conține cinci dimensiuni și este conceput pentru a facilita răspunsurile la două dintre întrebările de referință care se referă la modul în care poate fi atinsă competența profesională în predare, respectiv activitatea de mentorat, după cum precizează Raymond, Flack & Burrows (2016) :

1. Având în vedere nevoile elevilor mei ce trebuie să știu și să fac diferit în predare pentru a asigura progresul lor în învățare?
2. Având în vedere nevoile de formare ale profesorilor debutanți ce trebuie să știu și, probabil, să fac diferit pentru a le susține învățarea?

Autorii menționați anterior afirmă că cele cinci dimensiuni ale Ciclului învățării profesionale pot fi adaptate astfel încât să susțină activitatea desfășurată de profesorii mentori cu profesorii debutanți, oferind o serie de întrebări care să ghideze procesul de mentorat:

- Ce are nevoie profesorul debutant să știe și să fie capabil să facă pentru a veni în întâmpinarea nevoilor elevilor?
- Ce trebuie să știe și să fie capabil mentorul să facă pentru a susține și a identifica nevoile de învățare ale profesorului debutant?
- Cum poate susține mentorul profesorul debutant în adâncirea cunoștințelor și rafinarea deprinderilor și practicilor de predare?
- Ce se întâmplă în sala de clasă în condițiile susținerii învățării profesorului debutant (care este impactul suportului profesional oferit în învățare)?
- Ce impact a avut învățarea profesională a mentorului asupra învățării și abilităților practice ale profesorului debutant?

Utilizat ca și instrument de stimulare a reflecției profesorilor debutanți (dar și a reflecției cadrelor didactice cu vechime mai mare în învățământ) asupra capacităților lor profesionale, cele cinci dimensiuni ale acestui instrument orientează atenția asupra



cunoștințelor, deprinderilor necesare să fie achiziționate, respectiv formate, în scopul îmbunătățirii rezultatelor învățării elevilor. Întrebările care să stimuleze acest tip de reflexie sunt:

- Ce trebuie să știe și să facă elevii?
- Ce trebuie să știe și să facă cadrul didactic ca răspuns la nevoile elevilor?
- Ce trebuie să facă cadrul didactic pentru a-și adânci cunoașterea și a-și rafina deprinderile?
- Ce se întâmplă în sala de clasă în momentul aplicării celor învățate de către cadrul didactic?
- Ce impact are învățarea asupra predării și interacțiunii cu elevii, dar și asupra modului în care aceștia învață?

Pe lângă identificarea nevoilor de învățare ale elevilor și profesorilor, acest instrument favorizează învățarea profesională prin colaborare în rândul cadrelor didactice în scopul susținerii progresului în învățare la elevi. Învățarea bazată pe evidențe facilitează dezvoltarea limbajului profesional, articularea practicilor profesionale cu motivarea utilizării lor și stimulează încrederea, sentimentul deținerii controlului și autoeficacitatea cadrelor didactice.

Planul individual de dezvoltare

Planul individual de dezvoltare este o declarație de viziune, ce include punctele tari sau competențele persoanei și etapele sau pașii ce indică modul în care acesta va fi realizat. Acest document personal este revizuit și adaptat frecvent în funcție de evoluția cadrului didactic mentorat și de feedback-ul mentorului (Punter, 2007). Este un plan de acțiune flexibil și cuprinde:

- obiectivele SMART stabilite pe termen mediu, lung și scurt;
- indicatorii de performanță;
- un sistem de activități și acțiuni care duc la realizarea obiectivelor;
- cine sunt responsabilii pentru parcurgerea cu rezultate pozitive a diferitelor activități;
- care sunt resursele umane și materiale implicate;
- care sunt perioadele de desfășurare sau termenele de realizare;
- rubrica de observații;

Pot fi identificate două tipuri de modele de planificare personală a dezvoltării profesionale. Un model care pornește de la prezent înspre viitor: având în vedere situația prezentă, persoana își stabilește obiectivele în ordinea priorităților, după care aplică planul de acțiune. În contextul acestui model, vorbim de o acțiune proactivă a persoanei, care are obiective clar stabilite și care utilizează oportunitățile de dezvoltare atunci când acestea apar. Alt model, care pornește de la viitor înspre prezent: persoana își transpune visele, aspirațiile în obiective, iar acestea, la rândul lor, în pași de acțiune. În contextul acestui model, persoana evită stabilirea impulsivă, conjuncturală a obiectivelor, care pot fi abandonate la apariția primului obstacol.

Cele două modalități de planificare personală a dezvoltării profesionale se întrepătrund, deoarece procesele de gândire utilizează ambele strategii în construirea planurilor de acțiune.

Un instrument util în realizarea planului de dezvoltare personală este analiza SWOT, o modalitate de reflecție asupra persoanei și a vieții acesteia într-un anumit moment temporal. Utilitatea acestei analize constă în faptul că ajută la identificarea aspectelor care trebuiesc îmbunătățite, și cel mai important, permite identificarea punctelor tari care pot fi valorificate pentru a profita de oportunități și a contracara orice amenințări externe ce pot apărea în cursul dezvoltării.

Procesul de analiză SWOT trebuie să înceapă prin a examina propriile puncte tari și slabe ale persoanei și se continuă cu analizarea oportunităților și amenințărilor externe:

- Punctele tari: formează o parte înăscută a personalității, atributele tangibile și intangibile, interne, care sunt sub controlul direct al persoanei; sunt caracteristici individuale, cunoscute sub denumirea de competențe personale sau calități interne (fac referire la tot ce este asociat cu succesul în viață și evoluția pozitivă), care pot fi valorificate în planificarea personală.
- Punctele slabe: sunt transpunerii în practică mai puțin reușite ale unei competențe sau țin de neexploatarea unui factor care ar putea aduce competitivitate individuală; sunt elementele negative interne ale persoanei, care pot fi controlate prin acțiuni în scopul ameliorării caracteristicilor negative personale și obținerii performanțelor; pot include: lipsa de experiență, acces limitat la resurse, abilități insuficient dezvoltate etc.
- Oportunitățile: sunt de obicei externe și sunt corelate cu schimbările/evoluțiile tehnologice, persoanele care pot influența deciziile, schimbări sau situații care pot sprijini persoana în atingerea aspirațiilor; sunt condiții externe pozitive pe care persoana nu le controlează, dar pe care își poate planifica să le folosească în scopul propriei dezvoltări.
- Amenințările: sunt, de asemenea, influențe externe care pot sta în calea succesului personal, care pot avea un impact negativ asupra persoanei și pot reduce nivelul de competitivitate al acesteia; nu sunt controlabile, însă persoana poate să le diminueze efectele.

Rezultatul urmărit în urma unei analize SWOT este o listă cu:

- cele mai adecvate oportunități, care pot fi accesate de către persoană;
- o listă cu amenințările care trebuie luate în considerare pentru atingerea obiectivelor propuse;
- punctele tari (competențele, resursele) care pot fi utilizate pentru accesarea oportunităților;
- punctele tari care pot ajuta la diminuarea/depășirea amenințărilor;
- punctele tari care trebuie dezvoltate/optimizează pentru creșterea capacității de atingere a obiectivelor;
- punctele slabe care trebuie îmbunătățite sau gestionate astfel încât acestea să nu împiedice stabilirea obiectivelor;

- punctele slabe care trebuie eliminate/ minimizate, deoarece interferează cu atingerea obiectivelor propuse.

5.4.3. Autodeterminarea ca și direcție de dezvoltare personală în contextul profesionalizării carierei didactice

Concomitent (și integrat) dezvoltării profesionale, realizată prin achiziție de competențe specifice profesiei, în contextul profesionalizării carierei didactice, se evidențiază și necesitatea dezvoltării personale, a structurării și optimizării caracteristicilor personale care să permită obținerea de performanțe și satisfacții în muncă (și nu numai). În acest sens, psihologia autodeterminării oferă o serie de idei valoroase pentru optimizarea comportamentului și structurarea profilului persoanei autodeterminate, care realizează ceea ce-și propune, este autentică cu sine, caută și creează experiențe cu rol de dezvoltare personală.

După Ionescu (2020), în calitatea sa de fenomen psihologic, autodeterminarea presupune:

- existența unui imbold pentru a evolua și a găsi strategiile adecvate de obținere a satisfacției în viață;
- clarificarea scopurilor și dozarea efortului și a resurselor necesare în vederea obținerii bunăstării;
- autoanaliza și autocunoașterea caracteristicilor personale deținute și a celor la care aspiră fiecare persoană și identificarea căilor de a le obține pe cele din urmă;
- creativitate în elaborarea soluțiilor de rezolvare a problemelor și pentru dezvoltarea propriilor abilități;
- acțiuni proactive în direcția selectării mediilor, persoanelor și activităților care facilitează trăirea unor stări afective pozitive și reducerea sau evitarea expunerilor consumatoare de energie, stresante și psihotoxice.

Autodeterminarea începe cu stabilirea unui scop, continuă cu efortul depus pentru realizarea acestuia, și apoi cu finalizarea scopului, care asigură satisfacerea nevoilor psihologice fundamentale de autonomie, competență și relaționare. Efectul final este obținerea unui nou nivel al dezvoltării personale - nivelul autodeterminării - în care predomină starea de bine ca indicator al sănătății, bucuriei de viață și împlinirii.

Un model relevant de analiză personală a cadrelor didactice

Analiza personală, ca și premisă a dezvoltării de sine, orientează persoana înspre un proces de analiză a nevoilor personale, experiențelor personale și aspectelor sinelui pentru a se înțelege, a se clarifica cu sine, a-și defini drumul și a-și autodetermina viața și persoana.

Având în atenție analiza realizată de D. Ionescu în lucrarea *Analiză și dezvoltare personală. Psihologia autodeterminării*, un posibil model sau schemă de analiză personală ce poate fi utilizat în ghidarea procesului de dezvoltare personală în contextul profesionalizării cadrelor didactice ar putea viza următoarele aspecte:

- Povestea vieții: traiectoria de dezvoltare a persoanei este analizată prin prisma a șase domenii ale personalității ce cuprind structuri și procese funcționale (trăsăturile de personalitate, stările emoționale, motivaționale și cognitive, constructele acțiunii personale, procesele autoreglării, povestea vieții - înțelegerea traiectului vieții, autonarațiunea);
- Persoanele cheie întâlnite în viață, care devin parteneri ai dezvoltării sinelui, sau/și modul în care propria persoană contribuie la procesul dezvoltării personale;
- Evenimentele semnificative: pozitive sau/și negative, care antrenează cele două mecanisme esențiale ale vieții și supraviețuirii (căutarea confortului fizic și psihic și efortul adaptativ);
- Stresul și răspunsul la stres: se analizează componentele procesului de stres, și anume factorii de stres, modalitățile de gestionare a acestora precum și reacțiile la stres;
- Autoreglajul: se are în vedere mecanismele de răspuns la influențele interne și externe prin care persoana își menține echilibrul psihocomportamental, crește în capacități și are o viziune de perspectivă asupra comportamentelor și rezultatelor propriilor acțiuni.
- Capacitatea de autoorganizare: implică funcția de planificare, abilitatea de a sistematiza sau organiza activitățile personale și ale altora, nu doar prin raportare la repere și cerințe prestabilite, ci și în raport cu propriile repere;
- Autenticitatea de sine: cunoașterea de sine dezvoltă onestitatea față de propria persoană și manifestarea autenticității sinelui ca element de bază al dezvoltării stilului personal și stimei de sine.
- Identitatea de sine: este acea parte a sinelui care clarifică cine sau ce este persoana, în ce categorii de apartenență se poate integra, ce responsabilități rezultă din apartenența la o categorie, ce avantaje sau dezavantaje prezintă;
- Fațetele sinelui: se referă la spectrul de imagini privitoare la propria persoană și la alții (imaginea de sine, sinele proiectat, sinele manifest, sinele ideal), care cuprind atât imagini despre sine, cât și reprezentări despre alții.
- Monitorizarea de sine: cu referire la mecanismele ce permit monitorizarea de sine: metacogniția, conștientizarea de sine și înțelegerea de sine;
- Vitalitatea și entuziasmul: reprezintă energia disponibilă a sinelui, ce oferă persoanei posibilitatea de a acționa, de a-și păstra starea de bine și capacitatea de a se autodetermina.
- Potențialul personal: cunoașterea de sine direcționează persoana spre acțiuni ce facilitează manifestarea potențialului personal și devenirea persoanei.
- Sensul vieții: rezultă din urmărirea și îndeplinirea unui set de scopuri cu valoare personală, adică semnificative, relevante pentru persoană, susținute de motive personale, intrinseci, de abilități cognitive și volitive.
- Satisfacția de viață: este rezultatul subiectiv al percepției reușitelor pe care persoana le are în interacțiunea sa cu mediul.



Autoeficacitate în rolul profesional

A. Bandura (1998) oferă un portret al comportamentului și motivației umane în care credințele pe care oamenii le au despre ei înșiși sunt elemente cheie în exercitarea controlului și a abilității de a acționa intenționat asupra mediului și structurilor sociale. Astfel apare definită autoeficacitatea ca reprezentând încrederea persoanei în capacitățile proprii de a organiza și executa cu succes anumite acțiuni în scopul gestionării prospective a situațiilor. Această caracteristică reprezintă un mecanism de susținere a implicării cadrelor didactice în realizarea sarcinilor profesionale prin investirea unui efort mai crescut în atingerea scopurilor și prin anticiparea obținerii performanțelor în activitățile derulate.

În acest sens sunt evidențiate aspectele caracteristice ale autoeficacității:

- judecățile de autoeficacitate se focalizează mai degrabă pe capacitățile percepute de către persoană de a realiza o anumită activitate decât pe alte caracteristici psihologice sau trăsături de personalitate ale acesteia;
- percepțiile autoeficacității sunt specifice atât domeniului în care ea se manifestă, cât și sarcinii și contextului situațional de realizare a acesteia;
- credințele de autoeficacitate au legătură mai degrabă cu percepția controlului asupra evenimentelor și situațiilor decât cu criteriile de factură normativă, deoarece nu sunt fundamentate pe comparații între performanțele proprii și performanțele realizate de alte persoane în momentul confruntării cu sarcini diferite;
- persoana își apreciază eficacitatea proprie înaintea implicării într-o anumită sarcină sau activitate, aceasta relevând impactul proactiv al credințelor de autoeficacitate asupra atingerii performanțelor precum și contribuția lor la derularea unor procese de evaluare a performanțelor ulterioare.

Bandura a evidențiat patru procese psihologice majore prin intermediul cărora credințele de autoeficacitate afectează funcționarea umană:

- Procesele cognitive: persoanele cu un sentiment ridicat al eficacității sinelui anticipează scenarii de succes în desfășurarea activităților lor, acestea furnizând ghidare și suport pentru obținerea performanțelor. În schimb, indivizii care se îndoiesc de propria lor eficacitate vizualizează scenarii care conduc la eșec în desfășurarea și finalizarea activităților propuse.
- Procesele motivaționale: credințele de autoeficacitate acționează la nivelul tuturor celor trei categorii de motivatori cognitivi și anume în cazul atribuirilor cauzale, expectanței rezultatelor și scopurilor conștientizate. Astfel, persoanele care se percep ca având un nivel ridicat al eficacității sinelui atribuie eșecurile efortului insuficient deus în momentul confruntării cu diferite sarcini sau situații, pe când persoanele care consideră că au o autoeficacitate scăzută atribuie eșecul nivelului redus al abilităților proprii de derulare a unor activități sau de realizare a unor sarcini.
- Procesele afective: nivelele ridicate ale autoeficacității se asociază pozitiv cu controlul perceput asupra factorilor de stres, aceasta favorizând manifestarea într-o mai mică măsură a anxietății și a perturbărilor la nivel somatic. În schimb, persoanele care

consideră că nu pot exercita control asupra stresorilor mediului intern și extern, prezintă un pattern ineficient de gândire ce amplifică severitatea percepută a amenințărilor și nivelul de îngrijorare în legătură cu tot ceea ce se petrece în viața persoanei, la acestea adăugându-se și un nivel mai crescut al tulburărilor în plan somatic.

- Procesele selecției: credințele de eficacitate personală pot modela cursul vieții indivizilor prin influența exercitată asupra selecției tipurilor de medii și activități derulate. Prin alegerile pe care le fac, oamenii evită situațiile și activitățile care consideră că le depășesc capacitățile, abordează situațiile pe care le evaluează ca fiind posibil de gestionat, își dezvoltă diferite competențe, interese, dar și rețele sociale care le determină cursul vieții și le influențează direcția dezvoltării lor personale. În acest sens, relevant este impactul autoeficacității crescute asupra alegerii carierei prin extinderea plajei opțiunilor disponibile, creșterea interesului față de acestea, intensificarea pregătirii educaționale în vederea atingerii obiectivelor ocupaționale selectate, toate acestea conducând la obținerea unor performanțe ridicate, structurarea vieții și dezvoltarea în plan personal a indivizilor.

Bibliografie:

1. Agabrian, M. (2008). *Strategii de comunicare eficientă*. Institutul European.
2. Albu, G. (2008). *Comunicarea interpersonală*. Institutul European.
3. Albu, G. (2013). *Relațiile interpersonale. Aspecte instituționale, psihologice și formativ-educative*. Institutul European.
4. Anderson, L., & Krathwohl, D. R. (2000). *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing, A: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Abridged Edition.
5. Arends, R. I. (1994). *Learning to teach* (ed. 3rd). McGraw-Hill Inc.
6. Bandura, A. (1998). *Self-efficacy*. In H. Friedman (Eds.), *Encyclopedia of Mental Health* (pp. 71-81). Academic Press.
7. Beadle, P. (2019). *Cum să predai. Strategii didactice*. Didactica Publishing House.
8. Catalano, H. (2014). *The Role of Mentoring and Coaching in the Initial Training of Teachers*. https://www.researchgate.net/publication/290996210_The_Role_Of_Mentoring_And_Coaching_In_The_Initial_Training_Of_Teachers
9. Campbell, J. (2016). Framework for Practitioners 2: The GROWTH Model. In C. Van Nieuwerburgh, *Coaching in Professional Contexts* (pp. 235-239). London: Sage.
10. Campbell, J. (2018). *How teachers support each other... Using a coaching model* <https://www.growthcoaching.com.au/articles-new/how-teachers-support-each-other-using-a-coaching-model?country=au>
11. Chiru, I. (2003). *Comunicarea interpersonală*. Tritonic.
12. Copilu, D., Copil, V., & Dărăbăneanu, I. (2002). *Predarea pe bază de obiective curriculare de formare*. Editura Didactică și Pedagogică.



13. Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational leadership*, 66(5), 46-53.
14. Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
15. Eftimie, N. (2013). Profesionalizarea cadrelor didactice din perspectiva modelelor actuale de formare în: *Univers Pedagogic*, 2(38), pp. 61-64.
16. Făt, S. (2010). *Identitatea profesională în cariera didactică*. Editura Universității din București.
17. Ionescu, D. (2020). *Analiză și dezvoltare personală. Psihologia autodeterminării*. Editura Polirom.
18. Iucu, R. (2004). *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. Editura Humanitas.
19. Krathwohl, D. (2001). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview, Theory Into Practice. 41(4).
20. Kretlow, A. G., & Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 33(4), 279-299.
21. Kretlow, A. G., Cooke, N. L., & Wood, C. L. (2012). Using in-service and coaching to increase teachers' accurate use of research-based strategies. *Remedial and Special Education*, 33(6), 348-361.
22. Mager, R. F. (1997). *Preparing instructional objectives: A critical tool in the development of effective instruction*. Atlanta: GA: Center for Effective Performance.
23. ME. (2019, 10 31). *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național. Document de politici educaționale*. Preluat pe 10 2021, de pe https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC_31.10.19_consultare.pdf
24. Nelson-Jones, R. (2009). *Manual de consiliere*. Editura Trei.
25. Olsen, K.-R., Bjerkholt, E. M. & Heikkinen, H. L. T. (2020). *Introduction: Mentoring and Induction in the Nordic Countries*. In K.-R. Olsen, E. M. Bjerkholt & H. L. T. Heikkinen (Eds.), *New teachers in Nordic countries – ecologies of mentoring and induction* (pp. 11-26). Cappelen Damm Akademisk.
26. Phillips-Jones, L. (2003). *The Mentor's Guide: How to be the Kind of Mentor you once had*. <https://mentoringgroup.com/books/the-mentors-guide.pdf>.
27. Pierce, J.D. (2015). *Alliance-building strategies as a critical component of coaching: Effects of feedback and analysis on coach practice, teacher practice, and alliance*. https://digital.lib.washington.edu/researchworks/bitstream/handle/1773/33786/Pierce_Washington.
28. Pop-Păcurar, I. (2013). *Dezvoltări în didactica biologiei - fundamente și cercetări pentru optimizarea învățării prin activități individuale și de grup*. Editura Paralela 45.
29. Punter, A. (Eds). (2007). *Mentor development for teacher training. A scenario-based approach*. University of Hertfordshire.
30. Șerbănescu, L., Bocoș M. D., Ioja I. (2020). *Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice*. Editura Polirom.



Webografie:

1. <https://www.growthcoaching.com.au/articles-new/how-teachers-support-each-other-using-a-coaching-model?country=au>
2. https://digital.lib.washington.edu/researchworks/bitstream/handle/1773/33786/Pierce_washington_0250E_14223.pdf?sequence=1&isAllowed=y
3. <http://mentoraturban.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducationale/Modul%204%20Dezvoltarea%20profesionala.pdf>
4. <http://www.romaniaeducata.eu/profesionalizarea-carierii-didactice-in-romania/>
5. <http://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/241329>
6. <http://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/125150>
7. https://www.uaiasi.ro/ro/files/legislatie/2020/2020-06-12_Ordin_4524.pdf

6. EVALUAREA ȘI VALIDAREA COMPETENȚELOR PROFESIONALE DIDACTICE

6.1. Evaluare: concept, funcții, direcții de perfecționare (Liana CRIȘAN-TĂUȘAN)

Evaluarea reprezintă totalitatea activităților prin care se colectează, organizează și interpretează datele obținute în urma aplicării unor instrumente de măsurare în scopul emiterii unei judecăți de valoare pe care se bazează o anumită decizie în plan educațional.

Evaluarea, în sens larg, vizează determinarea eficienței sistemului de învățământ, ca subsistem al sistemului social, adică, eficiența raportului dintre resursele materiale și financiare investite de societate și rezultatele învățământului, concretizate în competențele achiziționate, calitatea forței de muncă. Considerat în sens restrâns, termenul de evaluare vizează eficiența raportului dintre obiectivele propuse și rezultatele obținute de către elevi.

Evaluarea, ca o componentă importantă a procesului de învățământ, constă în măsurarea și aprecierea rezultatelor sistemului de educație în general, și a rezultatelor școlare în special, prin compararea rezultatelor cu obiectivele propuse, în vederea luării unor decizii de ameliorare a activității în etapele următoare.

Evaluarea include trei componente importante care, chiar dacă se află într-o strânsă legătură, definesc procese distincte: măsurarea, aprecierea și decizia (Radu, 1981, 2008).

Măsurarea este procesul de stabilire a realizărilor în activitatea de învățământ, și constă în aplicarea unor tehnici, probe, pentru a cunoaște efectele acțiunilor instructiv-educative. Rolul ei este de a furniza informații exacte despre starea procesului de învățământ, în ansamblul său, sau a unor aspecte ale acestuia. Măsurarea exprimă, de obicei, în cifre mărimea rezultatelor. Ea constă în determinarea mărimii rezultatelor, prin atribuirea de note, puncte. Măsurarea este lipsită de orice judecată de valoare, deoarece cifrele, notele, numerele prin care se exprimă nu sunt raportate la un etalon sau la o scară stabilită în prealabil.

Întrucât datele măsurărilor nu exprimă în ce măsură au fost realizate obiectivele, este nevoie de un proces de judecare a rezultatelor măsurării. Acest lucru este realizat prin apreciere.

Aprecierea presupune integrare și procesare axiologică și corespunde emiterii unei judecăți de valoare. Ne arată la ce nivel sunt situate rezultatele față de cele scontate. Sunt prelucrate datele măsurărilor, sunt comparate cu obiectivele, se estimează gradul de realizare al obiectivelor și se apreciază rezultatele. Aprecierile sunt exprimate prin: calificative, mențiuni speciale, laude, observații critice, comentarea rezultatelor. Se realizează astfel, o estimare calitativă, valorică a rezultatelor măsurate, dar și a unora care nu pot fi cuantificate (cele de ordin afectiv).



Decizia este etapa care răspunde la întrebare „De ce evaluăm?”. În decizie își găsesc justificare măsurarea și aprecierea. Este ultima operație a evaluării care evidențiază și scopul demersului evaluativ. Se pot adopta decizii diferite: care vizează recunoașterea, certificarea rezultatelor (promovat/nepromovat, admis/respins etc.) sau care vizează perfecționarea procesului de instruire (metode, strategii, măsuri de diferențiere, individualizare etc.). Evaluarea este un concept mai cuprinzător decât măsurarea și aprecierea însumate. Evaluarea se referă la întregul proces de măsurare și apreciere, precum și la stabilirea elementelor reușite și a celor critice, ca bază pentru îmbunătățirea activității viitoare. Evaluarea ne indică în plus cum au fost obținute rezultatele respective, care a fost contribuția fiecărui factor, și cum trebuie procedat pentru obținerea unor rezultate mai bune.

Funcțiile evaluării

Constatarea: reprezintă măsurarea, descrierea concretă a stării existente, a rezultatelor obținute. Furnizează date, informații necesare luării măsurilor de ameliorare a activității. Include următoarele operații: colectarea, rezumarea și interpretarea informațiilor.

Aprecierea: reprezintă emiterea unor judecăți de valoare cu privire la datele constatate.

Diagnosticarea: reprezintă stabilirea unui diagnostic asupra mecanismelor care au condus la obținerea anumitor rezultate, asupra cauzelor eșecurilor sau realizărilor. Evaluarea relevă și factorii care au condus la obținerea rezultatelor, care explică nivelul rezultatelor constatate, părțile izbutite și cele slabe ale activității.

Prognosticarea: reprezintă prefigurarea activității viitoare. Datele și informațiile furnizate prin constatare și diagnosticare oferă sugestii pentru deciziile ce urmează a fi adoptate, în vederea ameliorării activității în etapele următoare.

Direcții de perfecționare a evaluării:

- ✓ extinderea actului evaluativ de la verificarea și aprecierea rezultatelor la evaluarea proceselor de predare-învățare, care au generat rezultatele constatate, diagnosticându-se punctele forte sau slabe ale celor două procese (evaluarea elevilor, metodelor, conținutului, obiectivelor, relațiilor profesor-elevi, chiar și a evaluării);
- ✓ evaluarea modernă este abordată în termeni de „proces”, „activitate evaluativă” care însoțește permanent procesul de predare-învățare (evaluarea formativă, formatoare), și nu ca o modalitate de măsurare, verificare, control. De aici rezultă acordarea unei ponderi mai mari evaluării formative și înțelegerea de către elevi a rolului actului evaluativ: reglarea și ameliorarea permanentă a procesului de predare-învățare;
- ✓ creșterea ponderii evaluării formative a generat deplasarea accentului în privința obiectului de studiu în domeniul evaluativ de pe rezultatele învățării spre comportamente manifestate pe procesul învățării;
- ✓ deplasarea accentului în evaluare de pe achizițiile cognitive spre dezvoltarea intelectuală, procesarea și conectivitatea cunoștințelor, capacitatea de aplicare în practică a cunoștințelor, conduita, atitudinile elevilor, gradul de încorporare a unor valori;
- ✓ centrarea evaluării asupra rezultatelor pozitive (nu asupra sancționării permanente a celor negative);
- ✓ diversificarea gamei metodelor de evaluare folosite de cadrele didactice prin utilizarea metodelor moderne (portofoliu, proiect, investigația, autoevaluarea) alături de cele

- tradiționale, cele moderne răspunzând cerinței de evaluare a proceselor cognitive ale cursantului în timpul activității de învățare, și nu doar de evaluare a produselor;
- ✓ îmbogățirea sistemului tehnicilor și instrumentelor de evaluare, prin integrarea în probele de evaluare a itemilor obiectivi, semiobiectivi și subiectivi, în concordanță cu complexitatea competențelor și performanțelor vizate;
 - ✓ respectarea de către fiecare profesor, în relațiile cu elevii, a aceluiași cerințe și criterii de evaluare;
 - ✓ conștientizarea de către elevi a cerințelor și criteriilor de evaluare, ca bază pentru formarea capacității de autoevaluare;

Evaluarea tradițională-evaluarea modernă (analiză comparativă)
(Potolea, Manolescu, 2005)

Evaluarea tradițională	Evaluarea modernă
<ul style="list-style-type: none"> - cele mai frecvente expresii folosite pentru denumirea activității de evaluare: verificare, examinare, control, ascultare (chiar și când activitatea de evaluare se desfășoară în context cotidian și nu la finalul unei etape); - evaluarea constituie un moment separat de activitatea de predare-învățare; -se realizează la finalul unor etape, periodic, printr-o evaluare sumativă; - conduce la clasificarea elevilor (evaluare comparativă); - nota sau calificativul are adesea rol de sancționare a învățării cursantului; - sunt excluse de la evaluare anumite rezultate ale învățării mai greu de cuantificat: atitudini, comportamente, trăsături de personalitate; - este centrată pe cunoștințe; - este sinonimă cu controlul cunoștințelor; - se apreciază conformitatea cunoștințelor învățate cu o scară de valori stabilită de profesor, și care adesea nu se comunică elevilor/cursanților; - conduce la incriminarea elevului, nu și a criteriilor de apreciere, care uneori sunt insuficient definite sau confuze; 	<ul style="list-style-type: none"> - nu constituie un scop în sine, un simplu control, ci este subordonată adoptării unor decizii ameliorative; - este accentuată emiterea judecății de valoare, nu măsurarea în sine; - vizează atât rezultate din domeniul cognitiv, cât și din cel afectiv și psihomotor; - vizează nu doar rezultatele școlare, ci și procesele de predare și învățare care le generează; - constituie parte integrantă a procesului didactic alături de predare și învățare; - oferă feed-back atât pentru profesor (puncte tari, puncte slabe, eficiența activității etc.) cât și pentru elev/cursant; - are un rol activ de intervenție formativă asupra proceselor de predare și învățare; - oferă feed-back cu privire la stadiul învățării în vederea ameliorării acesteia; - evaluează elevii în raport cu criterii dinainte formulate cunoscute și de evaluator și de evaluat; - implică diversificarea metodelor de evaluare și creșterea gradului lor de adecvare la situații didactice concrete; - este centrată pe rezultate pozitive fără a sancționa în permanență pe cele negative; - oferă transparență și rigoare metodologică; - favorizează dezvoltarea capacității de autoevaluare a cursanților.



6.2. Strategii de evaluare a prestației didactice și specificul lor în activitatea de mentorat (Liana CRIȘAN-TĂUȘAN)

Strategiile de evaluare utilizate în evaluarea performanțelor școlare ale celor educați, sunt aplicate și în evaluările realizate în activitatea de mentorat, punându-se accent, în concordanță cu orientările moderne în domeniul evaluării educaționale, mai ales pe procesul care a condus la obținerea rezultatului, decât pe rezultatul în sine.

Evaluarea inițială

Se realizează la începutul unei perioade de instruire pentru a furniza cadrului didactic informații utile în elaborarea strategiei didactice, în proiectarea conținutului etapei următoare și în stabilirea direcțiilor de acțiune corectivă și ameliorativă (Radu, 2008). Îndeplinește o funcție de diagnosticare.

În activitatea didactică are rolul de a furniza cadrului didactic informații utile în elaborarea strategiei didactice, în proiectarea conținutului etapei următoare și în stabilirea direcțiilor de acțiune corectivă și ameliorativă. Îndeplinește o funcție de diagnosticare și prognosticare. Prin acest tip de evaluare, se urmărește obținerea unor informații referitoare la:

- capacitățile de învățare ale elevilor (nivelul de dezvoltare a proceselor intelectuale);
- nivelul de pregătire a elevilor (volumul și calitatea cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor, capacităților, lacunele în pregătire, gradul în care stăpânesc cunoștințele și abilitățile necesare asimilării conținutului etapei care urmează);
- motivația elevilor pentru învățare.

În activitatea de mentorat educațional, evaluarea inițială vizează obținerea unor informații despre: nevoile de formare ale persoanelor mentorate și nivelul de cunoștințe, capacități, competențe metodologice, didactice pe care le dețin cadrele didactice mentorate sau viitoarele cadre didactice care parcurg un program de formare inițială.

Evaluarea formativă (continuă)

Constă în măsurarea și aprecierea rezultatelor, pe parcursul perioadei de instruire, în mod sistematic, la intervale mici de timp. Îndeplinește rol de diagnosticare și ameliorare, în sensul că, dacă se constată că rezultatele nu sunt cele așteptate, se stabilește un diagnostic precizându-se dificultățile, nerealizările, cu scopul adoptării măsurilor de corectare necesare.

În activitatea didactică evaluarea formativă însoțește permanent desfășurarea procesului de instruire, este implicată în proces, și are drept scop sesizarea în timp, a tuturor dificultăților, lacunelor, și luarea măsurilor în vederea ameliorării imediate a procesului. Asigură feed-back-ul atât pentru elevi, cât și pentru profesori (Radu, 1981, 2008, Cucos, 2008).

Spre deosebire de evaluarea sumativă, care realizează un sondaj, evaluarea formativă presupune verificarea tuturor elevilor și a asimilării întregului conținut, realizând în plus și o informare a elevilor în legătură cu cele constatate. Cunoașterea de către elevi a rezultatelor, a gradului de îndeplinire a obiectivelor se realizează imediat.



Evaluarea formativă se caracterizează printr-o frecvență mult mai mare a verificărilor pe parcursul unei perioade de instruire și scurtarea intervalului dintre verificări și ameliorările aduse procesului. Fiind implicată în proces, ea evaluează nu numai rezultatele activității de învățare, ci și procesul prin care s-a ajuns la un anumit rezultat, permițând ameliorarea lui pe viitor.

Ritmul optim cu care trebuie să se realizeze evaluările pe parcursul programului va fi stabilit de către fiecare profesor, în funcție de o serie de factori: specificul colectivului de elevi (elevi conștiincioși, motivați sau delăsători); timpul disponibil; specificul obiectului de studiu.

Din perspectiva activității de mentorat, evaluarea formativă vizează identificarea și favorizarea progresului persoanei menturate, implicarea acesteia în actul evaluării și dezvoltarea capacității de autoevaluare.

Evaluarea formatoare – o evaluare formativă puternic personalizată

Această etapă a evaluării formative va fi atinsă odată cu asumarea de către elevul însuși a propriei învățări: la început conștientizarea obiectivelor de atins, apoi integrarea de către subiect a datelor furnizate prin demersul evaluativ în administrarea propriului parcurs (reglarea/auoreglarea activității de învățare).

Referindu-ne la activitatea de mentorat, evaluarea formatoare vizează, alături de obiectivele evaluării formative, conștientizarea de către persoanele menturate a obiectivelor procesului/stagiului de mentorat, interiorizarea acestora și dezvoltarea capacității de gestionare a propriului parcurs de formare.

Evaluarea sumativă

În activitatea didactică reprezintă forma tradițională de evaluare a rezultatelor școlare, care furnizează informații relevante despre nivelul pregătirii elevilor raportate la cerințele programelor analitice. Îndeplinește o funcție constatativă, de inventariere a unor rezultate globale, realizând un sondaj atât în ceea ce-i privește pe elevi, cât și materia a cărei însușire este supusă verificării (Radu, 1981, 2008).

Critici aduse evaluării sumative: este globală, nu oferă informații complete cu privire la măsura în care toți subiecții cunosc conținutul supus evaluării; nu permite ameliorarea continuă a procesului de învățare; nu folosește elevilor care au parcurs perioada de instruire încheiată din punctul de vedere al schimbărilor, ameliorărilor posibile (nu permite elevilor să elimine lacunele, să-și îmbunătățească stilul de învățare); este stresantă, poate produce emoții negative; consumă o mare parte din timpul lecției tradiționale.

Totuși, informațiile furnizate de acest tip de evaluare, pot fi utilizate în scopul ameliorării procesului de instruire, de către factorii de decizie. Ele constituie puncte de plecare, sugestii pentru luarea unor decizii privind ameliorarea sistemului și procesului de învățământ. Cele mai cunoscute forme de evaluare sumativă, în învățământul preuniversitar: teze semestriale sau lucrări semestriale, teste naționale, examen de bacalaureat.

Din perspectiva activității de mentorat, scopurile evaluării sumative au în vedere evidențierea progresului realizat de persoana mentorată pe parcursul procesului/stagiului de mentorat și identificarea calității activității mentorului.

6.3. Specificul evaluării în activitățile de mentorat (Liana CRIȘAN-TĂUȘAN)

În ceea ce privește evaluarea în activitățile de mentorat, poate fi abordată având în vedere două direcții: evaluarea mentorului și evaluarea persoanei mentorate.

M. Moldoveanu, M. Mircescu, R. Pachef, S. Chircu („DE LA DEBUT LA SUCCES – program național de mentorat de inserție profesională a cadrelor didactice”) prezintă următoarele repere specifice pentru cele două direcții de evaluare în activitățile de mentorat:

	Evaluarea persoanei mentorate	Evaluarea mentorului
Evaluatori (Cine evaluează?)	<ul style="list-style-type: none"> - Mentorul; - Managerii școlari; - Inspectorul școlar; - Persoana mentorată însăși (autoevaluare). 	<ul style="list-style-type: none"> - Managerii școlari; - Inspectorul școlar; - Persoana mentorată - Mentorul însuși (autoevaluare).
Obiectul evaluării (Ce se evaluează?)	<ul style="list-style-type: none"> - Nevoi de formare; - Comportamentul didactic; - Atitudini (față de elevi, profesie, colegi, instituția școlară, propria carieră); - Aptitudinile didactice (în mod deosebit competențele de comunicare); - Motivația. 	<ul style="list-style-type: none"> - Calitatea activității de mentorat; - Eficiența strategiilor utilizate; - Atitudinea față de persoana mentorată; - Rezultatele obținute.
Beneficiarii evaluării (Cui servește evaluarea?)	<p>Persoanei mentorate</p> <ul style="list-style-type: none"> - facilitarea integrării profesionale; - afirmarea comportamentului didactic; - Conștientizarea progresului profesional; - corectarea unor discunșionalități. 	<p>Mentorului</p> <ul style="list-style-type: none"> - pentru perfecționarea propriei activități; <p>Managerilor</p> <ul style="list-style-type: none"> - pentru cunoașterea calității activităților de mentorat.
Cum se valorifică evaluarea?	<p>Mentor</p> <ul style="list-style-type: none"> - pentru perfecționarea activității; <p>Managerii școlari</p> <ul style="list-style-type: none"> - pentru monitorizarea procesului de inserție profesională. 	

Subliniem funcțiile de constatare, apreciere, diagnosticare și prognosticare pe care le îndeplinesc evaluările din cadrul activităților de mentorat.

- Din perspectiva mentorului:
 - Constată și apreciază rezultatele obținute de debutant, prin raportare la obiectivele propuse;
 - Identifică aspectele pozitive, reușite, dar și nerealizările, lacunele, precum și cauzele care le determină, putându-se lua măsuri de ordin ameliorativ;
 - Poate lua măsuri de reglare și autoreglare atât a procesului didactic, cât și a celui de mentorat;
 - Rezultatele evaluărilor oferă mentorilor posibilitatea perfecționării propriei activități de cadru didactic și îndrumător al persoanei mentorate.
- Din perspectiva persoanei mentorate:
 - Evaluările efectuate de către mentori au impact asupra personalității acestora.
 - O evaluare corect realizată permite acestora dezvoltarea capacității de autocunoaștere și autoevaluare, stimulează în continuare motivația și interesele profesionale ale acestora.
 - Aprecierile mentorilor stau la baza reglării și autoreglării activității didactice viitoare.

6.3.1. Metode și instrumente de evaluare utilizate în activitatea de mentorat

Observarea sistematică a activității și comportamentului persoanei mentorate

Observația constă în urmărirea și consemnarea atentă, fidelă și sistematică a comportamentului unei persoane și a faptelor așa cum se manifestă ele în mod natural, cu scopul de a sesiza aspectele caracteristice. Constă în perceperea planificată și sistematică a manifestărilor comportamentale ale persoanelor observate, în condiții naturale, în timpul desfășurării activităților, pe baza unui plan dinainte elaborat și cu ajutorul unor instrumente adecvate.

Există o diversitate de forme ale observației: observația spontană-observația sistematică; observația directă-observația indirectă; observația transversală-observația longitudinală; observația integrală-observația selectivă.

Din perspectiva activității de mentorat, prin observarea sistematică a comportamentului persoanei mentorate, mentorul va obține informații despre activități, abilități, cunoștințe, atitudini, aptitudini ale profesorului mentorat. Mentorul va putea observa, investiga, evalua manifestările comportamentale, atitudinile persoanei mentorate în cadrul lecțiilor, activităților extracurriculare, etc.

Etape în desfășurarea observării:

- Pregătirea observatorului: stabilirea obiectivelor, întocmirea unui plan de lucru; stabilirea condițiilor de realizare a observării; alegerea și construirea instrumentelor;
- Observația propriu-zisă (cu referire la comportamentul didactic al profesorului, relaționarea cu elevii, specificarea și dimensionarea conținutului lecției, strategiile



- didactice la care apelează, încărcarea cu mijloace de învățământ, organizarea clasei, distribuirea sarcinilor, modul de evaluare etc.);
- Prelucrarea și interpretarea datelor: identificarea elementelor esențiale, desprinderea aspectelor generale și a concluziilor;
 - Valorificarea datelor (prin comunicarea lor debutantului și adoptarea unor măsuri de ameliorare).

Printre avantajele metodei subliniem permiterea investigării unor comportamente complexe, dezavantajul major fiind subiectivitatea observatorului.

Instrumente specifice: fișa de observare a activității (poate avea ca reper fișa de evaluare a lecției), lista de control și grila de apreciere.

Chestionarul

Reprezintă un set de întrebări bine organizate și structurate, utilizate pentru a obține date cât mai exacte cu privire la o persoană sau un grup de persoane și ale căror răspunsuri sunt consemnate în scris.

În activitatea de mentorat, aplicarea chestionarului, pentru a obține date cât mai exacte cu privire la activitatea, atitudinile, interesele, opiniile, motivația persoanei menturate, are la bază autoraportările acesteia la propriile percepții, atitudini sau comportamente.

Chestionarele pot fi: cu întrebări închise (să aleagă între două-trei răspunsuri); cu întrebări precodificate multiplu (să aleagă un răspuns dintr-o serie de răspunsuri date); cu întrebări deschise (oferă posibilitatea de a răspunde într-un mod personal); cu întrebări mixte (închise și deschise).

Avantajul aplicării acestei metode în evaluarea persoanei menturate este faptul că valorizează introspecția, permițând măsurarea unor percepții, atitudini, trăiri subiective. Dezavantajul are în vedere tendința subiecților de a ascunde atitudinile, sentimentele neacceptate social, indezirabile, și de a oferi răspunsuri nesincere dar dezirabile.

Interviul de evaluare

Constă într-o convorbire între mentor și persoana menturată (mentor, manager și persoana menturată), prin care se urmărește obținerea unor informații în legătură cu o temă fixată anterior. Convorbirea este premeditată, este orientată spre atingerea unui scop și a unor obiective dinainte stabilite și se desfășoară după anumite reguli impuse de psihologia persoanei.

Poate lua forma unei convorbiri libere, nestructurate, fără o formulare anterioară a întrebărilor sau a unei convorbiri standardizate, structurate, în care întrebările sunt dinainte stabilite.

În activitatea de mentorat, interviul de evaluare poate viza: oferirea unui feed-back pentru activitatea desfășurată; semnalarea unor posibile disfuncționalități; realizarea unei mai bune cunoașteri a persoanei menturate; îndrumarea/monitorizarea persoanei evaluate.

Pentru a asigura eficiența convorbirii, este necesară respectarea unor cerințe, condiții:

- Pregătirea prealabilă a interviului, pentru clarificarea obiectivelor, construirea planului de formare, formularea întrebărilor de bază, fără a avea însă un caracter rigid;

- Discuția trebuie să aibă un caracter natural și să abordeze în mod treptat subiectul vizat;
- Convorbirea va decurge liber, familial, fără a lăsa impresia unui interogatoriu;
- Desfășurarea interviului într-un climat de încredere și respect reciproc, pentru înlăturarea emoțiilor;
- Menținerea permanentă a interesului în timpul convorbirii (evitarea unor atitudini critice, aprobarea relatărilor);
- Observarea atitudinilor și expresiilor subiectului;
- Evitarea unor întrebări care sugerează răspunsul;
- Predominarea elementelor de feed-back pozitiv;
- Prezența unor intervenții de încurajare și interes față de cele relatate de subiect;
- Rezultatele vor fi notate ulterior în caietul de observații, fiind confruntate cu datele furnizate de alte metode de evaluare a activității, atitudinii, comportamentului persoanei mentorate.

Portofoliul

Reprezintă un instrument, prin care profesorul mentor poate să-i urmărească progresul persoanei mentorate - în plan cognitiv, atitudinal și comportamental, de-a lungul unui interval mai lung de timp (un semestru sau un an școlar). La începutul demersului educativ se realizează un diagnostic asupra nevoilor de învățare ale persoanei mentorate, pentru a stabili obiectivele și criteriile de evaluare. Diagnosticul este realizat de către profesorul mentor și este discutat cu persoana mentorată.

Portofoliul persoanei mentorate cuprinde un ansamblu de documente semnificative care oferă informații despre cunoștințe, capacități și abilități, înregistrând progresul în învățare: prezentarea studiilor și activităților de formare inițiale ale persoanei mentorate; documente curriculare întocmite de aceasta; probe/instrumente de evaluare; autoevaluări; jurnalul reflexiv; liste bibliografice; fișe din literatura de specialitate; fișe de observare a activității mentorului; evidența discuțiilor cu mentorului.

Avantajele metodei: complexitate, flexibilitate, evidențierea progresului.

Criterii pentru evaluarea portofoliului: completitudine, prezentare, corectitudine, elemente personale, elemente de autorefecție.

Portofoliul mentorului, este unul de prezentare, o resursă importantă în activitatea de mentorat pentru exemplificări, studii de caz. Conține modele de elemente curriculare, instrumente de evaluare și liste bibliografice. Conform OM Nr. 5485/2011 care include *Metodologia privind constituirea corpului profesorilor mentori pentru coordonarea efectuării stagiului practic în vederea ocupării unei funcții didactice*, portofoliul anual al profesorului mentor va conține următoarele componente:

- planul de acțiune anual ce cuprinde și graficul activităților planificate în cadrul programului de mentorat, vizate de inspectorul pentru mentorat;
- calendarul anual al activităților profesorului mentor și programul de stagiatură;
- fișa de evidență a lecțiilor/activităților observate;
- fișa de monitorizare a lecțiilor/activităților asistate;
- fișa de dialog profesional;

- raportul final asupra activității profesorului/cadrului didactic stagiar, pe baza căruia se va realiza recomandarea pentru înscrierea profesorilor/cadrelor didactice stagieri/stagiare la examenul de definitivare în învățământ;
- fișa de (auto)evaluare a activității anuale a profesorului mentor;
- copiile după recomandările pentru înscrierea profesorilor/cadrelor didactice stagieri/stagiare la examenul de definitivare în învățământ;
- fișa de feedback asupra activității profesorului mentor, completată de profesorul/cadrul didactic stagiar, după ce acesta obține recomandarea de înscriere la examenul de definitivare în învățământ.

Avantajele portofoliului pentru mentor: oferă un material demonstrativ, complexitate și favorizează dezvoltarea profesională a mentorului. Este întotdeauna un reper pentru evaluarea mentorului de către manager.

Jurnalul reflexiv

Cuprinde însemnările persoanei mentorate cu privire la activitatea desfășurată, la aspectele pe care le trăiește în timpul procesului de cunoaștere, a dificultăților întâmpinate, și a modalităților de depășire a acestora. Se înregistrează, în mod regulat, experiențele, sentimentele, opiniile, gândurile cu privire la propriul proces de învățare. Această metodă alternativă de evaluare reprezintă o modalitate de reflectare deschisă, flexibilă, care permite mentorului să ajute persoana mentorată în procesul formării sale profesionale.

Un astfel de instrument favorizează dezvoltarea la persoana mentorată a abilităților metacognitive prin faptul că dezvoltă deprinderea acestuia de a-și examina propriul nivel de cunoaștere atins.

Structura unui jurnal reflexiv:

- Descrierea unei situații;
- Analizarea situației;
- Identificarea dificultăților și a stărilor afective legate de acestea;
- Evidențierea modalităților de soluționare;
- Sesizarea aspectelor învățate – ce s-a învățat, unde s-a greșit, ce mai e de învățat.

Metoda permite mentorului să cunoască și să ia în considerare aspectele care pot influența progresul persoanei mentorate. La persoana mentorată, jurnalul reflexiv stimulează autorefecția, autocontrolul și autoreglarea. Necesită însă timp, perseverență și disciplină din partea acesteia pentru elaborarea părerilor privind sarcinile de învățare.

6.3.2. Instrumente/repere de observare și analiză utilizate în evaluarea activității persoanei mentorate și a mentorului

- OM. Nr. 5485/2011 care include *Metodologia privind constituirea corpului profesorilor mentori pentru coordonarea efectuării stagiului practic în vederea ocupării unei funcții didactice*, oferă instrumente ce se recomandă a fi utilizate în derularea procesului de inserție profesională și mentorat, precum și în etapele finale privind evaluarea persoanelor mentorate, precum și a mentorilor:

- Plan de acțiune anual privind programul de mentorat (Anexa 3a)
- Calendarul anual al activităților profesorului mentor și programul de stagiatură (Anexa 3b)
- Fișa de evidență a lecțiilor/activităților observate (Anexa 3c)
- Fișa de monitorizare a lecțiilor/activităților asistate (Anexa 3d)
- Fișa de dialog profesional (Anexa 3e)
- Raport final asupra activității cadrului didactic stagiar/mentorat (Anexa 3f)
- Fișă de (auto)evaluare a activității anuale a profesorului mentor (Anexa 3g)
- Instrumente utile, ce pot fi luate în considerare în contextul evaluării în procesul de mentorat, sunt fișele elaborate în cadrul proiectului POSDRU 57/1.3/S/36525, cu titlul „De la debut la succes”, program național de mentorat de inserție profesională a cadrelor didactice:
 - *Fișa de evaluare de către profesorul mentor a competențelor debutantului la începutul programului de inserție profesională* (din Kitul mentorului, L. Ezechil, C. Langa)
 - *Fișa de evaluare de către profesorul mentor a competențelor debutantului la finalul programului de inserție profesională* (din Kitul mentorului, L. Ezechil, C. Langa)

Fișa de evaluare de către profesorul mentor a competențelor debutantului la începutul programului de inserție profesională

(din Kitul mentorului, L. Ezechil, C. Langa, document elaborat în cadrul proiectului POSDRU 57/1.3/S/36525, cu titlul „De la debut la succes”, program național de mentorat de inserție profesională a cadrelor didactice)

Fișa de evaluare se completează prin încercuirea numărului corespunzător nivelului de performanță apreciat de către mentor, pe o scală cu 5 trepte unde 1 reprezintă punctajul minim, iar 5 punctajul maxim.

Criteriul specific	1	2	3	4	5
Proiectarea activităților educaționale					
Cunoaște și înțelege documentele curriculare corespunzătoare modelului centrat pe obiective/rezultate/ performanțe	1	2	3	4	5
Identifică nevoile de învățare ale grupului țintă și stabilește obiective educaționale informative și formative în funcție de particularitățile de grup și individuale	1	2	3	4	5
Manifestă deschidere pentru a fi consiliat în domeniul unei mai bune proiectări didactice	1	2	3	4	5
Conducerea și monitorizarea procesului de instruire					
Cunoaște modul de organizare și conducere a activităților instructiv-educative.	1	2	3	4	5

Asigură adecvarea strategiilor de instruire la caracteristicile individuale și de grup ale elevilor.	1	2	3	4	5
Manifestă interes pentru a experimenta modele noi de conducere și monitorizare a proceselor de predare-învățare-evaluare	1	2	3	4	5
Evaluarea activităților educaționale					
Cunoaște funcțiile evaluării precum și unele metode și instrumente de evaluare specifice nivelului de învățământ unde activează.	1	2	3	4	5
Elaborează probe și instrumente de evaluare simple.	1	2	3	4	5
Apreciază în mod corect rezultatele în învățare ale elevilor	1	2	3	4	5
Manifestă disponibilitate pentru îmbunătățirea instrumentarului pe care îl folosește în evaluarea rezultatelor și performanțelor școlare ale elevilor	1	2	3	4	5
Integrarea și utilizarea TIC în educație					
Cunoaște terminologia specifică învățării cu ajutorul TIC	1	2	3	4	5
Identifică unități de învățare care implică utilizarea TIC	1	2	3	4	5
Cunoaște regulile deontologice de utilizare a resurselor electronice în procesul instructiv-educativ	1	2	3	4	5
Cunoașterea, consilierea și tratarea diferențiată a elevilor					
Cunoaște și înțelege importanța diferitelor metode și tehnici de consiliere și tratare diferențiată a elevilor	1	2	3	4	5
Aplică diferite tehnici de colectare și consemnare a informațiilor despre elevi	1	2	3	4	5
Manifestă disponibilitate de cunoaștere și folosire a noi metode și tehnici de consiliere a elevilor	1	2	3	4	5
Managementul clasei de elevi					
Cunoaște caracteristicile clasei de elevi ca grup psihosocial	1	2	3	4	5
Identifică în mod corect unele situații conflictuale	1	2	3	4	5
Cunoaște unele strategii de rezolvare a conflictelor și crizelor educaționale					
Aplică diferite metode de cunoaștere a clasei de elevi ca grup psiho-social	1	2	3	4	5

Este deschis către dezvoltarea competențelor proprii în domeniul asigurării unui management eficient al clasei de elevi	1	2	3	4	5
Dezvoltarea instituțională a școlii și dezvoltarea de parteneriate școală - comunitate					
Cunoaște unele atribuții ale instituțiilor din comunitatea locală și rolul lor în a sprijini procesul educațional din școli	1	2	3	4	5
Proiectează și organizează activități extrașcolare în colaborare cu colegii care au mai multă experiență și cu reprezentanții comunității locale	1	2	3	4	5
Adoptă o atitudine deschisă în relațiile cu diferiți parteneri sociali ai unității școlare de învățământ din care face parte.	1	2	3	4	5
Manifestă interes pentru stabilirea unor parteneriate școală-comunitate.	1	2	3	4	5
Managementul carierei și al dezvoltării personale					
Apreciază în mod realist stadiul actual al propriei pregătiri profesionale	1	2	3	4	5
Aplică unele metode și tehnici de autoevaluare a nevoilor proprii de formare și dezvoltare profesională	1	2	3	4	5
Manifestă disponibilitate față de sugestiile primite din partea MIP referitoare la propria formare profesională	1	2	3	4	5
Cercetare educațională aplicativă					
Cunoaște unele modele de elaborare a design-ului unei cercetări educaționale	1	2	3	4	5
Elaborează micro-proiecte de cercetare educațională în condiții de asistență și consiliere metodologică	1	2	3	4	5
Manifestă interes pentru cercetarea educațională	1	2	3	4	5

Fișa de evaluare de către profesorul mentor a competențelor debutantului la finalul programului de inserție profesională

(din Kitul mentorului, L. Ezechil, C. Langa, document elaborat în cadrul proiectului POSDRU 57/1.3/S/36525, cu titlul „De la debut la succes”, program național de mentorat de inserție profesională a cadrelor didactice)

Mentorul de Inserție Profesională realizează evaluarea nivelului general al competențelor debutantului la sfârșitul stagiului de inserție profesională.

Fișa de evaluare se completează prin încercuirea numărului corespunzător nivelului de performanță apreciat de către mentor, pe o scală cu 5 trepte unde 1 reprezintă punctajul minim, iar 5 punctajul maxim.

Criteriul specific	1	2	3	4	5
Proiectarea activităților educaționale					
Cunoaște și înțelege documentele curriculare corespunzătoare modelului centrat pe obiective/rezultate/ performanțe	1	2	3	4	5
Explică relația dintre programa școlară, planificarea anuală, unitățile de învățare, resursele existente și finalitățile educaționale ale disciplinei de specialitate	1	2	3	4	5
Proiectează procesul de instruire în funcție de particularitățile de învățare ale elevilor.	1	2	3	4	5
Manifestă deschidere pentru a fi consiliat în domeniul unei mai bune proiectări didactice	1	2	3	4	5
Conducerea și monitorizarea procesului de instruire					
Cunoaște modul de organizare și conducere a activităților instructiv-educative.	1	2	3	4	5
Asigură adecvarea strategiilor de instruire la caracteristicile individuale și de grup ale elevilor.	1	2	3	4	5
Stimulează manifestările de independență ale grupului educațional	1	2	3	4	5
Reglează pe parcurs activitățile în vederea realizării obiectivelor stabilite.	1	2	3	4	5
Gestionează eficient resursele folosite în activitate	1	2	3	4	5
Manifestă interes pentru a experimenta modele noi de conducere și monitorizare a proceselor de predare-învățare-evaluare	1	2	3	4	5
Evaluarea activităților educaționale					
Cunoaște metodologia de elaborare a instrumentelor de evaluare specifice (chestionare, fișe de evaluare, teste etc.)	1	2	3	4	5

Elaborează el însuși unele probe și instrumente de evaluare.	1	2	3	4	5
Apreciază în mod corect rezultatele în învățare ale elevilor	1	2	3	4	5
Manifestă interes pentru optimizarea propriului comportament ca evaluator.	1	2	3	4	5
Este deschis pentru îmbunătățirea instrumentarului de evaluare pe care îl cunoaște și îl aplică.	1	2	3	4	5
Integrarea și utilizarea TIC în educație					
Folosește TIC în vederea facilitării procesului de predare	1	2	3	4	5
Corelează unitățile de învățare cu diferite tipuri de resurse TIC, utilizabile în desfășurarea lecțiilor	1	2	3	4	5
Cunoaște regulile deontologice de utilizare a resurselor electronice în procesul instructiv-educativ	1	2	3	4	5
Cunoașterea, consilierea și tratarea diferențiată a elevilor					
Cunoaște și înțelege importanța diferitelor metode și tehnici de consiliere și tratare diferențiată a elevilor	1	2	3	4	5
Aplică diferite tehnici de colectare și consemnare a informațiilor despre elevi	1	2	3	4	5
Analizează și interpretează unele date personale despre elevi și despre familiile lor.	1	2	3	4	5
Manifestă dorință de îmbunătățire a competențelor de consiliere și tratare diferențiată a elevilor	1	2	3	4	5
Managementul clasei de elevi					
Cunoaște caracteristicile clasei de elevi ca grup psihosocial	1	2	3	4	5
Identifică în mod corect unele situații conflictuale	1	2	3	4	5
Cunoaște unele strategii de rezolvare a conflictelor și crizelor educaționale	1	2	3	4	5
Aplică instrumente simple de cunoaștere a relațiilor interpersonale ce se stabilesc la nivelul grupului clasă școlară (de ex., testul sociometric)	1	2	3	4	5
Creează și menține în sala de clasă o atmosferă plăcută, favorabilă comunicării și colaborării cu elevii.	1	2	3	4	5
Este deschis către dezvoltarea competențelor proprii în domeniul asigurării unui management eficient al clasei de elevi	1	2	3	4	5

Dezvoltarea instituțională a școlii și dezvoltarea de parteneriate școală - comunitate					
Cunoaște unele modalități de stabilire a parteneriatelor școală-comunitate.	1	2	3	4	5
Proiectează și organizează activități extrașcolare în colaborare cu colegii care au mai multă experiență și cu reprezentanții comunității locale	1	2	3	4	5
Adoptă o atitudine deschisă în relațiile cu diferiți parteneri sociali ai unității școlare de învățământ din care face parte.	1	2	3	4	5
Manifestă interes pentru stabilirea unor parteneriate școală-comunitate.	1	2	3	4	5
Managementul carierei și al dezvoltării personale					
Cunoaște stadiul propriei sale pregătiri profesionale	1	2	3	4	5
Cunoaște și înțelege necesitatea optimizării propriului său comportament profesional.	1	2	3	4	5
Își evaluează în mod realist nevoile proprii de formare și dezvoltare profesională.	1	2	3	4	5
Manifestă disponibilitate față de sugestiile primite din partea MIP referitoare la propria formare profesională	1	2	3	4	5
Cercetare educațională aplicativă					
Cunoaște unele modele de elaborare a design-ului unei cercetări educaționale	1	2	3	4	5
Elaborează micro-proiecte de cercetare educațională în condiții de asistență și consiliere metodologică	1	2	3	4	5
Valorizează cercetarea educațională și se interesează de rezultatele unor cercetări consacrate în domeniu.	1	2	3	4	5

Bibliografie:

1. Bocoș, M. (coord.) (2004). *Evaluarea în învățământul primar. Aplicații practice*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință
2. Bocoș, M. (2007). *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*. Cluj-Napoca: Ed. Presa Universitară Clujeană
3. Bocoș, M. (2013). *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*. Iași: Ed. Polirom
4. Bocoș, M., Ionescu, M. (2009). *Tratat de didactică modernă*. Pitești: Ed. Paralela 45
5. Bontaș, I. (1998). *Pedagogie*. București: Ed. All



6. Chiș, V. (2001). *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*. Cluj-Napoca: Ed. Presa Universitară Clujeană
7. Chiș, V. (2002). *Provocările pedagogiei contemporane*. Cluj-Napoca: Ed. Presa Universitară Clujeană
8. Chiș, V. (2005). *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe*. Cluj-Napoca: Ed. Casa Cărții de Știință
9. Cucuș, C. (2006). *Pedagogie* (Ediția a II-a). Iași : Ed. Polirom
10. Cucuș, C. (2008). *Teoria și metodologia evaluării*. Iași : Ed. Polirom
11. Ezechil, L. (coord.). (2013). *Kitul mentorului de inserție profesională*, „De la debut la succes – program național de mentorat de inserție profesională a cadrelor didactice”, cofinanțat din Fondul Social European. București
12. Ezechil, L. (coord.). (2013). *Ghidul mentorului de inserție profesională*, „De la debut la succes – program național de mentorat de inserție profesională a cadrelor didactice”, cofinanțat din Fondul Social European. București
13. Ionescu, M. (2000). *Demersuri creative în predare și învățare*. Cluj-Napoca: Ed. Presa Universitară Clujeană
14. Ionescu, M., Bocoș, M. (coord.). (2009). *Tratat de didactică modernă*. Cluj-Napoca: Editura Dacia
15. Ionescu, M., Radu, I. (2004). *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Ed. Dacia
16. Iucu, B.R. (2001). *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*. Iași: Ed. Polirom
17. Manolescu, M. (2006). *Evaluarea școlară. Metode, tehnici, instrumente*. București: Ed. Meteor Press
18. Mara, D. (2017). *Învățarea mediată. Implicații psihopedagogice*. În Neacșu, I., Iucu, R., Marin, E. (coord.). *Calitatea proiectelor/programelor de formare construcție, implementare, evaluare: volum omagial dedicat profesorului Dan Potolea*. București: Ars Docendi.
19. Neculau, A. (2004). *Educația adulților*. Iași: Polirom.
20. Nicola, I. (2003). *Tratat de pedagogie școlară*. București: Ed. Aramis
21. Păun, E., Potolea, D. (2002). *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași : Ed. Polirom
22. Potolea, D., Manolescu, M. (2005). *Teoria și practica evaluării educaționale*, curs, MEC, Proiectul pentru învățământul rural
23. Radu, I.,T. (1981). *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*. București: E.D.P.
24. Radu, I., T. (2008). *Evaluarea în procesul didactic*. București: E.D.P.
25. Tăușan, L. (2016). *Pedagogie. Elemente fundamentale pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană
26. Voiculescu F. (2005). *Manual de pedagogie contemporană*. Cluj-Napoca: Ed. Risoprint
27. „De la debut la succes – program național de mentorat de inserție profesională a cadrelor didactice”, cofinanțat din Fondul Social European. (2013). București
28. ***2011: Legea Educației Naționale Nr.1/2011
29. Site-ul Ministerului Educației www.edu.ro



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 978-606-28-1693-3



9 786062 816933

www.editurauniversitara.ro