

masterat didactic sau modul psihopedagogic (I + II):

ce tip de formare inițială va crește calitatea în sistemul de învățământ din România?

Doriți
să propuneți
o altă opțiune?



FEDERAȚIA
Coaliția pentru **Educație**

Dreptul de autor pentru acest material aparține Federației „Coaliția pentru Educație”. Reproducerea parțială sau integrală a acestuia este permisă în condițiile menționării sursei.

În elaborarea raportului am fost onorați de contribuția voluntară a următorilor experți, membri ai Comisiei:

- **prof. dr. Carmen Mihaela Crețu**, Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Iași;
- **prof. dr. Daniel David**, Prorector Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca;
- **dr. Șerban Iosifescu**, Președinte A.R.A.C.I.P.;
- **lect. dr. Alexandru Iosup**, Universitatea Delft, Olanda;
- **prof. dr. Pavel Mureșan**, TDSB, Ministerul Educației, Ontario, Canada;
- **prof. dr. Adrian Opre**, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, evaluator A.R.A.C.I.S.;
- **prof. dr. Ion-Ovidiu Pânișoară**, Director DPPD, Universitatea București;
- **conf. dr. Sebastian Popescu**, Decan al Facultății de Fizică, Universitatea A.I. Cuza, Iași;
- **prof. dr. Florence Mihaela Singer**, Universitatea Petrol-Gaze, Ploiești;
- **prof. dr. Lazăr Vlăsceanu**, Universitatea București

Asistență: **Boldor Gabriela, Borș Octavia Mihaela**

Design: **Cristian Tudor Vlădescu**

Acest material a fost realizat în cadrul proiectului de formare și dezvoltare a Federației „Coaliția pentru Educație” finanțat prin granturile SEE 2009 – 2014 (www.eeagrants.org) , în cadrul Fondului ONG în România (www.fondong.fdsc.ro). Conținutul acestui material nu reprezintă în mod necesar poziția oficială a granturilor SEE 2009 – 2014.

Proiectul a fost susținut de către Asociația C4C – Communication for Community, Asociația Română de Dezbateri, Oratorie și Retorică și Institutul pentru Dezvoltarea Evaluării în Educație. Aflați mai multe detalii despre activitatea Federației „Coaliția pentru Educație” pe <http://coalitiaedu.ro> și www.facebook.com/coalitiaedu.

Înregistrările video ale audierii publice și lansării raportului pot fi vizionate pe coalitiaedu.ro.

Un proiect: 
Coaliția pentru Educație
<http://coalitiaedu.ro>

Susținut:  

CUPRINS

1. Introducere	4
1.1 Context și descrierea metodologiei de dezbatere publică	4
1.2 Situația formării inițiale a profesorilor în România	6
1.3 Evoluții în domeniu (aprilie – octombrie 2016)	8
2. Analiza rezultatelor audierii publice	9
2.1 Depoziții în favoarea masteratului didactic	11
2.2 Depoziții în favoarea modulului psihopedagogic	14
2.3 Depoziții în favoarea unui model mixt (modul psiho-pedagogic I + masterat)	16
2.4 Propuneri alternative pentru structura formării inițiale a profesorilor	18
2.5 Sugestiile participanților privind dimensiunile principale ale organizării programului de formare inițială	19
2.6 Sugestiile participanților privind creșterea atractivității profesiei și calității cadrelor didactice	21
3. Concluzii	22
4. Federația „Coaliția pentru Educație”: pași următori	32

1. Introducere

Nivelul de competențe al cadrelor didactice constituie unul dintre factorii cei mai importanți care determină calitatea predării și rezultatele elevilor, iar dobândirea acestor competențe depinde la rândul lor de o formare de calitate, atât inițială, cât și continuă. În România, formarea inițială a cadrelor didactice pentru învățământul secundar a devenit în ultimii ani obiectul unei reforme legislative (LEN 1/2011) care vizează introducerea obligativității masteratului didactic pentru certificarea competențelor didactice.

În acest context, Coaliția pentru Educație și-a asumat organizarea unei audieri publice pe tema „*Masterat didactic sau modul psihopedagogic (I + II): ce tip de formare inițială va crește calitatea în sistemul de învățământ din România?*”. În vederea audierii au fost colectate peste 109 depoziii nominale și instituționale din țară (25 județe și municipiul București) și străinătate.

În urma analizei depozitiilor scrise și verbale s-au decelat argumente legate de posibilele modele de formare inițială (masterat didactic, modul psiho-pedagogic I+II, model mixt, modele alternative), avantajele și dezavantajele lor, propuneri pentru îmbunătățirea lor, precum și propuneri generale pentru gestionarea programului de formare inițială și colaborarea dintre părțile co-interesate.

De asemenea, pe baza depozitiilor colectate în cadrul audierii publice „*Masterat didactic sau modul psihopedagogic (I + II): ce tip de formare inițială va crește calitatea în sistemul de învățământ din România?*” (21 aprilie) și în urma întâlnirii de lucru (10 iunie 2016) a Comisiei de Experti, la care au participat toți cei 10 experți (3 dintre aceștia online) a fost identificată nevoia de a agreea asupra unor elemente cheie care să stea la baza construcției programelor de formare inițială a cadrelor didactice. Acestea sunt descrise în concluziile raportului.

1.1 Context și descrierea metodologiei de dezbatere publică

Primăvara anului 2016 a adus o veste îngrijorătoare pentru viitorul României: 6 din 10 elevi de clasa a VIII-a au obținut o medie sub 5 la simularea evaluării naționale (rată de prezență de 90,71%). În lumina acestor rezultate și ținând cont de dovezile studiilor din domeniu, Coaliția pentru Educație susține **Creșterea calității resurselor umane** ca prioritate publică și consideră că **România are nevoie de profesori competenți, motivați, autonomi, respectați și încurajați să învețe!**

Coaliția pentru Educație (www.coalitiaedu.ro), o federație creată în 2015 de ONG-uri active în domeniu, are ca misiune asumată coagularea energiilor și resurselor pentru împlinirea unei viziuni curajoase despre învățare în România. Federația a fost constituită de un nucleu de organizații neguvernamentale cu peste 10 ani de experiență în domeniu și mii de beneficiari, pe diferite paliere ale educației, fie că este vorba despre preșcolari,

elevi, studenți, educatori sau părinți.

În decembrie 2015, printr-o comunicare publică, Coaliția pentru Educație atrăgea atenția asupra amânării succesive a aplicării Legii educației naționale (1/2011) în ceea ce privește organizarea masteratului didactic (vezi aici). Introducerea masteratului didactic în formarea inițială a cadrelor didactice nu este o noutate în dezbateră publică din educație. Prevederea din Legea Educației există din 2011, iar subiectul a fost intens discutat și în 2010, 2011, 2012 și 2014, lipsind însă, până în momentul de față, o poziționare clară a majorității actorilor co-interesați și o decizie asumată pe termen lung la nivel politic.

În acest context și în acord cu asumarea **Creșterea calității resurselor umane** ca direcție prioritare de acțiune, în 21 aprilie 2016, Coaliția pentru Educație a invitat părțile co-interesate din educație să dezbată situația actuală și să propună soluții cu impact asupra formării inițiale a profesorilor în cadrul unei audieri publice pe tema „*Masterat didactic sau modul psihopedagogic (I + II): ce tip de formare inițială va crește calitatea în sistemul de învățământ din România?*”.

Prin organizarea audierii publice, intenția Coaliției a fost de a dezbate în profunzime subiectul și a identifica cea mai bună abordare pentru ridicarea calității formării inițiale a profesorilor din România. Formatul de dezbateră publică ales (audiere publică) reprezintă o metodă de dezbateră care oferă tuturor părților co-interesate posibilitatea să își exprime și să își argumenteze poziția privind opțiunile prezentate și/sau să propună alte soluții.

Toate părțile co-interesate au fost invitate să își exprime și justifice opinia pe tema: *Masterat didactic sau modul psihopedagogic (I + II): ce tip de formare inițială va crește calitatea în sistemul de învățământ din România?* răspunzând la următoarele întrebări:

- Care dintre cele două opțiuni dezbătute (masteratul didactic sau modulul psihopedagogic I+II) credeți că va crește calitatea în sistemul de învățământ? Doriți să propuneți o altă opțiune? Justificați opțiunea recomandată.
- Care sunt avantajele și riscurile opțiunii recomandate de dumneavoastră? Ce soluții/metode propuneți pentru gestionarea acestora?
- Ce elemente ar trebui să aibă în vedere entitățile responsabile de organizarea masteratului didactic/modulului psihopedagogic (obiective, mod de funcționare ș.a.)? Ce soluții propuneți pentru gestionarea părților interesate care vor fi afectate de punerea în practică a opțiunii recomandate de dumneavoastră?
- Ce așteptări și recomandări aveți privind colaborarea dintre părțile co-interesate?
- Ce opțiuni ulterioare vedeți pentru evoluția în cariera de profesor (ex. doctorat didactic) pentru a face această carieră mai atractivă și a crește calitatea intrărilor în sistem?

În Comisia de Experți a audierii publice au acceptat invitația prof. dr. Carmen Mihaela Cretu (Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Iași), prof. dr. Daniel David (Prorector Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca), dr. Șerban Iosifescu (A.R.A.C.I.P.), prof. dr. Alexandru Iosup (Universitatea Delft, Olanda), prof. dr. Pavel Mureșan (TDSB, Ministerul Educației, Ontario, Canada), prof. dr. Adrian Opre (Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, evaluator A.R.A.C.I.S.), prof. dr. Ion-Ovidiu Pânișoară (Director DFP, Universitatea București), conf. dr. Sebastian Popescu (Decan al Facultății de Fizică, Univ. A.I. Cuza, Iași), prof. dr. Florence Mihaela Singer (Universitatea Petrol-Gaze, Ploiești) și prof. dr. Lazăr Vlăsceanu (Universitatea București).

1.2 Situația formării inițiale a profesorilor în România

Conform studiilor din domeniu, calitatea predării are o influență mai mare asupra rezultatelor școlare ale elevilor decât alți factori școlari precum climatul, conducerea școlii, resursele materiale (Kyriakides & co, 2010). Studiile OECD indică faptul că țările care și-au îmbunătățit semnificativ performanța la testările internaționale în ultimii 10 ani au implementat politici speciale pentru a îmbunătăți calitatea personalului din învățământ, inclusiv la nivelul intrărilor în sistem (vezi aici).

În cazul elevilor cu performanțe scăzute (6 din 10 elevi români, conform rezultatelor la simulare), influența practicilor de predare ale profesorilor este chiar mai puternică (Vanlaar & co, 2015). Cât privește dezvoltarea afectivă a elevilor, aceasta este de asemenea influențată de calitatea predării, chiar dacă într-o măsură mai mică decât cea cognitivă. (Creemers & Kyriakides, 2010).

Dacă în perioada comunistă, pregătirea pedagogică a personalului didactic din învățământul secundar se făcea în cadrul facultăților de specialitate (prin cursuri obligatorii de psihopedagogie), aceasta a fost semnificativ restructurată în 1995. Astfel, conform Legii învățământului nr. 84/1995 și Legii nr. 128/1997 privind statutul personalului didactic, ocuparea posturilor didactice în învățământul secundar și universitar a fost condiționată de urmarea unui program de formare psihopedagogică organizat de Departamentul de Pregătire a Personalului Didactic din cadrul instituțiilor de învățământ superior. Programul putea fi completat fie în paralel cu studiile de specialitate, fie sub forma studiilor post-universitare.

Articolul 9 din Legea nr. 288/2004 privind organizarea studiilor universitare, emisă în perspectiva adaptării la sistemul Bologna, prevede certificarea pentru profesia didactică pe două niveluri: prin modul I, însumând cel puțin 30 de credite transferabile, care permite predarea în învățământul obligatoriu, respectiv modul II, care echivalează cu minim 30 de credite transferabile și asigură ocuparea unui post în învățământul liceal sau universitar.

În 2011, prin Legea Educației Naționale a fost introdusă obligativitatea masteratului didactic în formarea inițială a cadrelor didactice pentru învățământul secundar și universitar (vezi art. 154, 236, 238 și 239), iar prin ordinul de ministru 3 841 din 26 aprilie 2012 au fost propuse condițiile privind organizarea masteratului didactic.

Metodologia de organizare a masteratului didactic prevede stabilirea parteneriatelor între instituțiile furnizoare de masterat didactic și școlile de aplicație pentru desfășurarea activităților de practică pedagogică. Se precizează nevoia ca școlile de aplicație să reprezinte medii diverse (mediul urban/rural, alternative educaționale). Sunt, de asemenea, stipulate criteriile de selecție (profilul), procedura de selecție (prin scrisoare de intenție și observări la clasă) și procedura de evaluare (de către studenți, prin chestionar, la nivelul universității, prin calificative) a profesorilor-mentor. Aproximativ 1000 de ore de activitate practică (activități directe și studiu individual), prin tutoriale de practică, tutoriale de cercetare. Perioada practică se poate desfășura inclusiv sub forma unui stagiu în străinătate.

Didacticile de specialitate ocupă o pondere semnificativă în planul de învățământ, însumând un număr total de 30 de credite pe parcursul celor doi ani de studii, pentru monospecializare. Absolvirea programului masteral se face prin redactarea unei lucrări de dizertație, care constituie un proiect de cercetare. Portfoliul didactic rămâne o metodă de evaluare de parcurs, fiind o componentă a evaluării în cadrul fiecărei discipline. Absolvenții studiilor de licență se pot înscrie doar la un masterat didactic din același domeniu fundamental ca și cel al disciplinei absolvite sau, prin excepție, la un program din alt domeniu fundamental, în urma unui examen de stabilire a competențelor. Dubla specializare didactică poate fi obținută prin cumularea a cel puțin 90 de credite transferabile în a doua disciplină, însă doar în domeniul fundamental aferent primei specializări.

Înscrierile la nivelul II al modulului psiho-pedagogic ar fi trebuit să înceteze din anul academic 2015-2016, însă în decembrie 2012, prin OUG 92/2012 s-a clarificat faptul că „Până la absolvirea masteratului didactic prevăzut la art. 154 alin. (1) lit. c) din Legea nr. 1/2011, cu modificările și completările ulterioare, de către prima promoție a absolvenților de licență admiși în condițiile acestei legi, formarea pentru cariera didactică se asigură prin departamentele de specialitate din cadrul instituțiilor de învățământ superior, pe baza unei metodologii aprobate prin ordin al ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului.” Metodologia-cadru pentru organizarea programelor de formare rămâne în esență neschimbată, DPPD-urile transformându-se în departamente cu profil psiho-pedagogic de specialitate.

Curriculumul cuprinde trei componente: curriculum-nucleu, de extensie și curriculum opțional. Curriculumul-nucleu cuprinde discipline fundamentale de pregătire psiho-pedagogică, de specialitate și practică didactică, iar în curriculum-ul de extensie sunt incluse disciplinele obligatorii pentru nivelul II de formare. Curriculum-ul opțional se activează doar la nivelul II, constând în două cursuri la alegere din două pachete de discipline.

Obținerea certificatului pentru a doua specializare didactică necesită cumularea numărului de credite aferente didacticii de specialitate și practicii pedagogice, parcurgerea restului disciplinelor din cadrul programului de formare fiind echivalată în baza sistemului de credite transferabile. Universitățile colaborează cu inspectoratele județene în baza unui protocol pentru selectarea școlilor de aplicație și a mentorilor de practică. Universitățile, școlile de aplicație și studenții practicanți semnează o convenție de practică pedagogică. Nu există prevederi specifice în legătură cu condițiile pe care trebuie să le îndeplinească școala de aplicație. Ponderea didacticilor de specialitate și practicii pedagogice în planul de învățământ se prezintă în felul următor: didacticile însumează un număr de 10 credite (7 pentru nivelul I și 5 pentru nivelul II), iar practica pedagogică reprezintă, la rândul ei, echivalentul a 10 credite (5 pentru nivelul I și 5 pentru nivelul II). Absolvirea programului se face prin elaborarea și susținerea unui portofoliu didactic, pentru fiecare nivel de certificare.

Legea Educației Naționale nr.1/2011 a fost din nou modificată semnificativ prin OUG 49/2014. Masteratul didactic devine opțional, studenții având posibilitatea să opteze pentru frecventarea unui masterat didactic cu durata de 2 ani sau unui program de formare psihopedagogică de nivel I, respectiv II, acreditate conform legii. (vezi art. 56-61).

Așadar, cadrul legislativ în vigoare prevede: “Formarea inițială pentru ocuparea funcțiilor didactice din învățământul preuniversitar cuprinde:

- A.) formarea inițială, teoretică, în specialitate, realizată prin universități, în cadrul unor programe acreditate potrivit legii;
- B.) finalizarea masterului didactic cu durată 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;
- C.) stagiul practic cu durată de un an școlar, realizat într-o unitate de învățământ, de regulă sub coordonarea unui profesor mentor.” (Extras OUG 49/2014).

Motivația poate fi citită integral pe www.coalitiaedu.ro.

1.3 Evoluții în domeniu (aprilie – octombrie 2016)

În intervalul mai-august 2016, față de momentul audierii publice „*Masterat didactic sau modul psihopedagogic (I + II): ce tip de formare inițială va crește calitatea în sistemul de învățământ din România?*” s-au înregistrat următoarele evoluții în domeniu:

- 21 iulie 2016, **Ministrul Educației Naționale și Cercetării Științifice, Mircea Dumitru**, a declarat „Trebuie să fie o discuție foarte serioasă imediat în perioada următoare, să se lanseze într-o dezbatere națională proiectul de masterat didactic, astfel încât pregătirea profesorilor să fie o resursă pentru dezvoltarea școlii, în viitor. Când o facem? În această toamnă. De asemenea, trebuie spus că într-un fel vrei să formezi un profesor care va lucra la un liceu tehnologic, decât pe un profesor care dorește să se perfecționeze pentru a lucra la un liceu cu caracter teoretic. Trebuie să fie și curriculum diferențiat pentru acele ore speciale care sunt făcute pentru pregătirea profesorilor.” (vezi aici)
- **Facultatea de Psihologie și Științele Educației din Universitatea București** a dezvoltat și înaintat Ministerului Educației și Cercetării Științifice o propunere de recalibrare a sistemului de formare inițială a profesorilor din învățământul preuniversitar din România. Propunerea este disponibilă aici și răspunde unei provocări semnalate de **Coaliția pentru Educație** în urma audierii publice (dubla specializare a profesorilor), dar ignoră altele (pregătirea didactică, practica pedagogică). Drept urmare, **Coaliția pentru Educație** a formulat acest punct de vedere critic la adresa propunerii FPSE.
- **Institutul de Studii Populare (I.S.P.)** a publicat în iunie 2016 o propunere de politică publică în domeniul învățământului preuniversitar – „Cum să avem profesori mai buni și cum să-i aducem acolo unde este nevoie de ei?” – vezi aici.
- **Marian Staș**, expert în politici educaționale, a semnalat public nevoia de a introduce programe de licență autentice pentru profesia didactică, așa numita ”școală de profesori” – vezi aici.
- **Partidul Național Liberal** prin **Raluca Turcan**, vicepreședinte, a solicitat public, în 29 iulie 2016, **M.E.N.C.Ș.** să asigure cadrul normativ și finanțarea necesară implementării

Masteratului Didactic – vezi aici.

- **Consortiul Universitaria** în urma întâlnirii anuale din 8-10 iulie 2016, a solicitat public M.E.N.C.Ș. să asigure cadrul normativ și finanțarea necesară implementării Masteratului Didactic și dublei specializări – vezi aici.
- Tema a fost abordată extins, din multe perspective, inclusiv cu dezvoltările impuse de managementul carierei didactice și formarea continuă, în cadrul dezbaterii regionale realizate în cadrul proiectului România Educată, desfășurată de **Departamentul de Educație și Cercetare din Administrația Prezidențială, Brașov**, 18 iulie 2016, cu tema impusă de solicitările din dezbaterile anterioare: „Cariera didactică în învățământul preuniversitar”.

2. Analiza rezultatelor audierii publice

În perioada premergătoare audierii publice au fost colectate un număr total de 109 depoziii, înscrise fie în nume propriu (78%), fie în numele unei organizații (22%). Opiniile provin de la o varietate de actori, atât din țară, cât și din străinătate, interesați de situația actuală a învățământului românesc și, în mod particular, de calitatea pregătirii cadrelor didactice. Din punct de vedere al distribuției geografice a depozanților, cei mai mulți provin din municipiul București (N=37), dar au fost reprezentate de asemenea alte 24 de județe ale țării.

Printre cei care au înscris depoziii se numără cadre didactice din sistemul preuniversitar (inclusiv preșcolar) și universitar, directori școlari (atât din sistemul public, cât și din cel privat), inspectori școlari, cercetători din instituții de profil, reprezentanți ai departamentelor de pregătire a personalului didactic (DPPD), șefi de departamente/decani/rectori, organizații non-guvernamentale din educație și domenii conexe, structuri sindicale. Unele dintre cadrele didactice au urmat sau urmează în prezent un program de masterat didactic, fundamentându-și argumentele pe experiența directă a beneficiarului ambelor modele de formare.

Persoanele interesate de tema audierii publice au fost rugate să-și specifice preferința pentru una dintre cele două variante, cea în vigoare, prin modul pedagogic sau cea reglementată prin LEN 1/2011, însă li s-a lăsat de asemenea posibilitatea de a formula alte propuneri în legătură cu programul optim de formare inițială a cadrelor didactice. Deși scopul acestei consultări nu este de a cuantifica susținerea pentru o opțiune sau alta și de a oferi o soluție fundamentată pe primatul majorității, este util să discernem tendințele generale. Astfel, 40,36 % (44 de depoziii) dintre depozanți s-au exprimat pentru masteratul didactic, 21,10% (23 de depoziii) au optat pentru menținerea formării prin modul pedagogic I+II, 22,01 % (24 de depoziii) au venit cu propunerea unei variante mixte (modul I+masterat didactic). La acestea se adaugă alte variante: rute alternative de

formare și certificare, licență didactică, formă de organizare neprecizată cu recomandări privitoare la reforma de conținut etc. (18 depoziții, 16,51%).

Masteratul didactic este susținut în principal de către cadre didactice din preuniversitar, urmate de reprezentanți ai mediului ONG și de cadrele universitare.

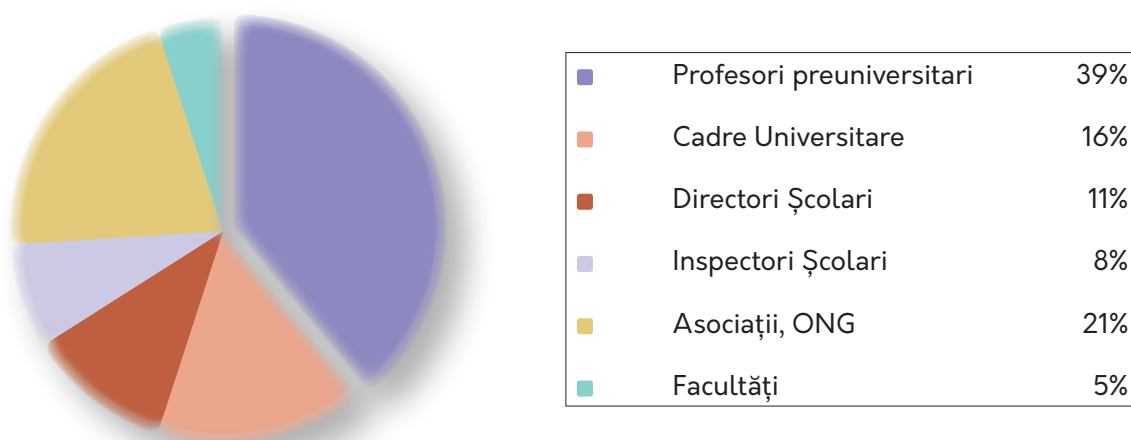


Figura 1. Distribuția depozaților pro-masterat didactic

Pe de altă parte, un număr mai mare de cadre universitare s-au exprimat în favoarea modului pedagogic (N=8) sau unui model mixt, care să mențină cel puțin nivelul I al modului psiho-pedagogic în formarea inițială (N=11). Distribuția după profilul depozaților pentru cele două modele se prezintă în felul următor:

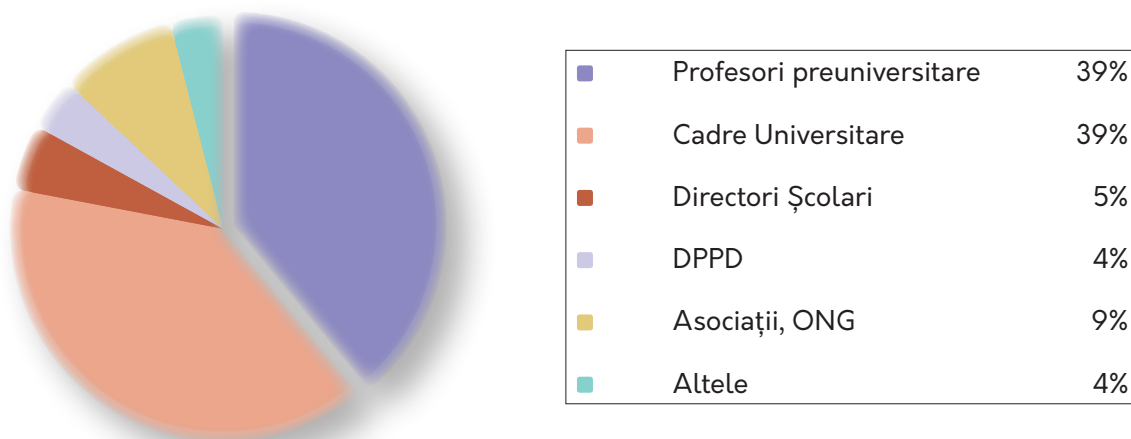


Figura 2. Distribuția depozaților pro-modul psiho-pedagogic I+II

Dintre cadrele didactice pentru învățământul preuniversitar (9) care s-au poziționat pentru modulul psiho-pedagogic I+II, o proporție însemnată o reprezintă profesorii pentru învățământ primar și preșcolar (N=6).

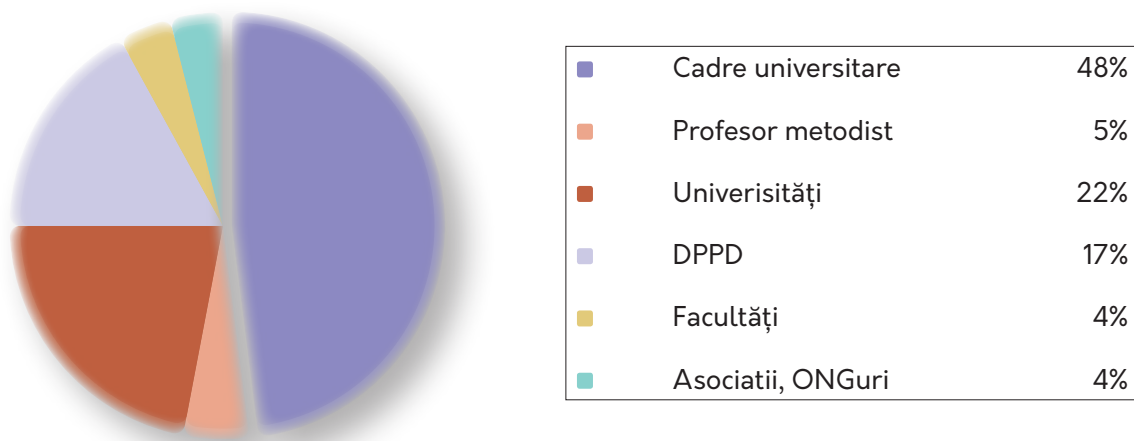


Figura 3. Distribuția depozaților pro-model mixt (modul psiho-pedagogic I+masterat didactic)

În continuare vom sintetiza principalele argumente aduse în funcție de opțiune.

2.1 Depoziții în favoarea masteratului didactic

Avantaje masterat didactic

- Pregătirea tuturor cadrelor didactice la standarde ridicate, ceea ce ar duce la reducerea disparităților în ceea ce privește calitatea resurselor umane în funcție de unități de învățământ (rural/urban, învățământ obligatoriu/ învățământ secundar superior).
- Funcționează într-o paradigmă modernă a învățării, centrată pe elev, interdisciplinară, cu deschidere spre metode non-formale.
- Formarea prin modul pedagogic nu reușește să trieze candidații cu adevărat motivați. Condiția urmării unui program de pregătire de o complexitate mai ridicată pentru a accede la un post în învățământ ar duce la o selecție mai bună a candidaților.
- Lucrarea finală de absolvire a programului este o cercetare științifică, ceea ce contribuie la dezvoltarea cunoașterii științifice în domeniu.
- Capacitatea unui astfel de program de a stimula inovația, a insufla autonomie studenților-profesori. Studentul-profesor învață să utilizeze reflexiv și creativ metodele didactice.
- Activitățile de practică didactică pot fi organizate în concordanță cu structura anului școlar, ceea ce oferă studentului-profesor posibilitatea să dobândească o perspectivă de profunzime a mediului școlar și să dezvolte proiecte didactice mai complexe, care au nevoie de mai mult timp pentru a fi aplicate.

- Durata mai mare de timp disponibilă pentru organizarea practicii didactice permite varierea contextelor de învățare/ mediilor școlare, cu efecte pozitive pentru capacitatea studentului-profesor de a-și evalua și adapta metodele.
- Creșterea ponderii activităților de practică didactică în formare și introducerea stagiaturii obligatorii armonizează criteriile de formare/certificare în profesia de cadru didactic cu cele valabile pentru alte profesii (de exemplu, cea medicală).
- Cursurile au de asemenea o dimensiune aplicativă importantă, orientate spre nevoile reale ale beneficiarilor (studenți-profesori și elevi). Familiarizează studenții cu instrumente didactice variate, cu rolurile multiple pe care vor trebui să le asume și cu documentația specifică cu care vor intra în contact în activitatea lor.

Dezavantaje masterat și soluții

Atractivitatea carierei didactice și, implicit, a urmării unui program de formare, cu atât mai mult cu cât e vorba de un program complex și de prelungirea perioadei de școlarizare, depinde în mare măsură de nivelul de salarizare. Atâta timp cât nu se controlează această variabilă, este posibil ca masteratele didactice să atragă în continuare candidați mai slabi decât masteratele științifice.

Soluții:

- Stabilirea unor criterii stricte de admitere;
- Curriculum atractiv;
- Sistem de recompense bazat pe performanță și găsirea unor indicatori adecvați de evaluare a performanței;
- Oferirea de stimulente pentru debutanți (salarizare adecvată, locuință de serviciu, facilități de transport etc.);

Dacă formarea inițială se transferă complet la nivel masteral, studenții nu mai au deloc posibilitatea familiarizării cu opțiunea pedagogică înainte de a decide cu privire la tipul de program masteral pe care doresc să îl urmeze. Această situație poate duce la scăderea numărului de potențiali candidați pentru masteratul didactic.

Soluție:

- Posibilitatea de a urma cursuri opționale de inițiere didactică la nivel licență;

Este posibil ca masteratul didactic să atragă studenți cu performanțe mai scăzute, datorită concurenței cu masteratele științifice, mai prestigioase în percepția publică.

Soluții:

- Stimulente;
- Condiții stricte de admitere;
- Nu toate facultățile dispun de resurse pentru organizarea masteratelor didactice.

Concurența neloială făcută masteratelor științifice.

Soluții:

- Dezvoltarea mai multor rute alternative de certificare, pentru a lăsa deschis accesul studenților care doresc să urmeze și un masterat științific;
- Este posibil ca activitățile din cadrul masteratului, inclusiv activitățile de practică să se deruleze în continuare doar « de formă », fără schimbări majore de paradigmă și fără modificări la nivelul calității.

Este posibil ca formatorii din mediul universitar și cei din mediul preuniversitar să aibă o colaborare deficitară.

Soluții:

- Întâlniri periodice pentru a discuta problemele și posibile căi de acțiune;
- Certificarea se produce mai târziu, abia la încheierea studiilor masterale.

Este posibil ca profesorii care predau în cadrul masteratului să nu aibă competențele didactice adecvate. Recrutarea cadrelor didactice care predau în cadrul modului psihopedagogic ar putea bloca schimbarea de paradigmă a programului masteral.

Soluție:

- Formarea resurselor umane pentru masteratul didactic.

Rezistența la schimbare a părților interesate.

Soluție:

- Parteneriate de cercetare pentru configurarea programelor de masterat.

Este posibil ca numărul de posturi în funcție de discipline să fie insuficiente pentru încorporarea absolvenților masteratului ca stagiari.

Soluții:

- Efectuarea unei părți din stagiul în sistem de team-teaching;
- Stabilirea cifrelor de școlarizare în funcție de previziunile pentru nevoile de resurse umane;
- Efectuarea stagiului de practică la discipline înrudite;
- Masteratul didactic poate fi perceput de către absolvenții studiilor de licență ca un program mai puțin complex și prestigios decât masteratele științifice.

Dezavantaje modul psihopedagogic din perspectiva depozițiilor pro- masterat didactic

- Modulul pedagogic este un model de formare rigid, de tipul “one size fits all”, care

oferă conținuturi prea generale, abstracte, neadaptate nevoilor studentului-profesor.

- Practica pedagogică ocupă un loc marginal în planul de învățământ al actualului modul psiho-pedagogic, este insuficientă ca număr prevăzut de ore și se desfășoară ineficient, mai mult formal. Nu există o colaborare reală între profesorii universitari și coordonatorii de practică din școli.
- Dobândirea conștiinței profesionale depinde în mare măsură de desfășurarea unor activități de practică consistente. Ca atare, introducerea târzie a practicii profesionale în formarea studenților (anul III din modul) împiedică dezvoltarea motivației pentru cariera didactică.
- Pregătirea în discipline psiho-pedagogice nu este suficientă pentru formarea unui profesor competent, care facilitează învățarea, și trebuie suplimentată de pregătirea în didactica de specialitate, a obiectului de studiu.
- Nu asigură timpul necesar dezvoltării abilităților reflexive în raport cu actul didactic, de cercetare.
- Școlile unde se desfășoară practica pedagogică nu sunt reprezentative pentru situațiile cu care vor fi confruntate cadrele didactice, fiind selectate de cele mai multe ori școli « bune », « de fițe ».
- Sistemul de selecție și formare pentru mentorii de practică este deficitar. Criteriile de selecție nu sunt întotdeauna transparente.

2.2 Depoziții în favoarea modulului psihopedagogic

Avantaje modul pedagogic I+II

- Durata cumulată mai scurtă a programului de formare. Degreveză, conform unei minorități a depozanților, studenții pentru pregătirea adecvată în specialitate, percepută ca fiind problemă critică în formarea unor cadre didactice de calitate.
- Formare eficientă, care oferă conținuturi “la obiect”;
- Progresia eșalonată a studiilor psiho-pedagogice, cu progresia în timp a gradului de complexitate ;
- Costuri materiale și de timp minime pentru studenți;
- Studenții au mai multe resurse mentale și sunt mai motivați să învețe la începutul studiilor.
- Independent de calitatea sa de program de formare profesională pentru certificare a cadrelor didactice, modulul psiho-pedagogic poate fi înțeles ca un program de dezvoltare personală și profesională, pus la dispoziția tuturor studenților indiferent

de opțiunelor de carieră.

- Datorită participării concomitente la activitățile disciplinei de specialitate și cele ale programului de pregătire psiho-pedagogică, studenții pot observa și analiza în mod direct și “în timp real” deficiențele actului didactic.
- Există exemple de sisteme de educație performante (Coreea, Finlanda) unde formarea inițială se face și la nivelul studiilor de licență, nu doar la nivel masteral.

Dezavantaje modul pedagogic I+II

Sistemul de selecție nu este eficient, iar o proporție însemnată a studenților înscriși la cursurile programului de formare nu au o motivație clară pentru cariera didactică, ceea ce face ca și nivelul implicării lor în activitățile propuse să fie redus.

Soluție:

- Criterii mai exigente de admitere la cursurile modului;
- Cursurile oferite în cadrul modului nu sunt suficient de aplicative.

Soluții:

- Creșterea numărului de cursuri de didactică;
- Formate moderne de activități didactice, care să dezvolte studenților-profesori abilități de rezolvare de probleme;
- Activitățile de practică pedagogică sunt deficitare.

Dezavantaje masterat didactic din perspectiva depoziiilor pro-modul pedagogic

- Masteratul didactic este perceput ca o prelungire formală a perioadei de studiu și nejustificat ca eficiență. Este asimilat cu masteratele științifice, motiv pentru care se consideră că ar implica mai multă pregătire teoretică decât practică.
- Masteratul didactic obligatoriu pentru formarea inițială ar contraveni, susțin unii depozanți, procesului Bologna și Legii privind Organizarea Studiilor Universitare, întrucât studiile de masterat constituie, conform cadrului legislativ, o aprofundare a studiilor dintr-un domeniu de licență Prin urmare, spun depozanții, formarea inițială trebuie să se facă în continuare printr-un program de pregătire la nivel licență.
- Psihologia educației și psihopedagogia adolescenților, tinerilor și adulților nu sunt reprezentate în mod adecvat în planul cadru al masteratului didactic (propus în 2012).

Trebuie precizat că în urma analizei de conținut a rezultat câteodată o înțelegere inadecvată a propunerii de masterat didactic, așa cum a fost reglementat în LEN 1/2011. Masteratul didactic este asimilat în multe dintre aceste depozii masteratului științific, perceput ca având o implementare slabă și o orientare preponderent teoretică, ceea ce face ca obiecțiile să fie îndreptate într-o altă direcție decât cea intenționată.

2.3 Depoziții în favoarea unui model mixt (modul psiho-pedagogic I + masterat)

Avantaje ale modelului mixt modul psiho-pedagogic I+ masterat didactic

- Accesibilizarea carierei didactice, prin menținerea concomitentă a unor opțiuni alternative de certificare. De o astfel de formulă ar putea beneficia studenții care urmează un masterat științific sau persoane din afara sistemului care doresc să se reprofileze profesional, atâta timp cât îndeplinesc un anumit standard pentru a fi încadrate.
- Conferă studentului o mai mare autonomie în propriul parcurs academic și profesional.
- Contactul timpuriu al studenților cu opțiunea didactică, modulul pedagogic poate acționa ca factor de atracție către o carieră în învățământ și orientarea către urmarea unui masterat didactic.
- Complementaritatea etapelor de pregătire (inițiere și aprofundare);
- Sistemul diferențiat de certificare, cu posibilitatea încadrării în învățământul obligatoriu la absolvirea modulului pedagogic, corespunde nevoilor de resurse umane ale sistemului.
- Dezavantaje ale modului mixt modul psiho-pedagogic I+ masterat didactic
- Opțiunea de certificare timpurie ar putea descuraja continuarea studiilor didactice la nivel masteral.

Dezavantaje ale modelului psiho-pedagogic I+II/masteratului didactic din perspectiva modelului mixt

- Față de formarea exclusivă prin masterat didactic se ridică obiecția perioadei prea scurte de timp (2 ani) pentru profesionalizare.

Din depozițiile care pledează pentru un model integrat, cu formare prin modul la nivel licență și formare aprofundată la nivel masterat nu este întotdeauna clar sau explicit dacă masteratul didactic ar trebui considerat, în acest sistem de organizare a formării, opțional sau obligatoriu pentru certificarea profesională. Deoarece masteratul didactic așa cum este prevăzut în LEN 1/2011 și discutat în depozițiile aferente acestei opțiuni constituie o rută de formare inițială obligatorie, opțiunile mixte pot apărea în acest context mai degrabă ca opțiuni pro-modul pedagogic. Cu alte cuvinte, pentru a fi vorba realmente de o opțiune mixtă în termenii vizați de dezbateră, masteratul didactic ar trebui să fie un program de formare cu rol de certificare, chiar dacă doar pentru învățământul secundar superior, prin înlocuirea actualului modul de nivel II.

Câteva elemente distinctive ale celor trei modele de formare sunt redată sintetic în

următorul tabel.

Masterat didactic	Modul psiho-pedagogic I+II	Modul psiho-pedagogic I+ masterat didactic
Universitățile pot organiza masterate didactice pentru unul sau mai multe domenii de licență în funcție de resursele disponibile (OM 3841/2012)(În funcție de planul de învățământ anumite componente pot fi livrate la nivelul universității și nu al facultăților).	Presupune un singur program de formare pentru toți studenții indiferent de specializare, organizate prin departamentele de specialitate cu profil psiho-pedagogic.	
Se oferă locuri atât cu finanțare de la bugetul de stat, cât și în regim cu taxă. Studenții înscriși beneficiază de bursă în cuantumul unui salariu de debutant.	Regimul de finanțare a studentului la nivel licență este același la care este încadrat pentru studiile de specialitate. Nivelul II al modulului psiho-pedagogic poate fi urmat doar în regim cu taxă.	
Locurile pentru programul de formare didactică sunt limitate, ceea ce instituie deja un mecanism de selecție de bază; criteriile de admitere rămân la latitudinea universităților și trebuie alese încât să "asigure selecția unor studenți cu potențial și motivație ridicată pentru cariera didactică" (OM 3841/2012).	Accesul la programul de formare este facil, fiind deschis tuturor studenților înmatriculați, procedura de selecție (interviu, examen) nu este foarte strictă.	
Este centrat pe formarea procedurilor didactice specifice unui domeniu de cunoaștere. Ponderea didacticilor de specialitate în planul de învățământ =30 credite transferabile.	Este centrat pe disciplinele psiho-pedagogice. Ponderea didacticilor de specialitate în planurile de învățământ=10 credite transferabile.	
Formarea profesională începe doar la nivel masteral.	Formarea profesională începe în timpul studiilor de licență.	Formarea profesională începe în timpul studiilor de licență.
Formarea se face integrat pe parcursul celor doi ani de studii.	Formarea se face eșalonat și fragmentat. Din acest motiv, pregătirea profesională dobândește pentru studenți un statut marginal în raport cu pregătirea de specialitate.	Formarea se face mai întâi eșalonat, în scop de inițiere, iar apoi integrat.
Certificarea competențelor pentru profesia didactică se face după absolvirea programului de master.	Certificarea competențelor pentru profesia didactică se face în etape: modulul I oferă acces la posturile în învățământul obligatoriu, iar modulul II, la posturile în învățământul liceal și universitar.	Certificarea competențelor pentru profesia didactică se face în etape: modulul I oferă acces la posturile în învățământul obligatoriu, iar masteratul didactic, la posturile în învățământul liceal și universitar. SAU Masteratul didactic devine doar o condiție pentru obținerea gradului didactic I.
Prevede constituirea de parteneriate cu școlile de aplicație și implicarea mai puternică a mentorilor în formare.		
Prevede desfășurarea de tutoriale de practică și cercetare, care cumulează aproximativ 1000 de ore prin activități directe și studiu individual.	Practica didactică are o pondere marginală în planul de învățământ.	
Se finalizează prin redactarea unei dizertații, o lucrare de cercetare în didactica disciplinei	Se finalizează prin susținerea portofoliului didactic.	

În încheiere, trebuie semnalate numeroasele suprapuneri între diferitele poziții, fie ele în favoarea formării prin modul pedagogic, masterat didactic sau forme alternative, în chestiuni esențiale de conținut, chiar dacă acestea diverg când vine vorba de mijloacele optime. Susținătorii modulului pedagogic respectiv cei ai masteratului didactic ca rută obligatorie de profesionalizare, concep ca direcții de ameliorare a programului actual aproximativ aceleași dimensiuni, cele mai importante fiind creșterea caracterului practic al formării, cu corelațiile sale legate de colaborarea între mediul universitar și cel preuniversitar, dezvoltarea rețelei de școli de aplicație și consolidarea stagiaturii și mentoratului.

2.4 Propuneri alternative pentru structura formării inițiale a profesorilor

Alături de opțiunile exprimate în favoarea obligativității masteratului didactic sub forma prevăzută în LEN 1/2011, pentru menținerea formării cadrelor didactice prin modul pedagogic I+II, sau pentru formule mixte (modul I+ masterat didactic), depozanții au contribuit de asemenea cu alte propuneri și sugestii de îmbunătățire a pregătirii resurselor umane din învățământ.

Unele dintre ele vizează elemente de conținut ale programului, care ar aduce ameliorări indiferent de forma sa. A fost discutată importanța unor chestiuni cum ar fi:

- Dezvoltarea personală ca parte integrantă a pregătirii cadrelor didactice;
- Materialele didactice disponibile;
- Perioada de stagiatură și mentoratul de calitate;
- La nivel de formă instituțională s-a propus:
- Eliminarea modulului pedagogic II și eficientizarea modulului I;
- Crearea unui program de licență didactică, pentru alinierea cu celelalte profesii/ crearea de departamente de didactica specialității;
- O ofertă de formare modulară, cu număr redus de cursuri obligatorii și gama diversificată de cursuri opționale; un asemenea sistem ar oferi autonomie sporită beneficiarului și ar permite mai multă mobilitate, atât spațială (între instituții de formare), cât și temporală (studentul își poate stabili singur ritmul); propunerea presupune și o integrare mai bună cu formarea continuă, fundamentată pe un sistem de credite transferabile;

2.5 Sugestiile participanților privind dimensiunile principale ale organizării programului de formare inițială

Alături de argumentele expuse în favoarea unui model de organizare a formării inițiale a cadrelor didactice, au fost formulate sugestii cu referire la o serie de dimensiuni centrale pentru îmbunătățirea sistemului, cum ar fi obiectivele, modul de funcționare, sau modul de colaborare între părțile co-interesate.

	MENCIS (& ARACIS)	Universități și DPPD-uri
Finanțare	<p>Asigurarea finanțării adecvate pentru infrastructură, organizarea activităților de practică didactică, formarea formatorilor (cadre didactice și mentori), salarizarea formatorilor (mentorilor) și profesorilor stagiați;</p> <p>Proiectarea fondurilor de investiții necesare pentru a susține măsurile adoptate;</p> <p>Stabilirea unui coeficient mai mare de finanțare/student pentru masteratele didactice;</p>	<p>Analiză de fezabilitate din punct de vedere al resurselor disponibile pentru organizarea unui program masteral de calitate;</p>
Planificarea strategică în domeniul resurselor umane în educație	<p>Elaborarea unei strategii pe termen lung pentru educație, care să modeleze fezabilitatea diferitelor măsuri propuse;</p> <p>Planificarea cifrelor de școlarizare în funcție de estimările nevoilor de resurse umane din sistem;</p> <p>Abordarea integrată a formării inițiale și formării continue a cadrelor didactice;</p> <p>Racordarea programelor de formare inițială la un profil dezirabil al profesorului și o viziune coerentă a obiectivelor formării;</p>	<p>Cartografierea nevoilor stakeholderilor (cadre didactice, profesori-studenți, elevi) și implicarea lor ca parteneri în reformă;</p>
Resursele umane pentru programele de formare	<p>Crearea programelor de formare a formatorilor, identificarea unor furnizori de formare;</p> <p>Stimularea constituirii unei comunități de mentori;</p> <p>Deschiderea poziției de mentorat pentru persoane din afara sistemului;</p> <p>Profesionalizarea mentoratului, cu reducerea normei didactice pentru profesori mentori care preiau profesori stagiați;</p> <p>Activarea registrului profesorilor mentori la nivelul inspectoratului județean, reînființarea postului de inspector școlar pentru mentorat;</p> <p>Rețele de formare pentru profesorii care ar urma să predea în cadrul masteratelor didactice;</p>	<p>Rețele de formare pentru profesorii care ar urma să predea în cadrul masteratelor didactice;</p> <p>Analiză de fezabilitate din punct de vedere al resurselor disponibile pentru organizarea unui program masteral de calitate;</p>
Organizarea practicii didactice	<p>Creșterea ponderii practicii didactice în ansamblul programului de formare;</p> <p>Organizarea activităților de practică în unități școlare cât mai diverse (atât din mediul urban, cât și rural, școli din comunități dezavantajate);</p> <p>Elaborarea de standarde pentru acreditarea instituțiilor școlare de practică;</p> <p>Premierea celor mai bune programe de practică;</p>	<p>Implicare mai mare din partea universităților și inspectoratelor în organizarea practicii pedagogice;</p>
Admitere program de formare		<p>Stabilirea unor criterii mai exigente de selecție pentru programul de formare atât pentru master, cât și pentru modul (exemple: evaluarea aptitudinilor vocaționale, medii minime de intrare, condiționarea de absolvirea unui liceu cu profil pedagogic);</p>

	MENCS (& ARACIS)	Universități și DPPD-uri
Curriculum	<p>Construirea planurilor de învățământ pe baza unor principii clare</p> <p>Diversificarea/flexibilizarea planurilor de învățământ pentru a răspunde mai bine cerințelor din piața educațională</p> <p>Abordarea problematicii specializărilor multiple, a programelor de studiu interdisciplinare</p> <p>(Masteratul didactic în sine are un caracter interdisciplinar – de aici și rezistența ARACIS la acreditarea lui.)</p>	<p>Instituțiile care oferă programe de formare să livreze conținuturi după standarde stabilite la nivel național;</p> <p>Stabilirea clară a ponderii disciplinelor (psihopedagogice, didactici, practică) în cadrul programului de formare;</p> <p>Rețele de formare în educație experiențială pentru studenții-profesori;</p> <p>Un curriculum atractiv, adaptat nevoilor reale de învățare a beneficiarilor direcți (studenți-profesori) și indirecti (elevi);</p> <p>Conținutul masteratelor didactice să fie unitar.</p> <p>Programul să dezvolte aptitudinile de cercetare.</p> <p>Programul să permită familiarizarea cu instrumente variate de lucru în profesia didactică.</p> <p>Modernizarea curriculumului, transdisciplinaritate, orientarea spre non-formal;</p> <p>Flexibilizarea planului-cadru, creșterea numărului de discipline opționale;</p>
Colaborare între părțile co-interesate (direcțiile de resort din MENCS pentru învățământul preuniversitar, inspectorate, școli de aplicație)	<p>Instrumente pentru gestionarea parteneriatelor;</p> <p>Operaționalizarea rolurilor actorilor instituționali implicați cu specificarea competențelor, limitelor de acțiune, dezvoltarea unor instrumente de comunicare (competențe, limite, moduri de interacțiune, evaluare);</p> <p>Reglementarea comunicării dintre actori prin organizarea de întâlniri de discuții, schimburi de opinii periodice; crearea unei platforme virtuale de comunicare care să asiste procesul;</p> <p>Orientarea colaborării către acțiune, evitarea tergiversării în aplicarea deciziilor;</p> <p>Fixarea de modalități de acțiune, etapizarea planului de acțiune;</p> <p>Crearea unei structuri transdisciplinare responsabile pentru elaborarea planului de reformă, monitorizarea și evaluarea implementării reformei și adaptarea acesteia în funcție de rezultate; elaborarea de metodologii de monitorizare și evaluare a programelor de formare;</p> <p>Consultarea periodică într-o formă oficializată cu experți în științele educației;</p> <p>În cazul introducerii masteratului didactic ca formă de certificare, stabilirea structurii responsabile pentru organizarea sa și a raportului între DPPD-uri și facultățile de specialitate. DPPD-urile au avantajul acreditării pentru programe de formare a personalului didactic și resursei umane care poate fi valorificată pentru noul programul masteral, însă există riscul perpetuării vulnerabilităților actualului sistem. Organizarea masteratului în cadrul facultăților de specialitate ar stimula participarea specialiștilor din domeniile respective de cunoaștere;</p> <p>Stabilirea clară a ponderii disciplinelor (psihopedagogice, didactici, practică) în cadrul programului de formare;</p>	<p>Desfășurarea de activități în vederea consolidării unei comunități profesionale (concursuri, conferințe etc.);</p> <p>Formarea unitară a profesorilor care vor preda în cadrul masteratelor didactice;</p> <p>Asumarea la nivelul rectoratului universității a gestionării unitare a celor două programe, modul psihopedagogic și masterat didactic, în paralel;</p> <p>Implicarea mediului ONG și privat (exemplu: în elaborarea curriculumului), comunităților locale (exemplu: pentru atragerea de resurse);</p> <p>Flexibilizarea raportului dintre structurile instituționale implicate în organizarea masteratelor didactice și științifice ;</p>

	MENCS (& ARACIS)	Universități și DPPD-uri
Alte propuneri	<p>Introducerea sistemului de specializare dublă, care ar simplifica formarea normei didactice și ar încuraja deprinderea unui mod de gândire și de lucru interdisciplinar (la studentul-profesor, și, prin extensie, a elevului);</p> <p>Clarificarea cerințelor pentru certificarea competențelor în funcție de categoria vizată: studenți care se pregătesc să intre în sistem și cadre didactice care activează deja în sistem;</p> <p>Flexibilizarea rutelor de formare, cu permiterea unor forme alternative de certificare;</p>	<p>Valorificarea programelor de master didactic ca platforme pentru producerea de ghiduri de bune practici; revizuirea și completarea periodică a ghidurilor de bune practici prin valorificarea cercetărilor desfășurate de absolvenții programelor de master didactic;</p> <p>Crearea unor biblioteci virtuale de bune practici;</p> <p>Schimbul de bune practici la nivel național și internațional;</p>

2.6 Sugestiile participanților privind creșterea atractivității profesiei și calității cadrelor didactice

- Depozanții care resping ideea invocă faptul că doctoratul este un titlu științific, în timp ce profesorul este un practician. Cadrele didactice interesate de cercetare sunt direcționate înspre un doctorat în domeniul specialității sau în Științele Educației.
- Alți depozanți consideră că un doctorat didactic ar veni în continuarea firească a unui masterat didactic care formează profesori reflexivi, anagajați în cercetare pentru a-și ameliora activitatea didactică. Ar putea constitui un impuls pentru dezvoltarea cercetării pedagogice relativ neglijată în prezent.
- Doctoratul didactic ar fi de asemenea o modalitate de formare a experților care să predea în cadrul masteratelor didactice.
- O altă deschidere o oferă chiar instituția mentoratului atât de discutată pentru rolul ei în formarea profesorilor, în sensul în care obținerea statutului de mentor poate fi reglementat ca o formă de avansare în carieră.
- S-a propus de asemenea “definirea unor arii de competență” specială, care pot fi asociate și extinde pregătirea pentru practica didactică de bază.
- S-a invocat necesitatea sporirii autonomiei profesorilor în alegerea parcursului de formare continuă, de a acorda mai multă atenție nevoilor lor de învățare.
- Dincolo de opțiunile de formare continuă puse la dispoziția cadrelor didactice, un număr semnificativ de depozanți a insistat asupra salarizării corespunzătoare ca condiție sine qua non a atractivității carierei de profesor și creșterii calității resurselor umane din sistem.

3. Concluzii

Pe baza depozitiilor colectate în cadrul audierii publice „*Masterat didactic sau modul psihopedagogic (I + II): ce tip de formare inițială va crește calitatea în sistemul de învățământ din România?*” (21 aprilie) și în urma întâlnirii de lucru (10 iunie 2016) a Comisiei de Experți, la care au participat toți cei 10 experți (3 dintre aceștia online) a fost identificată nevoia de a agreea asupra unor elemente cheie care să stea la baza construcției programelor de formare inițială a cadrelor didactice.

Inventarierea opțiunilor identificate prin analiza opiniilor înscrise în cadrul audierii publice este însoțită de prezentarea situației actuale precum și a dezideratelor, implicațiilor, avantajelor și riscurilor (sau dificultăților) corespunzătoare poziționării Comisiei de experți în favoarea unor anumite alegeri. Menționăm că acest inventar al opțiunilor nu este exhaustiv ci reprezentativ pentru depozitiile înscrise în audierea publică „*Masterat didactic sau modul psihopedagogic (I + II): ce tip de formare inițială va crește calitatea în sistemul de învățământ din România?*”.

Menționăm că atât depozații cât și comisia de experți au subliniat necesitatea ca măsurile de îmbunătățire a pregătirii inițiale a profesorilor să fie însoțite de politici care să contribuie la ridicarea statutului profesional și atragerea tinerilor pentru cariera didactică.

A. Este necesar sau nu ca programele de formare inițială a cadrelor didactice să reflecte profesionalizarea profesoratului?

În prezent, în documentele normative, se fac referiri la profesor ca „profesionist” (programul de formare inițială a cadrelor didactice este reglementat prin „Metodologia-cadru de organizare a programelor de formare psihopedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică” aprobată prin Ordin nr. 5745/13 septembrie 2012), dar normele și politicile în vigoare nu reflectă „profesionalizarea” practică a profesoratului.

Autoritatea Națională pentru Calificări (ANC) are un standard ocupațional publicat în 1999 care descrie competențele necesare profesorului de gimnaziu-liceu și criteriile de realizare (evaluare) a acestora. Însă, acreditarea și evaluarea programelor de pregătire și certificare a profesorilor nu este circumscrisă Autorității Naționale pentru Calificări ci Ministerului Educației Naționale și Cercetării Științifice prin Autoritatea Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior. Actul normativ care reglementează acreditarea și evaluarea programelor de pregătire și certificare a profesorilor este „Metodologia-cadru de organizare a programelor de formare psiho-pedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică” emisă de MENCS prin Ordin nr. 5745/13.09.2012 care nu descrie finalitățile programelor de formare psihopedagogică ci planul de învățământ și condițiilor de certificare a competențelor pentru profesia didactică.

Astfel, se observă că lipsește un cadru de referință operațional care să enunțe competențele de care are nevoie un profesor pentru a genera învățarea unei anumite discipline/ unui set de discipline la nivelul elevilor de diferite vârste și să ghideze organizarea planurilor de învățământ și certificarea programelor de formare a cadrelor didactice.

Un program de formare adecvat devine dificil de propus în lipsa unei descrieri a competențelor profesorului, care alcătuiesc profilul de absolventului de învățământului

preuniversitar pregătit pentru cariera didactică.

De asemenea, certificarea didactică nu necesită pregătire extinsă/ de nivel superior în competențele specifice profesiei - dreptul de a predă în învățământul obligatoriu se acordă după acumularea a 180-240 credite în specialitate și numai a 30 credite transferabile în formarea psihopedagogică și prezentarea portofoliului didactic.

În cadrul depozitiilor, au fost discutate mai multe soluții de certificare care să reflecte profesionalizarea didactică (studii superioare în domeniul specific, psihopedagogic și/ sau didactic), prin diplomă de licență sau masterat de profesor (cu diverse ponderi ale pregătirii de specializare, psihopedagogice și didactice). Certificarea prin diplomă de licență de „profesor” de 3 sau 4 ani este în conformitate cu legile privind organizarea ciclurilor de studii universitare și nivelurilor de calificare profesională. În ceea ce privește certificarea (acordarea dreptului de predare inclusiv la nivel liceal) prin diplomă de masterat, depozitiile conțin poziții antitetice. Au fost înscrise depozitii care susțin că certificarea prin masterat corespunde unui nivel aprofundat de calificare, deci o abatere de la legile privind organizarea ciclurilor de studii universitare și nivelurilor de calificare profesională (v. Dan Potolea). Au fost înscrise și depozitii care consideră justificată certificarea prin diplomă de masterat din perspectiva necesității dezvoltării competențelor de cercetare în pregătirea didactică (v. Ligia Sarivan). Privitor la organizarea studiilor universitare, legea nr. 288/24.06.2004 stipulează:

- Art. 4 (6) Studiile universitare de licență asigură un nivel de calificare adecvat exercitării unei profesii în vederea inserției pe piața forței de muncă, prin cunoștințe generale și de specialitate corespunzătoare.
- Art. 9 (2) Studiile universitare de masterat asigură aprofundarea în domeniul studiilor de licență sau într-un domeniu apropiat, dezvoltarea capacităților de cercetare științifică și constituie o bază pregătitoare obligatorie pentru studiile doctorale.

Deziderate și implicații ale profesionalizării profesoratului	Avantajele profesionalizării	Riscuri/Dezavantaje - părți cointeresate
<p>Deziderate:</p> <p>Încetățenirea unui câmp de cunoaștere (body of knowledge) și competențe aferente specifice profesiei;</p> <p>Formare superioară a corpului profesional conform standardelor specifice;</p> <p>Încetățenirea unui cod etic profesional;</p> <p>Garantarea autonomiei și auto-reglementării (ex. abaterile de la codul etic profesional sunt reglementate de un corp profesional).</p> <p>Implicații</p> <p>Stabilirea unor noi mecanisme (reglementate și/sau standardizate și/sau centralizate) de acreditare a programelor de pregătire a profesorilor și/sau certificare a profesorilor ;</p> <p>Implicarea profesorilor în luarea deciziilor la nivel de politici/management școlar;</p> <p>Creșterea/înăsprirea cerințelor de admitere la programele de formare a profesorilor;</p> <p>Creșterile salariale nu sunt determinate de numărul de ani petrecuți la catedră ci de acumularea expertizei, calitatea prestației, responsabilități și sarcini asumate;</p> <p>Obligativitatea prezenței la cursuri și practică;</p> <p>Formarea unui corp profesional de tip Colegiul Medicilor, ca structură de reprezentare și administrare a unei profesii, nu a unei ocupații;</p>	<p>Recunoașterea profesoratului ca serviciu public, muncă creativă și având un cuvânt de spus în luarea deciziilor la diverse niveluri;</p> <p>Creșterea competenței profesorilor;</p> <p>Stimularea profesorilor să acționeze autonom și colaborativ: să ia decizii pe baza experienței individuale și colaborând cu colegii;</p> <p>Responsabilizarea profesorilor;</p> <p>Stimularea inovației și cercetării în domeniu;</p> <p>Creșterea șanselor elevilor de a avea acces la cadre didactice superior pregătite indiferent de mediul de proveniență (rural, urban).</p>	<p>Unele programe de formare se vor închide pentru că nu respectă standardele naționale sau nu îndrănesc numărul minim de studenți ca urmare a înăsprirea condițiilor de admitere;</p> <p>Poate conduce la supra-responsabilizarea profesorului față de elev/părinte (clientul) și la neglijarea responsabilității față de lege, comunitate și societate în general provocând probleme mai ales în situațiile în care clientul (părinte sau elev) nu este conștient de importanța educației/a ceea ce e învățat (v. categorii vulnerabile).</p> <p>Deresponsabilizarea cadrelor didactice în situațiile în care beneficiarul direct al educației nu își cunoaște și reclamă dreptul la educația de calitate.</p>

B. Este necesar ca pregătirea de specialitate și psihopedagogică/didactică să fie diferențiată în funcție de ciclul de învățământ?

În prezent, pregătirea de specialitate este diferențiată cu un nivel de pregătire mai ridicat pe măsură ce crește nivelul de încadrare al viitorului profesor (preșcolar, primar, gimnazial, liceal, postliceal, superior). Dreptul de a preda la nivel antepreșcolar, preșcolar și primar poate fi obținut prin absolvirea unui program de licență în pedagogia învățământului primar și preșcolar. Dreptul de a preda la nivel gimnazial este condiționat de absolvirea unui program de licență în specialitate și a modulului psihopedagogic, nivel I, iar cel de a preda la ciclul superior al liceului, postliceal sau superior este condiționat de absolvirea unor programe de licență și master în specialitate și a modulelor psihopedagogice, nivel I și II.

Deziderate și implicații în favoarea unei pregătiri diferențiate (conținut și durată) până la nivelul de profesionalizare în funcție de vârsta preșcolarului/elevului	Avantaje	Riscuri/Ajustări
<p>Deziderate: Profesorii care predau în educația timpurie, primară și gimnazială (inclusiv în mediul rural) trebuie să parcurgă un nivel de pregătire superior și specific fiecărui ciclu;</p> <p>Implicații Acreditarea și derularea unor programe de formare care asigură profesorilor cu drept de predare la nivelul preșcolar, primar sau gimnazial o pregătire psihopedagogică și didactică cel puțin egală cu pregătirea profesorilor cu drept de predare la nivel de liceu/universitar.</p>	<p>Creșterea accesului copiilor preșcolari și elevilor (inclusiv din mediul rural) la profesori cu pregătire psihopedagogică și didactică cel puțin egală cu al celor încadrați la liceu/universitate în perioada în care au cea mai mare capacitate de absorbție cognitivă¹.</p> <p>Corectarea scăderii în performanță a elevilor de clasa a VIII-a față de cei de a IV-a (matematică și științe), în condiții de variație socioeconomică și demografică mică, conform datelor TIMSS (2011)²: „există o mare problemă cu învățământul gimnazial din România, care nu reușește să dezvolte în mod sistematic cunoștințe și abilități de bază în rândul elevilor săi.” (CEAE, 2015)</p>	<p>Întârzierea încadrării pe piața muncii a absolvenților programelor de formare pentru cariera didactică.</p>

¹ http://www.unicef.org/romania/ro/media_10530.html

² <http://ceae.ro/wp-content/uploads/2015/10/Raport-Scaderea-analfabetismului-functional.pdf>

C. Finanțarea studiilor pentru profesia didactică:

- i. Este necesar sau nu ca formarea inițială a profesorilor indiferent de nivelul de studiu (preșcolar, primar, gimnazial, liceal, universitar) să fie finanțată de la bugetul de stat în limita unui număr prestabilit de locuri?

În prezent, nu există o politică consecventă. Pentru studenții care ocupă locuri bugetate, nivelul I al modulului psihopedagogic urmat în regimul cursurilor universitare poate fi parcurs cu finanțare de la bugetul de stat, fără o limită a locurilor disponibile. Nivelul I al modulului psihopedagogic urmat în regim postuniversitar, nivelul I al modulului psihopedagogic urmat de către studenții care ocupă locuri la taxă și nivelul II al modulului psihopedagogic pot fi parcurse doar în regim de taxă.

- ii. Este necesar sau nu ca numărul de locuri finanțate anual de la bugetul de stat pentru formarea cadrelor didactice să fie stabilit în funcție de nevoia de resurse umane estimată în sistemul preuniversitar?

În prezent, planificarea numărului de locuri finanțate anual de la bugetul de stat pentru formarea cadrelor didactice nu ține cont de nevoia de resurse umane din sistemul preuniversitar. În anul 2010, au fost de 20 de ori mai mulți studenți înscriși la cursurile DPPD-urilor decât numărul posturilor didactice disponibile la nivel național în sistemul preuniversitar. Mai exact, dintr-un total de 191.291 absolvenți ai anului 2010, 90.200 studenți au fost înscriși la cursurile DPPD-urilor, iar numărul posturilor didactice disponibile la nivel național în sistemul preuniversitar a fost de 4.471³. Astfel, în prezent, finanțăm pregătirea unui număr de profesori mult mai mare decât e necesar. Pe de altă parte, programele de formare inițială se confruntă cu lipsuri financiare în zone cheie pentru pregătirea cadrelor didactice (organizarea practicii, norme insuficiente pentru didactică un număr prea mare de studenți per coordonator de practică). Astfel, actualul mecanism de stabilire a locurilor finanțate anual de la bugetul de stat pentru formarea cadrelor didactice conduce la ineficiență financiară.

Deziderate și implicații ale finanțării formării de la bugetul de stat în limita unui număr de locuri stabilit, în funcție de nevoia de resurse umane estimată în sistemul preuniversitar	Avantajele finanțării formării de la bugetul de stat în limita unui număr prestabilit de locuri	Schimbări/Ajustări necesare
<p>Deziderate:</p> <p>Acces egal și universal la pregătirea pentru o carieră didactică la orice nivel de studiu (preșcolar, primar, gimnazial, liceal, universitar).</p> <p>Eficientizarea financiară a organizării programelor de formare inițială a profesorilor.</p> <p>Instituirea unui examen de admitere riguros.</p> <p>Implicații</p> <p>Aprobarea unui număr limitat de locuri finanțate de la bugetul de stat atât pentru modulul I cât și pentru modulul II independent de regimul de parcurgere (universitar/ postuniversitar) sau statutul studentului (buget/taxă);</p> <p>Studiu aprofundat al traseului profesional al absolvenților studiilor psihopedagogice/ didactice pentru conceperea sistemului de ponderare;</p> <p>Studii de diagnoză și prognoză a nevoii de resurse umane în funcție de factori precum sporurile demografice, ratele de pensionare, ratele normale de pierdere etc.</p> <p>O soluție alternativă este generalizarea taxei și instituționalizarea unui sistem de burse.</p>	<p>Facilitarea accesului tinerilor, indiferent de statutul socio-economic, la pregătirea pentru cariera didactică și la nivelul superior (liceu și universitar);</p> <p>Eficientizarea financiară și redirecționarea bugetului către activități afectate de restricții/ lipsuri (ex. practica pedagogică);</p> <p>Favorizează introducerea unor mecanisme adecvate de admitere de către universități/DPPD-uri;</p> <p>Favorizează o alegere pozitivă pentru cariera didactică din partea studenților (nu „de rezervă” /negativă, așa cum e în prezent).</p>	<p>Scăderea numărului de studenți la programele de formare inițială a profesorilor;</p> <p>Reconsiderarea schemei de încadrare în Departamentele de Pregătire a Personalului Didactic;</p> <p>Lipsa de coordonare la nivel macro poate crea disfuncții în asigurarea necesarului de absolvenți încadrabili pe diverse paliere ale sistemului.</p>

D. Este necesară specializarea unică, dublă sau interdisciplinară a profesorilor?

În prezent, modulele psihopedagogice I și II pot fi urmate pentru monospecializare sau specializare dublă cu observația că există puține programe de licență/master acreditate pentru dublă specializare (exemplu programele de limbi și literaturi/limbi moderne).

³ Miclea, 2016

Deziderate și implicații ale specializării duble	Avantajele specializării duble	Riscuri/Ajustări
<p>Deziderate: Asigurarea unei pregătiri adaptabile/flexibile a personalului didactic, care să permită valorificarea optimă a resursei umane la nivelul comunităților locale;</p> <p>Redimensionarea ofertei facultăților prin generalizarea dublei specializări într-o varietate de combinații.</p> <p>Implicații Colaborarea dintre facultăți pentru construirea unor programe de licență/master pentru a lărgi oferta la nivelul universității astfel încât studenții să-și poată personaliza traseul de formare (pe termen lung) sau să urmeze programe cu specializări multiple;</p> <p>Reconsiderarea reglementărilor ARACIS de acreditare a programelor de licență/master co-construite de facultăți/ universități cu privire la ruta profesională didactică.</p>	<p>Creșterea adaptabilității profesionale a cadrelor didactice la închiderile/deschiderile inerente de posturi didactice;</p> <p>Soluționarea dificultăților actuale de încadrare și normare cu care se confruntă unitățile de învățământ și cadrele didactice (ex. cazul profesorilor care predau la 2-3 școli pentru a-și întregi norma didactică).</p>	<p>Creșterea eforturilor universităților de coordonare, administrare și certificare a traseelor personalizate ale studenților.</p> <p>Scăderea calității rezultatelor învățării dacă nu se păstrează ”principiul parității” între specializări.</p>

E. Pregătirea psihopedagogică/didactică:

- i. Este necesar ca pregătirea psihopedagogică/didactică să aibă o pondere majoritară, echilibrată sau marginală în raport cu pregătirea de specialitate?

În prezent, pregătirea psihopedagogică/didactică are un statut marginal în raport cu pregătirea de specialitate. Spre exemplu, pregătirea unui student care urmează studii la nivel de licență (program de 180 credite transferabile) și modulul psihopedagogic de nivel I, specializare unică (30 credite transferabile) include 14% pregătire psihopedagogică/didactică și 86% pregătire de specialitate. În depozițiile primite, a fost semnalată și situația în care cursurile modulelor psihopedagogice au fost poziționate la ore nepotrivite pentru învățare, cursurile de specialitate având prioritate în orarul studenților.

- ii. Este necesar sau nu ca formarea inițială a cadrelor didactice să includă o pondere semnificativă de pregătire în didactica specialității?

În prezent, cadrele didactice beneficiază de o pregătire redusă în didactica specialității. Conform Ordinului nr. 5745/13.09.2016, în planul de învățământ al modulului psihopedagogic nivel I (monospecializare), 12 credite corespund „Disciplinelor de pregătire didactică și practicii de specialitate” (1 curs de didactica specialității, 1 curs de instruire asistată pe calculator și 2 stagii de practică). În cazul dublei specializări (limbi), se adaugă un curs de pregătirea didactică în specialitatea B. Astfel, un profesor absolvent al unui program de licență de 180 de credite și modulului psihopedagogic nivel I, monospecializare (30 credite) are dreptul (este considerat apt) să predea în condițiile în care numai 5.71% din pregătirea sa a fost în didactica și practica specialității.

Deziderate și implicații - pondere echilibrată a pregătirii psihopedagogice și didactice în raport cu pregătirea de specialitate.	Avantajele acordării unei ponderi echilibrate a pregătirii psihopedagogice și didactice în raport cu pregătirea de specialitate.	Ajustări care produc dificultăți pe termen scurt/Dificultăți
<p>Deziderate:</p> <p>Profesorii vor avea o capacitate ridicată de a facilita învățarea conform specificului disciplinei predate și în acord cu nivelul de școlaritate al elevilor, cu cerințele lor individuale.</p> <p>Implicații</p> <p>Creșterea ponderii pregătirii psihopedagogice/didactice (suplimentarea cursurilor de didactica specialității);</p> <p>Colaborarea dintre cadrele didactice universitare de specialitate, psihopedagogie generală și didactică pentru a oferi programe de formare integrate, echilibrate, relevante în practică și flexibile;</p> <p>Formarea didacticienilor (inclusiv din rândul practicienilor), creșterea numărului de posturi universitare pentru didacticieni;</p> <p>Stimularea cercetării psihopedagogice și didactice de nivel înalt;</p> <p>Actualizarea conținuturilor cursurilor de specialitate, psihopedagogie generală și didactică la constatările și bunele practici recente din domeniul educațional.</p>	<p>Pregătirea profesorilor ca „profesioniști” în educație - pregătirea psihopedagogică/didactică fiind cel puțin echilibrată dacă nu centrală în raport cu cea de specialitate;</p> <p>Creșterea capacității cadrelor didactice de facilitare a învățării în funcție de specificul disciplinei și nivelul/clasa la care predau;</p> <p>Predispune profesorii să adopte metode de predare-învățare-evaluare bazate pe constatările unor cercetări și bune practici recente din psihopedagogie și didactica specialității;</p> <p>Stimulează inovația și cercetarea în psihopedagogie și didactica disciplinelor;</p> <p>Favorizează o alegere în cunoștință de cauză pentru cariera didactică din partea studenților (nu „de rezervă” / negativă, așa cum e în prezent).</p>	<p>Reorganizarea studiilor de licență și/sau masterat;</p> <p>Lipsa de expertiză în domeniul didacticilor de specialitate și în special al adaptărilor la nevoile specifice ale elevilor;</p> <p>În lipsa didacticienilor se poate produce o reprofesionalizarea „artificială”/„formală” a cadrelor didactice universitare în psihopedagogie/didactică și scăderea (temporară) a calității programelor de formare inițială.</p>

Notă: Pregătirea didactică este înțeleasă în acest document ca implicând transferul procedurilor specifice unui domeniu de cunoaștere (matematică, limba și literatura engleză, biologie etc.) într-o metodologie didactică relevantă pentru disciplina/disciplinele școlare respective; identificarea problemelor de 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 interdisciplinară. În această înțelegere, pregătirea didactică consolidează modul de gândire specific unui domeniu de cunoaștere: studentul transferă domeniul de cunoaștere într-un nou context de explorare cognitivă, care presupune facilitarea învățării domeniului către elevi (cf. Glaser, 1996, se atinge cel mai ridicat nivel de achiziție atunci când predai ceva cuiva).

F. Practica de specialitate

- i. Este necesar ca practica didactică (inclusiv cea observativă) să aibă o pondere centrală, echilibrată sau marginală în formarea cadrelor didactice?

În prezent, conform Ordinului nr. 5745/13.09.2016, 16% din planul de învățământ al modulului psihopedagogic I sau II (monospecializare) este alocat practicii pedagogice. Problematika practicii a fost menționată cu recurență în depozitiile primite la audierea publică, au fost semnalate probleme precum subfinanțarea practicii, desfășurarea ei „pe hârtie”, procesarea/analiza/reflecția redusă atât 1 la 1 (cu mentorul/ cadrul didactic de didactica specialității) cât și în grup (cu colegii de curs/seminar), un număr nesemnificativ de ore de practică raportat la nevoile de învățare ale studenților, desfășurarea practicii pedagogice într-un mediu școlar unic (ex. școli „de centru”/ „bune”, la clase „bune”,

„ușoare”), poziționarea practicii la finalul studiilor (în semestrul 5 și 6).

- ii. Este necesar ca practica didactică (inclusiv cea observativă) să înceapă cât mai devreme (primul semestru) sau la finalul studiilor pentru formarea cadrelor didactice?

În prezent, conform Ordinului nr. 5745/13.09.2016, practica pedagogică în învățământul pre-universitar obligatoriu (corespunzând nivelului I al modulului psihopedagogic) este proiectată pentru anul III, semestrele 5 și 6. Planul de învățământ pentru programul de formare psihopedagogică pentru nivelul II nu prevede planificarea în timp a practicii pedagogice.

- iii. Sunt necesare sau nu includerea unei stagiaturi (plătite) în pregătirea/formarea profesorilor precum și formarea unei rețele de școli de aplicație și unui corp de profesori-mentori?

În prezent, prevederile privind funcționarea stagiaturii, școlilor de aplicație și a unui corp de profesori-mentori nu sunt puse în practică. Articolele 236 și 248 din Legea Educației Naționale nr. 1/2011 prevăd faptul că formarea inițială pentru ocuparea funcțiilor didactice din învățământul preuniversitar cuprinde un stagiu de practică cu durata de un an școlar, realizat într-o unitate de învățământ, sub coordonarea unui profesor mentor. Articolul 248 prevede și constituirea corpului profesorilor mentori în baza unei metodologii elaborate de Ministerul Educației. Conform art. 51, alineatul 5 din Legea nr.128/12 iulie 1997 privind Statutul personalului didactic, profesorii desemnați să conducă și să realizeze practica pedagogică pentru pregătirea viitoarelor educatoare și a viitorilor învățători, institutori și profesori beneficiază de un spor de 10-25% din salariul de bază al funcției, calculat în raport cu numărul elevilor sau al studenților practicanți, potrivit regulamentului de practică pedagogică aprobat de Ministerul Învățământului. Metodologia privind constituirea corpului profesorilor mentori pentru coordonarea efectuării stagiului practic în vederea ocupării unei funcții didactice, a fost introdusă prin Ordin nr. 5.485 din 29 septembrie 2011, dar nu este pusă în practică.

Articolul 26 al Legii Educației nr. 1/2011 prevede faptul că Ministerul Educației poate stabili, prin hotărâre a Guvernului, funcționarea în sistemul de învățământ preuniversitar a unor unități pilot, experimentale și de aplicație. Nu există o metodologie de funcționare a acestora, resurse alocate sau practica lor. De asemenea, în Ordinul nr. 5745/13.09.2016 pentru aprobarea „*Metodologiei-cadru de organizare a programelor de formare psihopedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică*” nu există prevederi privind rolul școlilor de aplicație și activitatea profesorilor - mentori.

Deziderate și implicații pentru o pondere echilibrată a practicii + practică, începută cât mai devreme + stagiul plătit (școli de aplicație și mentori)	Avantaje pentru o pondere echilibrată a practicii + practică începută cât mai devreme + stagiul plătit (școli de aplicație și mentori)	Riscuri / Dificultăți
<p>Deziderate:</p> <p>Capacitarea profesorilor mentori pentru a facilita învățarea conform nevoilor studenților-practicanți și pentru a aplica practicile recente din domeniu.</p> <p>Implicații</p> <p>Reformarea planului de învățământ pentru certificarea profesorilor astfel încât să includă practică (inclusiv observativă) de specialitate pe tot parcursul studiilor, încă din primul semestru, la mai multe școli de aplicație, în contexte diferite;</p> <p>Asigurarea cadrului de organizare și funcționare a unei rețele de școli de aplicație (reprezentative pentru varietatea de contexte pedagogice/de învățare în care vor profesa ulterior absolvenții);</p> <p>Alocarea unui număr optim de studenți per coordonator de practică și/sau mentor și/sau cadru didactic universitar astfel încât acesta să aibă resurse pentru facilitarea și procesarea învățării, mentorat, monitorizare și evaluare. Ca urmare, activitatea de mentorat nu ar trebui condiționată de numărul de studenți practicanți;</p> <p>Acoperirea costurilor de asistare a profesorilor care predau didactica disciplinei la orele de practică ale studenților;</p> <p>Crearea unui cadru normativ și metodologic prin care „practica pe hârtie” să dispară;</p> <p>Reorganizare și suplimentări financiare astfel încât practica și stagiul să se desfășoare în condiții optime.</p>	<p>Creșterea capacității profesorilor mentori de a transfera competențele de facilitare a învățării;</p> <p>Asigură cadrul pentru un proces eficient de învățare: ”experimentezi, reflectezi împreună cu mentorul și colegii, expui, ești consiliat și identifice soluții de eficientizare”;</p> <p>Contribuie la formarea unei conștiințe profesionale, maturizarea profesională, responsabilizarea față de profesia didactică;</p> <p>Asigură studentului posibilitatea de a propune proiecte și de a experimenta diverse situații/momente din activitatea didactică;</p> <p>Asigură studentului posibilitatea să experimenteze abordări și metode moderne.</p>	<p>Selecția școlilor de aplicație pe considerente tradiționale, unicriteriale (cele mai performante școli);</p> <p>Poate conduce la reproducerea unor practici tradiționale de predare-învățare-evaluare în urma contactului cu profesori experimentați, dar tradiționali din școlile de aplicație;</p> <p>Prelungește în timp perioada studiilor;</p> <p>În școlile mici, vulnerabile, cu profesori debutanți pot lipsi mentorii pe diferite discipline.</p> <p>Insuficiența fondurilor financiare pentru susținerea stagiilor de practică.</p>

G. Formarea profesorilor necesită dezvoltarea competențelor de cercetare în psihopedagogie și didactica disciplinei?

În prezent, pregătirea profesorilor include dezvoltarea competențelor de cercetare în specialitatea studiată, nu în didactica disciplinei, planificarea strategiilor de predare-învățare diferențiate și personalizate etc. Conform art. 10, alin 1 și alin. 2 din Ordinul nr. 5745/13.09.2016 pentru aprobarea ”Metodologiei – cadru de organizare a programelor de formare psihopedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică”, modulul de formare psihopedagogică se finalizează cu examen de absolvire care constă în elaborarea și susținerea unui portofoliu didactic. Astfel, certificarea calificării didactice nu este condiționată de o cercetare în domeniul didacticii de specialitate, de nivel licență ci de susținerea unui portofoliu.

Deziderate și implicații ale dezvoltării competențelor de cercetare în psihopedagogie și didactica disciplinei	Avantaje ale dezvoltării competențelor de cercetare în psihopedagogie și didactica disciplinei	Riscuri / Dificultăți
<p>Deziderate:</p> <p>Inițierea tuturor profesorilor în metodologia cercetării psihopedagogice aplicative, facilitând astfel înțelegerea profundă a proceselor de predare-învățare-evaluare la clasă.</p> <p>Implicații</p> <p>Alocarea în planul de învățământ a timpului necesar introducerii în cercetarea psihopedagogică;</p> <p>Organizarea practicii și/sau stagiului astfel încât să includă o componentă de cercetare didactică finalizată cu o lucrare;</p> <p>Formarea și responsabilizarea cadrelor didactice universitare în vederea dezvoltării interesului și competențelor de cercetare psihopedagogică în rândul studenților care vor să urmeze cariera didactică.</p>	<p>Creșterea capacității profesorilor de a aplica practicile recente din domeniu mai ales prin dezvoltarea preocupării pentru învățare continuă, reflecție și îmbunătățirea propriei activități didactice.</p> <p>Stimulează îmbogățirea corpului de cunoaștere specific profesiei;</p> <p>Stimulează dezvoltarea unor soluții didactice potrivite contextului românesc;</p> <p>Stimulează dezvoltarea domeniului psihopedagogiei/ didacticii/cercetării educaționale în România</p> <p>Dezvoltă autonomia de învățare a profesorilor și îi pregătește să inoveze pe termen lung.</p> <p>Încurajează diversificarea rutelor/ opțiunilor de dezvoltare a carierei didactice prin specializări preuniversitare, doctorale și studii postdoctorale în didactica disciplinelor.</p>	<p>Mimetismul, formalismul componentei de cercetare;</p> <p>Prelungește în timp perioada studiilor.</p>

H. *Vocație, selecție și/sau pregătirea solidă a cadrelor didactice?*

În prezent, admiterea la modulul psihopedagogic I este deschisă tuturor studenților, iar admiterea la modulul psihopedagogic II este deschisă studenților care au absolvit nivelul I în cadrul aceleiași specializări. DPPD-urile asociate universităților elaborează și aplică propriul regulament de organizare a admiterii.

Deziderate și implicații privind asigurarea unei pregătiri a cadrelor didactice adecvate dinamicii societății actuale	Avantaje ale unei pregătiri a cadrelor didactice adecvate dinamicii societății actuale	Riscuri / Dificultăți
<p>Deziderate:</p> <p>Capacitarea profesorilor de a fi reflexivi, proactivi, motivați, cu interes pentru abordări inter, pluri- și transdisciplinare conform actelor normative aflate în vigoare.</p> <p>Implicații</p> <p>Politici de formare inițială a profesorilor care să favorizeze o alegere în cunoștință de cauză pentru cariera didactică (nu „de rezervă” /negativă, așa cum e în prezent);</p> <p>Politici de formare inițială a profesorilor care să stimuleze introducerea unor mecanisme adecvate de admitere de către universități/DPPD-uri;</p> <p>Îmbunătățirea programelor de formare inițială a profesorilor;</p> <p>Alte politici care să ridice statutul socio-economic al cadrelor didactice (ex. creșterea salariilor profesorilor debutanți, competențe de dezvoltare/ adaptare a curriculumului, scăderea corupției).</p>	<p>Reduce riscul de a certifica profesori cu pregătire redusă pentru a se adapta schimbărilor din societate și din educație;</p> <p>Reduce riscul de a certifica profesori „ași” conform unor instrumente formale, birocratice, dar cu pregătire redusă pentru a se adapta schimbărilor și a se dezvolta profesional.</p>	

I. Este necesar ca formarea profesorilor să fie asigurată prin trasee alternative sau unice de pregătire?

În depozițiile primite a fost propusă și soluția traseelor alternative pentru formarea inițială a profesorilor cu testare și certificare la absolvire. Opțiunile privind traseul de pregătire nu au fost suficient elaborate pentru a face o alegere, însă au fost menționate următoarele modele:

1. Modelul Teach for Romania/ Teach for America sau Teach for all (Marea Britanie) – cei mai buni absolvenți de studii superioare sunt atrași în program pentru a lucra cu elevi din medii vulnerabile, sunt pregătiți printr-un program de formare intensivă (între 1 și 2 luni, cu minim două săptămâni de catedră) apoi, după plasare, sunt susținuți în primii doi ani de catedră prin mentori desemnați, la care se adaugă formări continue, coaching și susținere financiară suplimentară;
2. O alternativă pentru evoluția în cariera didactică: o propunere venită în ultimele luni de dezbateră a fost transformarea actualului sistem de grade didactice, inclusiv înlocuirea lor cu programe care permit obținerea de specializări suplimentare pentru a consolida accesul la catedre complete în aceeași școală și a evita situația profesorilor ”navetiști” cărora nu li se oferă condiții de a se integra într-o școală/o comunitate;
3. Modelul britanic – Devine din ce în ce mai posibilă și demnă de luat în calcul atragerea în școală de profesioniști care au deja mulți ani de experiență într-o profesie, alta decât cea didactică. Unii profesori care au experiențe profesionale anterioare, relevante într-un mediu de afaceri sau de administrație publică au deja competențe care îi pot transforma în mentori/formatori eficienți. Experiența lor din „lumea reală” este extrem de valoroasă și poate fi valorificată de școală, inclusiv în spațiul curricular, nu doar extrașcolar/ extracurricular. În esență, intrările și ieșirile din sistem pot contribui la învățare prin faptul că între ceea ce practică/a practicat profesorul și ceea ce facilitează în învățare există aliniere și fundament de experiență personală/practică. De exemplu, în perioada 2009/2010, potrivit Agenției de Formare și Dezvoltare pentru Școli din Anglia, numărul celor care au optat pentru programe de reconversie profesională, cu orientare către cariera didactică a crescut cu aproape 35% (unul din trei aplicanți pentru programe de reconversie optând pentru cursurile de profesori).

4. Federația „Coaliția pentru Educație”: pași următori

Analiza realizată în procesul de audiere publică ne-a arătat că Federația „Coaliția pentru Educație” poate contribui la îmbunătățirea modului de formare inițială a cadrelor didactice astfel:

1. Să analizăm în ce mod legislația în vigoare, alocarea de la bugetul de stat și fiecare program de formare inițială a cadrelor didactice:

- Contribuie la profesionalizarea profesoratului;
- Asigură pregătire diferențiată (conținut și durată) până la nivelul de profesionalizare a cadrelor didactice în funcție de vârsta preșcolarului/elevului;
- Este finanțat de la bugetul de stat în limita unui număr de locuri stabilit în funcție de nevoia de resurse umane estimată în sistemul preuniversitar;
- Asigură specializare dublă;
- Asigură o pondere echilibrată a pregătirii psihopedagogice și didactice în raport cu pregătirea de specialitate;
- Asigură o pondere echilibrată a practicii, include stagii de practică încă din primul semestru (inclusiv practică observativă), include un stagiu de practică plătit (școli de aplicație și mentori);
- Contribuie la dezvoltarea competențelor de cercetare în psihopedagogie și didactica disciplinei;
- Asigură o pregătire adecvată dinamicii societății actuale în opoziție cu a se baza strict pe vocație;

2. Să promovăm teme de dezbatere publică în favoarea respectării principiilor de mai sus și având în vedere un raport optim cost/eficiență în formarea de calitate a cadrelor didactice.

Cadrul de referință pentru acțiunile noastre poate fi profilul cadrului didactic generat din analiza depozitiile înscrise în audierea publică. Acesta cuprinde competențele pe care ar trebui să le dovedească profesorul capabil să faciliteze învățarea unei anumite discipline/ unui set de discipline la nivelul elevilor de diferite vârste. În acțiunile noastre viitoare le vom considera elemente de profil ale ”profesorului ideal”:

- Pregătit să faciliteze conținutul disciplinei/disciplinelor centrat pe nevoile și

bunăstarea elevilor;

- Preocupat de învățare permanentă/continuă;
- Autonom în învățare (profesorul-reflexiv, profesorul-cercetător);
- Abil socio-emoțional;
- Capabil să-și identifice și depășească propriile prejudecăți pe bază de etnie, religie, orientare sexuală, statut socio-economic etc.;
- Autonom în înțelegerea și utilizarea cadrului legal și politicilor din domeniul educației;
- Capabil să îndeplinească un complex de roluri în diverse momente ale carierei:
 - ◇ Rol de facilitator al învățării și reflecției asupra procesului de predare-învățare-evaluare;
 - ◇ Rol de expert în metode de predare pentru disciplina/disciplinele predate (inclusiv la intersecția cu alte disciplină/inter sau transdisciplinar);
 - ◇ Rol social (facilitarea relației elev—părinte-comunitate, colaborarea cu medicul, asistentul social sau alți actori responsabili de bunăstarea elevului);
 - ◇ Rol de mentor/coach (facilitarea dezvoltării personale a elevilor sau profesională a colegilor);
 - ◇ Rol structural (monitorizare, evaluare și participare la îmbunătățirea domeniului/educației, management al inovației/ schimbării în educație, management al carierei).

Referințe:

Acte normative:

- Legea Educației Naționale nr. 1/2011
- Legea nr. 288/24.06.2004 privind organizarea studiilor universitare
- OMECTS 3841/2012 privind organizarea masterului didactic
- OUG 92/2012 pentru modificarea Legii Educației Naționale
- OUG 49/2014 pentru modificarea Legii Educației Naționale
- Standard ocupațional. Ocupația: Profesor gimnaziu–liceu
- Ordin nr. 5.485/29.09.2011 pentru aprobarea Metodologiei privind constituirea corpului profesorilor mentori pentru coordonarea efectuării stagiului practic în vederea ocupării unei funcții didactice
- Ordin nr. 5.745/13.09.2012 privind aprobarea Metodologiei – cadru de organizare a programelor de formare psihopedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică

Rapoarte, volume, policy papers naționale și internaționale:

2015 - ET2020 Working Group on Schools Policy (2014-15) Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve Initial Teacher Education. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

2015 - Raport Național ARACIP privind starea calității în unitățile de învățământ preuniversitar public din mediul rural

2015 - Raport Național Institutul pentru Științele Educației de analiză a sistemului de învățământ preuniversitar din România din perspectiva unor indicatori statistici

2015 - The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies

2015 - Teaching Practices in Primary and Secondary Schools in Europe: Insights from Large-Scale Assessments in Education

2015 - Raport scăderea analfabetismului funcțional. Centrul pentru evaluare și analize educaționale

2014 - Action Now: Classroom Ready Teachers

2014 - Caena, F., Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues

2014 - Pusztai, G., Engler, A. (Eds.). Teacher Education Case Studies in Comparative perspective, Debrecen: Center for Higher Education Research and Development

- 2013 – Raport Eurydice – Date cheie privind cadrele didactice și conducătorii de școli din Europa
- 2013 – Eurydice. Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe. Final report (Volume 1-2). Luxembourg: Publications Office of the European Union
- 2013 – Raport Național TALIS de analiză a mediului educațional din România
- 2011 – Zuljan, M. V., Vogrinc J. European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences, Ljubljana : Faculty of Education ; Kranj : The National School of Leadership and Education
- 2010 – Musset, P., Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects, OECD Education Working Papers, No. 48, OECD Publishing
- 2009 – Final Report, Teacher Education Curricula in the EU
- 2009 – Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: a nine country cross-national study
- 2009 – Teacher Education Policy in Europe (TEPE) Network. TEPE 3rd Annual Conference Teacher Education Policy in Europe: Quality in Teacher Education, Proceedings, Umeå: Umeå University
- 2008 – ETUCE–CSEE. Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper
- 2008 – Gambhir, M., Broad, K., Evans, M., Gaskell, J. (2008). Characterizing Initial Teacher Education in Canada: Themes and Issues
- 2008 – Zgaga, P., Hudson, B. (Eds.) Teacher education policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions, Umeå, University of Umeå, Faculty of Teacher Education
- 2006 – Zgaga, P. (Ed.) The prospect of teacher education in South-East Europe, Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Education
- 2005 – Iucu, R. Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii, București: Humanitas
- 2005 – Kane, Ruth G., Initial Teacher Education Policy and Practice, Final Report
- 2005 – McIntyre, D., Hagger, H., & Wilkin, M. (Eds.). Mentoring. Perspectives on School-based Teacher Education, Abingdon: Routledge
- 2003 – Moon, B., Vlăsceanu, L., & Conley Barrows, L. (Eds.) Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: current models and new developments, București: UNESCO
- 2002 – Report of the Advisory Group on Post-Primary Teacher Education
- 2000 – Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C., Whitty, G. Teacher education in transition Re-forming professionalism?. Buckingham, Philadelphia: Open University Press

1999 – Martin, M. The role of the University in initial teacher training: trends, current problems and strategies for improvement, Paris: International Institute for Educational Planning

1996 – Furlong, J., Smith, R. The Role of Higher Education in Initial Teacher Training, New York: Routledge

Articole științifice:

Brisard, E., Hall, K. (2001). Tradition and Progress in Initial Teacher Education in France Since the 1990s, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 27(2), 187-197.

Burgess, H. (2000). What future for initial teacher education? New curriculum and new directions, *The Curriculum Journal*, 11(3), 405-417.

Caires, Susana; S. Almeida, Leandro (2005). Teaching practice in Initial Teacher Education: its impact on student teachers' professional skills and development, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 31(2), 111-120.

Cope, P., Stephen, C. (2001). A role for practising teachers in initial teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 913-924.

Cornu, B. (2015). Teacher Education in France: Universitisation and professionalisation – from IUFMs to ESPEs, *Education Inquiry*, 6(3).

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.

Darling-Hammond, L. (2000). How Teacher Education Matters, *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173

Flores, M. A. (2011). Curriculum of initial teacher education in Portugal: new contexts, old problems, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, Special Issue: Teacher education: an international perspective, 37(4), 461-470.

Hulsea, B., Hulmea, R. (2012) Engaging with research through practitioner enquiry: the perceptions of beginning teachers on a postgraduate initial teacher education programme, *Educational Action Research*, 20 (2)

Imig, D., Wiseman, D., Imig, S. (2011). Teacher education in the United States of America, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, Special Issue: Teacher education: an international perspective, 37(4), 399-408.

Lapostolle, G., Chevaillier, T. (2011). Teacher training in France in the early 2010s, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, Special Issue: Teacher education: an international perspective, 37(4), 451-459

Maxwell, B. (2015). 'Teacher as Professional' as Metaphor: What it Highlights and What it Hides. *Journal of Philosophy of Education*. 49 (1)

MacBeath, J. (2011). Education of teachers: the English experience, *Journal of Education*

for Teaching: International research and pedagogy, Special Issue: Teacher education: an international perspective, 37(4), 377-386

Menter, I., Hulme, M. (2011). Teacher education reform in Scotland: national and global influences, Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy, Special Issue: Teacher education: an international perspective, 37(4), 387-397.

Munthe, E., Svensen Malmo, K-A., Rogne, M. (2011). Teacher education reform and challenges in Norway, Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy, Special Issue: Teacher education: an international perspective, 37(4), 441-450.

Penneya, D., Leggetta, B. (2005). Connecting initial teacher education and continuing professional learning through action research and action, Action Learning: Research and Practice, 2(2), 153-169

Singer, M. F. (2013). Cercetarea științifică românească în educație: încotro?, Revista de politica științei și scientometrie- serie nouă, 2(4), 286-302

Smith, I., Brisard, E., Menter, I. (2006). Models of partnership developments in initial teacher education in the four components of the United Kingdom: recent trends and current challenges, Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy, 32(2), 2006, 147-164

Sultana, R. (2005), The Initial Education of High School Teachers: A critical review of major issues and trends, Studying Teacher Education, 1(2), 225-243

Van Nuland, S. (2011). Teacher education in Canada, Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy, Special Issue: Teacher education: an international perspective, 37(4), 409-421.

Vidović, V., Domović, V. (2013). Teachers in Europe - Main Trends, Issues and Challenges, Croatian Journal of Education, 15(3), 219-250

Zeichner, K. M. (1987) Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education, International Journal of Educational Research 11(5), 565-575

Resurse online autohtone:

2016 - Digi24.ro. Educația de calitate, pe cale de dispariție

2016 - Raluca Pantazi. Elevii resping planurile-cadru ale Ministerului Educației și cer trecerea clasei a IX-a la gimnaziu, masterat didactic pentru profesori, materii precum Etica aplicată sau Oratorie și dezbateri

2015 - Mircea Morariu, Masteratul didactic si profesorii mai buni

2015 - Ion-Ovidiu Pânișoară, „Fabrica” de profesori...

2015 - Adrian Hatos, Masterat didactic vs. modul pedagogic. False și reale probleme

2015 - Daniel David, Despre masteratul didactic

- 2015 - Raluca Pantazi, Balázs Nitsch-Petioky Adrian Curaj, ministrul Educației: Formarea profesorilor este esențială. Masteratul educațional va funcționa din toamnă
- 2015 - Daniela Vișoianu. Pentru profesori mai buni, avem nevoie de masteratul didactic!
- 2013 - Cătălin Hopulele, Viitorii profesori vor studia la fel de mult ca medicii!
- 2012 - Cristina Olivia Moldovan. Plătiți să se facă profesori. Burse de 700 de lei pentru studenții care aleg învățământul
- 2012 - Iulian Bîrzoș, Mădălina Moraru- Opinia Studentească. Despre masterul didactic, peste doi ani
- 2012 - Raluca Pantazi. Cătălin Baba: Tinerii care vor să devină profesori trebuie din toamnă să urmeze un masterat didactic, unde vor primi o bursă echivalentă cu salariul unui debutant
- 2011 - Ștefan Vlaston, Campus News. Vă tentează o carieră didactică?
- 2010 - Liviu Ornea. BIFURCAȚII. Legea învățământului. Masteratul didactic