

Profesor în România. Cine, de ce, în ce fel contribuie la educația elevilor în școlile românești?

Autori:

Gabriel Bădescu

Oana Negru-Subțirică

Daniela Angi

Claudiu Ivan

- România se află constant pe ultimele poziții dintre țările UE în evaluările internaționale ale calității educației.
- Politicile educaționale din România acordă prea puțină atenție fundamentării prin rezultate științifice.
- Școala românească are o finanțare deficitară și ineficientă.
- Politicile educaționale din România pornesc adesea de la definiții și operaționalizări ale calității educației ce surprind doar o mică parte dintre aspectele ce descriu conceptul de calitate așa cum este înțeles în literatura de specialitate.
- Modulele pedagogice pe care le parcurg cei care se pregătesc să devină profesori în România furnizează o pregătire inferioară comparativ cu alte țări din Europa.
- Este contraproductiv și inechitabil faptul că, în anumite condiții, sunt acceptați profesori care nu au absolvit o universitate și nu au pregătire de specialitate.
- Sistemul educațional are prea puține mijloace pentru creșterea expertizei profesionale a celor care sunt deja profesori.
- În absența unor schimbări substanțiale neîncrederea în școala românească va crește și mai mult, contribuind la declinul ei.

coperta 2

Cuprins

REZUMAT	2
CONTEXT	3
Profesori și școli din perspectiva datelor statistice	4
Repere privind formarea profesorilor din sistemul pre-universitar	6
Formarea inițială	6
Formarea continuă	8
Ce spun profesorii?	11
Care este modul de predare potrivit?	13
Ce înseamnă un profesor bun?	17
Cum are loc evaluarea profesorilor?	18
Concluzii	20
Recomandări	21
Referințe	22
Note	23



REZUMAT

■ România se află constant pe ultimele poziții dintre țările UE în evaluările internaționale ale calității educației, iar pentru mai mulți indicatori importanți trendul este descendent, în contrast cu restul țărilor UE.

■ Politicile educaționale din România acordă prea puțină atenție fundamentării prin rezultate științifice. România este rar inclusă în cercetări internaționale comparate, iar adesea rapoartele naționale privind rezultatele studiilor internaționale lipsesc.

Școala românească are o finanțare deficitară și inefficientă. Cel puțin la fel de important este faptul că diferențele dintre veniturile cele mai mici și cele mai mari în învățământul preuniversitar sunt cele mai mari din Uniunea Europeană.

■ Politicile educaționale din România pornesc adesea de la definiții și operaționalizări ale calității educației ce surprind doar o mică parte dintre aspectele ce descriu conceptul de calitate așa cum este înțeles în literatura de specialitate.

■ Modulele pedagogice pe care le parcurg cei care se pregătesc să devină profesori în România furnizează o pregătire inferioară comparativ cu alte țări din Europa datorită, în principal, caracterului predominant teoretic al modulelor de pregătire, atenției insuficiente acordate dezvoltării abilităților

de lucru cu elevi din grupuri vulnerabile, precum și accentului prea scăzut asupra dezvoltării unor convingeri legate de predare care au în centru elevul și caracteristicile sale de dezvoltare și învățare.

■ Este contraproductiv și inechitabil faptul că, în anumite condiții, sunt acceptați profesori care nu au absolvit o universitate și nu au pregătire de specialitate.

■ Sistemul educațional are prea puține mijloace pentru creșterea expertizei profesionale a celor care sunt deja profesori. Astfel, plata unor cursuri de formare profesională cade în sarcina cadrelor didactice, școala neoferind sprijin financiar. De asemenea, atunci când sunt supuși evaluărilor periodice obligatorii, profesorii români nu beneficiază de feedback-ul necesar îmbunătățirii practicii didactice, iar rezultatele acestui tip de evaluare nu sunt conectate sistematic la formarea lor continuă.

■ În absența unor schimbări substanțiale neîncrederea în școala românească va crește și mai mult, contribuind la declinul ei. Astfel, sistemul educațional va deveni și mai puțin atractiv decât în prezent pentru cei care ar putea să devină profesori motivați și talentați. În același timp, vor fi tot mai mulți părinți care vor alege școli private sau din altă țară, soluții cu efecte preponderent negative la nivelul întregii societăți.



CONTEXT

Din perspectiva celor mai mulți dintre indicatorii uzuali, școala românească este deficitară. România se află constant pe ultimele poziții dintre țările UE în evaluările internaționale ale calității educației, având în vedere aspecte dintre cele mai diverse. În plus, pentru mai mulți indicatori importanți trendul este descendent, în contrast cu restul țărilor UEⁱ.

Astfel, **durata de ansamblu a educației școlare** este dintre cele mai mici. România este singura țară din UE, alături de Marea Britanie, unde *speranța de durată a educației* (school expectancy) a avut un declin mai mare de un an după 2001. În plus, luând în calcul proporția celor între 25-34 ani care au părăsit prematur educația și pregătirea profesională (ELET 25-34), România este din nou un caz aparte, fiind singura țară din UE cu un trend negativⁱⁱ. De asemenea, România are în 2016 o rată de părăsire timpurie a școlii pentru cei între 18-24 de ani de 18,5%, locul trei în UE, după Spania și Malta, pe trend de creștereⁱⁱⁱ.

Nu doar aria de cuprindere ci și **calitatea educației școlare** ridică probleme serioase. Astfel, din perspectiva rezultatelor studiului comparat *Programme for International Student Assessment* (PISA), aplicat elevilor de 15 ani din școli o dată la trei ani începând cu 2000, România este pe unul dintre ultimele locuri în Europa, având valori care sunt mult sub media UE28 atât pentru valorile de mijloc (medie, mediană), cât și cele ale proporțiilor de elevi cu rezultate de vârf (nivelul 5 și 6 din 6). România are scoruri sub cele ale Bulgariei, aproximativ egale cu cele ale Turciei, Albaniei și Moldovei. Aproximativ jumătate dintre elevii români de 15 ani se află sub nivelul 2 ("functional literacy") la cel puțin una dintre cele trei probe principale PISA (matematică, citire, știință)^{iv}.

În același timp, calitatea educației presupune **formarea de cetățeni** care pot să înțeleagă problemele cu care se confruntă societatea, să evalueze soluțiile pe care partidele și politicienii le propun și să poată propune ei înșiși astfel de soluții. Acest rol al educației este cu atât mai

important în contextul actual, în care asistăm la succese electorale ale unor partide și candidați care susțin politici iliberale nu doar în țări foste comuniste (cum ar fi de exemplu Viktor Orban și Fidesz în Ungaria, Jaroslaw Kaczynski și PiS în Polonia), ci chiar și în democrații cu tradiție (de exemplu, rezultatul AfD la alegerile recente din Germania). Sistemul educațional din România nu excelează nici în această privință^v.

Nu în ultimul rând, **educația școlară ar trebui să ofere oportunități egale elevilor**. În loc să le reducă, școala românească amplifică diferențele de șanse de reușită dintre elevii și studenții care provin din mediul rural, au părinți cu un nivel redus de educație, au o situație socioeconomică precară, sau sunt de etnie romă, și ceilalți elevi și studenți^{vi}.

Ce este de făcut? Studiile asupra calității școlii de nivel preuniversitar realizate în sisteme educaționale diverse arată că atributele profesorilor au un rol însemnat asupra învățării, cel puțin egal cu al unor aspecte ce țin de curriculum sau de dotare a clasei și școlii^{vii}. Nu e un rezultat care să surprindă. Dacă ar fi să ne închipuim lumea și chiar propria noastră viață fără educatorii, învățătorii și profesorii pe care i-am avut, lucrurile ar arăta foarte ciudat. Dincolo de părinți, formarea noastră ar fi limitată doar la frânturi incoerente de informații, pe care le-am „prinde” din jur. Lucrurile s-ar lega foarte greu, nu am ști ce e util să învățăm și când, nu am primi niciun feedback coerent și adesea nu am avea habar dacă ne-a ieșit sau nu ne-a ieșit ceva. Fără profesori, lumea ar fi un loc foarte haotic și propria noastră dezvoltare ar fi teribil de limitată. Tocmai de aceea, este important să știm în ce fel contribuie profesorii la educația elevilor în școlile românești.

Vom analiza acest lucru pornind de la date statistice care descriu contextul în care profesorii își desfășoară activitatea, precum și de la răspunsurile pe care le-am primit de la 20 de profesori diferiți din perspectiva experienței profesionale, a specializării și a tipului de școală.



Profesori și școli din perspectiva datelor statistice

Analiza comparată a datelor privind sistemele educaționale din țări diferite arată cu claritate că **școala românească are o finanțare deficitară și ineficientă**. Astfel, România finanțează cel mai puțin educația dintre toate țările din Uniunea Europeană, atât în valori absolute, cât și relative (proporții din PIB). În condițiile în care Legea Educației Naționale obligă la alocarea a cel puțin 6% din PIB, valorile alocate în ultimii ani, precum și cele proiectate pentru următorii ani în documente oficiale, precum „Programul de Convergență al României (2015-2018)”, nu depășesc nici 3%^{viii}.

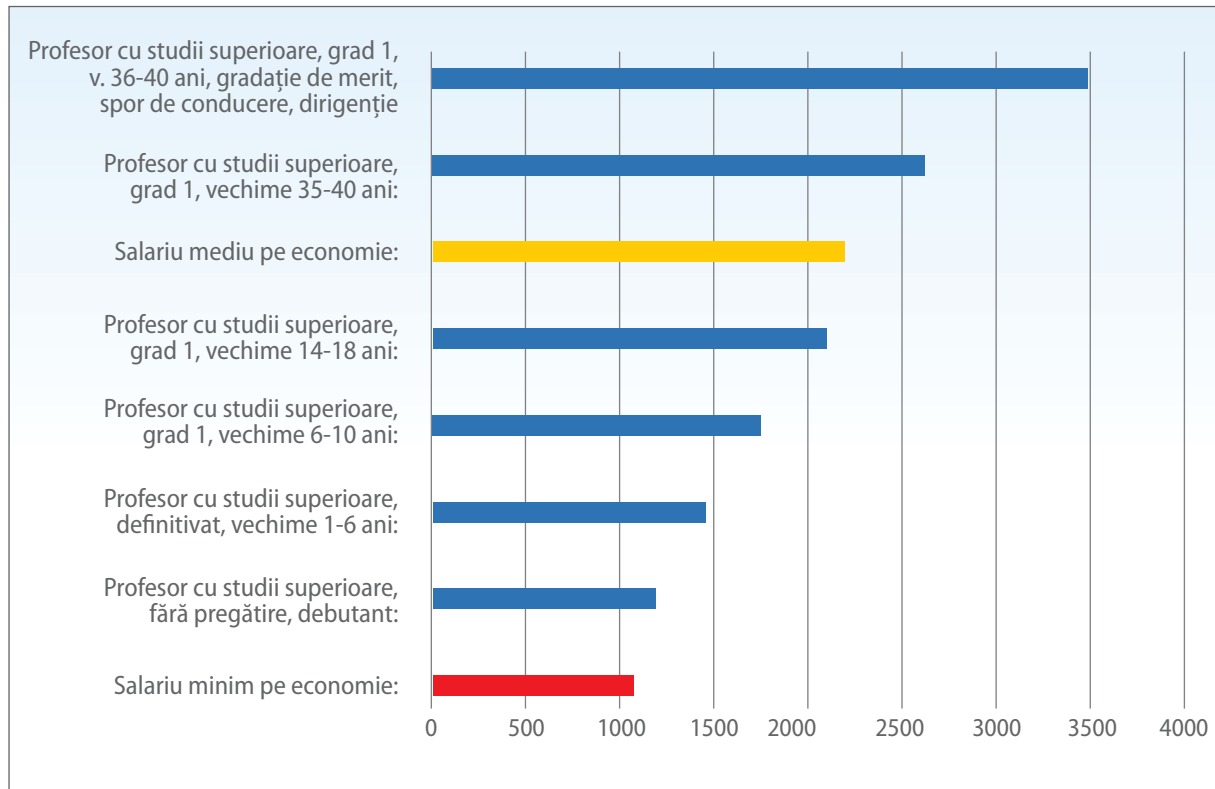
Finanțarea precară conduce la salarii scăzute, fapt care contribuie la atractivitatea scăzută a profesiei de profesor. Problematika salarizării din sistemul de învățământ are un istoric lung în dezbaterile publice din România și continuă să reprezinte un punct nevralgic pentru o mare parte a cadrelor didactice. Un studiu recent indică faptul că cea mai mare parte a profesorilor din România consideră că în primul rând „un salariu mai mare” ar putea spori atractivitatea meseriei de profesor (European Commission 2013a, 45), alte aspecte menționate ca importante fiind „un statut social mai bun” și, respectiv, „un număr mai mic de elevi/clasă” (European Commission 2013b, 66). Un alt studiu arată că „în România, ca și în multe alte țări europene, există preocupări legate de faptul că criteriile scăzute de admitere combinate cu salariile mici au transformat profesia didactică într-una mai puțin atractivă” (Kitchen et al 2017, 139).

Cel puțin la fel de important este un fapt insuficient discutat în spațiul public: diferențele dintre veniturile cele mai mici și cele mai mari în învățământul preuniversitar sunt cele mai mari din Uniunea Europeană, având un raport de peste 1 la 3, față de 1 la 1.5 în medie în celelalte țări UE^{ix}.

Noua grilă de salarizare pentru învățământ ce este aplicată de la 1 august 2016 a constituit un pas înainte prin faptul că veniturile mici au crescut, în medie, cu valori procentuale mai mari decât veniturile mari^x. Din păcate, însă, creșterea pentru profesorii la început de carieră a fost modestă, de doar 5% pentru învățământul preuniversitar, respectiv de 4,7% pentru învățământul superior, mult sub valorile de creștere pentru angajații cu o vechime de 6-10 ani (21,9% pentru preuniversitar, 16% pentru învățământul superior). Astfel, chiar și după mărire, salariul unui profesor debutant cu studii superioare este de 54% din salariul mediu pe economie, cu doar 10% mai mare decât salariul minim pe economie (Figura 1). Un profesor care a obținut gradul 1, cel mai înalt din sistem, poate egala salariul mediu pe economie, dar dacă vechimea sa în învățământ trece de 20 de ani. Merită observat și că salariul mediu pe economie este calculat pentru toți angajații, indiferent de nivelul pregătirii profesionale, în timp ce marea majoritate a profesorilor au studii superioare.



Figura 1: Salariul net pentru diferite categorii de profesori



Sursa: calculele autorilor, folosind <http://salarii.bestbigdeal.com>, accesat în septembrie 2017

De ce ar fi o problemă o distribuție a salariilor atât de inegală? Pentru că este inechitabilă și ineficientă. Nu avem niciun fel de date care să arate că profesorii cu salariile cele mai mari sunt de trei ori mai eficienți decât cei cu salariile cele mai mici. Dimpotrivă, avem date care arată că școlile cu elevii cel mai ușor de educat, întrucât au părinți care le plătesc medietăți când au nevoie, au și profesorii cel mai bine plătiți, în timp ce profesorii cu salarii mici le sunt rezervate cel mai adesea școlile dificile.

În același timp, urmarea faptului că variațiile de salariu sunt determinate într-o măsură foarte ridicată de vechimea în muncă este că profesia de profesor este puțin atractivă pentru tineri, iar o parte dintre cei care ar fi interesați să devină profesori nu își permit un post atât de slab plătit. Mai mult, datele arată că vechimea în muncă nu înseamnă în mod necesar un nivel de calificare ridicat. Astfel, studiile recente indică în cazul României un deficit de profesori calificați

(European Commission 2013a, 24), iar datele TALIS 2013 arată că 58% dintre profesorii din România activează în școli despre care conducerea afirmă că se confruntă cu un deficit de personal calificat (față de 36% - media la nivelul Uniunii Europene) (European Commission 2014, 33). În plus, România este inclusă în categoria țărilor în care deficitul de profesori este însoțit de absența unui set consistent de politici orientate către creșterea atractivității meseriei de profesor (European Commission 2013a, 26).

Rapoartele naționale privind învățământul preuniversitar pentru 2015 (Institutul de Științe ale Educației, 2016) și pentru 2016 (Ministerul Educației Naționale, 2017) semnalează o tendință generală de scădere a numărului de cadre didactice, explicată în principal, dar nu complet, prin scăderea numărului de elevi, datorită caracteristicilor demografice ale coortei actuale de copii și adolescenți^{xi}. În plus, rămâne o



discrepanță între ponderea cadrelor didactice calificate din mediul urban versus rural, în defavoarea mediului rural. De asemenea, învățământul preșcolar, primar și gimnazial înregistrează ușoare scăderi ale personalului didactic calificat.

Un aspect problematic menționat de ambele rapoarte (aproape identic, cu date din studiul TALIS, 2013) este legat de procentul redus de profesori de gimnaziu care au contracte de muncă

pe perioadă nedeterminată (69,5% în România, față de 83% media țărilor europene, TALIS 2013. Raport național, CNEE, 2014).

În ceea ce privește numărul de elevi alocați unui cadru didactic, pentru 2014/2015, la nivel global, în sistemul de învățământ preuniversitar din România media era de 13,3 elevi/profesor, cu 12,7 în mediul rural și respectiv 13,8 în mediul urban (Iosifescu & Pop, 2015).

Repere privind formarea profesorilor din sistemul pre-universitar

Vom prezenta pe scurt etapele esențiale ale modului în care este organizat sistemul de formare a cadrelor didactice în România. Este vorba de:

a) formarea inițială – parte a pregătirii de lungă durată, în cadrul facultății sau liceelor pedagogice. Pentru predare în învățământul preșcolar sau în cel primar (clasele I-IV) este suficient, în România, absolvirea liceului pedagogic de profil. În schimb pentru a putea preda la nivel de gimnaziu (clasele V-VIII), de liceu / școală profesională (clasele IX-XII) sau facultate este necesară absolvirea de studii superioare (facultate).

b) formarea continuă, pregătirea care are loc, de regulă, după finalizarea pregătirii de lungă durată și pe parcursul derulării carierei didactice. Pregătirea continuă ia adesea forma unor instruirii de scurtă durată, focalizate pe o anumită problemă relevantă predării – de exemplu metodică predării, sau dezvoltarea abilităților personale etc. În general, formarea continuă nu urmărește o pregătire cadru sistematică, în toate aspectele necesare și relevante actului predării așa cum asumă formarea continuă.

Formarea inițială

Reglementarea formării inițiale pentru ocuparea funcțiilor didactice din învățământul preuniversitar este descrisă în Legea Educației Naționale (actualizată ianuarie 2017), articolele 236-241.

Aceasta cuprinde:

a) formarea inițială, teoretică, în specialitate, realizată prin universități, în cadrul unor programe acreditate potrivit legii;

b) finalizarea masterului didactic cu durata de 2 ani sau pregătirea în cadrul programelor de formare psihopedagogică de nivel I și II realizată prin departamentele de specialitate din cadrul instituțiilor de învățământ superior;

c) stagiul practic cu durata de un an școlar, realizat într-o unitate de învățământ, de regulă sub coordonarea unui profesor mentor." (Art. 236, alin. 1).

Formarea psihopedagogică inițială a profesorilor este asigurată de Departamentele de Pregătire a Personalului Didactic (DPPD) din cadrul universităților. Aceasta se desfășoară după o formulă nivelară, în care Nivelul 1 se desfășoară în cadrul studiilor nivel licență, iar Nivelul 2 se desfășoară în cadrul studiilor masterale. Accesul la Nivelul 2 este condiționat de finalizarea Nivelului 1. Formarea vizează competențe necesare pentru intrarea în profesia didactică. De altfel, în România, această formare inițială este obligatorie pentru a permite accesul la posturi didactice (Art. 238, Alin. 1 din Legea Educației Naționale).

Ca și exemplu pentru ce anume presupune fiecare nivel, pot fi parcurse planurile de învățământ pentru anul universitar 2017-2018



ale DPPD, ale Universității Babeș-Bolyai pentru Nivelul 1 și Nivelul 2, disponibile online^{xiii}.

Se poate observa un trunchi comun de materii obligatorii (de exemplu Psihologia educației pentru Nivelul 1, respectiv Psihopedagogia adolescenților, tinerilor și adulților pentru Nivelul 2). Există apoi o gamă foarte largă de materii obligatorii privind didactica domeniilor specifice de predare (de exemplu didactica matematicii, didactica istoriei). Aceste materii obligatorii sunt dublate de o ofertă foarte largă de materii opționale, care vizează conținuturi și competențe extrem de diverse. De exemplu, dintre cele 30 de cursurile opționale oferite pentru Nivelul 2 de DPPD al Universității Babeș-Bolyai, se poate opta pentru „Proiectarea softurilor educaționale”, dar și pentru opționalul de „Metodica activităților de loisir”.

Pentru a deveni cadru didactic la nivel ante-preșcolar, preșcolar sau primar este suficientă absolvirea unui liceu pedagogic (Art. 236, alin. 2), această formare fiind echivalentă Nivelului 1 de pregătire psiho-pedagogică (Art. 238, alin. 1²). Această prevedere conduce la o ierarhie a pregătirii între cadrele didactice de nivel gimnazial, liceal și universitar, pe de o parte, și cele de nivel primar, preșcolar sau antepreșcolar, pe de altă parte, având implicații la nivel salarial, și încărcare de predare. Dată fiind importanța covârșitoare a educației timpurii în dezvoltarea ulterioară a unei persoane^{xiii}, această ierarhizare este contraproductivă. Nivelul complexității cunoștințelor predate (evident mai ridicat la nivel gimnazial/liceal față de cel primar/preșcolar) nu este un argument pentru stabilirea unei ierarhii în acest caz; evaluarea sarcinii persoanei puse în rolul de cadru didactic ar trebui făcută mai ales prin prisma importanței rezultatelor dorite și a complexității abilităților necesare pentru obținerea acestor rezultate.

Pregătirea inițială a viitorilor profesori de nivel preuniversitar include în plus obligația realizării unui *“stagiul practic cu durata de un an școlar, realizat într-o unitate de învățământ, de regulă sub*

coordonarea unui profesor mentor” (Legea Educației Naționale, Art. 236, alin. 1, litera c). Acesta este parte a carierei didactice, de regulă primul an al acesteia. Ocuparea unei funcții didactice pentru derularea stagiului practic se realizează *“prin concurs pe posturi/catedre vacante/rezervate”* (Art. 240, alin 1 din Legea Educației Naționale).

De asemenea, se menționează în Legea Educației Naționale faptul că masterul didactic sau pregătirea psihopedagogică din cadrul universităților conține și o sesiune de *“practică didactică”* realizată în baza unui acord între furnizorii formării inițiale și inspectoratele școlare (Art. 239, alin. 2). În programa școlară aferentă Nivelului 2 de DPPD al Universității Babeș-Bolyai se poate regăsi și planificarea unei asemenea practici didactice (în învățământul liceal, postliceal și universitar deoarece practica de predare în învățământul gimnazial sau primar este aferentă nivelului I de pregătire psihopedagogică). Nu se precizează însă dacă profilul elevilor din clasă (elevi proveniți din medii vulnerabile, elevi din mediul rural, elevi în școli de elită etc.) este considerat în alegerea mediului unde are loc practica predării. O parcurgere rapidă a rezultatelor la testarea națională, la finalizarea gimnaziului ne arată discrepanțe foarte mari între școli din punct de vedere al rezultatelor obținute de elevi. Analiza acestor rezultate a arătat că școlile care concentrează elevi din medii vulnerabile manifestă și rezultate mai slabe la testarea națională sau un risc de părăsire timpurie a școlii mai mare^{xv}. De asemenea, alte studii arată că predarea în clase sau școli care concentrează copii din medii vulnerabile implică provocări specifice de gestionare a actului didactic - în contextul unei mai slabe sau inadecvate implicări parentale, o relație mai slabă cu comunitatea, resurse logistice mai sărace etc^{xvi}. Având în vedere aceste considerente, ar fi necesar ca formarea inițială să includă și module specifice de gestionare a cazurilor de copii vulnerabili, de tratare a situațiilor elevilor care reclamă suport suplimentar în traseul școlar pentru a beneficia de șanse școlare egale.



Cu excepția unui modul opțional de "educație interculturală" programa școlară citată mai sus nu include elemente formative de natură a pregăti viitorul profesor pentru situația interacțiunii cu copii din medii vulnerabile.

Pe de altă parte, programa de pregătire didactică a suferit modificări importante în timp, fapt care contribuie la o diversitate ridicată a pregătirii și calității cadrelor didactice din sistemul preuniversitar. Obligatorietatea de a deține un master didactic sau pregătire în cadrul programelor de formare psihopedagogică de nivel I și II prevăzută în Legea educației naționale prevede o excepție pentru cei care au absolvit înainte de 2005, la art. 238. alin (1[^]3):

"Absolvenților care au finalizat cu diplomă de licență/absolvire studii universitare de lungă sau scurtă durată până în anul 2005 li se consideră îndeplinită condiția de formare psihopedagogică de nivel I și II, dacă prin foaia matricolă fac dovada parcurgerii disciplinelor: psihologie școlară, pedagogie, metodică predării specialității și practică pedagogică la specialitatea înscrisă pe diploma de licență/absolvire".

Obligatorietatea masterului didactic a fost introdusă odată cu anul 2012/2013, iar ulterior s-a permis și varianta unor module psiho-pedagogice în locul absolvirii masterului didactic. În plus, formarea continuă, așa cum vom arăta în secțiunea următoare, contribuie și mai mult la diferențele de pregătire a cadrelor didactice care ocupă posturi în învățământul preuniversitar.

Conform unui studiu recent coordonat de OECD, modulele pedagogice pe care le parcurg cei care se pregătesc să devină profesori în România furnizează o pregătire inferioară comparativ cu alte țări din Europa; calitatea inferioară a pregătirii rezidă, în principal, în caracterul predominant teoretic al modulelor de pregătire (în detrimentul componentelor de practică), precum și în insuficienta atenție acordată dezvoltării abilităților de lucru cu elevi din grupuri vulnerabile (Kitchen

et al 2017, 139). Masteratul didactic, cu durată de doi ani, menționat în Legea educației din 2011 "nu a fost implementat din mai multe motive, printre care și reticența anumitor universități, lipsa de pregătire pentru implementarea programului și dezacordul cu privire la încadrarea programului în studiile postuniversitare" (Kitchen et al 2017, 140).

Formarea continuă

Dacă formarea inițială are o categorie clar alocată de furnizori și implicit o mai mare omogenitate a ofertei, formarea continuă a cadrelor didactice poate fi asigurată de o categorie foarte largă de organizații. Acestea variază de la universități și Case ale Corpului Didactic, până la organizații nonguvernamentale și firme care oferă formare profesională. Pe site-ul Ministerului Educației Naționale (MEN) sunt detaliate atât tipurile de formare continuă agreeate legal, cât și cerințele pentru potențialii furnizori de formare continuă^{xvii}. Conform site-ului, formarea continuă este dată de următoarele tipuri de activități:

"programe și activități de perfecționare a pregătirii științifice și psihopedagogice și didactice; programe de formare în domeniile conducerii, îndrumării și evaluării învățământului; cursuri de pregătire și susținerea examenelor de obținere a gradelor didactice II și I; programe de conversie profesională; studii corespunzătoare unei specializări în domeniul licenței."

Cerințele cadru (tipurile de formări și la ce intervale de timp) pentru cadrele didactice sunt detaliate pentru fiecare nivel de învățământ și grad didactic prin OM 4476/2016. De asemenea, prin [Ordinul Nr. 5561/7 octombrie 2011](#) este detaliată metodologia privind formarea continuă a personalului din învățământul preuniversitar. Un aspect important este precizarea obligativității formării continue o dată la 5 ani, pentru fiecare grad didactic și nivel de învățământ.



Ocuparea unei poziții didactice în cadrul sistemului de învățământ se face prin concursul de titularizare. În cazul în care se reușește ocuparea unei post de titular, cariera didactică preuniversitară are trei trepte de evoluție: definitivatul, gradul didactic II și gradul didactic I. Este important de punctat acest lucru deoarece aceste trepte de evoluție a carierei didactice preuniversitare reprezintă în același timp stimuli pentru perfecționare și specializare pentru cadrele didactice.

Art. 241 din Legea Educației Naționale reglementează cadrul de organizare a examenului național de definitivat^{xviii}. Este adoptată de asemenea o metodologie de organizare a examenului de definitivat. Examenul de definitivat constă într-o probă scrisă și se poate susține doar după terminarea stagiului de 1 an de practică (în această perioadă este evaluată activitatea didactică și au loc minim 2 inspecții la clasă); nota minimă de promovare a acestuia este 8 (art. 36 din metodologie). Prin promovarea definitivatului cadrul didactic capătă statutul de profesor cu drept de practică. Însă, chiar în situația în care nu obțin definitivatul, cadrele didactice pot preda, însă numai pe o perioadă determinată și cu statut de profesor debutant (art. 241, alin. 6 din Legea Educației Naționale). Promovarea definitivatului confirmă intrarea cu drepturi depline în corpul profesoral. Legea educației naționale stipulează la art. 242, alin. 1 faptul că "*Formarea continuă a cadrelor didactice cuprinde dezvoltarea profesională și evoluția în carieră*", iar evoluția în carieră se realizează prin obținerea gradului didactic II, respectiv gradul didactic I.

Obținerea gradului didactic II se poate realiza după minim 4 ani de la obținerea definitivatului, iar gradul I după alți 4 ani de la obținerea gradului II. Pentru obținerea gradului didactic II candidatul trebuie să treacă inspecții școlare, test din metodica specialității, proba orală de pedagogie; în cazul gradului didactic I candidatul susține un colocviu de admitere, inspecții școlare, elaborarea și susținerea unei lucrări metodico-științifice. În

toate aceste etape este urmată o metodologie stabilită de Ministerul Educației. În cazul candidaților care au minim 4 ani de la obținerea definitivatului și obțin titlul de doctor în domeniul predării sau în științele educației gradul I se acordă fără a mai susține probele specifice menționate. Obținerea unei noi trepte în carieră este însoțită de o creștere salarială, aceasta fiind mai substanțială în cazul trecerii de la gradul II didactic la gradul I.

Putem remarca astfel că fiecare cadru didactic poate obține în minim 9 ani gradul I didactic. În cazul obținerii titlului de doctor sau în cazul promovării definitivatului / gradului II cu nota maximă perioada minimă pentru susținerea gradului următor se scurtează cu 1 an.

Obținerea gradului didactic I nu reprezintă însă neapărat finalul evoluției în carieră a unui cadru didactic. Art. 243 din Legea educației naționale stipulează că se poate acorda și titlul de profesor emerit pentru cadrele didactice cu performanțe deosebite conform unei metodologii a ministerului, titlul fiind însoțit de anumite avantaje specifice, inclusiv acordarea unui premiu anual în bani. Consultarea unei astfel de metodologii^{xx} de acordare a titlului de profesor emerit arată că și în acest caz se punctează gradul în care cadrul didactic a acumulat noi cunoștințe sau competențe.

Pe de altă parte, formarea inițială prevede și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. În acest sens casele corpului didactic joacă un rol de "*de centru de resurse și asistență educațională*" (Art. 244, alin. 4 din Legea educației naționale). Finalitățile specificate în legea educației naționale ale procesului de dezvoltare profesională a cadrelor didactice sunt următoarele:

- a)** actualizarea și dezvoltarea competențelor în domeniul de specializare corespunzător funcției didactice ocupate, precum și în domeniul psihopedagogic și metodic;
- b)** dezvoltarea competențelor pentru evoluția



în cariera didactică, prin sistemul de pregătire și obținere a gradelor didactice;

c) dobândirea sau dezvoltarea competențelor de conducere, de îndrumare și de control;

d) dobândirea de noi competențe, prin programe de conversie pentru noi specializări și/sau ocuparea de noi funcții didactice, altele decât cele ocupate în baza formării inițiale;

e) dobândirea unor competențe complementare prin care se extinde categoria de activități ce pot fi prestate în activitatea curentă, cum ar fi predarea asistată de calculator, predarea în limbi străine, consilierea educațională și orientarea în carieră, educația adulților și altele;

f) dezvoltarea și extinderea competențelor transversale privind interacțiunea și comunicarea cu mediul social și cu mediul pedagogic, asumarea de responsabilități privind organizarea, conducerea și îmbunătățirea performanței strategice a grupurilor profesionale, autocontrolul și analiza reflexivă a propriei activități și altele.” (Art. 244, alin. 4 din Legea educației naționale).

Mai mult, Legea educației naționale stipulează că formarea continuă este atât un drept, dar și o obligație, și instituie obligativitatea formării continue a cadrelor didactice prin cumularea, la fiecare 5 ani de la obținerea definitivatului, a minim 90 de credite profesionale transferabile (articolul 245, alin. 6).

Conform datelor TALIS 2013, profesorii români de nivel gimnazial (ISCED 2) sunt printre cei mai activi din Uniunea Europeană în privința participării la programe de formare continuă (European Commission 2015a, 2015b). Această tendință este prezentă și în alte țări în care, similar României, formarea continuă reprezintă nu doar o obligație profesională, ci și un mecanism important în procesul de avansare în cariera didactică (Spania, Portugalia și Letonia) (European Commission 2015a, 71).

Datele colectate de TALIS 2013 conțin și informații referitoare la nevoile de dezvoltare profesională exprimate de profesorii de gimnaziu. În cazul profesorilor din România, acestea sunt legate cu precădere de următoarele aspecte: ”instruirea elevilor cu nevoi speciale”, ”utilizarea de noi tehnologii la locul de muncă”, ”instruirea în contexte multiculturale sau multilingve” și ”utilizarea tehnologiei informațiilor și a comunicării în activitatea de predare” (European Commission 2015b, 16-17).

În 2016, inițiativa Coaliției pentru Educație de dinamizare a sistemului de formare inițială a profesorilor a generat, după consultarea cu experți din mediul universitar, pre-universitar și ONG (în total au fost 109 participanți), trei posibile alternative: (a) menținerea modulului psihopedagogic (cu Nivelul 1 + Nivelul 2); (b) introducerea unor masterate didactice (pregătirea pentru profesia de profesor se va realiza la nivel masteral); (c) un model mixt, care să combine alternativele a și b. Cadrele didactice universitare consultate au agreeat mai degrabă fie menținerea modulului psihopedagogic (măcar Nivelul 1) sau un model mixt de formare. Profesorii din învățământul preșcolar și primar au preferat menținerea modulului psihopedagogic, iar cei din secundar au susținut masteratele didactice.

Modificările la Legea Educației Naționale din ianuarie 2014 sunt compatibile cu varianta unui model mixt de formare, fiind permisă atât formarea prin intermediul masteratului didactic, cât și prin programele de formare psihopedagogică de nivel 1 și 2 – așa cum am arătat în secțiunea anterioară.

Nu avem date statistice complete privind distribuția gradelor didactice în rândul profesorilor din România, și nici despre parcursul formării profesionale ale acestora. Datele studiului PISA din 2015 ne oferă însă o imagine parțială despre pregătirea profesorilor din liceele din România (Tabelul 1).



Tabelul 1. Media proporției de profesori care au masterat, respectiv a celor care au doctorat în liceele din România, în datele PISA 2015

Tip de localitate	% profesori cu masterat	% profesori cu doctorat
Localitate rurală	14.6%	0.9%
Oraș cu < 15 000 persoane	30.5%	1.4%
Oraș cu 15 000 – 100 000 persoane	27.0%	3.9%
Oraș cu 100 000 – 1 000 000 persoane	30.5%	5.3%
București	19.2%	9.5%
Total	27.4%	3.9%

Sursa: Calculele autorilor

Se observă în aceste date că liceele din România au, în medie, aproximativ un sfert dintre profesori cu masterat și aproximativ 4% cu doctorat, iar proporția celor din urmă variază puternic în funcție de tipul de localitate. O analiză a determinantilor performanței în testele PISA arată că proporția de profesori care au masterat nu este corelată cu

scorurile obținute de elevi, în timp ce proporția de profesori care au doctorat este corelată pozitiv^{xxi}. Motivele absenței unei relații în cazul masteratului, respectiv a unei relații pozitive în cazul doctoratului, ar trebui analizate în mai mare detaliu.

Ce spun profesorii?

Pentru a muta discursul de la nivelul abstract și adesea schematic al statisticilor și al actelor legislative, vom analiza aspectele legate de formarea profesională și motivația profesorilor pentru predare prin două grile: (a) interviuri semi-structurate cu profesori din România și (b) rezultate ale unor studii recente din psihologia educației privind formarea profesorilor și motivația lor pentru predare.

România a fost puternic marcată de trecerea, după 1989, de la o paradigmă în predare controlată și centrată aproape exclusiv pe profesor, la varii paradigme de predare importate din alte sisteme educaționale, care s-au schimbat frecvent și, adesea, imprevizibil. Schimbările legate de modalități agreate de predare, care se răsfrâng în recomandările legislative privind formarea profesorilor, au creat o imagine și mai neclară a ceea ce este chiar necesar și în mod real util pentru formarea lor profesională. După cum spune una dintre profesoarele intervievate de autori:

„Este o paletă destul de diversificată de oferte... și la CCD și pe la facultăți... și tot felul de cursuri din astea cu metode interactive, moderne, poate chiar prea mult se insistă pe partea asta modernă. (...) Cred că ai de unde alege.” (Amalia^{xxii}, 42 de ani, profesoară de religie la clasele 1-8, vechime de 20 de ani în învățământ)

O parcurgere rapidă a ofertei de formare continuă a CCD-urilor indică o ofertă largă de specializări care vizează dezvoltarea abilităților IT. Astfel, în oferta de formare continuă a CCD Focșani pentru anul 2016/2017, putem regăsi cursuri precum "Grafică și multimedia", "Tehnici de informare și comunicare TIC", "Tehnici de documentare online", "Google apps for education", "Pagini web".

Această infuzie de metode noi de predare integrate în cursurile de formare nu a fost însă dublată de o schimbare de fond a sistemului de învățământ preuniversitar, care rămâne în continuare centrat în mod excesiv pe asimilarea de



cunoștințe, pe predarea frontală, și pe aplicarea rigidă și nediferențiată a curriculumului. După cum observă unul dintre profesorii intervievați:

„Lucrurile astea te pot ajuta, te-ar putea ajuta, dacă ai avea un sistem de învățământ cu o birocrație mai puțin agresivă... sau nu așa de mare cum o avem noi... Dacă ai putea să ai o libertate în a-ți programa anumite activități, anumite lucruri, de a-ți programa... ori la noi, în special colegii din învățământul de masă, fiind obligați să respecte o programă școlară la minut, la zi, la săptămână, nu prea au libertatea de a-și observa nevoile elevilor, de a se opri, de a le relua dacă consideră că este nevoie... sau de a merge mai repede, dacă iarăși consideră că este nevoie.” (Claudiu, 38 ani, profesor de sprijin/itinerant, vechime de 17 ani în învățământ)

Pe de altă parte, formarea inițială, în cadrul modulelor de formare psiho-pedagogică de Nivel I și II nu acoperă, în cele mai multe cazuri, bagajul necesar de cunoștințe și competențe astfel încât cadrul didactic să performeze adecvat în actul predării la clasă. Situația poate fi explicată cel puțin în parte de modul în care este organizată pregătirea didactică inițială, de importanța redusă acordată acestei materii în curriculumul universitar:

“Formarea inițială a acoperit doar parțial ce aveam nevoie pentru a preda așa cum trebuie la clasă.....atât din vina profesorilor, a modului în care a fost organizat modulul psihopedagogic, destul de formal, dar și din vina mea, că nu am acordat atenție, a fost o materie marginală, am făcut acolo ca să fie făcut....partea practică a fost mai mult să fie bifată” (Adrian, 39 de ani, profesor de filosofie, vechime 15 ani în învățământul preuniversitar).

Partea practică, constând în predarea efectivă de materie didactică elevilor, nu este sistematic organizată, la standarde ridicate de predare. Se întâmplă astfel și pentru că orele disponibile pentru predare, în școli sau alte spații destinate acestei activități, nu sunt ușor de identificat.

Tocmai de aceea, includerea stagiului obligatoriu de predare de un an în Legea educației naționale, după licențiere, ca parte a dezvoltării formării inițiale, este salutar.

Unul din aspectele considerate insuficient acoperite în cadrul formării inițiale este legat de psihologia elevului, a grupului, a gestionării clasei. Dincolo de conținutul materiei de predat – structurat în curriculum și programa școlară – actul predării la clasă implică mecanisme psiho-sociale esențiale de gestionare a unei astfel de situații care pot potența succesul transmiterii de cunoștințe, abilități sau competențe sau, dimpotrivă, îl pot inhiba. În cazul materiilor unde pregătirea de specialitate nu a avut tangență directă cu domeniul psiho-sociologiei (de exemplu limba română, matematică etc.), lipsa unei pregătiri psiho-pedagogice-sociologice adecvate se resimte. Unul dintre profesorii intervievați a subliniat acest fapt:

“Pregătirea profesorului, alături de pregătirea de specialitate, are nevoie și de altă pregătire, de natură psihologică. În formarea inițială acest tip de pregătire a fost foarte slabă, insuficientă. S-a pus oarecum accent pe metodologia de predare, însă nu psihologie în sine.... Pregătirea psihologică adecvată ne-ar scuti de foarte multe probleme.” (Mariana, profesoară de limba română, 10 ani experiență în învățământul preuniversitar).

Întrebată cum a reușit să acopere această lipsă, respondentă a răspuns că și-a dezvoltat cunoștințele și abilitățile psihologice mai degrabă în manieră autodidactă, citind cărți de specialitate și urmând anumite cursuri, neacreditate însă.

Așa cum am arătat, Legea educației naționale impune acumularea a 90 de credite netransferabile la fiecare 5 ani de carieră academică, după obținerea definitivatului. Pentru asta, însă, cursurile urmate trebuie acreditate. Unii profesori intervievați au semnalat însă faptul că nu întotdeauna acreditarea asigură automat calitatea cursurilor furnizate.



"Un profesor dacă nu merge la un curs care are credite nu este luat în calcul, CCD are cursuri cu credite, însă valoarea acestor cursuri este mai slabă față de cursuri furnizate de alte organizații private. Aș prefera să urmez mai degrabă cursuri organizate de organizații private. Nu întotdeauna cursurile CCD răspund nevoilor de formare ale profesorilor, ce avem nevoie efectiv în procesul de predare....școala vrea să îi arăți o diplomă pe care să scrie numărul de credite....însă nu toți formatorii pot să ofere aceste credite" (Mariana, profesoară de limba română, 10 ani experiență în învățământul preuniversitar).

Trebuie precizat că deși există obligația cadrelor didactice de a urma cursuri de formare profesională, plata acestora cade în sarcina cadrelor didactice, școala neoferind sprijin financiar:

"creditele le obții participând la niște cursuri de formare....aceste cursuri sunt însă pe bani, nimeni nu îți asigură resurse să plătești, dar te obligă să faci aceste cursuri, fără să te plătească..." (Adrian, 39 de ani, profesor de filosofie, vechime 15 ani în învățământul preuniversitar).

Acest fapt împietăză asupra calității cursurilor urmate de cadrele didactice și condiționează decizia cadrelor didactice de a urma anumite cursuri. Sunt alese frecvent cursurile puțin costisitoare, și nu neapărat cele pe care cadrul didactic le consideră cele mai folositoare.

"Aceste cursuri trebuie să fie autorizate, acreditate....dar de cele mai multe ori sunt tot așa, niște chestii formale, adică nu înveți prea multe de un astfel de curs...depinde că sunt organizații care le organizează, fie CCD, fie alte organizații instituții...și cadrele didactice trebuind să plătească din buzunarul lor participarea la aceste cursuri, aleg de obicei cursuri ieftine, care nu sunt costisitoare, eventual organizate gratuit, în diverse proiecte susținute din fonduri europene etc." (Adrian, 39 de ani, profesor de filosofie, vechime 15 ani în învățământul preuniversitar).

Persoanele intervievate au semnalat faptul că, deși legea impune obligativitatea obținerii celor 90 de credite de formare la fiecare 5 ani, în realitate nu există mijloace eficiente de impunere a respectării acestei obligații:

"Totul se rezumă la nivel verbal, nu au mijloace care să te constrângă să și faci aceste credite....nu există o metodologie care să te constrângă, dacă nu ai aceste credite nu este nicio problemă, sancțiunile pot fi cel mult verbale..."(Adrian, 39 de ani, profesor de filosofie, vechime 15 ani în învățământul preuniversitar).

Singurul aspect unde acumularea celor 90 de credite ar putea să conteze este la evaluarea anuală a cadrelor didactice, unde se pot lua în calcul și formările la care cadrul didactic a participat. De regulă, însă, calificativul obținut la acest capitol este bine sau foarte bine, respondenții nu au știință de vreun cadru didactic care să obțină un calificativ mai scăzut.

"Toată lumea primește foarte bine ca să fie bine..." (Adrian, 39 de ani, profesor de filosofie, vechime 15 ani în învățământul preuniversitar).

Care este modul de predare potrivit?

Metodele de predare în care profesorul transmite informația unilateral, iar elevul este un receptor pasiv, tind să fie mai confortabile pentru cadrele didactice, deoarece păstrează un raport de putere clar. Metodele interactive, centrate pe crearea unor comunități de învățare, pe stimularea gândirii critice sau explorarea experiențelor de viață ale elevilor, pot fi adesea o provocare greu de asumat pentru profesorii care nu au învățat în propria lor formare profesională să accepte diversitatea elevilor, să accepte să fie contrașiși. Unul dintre profesorii intervievați descrie următoarea imagine a dimensiunii etice și morale a actului de predare:

"Cred că un profesor bun este un profesor care își respectă elevii... își respectă elevii indiferent de cum sunt ei: mai timizi, mai timorați, mai agresivi verbal, mai zburdalnici, mai înalți, mai... el își



respectă elevii, și le recunoaște și le identifică atât nevoile lor... cât și lipsurile pe care unii le au sau alții mai puțin le au.” (Claudiu, 38 ani, profesor de sprijin/itinerant, vechime de 17 ani în învățământ)

Un alt aspect central pentru formarea și motivarea profesorilor este legat de conectarea cursurilor de formare (inițială și continuă) la caracteristicile și nevoile generațiilor actuale de elevi. Metodele noi și inovative de predare, care sunt promovate atât de programele de formare inițială, cât și de cele de formare continuă trebuie integrate într-un *context specific de predare* (Cum văd eu ca profesor materia pe care o predau? Ce vreau să le transmit elevilor? Ce tehnici de predare mi se par utile? Îmi place să fiu profesor?) și într-un context de *dezvoltare al elevului și al clasei* (Cine sunt elevii mei? Ce știi și ce nu știi ei? Care este climatul în această clasă? Cum văd elevii această materie? Cum au învățat până acum la această materie? Ce înseamnă pentru ei această materie?). Nevoia unei schimbări în modul de predare este subliniat și de către profesori:

„Metodele noi care apar acum, și care trebuie învățate... și noi... și trebuie aplicate pentru generațiile care vin sunt foarte importante, pentru că metoda clasică, de a sta copilul în bancă, eu vorbesc, te ridic... spune-mi lecția ca pe „Tatăl nostru” și gata, stai jos... Nu. Trebuie să folosim tot felul de metode, adică să fie jocul mai mult cu acești copii. Deci eu cred că sunt foarte bine venite aceste cursuri, și cred că se ridică la un nivel din ce în ce mai înalt. Bineînțeles, depinde și de cine le ține și cu ce elemente practice vine. Îi foarte important acest lucru.” (Diana, 35 ani, profesor de educație muzicală la clasele 5-8, vechime de 12 ani în învățământ)

De altfel, și rapoartele și analizele realizate de sectorul ONG din Romania, cum sunt de exemplu inițiativele Coaliției pentru Educație sau programele dezvoltate de Centrul de Evaluare și Analize Educaționale, subliniază nevoia stringentă a unei schimbări de paradigmă în predarea din școli. Și totuși, **de ce este atât de**

lentă schimbarea?

O parte importantă a explicației ține de modul în care profesorul se vede pe el însuși ca și profesor. Aici intră modul în care el înțelege predarea, cum se raportează la lecțiile pe care le ține, cum consideră că elevii învață la materia lui, precum și ceea ce face efectiv la clasă cu elevii, ce tehnici folosește ca să îi ajute să înțeleagă, să fixeze materia, să summarizeze. Literatura de specialitate face aici diferența între *convingerile privind predarea/ învățarea și practicile de predare* (Van Driel, Bulte și Verloop, 2007).

Convingerile privind predarea/ învățarea sunt adesea înțelese în dihotomia convingeri tradiționale sau behavioriste versus convingeri progresive sau social-constructiviste (Meirink, Meijer, Verloop și Bergen, 2009). O abordare tradiționalistă sau behavioristă asupra predării și învățării se concentrează pe profesor și pe materie, și are ca scop primar transmiterea și asimilarea pe informații și cunoștințe (Paris și Paris, 2001). O abordare progresivă sau social-constructivistă are în centru elevul și caracteristicile sale unice de dezvoltare și învățare. Materia este adaptată nevoilor specifice ale elevilor, experiențelor lor de viață și de învățare, astfel ei fiind ghidați să devină constructori ai propriei învățări și să împărtășească această învățare în cadrul comunității clasei. O altă diferență esențială între cele două tipuri de convingeri vizează rolul evaluării, care este central în abordarea behavioristă și periferic în cea social-constructivistă. Vestea bună este că studiile au evidențiat faptul că un cadru didactic poate deține și folosi în același timp convingeri din ambele orientări (Negru, Pop, Damian, și Moraru, 2011; Van Driel și colab., 2007).

Adaptarea practicii predării la nevoile elevilor și particularitățile lor contează în special atunci când se lucrează cu copii care provin din medii vulnerabile, care manifestă caracteristici socio-demografice sau culturale de natură a afecta negativ succesul procesului școlar. Studiile lui Basil Bernstein privind impactul codului lingvistic deprins în familie^{xxiii}, precum și teoria reproducției



culturale dezvoltate de către Pierre Bourdieu^{xxiv}, argumentează tocmai asupra inegalităților de șanse școlare cauzate de origini sociale sau culturale generatoare de vulnerabilitate. În contextul României este vorba despre copiii din mediul rural, cei care provin din familii mono-parentale, copiii romi, din familii sărace cu adulți slab educați, care au dizabilități etc. În general atunci când suportul parental este redus pe parcursul procesului școlar vulnerabilitatea elevului este și mai evidentă. În aceste situații școala are rolul de a contrabalansa condițiile sociale nefavorabile, prin abordări și practică didactică specifică^{xxv}.

Cadrele didactice intervievate au arătat că nici formarea inițială, dar nici cursurile oferite de CCD nu au oferit pregătirea necesară pentru a face față unei astfel de provocări:

"Copii de aici intră în școală cu un bagaj lingvistic mult mai sărac decât în școlile din mediul urban, o bună parte dintre copii nu au mers la grădiniță, deși s-au mai făcut eforturi de îmbunătățire, provocările sunt altele în lucrul cu copiii din această localitate...sunt necesare abilități specifice, pe care le-am deprins din mers...relaționarea cu părinții este mai dificilă nu pentru că nu ar vrea, ci pentru că nu pot, nu știu, uneori fac mai mult rău decât bine, dar dacă le câștigi încrederea lasă copiii pe mâna ta... mi-a folosit participarea la anumite cursuri de formare care m-au învățat cum să relaționez cu familia nevoiașe..au fost cursuri organizate de către Educația 2000+, Salvați copiii, Ovidiu-Ro... ne-au învățat cum să strângem relația dintre familie și școală" (Carmen, 49 de ani, profesoară de matematică, vechime 27 ani în învățământul preuniversitar).

Lectura ofertei de formare continuă a unei CCD dintr-unul dintre județele cele mai sărace, Vrancea^{xxvi}, arată că modulele dedicate educației incluzive, gestionării claselor sau școlilor cu elevi vulnerabili sunt marginale, nu ocupă un loc central: dintre cele peste 40 de module de formare, doar două au o tematică relevantă incluziunii

școlare: "Eșecul școlar – strategii de prevenție și intervenție", "Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții".

Interviurile realizate de noi arată că o parte dintre profesori acoperă lacunele formării inițiale prin transfer de experiență în urma consultării și contactelor cu alți colegi care au întâmpinat provocări similare. Sunt extrem de utile din acest punct de vedere întâlnirile metodice periodice care au loc între cadre didactice din cadrul aceleași discipline.

"Am reușit că compensez lacunele formării inițiale în practică, din eșecuri, din reușite și au mai fost utile activitățile metodice la nivel de comisie...au loc o dată pe semestru, la nivel de județ, și participă profesorii de disciplină, deci o întâlnire de discuții pe marginea a ceea ce a fost bine, ce nu a fost bine, ce ai fi făcut, ce ai fi schimbat...o analiză a organizării lecțiilor." (Carmen, 49 de ani, profesoară de matematică, vechime 27 ani în învățământul preuniversitar).

Practicile privind predarea se referă la ceea ce face efectiv profesorul la clasă, adică la comportamentele și activitățile prin care își predă materia. În această categorie intră, printre altele, activități de structurare a materiei, de orientare a atenției elevilor spre informația, de aprofundare a cunoștințelor sau fixare a unor competențe (Supovitz și Turner, 2000).

Daca analizăm atent oferta de formare inițială și continuă a cadrelor didactice din România, vedem că cele mai multe cursuri vizează practici de predare. Sunt acele metode noi, diferite, la care fac referire și profesorii pe care i-am intervievat, metode care vin cel mai adesea din sfera social-constructivistă. Ce e important de înțeles este că între convingerile profesorului privind predarea/ învățarea și practicile sale de predare trebuie să existe o congruență sau armonie, care să se raporteze la nevoile specifice ale elevilor. Fragmentul următor exemplifică această idee:



„În primul rând trebuie să ai, nu un car de răbdare, cred că trebuie să ai o tonă de răbdare cu ei. Trebuie să înțelegi generațiile care vin și care din ce în ce sunt mai... care au să zic așa... mai multă permisibilitate la internet, la nou, ca să zic, la libertate și n-o înțeleg în adevăratul sens al cuvântului.” ... „Ei nu înțeleg că trebuie să fie și o limită undeva.” (Diana, 35 ani, profesor de educație muzicală la clasele 5-8, vechime de 12 ani în învățământ)

Răbdarea la care face referire profesoara se integrează în acele convingeri privind predarea, care presupun tocmai raportarea la unicitatea elevilor și acceptarea caracteristicilor lor personale, chiar dacă ele contravin modului în care profesorul vede realitatea. Astfel, această răbdare este aplicată în mod real la clasă atunci când profesorul folosește practici de predare prin care ascultă și validează părerile elevilor, chiar dacă nu este de acord cu ele. Mesajul pe care profesorul ar trebui să îl transmită este: „Te ascult și te respect, înțeleg părerea ta, chiar dacă nu sunt de acord cu tine”. Abia atunci vorbim despre o congruență între convingeri legate de predare/ învățare și practici de predare.

Atât convingerile cât și practicile privind predarea sunt dependente de formarea educațională și experiența profesională a cadrelor didactice, de contextul cultural și socio-economic în care ei lucrează, de valorile mai generale după care se ghidează. În România, scriptic, există o diversitate mare a cursurilor de formare continuă, iar formarea inițială este destul de simplu de accesat de cei care sunt studenți (au câteva cursuri în plus față de cele de la facultate). Ceea ce lipsește este un fir roșu al formării profesionale și apoi a construirii subiective a profesorului ca și formator. Cei mai mulți studenți aleg modulul psihopedagogic într-un moment din dezvoltarea lor când nu înțeleg ce înseamnă să fii profesor (adică în anul 1 de facultate). Apoi lucrurile merg din inerție, în ritmul sesiunilor, cu foarte puține experiențe practice ghidate de predare. Convingerile lor privind predarea/

învățarea se formează într-un moment când a fi profesor este o preocupare minoră de viață. Apoi, când ajung în mod real profesori:

„... ca mod de a preda, n-ai putut să-ți însușești în facultate. Lucru ăsta, cum v-am spus, te formezi singur. Te modelezi după copiii pe care-i ai, poate după felul de a fi, că mă gândesc că nu poți să te schimbi așa după copii dacă tu ai un alt fel de a fi. Dar pe parcurs cred că îți găsești stilul de predare.” (Amalia, 42 de ani, profesoară de religie la clasele 1-8, vechime de 20 de ani în învățământ)

Această realitate înseamnă și o confruntare cu un curriculum școlar extrem de dens și de teoretic:

„Eu cred că ar fi necesar, cel puțin două săptămâni pe semestru, minim, copii să facă activități practice... pentru că nu mai fac activități practice și toată ziua... apare epuizarea și la ei, pentru că îi înțeleg de multe ori și-i văd, șase ore scris în continuu, la fiecare materie predat, când ajung acasă-s epuizați.” (Lia, 42 de ani, profesoară de istorie și geografie la clasele 5-8, vechime de 20 de ani în învățământ)

Trecerea timpului și acumularea de experiență în predare contribuie cu siguranță la formarea convingerilor privind predarea/ învățare. Aici sunt avantajați profesorii reflexivi și motivați intrinsec, care au avut ei înșiși modele pozitive în propriii profesori (lucru pe care îl identifică de altfel trei dintre profesorii intervieuați). Dar, fără o abordare sistematică și organică a convingerilor legate de predare prin activitățile de formare, cei mai mulți profesori își vor contura totuși aceste convingeri ghidați de repere externe negative: salarizarea deficitară, imaginea negativă a profesorului din mediul preuniversitar în media din România, cerințele exagerate ale părinților privind acordarea de note mari copiilor. Altfel spus, dacă profesorii nu înțeleg de ce aleg să devină profesori și ce înseamnă, prin prisma propriilor caracteristici personale, să fii un profesor bun, înainte de a intra în sistemul de învățământ, ei vor fi mult mai vulnerabili la influențe externe negative și își vor



modela convingeri legate de predare/ învățare care pot fi nocive și pentru ei și pentru elevi. Și în acest caz, oricâte formări continue vor face, oricâte practici de predare vor învăța, eficiența acestora pentru a schimba modul în care ei își văd menirea ca și profesori, va fi minimă.

Ce înseamnă un profesor bun?

În cadrul interviurilor cu profesori, am dezvoltat tema calității școlii, orientând discuția înspre întrebarea: "Ce înseamnă un profesor bun?" Profesorii intervievați s-au referit, dincolo de aspectele ce vizează strict pregătirea profesională de specialitate, la o gamă largă de atribute care contează pentru ca un profesor să își practice meseria cât mai bine. Astfel, conform unuia dintre respondenți, calitățile pe care ar trebui să le întrunească un profesor bun includ creativitate, preocupare pentru perfecționare și seriozitate (punctualitate, responsabilitate). În plus, un profesor bun are nevoie de inteligență emoțională (absolut necesară în relația cu colegii, elevii și cu părinții acestora) și de vocație. Vocația este în mod particular importantă și pentru că asigură resursele necesare depășirii situațiilor demotivante care pot apărea pe parcurs (Mihaela, profesor-psiholog, nivel liceal, 20 ani vechime).

O opinie apropiată este exprimată de un alt respondent, care accentuează necesitatea – între atributele unui bun profesor – unui set important de calități umane, care să însoțească pregătirea științifică; un profesor bun trebuie să fie autentic și sincer, să își țină cuvântul, să îi trateze pe elevi cu respect. Flexibilitatea este un atu, însă este recomandat ca aceasta să fie însoțită de fermitate. Mai mult decât atât, un profesor bun trebuie să accepte că învățarea este continuă și că are un caracter reciproc: deși aflat în poziția de a educa și transmite cunoștințe elevilor, profesorul, la rândul său, învață, inclusiv de la elevi, pe tot parcursul activității sale (George, profesor limba română, nivel gimnazial, 7 ani vechime).

Observațiile de mai sus sunt consonante cu perspectiva nuanțată de unul dintre profesorii intervievați cu privire la natura carierei didactice. Astfel, munca de profesor este provocatoare și presupune învățare continuă, înseamnă a practica o meserie care nu generează blazare; dimpotrivă, meseria de profesor presupune o activitate care stimulează dezvoltarea personală și perfecționarea (desigur, în măsura în care acest potențial este însoțit de preocuparea profesorilor pentru propria lor dezvoltare continuă).

Desigur că există și aspecte mai puțin motivante, ca de altfel, în orice profesie, reflectate de exemplu de relațiile ierarhice instituționale și încărcătura birocratică a activității didactice. Pentru profesorii debutanți, mai ales, e importantă depășirea cu succes a situațiilor demotivante (care pot include și aspecte negative legate de climatul din școală, relațiile cu colectivul/conducerea), deoarece în cazul lor, fiind aflați la început de carieră, există o mai mare probabilitate a deciziei de reorientare profesională (Mihaela, profesor-psiholog, nivel liceal, 20 ani vechime). În ceea ce privește salarizarea, aspect discutat deja într-o secțiune anterioară ca fiind unul dintre factorii decisivi pentru atractivitatea profesiei, unul dintre profesorii intervievați punctează faptul că nivelul de salarizare nu este neapărat printre cei mai demotivanți factori, câtă vreme cei care intră în sistemul de educație sunt conștienți de la bun început că nu trebuie să se aștepte la salarii mari. Mai demotivantă este, conform respondentului, lipsa de susținere pentru ceea ce face profesorul, pentru efortul pe care îl depune (susținere din partea conducerii școlii, a colegilor) (George, profesor limba română, nivel gimnazial, 7 ani vechime).

Această ultimă observație poate fi citită în legătură cu rezultatele unui studiu recent care arată că în România există o relație puternică între satisfacția profesorilor față de meseria lor și față de contextul școlar în care lucrează și percepția existenței, în cadrul școlii, a unui climat colaborativ (ce includ



calitatea interacțiunilor cu colegii, conducerea școlii, părinții, elevii) (European Commission 2015a, 2015b)

Recunoașterea eforturilor din partea celor cu care lucrează (elevi, colegi, conducerea școlii, părinții elevilor) este subliniată, în cadrul discuțiilor cu profesori, drept una dintre cele mai importante recompense pe care le primesc profesorii în activitatea lor. Acesta poate constitui, probabil și unul din elementele pe care cei care decid să urmeze această profesie ar trebui să îl includă între așteptările lor de la viitoarea carieră. Mai mulți profesori intervievați au subliniat faptul că un tânăr absolvent ar trebui să includă în decizia de a urma o carieră de profesor câteva elemente esențiale, între care cele mai importante sunt disponibilitatea de a învăța în permanență, de a fi creativ și deschis provocărilor și de a relaționa cu cei din jur.

Cum are loc evaluarea profesorilor?

Evaluarea activității profesorilor reprezintă o componentă importantă în asigurarea calității proceselor didactice. Se poate vorbi, în general, de două scopuri principale ale evaluării profesorilor: (1) asigurarea că profesorii dețin cunoștințele și competențele necesare pentru a furniza o instruire cât mai bună elevilor (abordarea sumativă) și (2) îmbunătățirea activității curente și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice (abordarea formativă) (Isoré 2009). Dificultățile și controversele legate de evaluare se nasc nu din dezacordul cu aceste principii generale, ci mai degrabă din modul în care procesele de evaluare sunt efectiv puse în practică.

Un studiu recent subliniază caracterul preponderent "sumativ" al practicilor de evaluare a profesorilor din România, în detrimentul unui aport "formativ", care să contribuie efectiv la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice (Kitchen et al 2017, 138). Numărul mare de "evaluări și teste sumative" ce caracterizează practicile evaluative este doar unul dintre

atributele care disting contextul românesc de alte sisteme din cadrul OECD; o altă diferență notabilă este dată de lipsa unor "standarde didactice profesionale" utilizate în evaluare, ceea ce conduce la folosirea unei game neunitare de materiale și forme de evaluare (Kitchen et al 2017, 143-144).

Raportul amintit notează utilizarea, în contextul sistemului de educație din România, a patru tipuri de evaluare: evaluarea obligatorie pentru finalizarea stagiaturii și definitivarea; evaluarea în scopul evoluției în carieră; evaluarea în scopul recompensării și evaluarea periodică anuală (cu caracter obligatoriu). O latură problematică a procesului de evaluare în scopul recompensării este, conform sursei citate, luarea în considerare, pentru această formă de evaluare a profesorilor, a rezultatelor obținute de către elevi (practică, despre care studiul observă că este puțin răspândită în cadrul OECD); acest fapt poate genera consecințe nedorite prin aceea că "riscă să recompenseze sau să penalizeze profesorii în baza unor factori asupra cărora aceștia nu dețin niciun control" (Kitchen et al., 2017, 147).

Sistemul educațional nu conține mecanisme instituționale prin care profesorii să fie stimulați să își crească expertiza pentru a gestiona adecvat incluziunea educațională a copiilor din medii vulnerabile. Interviuurile realizate de noi au arătat că rezultatele obținute de cadrele didactice în procesul de incluziune a grupurilor de elevi vulnerabile nu sunt recompensate, iar eșecul nu este sancționat. Astfel, gradația de merit se acordă în baza unor criterii care recompensează mai degrabă rezultatele excepționale, înregistrate cu elevi de elită la diverse concursuri școlare, olimpiade etc. și marginal în baza rezultatelor obținute în educația copiilor din medii vulnerabile. Așa cum o profesoară a declarat:

"Ni s-a spus că nu avem ce căuta să depunem dosar de gradație de merit dacă nu avem 100% rată de absolvire la evaluarea națională... însă în școala noastră sunt foarte mulți copii cu situație socială extrem de dificilă, care provin din familii



cu dificultăți materiale majore, unde riscul de abandon este major (S.N. școală din mediul rural, cu copii marcați de sărăcie, majoritatea elevilor sunt de etnie romă). Chiar menținerea în școală este o provocare, un merit, în cazul multor copii din școală...la unii reușim un progres, dar insuficient pentru a promova pentru că au pornit de la zero.... este practic imposibil să ai 100% rată de promovare...”(Carmen, 49 de ani, profesoară de matematică, vechime 27 ani în învățământul preuniversitar).

În plus, atunci când sunt supuși evaluărilor periodice obligatorii, profesorii români nu beneficiază de feedback-ul necesar îmbunătățirii practicii didactice, iar rezultatele acestui tip de evaluare “nu sunt conectate sistematic la formarea continuă” (Kitchen et al 2017, 147). Cum efectele evaluărilor periodice se reflectă mai degrabă asupra salarizării și perspectivelor de carieră, percepția profesorilor în ceea ce privește evaluarea este și ea calibrată în acest sens, acest tip de evaluare nefiind văzut de către profesori ca reprezentând “o oportunitate de dezvoltare.” (Kitchen et al., 2017, 147).

Modul în care profesorii percep scopul și efectele potențiale ale evaluărilor contează. Satisfacția profesorilor față de profesie și față de școala în care activează este vizibil legată de modul în care aceștia percep scopul evaluării: profesorii care percep evaluarea ca fiind nu doar o formalitate sau un proces pur administrativ sunt mai mulțumiți de meseria și de contextul școlar în care activează, lucru valabil nu doar pentru România, ci în general

pentru spațiul Uniunii Europene (European Commission 2015a, 111).

Aspecte deficitare ale procesului de evaluare se desprind și din discuțiile cu profesori. Astfel, unul dintre profesorii intervievați punctează faptul că evaluarea profesorilor este mai degrabă formală și de multe ori nu ține cont de ceea ce fac efectiv profesorii la clasă; în schimb, ce primează pentru evaluare este suma cursurilor și întrunirilor la care aceștia au participat (George, profesor limba română, nivel gimnazial, 7 ani vechime).

O altă idee reliefată de interviuri este legată de lipsa de suprapunere între evaluarea școlilor și calitatea profesională a cadrelor didactice. Astfel, școlile sunt catalogate drept “bune” pe baza performanțelor (rate de promovabilitate, medii ale elevilor), însă eticheta de “școală bună” nu acoperă întotdeauna și nivelul calității sau pregătirii profesorilor din respectivele unități de învățământ (Mihaela, profesor-psiholog, nivel liceal, 20 ani vechime). Faptul că plasarea școlilor în categoriile “școli bune” versus “școli slabe” nu captează toate dimensiunile care descriu calitatea proceselor educative din interiorul lor, este o tematică recurentă în relațiile profesorilor. A fost subliniat, în acest sens că, de multe ori, școlile etichetate drept “bune” nu își datorează renumele exclusiv calității profesorilor din școală, ci performanțelor generate de resursele pentru învățare pe care elevii le au la dispoziție din partea părinților (George, profesor limba română, nivel gimnazial, 7 ani vechime).



Concluzii

România se află constant pe ultimele poziții dintre țările UE în evaluările internaționale ale calității educației, iar pentru mai mulți indicatori importanți trendul este descendent, în contrast cu restul țărilor UE. Întrucât profesorii au un rol însemnat asupra învățării, cel puțin egal cu al unor aspecte ce țin de curriculum sau de dotare a clasei și școlii, este important să știm cine sunt profesorii din România, ce îi motivează să predea bine și ce înțeleg prin predare de calitate.

Analiza comparată a datelor privind sistemele educaționale din țări diferite arată cu claritate că școala românească are o **finanțare deficitară și ineficientă**. Finanțarea precară conduce la salarii scăzute, între cele mai mici pe care le pot obține persoanele cu studii superioare. Cel puțin la fel de important este faptul că **diferențele dintre veniturile cele mai mici și cele mai mari în învățământul preuniversitar sunt cele mai mari din Uniunea Europeană**. O astfel de distribuție este inechitabilă și ineficientă. Pe de o parte, profesorilor cu salarii mici le sunt rezervate cel mai adesea școlile dificile, cu elevi care provin din medii sociale dezavantajate. Pe de altă parte, profesia de profesor este puțin atractivă pentru tineri, întrucât salariile pentru începători sunt doar cu puțin mai mari decât valoarea minimă pe economie.

În plus față de problema atractivității scăzute, sistemul are probleme serioase în ceea ce privește **pregătirea pentru profesie, stabilirea criteriilor minime de recrutare și pregătirea pe parcurs**.

Astfel, modulele pedagogice pe care le parcurg cei care se pregătesc să devină profesori în România furnizează o pregătire inferioară comparativ cu alte țări din Europa datorită, în principal, caracterului

predominant teoretic al modulelor de pregătire precum și atenției insuficiente acordată dezvoltării abilităților de lucru cu elevi din grupuri vulnerabile. De asemenea, cursurile vizează mai degrabă dezvoltarea unor practici de predare și prea puțin întărirea unor convingeri legate de predare și învățare care au în centru elevul și caracteristicile sale unice de dezvoltare și învățare.

În plus, este contraproductiv faptul că pentru a deveni cadru didactic la nivel ante-preșcolar, preșcolar sau primar este suficientă absolvirea unui liceu pedagogic, în timp ce pentru celelalte nivele este necesară absolvirea unei facultăți. Acestor aspecte li se adaugă faptul că sistemul educațional are prea puține mijloace pentru creșterea expertizei profesionale a celor care sunt deja profesori. Pe de o parte, deși există obligația cadrelor didactice de a urma cursuri de formare profesională, plata acestora cade în sarcina cadrelor didactice, școala neoferind sprijin financiar. Din acest motiv, sunt alese frecvent cursurile puțin costisitoare, și nu neapărat cele pe care cadrul didactic le consideră cele mai folositoare. Pe de altă parte, atunci când sunt supuși evaluărilor periodice obligatorii, profesorii români nu beneficiază de feedback-ul necesar îmbunătățirii practicii didactice, iar rezultatele acestui tip de evaluare nu sunt conectate sistematic la formarea lor continuă, și nu sunt percepute de profesori ca reprezentând o oportunitate de dezvoltare.

Nu în ultimul rând, atât formarea inițială cât și cea continuă pregătesc prea puțin profesorii pentru abordarea unor situații de criză la clasă și pentru lucrul cu elevi vulnerabili sau minoritari.



Recomandări

Politicile educaționale din România acordă prea puțină atenție fundamentării prin rezultate științifice. Studiile disponibile în literatura de specialitate au adesea o aplicabilitate limitată de faptul că România este rar inclusă în cercetări internaționale comparate. Astfel, din cauza lipsei sprijinului național, România nu a fost inclusă în ultimele ediții ale The International Civic and Citizenship Education Study, iar în studiile PISA datele culese în România provin din aplicarea unor module minimale. În plus, este de subliniat absența unor rapoarte naționale privind rezultatele studiilor internaționale.

Din aceste motive, este necesară dezvoltarea capacității de culegere, transformare și publicare a datelor cu valoare pentru politicile publice de către instituțiile care le produc, le dețin sau le procesează.

Politicile educaționale din România pornesc adesea de la definiții și operaționalizări ale calității educației ce surprind doar o mică parte dintre aspectele ce descriu conceptul de calitate așa cum este înțeles în literatura de specialitate.

Evaluarea calității educației preuniversitare ar trebui să fie centrată preponderent pe rezultatele înregistrate de elevi și într-o măsură mai mică pe informații raportate de către managerii școlari, iar evaluarea serviciilor educaționale ar trebui să includă între criteriile evaluarea gradului de incluzivitate al școlii.

Schimbările semnificative din educație sunt posibile doar în condițiile alocării unor resurse suplimentare, într-un mod eficient și echitabil. În absența unor schimbări, șansele de a acoperi deficitul grav de profesori calificați sunt nule.

Este necesară o creștere substanțială a salariilor profesorilor, în primul rând pentru profesorii debutanți, pentru cei care lucrează cu elevi din categorii vulnerabile și pentru cei care predau în mediul rural.

Pregătirea pentru profesie realizată în universități este deficitară.

Este necesară revizuirea ofertei de cursuri pentru a spori aspectele aplicate ale modulelor de pregătire, pentru a crește accentul asupra dezvoltării abilităților de lucru cu elevi din grupuri vulnerabile, și pentru a contribui mai mult la dezvoltarea unor practici și convingeri legate de predare care au în centru elevul și caracteristicile sale unice de dezvoltare și învățare.

Este contraproductiv și inechitabil faptul că, în anumite condiții, sunt acceptați profesori care nu au absolvit o universitate și nu au pregătire de specialitate.

Sistemul educațional ar trebui să aibă standarde mai stricte privind condițiile minimale pentru profesare, iar acestea ar trebui să fie aplicate uniform în raport cu nivelul școlar, tipul de localitate, mediul social în care se află școala.

Pregătirea pe parcursul carierei de profesor are carențe importante.

Formarea continuă ar trebui să pregătească profesorii pentru abordarea unor situații de criză la clasă și pentru lucrul cu elevi vulnerabili. De asemenea, este necesar ca participarea la cursuri de pregătire profesională să fie gratuită pentru profesori. În același timp, profesorii ar trebui să primească un feedback mai consistent în urma evaluărilor periodice obligatorii, iar rezultatele acestor evaluări să fie conectate sistematic la formarea lor continuă.

În absența unor schimbări substanțiale neîncrederea în sistemul educațional românesc va crește și mai mult, contribuind la declinul lui. Astfel, un sector vital pentru dezvoltarea societății va deveni și mai puțin atractiv decât în prezent pentru cei care ar putea să devină profesori motivați și talentați. Vor fi tot mai mulți părinți care vor alege școli private sau din altă țară, soluții cu efecte preponderent negative la nivelul întregii societăți. Din aceste motive, intensitatea dezbaterilor despre educație și gradul de cuprindere a actorilor implicați ar trebui sporite pentru a urgenta ritmul în care au loc schimbări.



Referințe

- Barber, M., Mourshed M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. McKinsey and Company.
- Bădescu, Gabriel & al. (2016). *Educație, bună guvernare, securitate națională*. Centrul pentru Studiul Democrației. www.democracycenter.ro/download_file/view/163/586 accesat 18.08.2017
- Bădescu, Gabriel (2016). *Pisa un turn tot mai puțin înclinat*. Contributors. 5 decembrie 2016. <http://www.contributors.ro/editorial/pisa-un-turn-tot-mai-putin-inclinat/> accesat 18.08.2017
- Coaliția pentru Educație (2016). *Masterat didactic sau modul psihopedagogic (I+II): Ce tip de formare inițială va crește calitatea în sistemul de învățământ din România?* Disponibil online la https://issuu.com/coalitiaedu/docs/raport_formarea_initiala accesat 18.08.2017.
- Duminiță, Gelu și Ivasiuc, Ana. (2010). *O școală pentru toți? Accesul copiilor romi la o educație de calitate*. Raport de cercetare. București : Vanemonde, 2010.
- Eurydice Facts & Figures. 2013/14. *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe*. European Commission.
- European Commission (2013a) *Study on Policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe*, Final Report, Volume 1, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2013/teaching-profession1_en.pdf, accesat 18.08.2017
- European Commission (2013b) *Study on Policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe*, Final Report, Volume 2, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2013/teaching-profession2_en.pdf, accesat 18.08.2017
- European Commission (2014) *The teaching and learning international survey (TALIS) 2013. Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe*, Brussels: European Commission. Online: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/2014/talis_en.pdf, accesat 18.08.2017.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015a) *The teaching profession in Europe: practices, perceptions and policies*, Eurydice Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/184EN.pdf, accesat 19.08.2017.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015b) *Appendix to The teaching profession in Europe: practices, perceptions and policies*, Eurydice Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/184EN_APPENDIX.pdf, accesat 19.08.2017.
- Gordon, R., Kane, T.J., and Staiger, D.O. (2006). *Identifying Effective teachers Using Performance on the Job*. Washington, D.C.:The Brookings Institution; http://www.brookings.edu/views/papers/200604hamilton_1.pdf accesat 1.09.2017
- Heckman, James. (2017). *The Economics of Inequality The Value of Early Childhood Education* <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920516.pdf> accesat 1.09.2017
- Institutul de Științe ale Educației (2016). *Raport privind starea învățământului preuniversitar din România*. Disponibil online la <http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/08/Raport-starea-Invatamantului-preuniversitar-2015-Site-ISE.pdf> accesat 1.09.2017
- Iosifescu, Ș., & Pop, V. L. (2015), *Raportul national privind starea calității în unitățile de învățământ preuniversitar public din mediul rural*. Editura Tracus Arte.
- Isoré, M. (2009) *Teacher evaluation: current practices in OECD countries and a literature review*, OECD Education Working Paper 23, OECD Education Working Paper Series.
- Ivan, Claudiu. (2014). *Egalitate sau inegalitate de șanse educaționale în România? Analiză instituțională a sistemului preuniversitar de educație din perspectiva egalității șanselor educaționale*. Teză de doctorat.
- Kitchen, H. et al (2017) *Studii OCDE privind evaluarea și examinarea în domeniul educației. Romania 2017*, OECD Publishing (UNICEF Romania pentru ediția în lb. română). Online: http://www.unicef.ro/wp-content/uploads/Studiu_OECD.pdf, accesat 17.08.2017



Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N., & Bergen, T. C. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education* 25, 89–100.

Ministerul Educației Naționale (2017). *Raport privind starea învățământului preuniversitar din România*. Disponibil online la https://www.edu.ro/sites/default/files/_f%C8%99iere/Minister/2017/transparenta/Stare%20preuniv%202016.pdf

Negru, O., Pop, I. E., Damian, L., & Moraru, C. (2011). Aspirations and identity processes in the meaningful development of future teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 11, 102-106.

Supovitz, J. A., & Turner, H. M. (2000). The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 963-980.

Torney-Purta, Judith, Rainer Lehmann, Hans Oswald, și Wolfram Schulz. 2001. *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: IEA.

Van Driel, J. H., Bulte, A. M., & Verloop, N. (2007). The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. *Learning and Instruction*, 17, 156-171.

Note

ⁱ Gabriel Bădescu & al. 2016. Educație, bună guvernare, securitate națională. Centrul pentru Studiul Democrației. www.democracycenter.ro/download_file/view/163/586 accesat 1.09.2017

ⁱⁱ Valoarea indicatorului a crescut de la 12% în 1997 la 24% în 2010 și 2011, având apoi o ușoară descreștere la 22% în 2013.

ⁱⁱⁱ Sursa: Eurostat, http://ec.europa.eu/eurostat/product?code=t2020_40&language=en&mode=view accesat 1.09.2017

^{iv} De ex., Gabriel Bădescu. Pisa un turn tot mai puțin înclinat. *Contributors*. 5 decembrie 2016. <http://www.contributors.ro/editorial/pisa-un-turn-tot-mai-putin-inclinat/> accesat 1.09.2017

^v ultimul studiu internațional care a evaluat conținutul și rezultatele educației civice la care a participat și țara noastră (CIVED) s-a desfășurat la finele anilor '90 în 28 de țări, cele mai multe din Europa (atât din Est, cât și din Vest). La marea majoritate a indicatorilor specifici, cât și la scorul general, care evalua calitatea educației civice, scorul României a fost modest, mult sub valoarea mediei: Torney-Purta, Judith, Rainer Lehmann, Hans Oswald, și Wolfram Schulz. 2001. *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: IEA. http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/CIVED_Phase2_Age_Fourteen.pdf accesat 1.09.2017

^{vi} Claudiu Ivan. 2014. Egalitate sau inegalitate de șanse educaționale în România? Analiză instituțională a sistemului preuniversitar de educație din perspectiva egalității șanselor educaționale. Teză de doctorat.

^{vii} Barber, M., Mourshed M. (2007). How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top. McKinsey and Company. <http://mckinseyonsociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/> accesat 1.09.2017;

Gordon, R., Kane, T.J., and Staiger, D.O. (2006). *Identifying Effective teachers Using Performance on the Job*. Washington, D.C.:The Brookings Institution; http://www.brookings.edu/views/papers/200604hamilton_1.pdf accesat 1.09.2017

^{viii} http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Europe_2020_indicators_-_education accesat 1.09.2017



- ^{ix} Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2013/14. Eurydice Facts & Figures. European Commission.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/salaries.pdf accesat 1.09.2017
- ^x Grila de salarizare poate fi accesată la
http://www.mmuncii.ro/j33/images/Documente/Comunicate_de_Presa/Grila_Salarizare_Educatie.pdf
accesat 1.09.2017
- ^{xi} Conform datelor cuprinse în raportul Educația în România (2014) al INSSE, scăderea între 1995 și 2012 a numărului de elevi a fost de 20% iar cea a numărului de profesori de 25%.
- ^{xii} Cele pentru Nivelul 1 pot fi accesate la https://issuu.com/coalitiaedu/docs/raport_formarea_initiala
accesat 1.09.2017
- Cele pentru Nivelul 2 sunt la <http://dppd.ubbcluj.ro/images/dppd/Plan%20inv.%202017-2018%20Nivel%20II.pdf>. accesat 1.09.2017
- ^{xiii} James Heckman, The Economics of Inequality The Value of Early Childhood Education
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920516.pdf> accesat 1.09.2017
- ^{xiv} <http://evaluare.edu.ro> accesat 1.09.2017
- ^{xv} <http://romaeducationfund.ro/wp-content/uploads/2015/03/Parasirea-timpurie-a-scolii-cauze-si-efecte-studiu-OE20132.pdf> (1.09.2017)
- ^{xvi} Duminică, Gelu și Ivasiuc, Ana. (2010). O școală pentru toți? Accesul copiilor romi la o educație de calitate. Raport de cercetare. București : Vanemonde, 2010.
http://www.agentiaimpreuna.ro/files/O_scoala_pentru_toti.pdf (1.09.2017)
- ^{xvii} www.edu.ro/formare-continua accesat 1.09.2017
- ^{xviii} <https://lege5.ro/Gratuit/ge3tenjwheya/metodologia-cadru-de-organizare-si-desfasurare-a-examenului-national-de-definitivare-in-invatamant-din-31082017?d=2017-09-17> accesat 1.09.2017
- ^{xix} În cazul ratării obținerii definitivatului, obligația stagiului practic redevine activă.
- ^{xx} http://ccd.isjtr.ro/wp-content/uploads/2012/09/metodologie_prof_emerit1.pdf
- ^{xxi} Corelația dintre proporția profesorilor cu doctorat și scorurile PISA este aproximativ 0.3. În condiții de control statistic pentru nivelul de educație al părinților și bunăstarea familiei, coeficientul de regresie liniară beta este 0.11 ($p < 0.001$).
- ^{xxii} Toate prenumele profesorilor sunt pseudonime.
- ^{xxiii} Bernstein, Basil. (1978). Studii de sociologie a educației. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- ^{xxiv} Bourdieu, Pierre și Passeron, Jean-Claude. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Second edition. London: Sage Publications.
- ^{xxv} PPMI. (2017). *Preparing Teachers for Diversity: the Role of Initial Teacher Education. Final Report*. European Commission. Disponibil la http://emn.ie/files/p_20170608124500PreparingTeachersforDiversity.pdf p.8
accesat 1.09.2017
- ^{xxvi} <http://www.cdfocsani.ro/utile/oferta%202016%202017.pdf> accesat 1.09.2017

coperta 3



Impressum

Friedrich-Ebert-Stiftung Romania | Str. Emanoil Porumbaru, nr. 21,
sector 1, București | www.fes.ro

Utilizarea materialelor publicate de Friedrich-Ebert-Stiftung (FES)
în scopuri comerciale nu este permisă fără acordul scris
al FES.

Punctele de vedere exprimate în această publicație nu sunt în mod
necesar și cele ale Fundației „Friedrich Ebert” (FES).

