

Horățiu CATALANO
Ion ALBULESCU

DEZVOLTAREA
PROFESIONALĂ CONTINUĂ
ȘI MANAGEMENTUL
CARIEREI DIDACTICE



DIDACTICA PUBLISHING HOUSE

București, 2026

CUPRINS

Cuvânt-înainte.....	17
I. PROFESIONALIZAREA CARIEREI DIDACTICE: TRANSFORMĂRI ISTORICE ȘI TENDINȚE CONTEMPORANE, Horațiu CATALANO.....	19
1. Fundamentele istorice și conceptuale ale profesionalizării carierei didactice.....	19
2. Contextul social și educațional al profesiei didactice.....	24
3. Profilul și standardele ca repere ale profesionalizării carierei didactice.....	28
Bibliografie.....	38
II. ETICĂ ȘI NORMATIVITATE ÎN PROFESIA DIDACTICĂ, Daniela JEDER, Cristina MANOLACHE.....	43
1. Reflecții asupra dimensiunii etice a profesiei didactice.....	43
2. Câteva repere în formarea competenței etice a cadrului didactic.....	47
3. Aspecte metodologice și procedurale privind respectarea normelor de etică și deontologie profesională în învățământul preuniversitar.....	54
3.1. Suport legislativ. Interdependențe.....	54
3.2. Structuri și comisii de lucru relevante.....	60
3.3. Elemente procedurale.....	64
Bibliografie.....	67
III. AUTONOMIA PROFESIONALĂ ȘI LUAREA DECIZIILOR ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ, Horațiu CATALANO, Ana RUS.....	71
1. Autonomia profesională în educație. Delimitări conceptuale.....	71
2. Fundamente teoretice și legislative ale autonomiei profesorului în sistemul educațional din România.....	74
3. Dimensiuni ale autonomiei profesionale și modalități specifice de personalizare a învățării.....	80
3.1. Dimensiunile autonomiei profesionale a cadrului didactic.....	81
3.2. Modalități specifice de personalizare a învățării.....	86

4. Autonomia și responsabilitatea etică: echilibrul între libertatea profesională și normele instituționale	93
5. Instrumente de autoevaluare a autonomiei profesionale a cadrelor didactice – aplicații	96
Bibliografie	100

IV. DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ ȘI EVOLUȚIA ÎN CARIERĂ A PROFESORILOR

Ion ALBULESCU	107
1. Nevoia de dezvoltare profesională continuă	107
2. Forme de organizare și realizare	115
3. Caracteristici ale dezvoltării profesionale de calitate	119
4. Efecte ale dezvoltării profesionale asupra profesorilor și elevilor	124
Bibliografie	128

V. ÎNDATORIRI ȘI OPORTUNITĂȚI DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ

CONTINUĂ A PROFESORILOR, Ion ALBULESCU	135
1. Drepturi și responsabilități	135
2. Strategii de dezvoltare profesională	140
3. Comunitățile profesionale de învățare	144
4. Identitatea profesională	147
Bibliografie	152

VI. MANAGEMENTUL CARIEREI ÎN PROFESIA DIDACTICĂ,

Cristian STAN, Adriana Denisa MANEA	157
1. Planificarea carierei în învățământ – conceptualizare, obiective, etape și oportunități	157
2. Evaluarea performanței didactice și impactul asupra dezvoltării profesionale	165
3. Managementul schimbării și adaptarea la provocările reformei educaționale	168
Bibliografie	171

VII. FORMAREA IDENTITĂȚII PROFESIONALE ȘI DEZVOLTAREA CARIEREI DIDACTICE, Claudiu Marian BUNĂIAȘU,

Alexandru-Constantin STRUNȚĂ	175
1. Formarea identității profesionale: o perspectivă psihosocială	175
2. Modele ale formării identității profesionale	188
3. Dezvoltarea curriculară din perspectiva formării identității profesionale a cadrelor didactice	194
3.1. Abordări conceptuale	194

3.2. Modelul dezvoltării curriculare centrat pe formarea și cristalizarea identității profesionale.....	196
Bibliografie	201
VIII. BRANDINGUL PROFESIONAL PENTRU CARIERA DIDACTICĂ,	
Mirela ALBULESCU.....	205
1. Semnificații conceptuale.....	205
2. Caracteristici ale brandingului profesional.....	209
3. Construirea reputației.....	214
4. Brandingul profesional al profesorului într-un mediu educațional competitiv.....	217
Bibliografie	219
IX. PROGRAMELE DE FORMARE CONTINUĂ ȘI IMPACTUL LOR ASUPRA DEZVOLTĂRII PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE,	
Merima Carmen PETROVICI, Horățiu CATALANO, Gabriela MESTIC.....	225
1. Scurt istoric al programelor de formare	225
2. Strategia de dezvoltare a sistemului de formare inițială și continuă a personalului didactic și a managerilor din învățământul preuniversitar 2001-2004.....	228
3. Cine putea fi furnizor de formare continuă?.....	234
4. Rezultatele analizei externe a Proiectului CRED.....	248
5. Sugestii și recomandări pentru ameliorarea politicilor în domeniul formării cadrelor didactice și al curriculumului	253
6. Exemple de bune practici cu privire la raportarea activităților desfășurate în cadrul unor programe de formare continuă implementate prin intermediul unor proiecte cu finanțare prin diferite fonduri.....	255
Bibliografie	260
X. MENTORATUL ȘI COACHINGUL EDUCAȚIONAL, Cornelia STAN	265
1. Mentoratul în educație – programe de mentorat și modele.....	265
2. Studii de caz în relație cu implementarea programelor de mentorat.....	273
3. Beneficii și limite ale mentoratului din domeniul educațional.....	276
4. Coachingul în educație – programe de coaching și modele.....	277
5. Strategii specifice procesului de coaching.....	285
6. Beneficii și limite ale coachingului în educație.....	289
Bibliografie	291

XI. INTEGRAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE DEBUTANTE: PREMISE TEORETICE, PROVOCĂRI ȘI DIRECȚII DE ACȚIUNE ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL, Horațiu CATALANO, Diana DOLOGA.....		295
1. Delimitări conceptuale: formare inițială, integrare, mentorat, coaching și dezvoltarea profesională.....		295
1.1. Formarea inițială.....		297
1.2. Procesul de integrare în cariera didactică.....		299
1.3. Mentorat.....		304
1.4. Coachingul.....		305
1.5. Dezvoltarea profesională (formarea continuă).....		306
2. Cadrul legislativ și politicile educaționale privind integrarea cadrelor didactice debutante în România.....		308
3. Modele și bune practici internaționale privind integrarea profesorilor debutanți.....		310
4. Relevanța și provocările debutului profesional în cariera didactică.....		318
5. Repere teoretice și soluții aplicative pentru integrarea profesorilor debutanți în sistemul educațional românesc.....		321
Bibliografie.....		324
 XII. LEADERSHIP, MOTIVAȚIE ȘI PERFORMANȚĂ ÎN EDUCAȚIE. TIPURI DE LEADERSHIP ȘI INFLUENȚA ASUPRA DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR PROFESIONALE, Otilia CLIPA, Andreea DOHOTARU, Maria-Doina SCHIPOR, Liliana MATA.....		331
1. Leadership, motivație și performanță în educație.....		331
2. Profesorul – lider și manager pentru contextul educațional.....		335
3. Tipuri de leadership în educație.....		338
4. Caracteristicile liderului eficient în educație.....		341
Bibliografie.....		345
 XIII. PRACTICI ȘI CONTEXTE DE REFLECȚIE ASUPRA PROPRIEI ACTIVITĂȚI DIDACTICE ȘI A FEEDBACKULUI PRIMIT, Horațiu CATALANO, Anca ANI-RUS.....		349
1. Reflecția pedagogică. Delimitări conceptuale.....		349
1.1. Modele ale reflecției pedagogice.....		355
2. Importanța autoevaluării și evaluarea colegială în dezvoltarea profesională.....		362
2.1. Autoevaluarea periodică – conform standardelor ARACIP.....		363
2.2. Autoevaluarea și evaluarea colegială (Peer Observation).....		365

2.3. Standardele de performanță BSO (British Schools Overseas).....	366
2.4. Comunitățile de învățare profesională. Surse și tipuri de feedback.....	367
3. Strategii, metode și instrumente de reflecție personală.....	370
3.1. Portofoliul profesional.....	370
3.2. Planul de dezvoltare profesională individuală (PDPI).....	372
3.3. Jurnalul de reflecție.....	375
3.4. Modelul PDCA (Plan-Do-Check-Act).....	378
3.5. Modelul See-Do-Get.....	380
3.6. Principiul Oz – Responsabilitatea individuală și organizațională.....	381
Bibliografie.....	384

XIV. ÎNVĂȚAREA COLABORATIVĂ ȘI COMUNITĂȚILE PROFESIONALE CA SUPT AL DEZVOLTĂRII PROFESIONALE CONTINUE,

Dana-Eugenia DUȚHI, Editha-Margareta COȘARBĂ.....	391
1. Necesitatea colaborării în dezvoltarea profesională continuă.....	391
2. Învățarea colaborativă – fundamente teoretice.....	393
2.1. Definiții și concepte.....	393
2.2. Modele de învățare colaborativă în educație.....	394
2.3. Avantaje și limite ale învățării colaborative.....	395
2.4. Relevanța învățării colaborative pentru educația incluzivă.....	396
3. Comunitățile profesionale de învățare.....	398
3.1. Origini și modele teoretice – versiune dezvoltată.....	398
3.2. Caracteristici și principii de funcționare.....	399
3.3. Exemple de comunități profesionale în educație.....	400
3.4. Rolul comunităților profesionale în educația incluzivă.....	400
4. Beneficiile comunităților profesionale de învățare asupra dezvoltării cadrelor didactice.....	402
4.1. Crearea unei culturi a reflecției și colaborării.....	402
4.2. Schimbul de bune practici și inovația pedagogică.....	402
4.3. Creșterea motivației și a satisfacției profesionale.....	403
5. Practici și experiențe actuale în funcționarea comunităților profesionale de învățare.....	403
5.1. Exemple din România.....	403
5.2. Experiențe internaționale.....	404
5.3. Dimensiunea aplicativă a comunităților profesionale de învățare.....	405
5.3.1. Transpunerea principiilor comunităților profesionale de învățare în practica educațională.....	405

5.3.2. Contribuția cadrului didactic și a liderului educațional la consolidarea comunităților profesionale de învățare.....	406
5.3.3. Rolul comunităților profesionale de învățare în susținerea educației incluzive.....	407
5.3.4. Exemple de activități aplicative într-o comunitate profesională școlară.....	407
5.3.5. Evaluarea impactului comunităților profesionale de învățare.....	408
6. Provocări și direcții de viitor în dezvoltarea colaborării educaționale.....	409
6.1. Obstacole majore.....	409
6.2. Oportunități actuale și perspective de dezvoltare.....	410
Bibliografie	412

XV. EVALUAREA CADRELOR DIDACTICE ȘI DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE – SURSE DE STRES ȘI (RE)SURSE PENTRU (RE)CREAREA STĂRII DE BINE ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL,

Otilia CLIPA, Andreea DOHOTARU, Laura Elena CIOLAN.....	415
1. Introducere	415
2. Evaluarea cadrelor didactice în sistemul educațional contemporan.....	422
2.1. Semnificații pedagogice ale evaluării.....	422
2.2. Modele actuale de evaluare a cadrelor didactice.....	422
2.3. Evaluarea ca practică instituțională: funcții, principii, indicatori.....	425
2.4. Efectele evaluării asupra culturii organizaționale școlare.....	429
3. Evaluarea și anxietatea față de procesul evaluativ în rândul cadrelor didactice.....	432
3.1. Fundamente psihopedagogice ale anxietății.....	432
3.2. Sursele anxietății evaluative.....	434
3.3. Manifestări și consecințe ale anxietății evaluative.....	436
3.4. Impactul anxietății evaluative asupra relațiilor educaționale.....	439
4. Autoevaluarea și metareflexia ca resurse pentru creștere profesională.....	441
4.1. Autoevaluarea – concept, mecanisme și funcții formative.....	441
4.2. Modele de autoevaluare profesională.....	443
4.3. Practici reflexive: jurnalul reflexiv, portofoliul profesional și interevaluarea colegială.....	446
4.4. Autoeficacitatea și autoreglarea emoțională în procesul de dezvoltare profesională.....	449
4.5 Evaluarea ca resursă	452
4.6 Exemple de bune practici.....	452
Bibliografie	455

XVI. COMPETENȚA REFLEXIVĂ A PROFESORULUI CA TELOS.	
PROVOCĂRI ANALITICE ȘI SCENARIILE PRACTICE, Cristian PETRE	461
1. Doxografi aparent babeliene: reflecție, reflexiv(itate), (auto)reflectiv(itate).....	461
2. Profesorul reflexiv practicant al unei metacompetențe (transversală?)	468
3. Reflexivitatea ca telos: retoricii doxografice și scenarii practice valoroase.....	475
4. În final, câteva... reflecții	485
Bibliografie	486
XVII. ÎNVĂȚAREA SOCIOEMOȚIONALĂ ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE: CONTRIBUȚII LA STAREA DE BINE ȘI SĂNĂTATEA MINTALĂ, Dana OPRE, Adina GLAVA.....	
493	
1. Contextul general actual al exercitării profesiei didactice	493
2. O agendă a dezvoltării competențelor de reglare socioemoțională ale profesorilor.....	504
2.1. Starea actuală a învățării socioemoționale în rândul profesorilor și direcții de dezvoltare.....	504
2.2. Competențe și strategii de reglare socioemoțională ce pot îmbogăți repertoriul profesional al profesorilor	505
Bibliografie	511
XVIII. BURNOUTUL ȘI DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A PROFESORULUI,	
Constantina CATALANO, Mara BRIA.....	517
1. Burnout – dimensiuni conceptuale și contextualizare.....	517
1.1. Definiții și repere conceptuale	517
1.2. Contexte favorabile apariției sindromului de burnout.....	521
2. Impactul stresului și al sindromului burnout.....	523
2.1. Dezvoltarea sindromului burnout.....	526
2.2. Antecedente și modele explicative.....	528
3. Intervenții pentru prevenirea și reducerea sindromului burnout.....	531
3.1. Starea de bine a profesorilor – ca modalitate de prevenție a burnoutului	533
3.2. Recomandări de prevenție și reducere a burnoutului.....	535
3.2.1. Intervenții la nivel individual.....	536
3.2.2. Intervenții la nivelul organizației școlare: climat, leadership și organizare	537
3.2.3. Intervenții asupra factorilor declanșatori ai sindromului de burnout proiectate la nivel de sistem și de politici educaționale.....	537
Bibliografie	541

XIX. MANAGEMENTUL STRESULUI. CONSTRUIREA REZILIENȚEI ȘI A WELLBEING-ULUI ÎN CARIERA DIDACTICĂ, Delia MUSTE	551
1. Introducere	551
2. Factori care alimentează stresul profesional în sistemul de învățământ.....	553
3. Cum influențează stresul viața profesională a cadrelor didactice?	555
4. Reziliența cadrelor didactice	558
5. Mecanisme instituționale menite să atenueze stresul și să încurajeze dezvoltarea wellbeing-ului.....	561
6. Strategii individuale de coping și tehnici de reducere a stresului.....	564
6.1. Strategii de coping centrate pe rezolvarea problemei	564
6.2. Strategii de coping centrate pe reglarea emoțiilor.....	565
6.3. Strategii comportamentale și de stil de viață.....	565
6.4. Construirea limitelor sănătoase și echilibrul muncă-viață	566
6.5. Rolul autorefecției și al dezvoltării personale continue.....	567
Bibliografie	568
XX. DEZVOLTAREA PERSONALĂ CA FUNDAMENT AL FORMĂRII ȘI IDENTITĂȚII PROFESIONALE ÎN CARIERA DIDACTICĂ, Cristina CATALANO, Diana DOLOGA	573
1. Relația dintre dezvoltarea personală și dezvoltarea profesională în cariera didactică – fundamente teoretice și implicații educaționale.....	573
2. Mentalitatea de creștere: pilon al rezilienței, adaptabilității și învățării continue în cariera didactică.....	577
3. Rolul dezvoltării personale în susținerea formării continue și a unei cariere didactice durabile: perspective și recomandări.....	580
4. Rolul autoeficacității și al motivației intrinseci în formarea identității profesionale și în susținerea angajamentului didactic	584
5. Mindfulness și autoreglarea emoțională: strategii pentru menținerea echilibrului interior și prevenirea stresului profesional.....	587
Bibliografie	595
XXI. PARTENERIATUL EDUCAȚIONAL CU PĂRINȚII CA SURSĂ DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ, Dana JUCAN, Denisa UNGURĂȘAN.....	603
1. Parteneriatele școală-familie. Semnificații și termeni-cheie valorificați din perspectiva dezvoltării profesionale.....	603
2. Definiții, caracteristici, roluri și elemente structural-funcționale ale parteneriatului educațional școală-familie.....	609
3. Parteneriatul educațional școală-familie: repere, modele și bune practici....	612

4. Competențe necesare profesorului pentru un parteneriat educațional eficient cu familiile elevilor.....	617
5. Proiectele educaționale cu implicarea părinților – sursă de învățare pentru cadrul didactic.....	620
6. Impactul parteneriatelor educaționale cu părinții în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice	623
Bibliografie	626

XXII. PARENTING EDUCAȚIONAL ȘI PARTENERIAT ȘCOALĂ-FAMILIE: COMPETENȚE, PROVOCĂRI ȘI RESURSE PENTRU CADRELE DIDACTICE,

Dana RAD, Sonia IGNAT, Henrietta TORKOS.....	629
1. Introducere	629
2. Dimensiuni ale parentingului educațional ca resursă pentru mediul școlar.....	632
3. Colaborarea cadrelor didactice cu părinții în sprijinul dezvoltării copilului.....	633
4. Competențele necesare profesorilor pentru comunicare empatică și negocierea conflictelor	635
5. Whole School Approach și implicarea părinților în proiecte educaționale ..	637
6. Modele și provocări actuale ale parteneriatului școală-familie.....	639
Bibliografie	644

XXIII. MANAGEMENTUL INOVĂRII ȘI ADAPTABILITĂȚII ÎN CARIERA DIDACTICĂ: STRATEGII PENTRU REZILIENȚĂ ȘI PERFORMANȚĂ EDUCAȚIONALĂ,

Ancă EGERĂU, Alina COSTIN, Tiberiu DUGHİ.....	651
1. Introducere	651
2. Modele și principii de management în dezvoltarea carierei didactice.....	655
3. Rolul inovării în adaptarea la schimbările curriculare și instituționale.....	657
4. Dezvoltarea rezilienței profesionale și personale.....	658
5. Strategii pentru cultivarea rezilienței cadrelor didactice.....	661
6. Discuții și concluzii.....	662
Bibliografie	664

XXIV. TEORIA ȘI PRINCIPIILE UDL (UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING) CA FUNDAMENTE PENTRU DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ (DPC) DIN PERSPECTIVA INCLUZIUNII ȘI A DIVERSITĂȚII DIN SALA DE CLASĂ,

Karla BARTH, Marius ȚEPELEA.....	669
Introducere	669
1. Context.....	670

2. UDL și Pedagogia diferențiată.....	672
2.1. Proiectarea universală pentru învățare (UDL).....	672
2.1.1. Scurt istoric și definiție.....	673
2.1.2. Cele trei principii ale UDL.....	675
2.2. Pedagogia diferențiată.....	677
2.2.1. Cadrul conceptual.....	677
2.2.2. Relația pedagogiei diferențiate cu UDL.....	679
3. Universal design for learning/Designul universal pentru învățare (UDL) în dezvoltarea profesională continuă	682
3.1. UDL ca fundament pentru formarea profesorilor	682
3.1.1. Importanța UDL în formarea profesorilor.....	682
3.1.2. Trecerea de la adaptări reactive la planificare proactivă.....	684
3.1.3. Proiectarea atelierelor de dezvoltare personală continuă (DPC) din perspectiva designului universal al învățării (UDL).....	686
3.1.4. Dezvoltarea practicii reflexive și a cercetării colaborative.....	688
3.1.5. Integrarea UDL în planificarea evaluării.....	690
3.1.6. Utilizarea tehnologiei pentru îmbunătățirea DPC bazat pe UDL.....	692
3.1.7. Coaching și mentorat în implementarea UDL.....	693
3.1.8. Evaluarea impactului și perfecționarea ofertelor de DPC.....	695
3.1.9. Propunere privind instituționalizarea UDL în structurile de învățare profesională.....	697
3.2. Strategii pentru integrarea UDL în programele DPC.....	699
3.2.1. Module interactive.....	699
3.2.2. Cicluri de observare reciprocă.....	700
3.2.3. Jurnale de reflecție.....	701
3.2.4. Strategii sinergice pentru un impact maxim.....	702
3.2.5. Menținerea dinamicii și măsurarea rezultatelor.....	703
4. Strategii practice pentru adaptarea materialelor și metodologiilor.....	703
4.1. Categoriile de dizabilități	703
4.2. Strategii practice pentru adaptarea materialelor și metodologiilor pentru diferitele categorii de dizabilități.....	704
4.2.1. Dizabilități mintale.....	704
4.2.2. Dizabilități vizuale.....	707
4.3. Dizabilități auditive.....	710
4.4. Dizabilități neuromotorii.....	714
Bibliografie	719

XXV. UTILIZAREA TEHNOLOGIILOR DIGITALE PENTRU DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ, Marius BĂNUȚ	727
1. Introducere	727
2. Platforme web pentru managementul claselor virtuale.....	731
2.1. Google Classroom și aplicațiile din familia de produse Google Workspace.....	732
2.2. Chamilo, un LMS mai puțin cunoscut pentru care ar prezenta interes licențierea dacă n-ar fi gratuit.....	738
3. Platforme web pentru documentarea activității profesionale, stocarea, crearea sau partajarea de resurse digitale	743
3.1. Resurse Educaționale Deschise (RED) mai mult sau mai puțin cunoscute.....	743
3.2. Documentarea învățării continue în societatea cunoașterii.....	750
3.3. Livresq – bibliotecă de resurse educaționale și instrument digital pentru gamificarea învățării.....	755
4. Proiectele eTwinning/Erasmus și rolul acestora în dezvoltarea carierei.....	759
Bibliografie	766

XXVI. PEDAGOGIA DIGITALĂ ȘI DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ: COMPETENȚE, INSTRUMENTE ȘI PROVOCĂRI

Alina ROMAN, Dana RAD, Evelina BALAȘ	773
1. Introducere	773
2. Pedagogia digitală: concept, relevanță și fundamente teoretice	775
3. Competențele digitale esențiale pentru cadrele didactice.....	778
4. Provocările pedagogiei digitale.....	783
5. Direcții de viitor în pedagogia digitală și dezvoltarea profesională.....	785
Bibliografie	790

I.

PROFESIONALIZAREA CARIEREI DIDACTICE: TRANSFORMĂRI ISTORICE ȘI TENDINȚE CONTEMPORANE

HORAȚIU CATALANO

1. FUNDAMENTELE ISTORICE ȘI CONCEPTUALE ALE PROFESIONALIZĂRII CARIEREI DIDACTICE

În plan diacronic, conceptualizarea termenilor *profesionist* și *profesionalizare* s-a raportat la nivelul de autonomie și la mecanismele de reglementare internă prin care membrii unei profesii își exercită rolul în furnizarea de servicii către societate. Primele contribuții teoretice în acest domeniu au vizat analiza gradului în care transformările modului de viață erau determinate de factori externi, care exercitau presiune și influențau practica profesională, sau, dimpotrivă, de motivația intrinsecă și de eforturile depuse de membrii profesiei pentru a-și depăși condiția umană (Evans, 2008).

Un *profesionist* trebuie să reunească competențele unui proiectant și ale unui executant: el identifică problema și pune în aplicare o soluție de rezolvare, în contextul în care, pe de o parte, nu cunoaște dinainte soluția la toate problemele care vor apărea în profesia sa, iar pe de altă parte, există presiuni

externe sau interne care devin surse de stres în profesiile din domeniul uman, întrucât partea de predictibilitate este mai redusă comparativ cu profesiile din domeniul tehnic. În acest context, profesiile umaniste presupun un nivel destul de ridicat de calificare, care diferă în funcție de organizații și care constă fie în limitarea la maximum a autonomiei acestora prin elaborarea unor proceduri din ce în ce mai detaliate și standardizate, fie, dimpotrivă, în acordarea unei încrederi mărite, ridicând astfel nivelul de competențe ale acestora, astfel încât să fie demni de această încredere. Această a doua atitudine se află în centrul conceptului de *profesionalizare*, care încurajează formarea de persoane suficient de competente pentru a ști *ce au de făcut*, fără a fi strict constrânse de reguli, directive, modele, programe, orare și proceduri standardizate (Blanchard, 2002).

În Europa secolelor al XVIII-lea și al XIX-lea, diferența dintre ocupații și profesii consta în nivelul de instituționalizare a membrilor unei anumite meserii și de măsura în care o profesie impunea cunoștințe particulare acesteia, un cod de conduită formalizat și un contract prin care se prestau anumite servicii către societate, garantate din punct de vedere juridic (OECD, 2016). Astfel, prin instituționalizarea profesiilor, statul a contribuit la dezvoltarea intelectuală a profesioniștilor din diferite domenii și a impulsionat multiplicarea celor care erau de o importanță fundamentală pentru dezvoltarea statului.

De-a lungul timpului, definiția clasică a profesiilor a fost extinsă, iar profesorii universitari și profesorii din învățământul secundar au fost recunoscuți ca experți în educație, estetică și moralitate (Siegrist, 2015). În secolul al XX-lea, profesionalizarea în cariera didactică a fost influențată de standardizare și de impunerea unor responsabilități din exterior. Cu toate acestea, în aceeași perioadă, sistemele de învățământ s-au dezvoltat în întreaga lume și, implicit, numărul de profesori a crescut exponențial. T. Popkewitz (1994) susține că, pe măsură ce tot mai multe femei s-au alăturat profesiei, nivelul de autonomie și libertate în ceea ce privește conținutul instruirii a înregistrat o tendință descendentă, în timp ce presiunile externe au crescut.

La începutul secolului XXI, se pune din nou accentul pe profesionalizarea cadrelor didactice și pe îmbunătățirea calității predării, considerată a fi cheia succesului elevilor, prin urmare, profesionalizarea capătă o importanță sporită.

În anul 2000, comunitatea internațională s-a reunit la Dakar, în Senegal (*Dakar Framework for Action*), pentru a-și reconfirma angajamentul față de *Declarația mondială privind educația pentru toți*, în cadrul căreia statele participante au ajuns la concluzia că statutul, moralul și profesionalismul cadrelor didactice trebuie consolidate, iar profesorii de la toate nivelurile trebuie să fie respectați și remunerați în mod adecvat, să aibă acces la formarea inițială și la dezvoltarea profesională continuă și să poată participa, la nivel local și național, la luarea deciziilor care le afectează viața profesională și mediul de predare. Este necesară elaborarea unor politici coerente și cuprinzătoare privind personalul din învățământ, care să includă recrutarea, formarea, condițiile de muncă, sprijinul și oportunitățile de carieră. Parteneriatele între factorii de decizie, autorități, sindicatele profesorilor și comunitățile locale sunt esențiale pentru a asigura eficiența și sustenabilitatea acestor politici (UNESCO, 2000).

Politicile menite să reglementeze calitatea prestației profesorilor variază de la sisteme naționale de evaluare mai stricte, cum ar fi în Coreea de Sud, până la acordarea unei autonomii mai mari școlilor și comunității locale în elaborarea politicilor de evaluare adaptate propriului context, cum este cazul Regatului Unit (OECD, 2015). În consecință, deși interesul pentru calitatea cadrelor didactice și îmbunătățirea rezultatelor învățării este o preocupare comună în toate țările OECD, domeniile prioritare pentru reforma politicilor privind profesionalizarea variază substanțial, existând diferite abordări și modele care sunt adecvate contextelor locale și naționale. În general, toate statele caută să stabilească un sistem propriu pentru formarea și dezvoltarea profesională, iar semnificația profesionalizării, natura și amploarea practicilor profesionale variază semnificativ de la o țară la alta. Abordările diferite ale acestui concept pot reflecta diferențe culturale și istorice sau diferențe în prioritățile politicilor naționale și locale. Cu toate că există variații substanțiale la nivel de sisteme de învățământ, identificăm domenii clare de convergență în privința profesionalizării cadrelor didactice. De exemplu, unele studii constată că profesorii din toate sistemele europene de învățământ beneficiază de mai mult sprijin pentru formarea inițială decât pentru dezvoltarea profesională continuă (OECD, 2016).

Majoritatea țărilor OECD au introdus reforme în domeniul politicilor educaționale privind profesionalizarea care legitimează accesul la profesie, îmbunătățesc programele de formare a profesorilor, stabilesc salarizarea lor, mecanisme de responsabilitate externă și supraveghere comunitară.

Unele țări s-au concentrat pe reglementarea accesului la profesie și a remunerației. De exemplu, Danemarca acordă universităților mai multă autonomie în dezvoltarea programelor de formare a cadrelor didactice, iar Portugalia ridică pragul de admitere la universitățile pedagogice, mizând pe selecția candidaților mai bine pregătiți și dezvoltând un sistem de mentorat eficient pentru profesorii debutanți, capitol la care Japonia excelează, întrucât fiecărui profesor debutant i se alocă un mentor cu experiență, iar dezvoltarea profesională nu e opțională, ci parte integrantă a carierei, susținută de școli și de către autoritățile locale. Un model demn de urmat este cel al Estoniei, care a legiferat creșteri salariale pentru profesori, astfel încât profesia să devină mai atractivă pentru tineri, fapt pentru care este adesea menționată drept „model” în țările membre OECD. În privința selecției, Finlanda are un sistem de admitere în profesie extrem de competitiv. Cu toate acestea, profesorii au o mare autonomie în profesia didactică, punându-se accent mai degrabă pe responsabilitatea acestora decât pe control și evaluare externă (OECD, 2021).

Putem remarca faptul că există aproape la fel de multe diferențe în abordările privind profesionalizarea cadrelor didactice între țările performante și restul lumii. Hong Kong și China sunt mai permissive în privința autonomiei profesorilor comparativ cu țările vecine din Asia de Est; adică profesorii din aceste țări au libertatea de a personaliza programa, materialele didactice și metodele de predare (Gomendio, 2017). Această autonomie a favorizat creșterea stimei de sine a profesorilor și motivația internă pentru dezvoltarea profesională continuă. Chiar și în cazul școlilor cu performanțe scăzute, guvernul nu intervine în managementul școlar, bazându-se în schimb pe puterea de decizie a administrației școlare și a profesorilor (OECD, 2014).

În general, profesionalizarea reprezintă conturarea imaginii unei profesii prin stabilirea caracteristicilor activității, a competențelor, a duratei formării, a conținuturilor și a regulilor de examen (Schaub & Zenke, 2001). În privința carierei didactice, *profesionalizarea* reprezintă o temă de dezbatere și de

cercetare extrem de importantă într-un context societal foarte dinamic și provocator, iar profilul și standardele profesionale ale cadrului didactic nu presupun doar o listă de competențe, ci o parte esențială a procesului prin care cariera didactică devine recunoscută și reglementată ca o profesie cu standarde clare. Adică profilul profesional se circumscrie unor competențe profesionale pe care un cadru didactic trebuie să le dețină și să le dezvolte. Desigur că acestea se diferențiază pe etape de carieră și pe niveluri de învățământ, pentru a asigura un act educațional de calitate, care să contribuie la realizarea finalităților educației și la dezvoltarea sistemului de învățământ în ansamblu. Conceptul de profesionalizare cuprinde formarea inițială a profesorilor, dar și formarea continuă pe care aceștia o realizează pe parcursul carierei didactice (Ionescu, 2024).

Conform lui L. Darling-Hammond (2017), profesionalizarea presupune transformarea carierei didactice într-o profesie de cea mai înaltă calitate, care presupune standarde clare, cu un grad de autonomie profesională, în sensul ca profesorii să poată lua decizii didactice pe baza expertizei proprii, cu pregătire inițială și continuă riguroasă, axate pe practică, reflecție și cercetare, dar și cu responsabilitate etico-socială. Prin urmare, în profesia didactică trebuie atrași oameni competenți. Profesionalizarea carierei didactice nu se reduce doar la formarea și dezvoltarea unor competențe descrise de standardele profesionale, ci presupune o utilizare pragmatică a acestora în situații educaționale concrete.

În opinia lui E. Păun (2017), nevoia de profesionalizare, deși nu este nouă, reprezintă una dintre dovezile clare ale evoluției unei societăți, manifestată prin transformarea câmpurilor sociale în câmpuri ocupaționale care au generat mai întâi *ocupații*, urmate de *meserii*, iar apoi de *profesii*. Unul dintre câmpurile ocupaționale distincte este cel educațional, întrucât acesta îndeplinește criteriile specifice de exigență. Un criteriu fundamental este legat de faptul că activitatea profesorului presupune existența unor fundamente științifice care stau la baza unor competențe structurate într-un model profesional dezirabil la nivel social.

O concluzie importantă a unui studiu realizat de H. Darmadi (2016) privind profesionalizarea este că ar trebui acordată mai multă atenție profesorilor, deoarece ei au roluri, îndatoriri și responsabilități față de elevii

lor, iar aceste roluri nu pot fi înlocuite de niciun alt element, nici măcar de o mașinărie sofisticată. Acest lucru se datorează faptului că responsabilitățile profesorilor implică îndrumarea morală a elevilor ca persoane care învață și care au caracteristici unice și diferite.

Motivația și profesionalismul profesorilor sunt necesare pentru a asigura obținerea unor performanțe școlare de către elevi. În general, se consideră că mai ales motivația intrinsecă reprezintă un factor esențial în dezvoltarea competențelor unei persoane, printre acestea numărându-se și formarea convingerilor sale. Motivația intrinsecă are un impact semnificativ asupra îmbunătățirii calității activității didactice, fiind un element-cheie în procesul de perfecționare profesională a cadrelor didactice. Astfel, un profesor dedicat trebuie să fie ghidat de motivație intrinsecă, pentru a-și valorifica la maxim potențialul individual și pentru a deveni conștient de nevoia permanentă de dezvoltare a competențelor proprii (Ramadhan, 2021). Rolul motivației este extrem de important pentru cadrele didactice responsabile; prin urmare, aceasta trebuie recunoscută și cultivată, întrucât contribuie la consolidarea statutului profesional.

2. CONTEXTUL SOCIAL ȘI EDUCAȚIONAL AL PROFESIEI DIDACTICE

Într-o societate bazată pe cunoaștere, profesia didactică este considerată a fi reprezentativă pentru domeniul cunoașterii. Astfel, profesorii lucrează în prima linie a unuia dintre cele mai importante sisteme de creare și transfer de cunoștințe ale societății: educația. Nu doar că trebuie să proceseze și să evalueze noile cunoștințe relevante pentru practica lor profesională, profesorii trebuie să-și actualizeze în mod regulat propriile cunoștințe. Această provocare este impusă de un sistem de învățământ aflat într-o rapidă schimbare, ale cărui finalități trebuie să vizeze echiparea viitorilor absolvenți cu competențele secolului XXI. Acest proces de reinnoire continuă a cunoștințelor profesionale ale profesorilor este o parte importantă, poate cea mai importantă, a profesionalizării profesorilor. Aceste noi provocări și oportunități ar putea impune profesorilor să își actualizeze metodele de

predare, să utilizeze practici de predare inovatoare și să mobilizeze diverse surse de cunoștințe (Guerriero, 2017).

Profesia didactică are o identitate proprie și un model de formare profesională; prin urmare, este mai mult decât o meserie, care poate fi definită ca o ocupație mai intuitivă, imitativă sau artizanală; ea are parte practic-executivă, concretă, ce presupune deprinderi tehnice sau manuale, iar contextul în care se deprinde este, de obicei, prin ucenicie în școli profesionale/ tehnologice sau prin experiență directă. Probabil de aici unele dileme create de utilizarea sintagmei *meseria de profesor* în contexte mai puțin formale; prin urmare sensul dat de această expresie se referă la abilitățile practice ale profesorului: de predare, de evaluare, de management al clasei etc.

Ocupația este un termen mai complex decât meseria, fiind recunoscută oficial prin nomenclatoare de ocupații și legislație specifică. Din perspectiva carierei didactice, ocupația reprezintă statutul de angajat în sistemul de învățământ. Astfel, profesia are un grad superior de complexitate, comparativ cu meseria și ocupația, având la bază o pregătire academică realizată în baza unor standarde și fiind reglementată prin coduri ocupaționale și instituții specializate.

Politicile privind profesia didactică sunt axate pe modalitatea de atragere a candidaților motivați, pe modul de păstrare a profesorilor de calitate și pe modul de îmbunătățire a formării inițiale a profesorilor, dar și a dezvoltării profesionale continue (Muñoz et al., 2011).

În cele ce urmează enunțăm caracteristicile generale ale unei profesii, adaptate după R.B. Howsam și colaboratorii săi (1985):

1. Profesiile sunt legate de ocupație, create și menținute ca mijloc de furnizare a serviciilor esențiale pentru individ și societate.
2. Fiecare profesie își exercită rolul într-un domeniu delimitat de anumite necesități sau funcții sociale, precum menținerea sănătății fizice și emoționale, protejarea drepturilor și libertăților fundamentale sau dezvoltarea oportunităților de învățare.
3. Colectiv și individual, profesia deține un ansamblu de competențe (cunoștințe, deprinderi, aptitudini, abilități, atitudini, valori) necesare în exercitarea profesiei.

4. Membrii profesiei sunt implicați în luarea deciziilor în serviciul clientului (în cazul educației: elevii, părinții și comunitatea) în conformitate cu cele mai actuale teorii și principii, dar și în contextul impactului posibil și probabil asupra altor domenii conexe existenței umane.
5. Profesia se fundamentează pe cunoașterea declarativă și în baza acesteia se construiește cea procedurală.
6. Una sau mai multe asociații profesionale, având autonomie în limitele responsabilității sociale, reglementează și supraveghează exercitarea profesiei. Acestea stabilesc condițiile de admitere, standardele educaționale, procedurile de examinare și licențiere, parcursul profesional, precum și normele etice, criteriile de performanță și disciplina membrilor.
7. Profesia are standarde de performanță convenite pentru admiterea în profesie și pentru continuarea activității în cadrul acesteia.
8. Pregătirea și inițierea în profesie se realizează printr-un program specific.
9. Un nivel ridicat de încredere și siguranță din partea publicului caracterizează profesia și pe practicienii săi, această încredere fiind susținută de capacitatea dovedită de a oferi servicii la un standard superior celui accesibil în alte circumstanțe.
10. Practicienii manifestă o motivație puternică pentru servicii și o dedicare continuă pentru dezvoltarea competențelor.
11. Dreptul de a practica într-un caz specific este conferit de client sau de organizația angajatoare, însă responsabilitatea pentru asigurarea competenței profesionale în desfășurarea aceluia caz aparține profesiei ca întreg.
12. Practicianul exercită activitatea profesională cu un grad relativ de autonomie față de supravegherea directă la locul de muncă și de evaluarea publică imediată. Totodată, el își asumă responsabilitatea pentru conduita și competența sa în numele profesiei, răspunzând în fața societății prin intermediul structurilor profesionale.

Din caracteristicile enunțate mai sus se observă cât este de dinamică profesia didactică, analizată dintr-o perspectivă structurală, funcțională,

operațională și socială. La fel ca în cazul altor profesii, baza de cunoștințe a profesiei didactice este de asemenea dinamică și în continuă schimbare, iar acest lucru este valabil, indiferent dacă luăm în considerare cunoștințele individuale ale unei persoane, cunoștințele colective ale unui grup de persoane sau baza de cunoștințe pe care se fundamentează unele profesii. De exemplu, noi cunoștințe apar ca rezultate ale unor cercetări empirice, în unele cazuri, noile cerințe curriculare ale factorilor de decizie pot impune profesorilor să învețe noi pedagogii (vezi pedagogia digitală). În calitate de profesioniști, profesorii trebuie să proceseze și să evalueze noile cunoștințe relevante pentru practica lor profesională de bază și să actualizeze în mod regulat baza de cunoștințe a profesiei lor. Investigarea dinamicii cunoașterii în profesia didactică este o modalitate de a măsura modul în care cunoștințele circulă în interiorul profesiei, dar și în afara acesteia și în special modul în care noile cunoștințe sunt integrate în formarea inițială a cadrelor didactice și în dezvoltarea profesională (Gomendio, 2017).

O analiză aplicată asupra perspectivei sociale ne indică și vulnerabilitatea acestei profesii. Astfel, în formarea percepției publice față de profesia didactică, unii dintre factorii determinanți sunt mass-media și social media, care pot prezenta o imagine negativă a profesiei didactice, fără a suporta consecințe legale de cele mai multe ori, iar aceste atitudini pot contribui la devalorizarea acesteia.

O serie de critici vin și din interiorul profesiei, astfel că există acuze ale unor cercetători legate de faptul că baza de cunoștințe a profesiei didactice nu a ținut pasul cu noile cercetări din domeniu și cu noile teorii privind învățarea (Dumont et al., 2010). Argumentele aduse sunt legate de faptul că formarea inițială a profesorilor se bazează pe teoriile mai vechi ale lui J. Piaget privind dezvoltarea cognitivă și ale lui L. Vigotsky privind zona proximei dezvoltări. Deși este important ca cei care aderă la profesia didactică să învețe despre fundamentele istorice pe care se bazează profesia lor în formarea inițială, este la fel de important, dacă nu chiar mai important, să învețe și despre perspectivele contemporane asupra predării și învățării (Sawyer, 2006). De exemplu, unele cercetări în domeniile științelor cognitive și psihologiei dezvoltării au arătat că teoriile lui L. Vigotsky și J. Piaget nu sunt pe deplin