

PREPARATA

**PORTOFOLIUL PROFESORULUI
UNIVERSITAR**

**INSTRUMENT PENTRU EVALUARE SAU
PENTRU DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ?**



**Editura Universitară,
București**

PREFAȚĂ	5
INTRODUCERE	11
1. MODELE ȘI TENDINȚE ACTUALE ÎN PREGĂTIREA PEDAGOGICĂ A PROFESORULUI UNIVERSITAR	
1.1. Introducere. Pregătirea pedagogică: o problematică generală	15
1.2. Principii și orientări în dezvoltarea pedagogică a profesorului universitar	17
1.3. Pregătirea inițială a profesorului universitar: programe, modele și experiențe	20
1.4. Pregătirea permanentă	26
1.5. Concluzii și reflecții finale	29
2. TEORII REFERITOARE LA APARIȚIA ȘI UTILIZAREA PORTOFOLIULUI	
2.1. Schimbări sociale și diferite paradigme educative	31
2.2. Noua paradigmă în evaluare: noi metode de evaluare	34
2.3. Utilizarea portofoliului în învățământ: portofoliul studentului și portofoliul profesorului	37
3. UTILIZAREA PORTOFOLIULUI ÎN CONTEXTUL UNIVERSITAR	
3.1. Originea și istoria portofoliului didactic	41
3.2. Definirea și conceptualizarea portofoliului didactic	43

3.3. Caracteristicile portofoliului didactic 46
3.4. Destinatarii portofoliului și posibilia autori ai acestuia 49
3.5. Tipologia portofoliului didactic 53
3.6. Finalități și posibilități de utilizare a portofoliului 63
3.7. Portofoliul didactic versus curriculum vitae didactic și jurnalul de clasă 68

PROCESE ȘI PRINCIPII DE BAZĂ ÎN ELABORAREA PORTOFOLIULUI DIDACTIC

4.1. Învățarea constructivistă 73
4.2. Autoevaluarea și dezvoltarea metacognitivă . 75
4.3. Reflecția asupra practicii didactice și a dezvoltării profesionale 77

CONȚINUTURI SAU ELEMENTE COMPONENTE ALE PORTOFOLIULUI DIDACTIC

5.1. Posibile elemente de conținut ale unui portofoliu didactic 83
5.2. Surse de proveniență a materialelor unui portofoliu 91

PROCESUL DE PREPARARE AL PORTOFOLIULUI DIDACTIC

6.1. Ghidul preparării unui portofoliu didactic: Etapele și pașii urmăriți 93
6.2. Câteva idei și recomandări pentru elaborarea portofoliului 98
6.3. Ce formă trebuie să adopte portofoliul didactic: format și structuri posibile 102
6.4. Cum să elaborezi un portofoliu didactic de calitate 107
6.5. Actualizarea portofoliului didactic 109

7. CRITERII ȘI INSTRUMENTE IMPLICATE ÎN EVALUAREA PORTOFOLIILOR DIDACTICE

7.1. Exemple de criterii și instrumente de evaluare ... 111
7.2. Autoevaluarea portofoliului. Câteva idei și recomandări utile 118

8. AVANTAJE, LIMITE ȘI DIFICULTĂȚI

8.1. Principalele avantaje 121
8.2. Dificultăți relevante 126

9. EXPERIENȚA UTILIZĂRII PORTOFOLIULUI DIDACTIC ÎN CONTEXTUL UNIVERSITĂȚII DIN BARCELONA

129

UN SCURT EPILOG 139

GLOSAR 143

BIBLIOGRAFIE 147

ANEXE

ANEXA 1
Experiențe spaniole 155
ANEXA 2
Experiențe europene 158
ANEXA 3
Experiențe în contextul latinoamerican 162
ANEXA 4
Experiențe în Statele Unite și Canada 166

Libris.ro

găsi răspunsuri la posibile interogații pe această temă:
Cum se definește un portofoliu didactic? Care sunt caracteristicile și finalitățile sale principale? Câte tipologii posibile de portofolii didactice putem întâlni? Cum se elaborează un asemenea instrument formativ? Care sunt elementele esențiale de conținut ale unui portofoliu? etc.

De asemenea, sperăm ca această carte, care este accesibilă și ușor de citit, să fie utilă tutor acelor profesori din România, începători sau experimentați, care doresc să introducă portofoliul didactic în activitatea lor profesională, în metodologia activității de predare/învățare cu studenții.

1. MODELE ȘI TENDINȚE ACTUALE ÎN PREGĂTIREA PEDAGOGICĂ A PROFESORULUI UNIVERSITAR

1.1. Introducere. Pregătirea pedagogică: o problemă generală

Profesorii din ziua de azi nu pot și nu trebuie să continue să se formeze și să acționeze ca cei din timpurile trecute. În societatea cunoașterii și a informației, la început de secol XXI, se schimbă cunoștințele, forma lor de producere și transmitere, profilul studenților este din ce în ce mai heterogen, viața laborală e mai dinamică și mai schimbătoare ca oricând și, ca atare, nu putem să așteptăm ca singurul lucru care să rămână constant să fie profesorii și forma lor de predare. Ca atare, considerăm că universitățile din ziua de azi trebuie să se supună unui proces de inovare și schimbare în domeniul pedagogic prin intermediul unei noi pregătiri sau formări a profesorilor săi.

Profesorii universitari au nevoie de o pregătire specifică care să le permită să-și exercite cât mai bine posibil funcția didactică. Nu are sens ca profesorii universitari, între ale căror funcții principale se află funcția de predare, să nu primească o pregătire didactică pedagogică, atât inițială cât și permanentă, similară cu cea pe care o primesc profesorii din celelalte nivele sau etape ale sistemului de învățământ.

Complexitatea funcției didactice universitare necesită atât o solidă pregătire disciplinară, cât și una didactică care să favorizeze însușirea anumitor abilități de bază, fie de caracter personal, fie de caracter tehnic sau instrumental, în mod direct legate de activitatea didactică.

În multe țări europene, între care întâlnim și Spania, preocuparea pentru pregătirea pedagogică a profesorului universitar nu dispune de un sprijin legislativ. Se consideră faptul că dominarea cunoștințelor disciplinare, ale materiei în sine face ca profesorul să fie competent pentru a o preda, fără a resimți nevoia unei pregătiri psihopedagogice prealabile. Cum afirma Benedito, Ferrer și Ferreres (1995), în mod surprinzător, în Spania, profesorii cu un nivel academic și științific elevat sunt și, din păcate, cei mai slab pregătiți din punct de vedere pedagogic.

Datorită lipsei de pregătire pentru funcția de predare, profesorul universitar și-a elaborat propria teorie pedagogică, personală, prin intermediul unor surse alternative de informație, procedente în mod principal din: propria experiență ca student, experiența sa personală ca profesor și din schimbul de opinii cu alți colegi. În consecință, putem afirma că profesorul universitar învață despre funcția didactică prin intermediul unui proces de socializare care îi creează o schemă sau un model mental în mare parte intuitiv, autodidact și care perpetuează rutina sau modelul reproductionist al profesorilor experimentați. În ciuda acestui fapt anumiți profesori reușesc totuși să se convertească în excelenți maeștri, alții, în schimb, repetă

aceleași modele pedagogice pe care le-au învățat și le-au suferit ca studenți. Aceștia centrează activitatea pedagogică pe dictarea de notițe și pe examenul memoristic tradițional perpetuând în acest fel același model pedagogic pe care l-au utilizat profesorii lor, fără să-și propună nici o alternativă de schimbare sau inovare.

În schimb, în ciuda tuturor acestor deficiențe menționate, de ceva ani în urmă se constată o schimbare în acest sens atât la nivel național cât și internațional. Spre exemplu, în multe universități, atât din Spania cât și din alte țări, se desfășoară diferite inițiative care au menirea de a valoriza funcția didactică, punând în mișcare programe pentru a forma atât în mod inițial cât și permanent profesorul universitar.

1.2. Principii și orientări în dezvoltarea pedagogică a profesorului universitar

Dezvoltarea pedagogică a profesorului universitar trebuie să se fundamenteze pe o serie de principii care să acționeze drept cadru de referință în politica sa de implementare³.

- a. Nevoia de a promova, începând de la un nivel macro, de „sus în jos”, politici compromițătoare de dezvoltare profesională și de formare pedagogică. Aceste nevoi trebuie să fie ample și flexibile, să aibă în vedere contextualizarea procesului de formare în fiecare caz concret

³ Pentru elaborarea acestor principii ne bazăm pe lucrările lui Benedito (1991, 2007) despre pregătirea permanentă a profesorilor universitari.

- pentru a putea oferi răspunsuri la nevoile specifice și la autonomia proprie de acțiune și să fie însoțite de un puternic sprijin instituțional și de un buget adecvat, de resurse personale și materiale.
- b. Crearea unui climat instituțional pozitiv orientat către îmbunătățirea calității universității în general, și al formării profesorilor, în particular. Toate acestea prin intermediul unor strategii de sensibilizare și motivare a profesorilor, a promovării unei culturi colaborative în cadrul departamentelor sau al instituțiilor și de sprijin sau schimb de experiență și acțiuni împărtășite de către profesori.
 - c. Alegerea unui centru sau departament anume ca fiind axa centrală sau nucleul pregătirii profesorilor. Deși profesorii asumă autonomie, responsabilitate și compromis în propriul proces de dezvoltare profesională, e necesar ca universitățile să dezvolte, prin intermediul diferitelor mijloace (programe formative, cabinete specializate, unități de suport ale activității de predare, cursuri postuniversitare, etc.) anumite propuneri care să se elaboreze plecând de la procesul de identificare și analiză a nevoilor resimțite și exprimate de către profesorii însuși.
 - d. Constituirea unor echipe sau grupuri de reflecție didactică, interdisciplinare și interdepartamentale sau interinstituționale în scopul construirii cunoștințelor pedagogice.

- e. Dezvoltarea unui management colaborativ și participativ capabil să impulsioneze un învățământ de calitate și să promoveze *mentoring-ul*, ca strategie formativă de o mare valoare în procesul de socializare a profesorului universitar începător.
- f. Pregătirea trebuie să se centreze sau să aibă drept axă vertebratoare reflecția asupra propriei practici profesionale, în scopul dezvoltării unor atitudini reflexive și critice cu privire la propria activitate de învățământ. Cercetarea în acțiune, reflecția în acțiune și asupra acțiunii și relația dialectică între teorie și practică ar putea constitui unele dintre cele mai bune formule de pregătire a profesorilor.
- g. Stimularea implicării pedagogice a profesorilor în liniile de cercetare asupra funcției de predare, promovate în cadrul propriilor Departamente. Cum? prin intermediul dezvoltării didacticilor disciplinelor, realizării de proiecte de inovare, etc.
- h. Potențarea evaluării formative și a autoevaluării formative asupra propriilor acțiuni didactice ca un element de bază pentru dezvoltarea profesională, pentru inovație și pentru schimbare.
- i. Considerarea altor experiențe sau modele de formare proprii altor universități cu mai multă tradiție în formarea profesorilor (universitățile anglosaxone, Franța, Spania, Germania, Canada, etc.). Contextualizarea acestor experiențe la

Principiile de procedură menționate în paragrafele anterioare ar trebui să fie luate în considerare ca fiind niște linii orientatoare sau ghiduri ale acțiunilor formative adresate profesorilor universitari. Pe de altă parte, considerăm că aplicarea acestor principii implică o reorganizare sau o regândire importantă a structurilor organizatorice ale universității și a structurilor cognitive ale profesorilor universitari, dat fiind faptul că îmbunătățirea activității de învățământ nu depinde doar de metodologia didactică utilizată, ci și de implicarea instituțională a universității și a colectivului didactic (Imbernón, 2000).

1.3. Pregătirea inițială a profesorului universitar: programe, modele și experiențe

Când vorbim de pregătirea inițială a profesorilor ne referim la primii ani ca profesor la Universitate. Această etapă de început ar putea cuprinde momentele temporale în care tinerii parcurg drumul de pregătire atât pentru funcția de predare cât și pentru cea de cercetare, în calitate de preparator universitar sau ca asistent universitar; în care cursează un program de doctorat, care să-i permită să se acrediteze ca cercetător și drept urmare a acesteia să poată continua în „aventura” carierei academice universitare.

Ce înțelegem prin formare inițială?

Definim pregătirea inițială „ca un ansamblu de activități organizate menite să faciliteze dobândirea de către viitorul profesor a unor cunoștințe, abilități și dispoziții necesare pentru a putea exercita o asemenea activitate profesională” (Benedito, 2007, p. 15).

Tradiția în acest domeniu, ne demonstrează că pregătirea pentru exercitarea funcției de cercetare a viitorului profesor se realizează prin programele de doctorat pe care departamentele și universitățile le propun ca ofertă formativă. În schimb, pregătirea pentru fațeta didactică, de predare, nu se poate lăuda cu aceeași tradiție de pregătire pedagogică și didactică a tinerilor profesori.

În opinia lui Benedito (2007), poate că modelul cel mai adecvat pentru o pregătire integrală a profesorilor universitari începători ar fi, includerea pregătirii didactice în cadrul programelor de Doctorat, cu scopul de a dobândi atât o pregătire de bază în didactică universitară cât și una în domeniul cercetării.

Experiențele de pregătire inițială cele mai comune în cadrul universităților sunt programele de inducție sau inițiere, adresate profesorilor începători.

Aceste programe de inițiere în didactică universitară se pot lăuda cu o scurtă istorie, dat fiind faptul că au început să se generalizeze la începutul anilor optzeci. În acea perioadă, în anumite țări din Europa și din America de Nord s-au implementat o serie de programe destinate a oferi profesorilor începători, de-a lungul primilor ani de activitate profesională și în cadrul aceluiași scenariu laborala (universitatea), un sprijin și o însoțire sistematică și intensivă din partea profesorilor experimentați pentru

a se putea iniția în mod progresiv în activitatea de învățământ.

Există la nivel internațional o multitudine de programe de inițiere care variază în conținut și care diferă în ceea ce privește extensia lor temporală.

Panorama practicilor internaționale și tendințe actuale

În continuare prezentăm o scurtă panoramă a tendințelor actuale cu privire la formarea profesorilor universitari începători în diferite țări din contextul anglosaxon și european în general.

Încă de la început, dorim să menționăm că universitățile, mai ales cele din contextul anglosaxon, care se pot lăuda cu programe de pregătire a profesorilor începători au anumite caracteristici concrete:

- Dispun de o largă experiență în pregătirea profesorilor universitari.
- Oferă programe planificate și contrastate de dezvoltare profesională și organizațională.
- Fac parte din rețele virtuale sau asociații de universități preocupate pentru dezvoltarea științifică și academică a profesorilor, prin intermediul cărora fac schimb de experiențe, publicații, inițiative și cu care organizează conferințe prezențiale și virtuale în mod frecvent.
- Împărtășesc criterii și repere teoretice comune, pe baza cărora se clădesc acțiunile formative.
- Caută în mod constant să informeze și să convingă autoritățile în cauză de valoarea dezvoltării instructive, organizatorice și profesionale a profesorilor din instituțiile de învățământ superior.

Aceste instituții de învățământ superior, începând cu anii 80, au oferit profesorilor săi începători programe sau cursuri de pregătire și inițiere în didactică universitară. Spre exemplificare, menționăm Universitatea din Oxford care dispune începând din anul 1982 de un program de pregătire obligatoriu pentru toți profesorii universitari începători și Universitatea din Birmingham care are un program de formare ce trebuie să fie parcurs de către toți profesorii pentru a putea depăși în acest fel perioada inițială de probă.

Programul *Post Graduate Certificate în Education* al Universității Open University pregătește un 10% din profesorii din Marea Britanie și a câștigat numeroase premii pentru calitatea sa. Programul se caracterizează prin faptul că se desfășoară în timpul activității profesionale („in-service”) și în cadrul instituției („in-house”).

Pregătirea pentru funcția didactică sau de predare în Marea Britanie este aproape generică și centralizată și majoritatea universităților au început să condiționeze promovarea în cariera profesională pregătirii pedagogice. Majoritatea activităților de formare în didactică universitară au fost, până nu demult, previi exercitării profesionale („pre-service”).

În restul Europei, programele cele mai întâlnite sunt cele care se implementează în timpul exercitării profesiei (*in-service*) și pe care profesorii trebuie să le curseze înainte să acceadă pe un post permanent.

Spre exemplu, practici similare se desfășoară în universități din Suedia, Olanda și Norvegia. Toate aceste universități au impus programe de pregătire inițială obligatorie, care trebuie să se finalizeze cu succes înainte

ca profesorii să ajungă să obțină un post de profesor titular sau permanent.

La Universitatea din Maastricht (Olanda), orice profesor contractat trebuie să absolve un curs despre învățarea bazată pe probleme, metodologie comună la toate facultățile și titlurile oferite.

În ceea ce privește durata acestor programe de formare inițială, aceasta obișnuiește să fie în jur de 200-300 de ore, incluzând și practica pedagogică.

În Spania încă sunt destul de puțin frecvente experiențele în programe de pregătire inițială a profesorilor universitari, deși sunt din ce în ce mai multe universitățile care preocupate pentru calitatea activității didactice, propun programe concrete de inițiere în didactică universitară. Există câteva propuneri interesante de formare inițială, între care menționăm următoarele: Universitatea Autonomă din Madrid, Universitatea din Sevilla, Universitatea Jaume I din Castellon, Universitatea Politecnica din Valencia, Universitatea Politecnica din Catalunya, Universitatea din Extremadura, Universitatea din Malaga între altele. În majoritatea cazurilor, programele de pregătire au o durată de doi ani de zile. Alt tip de propuneri sunt studiile postuniversitare în didactică universitară ca, spre exemplu, Cursul Postuniversitar de Inițiere în Didactică Universitară de la Universitatea din Barcelona sau Diploma în Inovație și Noi Tehnologii de la Universitatea Autonomă din Madrid.

De asemenea, există centre sau servicii de Pedagogie Universitară și Unități de Suport în Activitatea de Predare și de Dezvoltare Profesională (spre exemplu SADU de la Universitatea Autonomă din Madrid, USE-

Unitatea de Suport Educativ al Universității Jaume I din Castellon, etc.) care pot servi drept model pentru inițierea de noi experiențe în acest domeniu.

În Statele Unite, majoritatea programelor de formare inițială a profesorilor universitari sunt destinate pregătirii profesorilor asistenți (*Teaching Assistant Training*), prin care dobândesc experiența didactică înainte de a se încorpora pe primul post de învățământ. Există în Statele Unite peste 500 de asemenea programe de pregătire a asistenților universitari și în fiecare an se celebrează o conferință anuală dedicată pregătirii profesorilor asistenți.

Ca exemplu, menționăm Programul Universității Texas din Austin, în care se pune emfaza pe activitatea de practică pedagogică în sălile de cursuri și pe evaluare, mai mult decât pe aspecte relaționate cu planificarea materiei sau a curriculumului dat fiind faptul că responsabilitățile didactice ale asistenților universitari sunt limitate în acest sens.

În ceea ce privește durata, aceste programe sunt foarte scurte, în ciuda faptului că sunt foarte vaste în ceea ce privește numărul de profesori implicați. Există evidențe că parcurgerea acestor programe mărește posibilitatea de a obține un post și reduce timpul dedicat accesului la acest post (Cox, 1995).

În Australia, multe programe de pregătire inițială permit majorității profesorilor să obțină un certificat de acreditare înainte de a se converti în profesori titulari; aceste cursuri în mod normal nu au loc în primul an, când se poate realiza doar o scurtă introducere sau un curs despre abilități didactice de bază.