

Postmodern Openings

ISSN: 2068 – 0236 (print), ISSN: 2069 – 9387 (electronic)

Coverd in: Index Copernicus, Ideas. RePeC, EconPapers, Socionet,
Ulrich Pro Quest, Cabel, SSRN, Appreciative Inquiry Commons,

Journalseek, Scipio

EBSCO

Initial Training and the Entrance into the Teaching Profession. Structural Temporalities Based on Coerence or Disruption

Silvia FĂT

Postmodern Openings, 2010, Year 1, VOL.2, JUNE, pp: 59-94

The online version of this article can be found at:

<http://postmodernopenings.com>

Published by:

Lumen Publishing House

On behalf of:

Lumen Research Center in Social and Humanistic Sciences

Initial Training and the Entrance into the Teaching Profession. Structural Temporalities Based on Coerence or Disruption

**[Formarea inițială și debutul în profesia didactică.
Temporalități structurante construite pe continuitate sau
ruptură]**

Silvia FĂT⁸

Abstract:

Presenting the findings from a research study, the article review the common concerns among beginning teachers and the underlying factors of professional identity construction. We also describe new practices and professional roles, difficulties in adaptation of the beginning teachers, their journey toward confidence and competence. A key component of the study was the measures that schools and new teachers themselves can take to become professionals. In response, we see that the beginning teacher's needs are expressed through socialization, emotional support and mentoring.

Keywords:

beginning teacher, professional identity, mentoring, procedural knowledge, academic knowledge

⁸ Silvia FĂT - Student at „Psychology and Educational Sciences” Faculty, „București” University, Phone: 0040 740 180 696, Email Address: silvia.fat@elearning.ro

Debutul în profesie este un punct cheie în procesul de formare a *identității profesionale a cadrului didactic*, iar procesul de profesionalizare ar trebui să ofere repere importante pentru construcția identitară. Proiectul identitar al profesorului în devenire îmbracă anumite forme identitare. În acest context, îl putem aminti pe Maulini (2006) care analizează discursul tinerilor profesori atunci când vorbesc despre succesul sau insuccesul din profesie sau pe Ripoeș care identifică indicatori relevanți pentru definirea identității profesionale în curs de formare (raportarea la profesia didactică, la procesul devenirii, la învățare și la conținutul ei). Într-o permanentă căutare de sine, individul este atașat ideii de cunoaștere, de aceea el se înscrie într-un ciclu permanent de formare, de decupaje și progrese profesionale.

Inițiem acest demers investigativ pornind de la afirmația conform căreia există o configurație identitară tipică pentru intrarea în profesia didactică asociată cu anumite momente din biografia individuală, și anume cele dedicate formării inițiale și debutului în profesie. Întrucât formarea inițială și intrarea în profesie sunt temporalități succesive structurante ale identității profesionale a cadrului didactic, dorim să aflăm dacă acestea sunt construite pe modelul continuității sau al rupturii.

1. Proiectul metodologic al cercetării

1.1. Obiectivele cercetării:

Intenția demersului investigativ constă în căutarea indiciilor care să ofere o mai bună înțelegere a ceea ce înseamnă, în termeni de identitate, modalitățile subiectivate de intrare în profesia didactică.

Obiectivele cercetării sunt următoarele:

- Explorarea caracterului procesual al construirii identității profesionale a cadrului didactic prin indentificarea și caracterizarea etapelor specifice debutului.
- Cercetarea construcției identitare asociată cu procese dinamice de reprezentare inițială asupra profesiei didactice.
- Relevarea rolului aspectelor narativ-biografice și reflexive ale debutantului în construcția identitară.

1.2. Ipotezele cercetării:

1. Cunoașterea pre-profesională se exprimă preponderent prin cunoașterea academică de tip teoretic și prea puțin prin cea procedurală, specifică profesiei.

2. Dacă dimensiunea relațională are un rol important în surmontarea dificultăților legate de adaptare, debutantul optează pentru sprijinul oferit de către mentori special delegați.

3. Dacă momentul intrării în profesie este trăit ca un moment critic, cauza principală identificată este lipsa de experiență profesională.

4. Trăirea debutului cadrelor didactice ca un moment critic tinde să fie caracterizat preponderent prin sentimentul lipsei competenței încă nedovedite.

5. Cunoștințele pre-profesionale exprimate la nivelul reprezentărilor inițiale asupra profesiei au o puternică componentă biografică asociată modelelor din viața personală.

6. Sistemul acțional format din practicile de gestiune a clasei de elevi se modifică progresiv, corelat cu mediul social în care profesorii debutanții profesează.

1.3. Metodologia cercetării

În principiu, nu propunem un studiu prin care să generalizăm producerea unor fenomene, deși vom identifica o serie de elemente comune asociate debutului profesional; îl prezentăm însă ca pe o posibilitate între altele, bazată pe concluziile logice obținute prin alte forme de cercetare considerate obiective.

Instrumentele utilizate au furnizat date de tip cantitativ și calitativ. Ambele pot furniza o contribuție valoroasă la dezvoltarea cunoașterii științifice. Chestionarul aplicat pe 46 cadre didactice oferă date-suport pentru cercetarea calitativă ulterioară, de tipul interviului narativ. .

2. Analiza și interpretarea datelor obținute

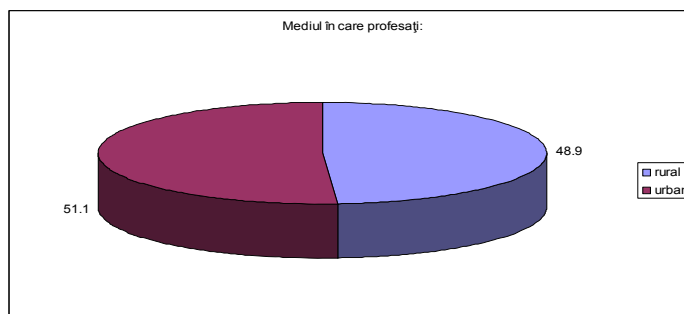
I. Aplicarea chestionarelor

Eșantionul cercetării este format din 46 cadre didactice debutante, a cărui apartenență zonală este următoarea:

Tabelul 1. Distribuția procentuală a lotului de subiecți în funcție de variabila *mediu*

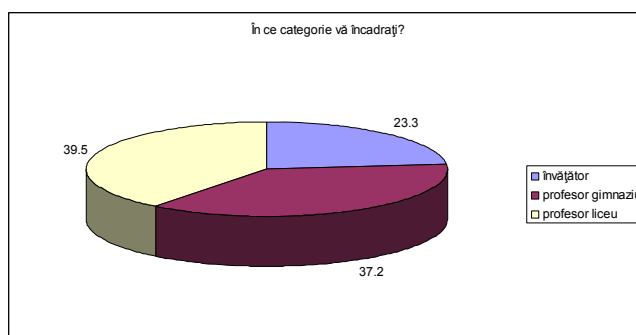
Mediul în care profesează:	Procente
Rural	48,9 %
Urban	51,1 %

Graficul 1. Prezentarea grafică a lotului de cadre didactice în funcție de variabila *mediul în care profesază*



Compoziția eșantionului reiese din tabelul următor: 23% cadre didactice din învățământul primar, 37,2% cadre didactice din învățământul gimnazial, 39,5% cadre didactice din învățământul liceal.

Graficul 2. Prezentarea grafică a lotului de cadre didactice în funcție de variabila *categoria profesională*



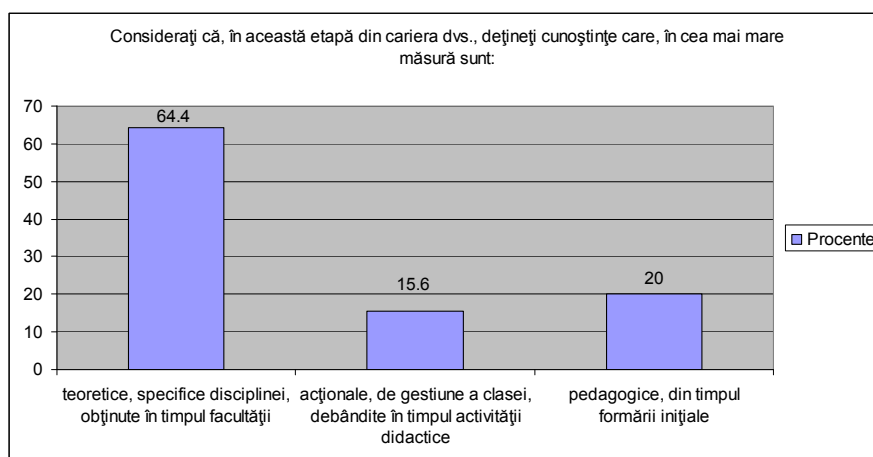
2. 1. Raportarea la formarea inițială

Observăm cum elementul banal, repetitiv devine elementul specific. Identitatea cadrului didactic este un proces social puternic influențat de experiențele școlare trecute și de experiența practică din timpul formării inițiale, deși studiul nostru ne arată că există o ruptură destul de evidentă între cele două. În evidențierea rolul formării inițiale în construcția identitară a profesorului sesizăm discrepanța dintre formarea de tip academic și formarea profesională. În varianta inițială, legitimitatea statutului profesional se fondează deci pe cunoașterea științifică și nu pe cunoașterea de tip profesional-practic.

În cercetarea inițiată, 64% dintre respondenți declară că aceste cunoștințe sunt teoretice, specifice domeniului predării și provin din timpul

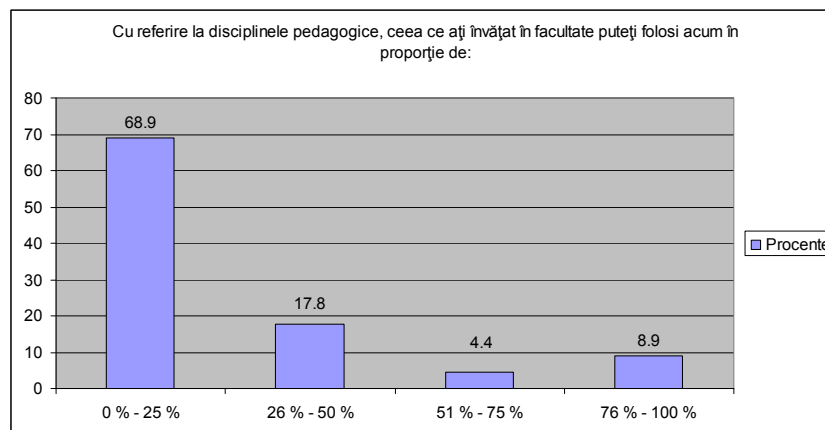
facultății. Următorul procent, de 20% este al respondenților ce consideră că formarea inițială le-a furnizat cunoștințe pedagogice practice, cel mai probabil din metodica specialității și practica pedagogică. Deși există o teoretizare excesivă la nivelul formării inițiale, nu trebuie ignorat rolul important al cunoștințelor teoretice. În legătură cu activitatea profesională, cunoștințele practice provenite în mod direct din experiența profesională, detașate de cunoștințele teoretice, corespunde unei logici instrumentale sterile și vine în contradicție cu noul model integrat de competență. Segregarea între cele două tipuri de cunoaștere structurează un tip de identitate *marcat de incertitudine*.

Graficul 3. Prezentarea grafică a procentelor răspunsurilor cadrelor didactice la itemul „*Considerați că, în această etapă din cariera d-voastră, dețineți cunoștințe care, în cea mai mare măsură sunt:*”



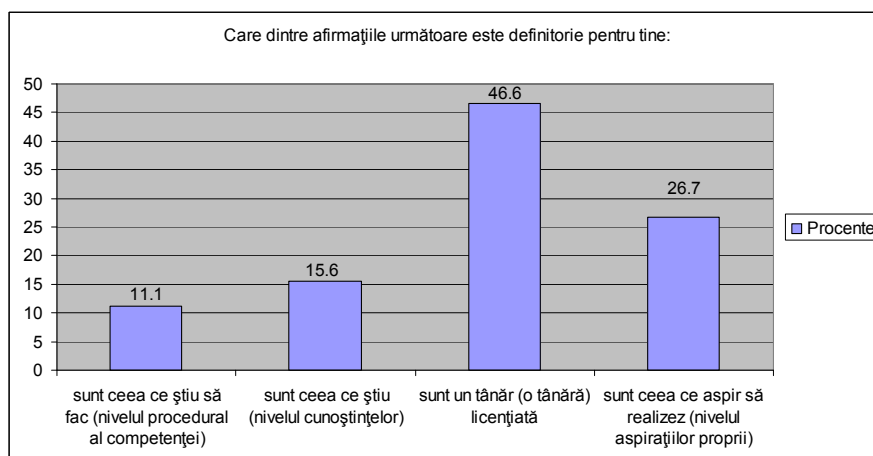
Aplicabilitatea actuală a cunoștințelor pedagogice furnizate și asimilate în timpul formării inițiale este posibilă în proporția redusă de 0-25% pentru 68,9%. Doar 17% afirmă utilitatea ulterioară a cunoștințelor pentru 26-50% din acestea.

Graficul 4. Prezentarea grafică a procentelor răspunsurilor cadrelor didactice la itemul „Cu referire la disciplinele pedagogice, ceea ce ați învățat în facultate puteți folosi acum în proporție de:”



În primul an de experiență profesională, facultatea absolvită și natura diplomei obținute sunt cele mai puternice instrumente de identificare. Acești debutanți nu se pot identifica încă cu profesia, cu specificul ei, întrucât au nevoie de timp pentru a decodifica numeroasele necunoscute ale acestui nou univers. Aproape jumătate din cei chestionați, respectiv 46,6% se raportează la acest fapt, următorul procent, de 26,7% raportându-se la nivelul aspirațiilor proprii. Acesta este și o caracteristică a vârstei tinereții aflată în prim proces de construcție și devenire identitară. Nivelul procedural al competenței profesionale este în cea mai mică măsură amintit, fiind surclasat de nivelul informațional al competenței. Gradual, apar substitute ale imaginilor stereotipe prin percepții inteligente, complexe. Se constată că dezvoltarea a unei *auto-concepții profesionale* intervine după momentul diplomei, în timpul perioadei în care individul interiorizează (și arată) o nouă imagine profesională. Această imagine devine un aspect semnificativ a personalității sale. Transformările importante de la nivelul personalității au loc după obținerea diplomei universitare.

Graficul 5. Prezentarea grafică a procentelor răspunsurilor cadrelor didactice la itemul „Care din afirmațiile următoare este definitorie pentru tine:”



2.2. Relevarea conținutului cunoașterii pre-profesionale

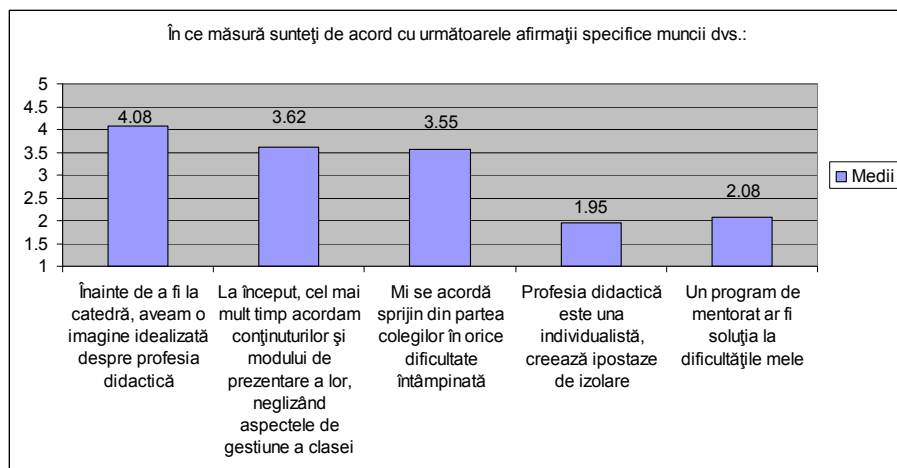
Itemii următori sunt dedicați surprinderii caracterului cunoașterii pre-profesionale. Specificul profesiei didactice, așa cum reiese din răspunsurile celor chestionați, constă, în primul rând, în formarea unei imagini idealizate asupra acesteia; apoi în interesul acordat pregătirii și prezentării conținuturilor și neglijarea aspectelor de gestiune a clasei (42,2% își exprimă acordul puternic în legătură cu acest aspect, media 4,08). Cadrele didactice nou intrate în profesie au nevoie de un suport considerabil, dat fiind faptul că se confruntă cu provocări ce derivă din noile roluri și responsabilități.

Dimensiunea relațională a integrării în noul mediu este cea care va prima ca și suport în surmontarea dificultăților legate de adaptare. Autori precum Leask (2001) și Hillier (2001, Reflective Teaching) subliniază importanța colaborării informale și schimbului de practici între debutanți, între debutanți și experimențați.

Valorizarea relaționării este susținută în unele culturi instituționale prin însăși setarea formală ale activităților. Mentoratul și coachingul sunt astfel de exemple.

Sprrijinul acordat de colegi este evidențiat de 24,4% din respondenți (media 3,63), deși există percepția conform căreia profesia didactică este una individualistă.

Graficul 6. Prezentarea grafică a procentelor răspunsurilor cadrelor didactice la itemul „În ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații specifice muncii dvs.:”



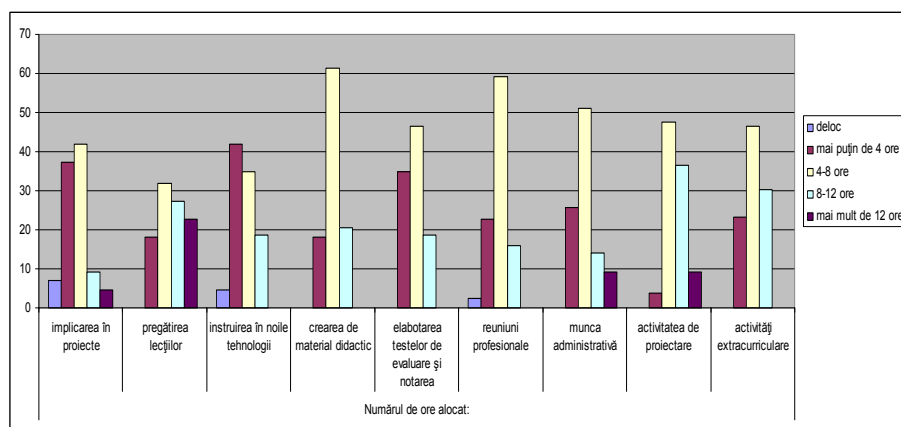
Itemul următor are la bază o intenție descriptivă, în sensul delimitării naturii activităților specifice debutantului, centrată pe pregătirea lecțiilor. Se pare că cel mai mult timp, peste 12 ore, sunt alocate pregătirii lecțiilor; între 8 și 12 ore sunt alocate activității de proiectare și activităților extrașcolare; între 4 și 8 ore, crearea de material didactic, reuniunile profesionale și munca administrativă; mai puțin de 4 ore sunt investite de către debutanți în instruirea în noile tehnologii și implicarea în proiectele instituționale.

Cunoștințele procedurale, pentru Tardif (1992), corespund etapelor de realizare a unei acțiuni sau procedurilor de realizare a unei acțiuni. De multe ori, dificultățile întâlnite de debutanți sunt o consecință a lipsei cunoașterii procedurale (Johnson, 1994). În mod particular, această carență afectează debutantul în trei aspecte: menținerea ordinii, rezolvarea problemelor, angajarea și menținerea elevilor în sarcini, automatizarea direcțiilor de acțiune. Ei nu sunt capabili să identifice comportamentele tipice și comportamentele atipice ale elevilor lor. Aceste structuri sau direcții de acțiune le permite acestora să prezică destul de facil evenimentele ce vor avea loc, conferind sens informației disponibile. Dacă la profesorii experimentați acestea sunt chiar utilizate de manieră automată, deși lasă loc unui plus de flexibilitate ce permite a concentra gestiunea clasei și activitatea instructivă într-un tot armonios, la debutanți, observăm că *cele două funcționează separat și fac obiectul unor preocupări separate.*

După intrarea în profesie și întâmpinarea dificultăților de gestiune a clasei, profesorul debutant cunoaște transformări importante în plan profesional. Aceste transformări sunt actualizate prin modificări ale reprezentărilor cadrului didactic.

Observăm cum elementul banal, repetitiv devine elementul specific. Identitatea cadrului didactic este un proces social puternic influențat de experiențele școlare trecute și de experiența practică din timpul formării inițiale, deși studiul arată că există o ruptură destul de evidentă între cele două. Posibil ca programul de formare inițială să nu reușească să capteze complexitatea actului didactic. Din păcate, parteneriatul dintre universitate și școală este mai vizibil la nivelul formării continue decât al celei inițiale. Interesul pentru ceea ce se întâmplă din punct de vedere profesional cu studentul se oprește la momentul absolvirii. Nu există la noi, cel puțin, modalități formale de susținere a debutantului, precum mentoratul, ci doar inițiative personale de susținere colegială.

Graficul 14. Prezentarea grafică a procentelor răspunsurilor cadrelor didactice per variantă de răspuns la itemul privind activitățile desfășurate de către cadrele didactice pe lângă predarea propriu-zisă



2.3. Identificarea elementelor emoționale specifice debutului

Majoritatea studiilor efectuate asupra momentului debutului în profesia didactică atestă faptul că acesta este resimțit ca un moment critic, un fel de „botez prin foc”. 73,3% dintre respondenți resimt aceasta ca fiind o etapă critică. Intrarea în profesie este experimentată de toată lumea ca fiind o fază critică. Acest moment nu este perceput ca o perioadă naturală, firească, de trecere de la stadiul formării la cel al debutului. Dat fiind faptul că este trăită ca o etapă cu probleme, ea devine o etapă distinctă; se pare că formarea inițială nu a oferit repere identitare solide. Experiențele sociale și personale ale acestei etape sunt cele specifice; însă nivelul, modul de manifestare, intensitatea trăirii experiențelor respective diferă însă, în funcție de ecuația psihologică individuală

a subiectului. Interviu narativ realizat în cadrul cercetării va oferi elemente descriptive sugestive în acest sens.

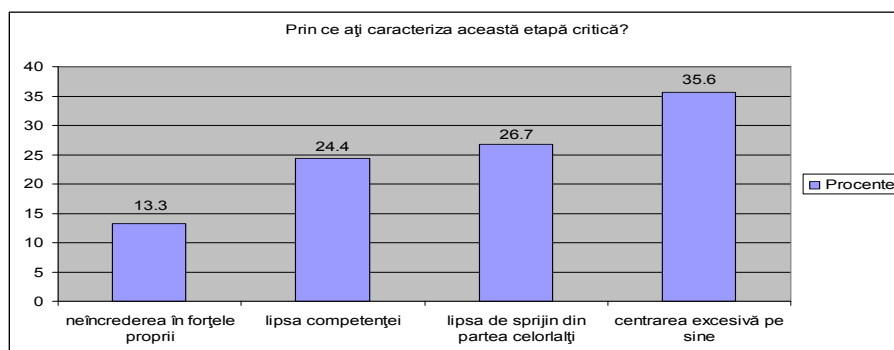
Tabelul 2. Distribuția procentuală a răspunsurilor cadrelor didactice la itemul „Simțiți că momentul debutului în profesia didactică este o etapă critică?”

Simțiți că momentul debutului în profesia didactică este o etapă critică?	Procente
Da	73,3 %
Nu	36,7 %

Printre caracteristicile etapei de debut amintim: centrarea excesivă pe sine pentru 35,6%, lipsa de sprijin din partea celorlalți pentru 26,7%.

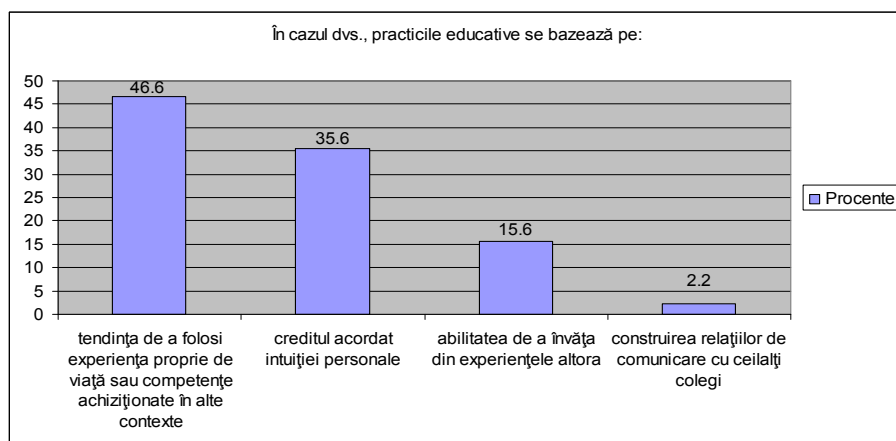
Lipsa competenței este enumerată de 24,4% dintre profesori. În literatura de specialitate întâlnim conceptul de sindrom al impostorului (*imposter sindrom*; Brookfield 1995; Lieberman, Miller, 1991) care apare, se pare, în stadiile inițiale de formare profesională. Acest fenomen psihologic este descris de sentimentul inconfortabil de a nu le fi luate în serios competențele profesionale, ceea ce instalează un sentiment de neîncredere în forțele proprii, așa cum ne este relevat și de 13,3 dintre cei chestionați. Nu există o creditare a acestora de la bun început (Brookfield, 1995).

Graficul 8. Prezentarea grafică a procentelor răspunsurilor cadrelor didactice la itemul „Prin ce ați caracteriza această etapă critică?”



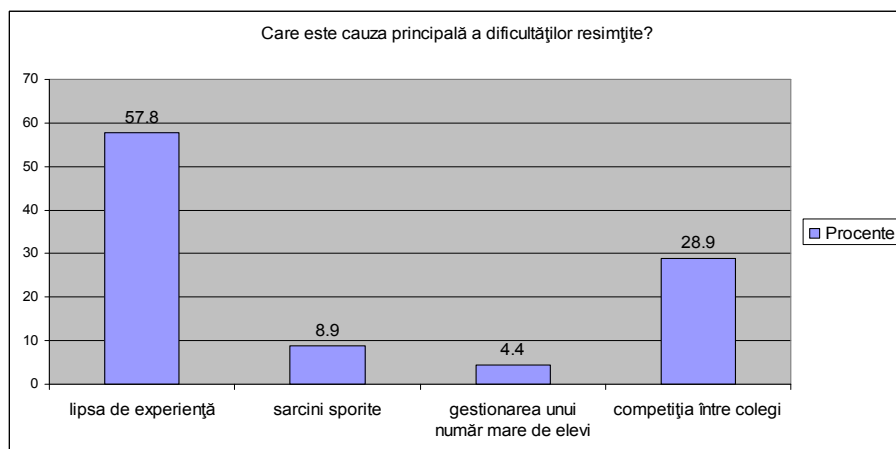
De asemenea, se cunoaște faptul că practicile educative ale debutanților sunt fondate pe un tip de cunoaștere pre-profesională intuitivă, experiențială, așa cum reiese și din tabelul următor.

Graficul 9. Prezentarea grafică a procentelor răspunsurilor cadrelor didactice la itemul „În cazul dvs., practicile educative se bazează pe:”



Cauzele cele mai pregnante ce stau la baza percepției trăirii debutului ca un moment critic sunt lipsa de experiență (pentru 57,8%) și competiția între colegi (28,9%).

Graficul 10. Prezentarea grafică a procentelor răspunsurilor cadrelor didactice la itemul „Care este cauza principală a dificultăților resimțite?”

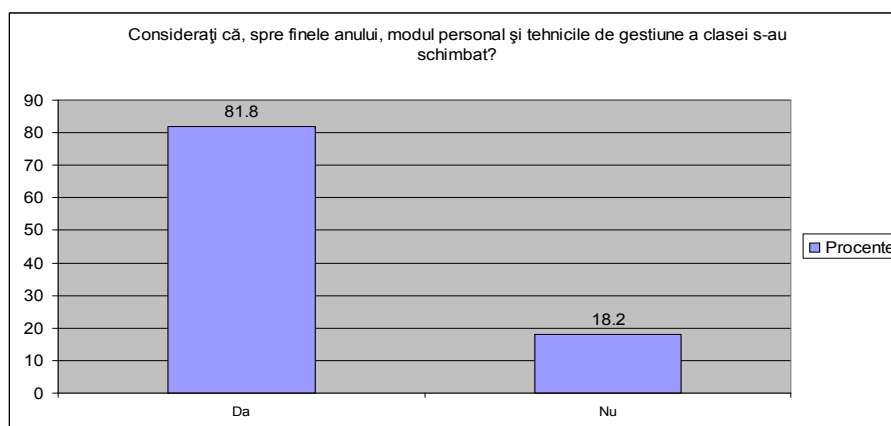


2.4. Modificări survenite la nivelul sistemului acțional de gestiune a clasei (cunoașterea procedurală)

Majoritatea profesorilor debutanți evoluează, după câteva luni de contact cu clasa, către stilul autoritar. Nefiind capabili în a integra sistemul de gestiune al clasei cu tipul de cunoaștere teoretică ce va fi transmis elevilor, ei se

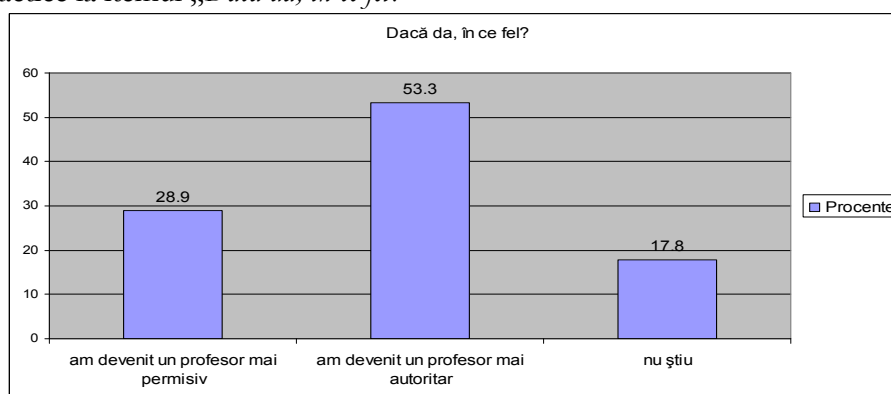
concentrează la început pe predare, după care, pierzând controlul asupra clasei, se orientează către practicarea unui set de reguli stricte. 81,8% consideră că stilul de gestiune a clasei s-a modificat după un an de experiență și, din aceștia, 53%, deci mai mult de jumătate, au devenit mai autoritari.

Graficul 11. Prezentarea grafică a procentelor răspunsurilor cadrelor didactice la itemul „*Considerați că, spre finele anului, modul personal și tehnicile de gestiune a clasei s-au schimbat?*”



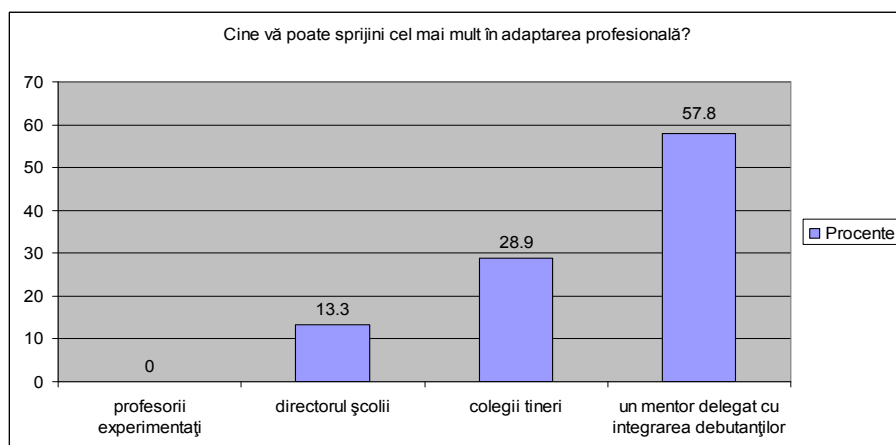
Predominanța abordărilor tehnice despre competență, dificultățile personale și raporturile sociale asimetriche se înscriu ca obstacole ale personalizării stilului profesional al cadrului didactic. Recent, Carson a subliniat dilema viitorilor profesori, dilemă legată de percepția conform căreia lacunele din cunoaștere pot fi compensate prin învățarea trucurilor meseriei de la un profesor mai experimentat.

Graficul 12. Prezentarea grafică a procentelor răspunsurilor cadrelor didactice la itemul „*Dacă da, în ce fel?*”



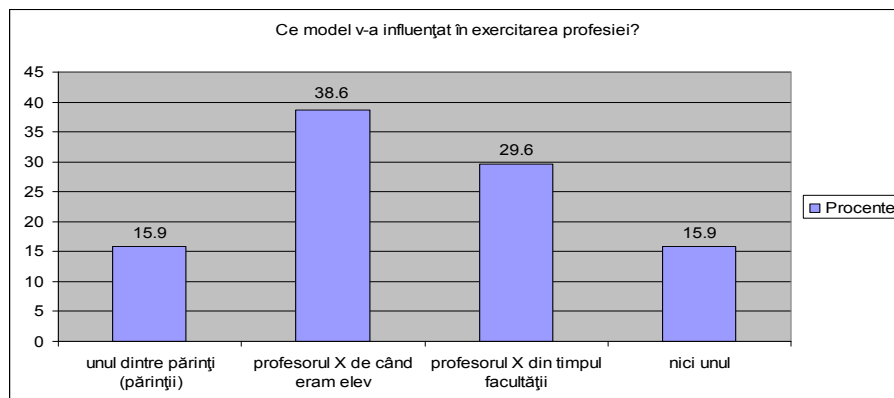
Răspunsurile la itemul următor confirmă necesitatea implementării unor programe de mentorat, dat fiind că unul din actorii-resursă pentru adaptarea profesională este *mentorul* delegat în acest sens. Opțiunea pentru mentorul delegat cu integrarea debutanților este înregistrată pentru 57,8%.

Graficul 13. Prezentarea grafică a procentelor răspunsurilor cadrelor didactice la itemul „Cine vă poate sprijini cel mai mult în adaptarea profesională?”



2. 5. Conținutul biografic al cunoașterii pre-profesionale

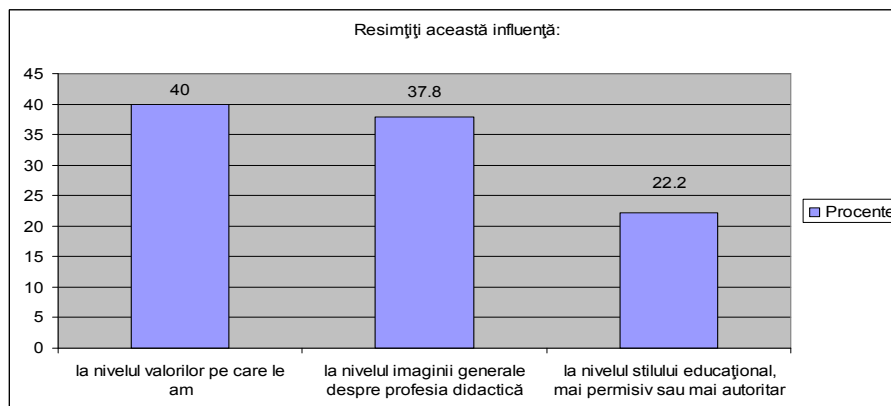
Reprezentările asupra profesiei au întotdeauna o componentă biografică. De aceea, modelele din trecutul școlar-modelul unui fost profesor-se constituie ca pattern-uri de gândire și acțiune ce îl vor ghida încă de la intrarea în profesie.



Graficul 15. Prezentarea grafică a procentelor răspunsurilor cadrelor didactice la itemul „Ce model v-a influențat în exercitarea profesiei?”

Influența cea mai puternică este resimțită la nivelul valoric al personalității profesionale, de către 40% dintre respondenți și la nivelul percepției generice asupra profesiei didactice (37,8%).

Graficul 16. Prezentarea grafică a procentelor răspunsurilor cadrelor didactice la itemul „Resimțiți această influență:”



3. Verificarea ipotezelor

Ipoteza 1

Cunoașterea pre-profesională se exprimă preponderent prin cunoașterea academică și prea puțin prin cea procedurală specifică profesiei.

Pentru a verifica această ipoteză am aplicat testul chi pătrat de ajustare pentru a compara frecvența opțiunilor cadrelor didactice privind tipurile de cunoștințe deținute (item 1). Conform rezultatelor obținute, există diferențe semnificative statistic la pragul $p \leq 0.05$ între tipurile de cunoștințe deținute de cadrele didactice [$\chi^2(2) = 19.733$, $p \leq 0.05$], cunoștințele teoretice fiind deținute într-o măsură semnificativ mai mare comparativ cu cele acționale sau pedagogice practice.

Tabelul 3. Rezultatele la testul chi pătrat de ajustare pentru compararea frecvenței opțiunilor cadrelor didactice privind tipurile de cunoștințe deținute (Anexa 1)

Tipuri de cunoștințe deținute	Frecvențe observate	Frecvențe așteptate	Reziduuri	Rezultatele la testul χ^2
Teoretice, specifice disciplinei	29	15	14	$\chi^2(2) = 19.733$ $p = 0.000$
Acționale de gestiune a clasei	7	15	- 8	
Pedagogice practice, din timpul formării inițiale	9	15	- 6	

Am comparat, de asemenea, ponderea orelor alocate diferitelor activități desfășurate de către cadrele didactice pe lângă predarea propriu-zisă (item 12) aplicând testul neparametric Friedman pentru compararea mai multor variabile pereche (comparare de ranguri). Conform rezultatelor obținute, există diferențe semnificative la pragul $p \leq 0.05$ între ponderea orelor alocate diferitelor activități [$\chi^2(7) = 46.363$, $p \leq 0.05$]. Astfel, activitatea de proiectare a activităților didactice și pregătirea lecțiilor ocupă cea mai mare pondere, urmând apoi, în ordine descrescătoare, activitățile extracurriculare, munca administrativă (ținerea evidențelor, rapoarte de activitate), crearea de material didactic, reuniunile profesionale, elaborarea testelor de evaluare și notarea, instruirea în noile tehnologii și, pe ultimul loc, implicarea în proiectele instituționale (tabelul 19).

Tabelul 4. Rezultatele la testul Friedman de comparare a ponderii orelor alocate diferitelor activități desfășurate de către cadrele didactice pe lângă predarea propriu-zisă (Anexa 2)

Activități desfășurate pe lângă predarea propriu-zisă	Media rangului	Rezultatele la testul Friedman
Activitatea de proiectare a activităților didactice	6.44	$\chi^2(7) = 46.363$ $p = 0.000$
Pregătirea lecțiilor	6.13	
Activități extracurriculare	5.26	
Munca administrativă	5.12	
Crearea de material didactic	5.08	
Reuniuni profesionale	4.58	
Elaborarea testelor de evaluare și notarea	4.46	
Instruirea în noile tehnologii	3.99	
Implicarea în proiecte instituționale	3.93	

Ipoteza 2

Dacă dimensiunea relațională are un rol important în surmontarea dificultăților legate de adaptare, debutantul optează pentru sprijinul oferit de către mentori special delegați.

Pentru a verifica această ipoteză am aplicat testul chi pătrat de ajustare pentru a compara frecvența opțiunilor cadrelor didactice pentru diferitele modalități de sprijin pentru adaptarea profesională (item 11). Conform rezultatelor obținute, există diferențe semnificative statistic la pragul $p \leq 0.05$ în ceea ce privește opțiunile cadrelor didactice [$\chi^2(2) = 13.733$, $p \leq 0.05$], acestea optând pentru sprijinul oferit prin programe de mentorat într-o măsură semnificativ mai mare comparativ cu celelalte opțiuni precum sprijinul oferit de către directorul școlii sau colegii mai tineri (tabelul 20). Interesant este de observat aici și faptul că nici un subiect nu a nominalizat categoria „profesori experimentați”. Astfel, cea mai mare parte a cadrelor didactice ar apela la un mentor delegat cu integrarea debutanților, apoi, în ordinea descrescătoare a opțiunilor, persoanele de sprijin ar fi colegii mai tineri și directorul școlii.

Tabelul 5. Rezultatele la testul chi pătrat de ajustare pentru compararea frecvenței opțiunilor cadrelor didactice pentru diferitele modalități de sprijin pentru adaptarea profesională (Anexa 3)

Cine vă poate sprijini cel mai mult în adaptarea profesională?	Frecvențe observate	Frecvențe așteptate	Reziduuri	Rezultatele la testul χ^2
Directorul școlii	6	15	- 9	$\chi^2(2) = 13.733$ $p = 0.001$
Colegii tineri	13	15	- 2	
Un mentor delegat cu integrarea debutanților	26	15	11	

Ipoteza 3

Dacă momentul intrării în profesie este trăit ca un moment critic, cauza principală este lipsa de experiență profesională.

Pentru a verifica această ipoteză am aplicat testul chi pătrat de asociere pentru comparații de frecvențe prin tehnica Crosstabulation, comparând răspunsurile cadrelor didactice la itemii 5 și 8. Conform rezultatelor obținute, există o asociere semnificativă statistic la pragul $p \leq 0.05$ între resimțirea debutului ca o etapă critică și cauzele dificultăților resimțite [$\chi^2(3) = 11.958$, $p \leq 0.05$] (Anexa 4). Astfel, lipsa de experiență este cauza predominantă pentru dificultățile resimțite și, într-o măsură semnificativ mai redusă, competiția între colegi. De altfel, competiția între colegi pare să aibă un rol oarecum pozitiv, resimțirea debutului ca o etapă critică fiind mai redusă la cadrele didactice care identifică această cauză. Așadar, resimțirea debutului ca un moment critic pare să fie asociată cu lipsa experienței și absența competiției între colegi.

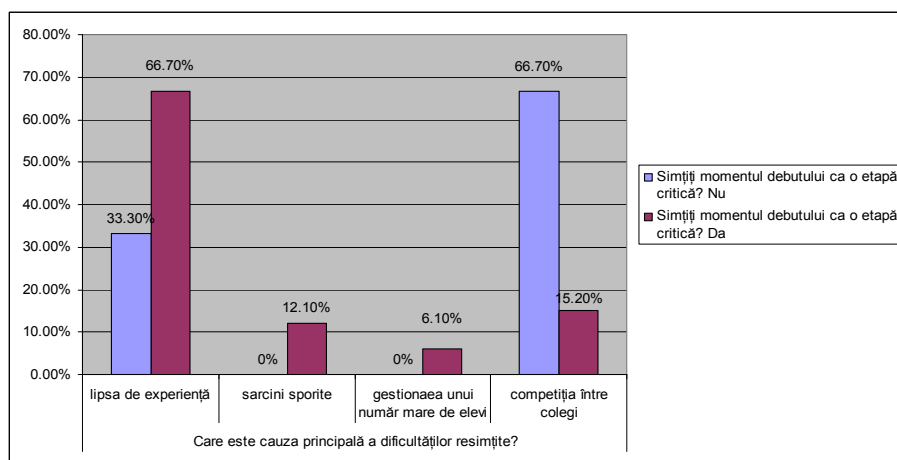
Tabelul 6. Rezultatele la tehnica Crosstabulation pentru compararea răspunsurilor cadrelor didactice la itemii 5 și 8

Care este cauza principala a dificultatilor resimtite? * Simtiti ca momentul debutului in profesia didactica este o etapa critica? Crosstabulation

			Simtiti ca momentul debutului in profesia didactica este o etapa critica?		Total
			nu	da	
Care este cauza principala a dificultatilor resimtite?	lipsa de experienta	Count	4	22	26
		% within Simtiti ca momentul debutului in profesia didactica este o etapa critica?	33.3%	66.7%	57.8%
		Adjusted Residual	-2.0	2.0	
	sarcini sporite	Count	0	4	4
		% within Simtiti ca momentul debutului in profesia didactica este o etapa critica?	.0%	12.1%	8.9%
gestionarea unui numar mare de elevi	Count	0	2	2	
	% within Simtiti ca momentul debutului in profesia didactica este o etapa critica?	.0%	6.1%	4.4%	
competitia intre colegi	Count	8	5	13	
	% within Simtiti ca momentul debutului in profesia didactica este o etapa critica?	66.7%	15.2%	28.9%	
Total	Count	12	33	45	
	% within Simtiti ca momentul debutului in profesia didactica este o etapa critica?	100.0%	100.0%	100.0%	

Rezultatele sunt ilustrate și în graficul care urmează.

Graficul 17. Prezentarea comparativă procentuală a cauzelor dificultăților resimțite în funcție de percepția debutului ca o etapă critică.



Ipoteză 4

Trăirea debutului cadrelor didactice ca un moment critic tinde să fie caracterizat preponderent prin lipsa competenței profesionale.

Pentru a verifica această ipoteză am aplicat testul chi pătrat de asociere pentru comparații de frecvențe prin tehnica Crosstabulation, comparând răspunsurile cadrelor didactice la itemii 5 și 6. Conform rezultatelor obținute, există o asociere semnificativă statistic la pragul $p \leq 0.05$ între resimțirea debutului ca o etapă critică și caracterizarea acestei etape preponderent prin lipsa competenței [$\chi^2(3) = 10.909$, $p \leq 0.05$] (Anexa 5). Astfel, lipsa competenței caracterizează trăirea debutului ca o etapă critică și într-o măsură semnificativ mai redusă centrarea excesivă pe sine. Așadar, cadrele didactice care resimt momentul debutului ca o etapă critică tind să caracterizeze acest moment ca fiind dat de lipsa competenței și absența centrării pe sine.

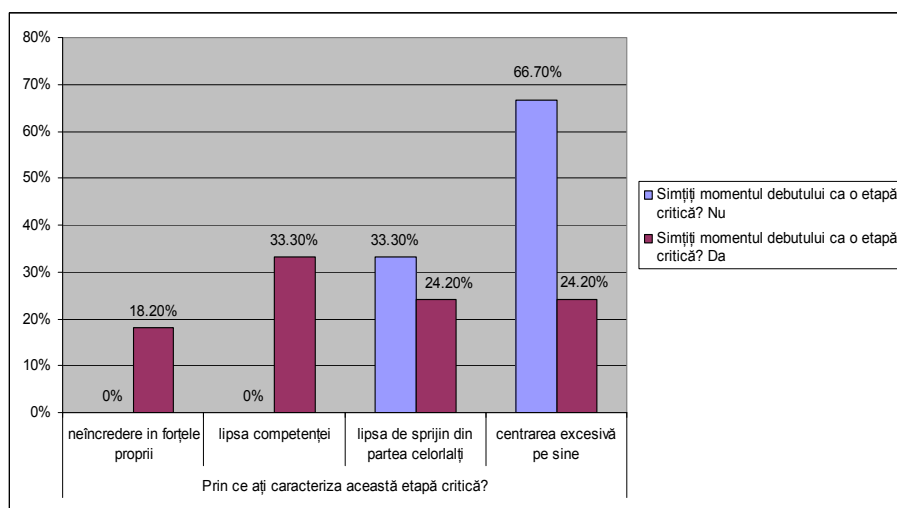
Tabelul 22. Rezultatele la tehnica Crosstabulation pentru compararea răspunsurilor cadrelor didactice la itemii 5 și 6

Prin ce ati caracteriza aceasta etapa critica? * Simtiti ca momentul debutului in profesia didactica este o etapa critica? Crosstabulation

			Simtiti ca momentul debutului in profesia didactica este o etapa critica?		Total
			nu	da	
Prin ce ati caracteriza aceasta etapa critica?	neincredere in fortele proprii	Count % within Adjusted Residual	0 .0% -1.6	6 18.2% 1.6	6 13.3%
	lipsa competentei	Count % within Adjusted Residual	0 .0% -2.3	11 33.3% 2.3	11 24.4%
	lipsa de sprijin din partea celorlalti	Count % within Adjusted Residual	4 33.3% .6	8 24.2% -.6	12 26.7%
	centrarea excesiva pe sine	Count % within Adjusted Residual	8 66.7% 2.6	8 24.2% -2.6	16 35.6%
Total		Count % within	12 100.0%	33 100.0%	45 100.0%

Rezultatele sunt ilustrate și în graficul care urmează.

Graficul 18. Prezentarea comparativă procentuală a elementelor caracteristice etapei critice în funcție de percepția debutului ca o etapă critică.



Ipoteza 5

Cunoștințele pre-profesionale exprimate la nivelul reprezentărilor asupra profesiei au o puternică componentă biografică asociată modelelor din viața personală.

Pentru a verifica această ipoteză am aplicat testul chi pătrat de ajustare pentru a compara frecvența opțiunilor cadrelor didactice privind existența sau nu a unor modele care le-au influențat în exercitarea profesiei (item 14). Conform rezultatelor obținute, există diferențe semnificative statistic la pragul $p \leq 0.05$ între opțiunile cadrelor didactice privind existența unor modele determinante pentru exercitarea profesiei [$\chi^2(2) = 24.045$, $p \leq 0.05$]. Astfel, influența unui fost profesor pare să fie determinant pentru exercitarea profesiei didactice, semnificativ mai mult decât un model parental sau inexistența unui model (tabelul 24). De altfel, cumulat, existența unui model parental sau profesoral are o influență semnificativ mai mare asupra exercitării profesiei didactice comparativ cu inexistența unui asemenea model, ceea ce înseamnă că reprezentările asupra profesiei didactice au o puternică componentă biografică.

Tabelul 7. Rezultatele la testul chi pătrat de ajustare pentru compararea frecvenței opțiunilor cadrelor didactice privind existența unor modele determinante pentru exercitarea profesiei (Anexa 7)

Ce model v-a influențat în exercitarea profesiei?	Frecvențe observate	Frecvențe așteptate	Reziduuri	Rezultatele la testul χ^2
Unul dintre părinți (părinții)	7	15	- 7.7	$\chi^2(2) = 24.045$ $p = 0.000$
Profesorul X de când eram elev sau din timpul facultății	30	15	15.3	
Nici unul	7	15	- 7.7	

Ipoteza 6

Sistemul acțional format din practicile de gestiune a clasei de elevi se modifică progresiv corelat cu mediul în care debutanții profesiază.

Pentru a verifica această ipoteză am aplicat testul chi pătrat de asociere pentru comparații de frecvențe prin tehnica Crosstabulation, comparând răspunsurile cadrelor didactice la itemii 10 și 16. Conform rezultatelor obținute, există o asociere semnificativă statistic la pragul $p \leq 0.05$ între mediul în care profesiază cadrele didactice și modalitatea de schimbare a practicilor de gestiune a clasei spre sfârșitul primului an [$\chi^2(2) = 12.792$, $p \leq 0.05$] (Anexa 8). Astfel, cadrele didactice care profesiază în mediul rural au devenit mai autoritare iar cele care profesiază în mediul urban au devenit mai permissive (tabelul 25).

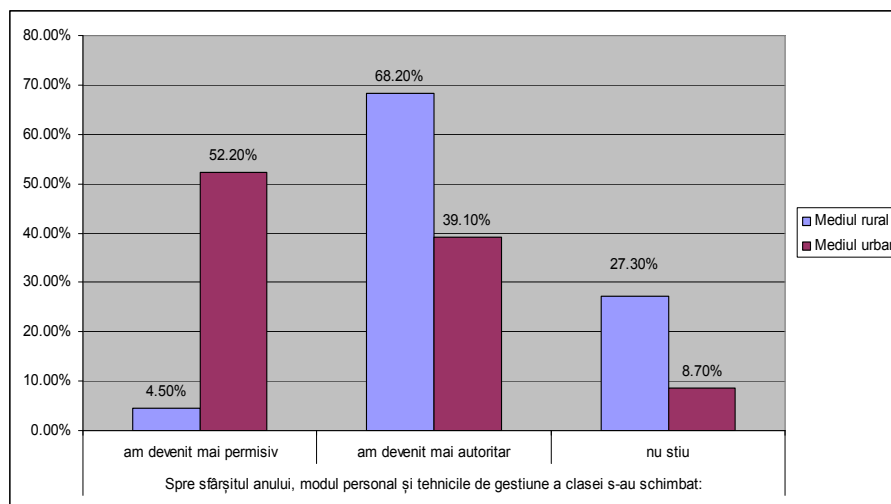
Tabelul 8. Rezultatele la tehnica Crosstabulation pentru compararea răspunsurilor cadrelor didactice la itemii 10 și 16

Spre finele anului, modul personal si tehnicile de gestiune a clasei s-au schimbat astfel: * mediul in care lucreaza Crosstabulation

			mediul in care lucreaza		Total
			rural	urban	
Spre finele anului, modul personal si tehnicile de gestiune a clasei s-au schimbat astfel:	am devenit mai permisiv	Count	1	12	13
		% within mediul in care lucreaza	4.5%	52.2%	28.9%
		Adjusted Residual	-3.5	3.5	
	am devenit mai autoritar	Count	15	9	24
		% within mediul in care lucreaza	68.2%	39.1%	53.3%
		Adjusted Residual	2.0	-2.0	
	nu stiu	Count	6	2	8
		% within mediul in care lucreaza	27.3%	8.7%	17.8%
		Adjusted Residual	1.6	-1.6	
Total		Count	22	23	45
		% within mediul in care lucreaza	100.0%	100.0%	100.0%

Rezultatele sunt ilustrate și în graficul care urmează.

Graficul 20. Prezentarea comparativă procentuală a schimbării practicilor de gestiune a clasei în funcție de mediul în care profesează cadrele didactice.



Dimensiunea interactivă a cunoașterii introduce factori identitari ce subliniază singularitatea, prin compoanți experiențiali și personali. Conceptul de experiență „se referă la concepția hermeneutică și fenomenologică a experienței umane” (Tardif, 1993:83). Situând construcția cunoașterii profesionale a cadrului didactic într-o concepție hermeneutică, se semnifică faptul că autorul acțiunii conferă un sens particular experienței respective. Din această perspectivă, identitatea personală contribuie la elaborarea identității profesionale și la constituirea unui *repertoriu acțional*. În cadrul formării inițiale, examinarea acestui repertoriu pune probleme particulare. Aceasta pentru că nu este posibil pentru cel aflat în formarea inițială, comparativ cu cel aflat de un timp în exercițiu, să evalueze „contribuția factorilor contextuali, precum condițiile de muncă sau contextele culturale” (Raymond et alii, 1993). Ce tip de cunoștințe există în acest stadiu al profesionalizării? Putem admite că aceste cunoștințe profesionale iau forma reprezentărilor, imaginilor, preconcepțiilor, deci conservă o dimensiune personală a *cunoașterii pre-profesionale*. În opinia lui Raymond, Butt și Yamagishi (1993), abordarea autobiografică este capabilă în a surprinde „construcția progresivă a identității profesionale”. După acest moment de fragilitate (unii autori, printre care și Devey califică aceste cunoștințe anterioare ca obstacole în calea obiectivelor formării), în care remarcăm existența unei dimensiuni personale în cunoștințele pre-profesionale, sfera acestora se va extinde și va permite dezvoltarea identității profesionale în dimensiunea sa instrumentală.

II. Interviuurile narative

Studiul calitativ realizat ulterior nuanțează în mod evident multe din aspectele surprinse în chestionar. Studiind cronologia și descrierea etapelor de devenire profesională, așa cum ne-au fost oferite de cei patru intervievați, putem concluziona că există cel puțin două etape comune de adaptare în debutul carierei, etape trăite și descrise diferit de fiecare în parte. Comprimând această stadialitate, identificăm un prim stadiu, pe care îl vom numi *stadiul idealizării*, caracterizat prin:

Tabelul nr. 8 *Stadiul idealizării*

Citate extrase și subliniate	Descriere
<p>„Credeam că elevii au aceleși nevoi de învățare cu ale mele la vârsta lor; sunt altfel de elevi, mai deștepți, cred. În plus, credeam că trebuie să îi tratez pe toți la fel.”</p> <p>„.....Mi-am ales o meserie nobilă.”</p> <p>„A fost ca prima zi de școală din viața mea, încântată și nerăbdătoare.”</p> <p>„Când am fost interievată, mi s-au pus o serie de întrebări la care nu m-am gândit niciodată. De exemplu, am fost întrebată ce persoană are rolul cel mai important în dezvoltarea personalității mele. Cred că nu am realizat până în acel moment ce rol important au avut părinții mei în viața mea, atât ca om, cât și ca profesor. Mi-au cultivat foarte mult spiritul autonom.”</p> <p>„Cel mai mult îmi place să îmi pregătesc lecțiile, să găsesc maniere noi și interesante de a preda.Deși nu prea s-au dovedit a fi eficiente. Erau prea complicate.”</p> <p>„Îmi plac provocările. Nu mă descurajez atunci când întâmpin dificultăți în învățare sau când fac greșeli. Cred că fac față, deși nu am un mod de a acționa în mod constant. Cred că acționez ascultându-mi intuiția. Nu cred ca la facultate te poate învăța cineva cum să faci acest lucru. Mă descurc.”</p>	<p>-prezența imaginilor romantice despre elevi și despre educație, în general;</p> <p>-prezența stereotipurilor de genul: învățământul-profesie nobilă.</p> <p>-euforia anticipativă specifică primului loc de muncă;</p> <p>-reprezentările idealizate nu sunt alimentate de către elevii din clasă, ci de dimensiunile personale, biografice.</p> <p>-deținerea de către debutant a unui sens destul de elevat al al cunoașterii academice. Acesta are tendința de a aplica cunoștințele asimilate în mediul academic, investind intensiv în pregătirea cursurilor, propunând activități numeroase și variate destinate să satisfacă nevoile personale și nu pe cele ale elevilor.</p> <p>Nu recunosc că au probleme de gestiune a clasei sau dificultăți de relaționare cu elevii lor, și în consecință, acordă extrem de puțin timp planificării activităților și elaborării unui sistem coerent de gestiune.</p> <p>-nevoile de formare sunt nevoi imediate ce presupun căutarea de răspunsuri intuitive la situații concrete.</p>

După șocul primelor experiențe, vedem cum se instalează un *stadiu al adaptării biografice*.

Tabelul nr. 9 *Stadiul adaptării biografice.*

Citate extrase și subliniate	Descriere
<p>„A trebuit să îmi impun punctul de vedere, să stabilem niște reguli clare. Cred că am devenit și un pic cam dură cu ei.”</p> <p>„Nu vreau ca lucrurile să scape de sub control. Elevii speculează orice slăbiciune.”</p> <p>„Tatăl meu era un profesor foarte sigur pe sine. Astăzi ar putea fi considerat un profesor exigent, dar metodele lui nu dădeau greș. Am învățat carte serios.”</p>	<p>-deziluzionați, ei ameliorează acel sentiment de pierdere al controlului asupra clasei adoptând o atitudine mai curând autoritaristă decât permisivă. Acum, principala lor grijă este aceea de a reinstaura controlul, a gestiona clasa, a descuraja elementele negative de conduită ale elevilor.</p> <p>-caută să compenseze lipsa de cunoaștere procedurală-(savoir-faire) preluând modele, fie modelul unui profesor experimentat, fie al unui profesor din viața sa de elev</p>

Comentariu: Dacă reprezentările din primul stadiu, inoperante de cele mai multe ori, se mențin, ele produc o amânare a educatorului în a adapta cerințelor profesiei, ba mai mult, ele pot amenința, chiar după un timp, cu instalarea unei *inerții non-integrative*, aflată în opoziție cu *dinamica integrativă*. În primul caz, debutantul se înscrie într-o problemă profesională negativă. Motivația lor se exprimă în termeni de carență motivațională, au dificultăți de rezolvare a problemelor, de gestiune a clasei, aplică un *savoir-faire rutinier*. Acești educatori se caracterizează prin incapacitatea de a construi un proiect profesional personal. Prin opoziție, debutantul capabil de elaborarea proiectului profesional se orientează către *dinamica integrativă*. El exprimă motivația în termeni de nevoi, face o analiză sistematică a practicilor lor educative, devin autori și *actori ai propriei profesionalități*.

Prin citatul de mai jos oferim un exemplu de analiză a interviurilor realizate, având ca subiect un tip de reprezentare a subiectului:

„În orice meserie, profesionistul este dependent de modalitățile în care dobândește și își actualizează cunoștințele. Nu știu dacă acest lucru este valabil și pentru mine. Cred că nu am mare lucru de învățat. Sincer să fiu, nici facultatea nu mi-a oferit o astfel de condiție, de pregătire reală pentru a fi un bun profesor. În plus, cred că personalitatea profesorului este mai importantă decât cunoașterea pe care o deține. . .”

Toate propozițiile și expresiile subliniate au fost apoi extrase și categorizate tematic cu intenția de a genera o largă varietate de concepții ale subiectului.

Tabelul 10 Categorizarea fragmentelor de texte în reprezentări ale subiectului

Citate extrase	Exemple de reprezentări ale actorului	Comentarii
„ ... <i>profesionistul este dependent de modalitățile în care dobândește și își actualizează cunoștințele.</i> ” „ <i>nu am mare lucru de învățat</i> ” „ <i>personalitatea profesorului este mai importantă decât cunoașterea pe care o deține....</i> ”	Anumite aspecte ale identității profesionale nu pot fi dezvoltate. Profesorul bun „se naște”, nu devine.	Reprezentările debutanților sunt organizate în jurul unor informații de suprafață, a unor idei preconceptuate în ceea ce privește noua profesie.

A fost, totuși, oarecum dificil de ales în ce categorie ar fi trebuit introduse unele fragmente. Acelea au fost analizate, fiind puse în relație cu alte fragmente din categorii alternative relevante. Numerotarea nu face trimitere la ierarhia concepțiilor subiectului.

Această listă de ale subiectului a fost folosită ca mijloc de „codare” a textelor originale, fie ele transcrieri ale unor interviuri. Modul în care s-a realizat acest lucru este ilustrat în textul de mai jos. Numerele din text fac trimitere la numărul din listă, repetăm, nu reprezintă intenții de ierarhizare.

„În alte meserii, *profesionistul este dependent de modalitățile în care dobândește și își actualizează cunoștințele.* (1) *Nu știu dacă acest lucru este valabil și pentru mine. Cred că nu am mare lucru de învățat.* (2) *Sincer să fiu, nici facultatea nu mi-a oferit o astfel de condiție, de pregătire reală pentru a fi un bun profesor.* (3) *În plus, cred că personalitatea profesorului este mai importantă decât cunoașterea pe care o deține. . .*” (4)

Același mod de numerotare l-am folosit pentru toate extrasele, iar temele comune evidențiate sunt cele care apar cu o frecvență mai mare. Codarea numerică ajută la identificarea facilă a frecvenței categoriilor. O listă finală a temelor frecvente, cu descrierea fiecărei categorii a fost elaborată și este prezentată în tabelul de mai jos.

În continuare vom efectua o analiză a tuturor interviurilor narrative pentru a extrage *temele comune* specifice debutului profesional.

Tabelul de mai jos arată o prezentare generală a procesului de categorizare tematică, folosind fragmente din interviurile profesorilor drept exemple:

Tabel nr. 11. Categorizarea fragmentelor generatoare de repere ale construcției identitare

<p>„Ceea ce mi se pare ciudat este că profesorul, odată intrat în școală, la primul lui loc de muncă, este considerat pregătit...” „... ca și cum tot ceea ce s-a predat în facultate, s-a și învățat. Sau ca și cum ar fi suficient ceea ce se învață în facultate.”</p> <p>„Sunt dornic să acționez. Meseria înseamnă acțiune. Profesorii din facultatea mea sunt progresivi, conectați la ceea ce este nou, dar deconectați de ceea ce se întâmplă în școală.” „ Când vezi cum funcionează lucrurile într-o școală ca aceasta în care sunt, nu prea te ajută să vorbești inteligent despre filosofia educației.”</p> <p>„Mă simt tot ca un proaspăt absolvent.”</p> <p>„Consider că elevii mei sunt și prietenii mei...” „... îmi îndrept toată energia pentru a dezvolta relații armonioase cu aceștia...”</p> <p>„Cred că un profesor, chiar dacă e tânăr, trebuie să fie respectat.”</p> <p>„Nu este deloc ușor să lucrezi cu ceilalți. Nici în facultate nu am fost încurajați să colaborăm. Mai întotdeauna m-am considerat diferită de ceilalți colegi. Chiar nu pot avea întotdeauna subiecte care să ne unească, deși suntem în aceeași școală. Nu spun asta în sensul că măș aprecia în termeni de bun sau rău, ci doar diferit. O astfel de distanță are, sigur, implicații asupra ideii de colegialitate sau de suport colegial. Prefer să lucrez singură.”</p>	<p>Debutanții, deși dețin o înțelegere teoretică a rolului lor profesional, nu se consideră „pregătiți” în sensul experienței practice cerute. Studiile universitare, din perspectiva pregătirii pedagogice, sunt nesatisfăcătoare.</p> <p>Cunoașterea pre-profesională este o cunoaștere academică și nu una procedurală.</p> <p>Spațiul recunoașterii profesionale nu este spațiul muncii. Debutantul se identifică prin diploma obținută, prin formarea parcursă și nu prin specificul profesiei. Dezvoltarea a unei auto-concepții profesionale și transformările importante intervin după momentul absolvirii.</p> <p>Preconcepție optimistă. Abordând profesia pornind de la prejudecăți fondate pe tipul de relație amicală cu elevii, profesorii sunt puțin preocupați de instituirea unui set de reguli și norme precise.</p> <p>Evoluția registrului permisiv către stilul autoritar.</p> <p>Profesia didactică pare a fi la prima vedere o profesie „singuratică”</p> <p>Cultura colaborativă se practică prea puțin. Subiecții noștri consideră că practicile lor educative sunt similare pentru că sunt „produsul aceluiași sistem” de instruire, și nu pentru că ar fi rezultatul colaborării. Mai mult, dat fiind faptul că fiecare profesor este o ecuație unică, „se celebrează” excesiv această unicitate.</p> <p>Identificare anticipată ce implică achiziția progresivă a normelor, valorilor și modelelor de comportament specifice grupului de referință (profesorii școlii).</p>
---	--

În debutul profesiei există o clară diferențiere între lumea academică-care joacă în mod exclusiv rolul de recunoaștere a spațiului formării- și lumea profesională ce conferă tânărului un statut profesional încă nedovedit. Printr-un proces de adaptare, debutantul depășește spațiul-timpul formării specifice, întrucât noua lume le anulează. Se poate spune că există o ruptură epistemică între universul academic și cel profesional (M: „toate calitățile pe care le-am dezvoltat, parcă le-am făcut pierdute și dacă într-o zi ar trebui să refac studiile, nu aș mai fi capabil, aș începe cu lucrurile cele mai simple...”) Studentul dovedește o identitate disciplinară forte. Aceasta este identitatea pre-profesională. Un sub-codaj cultural ne permite a contextualiza această dificilă asociere: *modelul epistemic al formării*, modalitatea de recrutare, selecție, nevalorizarea cultural-academică în spațiul profesional. Studenții, angajați într-o logică a excelenței academice, privesc propriul parcurs într-un ritm exteriorizat: pregătirea pentru concursul în învățământ este rareori marcat de preocupări autentice profesionale. Această înstrăinare de propriul traiect duce la forme pasive de conduită : (L: „M-am înscris la concursul pentru post întrucât șansele de angajare pentru un proaspăt absolvent de Litere sunt extrem de mici”.)

Lumea profesională nu este încă semnificativă pentru debutanți: ei trăiesc o realitate nedovedită : (An: „Observi imediat din ce moment se naște o ruptură cu facultatea; trecerea de la a studia opere literare, de la a fi student la a fi profesor este tumultuoasă. Acum fac lucruri care au o finalitate: pregătesc o lecție după un anumit obiectiv pedagogic și altele. Este destul de frustrant, din punct de vedere intelectual, nu este același lucru.”)

La confruntarea cu noul spațiu, studentul are sentimentul pierderii unei părți a Sinelui. El nu se află încă la momentul confirmării.

Tranziția către noul univers angajează debutantul-subiect în recompunerea unei lumi pentru care sunt necesare remanieri identitare. Anexarea timpului și spațiului formării este funcție de pre-formarea celui care parcurge traseul pre-profesional.(M: „Eu am experiență de învățătoare. Așa că, prin studii superioare, mi-am sporit dorința de a preda în continuare. Mi-am confirmat aspirațiile de la începutul liceului pedagogic. Era ceva deosebit să faci Liceul pedagogic. Trebuia să ai recomandări serioase pentru asta, talent, vocație.”)

Mobilizând și activând o serie de competențe noi, debutantul devine conștient de afirmarea lui socio-profesională. Acum acordă noi semnificații experiențelor sale. Exacerbarea identității de student maschează și întârzie descoperirea Sinelui profesional.

Majoritatea respondenților consideră că recompunerea identitară a spațiilor formării ar fi ajutată considerabil de petrecerea unui timp considerabil în școli și de implicarea mentorilor.

(L: «La început, aveam impresia că elevii își dădeau seama de ceea ce simt, credeam că sunt prea transparentă și asta mă deranja. Nu aveam control asupra mea, un control perfect, dar încercam să joc un rol. Mă simt ca și cum nu aș avea personalitate. Ceea ce vreau acum este să fiu eu însămi, însă ceva mai exigentă cu ceilalți... »). Debutantul se simte constrâns să recompună raportul cu el însuși, fiind format inițial într-o cultură individualistă, competitivă, cum e cea academică: ”Trebuie să înveți singur multe lucruri: cum să te exprimi, cum să reacționezi și altele, prin experiență proprie, în fața elevilor. Dar când deprinzi asta, gata, e o chestie a ta, care te caracterizează și îți aparține.

Oferim ca exemplu câteva extrase din jurnalele reflexive ale cadrelor didactice. Am propus această temă, inițial ca temă teoretică, întrucât conceptul era nefamiliar subiecților noștri, iar ulterior, ca modalitate de lucru. Informarea despre practica reflexivă premerge experienței reflexive. O observație personală în legătură cu acest subiect este acela că, deși conceptul de reflecție este uzitat în cercurile educaționale, în discursurile despre dezvoltarea competenței didactice, practica reflexivă lipsește. Un aspect real legat de reflecție ar fi acela că este, într-adevăr, dificilă, întrucât subiectul trebuie să analizeze atent și să emită o judecată de valoare. După Holborn (1992), demersul reflexiv constă într-un *examen critic al experiențelor în scopul atingerii unui nivel de comprehensiune susceptibil de ghida acțiunile educative viitoare*.

Un astfel de demers se caracterizează prin încercare-eroare, imitație, modelare și studiu de caz și folosește două niveluri de reflecție complementare : în cursul acțiunii și după acțiune. Reflecția în acțiune este mai puțin conștientă și mai puțin deliberată, în timp ce analiza post-hoc este mai minuțioasă.

Jurnalele reflexive ne descriu intrarea în acest univers necunoscut prin: impresia de neputință, centrarea excesivă pe sine, sentimentul de incompetență, lipsa de susținere.

Realizarea jurnalului reflexiv de către studenți a reflectat patru etape: evidențierea experiențelor personale concrete; analiza factorilor și condițiilor ce au influențat situația concretă; formularea unor principii generale legate de experiența concretă; dezvoltarea unei teorii personale predictive ce poate fi experimentată și ulterior .

În cazul nostru, subiecții resimt adaptarea biografică de care vorbeam anterior ca pe un proces neconfortabil, nenatural, manifestând rezistență integrării elementelor afective și metacognitive și preferând să lucreze doar în domeniul cognitiv, considerat mai puțin dificil.

„Sunt și situații neplăcute. Orice poate aduce atingere imaginii de sine. Se poate considera că nu ești destul de competent și atunci multe neclarități ce țin de mersul bun al lucrurilor rămân în acel stadiu incert”. (A.)

„Adaptarea poate fi o dificultă. Ea nu este în mod necesar un proces de „îmbunătățire”. Câteodată, pare că devin prea conștientă de propriile slăbiciuni.”(L)

„Cred că unii din colegi manifestă rezistență față de practicile tinerilor, fiindcă nu vor să își amintească cum erau ei la început. E posibil să descopere că acțiunile lor nu au fost „perfecte” de la început, cum poate cred acum.”(M)

Imaginea pe care o oferă subiecții noștri confirmă opinia lui Eby (1997) conform căreia identitatea profesională are nevoie de timp pentru a se dezvolta”. Cei care reușesc însă să treacă de disconfortul inițial, așa cum am văzut în extrasele anterioare, dovedesc un înalt nivel al relaționării cu sine.

„Cred că de-abia acum, intrând în profesie, îmi pot da seama care sunt calitățile pe care vreau să le construiesc și să le dezvolt, în funcție de ceea ce se arată ca și provocare profesională.”(L)

„Cred că este foarte greu să te apropii de statutul de „profesor foarte bun”. Putem adopta sau adapta anumite aspecte ale strategiilor de predare ale altor profesori, dar nu trebuie să ne pierdem originalitatea luând ca atare ideile lor.”(M)

Subiecții noștri sunt capabili să transforme procesul de adaptare într-o potențială situație de învățare: „Pentru a reuși am nevoie să îmi dau silința în continuare, să îmi păstrez motivația, să îmi autodirijez învățarea, să reflectez, să îmi administrez timpul, să ascult, să observ, să discut și să îmi amintesc mereu că pot face asta.”(A)

„Gama de emoții pe care le-am resimțit și le resimt – sentimentul de a fi copleșit, neinspirat uneori, provocat – mi-a amintit de o situație similară: exact ca un elev într-o școală nouă.”(L.)

„Ca o concluzie la jurnalul acestui semestru, de-a lungul semestrului, am dezvoltat aptitudini, strategii și o imagine de sine ce mi-au influențat atitudinea atât în plan profesional, cât și în plan personal. Descopăr faptul că am devenit o persoană mai exigentă și mai diplomată. Am ajuns să îmi definesc credințele, scopurile și idealurile într-un mod personal.”(An)

În concluzie, conduita reflexivă a debutantului este benefică în procesul de dobândire a noului status identitar.

Concluzii ale cercetării:

Debutul în profesie este un punct cheie în procesul de formare a identității profesionale, deși planul academic al formării nu oferă repere atât de importante pentru construcția identității profesionale. Cadrele didactice nou intrate în profesie au nevoie de un suport considerabil, dat fiind faptul că se confruntă cu provocări ce derivă din noile roluri și responsabilități.

Pornind de la cunoașterea acestor aspecte, am gândit câteva soluții posibile:

- Conceperea unei reforme a formării inițiale care să armonizeze producerea cunoașterii științifice cu experiența practică, care să furnizeze ipostaze comune ale socializării și profesionalizării (socializarea profesională fiind un factor de adaptare la noul rol profesional);
- Realizarea unui program de mentorat care să ghideze debutantul în noua profesie;
- Derularea unor programe de inserție profesională inspirate de perspectiva behavioristă (demonstrarea competenței), cognitivă și reflexivă (bazată pe nevoile individuale), umanistă (dezvoltarea personală);
- Implicarea consilierului școlar în acordarea suportului cerut de debutant, în scop preventiv;
- Realizarea de parteneriate strânse între universitate și școală și implicarea în cercetări-acțiune colaborative;

References:

- Beattie, M.(2002). New prospects for teacher education: narrative ways of knowing teaching and teacher learning, *Educational Research*, 37(1), pp. 53-70.
- Dubar, C. (1999). *La socialisation: construction des identite sociales et professionnelles*, Ed. Armand Colin, Paris.
- Hetu, J.C., Lavoie, M., Baillauques, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*, De Boeck et Larcier, Bruxelles.
- Lang, V. (1999). *La professionalisation des enseignants*, PUF, Paris,
- Păun, E. (2001), *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, document MEC.CNPP, București.
- Stronach, I. Corbin, B., McNamara, O., Stark, S. ,Warne, T. (2002). Towards an uncertain politics of professionalism: teacher and nurse identities in flux, *Journal of Education Policy*, vol.17, no. 1.,

ANEXA 1
CHESTIONAR CADRE DIDACTICE

Vă rugăm să răspundeți la întrebările din chestionar cu date care corespund situației sau opiniei Dvs. Chestionarul are 16 itemi și completarea lui durează aproximativ 10 minute.

1. Considerați că, în această etapă din cariera d-voastră, dețineți cunoștințe care, în cea mai mare măsură sunt::

- a. Teoretice, specifice disciplinei, obținute în timpul facultății
- b. Acționale, de gestiune a clasei, dobândite în timpul activității didactice
- c. Pedagogice practice, din timpul formării inițiale
- d. Nici o variantă

2. Cu referire la disciplinele pedagogice, ceea ce ați învățat în facultate puteți folosi acum în proporție de:

- a. 0%-25%
- b. 26%-50%
- c. 51%-75%
- d. 76%-100%

3. Care din afirmațiile următoare este definitivă pentru tine:

- a. Sunt ceea ce știu să fac (nivelul procedural al competenței)
- b. Sunt ceea ce știu (nivelul cunoștințelor)
- c. Sunt un tânăr (o tânără) licențiată
- d. Sunt ceea ce aspir să realizez (nivelul aspirațiilor proprii)

4. Următoarele afirmații se referă la specificul muncii d-voastră. Indicați măsura în care sunteți sau nu de acord cu fiecare dintre următoarele afirmații:

	Dezacord total 1	Mai curând dezacord 2	Nicio opinie 3	Mai curând acord 4	Acord total 5
a) Înainte de fi la catedră, aveam o imagine idealizată despre profesia didactică.					
b) La început, cel mai mult timp acordam conținuturilor și modului de prezentare al					

lor, neglijând aspectele de gestiune a clasei					
c) Mi se acorda sprijin din partea colegilor în orice dificultate întâmpinată					
d) Profesia didactică este una individualistă, creează ipostaze de izolare					
e) Un program de mentorat ar fi soluția la dificultățile mele					

5. Simțiți că momentul debutului în profesia didactică este o etapă critică?

- Da
 Nu

Dacă DA, treceți la întrebarea 6.

6. Prin ce ați caracteriza această etapă critică?

- a. Neîncredere în forțele proprii
b. Lipsa competenței
c. Lipsa de sprijin din parte celorlalți
d. Centrarea excesivă pe sine

7. În cazul d-voastră, practicile educative se bazează pe:

- a. Tendința de a folosi experiența proprie de viață sau competențe achiziționate în alte contexte
b. Creditul acordat intuiției personale;
c. Abilitatea de a învăța din experiența altora;
d. Construirea relațiilor de comunicare cu ceilalți colegi

8. Care este cauza principală a dificultăților resimțite?

- a.. Lipsa de experiență
b. Sarcini sporite
c. Gestionarea unui număr mare de elevi
d. Competiția între colegi

9. Considerați că, spre finele anului, modul personal și tehnicile de gestiune a clasei s-au schimbat?

- a. Da
- b. Nu
- c. Nu știu

10. Dacă da, în ce fel?

- a. Am devenit un profesor mai permisiv
- b. Am devenit un profesor mai autoritar
- c. Nu știu

11. Cine vă poate sprijini cel mai mult în adaptarea profesională?

- a. profesorii experimentați
- b. directorul școlii
- c. colegii tineri
- d. un mentor delegat cu integrarea debutanților

12. Următoarele aspecte se referă la activitățile pe care le desfășurați pe lângă predarea propriu-zisă. Indicați numărul de ore alocat fiecăreia dintre ele pe săptămână.

	deloc 1	mai puțin de 4 ore 2	4-8 ore 3	8-12 ore/ 4	mai mult de 12 ore 5
a. Implicarea în proiectele instituționale					
b. Pregătirea lecțiilor					
c. Instruirea în noile tehnologii					
d. Crearea de material didactic					
e. Elaborarea testelor de evaluare și notarea					
f. Reuniuni profesionale (comisii metodice, lecții deschise, etc.)					
g. Munca administrativă (ținerea evidențelor, rapoarte de activitate)					
h. Activitatea de proiectare a activității					

didactice					
i. Activități extracurriculare					

13. Ce model v-a influențat în exercitarea profesiei?

- a. Unul din părinți (părinții)
- b. Profesorul X, de când eram elev
- c. Profesorul X, din timpul facultății
- d. Nici unul

14. Resimțiți această influență:

- a. la nivelul valorilor pe care le am
- b. la nivelul imaginii generale despre profesia didactică
- c. la nivelul stilului educațional, mai permisiv sau mai autoritar

15. Lucrați:

- a. în mediul rural
- b. în mediul urban

16. În ce categorie vă încadrați?

- a. învățător
- b. profesor gimnaziu
- c. profesor liceu