

„Calitățile” cadrului didactic și ale educabililor

„Dascălul implicat” este o sintagma la care fiecare novice ar trebui să reflecteze, cu empatie, cu răbdare și în jurul căreia să-și construiască pas-cu-pas cariera. Vorbim atât despre veridicitatea pasiunii, despre necesitatea de a restitui societății ceea ce ai primit, cât și despre cultivarea dragostei elevilor pentru făurirea propriului drum (personalizându-l). În termeni simpli, profesorul: entuziasmează, fructifică curajul, prelungește speranța, conturează relații, desăvârșește personalități. Dragostea poate începe fie dintr-o cunoaștere concretă a conținutului profesiei ori dintr-o reprezentare cu caracter emoțional. Plăcerea de a munci devine premisă a reușitei, întrucât fără o muncă creatoare nu poți avea satisfacții, sentimentul nobil al dăruirii ori conștiința răspunderii.

Indiferent de personalitate și trăsături, cadrul didactic (proactiv, reactiv, șablonizat ori inovator), transmițător de valori cognitive, dar și morale, devine partener al educației. Competența științifică, competența socială, competența managerială, competența psihopedagogică, implicarea și deontologia profesională trebuie să se afle în strânsă legătură cu nivelul de exigențe impus, în tandem cu asistarea elevilor în creionarea sentimentului satisfacției pentru lucrul bine făcut, în interiorizarea sensului fidelității și în comprehensibilitatea „greutății” responsabilității.

Se adaugă funcția de a îndruma, orienta și corecta discret acțiunile și deciziile elevilor, prin adaptarea stilului de conducere la situația curentă, prin adecvarea de relații și roluri, stimulându-se: munca în grup, integrarea socială și calitatea intercomunicării. Menit să canalizeze energia într-o direcție pozitivă, magistrul trebuie să fie detectiv, dar și judecător, regizor și/ sau actor, antrenor, consultant, coordonator, facilitator în discuții, negociator, observator, povestitor, persoană-resursă, prietenul și modelul școlarului, chiar înlocuitor al părinților, devinind uneori ținta ostilităților deoarece cei mici „vor să cunoască limitele propriului comportament [...] pe cineva care îi iubește necondiționat” (Sargent, 2011, p. 45).

Iulian Apostu (2015, p.16) a sintetizat foarte frumos profesia didactică drept un colaj de competențe, una profesională „concretizată într-o bună pregătire teoretică tehnică și pedagogică și competența de a dezvolta bune relații cu beneficiarii – elevi, părinți și comunitate”. Se evidențiază faptul că procesul de învățământ pornește „când tu, profesor înveți de la elev, când tu, situându-te în locul lui, înțelegi ce a înțeles el, în felul în care a înțeles” (G. Leroim 1974, p.99, apud op.cit., p.18).

În perspectiva unei cariere de succes, cadrul didactic trebuie să dețină competențe și abilități specifice pentru a profesa. În contextul emergenței „educației digitale” competențele profesionale ale unui profesor rămân complexe și într-o continuă rafinare, întrucât acesta trebuie:



- să fie capabil să proiecteze un conținut/ program educațional care să se plieze vârstei elevului și să fie în acord cu nivelul de pregătire al acestuia;
- să genereze activități specifice procesului instructiv-educativ din treapta de învățământ în care activează;
- să evalueze rezultatele și progresul înregistrat de elevi;
- să faciliteze integrarea școlară, indiferent de criteriile de diferențiere;
- să gestioneze eficient grupul de elevi – managementul clasei;
- să consilieze și să orienteze diversele categorii de persoane cu nevoi diferite/ speciale;
- să promoveze „autoevaluarea” ca modalitate alternativă, complementară;
- să întreprindă acțiuni de ameliorare-dezvoltare continuă atât pentru sine, cât și pentru elevi (acolo unde este cazul);
- să dobândească competențe transversale – de exemplu, aplicarea principiilor/ normelor de deontologie profesională viabile în nișa de activitate; cooperarea în cadrul echipelor interdisciplinare cu scopul desfășurării de proiecte în sfera de activitate; folosirea metodelor/ tehnicilor de învățare pe tot parcursul vieții, etc.

Elementele implicite și explicite ale scopului educației vor determina profesorul să le urmărească diferențiat, pentru a găsi un echilibru între ele, echivalent cu realizarea idealului în educație. Profesorii își segmentează strategiile de instruire în funcție de răspunsurile elevilor și, de asemenea, trebuie să încurajeze elevii să analizeze, să interpreteze și să prezică informațiile (promovarea prelucrării mentale active din partea elevului).

Se recomandă revizuirea ideilor de bază, din nou și din nou, clădind peste ele și rafinându-le până la nivelul de înțelegere deplină, până când elevul și-a însușit întregul concept. Instruirea trebuie anexată dorinței și capacității elevului de a învăța [coincizând cu experiențele și contextele pe care educabilul le are (simbolizând disponibilitatea)] – de asemenea, aceasta trebuie să fie concepută astfel încât să genereze o atmosferă în care se creează învățarea dincolo de informațiile actuale oferite. Cadrul didactic trebuie să-i asigure copilului instrumentele/ mecanismele necesare atingerii obiectivelor proiectate (pentru a asista organizarea activității elevului și a-i fructifica motivația), introducându-l în lumea unor educații menite să recompenseze.

Profesorul trebuie să aibă o energie pozitivă, să parcurgă într-o modalitate autentică conținuturile vizate de curriculumul în vigoare, să capteze atenția în mod creativ, să se bazeze foarte mult pe întrebări deschise și să promoveze dialogul extins (elev – profesor/ elev – elev). Instruirea trebuie să fie organizată și structurată, pentru a fi ușor de asimilat, din punct de vedere al conținutului (organizarea în spirală). Privitor la evaluare, profesorii ar trebui să utilizeze forme de feedback

evaluativ spre deosebire de evaluarea tradițională, pentru ca elevii să participe activ în judecarea proceselor individuale.

Urmărind să optimizeze schimburile cu mediul, profesorul constructivist îl incită pe elev să înfrunte provocările (prin „sarcini deschise”), nu să fugă de acestea, utilizând o abordare centrată pe cel care învață (pe cel care se autoconstruiește); de asemenea, se ia în calcul premisa că „declanșând la fiecare elev un proces de elaborare activă a gândirii sale, profesorul favorizează emergența cunoștințelor din ce în ce mai valide” (Dorina Sălăvăstru, *Psihologia Învățării*, p. 145).

Tot în literatura de specialitate, în P. E. Doolittle (apud Joița, 2006, p. 95), s-au identificat principiile instruirii constructiviste, promotoare ale unei educații în acord cu lumea reală, gestionată după principiul medierii sociale, încadrată în niște experiențe de viață; profesorul-ghid va propune materialul didactic variat și o multitudine de perspective (chiar conflictul socio-cognitiv) și o evaluare formativă și dinamică, având ca finalitate „construirea” metacogniției; mai departe voi oferi exemple de abilități metacognitive: etapizarea sarcinilor/ problemelor, stabilirea de similitudini, automonitorizarea activității, ș.a..

Astfel, elevii văd sarcinile ca „lucrări în progres”, nu ca o declarație imuabilă a valorii lor, iar îndrumarea profesorului devine punct de sprijin pentru dezvoltarea proximală. Scrisul/ cititul, ca preocupări care „să placă” elevilor, în special celor de nivel primar, fac echipă cu ascultarea conștientă și dorința de cunoaștere, iar „eșecul productiv” devine parte naturală a mentalității de creștere (subsumată angrenării în sarcini dificile).

Potrivit lui Hattie (2007), cadrele didactice au datoria să creeze un mediu de învățare stimulat în care elevii pot dezvolta abilități de a detecta erori, orientând atenția. În urma auto-reflecției, cu sprijinul profesorilor eficienți (care pledează pe coroborarea nivelului de învățare cu nivelul de competență al copilului) și al colegilor, elevii trebuie orientați în a-și stabili în mod independent obiectivele de învățare (Tomlinson și Moon, 2013).

Dacă elevii nu înțeleg scopul unei lecții, ei nu se angajează în actul didactic prin eforturi considerabile, nefiind motivați să stăpânească conținutul al cărui temei nu-l înțeleg pe deplin ori dacă elevii nu sunt evaluați sau nu primesc rezultatele evaluării la momentul oportun, devin nesiguri de performanța proprie sau presupun că se descurcă foarte bine (caz în care, se recomandă călduros ritmicitatea evaluării/ notării). În situația în care profesorii nu planifică instruirea pe baza performanței elevului, observația sistemică devine temporar neimplementabilă, elevii urmărind pasiv cum profesorii „mărșăluiesc” prin materie (predarea accelerată neaducând plus valoare). Există și riscul mimetismului intelectual, deși este un proces relațional cu sens negociat, căci atunci când o

evaluare completă (obiectiv-acțiune-reflecție) este absentă, erorile rămân neremediate, iar lacunele în cunoștințe persistă.

În clasele primare, încurajăm autonomia elevilor sau punem accent pe conformitate? Învățământul tradițional previzibil și organizat după scheme clasice, rămâne cel centrat pe cadrul didactic și pe „materia” de asimilat, pe când cel modern este centrat pe cel care învață și prezintă o serie de „calități”, pentru că: încurajează inițiativa, învățarea independentă, preferă eterogenitatea și un elev care își autoreglează comportamentul și progresează în ritm propriu în acord cu actualitatea și problemele vieții.

Deci, profesorii trebuie să reorganizeze materia în moduri noi (analogii, demonstrații, modelări, metafore, exerciții, în activități care să sprijine exprimarea afectelor), astfel încât să fie comprehensibilă și anticipată, prin practica dobândită în clasă (de exemplu, predarea algoritmică a unei litere de mână – clasa I); și în matematică se recomandă predarea însoțită de reflecție (Ismail, 2011). Deci, partea pedagogică joacă rolul activ, în comparație cu cea de conținut. Filozofia lui John Dewey, consideră interogarea drept o formă de gândire reflexivă și ordonată, componentă care explorează noțiunea de practică reflectivă bazată pe situațiile particulare ale elevilor vizualizate drept „centre profunde de experiență umană” (Cresswell, 2004, în Watts, 2019).

Practica reflectivă are loc de la început, dezvoltând strategii de coping, în sensul de „trebuie să fac față” în mediul școlar și să-mi trăiesc experiențele de elev ca atare. Auto-interogarea este privită ca o strategie cognitivă care focalizează atenția, structurează materiale în scopul integrării elementelor de „noutate” care doresc a fi asimilate, reorganizate și transferate. La nivel instituțional s-au intercalat comentarii oferite profesorilor de către alți profesori, pe de o parte, cu orientare spre sfaturi (soluții aplicabile incidentelor specifice din clasă), pe de altă parte, cu accent pe fixarea unei relații bune cu stagiarii.

În concluzie, nu există un stil educațional valabil pentru toate contextele și scenariile didactice posibile, astfel că, măsura competenței pedagogice stă în puterea de a alege varianta optimă dintre toate alternativele de acțiune imaginate, în ceea ce privește modalitatea de a conduce procesul instrucțional și colectivul de elevi conex, precum și în capacitatea de a anticipa consecințele demarării anumitor acțiuni de natură psiho-socio-cognitivă.

BIBLIOGRAFIE

- Apostu, I. (2015), *Metodica predării științelor sociale*, Editura Tritonic, București;

- Hattie, J. (2007). *Developing Potentials for Learning: Evidence, assessment, and progress.* Presentation to Earli 12th Biennial Conference 2007;
- Joița, E. (2006), *Instruirea constructivistă - o alternativă. Fundamente. Strategii*, Editura Aramis, București;
- Pânișoară, I. O. (2017), *Ghidul profesorului*, Editura Polirom, Iași;
- Sălăvăstru, D. (2009), *Psihologia învățării. Teorii și aplicații educaționale*, Editura Polirom, Iași;
- Tomlinson, C. A., Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom.* Alexandria, VA: ASCD;
- Watts, L. (2019) *Where does Reflection and Critical Reflection Come into Social Work Teaching?*. *Australian Social Work* 72:1, pages 108-109.

Învățător Militaru Raluca-Iuliana
Școala Gimnazială Baia, jud. Tulcea