

EXPERIENȚELE DE ÎNVĂȚARE ALE CADRULUI DIDACTIC ÎN CREAREA CONDIȚIILOR DE ÎNVĂȚARE PENTRU STIMULAREA SUCCESULUI ȘCOLAR

Oana-Miruna OPREA

drd., Școala Doctorala „Științe ale Educației”,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, R. Moldova
directorul Școlii Gimnaziale Oniceni, mun. Pașcani, România

<https://orcid.org/0000-0003-4692-1350>

oana_miruna2001@yahoo.com

CZU: 37.04 DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p399-401

Abstract

This article argues the power of teacher influence on student success provided by their own learning experiences. The teacher's challenge to learning is dictated by the very important roles of the modern teacher, on the one hand an expert in the act of teaching-learning-assessment, and on the other hand a motivating agent, who triggers and sustains students' interest, curiosity and desire for the learning activity. The creation of learning conditions to stimulate pupils' academic success is based on the professionalism of the teaching staff, constantly updated according to professional performance criteria.

Keywords: learning experiences, competences, teacher professionalism, learning conditions, school success, motivation

Abordând într-un continuu flux de promovare aspecte ale învățării elevului, prin acest articol ne vom referi la experiențele de învățare ale cadrului didactic, determinat de scopul creării condițiilor de învățare pentru stimularea succesului școlar al elevului. Orice formare în domeniu asigură sporirea potențialului profesional. Familiarizați cu acțiunea învățării realizată „în mod dirijat, ca efect direct al predării propusă de profesor la diferite niveluri de competență pedagogică”, competențele cadrului didactic, în contextul managementului clasei de elevi, se proiectează direct asupra rezultatelor elevilor.

Oportunitatea care atrage atenția în studiile despre rolurile cadrului didactic modern ține de provocarea cadrului didactic la învățare: *profesorul modern este profesorul care învață*. Competența profesională a cadrului didactic din învățământ derivă din rolurile pe care acesta le îndeplinește în cadrul școlii. Practica evidențiază diversitatea rolurilor unui cadru didactic: expert al actului predare-învățare-selecționează, agent motivator, consilier, manager, creator al situațiilor de învățare și, în foarte multe situații, abordat ca model prin exemplul pozitiv pentru elevi în comportamentul său. Solicitățile extinse pentru practicarea rolurilor, se exprimă în „obligativitatea” de a deveni un profesionist la locul de muncă, de a-și asuma toate responsabilitățile profesionale și de a face din activitatea de zi cu zi o plăcere.

Între timp, nivelul ridicat al cerințelor pentru profesorul modern, ritmul preeducării practicii educaționale, bazat pe diversificare, individualizare, digitalizarea educației, precum și dezvoltarea educației avansate și continue, conduc la faptul că profesorii acumulează deficite profesionale semnificative, care se manifestă ca absența sau dezvoltarea insuficientă a competențelor profesionale, provocând dificultăți tipice în atingerea obiectivelor și obiectivelor stabilite. Acest lucru se datorează faptului că profesorii nu țin întotdeauna pasul cu ritmul transformărilor continue din sistemul de învățământ în stadiul actual [4, p.68].

Prin urmare, se atestă că formarea profesionalismului cadrului didactic începe la etapa formării inițiale, dezvoltându-se apoi pe toată durata practicii pedagogice, determinând, astfel, direcția traseului individual de dezvoltare a carierei profesionale. Neacșu I. (2015) consideră că

important pentru înțelegerea complexului proces de învățare școlară sau academică este luarea în considerare a dublei sale determinări și structuri: individuale și sociale, elaborate și înnăscute, calitative și cantitative, intenționale, raționale și neintenționate, infraraționale, organizate și difuze, latent, reproductive și inovative, controlate și slab controlate/monitorizate, teoretice și practice, motivate epistemologic extrinsec și intrinsec, pozitive, eficace, adaptative și negative, evitante, blocante, irelevante pentru subiectul care învață. În funcție și de contextele în care au loc aceste evenimente, definește învățarea specifică mediului educațional formal sau nonformal, școlar și/sau universitar, ca fiind:

- o activitate, un proces desfășurat(ă) de agenți umani;
- în condiții concrete de spațio-temporalitate, culturalitate contextuală (valori), cu o ritmică individual pe fond social definit;
- prin medierea și cu filtrajul conștient al unor eforturi educaționale, cu dominante cognitive-operaționale, socioemoționale, vocational-acționale și atitudinal-recurente;
- pentru atingerea unor rezultate cognitive (concept, semnificații, principii, strategii, rezolvare de probleme), psihomotorii (obișnuințe, deprinderi și abilități manual, operatori necesari vieții, expresii faciale și corporale, elemente de grafism), afectiv-emoționale (gesturi, preferințe, orientări, interese), exprimate și integrate în competențe, trăsături de personalitate, proiecte și idealuri;
- având caracteristici de reversibilitate, (re)construcție, ameliorare, optimizare sau mentenanță bazate pe conexiuni inverse (feedback), pe anticipare (feedbefore), pe valori/trăsături de personalitate și/sau comune, pe conexiuni cu efecte de urmă (backwash) sau de siaj, prezente în unele modele de evaluare [Apud [5 , p. 13-14].

Psihologul American David Ausubel identifică și el factorii care influențează învățarea el făcând distincție între "variabilele intrapersonale" și "variabilele situaționale", ce ar corespunde delimitării lui Gagne între factorii interni (intrapersonali) și factorii externi (situaționali). Neacșu I. pledează pentru considerarea condițiilor învățării "fie ca procese, fie ca factori, variabile sau chiar mecanisme generale care reglează activitatea de învățare. Ele descriu starea prezentă a dezvoltării elevilor, fiind expresia sintetică, dar diferențiată a echilibrului în care se află sistemul de instruire la un moment dat. Mai exact, ele vor exprima ceea ce un sistem uman (elev, grup, instituție școlară) a acumulat în istoria sa și îi condiționează dezvoltarea ulterioară"[6, p. 58]. De asemenea, Neacșu I. menționează că "nu toate categoriile de factori și condiții au aceeași importanță în procesul învățării. În anumite momente, unele capătă o relevanță mai mare și au o valoare pe termen lung, în timp ce altele sunt semnificative pe termen scurt, raporturile putându-se inversa. Reținem însă faptul că toți factorii menționați influențează, condiționează sau determină, între anumite limite, progresul în învățare, ritmul, eficiența și echilibrul componentelor pe ansamblu."[6, p. 59]

Asimilat cu „reușita școlară” la nivel general, succesul școlar constă în „obținerea unui randament superior în activitatea instructiv-educativă, la nivelul cerințelor programelor și al finalităților învățământului”, iar insuccesul, ca „eșec școlar”, se referă la rămânerea în urmă la învățatură sau la neîndeplinirea cerințelor obligatorii din cadrul procesului instructiv-educativ, fiind efectul discrepanței dintre exigențe, posibilități și rezultate” [7, p. 24]. Abordând pozitiv elevul, sprijinind obținerea succesului, în forme și manifestări variate, profesorul creează condițiile pentru o imagine de sine pozitivă, ceea ce întărește posibilitatea de noi reușite. Se

vorbește de aceea de o cauzalitate circulară a succesului și insuccesului școlar: un succes generează alte succese, similar petrecându-se lucrurile și pentru insucces [3, p. 104].

La nivelul procesului educațional, cadrul didactic cunoaște conținutul disciplinelor predate și documentelor școlare aferente; proiectează, conduce și evaluează procesul didactic; ameliorează și inovează procesul didactic; valorifică experiențele de învățare ale elevilor, dobândite în alte contexte; utilizează noile tehnologii informaționale și de comunicare în procesul didactic. De asemenea, cadrul didactic analizează impactul feedbackului pe care îl oferă elevilor și ghidează elevii pentru a-și îmbunătăți performanța școlară. Un aspect important în activitatea de predare - învățare îl constituie experiența de învățare oferită elevilor într-un mod pozitiv și constructiv [1, p. 452].

În procesul de dezvoltare a competențelor complexe și generale, conceptul de autoevaluare capătă o altă valoare decât o simplă apreciere de sine. C. Rolheiser propune o schemă de implementare progresivă a procesului de autoevaluare, utilă cadrelor didactice pentru a verifica cât de des îi implică pe elevi în acest proces și pentru a repera eventualele îmbunătățiri.

Schema de implementare progresivă a autoevaluării (adaptată după C. Rolheiser) [2, p. 13].

Etapete de pregătire pentru autoevaluare	Nivelurile implementării		
	Nivel începător	Nivel intermediar	Nivel înalt
1. Stabilirea criteriilor	Oferirea criteriilor de către profesor	Elevii selectează criteriile din cele propuse	Elevii stabilesc criteriile
2. Învățarea elevilor pentru a aplica criteriile	Prezentarea unor exemple de aplicare a criteriilor	Profesorul explică și descrie cum se aplică criteriile	Prezentarea modelului profesorului de aplicare a criteriilor
3. Furnizarea feedback-ului în urma aplicării criteriilor	Oferirea feedback-ului de către profesor	Oferirea feedback-ului de către profesor și elevi	Implicarea elevilor în argumentarea propriului feedback
4. Stabilirea obiectivelor și a strategiilor de învățare	Stabilirea de către profesor a obiectivelor și strategiilor de învățare	Elevii selectează obiectivele și strategiile de învățare	Elevii stabilesc/formulează obiectivele și strategiile de învățare

Calitatea evaluării realizate de profesor se repercutează direct asupra capacității de autoevaluare a elevului. Interiorizarea repetată a grilelor de evaluare cu care operează profesorul constituie o premisă a posibilității și validității autoaprecierii elevului. Din perspectiva teoriei pedagogice și a practicii școlare, rezultatele școlare ale elevilor sunt „efecte ale activității didactice, diferite prin natura lor”, performanțe pasibile de măsurare și apreciere.