

CZU: 37.1:371.123

SPECIFICUL STRUCTURII PERSONALITĂȚII CADRULUI DIDACTIC: ABORDĂRI TEORETICE

*Marianna SAVVA**Universitatea de Stat din Moldova*

În acest articol facem referire la specificul structurii personalității cadrului didactic, având ca temei realizarea ulterioară a unui experiment pedagogic ce va avea ca scop identificarea elevilor care au predispoziție către profesia didactică sau poate chiar și vocație pedagogică. Totodată, vom menționa acele structuri ale personalității, care sunt specifice cadrului didactic, și anume: competențele specifice, aptitudinile pedagogice, vocația pedagogică, măiestria pedagogică.

Cuvinte-cheie: cadru didactic, competențele specifice, aptitudinile pedagogice, vocație pedagogică, măiestrie pedagogică.

THE SPECIFICS OF THE PERSONALITY STRUCTURE OF THE TEACHER: THEORETICAL APPROACHES

In this article we refer to the specifics of the personality structure of the teacher, on the basis of the subsequent realization of a pedagogical experiment that will aim at the identification of pupils who are predisposed to the didactic profession or even to a pedagogical vocation. At the same time we will mention those personality structures that are specific to the teacher, namely, the specific competences, the pedagogical skills, the pedagogical vocation, the pedagogical mastery.

Keywords: teacher, specific skills, pedagogical skills, pedagogical vocation, pedagogical mastery.

Introducere

Potrivit unui comunicat de presă al șefului Direcției de Învățământ de la Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, la începutul anului 2018 numărul total de posturi vacante în învățământ constituia 1875 [1], comparativ cu anul 2016, când acesta constituia 1252 de locuri [2]. Aceste date arată că numărul cadrelor didactice necesare în învățământ este în creștere, iar intervenții din partea mai multor structuri instituționale devin indispensabil necesare. Astăzi statutul profesorului este perceput și apreciat diferit de ceilalți membri ai comunității. Multe persoane care profesază în alte domenii consideră că profesia didactică nu este atât de prestigioasă și au o opinie nu atât de pozitivă față de specialitățile din acest domeniu. În contextul persistării în cadrul societății a crizei valorilor, tot mai multe persoane susțin că prestigioasă este acea profesie care aduce bani mulți într-un timp foarte scurt, fără prea mare încărcătură intelectuală, iar profesia didactică nu se enumeră printre acestea. Din cauza acestor percepții denaturate privind profesia didactică, scade considerabil atât numărul celor care doresc să se înmatriculeze la specialitățile din acest domeniu, cât și numărul celor care se încadrează în câmpul muncii după ce au absolvit deja o facultate cu profil pedagogic.

Aspecte teoretice

Apartenența unei persoane la una sau la altă profesie se manifestă prin trăsăturile ei de activitate și modul de gândire diferit.

Conform clasificării propuse de E.A. Klimov, profesia de pedagog aparține unui grup de profesii, al cărui subiect este o altă persoană. Având ca scop al activităților sale stabilirea și transformarea personalității celui educat, profesorul este chemat să gestioneze procesul de dezvoltare intelectuală, emoțională și fizică [3, p.21].

Activitatea profesorului se desfășoară în spațiul determinat de două paradigme: paradigma expertizei și paradigma incertitudinii. În primul caz profesorul se sprijină pe cunoștințe validate (concepte, teorii). În cel de al doilea caz profesorul se sprijină pe ceea ce este singular și incert. În acest caz, reflexia în acțiune este mijlocul prin care se realizează un transfer reflexiv de natură să asigure succesul activității. În principiu, cunoștințele și competențele de care are nevoie profesorul pentru a-și desfășura activitatea pot fi împărțite în două mari categorii:

- cunoștințe și competențe necesare pentru a preda (cunoștințe de specialitate din domeniul curricular corespunzător);
- cunoștințe și competențe despre a preda și a organiza procesul de învățare al elevilor (cunoștințe din sfera psihopedagogiei și didacticii de specialitate) [4, p.173].

S.Adam susține că în reprezentarea socială stereotipă a unui bun profesor se regăsesc aptitudini și competențe diverse, cele mai importante fiind competențele psihopedagogice și psihosociale [5].

G.Mialaret consideră că dacă aptitudinea este asociată cu ideea de înnăscut, competențele se dobândesc, se câștigă, devii competent datorită unei formații corespunzătoare [6, p.110].

În opinia cercetătorilor Vl.Guțu, O.Dandara și E.Muraru, competența profesională este capacitatea/abilitatea de a realiza diverse sarcini determinate de obiectivele activității profesionale, capacitatea de a rezolva situații-problemă prin transferul și conexiunea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor [7, p.28].

Competențele au o sferă de cuprindere mai mare decât a aptitudinilor, ele presupunând și rezultatele activității, pe lângă cunoaștere, și capacitatea de a efectua un lucru bine, corect.

Competența didactică implică problematica eficienței predării și a stabilirii unor criterii de eficiență. R.Gherghinescu operaționalizează competența didactică în cinci categorii de competențe specifice:

- 1) **competența cognitivă** – cuprinzând abilitățile intelectuale și cunoștințele așteptate din partea unui profesor;
- 2) **competența afectivă** – reprezentată prin atitudinile așteptate din partea profesorului și considerată specifică profesiei didactice, deoarece este cel mai greu de obținut;
- 3) **competența exploratorie** – vizează nivelul practicii pedagogice și oferind viitorilor profesori ocazia de a-și exercita abilitățile didactice;
- 4) **competența legată de performanță** – prin care profesorii dovedesc nu doar că știu, dar și că pot utiliza ceea ce știu;
- 5) **competența de a produce modificări observabile ale elevilor în urma relației pedagogice** [8, p.21].

În spectrul de competențe pentru îndeplinirea eficientă a unui rol social, inclusiv pentru activitatea didactică L.Papuc, I.Negură și Vl.Pîslaru, identifică:

1. Competența de a fi proactiv, de a se comporta conform unei opțiuni conștiente, bazate pe valori și nu pe condiții supuse unor criterii afective.

2. Competența de a proiecta finalul în memorie (de a elabora finalități, de a anticipa activitatea și rezultatele).

3. Competența de a planifica în funcție de priorități.

4. Competența de a raționa avantaj/avantaj. Aceasta presupune capacitatea conducerii interpersonală, capacitatea de conștientizare, imaginația, conștiința morală și voința, autonomia în relațiile cu ceilalți, în realizarea obiectivelor.

5. Competența de a înțelege și de a fi înțeles.

6. Competența de a acționa prin cooperare creativă, comunicare sinergică, valorificarea diferențelor etc.

7. Competența unei autoreînnoiri echilibrate, o autoreînnoire fizică, spirituală, mentală, socioafectivă a personalității (capacitatea de a produce), care înseamnă păstrarea și sporirea propriei personalități. Această competență este cea care le face posibile pe toate celelalte [Apud 9, p.121].

În lucrarea *Teoria Educației*, L.Papuc, M.Cojocar, L.Sadovei și A.Rurac susțin că aceste competențe sunt necesare conducerii eficiente a procesului educational, constituind temeiul pe care se vor structura competențele specifice profesiei de cadru didactic:

A. Competențele fundamentale. Acestea sunt derivate din obiectivele, conținuturile educaționale și din rolurile cadrului didactic, alcătuind „stratul prim” al formării personalului didactic: comunicativitatea, empatia, învățarea, valorizarea conținuturilor, cercetarea și inovarea experiențelor educaționale, cunoașterea elevului, creativitatea, managementul educațional. Aceste competențe necesită un curriculum comun pentru facultățile/universitățile care formează cadre didactice.

B. Profilul de competență a cadrului didactic;

B.1. Competențe de specialitate;

B.2. Competențe psihopedagogice;

B.3. Competențe psihorelaționale [9, p.121-123].

În lumina noilor orientări din domeniul educației, un profesor bine pregătit înseamnă un profesor cu competențe complexe, capabil să dezvolte competențele elevilor săi.

În articolul *Teacher competences: towards a definition framework* elaborat de O.R. Popa și N.F. Bucur [10], se propune o descriere a competențelor profesorilor, grupate după zonele în care acestea acționează, scopul declarat fiind nu de a izola și a defini diversele componente ale activității profesorilor, ci mai degrabă de a oferi un punct de sprijin pentru dezvoltarea unor programe eficiente de formare a profesorilor, pentru creșterea calității educației.

Tabloul competențelor, a căror relevanță trebuie permanent revizuită, include, în opinia lui K.J. Eltis, activitatea concretă din clasă (*domeniul clasei*), responsabilitatea profesorului la nivelul școlii și al comunității (*domeniul școlii și domeniul comunității*), iar includerea *domeniului profesional* implică înțelegerea semnificației sociale a activității profesorului. Astfel construit, cadrul competențelor este orientat spre viitor, corelat cu scopul și misiunea profesiei, respectă individualitatea și libertatea de acțiune a profesorului și ia în considerare factorii contextuali care dau formă activității profesorului [11, p.134-135].

Domeniul clasei: demonstrarea și îmbunătățirea expertizei în ceea ce privește curriculumul; planificarea pentru predare-învățare; dezvoltarea și integrarea înțelegerii teoretice; inițierea și ghidarea învățării; facilitarea învățării independente; promovarea relațiilor interpersonale și a siguranței elevilor; capacitatea de a răspunde la nevoile speciale ale elevilor; managerierea mediilor de învățare; evaluarea învățării elevilor și a programului de învățare.

Domeniul școlii: identificarea și mobilizarea resurselor; cooperarea în domeniul dezvoltării curriculumului; organizarea și monitorizarea activităților asociate curriculumului; cunoașterea, administrarea și îmbunătățirea politicii și procedurilor școlii; participarea la dezvoltarea programelor la nivel de școală.

Domeniul comunității: promovarea schimbului de informații; înțelegerea interculturalității; deschiderea clasei și a școlii către comunitate.

Domeniul profesional: sporirea cunoașterii despre contextul profesional; urmărirea propriei dezvoltări profesionale; înțelegerea aspectelor etice; respectarea obligațiilor legale; creșterea statutului profesiei [10, p.10].

C.Cucoș susține că, la modul general, competențele profesorului ar putea fi împărțite în două mari categorii: (1) competențe ale profesiei didactice (psihopedagogice, relaționale, manageriale, de specialitate) și (2) meta-competențe (etice, sociale, de gestionare a schimbărilor, de inovare).

Poate ar fi util ca fiecare competență să fie „descompusă” în trepte de atins, în funcție de evoluția profesorilor în cariera didactică (profesor debutant, profesor definitiv, profesor gradul 1, profesor gradul 2), deoarece maturitatea profesională – dobândirea cu succes a competențelor – presupune acumularea treptată de cunoștințe, abilități și atitudini, specifice profesiei didactice [12].

Delimitări

În continuare, evidențiem competențele specifice cadrului didactic în accepțiunea mai multor autori.

M.Călin identifică următoarele *tipuri de competențe specifice cadrului didactic*:

✓ **competența comunicativă** (inițierea și declanșarea actului comunicării cu elevii de către profesor, prin combinarea diverselor aspecte ale căilor de transmitere și decodificare a mesajului informațiilor – calea verbală și nonverbală cu particularitățile lor specifice de expresivitate – și stăpânirea de către el a anumitor atribute fiziologice și psihice spre a se face înțeles);

✓ **competența informațională** (repertoriul de cunoștințe, noutatea și consecința acestora);

✓ **competența teleologică** (capacitatea de a concepe rezultatele educației sub forma unei pluralități de scopuri cu dimensiuni informaționale, axiologice și pragmatice care pot și trebuie să fie nuanțate ca posibil pedagogic, rațional gândit și operaționalizat);

✓ **competența instrumentală** (de utilizare a ansamblului de metode și mijloace ale educației în vederea creării unei performanțe comportamentale a elevilor, adecvate scopurilor urmărite);

✓ **competența decizională** (alegerea între cel puțin două variante de acțiune în funcție de valoarea sau utilitatea lor în influențarea comportamentului elevilor);

✓ **competența apreciativă** (măsurarea corectă a rezultatelor atinse cu elevii și de către elevi) [13, p.28].

A.Dragu precizează următoarele competențe: **politică** – validată la nivelul relațiilor dintre finalitățile macro- și microstructurale; **morală** – validată la nivelul realțiilor dintre calitatea proiectului didactic, calitatea mesajului educațional, calitatea comportamentului de răspuns al celor educați; **psihologică** – validată la nivelul relațiilor dintre densitatea informativă și rezonanța afectivă a acesteia; **profesională** – validată la nivelul deschiderii față de problematica autoperfecționării în domeniul specialității; **socială** – validată la nivelul responsabilității asumate [14].

Cercetătorul N.Mitrofan ajunge la concluzia că pot fi identificate următoarele tipuri de competențe:

✓ **Competența politico-morală** întrunește ansamblul de capacități ce asigură o bună funcționalitate conștientă etico-morale a cadrului didactic; competența politică este validată la nivelul relației dintre finalitățile macrostructurale și finalitățile microstructurale.

✓ **Competența profesional-științifică** însumează ansamblul de capacități necesare cunoașterii unei discipline școlare și deschiderii față de problematica autoperfecționării în domeniul specializat.

✓ **Competența psihopedagogică** reprezintă ansamblul de capacități necesare pentru „construirea” diferitelor componente ale personalității elevilor și *cuprinde*: capacitatea de a determina gradul de dificultate a materialului de învățare; capacitatea de a face materialul de învățare accesibil prin găsirea celor mai adecvate metode și mijloace; capacitatea de a înțelege elevul, de a pătrunde în lumea sa interioară; creativitatea în munca psihopedagogică; capacitatea de a crea noi modele de influențare instructiv-educativă, în funcție de cerințele fiecărei situații educaționale.

✓ **Competența psihosocială** vizează ansamblul de capacități necesare optimizării relațiilor interumane și asumării responsabilităților. Aceasta este reprezentată de ansamblul de capacități necesare optimizării relațiilor interumane, cum ar fi: capacitatea de a adopta un rol diferit; capacitatea de a stabili ușor și adecvat relații cu ceilalți; capacitatea de a influența grupul de elevi, dar și pe indivizii izolați; capacitatea de a comunica ușor și eficient cu elevii; capacitatea de a utiliza adecvat puterea și autoritatea; capacitatea de a adopta stiluri diferite de conducere.

O altă abordare întâlnim la D.Potolea, I.T. Radu, care au avut o preocupare specială pentru identificarea competențelor profesionale, încercând să derive competențele din funcțiile predării-învățării [Apud 9, p.123].

Potiviv opiniei lui N.Mitrofan, aceste competențe sunt condiționate de *aptitudinile pedagogice* și de *nivelurile culturii profesionale* ale cadrului didactic: nivelul superior de organizare și funcționare a proceselor psihice cognitive, afective și psihomotorii ale acestuia cu suportul lor axiologic, în planul creării unor modele de predare/învățare/evaluare, în funcție de rezultatele educative existente și în planul relaționării/contactului cu elevii [15, p.54].

O altă abordare întâlnim la I.Jinga care delimitează trei competențe specifice cadrului didactic, și anume:

✓ **Competența de specialitate**: cunoașterea conținuturilor predate; capacitatea de a stabili legături între teorie și practică; capacitatea de înnoire a cunoștințelor, în consens cu noile achiziții ale științei.

✓ **Competența psihopedagogică**: capacitatea de a cunoaște copiii și de a lua în considerare particularitățile lor de vârstă și individuale la proiectarea și realizarea activității instructiv-educative; capacitatea de a proiecta și realiza optim activități instructiv-educative (precizarea obiectivelor, selectarea conținuturilor, elaborarea strategiilor de instruire, crearea unor situații de învățare adecvate, elaborarea strategiilor de evaluare etc.); capacitatea de a-i pregăti pe copii pentru autoinstruire și autoeducare.

✓ **Competența psihosocială și managerială**: capacitatea de a organiza copiii în raport cu sarcinile instruirii și de a stabili responsabilități în grup; capacitatea de a stabili relații de cooperare, un climat adecvat în grupul de elevi și de a soluționa conflictele; capacitatea de a-și asuma răspunderi; capacitatea de a orienta și coordona, îndruma și motiva, de a lua decizii în funcție de situație [16, p.77-78].

În viziunea lui J.H. Pestalozzi, educația trebuie să ajute natura umană să se dezvolte respectând particularitățile individuale [17, p.3].

Profesorul este cel care descoperă metode și procedee eficiente în formarea fiecărui copil în parte. Calitatea educației oferite de unitatea de învățământ depinde de prestația pedagogică a cadrelor didactice, de atitudinea lor față de schimbare, de calitatea metodelor interactive și a procedeelelor didactice practicate. În condițiile actuale, educația de calitate rămâne în totalitate pe seama cadrelor didactice. În opinia lui S.Adam, în reprezentarea socială stereotipă a unui bun profesor se regăsesc aptitudini și competențe diverse, cele mai importante fiind competențele psihopedagogice și psihosociale.

Pe lângă aceste competențe și aptitudini specifice, menționăm și o altă trăsătură definitorie pentru un profesor: **vocația pedagogică**. Spre deosebire de celelalte trăsături, *vocația pedagogică* este mult mai dificil de evaluat și măsurat, fiind din ce în ce mai mult ignorată în prezent atât în alegerea carierei didactice, cât și în evaluarea cadrelor didactice [5]. Pentru a-și îndeplini rolul, cadrul didactic trebuie să fie permanent în mijlocul elevilor, să constituie pentru fiecare dintre ei o personalitate dinamică, entuziasmată. J.A. Comenius susține în *Didactica Magna* că „a fi pedagog înseamnă a avea dar de la Dumnezeu” [18].

După cum afirmă profesorii în eseurile autobiografice, *vocația pedagogică* este acel sentiment de împlinire pe care îl simte fiecare profesor în sala de clasă și care se regăsește în dragostea față de copii, în dăruirea profesională sau în privirea elevilor – poate cel mai obiectiv mijloc de evaluare al fiecărui profesor: „Știu că oglinda mea ca dascăl o reprezintă ochii elevilor mei, iar lumina ochilor le e dată de măsura faptelor mele.

Dacă-mi zâmbesc, înseamnă că mă plac, dacă-i văd privindu-mă triști sau dezamăgiți, înseamnă ca trebuie să-mi revizuiesc comportamentul, pentru că eu sunt primul factor motivator al învățării" [1].

A.Neculau susține că, în societatea actuală, devine un imperativ al școlii de a angaja nu doar profesori, ci profesori de vocație. Acesta atrage atenția asupra faptului că nu doar munca coștincioasă și sistematică, mobilizarea voinței și sentimentelor, ingeniozitatea, creativitatea, calitatea gândirii, erudiția și pregătirea științifică constituie cheia succesului în activitatea pedagogului, ci și vocația lui pentru ceea ce face. Cercetătorul este de părere că prin vocație se înțelege convergența tuturor eforturilor cadrului didactic spre anumite manifestări, în direcția cărora simte că se realizează pe sine și are sentimentul propriei libertăți, propriei afirmări, iar forma sub care vocația se manifestă constituie îndeletnicirea constantă a pedagogului de vocație [19, p.34].

Potrivit *Dicționarului explicativ al limbii române*, „vocația” semnifică o aptitudine deosebită, chemare, predispoziție pentru un anumit domeniu de activitate sau pentru o anumită profesie, în cazul nostru – pentru profesia didactică/pedagogică [20].

Psihologul C.Radulescu-Motru apreciază vocația prin prisma personalismului energetic, considerând-o ca fiind „o sinteză de însușiri care obligă la manifestări personale, originale, creatoare de valori”. Astfel, vocația include organizarea ierarhică a rolurilor sociale prin care se exprimă o personalitate. Din aceste motive, profesorul trebuie să aibă calități și competențe necesare centrării, cu precădere, pe așteptările, trebuințele și interesele elevilor.

Aceeași abordare o întâlnim la R.Hubert care la fel consideră că principala calitate a profesorului reprezintă vocația pedagogică, exprimată prin „*a te simți chemat, ales pentru această sarcină și apt pentru a o îndeplini*”, relevând cele trei elemente componente care îi sunt caracteristice vocației pedagogice, și anume: iubirea pedagogică, credința în valorile sociale și culturale, conștiința responsabilității față de copil (de patrie, întreaga umanitate) [21].

Vocația, susține R.Hubert, constă în dragostea de pedagogie (de a învăța pe cineva), credința în valorile educației, conștiința față de educația copilului, față de patrie și comunitate. Profesorul trebuie să fie înzestrat cu calități intelectuale, spirit de observație, gândire sistematică, imaginație, memorie, calități afective și morale.

M.A. Bloch susține că vocația pedagogică se întemeiază în mare măsură pe un dar, este o artă pedagogică, fiind, înainte de toate, arta de a te pune la dispoziția copiilor, de a simpatiza cu ei, de a le înțelege universul, de a le sesiza interesele care îi animă. Cine iubește copiii și știe să și-i apropie, găsește mai ușor drumul spre inima lor și-i poate influența mai profund [22].

O altă abordare întâlnim la A.S. Makarenko, care a declarat că în profesia de pedagog nu e obligatoriu vocația, ci doar cunoașterea bună a meseriei, și că pedagog poate să devină oricine care însușește meseria. Această idee este susținută și de Ion-Ovidiu Pânișoară, care consideră că un profesor bun nu poate să se bazeze doar pe vocație. El trebuie să deprindă tehnologia predării, să învețe să-și cunoască elevii și să se cunoască pe sine. Vocația pedagogică înseamnă, de fapt, știință, tehnică și artă. În lucrarea *Arta de a deveni și a fi pedagog*, V.Mândăcanu susține că profesorul cu vocație nu trebuie înțeles ca un pedagog ideal, ci ca o persoană ca toate celelalte, dar cu vocație în domeniul educației care își dezvoltă permanent prin munca iubită de el aptitudini speciale și urmează acel traseu de formare pentru cariera pedagogică încă din școală, apoi la facultate și este preocupat de propriul succes printr-o calificare specială cu mare și multă dorință de a-și îmbogăți competența în ceea ce știe și ceea ce face [23, p.30-31].

Cauzele profunde ale vocației pedagogice au la bază un ansamblu de predispoziții și aptitudini puternic integrate, care asigură canalizarea talentului pedagogic în cadrul unei activități prioritare formative, la nivelul corelației dintre subiectul și obiectul educației [17].

Vocația își spune cuvântul în devotamentul moral, civic, etic, spiritual față de educație, față de activitatea de formare a acestora, față de conținuturi și metodologii. Vocația sensibilizează permanent responsabilitatea civică a pedagogului, caracterul, motivația, stima față de sine și de elevi, dragostea de școală, de muncă asiduă [24].

Astfel, putem spune că vocația pedagogică reprezintă caracteristica definitorie a unui profesor de succes, care este ancorată în permanență prin muncă activă, în vederea cunoașterii în profunzime a fundamentelor domeniului dat, în cazul nostru – al pedagogiei. Ghidarea în carieră ghidează către o oarecare profesie, iar ghidarea în carieră didactică ține nemijlocit de ghidarea către profesia didactică.

Pe lângă competențele specifice cadrului didactic, inclusiv vocația pedagogică, întâlnim și aptitudinile pedagogice.

Aptitudinea reprezintă potențialul unei persoane de a învăța și a obține performanță într-un anumit domeniu. Dezvoltată prin învățare și exersare, aptitudinea devine abilitate, iar prin aplicare în practică și automatizare abilitatea devine deprindere. Această înlănțuire de transformări ilustrează procesul prin care aptitudinea devine operațională, transformându-se din potențial în realitate.

Fiecare persoană are anumite aptitudini. Orice însușire sau proces psihic privit din perspectiva randamentului devine aptitudine. Spre exemplu, percepția detaliilor, memoria, spiritul de observație sunt considerate aptitudini atunci când ele constituie premise pentru realizarea cu succes a unor activități. Putem vorbi de aptitudini la diverse niveluri de generalitate.

Spre exemplu, aptitudinea verbală este o aptitudine mai generală decât fluența verbală sau capacitatea de comprehensiune, după cum capacitatea de discernere a sunetelor sau de realizare a interferențelor sunt aptitudini specifice, cu un grad mai redus de generalitate decât aptitudinea de comprehensiune. În general, în stabilirea relației dintre aptitudini și anumite domenii ocupaționale, se utilizează un nivel mediu de generalitate. Când unei persoane i se cere să-și prezinte aptitudinile și abilitățile, persoana răspunde, de fapt, la întrebări de genul: ce știu să fac, ce pot să fac, la ce mă pricep [25].

Termenul de aptitudine are interpretări diferite, chiar contrare.

Psihologul C.E. Spearman l-a utilizat pentru a desemna inteligența ca aptitudine generală [26].

Totodată, acest cuvânt, însoțit de un calificativ, poate fi utilizat cu privire la subiecții cu aptitudini specifice, ori chiar nonintelectuale (sociale, motorii). De exemplu, acest termen poate desemna achizițiile necesare exercitării unei activități foarte specializate, ca reparația unui ceas, a unui aparat radiofonic, electric, conducerea unui automobil etc. [27, p.2].

Aptitudinea, după părerea lui E.Claparede, este ceea ce permite diferențierea indivizilor, atunci când, la o educație egală, îi privim din unghiul randamentului [28].

L.Trofaia consideră că diagnosticarea aptitudinilor are un rol important în pregătirea tinerilor pentru alegerea noii profesii. Aptitudinile pedagogice ca componentă a măiestriei profesionale presupun prezența la viitorul specialist a mai multor calități: să fie bun organizator al propriei comunicări și al lucrului cu elevii, comunicabil, sociabil, dinamic, receptiv, creativ ș.a. Despre profesor se spune că trebuie să fie un dublu meșter al lucrului său: în primul rând, să fie competent în psihologia personalității, pe care urmează s-o formeze, și, în al doilea rând, să se manifeste ca un om care posedă cunoștințele, metodele, procedeele procesului de învățământ. În activitatea profesională, măiestria pedagogică se exprimă prin rezolvarea reușită a diferitelor sarcini de lucru în cadrul activității pedagogice la un nivel înalt de organizare și competență [27, p.9].

Aptitudinea pedagogică reprezintă un ansamblu de calități psihosociale, generale și specifice, necesare pentru proiectarea activităților care au ca finalitate formarea-dezvoltarea permanentă a personalității umane, activități realizabile în diferite medii instituționale, în condiții relevante la nivel de produs (rezultatele obținute, valorificate) și de proces (resursele interne angajate, valorificate). În psihologie, aptitudinea este abordabilă din perspectiva raporturilor sale cu capacitatea umană (*savoir-faire*). Ea este interpretată ca fiind: sinonimă, reală, în raport cu capacitatea umană; virtuală, potențială în raport cu capacitatea umană.

În literatura de specialitate anglo-saxonă este avansat termenul „abilitate” care, fără a face distincție, încearcă să acopere noțiunea de *aptitudine* cu noțiunea de *capacitate*. Aptitudinea devine un suport al capacității; capacitatea reprezintă conținutul obiectivat al aptitudinii [29, p.101].

N.Mitrofan evidențiază funcția specifică a aptitudinii pedagogice care angajează însușirile fizice, psihice și sociale ale „actorilor educației” asigurând reușita în activitatea didactică proiectată și realizată la nivelul procesului de învățământ. Această funcție direcționează resursele învățării, orientate la nivel de activitate cu finalitate adaptativă, care conferă „procesului instructiv-educativ calitatea de cel mai important factor de formare și dezvoltare a aptitudinilor elevilor” [15, p.35].

Structura aptitudinii pedagogice sintetizează „un complex de însușiri psihosociale” care asigură competența subiectului educației în acțiunea de formare-dezvoltare permanentă a obiectului educației (preșcolar, elev, student ș.a.). În cadrul acestei structuri, determinantă este capacitatea de comunicare pedagogică a educatorului. Ea susține valorificarea și integrarea adecvată a tuturor trăsăturilor aptitudinale realizabile efectiv la nivel de:

- capacitate de a cunoaște și de a înțelege obiectul educației (elevul ș.a.);
- capacitate de stimulare a creativității necesare pentru adaptarea la condițiile noi ce apar continuu pe parcursul desfășurării acțiunii educaționale/didactice;

– capacitate de organizare managerială a activității de proiectare-desfășurare-evaluare-autoperfecționare, prin elaborarea circuitelor de conexiune inversă.

Teoriile psihologice moderne evidențiază linia de continuitate existentă între aptitudinea pedagogică și competența profesorului, în calitatea sa de principal subiect al educației [14].

Personalitatea profesorului sa angajează trei categorii de capacități operaționale:

– capacitatea de a-și raporta activitatea la realitatea educațională prin mijloace specifice inteligenței generale;

– capacitatea de a cunoaște și a trata elevul simultan ca realitate – intelectuală-afectivă- motivațională-volitivă-caracterială;

– capacitatea de a transmite informația științifică la nivelul de înțelegere și de aplicație valorificabile în sens prioritar formativ.

Aceste capacități operaționale asigură valorificarea structurii instrumentale a aptitudinii pedagogice bazată pe: dispoziția naturală potențială, diferența individuală realizată, eficiența demonstrată în acțiune [29].

Aptitudinea pedagogică angajează un tip de comunicare formativă care evidențiază calitățile profesorului raportabile la trei criterii de apreciere globală:

– frecvența unui comportament creativ, adaptabil la schimbările inovatoare declanșate la nivel de sistem și de proces;

– evantaiul situațiilor pedagogice bazate pe aplicarea structurii de funcționare a acțiunii educaționale/didactice, în termeni de autoreglare continuă;

– intensitatea reacției pedagogice eficiente în condițiile unui câmp psihosocial deschis, care influențează conduita „actorilor educației”.

Capacitatea de comunicare formativă reprezintă actualizarea permanentă a aptitudinii pedagogice. Ea reflectă cerințele unei noi paradigme de proiectare a acțiunii educaționale – paradigma curriculară, care pune accent pe obiectivele psihologice (cognitive-afective-psihomotorii), în contextul realizării unei corespondențe optime între acestea și conținutul și metodologia activității de predare-învățare-evaluare. Ea încurajează creativitatea profesorului, dar și restructurarea procesului de formare inițială și continuă a cadrelor didactice la toate nivelurile sistemului de învățământ. Aceasta presupune creșterea rolului programelor de pregătire pedagogică, psihologică și metodică a profesorilor de toate specialitățile, programe instituționalizate la nivel universitar și postuniversitar.

Aptitudinea pedagogică sintetizează ansamblul acestor capacități angajate în „clasele de situații educative” care solicită profesorului rezolvarea problemelor specifice activității de formare-dezvoltare a personalității [30, p.15-17].

R.Hubert menționează că în structura personalității profesorului pot fi cristalizate unele calități profesionale (facultăți pedagogice) care influențează nemijlocit asupra formării personalității elevului, asupra orientărilor sale axiologice și manifestărilor psihice și care determină caracterul activ și independent al implicării elevului în procesul instructiv-educativ. Sunt trasate următoarele tipuri de facultăți pedagogice:

1. *Facultățile constructive* permit profesorului să formeze cu succes personalitatea elevului, să prevadă comportarea lui în diverse situații și sunt necesare pentru efectuarea cu succes a funcțiilor de organizare, de mobilizare și de comunicare ale profesorului.

2. *Facultățile perceptive* permit profesorului să perceapă în mod adecvat psihologia copilului. Având aceste calități, profesorul poate să dirijeze cu succes procesul instructiv-educativ (funcția constructivă și funcția de organizare ale profesorului), să înțeleagă interesele elevilor și să stabilească cu elevii relații corecte (funcții de mobilizare și de comunicare ale profesorului), să proiecteze procesul de dezvoltare a elevilor (funcții de dezvoltare, de organizare), să controleze și să organizeze instruirea lor (funcția de organizare).

3. *Facultățile de exprimare* contribuie la exteriorizarea (prin vorbă, mimică, pantomimică) cunoștințelor, convingerilor și a simțurilor, ceea ce este important în activitatea pedagogică pentru a efectua funcțiile informative și de comunicare ale profesorului.

4. *Facultățile de comunicare* – tactul pedagogic, înțelegerea particularităților individuale și de vârstă ale elevilor – ajută profesorului să stabilească relații cu elevii și sunt necesare pentru realizarea tuturor funcțiilor profesorului.

5. *Facultățile organizatorice* – contribuie la efectuarea funcției organizatorice, ca una dintre cele mai importante funcții ale pedagogului [31, p.34].

Sistemele de clasificare a aptitudinilor pedagogice diferă de la un autor la altul, în funcție de natura, conținutul și laturile activității pedagogice. Astfel, se pot distinge:

1. *Aptitudini didactice referitoare la activitatea de instruire.*
2. *Aptitudini educative privitoare la activitatea de modelare a personalității umane.*

Fiecare dintre aceste categorii include apoi aptitudini legate de realizarea unei sarcini concrete:

- aptitudini metodice;
- aptitudini de evaluare;
- aptitudini educative în domeniul educației morale, estetice, de mediu, de sănătate.

În funcție de particularitățile proceselor psihice cognitive, care fac parte din conținutul psihic al aptitudinilor pedagogice, pot fi menționate următoarele categorii de aptitudini:

- ✓ *Aptitudini ce asigură calitatea gândirii* – capacitatea de analiză și sinteză, flexibilitatea, originalitatea.
- ✓ *Aptitudini ce asigură calitatea limbajului* – capacitatea de a folosi în mod adecvat acest instrument de comunicare constituie prezența în toate aptitudinile pedagogice a unor trăsături/înșușiri: inteligibilitatea, claritatea, plasticitatea, expresivitatea, fluența.
- ✓ *Aptitudini ce garantează calitatea atenției* – concentrarea, intensitatea, distributivitatea, comutativitatea.
- ✓ *Aptitudini ce determină calitatea memoriei* – rapiditatea memoriei, trăinicia păstrării și promptitudinea recunoașterii și reproducerii.

I.Jinga consideră că principalele aptitudini ale unui bun pedagog sunt: dicția, răbdarea, stăpânirea de sine, disponibilitatea pentru comunicare, spiritul organizatoric, receptivitatea față de nou, coerența gândirii, logica exprimării, acuratețea limbajului [16].

Vasile Pavelcu definește măiestria didactică drept aptitudinea de a face accesibilă materia, corelată cu alte aptitudini, ca: limbaj concret, plastic, convingător, spirit creator de muncă, tact pedagogic, interes și dragoste pedagogică pentru copii, exigență pedagogică.

Tactul pedagogic reprezintă capacitatea de a găsi, în momentul oportun, forma cea mai adecvată de atitudine și tratare a elevilor; se poate aprecia că tactul este capacitatea profesorului de a găsi soluții la toate problemele apărute pe parcursul activităților sale de orice natură.

T.N. Bondarevskaya consideră tactul pedagogic drept contactul dintre profesor și universul lăuntric al copilului și adolescentului, apropierea sinceră față de acesta, bazată pe înțelegere reciprocă; este arta de a pătrunde și desluși conștiința individuală, de a prevedea reacția posibilă a celui pe care îl educăm, respectând în același timp simțul măsurii.

Măiestria pedagogică se datorează acelor calități ale pedagogului, care îi permit să gestioneze activitatea pedagogică și îi asigură succesul în această activitate. Asemenea calități trebuie căutate nu doar în competențe, cunoștințe, abilități, deprinderi, obișnuințe de lucru, dar și în trăsăturile de personalitate, care oferă pedagogului posibilități, deschideri de a acționa productiv și creator.

Măiestria pedagogică include un complex de calități personale, care asigură profesorului un nivel înalt de autoorganizare profesională. Componentele de bază ale măiestriei pedagogice sunt: 1) orientarea umanistă a activității profesionale; 2) competența profesională; 3) aptitudinile pedagogice; 4) tehnica de lucru.

Aptitudinile pedagogice – ca componentă a măiestriei profesionale a pedagogului – au menirea de a-i permite profesorului să se includă mai ușor, activ și cu dorință, satisfacție în activitatea profesională și mai ușor să se perfecționeze, fiind deosebit de productiv în activitatea profesională.

Profesorul cu aptitudini deosebite se desăvârșește mai repede, fiind mai iscusit, mai flexibil, cumpătat în diferite situații ale activității profesionale [32].

I.O. Pânișoară accentuează asupra faptului că un profesor bun nu poate să se bazeze doar pe vocație. El trebuie să deprindă tehnologia predării, să învețe să-și cunoască elevii și să se cunoască pe sine. Însăși vocația pedagogică înseamnă, de fapt, știință, tehnică și artă, iar dacă vocația există nativ, profesorul va avea o intuiție mai bună privind modul în care se adaptează la vârsta și la personalitatea elevilor. Dar, în multe cazuri, aceste competențe se educă. Profesorul trebuie să îndeplinească simultan mai multe roluri în relația cu elevii – să fie un model, un susținător al stimei de sine a elevilor, un lider de grup, un înlocuitor de părinți, un prieten, un confidant, un judecător, o sursă de cunoștințe, un detectiv și lista nu se oprește aici [33].

P.Golu și N. Mitrofan consideră că personalitatea cadrului didactic, cu aptitudini și atitudini psihopedagogice, cu vocație, se exprimă în activitatea de educație prin erudiție, „cunoștințe solide de specialitate, dar și prin cunoașterea particularităților psihointelectuale ale elevilor, prin capacitate empatică, comunicativitate

didactică, prin competența de a relaționa afectiv cu elevul sau grupul de elevi, inteligență și tact în adoptarea deciziilor, dar și prin mânăuirea conștientă a mecanismelor de optimizare a activității de învățare" [34, p.76].

În opinia noastră, multitudinea de accepțiuni oferită de către comunitatea științifică din domeniu privitor la structura personalității profesorului, la componentele acesteia, la componentele/structura competențelor specifice cadrelor didactice ne permite să evidențiem cât de importantă și de amplă este personalitatea acestuia, fiind abordată prin prisma diverselor laturi ale personalității umane cu un impact deosebit asupra dezvoltării altor personalități, în cazul nostru – a subiecților educaționali.

Concluzii

Generalizând cele menționate *supra*, putem spune că competențele specifice cadrului didactic, vocația pedagogică, aptitudinile pedagogice, măiestria pedagogică sunt trăsături sau, mai bine spus, caracteristici definitorii ale profesiei didactice, astfel realizând o proiecție orientativă a imaginii și a structurii specifice a personalității cadrului didactic.

Intenția privind această abordare teoretică este impulsionată de actualitatea și necesitatea realizării unor acțiuni concrete privind îmbunătățirea necesității numărului mare de cadre didactice din sistemul de învățământ. Pornind de la cele expuse de către C.Cucoș precum că cel care aspiră la o carieră didactică este de dorit să demonstreze o anumită *disponibilitate* pentru această profesie, tradusă în anumite aptitudini, valori compatibile cu profesia sau un anumit profil psihologic [12], menționăm că este important totuși ca în cadrul stadiului preprofesional de formare a cadrelor didactice să fie identificate acele persoane care au predispunere către această profesie.

Referințe:

1. Comunicat de presă. *Criza națională de profesori*. Disponibil: <http://diez.md/2017/12/26/reportaj-video-criza-nationala-de-profesori-moldova-dezvolta-saracie-cronica-si-singuratate-iar-nenumaratele-lipsuri-alunga-oameni/>
2. Comunicat de presă. *Lipsa de cadre didactice în instituțiile de învățământ din țară*. Disponibil: <https://point.md/ru/novosti/obschestvo/lipsa-de-1252-de-cadre-didactice-in-institutiile-de-invaamant-din-ara>.
3. ЖУКА, А.И., ЕГОРОВА, Ю.Н., ТОРХОВОЙ, А.В. *Введение в педагогическую профессию. Методическое сопровождение факультативных занятий*. Модуль 1. «В мире педагогической профессии» для X класса учреждений общего среднего образования. Минск, 2015, с.311.
4. PĂUN, E. *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*. Iași: Polirom, 2017. 230 p.
5. ADAM, S. Profesia de cadru didactic între reprezentare socială și vocație individuală. În: *Revista de Cercetare în Științele Educației*. Timișoara. Disponibil: <http://www.rcsedu.info> [Accesat: 07.09.2016].
6. MIALARET, G. *Vocabulaire de l'éducation. Education et sciences de l'éducation*. Paris: PUF, p.110.
7. GUȚU, VI., MURARU, E., DANDARA, O. *Proiectarea standardelor de formare profesională în învățământul universitar*. Chișinău, 2003. 86 p.
8. GHERGHINESCU, R. Conceptul de competență didactică. În: S.Marcus (coord.). *Competența didactică: perspectiva psihologică*. București: All, 1999, p.11-24.
9. PAPUC, L., COJOCARU, M., SADOVEI, L., RURAC, A. *Teoria Educației: Suport de curs*. Chișinău, 2006, p.75.
10. POPA, O.R., BUCUR, N.F. Competențele profesorului: spre un cadru al definirii. În: *Journal of Pedagogy*, 2017, no(1), p.23-39. Disponibil: <https://doi.org/10.26755/RevPed/2017.1/23>.
11. ELTIS, K.J. Workforce competencies of teachers. In: H.F. Jr. O'Neil (ed.) *Workforce Readiness: Competencies and Assessment*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates Inc., 1997, p.121-149.
12. CUCOȘ, C. *Educația. Experiențe, reflecții, soluții*. Iași: Polirom, 2013.
13. CĂLIN, M. *Teoria educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative*. București: All, 1996, p.48.
14. DRAGU, A. *Structura personalității profesorului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996.
15. MITROFAN, N. *Aptitudinea pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1988.
16. JINGA, I., ISTRATE, E. *Manual de Pedagogie. Manual destinat studenților de la DPPD din cadrul MAN*. București: ALL Educational, 1998.
17. PESTALOZZI, J.H. În: Butaru E. *Portretul dascălului de vocație – între realitate și subiectiv*. În: *Convorbiri didactice*, 2016, nr.12, decembrie, p.5.
18. COMENIUS, I. *Didactica Magna*. București, 1970.
19. NECULAU, A. *O perspectivă psihopedagogică asupra stilului de muncă al profesorului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, p.56.
20. *Dictionarul explicativ al limbii române*. București: Univers enciclopedic, 1996, p.1167.

21. HUBERT, R. *Profesiunea didactică – vocație sau provocare*, 1965. Disponibil: <http://www.scritub.com/profesor-scoala/Profesiunea-didactica-vocatie-84699.php>.
22. BLOCH, M.A. La formation des enseignants. En: *Revue française de pédagogie*, 1968, no.3, p.17.
23. MÂNDĂCANU, V. *Arta de a deveni și a fi pedagog*. Chișinău: Pontos, 2004. 796 p.
24. *Dicționar de pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979, p.31.
25. *Identificarea aptitudinilor – Un pas important în conturarea carierei profesionale*. Disponibil: http://www.consilie-repractis.ro/files_comp/mu_files/201503_BR_Identificarea_aptitudinilor_ECP5.pdf.
26. SPEARMAN, C.E. *The Abilities of Man*. London, 1927.
27. TROFAILA, L. Aptitudinile pedagogice – componentă a măiestriei profesionale la viitorii pedagogi. În: *Revista Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*, 2013, nr.32, p.9.
28. CLAPAREDE, Ed. *Psihologie experimentală și pedagogică*. București, 1975.
29. Dictionnaire actuel de l'education, 1993, p.101.
30. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 479 p.
31. HUBERT, R. *Traite de pedagogie generale*. Paris: PUF, 1965.
32. SPIRIDON, G. *Calitățile unui cadru didactic*. Disponibil on-line: www.concursurilecomper.ro/rip/2014/martie2014/72-SpiridonGabriela-Calitatile_cadrului_didactic.pdf
33. PÂNIȘOARĂ, I.O. *Carieră. Succes. Performanțe*. București: Polirom, 2005. 296 p.
34. GOLU, P., MITROFAN, N. *Personalitatea didactică – sursă a creativității*: Comunicare la Colocviul național de pedagogie, 1978.

Date despre autor:

Marianna SAVVA, doctorandă, Școala doctorală *Psihologie și Științe ale Educației*, Universitatea de Stat din Moldova.

E-mail: savva.mariana90@gmail.com

Prezentat la 18.05.2018