

MENTORATUL DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ. OPORTUNITĂȚI ȘI PROVOCĂRI

Prof. univ. dr. Elena Lucia MARA
Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu

***Abstract:** In this paper we present some elements of the approach to the reconfiguration of pedagogical practice in the initial teacher education programs. According to the OECD-PISA 2018, Volume V: Effective Policies, Successful Schools, analysis of data collected in the international PISA test has identified teacher-related factors that have a measurable impact on students' academic achievement or their social and emotional well-being. These factors include initial teacher education and certification, teacher working conditions, opportunities for professional development, teacher collaboration at the school level, peer mentoring, and well-designed teacher evaluation systems. Teacher enthusiasm and support are also positively correlated with student learning and attitudes. In addition to teachers, a range of other professionals and human resources play an important role in school life. The pedagogical practice placement involves a set of activities of observation, analysis and lesson support, all under the guidance of a pedagogical practice mentor. The research method used was a survey, with the questionnaire instrument used to interview teachers who act as pedagogical practice mentors. Mentoring programs for student practitioners (as now run) aim to provide sustained support to those learning to teach in an educational context dominated by challenges, changes, specific and less specific educational phenomena. Learning to teach involves the acquisition of knowledge in the field of psycho-pedagogy, the formation of beliefs that support the development of instructional-educational activities, the orientation of consciousness and conduct through a system of fundamental values. All this favors the formation and development of psycho-pedagogical competences by the student practitioners in the initial training process, with the aim of adequate preparation for the beginning and subsequent development of a teaching career.*

Keywords pedagogical practice, initial training, mentoring, teacher, values

Identificarea modalităților de îmbunătățire a sprijinului și învățării profesorilor debutanți este esențială. Profesorii din primul an reprezintă aproape 20% din forța de muncă didactică¹ și nu există semne că această tendință se va schimba prea curând. Inițierea este principalul mecanism de sprijin și învățare pentru profesorii debutanți, cu mentorat formal, în care un mentor este desemnat de școală, inspectorat sau stat, fiind de departe cea mai comună formă de inițiere. Aproape fiecare stat are o politică de îndrumare a profesorilor, iar multe inspectorate și școli își oferă propriile programe suplimentare de mentorat². Mentoratul formal a fost în centrul atenției pentru numeroase studii de caz și de cercetare corelațională, precum

¹ R.M. Ingersoll & L. Merrill, *Who is teaching our children? Educational Leadership*, 67(8), 2010, p. 14-20.

² J.E. Rockoff, *Does mentoring reduce turnover and improve skills of new employees? Evidence from teachers in New York City* (NBER Working Paper 13868). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2008.

și pentru un recent studiu de control randomizat³. Aceste studii au identificat principalele caracteristici ale mentoratului, considerate capabile a îmbunătăți încrederea, cunoștințele și instruirea profesorilor, creșterea rezultatelor elevilor și creșterea retenției informaționale. O revizuire recentă a constatat o susținere generală a legăturilor dintre inducție și îmbunătățirea practicii, retenția informației și rezultatele elevilor, deși au existat unele excepții de la aceste constatări pozitive⁴.

O perspectivă lipsă în multe dintre aceste studii este considerarea explicită a faptului că profesorii începători obțin mentorat și de la alte persoane în afară de cei care le sunt repartizați în mod oficial – acești mentori informali sunt persoane la care profesorii debutanți înșiși aleg să apeleze pentru ajutor. Literatura privind interacțiunile informale ale profesorilor sugerează că schimburile colegiale pot să îmbunătățească viața profesională a profesorilor, să crească retenția informației și sunt esențiale pentru procesul de învățare al profesorilor; cu toate acestea, politicile tind să le ignore sau să le subestimeze. După cum afirmă Coburn (2001), „rețelele informale între profesori sunt în mare parte nerecunoscute de către lumea politică. Cu toate acestea, ele au un potențial enorm de a juca un rol influent în formarea simțurilor profesorilor”⁵. Mentorii *informali* joacă probabil un rol substanțial în învățarea profesorilor debutanți, însă știm puține despre ei, în special în raport cu mentorii *formali*. Nicio cercetare pe care o cunoaștem nu compară în mod direct mentoratul formal și informal al profesorilor debutanți. Mai multe studii colectează date despre mentorii formali și informali, dar nu permit compararea simultană a mentorilor formali și informali pentru același profesor.

În această analiză, investigăm diferențele dintre mentoratul formal și informal, care ar putea contribui la îmbunătățirea politicii de mentorat. Cum echilibrează profesorii rolurile de mentori formali și informali ale acestora? Aleg profesorii mentori informali pentru a compensa cunoștințele, competențele și sprijinul pe care mentorii lor formali nu le oferă? Mentoratul formal este considerat piatra de temelie a majorității programelor de inițiere. Constatările noastre sugerează că mentorii informali și formali îndeplinesc uneori funcții similare, dar oferă adesea sprijin compensatoriu și complementar. Pe baza acestor constatări, identificăm un set de recomandări de politică educațională pentru a îmbunătăți sprijinul acordat noilor profesori. Cunoașterea mentoratului informal este importantă pentru a explica succesul sau eșecul politicilor educaționale, deoarece interacțiunile informale au loc în contextul unei game largi de măsuri de sprijin pentru introducerea profesorilor debutanți în sistem. Înțelegerea modului în care compararea mentoratului formal și informal ar putea, de asemenea, ajuta la modelarea programelor de mentorat din școli pentru a valorifica avantajele unice ale fiecăruia ar maximiza impactul ambelor tipuri de mentorat asupra profesorilor debutanți.

³ S. Glazerman, E. Isenberg, S. Dolfin, M. Bleeker, A. Johnson, M. Grider & M. Jacobus, *Impacts of comprehensive teacher induction: Final results from a randomized controlled study* (NCEE 2010-4027). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, 2010.

⁴ *Ibidem*, p. 121.

⁵ C.E. Coburn, *Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 23(2), 2001, p. 145-170.

Literatura privind dezvoltarea profesională și mentoratul formal oferă cadrul nostru conceptual pentru identificarea caracteristicilor și funcțiilor importante ale mentorilor. Ne bazăm întrebările de cercetare, măsurările, analizele și interpretările pe acest cadru, care are trei dimensiuni centrale:

- a. caracteristicile mentorilor,
- b. natura interacțiunilor de învățare ale profesorilor cu mentorii și
- c. calitatea mentorului.

Ne bazăm pe literatura limitată privind mentoratul informal pentru a contribui la formularea ipotezelor noastre compensatorii privind diferențele dintre mentoratul formal și informal. La baza cadrului nostru teoretic se află importanța mentoratului în funcție de subiect – în special, ideea că cunoștințele de specialitate joacă un rol esențial în eficiența profesorilor din specialitatea respectivă. Ca atare, în fiecare dintre cele trei domenii care alcătuiesc cadrul nostru, examinăm rolul accentului studiind modul în care mentorii formali și informali diferă în ceea ce privește experiența lor de predare a disciplinei (caracteristicile mentorilor), concentrarea lor asupra activităților specifice disciplinei (natura, interacțiunile de învățare ale profesorilor) și cunoștințele lor (calitatea mentorilor).

Caracteristicile mentorilor: expertiza în domeniu, cunoștințe locale, locație și timp

Cercetările anterioare au arătat că existența unui mentor cu expertiză în domeniul de activitate al profesorului debutant tinde să producă un mentorat care are efecte mai bune asupra satisfacției profesorilor și crește retenția acestora⁶. Mentorii cu expertiză în matematică, de exemplu, sunt mai susceptibili de a putea să lucreze cu profesorul debutant la mai multe aspecte ale instruirii sale de predare a matematicii, inclusiv cantitatea și tipul tematicii abordate, accentul pus pe cerințele cognitive (de ex. memorarea vs. rezolvarea de probleme), calitatea discuțiilor, rigoarea sarcinilor, identificarea și tratarea greșelilor elevilor și calitatea sarcinilor elevilor. În mod similar, un mentor care are experiență în școala profesorului debutant, cu o anumită populație de elevi sau cu elevi similari din aceeași clasă, a fost demonstrat că favorizează relații de mentorat mai productive; această congruență între mentor și profesorul debutant a fost denumită ca potrivire mentor-persoană mentorată.

Caracteristicile organizaționale sunt, de asemenea, importante, situarea mentorilor și a elevilor îndrumați în aceeași școală s-a dovedit a fi importantă pentru calitatea mentoratului. Locația comună este importantă, deoarece oferă mai multe oportunități de interacțiune între mentor și persoana mentorată și îmbunătățește, de asemenea, calitățile de potrivire menționate mai sus, cum ar fi cunoașterea școlii și a elevilor. În mod similar, dacă mentorii au suficient timp să se întâlnească cu profesorii debutanți, de obicei pentru că li se acordă timp liber pentru activități de mentorat, este probabil ca aceștia să petreacă mai mult timp cu ei, ceea ce crește oportunitățile de interacțiuni productive. Deși nu este o trăsătură a mentorului, o altă

⁶ P. Grossman & C. Thompson, *District policy and beginning teachers: A lens on teacher learning*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 26(4), 2004, p. 281-301.

caracteristică organizațională care s-a dovedit a influența amploarea și natura mentoratului, precum și succesul profesorilor debutanți, este nivelul de provocare al misiunii lor didactice. Acest aspect al contextului organizațional este influențat în mare măsură de caracteristicile elevilor, cum ar fi, de exemplu, măsura în care aceștia sunt elevii care învață limba engleză sau elevii cu performanțe scăzute.

În plus, importanța activităților axate pe conținutul materiei, inclusiv modul de predare a conținutului și modul în care elevii învață conținutul, a fost subliniată în cercetarea privind predarea și învățarea disciplinei de specialitate. Activitățile care se concentrează pe lecții și modul de a preda un anumit conținut s-au dovedit a fi mai eficiente decât activitățile de instruire nespecifice subiectului. Cu toate acestea, pentru profesorii începători, există o dezbatere cu privire la măsura în care activitățile de învățare ar trebui să se concentreze inițial pe predarea materiei; unii susțin că profesorii debutanți sunt copleșiți de probleme logistice în primul lor an și au nevoie de sprijin pentru a-i ajuta să stăpânească probleme emoționale, organizatorice și de management înainte de a se putea concentra pe instruire. Colectăm date privind timpul petrecut cu mentorii, axat pe activități bazate pe conținut, legate de instruire, precum și activități emoționale/activități logistice, astfel încât să putem examina acest contrast între mentorii formali și cei informali. Învățarea activă, spre deosebire de formate mai pasive, precum prelegerea sau schimbul de materiale, este o altă dimensiune care este legată de efecte mai bune asupra profesorilor. Activitățile de învățare activă oferă profesorilor oportunități de a explora idei, de a pune întrebări, de a încerca strategii și de a primi feedback, aspecte care, de obicei, nu sunt posibile în formele pasive de învățare. Multe tipuri de activități se încadrează în categoria „învățare activă”, inclusiv un mentor care observă un profesor începător și furnizarea de feedback, un profesor începător care observă un mentor, un profesor debutant care participă cu un mentor la o activitate comună, un mentor și o persoană mentorată care co-planifică o lecție sau analizează împreună lucrările elevilor.

Calitatea mentorului: cunoștințe și mentorat

O a treia dimensiune a cadrului nostru conceptual este percepția profesorilor asupra calității mentorilor lor. Deși percepțiile cadrelor didactice pot diferi de cele ale observatorilor terți, modul în care profesorii se simt cu privire la mentorul lor s-a dovedit a fi legat de frecvența cu care interacționează cu aceștia, tipurile de probleme pe care le discută cu ei și modul în care judecă eficiența mentorilor⁷. Deosebit de importantă este percepția profesorului debutant asupra capacității de mentorat a mentorului său, cunoașterea materiei fiind distinctă față de cunoașterea procesului de predare a acesteia.

Conceptualizarea și definirea mentorilor informali

Facem distincția între formal și informal într-un mod care este în concordanță cu literatura de specialitate din domeniul psihologiei profesionale, comerciale și industriale, în care „mentorii informali sunt diferiți de cei formali prin faptul că sarcinile și

⁷ A. Awaya, H. McEwan, D. Heyler, S. Linsky, D. Lum & P. Wakukawa, *Mentoring as a journey. Teaching and Teacher Education*, 19(1), 2003, p. 45-56.

personalul nu sunt atribuite de organizație”⁸. Cu toate acestea, există dificultăți suplimentare de definire a „mentorului informal” în contextul profesorilor debutanți la clasă. Profesorii debutanți interacționează cu o serie de educatori, inclusiv cu directorul lor, cu alți profesori din școală sau din afara ei, antrenori de diferite specialități, și așa mai departe. Există distincții semnificative între acești colegi utili, co-profesorii, instructorii, directorii care oferă mentorat și mentorii informali? Evident, în cadrul oricăreia dintre aceste diade se pot forma relații de mentorat. Pentru scopurile studiului nostru, ne bazăm pe profesorul debutant pentru a decide dacă un coleg sau un alt educator este util ca mentor informal. Adică, dacă profesorul debutant a desemnat persoana respectivă drept mentor informal ca răspuns la descrierea unei persoane care le oferă asistență și sprijin instructiv, emoțional sau de altă natură în legătură cu predarea, atunci considerăm acea persoană un mentor informal – indiferent de poziția sa (de exemplu, director sau antrenor). Spiritul distincției dintre formal și informal constă în începutul relației – fie că mentorul a fost desemnat prin intermediul unei politici sau al unui program al școlii, al inspectoratului sau al statului, ori dacă relația s-a dezvoltat organic.

Activitatea de mentorat îi ajută pe studenți să își construiască personalitatea, astfel încât, din punct de vedere social și profesional să fie mult mai rapid acceptați ca parteneri sociali în relațiile cu semenii, cu partenerii educaționali. Studenții care beneficiază de formare inițială de calitate împreună cu un mentor învață:

- să aibă o mai bună relaționare cu sinele;
- să-și cunoască mai bine aspirațiile, interesele, gusturile, valorile;
- să relaționeze mai bine cu semenii;
- să obțină performanțe în acțiuni;
- să înțeleagă ce înseamnă realizarea obiectivelor și atingerea scopului;
- să reușească să dea sens și plăcere acțiunilor pentru care se angajează;
- să devină responsabili de acțiunile lor;
- să-și facă bilanțul mijloacelor și al resurselor.

Constatăriile noastre conform cărora mentorii informali și formali uneori îndeplinesc funcții similare, dar adesea oferă sprijin compensatoriu și sprijin complementar sugerează că profesorii debutanți ar putea să beneficieze de ambele. Studiul nostru identifică un set de variabile de politică educațională, amestecând mentorii din școală și din afara școlii, atât formali, cât și informali, care oferă feedback bazat pe observațiile la clasă, precum și gestionarea clasei și sprijin emoțional – ca potențiale pârgii pentru îmbunătățirea oportunităților de învățare pentru profesorii debutanți. În plus, acordarea unei mai mari atenții mentoratului informal al profesorilor ar putea avea implicații directe și relevante pentru politica de mentorat formal; de exemplu, școlile ar putea dezvolta un mecanism de monitorizare și feedback care le-ar permite să modeleze mentoratul formal continuu pentru a completa în mod explicit activitățile și interacțiunile care au loc în timpul mentoratului informal. O mai bună înțelegere a dinamicii dintre mentorii formali și informali ar putea ajuta inspectoratele și școlile să-și îmbunătățească gama de măsuri de sprijin pentru profesori debutanți.

Formarea împreună cu un mentor înseamnă să înveți și să te dezvolti, să te adaptezi, să te repliezi în raport cu schimbările din ce în ce mai profunde și mai rapide, să-ți stăpânești temerile, angoasele, emoțiile, contradicțiile interioare; înseamnă să aduci

⁸ R. Pollock, *A test of conceptual models depicting the developmental course of informal mentor-protégé relationships in the work place*. Journal of Vocational Behavior, 46(2), 1995, p. 144-162.

o privire nouă, să reconsideri fundamentele învățării, ca ucenicie. Este o muncă de deschidere a spiritului și de acceptare a diferențelor. În acest proces, foarte important este să înveți cu plăcere, să faci ceva care creează sens, să îndrăznești să fii tu însuți, dar să aduci și diversitate, să fii creativ, să îți alegi calea în viață și să-i determini și pe cei pe care îi mentorezi, îi îndrumi, îi pregătești, îi formezi. Toate aceste acțiuni încep în perioada practicii pedagogice și țin de managementul participativ, de cooperare, de colaborare și lucru în echipă, care dezvoltă competențele de comunicare și relaționare, competențele metodologice și de management al clasei. Pentru a reuși în această lume dinamică și în plină dezvoltare, studentul, împreună cu mentorul/tutorele de practică pedagogică și cu didacticianul/supervizorul trebuie să formeze o echipă viabilă și funcțională.

Bibliografie

- AWAYA, A., McEWAN, H., HEYLER, D., LINSKY, S., LUM, D., & WAKUKAWA, P., *Mentoring as a journey. Teaching and Teacher Education*, 19(1), 2003, p. 45-46.
- COBURN, C.E., *Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 2001, p. 145-170.
- INGERSOLL, R. M., & MERRILL, L., *Who is teaching our children? Educational Leadership*, 67(8), 2010, p. 14-20.
- GLAZERMAN, S., ISENBERG, E., DOLFIN, S., BLEEKER, M., JOHNSON, A., GRIDER, M., & JACOBUS, M., *Impacts of comprehensive teacher induction: Final results from a randomized controlled study* (NCEE 2010-4027). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, 2010.
- GROSSMAN, P., & THOMPSON, C., *District policy and beginning teachers: A lens on teacher learning*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(4), 2004, p. 281-301.
- POLLOCK, R., *A test of conceptual models depicting the developmental course of informal mentor-protégé relationships in the work place*. *Journal of Vocational Behavior*, 46(2), 1995, p. 144-162.
- ROCKOFF, J.E., *Does mentoring reduce turnover and improve skills of new employees? Evidence from teachers in New York City* (NBER Working Paper 13868). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2008.