

Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

ISSN 1810-6455

● **Învățămîntul vocațional: tendințe, modele, blocaje**

● **Orientarea școlară și profesională**

● **Cariera: încotro?**

● **Formarea capacităților creative**

Educație vocațională

Educație vocațională

De aici, trebuie un alt curs de
ingăduință, altele sînt pe
incuviințare, bună înțelegere
inimă plină de înțelegere și
îndelung răbdători, fiindcă
îngăduitorii admirați sînt
în general, alții nu sînt. Cînd
drept slăbiciune, dar și în război, de fapt,
fundamentația în tîmboș, în relații
tolerante în edificarea unei societăți
democratice.

Drumurile basarabene ale lui Sadoveanu

Anul 2005 – anul Mihail Sadoveanu

Drumurile basarabene ale lui M. Sadoveanu sînt de trei feluri: cele pe care le făcea în codrii Strășenilor, împins de pasiunea vîntorii (întîmplările vîntorești au fost descrise în *Povestiri de la Bradu Strîmb*), cele pe care le-a străbătut pentru mai buna cunoaștere a locurilor legate de istorie – de trecut, ca și de prezentul acesteia (marele ciclu românesc *Frații Jderi*; ciclul de însemnări reportericești *Pe drumuri basarabene*) și cele interioare, pe care le parcurgea cu ochii minții și sufletului din turnul casei sale din Copoul Iașilor, de unde se vedea o bună parte a meleagurilor basarabene, dragi inimii lui și adînc desenate în harta geografică a sufletului său.

Există o latură basarabeană pronunțată a operei și activității publice a lui Sadoveanu, pe care ne-o conturează descrierile de oameni și locuri, în spiritul naturalismului și organicismului cultivate de el ca *modus vivendi*, ca un cod deontologic al scrisului și scriiturii, acțiunile lui de culturalizare și instituționalizare a procesului literar, teatral, muzical: a organizat turnee ale lui George Enescu și a contribuit la constituirea Societății bălțene ce purta numele marelui compozitor și muzician; și fondarea, în 1920, a primei societăți literare profesionale din Basarabia (din Comitetul de conducere făceau parte, în afară de marele scriitor, Ștefan Ciobanu, Tudor Pamfile, Nicolae Dunăreanu, N. N. Beldiceanu, Apostol D. Culca). În ținuturile basarabene sînt „grabnice pustiirile și schimbările”, după cum se spune în *Frații Jderi*.

Postelnicul Ștefan Meșter îi prezintă astfel solului papei de la Roma, Geronimo, următorul portret geopsihic al țării Moldovei, care îi apare acestuia „frumoasă și tristă”: „– E frumoasă, căci e lucrarea minilor lui Dumnezeu, răspuse postelnicul Ștefan; însă oamenii care o locuiesc n-au avut cînd așeza pe ea semnele bucuriei. I-au înecat neconținute valuri în veac. I-au lovit și i-au stropit hoardele mongolilor. N-au putut agonisi nimic statornic. Locuințele nu și le-au putut dura decît din lemn și glod; mulți au urmat pilda fiarelor, care se ascund în pămînt.”

Viața, pentru acest popor, este „ca floarea din rîpa Nistrului: o arde vîntul stepei”. Zările se învălmășează de pîrjol și oameni. Nu pot hălădui decît în codru și în munte. Numai în partea aceasta de lume meșterii lemnari au inventat două proțapuri, ca să poată schimba direcția în caz de strîmtori”. Nu au meșteșug de război, căci nu rîvnesc bunurile altora; s-au învățat să se apere de furtuni, pojar și înecuri. De la aceste stihii au deprins să lovească repede și să se retragă în repejune. După harțuri, se întorc să grijească de morți, săpînd fîntini întru pomenirea lor. Apare elogiul voievozului Alexandru, care încearcă să apere această lume în hotarele ei: „unui asemenea loc al negurii vrea să-i dea mîria sa lumină”. „Cea dintîi putere ce așază din stîncă sînt sfintele lăcașuri închinat lui Dumnezeu Hristos. A doua putere ce vrea să așeze mîria sa e dintr-un material mai tare decît piatra: e rînduiala sufletească sub lumina credinței”.

Mihail Sadoveanu a fost cel care „a stabilit” marca ontologică a sufletului basarabean, dominat, din cauza înstrăinării, de tristețe. Această dominantă psihică condiționează și pecetea stilistică a cîntecelor populare născute aci și însuși comportamentul, înfățișarea fizică a oamenilor: „Țara aceasta rar s-a bucurat deplin de bunurile ei. Pe pămîntul ei au curs atîta sînge și lacrimi, a fost atîta încălcare și silă, – încît privirile și cîntecele urmașilor au rămas triste...”.

Marcarea profundă de *durere, amărăciune*, care acutizează și *nădejde* și *bucuriile*, adunate cu amestecul acesta specific într-un contrapunct existențial, antrenează toate resorturile psihice ale omului moldavo-basarabean, după cum reiese din parabola pe care i-o povestește prozatorului mazilul ce-l însoțește. Cei doi – Omul și Diavolul – se întrec în cîntece, umblînd călare unul pe altul pe rînd. Diavolul urcat pe grumazul moldoveanului isprăvește repede ce avea de cîntat, în timp ce acesta din urmă, încălecat pe diavol, spunea toate cîte îndurase în trecut, toate durerile, toate amărăciunile, toate nădejdele și toate bucuriile: „Și Dracul umbla cu limba scoasă, cu ochii holbați... A umblat un ceas, a umblat o zi, – ș-așa cînta omul, că-l pătrundea jalea lui pînă în suflet pe Diavol... Ș-acuma-l purta lăcrîmînd și suspinînd pe Moldovan, pînă ce s-a istovit: „Dă-te jos, că m-ai biruit” (*Drumuri basarabene*).



Didactica Pro...

Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional
"PRO DIDACTICA"
Nr. 2 (30), 2005

Colegiul de redacție:

Silvia BARBAROV
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Viorica BOLOCAN
Paul CLARKE (Marea Britanie)
Olga COSOVAN
Alexandru CRIȘAN (România)
Constantin CUCOȘ (România)
Otilia DANDARA
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Vladimir GUTU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Vlad PÂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR (Canada)
Nicolae PRODAN

Echipa redacțională:

Redactor-șef:
Nadia Cristea

Redactor stilizator:
Mariana Vatamanu-Ciocanu

Redactori:
Svetlana Korolevski
Dan Bogdea

Culegere și corectare:
Maria Balan
Tehnoredactare computerizată:
Sergiu Puu

Design grafic:
Nicolae Susanu

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chișinău
Revista apare cu sprijinul
Fundației SOROS-Moldova.

Articolele publicate nu angajează în nici un fel
instituțiile de care aparțin autorii, tot așa cum nu
reflectă poziția finanțatorilor.

Adresa redacției:

str. Armenească, 16/2, mun. Chișinău
MD-2012, Republica Moldova
tel: 542976, fax: 544199
E-mail: didacticapro@prodidactica.dnt.md
ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

Nadia CRISTEA
Argument 2

QUO VADIS?

Gheorghe RUDIC
Învățământul vocațional din Republica Moldova: tendințe, modele, blocaje 3
Lidia SPINEI
Învățământul secundar profesional din Republica Moldova – ieri, azi, mâine 6

EX CATHEDRA

Otilia DANDARA
Orientarea școlară și profesională – dimensiune a educației pentru
și prin profesie 10
Tatiana CALLO
Praxiu pedagogic sau câteva reguli pentru a ne menține pedagogi
în postmodernitate 13
Gabriel ALBU
Educația între încrederea în sine și încrederea în ceilalți 19
Maria SURUCEANU
Rolul limbajului pedagogic în dezvoltarea profesională
a cadrelor didactice 26
Elena RAȚEEVA
Literatura bulgară ca modalitate de educație interculturală
(în baza manualelor pentru școlile cu elevi de naționalitate bulgară) 30

DOCENDO DISCIMUS

Rita GODOROJA
Cu privire la conceptul formării capacităților creative la liceeni 35
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Abordarea didactică a neologismelor în cadrul disciplinei opționale
"Neologismele și valorile lor artistice în opera lui G. Meniuc" 40

EXERCITO, ERGO SUM

Nina CTITOR
Educația vocațională pentru copiii cu deficiențe de auz 45
Violeta DRUȚĂ, Iurie DRUȚĂ
Organizarea lucrării practice în clasa a X-a „Prepararea soluțiilor” 47
Lilia GHERASIMOV
Compunerea problemelor la matematică
(probleme distractive pentru clasa a II-a) 49
Teodora SCALEȚCHI
Dincolo de grupuri spre cooperare 51

RUBRICA EDUCATORULUI

Ana DABIJA
Dirigintele – factor esențial în educația vocațională a tinerei generații 54

VADEMECUM PSIHOLOGIC

Ala LOZAN
Cariera: încotro? 57

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA
Educația vocațională 62

SUMMARY 64

EX LIBRIS coperta III



Nadia CRISTEA

Argument

Ce vei fi când vei crește mare? Este o întrebare pe care o punem deseori copiilor, crezând că în asemenea mod contribuim la formarea lui profesională. Deși familia se plasează în fruntea ierarhiei factorilor ce influențează

orientarea profesională, părinții greșesc proiectând asupra copilului frustrările vizând anumite meserii, succesul (uneori facil) sau insuccesul, aspirațiile neîmplinite.

Ar fi întâmplarea cea mai fericită dacă ne-am cunoaște suficient de bine copilul, potențialul și interesele lui vocaționale și l-am orienta în concordanță cu cerințele societății. Astfel, am reuși să facilităm misiunea școlii, să evităm dezamăgirile tinerilor. Firește, aptitudinile nu se manifestă la fel – unele se reliefează mai devreme, altele mai târziu – de aceea sistemului de învățământ îi revine sarcina de a asigura condiții prielnice depistării și dezvoltării vocației, pregătind terenul pentru orientarea profesională. „Pronosticul, susține J. Piaget, este cu atât mai delicat, cu cât elevul este mai tânăr”. Pentru a preveni eventualele greșeli în orientarea profesională, demersul educațional nu trebuie să-și restrângă aria la o singură meserie, ci să vizeze un grup de meserii înrudite.

Managerii de la toate nivelurile sistemului de învățământ, profesorii, diriginții, psihologii școlari, părinții trebuie să conștientizeze faptul că educația vocațională are un caracter dinamic și deschis și să ofere elevului posibilitatea alegerii unei variante optime. Potențialul copiilor are un caracter polivalent și urmează a fi valorificat corespunzător, prin diferite tipuri de școli și profesii. În acest context, dacă e să ne referim la realitatea noastră, considerăm utilă preluarea experienței din alte țări, diversificând profilul liceelor de la noi. Prin lărgirea spectrului de licee specializate, vom contribui la o mai bună orientare profesională, încât alegerea instituției să concorde cu bagajul informațional și capacitățile elevilor.

Un rol primordial îi revine și atitudinii noastre față de meseria aleasă; deseori succesul profesional depinde de factorii motivaționali și de anumite trăsături de caracter. În acest proces cunoștințele și abilitățile îmbracă forma discordanței și concordanței. Discordanțele pot apărea între ceea ce-și dorește tânărul și potențialul intelectual; între nivelul de aspirație și nivelul de realizare. Ca să eliminăm aceste discrepanțe, sîntem obligați să revizuim conținuturile orientării profesionale și să imprimăm un sens ascendent dezvoltării personalității.

Astăzi, când schimbarea dictează mersul societății, definitorie este posibilitatea de a învăța de-a lungul întregii vieți, folosindu-ne potențialul creativ și motivațional. A asigura competență în mai multe domenii de activitate înseamnă a face față cerințelor mobilității profesionale.

Dacă dorim să ținem cursul integrării în Uniunea Europeană, sîntem datori să ne implicăm în această creație umană cu toții: familia, școala, comunitatea. Vom răspunde imperativelor timpului, priorităților naționale și europene, pregătind copiii noștri pentru cariera profesională de la cea mai fragedă vîrstă.

QUO VADIS?

Învățămîntul vocațional din Republica Moldova: tendințe, modele, blocaje

Învățămîntul, fiind unul din drepturile omului, este cheia pentru dezvoltarea stabilă, asigurarea păcii și stabilității în interiorul statelor și a relațiilor dintre ele, o metodă indispensabilă de participare activă la viața și economia secolului XXI.

(Forul Mondial pentru Învățămînt al UNESCO de la Dacar, 26-28 aprilie, 2000)

Învățămîntul vocațional reprezintă pentru oameni o "hartă de pilotaj", care le permite să ajungă la "insula vieții" lor. Dacă această hartă nu este perfectă, cei care se conduc de ea suferă eșec.

Despre calitatea "hărții noastre de pilotaj" vorbește și faptul că Republica Moldova se află printre cele mai sărace state de pe glob. Putem afirma că sistemul învățămîntului vocațional în țara noastră lasă mult de dorit, ameliorarea lui depinzînd de tendințele care vor sta la baza elaborării noii politici naționale.

În acest articol am întreprins o încercare de a determina tendințele sistemului național al învățămîntului vocațional, analiza științifică fiind efectuată reieșind din următoarele axiome teleologice:

- Vocația-profesia-activitatea profesională – această dimensiune permite fiecărui om să-și păstreze esența fiziologică, intelectuală și socială (fig. 1).

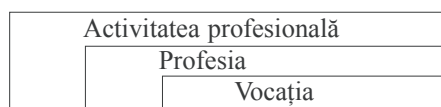


Figura 1

- Vocația-profesia-activitatea profesională reprezintă o triadă formată de om pe parcursul întregii sale vieți active prin intermediul învățămîntului nonformal și formal și al autoinstruirii.
- Învățămîntul vocațional este un sistem de formare profesională, constituit din învățămîntul profesional și din pregătirea profesională.



Gheorghe RUDIC

Institutul de Instruire Continuă

- Învățămîntul profesional și pregătirea profesională se axează pe un concept formativ, al cărui scop principal este dezvoltarea la persoana instruită a competenței profesionale și sociale în corespundere cu competențele solicitate la locul de muncă. Învățămîntul profesional este primar și orientează specialistul spre activitatea profesională în cîmpul muncii. Pregătirea profesională, de obicei secundară, direcționează spre activitatea profesională la un loc de muncă concret și presupune: specializarea, ridicarea calificării, recalificarea etc.

Ne vom referi în continuare la tendințele, modelele și blocajele învățămîntului vocațional din Republica Moldova studiate din perspectiva axelor analitice și sinergetice.

TENDINȚE

Demersul teoretic se centrează pe:

1. Politica internațională în învățămîntul vocațional
1.1 Forul Mondial pentru Învățămînt al UNESCO de la Dacar (2000)

Sarcina guvernelor este de a asigura atingerea scopurilor și soluționarea problemelor învățămîntului pentru toți și menținerea nivelului atins.

Învățămîntul trebuie orientat spre descoperirea talentelor și a potențialului fiecărui om, dezvoltarea personalității celor instruiți, pentru ca aceștia să-și poată îmbunătăți viața și să transforme societatea.

S-a remarcat că în unele țări tinerii și adulții sînt lipsiți de posibilitatea de a obține cunoștințe și deprinderi necesare pentru o muncă remunerată echitabil și pentru a participa multilateral la viața societății.

1.2 Declarația privind învățămîntul adulților de la Hamburg (1977)

În sistemul învățămîntului vocațional o atenție deosebită se acordă instruirii adulților, deoarece reprezintă nu numai un drept, dar și cheia ce deschide ușa secolului XXI. Un astfel de învățămînt – rezultat al poziției de viață activă și condiție pentru participarea multilaterală la viața societății – contribuie la dezvoltarea științifică, socială și economică; la afirmarea democrației, dreptății, egalității de gen; la edificarea unei lumi, în care în locul conflictelor violente vor veni dialogul și cultura coexistenței pașnice bazate pe echitate. Învățămîntul adulților poate contribui la formarea personalității și atribui un sens vieții. Învățămîntul pe parcursul întregii vieți presupune reconștientizarea conținuturilor luînd în considerare astfel de factori ca vîrsta, egalitatea în drepturi a bărbatului și femeii, defectele fizice și mentale, limba, cultura și inegalitatea economică.

Educația adulților include întregul complex de procese ale învățămîntului formal, nonformal sau informal, cu ajutorul cărora acest segment al populației își dezvoltă capacitățile, își îmbogățește cunoștințele, își perfecționează calificările profesionale și tehnice sau le aplică în scopul satisfacerii nevoilor proprii și ale societății.

Deși conținutul învățămîntului adulților, cel al copiilor și adolescenților se schimbă în funcție de condițiile economice, sociale, culturale și de necesitățile membrilor societății, ambele sînt elemente indispensabile ale noii concepții a învățămîntului, ce se realizează pe parcursul întregii vieți, perspectivă ce determină o completare reciprocă și continuitate. Contribuția învățămîntului adulților și a învățămîntului continuu la educarea unor cetățeni informați, la dezvoltarea socială și economică, la răspîndirea științei de carte, la reducerea sărăciei și păstrarea mediului înconjurător este extrem de mare.

Noua concepție a învățămîntului reprezintă, din punctul de vedere al practicii existente, o problemă complicată, pentru că reclamă crearea unor structuri efective în cadrul sistemelor formale și nonformale, inovații, noi moduri de tratare. Răspîndirea științei de carte prin intermediul mijloacelor de informare și asigurarea unei conduceri imparțiale sînt îndatoriri ale guvernelor, partenerilor sociali și ale lucrătorilor din învățămînt. Scopul final rezidă în crearea unei societăți care învață, fiind devotată ideilor echității sociale și bunăstării comune.

2. Armonizarea formării profesionale în Comunitatea Europeană

2.1. Metodologia armonizării

Modelele de pregătire profesională ale statelor Comunității Europene au rădăcini istorice și reflectă

trecutul îndepărtat, problemele ce au existat, interesele și repartizarea forțelor în societate. Pregătirea profesională în orice țară este indisolubil legată de tradițiile ei culturale, de situația social-economică și politică. Cercetările sociologice comparative, efectuate în diferite state, au demonstrat existența unui raport complex între structura pregătirii profesionale, sistemul de organizare a muncii la întreprinderi și relațiile de muncă.

O dată cu apariția spațiului economic și social european unic se vor diminua treptat deosebirile în sistemele de pregătire profesională ale statelor membre. Globalizarea economiei a condus la dezvoltarea într-o singură direcție a sistemelor de pregătire profesională din aceste state. Procesele de internaționalizare sporesc importanța studierii practicii pozitive a altor țări.

Colaborarea în cadrul Comunității Europene, inclusiv privind problemele pregătirii profesionale, reprezintă un factor important de apropiere a statelor. Politica promovată de Comunitate, direcționată spre susținerea și dezvoltarea programelor de pregătire profesională în statele membre, se realizează în baza art. 127 al Tratatului Comunității Europene. Programele europene de pregătire profesională, de exemplu, „Leonardo da Vinci”, constituie fundamentul acestei politici.

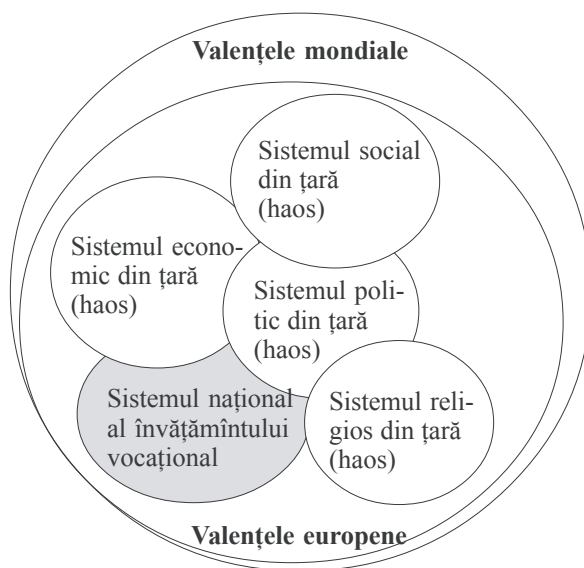
Scopul principal al politicii europene în domeniul pregătirii profesionale trebuie să fie apropierea nivelului de eficiență a sistemelor de pregătire profesională în soluționarea problemelor comune.

MODELE

1. Modelul sistemului național al învățămîntului vocațional

Modelul structural prin prisma armonizării formării profesionale în contextul mondial și european este prezentat în figura 2.

Figura 2



2. Modelul tehnologic prin prisma armonizării formării profesionale în contextul mondial și european este prezentat mai jos (fig. 3)

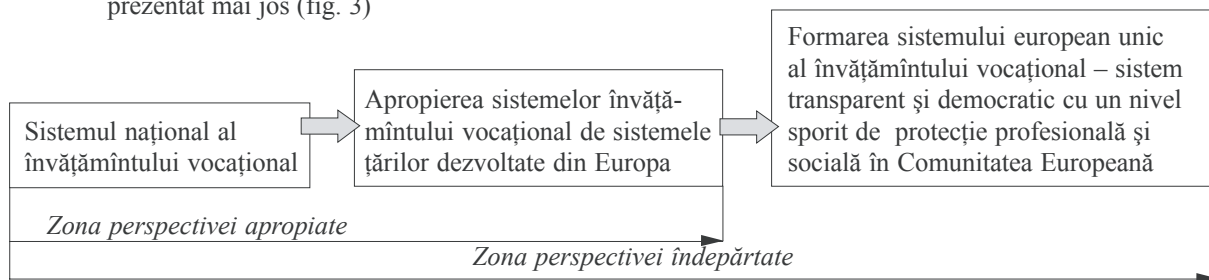


Figura 3. Modelul tehnologic al sistemului național al învățământului vocațional

2.1. Modelul reformării sistemului profesional secundar în contextul zonei de perspectivă apropiată a învățământului vocațional

Organigrama noului sistem al învățământului profesional secundar (fig. 4) – un element de bază al sistemului de învățământ vocațional – a fost elaborată luându-se în considerare faptul că reforma învățământului în statele europene se realizează în următoarele direcții:

- deschiderea către alte trepte ale învățământului; mediul social, contacte și legături;
- extinderea parteneriatului;
- ridicarea calității învățământului ținând cont de standardele internaționale și criteriile de evaluare.

BLOCAJE

În realizarea învățământului vocațional, în context european și mondial, se observă următoarele blocaje:

- reflectarea insuficientă în Constituția Republicii Moldova a problemelor privind pregătirea profesională și învățământul;
- lipsa strategiei naționale referitoare la pregătirea profesională și instruirea pe parcursul vieții;
- elaborările ce nu corespund actelor legislative și normative, reformelor constructive (modificările efectuate în 2003 și 2004 la Legea învățământului);
- lipsa de obiectivitate în elaborarea strategiilor din domeniul învățământului, excluderea proceselor transparente și democratice cu participarea părților

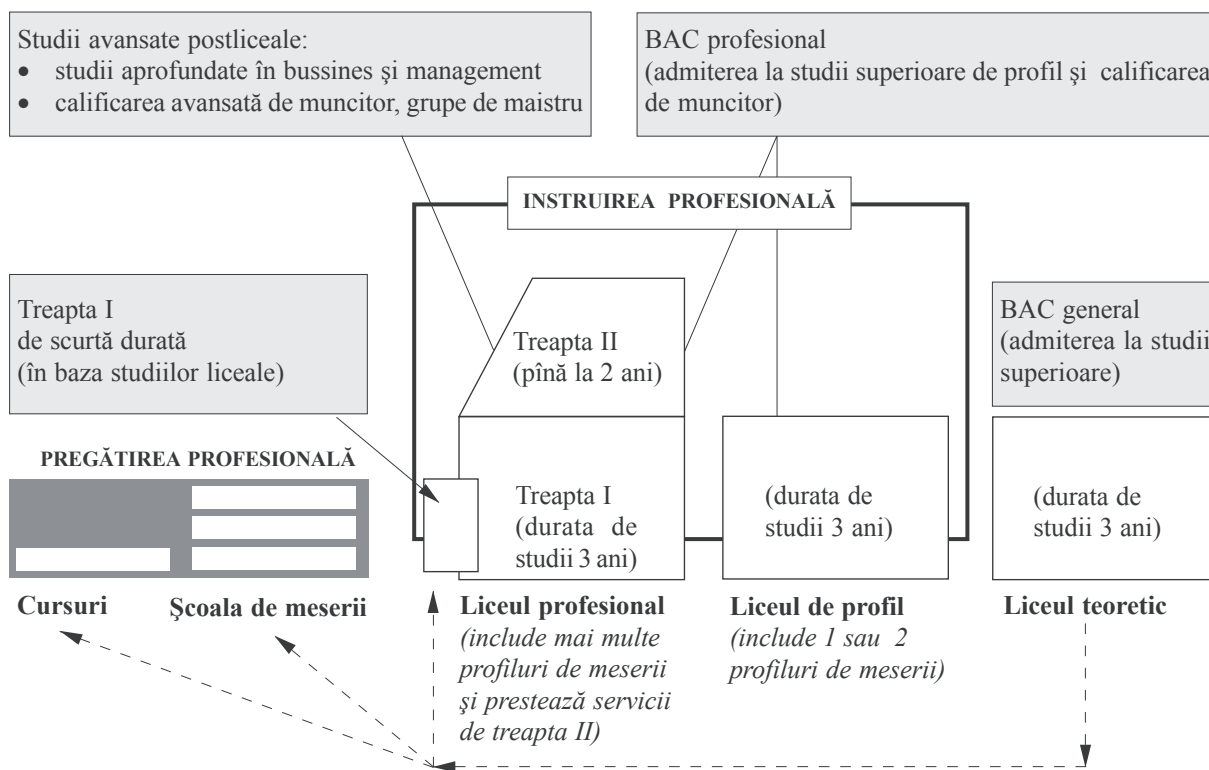


Figura 4. Organigrama sistemului național al învățământului vocațional oportun integrării europene (nivelul secundar profesional)

- interesate, în special a reprezentanților populației, savanților din domeniu, conducătorilor organizațiilor obștești, patronilor (Hotărîrea Guvernului „Concepția dezvoltării învățămîntului profesional secundar” din 2004);
- lipsa mecanismelor de mobilizare a mijloacelor și dominarea intereselor mercantile în utilizarea investițiilor străine (Proiectele TACIS etc.);
 - lipsa voinței politice și a dorinței de a modifica managementul educațional prin implicarea profesioniștilor în scopul realizării efective a reformei sistemului învățămîntului vocațional.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. *Всемирный Форум по Образованию. Заключительный доклад*, ЮНЕСКО, 2000.
2. *Гамбургская декларация об обучении взрослых*, Москва, 2002.
3. *Проблемы постсекундарного профессионального образования. Клуб Профессионального образования стран Центральной и Восточной Европы*, Киев, 1998.
4. Олейникова, О.Н., *Актуальные вопросы реформирования профессионального образования. Обзор семинаров Национальной Обсерватории профессионального образования*, Москва, 2001.
5. *Concepția dezvoltării învățămîntului secundar profesional*, 2004.
6. *Concepția dezvoltării învățămîntului secundar profesional*, 2003.



Lidia SPINEI

Diracția Principală Licențierea în sfera socială

Învățămîntul secundar profesional din Republica Moldova – ieri, azi, mâine

Învățămîntul secundar profesional (ÎSP) este, pe de o parte, un sistem independent, căruia îi sînt caracteristice elemente de relații interne și externe, iar pe de altă parte – un subsistem al sistemului de stat de instruire profesională inițială și continuă a specialiștilor.¹

Vom încerca să analizăm în continuare, prin prisma istorică, relațiile externe de bază ale sistemului ÎSP, și anume:

1. ÎSP și politica națională de pregătire și instruire profesională.
2. ÎSP și unele aspecte ale economiei naționale.
3. ÎSP și unele aspecte ale sferei sociale.

Legăturile respective sînt chemate să dea răspuns la următoarele întrebări: cîți și ce fel de specialiști trebuie pregătiți, ce competențe profesionale trebuie să posede aceștia etc.

1. ÎSP ȘI POLITICA NAȚIONALĂ DE PREGĂTIRE ȘI INSTRUIRE PROFESIONALĂ

1.1 Aspecte cantitative

Anii de studii	Numărul de elevi	Analiza comparativă (1995=100%)	Numărul de elevi la 1000 de locuitori
1996/1997	34817	100%	9,4
1998/1999	32476	93%	8,9
1999/2000	22972	66%	6,3
2003/2004	22757	65%	6,3

Se observă diminuarea numărului de absolvenți.

1.2 Aspecte democratice (dreptul la studii)

	1990	1995	2000	2005
Elevi ce obțin studii medii în ÎSP	34680	20473	7693	0%
Analiza comparativă (1990-100%)	100%	59%	22%	0%

Subsistemul învățămîntului secundar profesional a devenit un sistem închis, deoarece absolvenții școlilor profesionale nu pot să-și continue studiile, ceea ce este o încălcare gravă a drepturilor omului.

¹ În prezentul articol sînt folosite rezultatele cercetărilor realizate în cadrul Institutului de Științe ale Educației sub conducerea doctorului habilitat în pedagogie, profesorului universitar Gheorghe Rudic.

1.3 Aspecte strategice (conceptuale)

Criteria	Concepția din anul 1996	Concepția din anul 2002	Concepția din anul 2004
După destinație	Normativă	Științifică	Normativă
După responsabilitate	Colectivă	Colectivă	Colectivă
După componența elaboratorilor	Savanți	Savanți cu și fără specializare în problematica respectivă Reprezentanți obștești Reprezentanți ai părților interesate Manageri de diferite niveluri	Manageri
După antrenarea potențialului științific intern	Doctori și doctori habilitați în științe cu specializare în problematica respectivă	Doctori și doctori habilitați în științe cu specializare în problematica respectivă Doctori și doctori habilitați în științe fără specializare în problematica respectivă	Doctori în științe cu specializare în problematica respectivă
După sistemul de finanțare	Finanțare bugetară	Fără finanțare de la buget	Fără finanțare de la buget
După transparență	Transparență deplină	Transparență deplină	Fără transparență
După analiza informațională	Au fost utilizate publicații locale, internaționale	Au fost utilizate publicații locale, internaționale	Au fost utilizate publicații locale, internaționale
După tipul expertizei	Senatul Institutului de Pedagogie și Psihologie	Expertiza colectivă internă (Discuție la Consiliul științific, susținerea tezelor de doctorat)	Nu se știe
După tipul aprobării	Colegiul Ministerului Educației	Nu a fost aprobată	Hotărârea Guvernului

Analiza Concepției din perspectiva științei pedagogice

Concepția elaborată în anul 2004	Analiza Concepției din punctul de vedere al științei pedagogice
În alin.2 al capitolului I se analizează situația reală și este menționată cauza principală a acestui fenomen – discrepanța dintre competențele și abilitățile profesionale solicitate pe piața muncii în agricultură și cele real existente: în timp ce 49,6% din forța de muncă este ocupată în agricultură, ponderea absolvenților instituțiilor de învățământ secundar profesional constituie numai 9%.	<p><i>În economia de piață este determinat coraportul optimal al forțelor de muncă pentru diferite domenii de activitate: în agricultură – între 2 și 6% din numărul populației apte de muncă (vezi Materialele grupului de lucru pentru elaborarea Concepției sistemului național de pregătire și instruire profesională, modelul 2002). Astfel, situația creată în republică demonstrează evident că în economia de piață mecanismul de reglare a forței de muncă activează indiferent de cel al serviciilor educaționale.</i></p> <p><i>În Concepție nu se respectă principiul de bază al pedagogiei – principiul anticipării.</i></p>
În capitolul I se face analiza sistemului actual de învățământ secundar profesional în baza metodologiei SWOT care a determinat opt dezavantaje: <ul style="list-style-type: none"> • Cadrul legislativ nu este adecvat; • Sistemul stopează accesul absolvenților la studiile universitare. 	<p><i>Pînă în anul 2003 învățământul secundar profesional se realiza conform prevederilor Legii învățământului nr.547-XIII din 21 iulie 1995 și Concepției dezvoltării învățământului tehnic-profesional, aprobată la ședința colegiului Ministerului (proces-verbal nr. 29 din 23.07.1996). Potrivit Concepției nominalizate instruirea și pregătirea profesională a muncitorilor se realiza în școli profesionale polivalente de trei trepte și constituia un sistem integru de instruire profesională continuă.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Baza tehnico-materială este insuficientă, învechită, nu corespunde pregătirii profesionale solicitate pe piața muncii. 	<p><i>Căile de rezolvare a problemei în cauză sînt reflectate în Concepția dezvoltării învățământului tehnic-profesional (1996), elaborată de Institutul de Pedagogie și Psihologie.</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> • Sistemul de certificare profesională este depășit de cerințele actuale. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Necesitățile pieței muncii nu sînt clar determinate și mediatizate. 	<p><i>Tratarea științifică și tehnologia racordării serviciilor educaționale la cerințele pieței muncii în condițiile perioadei de tranziție pentru Republica Moldova sînt efectuate de către profesorul S.A. Varban (vezi N.Ŕ. Ȃrdări „Ȃeiiieeēē iādēēiāriē d’lāōiāiāi d’lāēiār”).</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Mecanismul de finanțare a învățămîntului și pregătirii profesionale este inefficient. 	<p><i>În anul 1996 Institutul de Pedagogie și Psihologie a efectuat o cercetare complexă a mecanismelor de finanțare a învățămîntului secundar profesional și au fost elaborate recomandările respective pentru perioada de tranziție în Republica Moldova.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Lipsa unui sistem de formare a maiștrilor-instructori; • Lipsa unui sistem de formare continuă a cadrelor didactice de specialitate. 	
<p>Analiza SWOT ilustrează necesitatea elaborării Concepției de dezvoltare a învățămîntului secundar profesional.</p>	<p><i>Concluziile privind calitatea managementului învățămîntului secundar profesional sînt reflectate în materialele grupului de lucru pentru elaborarea Concepției sistemului național de pregătire și instruire profesională (2002) și în alte cercetări științifice (vezi teza de doctorat V. Cristea, 2004).</i></p>
<p>În capitolul VI se argumentează și se propune doar o sursă de finanțare a sistemului de învățămînt secundar profesional – finanțarea bugetară.</p>	<p><i>Instruirea și pregătirea profesională prezintă un serviciu educațional foarte costisitor, din acest motiv chiar și țările cele mai dezvoltate nu sînt în stare să-l asigure, în exclusivitate, din buget, folosind peste 20 de surse de finanțare (vezi materialele grupului de lucru pentru elaborarea Concepției sistemului național de pregătire și instruire profesională, 2002).</i></p>
<p>Capitolul VII, consacrat cadrelor pentru sistemul de învățămînt secundar profesional, include enumerarea categoriilor de cadre didactice și formarea lor profesională.</p>	<p><i>În Republica Moldova nu este prevăzută pregătirea inginerilor-pedagogi (vezi materialele grupului de lucru pentru elaborarea Concepției sistemului național de pregătire și instruire profesională, 2002).</i></p>
<p>Concepția nu reflectă realizarea obiectivelor propuse.</p>	<p><i>În capitolul II al Concepției sînt descrise obiectivele de bază, care vor fi realizate în instruirea și pregătirea profesională, iar în capitolul V (vezi tabelul Prognoza din 1999) ele sînt descrise pe niveluri de calificare.</i></p>
<p>Proiectarea procesului de instruire este centrat pe conținuturi, nu pe obiective, prin urmare pe pedagogia veacului trecut.</p>	<p><i>În Concepție se propune axarea instruirii și pregătirii profesionale pe programe de studiu.</i></p>
<p>Tipurile instituțiilor de învățămînt secundar profesional corespunde modelelor din URSS, capabile să realizeze Concepția anilor ‘50.</p>	<p><i>În Concepție se propun un șir de instituții de învățămînt secundar profesional:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Școli de meserii (modelul anilor ‘50) • Școli profesionale fără studii medii generale (modelul anilor ‘50) • Licee tehnice tehnologice (prototip – Școala medie + Combinatele de instruire și producere, modelul anilor ‘60) • Școli tehnice (modelul anilor ‘60) • Licee tehnice și tehnologice în baza studiilor medii generale (prototipul tehnicurilor, modelul anilor ‘60) • Colegii (prototipul tehnicurilor, modelul anilor ‘60).

- Concepția din anul 2004 promovează pentru sistemul ÎSP o strategie retrogradă.
- Concepția prevede restructurarea sistemului ce ține de forme și nu de conținut.
- În Concepție sînt confundate instruirea și formarea profesională.
- Concepția, prin analiza SOWT, reflectă eșecul managerial al sistemului ÎSP.

2. ÎSP ȘI UNELE ASPECTE ALE ECONOMIEI NAȚIONALE

Aspectul ocupațional

Domenii economice	Repartizarea populației după domeniul de activitate		Planificarea pregătirii și instruirii profesionale a muncitorilor în ÎSP		
	2000	2003	2000	2003	2004
Agricultură	50,6%	41,0%	20,0%	15,5 %	13,2%
Industrie	10,6%	12,1%	25,2%	26,1%	31,9%
Construcții	2,9%	3,9%	26,3%	26,0%	23,7%
Servicii	35,9%	43,0%	28,5%	32,4%	31,2%

- Planificarea pregătirii profesionale nu este corelată cu repartizarea populației după domeniul de activitate.

3. ÎSP ȘI UNELE ASPECTE ALE SFEREI SOCIALE

Aspectul șomajului

Absolvenții ÎSP înregistrați șomeri	1995	1999	2004
% din toți absolvenții	6%	8%	9%
% din numărul șomerilor din țară	13%	10%	8,1 %

- Se observă creșterea numărului de șomeri în rândurile absolvenților instituțiilor de învățămînt secundar profesional.

Proгноza din 1999 și realitatea din 2005

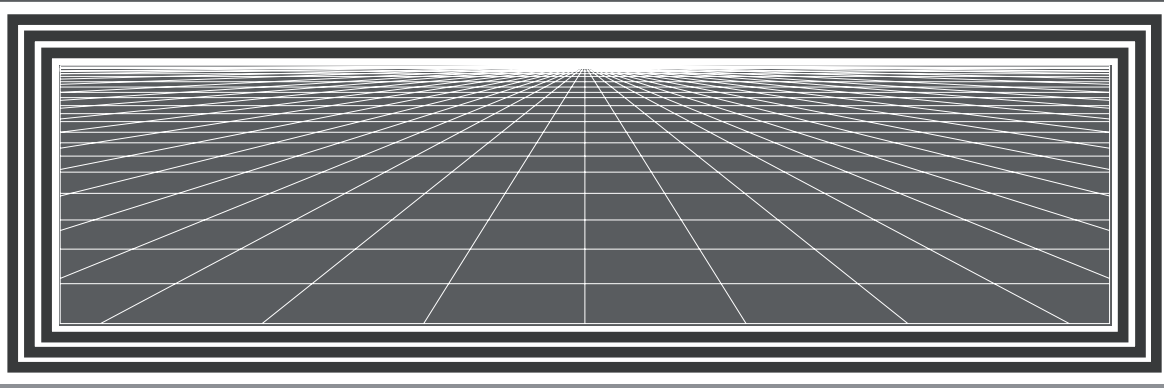
Rezultatele prognozei elaborate de savanții autohtoni în 1999 referitor la perspectivele ÎSP, cu regret, s-au adeverit în 2005, reliefind tendințe negative, fapt reflectat în tabelul ce urmează:

Proгноza din 1999	Realitatea din 2005
1. Păstrarea vechiului aparat de administrare în toate structurile executive și în Ministerul Educației	Da
2. Transferarea finanțării de stat a învățămîntului secundar profesional pe contul părinților	Da
3. Planificarea reieșind din posibilitățile financiare ale statului	Da
4. Revizuirea actelor legislative în baza ambițiilor și intereselor personale	Da
5. Atragerea, în mod haotic, a creditelor și mijloacelor organismelor internaționale	Da
6. Stilul administrativ de dirijare care nu promovează responsabilitatea	Da
7. Distrugerea potențialului științific și intelectual în domeniul ÎSP	Da
8. Politica de colaborare cu E.T.F., TACIS în domeniul proiectelor mari și mici cu nivel minim de eficacitate.	Da

- Sistemul ÎSP în ultimii ani a suferit schimbări esențiale și necesită o reformare fundamentală.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Școala-pentru viața activă (noua paradigmă pedagogică). Coordonator Gh. Rudic, Chișinău, 2001.
2. Stog, S., *Condițiile pedagogice de integrare continuă a elevilor din învățămîntul gimnazial în cel secundar profesional*, Chișinău, 2001.
3. Buzatu, V., *Organizarea și dezvoltarea învățămîntului profesional tehnic de stat în Moldova (aspecte istorice și pedagogice în perioada 1812-1991)*, Chișinău, 1997.
4. Rudic, M., *Standardizarea în învățămîntul secundar profesional*, Chișinău, 2001.
5. Eșanu, I., *Diversificarea învățămîntului secundar profesional în perioada de tranziție la economia de piață*, Chișinău, 2001.
6. Варбан, С., *Экономика образования переходного периода*, Comrat, 2001.
7. Онофрей, А., *Интеграция национального рынка труда Молдовы в европейском рынке*, Comrat, 2002.
8. Олейникова, Н., *Актуальные вопросы реформирования профессионального образования. Обзор семинаров Национальной Обсерватории профессионального образования*, Москва, 2001.



EX CATHEDRA



Otilia **DANDARA**

Universitatea de Stat din Moldova

Orientarea școlară și profesională – dimensiune a educației pentru și prin profesie

A ști să trăiești reprezintă una din finalitățile majore ale procesului de formare a personalității, care îi atribuie educației sens și valoare, iar produsului ei – omului – esență socială. Fără a diminua anumite laturi ale complexului proces educațional (educația intelectuală, morală, fizică etc.), apreciem că educația pentru profesie constituie o preocupare de bază în acest sens, reflectată și în scrierile filozofilor antici. Accentuând conexiunea dintre aspirațiile și capacitățile individului, pe de o parte, și nevoile sociale, pe de altă parte, Platon invoca, în lucrarea „Republica”, ideea că tocmai această corelație va determina conținutul procesului educațional, respectarea ei fiind o condiție esențială a construirii unui stat ideal [4].

Dezvoltarea multidimensională a personalității cu accent pe cultivarea abilităților practice, apreciate drept mecanism de manifestare a activismului civic, este unul dintre principiile de bază ale teoriilor pedagogice din epoca Renașterii, care persistă și în perioada modernă. Această preocupare s-a sintetizat la nivel de societate în maxima „Omul potrivit la locul potrivit”.

În lucrările apărute în anii '90 ai sex. XX și recent, în contextul educației formale, educația pentru profesie este deseori încadrată în educația tehnologică, abordare influențată de aspectul tehnicist al competențelor noastre, dictată de revoluția tehnico-științifică.

Ținând cont de caracterul continuu al procesului educațional, deducem și caracterul continuu al educației

pentru și prin profesie, identificând trei faze, aflate într-o legătură de interdependență și determinând atât o relație de consecutivitate cât și una de simultaneitate: orientarea școlară și profesională, formarea profesională inițială, formarea profesională continuă.

Faza orientării școlare și profesionale (OȘP), încadrată în procesul educațional din perioada preșcolară, cu intensificare în perioada școlarității, este prezentă pe tot parcursul vieții, fapt condiționat de ritmul accelerat al schimbării și fluctuația pieței muncii.

Orientarea școlară și profesională constituie un sistem de acțiuni în care un individ sau un grup de persoane este ajutat să-și aleagă instituția de învățământ, respectiv, profesia, în concordanță cu capacitățile și aptitudinile proprii și cu cerințele sociale.

Cu toate că OȘP presupune un proces alcătuit din două activități intercondiționate, în unele surse bibliografice acestea sînt tratate separat; mai mult ca atât, sub influența terminologiei ruse, termenul *orientare școlară* pînă nu demult era lipsă în cadrul abordării problemei în Republica Moldova. Dar, după cum menționa E. Panhard, termenul *orientare școlară* nu se deosebește de cel de *orientare profesională* decît în sensul că nu este direct legat de alegerea profesiei, ci comportă un set de procedee metodice pentru a ajuta fiecare individ să-și dezvolte cît mai bine personalitatea prin anumite studii [3].

Orientarea școlară este deci anterioară orientării profesionale propriu-zise, fiindu-i subordonată, dar ambele au o finalitate comună și pînă la urmă se contopesc într-o acțiune educativă realizată în temei la nivel școlar [2].

Educația vocațională la nivelul învățămîntului de cultură generală se identifică, de fapt, cu orientarea școlară

și profesională. Importanța OȘP crește sub influența schimbărilor pe care le impune societatea procesului educațional. Respectarea principiului șanselor egale la educație, apreciat la moment drept condiție de bază pentru asigurarea șanselor egale de integrare socială, invocă necesitatea predominării orientării asupra selecției, care, după cum menționa E. Claparede, este și mai morală și mai economică [2]. Umanismul orientării în raport cu selecția reliefează considerentul că principala misiune a educatorului este prevenirea eșecurilor și ghidarea fiecărei persoane în direcția care-i va permite să atingă cel mai înalt nivel al culturii profesionale.

Rolul de educator în OȘP îl are familia, școala, mass-media și însăși persoana. Importanța acestui proces și necesitatea propriei implicări determină contexte în care educația implicită, realizată în familie, se va intercala cu educația explicită (realizată în școală și prin mass-media) și cu autoeducația. Angajarea persoanei în propria sa orientare creează circumstanțe de evaluare a competenței de a lua decizii și îi atribuie un grad sporit de responsabilitate. Toți factorii educaționali au de atins, în fond, aceleași obiective:

- cunoașterea particularităților fizice și psihice și formarea abilității de autocunoaștere;
- informarea despre școală și profesii/autoinformarea;
- formarea aptitudinilor în diverse domenii de activitate;
- educarea atitudinii pozitive față de muncă și a motivației de a munci.

Unul dintre elementele esențiale ale OȘP este pregătirea copilului în vederea optării pentru o școală, iar ulterior (sau în același timp) pentru o profesie. Pregătirea elevului pentru alegerea profesiei include și sensibilizarea lui pentru procesul în care este angajat, pentru riscurile pe care le comportă o alegere defectuoasă.

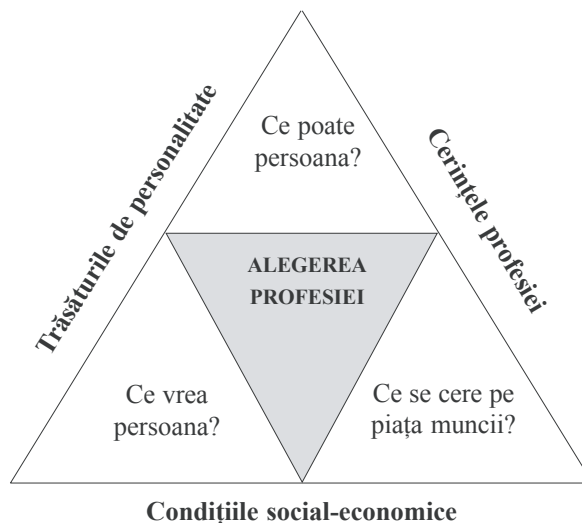
Selectarea tipului de instituție presupune cunoașterea exactă a rețelei școlare (tipul școlii, condițiile de admitere, perspectivele pe care le oferă terminarea studiilor).

Orientarea școlară înseamnă sprijinirea elevului în cunoașterea criteriilor de alegere, cultivarea intereselor profesionale, înțelegerea corectă a cerințelor profesiei și nevoilor sociale de brațe de muncă.

Opțiunea pentru o școală și o profesie depinde de mai mulți factori:

1. compatibilitatea subiect-profesie;
2. avantajele profesiei;
3. prestigiul profesiei;
4. disponibilitatea.

Alegerea corectă a unui tip de școală și a profesiei trebuie să se încadreze în reperele: vreau, pot, trebuie [5].



Cu regret, cercetările ultimilor ani demonstrează lipsa unor preocupări serioase ale factorilor educaționali referitor la OȘP. Esența însă îi determină un caracter de inevitabilitate, acesta se realizează *sine qua non*, dar nu este încadrat la nivel de strategie într-un proces educațional explicit. Din aceste considerente, se încalcă echilibrul reperelor incluse în triunghiul suport al deciziei profesionale. Majoritatea adolescenților și tinerilor sînt influențați în alegerea profesiei preponderent de



către familie, or, tocmai familia omite sau realizează insuficient unele obiective importante ale OȘP, greșelile tipice fiind determinate de strategii comportamentale de extremă: nonintervenție sau exces de zel.

Neangajarea părinților în orientarea copiilor este motivată de lipsa de timp și/sau de informație, invocându-se că un tînăr este mult mai bine informat decît părinții săi și atunci aceștia au doar datoria de a-i asigura studiile, achitînd taxele.

Excesul de zel se manifestă prin:

- impunerea copiilor de a îmbrățișa o anumită profesie, care nu li se potrivește, dar pe care și-au dorit-o cîndva și nu au reușit să o realizeze;
- interzicerea copiilor de a alege anumite profesii, fiind dominați de stereotipuri;
- amînarea preocupării de a orienta copiii spre o anumită școală și profesie pentru ultima clasă a școlii de cultură generală sau liceu, timp în care nu reușesc să verifice veridicitatea opțiunii.

Originea greșelilor comise de familie rezidă în cunoașterea inadecvată sau insuficientă a copilului, lipsa informației despre școli și profesii, necunoașterea criteriilor de alegere a profesiei, prejudecățile, ambiția părinților de a hotărî singuri. Este firesc ca părinții să-i dorească copilului un trai mai bun, dar faptul că nu întotdeauna caută să pună în acord aspirațiile lor cu capacitățile copilului și nevoile sociale dăunează. Criteriul dominant al orientării este cel utilitar; atracție-respingere, avantajele-dezavantajele profesiei. În acest fel, îl pot îndepărta pe copil de vocație.

Mass-media realizează OȘP incidental. Prin emisiunile radio și TV, prin presa scrisă nu se conturează o strategie educațională în acest sens. Statul/societatea nu utilizează deloc posibilitățile OȘP pentru a forma o opinie publică pozitivă față de unele profesii necesare economiei naționale și pentru a motiva tinerii spre profesii mai puțin prestigioase (de exemplu, cea de pedagog), dar de o importanță strategică. Lăsarea procesului în voia incidentalului creează paradoxuri: pe de o parte, se investesc resurse și timp pentru unele profesii, pretendentul știind de la bun început că are șanse minime de a se angaja, pe de altă parte, nu sînt puse în valoare avantajele unor profesii considerate stereotipal neprestigioase. Ca rezultat, această lacună a procesului educațional are efecte negative asupra formării concepției despre lume și viață: tinerii își cultivă o atitudine neglijentă față de propriul său potențial și, în mod automat, față de resursele familiei și ale statului. La noi în țară, un deținător al diplomei de studii de specialitate renunță cu ușurință la calificarea pe care o deține și acceptă servicii care nu cer nici o calificare. Această atitudine influențează în mare măsură și decizia cetățenilor noștri (al căror venit nu întotdeauna acoperă necesitățile persoanei) de a pleca la munci peste hotare, fiind neglijate alte procese (de exemplu, creșterea și educarea copiilor), a căror valoare

nu poate echivala cu banii acumulați. În aceste condiții reliefăm faptul că școala, ca factor de OȘP, trebuie să o realizeze ținînd cont de legități științifice, să denote angajare și consecvență. Constituind baza obiectivă a OȘP, ea poate facilita sau frîna acest proces.

Recunoașterea interdependenței între structura învățămîntului și orientare modifică semantica adaptării școlare, deoarece nu doar copilul se adaptează la structură, dar și orice reformă școlară tinde să adapteze structura la nevoile copilului. Acest deziderat se poate atinge prin diversificarea studiilor, astfel încît să fie create posibilități de autorealizare fiecărei personalități.

Școala deține condiții care favorizează OȘP, ale cărei obiective se realizează prin două modalități: prin conținutul instruirii (discipline tradiționale și noi) și prin activitatea profesorului la lecție. Toate obiectele școlare pot contribui la OȘP, dacă profesorul pune în valoare conținutul lor. Se va implica în orientare (trebuie să se implice) și psihologul școlar, și dirigintele. Acești doi actanți ai procesului educațional au funcția de a facilita adaptarea copilului la mediul școlar și orientarea lui spre succes.

Invocasem anterior ideea substituirii selecției școlare și profesionale cu o bună orientare, ceea ce ar spori gradul de umanizare a procesului educațional. Dar orientarea nu poate lua locul selecției, decît dacă structurile școlare sînt potrivite cu aspirațiile individului și nevoile societății, dacă posibilitățile existente sînt valorificate eficient. În procesul orientării un rol activ i se atribuie copilului. Se reliefează tendința ca acesta să nu fie orientat, ci ajutat să se orienteze, considerîndu-se asociat la proiectarea propriei cariere.

Cele trei faze ale educației pentru și prin profesie: orientarea școlară și profesională, formarea profesională inițială și formarea profesională continuă vor reuși să se constituie într-un proces educațional eficient doar în cazul cînd își vor realiza obiectivele prin îmbinarea armonioasă a tendințelor și aspirațiilor de autorealizare a individului și nevoile sociale. Fără a minimiza rolul formării profesionale inițiale și continue pentru integrarea socială prin profesie, constatăm importanța OȘP care ghidează persoana spre succes nu doar la vîrste timpurii, dar și toată viața, încadrîndu-se în contextul educației permanente.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Chișinău, 2001.
2. Criviriga, M., *Tendențe contemporane ale orientării școlare și profesionale*, București, 1976.
3. Panchard, E., *Pedagogia școlară*, București, 1976.
4. Platon, *Republica*, București, 1998.
5. Salade, D., *Dimensiunea procesului educațional*, București, 1999.



Tatiana CALLO

Institutul de Științe ale Educației

Praxiu pedagogic sau cîteva reguli pentru a ne menține pedagogi în postmodernitate

ÎN LOC DE INTRODUCERE

Apariția unei cărți în pedagogie o văd ca pe un spectacol regal de interes profesional, „pus în scenă” de originalitatea cărții ca atare. De data aceasta, interpretînd unele idei din „Didactica funcțională” (Michel Minder, Cartier, 2003), mi-am oprit atenția în mod special asupra cîtorva, pe care le voi expune aici, anume ele generînd scrierea prezentului material, adresat pedagogilor din învățămîntul preuniversitar ce au frumoasa intenție de a se menține în profesie și de „a stăpîni” această activitate și în continuare.

Prima idee: *”Profesorul cultivat trebuie să fie, pur și simplu, un intelectual veritabil, adică cineva care își organizează adaptarea la mediu și cucerirea ambianței după o schemă rațională, pe care și-a constituit-o personal”*;

A doua idee: *”Profesorul... trebuie să dea dovadă întotdeauna de un spirit critic sănătos. Calitățile lui dominante sînt ascuțimea minții, creativitatea imaginației, luciditatea față de sine însuși, moderația demersurilor și modestia personală”*;

A treia idee: *”Profesorul posedă șansa unică de a-și putea greșa perfecționarea intelectuală direct pe activitatea sa profesională, evitînd astfel orice dihotomie între muncă și timpul liber, între sarcinile obligatorii și aspirațiile spontane”* (p. 138).

Reușita în profesie este un domeniu abordat continuu filozofic și social, în care reușita în profesia de pedagog nu se leagă cu noțiunea de *repas* în orice aspect al său, deoarece este o profesie în *acțiune*. A ști ce trebuie să faci, cînd și cum să procedezi, unde și de ce să taci, din ce motiv și cu ce efecte să spui ceva sînt doar cîteva elemente ale comportamentului profesional care dovedesc justetea afirmației de mai sus. Persoana poate deține funcția, dacă însă dă greș în acțiunea sa pedagogică, își trădează profesia. Ce putem face? Nu este exclus că trebuie să „punem la treabă” reflecția pedagogică, așa cum am încercat noi, elaborînd un șir de reguli (le-am spus „cîteva reguli”, deoarece, deocamdată, numărul lor urmează încă să-l cunoaștem), rezultate dintr-o practică

profesională personală. Acestea sînt, de fapt, niște întrebări degajate din răspunsuri, mai bine-zis niște postîntrebări, care au ca țintă promovarea ideii generale ce menține persoana în profesia respectivă: „Dacă nu-mi reușește ceva, mai bine să fug *în* pedagogie, nu *din* pedagogie”. Demersul orientat spre regulă ni s-a părut în acest caz drept unul potrivit, prezentînd idei valoroase pentru cîmpuri problematice întregi.

La ora actuală există și în științele pedagogice o mișcare numită *postmodernism*, aducînd cu sine o altă viziune, mai integrativă, asupra fenomenului ca atare, și alte posibilități de cercetare. Știința pedagogică nu mai are dreptul să nu țină cont de solicitările sociale cu un pronunțat caracter pragmatic. Ei nu i se „mai iartă” dacă confundă teoria cu fenomenul și i se indică necesitatea apropierii între știința pedagogică și practica socială prin distanțarea cognitivă în abordarea fenomenului, deoarece astfel „se mărește substanțial aria de vizualizare”. Dacă privim înapoi, pare surprinzător că pedagogia postmodernă orientează în special spre tradiție, astăzi devenind tot mai clar faptul că știința pedagogică, direcționată doar spre știință, nu-și poate rezolva singură problemele, ea implicînd un pluralism nelimitat al diferitelor tradiții. Conceptul de raționalitate pedagogică are în prezent mai multe alternative și reacții în raport cu principalele probleme pragmatice care țin de pedagogie. Interesul pedagogic nu mai este doar apanajul pedagogiei, doar o specialitate a experților care pot vorbi argumentat, să zicem, despre concepțiile lui J. Dewey, însă nu au răspunsuri la multe întrebări ce vizează interesul aplicativ al respectivelor concepții. În această optică, pentru pedagogia postmodernă sînt specifice următoarele momente [3, p. 30-31; p. 91]:

- Pune în lumină anumite părți ale fenomenului înaintea stabilirii conceptelor și metodologiei fundamentale, adică are un caracter practico-teoretic și își propune ca scop clarificarea practicilor care intervin în activitatea de formare-dezvoltare; este o intenție sănătoasă de a fi cît mai aproape de fenomen, de a nu se îndepărta de realitate, de a înțelege și a privi fenomenele pedagogice în funcționarea lor complexă;
- Presupune valorificarea prealabilă a unor științe despre educație, cu implicarea lor ulterioară în educație (cum ar fi, de exemplu, *noile educații*);
- Pornește de la cele 12 necesități (*afective, cognitive, sociale, valorice, de afiliere, de realizare, de autonomie socială, de participare ideologică, de*

atașare, de experimentare, de comunicare, de implicare axiologică) ca premisă a multiplicării științelor educației și despre educație;

- Este o pedagogie de sinteză care propune înțelegerea științei pedagogice nu ca pe un monolit, ci ca pe o sursă de dialog; este o știință a educației pentru toți, angajând diverse acțiuni directe și indirecte, asamblate unitar și integrate în structura de funcționare a educației;
- Indică necesitatea unui cadru metodologic general de analiză a activității de formare-dezvoltare la un nivel de maximă generalitate, valabil în orice context pedagogic.

Prin prisma acestei logici, vom examina regulile dezvoltării profesionale, cu intenția de a forma judecăți pertinente în raport cu acest fenomen foarte complex și mereu actual.

Regula 1: Înfii pune în valoare ceea ce te caracterizează esențial și după aceea acționează. Este un fel de *carte de vizită a pedagogului școlar* care indică faptul că demnitatea profesională nu constă dintr-o superioritate sau capacități deosebite, ci în ceea ce face din sine însuși profesorul ca profesor, de la situație la situație. Esența sa profesională nu este fixată și, prin urmare, este în mod nelimitat deschisă. Un singur exemplu, destul de relevant. Într-o activitate practică de identificare a obiectivelor educaționale la clasă și de constatare a faptului câte obiective trebuie formulate, profesoara A., după o reflecție de scurtă durată, își expune ideile în felul următor: ”Stimați colegi, ceea ce mi place îndeosebi în profesia mea este faptul că de multe ori avem ocazia să „numărăm”. Eu vă propun să ascultați câteva cîntece și să-mi spuneți câte dintre ele au fost interpretate „din inimă” și câte nu au fost interpretate în asemenea mod. După aceasta vom discuta despre obiective”. A fost o mișcare extraordinară, deoarece profesoara a interpretat un șir de fragmente de cîntece populare cu o voce minunată și, evident, toate „din inimă”. În primul rînd, ea și-a „montat” pozitiv colegii, punîndu-și în valoare talentul de a cînta; în al doilea rînd, a semnalat faptul că în orice analiză este necesar să se pornească de la contextul concret spre unele constatări, nu invers; în al treilea rînd, exemplul adus a fost hotărîtor – în pedagogie nu se poate determina ceva la general, fără anumite repere și orientări bine delimitate, bazate pe principii generale; nu ne putem centra pe un copil la general, ci pe unul concret. Altfel nu putem reuși. Prin urmare, profesoara respectivă a pornit de la ceea ce este sigură că poate face, luîndu-și o rezervă de timp pentru a găsi o soluție adecvată situației date.

Regula 2: Adună la propriul prestigiu intelectual, învățînd să te bucuri intelectual. Aceasta ar însemna să acționezi așa ca să-ți sporești mereu potențialul intelectual, suprimîndu-i chiar și pe colegii de breaslă, să citești și să cunoști teoria pedagogică și atunci

strădania de a avea dreptate va fi răsplătită. A cunoaște nu înseamnă nimic altceva decît *a te naște o dată cu (con)naitre*. Ca exemplu, putem aduce următorul caz. Într-o activitate de precizare a unor aspecte de ortografiere, am propus profesorilor un peisaj de nume de referință din domeniul pedagogiei, într-o ordine aleatorie: J.-J. Rousseau, J. Dewey, S. Cristea, C. Bîrzea, B. Bloom, M. Weber, C. Cucuș, E. Joița, J. Piaget, O. Reboul, G. Văideanu etc. La moment, mi-a venit ideea să relievez unele opinii, idei formulate de către personalitățile indicate în listă. Am fost plăcut surprinsă că profesorii au vorbit destul de argumentat despre câteva personalități, aducînd și exemple convingătoare. Eu eram încîntată, ca pînă la urmă să constat că profesorii au abordat acest subiect la lecția precedentă (idei și concepte pedagogice actuale) și au operat cu câteva nume din lista propusă. Și totuși, acel sentiment pozitiv nu m-a părăsit, ci m-a convins de justetea regulii pe care am formulat-o: mereu citind și aflînd, mereu cu „teoria în mîna sîngă și cu tocul în mîna dreaptă”, așa se menține în pedagogie profesorul. Este relevant dacă el cunoaște și poate stabili științific fapte pedagogice și le poate explica cauzele. Pentru exemplificare, s-ar potrivi ceea ce am observat pe parcursul anilor în procesul de perfecționare a cadrelor didactice: liderul fiecărei grupe de pedagogi este cel ce cunoaște bine teoria pedagogică și poate manevra abil cu concepte, noțiuni, idei, opinii în vederea ilustrării fenomenelor pedagogice puse în discuție. Se știe că numele are putere magică și atunci cînd cineva operează liber cu nume și idei, devine irezistibil în argumentarea și justificarea fenomenelor abordate.

Regula 3: Învăță de la lucruri modul de funcționare și de la oameni modul de reflecție. Plus la aceasta, a învăța de la specialiști felul de a fi, o combinație *sui generis* de cogniție, hazard, inspirație și transparență. Pentru ilustrare, putem semnală următorul fapt. Le-am propus profesorilor să selecteze din lista de reper cîte un obiect, fără a preciza care este scopul. După ce au făcut opțiunea, profesorii au fost solicitați să descrie obiectul prin următoarea prismă: ce ar putea „învăța” de la el ca pedagog? Reacția a fost deosebită. Profesoara G. ne-a relatat, alegînd copacul, că de la el poate învăța: să-și mențină verticalitatea (filozoful J. Herder, în teoria sa antropologică, susține că poziția verticală a eliberat mîinile și a rafinat pipăitul, fapt ce a permis omului să construiască instrumente; dacă mergem pe această idee, verticalitatea profesională ar însemna eliberarea reflecției care dirijează mîna (tehnica acțiunii formative ce modelează personalități), să se decică de unele idei în funcție de circumstanțe (la fel cum copacul se „dezice” de frunze în sezonul respectiv), să-și crească cît mai multe crengi verzi și viguroase (discipoli deștepți și rezistenți în orice profesie), să crească înalt (să ajungă perfecțiunea în profesia de pedagog), să se clatine în bătaia vîntului, dar să nu se frîngă (adică să reziste criticii colegilor, să țină

cont de părerea lor și să se perfecționeze permanent), să furnizeze oamenilor lemn pentru diverse necesități (să propună elevilor conținuturi necesare pentru viața ulterioară), să adune la taifas oamenii sub coroana sa rotată (să colaboreze în activitatea pedagogică cu familia și comunitatea, cu toate structurile interesate), să servească drept materie primă pentru anumite instrumente muzicale (să confere activității educaționale mai multă afectivitate, mai multă „muzică a sufletului”).

Regula 4: Atunci când trebuie – te retragi. Într-o discuție dirijată „Cum pot fi stimulați elevii să vorbească”, profesorul B., susținând că elevii nu au teama cuvântului, ci teama de a rosti cuvântul, a fost „atacat” de colegii care nu erau de acord cu ideea lui. Profesorul B. a găsit „un refugiu” minunat: în primul rînd, a ascultat foarte atent argumentele colegilor, apoi, cu mult calm și „înțelegere” pentru ei, a început să citească (avea notat într-un caiet) următoarele: Adesea în calea celor care învață stă autoritatea celor care predau; Vorba trebuie întrebuițată acolo unde rostirea ei aduce folos; Vorba este umbra faptelor; Cu cît gîndim mai puțin, cu atît vorbim mai mult etc. Anume această „retragere” a profesorului în umbra cuvintelor înțelepte i-a dat posibilitatea să-și mențină neschimbată poziția, aderînd însă „filozofic” la opiniile colegilor. Retragerea calmă și aparent „dezinteresată” a permis valorificarea unui șir de păreri, mai mult sau mai puțin profesionale, însă toate concludente ariei discuționale.

Regula 5: Competența mea este problema și opțiunea mea – nu mă poate învăța nimeni să fiu pedagog, acest lucru îl poate face o singură persoană – pedagogul din mine.

Efortul unei dezvoltări profesionale constă în a căuta premise din datele pedagogice de care dispune profesorul și în a structura un raționament care, operaționalizat, să producă anumite efecte. Competența este într-adevăr o chestiune de efort și de efect, al cărei scop se axează pe modificarea permanentă a reprezentării asupra profesiei. Tot ce poate modifica această reprezentare constituie un efect cognitiv – competențial, o schimbare a gradului de convingere cu care este operată o idee pedagogică și eradicarea ideii vechi prin cea nouă, mai convingătoare. Dar pentru ca dezvoltarea profesională să fie pertinentă, efectele obținute trebuie să echilibreze eforturile depuse. Competența profesională, în acest caz, este hotărîtoare, adică ceea ce se obține „a meritat osteneala”, și trebuie să rămînă intactă chiar dacă un anumit număr de competențe sînt afectate sau chiar absente.

Exemplificăm prin următorul caz. Cadrelor didactice li s-a propus să descrie profesorul „ascuns” în fiecare dintre ele și profesorul „manifestat” în baza semnalării a cinci competențe profesionale. Iată unele rezultate:

Varianta (a) – Profesorul *ascuns*: competența de a asculta răspunsul elevilor, competența afectivă, competența de a gîndi asupra sarcinilor educative,

competența de a analiza comportamentul profesional, competența de a critica elevul. Profesorul *manifestat*: competența de a formula obiectivele lecției, competența de a evalua elevii în baza testelor, competența de a formula întrebări de conținut, competența de a mobiliza elevii la activitate, competența de a proiecta lecția.

Varianta (b) – Profesorul *ascuns*: competența de a trăi afectiv greșelile elevilor, competența de a avea răbdare pentru a asculta „năzdrăvăniile” elevilor, competența analitico-sintetică, competența de a alege metodele de lucru, competența de a organiza secvențele de învățare. Profesorul *manifestat*: competența de a formula obiectivele activității la clasă, competența de a aplica noile tehnologii educaționale, competența de a ilustra necesitatea cunoașterii anumitor lucruri, competența de a concentra atenția elevilor, competența de a explica sarcinile.

Varianta (c) – Profesorul *ascuns*: competența de autoanaliză, competența afectivă, competența de cercetare, competența de a evita conflictele, competența de a nu fi prea dur cu elevii. Profesorul *manifestat*: competența de a utiliza diverse scheme, grafice în procesul educațional, competența de a utiliza taxonomia obiectivelor, competența de a trezi interesul elevilor, competența de a găsi soluții pentru diverse situații educaționale, competența de a face lecția captivantă.

Din toate variantele (alese dintr-o mulțime de altele asemănătoare) observăm următoarele: competențele de dezvoltare profesională sînt mai puțin incluse în șirul celor profesionale, cadrele didactice axîndu-se preponderent pe domeniul educațional, nu pe cel profesional, adică profesorul „vede” ce poate face el în raport cu elevii săi și mai puțin ceea ce poate face în raport cu sine însuși ca pedagog în vederea îmbunătățirii relației cu elevul.

Regula 6: Conștientizează că există două exclusivități ale pedagogului – intelectul și inima sa. Profesorul urmează să nu lase sentimentul și senzațiile pur și simplu să se producă, ci să se concentreze în mod special asupra lor. Despre intelect am vorbit mai sus, despre inimă încercați să vorbiți fiecare cu sine, căci aici aveți multe a vă spune și a descoperi.

Regula 7: Promovează activ principiul *Eu zic* – presupune manifestarea personalității pedagogului conform ideii: aceasta e părerea mea, iar aceasta o fi părerea lui. Prin urmare, trebuie să discuți, să respingi, să justifici ceea ce gîndești, să favorizezi dispoziția ta personală de a participa la dezbateri, de a fi ferm în ceea ce știi. Dacă profesorul se află în criză, el urmează să se decidă, să se contureze pe sine, adică să-și găsească „forma sa” și această formă nu trebuie să fie una stabilă, ci flexibilă, în funcție de situație, în caz contrar, își pierde libertatea. De exemplu, pe perioada a cel puțin 15 activități de dezvoltare profesională în cadrul cursurilor, profesoara S. nu a participat la discuții, mereu „tușea”, sau „îi era frig”, sau „o durea capul”, pe scurt, a fost absentă. De fiecare dată aveam pornirea să o provoc, dar mă oprea o

privire atît de rugătoare încît nu mă încumetam să o deranjez. La sfîrșitul cursurilor am întreat-o de ce s-a eschivat de la activitățile noastre. Răspunsul a fost următorul: ”Eu am fost foarte atentă la toate cîte s-au discutat în cadrul orelor, dar, sinceră să fiu, am teama de a-mi spune părerea, mereu mi se pare că voi greși și colegii se vor amuza pe seama mea, deși în relațiile cu elevii situația este alta. De multe ori sînt sigură că am dreptate, însă frica de a-mi expune opinia este mai mare”. Problema constă în faptul dacă această profesoară are sau nu are competența de a lua o decizie care să-i aparțină, deși spiritul responsabilității nu-i este străin, după cum am constatat.

Regula 8: Dezvoltă competența de a te întreba și de a fi întrebat. Aceasta este neliniștea optimistă a pedagogului, în care el se lasă antrenat de fiecare dată cînd succesul său depinde fie de hotărîrea de a acționa, fie de a mai medita, fie de a delega responsabilitățile, fie de a „se ascunde” într-o carte cu răspunsuri. Formularea întrebărilor constituie o preocupare în căutarea unui construct al argumentării prin răspuns, angajînd și raportarea la domeniu, și la specificul aspectelor, și la caracteristicile situației etc. Realitatea pedagogică, neputînd fi relevantă decît prin limbajul pedagogic, este dependentă, în felul acesta, de „arta” și conținutul întrebărilor. Cele care dau naștere unor răspunsuri ferme de tipul „aceasta este...” își au originea în atitudinea pedagogului față de profesia sa. Ca exemplu, putem aduce următorul caz. Am propus profesorilor aflați la cursuri să formuleze doar o singură întrebare, care, în opinia dumnealor, ar determina nivelul profesionalismului colegilor de breaslă. Iată o selecție: Cît de des citiți literatură de specialitate? Ce considerați cel mai important în profesia dvs.? Cum credeți, experiența dvs. este relevantă pentru tinerii pedagogi? Ce înseamnă pentru dvs. procesul de atestare? De cîți ani are nevoie tînarul specialist pentru a deveni un bun pedagog? Cînd aveți cel mai mult nevoie de susținerea colegilor sau a administrației școlii? Care sînt obiectivele educaționale ale disciplinei dvs.? Cunoașteți noile orientări în sistemul educațional din republică? V-ați schimbat tehnologiile de predare? Elevii dvs. vă iubesc? etc.

Solicitați să formuleze întrebări pentru colegii lor vizînd disciplina predată, profesorii au elaborat următoarele variante: Și totuși cum se subliniază predicatul? Ce tehnică de lucru îmi puteți propune, să zicem, la predarea genului liric? Cum să mențin atenția elevilor atunci cînd predau un material complicat? Ce obiective operaționale la nivel de competențe sînt cele mai relevante? Cum formați atitudinile elevilor? Cît de des putem propune elevilor lucrări în scris? Considerați testul ca una dintre cele mai bune forme de evaluare? etc.

Regula 9: Nu fi niciodată neutru, fii întotdeauna liber în meserie în baza principiului exprimabilității – alege, verifică, presupune, convinge, elogiază, elimină, promovează, propune, substituie, cauzează, adună,

revizuieste, vizualizează, analizează etc. Libertatea profesională înseamnă, în primul rînd, a alege; fiind liber, profesorul poate să tindă cît mai sus. El trebuie să părăsească poziția neutră din afara educației, pentru a coborî în mijlocul acesteia, pentru a o realiza efectiv și afectiv într-o practică pedagogică activă. Schimbarea sensului activității, într-o ipostază nouă a acțiunii, trebuie să încline balanța în favoarea gîndirii pragmatice, care devine, în acest context, dominantă. Profesorii au fost rugați să completeze aceste îndemnuri cu șiruri de cît mai multe cuvinte care vizează domeniul pedagogiei și să termine cu o motivație. Iată cîteva variante. (a) *Alege*: metode, idei, acțiuni, concepte, planuri, modele, exemple, conținuturi, obiective, întrebări, răspunsuri, indicații, recomandări pertinente; *Verifică*: corectitudinea, normele, comportamentul, atitudinea, gîndul, opinia, răspunsul, varianta *după criterii pe care le consideri adecvate*; *Elogiază*: activitatea, comportamentul, atitudinea, contribuția, aportul, schimbarea, reflecțiile, pedagogului *care are succes în profesia sa* etc.

Regula 10: Ia atitudine hermeneutică prin *da* sau *nu*. Temeiurile pedagogice ne forțează să luăm atitudine hermeneutică prin *da* sau *nu*. Profesorul, avînd o competență specială, poate schița prin utilizarea acestor cunoștințe proiecte de acțiuni încă nerealizate. Profesorul operează flexibil și inteligent cu datele prezentului practic, face ierarhizări funcționale, verifică relevanța informațiilor care stimulează schimbările în curs, examinează oportunitățile pentru a atinge obiectivele propuse. Cadru didactic trebuie să-și subordoneze intențiile, scopurile și obiectivele individuale în aspect profesional cerințelor funcționării de perspectivă ale contextului educațional. Interpretarea hermeneutică prevede analiza și sinteza datelor, respectînd mai multe exigențe: analiza retrospectivă și prospectivă a situației interpretate, explorarea consecințelor fiecărei acțiuni pedagogice, elaborarea unei liste de efecte, evaluarea acțiunilor în baza diverselor criterii.

Regula 11: Nu aborda problemele pedagogice doar de dragul lor, ci pentru a obține repere pertinente acțiunii ulterioare. Profesionalismul presupune inițierea și realizarea unor activități concrete. Cauza acțiunii profesionale trebuie să se conțină în profesia însăși, nu în afara ei. Dacă această acțiune este condiționată de cauze exterioare, conform ideii aristotelice (5, p. 178), atunci ea nu poate fi realizată liber. Determinant pentru acțiune este nu numai scopul final, ci și competența de a putea acționa, care se formează, de asemenea, în practica profesională prin dinamizarea gîndirii raționale. Întrucît cunoașterea joacă un rol hotărîtor în motivarea acțiunii, această cunoaștere se răsfrînge asupra succesului acțiunii. Succesul cunoașterii are ca urmare succesul acțiunii, iar o cunoaștere lipsită de succes implică insuccesul acțiunii (5, p. 180). Acțiunile profesionale sînt fapte reale, care schimbă stări existente în momente temporale determi-

nate, fiind evenimente în cadrul unui proces. Fiecărei acțiuni îi corespund anumite condiții pe care profesorii le stabilesc punându-și întrebarea „De ce?”. În acest sens, li s-a propus să elaboreze un plan de acțiune a elevilor în baza unei sarcini, cu anumite goluri acționale, care pot fi ușor completate. O variantă sintetizată a unui asemenea proiect: alege/selectează/precizează/realizează/expune/explică/răspunde/convince/ilustrează/transmite – alege conținutul/selectează din acest conținut o parte/precizează dacă acest conținut include elementele sarcinii pe care o ai de rezolvat/realizează sarcina/expune rezultatul tău/explică de ce ai ales această cale/răspunde la întrebările de concretizare ale colegilor/convince că ai dreptate alegând anume această cale de rezolvare/ilustrează cum ai rezolvat și care sînt oportunitățile și efectele, transmite unele responsabilități de rezolvare colegilor tăi. În acest proiect de acțiune profesorii au indicat două goluri: meditează și examinează din mai multe perspective (înainte de *realizează*) și stabilește prioritățile răspunsului formulat (înainte de *răspunde la întrebările* colegilor).

Regula 12: Schimbă-ți gândurile și pune-le în acțiune, ca să nu-ți schimbi profesia. Profesorul trebuie să valorifice ceea ce se află deja în el – anume capacitatea de a fi rațional. Prin raționalitatea profesională tindem să înțelegem totalitatea competențelor în sens larg, o totalitate de cerințe determinate, cărora profesorul trebuie să se supună în gândire, vorbire, cunoaștere și acțiune. Evoluția pedagogiei, mutațiile care schimbă semnificația educației impun și o schimbare în dezvoltarea profesională, prin estimarea rezultatelor posibile atît pe termen scurt cît și pe termen lung, orientate spre un viitor mai apropiat sau mai îndepărtat, articulînd în felul acesta metodologiile de acțiune profesională. Apare necesitatea de a examina schimbarea în cîteva modalități determinante: (a) *ceva este în curs de schimbare* – analiza sensului mutațiilor care se produc în gîndirea profesională personală; (b) *ceva trebuie să se schimbe* – a face astfel ca posibilitățile și probabilitățile meditative să se concretizeze în acțiuni relevante; (c) *ceva se poate schimba* – se operaționalizează valorile pedagogice prin prisma individualului profesional. Ca domeniu al unei acțiuni viitoare, schimbarea este gîndită drept acțiune deschisă a aserțiunilor probabile sau a coniecturilor, termenul aparținînd lui B. de Jouvenel (6, p. 418). Cadrul didactic va prognoza dimensiunile prospective ale imaginii sale profesionale, dînd prioritate atît termenului scurt și mediu cît și termenului lung al schimbării, analizînd factorii determinanți, orientîndu-se spre acțiunea de organizare a prezentului său profesional pe noi coordonate de evoluție și centrîndu-se pe coordonata elevului beneficiar.

Ca exemplu, propunem varianta profesorului P., care a fost solicitat să indice schimbarea în gîndirea profesională personală în baza celor trei modalități: (a) – Consider că sînt în curs de schimbare reflecțiile despre importanța axării învățămîntului actual pe formarea de competențe;

(b) – Trebuie să-mi schimb tehnologiile de predare, să le modernizez, deși nu mi-am format deocamdată această convingere; (c) – Ce se poate schimba în configurația mea profesională? Probabil, atitudinea în general față de inovații, deși, recunosc, îmi vine greu să fac acest lucru.

Regula 13: Formează-ți un limbaj pozitiv pentru a proiecta numai așteptări pozitive. Pentru a aprecia pe cei care merită, a-ți reveni rapid din orice situație, a vorbi hotărît și a spune adevărul, orientarea în baza ideii *limitele limbajului meu semnifică limitele profesiei mele* este hotărîtoare. Limbajul profesional este un monopol al omului (5, p. 354), el indică un comportament profesional dependent de ambient, constituind un mediu care păstrează progresul „purătorului” în profesie și experiența lui. Limbajul profesional sprijină și promovează năzuința de a-și dezvolta forțele, de a se socializa în relația cu colegii de breaslă; acesta trebuie să fie un angajament cînd profeszi respectiva meserie. Nu există un limbaj pedagogic extern profesiei de pedagog; el organizează domeniul în semnificații, ca să poată vorbi despre această profesie și să poată „gîndi” această profesie. Cadrul didactic este legat de colegi (7, p. 124) și această filiație trebuie să fie doar una pozitivă. Caracterul pozitiv al limbajului însușește aspectul științific și tolerant, de convingere și ilustrare, de afectivitate și eleganță, de noblețe profesională.

Regula 14: Examinează permanent „catalogul celor patru întrebări” filozofice. Dacă mergem pe ideea lui I. Kant, expusă în „Critica rațiunii pure”, putem afirma că toate interesele profesionale ale pedagogului se pot reuni în următoarele întrebări: 1. Ce pot să știu? 2. Ce trebuie să fac? 3. Ce pot să sper? 4. Ce este pedagogul? Întrebarea *Ce pot să știu?* se referă la posibilitatea cunoașterii teoriei pedagogice, calitatea acestei cunoașteri, gradul de siguranță a ceea ce știe pedagogul, de coerență internă a acestei cunoașteri. Profesorul trebuie să simtă nevoia de cogniție fundamentală și atotcuprinzătoare. Întrebarea *Ce pot să fac?* presupune urmarea unor direcții de acțiune, avînd un sens anumit și un anumit nivel de obligativitate. Temeiul obligativității trebuie privit în funcție de autoritatea unor legi, regulamente, norme, dispoziții, prescripții etc. sau de folosul personal profesional ce rezultă din respectarea acestora. Răspunsurile la întrebarea *Ce pot să sper?* vizează rostul profesional al pedagogului, voința lui pentru profesia aleasă, finalitatea existenței sale profesionale. Acest lucru prevede o perspectivă din care activitatea profesională s-ar putea dovedi o activitate adecvată conform unui anumit scop. Întrebarea *Ce este pedagogul?* țintește *identitatea profesională ca pedagog*. Pentru a răspunde, este nevoie de a cunoaște suficient și de a interpreta adecvat această cunoaștere, raportată la imaginea pedagogului. Putem afirma, după E. Gellner [5, p. 21], că pedagogul este un „antropomorf umanizat”, adică el formează elevul după propria sa imagine, „proiectează propria sa ființă în alta”.

A se identifica profesional presupune că pedagogul este capabil să-și decline identitatea profesională: să-și promoveze specialitatea ca fiind cea mai necesară în actul educațional; să-și prezinte instituția de învățămînt; să explice alegerea sa profesională; să descrie experiența acumulată; să identifice scopul său profesional; să descrie beneficiarii acțiunii sale pedagogice; să numească credințele și orientările sale profesionale; să spună ce apreciază și ce-i place mai mult în profesia sa; să solicite informații pertinente din partea altor actori educaționali etc.

Regula 15: Conferă un caracter adecvat gândirii pragmatice, raportînd-o la diversitatea lumii pedagogice care te „locuiește” – în aceasta rezidă mișcarea continuă a perfecțiunii profesionale. Insolitarea dezvoltării profesionale se datorează unei alterări a raporturilor stabilite în interiorul fenomenului ca atare, care o ține în trama obișnuitului tradițional și nu-i permite dislocarea totală în diverse combinații dezvoltative. Prin eroziunea conectorilor interni, componentele dezvoltării profesionale se „însingurează” – deși se mai păstrează între ele o legătură fragilă care dă impresia unei evoluții, aceasta este prea puțin „umplută” cu sens. Dezvoltarea aici nu urmărește obținerea unei „forme” riguroase, după un model ideal, ci o acțiune și o activitate profesională capabilă să uziteze cît mai bine fluxul pedagogic ce provine din teoria pedagogică. „Forma”, în acest caz, se subordonează unei tentative euristice destul de accentuate. Tentația spre idealul profesional presupune o armonie profundă care urmărește direct raportul dintre semnul și referința profesională, sondînd substanța fenomenală a procesului de perfecționare și a produsului acestui proces. Sensul profesional este mai bogat acolo unde nu există o formă coercitivă și unde competențele devin disponibile.

ÎN LOC DE CONCLUZII

Filozofii afirmă că pentru a înțelege lucrurile și ceea ce se spune, este nevoie de *participare*, nu numai de *observare*. Pornind de la supoziția de a ne transpune în conștiința pedagogului cititor, am putea decupa un număr mare de semnificări, însă, sperăm, acestea nu anulează ideile pe care le-am formulat noi. Dacă am reușit să dăm respectivelor viziuni, cel puțin din punctul de vedere al reflecției prin prisma postmodernismului, o structură integră, aceasta nu presupune că ele reprezintă o doctrină, ci o activitate comună de perspectivă asupra unui set de interogații *în și dincolo* de profesia de pedagog, neexcluzînd taxări și critici. Ne-am străduit să oferim o anumită înțelegere a noțiunii de *dezvoltare profesională*, sprijinindu-ne pe unele date pedagogice, filozofice și practice, căutînd trăsături ce deosebesc în mod caracteristic una dintre configurațiile actuale ale conceptului în cauză. Profesia de pedagog este formată dintr-o multitudine de profesii individuale discrete, fiind totodată un minimonopol socio-cultural.

Pentru meditație

1. Elaborați, în baza celor 15 reguli expuse mai sus, un set de 15 constante ale profesiei de pedagog, fiecare dintre ele avînd calificativul „profesional(ă)”. De exemplu, regula 13 este degajată din constanta **Limbajul profesional**. Care sînt celelalte 14 constante?
2. Alegeți (în baza regulii 3) un obiect din realitatea înconjurătoare și elaborați o variantă de răspuns, explicînd ce puteți învăța ca pedagog de la acest obiect.
3. Dacă aveți dorința de a medita filozofic, formulați un răspuns la întrebarea „La ce pot spera în profesia mea de pedagog?”.

Dacă v-am suscitat interesul profesional, expediați răspunsul dvs. pe adresa redacției, iar cele mai bune vor fi publicate în ultimul număr al revistei din anul în curs.

Rezumat

Alegerea pentru dezvoltarea profesională o face fiecare pedagog dintr-un anumit număr de disponibilități. Cristalizarea acestor disponibilități în reguli de acțiuni „înmagazinate”, de care poate dispune fiecare pedagog pentru a-și modela mesajul pedagogic, în funcție de situațiile care se prezintă ca doi poli ai unui continuum este ideea prezentului articol. În termeni generativi, regula este formulată pornindu-se de la ideea dezvoltării. Aceste reguli descriu o posibilă acțiune pe care fiecare profesor are dreptul s-o realizeze și să obțină anumite rezultate, fără a exclude din ansamblul respectiv acțiunile strict necesare. Astfel, este evident că în momentul în care elementul dezvoltării are o funcție referențială, expresia sa nominală are rolul de sursă, de motiv, de imbold. O coordonare eficientă și manifestarea succesivă a segmentelor de dezvoltare funcționează în cadrul relațiilor de coeziune profesională.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Minder, M., *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare*, Chișinău, Editura Cartier, 2003.
2. Călin, M., *Filozofia educației*, București, Editura Aramis Print, 2001.
3. Cristea, S., *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației*, Chișinău, Editura Litera, 2003.
4. Kant, I., *Critica rațiunii pure*, București, Editura Științifică, 1969.
5. Schnadelbach, H.; Martens, E., *Filosofie. Curs de bază*, București, Editura Științifică, 1999.
6. Jouvenel, B., *Progresul în om*, București, 1983.
7. Coșeriu, E., *Lingvistica integrală*, București, Editura Fundației Culturale Române, 1996.

Recenzenți:

dr. hab. în pedagogie Nicolae SILISTRARU
dr. în pedagogie Angela CARA



Gabriel ALBU

Universitatea Petrol Gaze, Ploiești

Educația între încrederea în sine și încrederea în ceilalți

Pare a nu exista abordare (esențială), analiză (autoexigentă) referitoare la formarea umană (văzută ca autoformare și/sau ca formare în relație cu ceilalți), la motivație, voință sau probleme afective/emoționale fără o legătură cu încrederea în sine. Sînt astfel create contextele încît pare că nici o altă stare psihică nu poate avea semnificația și oportunitatea *încrederii în sine*, atunci cînd este vorba de relațiile interumane și de realizarea propriilor scopuri/proiecte. Într-o lume percepută ca plină de incertitudine, ca nesigură și surprinzătoare, cu multiple și relative repere, pare că nimic nu o poate suplini în orizontul nostru psihologic.

Nu rezultă de aici (și nici n-am dori să se înțeleagă) că intenționăm să-i micșorăm importanța și semnificația. Avem, într-adevăr, nevoie de încredere în noi înșine; mai precis, avem nevoie de puterea de a crede în ceea ce alegem și valorizăm, în ceea ce intuim și hotărîm, în modul în care vrem să ne investim pe noi înșine și să ne trăim viața. Existența încrederii în sine ne ajută fundamental să ne rezolvăm problemele, să găsim singuri soluțiile, să creștem (lăuntric), să nu renunțăm ușor (în fața dilemelor), să ne formulăm și apărăm punctele de vedere, să recunoaștem onest că am greșit și că – în anumite situații – celălalt are argumente mai întemeiate. După cum, tot astfel, lipsa (majoră și de durată) a încrederii în sine înseamnă o inevitabilă deformare a vieții individuale, neîmplinirea ei, o îngrijorătoare stare de dependență și inconsecvență, o constantă sursă de stări emoționale negative. Pe scurt, *lipsa încrederii în sine înseamnă pierdere de sine, eșec*.

Plecînd de la respectivele premise, am putea spune chiar că – într-o lume în care fiecare caută să se descurce (cum și cît poate mai bine), să-și țină cît mai bine viața sub control, într-o lume concurențială, în care ori câștigăm, ori pierdem – educația nu poate decît să se desfășoare și să se dezvolte în jurul acestui nucleu psihologic și moral. Putem merge pînă acolo încît să susținem că reușita actului educativ, criteriul de apreciere a eficienței educației țin de consolidarea încrederii în sine a fiecărui subiect.

Tocmai pentru că încrederea în sine are o atît de consistentă implicare în viața și relațiile noastre, putem ușor să-i supralicităm importanța și să trecem cu vederea și alte stări interioare importante, dacă nu la fel de importante; între acestea, *încrederea în ceilalți*. Prin urmare, credem că a vorbi despre și a analiza problema încrederii în sine nu exclude, *nu poate exclude* analiza problemei încrederii în ceilalți. Vrem să spunem că pe cît sînt de strîns legate, sînt la fel de complementare în exprimarea de sine a fiecăruia dintre noi. Căci, așa cum încrederea în sine duce la afirmarea și consolidarea ființei noastre, tot astfel încrederea (întemeiată) în ceilalți duce la afirmarea, expansiunea și aprofundarea vieții personale.

Totodată, s-ar putea să ajungem la concluzia că:

- într-o primă etapă, încrederea în sine vine din încrederea în ceilalți (în părinți, în bunici, în frați, în primii prieteni);
- într-o a doua etapă, din încrederea în noi (înșine) se va dezvolta ulterior (și) încrederea în ceilalți.

Observăm că încrederea în sine vine o dată cu și prin încrederea în oameni (mai întîi, în oamenii din proximitate) pînă cînd, la un moment dat, constituie fiind, încrederea în sine ne lărgeste sfera încrederii în ceilalți (aflați din ce în ce mai departe de zona proximă). Vine un timp cînd încrederea în sine se întregește (și consolidează) prin încrederea în ceilalți, iar încrederea în ceilalți se susține tot mai puternic (și mai solid) pe încrederea în sine.

Ca persoane mature psihic, social, ne putem susține pe noi înșine nu numai cu încrederea în sine (prin supradimensionarea importanței de sine...), ci și cu încrederea în ceilalți; adică, sîntem convinși că există (întotdeauna) oameni de omenie, onești, discreți, simpli, de cuvînt, dintre care ne facem simpatii, colaboratori și prieteni; chiar mai mult – confesori și duhovnici. Asta nu înseamnă să excludem faptul că învățăm din nesiguranță și dezamăgire, că noi sîntem cei care își croiesc propriul drum și că putem – la limită – pierde totul: tot ce am dăruit și investit în oameni (Knight, S., 2004, *Tehnicile NLP*, p. 17).

Reflectînd mai atent, putem spune că fără încredere în ceilalți, trăim într-o permanentă, copleșitoare și incomodă suspiciune; este – adevărat, protectoare și autosecurizantă, pe cît poate fi suspiciunea de protectoare și de autosecurizantă. Desigur, chiar dacă ne-am consola cu gîndul că în acest fel ne ascuțim

mintea, ne dezvoltăm simțul critic, dezvăluim fața reală (urâtă) a lucrurilor/a oamenilor în meschinăria lor, că am fi mai puțin expuși la manipulări, că excludem să fim considerați (niște) creduli sau căpătăm o aură de persoane interesante (adică ... inteligente/istețe...), totuși a ridica suspiciunea (față de oameni) la rang de principiu (de viață) constituie o nemeritată etichetă aplicată lumii, oamenilor. Deci, pare ceva nefiresc.

Prin urmare, problema noastră nu este numai aceea referitoare la a avea sau a nu avea încredere în noi înșine, problemă considerată exclusivă și evident suficientă, ci și aceea referitoare la a avea sau a nu avea încredere în alții. Altfel spus, în viață stăm permanent între a ne îndoi sau a nu ne îndoi de noi înșine, pe de o parte, și între a fi sau a nu fi suspicioși în raport cu semenii noștri, pe de altă parte. Descoperim, astfel, că avem, din acest punct de vedere, următoarele *prime* (în ordinea întemeierii) coordonate:

- *încrederea*: în sine și în ceilalți;
- *îndoiala*: în sine;
- *suspiciunea*: în raport cu restul oamenilor.

Rezultă că evoluția și construcția personalității noastre se întemeiază – în diferite proporții, dinamice proporții – pe aceste profunde stări interioare.

Din câte am putut cerceta pînă acum și din ce am putut constata, reiese că problema încrederii în ceilalți și cea a raportului dintre încrederea în sine și încrederea în ceilalți, dacă nu este total neglijată, atunci ocupă un loc nesemnificativ, tranzitoriu, în literatura de specialitate, în cercetările și studiile dedicate psihologiei educației, sociologiei educației, managementului educațional etc. Mai precis, este vorba atît de încrederea în ceilalți a profesorului, a elevului, cît și – în particular – de încrederea reciprocă (de cea venită dinspre profesor spre elev și dinspre elev spre profesorul său). O asemenea problemă nu a fost tratată și/sau extinsă:

- poate pentru că nu există o asemenea problemă; sau dacă există, ea este o problemă de etică (și nu intră în sfera psihopedagogiei);
- poate pentru că, atunci cînd toți ne confruntăm cu toți (chiar și acolo unde confruntarea pare că nu are ce căuta: în familie), este prea riscant să vorbim despre sau să ne ocupăm de încrederea în oameni (în societatea contemporană); iar dacă totuși nu este (chiar atît de) riscant – în sensul că îi expunem pe copii, mai devreme sau mai tîrziu, la dependență de alții, la credulitate, la șantaj și la batjocura celorlalți, la depersonalizare – atunci este irelevant, în raport cu alte concepte, fenomene, atitudini umane, preocupări științifice etc.
- în al treilea rînd, o asemenea problemă nu a fost tratată și/sau extinsă poate și pentru că a fost

mascată, din ce în ce mai bine, de excesiva preocupare (dusă pînă la uzură) pentru încrederea în sine.

Or, a ne închipui educația, actul educativ fără formarea și susținerea – simultan cu încrederea în sine – a încrederii în ceilalți, fără deschiderea copilului și a menținerii deschiderii sale către celălalt (bazată pe încrederea în el) este ca și cum ne-am închipui ființa umană fără miraculoasa ei simetrie: doar cu un ochi, doar cu o sprînceană, doar cu un picior etc.; sau cu un ochi mai mare și unul mai mic, cu o ureche foarte mare și una foarte mică, cu o mîină prea lungă și alta mult prea scurtă ș.a.m.d. Este ca și cum ne-am închipui omul hîd și respingător.

Să ne imaginăm un individ, rod al educației noastre, care are multă și constantă încredere în sine, dar net neîncrezător în semenii lui, suspicios, mereu (și mereu) pus pe a verifica fidelitatea și sinceritatea celor din jur, dispus să treacă totul – și pînă la capăt – prin testul lealității... Și să ni-l închipuim pe acel om nu numai elev (mai mare sau mai mic), dar și om al catedrei... Ar însemna – prin extensie – nu numai o lume în care relațiile ar fi greu de stabilit și de dezvoltat (în profunzimea lor), dar și o lume a neîncrederii, a reținerii (absurde), a pîndei și a vîntorii. În acest caz, dacă acceptăm concluzia cercetătorilor conform căreia încrederea în celălalt creează premisele dezvoltării încrederii celuilalt în noi, atunci – prin consecință – neîncrederea noastră în el creează premisele stimulării neîncrederii lui în noi.

A avea încredere în celălalt înseamnă posibilitatea de a-i împărtăși gînduri, stări și frămîntări intime (în exclusivitate); o facem cu credința că nu vom fi trădați, trișați, mințiți, lingușiți. Încrederea în celălalt implică – fără dubiu – credința că nu ne va lovi pe la spate (oricît de critică și de potrivnică i-ar fi situația în care se află), că își respectă pînă la capăt cuvîntul, promisiunile, asumările; că ne va spune întotdeauna ceea ce gîndește despre relația și proiectele noastre (comune).

A avea încredere în celălalt înseamnă credința că nu ni se speculează – fie în favoarea lui, fie în defavoarea (împotriva) noastră – momentele de slăbiciune, de destăinuire; înseamnă a nu verifica orice (dacă el (ne) este leal, dacă nu ne compromite ca om și ca profesionist). Încrederea în celălalt se întemeiază pe convingerea (fermă, clară) că el nu cedează și că nu va ceda la presiuni și la crize exterioare relației noastre pentru a ne dezvălui slăbiciunile, mărturisirile, oboselile, grijile, neîmplinirile, greșelile. Pe scurt, aceasta se întemeiază pe *convingerea în discreția și devotamentul lui*.

Totodată, încrederea în celălalt presupune a-l respecta ca pe noi înșine, a-i da posibilitatea să ne mărturisească, să ne spună cu ce se confruntă, ce-l preocupă, ce-și dorește, ce regretă. Prin urmare,

presupune credința că și acesta are încredere în noi, că ne putem sprijini reciproc, ori de câte ori este nevoie¹.

Cea mai mare parte a cercetărilor de psihologie a dezvoltării arată că majoritatea valorilor se interiorizează încă din copilăria timpurie. Prin urmare, reiese că și încrederea (sau, dimpotrivă, neîncrederea) în oameni își are originea în această primă etapă a vieții noastre. Ea depinde substanțial de încrederea pe care i-o inspiră mama copilului (sau cel care îl îngrijește precumpănitor); după aceea, de ambii părinți și de relația dintre ei.

Încrederea (în ceilalți) se consolidează într-un mediu familial sigur, echilibrat, securizant, coerent; după cum, invers, neîncrederea poate pătrunde tot mai adânc în sufletul copilului, dacă mediul familial este nesigur, imprevizibil, contradictoriu, amenințător.

Mai târziu, pe acest sol sufletesc originar, încrederea se poate modela – fie în sensul amplificării, fie în cel al compromiterii ei – în relațiile cu ceilalți copii, cu ceilalți adulți, cu educatoarea/învățătorul și/sau profesorii. Ei își pot extinde viața lor relațională sau nu.

În consecință, dacă intenționăm (și credem că este important și necesar) să dezvoltăm la copii încrederea în ceilalți, atunci:

- vom avea grijă să nu-i dezamăgim, să nu-și piardă încrederea în părinții și educatorii lor;
- vom încerca să le arătăm practic, pe viu că fiecare om are ceva bun și merită prețuit, cel puțin pentru așa ceva;
- vom surprinde situații care să-i convingă de faptul că majoritatea oamenilor sînt impresionați de suferința umană, că cei mai mulți reacționăm la durerea semenilor noștri;
- vom demonstra că cele mai mari (și nobile) fapte s-au realizat atunci cînd oamenii au avut încredere unii în alții; cînd și-au oferit încrederea (iar primul și cel mai convingător exemplu este familia lor, încrederea reciprocă a părinților; de asemenea, realizările clasei, cînd elevii, colegii au colaborat, fie între ei, fie cu educatorul/

profesorul); după cum, putem demonstra că nu s-a realizat aproape nimic, sau - mai mult – s-au distrus lucrurile, proiectele, atunci cînd oamenii nu au (mai) avut încredere unii în alții sau și-au înșelat – lamentabil – încrederea (și, prin consecință, și așteptările);

- vom arăta, totodată, că așa cum acolo unde nu există încredere în sine, nu există nici viață demnă, valoroasă, împlinită, satisfăcătoare, tot astfel acolo unde nu există încredere în ceilalți, nu există decît fărîmituri existențiale, retragere, teamă, derută, angoasă, ratare;
- vom arăta copiilor, atît cît ne va sta în putință, că nu putem trăi, tot timpul, cu neîncredere în oameni, fără a ne îmbolnăvi și a ne ruina din interior viața.

Sînt, pe urmă, și *efecte* ale încrederii în oameni. Între acestea, este bine ca elevii noștri, copiii noștri să știe că:

a. ea predispune la o mai ușoară manipulare (v. R. Cialdini, *Psihologia persuasiunii*, 2004); pare că cei care au mai multă încredere în oameni sînt mai expuși la manipulare decît cei care au mai puțină încredere în oameni, care au fost învățați (sau au învățat) să fie mai circumspecți;

b. totodată, oamenii care au încredere în ceilalți sînt mai expuși la persuasiune, la influențe externe (și la fluctuațiile lor);

c. în același timp, le vom spune copiilor, tinerelor generații, că oamenii care au încredere (rezonabilă) în ceilalți sînt mai plăcuți, mai agreabili și mai agreați; au șanse mai mari să aibă prieteni mai fideli (prin urmare, prietenii mai durabile);

d. copiii noștri vor ști, de asemenea, că așa cum – mai devreme sau mai târziu – suspiciunea generează suspiciune, tot astfel, încrederea în ceilalți generează încrederea lor în noi; adică, avem șanse mai mari să inspirăm noi înșine încredere;

e. este bine să mai știe – ceea ce psihologii sociali au constatat – că investirea celorlalți cu încrederea

¹ Că o vrem sau nu, există – la polul opus – *suspiciunea, neîncrederea*, sentimentul că oricînd relația cu celălalt poate fi alterată și, prin alterare, suspendată. Suspiciosul are sentimentul (poate chiar convingerea) că posibil ca celălalt să nu fie dominat de interesele, orgoliile, capriciile și plăcerile sale mai mult decît de menținerea și dezvoltarea relației cu noi (de dragul relației însăși). El a ajuns la concluzia – pe care s-ar putea să nu i-o mai schimbe nimeni – că o relație apare și se menține atunci cînd și atîta timp cît avem un interes imediat și presant; altfel spus, suspiciosul crede că o relație nu supraviețuiește interesului pragmatic și bine definit care a cerut-o.

Suspiciunea este starea în care sîntem siguri că nu este decît o problemă de timp și de schimbare a contextului ca adevăratele intenții să iasă la suprafață. Suspiciunea este o stare de așteptare, de suspectare din motive de supraevaluare de sine, de vreme ce avem pretenția că nimeni – dar nimeni! – nu ne poate înșela, amăgi. Credem că celălalt ne folosește doar ca instrument, numai pentru profitul lui, că jucăm doar un rol de pion (necesar pion) pe tabla de șah a vieții sale și că, atunci cînd nu va mai avea nevoie de noi (de “serviciile” noastre), ne va “sacrifica”.

Prin urmare, ca suspicioși avem sentimentul (convingerea, chiar) că oricînd putem fi trădați, șantajați, descurajați, mințiți, părăsiți, furați. Suspiciunea are ca efect starea de expectativă, de distorsionare a sensului mesajelor și atitudinilor, lipsa de angajare sau angajarea parțială, lipsa de entuziasm, starea de retragere, de respingere, refuzul cooperării, cinism, persiflare, blocaj sau ritm greoi al activității, iminența conflictului, a neînțelegerii, dușmănia.

noastră creează reala oportunitate de a se adevăra: adică ei să (ne) fie de încredere. Să-l lăsăm pe celălalt să afle că socotim că poate fi de încredere și se va dovedi de încredere (L. Giblin, *Arta dezvoltării relațiilor umane*, 2004, p. 59). De aici, am putea trage concluzia potrivit căreia: *avînd încredere în copii, ei se vor dovedi de încredere*. În același context, parafrazînd un gând al lui Emerson (“să avem încredere în oameni și ei vor fi sinceri cu noi”), putem spune și noi: să avem încredere în copii și ei se vor dovedi, pînă la urmă, sinceri cu noi;

f. încrederea în ceilalți mai poate avea ca efecte: sinceritatea, dorința de colaborare și într-ajutorare, deschiderea, entuziasmul, asumarea actelor/faptelor, stările afective energizante, stările tonice.

Plecînd de la cele două dimensiuni ale încrederii: încrederea în sine și încrederea în ceilalți, pe care le putem întîlni la oameni aflați în diferite momente ale evoluției lor și a relațiilor lor, dar și de la cele două dimensiuni ale neîncrederii: neîncrederea în sine și neîncrederea în ceilalți, putem constata următoarele împrejurări posibile:

- a. oameni care au (preponderent) încredere în ei, dar și în ceilalți;
- b. oameni care au (preponderent) încredere în ei, dar nu au încredere în ceilalți;
- c. oameni care nu au (preponderent) încredere în ei, dar au încredere în ceilalți;
- d. oameni care nu au (preponderent) încredere în ei, dar nici în ceilalți².

Dacă sîntem de acord cu aceste tipuri relaționale și atitudinale, atunci în spațiul școlar putem întîlni următoarele situații:

A. PROFESORI

- a. *Profesori care au încredere în ei și în ceilalți (în particular, în colegii și în elevii lor).*

Sînt profesorii care știu ce vor și ce au de făcut, știu ce pot și cît pot, sînt căutători de noi secrete ale profesiei, ale oamenilor și ale vieții. Ei caută soluții, nu se sperie de întrebări. Sînt incisivi, optimiști; știu să colaboreze. Sînt deschiși, își dezvăluie problemele, știu să comunice, să asculte, să empatizeze, să negocieze. Ei au convingerea că – în fond – toți colegii vor ca lucrurile să meargă (cît mai) bine, ca între ei să fie o atmosferă degajată, neîncordată, de susținere reciprocă. Ei sînt siguri că și colegii lor nu vor să fie preocupați de grija de a fi prudent și de a nu face (cumva) ceva greșit (știut fiind că, tocmai atunci cînd sîntem preocupați să nu greșim, greșim). Ei sînt, de asemenea, convinși că toți colegii lor (ca și ei) vor să creeze și să mențină o cultură organizațională destinsă, sănătoasă.

Totodată, acești profesori au încredere în elevii lor; nu o încredere fragilă, ci una robustă, reală. De aceea, colaborează cu ei, îi încurajează; au o anumită elasticitate și flexibilitate în relațiile cu ei, fără a fi însă indiferenți sau extrem (incalificabil) de toleranți. Ei nu caută să controleze (absolut) tot; știu că oricît s-ar strădui, n-ar reuși și nici n-ar avea un efect benefic asupra sănătății relațiilor cu elevii să încerce să știe și să controleze tot. Nu putem face așa ceva cînd avem încredere în colaboratorii noștri.

Acest tip de profesori oferă întotdeauna posibilitatea inițiativei elevilor, îi ascultă cu atenție, cred (mult) în ceea ce spun ei; văd viața școlară ca o viață partenerială, la care participă fiecare cu distincția lui. Ei știu că putem greși și mai știu să ierte (nu numai elevii, dar și colegii).

Acești profesori cred în generația tînără: ei așteaptă

Există, am zice:

- a. *o suspiciune bună*: respectiv, o stare de oarecare neîncredere, distanță, prudență, tatonare – inerente – față de o persoană necunoscută sau cvasicunoscută, pînă cînd ne dăm seama că avem de-a face cu un om de încredere, cu bune intenții, onest. Desigur, un om cu interesele și slăbiciunile lui, pe care i le-am înțeles și acceptat, cu care (avem convingerea că) putem colabora (chiar și în situații incomode).
- b. *o suspiciune rea*: respectiv, starea în care încremenim, deși avem probe esențiale și multiple (niciodată suficiente) că celălalt poate fi un bun și responsabil partener. Menținînd starea de rezervă dincolo de limitele unui timp și a unei experiențe comune rezonabile, creăm premisele depărtării partenerului, pierdem susținerea și dăruirea lui, risipim creditul lui sufletec, putem rata discreția și loialitatea lui, și toate acestea, cînd ele sînt atît de prețioase și de importante într-o lume aflată în cursa bunăstării. Pe scurt, *putem dovedi față de celălalt o nemerită mîndrie și o exagerată (dar neîntemeiată) prudență*.

² Precizăm că aceste împrejurări pot fi stabile, dar și dinamice.

- a. *Stabile*: atunci cînd o anumită persoană rămîne – pe întreg parcursul vieții sale – în cadrul unui anumit tip relațional și atitudinal. De exemplu: o persoană este mereu încrezătoare în oameni, oricîte eșecuri a avut sau oricîte decepții a înregistrat în relațiile cu ceilalți; după cum putem întîlni persoane neîncrezătoare în ele și în ceilalți, oricîte succese au avut sau oricîte dovezi de atașament au primit din partea celorlalți. În aceste cazuri, formula cel mai des folosită este: “așa sînt eu”...
- b. *Dinamice*: atunci cînd au loc modificări relaționale și/sau atitudinale la nivelul uneia și aceleiași persoane, în funcție de propria sa dezvoltare (și de concluziile pe care și le formulează față de ea însăși), cît și a relațiilor ei. De exemplu, o persoană caracterizată, la un moment dat, prin neîncredere în sine, dar încrezătoare în ceilalți, poate deveni neîncrezătoare în sine, dar și în alții, după cum în alt moment, încrezătoare în sine, dar și în ceilalți etc.

și sînt convinși (sînt convinși!) că este capabilă de mari și utile realizări aduse umanității; ei cred și sînt convinși de ambiția și de tenacitatea ei. Profesorii mai cred în autoexigența și respectul de sine al elevilor, în demnitatea lor și în puterea lor de muncă, ca principii certe de comportament, acțiune și interacțiune.

b. *Profesori care au încredere în ei, dar nu au încredere în ceilalți (în particular, nici în colegii, nici în elevii lor).*

Sînt acei profesori care s-au centrat sau se centrează numai asupra vieții și activității lor; cred că nu pot avea încredere decît în ceea ce fac ei și în deciziile lor (numai ceea ce facem prin noi înșine este sfînt). Întotdeauna cînd s-au apucat de treabă – și cînd au crezut în ceea ce fac – au avut rezultate foarte bune, de excepție.

Acești profesori nu au argumente și probe (solide) care să le dezvolte și consolideze încrederea în ceilalți.

Pe de o parte: trăim într-o societate în care fiecare își urmărește interesul propriu; face orice pentru a și-l atinge. Totul a rămas doar o conveniență. Cine își permite astăzi încrederea în colegi este un naiv și – dacă vrea – o poate face doar pe cont propriu. Încrederea s-a pierdut demult, n-a mai rămas; dacă nu e un vis, atunci e doar o vorbă frumoasă. Într-o lume a minciunii, a vînzării, a fariseismului, a conflictelor și răutăților – unde fiecare trebuie să se descurce cum poate – a vorbi despre încredere în oameni este o ipocrizie sau o inadmisibilă deturnare de la adevărata înțelegere a raporturilor umane.

A avea încredere în oameni este o copilărie, o expunere pe cît de inutilă, pe atît de riscantă în relațiile interpersonale. Mai bine acuzat de incomunicabilitate, caracterizat ca incomod, ca dificil, ca sălbatic sau stupid, decît expus și dezamăgit sau – mai grav – atacat și îngenuncheat.

Pe de altă parte: această categorie de profesori nu vede cum ar putea avea încredere în elevi. Elevii sînt vicleni, răi, leneși, șantajști, nesimțiți și nu știu decît să vîneze o notă (cît mai) bună. Pînă și cei mai buni ajung să ne dezamăgească. Majoritatea uită, amîină, nu se țin de cuvînt, speculează încrederea noastră, nu sînt consecvenți, trădează. A avea încredere în elevi este o asumare mult prea mare. Ea poate duce la slăbirea autorității noastre și la riscul de a fi obiectul ironiilor lor; le poate crea impresia că sîntem slabi, nepregătiți. Desigur, cine vrea să aibă încredere în elevi să o facă, dar ne putem impune mai mult (și conserva siguranța de sine), dacă ne menținem într-o stare de expectativă, de neîncredere. Aceasta ar impune, după ei, distanța necesară relației eficiente cu clasa.

c. *Profesori care nu au încredere în ei, dar au încredere în ceilalți (în particular, în colegii și în elevii lor).*

Putem întîlni profesori (sau chiar noi înșine) – în anumite momente, de mai lungă sau mai scurtă durată – care nu au sau și-au pierdut încrederea în ei. Sînt ezitanți,

trag – mai mereu – cu coada ochiului, vor să știe - în mod explicit – părerea și poziția celorlalți, n-au încredere în capacitatea lor de a gîndi, de a evalua, opta sau decide. Cred că ceilalți sînt mai competenți decît ei, că aceștia știu mai multe, că au mai mult discernămint, că au mai mult curaj să spună ce au de spus. Acești profesori își admiră colegii care pleacă de la faptul că în viață nu-i putem împăca pe toți, conform așteptărilor și intereselor lor și că putem stîrni – în orice clipă – și nemulțumiri, frustrări, respingeri, răzbunări.

În același timp, chiar dacă n-au încredere în ei, această categorie de profesori poate avea (și are) încredere în elevi. Știu că lucrează cu o generație capabilă, înzestrată, foarte bine informată, aptă să-și facă viața așa cum și-o dorește, pe măsura a ceea ce vrea de la ea.

Asemenea profesori își fac conștiincios meseria (fără să-i preocupe creativitatea și atragerea elevilor), iar în clasă pot crea condiții/premise favorabile să fie dominați – în cea mai mare parte – de ea. Poate fi apreciat de elevi ca un “prof de gașcă” sau “un prof super” etc.

d. Nu putem exclude posibilitatea – oricît ar părea de neverosimilă – de a întîlni *profesori care nu au încredere nici în ei și nici în ceilalți (în particular, în colegii și elevii lor).*

Aceștia trăiesc mai ales închiși în ei, nu fac și nu vorbesc decît strictul necesar. Ei își restrîng cît pot de mult zona relațiilor interpersonale. Au sentimentul că nu sînt capabili, dar nici că ar merita să se lanseze în relații cu ceilalți. Par a fi acei oameni care au sentimentul (dacă nu, și convingerea) că și-au greșit cariera. Ei nu agreează această profesie, “învățămîntul”, dar pentru că așa le-a fost soarta, nu rămîne decît să i se supună (cum pot și cum știu mai bine). Acești profesori sînt nesiguri, ezitanți, mereu puși să se subaprecieze, să bată în retragere, să fie defensivi.

Ei sînt dezamăgiți de oamenii școlii (în fapt, de colegii lor), de relațiile cu ei și dintre ei. Toți sînt niște oameni mărunți, îngîmfăți; fiecare și-a făcut un idol din sine însuși. Și pe cît sînt de vanitoși, pe atît sînt de obedienți, de oportuniști. Cum se vede (se conving pe ei asemenea profesori), nu putem avea încredere în oameni. Oricînd putem fi centrul ironiilor și birfelor lor. Nu avem ce ne împărtăși sau ce ne încredința. Este mult mai bine să fim prudenți, să stăm în banca noastră, să răspundem (cît mai scurt) numai cînd sîntem întrebați și să ne retragem cît mai repede; “să nu facem valuri”, să “trecem neobservați”, să nu ne băgăm pe nimeni și nici să lăsăm pe cineva să “ne descoasă”. Adică, crede acest tip de profesori, cu cît nu ne vedem în relațiile cu ceilalți, cu atît mai bine pentru toată lumea (de fapt, pentru sine).

La fel de suspicioși și de neîncredători sînt respectivii profesori și cu elevii, pe care-i percep ca pe niște inamici. Concret, ei sînt văzuți ca niște copii violenți, răi, caustici,

acri, puși doar să distrugă și să zeflemească, să calomnieze. Este o generație din care nu poate să iasă nimic bun. Totul este compromis și fără ieșire, fără soluție. Vor fi niște oameni ai afacerilor, ai banilor, ai plăcerilor; niște ratați.

B. ELEVI

Tot în orizontul școlii putem întâlni:

a. *Elevi care au încredere atât în ei cât și în ceilalți (în particular, în profesorii și în colegii lor).*

Sînt elevi care au crescut (și care cresc) într-un mediu echilibrat; părinții au reușit să le dea încredere în ei, iar educatorii le-au consolidat-o. Acești elevi știu că performanța depinde în cea mai mare măsură de angajarea și de efortul lor, că cel mai bun aliat în confruntarea cu problemele și în căutarea soluțiilor sînt ei înșiși. În caz de eșec, această categorie de elevi nu caută (obsesiv) scuze exterioare. Dimpotrivă, caută să analizeze cît mai bine situația și să-și dea seama ce le-a scăpat, ce-au calculat greșit. Prin urmare, se gîndesc la ce mai au de făcut.

Cînd își dau seama că nu se pot descurca singuri, ei apelează la colegi de încredere, știind că pot avea încredere în ei. Le arată încredere și generează încredere. Acești elevi sînt agreați de colegi și căutați de ei. Știu să facă o echipă bună, să coopereze, să ofere ce trebuie și să fie acolo unde și cînd trebuie.

Ei sînt optimiști, nu se închid, nu-și suspectează colegii; sînt puși pe treabă, să rezolve probleme, nu să creeze false probleme. Sînt atenți și își respectă colegii; fiecare dintre ei fiind unic și foarte important. Pe scurt, aceștia au – cum ar zice H. Gardner – inteligență interpersonală.

Acești elevi au încredere nu numai în sine și în colegi, dar și în profesorii lor. Știu că sînt oameni bine pregătiți, că sînt alături de ei și că formează un cuplu. Ei știu să-i respecte și să le arate respectul lor firesc. Vor să învețe și să coopereze cu educatorii lor. Cînd se confruntă cu probleme de viață, personale, aceștia vin la ei și le cer sfatul. Au încredere în experiența, discernămîntul și înțelepciunea profesorului. Acești elevi sînt încredințați că educatorii vor să-i ajute să se cunoască mai bine și să găsească cea mai bună cale de urmat în viață.

b. *Elevi care au încredere în ei, dar nu au încredere în ceilalți (în particular, nici în profesorii, nici în colegii lor).*

Sînt, în general, elevi egocentrice, care știu că nu se pot baza decît pe ei înșiși; sînt ambițioși și tenace. Ei consideră că încrederea în ceilalți este o vorbă frumoasă, tentantă, dar periculoasă. Într-o lume a banilor, a concurenței și a interesului personal, indiferent dacă atinge sau nu interesele celorlalți, dacă lezează (total sau parțial) relațiile pe care le are la un moment dat, fiecare caută să-și atragă numai avantaje. Oricît de bine sau de prost am ști să mascăm acest lucru, toți facem la fel. Am fost crescuți cu convingerea (și creștem cu convingerea)

că numai noi ne putem dori și urmări cel mai sigur binele; că ceilalți doar mimează dorința binelui nostru. Căci, în fapt, ei ne susțin și încurajează binele numai atît cît este susținut și încurajat și binele lor sau atît cît binele nostru nu afectează binele lor.

Sînt acei elevi care nu știu decît de ei înșiși, de ascensiunea și de bunăstarea lor, în măsură să înlătore tot ce le stă în cale pentru a-și atinge scopurile și a-și satisface dorințele. Nu dau doi bani pe ceilalți: îi suspectează mereu, îi supraveghează, caută să le afle orice mișcare, orice intenție, orice relație pentru a o putea manipula în avantajul propriu, pentru a ține sub control mediul/anturajul său. Întotdeauna pot să apară răsturnări de situații, probe compromițătoare, adevăratele intenții și interese, altceva decît ceea ce afișează colegii noștri și atunci cel mai bine este să fim pregătiți și să contracaram, fie în cadrul relațiilor directe, fie prin schimbarea, virarea spre alte relații (în care, de asemenea, nu ne putem încrede, dar de care ne putem folosi), de vreme ce ne sîntem singurul susținător și “partener” de încredere.

Desigur, profesorii își fac și ei meseria, după care fiecare ne vedem de treabă.

c. *Elevi care nu au încredere în ei, dar au încredere în ceilalți (în particular, în profesorii și în colegii lor).*

Sînt elevi, în general, timizi; le lipsește admirația firească de sine. Ei nu se cred capabili de faptele și de proiectele celor din anturajul lor. Își îndreaptă întotdeauna admirația către ceilalți; ei fac întotdeauna ceea ce trebuie și cum trebuie. Neîncrederea în sine pare a determina deplasarea spre încrederea (aproape nefirească) în ceilalți. Acești elevi sînt, am spune, (foarte) creduli. Sînt simpatici celorlalți, dar cam “prostuți”; par a nu avea (suficientă) personalitate. Își urmează profesorii, îi ascultă cu atenție, colaborează și caută să realizeze ce le spun și ce le cer ei. Nu au prea mult discernămînt, sînt încă dependenți de aprecierile, sfaturile, recomandările și soluțiile altora. De aceea, chiar dacă sînt măguliți de atitudinea unor asemenea elevi, profesorii vor căuta să-i învețe să-și condiționeze încrederea în ceilalți, să înțeleagă dincolo de aparențe și de intențiile declarate.

d. *Elevi care nu au încredere nici în ei, nici în ceilalți (în particular, nici în profesorii, nici în colegii lor).*

Sînt acei elevi cărora le este teamă în permanență; care nu vor să deranjeze pe nimeni și nici să apeleze la nimeni. Ei cred că orice ar face, nu poate ieși nimic bun. Totul este criticabil, imperfect. Sînt mereu suspicioși; nu le place ce fac; ezită să se apuce de treabă, duc greu ceva pînă la capăt; au, din start, sentimentul eșecului. Se expun celorlalți, care vor rîde de ei.

Acești elevi amîină, se hotărăsc greu, așteaptă, nu știu să-și depășească problemele. Mereu bat în retragere.

Trăim într-o lume a nesiguranței, în care ori nu merită să investim, ori nu putem investi, de vreme ce nimic nu este sigur, de vreme ce nu ne putem apropia de cineva. Sentimentul și nevoia de afiliere rămân nesatisfăcute; căci nu numai colegii, dar și profesorii sînt răi, egoiști, distanți, preocupați doar de ei. Astfel, acești elevi trăiesc o mare și profundă dramă existențială.

Privită din unghiul raportului încredere în sine – încredere în ceilalți, viața școlară va fi coextensivă următoarei rețele de relații:

Rețeaua de relații educative în context școlar analizată după raportul încredere în sine – încredere în ceilalți³

Elevi \ Profesori	Elevi care au încredere în ei și în ceilalți (Ea)	Elevi care au încredere în ei, dar nu au încredere în ceilalți (Eb)	Elevi care nu au încredere în ei, dar au în ceilalți (Ec)	Elevi care nu au încredere nici în ei, nici în ceilalți (Ed)
Profesori cu încredere în ei și în ceilalți (Pa)	PaEa	PaEb	PaEc	PaEd
Profesori care au încredere în ei, dar nu au încredere în ceilalți (Pb)	PbEa	PbEb	PbEc	PbEd
Profesori care nu au încredere în ei, dar au încredere în ceilalți (Pc)	PcEa	PcEb	PcEc	PcEd
Profesori care nu au încredere în ei, dar nici în ceilalți (Pd)	PdEa	PdEb	PdEc	PdEd

Privite din punctul de vedere al profunzimii și eficienței relației educative, am putea propune următoarele niveluri (plecînd de la cele mai profunde și mai eficiente spre cele mai superficiale și ineficiente):

- nivelul I: PaEa; PaEc;
- nivelul II: PbEa; PcEa; PaEb; PbEc; PcEc;
- nivelul III: PdEa; PbEb; PcEb; PdEc; PaEd;
- nivelul IV: PdEb; PbEd; PcEd;
- nivelul V: PdEd.

În contextul acestei abordări – cu o mare sau mai mică deschidere către practica școlară – ca profesori, ca educatori, ni se dezvăluie, în final, următoarele provocări:

- a. Cîtă *neîncredere* în oameni presupune a face educație (sau a ne ocupa de educație)?
- b. Cîtă *încredere* în oameni presupune a face educație (sau a ne ocupa de educație; nu de “educație”)?
- c. De asemenea, cîtă *încredere* în sine (a profesorului) presupune a face educație (nu “educație”)?
- d. Cîtă *neîncredere* în sine (a profesorului) presupune a face educație?

În căutarea unor răspunsuri mai complete, putem spune, deocamdată, că:

- a. În educație este firească și necesară acea neîncredere care reiese din faptul că oamenii, nedeschizi la minte și la suflet, nelimpeziți întru

rostrurile de fond și destinul lor (exemplare), întru libertatea și dăruirea lor, își vor consuma viața în rutină și superficialitate, în mult zgomot (pentru nimic) și derizoriu.

Este neîncrederea derivată din faptul că viața merge la întîmplare, scăpată de sub control, copleșită de griji și de neîmpliniri; că omul își poate rata viața dacă rămîne la nivelul unor scopuri, căutări și curiozități frivole, dar foarte constrîngătoare și tentante. Este acea neîncredere că cei mai mulți își pot petrece (comod) viața la nivelul principiului “pîine și circ”.

- b. În educație este firească și necesară acea încredere în oameni care ne impune să îi respectăm și să investim cu toată sinceritatea în relația (formativ-umană) cu ei. Acea încredere naturală, inerentă pentru a-i prelua și a ne consuma viața pentru creșterea lor și înfrumusețarea vieții lor. Pare că este important să credem atît (de mult) cît să-i susținem, să insistăm, să căutăm mijloace pentru a-i înnobila și umaniza, a-i organiza interior, a le da încredere în viață și în ei, încît să le fim și să le stăm alături.

Este vorba de acea încredere în oameni care să ne inhibe lamentările, pesimismul și malițiozitățile.

- c. De asemenea, este necesară și firească acea încredere în noi care ne îndeamnă să credem că avem ceva important și necesar de spus, de oferit, ceva de descoperit (în ființa umană și în existența

³ Acest tabel poate prezenta și diferitele etape, momente prin care ar trece o (aceeași) relație educativă.

ei) și de dezvăluit celorlalți; că este util să spunem ceea ce ne frământă și că merită să fim luați în serios.

Să avem acea încredere în noi încât să acceptăm dialogul, schimbul de păreri, de opinii, de convingeri; să ascultăm și să acceptăm și un alt punct de vedere (punctul de vedere al celui alt). Să avem încredere în noi atât cât să perseverăm, să nu ne înclinăm (ușor), dar și să credem că putem (sau am putea) greși și că celălalt s-ar putea să aibă mai multă dreptate (decît noi), într-o anumită problemă sau în interpretarea unui anumit context.

Pare necesar și firesc, totodată, să avem atîta încredere în noi încît să nu o strivim pe a celui alt, să nu-l copleșim; dimpotrivă, să fie atîta (încredere în noi) încît să-l determinăm să-și rezolve singur problemele, să se dezvolte și exprime în relațiile cu ceilalți, să se ajute singur în confruntarea cu incertitudinile și necunoscutul, în raport cu propriile sale probleme sufletești.

Pe scurt, încrederea noastră în noi să existe atît cât să pătrundă și să dezvolte (sau să consolideze) încrederea celui alt în sine și în oameni.

- d. Relația educativă pare a ne cere să avem atîta neîncredere în noi cît să știm și să vrem să fim deschiși, să vedem dincolo de noi, să empatizăm cu ceilalți, să lăsăm punți deschise, să-i ascultăm

(cu atenție și cu discernămint) și pe ceilalți. Să avem atîta neîncredere în noi încît să știm că tot ceea ce știm și înțelegem (la un moment dat) este ori prea puțin, ori perisabil, ori prea superficial, că întotdeauna sînt adîncuri mai adînci care ne provoacă spiritul, presupuzițiile, obișnuințele și credințele. Pare că este necesar și firesc să avem atîta neîncredere în noi încît să nu ne lăsăm fixați de propriul orgoliu, într-o oglindă falsă, sau să credem că de la noi începe și la noi se termină totul.

Mai mult, să avem atîta neîncredere în noi încît să putem ști că autoritatea noastră este imperfectă.

Există acea neîncredere în sine care ne atrage mereu atenția că sîntem oameni, cu virtuțile, valoarea și contribuțiile noastre (mai mari sau mai mici), dar și cu precaritățile, incertitudinile și slăbiciunile noastre (mentale și sufletești).

În concluzie, credința în noi și în ceilalți ne afectează profund și inevitabil relațiile cu oamenii, statutul nostru profesional și uman. Raportul dintre încrederea în sine și încrederea în ceilalți (ne) afectează forța de a trăi și calitatea rezultatelor muncii noastre.

Lumea aceasta este atîta cîtă încredere avem în noi și în oameni.



Maria SURUCEANU

Institutul de Științe ale Educației

Rolul limbajului pedagogic în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice

direcții de evoluție valorifică simultan, intensiv și extensiv, toate acțiunile și influențele posibile la nivel de dezvoltare profesională [apud 4, p. 208-209].

Este foarte relevantă, în aspectul problematicii pe care o abordăm, ideea de a face tot posibilul ca dezvoltarea profesională să nu rămînă pur și simplu un eveniment, ci să devină un proces, precizează, în acest context, T. Callo [1, p. 37]. Gîndirea pedagogică a cadrului didactic se actualizează pe parcursul rezolvării problemelor ce survin în activitatea profesională. Autoarea vede în rolul de obiect al influenței pedagogice universul spiritual, mereu flexibil, al omului, iar rezultatul acțiunii pedagogice – în modelarea unui profesor format prin întregul său univers spiritual și intelectual.

Cînd încep o carieră didactică sau chiar în procesul derulării acesteia, mulți profesori constată că unele concepte, noțiuni nu le sînt suficient de explicite pentru a practica meseria și pentru a analiza activitatea ca atare. Învățarea termenilor pedagogici implică asimilarea unui vast bagaj de cunoștințe. Cercetarea surselor documentare determină stabilirea diverselor relații pentru a ajunge la claritate. Pentru ca o discuție pedagogică să progreseze,

În practica educației schimbarea intervine prin modificări operate la nivel de stil pedagogic, metodă de predare-învățare, relații pedagogice profesor-comunitate etc. Activitatea de educație nu trebuie concepută deci ca ceva încheiat, ci, din contra, ca o etapă care urmează să fie continuată la stadiu superior în viitorul imediat sau în unul mai îndepărtat [4, p. 193]. Schimbarea este iminentă ființei umane: un individ care ar înceta să se schimbe ar înceta să mai existe ca atare [5, p. 161].

Coordonarea pe orizontală și verticală a formării permanente probează deschiderea nelimitată a activității de învățare și formare a personalității profesionale, desfășurată longitudinal și transversal pe toată durata și în orice moment al prestării funcției pedagogice. Aceste

este absolut necesar să se clarifice noțiunile utilizate. Multe discuții și analize intră în impas, deoarece pedagogii atribuie termenilor diferite semnificații sau nu-i cunosc. Exprimarea, desigur, trebuie să fie încărcată de sens, de logică. Apare astfel fenomenul numit *psittacism*, de la *psittacus* (papagal) – pasăre care poate vorbi fără a înțelege ceva. Într-o discuție (pedagogică), susține A. Cosmovici [3, p.175], nu e suficientă precizarea inițială a unor definiții. În argumentare se impune necesitatea modificării, lărgirii sau îngustării unor concepte. Pentru a păstra o înțelegere, tezele, afirmațiile generale, abstracte urmează a fi însoțite de precizări, de explicări, evocându-se fapte ori experiențe concludente. Aptitudinea pedagogică, sub aspectul conținutului și funcționalității, implică mai multe tipuri de competențe, printre care cea profesional-științifică este dominantă. Studiile întreprinse și practica educațională pun în evidență faptul că pregătirea noțională a cadrului didactic nu poate fi redusă numai la cunoașterea termenilor. Pe lângă aceasta, fiecare profesor urmează să pună în acțiune un inventar foarte larg de noțiuni și, nu în ultimul rând, în funcția sa de analist pedagogic. Procesul conceptualizării presupune asimilarea de noțiuni sau concepte, iar produsul – înțelegerea și utilizarea activă a conceptului reprezentat mental într-o clasă de obiecte, categorii sau fenomene. A conceptualiza, susține I. Cerghit, înseamnă a clasifica,

a regrupa obiectele și fenomenele după similarități, după caracteristici comune, a explora relațiile de apartenență și de includere într-o clasă sau categorie. Conceptul unei categorii se exprimă printr-o definiție ce cuprinde toate caracteristicile necesare și suficiente ale clasei respective [2, p. 163]. J. D. Lauther [apud 2, p. 164] indică că structurile conceptuale au un impact euristic asupra activității mentale și cu ajutorul lor poate fi identificată, etichetată, clasificată și organizată experiența profesională. Materialul faptic trebuie „îndosariat” pentru a putea fi folosit. Formarea noțională sau conceptuală are o mare importanță pentru activitatea profesională, operând schimbarea viziunilor și opiniilor asupra obiectului cunoașterii pedagogice.

În vederea valorificării *competenței de asimilare terminologică, de cunoaștere a semnificațiilor termenilor pedagogici*, am organizat o activitate cu cadrele didactice din învățământul preuniversitar (50 de profesori de limba și literatura română) în baza unei *Fișe de lucru pentru completare*. Produsul experimentului s-a analizat din perspectiva corectitudinii selectării și plasării termenilor pedagogici și nivelului de argumentare a alegerii făcute. Modalitatea de realizare – *lucrul cu dicționarul (lucrul în grup) și expunerea orală a argumentelor*.

Tabelul de mai jos ilustrează rezultatele acestei probe.

Termeni la nivel teoretic	Termeni la nivel practic	Argumentarea alegerii	Nivelul de asimilare terminologică
(a) corect – 60%	(a) corect – 68%	(a) convingător – 70%	I – 66%
(b) mai puțin corect – 25%	(b) mai puțin corect – 20%	(b) mai puțin convingător – 20%	II – 22%
(c) incorect – 15%	(c) incorect – 12%	(c) neconvingător – 10%	III – 12%

REZULTATELE ACȚIUNII DE CONCEPTUALIZARE TERMINOLOGICĂ

În procesul de lucru în baza dicționarului pedagogice, am constatat un interes sporit al profesorilor, care s-au antrenat în discuții active și dezbateri în vederea selectării acelor termeni ce trebuie înscrși în fișa de lucru și, în special, a formulării de argumente. Activitatea cu dicționarul a lărgit accesul subiecților la informația conținută în termenii pedagogici, informație ce presupune relații logice pe care le întreține termenul cu alți termeni. În momentul în care se constituie un ansamblu de termeni, forma logică a termenului se adaugă în arsenalul profesional al pedagogului.

Limbaajul teoretic și limbajul practic formează o pereche corelativă de noțiuni, care, în sens larg, epuizează întreaga activitate umană. Ambele noțiuni pot fi înlocuite cu altele – limbajul reflecției și limbajul acțiunii (a reflecta și a acționa nu denumesc doar aceste două domenii, ci reprezintă esența lor, fiind, de fapt, domenii obiectuale ale pedagogiei).

Vorbirea argumentativă este un proces comunicativ care trebuie să satisfacă un acord motivat rațional. Prin ea vorbitorii urmează să exteriorizeze structuri analitice, fiecare presupunând a le fi îndeplinit într-un mod satisfăcător, în măsura în care s-a implicat în actul de argumentare. Participanții trebuie să sesizeze că structura propusă drept argumentare exclude constrângerea. Fiecare membru al grupului, ca subiect al acțiunii de limbaj, s-a angajat în discuție și a examinat afirmațiile emise de colegi, și-a expus pozițiile, opiniile, ideile, sugestiile, adică și-a activat drepturile de membru al grupului. Toți subiecții au demonstrat facultăți de argumentare, având dreptul egal de a-și expune gândurile. Convingerile formulate au fost generate în baza unui consens realizat prin limbajul pedagogic.

Argumentările sînt interacțiuni reglementate într-un mod special și pot fi considerate o formă reflexivă a acțiunii orientate spre înțelegere. Ele ”împrumută” premisele pragmatice ale subiecților de la nivelul procedural al activității lor. Acceptarea unei argumentări pune capăt analizei bazate pe supoziții și face posibilă trecerea de la limbaj la acțiune. Din perspectiva practicii profesionale, aceste posibilități de acțiune îi stau, ulterior, la dispoziție.

Din acest punct de vedere, grupurile de lucru au prezentat rezultate semnificative, argumentând, în măsura înțelegerii sarcinii, a conținutului selectat, varianta propusă.

Interpretarea variantelor demonstrează următoarele. Grupul 1 (5 profesori) a optat pentru:

- La nivelul teoretic al limbajului pedagogic: *filozofia educației, logica pedagogică, pedagogie, planul-cadru, planificarea educației;*
- La nivelul practic al limbajului pedagogic: *cunoașterea elevului, predare, fișa școlară, evaluare curentă, conversație euristică.*

Varianta de argumentare: Am selectat acești termeni, deoarece anume filozofia și logica educației asigură întreg procesul de formare a personalității elevului, iar planificarea este documentul care reglementează activitatea pedagogului atât la nivel de clasă cât și în relația sa profesională cu colegii de lucru. În baza proiectării putem stabili cât de bine selectează profesorul materia pentru a realiza obiectivele curriculare ale disciplinei. De asemenea, succesul activității practice este asigurat dacă cunoaștem bine elevii pe care îi învățăm, cum derulează procesul de predare. Este binevenit să aplicăm metode active de predare-învățare, una dintre ele fiind conversația euristică, prin care elevul descoperă singur lucrurile ce urmează să le învețe.

Grupul 2 (4 profesori) a propus:

- La nivelul teoretic al limbajului: *microsistem, instruire programată, soft pedagogic, obiective/conținut/metode/evaluare, model tehnologic;*
- La nivelul practic al limbajului: *studiu de caz, descoperirea, procedeu didactic, prelegerea, proiect de lecție.*

Varianta de argumentare: Considerăm că pentru a realiza cu succes activitatea noastră profesională, trebuie să cunoaștem bine atât terminologia specifică cât și sensurile noțiunilor pe care le utilizăm. De exemplu, doi dintre noi nu au cunoscut termenul de *microsistem* raportat la pedagogie, de aceea l-am ales pentru nivelul teoretic. De asemenea, nou este și termenul ”soft pedagogic”, care presupune instruirea asistată de calculator, în baza fișierelor. Termenii selectați pentru nivelul practic al limbajului vizează procedeele și metodele de activitate practică cu elevii. Prelegerea este o metodă tradițională, însă foarte utilă în cadrul învățământului liceal; studiul de caz și descoperirea sînt aplicabile la toate treptele.

Grupul 3 (3 profesori) a propus:

- La nivelul teoretic al limbajului: *metodologie, management, taxonomie, gestiunea educației, curriculum național;*
- La nivelul practic al limbajului: *lecție, lectură, evaluare, jocul didactic, testul.*

Varianta de argumentare: Deoarece în grupul nostru a lucrat și un manager școlar, am selectat pentru nivelul

teoretic mai mulți termeni ce reflectă dirijarea procesului de învățămînt, ca factor al reușitei în ansamblu: management, gestiunea educației, metodologie. Sîntem de părere că pentru o mai bună desfășurare a procesului de predare-învățare este nevoie de cunoașterea specificului evaluării curente și a aplicării testului ca una din forme. Dezvoltarea competențelor de lectură la un nivel cât mai bun asigură reușita la învățătura în general, iar jocul didactic – cea mai veche și cea mai nouă metodă de activitate – este acceptată întotdeauna cu plăcere de elevi. Cuvîntul „lecție” este termenul nostru „de serviciu”, pe care îl utilizăm permanent în cadrul evaluării, proiectării, analizei activității etc.

Grupul 4 (4 profesori) a propus:

- La nivelul teoretic al limbajului: *formele educației, politica educației, educația tehnologică, curriculum, taxonomie;*
- La nivelul practic al limbajului: *proiectarea lecției, testul, jocul didactic, tactica pedagogică.*

Varianta de argumentare: Am selectat la nivel teoretic termeni din mai multe domenii: orientare și dirijare – politica educației, formele educației; tipurile de educație – educație tehnologică; termenii „curriculum” și „taxonomie” vizează asigurarea nemijlocită a disciplinelor școlare. La nivel practic am optat pentru proiectarea didactică, deoarece orice activitate instructivă pornește de la proiectare. Testul și jocul didactic sînt procedee metodologice aplicate activ în procesul de predare-învățare. Plus la aceasta, am selectat termenii și din perspectiva „noutății” lor – curriculum, taxonomie, proiectare, test, tactică pedagogică sînt introduși recent în circuitul pedagogic, ceilalți 5 sînt cunoscuți mai de mult.

Exemplificările date demonstrează logica argumentativă a cadrelor didactice, care au selectat termenii pedagogici după diverse criterii și au argumentat alegerea pornind de la aceste criterii. Ordinea prezentării termenilor de asemenea semnalează dislocări diferite, motiv pentru care se structurează diferit și argumentarea opțiunilor. Într-adevăr, argumentările respective sînt concise, clare, în exprimări pedagogice destul de convingătoare. Acestea păstrează câteva aspecte simpliste, opunîndu-se mentalității argumentative superioare, fapt ce nu conferă mai puțină relevanță fenomenelor abordate. Citind argumentările profesorilor, am remarcat un alt nivel de interpretare decît la prima acțiune formativă: ele sînt investite cu mai multă coerență discursivă, enunțurile sînt „mai în largul lor”, lipsesc artificiile „științifice”. Textul prezentat este semantic unitar, iar prin valoarea acordată termenilor selectați autorii „respiră” larg sensurile pedagogice pe care le manevrează argumentativ. Se observă o anumită relație între acțiunea conceptuală a limbajului pedagogic și cea pragmatică, reglatorie, prin elaborarea argumentului determinant în contextul terminologic abordat de către fiecare grup de profesori.

CONCLUZII:

În felul acesta, putem remarca următoarele momente specifice:

- opțiunea pentru termenii care reflectă fundamentele pedagogice ale procesului educațional;
- termeni care oglindesc necesitatea cunoașterii cadrului de activitate formativă, a subiecților educației, în vederea obținerii unui succes temeinic;
- domeniul de dirijare și coordonare a activității educaționale în ansamblu ca factor stimulator în activitatea profesională;
- prezența multor termeni care denumesc metodologia predării, metode, procedee de lucru practic cu elevii și mijloacele instruirii;
- tipologia limbajului pedagogic;
- domenii variate și din diverse arii de utilizare, cu specificarea că folosirea lor este dependentă de contextul educațional sau pedagogic în care se află cel ce aplică un termen sau altul;
- unul din criteriile a vizat caracterul de noutate al termenilor – tradiționali și noi;
- criteriul cunoașterii – termeni cunoscuți și utilizați în demersul pedagogic și termeni necunoscuți, noi pentru subiecții respectivi.

REZUMAT

Rolul limbajului pedagogic în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice este relevant din mai multe perspective. Am constatat că dezvoltarea profesională probează numeroase deschideri spre activitatea de valorificare a limbajului pedagogic și, invers, limbajul pedagogic probează numeroase deschideri spre activitatea de dezvoltare profesională prin acțiuni de autoreglare și autoformare, de transmitere a

experiențelor profesionale, de susținere permanentă a interesului și satisfacției profesionale, de monitorizare a propriei deveniri profesionale etc. Este necesar ca fiecare pedagog să-și asume funcția de analist pedagogic în „etichetarea” experienței profesionale.

Formarea terminologică are o importanță deosebită în derularea activității profesionale prin intensiunea (semnificarea) și extensiunea (aplicarea) limbajului pedagogic. Dezvoltarea profesională presupune o bună monitorizare a cunoașterii și devine un agent cauzal al propriei perfecționări.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Callo, T., *Caracterul fezabil și intențional al dezvoltării profesionale a cadrelor didactice. Politici educaționale în domeniul formării continue a cadrelor didactice și manageriale din învățământul preuniversitar*, Chișinău, Centrul educațional PRO DIDACTICA, 2003.
2. Cerghit, I., *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, București, Editura Aramis, 2002.
3. Cosmovici, A., *Psihologie generală*, Iași, Editura Polirom, 1996.
4. Cristea, S., *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației*, Chișinău, Editura Litera, 2003.
5. Pâslaru, VI., *Principiul pozitiv al educației. Studii și eseuri pedagogice*, Chișinău, Editura Civitas, 2003.

Recenzenți:

dr. în pedagogie Didina ROGOJINĂ
dr. în pedagogie Viorica ANDRIȚCHI





Elena RAȚEVA

Școala Superioară de Antropologie

Literatura bulgară ca modalitate de educație interculturală

(în baza manualelor pentru școlile cu elevi de naționalitate bulgară)

Diversitatea culturală și lingvistică, toleranța reciprocă și pacea interetnică constituie o avuție a Moldovei.¹ După Bibler, un om civilizată este „o personalitate dinamică și creatoare, care intră ușor și organic în dialog cu orice cultură, rămânând, totodată, purtător și creator al culturii poporului său, cu irepetabilul acesteia, cu sfera sa emoțională, cu plinătatea sa spirituală”.²

Realizarea acestor scopuri este de neconceput fără educația literară. Pentru că literatura este un fenomen cultural-istoric care înglobează un volum substanțial de cunoștințe din domeniul istoriei, psihologiei, filozofiei, religiei, etnografiei; operele literare conțin un imens potențial etico-spiritual, scopul educației literare în școală fiind legat, în primul rând, de dezvoltarea (intellectuală și emoțională) armonioasă a personalității, a unui om cu identitate etnică incontestabilă, dar tolerant*, în același timp, cu alte identități.

Pe la sfârșitul anilor '80 ai sec. XX bulgarii din Republica Moldova, de rând cu ucrainenii, găgăuzii și alte minorități etnice, au obținut posibilitatea de a studia literatura și cultura poporului lor. Școlile din Republica Moldova în care se studiază limba și literatura bulgară sînt cele cu limba de predare rusă, iar contingentul principal îl constituie elevii de naționalitate bulgară. Limba și literatura bulgară se studiază obligatoriu, cîte 3 ore săptămînal, în conformitate cu planul de învățămînt aprobat de Ministerul Educației pentru școlile alolingve.

În acest articol prezentăm o strategie de elaborare a concepției educației literare în școlile din Moldova cu elevi de naționalitate bulgară, în baza principiilor

educației interculturale și a investigațiilor în domeniul culturologiei, etnopsihologiei, pedagogiei.

Pornind de la raționamentele expuse de M. Boldireva³, vom insista asupra scopurilor (formarea orientărilor valorice ale personalității educabilului referitor la propria cultură, educarea în spiritul respectului pentru istoria și cultura altui popor) și principiilor esențiale ale acestui domeniu al pedagogiei (principiul dialogului și interacțiunii dintre culturi, principiul contrastiv al instruirii multiculturale, principiul necesității practicării, păstrării și creării noilor valori culturale).

Educația interculturală are drept componente principale formarea identității etnoculturale și a inițierii interculturale, iar în baza lor – a toleranței. Cheia pentru înțelegerea modelului de instruire interculturală o aflăm în concepția dialogului dintre culturi.^{4**}

Obiectivul educației interculturale la orele de literatură îl constituie formarea necesității și capacității de a depăși hotarele propriei culturi, familiarizarea și înțelegerea altui mod de percepere a lumii. Bineînțeles, o atare dorință și capacitate pot să apară (și vor apărea!) doar în cazul unei certe imagini a propriei culturi, doar atunci cînd în procesul de cunoaștere vor rămîne primordiale categoriile și conceptele etnice de înțelegere a lumii, pentru că „profundimea gîndului rostit se determină întotdeauna prin categoriile și formele limbii materne”.⁵

Termenul de identificare etnică a personalității semnifică procesul de percepere de către individ a apartenenței sale etnice. Identificarea etnică se exprimă prin stabilirea legăturii spirituale cu propriul popor și prin trăirea sentimentului de apartenență la cultura națională. În calitate de elemente etnodiferențiale pot fi: limba, valorile și normele, religia, imaginile despre plaiul natal, miturile despre strămoși comuni, caracterul național, arta populară etc.⁶

Parte componentă a concepției eu-lui, identitatea etnică, în virtutea particularităților sistemului de valori,

* La nivel social, toleranța constituie dorința individului de a corespunde unui comportament tolerant în raport cu sine, colegii, părinții, subalternii, societatea. La nivel de persoană, toleranța însumează un sistem de opinii, valori, motive, orientări, drept rezultat al înțelegerii și acceptării toleranței ca valoare, ceea ce se exprimă prin tendința persoanei de a stabili relații cu sine, cu alți oameni, cu natura, cu lumea fără a-i fi impus acest lucru; prin rezolvarea constructivă a problemelor și contradicțiilor pe calea dialogului, prin alegere liberă și responsabilă.

** Esența dialogului dintre culturi a fost amplu caracterizată de M. Bahtin: „Unitatea culturii, – scria el, – este o unitate deschisă. O cultură străină se deschide mai larg și profund doar altei culturi (dar nu total, pentru că vor veni și alte culturi, care vor vedea și vor înțelege și mai mult).

cunoașterea culturii naționale și va deveni o bază pentru perceperea sistemică a altor culturi. Referitor la predarea literaturii ruse, vom apela la Iu.M.Lotman: „Interferența cu alte structuri culturale se poate realiza prin diverse modalități. Astfel, cultura „exterioară”, pentru a se infiltra în lumea noastră, trebuie să înceteze să mai fie astfel, urmînd să-și găsească numele și locul în limba culturii în care irumpe. Dar pentru a deveni „din străină” „a ta”, această cultură exterioară trebuie „rebotezată”, după cum vedem, în limba culturii „interioare”.¹² Doar atunci este posibilă compararea propriei conștiințe cu conștiința celuilalt, a propriei culturi cu cultura celuilalt.

Această „rebotezare” poate fi realizată cu succes în școlile frecventate de copiii bulgari prin studierea operelor artistice (și în cazul literaturii române, și bulgare, și ruse) și pe baza principiilor fundamentale ale educației interculturale (principiul dialogului și interacțiunii culturilor, principiul contrastiv al instruirii multiculturale, principiul necesității practicării, păstrării și creării noilor valori ale culturii regionale, locale). Anume astfel am încercat să prezentăm literatura bulgară în manualele de literatură.¹³ În manualele pentru cl. V-VI folclorul * este tratat ca un cod sacral al conștiinței bulgare, ca o informație despre însemnele identității bulgare, iar textele folclorice (începînd cu cele mitologice) – drept izvoare informative privind concepția despre lume a bulgarilor, soarta lor istorică, scara valorică și „codul moral” al tradiției bulgare, atitudinea bulgarilor față de Celălalt și criteriile acestei atitudini. De asemenea, prin analiza metodică a textelor folclorice se insistă asupra punctelor de tangență a folclorului bulgar cu creația populară a găgăuzilor, moldovenilor, ucrainenilor, rușilor.

În basme regăsim aceeași structură, motive asemănătoare, aceleași personaje, obiecte magice, însușiri ieșite din comun ale eroilor, aceeași descriere a hotarelor dintre lumea reală și cea fantastică, în povești sînt elocvente comparațiile dintre chipurile de animale (spre exemplu, dacă la ambele popoare vulpea este expresia șireteniei, iepurele – a fricii, atunci măgarul, la bulgari, spre deosebire de ruși, întruchipează nu numai încăpățînarea, dar și o deosebită hărnicie și perseverență). Imaginea șmecherului Petr devine mai expresivă alături de Păcală sau Nastradin Hogeia, iar analiza chipului în acest context sporește considerabil aria concluziilor privind particularul și universalul, comunicarea interculturală.

Vom exemplifica printr-o activitate în clasa a V-a, cu utilizarea proverbelor:

- Comentați semnificația următoarelor proverbe, care au corespondente foarte apropiate în folclorul rus, moldovenesc, găgăuzesc, țigănesc: *Judecata de dimineață e mai bună/Lucrul de azi pe mîine baltă rămîne/Nu tot ce strălucește-i aur/Ce vei semăna, aceea vei culege*. Prin ce se explică faptul că la diferite popoare atestăm proverbe și zicători asemănătoare prin conținut?
- Proverbul bulgar *He прави от мухата слон* îi corespunde rusescul *He делай из мухи слона*, moldovenescul *Nu face din fînțar armăsar* și găgăuzescul *Nu face din purice cămilă*. Comentați deosebirile.
- Analizați proverbele din schema de mai jos și echivalentele lor în limbile română și rusă.

Ce trăsături comune ale popoarelor învecinate denotă ele? Completați schema, colecționînd proverbe bulgare și corespondentele lor din alte limbi.

Bulgărești	Românești	Rusești
1. По-добре да вярваш на своите очи, а не на чуждите речи.	Mai bine o dată se vezi, decît de o sută de ori să auzi.	Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать.
2. Една крастава коза всичкото стадо окраставява.	O vacă rînoasă strică toată cireada.	Паршивая овца все стадо портит.
3. Който копае другиму яма, сам пада в нея.	Nu săpa groapa altuia, că singur ai să cazi în ea.	Не копай яму другому, сам в нее попадешь.
.....

În clasa a VI-a, studiind cîntecul popular „Mireasa Struna”, și în clasa a VIII-a, făcînd cunoștință cu opera lui Petko Slaveikov „Izvorul lui Belonoga”, ar fi potrivit să se apeleze la legenda românească „Meșterul Manole”. Un context excelent pentru opera lui Hristo Botev îl oferă creația poezilor Mihail Lermontov și Mihai Eminescu. Pentru opera lui Liuben Karavelov – povestirile lui Gogol. Multe paralele la culturile rusă și română aflăm în creația patriarhului literaturii bulgare Ivan Vazov. „Legende din Stara Planina” ale lui Iordan Iovkov, prin problematică, simbolică și numeroase motive, se asociază povestirilor din tinerețe ale lui Maxim Gorki, iar ciclul „Serile în hanul lui Antim” oferă un bogat material comparativ cu „Hanul Ancuței” de Mihail Sadoveanu. Elizaveta Bagreana – Ana Ahmatova... și așa mai departe. Sînt doar cîteva exemple, suficiente însă pentru a demonstra ceea ce e neîndoielnic: folclorul bulgar și literatura bulgară constituie o sursă bogată pentru instruirea prin literatură, capabilă să realizeze obiectivele educației interculturale.

* În cl. a V-a – basmele, legendele, tradițiile și paremiile – ghicitori, zicale și proverbe; în cl. a VI-a – poezia populară bulgară.

Răspunsul la întrebarea: Cum să structurezi conținutul literaturii materne, în cazul când unul din scopurile principale îl constituie educația interculturală?, l-am aflat în metoda situațiilor sociale¹⁴, a cărei aplicare asigură o imagine etnică integrală prin apelarea la un cerc restrâns de situații tipice pentru cultura dată. Aceste aspecte le-am prezentat mai detaliat în articolul „Despre studierea imaginii Celuilalt prin literatură (în baza capitolului de literatură bulgară a manualului „Să ne cunoaștem mai bine”)¹⁵.

Manualul pentru clasa a IX-a¹⁶ conturează mai clar rostul educației interculturale prin literatură: în cele 4 capitole tematice („Clopotul libertății”, „Cordialitatea bulgarilor”, „Bulgarul și ceilalți”, „Calea spre patrie – calea cunoașterii de sine”) este sintetizat sistemul de reprezentări, realizat pe parcursul întregii perioade de instruire. Denumirile înseși sugerează modalitatea de studiere a literaturii în ciclul gimnazial. Memoria istoriei, parametrii identității și sistemului de valori bulgar, asimilarea experienței etnice a comunicării interculturale constituie cheia primelor trei capitole. În cel de-al patrulea, ultimul, prin mijlocirea unui dialog original între opera lirică a poezilor bulgari și a autorilor bulgari basarabeni este abordată problema – deloc simplă pentru bulgarii basarabeni – despre țară și patrie, căci, în cazul nostru, acestea sînt concepte diferite, unul ținînd de Bulgaria, celălalt – de Moldova. În manual sînt incluse, pe lîngă opere folclorice, și opere literare, fragmente publicistice, articole critice, avize, memorii; sînt intercalate și traduceri din rusă și română, texte despre cultura Basarabiei. Nu ne vom opri în detaliu asupra tuturor capitolului (fiecare a fost construit ca „un text în text”¹⁷), vom concluziona doar: în manualele de limba și literatura bulgară, editate în Republica Moldova, a fost pusă o bază nu numai pentru cunoașterea literaturii și culturii bulgarilor basarabeni, dar și pentru dialogul intercultural. Dar a-l introduce cu adevărat în circuit este sarcina metodiștilor și profesorilor din școlile unde învață elevi de naționalitate bulgară.

Formarea identității și toleranței este foarte actuală, și nu numai pentru bulgarii basarabeni. În pofida faptului că astăzi pentru aprecierea unității societății moldovenești sînt utilizate noțiuni ca: „amalgam de idealuri”, „dezbinare socioculturală”¹⁸ nu trebuie să uităm că educația nu numai reflectă cultura, dar și o generează: „cum învățăm – așa trăim”, „cum vor fi instruiți copiii noștri, așa vor trăi”¹⁹.

NOTE:

1. Концепция национальной политики Республики Молдова, Кишинев, 2004, с.16.
2. Библер, В. С., Школа диалога культур//Искусство в школе, 1992, № 2, с.48.
3. Болдырева, М. А., Основы мигрантской педагогики (по немецкоязычным источникам). <http://rspu.edu.ru/journals/journal/lexicography/conference/boldyreva.htm>
4. Бахтин, М. М., Эстетика словесного творчества, Москва, 1979.

5. Колесов, В. В., Номинализм и реализм.<http://arctogaia.krasu.ru/laboratory/kolesov/realism.shtml>
6. Стефаненко, Т.Г., Социально-психологические аспекты изучения этнической идентичности.- <http://flogiston.ru/articles/social/ethnic>
7. Донцов, А. И., Стефаненко, Т.Г., Уталиева, Ж.Т., Язык как фактор этнической идентичности // Вопросы психологии, 1997, № 4, с. 75-86.
8. Собольников, В.В., Этническая идентичность: состояние, проблемы.- http://www.inguk.ru/biblio/multi/2_sobolnikov.html
9. Живков, Т. Ив., Этничен синдром, София, 1994.
10. Рацеева, Е. В., Относно етнокультурните особености на бесарабските българи // Литературата, София, № 1, 2001, С.191-202.
11. Болотов, В.А., О преподавании русской литературы в общеобразовательных учреждениях.-http://bank.ooipkro.ru/Text/t37_331.htm
12. Лотман, Ю. М., Семиосфера, С.-Петербург: «Искусство - СПб», 2000, с.116.
13. Демирева, К., Кара, Н., Рацеева, Е., Кавръкова, Л. Български език и литература, 5 кл., Кишинев, 2001; Демирева, К., Рацеева, Е., Кара, Н., Бурджиева, Н., Български език и литература, 6 кл., Кишинев, 2002, Рацеева, Е., Кара, Н., Цанков, К., Български език и литература, 7 кл., Кишинев, 2003; Рацеева, Е., Кара, Н., Демирева, К., Български език и литература, 8 кл., Кишинев, 2003.
14. Шихирев, П. Н., Современная социальная психология в Западной Европе, Москва, Наука, 1985, с. 116.
15. Рацеева, Е. В., К проблеме изучения образа Другого через литературу в сб. ”Едусаюие interculturalg on Republica Moldova”, Кишинев, PRO DIDACTICA, 2003, с.155-156.
16. Рацеева, Е., Кара, Н., Демирева, К., Георгиева, М. Български език и литература, 9 кл., Кишинев, 2003.
17. Лотман, Ю. М., Культура и взрыв / Семиосфера, С.-Петербург, Искусство – СПб, 2000, с. 62.
18. Руссев, Н. Д., Антропологическое образование – фактор цивилизованного диалога культур. Кишинев, 2004.
19. Краевский, В. В., Интеллигенция, интеллигентность и содержание школьного образования <http://www.kir.ru/Classic/archive/articles/090.htm>

Recenziți:

dr. în pedagogie Viorica GORAȘ-POSTICĂ
dr. în filologie Tatiana CARTALEANU

Traducere: Svetlana Korolevski

Despre vocație...

- Fiecare ar fi ajuns să exceleze în ceva, dacă și-ar fi cunoscut aptitudinea sa de căpetenie. (Gracian)
- Rămii întru chemarea ta și petrece întru ea, și îmbătrânește în lucrul tău. (Septuaginta)
- Cel care-i chemat să realizeze lucruri mari într-un anumit domeniu simte aceasta în chip tainic înlăuntrul său, încă din tinerețe, și își îndreaptă activitatea într-acolo, ca albinele la clădirea stupului lor. (Schopenhauer)
- *Cunoaște-te pe tine însuși.* Foarte bine, dar pentru a începe ceva în viață, nu trebuie să aștepti până când te vei cunoaște pe tine însuși. În caz contrar, acest deziderat ar deveni pentru oricine un epitaf. (L. Blaga)
- Când prinzi să-ți organizezi viitorul, devii o „persoană”. Când prinzi să-ți organizezi viitorul ca în vederea unor memorii, începi să devii o „personalitate”. (L. Blaga)
- Vocația este un torent pe care nu-l poți nici stăvili, nici bara, nici constrânge și care îți oferă mereu o deschidere spre ocean. (Ibsen)
- Vocația nu se explică, ea se constată. (Chardonné)
- Fără pregătire nu poți încerca,
Fără încercare nu există progres,
Fără progres nu există perfecțiune,
Fără perfecțiune nu există satisfacție. (Sri Chinmoy)
- Atingerea scopului în viață este condiționată în mod esențial de temeinicia studiului individual. (P. Mureșan)
- Viața este ca un joc de șah, în care adversarul dumneavoastră este timpul. Dacă ezitați înainte de a face o mișcare sau nu mutați deloc, timpul va câștiga partida. Jucați împotriva unor adversari care nu tolerează lipsa de hotărâre. (M. Roco)
- Dacă doriți să aveți succes, trebuie să gândiți și să acționați ca și cum l-ați avea deja. Oamenii de succes își stabilesc standarde înalte și se angajează față de ei înșiși să reușească bine în tot ce întreprind. (J. Mayer)
- Viața nu este un coridor drept și ușor de străbătut, pe care să călătorim liber și nestingheriți, ci un labirint de treceri prin care trebuie să ne căutăm calea cercetînd uneori și poteci întunecate. Dar prin credință, întotdeauna ni se va deschide o ușă, poate nu chiar aceea la care ne-am fi gândit, ci una care în cele din urmă se va dovedi cu adevărat bună pentru noi. (A.J. Cronin)
- Reușita este o dinamică în progres, întreținută cu grijă de indivizi care i se consacră în totalitate, și care îi conduce la îmbunătățirea, în același timp cantitativă și calitativă, a comportamentului, acțiunilor și performanțelor. (Guy Missoum)
- Năzuința spre recunoaștere și considerare este un mobil sănătos. Dar dorința de a fi recunoscut drept mai bun, mai puternic sau inteligent decît semenul tău – duce ușor la o conformație psihologică excesiv de egoistă. Trebuie să ne ferim de a predica tinerilor ca scop al vieții succesul. Fiindcă un om de succes primește mult de la semenii săi, de obicei incomparabil mai mult decît echivalentul serviciilor făcute de el lor. Valoarea unui om trebuie văzută însă în ceea ce dă, și nu în ceea ce e capabil să primească. Imboldul cel mai important pentru muncă în școală și în viață este plăcerea de a munci, plăcerea produsă de rezultatele muncii și conștiința valorii acestui rezultat pentru comunitate. (A. Einstein)
- În civilizația modernă, cu extrema diviziune a muncii și cu adaptarea sufletului la lucruri tot mai artificiale (în înțelesul etimologic al cuvîntului), omul își cultivă excesiv unele facultăți, poate ajunge, în anumite domenii, o ființă superioară, dar nu mai e complet. (G. Ibrăileanu)
- Trebuie să-ți organizezi viața în așa fel, încît munca să fie neapărat necesară; fără muncă nu poți duce o viață curată și fericită. (A. P. Cehov)
- Faptele noastre ne fac ceea ce sîntem. (W.H.Allen)
- Ce rost are ființa ta lăuntrică dacă ea nu se destăinuie în fapte? (J. Bojer)
- Pentru mine adevărul etern că viața este muncă a devenit ceva mai mult decît o obligație socială și umanitară. Ea a devenit o problemă morală și de conștiință... Viața înseamnă muncă, angajare. (R. Frisch)
- Munca prefăce totul. Singurul lucru permanent este prefacerea, schimbarea pentru mai bine. Azi e mai bine ca ieri și mâine va fi mai bine ca azi. Fiecărui om îi sînt deschise atîtea posibilități, dacă vrea să știe să muncească... munca este singurul titlu de noblețe al omului. (P. Comarnescu)
- Prin scopurile sale, prin activitatea în care el realizează aceste scopuri, omul este întotdeauna ceva pentru sine, dar și ceva pentru alții, pentru comunitate, pentru gen. El trăiește cu tot sufletul, cu toată inima pentru omenire. (L. Feuerbach)



Rita GODOROJA

Institutul de Științe ale Educației

Cu privire la conceptul formării capacităților creative la liceeni

Principiile pe care le vrea înfăptuite planul nostru de lecție vor în totalitatea lor să ducă la omul de creație, căci numai în creație omul este în același timp întrupător maximal al efortului propriu, deci al originalității sale, și totodată își pune acest efort în slujba celorlalți.

C. Narly [1]

În prezent se acceptă că posibilitatea de a crea nu este o însușire de excepție, caracteristică doar unui număr mic de oameni, considerați aleși, dotați, talentați, geniali. Realizările creativității umane exprimate prin numărul de obiecte, produse, tehnologii și opere de artă elaborate la sfârșitul mileniului doi depășește 20 de milioane, din care 90% au fost obținute în anii 1980-2000 [2]. Se consideră totuși că nu se valorifică decât 3% din capacitatea creierului uman, o cauză importantă fiind învățămîntul bazat pe predarea, memorarea și reproducerea cunoștințelor, neglijînd dezvoltarea potențialului creator al elevilor și însușirea de către aceștia a unor tehnici de învățare creativă [3]. După A. Munteanu [4], procesul de creativizare a societății trebuie să înceapă din “miezul ei fierbinte”, cel al educației, în general, și al educației școlare, în particular.

Formarea personalității creative, ca obiectiv major al învățămîntului din Republica Moldova, concentrează atenția și eforturile pedagogilor și psihologilor asupra identificării, stimulării, dezvoltării și evaluării creativității elevilor. Ideea dezvoltării capacităților crea-

tive la liceeni în condițiile actuale se bazează pe axioma că fiecare individ se naște cu un potențial creativ care poate fi stimulat prin asigurarea unui climat adecvat al activității, ținînd cont de natura sarcinilor de lucru. Reformarea procesului educațional avansează cerințe noi față de formarea personalității liceenilor, care trebuie să posede: inițiativă, independență în gîndire și acțiune, priceperi de colaborare în grup, capacitatea de a rezolva probleme, de a lua decizii, de a obține și a utiliza informația, de a-și planifica acțiunile, de a se autoinstrui și de a participa la o instruire reciprocă, de a se autoevalua și a evalua munca colegilor [5]. Stimularea potențialului creativ al liceenilor ar trebui să conducă la realizarea lucrărilor de tip creativ, exprimarea imaginației creatoare, inițierea și efectuarea unor investigații în domeniul ales, rezolvarea situațiilor-problemă și propunerea unor soluții diverse, originale [6]. Aceste obiective educaționale vizează performanțele așteptate de la liceeni în procesul de instruire și de educație, acțiuni concrete. Realizarea obiectivelor de tip creativ depinde de introducerea unui sistem de principii didactice, strategii orientate la organizarea predării prin cercetare și creație, iar tactic – la dezvoltarea creativității individuale a subiectului. În baza acestor principii este necesară elaborarea unor tehnologii educaționale menite să coreleze strategia și obiectivele de instruire. Schimbarea accentului în triada informativ-formativ-creativ poate fi atinsă prin aplicarea strategiei problematizate, asigurată metodologic de un sistem de metode activ-participative: problematizarea, descoperirea, studiul de caz, jocul de rol, asaltul de idei, modelarea, experimentul etc. Un rol important în edificarea unui climat adecvat revine profesorului, care trebuie să stimuleze potențialul creativ al liceenilor în procesul instruirii.

Unele cadre didactice asociază dezvoltarea creativității mai mult cu disciplinele estetice și umaniste, decît cu cele reale, fapt evidențiat în rezultatul cercetării efectuate de M. Frayer (1996) pe un eșantion de 1028

de profesori [7]. Doar 4% din cei intervievați au menționat includerea creativității la predarea *Matematicii, Științelor și Educației tehnologice*. Psihologii M. Miclea și I. Radu afirmă că cercetarea creativității a avut la început ca prototip creația de tip artistic, iar în prezent se constată transferarea intereselor spre creația de tip științific. Cauzele acestei mutații sînt: a) prestigiul deosebit de care se bucură știința în lumea contemporană; b) explozia informațională și rapida ei perimare; c) problemele vitale cu care se confruntă omenirea și pentru a căror rezolvare se cer eforturi creative fără precedent [8]. Analizînd teoria și practica educațională, sesizăm necesitatea investigațiilor dedicate dezvoltării creativității elevilor, atît la disciplinele de învățămînt umaniste cît și la cele reale.

Deși din a doua jumătate a secolului XX s-a înregistrat o explozie de studii, articole și cărți despre creativitate, nu s-a ajuns deocamdată la un consens în definirea acestui fenomen complex. Diversitatea definițiilor este generată de raportarea respectivului concept la o anumită dimensiune sau nivel de creativitate.

Conceptul psihologic de *creativitate* desemnează dispoziția care există în stare potențială, la orice individ și la orice vîrstă, de a produce ceva nou și relevant la scară socială și individuală [9]. În acest sens, creativitatea este o potențialitate a persoanei, iar creația – manifestarea acestei disponibilități în anumite condiții. După A. Cosmovici, creativitatea constituie rezultatul procesului creator și, totodată, o *capacitate* complexă a omului, o structură caracteristică a psihicului care face posibilă opera creatoare [10]. După E. Limbos, creativitatea este echivalentă cu *capacitatea de a imagina răspunsuri la probleme*, de a elabora soluții inedite și originale, iar după D. Sternberg, Lubart, Feist și Runco – *capacitatea de a produce lucruri noi, originale sau neașteptate, dar și eficiente, adică folositoare sau care rezolvă problemele* [11]. Observăm că actualizarea dispoziției de a crea și de a manifesta capacități creative, de a genera noutatea și originalitatea este corelată cu abordarea și soluționarea unei probleme. Fiecare licean în procesul de învățare realizează lucruri noi în raport cu experiența sa anterioară. Prin urmare, orice act de descoperire, care conduce la concluzii individuale, inedite, prin eforturi personale, este un act creativ. Sinteza cunoștințelor anterioare într-un răspuns nou, neobișnuit; rezolvarea printr-o metodă nouă, necunoscută a unui exercițiu sau a unei situații de problemă; interpretarea nouă a unui subiect cunoscut; utilizarea inedită a detaliilor ori materialelor familiare reprezintă manifestări creative ale liceenilor. De exemplu, produsele realizate în procesul instruirii problematizate la chimie constituie atît soluții la întrebări și probleme cît și diverse modele, colecții, tablouri, proiecte, desene, scheme de reper,

poezii, jocuri la diferite subiecte de studiu etc. Așadar, la nivel liceal vom considera creative descoperirile individuale ale elevului, noi pentru subiectul concret, obținute ca urmare a propriilor investigații, a conexiunii originale a lucrurilor și noțiunilor deja cunoscute. De aceea, prin *creativitatea liceenilor înțelegem capacitatea lor de a elabora produse noi, originale și de valoare în plan individual, prin rezolvarea de probleme*.

Conceptul de *capacitate creativă/creatoare* se vehiculează în literatură cu o anumită ambiguitate semantică, cu sens de creativitate. La delimitarea conceptului de *capacități creatoare generale* au contribuit autorii D. P. Ausubel și F. G. Robinson, definindu-le ca *ansamblu de trăsături intelectuale fundamentale, de variabile ale personalității și de aptitudini pentru rezolvarea de probleme* (flexibilitatea gândirii, sensibilitatea pentru probleme, capacitatea de gândire divergentă, deschiderea intelectuală, spiritul întreprinzător, independența în judecată), *care permit manifestarea potențialităților creatoare* [12]. Evidențiem că trăsăturile intelectuale fundamentale ale personalității și aptitudinile pentru rezolvarea de probleme caracterizează atît capacitățile creatoare cît și *posibilitățile* persoanei de a crea.

În sens larg, noțiunea de *capacitate* semnifică *posibilitatea* unei persoane de a executa un anumit lucru, *posibilitatea* de a efectua o activitate concretă. Formarea capacității pornește de la unele premise înnăscute și se produce în procesul activității organizate într-un anumit mod [13]. Noțiunea *creativ*, cu referință la persoană, înseamnă individ capabil de a crea – a întemeia, a produce, a inventa, a făuri, a compune, a-și imagina, a înființa, a realiza ceva nou sau original. Prin asocierea noțiunilor componente obținem conceptul de *capacitate creativă*, care desemnează un ansamblu de aptitudini și posibilități ale unei persoane de a crea. Totodată, capacitățile creative au la bază capacitățile intelectuale, care permit a opera cu eficiență în cîmpul activității teoretice sau practice atît în ce privește asimilarea și integrarea informației, formarea priceperilor și deprinderilor intelectuale cît și rezolvarea cu succes a situațiilor problematice, găsirea de noi soluții. Prin *capacități creative ale liceenilor* înțelegem un *ansamblu de posibilități de a elabora produse noi, originale și de valoare în plan individual, prin rezolvarea de probleme*. Rezolvarea de probleme nu semnifică un exercițiu de aplicare a unor cunoștințe, ci un proces care necesită efort intelectual și motivațional-volitiv pentru a umple golul între cunoscut și necunoscut, pentru a descoperi o soluție adecvată, o regulă nouă sau a elabora un produs. Soluțiile, ideile, procedeele și metodele de rezolvare, la care liceenii ajung pe o cale independentă, pot fi considerate produse creative, deși pentru societate ele nu sînt noi.

În tabelul de mai jos propunem exemple de capacități creative clasificate în funcție de factorii intelectuali ai creativității.

Factorii	Capacitățile creative
Fluiditatea/fluența	Capacitatea de a genera rapid cât mai multe idei într-o unitate de timp Capacitatea de asociere între imagini, cuvinte, idei, fapte, situații
Flexibilitatea	Capacitatea de restructurare a gândirii în raport cu noile situații, ușurința transferului Capacitatea de reorganizare a informației Capacitatea de a produce diferite categorii de idei Capacitatea de a folosi anumite strategii noi, când situația se schimbă Capacitatea de a realiza cu ușurință transferul în rezolvarea problemelor Capacitatea de redefinire sau definirea problemelor într-un mod nou
Originalitatea	Capacitatea de integrare a unor elemente diverse în același câmp perceptiv Capacitatea de a propune soluții noi, rare printre omologi /din punct de vedere statistic; a unor idei originale, noi
Elaborarea	Capacitatea de combinare și sistematizare a informației Capacitatea de transformare și combinare de date în procesul de construcție mentală Capacitatea de realizare concretă a unor idei originale, noi Capacitatea de completare Capacitatea de corectare
Sensibilitatea la probleme	Capacitatea de a sesiza cu ușurință probleme neobișnuite sau care în aparență lipsesc Capacitatea de sesizare a esențialului

Conceptul de capacitate creativă interferează în aria explicării fenomenului complex al creației cu sintagma *aptitudine creativă*. După C. Spearman și L. Thurstone, *aptitudinea* reprezintă *substratul capacităților* și constituie *o însușire sau un complex de însușiri fizice, intelectuale și psihice, care condiționează obținerea rezultatelor așteptate, a succesului într-o anumită activitate*. Capacitatea depinde atât de aptitudine cât și de maturizare și exercițiu; ea poate fi determinată direct într-un context școlar și indirect prin teste [14]. Pentru a diferenția capacitatea de aptitudine, psihologii I. Dafinoiu și A. Cosmovici [10, p. 60] susțin că, vorbind de o *capacitate*, ne gândim la *posibilitatea de a efectua o acțiune (reală sau mentală) imediat*: când afirmăm că persoana știe să rezolve sisteme de ecuații, aceasta înseamnă că are capacitatea de a le rezolva. Existența unei capacități nu este în funcție numai de aptitudine, ea presupune și *un exercițiu, o experiență*. De aceea, un nivel destul de ridicat al capacității de a rezolva exerciții și probleme nu probează existența unei aptitudini de grad superior, pentru că la acel rezultat se poate ajunge și cu *aptitudini slab dezvoltate, cu prețul unei munci perseverente*. Diferențele în înțelegerea conceptului de capacitate creativă, ca aptitudini potențiale sau ca aptitudini împlinite, le putem explica prin interferența conceptelor-cheie din aria creativității și absența delimitării lor în dicționarele moderne de psihologie și pedagogie.

Întrucât adolescenții se caracterizează prin tendința de autoafirmare a personalității, dezvoltarea gândirii abstracte, intensitatea sentimentelor intelectuale, morale și estetice, socializare profundă, psihologii consideră ca

această etapă a evoluției umane oferă maximum de avantaje pentru manifestarea creativității. Potențialul creativ ca sistem de capacități latente poate fi activat datorită trebuințelor de progres, de autocunoaștere, de independență, de autoexprimare ale adolescenților. Acest proces reclamă antrenarea sistematică a liceenilor în soluționarea unor probleme de tip divergent, inițierea și realizarea celor mai simple investigații la disciplinele studiate, elaborarea independentă a lucrărilor de tip creativ, angajarea în experiențe creative, în prelucrarea, organizarea, reorganizarea, reformularea datelor, asigurarea dinamismului intelectual și afectiv, aplicarea unor strategii de acțiune creativă, diversificarea planurilor de exprimare creativă, respectarea individualității fiecărui elev. Pentru ca liceenii să-și exprime potențialul creativ și unicitatea, este necesar a spori numărul și a varia situațiile care solicită să dea dovadă de inițiativă, să realizeze alegeri, să ia decizii, să-și asume responsabilități, să nu cedeze la primul eșec, să-și manifeste rațional spiritul critic. Formarea capacităților creative presupune *respectarea principiilor* sistematizării și continuității în conceperea și soluționarea situațiilor-problemă, individualizării și diferențierii procesului de rezolvare a problemelor, cooperării în activitatea de învățare creativă, autoevaluării și evaluării ghidate a produselor creative în raport cu experiența personală, libertății în selectarea și rezolvarea problemelor/sarcinilor creative, stimulării motivației creatoare.

În optica lui M. Minder, capacitatea este activitatea mentală transdisciplinară care trebuie folosită pentru a mobiliza competența [15], iar competența înseamnă cunoștințe dinamice. Autorul susține că interacțiunea

competenței și capacității este performanța care indică, totodată, nivelul de stăpânire al respectivelor componente de către individ. M. Minder constată că taxonomia lui Bloom acordă o anumită importanță creativității prin intermediul capacității de sinteză, care semnifică un comportament de producere originală, de combinare a elementelor pentru edificarea unei structuri inexistente la început, de organizare și exprimare într-o manieră personală a diverselor elemente ale unei situații. Capacitățile cognitive corespunzătoare nivelului *acțiunii mentale de sinteză* sînt determinate de verbe la infinitiv (a clasifica, a combina, a constitui, a crea, a deduce, a deriva, a dezvolta, a formula, a modifica, a organiza, a planifica, a povesti, a produce, a proiecta, a propune, a relatea, a scrie, a sintetiza, a specifica, a transmite etc.) raportate la obiectul acțiunii: produse, performanțe, proiecte, lucrări, comunicări, compoziții, planuri, obiective, operațiuni, modalități, soluții, mijloace, fenomene, concepte, scheme, teorii, relații, abstracții, generalizări, ipoteze, descoperiri etc. De aici deducem că *prin analiza produselor creative elaborate de liceeni în procesul instruirii* se pot identifica capacitățile de tip creativ.

Persoana creatoare, după D. P. Ausubel și F. G. Robinson, este individul cu un grad neobișnuit și deosebit de originalitate într-un anumit domeniu de preocupări, care îl singularizează calitativ de majoritatea celorlalte persoane [12, p. 709]. Însă înțelegerea unilaterală a acestui concept, acceptabil la nivel de macrosistem, ar omite ideea că toți liceenii pot fi persoane creatoare, deoarece foarte puțini dintre ei manifestă un grad înalt de originalitate în procesul de instruire. Descoperirile efectuate de ei rareori conduc la îmbogățirea stocului total de cunoștințe ale omenirii, însă au o valoare imensă pentru individ, amplificînd șansa de a rezolva în mod independent situații-problemă noi.

Multiplele cercetări privind trăsăturile caracteristice ale persoanei creatoare au dus la elaborarea unui portret al elevului creativ. Ana Stoica constată că elevul creativ s-ar caracteriza prin următoarele conduite: capacitate de pătrundere și prelucrare a materialului, posibilitatea restructurării personale și rapide a datelor, spirit independent și critic, preferința pentru complexitate, asumarea de riscuri, relativa indiferență față de impresia pe care o produce asupra profesorilor și colegilor, nesociabilitate, încrederea în sine, nonconformism intelectual, un nivel superior de aspirații; interese variate, curiozitate și activism. Evident, acest portret are o valoare orientativă și euristică. Constelația și ponderea diverselor conduite diferă pentru fiecare caz aparte [16].

Pentru a evidenția semnificația conceptului de capacitate creativă pentru liceeni, am realizat un chestionar, antrenînd 51 de elevi din clasele a XI-a de la Liceul Teoretic „A. Mateevici” din Căușeni. Am rugat liceenii să numească minimum 3 capacități creative necesare oricărei persoane. Răspunsurile oferite au fost

clasificate în ordinea descreșterii fluenței în eșantion: imaginație și fantezie – 21, ingeniozitate – 17, a ieși din situații complicate/a fi descurcăreț – 8, cunoștințe necesare – 6, inventivitate (a inventa ceva neobișnuit/nou) – 6, originalitate (a face ceva original) – 5, a crea ceva nou/util/frumos/bun – 4, a desena – 4, dorință – 4, fluiditate de idei/a da cît mai multe răspunsuri – 4, rapiditate în rezolvare/creație – 4, a emite/dezvolta idei (proprii inovatoare) – 3, a rezolva o problemă/probleme (cu ușurință) – 3, gîndire abstractă/logică – 3, inspirație (muză) – 3, istețime – 3, perseverență – 3, capacități intelectuale dezvoltate – 2, efort (să depună muncă) – 2, elaborarea lucrărilor de creație – 2, extragerea esențialului – 2, flexibilitate – 2, unicitate – 2, visător – 2, a aduce la cunoștință ceva nou – 1, a alcătui întrebări interesante – 1, a aplica în practică cunoștințele/informația – 1, a compune ceva (poezie/proză/proiecte/rebusuri) – 1, a crea involuntar – 1, a da sfaturi oricui – 1, a face dintr-un lucru inutil ceva util/folositor – 1, a fi convingător – 1, a gîndi – 1, a înțelege (totul/o anumită informație/esențialul) – 1, a vedea frumosul în ceva – 1, a vedea obiectele în spațiu – 1, activism (participarea la activități creative în grup) – 1, atenție – 1, capacitate oratorică – 1, caracter – 1, curaj pentru abordarea și rezolvarea unei probleme – 1, a critica – 1, expresivitatea ideilor – 1, independență – 1, individualitate – 1, inteligență – 1, interes – 1, încredere în forțele proprii (siguranța răspunsurilor) – 1, memorie bună – 1, optimism – 1, plăcere/dragoste față de ceea ce faci/a iubi să înveți – 1, răbdare (să fie răbdător) – 1, sinceritate/bunătațe – 1, talent – 1, voință – 1.

Potrivit rezultatelor chestionarului, portretul colectiv al persoanei creative este caracterizat, în primul rînd, de *imaginație creatoare*, adică de capacitatea de a construi noi reprezentări sau idei pe baza percepțiilor, reprezentărilor sau ideilor acumulate anterior. Imaginația este un factor intelectual al creativității și constituie un proces de generare a ideilor, de abordare a obiectelor sau fenomenelor noi, fără perceperea lor directă. La baza ei se află asocierile, combinarea și recombinația datelor. Imaginația se identifică prin *originalitatea* soluțiilor, care este indiciul principal al unui produs creativ. Pentru *ingeniozitate* au pdat 17 liceeni, apreciînd persoanele abile, agere, cu spirit inventiv. Poziția următoare în topul *capacităților creative* o deține *capacitatea de a ieși din situații complicate/de a fi descurcăreț*, care semnifică capacitatea de a lămuri, a limpezi, a clarifica o problemă sau o situație dificilă, confuză.

Funcția creatoare a gîndirii se manifestă o dată cu apariția unei probleme, a unei situații contradictorii, caracterizată de o stare conflictuală. Capacitatea de a rezolva problema, descoperind adevăruri și realități noi, definește creativitatea. Deși în literatura de specialitate se menționează că obiectivul principal al educării creativității în școală este formarea și dezvoltarea

capacităților creatoare și nu obținerea unor produse susceptibile de valorificări sociale, considerăm totuși că liceenii, fiind la treapta cea mai înaltă a învățământului preuniversitar, trebuie să fie antrenați în rolul de autor. Aceasta implică cultivarea priceperii de a aplica cunoștințele și deprinderile asimilate în forme noi, inedite, personale, prin combinarea și recombinarea elementelor, faptelor, evenimentelor din diferite domenii. Natura creativității nu permite aplicarea unor criterii de evaluare definitivă, susține M. Fryer [7, p. 35], dar aceasta nu înseamnă că nu există criterii relevante. Pentru a evita lezarea demnității copiilor, orice evaluare externă a performanței trebuie efectuată într-un mod care să facă distincție dintre lucrare și sentimentele individuale. De aceea, în licee este binevenită *tehnica autoevaluării ghidate*, care are avantajul de a-i face pe elevi să devină responsabili de propriile performanțe creative. Autoevaluarea constituie o cale spre autocunoaștere. Ea le oferă încredere în sine și îi motivează pentru îmbunătățirea performanțelor școlare.

Originalitatea și noutatea în gândire și acțiune trebuie să orienteze procesul de formare a capacităților creative spre descoperirea și autodescoperirea unicității fiecărui licean și cultivarea ei la toate disciplinele de învățământ. Profesorul urmează să-i ajute pe elevi să-și dezvolte capacitățile de autoevaluare, să compare nivelul la care au ajuns în raport cu obiectivele propuse. Evaluarea lucrărilor de tip creativ, realizate în procesul instruirii problematizate, trebuie să se efectueze pe baza *principiului autoevaluării și evaluării ghidate*. Așadar, pentru a facilita calea parcursă de elevi – de la produse creative de nivel expresiv la cele de nivel emergent – și a dinamiza progresul societății în care trăim, se cer eforturi considerabile și cooperarea tuturor agenților educaționali în vederea formării continue a capacităților creative ale fiecărei persoane încă de pe băncile școlii. În acest sens, procesul de instruire liceală trebuie să urmărească permanent realizarea obiectivelor de tip creativ: inițierea și efectuarea unor investigații în domeniul ales; rezolvarea situațiilor-problemă și propunerea unor soluții originale; elaborarea independentă a lucrărilor de tip creativ; exprimarea imaginației creatoare și a gândirii artistice.

Libertatea în alegerea, rezolvarea problemelor și sarcinilor constituie un principiu specific formării capacităților creative la liceeni. După G. Albu, libertatea este *principiul* spiritual în om (câtă spiritualitate, atâta libertate, atâta creație), libertatea este dezvoltare: capacitatea de a învăța din orice situație de viață, de a acumula, de a transforma orice experiență personală într-un fapt util, favorabil împlinirii sale; capacitatea de a alege între mai multe posibilități, de a se hotărî, de a-și da o configurație existențială unică; capacitatea de a fi autonom, de a se opune haosului printr-o scară de valori susținută de idealuri umaniste; capacitatea de a *problematiza* datul existențial și de a formula posibilități,

alternative de perfecționare și/sau depășire a acestuia; capacitatea de a-și formula scopuri și de a le realiza [17]. În cadrul procesului de autonomizare se impune edificarea și asigurarea unui mediu, a unor situații în care liceenii să-și poată afirma libertatea, a unei atmosfere de încredere, de securitate și susținere, deschise spre exprimarea de sine.

Schimbările din societate pot fi intensificate prin autorealizarea creativă a personalității fiecăruia. Formarea capacităților creative trebuie să constituie nucleul educației la fiecare disciplină de studiu și activitate nonformală. În acest sens, este necesară orientarea liceenilor la poziția de subiect al autodezvoltării creative, prin autocunoaștere, autoreglare, autodirijare și autoevaluare.

NOTE:

1. Narly, C., *Pedagogie generală*, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1978, p. 86.
2. Roco, M., *Abordări psihologice despre creativitate în preajma mileniului III.*/Zlate, M., (coord.), *Psihologia la răspîntia mileniilor*, Iași, Editura Polirom, 2001, p. 155.
3. Stoica, M., *Psihopedagogia personalității*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1996, p. 86.
4. Munteanu, A., *Incursiuni în creatologie*, Timișoara, Editura Augusta, 1994, p. 9.
5. Bucun, N.; Musteață, S.; Guțu, V.; Rudic, G., *Bazele științifice ale dezvoltării învățământului în Republica Moldova*, Chișinău, Editura Prometeu, 1997, p. 254.
6. Guțu, V.; Pâslaru, Vl., *Curriculum de bază. Documente reglatoare*/Musteață, S., Bucun, N. (coordonatori), Chișinău, 1996.
7. Fryer, M., *Predarea și învățarea creativă*, Chișinău, Editura Uniunii Scriitorilor, 1996, p. 11.
8. Radu, I. (coord.), *Introducere în psihologia contemporană*, Cluj, Editura Sincron, 1991, p. 181.
9. Cristea, S., *Dicționar de termeni pedagogici*, Chișinău – București, Grupul Editorial Litera, 2000, p. 72.
10. Cosmovici, A.; Cozma, T.; Crețu, C. ș.a., *Psihopedagogie*/Neculau, A., Cozma, T. (coord.), Iași, Editura Spiru Haret, 1995, p. 219.
11. Roco, M., *Creativitate și inteligență emoțională*, Iași, Editura Polirom, 2001, p. 19-20.
12. Ausubel, D. P.; Robinson, F. G., *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981, p. 705-712.
13. *Dicționar de pedagogie*/Manolache, A., Muster, D., Nica, I., Văideanu, G. (coord.), București,

- Editura Didactică și Pedagogică, 1979, p. 58.
14. Sillamy, N., *Dicționar de psihologie*, București, Editura Univers Enciclopedic, 2000.
15. Minder, M., *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare*, Chișinău, Editura Cartier, 2003, p. 26; 56.
16. Stoica, A., *Creativitatea elevilor*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983, p. 91.

17. Albu, G., *Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului*, Iași, Editura Polirom, 1998, p. 86, 109.

Recenzenți:

dr. hab. în pedagogie Nicolae SILISTRARU
dr. în pedagogie Didina ROGOJINĂ



Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Abordarea didactică a neologismelor în cadrul disciplinei opționale "Neologismele și valorile lor artistice în opera lui G. Meniuc"

Experiența pe care v-o propunem reprezintă un episod dintr-o investigație experimentală, desfășurată pe parcursul a mai mulți ani în domeniul dezvoltării competențelor de comunicare la elevi din perspectiva neologismelor. Disciplina opțională dată este, conform concluziilor noastre, o încununare a demersului didactic în vederea obținerii performanțelor comunicative, o expresie de stăpânire la nivel avansat a limbii literare și de interpretare creativă și critică a textului artistic.

Predată în clasa a XI-a de liceu, ea se înscrie, în mod firesc și util, în aria pregătirii filologice a tinerilor. Ca orice disciplină școlară de acest gen, cea propusă de noi apare ca expresie practică a ideii de diferențiere a învățământului, de adaptare a conținuturilor educaționale la interesele și aptitudinile variate ale tinerilor.

Lucrând cu un număr restrâns de elevi, am putut să acordăm mai multă atenție cultivării exprimării individuale. Or, "în procesul de asimilare a neologismelor ... există modificări la nivelul formei sau al conținutului, după cum fiecare vorbitor încearcă să le adapteze la propriul său "sistem lingvistic", care este influențat de normele dialectale sau sociale cărora le este tributar vorbitorul" [I. Druță, p. 26].

Opțiunea drept o "concluzie a procesului de deliberare la care ajunge tînărul cu privire la domeniul

la care vrea să se încadreze" [Cucuș, p.314] a fost făcută și cu referire la domeniul dat, cu interes și convingere de către un număr nu prea mare de elevi, dar care au demonstrat motivație estetică și intelectuală apreciabilă.

După *Dicționarul de pedagogie*, opțiunea în general, cea profesională în special, implică o confruntare între curente sociale, preferințele tînărului, dorințele familiei și recomandările școlii [p. 314]. Școlarizarea pînă la vîrsta respectivă asigură o anumită pregătire, un grad convenit de maturizare în vederea realizării unei atare decizii. Chiar dacă genul de activitate prevăzut de cursul dat nu acoperă complexitatea provocărilor lumii contemporane, totuși acest modul interdisciplinar se poate atașa la noile educații pentru schimbare și dezvoltare, educație pentru timpul liber, educație interculturală etc. [Cf. Cucuș, p. 30-34].

Generat de cadrul formal al obiectului de studiu *Limba și literatura română*, disciplina în cauză desemnează o *realitate educațională nonformală*, dar cu efecte formative lingvistico-literare deosebite. Asemenea oricărei alte activități opționale sau facultative, acțiunile incluse în acest perimetru se caracterizează printr-o mare flexibilitate și vin în întîmpinarea diversității de interese ale elevilor.

Predarea-învățarea materiilor disciplinei opționale a urmărit realizarea unor obiective sugerate de dimensiunile educației formale și informale și a unor activități specifice de învățare, așa cum sînt reprezentate în tabelul de mai jos.

OBIECTIVE DE REFERINȚĂ	ACTIVITĂȚI ȘI OPORTUNITĂȚI DE ÎNVĂȚARE
<ul style="list-style-type: none"> • să se inițieze în tainele muncii intelectuale organizate, realizînd deschiderea intelectuală; 	<ul style="list-style-type: none"> – exerciții de analiză și sistematizare a informației dintr-un text literar sau științific, elaborarea rezumatului, luarea notițelor din diferite surse, abordarea textului din perspectivă semiotică și hermeneutică, investigația etc.

<ul style="list-style-type: none"> • să recunoască și să perfecționeze continuu achizițiile intelectuale; 	– tehnici diverse de studiu al unui fapt de limbă în textul literar, adaptat la caracteristicile unei epoci și ale unei personalități literare, inclusiv comentariul literar; Clustering-ul, SINELG-ul etc.
<ul style="list-style-type: none"> • să realizeze activități de căutare și explorare de grup sau în mod independent; 	– activități de lucru în echipă, în perechi și individuale, inclusiv proiectul, investigația, dezbateră, portofoliul etc.
<ul style="list-style-type: none"> • să manifeste sensibilitate la contactul cu opera și la rolul cuvântului în contextul artistic; 	– exerciții de receptare și interpretare a operei literare, de dezvoltare a ideilor degajate din text; comentariul literar etc.
<ul style="list-style-type: none"> • să manifeste interes pentru cunoașterea personalității literare a lui G. Meniuc prin investigarea stilistică a unui fapt de limbă – neologismul; 	– exerciții de investigare stilistică a textului artistic; comentarea efectelor stilistice create de neologisme, compararea acestuia cu efectul arhaismelor, regionalismelor; decriptarea mesajului global prin analiza lexicului etc.
<ul style="list-style-type: none"> • să exploreze în mod personal versul, fără obligații și prescripții ferme; 	– proiecte și investigații personale; note de lectură; compoziții de diverse tipuri etc.
<ul style="list-style-type: none"> • să manifeste capacități complexe de disecare a textului literar din perspectivă lexical-neologică; să-și satisfacă gustul estetic; 	– comentarii; dezbateri; conferințe; activități în echipe relativ omogene din punctul de vedere al pregătirii filologice etc.
<ul style="list-style-type: none"> • să contribuie la modelarea viziunii creatoare a elevilor; 	– agenda cu notițe paralele; cubul, freewriting-ul, referate tematice; compoziții etc.
<ul style="list-style-type: none"> • să se inițieze și să se orienteze în mod elementar în „labirintul” cercetării filologice; să treacă, în mod conștient, de la o preocupare mai îngustă la o integrare cuprinzătoare în sferile social-culturale ale vieții. 	– analiza trăsăturilor semantice ale neologismelor; generalizarea categorială a neologismelor; investigația; revizuirea circulară a textelor propuse pentru portofoliul clasei etc.

Rubrica de *conținuturi* a programei a inclus următoarele subiecte:

1. Privire generală asupra literaturii din Basarabia sub aspectul limbii. Perspectivă neologică
2. Conotații ale neologismelor în poezia de tinerețe
3. Neologisme în poezia de maturitate
4. Sfere semantice create de neologisme
5. Frecvența neologismelor și contribuția lor la constituirea unui stil modern
6. Imagini artistice create de neologisme
7. Colaborarea neologismelor cu celelalte elemente ale vocabularului, rolul lor stilistic
8. Limbajul neologic al prozei lui G. Meniuc (proza scurtă și eseurile)
9. Paralele neologice: G. Menuic, L. Deleanu, L. Damian, A. Busuioc
10. Individualitatea artistică a lui G. Meniuc materializată în lexicul neologic. Locul scriitorului G. Meniuc în literatura română.

Numărul de ore rezervat pentru această disciplină a fost de 34, iar distribuția pe subiecte s-a conturat astfel: câte 4 ore de lucru în clasă la fiecare temă și câte 1-2 ore de prezentare/evaluare a celor realizate (în funcție de numărul elevilor care au lucrat individual sau în proiect la temele date).

În cadrul cursului opțional, paralel cu metodele și tehnicile tradiționale de predare-învățare-evaluare (întrebările structurate, tezele, referatele, comentariile, sintezele), au fost aplicate, în mod prioritar, numeroase metode și tehnici netradiționale, care au demonstrat

eficiență, inclusiv brainstorming-ul scris și oral, dezbaterile, eseurile (structurate și nestructurate), investigația, proiectul, portofoliul, prezentarea etc. Tehnologiile educaționale aplicate la disciplina de bază ne-au servit ca punct de pornire, dar și ca reper metodologic. Insistând pe tehnologiile enumerate mai sus, ne-am dorit să „profităm” de potențialul lor formativ sporit și de stimularea spiritului creativ exercitate de ele. Dintre metodele tipice de instruire în cadrul disciplinei opționale s-a dat preferință investigației, proiectului și portofoliului.

Investigația, ca metodă de instruire și autoinstruire, constituie o reală șansă pentru elev de a-și pune în valoare potențialul creativ în aplicarea cunoștințelor asimilate, în explorarea situațiilor noi sau foarte puțin asemănătoare cu situațiile anterioare. S-a realizat pe parcursul unei sau a câtorva ore la clasă, propunându-se sarcini diferite ca nivel de complexitate; de la o simplă descriere a naturii, de exemplu, până la elaborarea unor hărți ale conceptelor pentru un curent literar, pentru creația unui scriitor etc. [Curriculum de liceu, pag. 26]. În cadrul investigației s-a mizat pe activitatea independentă a liceenilor, or, timpul extrem de redus rezervat disciplinei opționale nu ne-a permis să realizăm această oră în clasă, cu excepția cazului când a fost folosită ca metodă de evaluare. În rest, formații au studiat un subiect sau altul în afară de clasă, în mod individual, în perechi sau în grupuri de 3-5 elevi, când se cercetau mai multe aspecte ale aceleiași probleme.

Printre temele propuse pentru investigația filologică a liceenilor au fost:

- Rolul neologismelor în limbajul științific, publicistic și artistic;
- Motive frecvente create de G. Meniuc cu ajutorul neologismelor;
- Valoarea artistică a neologismelor în diferite poezii (repartizate conform pregătirii și opțiunii elevilor).

Scopul investigațiilor științifice l-a constituit dezvoltarea la elevi a capacităților de observare, de clasificare, de totalizare, de sinteză corectă, de creație, trecerea de la realizarea unor obiective operaționale simple (cum ar fi identificarea neologismelor, clasificarea acestora conform părților de vorbire sau tropilor pe care îi formează) la îndeplinirea unor obiective complexe ce presupun formarea deprinderilor elementare de cercetare științifică (formularea ipotezelor, desfășurarea propriuzisă a cercetării, analiza datelor, identificarea cauzelor ce au provocat anumite efecte, inclusiv stilistice, formularea concluziilor etc.). Este vorba deci de un sistem ce permite realizarea obiectivelor cognitive, formative și atitudinale. A fost deosebit de important ca elevii să fie implicați nemijlocit într-o asemenea activitate, într-un proces mai mult individual, facilitat de profesor, căci “elevul se dezvoltă prin exercițiile pe care le face, și nu prin acelea care se fac în fața lui” (I. Cerghit).

Algoritmul de efectuare a unei investigații are multe similitudini cu cel al *proiectului* – o activitate mult mai amplă, desfășurată pe parcursul a câtorva zile sau săptămâni, avînd mai multe etape: definirea și înțelegerea sarcinii, îndeplinirea/rezolvarea ei, prezentarea unui raport în fața colegilor asupra rezultatelor obținute/a produsului.

În afară de proiectul individual, s-a recurs deseori și la *proiectul de grup*, care presupune o activitate în comun a unei echipe de elevi pe o durată de timp dinainte stabilită și care realizează anumite obiective educaționale: antrenarea elevilor în procesul de învățare; crearea posibilității de promovare a creativității personale și colective; stimularea capacităților de cooperare; dezvoltarea deprinderilor de muncă independentă, a simțului responsabilității față de munca întregului grup, prin responsabilitatea aportului personal.

Ca teme/sarcini de proiecte individuale și de grup în cadrul cursului opțional s-au folosit următoarele:

- Motivul mării în proza lui G. Meniuc;
- Motivul cascadei în creația lui G. Meniuc;
- Rolul stilistic al neologismelor în poezia de tinerețe a lui G. Meniuc;
- Motive filozofice în poezia de maturitate a lui G. Meniuc;
- Rolul stilistic al arhaismelor, regionalismelor și neologismelor în poezia de inspirație folclorică a lui G. Meniuc;
- Paralela stilistică: neologismele și valențele lor artistice în creația lui G. Meniuc și A. Busuioc

(aici s-au propus culegerile de versuri: “Preludiul bucuriei” de G. Meniuc și “Îmblînzirea mașinii de scris” de A. Busuioc).

Pentru realizarea proiectului s-a stabilit un algoritm prin care s-a operaționalizat activitatea ce urma să se desfășoare și un termen-limită de finalizare a lucrării. Întru diversificarea activității elevilor le-au fost propuse diferite teme. Ulterior, aceștia au făcut prezentări, au dezbătut subiectul cercetat fie cu întreaga clasă, fie în grup. Ca exemplu de *algoritm pentru proiectul individual* a servit următorul:

- Citește cu atenție, cu creionul în mână, lucrarea de debut a lui G. Meniuc “Interior cosmic”. Subliniază neologismele.
- Parcurge încă o dată biografia lui G. Meniuc ca să vezi în ce condiții s-a format tînărul poet și în ce împrejurări a debutat.
- Stabilește aria tematică a poeziilor, motivele-cheie.
- Fă un inventar al neologismelor, clasificîndu-le în părți de vorbire, pe teme, pe figuri de stil create cu ajutorul lor.
- Scrie un eseu de 2-3 pagini în care să interpretezi, să comentezi efectul artistic al neologismelor în poezia de tinerețe.
- Pregătește o prezentare de maximum 10 min. a temei în fața grupului/clasei.

Timp-limită de realizare – 2 săptămîni.

Fiecare etapă de lucru din cadrul proiectului a fost descrisă într-un caiet special, iar eseurile – apreciate ca bune, originale, interesante, conform unor criterii de evaluare, erau trecute în portofoliul clasei. Elevii au fost încurajați să-și facă propriul portofoliu, ca să se autoevalueze și să concluzioneze singuri asupra valorii lucrului executat.

Portofoliile sau dosarele de formare-evaluare, aplicate pe larg în Occident, le considerăm reușite și complexe pentru etapa liceală. Ele favorizează mult practica autoevaluării și permit anticiparea eșecului școlar. Didacticienii americani *Artel* și *Spendel* definesc portofoliul ca un ansamblu de lucrări semnificative ale elevilor care oglindesc eforturile acestora, progresul și performanțele la diverse materii. Obiectivele de utilizare a portofoliului pot fi diferite: profesorul-evaluator poate recurge la portofoliu pentru a urmări în mod sistematic progresul elevului de la un trimestru la altul, de la un an școlar la altul sau de la un ciclu de învățămînt la altul. Elevul se poate autoevalua, selectînd, de exemplu, lucrările scrise, compozițiile care îl reprezintă, prin care poate demonstra colegilor, profesorului, părinților, comunității ceea ce știe și este capabil să facă.

În procesul de lucru la un portofoliu am mizat pe cultivarea câtorva abilități care, conform părerilor didacticienilor, sînt fundamentale și decisive pentru dezvoltarea personalității. Ulterior aceste abilități vor fi

aplicate în diverse domenii, facilitând o inserție socială de succes. Pe primul loc se situează *exprimarea scrisă* care presupune că, avînd-o formată și antrenată, elevii sînt capabili să-și organizeze eficient ideile în scris; să construiască argumente convingătoare; să folosească corect regulile gramaticale, sintactice și tehnice; să-și adapteze exprimarea scrisă la o varietate largă de contexte; să elaboreze texte scrise fără a fi complexați, nesiguri, apelînd la variate strategii de scriere.

Exprimarea orală, exersată în cadrul cursului mai mult la secvențele de prezentare și evaluare a muncii individuale și de echipă, presupune că elevii sînt capabili: să-și organizeze eficient ideile pentru prezentare orală; să comunice cu claritate informația; să participe productiv la discuțiile și activitățile de grup; să răspundă feed-back-ului oferit atît de profesor cît și de colegi. *Argumentarea calitativă*, ca abilitate de bază, formată în procesul de lucru la un portofoliu și exersată în cadrul dezbaterilor, solicită folosirea gîndirii logice în rezolvarea unor probleme complexe; redarea clară a informației apelînd la diverse scheme, diagrame, simboluri matematice, elevii fiind capabili totodată să lucreze la calculator; să construiască argumente convingătoare; să interpreteze datele statistice, rezultatele unor ierarhizări, clasificări etc. *Documentarea, studierea diferitelor surse* s-a concretizat în diverse comportamente ale elevilor, inclusiv în planificarea și lucrul conform unei strategii de căutare/investigare a informației, în utilizarea computerului etc.

Portofoliul cursului opțional (alcătuit de profesor în colaborare cu elevii, contribuția celor din urmă fiind primordială) s-a constituit din următoarele module:

- Stilistica neologismului
- Neologismele în poezia de tinerețe a lui G. Meniuc
- Motive frecvente create cu ajutorul neologismelor:
 - a) elemente neologice în poezia de maturitate cu mesaj etico-filozofic;
 - b) motivul creației, al condiției artistului;
 - c) motivul dragostei.
- Elementul neologic alături de cel tradițional în poezia de inspirație folclorică
- Valorile stilistice ale neologismelor în eseistica lui G. Meniuc
- Limbajul neologic în proza scurtă
- Paralelă stilistică: neologismele în poezia lui G. Meniuc și A. Busuioc.

Lucrul în echipă a reprezentat o formă predominantă de activitate, a cărei eficiență a fost demonstrată cu prisosință pe parcursul ultimilor ani. În acest context, profesoara V. Bolocan mărturisea: “Echipa devine un laborator în care se întîmplă lucruri interesante. Acolo sarcinile se împart, elevii învață să se accepte, să vorbească, să asculte și să fie ascultați. Acolo se dărîmă barierele și complexe, se apropie sufletele: elevii devin profesori, iar clasa întregă se transformă într-o

comunitate de învățare, unde se pune mintea la contribuție, se colaborează și se produce, iar cadrul didactic are rol de ghid, de îndrumător și poate trăi cu adevărat sentimente de satisfacție personală și profesională”.

Prin acest demers pedagogic, am cercetat cu elevii un aspect al realității poetice basarabene din perspectivă lingvistică, or, “poezia este o formă de explorare a realității (în toate dimensiunile ei, inclusiv a limbajului, subconștientului etc.)” [Mușina AI, p. 9]. Realizîndu-se într-un cadru nonformal, avînd subiecte intrigante și fiind creată o atmosferă creativă de cercetare și căutare, disciplina școlară opțională și-a atins obiectivele.

Astfel, am devenit partener de activitate al liceenilor, introducîndu-i în tainele muncii intelectuale organizate, aceasta derivînd din obiectivele generale de formare a culturii lingvistice și literare, inclusiv a stilului intelectual personal al elevilor.

Portofoliul nu include un set de prelegeri sau un suport de curs ce aparține doar profesorului, acesta exprimă rezultatul “indemnizației funcției de predare”, al căutărilor și explorărilor comune, de grup, sau independente, care propune ceea ce s-a produs în clasă și acasă, în laboratorul de creație al profesorului și elevilor. Important este că am contribuit la sensibilizarea formaților la rolul neologismelor în contextul artistic și prin aceasta am dezvoltat competențele de comunicare, opera scriitorului servindu-ne drept model și suport.

Cursul opțional a provocat elevii la *cunoașterea monografică a unei personalități literare*, a valorilor create de aceasta; or, în curriculumul de liceu, clasa a XII-a, se insistă asupra cunoașterii operei artistice a unui scriitor în ansamblu, presupunînd relevarea concepției despre lume a autorului, temele și motivele predominante în creația lui, tipul personajelor, particularitățile artistice și stilistice ale operei.

Prin acest curs am reușit să valorificăm la maximum achizițiile lingvistice ale elevilor, pe de o parte, și limbajul scrierilor lui G. Meniuc, pe de altă parte – ambele producîndu-se ca rezultat al unor contexte culturale, în mod evident de durată și profundizime absolut diferite.

Avîndu-i ca precursori pe Eminescu și Arghezi, Meniuc le-a continuat opera de validare artistică a neologismelor, demersul lui stilistic contribuind la abilitarea artistică a vocabularului, lipsit în aparență de valențe plastice.

Deoarece opera literară, cu precădere poezia, constituie o sinteză a elementelor de gradul cel mai înalt, a specificului expresiv al tezaurului limbii naționale, cele trei aspecte dominante ale limbajului poetic – bogăția, noutatea și expresivitatea – configurează structura artistică originală, stilul unic, irepetabil, prin care se impune personalitatea creatoare. Toate acestea au fost demonstrate și însușite parcurgînd într-o manieră detaliată, monografică, opera lui Meniuc din perspectiva

stilisticii neologismelor. Elevii au investigat, au descoperit, au alcătuit portofoliul conform proiectelor cerute, ca, în ultimă instanță, să se convingă în ce măsură contribuie neologismele la individualizarea artistică a limbajului operei lui G. Meniuc.

Întru argumentarea și interpretarea mai convingătoare și mai complexă a rolului neologismelor în textul lui Meniuc, au fost analizate și unele *date cantitative*. Ca exemplu ne poate servi raportul numeric al neologismelor față de vocabularul total al eseului "Ineditul": de 1 la 10. Din 1200 de unități lexicale, 110 sînt neologisme. Datele statistice demonstrează că neologismele constituie o caracteristică a limbajului estetic, prin ele enunțul capătă "relief, culoare și însuflețire" (Arghezi); noutatea conferită stilului "reflectă soluțiile alese în scopul valorificării personale a resurselor limbii naționale" (Gh. Bulgăr).

Din această perspectivă a folosirii regionalismelor fonetice și gramaticale, putem face o paralelă între proza lui G. Meniuc și cea a lui I. Druță; ca și Druță, Meniuc e un poet în proză: apelează, pentru a-și zămisli opera, la nestematele populare, dar la Druță înregistrăm cu mult mai puține neologisme, care ar alterna cu cuvintele vechi, comune, redînd astfel perioada de creație și de localizare a subiectului. Argumentul principal în explicarea situației date se reduce la studiile și formația scriitorului. Asemenea trăsături le putem depista și la ceilalți scriitori basarabeni, *fenomenul Meniuc marcînd conștiința artistică a generației postbelice*, așa cum au recunoscut, pe bună dreptate, mai mulți maeștri ai scrisului.

Analiza psihopedagogică a portofoliului cursului opțional arată că eficiența acestuia este confirmată de caracteristicile lui cantitative și calitative. Volumul și spectrul de probleme în jurul cărora s-a desfășurat instruirea, pe de o parte, și profunzimea abordării acestora și evoluția subiecților, pe de altă parte, ne argumentează valoarea sa educațională practică și teoretică.

Crearea unor condiții psihopedagogice eficiente de dezvoltare a competențelor comunicative constituie premisa fundamentală a succesului în demersul didactic monitorizat pe parcursul investigației. Mediul cultural-lingvistic în care au activat subiecții a fost motivant și relevant pentru ei, oferindu-le un model clar de însușire și valorificare a valențelor semantice și stilistice ale neologismelor. Important a fost faptul că elevii se regăseau, într-o măsură mai mare sau mai mică, în sarcinile didactice în care erau antrenați, avînd o motivație intrinsecă de a face față schimbărilor la care erau provocați. Astfel, barierele perceptivă, cognitive,

personal-emoționale, de mediu și cele culturale erau "înfundate" mai ușor, iar siguranța și satisfacția elevilor era vizibilă și caracteriza o situație activă de învățare, cu perspective benefice în evoluția generală a personalității. Competențele de comunicare formate în cadrul disciplinei opționale pot fi încadrate într-o paradigmă de referință care ar reorienta activitatea pedagogică și ar ajuta elevul să-și formeze, în mod temeinic, cultura comunicării.

Procesul de învățare descris argumentează caracterul creativ și relativ autonom al optimizării competențelor de comunicare prin îmbogățirea și ordonarea bagajului lexical-neologic, prin operarea analizei stilistice pluridimensionale.

Libertatea de gândire reflectată în comportamentul verbal al indivizilor denotă prezența unui potențial verbal-intelectual și este cea care contează, în ultimă instanță, relevîndu-se de un real folos în "fața perplexității cotidiene" și a permanentelor schimbări.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bulgăr, Gh., *Valențele expresive ale textului literar – problema stilului*//Limba și literatura română, nr. 1, București, 1998.
2. Cerghit, I., *Perfecționarea lecției în școala modernă*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983.
3. Cucos, C., *Educație. Dimensiuni culturale și interculturale*, Iași, Editura Polirom, 2000.
4. *Curriculum național. Programe pentru învățămîntul liceal. Limbă și comunicare. Limba și literatura română*, Chișinău, Centrul Educațional Pro Didactica, 2000.
5. *Dicționar de pedagogie*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
6. Druță, I., *Neologismul în structura stilistică a limbii române actuale*. Rezumatul tezei de doctor în filologie, Iași, 1998.
7. Goraș, V., *Considerații la perspectiva istorică a neologismului*//Revista de lingvistică și știință literară. nr. 1, 1995.
8. Goraș, V., *Stilistica neologismului în poezia de tinerețe a lui G. Meniuc*//Limba română, nr. 2, Chișinău, 1995.
9. Hopkins, D.; Ainscow, M.; West, M., *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*, Chișinău, Editura Prut Internațional, 1998.
10. Mușina, Al., *Eseu asupra poeziei moderne*, Chișinău, Editura Cartier, 1997.



Nina CȚITOR

Școala specială nr. 12, mun. Chișinău

Educația vocațională pentru copiii cu deficiențe de auz

ar favoriza cultivarea calităților pozitive și eficacitatea formării profesionale. Realizarea obiectivelor date este determinată de conținutul educației tehnologice și pregătirea profesională. În școala noastră planul de învățământ prevede patru etape de pregătire tehnologică a elevilor:

- perioada introductivă – cl. I-V;
- pregătirea tehnică generală – cl. VI;
- instruirea preprofesională – cl. VII-IX;
- pregătirea profesională – cl. X-XII.

Perioada introductivă include diferite activități, în special cele ce vizează autoservirea în cadrul lecțiilor și în afara lor, când elevilor claselor primare li se formează vocabularul, cunoștințe despre lumea înconjurătoare, precum și deprinderi practice elementare, li se dezvoltă capacitatea de a trăi în colectiv și de a se adapta la cerințele lui. O mare atenție se acordă formelor didactice concrete ale orientării profesionale: convorbiri, serate, jocuri etc.

La prima etapă a orientării profesionale se urmărește: studierea capacităților și aptitudinilor elevului, formarea personalității acestuia.

În perioada a doua se educă atitudinea pozitivă a elevului pentru muncă și se predau cunoștințe tehnologice elementare. Acum are loc concretizarea opțiunilor elevilor și orientarea lor spre diverse profesii.

În sistemul orientării profesionale, în pregătirea tehnică generală informația se îmbină cu reclama profesională și consultanța profesională. Însușirea conștientă a disciplinelor de studiu și pregătirea tehnologică constituie baza determinării profesionale a elevilor din sistemul învățământului special și contribuie la alegerea unei profesii accesibile.

Formele de informare profesională în școala noastră sînt: convorbirile; lecțiile; discutarea filmelor vizionate, a articolelor și cărților citite; întîlnirile cu absolvenții și cu părinții; excursiile la diferite întreprinderi, asociații, firme comerciale. Pe parcursul activităților elevii iau

Începînd cu anii '90 ai sec. XX, învățământul din Republica Moldova a intrat într-un proces de schimbări radicale, bazate pe revizuirea strategiilor educative de formare a personalității elevului. La fel, noua lege a învățământului, în curs de elaborare, prevede racordarea sistemului educațional la standardele europene.

Tinerii noștri își fac studiile într-un șir de instituții de învățământ superior atît din țară cît și de peste hotare, dar angajarea lor în cîmpul muncii este destul de dificilă. În acest context, care sînt posibilitățile însușirii unei profesii și găsirii unui loc de muncă pentru un tînăr cu disabilități la absolvirea școlii speciale?

Vom încerca să reflectăm în continuare asupra modului de organizare a educației profesionale și de plasare în cîmpul muncii a elevilor Școlii speciale nr. 12 din mun. Chișinău, elevi cu deficiențe de auz. Specificul dezvoltării psihofizice a elevilor deficienți de auz nu le permite alegerea liberă a profesiei. În fața școlilor speciale stă problema optării pentru o profesie accesibilă reieșind din parametrii dezvoltării psihice și fizice a copiilor respectivi.

Educația tehnologică este pîrghia care reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane, proiectată și realizată prin valorile științei aplicate în toate domeniile vieții sociale. Procesul de cunoaștere și de formare a personalității elevului deficient de auz are drept obiectiv facilitarea încadrării lui în activitatea practică de muncă și integrarea în societate. De aceea, educația tehnologică trebuie să-i asigure o dezvoltare corectă, care

cunoștință de specificul unei profesii: însemnătatea ei socială, prestigiul, perspectiva amplasării în câmpul muncii, condițiile de lucru și normele sanitaro-igienice. În cadrul pregătirii tehnice generale se produce și formarea personalității elevului, factor important ce asigură un învățământ tehnologic cu profil larg, creează condiții favorabile pentru cunoașterea și corecția personalității elevului deficient de auz, optimizează pregătirea psihologică pentru alegerea profesiei.

Următoarea etapă – cea a pregătirii preprofesionale – include: informația profesională, consultanța profesională și adaptarea socio-profesională. La acest nivel se acordă o atenție deosebită familiarizării adolescenților cu specialitățile înrudite cu profesia studiată, dispunându-i către perfecționarea calificării.

Integrarea socială și profesională a copiilor Școlii speciale nr.12 se realizează în câteva etape:

- I. Studiarea particularităților psiho-fiziologice și a posibilităților percepive ale elevilor.
- II. Formarea și dezvoltarea vorbirii în cadrul consultațiilor individuale și al disciplinelor de cultură generală – pilon principal al integrării socio-profesionale.
- III. Pregătirea elevilor pentru perceperea corectă a evenimentelor și fenomenelor din lumea înconjurătoare (în cadrul tuturor disciplinelor și al activității grupelor cu regim semiintern și internat).
 - a) Formarea vocabularului activ în timpul desfășurării jocului de rol.
 - b) Formarea deprinderilor de completare corectă a actelor oficiale și a documentelor.
 - c) Formarea deprinderii de a modela diverse relații interpersonale pozitive.
- IV. Dezvoltarea abilităților de muncă ale elevilor din ciclul primar (munca manuală și de deservire), formarea și dezvoltarea calităților individuale (cunoștințe, priceperi, aptitudini).
- V. Pregătirea profesională în cadrul orelor de educație tehnologică și al cercurilor pe interese; asigurarea recuperării totale sau parțiale a capacității de muncă – premisă pentru dobândirea autonomiei economice și sociale.

În școala noastră copiii cu deficiențe de auz au mari posibilități de a se forma ca personalitate, de a fi instruiți și de a căpăta o meserie. După absolvirea școlii însă sistemul actual de învățământ din Republica Moldova le oferă șanse minime de a-și continua studiile sau de a se angaja în câmpul muncii. Conform concepțiilor moderne ale învățământului, pentru a putea răspunde actualelor cerințe, nu este suficient doar să ajutăm copilul cu dizabilități, ci și să producem schimbări în instituțiile educative. De aceea, analizând mai mulți factori și luând în considerare faptul că elevii noștri nu pot fi orientați spre profesii care solicită în mod deosebit auzul, am depus un demers la Ministerul Educației să ne permită deschiderea unor

grupe în care vom realiza un program de instruire în domeniul anumitor meserii. Astfel, din luna martie 2001, în școală activează grupe la specialitățile „cusător” și „frizer” (cl. X-XII), instruite conform standardelor școlii de meserii, în baza programelor de studii aprobate de Ministerul Educației. Studiile se încheie cu examene de calificare și eliberarea unui certificat (prevăzut pentru absolvenții școlilor de meserii).

Realizarea planului de învățământ la profesiile propuse se desfășoară în a doua jumătate a zilei (16³⁰-19⁰⁰). Activitățile pe interese au fost înlocuite cu pregătirea profesională, o parte din orele practice fiind organizate în zilele de vacanță. Durata studierii specialităților este de 1,5-2 ani.

Formarea grupelor de meserii (cîte 5-12 elevi) se efectuează conform normelor de completare a claselor și Regulamentului de funcționare a școlii, reieșind din posibilitățile psiho-fiziologice ale copiilor și diagnosticul medical, interesul față de profesia aleasă.

În timpul instruirii teoretice, elevii însușesc tehnologia specială, utilajul și bazele automaticii, desenul tehnic și de specialitate, bazele construirii și modelării, codul muncii – cunoștințe pe care le aplică la orele practice. Elevilor nu le este ușor, însă rezultatele sînt promițătoare.

A devenit o tradiție ca în timpul măsurilor extracurriculare participanții să fie coafați elegant de colegi, iar în final să demonstreze noi colecții de îmbrăcăminte produse de ei. Elevii noștri pot exercita cu succes și profesii ca: tehnician-dentar, masor, tîmplar, cizmar, lăcătuș etc. Cei mai dotați își continuă studiile în licee sau universități: 15% – în instituțiile de învățământ general (colegiu tehnologic, colegiu economic, școli de meserii ș.a.), 60% – la Școala republicană de meserii pentru copiii cu deficiențe de auz, 15% sînt încadrați în câmpul muncii, 10% – activează pe cont propriu. Angajarea absolvenților cu deficiențe de auz depinde foarte mult de susținerea familiei.

Realizările noastre sînt îmbucurătoare. Avem multe planuri în ceea ce privește dezvoltarea școlii: intenționăm reprofilarea instituției în liceu tehnologic, dar este nevoie de susținere la nivel de stat. Alături de reformele din învățământul general sînt necesare și reforme în învățământul special, care ar asigura pregătirea absolvenților pentru practicarea unor noi meserii determinate de transformările economice din societate.

Dacă fiecare absolvent cu cerințe educative speciale va dobîndi o profesie pe puterile sale și va fi asigurat cu un loc de muncă, vom avea o societate mai sănătoasă.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bucun, N., Danii A.ș.a., *Obiectivele și finalitățile învățământului special*, Chișinău, 1992.
2. Popescu, N., *Integrarea socială a deficienților – indicator al eficienței învățământului special. Psihopedagogie specială*, București, 1973.

Organizarea lucrării practice în clasa a X-a „Prepararea soluțiilor”



Violeta DRUȚĂ

Liceul Teoretic "M. Eminescu", mun. Chișinău

Experimentul chimic este o metodă fundamentală în predarea, învățarea și evaluarea cunoștințelor la chimie și la celelalte științe ale naturii; o formă euristică de organizare și realizare a activităților practice pentru deducerea informațiilor teoretice, concretizarea, verificarea,

aprofundarea și consolidarea cunoștințelor și deprinderilor psiho-motorii în perspectiva pregătirii elevilor pentru integrarea socio-profesională; o observare provocată, prin intermediul căreia poate fi îmbunătățită pregătirea elevilor, formându-le totodată reprezentări despre caracterul creator al activității chimistului contemporan și influențând astfel alegerea căii în viață.

Propunem un subiect pentru lucrarea practică „Prepararea soluțiilor” în clasa a X-a.

Sarcina de lucru: din soluția de sare de bucătărie cu partea de masă 26,36% și densitatea 1,21 g/cm³ de pregătit 100 ml soluție cu concentrația molară 2 mol/l.

Pregătiri preliminare: pentru soluția de lucru e suficient de preparat o soluție saturată de clorură de sodiu care va avea exact parametrii expuși în condițiile problemei experimentale. O dată cu creșterea temperaturii solubilitatea clorurii de sodiu nu se schimbă considerabil.

t ^o C	S în 100g H ₂ O	m subst. g	m solv. g	ω partea de masă în %	m sol. (g) calculate	V sol. (ml) calculate
0 ^o C	35,70	35,70	100	26,31	44,4698	35,75
15 ^o C	35,80	35,80	100	26,36	44,3854	36,68
20 ^o C	35,85	35,85	100	26,39	44,3360	36,64

Lucrarea practică, conform planului de lungă durată, trebuie efectuată în lunile de iarnă, când în laborator temperatura este de 15 ± 5^o C. În aceste condiții solubilitatea nu va varia mai mult de cinci sutimi (35,80 ± 0,05), ceea ce nu se va răsfîrînge simțitor asupra variației concentrației soluției, densității ei și a volumului de soluție. Datele din tabel arată că variația volumului soluției calculate în funcție de temperatură ne dă o eroare de patru sutimi de mililitri (36,68 ± 0,04), care iarăși nu va influența simțitor rezultatul lucrării.

Utilaj și reactivi necesari pentru efectuarea lucrării practice: balonaș cotel cu volumul de 100 ml, pipete cu volumul de 5 ml (sau 10 ml), apă distilată (în lipsă de distilator în laboratorul chimic apa se poate obține din zăpadă topită). Primind conținutul problemei, vasele și reactivii necesari, elevii vor efectua lucrarea în trei etape: **pregătitoare, experimentală și de evaluare.**

Etapa pregătitoare prevede rezolvarea problemei în plan teoretic după următorul algoritm:

1. Se scriu pe scurt datele problemei

Se dă:

$$\omega_1(\text{NaCl}) = 26,36 \%$$

$$\rho_{\text{sol.}} = 1,21 \text{ g/cm}^3$$

$$C_{2m} = 2 \text{ mol/l}$$

$$V_{2sol.} = 100 \text{ ml}$$

$$V_{\text{isol.}} = ?$$

2. Calculăm cantitatea și masa sării de bucătărie:

$$Cm = \frac{v}{V_{\text{isol}}} \Rightarrow v = Cm * V_{\text{isol.}} \Rightarrow v(\text{NaCl}) = 0,2 \text{ mol}$$

$$m(\text{NaCl}) = M * v \Rightarrow m(\text{NaCl}) = 11,7 \text{ g}$$

Iurie DRUȚĂ



Liceul Teoretic "M. Eminescu", mun. Chișinău

3. Calculăm masa soluției de sare de bucătărie:

$$\omega(\text{NaCl}) = \frac{m_{\text{s.d.}}}{m_{\text{sol.}}} * 100\% \Rightarrow m_{\text{sol.}} = \frac{m_{\text{s.g.l.}}}{\omega} * 100\% \Rightarrow m_{\text{sol.}} = 44,3854 \text{ g}$$

4. Calculăm volumul soluției de sare de bucătărie necesară pentru a prepara soluția a doua:

$$\rho = \frac{m}{V} \Rightarrow V = \frac{m}{\rho} \Rightarrow V_{\text{sol.}}(\text{NaCl}) = \frac{44,3854 \text{ g}}{1,21 \text{ g/cm}^3} = 36,68 \text{ ml}$$

Răspuns: Volumul soluției ce trebuie măsurat este 36,68 ml.

Etapa experimentală: elevii trebuie să măsoare exact cu pipeta volumul de soluție calculat și să-l transfere cantitativ în balonașul cotat. Apare o situație de problemă: cum să măsoare cu pipeta de 5ml volumul 36,68 ml. Majoritatea elevilor vor deduce rapid cheia de măsurare corectă a volumului calculat: trebuie de luat de 7 ori câte 5ml de soluție și a opta oară 1,68 ml:

- O parte din elevi vor umple a opta oară pipeta cu soluție pînă la nivelul 0 și se vor strădui să toarne picătură cu picătură volumul rămas pînă la cota 1,68 ml, puțini dintre ei reușind însă să măsoare exact.
- Altă parte din elevi vor face același lucru în felul următor: 5ml - 1,68 ml = 3,32 ml. Scăzînd din volumul maxim volumul necesar, vor afla la ce nivel (cotă) trebuie adus volumul soluției în pipetă pentru ca în ea să fie exact volumul necesar. Astfel, instalînd meniscul de jos pe scara 3,32 ml, în pipetă vor rămîne 1,82 ml de soluție necesară pentru a putea fi adăugată la 35 ml de soluție măsurată anticipat.

Apoi în balonașul cotat se va adăuga apă distilată pînă la cotă. Soluția se omogenizează prin agitări atente.

Etapa de evaluare: rezultatele unor asemenea lucrări practice vor fi evaluate ținînd cont de:

1. Atitudinea elevului față de efectuarea experimentului:

- manipularea cu vasele de laborator;
- folosirea rațională a reactivelor;
- organizarea și menținerea ordinii la locul de muncă;
- respectarea regulilor tehnicii de securitate.

2. Structurarea corectă a lucrării practice:

- înscrisura în mod laconic a informației în schema folosită tradițional;
- acuratețea înregistrărilor făcute.

3. Corectitudinea datelor și rezultatelor experimentului:

- corespunderea observațiilor experimentului chimic efectuat cu realitatea;
- corectitudinea înscrisurii ecuațiilor reacțiilor chimice (unde e posibil);
- corespunderea concluziilor și observațiilor cu ecuațiile chimice înscrise.

Această lucrare practică permite și verificarea rapidă, vizuală a rezultatului experimentului chimic. În acest scop, s-a măsurat densitatea soluției de clorură de sodiu cu concentrația 2 mol/l și s-a stabilit că ea este egală cu 1,08 g/cm³.

Schema de notare a rezultatelor experimentului chimic în funcție de densitate:

Nota	10	9	8	7	6	5	4-1
$\rho \text{ g/cm}^3$	1,080	1,085	1,090	1,095	1,100	1,105	1,110
	1,080	1,075	1,070	1,065	1,060	1,055	1,050

Eroarea de $5 \cdot 10^{-3} \text{ g/cm}^3$ duce la scăderea notei cu un punct. Elevii toarnă soluția obținută în cilindrul gradat și-i măsoară densitatea cu ariometrul (împreună cu profesorul). Densitatea soluției și nota preventivă se înscriu în caiete. Nota finală se va acorda elevului ținîndu-se cont de etapele de evaluare redată mai sus și nota primită în funcție de densitatea soluției pregătite. Lucrările practice efectuate la această temă pe parcursul ultimilor 5 ani ne-a permis să constatăm că majoritatea elevilor se implică în activitate cu interes, fiind captivați de experimentul chimic și obținînd, în mare, note de 9 și 10.

Care sînt avantajele acestei lucrări practice în raport cu cea propusă de autorii manualului?

- pregătirile preliminare solicită puțin timp;
- reactivii sînt accesibili și ieftini;
- rezultatele lucrării pot fi evaluate imediat.

Dificultățile care pot fi întîlnite:

- lipsa veselei de laborator speciale: balonașe cotate, pipete, pahare ș.a.
- lipsa ariometrului necesar pentru măsurarea densității soluției.

Condițiile problemei pot fi modificate, în funcție de posibilitățile laboratorului școlar, păstrînd în esență algoritmul lucrării și alcătuiind o altă schemă de notare.



Lilia GHERASIMOV

Liceul Român-German "Mihail Kogălniceanu"

Societatea contemporană se caracterizează printr-o dinamică fără precedent a cuceririlor științifice, prin ample schimbări social-economice, iar școala are menirea de a pregăti elevii să se adapteze acestor cerințe. Trăim într-o epocă în care cea mai de preț avuție o reprezintă inteligența umană și creativitatea pe care sîntem datori s-o cultivăm. Activitatea creatoare însă nu este posibilă fără o muncă sistematică bine organizată și direcționată.

Ce înseamnă a rezolva o problemă? Este necesar acest tip de activitate? Afirm cu fermitate – DA. Rezolvarea diferitelor tipuri de probleme dezvoltă gîndirea logică, stimulează creativitatea copiilor.

Matematica în clasele primare îl face pe elev capabil să gîndească modalități de a depăși dificultățile în rezolvarea problemelor. "Matematica nu înseamnă numai dobîndirea cunoștințelor, ci înseamnă, în special, un mod de a gîndi. Ea dezvoltă productivitatea și creativitatea gîndirii elevilor, dîndu-le cea mai mare agerime și cea mai mare cu puțință disponibilitate de spirit" (3, p. 7).

Inițial, nu toți elevii percep în totalitate problemele și importanța rezolvării lor. De aceea, o fază esențială constă în a descoperi necesitatea implicării în soluționarea problemei (trezirea interesului).

Procesul rezolvării creative de probleme presupune, după I. Ovidiu Pânișoară (2, p. 290):

- descoperirea "dezordinii";
- descoperirea problemei;
- descoperirea ideilor;
- descoperirea de soluții;
- descoperirea acceptării.

Realizarea acestui proces întîmpină uneori dificultăți. Putem evidenția două tipuri de blocaje:

- blocaje ale elevului;
- blocaje ale situației.

Primul tip presupune lipsa de încredere a elevului în sine, atît teama de succes cît și teama de eșec. Al doilea tip denotă că elevii cunosc un stereotip concret de rezolvare a problemelor. De aceea, pentru dezvoltarea

Compunerea problemelor la matematică

(probleme distractive pentru clasa a II-a)

elevilor este binevenit, dar și indicat, ca învățătorul să le pună la dispoziție diverse tipuri de probleme ce se rezolvă prin diferite metode și procedee, să-i stimuleze să participe la concursuri, olimpiade.

Acesta este și unul din obiectivele Curriculumului școlar la matematică (1, p. 61) – *formarea interesului și a motivației pentru studiul matematicii în contexte variate și urmărește:*

- să manifeste interes și curiozitate pentru aflarea rezultatelor unor exerciții și probleme;
- să capete încredere în forțele proprii.

Mă străduiesc prin diferite metode și tehnici să realizez obiectivul dat la lecțiile de matematică (clasa a II-a), să-i învăț pe elevi să se asculte reciproc, dar să aibă o viziune proprie. Putem activa în grupuri mici, dar și în grupuri mari. Încercăm să depășim situațiile mai dificile prin expunerea opiniei:

- pe rînd;
- prin bilețele;
- analizînd avantajele.

Probleme de perspicacitate

- Într-o farfurie sînt 4 mere verzi și 5 roșii. Cîte mere sînt în farfurie?
- Baba, moșul, nepoțica, cîinele, pisica și șoricelul au smuls ridichea. Cîți ochi a văzut ridichea?
- Pe masă sînt 102 lumînări. Două s-au stins. Cîte lumînări au rămas pe masă?

Probleme de probabilitate

Folosim limbajul matematic – semaforul:

POSIBIL – verde.

IMPOSIBIL – roșu.

- $35 \cdot 5 = 40 \cdot 1$
- Dacă azi e joi, mîine va fi marți.
- De voi învinge adversarul, se vor bucura toți membrii familiei.

Pausa dinamică elevii o savurează, conlucrînd la compunerea și rezolvarea **problemelor-dialog**.

I elev: Eu am 40 de fructe.

II elev: Iar eu am un sfert din fructele tale. Cîte fructe am eu?

(Cîte fructe avem împreună?)

(Cu cîte fructe mai puține am eu?)

Avantaje

Copiii:

- acumulează cunoștințe la temă;
- angajează în activitate și pe cei timizi.

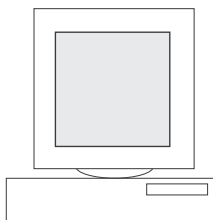
Pentru a elucida problema, pot utiliza la orice etapă de rezolvare întrebarea de tip Socrate. Argumentînd de fiecare dată pașii efectuați, elevul se învață singur pe sine. Cîteva oportunități de activitate la modulul V

“Numere naturale mai mici decît 1000”, clasa a II-a:
Fișa nr. 1 (lucru independent diferențiat).
Fișele nr. 2, 3 (activitatea în grup sau individuală).

FIȘA NR.1

FETELE

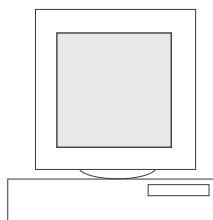
- Ce numere vor apărea pe ecranul calculatorului?
 - Trei sute, douăzeci, trei unități.
 - Patru sute și cinci unități.
 - Șase sute, douăzeci.
- I număr – 101, al II-lea e cu 200 mai mare decît primul. Care e al II-lea număr?



- _____
 - _____
 - _____
- _____

BĂIEȚII

- Ce numere vor apărea pe ecranul calculatorului?
 - patru sute, șaptezeci și o unitate.
 - două sute și cinci unități.
 - O sută, cincizeci, o unitate.
- I număr e 100, al II-lea e cu 203 mai mare decît primul. Care e al II-lea număr?



- _____
 - _____
 - _____
- _____

FIȘA NR. 2

- Unește prin săgeți fiecare enunț cu informațiile care mai sînt necesare pentru a răspunde la întrebarea problemei.
 - Cîți lei are mama, dacă fiecare copil i-a dat cîte 350 de lei? *În asemenea cutii sînt 4 creioane.
 - Cîte creioane sînt în 10 cutii? *Un creion a costat 5 lei.
- Rezolvă fiecare problemă obținută printr-un exercițiu.
 -
 -
- La o florărie dimineața s-au vîndut 323 de flori, iar după amiază cu 200 de flori mai puțin.
 - Cîte flori s-au vîndut dimineața?
 - Cîte flori s-au vîndut după amiază?
 - Cîte flori s-au vîndut în total?
 - Subliniază întrebarea care face posibilă rezolvarea problemei prin 2 operații.
 - Schimbă datele astfel ca rezolvarea să devină imposibilă.

FIȘA NR.3

Din enunțurile de mai jos, taie cu o linie informațiile care nu sînt necesare, apoi rezolvă problemele:

- Din totalul de 270 de flori puse în vînzare, 173 erau garoafe și 80 – trandafiri. Cu cît mai multe garoafe erau decît trandafiri?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Răspuns: cu garoafe.

- În 7 cutii sînt 56 de biscuiți. Cîți biscuiți sînt în 5 asemenea cutii, dacă un biscuit cîntărește 5 grame?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Răspuns: biscuiți.

- Cîți copii sînt în clasă, dacă împărțind cele 54 de nuci, fiecare a primit cîte 6, apoi a mai primit și cîte un covrig?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Răspuns: copii.

- d) Primul număr e mai mare decât al doilea cu 5. Suma lor este 25. Aflați cele 2 numere, dacă ele sînt mai mici decât 100.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Răspuns:

- a) Ce metodă ai folosit?
- Metoda reducerii la unitate.
 - Metoda aflării diferenței dintre două mărimi.
 - Metoda împărțirii prin cuprindere.
 - Metoda grafică sau figurativă.
- b) Ce fel de problemă ai rezolvat?
- Simplă.
 - Compusă.

Învățătorul are fericita menire de a le forma și dezvolta elevilor aceste calități. Să ne conducem de afirmația lui Ioan Slavici: "Eminescu era stăpînit de neastîmpărata sete de știință. El studia mereu". Să încercăm să fim ca Eminescu, mereu în căutare.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. *Curriculum școlar*, clasele I-IV, Editura Lumina, Chișinău, 2003.
2. Pănișoară, I. O., *Comunicarea eficientă*, Editura Polirom, Iași, 2004.
3. Braghiș, M., *Dezvoltarea creativității elevilor prin rezolvarea de probleme*, Editura Epigraf, Chișinău, 2004.



Teodora **SCALEȚCHI**

Liceul Român-Italian "Dante Alighieri"

Dincolo de grupuri spre cooperare

respectului de sine, simțului identității și capacității de a rezista în condiții de stres și în situații de adversitate.

Chiar și în clasele primare se observă importanța discuțiilor în grup, care îi ajută pe copii să repete, să proceseze și să-și extindă cunoștințele. Pe măsură ce membrii grupului pun întrebări și oferă explicații, ei sînt obligați să realizeze conexiuni logice, să-și organizeze cunoștințele, să activeze procesele de revizuire rapidă care susțin prelucrarea informației și mecanismele memoriei. Depunerea unui efort mai intens determină rezultate mai bune și un randament mai mare din partea tuturor, activarea memoriei de durată, prezența motivației intrinseci pentru studiu, dozarea timpului, utilizarea proceselor mentale de nivel superior (dezvoltarea gândirii abstracte) și dezvoltarea gândirii critice.

Lucrul în grup se dovedește a fi binevenit și util în clasele primare, deoarece presupune edificarea unor relații interpersonale fundamentate pe colegialitate, solidaritate, grijă și devotament, sprijin reciproc, aprecierea diversității.

Pentru atingerea anumitor obiective este necesară crearea diferitelor tipuri de grupuri, Johnson D., Johnson R. și Holubec E. identificînd următoarele: formale, spontane și de bază.

- **Grupurile de studiu formale** se constituie pentru a îndeplini o sarcină (a scrie un raport, a efectua un proiect) sau pentru a elabora o

Cooperarea constituie o conlucrare pentru îndeplinirea unor scopuri comune. În cadrul situațiilor de cooperare, copiii se află în căutarea unor rezultate benefice pentru ei și pentru toți membrii grupului respectiv. **Învățarea prin cooperare** reprezintă utilizarea, ca metodă instructivă, a grupurilor mici de elevi, astfel încît aceștia să poată lucra împreună, urmînd ca fiecare participant să-și îmbunătățească performanțele proprii și să contribuie la creșterea performanțelor celorlalți membri ai grupului (Johnson D., Johnson R. și Holubec E., 1998).

Copiii studiază mai bine atunci cînd sînt implicați activ în procesul de predare-învățare. Cercetătorii susțin (și experiența ne confirmă) că elevii care lucrează în grupuri mici tind să asimileze mai mult din ceea ce se predă și pentru o perioadă mai mare de timp, fiind mai satisfăcuți de lecții. Or, după cum afirmă și Johnson D., Johnson R., Holubec E., un tonus psihic mai ridicat contribuie la formarea personalității în general; afirmarea eu-lui; dobîndirea competențelor sociale,

cercetare. Grupurile pot funcționa de la o lecție pînă la cîteva săptămîni, în funcție de sarcina propusă. Orice subiect sau cerință trebuie structurate în așa fel încît să poată fi abordate prin intermediul grupurilor de studiu formale. În cadrul acestora elevii, implicați plenar în activități intelectuale precum organizarea materialului, explicarea lui, integrarea noțiunilor noi în structurile conceptuale deja cunoscute, reprezintă „motorul” procesului de învățare. Organizarea în asemenea grupuri este oportună în cazul elaborării unor gazete de perete sau a anumitor proiecte la științe, alcătuirii unei povești la orele de lectură, rezolvării unei probleme complexe la matematică.

- **Grupurile de studiu spontane** sînt constituite *ad-hoc*, pentru un interval care poate dura de la cîteva minute pînă la o oră. Grupul poate fi inițiat rugînd elevii să discute cu vecinul întrebarea propusă. De asemenea, pot fi formate grupuri de 3-4 elevi pentru a rezolva o problemă sau a găsi răspunsul la o întrebare. Acest mod de organizare, utilizat în timpul predării propriu-zise (de exemplu, pentru demonstrații) în vederea canalizării atenției elevilor către noțiunile noi, creării unei atmosfere propice învățării și stimulării interesului pentru tema studiată, îi permite profesorului să se asigure că elevii vor prelucra materialul prezentat și vor putea emite concluzii la sfîrșitul orei.
- **Grupurile de bază**, constituite pe termen lung (cel puțin un an), sînt eterogene, cu membri permanenți, al căror scop principal este ajutorul reciproc, încurajarea, asistența fiecărui elev pentru a progresa la nivelul instituției școlare sau academice. Membrii grupurilor de bază își informează colegii asupra lecțiilor la care aceștia au lipsit. Respectivul grupuri oferă posibilitatea stabilirii unor relații interpersonale responsabile, de durată.

Pe parcursul experienței mele profesionale am observat grupuri ce au funcționat, dar și grupuri cărora nu le-a reușit acest lucru. De ce unele grupuri devin unitate funcțională, iar altele nu? Există o oarecare legitate sau este vorba doar de “soartă”? Un *grup bun* este etichetat, de obicei, drept o experiență mistică: ceva ce s-a întîmplat datorită providenței divine sau corespunderii caracteristicilor astrologice. Experiența unui *grup rău* este legată de alegerea unui lider nereușit, incompatibilitatea membrilor, lipsa de timp sau a atenției. Toți acești factori pot afecta dezvoltarea și funcționarea grupului, dar nu sînt decisivi.

Aș vrea să relev în continuare etapele formării/ dezvoltării grupului, caracteristicile și dificultățile proprii fiecărei etape, și să propun eventuale soluții întru depășirea impasurilor. Un model de constituire și evoluție

a grupurilor ne oferă L. Greiner care argumentează că, în “creșterea” lor, acestea trec prin cinci faze de dezvoltare: *a creativității, a direcției, a delegării, a coordonării, a colaborării*. În raționamentul meu am pornit de la ipoteza că grupurile sînt entități vii, complexe, similare individului. Iată de ce evoluția lor ar putea fi asemănată cu evoluția individului, iar problemele ce apar în interiorul grupului – cu problemele specifice vîrstelor.

Fiecare grup nou-format trece prin trei stadii/niveluri/etape de evoluție, care pot fi comparate cu vîrstele omului: copilăria, adolescența și maturitatea. Ca și în cazul devenirii unei persoane, fiecare vîrstă poate prezenta provocările ei, dar toate fac parte din ciclul inevitabil al dezvoltării.

Etapa I: Copilăria

La această primă etapă școlarii se familiarizează unii cu alții, își verifică atitudinile. Dacă ne referim la echipele educaționale, faza de inițiere este deosebit de importantă: cei care vin pentru prima dată în contact se confruntă cu dificultăți în formarea unei echipe eficiente, deoarece atenția le este divizată pe două cîmpuri de acțiune – pe de o parte, au de realizat în comun o sarcină, și, pe de altă parte, trebuie să inter-relaționeze cu ceilalți membri, fapt ce presupune un efort mult mai mare.

Comportamentele sînt politicoase și superficiale, pentru că elevii încearcă să determine similaritățile și interesele comune. Scopul fiecărui individ îl constituie stabilirea modului sigur de interacțiune, iar al grupului – stabilirea criteriului de bază pentru parteneriat. Fiecare copil aplică doar aptitudinile necesare integrării sale în grup. Întrebările care apar în această perioadă sînt: Mă vor include și pe mine? Mă vor accepta așa cum sînt? Vreau eu să fiu inclus în acest grup?

Într-o atmosferă de confuzie, ambiguitate și neliniște copiii se îndreaptă spre orice lider care se afirmă în grup, informațiile sau direcțiile expuse servind drept exemplu.

Într-un mediu academic competitiv, unde elevii au fost apreciați preponderent pentru efortul individual, colaborarea nu poate fi la fel de ușoară pentru fiecare membru. Chiar dacă mulți elevi au concluzat în grupuri informale, ei nu s-au gîndit niciodată la deprinderile care promovează reușita grupului.

Pentru instituirea unui climat relaxant și pozitiv în cadrul grupurilor nou-formate, un loc aparte revine exercițiilor de “spargere a gheții”, utile și în cazul grupurilor cu experiență. Pentru a încuraja munca și spiritul de echipă, recurg la chestionarea reciprocă, elevii fiind rugați să releve ce au învățat nou de la colegi, să împărtășească prin ce au contribuit la realizarea sarcinii propuse.

Etapa II: Adolescența

Este vîrsta cea mai dificilă, întrucît la această etapă are loc împărțirea puterii și luarea deciziilor – abilități necesare pentru funcționarea ulterioară a grupului.

În faza a doua, după ce au stabilit așteptările și lucrurile pe care le au în comun, copiii, în încercarea de a-și găsi propria identitate, pot adopta o atitudine ostilă și provocatoare față de lideri. Chiar dacă structura grupului și a sarcinii este clară, ei atacă liderul afirmat în faza I sau alți lideri care pot apărea în interiorul echipei. Atacurile pot fi directe sau pot lua forma unor intrigi ascunse. Problema liderului este una de contradependență: încercând să evite dependența resimțită în faza I, copiii dezaproabă orice comportament de lider care se conturează în grup; procedând astfel, membrii rămân totuși dependenți, pentru că nu operează nici o schimbare, doar reacționează. Copiii trebuie ajutați să rupă acest ciclu frustrant de reacții, sugerându-le să adopte diverse roluri:

- facilitator – pentru a modera discuția;
- secretar – pentru a expune și sintetiza discuția;
- administrator – pentru a schița etapele și modalitatea de desfășurare a activității grupului;
- evaluator – pentru a trage concluziile.

Pe măsură ce membrii perseverează în încercarea de a crea un proces acceptat de luare a deciziilor în cadrul grupului, ei vor putea merge mai departe.

Etapa III: Maturitatea

La această etapă membrii grupului încep să negocieze și să repartizeze rolurile, discută sarcinile și acțiunile necesare atingerii scopului fixat. Într-adevăr, delegarea unor responsabilități este importantă pentru eficientizarea grupului: realizarea unei anumite sarcini nu mai reclamă implicarea întregului grup, ci doar a câtorva microgrupuri sau perechi profesionalizate care au abilități speciale, recunoscute de majoritate.

Grupul este gata să lucreze: membrii își recunosc reciproc dexteritățile. Apare șansa depășirii crizei controlului, prin regăsirea locului firesc al fiecărui participant – o rezultantă între rolul pe care acesta crede că-l poate îndeplini și ceea ce grupul, în majoritatea lui, consideră că poate să-i ofere.

Respectiva etapă conturează atingerea unui grad avansat de coeziune; echipa lucrează extrem de eficient, toți având roluri bine definite. Membrii comunică din ce în ce mai mult, încep să-și spună lucruri personale, despre familie și prieteni. Totodată, își împărtășesc frustrările, imperfecțiunile și prejudecățile, ceea ce

dovedește că a crescut simțitor încrederea în echipă. Se adresează pe numele de alint, utilizează expresii și coduri personale, fac glume pe care le înțeleg doar ei.

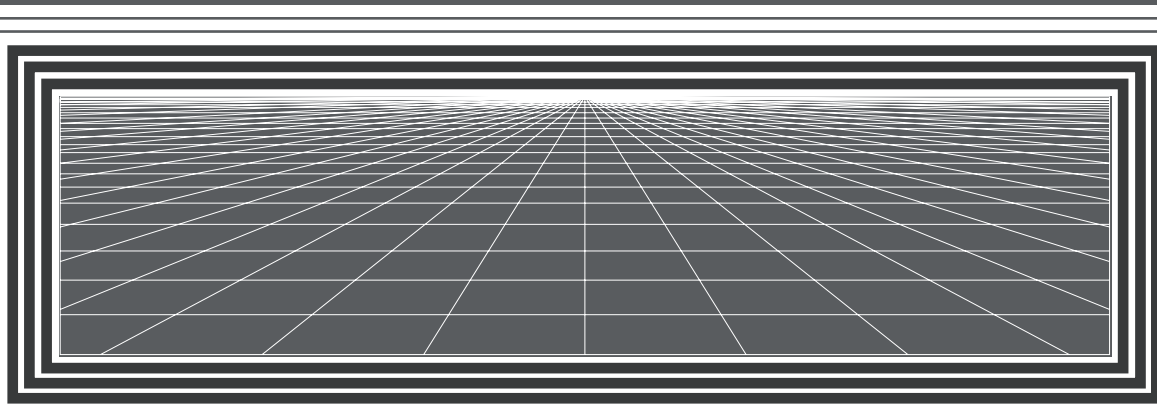
CONCLUZII

Grupul văzut ca sistem devine generator de energie folositoare activității de învățare-dezvoltare. Cunoașterea etapelor de formare este necesară pentru a constitui și a crește echipe educaționale sănătoase, unite și eficiente, reușita demersului depinzând, în mare măsură, de învățător: cât de bine știe psihologia grupului, cât de abil este în oferirea sarcinilor menite să catalizeze structura grupului, dar și cunoștințele elevilor.

Învățarea prin cooperare furnizează suportul social și cadrul general de care au nevoie elevii pentru a avansa în procesul de studii. Interacțiunea socială pe care o oferă lucrul în grup este deosebit de impotantă, deoarece funcțiile mentale superioare precum raționamentul, comprehensiunea și gândirea critică își au originea în interacțiunile sociale, fiind ulterior însușite și asimilate de elev.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Zlate, M.; Zlate, C., *Cunoașterea și activitatea grupurilor școlare*, Editura Politică, București, 1982.
2. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Chișinău-București, Grupul editorial Litera – Litera Internațional, 2000.
3. Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E., *Nuts and bolts of cooperative learning*, Edina, MN: Interaction Book Company, 1998.
4. Johnson, D. W., & Johnson, R., *Meaningful And Manageable Assessment Through Cooperative Learning*, Edina, MN: Interaction Book Company, 1996.
5. Slavin, R. E., *Cooperative Learning*, 1995.
6. Shaw, M. E., *Group dynamics: The psychology of small group behavior*, New-York, McGraw-Hill, 1981.
7. Feldman, D., *The development and enforcement of group norms. Academy of Management Review*, 1984.
8. Gagne, R. M., *The conditions for learning*, New-York, Holt, Rinehart & Winston, 1970.



RUBRICA EDUCATORULUI



Ana **DABIJA**

Universitatea de Stat din Moldova

Dirigintele – factor esențial în educația vocațională a tinerei generații

În dublă calitate, profesorul-diriginte cunoaște particularitățile individuale ale fiecărui elev și este persoana care coordonează activitatea de învățare a clasei, colaborarea elev-cadre didactice. Ca rezultat, poate elabora o caracteristică detaliată a tuturor parametrilor dezvoltării și formării personalității elevilor.

Educația vocațională este realizată în cadrul orelor de dirigințe și al altor forme de activitate: vizite, întâlniri cu personalități notorii, serate tematice, concursuri etc., prin care elevul cunoaște mai bine lumea și perspectivele integrării în această lume. Activitatea dirigintelui se bazează prioritar pe curriculumul la dirigințe, elaborat în 2003. Ținând cont de curriculum, vom stabili componentele procesului educativ în domeniul orientării școlare și profesionale a tinerilor.

Acest document reglator reflectă patru obiective-cadru în baza cărora s-au elaborat conținuturile și tehnologiile de lucru:

1. Formarea conceptului de sine.
2. Formarea nevoilor/trebuințelor de autorealizare/actualizare permanentă și continuă a propriei ființe.
3. Formarea abilităților de automanagement al propriei formări fizice, intelectuale și spirituale.
4. Dezvoltarea culturii comportamentale.

În baza obiectivului-cadru „Formarea abilităților de automanagement al propriei formări fizice, intelectuale și spirituale”, am încercat să elaborăm un modul *pro educație vocațională*, pentru a întregi reperetele metodologice ale acestei laturi a educației, ca finalitate prioritară a procesului instructiv-educativ. Reprezentăm tabelar modulul „Orientare școlară și profesională”, conturând obiectivele, conținutul și tehnologia didactică:

La etapa actuală există o mare varietate de instituții de învățământ superior care propun programe de studii, fără a ține cont de posibilitățile de angajare a tinerilor în câmpul muncii în conformitate cu facultatea absolvită. Lipsa unei analize a raportului dintre cererea și oferta pieței muncii determină investiții zadarnice de timp și bani din partea tinerilor într-un domeniu care le oferă prea puține șanse de afirmare a propriei personalități prin profesie. Această situație este cauzată de lipsa unor tradiții de colaborare între învățământ și piața muncii. În contextul perioadei când se încurajează realizarea drepturilor și libertăților fundamentale ale omului, inclusiv dreptul șanselor egale la studii și integrare socioprofesională, nu pretindem a susține că trebuie să limităm posibilitățile persoanei de a alege. Afluxul tinerilor către anumite domenii profesionale, către învățământul superior este un fenomen caracteristic pentru societatea contemporană. În același timp, experiența altor țări ne demonstrează că un proces eficient în sfera orientării școlare și profesionale diminuează tensiunea selecției candidaților la admitere în instituțiile de învățământ superior și tensiunea selecției pe piața muncii.

Fără a nega rolul consilierilor în orientarea vocațională a tinerilor și rolul fiecărei persoane în vederea alegerii profesiei, conștientizăm rolul școlii în formarea omului contemporan, inclusiv al profesorului-diriginte care trebuie să se implice în proiectarea carierei elevilor.

Obiective	Conținut	Tehnologia didactică
<ul style="list-style-type: none"> – identificarea conceptelor de integrare socială și carieră; – determinarea etapelor carierei profesionale; – aprecierea rolului carierei în integrarea socială și autorealizare. 	Integrarea socială prin carieră	Metode: conversația, problematizarea, expunerea, jocul, exercițiul.
<ul style="list-style-type: none"> – identificarea principiilor procesului O.Ș.P.: – stabilirea parametrilor opțiunii școlare și profesionale „Vreau-Pot-Trebuie”; – elaborarea unei caracteristici personale a trăsăturilor în baza parametrilor O.Ș.P. 	Principiile orientării școlare și profesionale	Metode: conversația, expunerea, problematizarea.
<ul style="list-style-type: none"> – identificarea particularităților personalității proprii; – stabilirea intereselor profesionale; – determinarea criteriilor de apreciere a profesiilor. 	Cunoașterea particularităților personalității și determinarea intereselor profesionale	Metode: jocul, teste: <ul style="list-style-type: none"> – „Ați ales bine profesia” (adaptat după D.Super) – Chestionar de delimitare a intereselor profesionale – Fișa intereselor.
<ul style="list-style-type: none"> – clasificarea profesiilor conform diverselor criterii; – determinarea cerințelor psihofiziologice pentru păstrarea unor profesii; – elaborarea modelului propriu de psihogramă raportată la profesia dorită. 	Lumea profesiilor	Metode: expunerea, exercițiul, brainstorming-ul, conversația.
<ul style="list-style-type: none"> – definirea noțiunii de piața muncii; – evaluarea raportului dintre cererea și oferta anumitor profesii din municipiul Chișinău și din republică; – stabilirea calităților necesare integrării optime în câmpul socioprofesional. 	Piața muncii în Republica Moldova	Metode: expunerea, analiza rapoartelor Agenției Naționale pentru Ocuparea Forței de Muncă; studiul de caz, brainstorming-ul.

Varianta modului poate fi modificată și completată, în funcție de particularitățile de vîrstă ale elevilor. Cultivarea intereselor școlare și profesionale trebuie diferențiată de la o treaptă a sistemului de învățămînt preuniversitar la alta.

La nivel gimnazial, spre exemplu, pentru formarea culturii automanageriale la elevii cl. IX, propunem următoarele tematici:

Conținut	Obiective
Lumea profesiilor 1. Profesii rare, tradiționale și de perspectivă 2. Ce s-ar întîmpla dacă nu ar exista profesii ca ...? 3. Exigențe specifice ale diverselor profesii	1.1. identificarea tipurilor de profesii 1.2. stabilirea raportului cererii și ofertei diferitelor tipuri de profesii 2.1. identificarea necesității în orice tip de profesie 3.1. stabilirea exigențelor înaintate de anumite profesii 3.2. raportarea trăsăturilor și aptitudinilor individuale la specificul profesiei și cerințele acesteia
Posibilități de continuare a studiilor după cl. IX 1. Școala polivalentă și școala de meserii 2. Învățămîntul mediu de specialitate, posibilități și perspective	1.1. identificarea tipurilor de meserii promovate de școala profesională polivalentă 2.1. analiza tipurilor de colegii (repartizarea acestora pe profiluri) 2.2. stabilirea calificării obținute la această treaptă

3. Specificul instruirii în liceu, posibilități de continuare a studiilor	de învățământ 3.1. identificarea profilurilor de studii în licee 3.2. argumentarea necesității studiilor teoretice promovate de această treaptă a învățământului
---	--

La treapta liceală (cl. X-XII) tematica modulului poate fi orientată spre analiza pieței muncii, cu accent pe oferta profesiilor și specializărilor de la instituțiile de învățământ superior. Modulul propus poate fi adaptat la aceste finalități:

Conținut	Obiective
1. Posibilități de angajare: realitate și perspective	1.1. evaluarea raportului dintre cererea și oferta profesiilor care reclamă studii superioare
2. Evantaiul profesiilor	1.2. stabilirea calităților de autodezvoltare necesare integrării optime în cadrul profesiei aspirate
3. Cariera mea. Proiect de autodezvoltare	2.1. identificarea criteriilor de clasificare a profesiilor 2.2. determinarea criteriilor de alegere a profesiilor 3.1. argumentarea alegerii viitoarei profesii 3.2. stabilirea obiectivelor în proiectul de evoluție a propriei cariere

Realizarea obiectivelor propuse pentru conturarea intereselor școlare și profesionale ar echilibra balanța dintre necesitățile pieței muncii și produsul finit al școlii. Rolul profesorului-diriginte se remarcă incontestabil, dat fiind faptul că el este coordonatorul activităților instructiv-educative. Dirigintele este doar unul dintre actanții procesului educațional realizat în școală, or, educația vocațională este influențată și de familie, comunitate, mass-media.

Perspectiva coordonării eforturilor tuturor factorilor educaționali necesită din partea dirigintelui abordarea problemei date în cadrul activității educative cu familia. Părinții, ca și elevii, trebuie inițiați în domeniul orientării școlare și profesionale. După cum arată investigațiile efectuate de noi, familia influențează substanțial decizia copilului pentru o anumită profesie. Dar această influență, de multe ori, este determinată de factori subiectivi, fără a se ține cont de calitățile copilului și de posibilitățile reale de angajare în câmpul muncii.

Parteneriatul familie-școală poate fi realizat cu succes dacă dirigintele le formează părinților abilitatea de a-și studia copilul, de a-i identifica interesele și aspirațiile, de a-i stabili compatibilitatea cu cerințele profesiei alese etc. În acest scop, tematica adunărilor de părinți se va referi și la educația vocațională: ceea ce află copiii trebuie să

cunoască și părinții. Familia va fi implicată în organizarea activităților extracurriculare și petrecerea timpului liber. Reieșind din obiectivele educației vocaționale, dirigintele va proiecta și munca sa cu părinții.

Fără a minimiza impactul educativ al altor factori educaționali, concluzionăm că școlii îi revine rolul de coordonator, situație determinată de posibilitățile formative pe care le deține în domeniu. Deoarece în condițiile actuale timpul aflării copilului în școală depășește cu mult timpul contactului său cu familia, invocăm responsabilitatea cadrelor didactice și, în primul rând, a dirigintelui, pentru calitatea procesului educațional, în ansamblu, și pentru educația vocațională, în particular.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Ghidul adolescentului. Integrarea profesională, București, 1997.
2. Salade, D., *Dimensiuni ale educației*, București, 1998.
3. Mija, V.; Parlicov, E.; Pâslaru, Vl., *Curriculum la dirigenție*, Chișinău, 2003.
4. Bănărescu, M., *Orientarea profesională și consilierea privind cariera//Psihologia*, 2001.
5. Dalat, I., *Ghidul reușitei tale profesionale*, Editura Polirom, Iași, 2003.



Ala LOZAN

Liceul Român-Francez "Gh. Asachi"

Alegerea unei profesii a fost dintotdeauna un lucru dificil. Astăzi, când cele mai multe meserii suferă transformări radicale, decizia este și mai mult îngreunată de faptul că părinții, profesorii, rudele nu mai pot oferi prognoze veridice, lipsindu-le informațiile și experiența în domeniile nou-apărute. Prima întrebare ce se impune este: „Cine sînt cei care pot da sfaturi?”. Să fie oare consilierii profesioniști, dar care nu pot emite decît o opinie subiectivă asupra profesiei ce va avea cea mai mare căutare într-un viitor mai mult sau mai puțin apropiat? Sau părinții, ori profesorii, desigur bine intenționați cu toții, dar care, deseori, sînt și mai limitați de buna lor părere despre ei înșiși ca deținători ai unei înțelepciuni de o supremă infailibilitate? Și unii, și alții sînt conștienți de transformările economice, industriale, tehnice, sociale care au loc în prezent, dar nu au cum să cunoască ce se va întîmpla în viitor. Mulți absolvenți de ieri și de azi se trezesc la terminarea facultății șomeri, fără oportunități de angajare. Drept dovadă avem mulțimea de medici și juriști (dar nu numai) dintre care doar puțini vor avea șansa de a-și practica meseria.

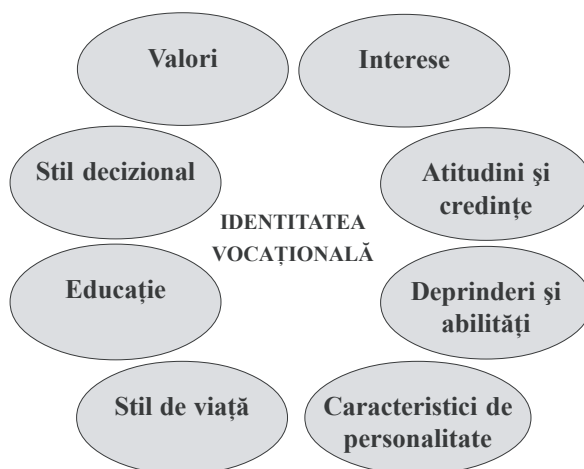
Influența covârșitoare pe care o are momentul alegerii profesiei, atît asupra vieții profesionale cît și asupra celei particulare, este încă îngrijorător de mult neglijată. Se uită faptul că petrecem mai mult de 40 de ani sub semnul acestei decizii de la început de cale.

Alegerea profesiei și a locului de muncă reflectă imaginea de sine a individului. Ea se structurează încă din copilărie, prin integrarea într-un conținut unic al

Cariera: încotro?

percepției de sine și a percepției expectanțelor celorlalți față de propria persoană. Identitatea se formează progresiv, pe măsura organizării și structurării informațiilor despre sine și include, după E. Erikson, aspecte legate de: caracteristicile înnăscute și dobîndite ale personalității (temperament, introversiune, pasivitate); talentele și abilitățile personale (cunoștințe și deprinderi); identificarea cu modelele (părinții, colegii etc.); modalitățile de interacțiune, de rezolvare a conflictelor, de reglare a comportamentului; rolurile sociale, vocaționale și de gen adoptate de individ la un moment dat.

Identitatea vocațională combină aspecte ce țin de cunoașterea propriilor interese, valori, abilități și competențe, pe de o parte, cu preferința pentru un anumit tip de activități, stiluri de interacțiune și medii de muncă, pe de altă parte. Ea apare la confluența dintre experiențele de învățare și de muncă multiple ale adolescentului, devenind etalonul maturizării sale.



Procesul de dezvoltare a identității vocaționale începe cu o perioadă a *fanteziei* în planul aspirațiilor în acest sens. Copilul între 3 și 10 ani se identifică în planul intereselor vocaționale cu diverse persoane din mediul

familial sau școlar. Apoi urmează perioada *tatonărilor* (11-17 ani), când elevii își dezvoltă un comportament explorator: investighează propriile interese vocaționale, experimentează mai multe tipuri de activități și observă necesitatea de a lua în considerare balanța interese-aptitudini în exprimarea unei opțiuni. Alegerile pe care le face tînărul în această perioadă au un caracter vag și tranzitoriu, putînd fi abandonate relativ ușor în momentul în care apare o altă direcție vocațională ce pare să-i ofere satisfacții.

Perioada *realismului* (18-25 ani) se caracterizează prin cristalizarea identității vocaționale și a unei viziuni de ansamblu asupra factorilor, ceea ce determină luarea unor decizii mult mai pragmatice.

În perioada *stabilizării* (25-35 ani) are loc conștientizarea necesității de stabilizare și perpetuarea acestei stări. Este interesant că acum el își poate schimba locul de muncă, dar nu și profesia (acest lucru se întîmplă mai rar).

În următoarea perioadă, *de consolare* (peste 35 de ani), individul simte nevoia întăririi statutului său, a promovării sale, pentru a-și asigura confortul psihic, dar și pentru o mai mare securizare.

Ultima perioadă, cea de *declin* (peste 65 de ani), este percepută de oameni în mod diferit. Unii consideră pensionarea un moment binevenit pentru desfășurarea activităților ce îi interesează, alții – un preludeu al decăderii și „ofilirii”, fiind incapabili să-și modifice concepția despre sine în concordanță cu alte valori din viața lor.

Specialiștii în domeniu au stabilit și formele de identitate vocațională la adolescenți:

- Identitatea forțată – adolescentul a preluat valorile și expectanțele altora fără a le analiza critic. Adolescenții care prezintă această formă de identitate au deja obiective ocupaționale, dar acestea i-au fost impuse din afară, fie de părinți, fie de colegi.
- Criza identitară – adolescentul se confruntă cu probleme de identitate. Simte presiune pentru a realiza o opțiune, dar aceasta este mereu amînată.
- Difuzia identitară – adolescentul nu a făcut încă o alegere și nu este preocupat să facă un angajament pe o anumită direcție, deși s-ar putea să fi avut pînă acum unele tentative sau să le fi ignorat. Acești adolescenți nu se simt presați să realizeze o alegere, prin urmare nu se află într-o criză identitară.
- Identitatea conturată – adolescentul a făcut propria alegere, deci a îndepărtat presiunea, este clar orientat și urmărește obiectivele profesionale propuse.

Orientarea vocațională a unui individ este influențată de următorii factori:

1. Realitatea înconjurătoare – care ne obligă pe oricare dintre noi să răspundem la presiunea

exercitată de mediu – influențează luarea deciziei în alegerea ocupațională.

2. Procesul educațional/nivelul de instruire condiționează alegerea carierei unei persoane, datorită nivelului acestuia de pregătire.
3. Factorii emoționali determină anumite alegeri ale individului în funcție de personalitatea lui.
4. Valorile individuale au un rol important în alegerea profesiei/meseriei.
5. Factorul de gen care influențează alegerea profesiei. Conform teoriei expectanței: bărbații au expectanțe de succes ridicate pentru domeniile profesionale considerate masculine, în timp ce femeile au expectanțe mai mari de succes în domeniile profesionale considerate feminine (Furnham, 1992).

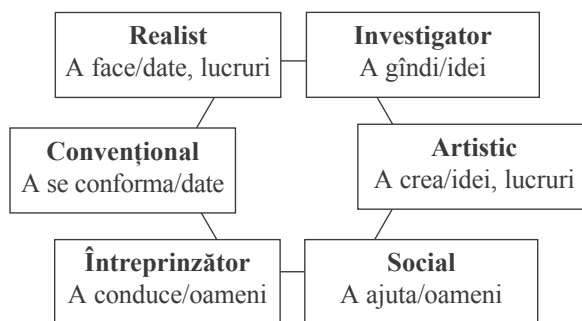
Unul dintre elementele importante pentru managementul carierei este, așa cum am arătat deja, cunoașterea de sine și investigarea caracteristicilor personale reluate pentru deciziile de carieră.

- a) **Interesele** reprezintă preferințele unei persoane pentru anumite domenii de cunoștințe sau de activități. Preferințele favorizează alegerea ocupațiilor și pot fi investigate prin mai multe modalități:
 - reflectarea sistematică asupra alegerilor pentru a depista similitudinile dintre activitățile selectate și motivele care au dus la alegerea lor;
 - inventarele de interese – instrumentele cele mai utilizate în intervențiile de orientare.

Utilizarea lor generează alternative profesionale, deoarece conțin liste de activități și ocupații grupate în funcție de interesele pe care le satisfac, ceea ce permite detectarea domeniilor în care pot fi valorificate și identificarea opțiunilor profesionale ce necesită explorare.

Inventarele de interese au adesea și variante ce se pot autoadministra și pot fi utilizate în autocunoaștere, spre exemplu, Chestionarul de interese, bazat pe teoria lui Holland.

Holland consideră că oamenii manifestă interes diferit pentru lucrul cu oameni, obiecte, idei sau fapte, în funcție de tipul lor de personalitate: realist, investigativ, artistic, social, întreprinzător și convențional.



Cercetătorul opinează că dacă o persoană nu are posibilitatea de a-și desfășura activitatea conform

propriei personalității, alegerile sale trebuie să se îndrepte spre domeniile învecinate, ocupațiile indicate cel mai puțin aflându-se în colțul diametral opus al hexagonului.

- b) **Valorile** reprezintă convingerile bazale ale indivizilor. Ele sînt surse motivaționale și ale standardelor individuale de performanță într-un anumit domeniu.

Ceea ce valorează o persoană se reflectă la nivelul cerințelor pentru mediul de activitate în care urmează să se încadreze.

Modalități de investigare a valorilor personale:

- Ierarhizarea unor valori
- Analiza alegerilor anterioare.

Întrebările propuse în continuare pot fi utile pentru evaluarea valorilor implicate în alegerile anterioare:

- Ce tip de activitate preferi în timpul tău liber? De ce?
- Cînd îți alegi prieteni, ce caracteristici te aștepti să manifeste?
- Ce activități de voluntariat ai alege? De ce?
- Care a fost cea mai importantă decizie pe care ai luat-o? Ce te-a ghidat în luarea deciziei?
- Care a fost cea mai rea decizie pe care ai luat-o? De ce?
- Utilizarea rațională a timpului este un exercițiu extrem de simplu și suficient în identificarea valorilor. Se poate pune următoarea întrebare: „Dacă ai avea la dispoziție doar o oră pe zi, ce ai alege să faci?”. O altă variantă a acestui exercițiu este utilizarea rațională a banilor. Important este să se identifice sursele care stau la baza alegerii respective.
- Identificarea modelelor. Persoanele, personajele pe care adolescenții le admiră reprezintă indicatori ai valorilor lor personale.

- c) **Caracteristicile** de personalitate constituie pattern-uri tipice de gîndire, comportament, afectivitate și relaționare pe care le manifestă o persoană.

O modalitate eficientă de a corela caracteristicile de personalitate cu mediile ocupaționale este evaluarea acestora pe 4 dimensiuni bipolare (tipologia lui Jung):

- Atitudinea generală față de lume: *tipul extravert* – interacțiunea socială, necesitate de muncă variată și dinamică; *tipul introvert* – lucrul cu ideile, mediu liniștit, fără interacțiune socială.
- Obținerea informației: dobîndește informații pe baza simțurilor sale – *tipul senzitiv* (munci care necesită atenție la detalii, fără schimbări prea dese) sau își folosește intuiția și se focalizează pe posibilități și presupoziii – *tipul intuitiv* (stimulat să învețe în permanență).
- Modul de evaluare a informației: procesează și evaluează informația bazîndu-se pe logică și rațiune – *tipul gînditor* (realizează munci care necesită logică, gîndire ordonată în special cu idei

și numere), sau bazîndu-se pe valorile personale și efectul asupra altora – *tipul sentimental* (se implică în munci care reclamă empatie, prestări de servicii).

- Aplicarea informațiilor: *tipul rațional* – ia decizii rapide, ajunge repede la rezultat, se implică în munci ce necesită planificarea și urmărirea planului pînă la capăt; *tipul receptiv* – ia decizii în baza informării foarte detaliate, realizează munci care implică adaptare permanentă la nou și creație.

Este important ca adolescenții să înțeleagă relația indispensabilă dintre aceste caracteristici de personalitate și mediile de muncă. În cadrul fiecărei profesii există medii de muncă care se pot ajusta necesităților și preferințelor persoanei.

- d) **Aptitudinile și deprinderile** reprezintă potențialul unei persoane de a învăța și a obține performanțe într-un anumit domeniu. Dezvoltată prin învățare și exersare, aptitudinea devine abilitate, iar prin aplicarea în practică și automatizare abilitatea devine deprindere.

Modalități de identificare a aptitudinilor:

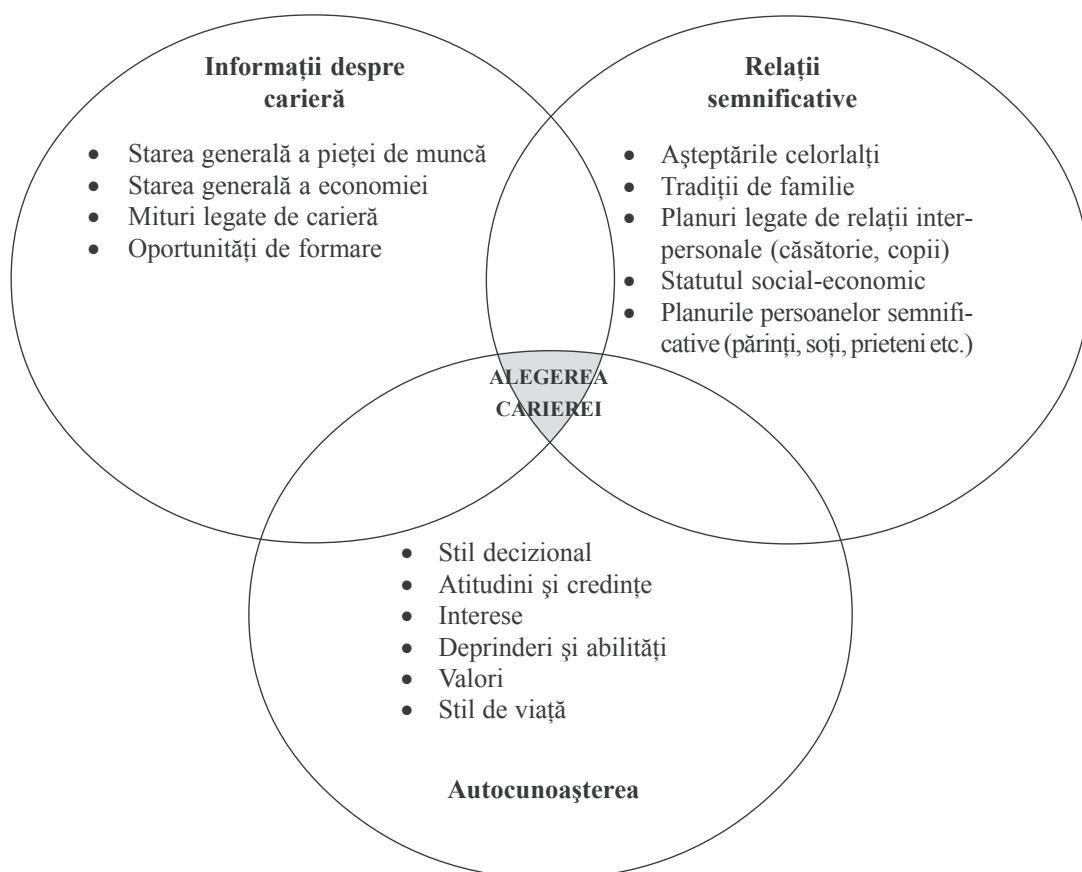
- Investigarea activităților pe care o persoană știe/ poate să le facă, cel puțin la un nivel mediu și fără un efort deosebit.
- Completarea unor chestionare special destinate depistării acestora (în majoritatea cazurilor, chestionarele de aptitudini fac trimiteri la domeniile ocupaționale care le valorifică).

Din cele relatate mai sus, putem trage concluzia că *testul de aptitudini profesionale sau de compatibilitate cu o profesie oarecare poate fi o garanție serioasă nu numai a justeței cu care este făcută alegerea unei profesii, dar și a satisfacțiilor pe care această profesiune ni le poate oferi.*

Pregătirea pentru o profesie trebuie să asigure acumularea unui bagaj de cunoștințe, informații și imagini despre diverse meserii și locuri de muncă (*vezi schema din pagina următoare*).

La vîrsta adolescenței procesul de decizie asupra carierei este în general declanșat de factori externi, care impun presiunea de a alege un anumit traseu educațional și profesional. Indecizia cauzată de aceste condiții poate să ia două forme:

- Indecizia ca moment absolut normal al procesului de decizie aflat în desfășurare. Acest tip de indecizie este acompaniat de un comportament explorator, adolescentul fiind în căutarea informației despre sine și despre traseele ocupaționale, evaluînd alternative, abandonînd și tatonînd noi variante etc.
- Indecizie ca manifestare a incertitudinii. Incapacitatea de a lua o hotărîre se datorează fie lipsei unei strategii de evaluare a informațiilor/varianțelor, fie anxietății legate de situația de decizie.



Acest fapt se exprimă printr-o excesivă dependență de alte persoane, evitarea/amânarea deciziei și lipsa încrederii în sine.

Adolescenții puși în fața unei situații de decizie privind cariera pot demonstra stiluri decizionale diferite.

Un stil decizional deficitar poate distorsiona sau împiedica prelucrarea informațiilor legate de sine și domeniile de activitate, astfel încât rezultatul este unul dezadaptiv și cu repercusiuni serioase asupra posibilității de planificare a carierei.

Tabel. Stiluri decizionale

Stilul decizional	Caracteristici
Planificat	Abordare rațională a deciziei, echilibrată sub raportul participării cognitive și emoționale: „Sînt organizat și îmi fac planuri”.
Agonizant	Investire de timp și energie în adunarea datelor și analiza alternativelor, ceea ce determină o supraîncărcare și amînarea deciziei: „Nu mă pot decide”.
Impulsiv	Acceptarea primei alternative disponibile, fără a căuta altele sau a aduna informații: „Decid acum, dar mă voi gîndi mai tîrziu”.
Intuitiv	Fundamentarea deciziilor pe sentimente și trăiri neverbalizate: „Simt că așa e bine”.
Delăsător	Amînarea oricărui proces de evaluare și acțiune: „Mă voi gîndi mîine”.
Fatalist	Lăsarea deciziei pe seama mediului sau a sorții: „Fie ce-o fi”.
Compliant	Acceptarea deciziei altuia în locul deciziei individuale: „Dacă crezi că e bine”.
Paralitic	Acceptarea responsabilității pentru decizie, ulterior manifestînd incapacitate în inițierea procesului: „Știu că trebuie, dar pur și simplu nu pot să o fac”.

Este important să știi răspunsul la întrebările ce te așteaptă în viitorul profesional și anume: Cît costă învățămîntul profesional pentru o meserie sau alta? Care este salariul la începutul activității de muncă și în culmea perfecțiunii profesionale? Cîți ani trebuie să lucrezi ca să obții anumite performanțe? Ce cheltuieli trebuie prevăzute pentru perfecționarea continuă? etc.

Practic este imposibil să faci o prognoză veritabilă și detaliată a schimbărilor de situație pe piața muncii. Dacă

însă se pornește de la faptul că relațiile de piață se vor dezvolta, se pot face anumite presupuneri. În primul rând, economia de piață reclamă o infrastructură financiar-bancară puternică, de aceea este nevoie permanent de specialiști de înaltă calificare în domeniile bancar, financiar, asigurări, burse financiare și de mărfuri, evidență contabilă, fiscalitate etc.

În al doilea rând, pătrunderea în continuare a Republicii Moldova pe piața mondială va menține solicitarea specialiștilor în domeniul relațiilor economice externe.

În al treilea rând, formarea păturii de oameni „bogați” (10% din populație) și a păturii de mijloc va fi însoțită de dezvoltarea sferei serviciilor.

În al patrulea rând, creșterea în continuare a concurenței în domeniul activității comercial-antreprenoriale și a comerțului cu amănuntul va face pentru mulți acest domeniu mai puțin profitabil și, ca urmare, mai puțin prestigios.

Valoarea reală a profesiei deseori nu corespunde raționamentelor legate de prestigiul ei. O înțeleaptă vorbă din bătrâni spune că „meseria este brătară de aur” – zicală comună multor limbi europene. Faptul că tinerii nu sînt atrași de meșteșugurile tradiționale nu reprezintă o noutate. Realitatea este că în majoritatea țărilor se resimte o lipsă acută de meșteșugari. Dacă tinerii simt o înclinație spre o meserie tradițională, nu trebuie să se lase induși în eroare de prejudecățile altora, ci să judece la rece situația. A fi „meseriaș” este genul de activitate potrivită, în special firilor puternice, independente, cu spirit practic, inventiv, creator.

Pentru a găsi profesiunea potrivită, tinerii au nevoie de un program care să-i ghideze spre una din multiplele posibilități existente, obiectivele principale ale activității de orientare profesională fiind:

- Dezvoltarea procesului de luare a deciziei. Se are în vedere ajutarea elevilor în cultivarea competențelor de luare a deciziilor, dar și în definirea, înțelegerea și utilizarea informațiilor specifice diferitelor alternative opționale.
- Dezvoltarea conceptului despre sine; deciziile și planurile implică întotdeauna acest concept. Elevul trebuie ajutat să conștientizeze faptul că autoînțelegerea reprezintă o etapă importantă în cadrul procesului de luare a unor hotărâri privind prezentul și viitorul său profesional.
- Relaționarea stilurilor de viață, a valorilor, a modului de a petrece timpul liber, a educației, a profesiei/meseriei. Nu se poate face o alegere ocupațională fără a lua în considerare nivelul de educație, implicațiile sociale și/sau personale solicitate de acea ocupație, colaborate cu valorile personale atît pentru a aprecia situația la moment cît și pentru viitor.
- Libertatea alegerii/opțiunii. Pregătirea profesională, educația în general pot fi văzute ca o alegere

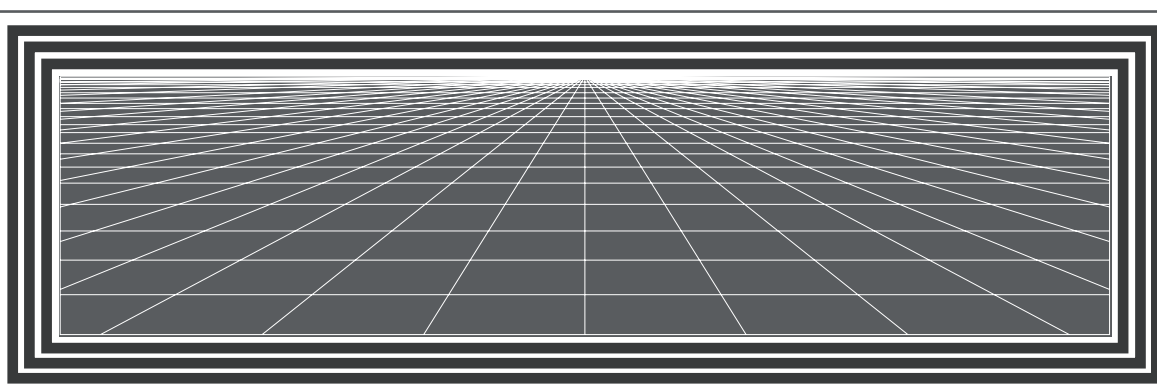
din mai multe opțiuni posibile, dar validitatea alegerii decurge din compararea diferitelor opțiuni pe baza unor criterii personale specifice. Numai în acest mod avem garanția că respectăm integritatea individuală împotriva oricărei forme de orientare prescriptivă, care presupune constrîngerea exercitată asupra individului în alegerea unei ocupații.

- Stabilirea diferențelor individuale. Recunoașterea diferențelor capacităților individuale și, respectiv, a șanselor oferite oamenilor în valorificarea acestora pe cale proprie.
- Dezvoltarea flexibilității și capacității de adaptare la schimbări. Elevii trebuie învățați că atunci cînd își fac planuri, cînd își stabilesc scopuri, cînd își fixează traseele de parcurs urmează să țină cont de flexibilitatea acestora, să le experimenteze pentru a fi cît mai siguri de reușită. Ei trebuie să conștientizeze că în viața socială au loc schimbări rapide care se răsfrîng nu numai asupra caracteristicilor ocupațiilor ci și asupra pieței muncii.

În ultimă instanță, responsabilitatea în alegerea profesiei o poartă înșiși adolescenții. Ei însă trebuie ghidați să nu se orienteze preponderent spre profesii la modă sau să aleagă după principiul „Vom trăi și vom vedea”. Profesorii trebuie să organizeze instruirea avînd drept obiective dezvoltarea la elevi a creativității, a capacității de a formula singuri probleme și de a le rezolva. Doar astfel interesele se transformă în înclinații care vor contribui la dezvoltarea identității vocaționale.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Păcurari, O., *Formarea profesională continuă*, Chișinău, 1989.
2. Ghivirigă, M., *Tendințe contemporane ale orientării școlare și profesionale*, București, Editura Politică, 1990.
3. Macovei, E., *Pedagogie. Teoria educației*, Ediția XXI, București, 2001.
4. Rudic, Gh.; Mocrac, A.; Mocanu, V., *Carierea profesională*, Chișinău, 2001.
5. Băban, A. (coord.), *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru consiliere*, Editura Ardealul, Cluj-Napoca, 2001.
6. Horst, H., *Teste de aptitudini profesionale și rezolvarea lor*, Editura GEMMA PRES, București, 2000.
7. Dalat, Y., *Ghidul reușitei tale profesionale*, Editura Polirom, București, 2003.
8. Zlate, M. (coord.), *Psihologia la răspîntia mileniilor*, Editura Polirom, Iași, 2001.
9. Platon, C., *Serviciul psihologic școlar*, Editura Epigraf, Chișinău, 2001.



DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

Universitatea București

Educația vocațională constituie o dimensiune specifică educației *aplicative, tehnologice*, implicând, în mod special, procesul de formare și dezvoltare a personalității elevului în perspectiva *integrării sale școlare și profesionale*, realizabilă prin valorificarea deplină a resurselor *psihologice*, în funcție de cerințele *sociale*.

În *sens restrâns*, educația *vocațională* reprezintă premisa psihologică a procesului de formare profesională a elevului, proces inițiat și intensificat în anumite etape ale școlarității (învățământ secundar și superior, dar și învățământ primar, pentru identificarea vocației artistice și sportive).

În *sens larg*, implică o activitate complexă de *orientare*: a) *individuală* – cu funcție de “căutare a unei *specificități* ce favorizează, dacă nu antrenează, tendințele cele mai profunde ale ființei”; b) *colectivă, socială* – cu funcție de diagnoză și de prognoză, la nivel de “orientare școlară care trebuie să devină o orientare a educației”, evitând selecția timpurie (cu excepțiile care confirmă regula – vezi vocația artistică sau sportivă) – vezi Jean Drevillon, *Orientarea școlară și profesională*, EDP, 1973.

Ca *activitate de orientare*, are un conținut cu o problematică *interdisciplinară*, dezvoltată la nivelul corelației dintre *pedagogie* – a) *economie* (vezi planificarea educației); b) *sociologie* (vezi rolul familiei, comunității locale, mediului socioprofesional); c) *psihologie* (vezi cunoașterea elevului/premisă a individualizării instruirii).

Educația vocațională

La nivel *funcțional-structural*, *vocația* concentrează tendința *internă* de manifestare a personalității obiectivată prin aptitudinea de a proiecta și de a realiza activități eficiente la scară socială.

Problema pedagogică fundamentală este cea a actualizării *vocației* la nivel: 1) *psihologic*, ca o premisă latentă sau “o orientare a personalității” elevului; 2) *sociologic*, ca o resursă durabilă a dezvoltării personalității elevului, afirmată *școlar și social*.

În raport de *rolul funcțional-structural al vocației*, în contextul sistemului de învățământ vom identifica o activitate de *orientare școlară și profesională* cu scop de: a) *fixare*, care presupune identificarea și valorificarea vocației la nivelul *educației pentru vocație*; b) *exprimare*, care presupune raportarea “*eului*, reprezentat” de elev, la “*eul actualizat*”, validat de realitatea școlară și socială aflată în continuă evoluție (*idem*, vezi p. 23).

Perspectiva paradigmei curriculumului, dezvoltată în contextul valorilor societății *postindustriale*, confirmă importanța *concepției formative* în domeniul orientării școlare și profesionale; evidențiază rolul educației în descoperirea și cultivarea *vocației* ca fundament psihologic și social al alegerii și dezvoltării *carierei pe tot parcursul vieții* (vezi Gh. Tomșa, *Orientarea și dezvoltarea carierei la elevi*, Casa de Editură și Presă Viața Românească, București, 1999).

Principiile educației vocaționale concentrează cerințele psihologice și sociale implicate în optimizarea deciziilor de orientare școlară și profesională. Sînt incluse la nivel de *sistem*:

- 1) Principiul accentuării rolului *orientării* în raport cu selecția școlară și profesională;
- 2) Principiul asigurării orientării spre domenii profesionale largi;
- 3) Principiul valorificării prioritare a atitudinilor pentru un domeniu profesional;
- 4) Principiul integrării problematicii orientării în structura *curriculumului* școlar;
- 5) Principiul *consilierii* la nivelul corelației dintre *cunoașterea elevului* – *cunoașterea tendințelor*

de dezvoltare socioeconomică afirmate global, național și local.

Practica educației vocaționale este deschisă spre un proces de profesionalizare, asumat tot mai mult prin învățământul universitar orientat prioritar spre: a) cunoștințe cu valoare metodologică superioară care permit adaptarea la cerințe și situații sociale aflate în continuă schimbare; b) norme bazate pe reguli tehnice, dar și morale, care impun cadrul organizat al acțiunii în contexte operaționale extrem de dinamice și diversificate.

Ascensiunea societății postindustriale creează premisa necesară pentru (auto)perfecționarea continuă a procesului de profesionalizare. Esențială devine acțiunea de prevenire și eliminare a oricărei tendințe de “burocratizare care urmărește doar să codifice, dacă nu chiar să circumscrie competențele” în formule retorice, pasive sau restrictive în raport de cunoștințele necesare (în perspectiva realizării efective a competențelor vizate) – vezi Francois Gresle; Michel Panooff; Michel Perrin; Pierre Tripier, *Dicționar de științe umane*, Editura Nemira, București, 2000, p. 254.

Valorificarea vocației conferă educației profesionale consistență și transparență pedagogică. Tema este aprofundată la nivelul psihologiei, dar și al sociologiei educației. Semnificativă este viziunea despre educația vocațională/profesională promovată ca:

- a) modalitate de adaptare la schimbări sociale ample, culturale, economice și politice (vezi saltul paradigmatic de la societatea industrializată la societatea postindustrială/informațională, bazată pe cunoaștere);
- b) parte componentă a curriculumului școlar, proiectată în forme de organizare de tip formal, dar și nonformal, prin obiective pedagogice de cultură generală, cultură de profil și cultură de specialitate.

Educația vocațională/profesională, marcată de imperatiivele societății postindustriale, evoluează la nivelul pedagogiei postmoderne în spiritul paradigmei curriculumului. Noile valori sînt receptate de profesori și elevi ca premise ale unei activități de orientare și consiliere eficientă, realizabilă la nivelul educației tehnologice.

Noile valori pedagogice reflectă tranziția de la modernitate spre postmodernitate susținută politic (prin democrația consolidată), economic (prin economia de piață funcțională) și cultural (prin modelul societății informaționale). În plan pedagogic, provocarea constă în depășirea “efectelor perverse”, încurajate uneori prin “trilogia postmodernă – frivolitate, materialism, individualism”. Și în cultivarea încrederii elevului “în noi forme, în noi construcții și reconstrucții” a destinului individual și social, perfectibil în/prin familie, școală, comunitate, profesie.

Obiectivul general, rezultat la nivelul orientării și consilierii elevului în contextul societății postmoderne, vizează “demnitatea persoanei ca valoare unică” și proiectarea sa pe termen lung “prin provocarea autoformării”. În consecință, obiectivele specifice vor urmări: a) “căutarea echilibrului”; b) “lupta contra incertitudinii”; c) “respectul omului real”; d) “exersarea responsabilă a libertății” (vezi Clara J. C. De Barberro Sarzabal; Vilma Crida De Rabufetti; Dora Villafanne De Gil, *Les valeurs de nos jeunes postmodernes d’après nos experiences comme orientateurs vocationnels*, în Revista de Pedagogie, nr.1-12/1997, *La Carriere: Chance ou Planification?*, p.13-22).

Elaborarea unui proiect personal constituie o strategie a educației vocaționale/profesionale. Este concepută, “nu doar ca proiect profesional, ci ca proiect de viață”. Implică “orientarea, nu doar de-a lungul școlii, ci ca o construcție progresivă pe tot parcursul vieții”. Este realizabilă “la locul de întâlnire al individului cu mediul înconjurător, un mediu deschis unde pot fi sesizate mai multe oportunități”.

În plan pedagogic, elaborarea proiectului personal presupune o acțiune de reprezentare culturală și profesională care angajează vocația la un nivel de aspirații superior în raport de toate influențele și obișnuințele sociale (vezi rolul familiei, comunității, școlii, presei etc.). Este stimulat, astfel, acel model de decizie optimă, operabil chiar în condiții de “tensiune cognitivă înaltă”, prin utilizarea, în sens pozitiv, inclusiv a incertitudinii care face parte din fizionomia și filozofia societății postmoderne (vezi Monique Wach; Odile Dosnon, *Construire un projet personnel pour apprendre a saisir les opportunités*, în Revista de Pedagogie, nr.1-12/1997, *La Carriere: Chance ou Planification?*, p.159-170).

Soluțiile instituționalizate în plan mondial evidențiază importanța programelor de orientare comprehensivă, realizabile în cadrul sistemului de învățământ într-un cadru specializat (prin centre de asistență psihopedagogică și socială a elevilor, părinților și cadrelor didactice; laboratoare și cabinete de consiliere și orientare și școlară și profesională, de documentare și informare școlară și profesională etc.).

Activitățile de educație și consiliere vocațională, integrate în structura curriculumului școlar (de tip formal, dar și nonformal), au ca obiectiv pedagogic general fundamentarea procesului de dezvoltare a carierei comunitare și profesionale pe tot parcursul vieții.

Obiectivele specifice rezultate vizează: 1) aprecierea valorilor productive (vezi munca în calitate de activitate psihică umană fundamentală); 2) formarea-dezvoltarea abilităților/aptitudinilor de (auto)conducere a proiectelor personale; 3) perfecționarea capacității de planificare pe termen mediu și lung; 4) explorarea oportunităților oferite de mediul școlar și social (comunitar) în

perspectiva integrării profesionale (vezi Norman G.Gysbers, *A Comprehensive Guidance Program For The Whole School*, în *Revista de Pedagogie*, nr.1-12/1997, *La Carriere: Chance ou Planification?*, p.437-448).

În **concluzie**, *educația vocațională/profesională*, ca dimensiune specifică *educației tehnologice*, proiectează un ansamblu de acțiuni de *dirijare și autodirijare* a procesului de *formare-dezvoltare* a personalității elevului, integrate în activitatea de *consiliere și orientare școlară și profesională*, organizată progresiv, *formal și nonformal*, în cadrul sistemului de învățământ și ca resursă de *(auto)evoluție a carierei*, individuală și socială, psihologică și comunitară, *pe tot parcursul vieții*.

Summary

The present issue of the Journal is dedicated to the vocational education. We have been approaching this topic from the new perspective: the vocational education in the Republic of Moldova and school/professional orientation.

Choosing the future career is decisive in the school graduate's fate, because this is going to affect him/her both personally and professionally.

The **QUO VADIS?** rubrics has two materials dedicated to the perspectives of the vocational education, these are „Vocational education in the Republic of Moldova: tendencies, models and barriers” by Gheorghe Rudic and „Vocational Education in the Republic of Moldova – yesterday, today and tomorrow” by Lidia Spinei.

The **EX CATHEDRA** rubrics has been launched by Otilia Dandara's column on „School and Career orientation, the dimensions of the education for/and through a job”, in which the author highlights the role of the professional and continuous development for the social integration through a job. Tatiana Callo offers the readers a „Pedagogical Praxis or some rules on how to maintain ourselves as teachers in the postmodern era”, a column which examines some aspects of the professional development. Gabriel Albu comes with a topic which has been less elucidated „Education between the self confidence and confidence in the others”, emotional interior states of being which lead to the affirmation and consolidation of the human being.

Maria Suruceanu is also present in this issue, she comes with a case study which analyzes the contribution of the pedagogical language in the professional development of the teachers, emphasizing the importance of knowing the job related terminology in performing the professional activity.

„Bulgarian Literature – a way towards intercultural education” is the title of the column by Elena Rațeava,

who proposes a new strategy for elaborating the concept of literature education in the Bulgarian schools from the Republic of Moldova.

The **DOCENDO DISCIMUS** rubrics hosts the column by Rita Godoroja „Developing the creative skills in high school students concept”, in this column the author underlines the idea according to which the changes occurring in the society can be intensified through the personal creative self-affirmation. This rubrics does also host the column by Viorica Goraș-Postică, on the importance of neologisms within the optional classes.

In the **EXERCITO, ERGO SUM** rubrics, we come to present several columns with a more practical character: Nina Cțitor talks about the vocational education for children with hearing deficiencies, Iurie Druță and Victoria Druță offer some methodological recommendations on how to organize practical Chemistry classes; Lilia Gherasimov proposes some fun problems for the 2nd grade students, which come to stimulate the interest towards mathematics, while Teodora Scaletchi outlines the learning stages in the elementary school.

THE EDUCATOR'S RUBRICS comes with Ana Dabija's column on „Class master– an essential factor in vocational education of the new generation” which reveals the responsibility of the teaching staff and primarily, the class master's responsibility for the professional orientation of the students.

The **VADEMECUM PSIHOLOGIC** presents a column by Ana Lozan on the factors that influence the choice of the future job: interests, values, traits of character, skills and competences, all these contributing to the determination of the vocational identity.

The traditional **DICTIONARY** rubric, supported by Sorin Cristea, analyzes the vocational education from the multi-aspectual prism.

EX LIBRIS announces three recent titles.

Așteptăm ca de obicei articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depășească opt pagini, dactilografiate la două rânduri.

Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate.

Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnativilor.

Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.



Brian Clegg, **DEZVOLTAREA PERSONALĂ. CURS RAPID. 150 DE TEHNICI ȘI EXERCIȚII**, Editura Polirom, Iași, 2004, 320 p.

Dezvoltarea personală este un fenomen complex, dificil a fi prezentat într-o singură lucrare, astfel încât autorul se oprește doar la câteva elemente importate pentru edificarea personalității și anume:

- Gestiunea timpului;
- Controlul stresului;
- Succesul în negocieri.

Nu există, se știe, formule magice sau remedii sigure pentru toate problemele, însă prin asumarea unor responsabilități, prin recunoașterea lacunelor, prin hotărârea de a le depăși, vom face un pas important în schimbarea atitudinii față de noi înșine și față de lumea din jurul nostru.

Conceput din două secțiuni, cursul oferă, în prima lui parte, cunoștințele de bază pe care sînt construite exercițiile din partea a doua, exerciții succinte, axate pe subiecte majore ce țin de dezvoltarea personală.

Prin tehnicile și recomandările pe care le conține lucrarea – un veritabil ghid de autoanaliză și autoformare – autorul ne îndeamnă să ne concentrăm asupra problemelor cu adevărat importante din viața noastră, chiar dacă acestea presupun un mai mare efort; să depășim tendința de a trece peste problemele mari, care s-ar rezuma la enunțul „Cum pot să-mi fac viața cît mai bună posibil?”.



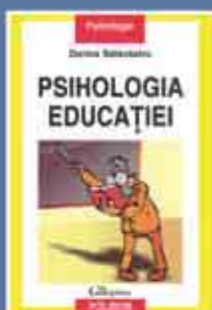
Matthias Edbauer; Hartmut Dick, **CULTURĂ GENERALĂ. 3000 DE ÎNTREBĂRI ȘI RĂSPUNSURI**, Editura NICULESCU, București, 2004, 384 p.

Lucrarea este, de fapt, o minienciclopedie, structurată pe mai multe domenii:

- Istorie și politică
- Științe naturale și tehnică
- Economie
- Europa
- Religie și filozofie
- Artă și literatură
- Cultură și divertisment
- Pămînt și Univers.

Cine dorește să aibă succes în plan profesional și individual, trebuie să fie bine informat și să poată întreține o discuție, să posede o vastă cultură generală. Peste 3000 de întrebări privind cele mai interesante domenii ale cunoașterii din zilele noastre își găsesc rapid răspunsul în această carte.

Lucrarea va fi deosebit de utilă diriginților și educatorilor la organizarea de concursuri, olimpiade etc., dar și elevilor dornici a-și lărgi orizontul de cunoștințe.



Dorina Sălăvăstru, **PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI**, Editura Polirom, Iași, 2004, 288 p.

Succesul demersului educațional constă nu doar în selectarea metodelor adecvate de predare-învățare, pentru a transmite cunoștințe și a forma comportamente dezirabile, ci și în reformarea profesorului însuși. Înțelegerea și cunoașterea problematicii psihologice a educației este importantă atît pentru cadrele didactice la început de cale, dar și pentru perfecționarea continuă. Motivația în actul de învățare, creativitatea elevilor, psihosociologia grupurilor școlare, comunicarea didactică, insuccesul școlar sînt doar câteva dintre temele acestei lucrări instructive.

Un capitol aparte este dedicat dimensiunii psihologice a pregătirii profesorului, deoarece tinerii care doresc să îmbrățișeze această meserie trebuie să știe dacă au *vocație pedagogică*, exprimată în „a te simți chemat, ales pentru această sarcină și apt pentru a o îndeplini”.

Noutatea constă în abordarea modelului constructivist ce duce la redefinirea didacticii, la reasezarea pe alte temeuri a practicii educaționale.

The image features a vibrant purple background. A large, stylized wreath of leaves is positioned in the upper left quadrant. Several thick, flowing lines in yellow and white sweep across the frame from the bottom left towards the top right, creating a sense of movement and energy. The text 'Educație vocațională' is written in a white, cursive font, following the curve of one of the yellow lines.

Educație vocațională