

Educație pentru carieră

Mobilitatea academică: o oportunitate de creștere profesională și dezvoltare a carierei

pag. 2

Dezvoltarea și diversificarea relațiilor de colaborare în domeniul educației cu statele lumii este un obiectiv major în activitatea Ministerului Educației....

Ghidarea în carieră: repere conceptuale...

pag. 10

Ghidarea în carieră constituie un aspect al procesului educațional care are drept finalitate formarea competențelor ce facilitează integrarea socioprofesională...

Designul unității didactice

pag. 32

Problema care stă în fața profesorului-proiectant este aceea de a distribui echitabil și motivat orele, pentru ca acestea să cuprindă atât unitățile de conținut...

Cinci elemente pentru formarea competenței acțional-strategice la chimie și ecologie

pag. 64

Competența acțional-strategică poate fi descrisă în detaliu cu ajutorul mai multor caracteristici...



Centrul de Ghidare în Carieră și Relații cu Piața Muncii

Centrul, înființat în anul 2006, în cadrul Proiectului **Tempus**, este o subdiviziune a Universității de Stat din Moldova și oferă cea mai variată gamă de servicii educaționale și de oportunități de realizare a unei CARIERE de SUCCES.

Scopul Centrului este de a forma tuturor pretendenților abilitățile necesare pentru o integrare profesională eficientă pe piața muncii.

Obiectivele Centrului sînt orientate spre acordarea de suport beneficiarilor săi (elevi, studenți, absolvenți etc.) în:

- a se informa despre posibilitățile pieței muncii;
- a găsi echilibrul între capacitățile personale, cerințele profesionale și ofertele de

angajare;

- a-și promova eficient competența profesională pe piața muncii;
- a construi rețele sociale pentru a identifica rapid și sigur ofertele de angajare;
- a realiza cu succes obiectivele legate de CARIERĂ;
- a identifica traseele de formare inițială și continuă.

Direcțiile de activitate ale Centrului:

- servicii pentru candidații la admitere, absolvenți de gimnazii și licee;
- servicii pentru studenți;
- servicii de asistență și consultanță în carieră pentru publicul larg;
- activități organizate împreună și pentru partenerii USM.



Date de contact:
mun. Chișinău, str. M. Kogălniceanu, 65, bl. I

Tel. (022) 57 75 68/
(022) 57 75 66

E-mail: ghidare_cariera@usm.md
Web: www.usm.md

Program pentru absolvenții de licee, colegii: **Premise pentru o carieră de succes**

Trainingul **Autocunoașterea resurselor personale compatibile cu profesia aspirată**

- Identificarea factorilor decizionali ai CARIEREI de SUCCES
- Autocunoașterea (aplicarea unei baterii de teste specializate)
- Identificarea contradicțiilor dintre "VREAU-POT-TREBUIE" și deciziile asupra profesiei
- (Auto)promovarea personalității în direcția (AUTO)REALIZĂRII

Trainingul **Informarea vizavi de domeniile profesionale/ofertele educaționale din Republica Moldova**

- Caracterizarea domeniilor de formare profesională din Republica Moldova
- Descrierea ofertelor educaționale propuse de diverse instituții de învățămînt superior
- Analiza deciziilor asupra carierei ulterioare



Program pentru studenți:

Dezvoltarea Abilităților de Promovare a Tînărului Specialist pe Piața Muncii



Trainingul **Bilanțul universitar de competențe**

- Identificarea factorilor decizionali ai CARIEREI de SUCCES
- Autocunoașterea (aplicarea unei baterii de teste specializate)
- Analiza competențelor de specialitate necesare integrării profesionale eficiente
- Stabilirea confortului profesional pentru diferite tipologii de personalități
- Întocmirea unei schițe de proiect profesional

Trainingul **Marketing personal și profesional**

- Analiza ofertelor de angajare pe piața muncii
- Elaborarea dosarului de angajare (scrisoare de intenție, CV-ul, scrisoare de recomandare etc.)
- Caracterizarea elementelor interviului de angajare



Didactica Pro...[©]

Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 2-3 (72-73), 2012

Colegiul de redacție:

Gabriel ALBU (România)
Silvia BARBAROV
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Viorica BOLOCAN
Paul CLARKE (Marea Britanie)
Olga COSOVAN
Alexandru CRIȘAN (România)
Constantin CUCOȘ (România)
Otilia DANDARA
Ion DEDIU
Gheorghe DUCA
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Vladimir GUȚU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Vlad PÂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR
Nicolae PRODAN
Emil STAN (România)

Echipa redacțională:

Redactor-șef:
Mariana VATAMANU-CIOCANU
Redactor:
Dan BOGDEA
Tehnoredactare și design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"
S.R.L., mun. Chișinău
Tiraj: 1050 ex.

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.md
www.prodidactica.md/revista
ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

QUO VADIS?

Loretta HANDRABURA
**Mobilitatea academică: o oportunitate
de creștere profesională și dezvoltare
a carierei**.....2

EVENIMENTE CEPD

Rima BEZEDE
**Proiectul Consolidarea Sistemului de
Educație Profesională Tehnică în Republica
Moldova, faza a II-a**.....5
Lilia NAHABA, Viorica GORAȘ-POSTICĂ
**Activități curente în proiectul Comuni-
tăți școlare în acțiune: Crearea condițiilor
de persistare în școală a copiilor din familii
social-vulnerabile**.....6
Lilia NAHABA
**Programul Serviciu la solicitarea
beneficiarului**.....8
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
**O nouă apariție editorială la C. E. PRO
DIDACTICA: Competența
acțional-strategică?!**.....8
Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Rima BEZEDE
**Metode de instruire profesională: vizită
de studiu în Germania**.....9

EX CATHEDRA

Otilia DANDARA
**Ghidarea în carieră: repere conceptuale
determinate de contextul socioeconomic
al procesului educațional**.....10
Ana DABIJA
**Strategii de consiliere în carieră
a tinerilor cu statut de student**.....15
Adrian GHICOV
**Raportul cu textul: formarea atitudinii
pro-textuale a elevului**.....19
Ion BOTGROS, Ludmila FRANȚUZAN
**Umanizarea – premisă a dezvoltării
educației științifice integralizate**.....23

DIN ISTORIA PEDAGOGIEI

Cristina-Viorica DODU
**Modul de proiectare a programelor școlare
în viziunea lui Jean Piaget**.....27

CUVÎNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Tatiana CARTALEANU
Designul unității didactice (II).....32
Oxana GAPEI
**Computerul versus unitatea de învățare: o
re-activare a tehnicilor de lucru la ora de
limba și literatura română**.....36

RUBRICA DIRIGINTELUI

Mariana CONDREA, Zinaida PAVLOV, Irina
CARAUȘ
Premise pentru o carieră de succes.....40

MAPAMOND PEDAGOGIC

Viorica GORAȘ-POSTICĂ
**Metodele bazate pe acțiune
în calificarea profesională: experiențe
din Germania**.....43
Diana MÎNĂSCURTĂ
**Educația din Finlanda versus educația
din Republica Moldova**.....49

EDUCAȚIE DE GEN

Daniela TERZI-BARBAROȘIE
**Perspectiva de gen în orientarea
vocațională a elevilor**.....52

EXERCITO, ERGO SUM

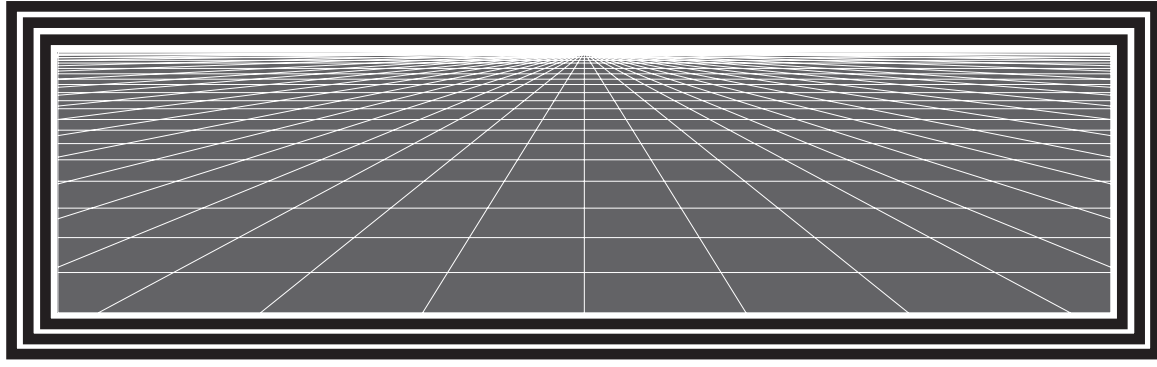
Lia SCLIFOS
**Educația pentru carieră între teorie
și practică**.....58
Valentina OLARU
**De la dezvoltare personală spre
o evoluție profesională de succes**.....61
Valeriu GORINCIOI
**Cinci elemente pentru formarea
competenței acțional-strategice
la chimie și ecologie**.....64
Diana ROMANIUC
**Creativitatea la orele de limba română
în clasele primare**.....74

DOCENDO DISCIMUS

Ștefan POPA
**Rolul și eficiența metodei Proiectul
în evaluarea performanțelor elevilor în
cadrul disciplinei Proiectarea artistică a
spațiului interior**.....77
Ion BOTGROS, Ludmila FRANȚUZAN,
Crenguța SIMION
**Principiile universale ale vieții – argument
de optimizare a conținuturilor
educaționale la biologie**.....81
Valentina CHEPTENE, Adriana VASILACHI,
Stela VÎRLAN
**Reflectarea intercondiționată a triadei elevi-
profesori-părinți în cadrul motivațional al
evaluării**.....83
Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
Ecaterina IVANOVA
**Educația interculturală: idei teoretice și
valențe practice în domeniul artistic**.....86
Tatiana BOSTAN
**Strategii de predare pentru
copiii slabvăzători la lecțiile
de educație tehnologică**.....90
Ira GROSU, Svetlana BELEAEVA
**Rolul psihologului în instituția
de învățământ preuniversitar**.....93

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA
Educația pentru carieră.....97



QUO VADIS?



Loretta **HANDRABURA**

vice-ministră a educației

Mobilitatea academică: o oportunitate de creștere profesională și dezvoltare a carierei

Rezumat: Mobilitatea academică se intensifică de la an la an, datorită oportunităților multiple pe care le descriem și pe care tinerii, cadrele didactice și cercetătorii le pot valorifica în traseul lor educațional și de creștere în carieră. Pertinent este să abordăm subiectul mobilității prin prisma efectelor

pozitive și negative, analizând ponderea acestora pe termen mediu și lung.

Abstract: Due to a vast range of opportunities, academic mobility flows is in a process of increasing from year to year, giving a chance to young people and young researchers to succeed in their educational experience and career. It is very important to deal with the mobility issue from both positive and negative aspects, analysing their input on long and short terms.

Dezvoltarea și diversificarea relațiilor de colaborare în domeniul educației cu statele lumii este un obiectiv major în activitatea Ministerului Educației. Acest demers favorizează procesul de integrare europeană a Republicii Moldova, participând la conturarea Spațiului Unic European al Învățământului Superior.

Conform Procesului de la Bologna, mobilitatea academică a studenților și cadrelor didactice reprezintă un instrument de forță în asigurarea calității și în crearea unui program unic pentru educație, formare și tineret, denumit *Education Europe*.

Promovarea mobilității academice este în context și cu dezideratele Consiliului Regional de Cooperare privind consolidarea capitalului uman prin studii relevante pentru carieră în țara de origine și în afara ei, fapt ce va contribui la interacțiunea între educație, cercetare și inovare, asigurând edificarea unei societăți bazate pe cunoștințe. Obiectivul de intensificare a mobilității se regăsește expres și în capitolul *Educație* (deja negociat și închis provizoriu) din *Acordul de Asociere Republica Moldova-Uniunea Europeană*. În altă ordine de idei, prioritatea *Studii relevante pentru carieră* este prima dintre cele șapte din *Strategia Națională de Dezvoltare Moldova – 2020*.

Subiectul mobilității este unul actual nu doar pentru Republica Moldova, pentru țările din Parteneriatul Estic, dar și pentru statele membre ale Uniunii Europene. Din acest considerent, subiectul dat s-a regăsit pe agenda înaltelor foruri europene, precum Conferința miniștrilor Bologna din 2010. Polonia, deținând președinția UE în 2011, i-a alocat un loc prioritar prin Conferința din primăvara lui 2011 de la Varșovia și Ședința ministerială în domeniul învățământului superior cu participarea țărilor din Uniunea Europeană și Parteneriatul Estic (28 septembrie 2011, Białystok).

OPORTUNITĂȚI DE MOBILITATE

I. Programele comunitare de mobilitate ale Uniunii Europene la care sîntem eligibili:

- *Tempus* (mobilități de scurtă durată pentru studenți și profesori);
- *Erasmus-Mundus* (5-6 burse de masterat anual);
- *Erasmus-Mundus Action II* (circa 60 de burse pentru studenți, 1-2 semestre anual);
- *Jean Monnet*;
- *e-Twinning*;

- *Youth in Action*;
- *Programul de cercetări științifice Cadru 7*.

Tendința din ultimii ani indică sporirea nivelului de participare a studenților, a cadrelor didactice și a cercetătorilor la programele *Erasmus-Mundus* și *Erasmus Mundus Action II*.

A crescut, de asemenea, și nivelul de participare a instituțiilor de învățământ superior la Programul comunitar *Tempus IV* și s-au depus eforturi considerabile pentru modernizarea învățământului superior. Actualmente, se implementează 17 proiecte *Tempus*. Pentru anul 2008 au fost selectate 9 proiecte, pentru anul 2009 – 2, pentru anul 2010 – 5, iar pentru anul 2011 – 1, toate aliniindu-se la prioritățile naționale ale învățământului superior.

Impactul acestor proiecte constă în:

- implementarea a 2 cicluri de studii în învățământul superior (licență și masterat);
- elaborarea și implementarea Curriculumului pentru ciclurile I și II, a Suplimentului la Diplomă;
- implementarea ECTS (Sistemul European de Credite Transferabile);
- constituirea Structurilor de asigurare a calității învățământului în cadrul instituțiilor de învățământ superior din republică;
- dezvoltarea și implementarea sistemului de evaluare internă a calității învățământului;
- elaborarea Cadrului Național al Calificărilor.

II. Programe de mobilitate academică oferite de organizațiile internaționale și regionale, precum Consiliul Europei, UNESCO, și Programul de schimburi pentru studii universitare în Europa Centrală (CEEPUS). În baza acordului CEEPUS agreeat, Republica Moldova va oferi studenților străini circa 100 luni-burse pentru anul academic 2011-2012. Tinerii de la noi vor beneficia de un număr cu mult mai mare de luni-burse pentru realizarea mobilității academice de scurtă durată în instituțiile de învățământ superior din următoarele țări: Austria, Bulgaria, Croația, Cehia, Ungaria, Polonia, România, Slovacia, Slovenia. Obiectivele Declarației de la Bologna pentru învățământul superior european constituie prioritățile programului respectiv.

III. Programele educaționale ale guvernelor unor state (spre exemplu, Franța – *Alianța Franceză*; Statele Unite ale Americii – programele *Flex*, *Fullbright*, *Muski*), care de mai mulți ani se bucură de succes în Republica Moldova, reprezintă o altă oportunitate, ca și mobilitățile internaționale în baza a circa 50 de tratate internaționale în domeniul educației la care sîntem parte.

IV. Deschiderea programelor Uniunii Europene de generație nouă, ca *Lifelong Learning* pentru țările Parteneriatului Estic (propunere făcută la conferința miniștrilor învățământului superior, Polonia, septembrie 2011), este o altă șansă de perspectivă.

V. Diverse activități de promovare a mobilității academice se realizează în cadrul cooperării interuniversitare. Instituțiile de învățământ din Republica Moldova au semnat multiple acorduri în domeniu cu instituții de învățământ din Germania, Franța, România, Italia, Suedia, Olanda, Belgia, Finlanda, România, Bulgaria etc. Parteneriatele respective contribuie la: modernizarea managementului universitar, racordarea standardelor educaționale naționale la cele europene, realizarea în comun a cercetărilor științifice, pregătirea specialiștilor în domeniul studiilor europene, modernizarea tehnologiilor de predare etc.

VI. Începînd cu anul 2009, Republica Moldova a avut o prezență plinară în cadrul programului ACES (Academia Școlilor din Europa Centrală), destinat elevilor din învățământul preuniversitar. Genericul pentru proiecte a fost:

- în anul 2010 – *Create your solutions! Dealing with conflicts in schools and our surroundings*;
- în anul 2011 – *Building bridges in societies: volunteer in your communities!*,
- în anul 2012 – *Reality Check: How we perceive and construct the world through media*.

Anual, 5-7 proiecte, din cele înaintate la concurs din partea Republicii Moldova, sînt apreciate de Comisie și înaintate pentru obținerea granturilor.

VII. Este susținută în continuare participarea experților și a profesorilor la seminariile de formare continuă în cadrul:

- programului Consiliului Europei *Pestalozzi*,
- Consiliului Regional de Cooperare (RCC);
- Fundației Europene de Instruire (ETF);
- Inițiativei Reforma Educațională în Țările Europei de Sud-Est (ERI SEE);
- Procesului de Cooperare în Europa de Sud-Est (SEEC) etc.

VIII. Totuși, cel mai mare număr de mobilități se realizează în cadrul *acordurilor și protocoalelor de colaborare interguvernamentale și interministeriale* semnate de Republica Moldova cu următoarele state: România, Federația Rusă, Cehia, Grecia, Bulgaria, Turcia, Letonia, China. În temeiul acestor tratate, anual pleacă la studii peste hotare circa 3000 de tineri. Fluxul studenților străini veniți la studii în baza protocoalelor este cu mult mai mic, circa 400 anual.

* * *

Tinerii din țară, așadar, au deschidere spre un număr mare de proiecte/programe, comunitare și internaționale, care oferă posibilități de mobilitate academică (studii; stagii de cercetare, de practică; cursuri de master etc.).

Pe parcursul ultimilor ani a sporit considerabil numărul tinerilor antrenați în mobilitate liberă. Atât tinerii din țara noastră, cât și cei de peste hotare solicită înmatricularea în instituțiile de învățământ superior cu achitarea taxei de studii sau vin/pleacă la studii în programe de scurtă durată, în baza acordurilor interuniversitare.

Beneficiul “circulației creierilor” (*brain circulation*) în procesul mobilității ca urmare a circulației specialiștilor (*brain gain*) este unul recunoscut și apreciat. Totodată, mobilitatea conține deopotrivă *efecte pozitive și negative*. De aceea, trebuie analizată ponderea lor pe termen mediu și de durată.

1. *Impactul pozitiv al mobilității rezidă în:*

- sporirea calității în educație;
- creșterea competitivității sistemului educațional național;
- promovarea imaginii țării;
- transferul de bune practici și a *know-how*-ului către țara de origine, schimb de cunoștințe și tehnologii noi, îmbunătățire a fluxului de cunoștințe și competențe;
- promovarea cooperării și a dialogului intercultural dintre tineri;
- facilitarea contactelor interumane ca mijloc de îmbogățire reciprocă;
- asigurarea unei dezvoltări durabile și în creștere a economiei naționale;
- fortificarea capacităților umane și a celor instituționale.

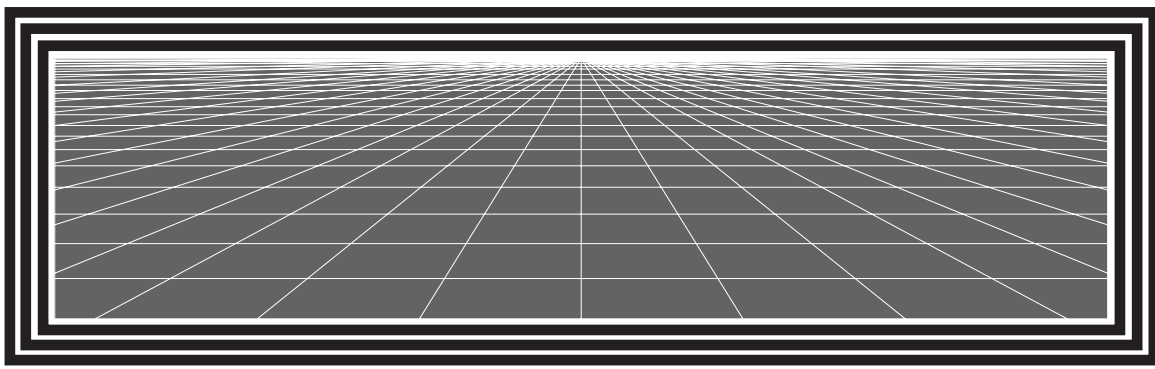
2. *Efectele negative ale mobilității* le resimțim prin plecarea celor mai buni absolvenți ai învățământului secundar general (universitățile naționale compară calitatea contingentului de la an la an), dar și ai învățământului profesional. Numărul acestora este în creștere: spre exemplu, pentru anii 2009/2010/2011 – circa 3300/4000/4500 de tineri. Nu avem o statistică clară a celor plecați și reveniți. Din datele neoficiale, circa 50% revin după absolvire/recalificări, iar 25% – fie aplică pentru următorul nivel de studii, fie pleacă în altă țară în căutarea unui loc de muncă atractiv.

Care ar fi *soluțiile* de motivare a beneficiarilor de burse de mobilitate să revină acasă? Problema este foarte complexă și implică mai mulți actori. În cazul Ministerului Educației, efortul trebuie canalizat în continuare pe:

- sporirea continuă a calității educației și a pregătirii profesionale a tinerei generații prin perfecționarea/com-patibilizarea conținuturilor, a curricula; axarea pe finalități de studiu și competențe;
- consolidarea structurilor menite să asigure calitatea în învățământul superior;
- asigurarea sinergiei învățământului și a cercetării;
- promovarea parteneriatului social, a celui public-privat;
- crearea cadrului modern pentru învățământul de-a lungul întregii vieți.

Domeniile de intervenție pentru alți actori trebuie să vizeze elaborarea de prognoze și analize economice de dezvoltare pertinente. Desigur că, prin redresarea economiei naționale, s-ar atrage investiții în sectorul real al economiei și s-ar crea noi locuri de muncă, cu salarii pe potrivă pentru tinerii specialiști. Stimulentele pentru angajarea tinerilor și promovarea acestora în carieră; ajustarea pregătirii profesionale la necesitățile pieței într-un dialog eficient cu agenții economici; utilizarea proceselor migraționiste în scopuri de dezvoltare pentru țară – ar contribui la diminuarea exodului.

Respectiv, competențele și cunoștințele acumulate într-un mediu academic diferit de cel național își vor găsi aplicare în beneficiul profesional al fiecărui specialist și, implicit, în prosperarea și modernizarea economiei naționale.



EVENIMENTE CEPD



Proiectul *Consolidarea Sistemului de Educație Profesională Tehnică în Republica Moldova,* faza a II-a

În cadrul proiectului *Consolidarea Sistemului de Educație Profesională Tehnică în Republica Moldova/CONSEPT*, coordonat și realizat cu sprijinul Fundației *Liechtenstein Development Service (LED)*, au demarat primele activități de instruire, destinate echipelor manageriale din cele 9 instituții beneficiare. Astfel, în perioadele 27-30 martie și 3-6 aprilie curent, la C. E. PRO DIDACTICA a fost organizat seminarul-training *Management educațional*.

Obiectivele de bază ale acestui program de formare au fost următoarele: dezvoltarea și actualizarea competențelor manageriale ale echipelor școlilor incluse în proiect; conștientizarea de către fiecare formabil a necesității și a importanței managementului schimbării personale și organizaționale; consolidarea echipelor care vor participa la procesul de elaborare a strategiei instituției, reflectată în planurile de dezvoltare.

Programul a cuprins tematici actuale și necesare participanților, identificate în cadrul vizitelor de evaluare a nevoilor școlilor care au precedat activitatea curentă. Enumerăm câteva dintre subiectele abordate: *Managementul schimbării, Managementul educațional, Funcții și roluri manageriale, Comunicarea organizațională, Etapele de dezvoltare a echipei, Marketingul educațional, Managementul participativ, Parteneriatul și colaborarea etc.*

Sesiunile, facilitate de mai mulți formatori-experti în domeniu (Valentina CHICU, Lia SCLIFOS, Rima BEZEDE, Gheorghe GÎRNEȚ, Victor SÎNCHETRU, Sergiu LÎSENCO, Gheorghe ȘALARU), au fost concepute și desfășurate interactiv, utilizându-se variate tehnici și metode de instruire a adulților, precum și diverse forme de organizare, așa încât fiecare persoană a avut oportunitatea de a participa plenar, activând în mod individual, în perechi sau în grup.

Realizarea cu succes a obiectivelor programului a



fost posibilă grație responsabilității echipelor administrative și motivației intrinseci a tuturor participanților, care s-a manifestat prin implicare activă în discuții și dezbateri, schimb colegial de opinii și de bune practici, recunoașterea și acceptarea existenței problemelor la capitolul *dezvoltare organizațională*, deschidere pentru schimbare etc.

De asemenea, în luna mai, echipele de formatori au organizat o serie de ateliere de lucru în instituțiile beneficiare ale proiectului, care au avut ca scop elaborarea viziunii strategice a școlilor.

Rima BEZEDE, coordonator de proiect

Activități curente în proiectul Comunități școlare în acțiune: Crearea condițiilor de persistare în școală a copiilor din familii social-vulnerabile

În perioada martie-mai 2012, C. E. PRO DIDACTICA a relansat vizitele de monitorizare în cele 50 de instituții implicate în faza a II-a a proiectului *Comunități școlare în acțiune: Crearea condițiilor de persistare în școală a copiilor din familii social-vulnerabile*, sprijinit financiar de *Fondul de urgență*, creat de George SOROS și oferit prin intermediul Fundației SOROS-Moldova. Amintim că scopul proiectului constă în acordarea de suport instituțiilor educaționale din localitățile rurale în sporirea gradului de integrare în mediul școlar și comunitar a copiilor din familii social-vulnerabile, profund afectate de criză.

Pentru implementarea proiectului în 2012, fiecare instituție a primit câte 5500 de dolari SUA, 500 de dolari fiind prevăzuți pentru procurarea unui set de literatură artistică.

Astfel, peste 2500 de copii din țară au beneficiat de programe originale, interesante și utile pentru dezvoltarea lor personală și socială.

Vizitele de monitorizare s-au efectuat conform orarului stabilit, indicat în contractul încheiat cu instituțiile respective. Majoritatea echipelor de cadre didactice și manageriale au dat dovadă de competență și profesionalism în buna desfășurare a activităților extracurriculare. Menționăm interesul sporit al elevilor de diferite vârste și în cel de-al II-lea an de funcționare a cercurilor, precum și primele succese – copiii au realizat diverse expoziții cu vânzări și, cu banii câștigați, au organizat excursii, vizite în alte localități.

Facilitatorii cercurilor extrașcolare, persoane motivate pentru activitatea cu copiii, interesate de durabilitatea proiectului, folosesc diverse metode: discuția ghidată, exersarea, explicația, lucrul individual, lucrul în grup ș.a.



În cadrul discuțiilor monitorilor cu elevii, s-a evidențiat atitudinea adecvată, efortul facilitatorilor de a asigura coeziunea grupului, puterea exemplului propriu; comunicarea pozitivă, stimulativă pentru lucru. Și interviul cu beneficiarii proiectului a confirmat acești indicatori.

Unele instituții s-au bucurat de sprijinul APL în reparația și amenajarea sălilor, în achiziționarea mobilierului necesar desfășurării activităților extracurriculare.

Echipa de implementare duce o evidență strictă a documentației școlare și contabile. Pentru fiecare domeniu ocupațional, s-a efectuat planificarea de lungă durată, care a devenit un reper funcțional în asigurarea calității educației nonformale din școli.

Fiecare școală are un panou cu informații, fotografii, produse realizate de copii, care reflectă succesele activităților din proiect.

Cu toate acestea, au fost înregistrate și un șir de probleme:

- inițial, copiii care locuiesc departe de școală mai lipseau de la ședințele cercurilor, multe echipe locale fiind nevoite să modifice orarul;
- activitățile extracurriculare au fost programate după lecții. De aceea, cu ajutorul APL, al Asociației Părinților sau din grantul oferit, copiii au beneficiat de o pauză de ceai, cu o plăcintă caldă sau biscuiți;
- nerealizarea unor ședințe, situație datorată participării profesorilor la cursuri de perfecționare sau seminarii, ele fiind apoi recuperate;
- întrucât unele localități s-au confruntat cu probleme legate de livrarea energiei electrice (deconectări periodice de la rețea), nu a fost posibilă utilizarea adecvată a echipamentului (cercurile *Tehnologii informaționale*, *Prelucrarea lemnului*, *Croitorie* etc.);
- o parte din școli (aflate la o distanță mai mare de mun. Chișinău) au întâmpinat dificultăți în procurarea materialelor, a echipamentului prevăzut de proiect;

– odată cu începutul lucrărilor agricole de primăvară, se înregistrează mai multe absențe de la aceste ore.

Echipele C.E.P.D. este în continuare deschisă pentru a oferi consultanță, sugestii de îmbunătățire a implementării proiectului. Optăm în mod unanim și categoric pentru tratarea grijulie și individualizată a fiecărui copil, completând sau înlocuind, de cele mai multe ori, familia.

* * *

În perioada 7-8 aprilie 2012, cîte 6 profesori de la Liceul Teoretic Chipeșca, Șoldănești, și Liceul Teoretic Carabetovca, Basarabeasca, au beneficiat de un program de formare pentru diriginți în cadrul proiectului *Comunități școlare în acțiune: Crearea condițiilor de persistare în școală a copiilor din familii social-vulnerabile*. Aceste instituții au fost incluse în proiect în anul 2012.

Maria LUNGU, Ludmila ȘCHIOPU, Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Lilia NAHABA – formatori cu experiență ai Centrului – au abordat următoarele subiecte: *Activități extracurriculare. Recomandări psihopedagogice actuale; Învăț să mă cunosc; Învăț drepturile și nevoile mele; Învăț să comunic cu ceilalți; Învăț să soluționez conflicte; Învăț să iau decizii; Învăț să fac față riscurilor; Învăț să fiu activ și responsabil în comunitate; Învăț să-mi construiesc viitorul; Planul individualizat; Etica profesională; Sugestii pentru implementarea cu succes a proiectului.*

Participanții au menționat că programul este de maximă utilitate pentru ei, care, deseori, îndeplinesc nu numai rolul de diriginte, dar și de prieten, părinte; că acesta îi va ajuta să comunice mai eficient cu elevii; să fie mai toleranți, mai asertivi, mai aproape de copiii din familii social-vulnerabile.

În luna mai, a avut loc activitatea de evaluare și certificare, fiecare cadru didactic prezentînd rezultatele unui program de formare a diriginților pentru activitatea cu copiii din familii social-vulnerabile, organizat în baza celor studiate la C.E. PRO DIDACTICA. Profesorii au proiectat și realizat seminarul în cauză, de minimum 4 sesiuni, alegînd cîte una-două activități la fiecare subiect abordat, mai relevante pentru colegii din instituția pe care o reprezintă. De asemenea, fiecare profesor a elaborat planuri individualizate de dezvoltare pentru elevii din familii social-vulnerabile, conform algoritmului prezentat de formatorii-psihologi.

* * *

Anunțăm că în curînd va vedea lumina tiparului o culegere de practici pozitive privind activitățile extrașcolare derulate pe parcursul celor doi ani de proiect. Fiecărei școli i s-a oferit ocazia de a oglindi experiențele de succes din activitatea educațională non-formală, din perspectiva elevilor, a profesorilor, a părinților și a altor actori comunitari. Cartea, care va include analize și reflecții ale profesorilor și elevilor pe marginea celor mai izbutite secvențe din activitățile desfășurate, în scopul diseminării, sporirii impactului și a durabilității schimbărilor inițiate, va fi donată bibliotecilor școlare din țară și va servi ca material relevant pentru alte proiecte sau programe de formare atît în cadrul instituțiilor de stat, cît și neguvernamentale.



Lilia NAHABA, Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
coordonatori de proiect

Programul Servicii la solicitarea beneficiarului

În perioada martie-mai 2012, de serviciile C. E. PRO DIDACTICA au beneficiat un număr semnificativ de cadre didactice din următoarele instituții:

- Managerii de grădinițe din mun. Chișinău – *Managementul proiectelor*;
- Grădinița Feștelița, Ștefan-Vodă – *Aspecte psihopedagogice ale activității cadrelor didactice din instituția preșcolară*;
- Școala Primară-Grădiniță Vălcineț, Călărași – *Monitorizarea formării de competențe*;
- Gimnaziul Grigore Vieru, Chetrosu, Anenii Noi – *Evaluarea sumativă a rezultatelor școlare*;
- Gimnaziul Codreanca, Strășeni – *Formarea de competențe prin strategii didactice interactive (seminar de evaluare)*;
- Liceul Teoretic Sireți, Strășeni – *Formarea de competențe prin strategii didactice interactive*;
- DGETS Cantemir – *Elaborarea Planului de dezvoltare a școlii*;
- DGETS Soroca – *Formarea și evaluarea competențelor la limba și literatura română*;
- Asociația Obștească Consiliul Național al Tinerilor din Moldova – *Formare de formatori. Educație interculturală*;
- Asociația Obștească ProRuralInvest – *Abilități de prezentare*.

Exprimăm mulțumiri formatorilor care s-au implicat



în activitate: Rima BEZEDE, Lidia BEZNIȚCHI, Loretta HANDRABURA, Tatiana CARTALEANU, Olga COSOVAN, Rodica EȘANU, Galina FILIP, Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Olga LÎSENCO, Sergiu LÎSENCO, Maria LUNGU, Lilia NAHABA, Viorica ROTARU, Svetlana ȘIȘCANU și Natalia ZOTEA.

Sîntem disponibili și în continuare pentru prestarea serviciilor la solicitarea cadrelor didactice și manageriale, atît în incinta C.E.P.D., cît și în teritoriu.

Lilia NAHABA, coordonator de program



O nouă apariție editorială la C.E.PRO DIDACTICA: *Competența acțional-strategică?!*

Lucrarea de față continuă seria *AICI ȘI ACUM* din cadrul colecției *Biblioteca PRO DIDACTICA* a Centrului Educațional PRO DIDACTICA, înscriindu-se în strategia de asigurare didactică a profesorilor și a elevilor pentru formarea cu succes a competențelor promovate de Curriculumul Național modernizat.

Pe parcursul a cincisprezece ani, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a publicat peste o sută de titluri de carte didactică, actuală și necesară pentru implementarea schimbărilor în învățămînt, așa încît fiecare profesor să aibă acces la surse pedagogice de referință, dar și la ghiduri operaționale, funcționale în sala de clasă, precum și în viața socială.

Fiind una dintre cele zece competențe-cheie, una de inspirație autohtonă, **competența acțional-strategică** trece ca un fir roșu prin curriculumul scris și, sperăm, prin curriculumul predat și învățat de la toate disciplinele școlare. Aceasta servește drept resursă didactică pentru fiecare elev, ajutîndu-l ca învățarea să devină semnifi-

cativă, cu finalități pragmatice clare și cu perspective de integrare socială.

Ne dorim în mod evident ca elevii noștri să ajungă cetățeni activi și de nădejde ai societății de mîine, să fie oameni de acțiune civilizată și responsabilă, pentru binele personal și comunitar. Din punct de vedere con-

ceptual, competența acțional-strategică ține de procesul de planificare și de implementare corespunzătoare a planurilor, pentru a vedea rezultatele finale, precum și pentru a propune soluții la situațiile problematice din orice domeniu. Este competența de a acționa independent și creativ în diferite situații de viață, de a lua decizii pe cont propriu, eventual, prin asumarea de riscuri. Gîndirea strategică este, în acest context, un imperativ, dar și o șansă pentru dezvoltarea personală și profesională a fiecăruia. Conform studiilor și practicilor avansate, competența abordată implică creativitate, interacțiuni non-lineare, sinteză, exploatarea resurselor personale; utilizarea intuiției, a întrebărilor de tipul “Cum ar fi, dacă...?”, pentru a concentra o energie nouă și o

perspectivă integrată dintr-o varietate de informații și influențe. Gîndirea strategică formează viziunea mentală și emoțională a locului în care vrem să ajungem, a rolului pe care vrem să-l exercităm etc.

Printre autorii cărții sînt profesori școlari și universitari, experți-formatori în psihopedagogie generală și didactici particulare. Experiențele descrise acoperă conținutul și metodologia curriculară la clasele primare, limba română, istorie, educație civică, matematică, biologie, geografie, chimie, fizică, dar și aspecte cross-curriculare. Editată într-un tiraj de 2000 de exemplare, cartea este disponibilă la contabilitatea, dar și la biblioteca Centrului.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Metode de instruire profesională: vizită de studiu în Germania

Primăvara curentă, un grup de 20 de profesori din Moldova, angajați în domeniul de calificare profesională a tinerilor, inclusiv în sistemul de învățămînt vocațional, au beneficiat de o vizită de studiu într-un stat lider pe plan european – Germania, cu civilizație și cultură avansată a muncii, a disciplinei, a ordinii și a vieții, în general.

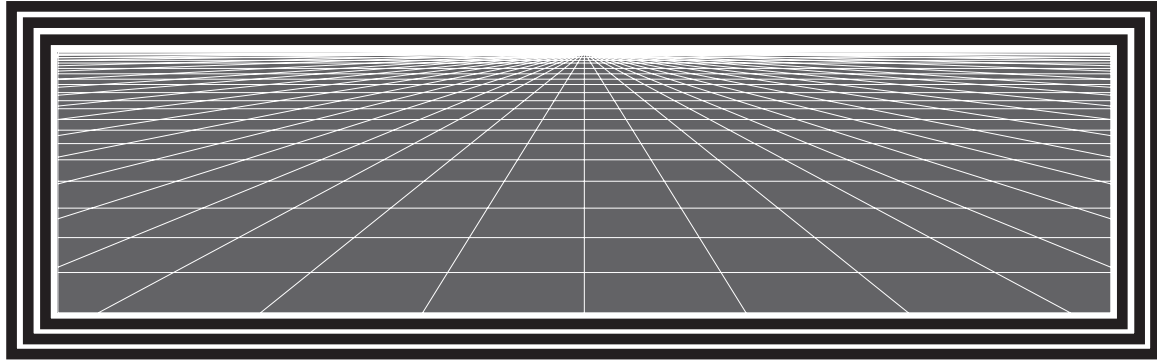
Proiectul dat a fost sprijinit de Ministerul Afacerilor Externe al Germaniei și coordonat de Camera de Comerț și Industrie a Republicii Moldova, în persoana Aureliei Slănină, cărora le exprimăm grațitudinea noastră. Sesiunile de formare s-au desfășurat la un centru privat de formare continuă – MATOP, desprins din cadrul Universității din Magdeburg. Cele două module de instruire, unul organizat la Chișinău de expertul german dr. S. Korsovetzki, și al doilea în Germania, facilitat de dr. J. Bahr, prof. dr. D. Ziems, dr. Gerke ș.a., buni cunosători ai metodologiei de calificare profesională – au avut ca obiectiv familiarizarea aprofundată, la nivel teoretic și practic, cu metodele clasice ale sistemului vocațional: *explorarea, proiectul, textul ghidat, jocul de rol și studiul de caz*.

Programul consistent a avut, integral, caracter aplicativ. Astfel, am putut studia didactica disciplinelor de calificare profesională, în mod comparativ; am implementat metode eficiente de ultimă oră, în cadrul unor secvențe de instruire; am asociat; ne-a fost stimulată curiozitatea și motivația de învățare; am fost îndemnați să încercăm, să probăm fără frică, să oferim feedback, să monitorizăm în baza unor fișe sau să chestionăm elevii într-o anchetă, la propria noastră alegere etc. Descoperirile făcute au depășit cu mult orizontul nostru de așteptare, adăugînd dimensiuni curioase și nebanuite de noi, generate de libertatea exagerată în comportamentul tinerilor, disciplina greu de stăpînit, dar și varietatea metodelor, a circumstanțelor și a relațiilor în procesul de învățare din postmodernitatea germană.

Orașul Magdeburg, care ne-a găzduit pe parcursul a trei săptămîni, ne-a uimit prin vîrsta sa de peste o mie de ani, prin originalitatea arhitecturală a catedralei protestante medievale, prin curățenia rîului Elba care îl traversează, prin îmbinarea neobișnuită a edificiilor din timpul socialismului și a celor din ultimii 20 de ani, prin parcurile imense și aerul nepoluat.

Am explorat, am admirat construcțiile comunitare enorme și numeroase, spațiile reconfortante accesibile tuturor, în opoziție cu ceea ce avem la noi, în Moldova. Monumente istorice păstrate de mai bine de un mileniu, punerea în valoare a oricărei etape istorice au constituit lecții valoroase pentru noi, care am asistat și asistăm în continuare la acte de vandalism și de indiferență dezastruoasă față de bunurile comunitare și față de trecutul nostru. Programul cultural al stagiului profesional, de asemenea foarte consistent și variat, ne-a oferit „o dată în viață” bucuria de a cunoaște și a savura splendoarea spațiilor verzi întinse, generos colorate de Creator și plăcut îngrijite de oameni, cărora le pasă mult de starea a ceea ce îi înconjoară, dar și esteticul arhitectural al uzului cotidian funcțional și decorativ din Berlin, Dresda, Potsdam, Magdeburg, Hamburg, Wolfsburg, Quedlinburg, Salztter și alte orașe, fiecare avînd o carte de vizită memorabilă și o pondere semnificativă în evoluția sistemului de învățămînt din Europa Centrală, care favorizează enorm dezvoltarea durabilă a economiei și a culturii țării celebrilor Luther și Goethe.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Rima BEZEDE



EX CATHEDRA



Otilia **DANDARA**

dr., conf.univ., Universitatea de Stat din Moldova

Ghidarea în carieră: repere conceptuale determinate de contextul socioeconomic al procesului educațional

Rezumat: Ghidarea în carieră constituie un aspect al procesului educațional care are drept finalitate formarea competențelor ce facilitează integrarea socioprofesională. Ghidarea în carieră este un demers continuu și nu se efectuează doar în adolescență. Pentru a-i asigura eficiență, este necesară o influență educativă sistemică și sistematică, orientată spre

realizarea obiectivelor-cadru. Prin intermediul acesteia, factorul educațional susține persoana în proiectarea carierei.

Abstract: Career guidance is an aspect of educational process which has the purpose of skills training that facilitates socio-professional integration. Career guidance is a continuous process and does not occur only in adolescence. To ensure its efficiency requires a systemic and systematic influence, oriented towards framework objectives. Through career guidance, educational factor support the person in career planning.

Esența procesului educațional rezidă în asigurarea evoluției societății. Ca fenomen social, educația însoțește dezvoltarea comunității și constituie elementul-cheie al perpetuării acesteia, din considerentul că, pentru a persista în timp, ea are nevoie de noi membri, iar pentru buna funcționare a sistemului, realizarea rolurilor profesionale este inevitabilă. În aceste condiții, formarea omului pentru integrare socială devine eminentamente profesională.

Problema pregătirii omului pentru muncă este perenă, doar că în diverse etape ale dezvoltării sale conținutul educației orientat spre această finalitate a fost mereu altul. Diferențierea formelor de activitate productivă generează ucenicia ca expresie a educației, avînd drept scop asigurarea condițiilor pentru inserție socială. Educația prin muncă și pentru muncă devine o preocupare de bază a fenomenului educațional, care se complică pe măsura înaintării în civilizație și este conștientizată treptat ca un proces distinct, dar încadrat în complexitatea relațiilor sociale. La nivel de conținuturi, pregătirea persoanei pentru munca social-utilă se integrează în varia componente ale procesului educativ,

care exprimă esența umană și o secundează de-a lungul evoluției sale.

Încă din germeii săi, formarea individului pentru o anumită profesie s-a bazat pe compatibilitatea persoană–domeniu de activitate. Această relație are caracter obiectiv, determinat de raportul om–mediul său de viață, stabilit de aspectul obiectiv al procesului de producție, de tipul de societate, de beneficiul social, și caracter subiectiv, axat pe relația de interdependență dintre comunicare și procesele interpersonale apreciate în complexitatea lor, care generează condiții de autorealizare, dirijînd omul spre eficiență și eficacitate personală, recunoscută în plan social. Esența rațională, și, totodată, eminentamente pragmatică, devine punctul de pornire al unui fenomen complicat, ce exprimă fundamentul educației și finalitatea sa majoră: *pregătirea omului pentru viață*.

În acest context, sînt importante toate dimensiunile educației (morală, estetică, tehnologică, de gen etc.), dar un rol aparte îl are educația pentru carieră, realizată preponderent prin ghidare întru susținerea persoanei în proiectarea carierei.

Ghidarea în carieră constituie o expresie explicită a procesului educațional, un ansamblu de acțiuni realizate de către educator/factor educațional în scopul susținerii persoanei în proiectarea carierei.

Proiectarea carierei este un proces permanent, încadrat în limitele de viață conștientă a individului, un ansamblu de acțiuni subordonate unor finalități prosociale clar definite, orientate spre identificarea posibilităților de maximă valorificare a potențialului individual [2, p. 7].

În literatura de specialitate atestăm mai multe definiții ale noțiunii de *carieră profesională*. Diferențele dintre ele rezidă în intenția autorului de a scoate în evidență anumite aspecte ale conceptului sau de a pune în valoare anumite conotații:

- a) *Carieră – traseul de dezvoltare a unei persoane prin învățare și muncă;*
- b) *Carieră – promovare, urcare în ierarhia unei ocupații sau organizații, respectiv, obținerea succesului [4, p. 2].*

În orice domeniu de activitate profesională poți face o carieră. Identificăm aspectul intern și extern al acesteia. Mai mult ca atât, atestăm încercări de a promova termenii: *carieră internă* (recunoaștere și satisfacție personală determinată de poziția/activitatea profesională) și *carieră externă* (apreciere și recunoaștere socială). Deducem deci o accepție a fenomenului prin care valorificăm corelația dintre factorul personal și cel social:

- c) *Carieră – autorealizare personală prin profesie și prin recunoaștere socială a competenței profesionale.*

Cercetătorii în domeniu au identificat multiple trajectorii ale carierei profesionale:

- deplasarea orizontală transfuncțională – dezvoltarea abilităților și a deprinderilor; pe măsură ce oamenii înaintează în carieră se produc schimbări cu privire la ceea ce pot face și cât de bine pot face;
- deplasarea ierarhică transnivelară – spre vârful ierarhiei; succesul este apreciat în funcție de atingerea sau depășirea nivelului spre care aspiră o persoană;
- deplasarea spre obținerea influenței sau a puterii – judecarea succesului se referă la măsura în care o persoană simte că a străpuns cercul intern al unei organizații și influențează deciziile acesteia [6, p. 26].

În evoluția sa, persoana trece prin mai multe stadii/etape ale carierei:

Stadiul I – pregătirea pentru activitatea de muncă (0-25 ani)

Această etapă este caracterizat prin: dezvoltarea imagini de sine din perspectivă ocupațională; evaluarea posibilităților în acest sens; evaluarea/aprecierea alternativelor; însușirea unor profesii.

Stadiul II – angajarea (18-25 ani)

Acum se alege o slujbă pe baza pregătirii și a informațiilor disponibile la moment. Cantitatea și calitatea informațiilor obținute în acest stadiu vor influența dezvoltarea ulterioară a carierei.

Încadrarea în câmpul muncii oferă semnale despre alegerea făcută: este acesta un bun început sau se dovedește a fi un punct fals de pornire. În ultimii ani, ia amploare fenomenul angajării în câmpul muncii a tinerilor chiar în timpul studiilor. Este un gen de pre-socializare în cariere alternative. Se recomandă ca posturile alternative să fie părți ale procesului de proiectare a carierei, care nu-i nici linear evolutivă, nici sinuos accidentală.

Stadiul III – cariera timpurie (25-40 ani)

Este perioada în care se învață cerințele muncii. Persoana începe să asimileze elemente ale culturii organizaționale, să-și perfecționeze competența, dar și să fie promovată în poziții cu responsabilități mai înalte, asociate cu recompense financiare și sociale mai substanțiale.

Stadiul IV – cariera mijlocie (40-55 ani)

Este faza reevaluărilor, a reafirmării sau modificării așteptărilor. În urma reevaluărilor respective, o persoană poate decide dacă a făcut față cu succes tuturor provocărilor și dacă urmează să-și continue activitatea în același mod. Este momentul constatării eficienței sau al confruntării cu frustrația și stagnarea.

Stadiul V – cariera firzie (55 ani-)

Faza respectivă se caracterizează prin dorința de a-și menține eficiența și prețuirea de sine.

Deoarece vârsta preadolescenței și cea a adolescenței au o importanță deosebită pentru parcursul profesional ulterior, mulți specialiști le atribuie un rol crucial în acest sens. Etapele identificate de către E. Ginsberg sînt plasate în contextul evoluției în carieră [3, p. 430].

În *perioada fanteziei* (6-11 ani), copilul își imaginează viața de adult, iar rolurile pe care și le alege depind de necesitățile sale afective și de persoanele semnificative din anturajul său.

Perioada încercărilor (12-18 ani) se caracterizează prin recunoașterea responsabilității de a decide asupra profesiei viitoare. La început, interesele tînrului sînt determinate de preferințe, dar intervine etapa cînd un cuvînt anume îl au de spus și capacitățile; se conștientizează faptul că și aptitudinile contează și că acestea diferă în funcție de genul de activitate. Pe măsură ce persoana își asumă semnificația muncii pentru scopurile vieții, putem vorbi și de dimensiunea valorică. Spre sfîrșitul etapei, individul înțelege că trăsăturile sale nu sînt singurii factori determinanți ai alegerii, că trebuie să ia în calcul și elementele externe.

În *perioada realistă* (18-25 ani), particularitățile individuale și cerințele sociale uneori vin în conflict și duc la compromis. Acest proces este esențial în concre-

tizarea intereselor, aptitudinilor, valorilor și realităților socioeconomice în alegerea profesiei.

Promovînd ideea realizării vocaționale individuale, D. Super, cunoscut specialist în problemă, remarcă trei etape ale dezvoltării profesionale: *prevocațională*, *vocațională* și *postvocațională*. Profesia, după părerea lui, este nu numai un mijloc de a-ți câștiga existența, dar și un mod de viață, un rol social [3, p. 385].

Informația prezentată mai sus constituie doar câteva exemple din încercările cercetătorilor de a demonstra caracterul permanent/continuu al implicării persoanei în procesul de autorealizare prin profesie.

În condițiile actuale (mobilitate socială sporită, schimbări rapide pe piața muncii, incertitudine socială și economică), elaborarea de către persoană a unui plan de viață profesională devine o necesitate.

Constatăm trecută în istorie perioada determinismului sociocultural, cînd descendenții preluau activitatea social-utilă a predecesorilor. În contextul complexității relațiilor socioeconomice actuale, nu rămîne loc pentru incidental și lipsa unei strategii prospective de autorealizare. Ghidarea în carieră, proces realizat de către educator, și proiectarea carierei, proces realizat de către persoană, necesită să fie axate pe repere metodologice și științific argumentate, justificate din punct de vedere practic.

Implicit, fenomenul ghidării în carieră a fost prezent dintotdeauna în societate, doar că modalitățile de realizare erau în concordanță cu specificul contextului social.

La începuturi, pregătirea pentru integrarea socio-profesională se realiza preponderent prin intermediul practicii empirice. Acest lung parcurs al omenirii în vederea asigurării societății cu forță de muncă, care a durat milenii, conturează o epocă pe care putem să o denumim *etapa determinismului sociocultural*.

Sfîrșitul secolului al XVII-lea și începutul secolului al XVIII-lea constituie un moment de cotitură în dezvoltarea societății europene. Ca rezultat al revoluției industriale, mai întîi în Țările de Jos, iar ulterior și în alte țări, au loc schimbări în orientarea tinerilor pentru anumite meserii. În asemenea context, se conturează *etapa tehnicistă*, susținută inițial de preocupări economice, iar apoi și de preocupări de natură umanistă. Sub aspect economic, se pune problema obținerii unui randament maxim cu minimum de efort, iar din punct de vedere umanitar – cea a integrării tuturor membrilor comunității prin muncă social-utilă. Un salt considerabil s-a produs în baza cercetărilor lui F. W. Taylor (1890), inițiatorul a ceea ce urmașii au numit *taylorism* – o concepție nouă cu privire la determinarea și selecția profesională. Taylor a propus standardizarea uneltelor și selectarea ucenicilor pe baza examenului de aptitudini. La etapa tehnicistă, în selecția și ghidarea profesională se pune accentul pe un echilibru între necesitățile de ordin economic, pe de o parte, și formarea și adaptarea profesională, pe

de altă parte. Aplicarea sistemului taylorist a promovat tehnicismul, care duce la tehnicizarea forțată și brutală a muncitorului.

Următoarea etapă a ghidării – *psihotehnică* – este caracterizată de pătrunderea masivă a psihologiei în industrie. Psihotehnicienii s-au preocupat de relațiile dintre angajat și munca sa. În acest scop, la începutul secolului al XX-lea, sînt aplicate testările psihologice. Tot la acea vreme, municipalitatea orașului New York îl angajează pe Fr. Parsons să cerceteze posibilitățile de integrare profesională a tinerilor vagabonzi din oraș. În anul 1910, în SUA, se organizează Conferința Națională, iar în anul 1913 este constituită Asociația Națională de Ghidare în Carieră.

Pe parcurs, a crescut complexitatea procesului de ghidare în carieră, s-a schimbat modul de abordare a fenomenului, consolidîndu-se ideea legăturii cu învățămîntul. Prolungirea duratei școlarizării obligatorii a determinat amînarea opțiunii și a deciziei pentru o profesie, iar tendința dezvoltării complexe a personalității prin educație și instrucțiune a contribuit la accentuarea dimensiunii formative a acestui proces. În plan teoretico-metodologic, progresul științelor psihopedagogice a condus la o nouă etapă de ghidare în carieră – *psihopedagogică* sau *educativ-formativă*.

Concepția psihopedagogică, a cărei esență rezidă în necesitatea educării individului în vederea proiectării carierei, se bazează pe educație ca proces complex și continuu, centrat pe pregătirea persoanei pentru activitate profesională, prin autocunoaștere, autoinformare, autoformare și autopromovare. În viziunea acestei concepții, influența factorilor educaționali nu se rezumă doar la un simplu examen psihologic, ci la un act modelatoriu sistematic și de durată. Influența formativ-dezvoltativă externă se îmbină armonios cu automodelarea conștientă a personalității, în funcție de specificul cerințelor socioeconomice ale mediului de viață.

În diverse etape istorice și contexte socio-economice, fenomenul educațional orientat spre pregătirea persoanei pentru integrare socioprofesională prin autorealizare și recunoaștere socială, a fost și este denumit în mod diferit. În mediul anglofon, la sfîrșitul secolului al XIX-lea, cînd au fost puse bazele metodologice, demersul educațional respectiv a fost numit *ghidare în carieră* (*career guidance*). În mediul francofon s-a utilizat cu precădere sintagma *l'orientation scolaire et professionnelle*. Termenii exprimă, de fapt, esența fenomenului. Sistemul educațional francez este foarte variat, cu o diversificare timpurie – elevul trebuie să-și aleagă traseul academic la 11 ani. Finalitățile parcursurilor educaționale exprimă diferite posibilități de formare profesională, motiv pentru care orientarea școlară a fost și este un element important în elaborarea unui plan de viață și influențează direct autorealizarea persoanei prin profesie.

În Rusia (cu alternanța politico-istorică Rusia – URSS – Rusia), s-a utilizat și încă mai persistă sintagma *orientare profesională*. În concepția și strategia acestei formațiuni statale nu a fost folosit termenul de *orientare școlară*, deoarece sistemul de învățământ sovietic nu a cunoscut fenomenul diversificării. Școala de cultură generală, ca mediu și factor-cheie în procesul de orientare profesională, funcționa după programe unificate (excepție făcând învățământul special). Finalitatea orientării profesionale era dedusă din ideologia statului și avea drept scop consolidarea bazei sociale – clasa muncitoare.

Mediul autohton, începând cu sfârșitul secolului al XIX-lea și pînă în prezent, a trecut prin patru ipostaze social-politice, fiecare avînd sistemul său de învățământ și, respectiv, sistemul de ghidare în carieră subordonat acestuia. În perioada interbelică, aspectul educațional vizat este numit *orientare profesională*, termen promovat și în perioada sovietică (fapt constatat mai sus). Sintagma *orientare școlară și profesională* intră în vocabularul de specialitate la începutul anilor '90 ai secolului trecut, fiind un împrumut din concepțiile francofone și consolidat prin accesul la sursele bibliografice din România. Deși există o justificare a utilizării sintagmei respective, deoarece parcursul școlar este o parte integrantă a carierei și devenirii profesionale, la acea dată nu exprima esența fenomenului, întrucît doar prin Legea învățământului (1995) se constituie sistemul educațional din Republica Moldova și se creează cadrul legislativ și metodologic al diversificării: licee cu profil real și cu profil umanist.

După cum am menționat anterior, *denumirea și esența* fenomenului educațional orientat spre integrarea persoanei în mediul social prin activitate profesională a ținut de realitățile perioadei respective. Într-o societate închisă, subordonată unei planificări rigide din partea statului, cu locuri de muncă stabile, în care mobilitatea profesională era considerată mai degrabă o lacună a educației decît o tendință a persoanei de a-și mări șansele de succes profesional, orientarea profesională pentru un domeniu de activitate era suficientă și binevenită. În condițiile societății secolului al XXI-lea, lucrurile s-au schimbat simțitor, fiindcă traversăm “epoca” învățării pe parcursul/de-a lungul vieții. Piața muncii este instabilă și schimbă mereu exigențele față de angajați. Această situație reclamă o amplificare a procesului educațional în general, nu doar o orientare profesională la o anumită etapă a vieții, ci o *ghidare în carieră* permanentă.

Termenul *ghidare*, prin esența sa, determină o implicare de durată și consistentă a educatorului, precum și o dimensiune calitativ nouă a relației formator–formabil. Insistăm deci asupra sintagmei *ghidare în carieră*, care conturează adecvat rolul fenomenului în contextul educației de-a lungul vieții.

Constatăm o schimbare a termenului și în alte medii educaționale, chiar și acolo unde tradiția utilizării termenului *orientare profesională* era destul de consolidată. În publicațiile din ultimul deceniu din Rusia regăsim termenul *сопровождение* (Шеховцова, Л., *Психологическое сопровождение выбора профессии в школе*, Санкт-Петербург, 2006; Михайлина, М., *Сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников*, Волгоград, 2009). Patria sintagmei *orientare școlară și profesională*, Franța, pe lîngă termenul tradițional, utilizează și cel de *carrière guidance*, precum și cel de *accompagnement* [1].

Așadar, ghidarea în carieră și proiectarea carierei au un caracter complex și continuu, fapt ce condiționează prezența unor etape/ipostaze:

I. Etapa de pregătire sau crearea contextului favorabil evoluției în carieră

Direcționarea spre succes socioprofesional prin autorealizare presupune beneficii atît pentru persoană, cît și pentru societate. Este o etapă ce are în special un caracter acumulativ. Persoana se înarmează cu abilități, cultură generală, cunoștințe, își formează sistemul de priorități. Este perioada unei devenirii intensive, ce pune bazele evoluției ulterioare.

II. Opțiunea profesională, care trebuie să țină cont de trei realități: ce vreau, ce pot, ce trebuie

Opțiunea profesională se bazează pe următoarele criterii:

- compatibilitatea subiect-profesie;
- prestigiul profesiei;
- avantajele profesiei;
- disponibilitate.

Există multiple momente care fac dificilă opțiunea:

- motivația;
- lipsa de experiență în problema vizată;
- necunoașterea propriilor posibilități și capacități;
- lipsa de informație [5, p.122].

III. Decizia pentru o activitate profesională

Decizia este un proces mai complex decît opțiunea, deoarece are un caracter clar definit, conține elemente precum fermitatea poziției, claritatea direcției de acțiune, conturarea precisă a finalității. Este o judecată categorică, o opinie fermă.

IV. Strategia de realizare a deciziei

Această etapă coincide, în mare parte, cu formarea profesională. Strategia exprimă prin acțiuni de formare profesională dezvoltarea unor competențe ce constituie condiția de bază a realizării unor roluri profesionale.

V. Managementul propriu-zis al carierei

Managementul carierei este definit ca proces de pregătire, implementare și monitorizare a planurilor de carieră, asumate de individ în mod singular sau împreună cu sistemele de carieră ale organizațiilor [6, p.18].

Logica internă a procesului de ghidare în carieră determină o consecutivitate a acestor ipostaze cu intensitate diferită în diverse etape ale dezvoltării personalității. Totodată, evidențiem și caracterul continuu al proceselor menționate, prezența lor pe întreg parcursul vieții și conturarea permanentă a design-ului ciclic.

O importanță majoră în ghidarea în carieră o are și cunoașterea direcțiilor de activitate, conturarea unor obiective-cadru care configurează structura procesului. Ca oricare altă dimensiune a fenomenului educațional, aceasta este incompatibilă cu incidentul și cu nedefinirea clară a aspectului teleologic. Poți să-i formezi discipolului competența de a-și proiecta cariera numai dacă ghidarea în carieră are un caracter sistemic și sistematic. Doar reieșind din această abordare fiecare acțiune întreprinsă va asigura efectul complementarității funcționale.

Considerăm necesar a axa ghidarea în carieră pe patru obiective-cadru.

1. Cunoașterea potențialului individual al persoanei

Obiectivul în cauză este impus de însăși esența ghidării în carieră și finalitatea majoră a acesteia: *plasaarea omului potrivit la locul potrivit*. Compatibilitatea dintre persoană și mediul de activitate profesională reprezintă condiția de bază a constituirii unei cariere de succes.

Activitățile ce au scopul de a identifica potențialul individual sînt orientate spre cunoașterea:

- tipului de personalitate;
- dimensiunilor de personalitate;
- particularităților proceselor cognitive;
- intereselor, aspirațiilor profesionale;
- aptitudinilor și capacităților;
- sistemului de atitudini și valori.

Această direcție/dimensiune a ghidării în carieră poate fi realizată nu numai de către psiholog, prin teste și chestionare, dar și de către diriginți, profesori, prin: utilizarea unor instrumente psihologice ușor de aplicat și interpretat, observarea comportamentului elevului, analiza produselor activității, conversație etc.

2. Informarea

Ghidarea în carieră demonstrează o abordare corectă dacă se axează pe trei aspecte ale informării:

- despre piața muncii și cerințele profesiei;
- despre oportunitățile sistemului educațional;
- despre reperatele legislative ale angajării și posibilitățile legale de evoluție în carieră.

3. Formarea sistemului de atitudini, valori și competențe ce facilitează integrarea profesională

Considerăm acest obiectiv foarte important, mai ales în condițiile Republicii Moldova. La moment, opțiunea și decizia pentru o profesie sînt influențate în special de factori subiectivi – prestigiul profesiei, avantajele

activității profesionale – și mai puțin de capacități și compatibilitatea persoanei cu domeniul de activitate profesională, necesitatea economiei naționale în anumite categorii de specialiști. Mulți tineri au o atitudine nihilistă și sceptică față de posibilitatea dezvoltării profesionale în țară, chiar și în situația cînd statul are nevoie de specialiști în unele domenii și investește în formarea acestora. De asemenea, este lipsită de responsabilitate implicarea multora în formare profesională prin alocarea finanțării bugetare fără a aprecia cheltuielile și investițiile societății.

Demersurile îndreptate spre atingerea acestui obiectiv trebuie să fie realizate atît în contextul educației formale, cît și al celei nonformale, printr-o tematică relevantă a orelor de dirigenție, prin intermediul acțiunilor educative organizate la nivel de școală, al celor monitorizate prin mass-media la nivel național, al activității centrelor de creație pentru copii și tineret, ONG-uri etc.

4. Promovarea potențialului individual sau market-ingul vocațional

Activitățile orientate spre atingerea acestei finalități urmăresc formarea unor abilități prin care persoana să tindă și să poată să se promoveze pe piața muncii:

- întocmirea unui CV și a dosarului candidatului (fie la studii, fie la un post de muncă);
- identificarea unor oportunități pentru formarea profesională sau pentru o bună angajare;
- selectarea locurilor de muncă conform unor criterii adecvate situației;
- contactarea angajatorilor;
- susținerea interviului etc.

În procesul de ghidare în carieră sînt implicați o multitudine de factori: familia, instituția de învățămînt (psihologul școlar, profesorul, dirigințele, administrația școlii), mass-media, ONG-urile, instituțiile specializate, cel mai important fiind însăși persoana.

Eficiența ghidării în carieră duce la formarea următoarelor competențe:

- autocunoașterea potențialului individual;
- autoinformarea despre piața muncii și traseul de formare profesională;
- autoformarea sistemului de atitudini și valori necesare integrării profesionale;
- autopromovarea pe piața muncii.

Economiile avansate ale lumii (cele din țările europene, SUA etc.) demonstrează prezența unor sisteme educaționale care încadrează servicii de ghidare în carieră de calitate. În Republica Moldova, au fost întreprinși cîțiva pași în vederea constituirii acestui sistem, care s-au bazat, în mare parte, pe acțiuni fragmentare și încercări de implementare a unor metodologii din străinătate, care au rezistat doar pentru perioada desfășurării unor proiecte.

În concluzie, crearea unui sistem viabil de ghidare în carieră în baza unei concepții și strategii deduse din particularitățile contextului autohton este o necesitate, dar urmează să devină și o prioritate a politicii educaționale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Castro, D., *Les interventions psychologiques dans les organisations*, Ed.Dunod, Paris, 2004.
2. Dandara, O., *Proiectarea carierei. Dimensiuni ale demersului educațional*, CEP USM, Chișinău, 2009.
3. Davitz, J. R., *Psihologia procesului educațional*, E.D.P, București, 1978.
4. Lemeni, G., *Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră*, AsCR, Cluj-Napoca, 2004.
5. Salade, D., *Dimensiuni ale educației*, E.D.P, București, 1998.
6. Vlăsceanu, M., *Managementul carierei. Comunicare*, București, 2002.

Strategie de consiliere în carieră a tinerilor cu statut de student



Ana DABIJA

master în psihopedagogie, lector, USM

Rezumat: Articolul prezintă abordarea teoretică, dar și empirică a conceptului de maturitate vocațională, care a stat la baza elaborării strategiilor de consiliere în carieră a tinerilor cu statut de student.

Abstract: This article presents theoretical and empirical approach to the concept of vocational maturity, which was the basis for developing strategies for career counseling of youth.

Dezvoltarea capitalului uman este un aspect de importanță strategică pentru o societate bazată pe competiție, iar tinerii sînt forța motrice care asigură competitivitatea economică, culturală etc. prin diverse activități profesionale.

Prioritatea tînarului de azi este formarea sa profesională, or, integrarea rapidă și eficientă pe piața muncii este asigurată nu numai de competențele de specialitate, dar și de abilitățile adiacente acestora: de formulare realistă a scopurilor de ordin profesional; de raționalizare a deciziilor profesionale; de proiectare a demersului profesional; de marketing personal și profesional etc.

Nevoile educaționale și vocaționale ale studenților nu se reduc la formarea competențelor profesionale, acestea presupun direcționarea adecvată a carierei în orice perioadă de studiu, în vederea obținerii performanței și a succesului profesional.

Reprezentările tinerilor despre devenirea profesională se bazează, de regulă, pe necesitatea achiziționării competențelor fundamentale pentru practicarea meseriei, fapt apreciat de factorii decidenți în politici educaționale. Or, astăzi, din perspectiva unei piețe competitive și expuse unor schimbări continue, angajatorii au amplificat cerințele de angajare și de integrare profesională. Astfel, se conturează limite pentru specialistul în devenire, în următoarele componente ale carierei:

- explorarea sistematică și efectivă atît a personalității cît și a mediului profesional;
- cunoașterea integrală și realistă a limitelor și a atuurilor personalității;
- familiarizarea cu mediul de specialitate și utilizarea optimă a tuturor resurselor și a oportunităților acestuia;
- analiza posibilităților educaționale și ocupaționale;
- identificarea și cunoașterea factorilor care pot susține sau împiedica decizia vocațională;
- selectarea celei mai bune decizii vocaționale, asumat și responsabil;
- stabilirea compromisului între dorințe și realitate, aspirații și posibilități de autorealizare;
- formularea clară și realistă a obiectivelor de ordin profesional, care să fie în acord cu interesele și valorile profesionale, cu abilitățile și trăsăturile personalității, dar și cu experiența și competențele profesionale;
- selectarea ofertelor educaționale și ocupaționale compatibile cu personalitatea și stilul de viață;
- identificarea locurilor de angajare din perspectiva securității profesionale și asigurarea unui trai decent;
- creșterea și dezvoltarea în carieră.

Aceste limite ale carierei specialistului în devenire sînt componentele de bază ale conceptului de *maturitate*

vocațională, caracterizat în ceea ce urmează pentru a canaliza viziunea cadrelor didactice și asupra acestei probleme.

Conform studiilor realizate de Ginzberg, Super, Baldwin și alți cercetători în domeniul psihologiei carierei, s-a constatat că, pînă la maturitatea vocațională, individul parcurge cîteva stadii de dezvoltare: *cel al fanteziei vocaționale, explorarea vocațională, stabilizarea profesională, menținerea profesională și declinul profesional*.

Dezvoltarea vocațională este un proces care se manifestă pe parcursul întregii vieți (*life-long process*), începînd cu copilăria și finisînd, de obicei, cu retragerea profesională (pensionarea). *Maturitatea vocațională* – concept central în studiile lui D. Super – a fost definită în termeni de congruență între comportamentul profesional individual și comportamentul profesional așteptat la o anumită vîrstă, în special la etapa adolescență-tinerete (Super, 1978). Maturizarea profesională are loc anume în această perioadă, iar lucrările lui Baldwin, Super și Overstreet ne conduc la ideea că: *prin creștere și învățare, repertoriul comportamentului vocațional al tinerilor (dimensiunile maturității profesionale) se dezvoltă și se schimbă; comportamentul devine mai complex și mai diferențiat, iar individul – mai capabil să răspundă cerințelor mediului într-o manieră eficientă și independentă*.

Majoritatea teoriilor despre *maturitatea vocațională* se datorează programului *Studiul tipurilor de carieră (Career Pattern Study)*, Teachers College, Columbia University, coordonat de Super și colaboratorii săi. În baza rezultatelor unor cercetări, s-au identificat cinci dimensiuni ale fenomenului, fiecare operaționalizată prin mai mulți indicatori:

1. orientarea înspre alegerea profesională (*orientation to vocational choice*), măsurată prin indicatori ca: gradul de preocupare a individului pentru problemele profesionale și eficiența utilizării resurselor disponibile în luarea deciziilor cu privire la acestea;
2. informarea și planificarea ocupațiilor preferate, măsurate prin: specificitatea informațiilor deținute de subiect cu privire la ocupațiile preferate și gradul planificării acțiunilor considerate necesare pentru a accede la postul dorit;
3. consistența (*consistency*) preferințelor profesionale, identificată prin fermitatea tînărului de a da prioritate unui domeniu profesional la nivel de calificare;
4. cristalizarea trăsăturilor vocaționale, măsurată prin 6 indicatori: maturitatea intereselor, maturitatea stilului, plăcerea de a munci, preocuparea pentru recompensa muncii, independența, acceptarea responsabilității pentru planificarea programului de instruire;

5. înțelepciunea/rezonabilitatea (*wisdom*) preferinței profesionale, exprimată prin următorii indicatori: compatibilitatea între abilitățile și preferințele subiectului, interese și preferințe fanteziste, nivelul profesional al intereselor și nivelul profesional al preferințelor, accesibilitatea socioeconomică a preferințelor subiectului (Super, 1969).

D. Super a presupus că dezvoltarea vocațională este „un aspect al dezvoltării individuale”, iar coeficientul maturității vocaționale poate fi asociat cu “locul” acesteia pe axa cronologică, care ar trebui să indice dacă dezvoltarea vocațională a persoanei este în conformitate cu vîrsta sa.

Un alt cercetător care a descris conceptul în discuție este Baldwin, modelul acestuia bazîndu-se atît pe conceptele de *cunoaștere, selectare și direcționare a scopurilor profesionale*, cît și pe ideea că *independența necesităților vocaționale și identificarea scopurilor și a mijloacelor de obținere a acestora, a motivației și a încercării de a satisface o anumită cauză vocațională sînt dovezi ale manifestării unui comportament matur din punct de vedere profesional*. Tradus în termeni de specialitate, modelul lui Baldwin corespunde, în mare parte, următoarelor dimensiuni ale maturității profesionale: *cunoașterea* – orientarea spre o alegere profesională; *informarea și planificarea ocupațiilor preferate*; *selectarea scopului* – coerența preferințelor profesionale și cristalizarea trăsăturilor vocaționale; *direcționarea adecvată a trăsăturilor vocaționale* – rezonabilitatea preferințelor profesionale.

Prin combinarea celor mai bune componente ale acestor două metodologii, cea a lui Super și cea a lui Baldwin, s-a ajuns la concluzia că maturitatea vocațională se manifestă la tineri sub două aspecte: 1) maturitatea comportamentului profesional al unui individ este indicată de similitudinile dintre propriul comportament și comportamentul indivizilor mai în vîrstă din aceeași etapă a vieții profesionale; și 2) maturitatea comportamentului profesional al unui individ în comparație cu comportamentul indivizilor din același grup de vîrstă.

Overstreet conchidea că maturitatea vocațională are la bază următoarele dimensiuni: independența experienței de muncă, planificarea de scurtă durată, planificarea intermediară și planificarea de lungă durată.

Componentele maturității vocaționale au constituit obiectul preocupărilor lui Gribbons și Lohnes, care au stabilit opt dimensiuni specifice:

- alegerea ofertei educaționale și a programului de studiu;
- alegerea corectă a profesiei;
- rezistența în atingerea scopurilor de ordin profesional;

- exactitatea în autoapreciere;
- dovezile pentru propria evaluare;
- interesele;
- valorile;
- independența în alegere.

Un alt cercetător, Roe, a reflectat în lucrările sale indicatorii maturității vocaționale la adolescenți și tineri, pe care îi prezentăm mai jos:

- *realismul alegerii profesionale* – clasificarea opțiunilor profesionale se face în conformitate cu domeniile și nivelurile din matricea bidimensională a lui Roe, apoi se compară cu abilitățile și interesele necesare pentru succesul și satisfacția profesională (adica ajustarea viitoarei profesii). Dacă alegerea se potrivește cu domeniile (interesele) și cu nivelurile (abilitățile), atunci decizia este una realistă; dacă aceasta se potrivește doar cu domeniul sau doar cu nivelul, atunci decizia este una mai puțin realistă; iar dacă alegerea nu se potrivește nici cu domeniul, nici cu nivelul, atunci decizia este una greșită;
- *competența alegerii profesionale* – include: capacitatea de planificare, capacitatea de informare profesională, capacitatea de autoevaluare și stabilire adecvată a scopurilor profesionale;
- *poziția alegerii profesionale* – presupune implicarea în procesul alegerii, orientarea către lucru, independența în luarea deciziilor, preferințele vocaționale etc.

O serie de studii realizate la Universitatea de Stat din Carolina de Nord, coordonate de D. Westbrook, au favorizat înțelegerea modelului maturității vocaționale, inclusiv prin definirea conceptului în cauză. Dimensiunile care îl descriu sînt: *cîmpul muncii* – cunoștințe despre varietatea ocupațiilor în diferite sfere ale activității umane; *alegerea unui job* – abilitatea de a alege cea mai realistă ocupație în funcție de abilități, interese, valori etc.; *condițiile de muncă* – cunoașterea programului de lucru, a salariului; localizarea locului de lucru etc.; *pregătirea profesională* – cunoștințe despre studiile necesare pentru diverse arii ocupaționale; *atributele* – cunoașterea abilităților, a intereselor și valorilor necesare pentru diferite ocupații profesionale; *responsabilitățile* – cunoașterea principalelor atribuții, îndatoriri, răspunderi pentru diverse arii ocupaționale.

Din punct de vedere teoretic (și chiar empiric), Westbrook susține că tinerii maturi vocațional sînt cei care au învățat să aleagă modalitățile de acțiune, fapt ce duce la luarea mai eficientă a deciziilor legate de carieră.

Toate cercetările avînd ca scop analiza conceptului de *maturitate vocațională*, au ținut cont de periodizarea vîrstelor – de etapele *adolescență și tinerețe*, care cuprind procesul de maturizare vocațională. Tinerii cu statut de student, conform lui D. Super, parcurg *etapa*

explorării vocaționale, adică *stadiul tranziției de la adolescență la tinerețe* (19-23 ani), caracterizat prin formarea culturii de specialitate și aplicarea acesteia în contexte educaționale și profesionale concrete; aici apare posibilitatea de a reevalua corectitudinea opțiunii profesionale și a deciziei vocaționale, raportată la solicitarea pe piața muncii; asigurarea confortului profesional etc.

Următorul stadiu de probă vocațională este *perioada de încercare*, care coincide cu cea a tinereții timpurii (23-25 ani). Acesta presupune implementarea preferințelor vocaționale prin localizarea locului de muncă conform pregătirii de specialitate, explorarea vocațională – permite evaluarea tînrului specialist în ceea ce privește pregătirea sa profesională și rezistența față de diverse dificultăți ale mediului profesional. Apar contexte în care debutantul își poate identifica atuurile și limitele personale și profesionale.

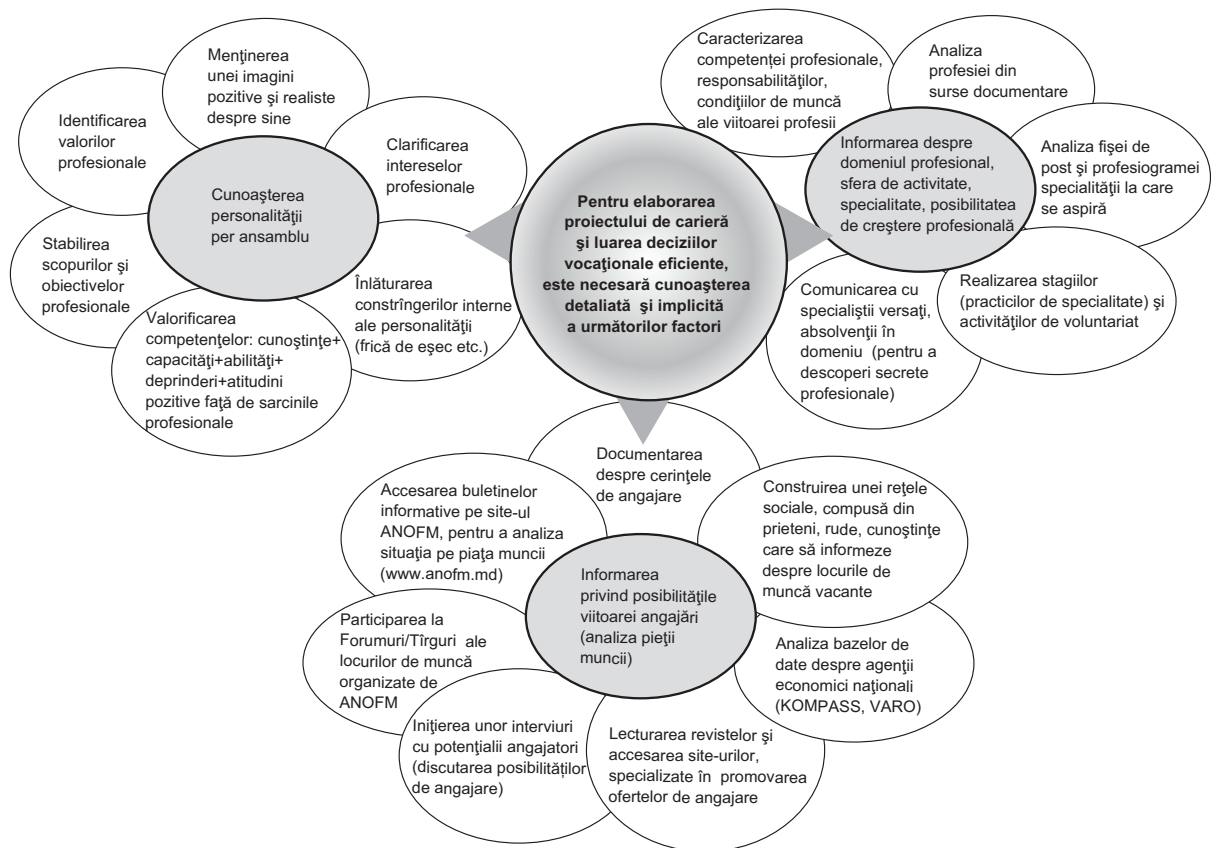
Perioada de probă este decisivă în demersul ulterior al confortului și al adaptării profesionale. Or, în situația cînd debutantul observă mai multe limite care îl dezavantajează pe plan profesional, atunci scopurile în acest sens necesită a fi redefinite, iar procesul de cristalizare a preferințelor vocaționale – “relansat”.

Cristalizarea preferințelor profesionale (indicator puternic al maturității vocaționale) include formularea ideilor despre domeniile și nivelul de activitate potrivite pentru individ, iar specificarea – alegerea unei meserii și a formei în care urmează să se facă angajarea. Alegerea impune acțiune în raport cu preferința: înscrierea la un curs de calificare, la un program de pregătire profesională; încadrarea într-o activitate subordonată ocupației respective. Comportamentele sau atitudinile care susțin cristalizarea sau specificarea sînt: conștientizarea nevoilor, utilizarea resurselor, conștientizarea exigențelor ocupației în ceea ce privește abilitățile și caracteristicile; conștientizarea factorilor care ar putea împiedica implementarea preferinței, diferențierea preferințe–valori, conștientizarea relației prezent–viitor, recoltarea de informații despre ocupație, planificarea acțiunilor de întreprins (D. Super, pp. 111-112).

În baza experienței mai multor țări, dar și în rezultatul raționalizării studiilor și a statisticilor realizate de Agenția Națională de Ocupare a Forței de Muncă (ANOFM) cu referire la situația precară pe care o au tinerii specialiști pe piața muncii, s-a tras concluzia că susținerea acestora prin consiliere vocațională este absolut necesară.

Am realizat o cercetare care a avut drept scop să propună strategii de consiliere în carieră a tinerilor cu statut de student, fundamentate pe conceptul de *maturitate vocațională*. Aceste strategii s-au axat pe componentele-cheie prezentate în Figura 1.

Figura 1. Componentele strategiei de consiliere vocațională a tinerilor cu statut de student



Demersul privind dezvoltarea maturității vocaționale la studenți s-a realizat prin intermediul unor programe de training-consiliere vocațională de grup, pentru a încuraja colaborarea acestora cu mediul profesional și piața muncii. Mai jos sînt prezentate sintetic obiectivele programelor implementate:

1. Programul trainingului *Bilanțul universitar de competențe*: identificarea factorilor decizionali ai carierei de succes; autocunoașterea (aplicarea unei baterii de teste specializate); stabilirea profilului vocațional, în baza inventarelor ocupaționale; analiza competențelor de specialitate necesare integrării profesionale eficiente; determinarea confortului profesional pentru diferite tipologii de personalități; întocmirea unei schițe de proiect profesional.
2. Programul trainingului *Formarea abilităților de integrare profesională eficientă*: analiza ofertelor de angajare pe piața muncii din perspectiva domeniului la care se aspiră; caracterizarea tehnicilor de căutare a locurilor de muncă; identificarea modalităților de creare a rețelelor sociale pentru integrare profesională; elaborarea dosarului de angajare (scrisoare de intenție, CV, scrisoare de recomandare etc.); caracterizarea componentelor interviului de angajare; analiza tehnicilor de marketing personal și vocațional.

Eficiența formărilor axate pe programele implementate s-a evidențiat prin reflecțiile studenților participanți, care au recomandat obiectivele acestor traininguri să fie incluse în curriculum.

Dilema specialistului în devenire reflectă multiple momente de nesiguranță legate de inserția profesională. Actualizarea informațiilor despre posibilitățile de autorealizare pe piața muncii necesită o raționalizare a pașilor parcurși spre propria carieră. Dinamica ofertelor de angajare, care amplifică continuu competențele de specialitate și cele sociale, fixează limite de congruență cu cerințele de angajare, astfel conturînd prerogativa tînărului specialist – *proiectarea unei cariere de succes*, or, maturitatea vocațională condiționează oportunitățile profesionale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Negovan, V., *Psihologia carierei*, Ed. Studentească, București, 2004.
2. Bogathy, Z., *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională*, Ed. Polirom, Iași, 2007.
3. Super, D., *The Dimensions and Measurement of Vocational Maturity*, Teachers College Record 57, 1955.
4. Crites, J., *Career Development Processes: A Model of Vocational Maturity*, University of Maryland.
5. *Situația tinerilor pe piața muncii (studiu)*, ANOFM, ASEM, Chișinău, 2008.



Adrian GHICOV

dr., directorul Agenției de Evaluare și Examinare,
Ministerul Educației

Raportul cu textul: formarea atitudinii pro-textuale a elevului

Rezumat: Educația textuală, pornind de la teoria computațională și cea conexionistă, devine, astăzi, una dintre valorile recunoscute ale educației lingvistice și literar-artistice a elevilor. În acord cu aceasta, raportul cu textul, ca o nouă noțiune din cadrul educației textuale, implică mai multe abordări relaționale, cognitiviste, interpretative, explicative, printre care un loc deosebit îl ocupă rețeaua textului, ca un tot întreg de legături, relații dintre structurile lui componente. Se

dezvoltă, așadar, competența textuală a elevului și atitudinea sa pro-textuală (în favoarea textului), care îi permite să pre-creeze o experiență cât mai reală în viață.

Abstract: Textual education, derived from the computational and connectionist theories, is nowadays increasingly becoming one of the recognized values of linguistic and literacy education in school. In agreement with this, the relation to text, a new concept in the field of textual education, involves a number of approaches – relational, cognitivist, interpretative, explanatory – among which the text web, seen as a complex totality of connections and relations between its component structures, takes a special place. This approach develops the pupil's textual competence and his pro-textual attitude (in favor of the text), which, in turn, allows him to pre-create in life an experience that would be as real as possible.

Cuvinte-cheie: raport cu textul, educație textuală, atitudine pro-textuală, teorie computațională, cogniție, reprezentări textuale, analiză relațională, sineizare.

Keywords: relation to text, textual education, pro-textual attitude, computational theory, cognition, textual representations, relational analysis, self-seeking.

Pentru a realiza dezideratele educației actuale, ea trebuie concepută ca politică și realizată practic în spiritul științific-tehnic-informațional al societății, în spiritul valorilor culturii și civilizației, al cercetării, inventivității și creativității, al umanismului, al respectului drepturilor și libertăților. Adâncirea caracterului formativ al educației prin organizarea informațiilor și instrumentarea lor pentru a forma și dezvolta capacități de cunoaștere, atitudini favorabile performanțelor învățării – din deziderat trebuie să devină realitate. Sensul acțiunilor de influențare educațională este acela al dezvoltării interioare și al dezvoltării sociale prin acumularea status-urilor, obiectivele prioritare fiind: a privi larg, cuprinzător; a analiza în adâncime; a asuma riscuri; a gândi la om.

În acest context, vorbind despre *educația textuală* în învățământul preuniversitar, trebuie să menționăm faptul că poziția reprezentării în spațiu joacă un rol esențial la determinarea felului în care pot fi procesate reprezentările de către elevi. Poziția este determinată de valorile constituenților vectorului în fiecare punct din spațiu, adică de valorile de activare ale unităților de procesare, iar modul în care o reprezentare este procesată de rețea depinde de relațiile funcționale care se stabilesc între reprezentări. Faptul dependenței gândirii și a reprezentărilor ideatice de context ne

furnizează doar un cadru aproximativ al descrierii proceselor mentale, și nu unul exact, precis, cum este cazul algoritmilor specifici modelelor tradiționale. Contrar cadrului matematic, utilizat de perspectiva simbolică (matematica discretă), cel folosit de perspectiva conexionistă este al matematicii continue. Astfel, vectorii analitici pot fi priviți ca specificări parțiale ale sistemelor dinamice.

În acord cu toate acestea, credem că nu putem vorbi de un algoritm precis definit de analiză textuală în funcție de reprezentările vectoriale, ci doar de unul aproximativ. Prin aceasta nu înțelegem, evident, că un algoritm exact și complet al procesării textuale nu poate fi furnizat, ci doar că nu putem vorbi de un algoritm formal, precis, exact definit în funcție de reprezentările textului ca sistem. Ca atare, pentru a vedea dacă o anumită „piesă” a conexionismului textual este corect sau greșit folosită, trebuie să privim fie spre perspectiva clasică, fie spre cea dinamică, flexibilă. Alegerea unui cadru teoretic de bază, în care să înțelegem modelul conexionist-relațional al textului, ca model al cogniției elevului, conduce la alegerea unor mulțimi diferite de asumptii de bază despre însăși natura proceselor lui cognitive [1, p. 283].

Unul din subiectele intens disputate în științele educației din perspectiva cogniției este dacă explicațiile și

interpretările la diverse niveluri de analiză sînt sau nu de folos, în ce măsură ne ajută să explicăm funcționarea sistemului cognitiv *teoria computaționalismului*, spre exemplu. Există numeroase voci care susțin că orice teorie care postulează existența reprezentărilor merge pe un drum greșit, că reprezentările există doar în ochii observatorului. Unii autori pretind că descrierile complete ale proprietăților creierului/minții sînt posibile doar în termeni de pattern-uri sau *atractori stabili* (Tim van Gelder; J. D. Conan; Thelen și Smith) [Apud Vacariu, p. 299].

Sîntem de părere că se face din nou această confuzie între nivelurile de analiză; în plus, apreciem că, dată fiind complexitatea sistemului cognitiv al elevului, sînt necesare mai multe perspective de abordare în științele educației, teoriile conexioniste fiind o opțiune viabilă în încercarea de a explica cogniția umană. Astfel, Lloyd consideră că „avem nevoie să cuantificăm gînduri, convingeri, reprezentări în general și nu numai sub-gînduri, sub-convingeri, sub-reprezentări”. Mai mult, credem că nu putem identifica la nivel neuronal entități precis delimitate, care să fie proiecții ale reprezentărilor de la nivel simbolic; însă un astfel de demers nu este obligatoriu pentru a legitima vreo teorie, pentru că vorbim de două niveluri diferite, cu entități și cu statut ontologic diferit. Conștiința umană operează cu anumite structuri *primitive*, cu un statut ontologic aparte, bine delimitat.

Este clar că trebuie să schimbăm modul clasic de a privi reprezentările textuale, deoarece structurile „primitive” sînt reale, așa cum sublinia și Fischer, dar ele nu există independent de gîndirea care le generează. Ele nici măcar nu pot fi analizate separat de sistem: există o strînsă interdependență între acestea și textul ca sistem. Reprezentările textuale emerg din anumite procese, ele apar ca fiind structuri statice la nivelul conștiinței. Nici o teorie nu va putea descrie complet procesele care au loc în creierul uman, dar sînt paradigme și modele care se apropie, din ce în ce mai mult, de o descriere perfectă. Ceea ce noi numim *reprezentări* sînt, de fapt, niște *constructe simbolice*, folosite pentru a descrie sistemul. Aceste constructe corespund unor anumite structuri din sistemul cognitiv. În fond, teoriile științifice folosesc aceste constructe simbolice, deoarece cu ajutorul lor se pot face anumite predicții sau se pot explica diferite fenomene, în general, și cele care vizează structura textuală, în special [2, p. 300].

Conținutul informațional al textului constituie, prin ceea ce relevă, factorul care determină tendința inerentă fiecărei ființe umane de „a recomanda” ceva (atît pentru alții, cît și pentru sine), de a se manifesta efectiv și de a se exterioriza pe plan lingvistic. Conștiința prescriptivă exercită, la rîndul ei, o influență

benefică asupra bazei de date cognitive, scoțînd-o din anonimatul înspre care ea gravitează de obicei și proiectînd-o în clasa modelelor reprezentative. Structura oricărui enunț evaluativ pare să implice conjugarea aspectului descriptiv cu aspectul prescriptiv; aceste două laturi ale enunțului se susțin și se luminează reciproc. „Judecata” intrinsecă propozițiilor de natură apreciativă se finalizează în și prin introducerea obiectelor reale sau ideale vizate. Valoarea textului, astfel, nu reprezintă în esența ei nimic altceva decît obiectul real sau ideal pe care predicția apreciativă îl transformă într-un model exemplar. Valoarea textului constituie obiectul real sau ideal pe care conștiința autorului și a interpretului îl ridică, finalmente, la rangul de model prescriptibil pentru o parte din receptori sau pentru toți receptorii lui.

Din cele spuse pînă acum rezultă că punctul de plecare al valorizării textului din perspectivă conexionistă îl reprezintă proprietățile în sine ale textului, pe care îl vizează conștiința valorizatoare a elevului. Totuși, acest nucleu autoconstituitiv al textului nu poate fi conceput ca un „în sine” absolut, ca un „în sine” care s-ar impune predispoziției noastre apreciativ-prescriptive prin simpla forță pasivă ce i-ar fi inerentă, obligînd-o să-l consemneze ca atare; „în sinele” se oferă sinelui reflexiv al conștiinței elevului, pentru ca acesta să și-l apropie, să-l internalizeze, să-l „personalizeze”, să-l interpreteze și să-i atribuie un loc superior în sistemul clasificărilor și ierarhizărilor la care el recurge. Într-un enunț evaluativ, „în sinele” obiectului nu *sineizează* „în sine”, ci *sineizează* pentru sinele conștiinței, care îl scoate din obscuritatea „impersonalului” și îl transfigurează, făcîndu-l să strălucească în lumina vie a modelului propus de autor ca ideal dezirabil. Structura oricărui text apreciativ rezidă, așadar, în această asociere între un „în sine” și un „pentru sine”, între un „în sine” care se dăruiește și un „pentru sine” care primește această dăruire, în vederea înnobilării „în sinelui” prin ridicarea sa la rangul de tipar reprezentativ.

Așa cum reiese din analiza relațională, un text, de orice natură, nu este o simplă combinație de semne (de simboluri) lingvistice al cărei sens sau a cărei semnificație rezultă în întregime din folosirea ei ulterioară în scopuri de influențare „externă”, ci o combinație de semne (de simboluri) lingvistice care „semnifică” în chiar momentul elaborării sale prin trimiterea co-originară la un conținut de conștiință individuală, la o lume de obiecte reale sau ideale, precum și la sine însăși ca la medium-ul în și prin care se poate realiza un consens al înțelegerii intersubiective și pot fi influențați receptorii. Este de ordinul evidenței că un text reprezintă actul unei conștiințe individuale. El își are originea într-o intenție personală de compunere sau, mai bine spus, într-un

„amestec” eterogen de intenționalități descriptiv-constatative și prescriptive.

Ceea ce are valoare, are valoare pentru mine și nu mai pentru că are valoare pentru mine, un text oarecare poate fi desemnat ca text dezirabil și pentru alții. Este adevărat că, prin conținutul lui, textul se deschide înțelegerii virtuale a tuturor celorlalți, dar această circumstanță nu anulează nicidecum realitatea indiscutabilă că el nu este „strigat” în cor, ci exprimat de o singură persoană. Fiecare text se raportează, așadar, la actele de gândire specifice unei conștiințe individuale și este purtat spre întemeiere de vocea interioară a acesteia, care, „expulzându-l”, îl obiectivează. Nici un text nu se poate reduce la a fi o simplă combinație de semne (de simboluri) lingvistice, realizată pe seama unei competențe gramaticale *sui generis*, „înființarea” lor presupunând, în plus, existența unei predispoziții native a conștiinței spre realizarea unor operații de asociere, comparare, disociere, abstractizare etc., efectuate în conformitate cu legile logicii și ale interpretării. Orice îmbinare adecvată a cuvintelor, precum și conexiunea acestora în propoziții, a propozițiilor în fraze și a frazelor în text este de neconceput fără intervenția unei „energii” suprasensibile și a unui principiu regulativ. Decelăm în fiecare unitate a textului prezența unei funcții „imateriale” de relaționare și reunire a elementelor componente într-un tot bine structurat. Această capacitate de ordonare și configurare (manifestată întotdeauna într-o modalitate de „spunere” sau enunțare individuală) reprezintă baza unei posibile înțelegeri a textului [3, p. 513].

În felul acesta, a *intra în raport*, ca fundament al aplicării programării neuro-lingvistice, înseamnă a genera o relație în care doi subiecți, două unități, două lucruri, două elemente se „înțeleg” bine, într-o atmosferă prietenoasă. Când sînt în raport, aceste două entități se potrivesc, se completează una pe alta. Conștientizat, acest raport mărește capacitatea de a stabili relații eficiente. Pentru a intra în raport, trebuie găsite elementele de interes comun pe care le au cei doi. Chiar dacă nu este de acord cu ceea ce transmite cealaltă parte, prima parte trebuie să pornească de la ideea că întotdeauna poate fi găsit ceva ce merită a fi apreciat.

Raportul creează o sincronizare plăcută, ca într-un dans reușit, în care cele două entități se potrivesc, se armonizează, se conduc una pe alta. Pentru a intra în raport, este nevoie ca una dintre părți să preia ideile, gândurile, spusele celeilalte părți. Pierderea raportului face necesară reconstruirea lui, pentru că altfel comunicarea dintre părți nu-și mai atinge scopul.

Așadar, dacă elevul este prima parte a relației, iar textul – cea de-a doua, atunci stabilirea raportului dintre ele este „cheia influenței” de succes a unuia (textului) asupra celuilalt (elevul). Elevul trebuie să

caute „cheia” acestui raport, iar profesorul-ghid are grijă ca elevul să nu „piardă” cheia. Creierul elevului, cu capacitatea sa de a construi experiențe în interior, ca o mașinărie, va „deschide” porțile percepției sale pentru construirea unei realități virtuale în baza textului și, ulterior, a unei realități de facto, mai bune și mai reprezentative. În vederea receptării textului și a percepției realității redată, elevul își formează în creier o hartă a ceea ce reprezintă acest text, așa-zisa *rețea a textului*, ca un tot întreg de legături, relații dintre structurile lui componente. Această rețea este construită cu ajutorul sistemului reflexiv, după filtrarea lui prin simțuri și sistemul de valori al elevului. Se dezvoltă, așadar, competența textuală a elevului și *atitudinea sa pro-textuală* (în favoarea textului), care îi permite să pre-creeze o experiență cât mai reală în viață. Creierul lui lucrează la imaginarea unor posibile căi a succesului, obiectivele de viață devin mai clare, iar elevul mai conștient de ceea ce își dorește.

Este foarte important faptul că textul îi prezintă elevului mai multe opțiuni de viață, de activitate, de gândire, de înțelegere, oferind-i șansa de a nu răspunde haotic la probleme ce apar în calea lui. Atunci când omul are doar o singură variantă pentru rezolvarea problemei, este ca un robot; când are două variante, a făcut rost de o dilemă; abia când are trei variante, poate să simtă că este liber să aleagă. Abilitatea de a înțelege mesajul textului și de a vedea lucrurile în același timp prin ochii proprii și prin „ochii textului” este una dintre formulele succesului în învățare și în viață.

Retelizarea textului constituie *rețeaua internă a textului*, când elevul observă ordinea naturală a ideilor expuse ca produs al unei evoluții meditative a autorului, care permite funcționarea lui și o structurează într-o expresie grafică, în formă diferită. *Rețeaua externă a textului* reprezintă diversele circumstanțe în care s-a „copt” textul respectiv. Tot aici putem vorbi despre *Dosarul de argumentare al textului*, care cuprinde mijloacele folosite de elev pentru a fundamenta opinia sa, în raport cu textul, și a o expune altora. Elevul va fi învățat să formuleze:

- argumente *faptice* (ce se întîmplă, s-a întîmplat, se va întîmpla);
- argumente *valorice* (ce este bun/rău, drept/ne-drept, eficace/neeficace, pozitiv/negativ, acceptabil/neacceptabil, frumos/urît);
- argumente *strategice* (ce ar trebui, n-ar trebui de făcut).

Regulile de formulare a argumentelor vor fi următoarele:

- afirmația să fie lipsită de echivoc;
- afirmația să conțină o idee centrală;

- să se evite încărcătura afectivă fără rost;
- determinarea funcției îndeplinite;
- identificarea cauzelor – argumentul causal;
- formularea deducției (concluziei);
- argumentarea să fie “lipsită” de compătimire.

În felul acesta, elementele unității de argumentare sînt:

- *temeiurile (dovezile)* – fundația de date pe care se bazează elevul;
- *justificarea* – furnizarea de informații specifice;
- *afirmația* (cu referire la aceasta am făcut cîteva precizări mai sus);
- *nuanțarea* – arată cît de puternică este afirmația pe care o face elevul (nuanțatorii pot fi următorii: *uneori, cu siguranță, cu necesitate, pe semne, neapărat, posibil, în unele cazuri, în acest moment, cu excepția, după toate probabilitățile* etc.).

În esență, înțelegerea textului asigură cunoașterea, de către elev, a unor obiecte noi, pe baza trecerilor treptate de la ideile elaborate anterior la idei noi. În urma dezvăluirii proprietăților esențiale ale textului și a relațiilor acestuia cu alte obiecte, înțelese anterior, noul devine inteligibil pentru elev. Din punct de vedere operațional, înțelegerea este un proces analitico-sintetic, care presupune desprinderea elementelor esențiale ale materialului, a „jaloanelor” semnificative și reunirea lor într-un întreg încheiat. Dacă, în starea de neînțelegere, elementele sînt dissociate, neagregate, în cea de înțelegere, corelarea lor este nota definitorie și distinctivă. [4, p. 309]. Înțelegerea, în viziunea lui Andrei Cosmovici, este un rezultat, parțial sau final, al unui proces de gîndire. Ea constă în stabilirea unei relații importante între ceva necunoscut și ceva dinaintea cunoscut. Există o înțelegere nemijlocită, directă, bazată pe o experiență repetată anterior: cuvintele cunoscute, fenomenele familiare etc. se înțeleg imediat, fără efort mare. Înțelegerea mijlocită este cea care se obține în urma unor eforturi actuale de gîndire, eforturi de scurtă durată ori dificile, solicitînd timp îndelungat. Valoarea actului de înțelegere este în funcție de natura legăturii stabilite. Înțelegînd diferite obiecte, fapte, fenomene, stabilim acel vast sistem organizat de legături, ducînd la memoria semantică, la formarea de rețele semantice, la sistemul ierarhizat al noțiunilor care înlesnesc înțelegerea de noi situații și soluționarea unor probleme complexe.

O chestiune greu de clarificat este cea a înțelegerii unui text *complex*. La prima lectură, se realizează doar o fragmentare a textului, o grupare a ideilor după înțelesul lor, constată cercetătorul. Uneori însă elevul este nevoit să schimbe locul unei idei: una aflată spre sfîrșit, dar care precizează înțelesul celor din primul

fragment, e luată în considerare la început. La a doua lectură, se înregistrează o nouă fază: acum ideea principală se desprinde din fiecare fragment. În minte, ea îmbracă forma unui titlu. Este o deosebire între idee și titlu: ideea afirmă ceva explicit, iar titlul dă numai o indicație. După aceasta, ideile principale, titlurile sînt organizate și sistematizate, formînd un plan mental similar cu tabla de materii a unei cărți. Prin toate aceste operații, textul este nu numai înțeles, dar și, în mare parte, memorat. Ideile centrale însă au nevoie de o susținere proprie, care se realizează stabilind legături și corelații cu bagajul cunoștințelor anterioare. Pe măsură ce aceste relații capătă un caracter esențial, asimilarea textului este mai bine realizată. În spatele acestor transformări ale textului acționează numeroase operații mentale. Descompunerea în fragmente este o operație de analiză, intitularea indică o abstractizare, iar corelațiile realizează și oarecare generalizări. Atunci cînd schimb în minte locul unei idei, e ca și cum aș muta un obiect dintr-un loc în altul. Intitularea nu e altceva decît imaginarea lipirii de etichete. Dar cel mai important moment este cel al *discuției interioare*, care apare odată cu nelămuririle din text. Dacă nu pot să-mi răspund întrebării ce-mi apare în minte, recurg la alte informații sau la alte discuții reale. În mod obișnuit, cele mai multe nelămuriri sînt rezolvate independent, revenind asupra textului. Această *discuție imaginară* duce la distingerea a ceea ce este esențial de ceea ce este secundar, deci la o temeinică înțelegere, la includerea noilor idei în sistemul cunoștințelor noastre. Noile relații stabilite prin lectură inteligibilă aduc precizări, produc modificări în sistematizare [4, p. 196].

În temeiul celor relatate, putem afirma că metodologia actuală a textului poate fi reprezentată printr-o structură multidimensională, cu valori și parametri relaționali, care pot fi abordați în profunzime, prin „atacarea” textului din diverse perspective: atît la suprafață, cît și în adîncime, contextual și constructiv. Numai lucrînd astfel cu textul, elevul devine conștient de forța și semnificația lui și operează *pro-textual*, adică *pentru, în favoarea, în sprijinul, în interesul, în apărarea, cu privire la, referitor la, în legătură cu* textul.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Terheșiu, D., *Limitele autonomiei teoretice conexioniste*, în: *Revista de filozofie*, nr. 3-4, 2001.
2. Vacariu, M., *Ontologie și explicație în paradigma conexionistă*, în: *Revista de filozofie*, nr. 3-4, 2001.
3. Frățeanu, V., *Pentru o axiologie relațională*, în: *Revista de filozofie*, nr. 5, 1997.
4. Cosmovici, A., *Psihologie generală*, Ed. Polirom, Iași, 1996.

Umanizarea – premisă a dezvoltării educației științifice integralizate



Ion **BOTGROS**

dr., conf. univ., Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *This article examines the concept of humanization in the light of considerations philosophical, psychological and pedagogical. These considerations guided us towards a new paradigm of science education on pre-university education focused on merger between scientific knowledge and spiritual knowledge that will allow the rediscovery of the human essence and its recovering the spiritual values.*

“Toată știința nu este nimic mai mult decât o reafirmare a gândirii de zi cu zi.”
(Albert Einstein)

I. CONTEXT

Printre diversele probleme ale învățământului preuniversitar, *umanizarea*, o strategie de dezvoltare a educației științifice în școala contemporană, deține un rol primordial. Acest concept urmează a fi ancorat în realitate, promovând o educație pentru tehnologie și progres, ceea ce corespunde cerințelor societății contemporane, care pledează pentru progresul tehnico-științific, gândit în folosul omului și al omenirii.

Cunoașterea științifică se edifică în continuare pe reprezentările despre derivarea conștiinței din materie, pe independența materiei și a conștiinței. Dezvoltarea unei asemenea viziuni oferă posibilitatea formării tehnocrate a civilizației – tot ce nu se referă la trebuințele omului de ordin material nu are valoare. Astfel, educația științifică, concepută din această perspectivă și realizată în cadrul învățământului preuniversitar, iar apoi în cadrul

Rezumat: *În acest articol se analizează conceptul de umanizare prin prisma considerentelor filozofice, psihologice și pedagogice. Aceste considerente ne orientează spre o nouă paradigmă a educației științifice în învățământul preuniversitar, axat pe fuziunea strânsă între cunoașterea științifică și cunoașterea spirituală, aceasta făcând posibilă redescoperirea esenței umane și redobândirea valorilor spirituale.*

învățământului profesional mediu și superior, a devenit o forță care a încetat a mai căuta *adevărul*. În acest context, raționalismul încearcă să formalizeze cunoașterea științifică și să o traducă în limbajul algoritmilor, ceea ce face neatractiv *adevărul*.

Știința modernă a atins cele mai înalte culmi (chimia tehnologică, microelectronica, tehnologiile informaționale etc.), a inventat cele mai sofisticate arme. În rezultat însă s-a înrăutățit situația ecologică, omenirea s-a separat și a sărăcit spiritual. Așadar, perspectiva științei aplicative pune în pericol existența umană, întrucât produce cunoștințe periculoase. Or, scopul suprem al unei societăți ar trebui să fie nu numai progresul și bunăstarea, ci și prosperitatea umană. În aceste condiții, știința și tehnica necesită a fi umanizate, iar formarea omului (elevului) – *re-direcționată*.

Omul (elevul) nu *este*, ci *devine*, se află într-un permanent proces de făurire a propriei identități, această *devenire* fiind apanajul educației. *A deveni mai uman, a te perfecționa ca om, a deveni tu însuși prin prisma valorilor – aceasta este ținta educației științifice concepute din perspectiva umanizării.*

II. CONSIDERENTE FILOZOFICE PRIVIND CONCEPTUL DE UMANIZARE

Abordată din punct de vedere filozofic, *umanismul*, în sens larg, pune accent pe om și pe valori, fiind o valoare supremă, un scop în sine, și nu un mijloc. De aceea, el reclamă devotament pentru căutarea adevărului și a moralității, pentru sprijinirea intereselor indivizilor. Umanismul presupune valorizarea persoanei, plasând-o în centrul universului.

Ideea de *umanism* a fost evocată încă de Cicero, pentru a accentua opoziția dintre „omul barbar”, ne-



Ludmila **FRANȚUZAN**

dr., Institutul de Științe ale Educației

ducat, și „omul uman”, educat, posesor al unei *virtus romana*.

Conform filozofului M. Heidegger, *umanismul* presupune „a medita și a te îngriji ca omul să fie uman, nu inuman, adică în afara esenței sale” (pentru că omeneșul este esența omului) și trebuie înțeles ca năzuința individului de a deveni liber, pentru a-și afla demnitatea. *Umanismul* însă este diferit, în funcție de concepția sa despre om [apud 2].

Theilhard de Chardin, dezvoltând conceptul de *umanizare*, susține că evoluția fizică a omului a fost dublată de evoluția sa spirituală, „condiția umană a fost spirituală de la bun început”. Spiritualitatea este un principiu fundamental al devenirii personalității și suportul condiției sale interioare.

Despre *activitate spirituală* s-a vorbit pentru prima oară odată cu diferențierea muncii intelectuale de cea fizică, impulsivând, astfel, reflecția asupra condiției fizice, anterior nedelimitată de întreg.

Incontestabil, evoluția științei prezintă o pledoarie pentru concepția despre om ca valoare morală și spirituală. În Grecia Antică, odată cu nașterea științei se urmărea formarea spiritului rațional (Școala din Milet). Sofiștii greci (curent critic la adresa științei, în frunte cu Protagoras) pun în valoare omul care „...este măsura tuturor lucrurilor”. Esențial pentru Socrate a fost îndemnul „cunoaște-te pe tine însuși”. Platon și Aristotel valorifică sufletul omului: „Originea ideilor se află în contemplarea ideilor divine care vin din suflet”. Deci, în accepțiunea lui Platon, spiritul este o valoare superioară materiei, iar Aristotel consideră că „omul este dotat cu suflet nemuritor”, realizând trecerea de la condiția fizică la cea metafizică [5, p. 30]. Prin urmare, în cadrul gândirii științifice antice valorile morale sînt percepute a fi părți ale fenomenului umanizării.

În Evul Mediu, are loc separarea cunoașterii raționale de cea spirituală. Cunoașterea lumii reprezenta o sinteză a științei aristotelice și a teologiei creștinismului într-o viziune strîns unificată asupra lumii.

În perioada Renașterii, omului îi revine locul suprem, accentul se pune pe capacitățile sale intelectuale, acesta fiind considerat un creator. Persoana se percepe ca făuritor al propriei vieți și al propriului destin. Știința urmează să devină o știință abstractă a realității și este semnificativă prin numele lui Galileo Galilei. Perioada de început a capitalismului a deschis noi orizonturi în înțelegerea naturii și a creat posibilități sporite de utilizare a descoperirilor științifice, adevărindu-se cuvintele lui F. Bacon: „Cunoașterea înseamnă putere” [7].

Secolul al XIX-lea se caracterizează printr-o veritabilă explozie a cunoașterii științifice, prin proliferarea industriilor, care influențează viața cotidiană a populației. Astfel, s-a creat un *climat euforic*, știința

devenind „baza spirituală de ordin social” [5, p. 105]. Știința, afirmă Berthelot, reclamă în această perioadă conducerea materială, intelectuală și morală a societății [5, p. 106].

În secolul al XX-lea, știința se impune ca factor economic major, marcînd profund civilizația și modelînd mentalitățile. În consecință, de la debutul acesteia și pînă în prezent avem o criză de spiritualitate. Dezvoltarea rapidă a tehnicii și a științei pune accent pe materialism, condiția spirituală a omului fiind ignorată. Conceptul de *spiritualitate* a fost deformat de materialismul militant și distorsionat de comunism/socialism, ceea ce a redus spiritualitatea la dogmă religioasă, denaturîndu-se adevăratele valori ale vieții. Fenomenul tehnostiinței, afirmă N. Vințanu, ca realitate dinamică și tradițională, prin producerea mutațiilor și a șocului în spațiul moralei, repune în discuție înțelesul noțiunii de *valoare* [apud 2].

Apogeul atins de cunoașterea științifică a condus spre un raționalism dominant, unitar. După P. Feyerebend, cunoașterea poate spori atît pe cale rațională, cît și pe cea irațională [12]. În acest sens, menționăm că toate ideile și teoriile au apărut nu numai grație unui raționalism pur, dar și grație intuiției, extrase din adîncul inconștientului. Anume intuiția realizează legătura dintre conștient și inconștient, furnizînd date raționale pe cale irațională. La moment, premisa dezvoltării științei poate fi direcționată, conform gînditorilor europeni și asiatici, *prin unificarea cunoașterii științifice cu cea intuitivă în scopul cunoașterii adevărului*.

Semnificative în acest sens sînt cele două orientări în cunoașterea științifică: *cunoașterea europeană* (occidentală) pune accent pe metodologia clasică de dobîndire a cunoștințelor despre natură și om, bazată pe experiment, demonstrație, deducție, analogie, modelare etc.; *cunoașterea asiatică* (orientală) pune accent pe dobîndirea cunoștințelor ezoterice prin metode specifice – meditația, reflectarea etc. Aceste cunoștințe nu sînt dobîndite de către om, ci sînt *date* de inconștient pe cale irațională [13]. În consecință, sistemul de gîndire european a obținut cunoștințe exacte, dar limitate, iar sistemul de gîndire asiatic – cunoștințe mai extinse și autentice despre univers și om. Fizicianul danez N. Bohr atenționa asupra analogiei dintre viziunea asiatică asupra lumii și filozofia mecanicii cuantice. Sistemele de gîndire menționate se completează reciproc în construcția tabloului unitar al lumii prin cele două modalități de cunoaștere *extrinsecă* (exoterică) și *intrinsecă* (ezoterică).

Astfel, cunoașterea științifică are la bază resursele gîndirii raționale umane, în timp ce cunoașterea spirituală cuprinde toate aspectele ființei umane. Și, deoarece cunoașterea este concepută ca fiind *comuniunea în ființă*, omul are nevoie de o vastă sinteză, de o fuziune strînsă între știință și spiritualitate.

III. CONSIDERENTE PSIHOLOGICE PRIVIND CONCEPTUL DE UMANIZARE

Domeniul psihologiei abordează conceptul de *umanizare* prin prisma *teoriilor umaniste*, care ghidează *desăvârșirea omului* ca ființă ce dispune de un potențial enorm, acesta urmînd a fi dezvoltat și valorificat. Psihologia umanistă promovează concepția unicității ființei umane valoroasă prin ea însăși, deoarece este capabilă să-și dirijeze în mod responsabil traiectul devenirii sale prin alegerea propriilor căi de formare, a modalităților de reactualizare și de valorificare a potențialităților de care dispune.

Scopul educației umaniste, conform psihologului C. Roegers, este personalitatea performantă, „mereu în schimbare, mereu dezvoltîndu-se, descoperindu-se pe sine și descoperind noul din sine în fiecare moment al existenței sale” [8].

A. Maslow, promotor al teoriilor umaniste, opina că misiunea profesorului este de a ajuta elevul să afle ceea ce este deja înlăuntrul său, decît să-l formeze după un calapod prestabilit pe care altcineva l-a realizat *a priori* [8]. Cercetătorul pledează pentru o învățare/educație *intrinsecă* caracterului uman, personalității umane, persoanei însăși, astfel încît scopul umanist al educației este *actualizarea de sine a persoanei*, devenirea complet umană, dezvoltarea la cotele cele mai înalte pe care le poate atinge omenirea sau la care poate ajunge un individ.

Psihologia umanistă se concentrează asupra „sinelui și a potențialului său” [10, p. 662]. *Sinele* este *ecvazil (ecoul) eului*, acel nucleu central al personalității care realizează sinteza dintre existențialitate și spiritualitate. A-ți cunoaște *sinele* înseamnă *a fi întru*, consideră C. Noica, adică să te convertești din situația de *obiect* în care ești pus în cea de *subiect* în care te pui *tu însuși* [apud 6]. *Sinele* este acel orizont în care te recunoști în adîncuri prin cunoaștere și ceea ce te leagă de lumea exterioară. Cunoașterea de sine focalizează atenția spre interior, asupra *sinelui*, prin care se realizează unitatea ființei în gîndire.

Cunoașterea de sine este percepția interiorizată a aspectului biologic, cognitiv și afectiv, prin care omul se raportează simultan la sine însuși, la lumea sa interioară și la cea exterioară. Cunoașterea de sine este inclusă ca structură în procesul formării personalității.

Psihologia umanistă ne învață să ne ascultăm, să ne înțelegem și să ne cunoaștem, încurajînd dezvoltarea identității personale pentru a *deveni noi înșine*.

Fiecare elev este unic și are dorința adîncă de a se realiza în unicitatea sa. „Dorința este adîncul inimii” spunea Sfîntul Augustin [7]. Este vorba de a te cunoaște pentru a fi capabil de alegeri care să-ți corespundă cel mai bine. Ne referim la cunoașterea de sine pentru „a ne descoperi esența”. A ne descoperi talentele, darurile, potențialitatea pentru a trăi mai bine și a ne realiza în plan

social sînt roadele unei adevărate cunoașteri de sine. A avea conștiința că nu corespundem întru totul imaginii sociale care ne-a fost, într-o măsură mai mare sau mai mică, impusă de mediu sau pe care ne-am impus-o singuri este un lucru dificil, dar eliberator. Aceasta ne poate ajuta să trecem de la idealul de sine la *acceptarea de sine*, să ne iubim așa cum sîntem, și nu așa cum ar vrea alții să fim (sau noi înșine), adică *să devii prieten cu tine însuși*, după cum susținea Toma d’Aquino [apud 7].

IV. CONSIDERENTE PEDAGOGICE PRIVIND UMANIZAREA EDUCAȚIEI ȘTIINȚIFICE

În școala contemporană, această dimensiune a educației este chemată să cultive puterea și frumusețea științei. Ea este cea care pătrunde în miezul problemelor, dezvoltînd mobilitatea în gîndire și puterea de exprimare a minții, curiozitatea, plăcerea și nevoia de a cunoaște, de a structura cunoștințele, de a stimula activitatea gîndirii divergente etc. Valoarea de adevăr a cunoașterii științifice este singura explicație a eficacității practice a cercetării științifice, care alimentează economia, tehnica, care conduce la bunăstare și stabilitate în dezvoltarea societății etc. Știința modernă a moștenit „metoda științifică” de la Aristotel, autorul *teoriei raționamentului deductiv*. Această metodă intră într-o etapă de dezvoltare rapidă datorită lui Newton.

În literatura de specialitate, calea parcursă de știința materialistă, bazată pe experiment, este descrisă destul de minuțios. Dezvoltată accelerat în ultimii trei sute de ani, știința l-a ajutat pe om să-și ușureze munca fizică, să-și asigure o viață confortabilă prin crearea automobilelor, a avioanelor, a rachetelor, a computerelor etc. Societatea contemporană apare ca o formă de organizare în care predomină cunoștințele științifice. Astfel, rigiditatea cunoașterii științifice realizate de disciplinele școlare *Fizica, Biologia și Chimia* a pierdut din vizor esența umană în educația elevului, acesta devenind un „agregat de mecanisme”, care își dezvoltă procesele cognitive prin acumulări de cunoștințe, reflectînd doar realitatea mediului extern.

În societatea contemporană bazată pe cunoașterea științifică apare necesitatea trecerii la o nouă treaptă a dezvoltării: *de la omul rațional la omul spiritual*, scopul fiind unificarea cunoașterii științifice și a celei intuitive. În accepțiune pedagogică, umanizarea urmărește formarea culturii științifice și spirituale a fiecărui elev pornind de la starea sa interioară. Abordată în cadrul educației științifice, aceasta presupune instituirea condițiilor psihopedagogice optime de dezvoltare a culturii științifice și spirituale unitare a elevului sub aspectul cunoașterii de sine, în vederea creării *oamenilor deplini*.

Plecînd de aceste concepte, *cultura științifică și spirituală unitară* ar fi *scopul educației științifice în învățămîntul preuniversitar contemporan*.

Traseul nostru de a *deveni noi înșine* în cadrul educației științifice integralizate este secondat de *cunoaștere*. Realizată prin observație, experiment aceasta ordonează fenomenele conform unor metode obiective și universale, oferind legi și principii raționale, în care „sentimentele, personale nu au ce căuta” [7]. La temelia acestui demers rațional de cunoaștere se află *filozofia*, care a structurat disciplinele educației științifice pentru a reflecta asupra sensului vieții și a lumii. Pe când evoluția intensă a științelor fundamentale a amplificat stilul tehnocrat limitat, privind umanitatea de condiția sa spirituală.

Cunoașterea spirituală vizează latura interioară, iar cunoașterea științifică – lumea exterioară, materială, având ca finalitate cunoașterea *omului*. Astfel, pentru integritatea noastră, avem nevoie de ambele.

Nu ne referim la o suprapunere directă a religiei și științei, care, la rândul lor, reflectă aceste două tipuri de cunoaștere: științifică și spirituală, dar tindem să determinăm cum poate știința să-l ajute pe om să crească în *umanitatea sa*, iar omenirea să crească în *adevăr* și *dreptate*.

Autentica finalitate a educației științifice rezidă în pregătirea elevului pentru a percepe semnificațiile adânci nu numai ale realității imediate, dar și ale celei din noi. Viața fiecăruia dintre noi se deapănă nu doar sub aspectul cunoașterii științifice a mediului natural, a *universului* din care facem parte, dar și sub aspectul cunoașterii *sinelui* ca un tot unitar cu *universul*. Aceasta vine să completeze formarea unei personalități umane echilibrate, centrate pe axa integralizării cunoașterii științifice.

Prin urmare, cunoașterea științifică unitară (extrinsecă și intrinsecă) constituie o posibilitate de modernizare a învățământului școlar din Republica Moldova, care implică *umanizarea educației științifice în context integralizat*.

Omul este deschis spre *univers* – afirmă B. Nicoliescu, el însuși este un *univers* cu potențial de „creștere în interior”, este o ființă spirituală care întreprinde permanent o trecere spre centrul ființei sale, adică spre *sine* – nucleul și sinteza interioară.

În perspectiva umanizării educației științifice în context integralizat, ar trebui să dăm răspuns la cel puțin trei întrebări:

- Cum să-l ajutăm pe elev (prin integralizarea disciplinelor reale) să treacă de la conștiința umană *a avea* (a eului) la condiția spirituală *a fi* (a sinelui)?

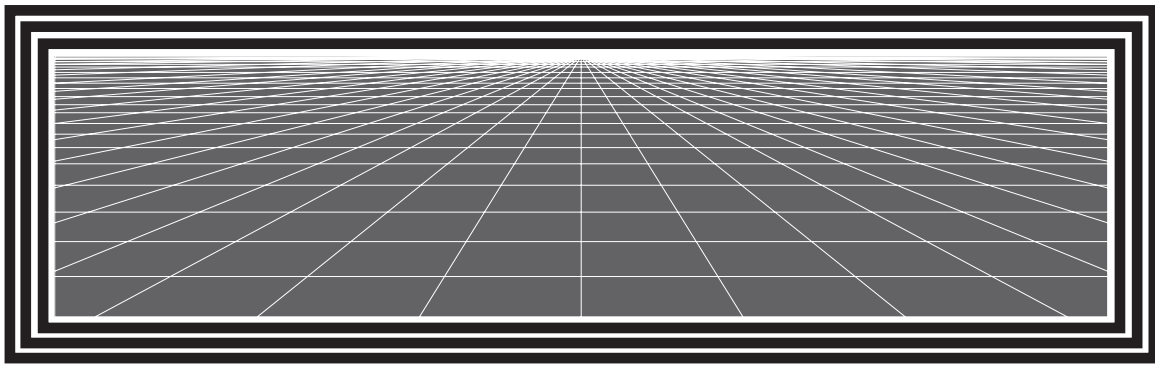
- Cum să-l ajutăm pe elev să-și dezvolte *lumea interioară*, prin *cunoașterea rațională*, să ajungă până la împlinirea *sinelui*?
- Cum poate *educația științifică* să-l ajute pe elev/om să-și trăiască viața în plină umanitate?

În concluzie, aceste considerente ne orientează spre o nouă paradigmă a educației științifice în învățământul preuniversitar, axată pe:

- fuziunea strânsă între *cunoașterea științifică* și *cunoașterea spirituală*, fapt ce permite un echilibru între *intelectual* și *spiritual* și ceea ce este unitar în ființa umană;
- redobândirea *valorilor spirituale*, a culturii morale a individului prin unificarea cunoașterii științifice și a cunoașterii spirituale;
- redescoperirea *esenței umane* în scopul realizării propriei condiții, prin promovarea metodelor ezoterice de cunoaștere, care vor contribui la realizarea *cunoașterii de sine*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Blackburn, S., *Dicționar de filozofie*, Ed. Univers enciclopedic, București, 1999.
2. Bîlici, V., *Formarea conștiinței lingvistice a elevilor*, Ed. Print-Caro, Chișinău, 2010.
3. Cojocaru, S., *Integralizarea formării conștiinței ecologice la liceeni*, teză de doctor în pedagogie, Chișinău, 2010.
4. Jung, C.G., *Reflecții teoretice privind natura psihicului. Partea a IV-a*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1981.
5. Lonchamp, J. P., *Știință și credință*, XXI Eonul Dogmatic, București, 2003.
6. Mînzat, I., *Psihologia transpersonală*, Ed. Cantes, Iași, 2002.
7. Magnin, T., *A deveni tu însuși în lumina științei și a Bibliei*, Ed. Curtea Veche, București, 2007.
8. Negreț-Dobridor, I., *Știința învățării. De la teorie la practică*, Ed. Polirom, Iași, 2008.
9. Dulca, C., *Inteligența materiei*, Ed. Eikon, Cluj-Napoca, 2009.
10. *Dicționar de sociologie*, Ed. Univers Enciclopedic, București, 2003.
11. Rousseau, J.-J., *Texte pedagogice alese*, E.D.P., București, 1960.
12. Zimer, R., *Filozofia. De la Iluminism până astăzi*, Ed. All Educațional, București, 2006.
13. Тихоплав, В.Ю.; Тихоплав, Т.С., *Физика веры, Вось, Санкт-Петербург*, 2004.



Modul de proiectare a programelor școlare în viziunea lui Jean Piaget

Abstract: *The present article reflects the manner in which the term of „curriculum” is understood by Piaget as new approach to school curricula, in which brand new concepts emerge, such as: education, educational system, contents of education, method of education, role of the teacher. From the social point of view, Piaget analyzes the connection between social life and education and defines education as „necessary factor for progress”, where the purposes unite in order to shape and to develop the personality of the educated depending on the resources possessed. The education system is perceived by Piaget as phase-formation of knowledge. Piaget’s intellectual education contents are emphasized by the phases of intelligence which objectively evolve from sensory-dynamic to abstract operations. According to Piaget’s theory, the role of the instructor is to ensure proper environment for the students’ exploratory activity. The student will understand the learning process as individual intercession.*

Educația reprezintă un proces de participare a oamenilor la construcția socială, realizată formal și informal în perspectiva adaptării la mediu.

Jean Piaget (1896-1980) analizează relația dintre viața socială și educație și o definește pe ultima ca „factor necesar de progres”, în care scopurile vizează formarea și dezvoltarea personalității celui educat în raport de resursele acestuia. Termenul de *educație* piagetian reprezintă „adaptarea copilului la mediul social adult, transformarea constituției psihobiologice a individului în funcție de ansamblul realităților colective cărora conștiința comună le atribuie o valoare oarecare” [3, p. 121].

Sistemul de învățământ este înțeles de Piaget ca formare stadială a cunoștințelor, raportată la următoarele *obiective*: plasarea acțiunii la baza formării cunoștințelor; interiorizarea acțiunilor concrete, transformându-le în operații abstracte (mentale).

Procesul de transformare a operațiilor concrete în operații abstracte parcurge mai multe etape, cu evoluție în timp. În acest sens, inteligența școlară se dezvoltă stadial în procesul de învățământ, fiind o categorie social-istorică cu o structură variabilă din punct de vedere psihogenetic.

În lucrarea *Psihologia educației și dezvoltării*, „inteligența școlară” desemnează, în perspectiva concepției piagetiene, echilibrul dintre asimilarea cerințelor școlare și acomodarea la acestea, la diferite etape și niveluri de

școlarizare. Aceasta este „o formă specifică, particulară a inteligenței, care se diferențiază de inteligența generală nu atât prin structura sa operatorie, cât, mai ales, prin specificitatea conținutului său, dar se supune, totodată, legilor generale ale dezvoltării mentale” [4, p. 128].

În perspectivă constructivistă, inteligența școlară este posibilă în raport cu activitatea efectuată, care variază în funcție de nivelul de învățământ.

În învățământul preșcolar, inteligența școlară asigură „reprezentarea obiectelor și a evenimentelor care nu sînt perceptibile la un moment dat” [3, p. 30]. Instruirea copiilor se va baza pe acțiunea cu obiectele concrete, folosind mijloace specifice: *jocul simbolic, imitația amînată, imaginea mentală, desenul*. La această vîrstă, copilul este prizonierul propriului punct de vedere și gîndește ceea ce vede. Deși are loc o intensă perioadă de verbalizare și organizare a limbajului, preșcolarului îi este greu să treacă peste aspectele de formă și culoare, să surprindă o serie de relații: invarianța, permanența.

Învățarea de tip școlar își are rădăcina în formele de experiență spontană ale vîrstei, care se împletesc cu manipularea obiectelor, cu jocul sau cu alte forme practice de lucru. Pentru Jean Piaget, jocul simbolic a constituit un argument în favoarea tezei sale că dezvoltarea gîndirii apare înaintea dezvoltării limbajului.

În *Early childhood education: An International Encyclopedia*, pentru „pedagogy play-based” (pedagogia bazată pe joc) sînt apreciate ideile lui Piaget în

dezvoltarea jocului, descris ca: ”activitate structurată destinată spre învățarea abilităților particulare sau cu activitate exploratorie completă, liberă de orice fel de interferență a unui adult” [7, p. 604]. Alte tipuri de jocuri folosite de copii la vârsta preșcolară sînt cele cu reguli (jocul cu mingea, de-a v-ați ascunselea), de memorie (jocul de cărți), de competiție etc. Acestea se vor întîlni și în perioada școlară mică, dar se vor dezvolta și pe parcursul vieții sub forma jocurilor de creație, de roluri, didactice, de construcții etc. Menționăm că jocurile de construcții au fost considerate de Piaget o formă care se dezvoltă ca o prelungire a jocului simbolic, subordonat ulterior rezolvării de probleme și creației inteligente. În acest sens, am putea spune că la vârsta preșcolară mică, asimilarea cunoștințelor și formarea deprinderilor în cadrul activităților din grădiniță sînt indisolubil legate de joc. Prin însușirea cunoștințelor, preșcolarul face un prim pas în direcția formării deprinderilor pentru efort intelectual. La vârsta preșcolară mijlocie și mare, procesul de însușire a cunoștințelor și de formare a deprinderilor începe să se elibereze treptat de acțiunile cu caracter ludic. Preșcolarul i se cultivă interesul pentru cunoștințele comunicate verbal, observarea ilustrațiilor, desen, modelaj, socotit.

În învățămîntul primar, inteligența operatorie concretă asigură reversibilitatea prin inversări și reciprocități realizate într-un context limitat „numai la obiecte și nu la ipoteze enunțate verbal sau sub formă de propoziții” [3, p. 31]. Instruirea școlară se va baza pe exemplificări concrete, progresînd „din aproape în aproape, spre deosebire de viitoarele operații combinatorii și propoziționale, care vor avea o mobilitate mai mare” [3, p. 32]. Elevul poate surprinde anumite invariante: cantitatea de materie, greutatea, volumul, timpul, viteza, spațiul. De exemplu, inteligența școlară a elevului din clasa I se deosebește de cea a elevului din clasa a V-a sau a VIII-a, ceea ce impune o modalitate diferită de construcție a structurilor curriculare. Prin operația de clasificare, elevul face conceptualizări intensive, într-un context concret, real, fără a atinge nivelurile superioare de abstractizare.

În învățămîntul secundar inferior, inteligența operatorie formală asigură „cucerirea unui nou mod de a raționa, care nu se mai referă exclusiv la obiecte sau la relații direct reprezentabile, ci la ipoteze” [3, p. 32]. Instruirea școlară valorifică resursele psihologice ale operațiilor formale „propoziționale”, în special cele care cu ajutorul „combinatoriciei” implică formarea unui „spirit experimental”. Elevul acum devine capabil să raționeze atît asupra lucrurilor cu care acționează, cît și asupra celor care nu au o existență concretă: de exemplu, evenimentele ipotetice. La Piaget, aceste noi posibilități operaționale sînt asigurate datorită achiziționării raționamentului propozițional. În acest sens, se formulează

„propoziții peste propoziții”, accentul trecînd de la relațiile intrapropoziționale la cele interpropoziționale.

În învățămîntul secundar superior, datorită inteligenței abstracte, adolescenții pot opera cu raționamente ipotetico-deductive, cu probabilități. Piaget denumește adolescența „vîrsta teoriilor”, în care este posibil atît înțelegerea, cît și crearea unor teorii. La această vîrstă, elevii dovedesc interes pentru „probleme filozofice, etice, social-politice, spre descoperirea semnificațiilor sociale ale comportării” [6, p. 107].

Paralel, conținutul învățării este adaptat la nivelul vîrstei elevilor, în funcție de care sînt stabilite scopurile și obiectivele educației și instruirii. Mai mult decît atît, la baza sistemului școlar, Piaget considera acțiunea concretă drept „izvor și mediu al inteligenței”. Trăsătura esențială a gîndirii logice este aceea de a fi operativă, adică de a prelungi acțiunea, interiorizînd-o în plan mental, ceea ce oferă managerilor și profesorilor sugestii metodologice și practice explicite.

În ceea ce privește **școala** privită în evoluție istorică, Piaget subliniază următoarele diferențe:

- 1. Școala tradițională** l-a tratat pe copil „ca pe un mic adult, lipsit de cunoștințe și experiență” [3, p. 142]. Scopul educatorului în învățare consta în a mobila gîndirea, iar materiile furnizate din afară erau considerate suficiente pentru a o exersa: ”școala tradițională prezenta materiile de învățămînt ca niște conferințe ținute în fața adulților” [3, p. 143].
- 2. Școala nouă** pune accent pe „structura gîndirii copilului, pe legăturile dintre mentalitatea copilului și cea a adultului” [3, p. 142]. În acest sens, educatorii școlii active au deținut cunoștințe precise privind aspectele particulare ale psihologiei copilului și deosebirile structurale dintre copilărie și maturitate. Adulții interpretează și construiesc lumea așa cum au perceput-o și trăit-o de-a lungul timpului; așa cum s-au acomodat ei la mediul în care trăiesc.

Plecînd de aici, Piaget afirmă că **învățămîntul tradițional** se baza pe principii teoretice: de exemplu, se preda gramatica înainte ca elevul să exercite vorbirea, se învăța reguli de calcul înainte de rezolvarea exercițiilor, problemelor. În concepția sa, școala tradițională se baza pe prioritatea conținuturilor și pe o metodologie de învățare pasivă, pe relații dirijate între profesor și elev. De asemenea, gîndirea tradițională, social-tehnologică presupune „posibilitatea reglementărilor, organizării și controlului grupelor participante la învățare. Scopurile, etapele, rezultatele învățării sînt stabilite și evaluate uniform și obligatoriu pentru toți” [5, p. 122].

Învățămîntul activ promovat de „școala nouă” se bazează pe selectarea criteriilor pentru dezvoltarea progresiv stadială a elevilor și pe „inteligența practică

înțeleasă ca premisă psihologică esențială” [3, p. 144]. În acest sens, concepția lui Piaget despre educație va determina elaborarea unui cadru normativ corespunzător. Din perspectiva educației și a dezvoltării în interiorul cadrului normativ, vom identifica mai multe principii ale pedagogiei constructiviste piagetiene: principiul învățării active, prin descoperire; principiul motivației de a învăța; principiul psihogenetic al stimulării dezvoltării inteligenței și principiul abordării diferențiate și individualizate a elevilor.

a. Principiul învățării active, prin descoperire este baza procesului instructiv-educativ, în care trebuie să se implice fiecare elev sub îndrumarea competentă a profesorului în cadrul unor situații de învățare activizante, formative. Pentru Piaget, predarea și învățarea se întemeiază pe antrenarea elevilor în acțiuni independente, pe afirmarea lor ca subiecți ai educației, care încetează a mai fi achizitori pasivi de cunoștințe, cum erau în școala tradițională. Elevii sînt învățați să consulte mai multe manuale, hărți, atlase, dicționare pentru dobîndirea cunoștințelor prin efort propriu. În acest sens, ei ridică probleme, emit ipoteze, caută mijloace potrivite cercetării, discută experimentele efectuate, trag concluzii. De asemenea, învățarea prin acțiuni obiectuale, concrete și prin acțiuni mentale, reflexive, dar și prin interacțiunile dintre ele conduce spre o dezvoltare psihică a elevilor, constructivă, optimistă în perspectiva educației permanente. Acest proces de învățare, în opinia lui Piaget, constă în construirea de noi cunoștințe și interiorizarea lor în schemele mentale existente. În acest sens, „asimilarea trebuie înțeleasă ca o formă a raportării la nou... și se produce cînd organismul activ adaptează o experiență la structura conceptuală de care dispune” [5, p. 33]. Învățarea ține de experiența anterioară a elevilor, se bazează pe reflecție – „experiențele și amintirile noastre, rețelele noastre de concepte și cunoștințe, perspectiva și modul nostru de gîndire” [5, p. 35]. Este adaptată apoi în noi contexte, experimente prin competențele de cunoaștere și învățare astfel asimilate. Pe această linie, învățarea devine activă, elevii descoperă singuri continuu prin dezbateri, cooperare în grup. Profesorul este cel care îi încurajează, le stimulează creativitatea și îi îndrumă să acționeze liber. De asemenea, elevii învață să construiască capacități proprii și să le compare cu grupul, exprimînd în acest fel propriile opinii.

În *Encyclopedia of educational psychology*, „învățarea prin descoperire” este definită ca „o abordare generală care implică participarea mentală totală și investigarea activă în achiziționarea de concepte și strategii” [8, p. 225]. Aceasta este esența punctului de vedere constructivist asupra educației reflectată în opera lui Piaget. Copiii învață prin interacțiuni cu mediul ambiant, interacțiuni fizice și mentale. La fel, Piaget a subliniat importanța „cultivării minții experimentale”,

prin care profesorii trebuie să învețe elevii cum să folosească descoperirea ca o unealtă pentru construire și activare în propria lor lume.

b. Principiul motivației de a învăța depinde de starea psihică a fiecărui educat. Profesorul este implicat special în construcția proiectelor curriculare pentru ca elevii să atingă competențele gîndirii logico-matematice și să folosească strategii de raționament operațional formal. El trebuie să utilizeze toate motivele externe și interne ale elevilor, să le cultive prin toate mijloacele interesul pentru cultură, frumos, cunoaștere. Menținerea trează a interesului și dezvoltarea lui pe parcursul școlarității depind de profesor și constituie un factor important al durabilității cunoștințelor și abilităților. Asimilarea și integrarea valorilor culturii în structurile mentale personale, în cadrul școlii, reprezintă un proces de activizare a elevilor și trebuie raportat la progresele cunoașterii științifice, la stadiul de dezvoltare a învățămîntului, fundamentat psihologic. Astfel, deprinderile intelectuale sau motorii se dezvoltă pe baza contactelor active și repetate cu elemente din mediul natural și social, stimulînd activismul elevilor în situațiile de predare-învățare școlare și extrașcolare. În opinia lui Piaget, o activitate didactică motivantă trebuie să-i implice pe elevi în mod plener și să le atragă interesul. Profesorul trebuie să fie capabil a le stîrni curiozitatea prin elemente de noutate, prin crearea unor conflicte cognitive, prin antrenarea în diverse concursuri.

c. Principiul psihogenetic al stimulării dezvoltării inteligenței. Psihologia genetică constructivistă piagetiană consideră că dezvoltarea inteligenței se face stadiial, progresiv prin procesul complex de asimilare-acomodare-echilibrare, prin schimburi între factorii educaționali și mediu. Percepția, memoria, gîndirea, imaginația, sentimentele, voința, interesele elevilor sînt diferite de la o vîrstă la alta. Conform lui Piaget, asimilarea cunoștințelor noi presupune și înțelegerea unor scheme mentale. De exemplu, preșcolarii nu dețin scheme intelectuale de reversibilitate, reciprocitate, relații cauzale, deoarece acestea se formează treptat prin experiență și prin instruire. De aceea, este necesar ca profesorul să cunoască dacă elevii dețin schemele intelectuale solicitate pentru înțelegerea materialului pe care-l prezintă și care presupune perceperea raporturilor, a relațiilor dintre elemente. Piaget sesizează din punct de vedere pedagogic problema referitoare la accelerarea stadiilor și trecerea de la un stadiu inferior spre altul superior. Această stimulare este posibilă prin interacțiuni cu adultul, explicații, demonstrații. În ceea ce privește învățarea, ea are un rol important în accelerarea ritmului de trecere de la un stadiu de dezvoltare la altul, stimulează gîndirea elevului – pentru a se ridica de la stadiul gîndirii concrete la cel al gîndirii abstracte, percepția devine analitică și se ajunge la respect reciproc.

d. Principiul abordării diferențiate și individualizate a elevilor. După Piaget, în procesul de învățare profesorii trebuie să țină seama de ritmul de dezvoltare al fiecărui copil și să fie atenți la diferențele indivizilor într-o clasă: deși este formată din copii „cu vîrstă similară, aceasta nu este omogenă, deoarece fiecare elev deține un anumit bagaj de cunoștințe, o anumită experiență intelectuală, morală, estetică, anumite cunoștințe tehnice; are un anumit ritm de dezvoltare, are personalitatea sa. De aceea, profesorul trebuie să găsească mijloace pentru a stimula dezvoltarea fiecărui elev, conform particularităților lui individuale.

Respectarea principiilor didactice condiționează realizarea sarcinilor procesului de învățămînt, o componentă esențială a căruia este „conținutul”, prin care se transmite știința și cultura unei societăți, prezentată în formă didactică.

Educația intelectuală reprezintă dimensiunea cognitivă a activității de formare, de dezvoltare a personalității umane „proiectată și realizată la nivel logic superior, pe baza valorilor adevărului științific” [1, p. 145].

Conținutul educației intelectuale la Piaget este pus în evidență prin stadiile inteligenței, care evoluează, în mod obiectiv, „de la acțiuni senzorio-motorii la operații abstracte”. Conținuturile educației trebuie structurate astfel încît să fie deschise la noile elemente ale cunoașterii și experienței umane. Conținutul educației intelectuale se desfășoară pe baza activităților organizate la nivelul procesului de învățămînt, în vederea formării-dezvoltării permanente a personalității. Structura acestuia susține formarea și valorificarea inteligenței la un nivel care „îl învață pe elev să o dezvolte atîta timp cît este capabil de progres, chiar după încheierea vieții școlare” [3, p. 27].

Educația intelectuală concretă permite prelungirea acțiunilor senzorio-motorii în structuri preoperatorii și operatorii. În învățămîntul primar, elevii se remarcă prin gîndire logică, operațională, organizată în plan concret. Aceștia percep fenomenele sub conducerea învățătorului, apoi treptat le compară, stabilesc asemănări și deosebiri, analizează însușirile caracteristice și le sintetizează. Prin cunoașterea obiectelor și a fenomenelor reale ei înțeleg legăturile simple de cauză și efect, fac deducții și generalizări, își dezvoltă gîndirea logică. În acest sens, Piaget considera necesară alegerea unor conținuturi cu o bază intuitivă, care pot fi reprezentate la nivelul experienței cognitive a elevului.

Educația intelectuală la vîrsta de 7-11/12 ani se desfășoară prin acțiuni concrete, prin manipularea obiectelor, prin sprijinirea operațiilor mentale pe operarea cu reprezentări, care se structurează și se interiorizează, transformîndu-se în operații logice. Vîrsta de 11-12 ani este cea în care „elevul depășește din punct de vedere psihologic nivelul operațiilor concrete de clase, relații,

numere, pentru a atinge nivelul operațiilor propoziționale sau formale în care să facă ipoteze și să raționeze în direcția posibilului” [3, p. 86]. În acest sens, la Piaget operațiile concrete pot deveni formale dacă se desfășoară în plan intern, autonom, în absența contactului direct cu realul.

Educația intelectuală abstractă, corespunzătoare pentru învățămîntul secundar inferior și secundar superior, constă în „cucerirea unui nou mod de a raționa, care nu se mai referă exclusiv la obiecte sau la realități direct reprezentabile, ci la ipoteze, adică la propoziții din care pot fi trase consecințele necesare” [3, p. 32]. În opinia lui Piaget, operațiile abstracte permit elevilor să se ocupe de evenimente sau relații care sînt posibile, în contrast cu cele care există în realitate. Elevii devin interesați de alegerea unor conținuturi intelectuale de bază, care asigură orientarea științifică a aptitudinilor și atitudinilor acestora spre mai multe domenii: matematică, fizică, psihologie, filozofie, religie, biologie, tehnologie, corespunzătoare viitoarei specializări socio-profesionale. Pentru asimilarea informațiilor științifice (principii, legi) în cadrul diferitelor discipline școlare, elevii dobîndesc treptat și capacitatea de înțelegere a semnificațiilor valorice ale cunoștințelor, devin capabili să-și exprime opțiunile valorice științifice, filozofice, morale, religioase, politice, ideologice, economice, ecologice și estetice.

Elevii din învățămîntul secundar superior sînt în stare de raționamente experimentale – ipotetico-deductive și combinatorii. Datorită operațiilor de clasificare și scriere, aceștia efectuează și operații ca: negația, conjuncția, disjuncția și realizează o dublă reversibilitate a operațiilor mentale (operațiuni inverse-operațiuni reciproce). Imaginația devine mai bogată, elevul visează la o relație constructivă, în timp ce gîndirea abstractă se desfășoară sub această formă imaginară, bazată uneori pe fenomene reale. La acest nivel, Piaget remarcă o problemă fundamentală – „a mecanismelor înseși ale dezvoltării spiritului” [3, p. 148].

Piaget afirma, în lucrarea *Construirea realului la copil*, că: „spiritul ajunge la judecăți constatative tocmai în funcție de cooperare cu alte persoane, constatarea implicînd o prezentare sau un schimb,... gîndirea conceptuală este rațională pentru că e socială, sau invers, interdependența dintre căutarea adevărului și socializare ni se pare incontestabilă” [2, p. 296]. Astfel, la Piaget, programele educației intelectuale corespunzătoare acestui stadiu, care remarcă dobîndirea spiritului științific, sînt implicate în învățămîntul liceal, universitar, dar și în alte activități de formare. Conținuturile sînt organizate în conformitate cu domeniile obiectelor de studiu prevăzute în programele școlare, cu structurile de gîndire ale elevilor. La conținutul învățămîntului se raportează toate celelalte componente: activități, pro-

cese (predarea, învățarea, evaluarea), metode, strategii, forme (lecții), moduri (individual, grupal, formal) și el „acționează” asupra acestora ca un determinant obiectiv al evoluției lor.

Metodele în educație sînt tratate de marele pedagog în raport cu specificul psihologiei elevilor, cu calitățile și capacitățile lor psihice și sociopedagogice, implicate să prezinte acestora materiile sub forme asimilabile structurii lor și diverselor stadii ale dezvoltării lor. Într-o interpretare deschisă pedagogiei și epistemologiei, Piaget clasifică metodele în [3, pp. 60-72]: *receptive, active, intuitive, programate și mașini de învățat*.

Metodele receptive sau de transmitere a cunoștințelor cuprind metodele de comunicare orală (explicația, conversația, povestirea), care sprijină învățarea conceptuală, noțională. Lecția rămîne „procedeu aplicat conform tendințelor naturale ale profesorului, deoarece ea reprezintă cu mult cea mai ușoară dintre soluții” [3, p. 61]. Explicația, utilizată la toate clasele și obiectele de învățămînt, de către profesor și elevi (pentru a-i dovedi că au înțeles ceea ce el a dorit să le clarifice), este o cale simplă, directă și rapidă de transmitere a unor cunoștințe. Conversația este o metodă de dialog profesor-elevi, prin care se solicită inteligență productivă, spontaneitate și curiozitate.

Metodele active, mult mai greu de folosit în instruire decît cele receptive curente, „nu conduc în nici un caz la un individualism arhaic, ci, mai ales cînd are loc o îmbinare a activității individuale cu cea în echipe, ele au drept rezultat educarea autodiscipliniei și a efortului voluntar” [3, p. 62]. Acestea depind de interesul și scopul unui individ. Piaget afirmă că scopul noilor metode este de a crea condiții care să favorizeze dezvoltarea și implicarea acestor capacități, procese și operații. De exemplu, dacă situațiile de învățare sînt bine organizate, elevii se implică cu capacități diferite și au șansa să le dezvolte. Prin intermediul metodelor participative, care provoacă o stare de învățare activă, bazată pe implicare, profesorul trebuie să creeze situații în care elevii să fie obligați să utilizeze o gamă vastă de procese și operații mentale, avînd posibilitatea de a aplica materialul predat la rezolvarea sarcinilor.

Metodele intuitive sînt caracterizate de Piaget ca structuri ce furnizează elevilor „reprezentări sau imagini fie ale obiectelor sau evenimentelor, fie ale rezultatelor operațiilor posibile, dar fără a duce la rezolvarea efectivă a acestora” [3, pp. 65-66]. În lucrarea *Psihologie și pedagogie*, autorul evidențiază faptul că aceste metode nu trebuie confundate cu cele active: „unii pedagogi își închipuie că metodele intuitive sînt tot una cu cele

participative sau că ele asigură obținerea celor mai multe beneficii pe care le procură metodele active” [3, p. 65]. Mai mult decît atît, el afirmă că metodele intuitive rămîn în inferioritate în comparație cu metodele operatorii sau active.

Metodele programate și mașinile de învățat sînt analizate separat de Piaget, datorită modernității lor tehnice și resurselor curriculare speciale. În sprijinul lor este asociat următorul scop special: „folosirea mașinilor de învățat să economisească timpul în cazul utilizării metodelor tradiționale și să crească orele disponibile pentru o muncă activă și o viață școlară armonioasă” [3, p. 71]. Instruirea cu ajutorul calculatorului este o metodă de raționalizare a învățării și predării. Programul pe calculator este o nouă formă de prezentare a materiei, printr-o structurare particulară a acesteia într-un lanț logic și sistematic.

Educatorul este agent al actului educațional, personalitate cu dublu rol: psihologic (dezvoltarea pozitivă a elevului) și social (formarea cetățeanului). Misiunea acestuia în teoria lui Piaget este de a asigura un mediu favorabil pentru activitatea exploratorie a elevului. În actul învățării, el oferă instrumente de asimilare și de aplicare a cunoștințelor, permițînd dezvoltarea la elevi a unor procese logice de învățare, eficiente la nivelul vârstei psihologice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, S., *Curriculum pedagogic*, E.D.P., București, 2006.
2. Piaget, J., *Construirea realului la copil*, E.D.P., București, 1976.
3. Piaget, J., *Psihologie și pedagogie*, E.D.P., București, 1972.
4. Radu, I. (coord.), *Psihologia educației și dezvoltării*, Ed. Academiei R.S.R., București, 1983.
5. Siebert, H., *Pedagogie constructivistă*, Ed. Institutul European, Iași, 2001.
6. Țircovnicu, V., *Pedagogia generală*, Ed. Facla, București, 1975.
7. New, S.R.; Cochran, M., *Early Childhood Education, An International Encyclopedia, Volumes 1-4*, Praeger Publishers, London, 2007.
8. Salkind, J.N., *Encyclopedia of educational psychology, 1&2*, SAGE Publications, Los Angeles, 2008.

Cristina-Viorica DODU,
doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova,
Școala Pictor Nicolae Grigorescu – nr. 1,
or. Titu (România)

Designul unității didactice (II)*



Tatiana **CARTALEANU**

dr., conf.univ., UPS Ion Creangă

Rezumat: *Articolul ia în discuție noțiunea de unitate didactică și raportează problema proiectării pe unități didactice la disciplina limba și literatura română, oferind un model de realizare a primei lecții din unitate.*

Abstract: *The article looks at the notion of „didactic unit” and relates the problem of planning in didactic units in Romanian language and literature, offering an implementation model for the first lesson of a unit.*

Problema care stă în fața profesorului-proiectant este aceea de a distribui echitabil și motivat orele, pentru ca acestea să cuprindă atât unitățile de conținut, cât și competențele specifice/subcompetențele alese. Iar paralel, ar fi de dorit ca lecțiile dintr-o unitate să nu semene leit una cu alta, ca obiective și structură. Deci proiectarea urmează să se facă tridimensional – în planul conținuturilor obligatorii, stipulate de curriculum; în planul formării unor competențe specifice disciplinei; în planul aplicării diferitelor strategii, metode, procedee/tehnici de instruire.

Prin urmare, profesorul de limba română va stabili ce text (literar sau nonliterar) va fi folosit pentru studiul de bază, ce texte se vor citi suplimentar, care dintre unitățile de limbă și comunicare sînt mai potrivite în raport cu posibilitățile textului ales și care este forma de evaluare finală. Obiectivele probei de evaluare finală urmează să derive firesc din formularea subcompetențelor puse în

fruntea proiectului, însă acestea trebuie, de asemenea, să varieze de la o unitate la alta. Se impune ca proba de evaluare finală să se edifice pe formarea/achiziția de competențe specifice/subcompetențe și ca formele de evaluare să varieze de la o unitate la alta. Cum disciplina noastră are în vizor, în permanență, cele patru deprinderi integratoare – înțelegerea la auz, vorbirea, lectura, scrierea – ar fi normal ca evaluarea să nu se producă numai pentru domeniul „lectură și scriere”, ci să estimeze și nivelul de competențe pentru comunicarea orală. Cităm din Alina Pamfil: „Restructurarea conținuturilor disciplinei din perspectiva capacităților de comunicare a determinat, într-o oarecare măsură, redesenarea subdomeniilor didacticei: se vorbește astăzi tot mai mult de o **didactică a redactării** (focalizată asupra formării competențelor de producere de text literar și non-literar) și de o **didactică a oralului** (ce vizează comprehensiunea și producerea de discurs oral). În același timp, putem vorbi și de conținutul unei **didactice a lecturii**, în centrul căreia vedem așezată problematica textului literar: acesta este tipul de text cu cel mai mare impact formativ, text în care funcționarea limbajului atinge maximele condensării, complexității și exemplarității.” [1, 13]

În numărul precedent, am încercat să dezghiocăm entitatea numită „unitate didactică”, referindu-ne doar la prima oră. Acum vom examina o modalitate de racordare a tipologiei lecțiilor la etapele acesteia.

Ce ar putea urma după lecția de actualizare?

II. Lecția bazată pe munca independentă realizată acasă

Dacă la lecția introductivă au fost trecute în revistă anumite noțiuni, au fost actualizați termenii cunoscuți, au fost exercitate anumite operații intelectuale, sarcina pe care o vor realiza elevii acasă ar putea deveni prilej de lucru la ora următoare. Să admitem că profesorul a distribuit elevilor teme/subiecte pentru o lectură independentă a textului care urmează a fi studiat. Numită și „lectură de experți”,

* Continuare din numărul precedent

activitatea dată are să valorifice capacitatea fiecărui elev de a citi și de a face dovada înțelegerii textului. Să admitem că elevii sînt în clasa a X-a și textul este un basm (*Tinerețe fără bătrînețe și viață fără de moarte; Povestea lui Harap-Alb*). Tema dată pentru acasă este diferențiată după (a) interesele elevilor – profesorul enunță patru teme și elevii pot alege una sau (b) distribuită la întîmplare – elevii numără de la 1 la 4 și primesc o sarcină.

Indiferent dacă alege sau primește, elevul nu poate să nu realizeze tema, pentru că în acest caz nu va reuși să lucreze la lecția următoare. Schimbarea de atitudine față de tema dată pentru lucru independent acasă se produce atunci cînd elevul care a venit cu tema nefăcută nu se simte confortabil la lecția bine-gîndită și eficient structurată de către profesorul ce se orientează spre un elev cu tema făcută. Cu cît sarcinile sînt mai clare și mai exacte, cu atît mai puține șanse de eschivare îi rămîn elevului care nu arde de dorința de a-și face tema.

Respectiv, dacă sarcina este aceea de a citi textul, profesorul trebuie să o formuleze în așa fel încît produsul ei să nu se afle în formă gata-ambalată, ci să necesite lectura cu ochii proprii și utilizarea textului original. Prin urmare, nu îi vom cere elevului rezumatul textului – locul acestuia îl pot lua (a) planul simplu sau dezvoltat, alcătuit din citate; (2) reprezentarea grafică a sistemului de personaje sau a liniilor de subiect; (3) identificarea și citarea momentului în care este introdus un personaj nou – pentru toate aparițiile; (4) selectarea unui fragment relevant pentru tema/problematica/motivul-cheie/mesajul textului și comentarea lui etc.

Din moment ce profesorul mizează pe tema realizată acasă, la începutul orei trebuie să se ofere timp pentru trecerea în revistă – în perechi, în grup sau în plen – a produsului solicitat. Forma cea mai simplă a acesteia este ca profesorul să indice pe tablă cele patru sarcini date elevilor, iar ei să-și treacă numele în drept cu cea pe care au efectuat-o.

Lecția bazată pe munca independentă realizată acasă nu înseamnă neapărat că acele sarcini pe care le-a îndeplinit elevul devin subiect de verificare pe parcursul întregii ore – ele devin pretext pentru lucrul desfășurat în clasă. Verificarea, evaluarea reciprocă sau evaluarea de către profesor a temei cu care elevul s-a prezentat la lecție poate să se întîmple chiar la începutul orei sau poate surveni la oricare dintre etapele ulterioare – dar,

cu egal succes, profesorul poate să nu evalueze direct tema, ci elevii să o utilizeze, ca pe o *conditio sine qua non*, pentru lucrul în clasă. În asemenea circumstanțe, revenind la formularea sarcinilor de mai sus, profesorul creează condiții pentru ca elevii să colaboreze, comparîndu-și produsele și elaborînd unul comun. Ținem la această formă de lucru, ca și la prima etapă a tehnicilor *Schimbă perechea! Gîndește – Discută în perechi – Prezintă; Argumente pe cartele; Comerțul cu o problemă*: elevii vin să lucreze în perechi sau în grup doar atunci cînd dispun deja de un produs propriu.

Profesorul care constată că unii dintre elevi nu au citit textul sau (spun că) l-au citit, însă nu au realizat sarcina, se află în fața unei dileme: (a) să alcătuiască perechi/grupuri din elevi „fără temă”, care să citească acum și să realizeze împreună sarcina, în timp ce colegii lor merg mai departe; (b) să distribuie elevii „fără temă” în grupurile elevilor care vor lucra în cunoștință de cauză. Ce cale să aleagă poate decide doar cel care stă în fața clasei – oricare dintre acestea implică niște „pagube”, important e să cîntărim cît cîștigăm și cît pierdem, în sensul timpului utilizat cu rost/cu folos. Situația cea mai gravă ar fi să se constate că numărul celor care au realizat tema este categoric mai mic decît al celor care nu au realizat-o – în această conjunctură potențialul „experților” trebuie valorificat la maximum, dar profesorul va ști ce pîrghii să aplice pentru ca toți chiulangii să nu se simtă eroii zilei și cazul să nu se repete la următoarea temă similară.

Vom ilustra cu o unitate didactică axată pe modulul III al manualului în vigoare [2] pentru clasa a X-a: **Genul epic**. Unitatea didactică respectivă se va intitula *Basmul popular și basmul cult. Redactarea unei compoziții-narațiune* și va avea în obiectiv studiul a două texte de basm: *Tinerețe fără bătrînețe și viață fără de moarte* și *Povestea lui Harap-Alb*. Admitem că prima oră – lecția introductivă a unității – s-a consumat cu actualizarea cunoștințelor și a atitudinilor față de basmul popular și basmul cult (puteți urma indicația de mai jos sau selecta exerciții de la pp. 162-163 ale manualului). Pentru lecția următoare, profesorul alege să lucreze doar cu textul basmului *Povestea lui Harap-Alb*: elevii sînt rugați să-l citească integral, din proaspăt, și să realizeze una dintre sarcini.

Proiectul unei asemenea lecții ar putea să arate astfel:

Lecția 1 (introdactivă) EPICA POPULARĂ ȘI CULTĂ				
A fost desfășurată în formă de prezentare de carte: fiecare elev a relatat despre poveștile copilăriei sale și a prezentat o carte de povești.				
Data	16.03.2012			
Nr. de ordine	Lecția 2 (bazată pe munca independentă realizată acasă)			
Tipul lecției				
Tema lecției	Interpretarea textului <i>Povestea lui Harap-Alb</i> de Ion Creangă			
Etapele lecției	Strategii didactice	Timp	Resurse	Evaluare formativă

EVOCARÉ	Discuție ghidată Se discută despre simbolica și semnificațiile culorii albe, la diferite popoare, în diferite culturi. Se face apel la cunoștințele de cultură generală ale elevilor. Se face transferul la semnificația acestei culori în basmul citit.	10'		Profesorul formulează clar subiectul discuției: <i>Simbolica și semnificațiile culorii albe</i> . Profesorul va generaliza și va oferi feedback direct doar în final.
REALIZARE A SENSULUI	Consultații în grup Se așază împreună elevii care au efectuat aceeași temă. Deoarece doar acești elevi au realizat tema dată, sarcina formulată explicit este de a elabora, după 15 minute de consultații, o prezentare de grup la tema de acasă. Liderul oferă cuvîntul, pe rînd, fiecărui elev, pentru prezentarea temei sale. Se elaborează schița unei prezentări din partea grupului, este desemnat prezentatorul sau prezentatorii, se determină consecutivitatea în care intervin elevii.	15'	Caietele elevilor, cu tema de acasă realizată Textul basmului	Tema dată pentru acasă a fost: Lectura obligatorie a basmului. 1. Alcătuirea planului simplu de idei al basmului, format din citate (15-20 de puncte). 2. Reprezentarea grafică a sistemului de personaje. 3. Identificarea și comentarea a 10 motive de basm, prezente în text. 4. Comentarea semnificației intratextuale a primului dialog dintre Sfînta Duminică și fiul cel mic al craiului.
REFLECȚIE	Prezentare de grup Grupurile prezintă, pe rînd, sinteza temei de acasă și răspund la întrebările colegilor.	15'	Postere, lucrări, PPT etc.	Se evaluează calitatea analizei textului, corespunderea prezentării cu sarcina dată, calitatea și expresivitatea formei de prezentare orală. Se poate aplica o grilă. [PICE]
EXTINDERÉ	Tema pentru acasă: Ex. 3, p. 163 (în scris) din manualul pentru clasa a X-a (Editura Cartdidact).			

Lecția a treia ar putea constitui o clonă a lecției a doua, referindu-se la textul celui alt basm, *Tinerețe fără bătrînețe și viață fără de moarte*. Cu același succes, în locul temei de acasă oferite anterior, acum elevii ar putea să primească sarcina de a rezolva în scris ex. 1 (*Continuă...*) de la p. 172. Iar profesorul ar putea recurge la alte modalități de examinare a textului lui Petre Ispirescu și de analiză paralelă a celor două basme.

III. Lecția de asimilare a noilor cunoștințe și de formare a noilor capacități, priceperi, deprinderi

IV. Lecția de consolidare a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor

În sfîrșit, sosește momentul cînd elevul de liceu va asimila noi cunoștințe, priceperi, deprinderi și imediat va purcede la consolidarea lor. În cazul subiectului nostru, alături de faptul cunoașterii monitorizate/dirijate a unor texte literare nestudiate anterior, vor ține de domeniul noului termenii *oralitate, fabulos, miraculos*; la un alt nivel se va cerceta și asimila definiția *basmului*. Noțiu-

nile de *cronotop, tipuri de personaje, valori personale și general-umane* doar se actualizează.

Aceste lecții se vor ramifica în funcție de materialul care urmează a fi predat și asimilat:

III. A. Lecția de transmitere a informației

III. B. Lecția de formare a noțiunilor

III. C. Lecția de formare a strategiilor [1, 39].

Dacă le privim în ansamblu ca pe niște secvențe ale demersului didactic explicit, atunci nu putem să nu recunoaștem că este normal ca într-o unitate didactică de 12 ore învățării propriu-zise să i se acorde ponderea cea mai mare. Adică, tipologic, lecția IV a unității ar putea fi axată pe transmiterea informațiilor, lecțiile V-VII – pe formarea noțiunilor și a strategiilor, iar lecțiile VIII-X – pe consolidarea cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor. Atunci lecția XI va fi rezervată probei de evaluare și lecția XII analizei acestei probe.

Iată cum ar putea să arate această secvență a proiectului:

Data	20.03.2012			
Nr. de ordine	Lecția 4 (de formare a noțiunilor)			
Tipul lecției				
Tema lecției	Specificul narațiunii în epica populară			
Etapele lecției	Strategii didactice	Timp	Resurse	Evaluare formativă

EVOCARE	Iarmarocul Elevii se ridică din bancă, avînd în mîini caietul cu tema scrisă acasă, vin în fața clasei și acolo schimbă caietul cu cineva din alt rînd. Merg la loc, parcurg tema din caiet și încearcă să o compare cu a lor. Sînt ascultați 3-5 elevi, care citesc tema din caietele „procurate”.	10’ (5+5)	Caietele cu tema făcută	Profesorul urmărește corectitudinea celor citite și îi îndeamnă pe elevi să procedeze la fel. Oferă feedback. Poate să dea note, argumentînd.
REALIZARE A SENSULUI	Lucru în grupuri Elevii rezolvă, în grupuri de cîte 4, ex. 7.2., p. 173.	20’ (10+10)		Se verifică în tehnica Unul circulă, ceilalți stau.
REFLECȚIE	Individual Rezolvă ex. 8, p.173.	15’ (5+10)		Se verifică în tehnica Schimbă perechea!
EXTINDERE	Tema pentru acasă: ex. 2 (<i>Identifică...</i>), p. 173.			

În continuare oferim doar cîteva repere ale proiectelor, obiectivul nostru fiind acela de a arăta cum poate fi utilizat manualul pentru o proiectare explicită (profesorului îi rămîne numai să determine modul de realizare și de evaluare a activității):

Data	22.03.2012
Nr. de ordine	Lecția 5 (de formare a strategiilor)
Tipul lecției	
Tema lecției	Elementele fantasticului și fabulosul în epica populară
Exerciții recomandate	Ex. 2 (<i>Identifică...</i>), p. 172; ex. 5, (<i>Extrage...</i>), p. 172; ex. 3, p. 172.
Data	23.03.2012
Nr. de ordine	Lecția 6 (de formare a strategiilor)
Tipul lecției	
Tema lecției	Cronotopul în epica populară
Exerciții recomandate	Ex. 10, p. 172; ex. 4 (<i>Interpretează...</i>), p. 172; ex. 3, p. 173; ex. 3, p. 174.
Data	26.03.2012
Nr. de ordine	Lecția 7 (de formare a strategiilor)
Tipul lecției	
Tema lecției	Tipuri de personaje în epica populară
Exerciții recomandate	Ex. 3 (<i>Identifică...</i>), p. 172; ex. 6, p. 174; ex. 6, p. 172; ex. 7, p. 172.
Data	27.03.2012
Nr. de ordine	Lecția 8 (de consolidare a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor)
Tipul lecției	
Tema lecției	Semne și simboluri în epica populară

Exerciții recomandate	Ex. 2 (<i>Ce informație...</i>), p. 172; ex.5, p. 174; ex. 6, p. 172; ex. 7, p. 172.
Data	29.03.2012
Nr. de ordine	Lecția 9 (de consolidare a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor)
Tipul lecției	
Tema lecției	Redactarea unei compoziții-narațiune
Exerciții recomandate	Ex. 2, 3, 4, p. 156.
Data	30.03.2012
Nr. de ordine	Lecția 10 (de consolidare a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor)
Tipul lecției	
Tema lecției	Redactarea unei compoziții-narațiune
Exerciții recomandate	Ex. 5, 1, 2, p. 156
Data	02.04.2012
Nr. de ordine	Lecția 11 (de evaluare)
Tipul lecției	
Tema lecției	Evaluarea subcompetențelor 4.3. Elaborarea textelor în parametrii indicați; 5.1. Respectarea normei limbii literare în orice text scris.
Proba de evaluare	Ex. 2, p. 174

Exemplul de mai sus este chemat să topească frica pe care o resimt unii profesori în fața proiectului „pe unități.” Una dintre problemele inventate ale acestei strategii de proiectare este necesitatea de a lucra „cu metode/tehnici”, pe care unii încă nu le cunosc suficient de operațional. Am încercat să demonstrăm că manualul este cel mai sigur ajutor și prieten al profesorului care proiectează: deseori e suficient să selectăm, în ordinea unei taxonomii, exercițiile și să ne oprim la o

formă de lucru și de evaluare a sarcinii; altele exercițiile din manual au nevoie de anumite verigi de legătură, de activități care să le facă mai accesibile sau mai relevante – dar întotdeauna paginile cărților de pe masa elevilor oferă mai multe oportunități și activități de învățare decât este în stare să rezolve elevul în cadrul lecțiilor și al temelor pentru acasă date cu discernământ. Așadar, curriculumul, ca document cu drept de vot decisiv, „constituțional”, și manualul, cu drept de vot consultativ, sînt sursele cu ajutorul cărora profesorul desfășoară traiectul instructiv la disciplina sa.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Pamfil, A., *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Ed. Paralela 45, Pitești, 2006.
2. Cristei, T.; Cartaleanu, T.; Cosovan, O.; Ghicov, A., *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a X-a*, Ed. Cart-didact, Chișinău, 2007.



Oxana GAPEI

Liceul Teoretic Olimp, Puhăceni, Anenii Noi

Computerul versus unitatea de învățare: o re-activare a tehnicilor de lucru la ora de limba și literatura română

Rezumat: *Articolul abordează problema valorificării tehnologiilor informaționale moderne în proiectarea și realizarea unității de învățare, asigurându-se, astfel, formarea/dezvoltarea competențelor de comunicare orală și scrisă la lecția de limba și literatura română. Se accentuează ideea de a combina în procesul de predare-învățare-evaluare tehnicile*

de lucru participative cu variatele modalități de utilizare a computerului.

Abstract: *This article approaches the problem of capitalization of modern informational technologies (IT) for the purpose of planning and carrying out the learning unit, as well as assuring the development of the oral and written communication competences at the Romanian language and literature lesson. It is highlighted the idea of combining within the ERRE the active-participative techniques with the various methods of using the computer during the teaching-learning-evaluating process.*

„Tehnologiile informaționale devin acum utile suporturi în proiectarea predării, în dirijarea și managementul învățării, precum și în monitorizarea actului didactic pe segmente parcelare sau mai cuprinzătoare. Astăzi, în era Internetului, calculatoarele electronice performante tind să cucerească o mare parte a spațiului educațional, oferind soluții pentru concretizarea aplicațiilor psihopedagogiei cognitive, pentru practica educativă.”

(Vasile Chiș)

În societatea contemporană, computerul este un instrument de lucru indispensabil pentru fiecare dintre noi, el favorizînd deschiderea spre inovații, informații, cunoașterea lumii în toată complexitatea sa. Internetul și mijloacele digitale sînt în centrul atenției didacticii moderne, întrucît facilitează racordarea procesului de învățare la cerințele prezentului și contribuie la formarea/dezvoltarea competențelor prevăzute de actele normative. În plus, o lecție desfășurată cu utilizarea computerului este mai atractivă, mai dinamică și stimulează motivația elevului pentru studiu.

În contextul curriculumului modernizat, profesorul apelează frecvent la computer, în special pentru dezvoltarea anumitor competențe în cadrul unității de învățare. Oportunitatea unor secvențe realizate cu sprijinul acestuia este și mai pregnantă atunci cînd tehnicile de lucru pot fi combinate, *re-gîndite și re-activate* în așa mod încît să eficientizeze procesul de predare-învățare-evaluare. Este necesar ca profesorul să urmărească cu atenție, în proiectarea unității de învățare, *în ce mod și cu ce scop* include secvențe acționale realizabile cu ajutorul calculatorului. De asemenea, el va ține în vizor și necesitatea creării unei ambianțe lucrative în sala de clasă, dar și a unei “ambianțe virtuale”, de fapt, una familiară multor elevi care accesează regulat Internetul, care sînt prezenți pe diferite forumuri de discuții sau în rețelele de socializare.

Așadar, ținînd cont de aceste posibilități, proiectînd o unitate de învățare, profesorul va include și secvențe de învățare-evaluare cu sprijinul calculatorului, care ar trebui să fie pentru elevul de azi un prieten inteligent, ce îl ajută să devină o persoană cultă, să-și dezvolte un stil intelectual propriu.

Modalitățile de lucru în acest sens sînt variate. Profesorul va insista pe valorificarea lor în cadrul unității de învățare, urmărind obligatoriu coerența *competențe – subcompetențe – modalități de învățare-evaluare*. La etapa inițială de proiectare, el va evalua propriile competențe de utilizare a calculatorului, va stabili posibilitățile oferite de Internet, în vederea cadrării acestui instrument în experiența de cunoaștere a elevului. Profesorul va face uz și îi va orienta și pe elevi să realizeze prezentări PowerPoint, să recurgă la imagini, tabele, scheme pentru a-și susține discursurile, să-și elaboreze un portofoliu electronic, să participe la un forum de discuții pe o temă dată sau chiar propusă de elevi, să se documenteze, toate acestea avînd rolul de a stimula și a menține procesul complex de dezvoltare/formare a competențelor.

Astfel, în clasa a X-a, în proiectarea unității de învățare *Opera epică. Romanul*, am reușit organizarea unor secvențe susținute la computer, în centrul atenției fiind subcompetențele: *aplicarea tehnicilor de abordare a textului literar și nonliterar; cunoașterea, prin lectură, dirijată și independentă, a textelor literare și nonliterare; elaborarea textelor în parametrii indicați; folosirea tehnologiilor informaționale pentru documentare, exersare și producere de text*.

Voi prezenta în continuare o secvență a unității de învățare (3 ore din 10 proiectate), evidențiind activitățile și sarcinile de lucru realizate cu ajutorul calculatorului la lecții, dar și în afara orelor de curs. Voi prezenta exemple de combinare a tehnicilor participative, cunoscute și valorificate în mediul nostru pedagogic, cu oportunitățile pe care ni le oferă “prietenul electronic”, în baza romanului *Mara* de Ioan Slavici.

Teme/ Subiecte	Activități de învățare, sarcini	Timp	Evaluare curentă	Temă pentru acasă
I. Caracteristicile romanului	EVOCARE Dacă ai fi scriitor, despre ce ai scrie în baza imaginii date? Ce timp și spațiu ai prezenta în „opera ta”? (Accesarea www.colegiuarte.com , picturi de S. Cuciuc, A. David: <i>Meșteri populari, Dogarii, La cules vie</i> etc.) Scrie o listă de titluri de romane pe care le cunoști. (Accesare Internet, după necesitate)	5’ 3’	Se evaluează capacitatea elevului de a înțelege mesajul picturilor propuse și imaginarea unor situații/subiecte ce ar stimula producerea de text. Se evaluează cunoașterea operelor de referință din literatura română/literatura universală, capacitatea de a lucra cu sursele Internet.	Recitirea unor fragmente din romanul <i>Mara</i> ; ex.1, 3; p. 90. Realizarea la calculator a unei prezentări <i>Romanul Mara – o monografie a târgului ardelenesc</i> (sarcină individuală pentru 2 elevi, care vor lucra în pereche, completîndu-și portofoliul electronic).
	REALIZARE A SENSULUI Anunțarea temei, a obiectivelor. Lectura unui fragment dintr-un roman, prezentarea unui <i>Jurnal dublu</i> (temă de casă). Compararea speciilor literare <i>nuvelă și roman (Diagrama Venn)</i> , folosindu-se informațiile din manual. Analiza tabelului <i>Tipologia romanului. Particularitățile romanului. (Discuția dirijată)</i>	5’ 10’ 10’	Se evaluează lectura expresivă, capacitatea de a analiza specificul romanului ca operă a genului epic. Se evaluează abilitățile analitice. Se evaluează logica, coerența textului produs, cunoașterea și înțelegerea noțiunilor noi de teorie literară, nivelul de dezvoltare atitudinală în raport cu opera recomandată.	Reper de prezentare: <i>subiectul, cronotopul, personaje, impresii de lectură, argumente</i>
	REFLECȚIE Recomandă colegilor un roman pentru lectură, motivînd de ce i-ar interesa, evidențiind: tipul; 2-3 particularități; tematica și valorile identificate, pe care le consideri actuale și importante pentru tine.	12’		
	EVOCARE Ce este o capodoperă? Scrie 3 calități ale unei opere literare ce i-ar confirma acest statut. (O capodoperă e romanul <i>Mara</i> .) Reactualizarea cunoștințelor despre <i>roman</i> : test la calculator, în forma unui joc didactic (utilizarea unui test PowerPoint după modelul jocului <i>Cine vrea să fie milionar?</i> Se formează două grupuri a câte 3 elevi, care	5’ 7’	Se evaluează capacitatea de a gândi critic. Se evaluează cunoștințele și capacitatea de cooperare în cadrul grupului.	

<p>2, 3 Mara – un roman al vieții sociale Lecție-bloc</p>	<p>au selectat răspunsul corect din patru variante posibile). REALIZARE A SENSULUI Prezentarea romanului în PowerPoint, realizată de elevi acasă, luarea de notițe, completările și comentariile profesorului. Formularea unor sugestii pentru elevi cu referință la calitatea unei prezentări la calculator. Completarea/comentarea slide-ului <i>Citate</i> cu referință la calitățile romanului, folosindu-se și surse Internet. Completarea individuală, pe caiet, a unei scheme: <i>Caracteristicile esențiale ale romanului</i>, utilizându-se slide-ul <i>Citate</i>. Relatarea succintă a unor episoade din roman (în baza recitării unor fragmente și a imaginilor din filmul <i>Dincolo de pod</i>, proiectate la calculator). Relatarea rezumativă a primului capitol, din perspectiva Marei. Formularea unor subiecte pentru discuții pe forum, folosindu-se skype-ul, pagina de blog personală sau simularea discuției pe forum. Exersare (ex. 4-9, p. 194-195) Activitate în grup: <i>CV-ul personajului Mara</i> REFLECȚIE <i>Argument în 4 pași: Mara – personaj avar, zgârcit sau practic, calculat?</i> Test de evaluare la calculator: <i>Mara – roman al vieții sociale</i></p>	<p>10' 3' 3' 2' 6' 3' 5' 20' 13' 7' 7'</p>	<p>Se evaluează competența de comunicare orală (cu suport ilustrativ). Se evaluează abilitatea de a manipula instrumente digitale, capacitatea de a realiza sinteze, capacitatea de a construi scheme proprii de învățare. Se evaluează comprehensiunea romanului studiat, capacitatea de a rezuma, de a prezenta creativ o perspectivă de rezumare propusă. Se evaluează capacitatea de a formula subiecte de discuție. Se evaluează capacitatea de a interpreta comportamentul personajului literar, cunoașterea conținutului, înțelegerea operei.</p>	<p>Completarea portofoliului electronic: <i>CV-ul personajului preferat din roman</i>. Participare la discuțiile de pe forum.</p>
---	---	--	--	---

Includerea în proiectarea unității de învățare a unor activități și sarcini de lucru realizabile cu ajutorul calculatorului oferă elevilor posibilitatea de a acționa autonom, de a aplica tehnici de lucru care stimulează cercetarea independentă, imaginația, gândirea critică. Prezentarea PowerPoint în baza romanului *Mara* a fost folosită și ca suport de studiu, autoarele acesteia având ocazia să exercite și rolul de profesor, propunând colegilor fixarea unor idei semnificative conform următorului plan: 1) Ioan Slavici – clasic al literaturii române; 2. Structura romanului; 3. Personajele, naratorul, linia de subiect; 4. Obiceiurile și viața breslelor din târgul ardelenesc; 5. Viața oamenilor din zona Lipova-Radna-Arad.

Prezentarea a servit drept pretext pentru o discuție în clasă cu referință la impresiile de lectură, precum și pentru comentarea unor fragmente din operă, într-un *Jurnal dublu*. Am propus elevilor și sugestii pentru îmbunătățirea unei prezentări realizate la calculator, insistând asupra: selecției riguroase a informației, exemplificării cu citate din roman, emiterii unor argumente relevante întru susținerea ideii că opera este un *roman al vieții sociale*, ca ulterior elevii să poată demonstra, în baza unor lecturi repetate,

că opera epică studiată este și un *roman al familiei, un roman al iubirii*, scopul etapei finale fiind redactarea unui eseu argumentativ pe tema: *Mara – un multiroman care mi-a descoperit o lume a valorilor umane*.

Dintre activitățile care au contribuit la perfecționarea competențelor de comunicare scrisă și orală, menționez *citirea pe calculator*, o alternativă a cărții tipărite, cu ajutorul căreia se asigură accesul la cartea electronică pentru fiecare elev. Am propus elevilor realizarea *fișelor de lectură*, completând *portofoliul electronic* cu date despre biografia romanului, locul desfășurării acțiunii (cu reperarea acestuia pe hartă); descrierea locuințelor, a târgului, a mănăstirii, a vestimentației personajelor, a obiceiului de nuntă *verboncul*, a diferențelor etnoculturale și religioase; elaborarea fișelor cu fraze-noduri ale acțiunilor/evenimentelor narate. Și în cadrul lecțiilor următoare am recurs la conturarea profilurilor personajelor, elevii redactând CV-urile acestora conform algoritmului dat: numele, originea, părinții, rudele, caracterul, ocupațiile, interesele, predispozițiile, viața sentimentală, idealul de viață (de exemplu, caracterizarea Persidei în format electronic).

Grație calculatorului, putem realiza și activități în afara orelor de curs. Astfel, ar fi oportun și un *forum de discuții*, cu subiecte propuse de profesor, dar și de elevi, sursa de inspirație fiind universul romanului și actualitatea noastră. Care ar fi cele mai atractive subiecte? Probabil, cele care reflectă sfera de interese ale elevilor, comportamentele personajelor, idealurile lor de viață, cu posibilitatea de a fi comparate cu cele ale cititorilor, care se redescoperă prin prisma eroilor din roman. În acest sens, preferințele elevilor sînt:

- De ce Mara spunea: „Tot nimeni n-are copii ca mine!”? (în raport cu subiectul: „Sînt oare un prilej de mîndrie pentru părinții mei? De ce?”)
- Relația Persida-Trică din copilărie și pînă la maturitate în raport cu relațiile dintre membrii unei familii în lumea modernă
- Filmul artistic *Dincolo de pod* sau lectura romanului *Mara*?
- Dacă se mărita Persida cu Codreanu...
- O iubea oare Națl pe Persida? (în raport cu violența domestică în lumea modernă)
- Dacă aș fi fost în locul Marei (sau a altui personaj)...
- Breasla măcelarilor și a cojocarilor în raport cu subiectul *Cît durează, cît te costă să devii mustru în zilele noastre?*
- Surcica nu sare departe de trunchi: Mara și Persida
- De ce Mara nu-l accepta pe Națl? (în raport cu subiectul: *E posibilă, o căsnicie fericită, în zilele noastre, dacă soțul și soția aparțin unor culturi/religii diferite?*)

Invitația pe un *forum de discuții* este susținută și de sugestia-reguli, care urmează a fi respectate de elevi:

- Argumentați-vă părerile, aducînd exemple din opera lecturată.
- Exprimați-vă gîndurile clar; redactați mesaje coerente, logice, urmăriți corectitudinea lexicală, semantică, stilistică și gramaticală, în conformitate cu normele limbii române.
- Dezbateți ideile colegilor, construind o discuție sau controversă inteligentă.
- Selectați exemple relevante din presă și din Internet. Verificați informația și din alte surse.
- Stabiliți-vă o conduită a dialogului, ținînd cont de principiile comunicării pe forum: lectură, argumente și exemple; manifestare liberă, creativă și cultă; respect și încurajare.

Forumul de discuție susține elevii și declanșează comunicarea, dialogul interactiv. Ideile emise pot să servească și la organizarea unei dezbateri în clasă sau la realizarea unor proiecte de grup. Rolul profesorului este de a modera discuțiile, de a oferi feedback, încurajînd și stimulînd diversitatea opiniilor. De asemenea,

se reușește monitorizarea procesului de dezvoltare a competențelor de exprimare scrisă și orală în mesajele comunicate.

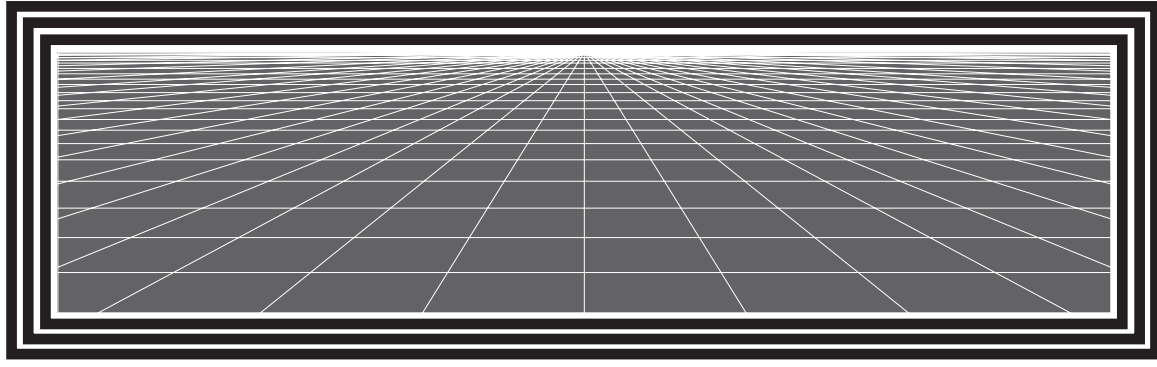
În cadrul unității de învățare descrise, am recurs și la evaluare prin intermediul *testelor la calculator*, prin utilizarea editorului de teste, dar și a aplicației PowerPoint. Testele au menirea să releve nivelul de cunoaștere a conținutului romanului sau să faciliteze învățarea noțiunilor de teorie literară studiate, a trăsăturilor specifice romanului realist, a contextului apariției romanului, a procedurilor de caracterizare a personajelor. Am organizat evaluarea la calculator și sub formă de joc didactic (*Cine știe, câștigă!*), elevii fiind implicați într-o competiție presupunînd selectarea variantei corecte de răspuns.

Asemenea activități diversifică instrumentarul de lucru al cadrului didactic. Elevii accesează diverse surse din Internet, se documentează, își perfecționează competențele digitale, dar și cele de comunicare, căci, dincolo de atractivitatea activității cu sprijinul computerului, profesorul urmărește ca elevul să selecteze riguros informația, să construiască un discurs, texte personalizate, să-și formuleze clar și corect opiniile în cadrul discuțiilor în baza unor prezentări la calculator sau pe forum. Atunci cînd proiectăm și desfășurăm secvențe de lecții construite pe utilizarea computerului, vom susține intenția elevilor de a-și structura prezentarea în format electronic, atenționîndu-i, totodată, că o astfel de modalitate sprijină un discurs oral, nu îl înlocuiește. Pe slide-uri vor fi fixate doar momentele-cheie de dezvoltat/discutat. Vom lua în considerare faptul că evaluarea la calculator este aplicabilă la aprecierea nivelului de cunoștințe, studiul devenind în așa mod o provocare permanentă

Un cadru interactiv de învățare-evaluare poate avansa în calitate prin *re-activarea/re-gîndirea* și combinarea tehnicilor de producere a mesajelor scrise și orale, calculatorul fiind o formă modernă de organizare a lecției, dar și un stimulent în activitățile de extindere și integrare a cunoștințelor, capacităților și atitudinilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu, T.; Cosovan, O.; Grama-Tomiță, A.; Cartaleanu, E., *Limba și literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală*, Ed. Cartier, Chișinău, 2010.
2. Cartaleanu, T.; Cosovan, O.; Cristei, T.; Ghicov, A., *Limba și literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat în învățămîntul liceal*, Ed. Știința, Chișinău, 2007.
3. Chiș, V., *Pedagogia contemporană – pedagogia pentru competențe*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2005.
4. Corlat, S.; Ivanov, L., *Calculatorul în predare și învățare. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățămîntul preuniversitar*, Î.E.P. Știința, Chișinău, 2007.



RUBRICA DIRIGINTELUI

Premise pentru o carieră de succes

Rezumat: Ghidarea în carieră constituie premisa unei cariere de succes. Obiectivele și tematica activităților pe această dimensiune sînt determinate de obiectivele-cadru și racordate la activitățile anterioare, vîrsta elevilor și nevoile lor de formare.

Abstract: Career guidance is a prerequisite for successful careers. Objectives and activities are determined by the objectives thematic framework and connected to previous activities, student age, their training needs.

Centrul de Ghidare în Carieră și Relații cu Piața Muncii oferă o gamă variată de servicii educaționale și oportunități de realizare a unui parcurs profesional de succes. Scopul Centrului este de a le forma beneficiarilor săi competențele necesare pentru o integrare profesională eficientă. Astfel, grupurile-țintă sînt elevii de liceu, din colegii, dar și studenții și adulții, cu care desfășurăm un șir de activități menite să-i ajute la dezvoltarea profilului profesional și la conștientizarea profilului personal.

Cariera este ansamblul ocupațiilor caracterizate prin instruire și experiență, în care o persoană accede la poziții superioare, care necesită mai multă responsabilitate și competență. Una dintre cele mai importante hotărîri pe care trebuie să o ia orice persoană este cea legată de profesie: prin ea, individul își demonstrează utilitatea în mediul său de viață, creează, menține și își consolidează rețeaua de comunicare, acestea facilitîndu-i autorealizarea. Mediul școlar și cel universitar asigură tuturor elevilor și studenților multiple posibilități de a-și forma o cultură generală și de specialitate, aceasta constituind premisa autorealizării în diverse domenii. Însă schimbările sociale permanente plasează omul în fața unor decizii personale vizavi de profesia de viitor. Dinamica pieței muncii creează uneori confuzii între: cererile și ofertele de angajare, competențele profesionale formate și cele pretinse de angajator. Specialistul în devenire resimte dezacordul dintre aspirațiile financiare, personale și varietatea cerințelor de angajare (care se mo-

difică continuu), suprasolicitarea unor domenii, ceea ce diminuează șansele de angajare a candidaților.

Deoarece proiectarea carierei este un proces dificil, influențat de mai mulți factori (familia, mass-media, școala, potențialul persoanei), considerăm necesară intervenția consilierilor în domeniu.

Opțiunea și decizia pentru o activitate profesională sînt etape importante ale proiectării carierei, care marchează viața fiecăruia. Orice om, în funcție de particularitățile individuale, de condițiile de viață, de așa-numitele momente de „noroc” și „ghinion”, trece diferit prin aceste faze ale vieții. Cineva se confruntă o singură dată cu situația de a lua o decizie pentru viitoarea profesie, altcineva are parte de mai multe încercări de acest fel. Într-un caz sau altul, fiecare persoană cunoaște dificultatea opțiunii, dar, mai ales, a deciziei profesionale în perioada adolescenței.

Ghidarea în carieră se realizează pe tot parcursul școlar și de-a lungul întregii vieți. Este greșită abordarea precum că aceste acțiuni sînt necesare doar în clasele terminale (a IX-a, a XII-a). În continuare, propunem diriginților sugestii pentru ghidarea în carieră a elevilor de clasa a IX-a, ținînd cont că tematica respectivă are o pondere mai mare în contextul proiectării de lungă durată a orelor de dirigenție. Pentru a realiza toate obiectivele-cadru enumerate mai sus, pe parcursul anului școlar pot fi organizate 4-5 ore de dirigenție. Ținem să menționăm că o intervenție fragmentară, incidentală nu garantează succesul.

Activitatea 1. Între aspirații și realități

Forma de activitate: Oră de dirigenție

Grupul-țintă: Elevii clasei a IX-a

Timp alocat: 45 min.

Competențe: Activitatea va contribui la formarea competenței de autocunoaștere a potențialului individual.

Obiective	Conținuturi	Strategii	Timp alocat
Determinarea criteriilor ce stau la baza	Reperete opțiunii profesionale: a) aspirații, motive, interese (vreau)	Reprezentare grafică, lucru în grup	10 min.

opțiuni profesionale	b) capacități, abilități (<i>pot</i>) c) cerințele pieței muncii (<i>trebuie</i>) Factorii ce influențează opțiunea profesională: a) prestigiul profesiei b) avantajele profesiei c) compatibilitatea persoană-domeniu de activitate profesională	Conversație, activitate frontală	5 min.
Stabilirea concordanței dintre tipul de personalitate și domeniul de activitate	Metodologia de stabilire a compatibilității dintre persoană și domeniul de activitate, elaborată de către Holland*	Chestionar, lucru individual	25 min.
Evaluarea posibilităților de realizare profesională	Reflecții asupra posibilităților de realizare profesională în corespundere cu tipul de personalitate	<i>Scrisoare liberă</i> , lucru individual	5 min.

Activitatea 2. Oportunități și perspective ale absolventului de gimnaziu
Forma de activitate: Oră de dirigenție

Grupul-țintă: Elevii clasei a IX-a
Timp alocat: 45 min.

Competențe: Activitatea va contribui la formarea *competenței de informare*.

Obiective	Conținuturi	Strategii	Timp alocat
Determinarea traseelor educaționale după finalizarea gimnaziului	Posibilitățile educaționale ale absolventului de gimnaziu: muncă necalificată; studii în școala de meserii și în școala profesională; studii în colegiu; studii în liceu	Conversație, activitate frontală	5 min.
Identificarea surselor de informare despre oportunitățile absolventului de gimnaziu	Site-ul ME cu referire la structura sistemului de învățământ Regulamentul cu privire la funcționarea liceelor Nomenclatorul specialităților pentru învățământul profesional și colegial	Prezentarea posterului, activitate frontală Lucrul cu Regulamentul Lucrul cu Nomenclatorul, activitate în perechi	6 min. 7 min. 7 min.
Compararea oportunităților absolventului de gimnaziu din perspectiva realizării profesionale	Codul Muncii (articole cu referire la angajarea persoanelor ce nu au atins majoratul) Particularitățile diversificării învățământului în ciclul liceal: clase cu profil real și umanist Specificul instruirii în școala de meserii, în școala profesională și în colegiu	<i>Graficul T</i> , lucru în grup (activitate în 4 grupuri, stabilirea avantajelor și dezavantajelor pentru 4 posibile trasee postgimnaziale)	25 min.

Activitatea 3. Decizia corectă – premisă a succesului
Forma de activitate: Oră de dirigenție

Grupul-țintă: Elevii clasei a IX-a
Timp alocat: 45 min.

Competențe: Activitatea va contribui la formarea *competenței de a lua decizii*.

Obiective	Conținuturi	Strategii	Timp alocat
Identificarea factorilor ce influențează decizia	Factorii care influențează luarea deciziei privind cariera: piața muncii, interesele, valorile, caracteristicile personale, aptitudinile, deprinderile, istoria familiei, statutul socioeconomic, rețeaua personală, ambianța culturală, influențele educaționale	Completarea posterului, activitate frontală	10 min.
Identificarea etapelor de luare a deciziei	1. Determinarea alternativelor – Cine sînt eu? – Unde sînt acum? – Unde vreau să ajung?	Lucru cu material distributiv	20 min.

* Metodologia dată poate fi oferită de Centrul de Ghidare în Carieră și Relații cu Piața Muncii.

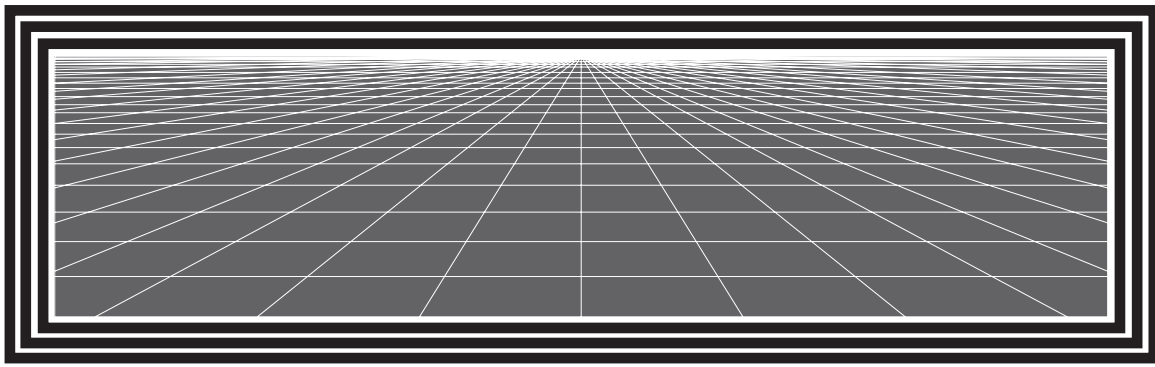
	<p>– Care sînt resursele mele actuale (calități, cunoștințe, abilități) pe care mă pot baza?</p> <p>2. Explorarea alternativelor</p> <p>– Care sînt posibilele căi de acțiune? Cîte alternative sînt?</p> <p>– Ce voi găsi la capătul drumului?</p> <p>– Cît timp și efort implică punerea în aplicare a acestor alternative?</p> <p>– De ce cunoștințe și abilități voi avea nevoie?</p> <p>– Care sînt dificultățile pe care le voi întîmpina?</p> <p>– Cine mă susține?</p> <p>– Care e calea optimă pentru mine?</p> <p>3. Luarea deciziei și întocmirea planului de acțiune</p> <p>– Care este obiectivul meu?</p> <p>– Ce pot să fac pentru a-mi atinge obiectivul?</p> <p>– De ce am nevoie?</p> <p>– Ce dificultăți anticipez?</p> <p>– Ce pot să fac pentru a le preveni sau minimiza?</p> <p>– Care sînt pașii concreți pe care îi am de parcurs?</p> <p>– Ce voi face dacă planul va eșua?</p>		
Elaborarea strategiei de realizare a deciziei	Proiectarea carierei pe termen scurt: <ul style="list-style-type: none"> • obiective • resurse • factori facilitatori • factori perturbatori 	Elaborarea posterelor, lucru individual	15 min.

Activitatea 4. Cum elaborez un CV**Forma de activitate:** Oră de dirigenție**Grupul-țintă:** Elevii clasei a IX-a**Timp alocat:** 45 min.**Competențe:** Activitatea va contribui la formarea *competenței de autopromovare*.

Obiective	Conținuturi	Strategii	Timp alocat
Determinarea conținutului dosarului funcțional	Necesitatea dosarului funcțional pentru admiterea la studii și angajarea în cîmpul muncii Dosarul conține: CV, cîteva fotografii, diplome de mențiune (în cazul admiterii la studii), diplome ce atestă studiile (în cazul angajării la serviciu), cerere, altă informație relevantă scopului propus	Expunere, exemplificare, activitate frontală	10 min.
Elaborarea unui CV în baza modelului	Tipuri de CV Structura CV-ului Cerințe față de elaborarea CV-ului	Exercițiu, lucru individual	25 min.
Evaluarea CV-ului elaborat	Corectitudinea și explicitatea structurii Elucidarea „aspectelor forte” ale CV-ului Relevanța informației în raport cu scopul elaborării CV-ului	GPP (gîndește individual, discută în perechi, prezintă întregii clase)	15 min.

Ghidarea în carieră urmărește cele patru finalități majore, dar tematica și complexitatea obiectivelor depind de activitățile realizate anterior, de vîrsta elevilor, de perspectivele imediate și de durată etc. Recomandăm tuturor factorilor educaționali să abordeze responsabil problema ghidării în carieră, pornind de la ideea că orice efort depus în sala de clasă rămîne a fi doar o pierdere de timp și o risipă de energie dacă profesorul și, mai ales, elevul nu percep traseul școlar drept o investiție conștientă în formarea personalității – utilă societății și capabilă să se autorealizeze prin profesie.

Mariana CONDREA, manager
Zinaida PAVLOV, Irina CARAUȘ, consilieri în carieră
Centrul de Ghidare în Carieră și Relații cu Piața Muncii



Metodele bazate pe acțiune în calificarea profesională: experiențe din Germania

Rezumat: În articolul dat, scris în rezultatul unei vizite de studiu în Germania, în domeniul metodelor-cheie de calificare profesională: explorarea, proiectul, jocul de rol, caietul cu sarcini/textul conducător și studiul de caz, se face o prezentare analitică a metodelor date, centrate pe acțiunea elevului/studentului și se argumentează eficiența, randamentul lor didactic în contextul german, extrapolate și la cel moldovenesc.

Abstract: This article is the result of a study visit in Germany, in the field of methods of professional qualification: exploration, project, role play, light text and case study. The analytical presentation of the methods, focusing on pupil/student action argues their efficiency and effectiveness of teaching in the German context, extrapolated to the Moldovan.

„Spune-mi și voi uita. Arată-mi și îmi voi aminti.
Pune-mă să fac și voi reține.”
(Confucius)

Sistemul dual vocațional din Germania asigură un parteneriat total între stat, piața muncii (oferțele de angajare) și autoritățile competente: syndicatele, camerele de comerț, alți actori sociali. Dualitatea se manifestă în colaborarea echilibrată între școlile de meserii și întreprinderi, unde se realizează, în proporții adecvate, însușirea teoriei și a practicii, responsabilitatea de bază avînd-o agentul economic. O treime din timpul de instruire elevul/studentul îl petrece în școală, sub îndrumarea unui profesor cu studii superioare și a unui instructor/maistru, răspunzător de practică, cu calificare pedagogică; iar două treimi – la viitorul loc de muncă. Tot ce se predă în școală este aproape de viața reală, curriculumul nu e secționat doar în discipline academice (teoretice), ci propune module complexe integrate (cîmpuri de acțiune), cu secvențe din sistemul de producție, laboratoare, ateliere, unde absolventul va activa ulterior. Această schimbare revoluționară a început în 1998, nemții, dar și străinii, considerînd-o absolut performantă. Nu a fost deloc ușor să se modifice curricula pentru cele peste 350 de profesii trecute în nomenclatorul specialităților din țară, și să se asigure predarea orientată spre acțiune profesională, valabilă și în prezent. Cei 3 ani și jumătate sau 4 ani de educație profesională îl califică pe elev/student și îi oferă competențe sociale; abilități de lucru cu noile

tehnologii; spirit sporit de responsabilitate, flexibilitate; disponibilitate pentru învățare permanentă; aptitudini de realizare eficientă a sarcinilor, de soluționare a situațiilor de muncă (în continuă schimbare).

Cauzele ce determină întreprinderea, în mod principal, să-și asume total responsabilitatea pentru educația profesională a tinerilor sînt multiple, inclusiv: asigurarea corespunderii nivelului de pregătire a tinerilor cu cerințele întreprinderii; reducerea cheltuielilor pentru calificarea tinerilor angajați, care devin cei mai productivi specialiști; împiedicarea fluctuației forței de muncă; posibilitatea de a alege cei mai buni ucenici etc. Deoarece astăzi, în epoca informației, cunoștințele se dublează la fiecare 6-7 ani, nu este importantă atît predarea acestora, cît a strategiilor de gîndire și acțiune, conținutul nemaicontînd atît de mult. Devin necesare alte structuri de gîndire, trebuie să pregătim studenții pentru viitor, unde contează dezvoltarea tehnologiilor, dar și cerințele ecologice. Am urmărit ilustrații relevante despre viața pedagogului de pînă la 1900, care era foarte comodă, el fiind cel ce deținea întreaga informație; azi însă are un concurent foarte puternic – Google (e cunoscută gluma „Nemții de azi nu mai gîndesc, ci googlează.”).

Specialiștii din școala de meserii, dar și cei de la universități, colaborează cu practicienii în predarea unui cîmp de acțiune; cooperează în redactarea curriculumului, în crearea situațiilor de problemă, luate din viața reală; în repartizarea numărului de ore, în funcție de ponderea în sfera respectivă. Orice secvență teoretică

din instruirea profesională trebuie să aibă justificare practică imediată, concretă și foarte clară, să fie funcțională, nu „capital mort”, cu destinație nedeterminată în viața de zi cu zi. Faptul că 70-80 la sută din tineri, optează pentru învățământul profesional și doar 20 la sută acced la studii superioare demonstrează statutul social pozitiv al acestei pătri. În jur de 10% din cetățenii țării rămân la nivelul minim obligatoriu de instruire. 60 la sută dintre absolvenții instituțiilor de învățământ germane sînt din sistemul vocațional și 40 la sută – din învățământul superior.

Forma de instruire a viitorului specialist constă în însoțirea, ghidarea, acordarea unor servicii serioase de mentorat în procesul de învățare, parcurgînd în cerc etapele de: informare, planificare, luare de decizii, implementare, control și evaluare. Sensul instruirii constă în a ști să folosești informația, ca ulterior să vii la serviciu și, în mod independent, să poți rezolva orice sarcină, eventual, prin colaborare cu alți colegi. Elevul/studentul este învățat să fie responsabil de calitatea muncii în ultimă instanță, fără a aștepta să fie controlat, monitorizat de cineva dintr-o parte. Metodele, în acest sens, în calitate de constructe structurale și conținutale, devin cele mai importante, inclusiv descoperirea (explorarea), proiectul, jocul de rol, lectura ghidată (textul cu algoritmi de acțiune) și, bineînțeles, foarte multe și diferite procedee, tehnici de suport, ca pași de acțiune didactică.

Metoda explorării este una dintre cele mai importante metode clasice de cercetare, mai ales pentru apropierea maximă a instruirii de practică, pentru activizarea continuă a procesului de instruire și pentru obținerea experienței. Se observă activitatea, se procesează informația, ca bază a competenței, se ia cunoștința de realitatea profesională în întreprinderi/instituții. Stagiile de practică extinse pe toată perioada instruirii nu sînt simple excursii, ci un proces organizat de învățare, de cunoaștere prin acțiune, bine pregătită la început, riguros monitorizată pe parcurs și detaliat debriefată la sfîrșit. Învățarea independentă aici este deosebit de importantă, evidențiindu-se pregătirea ei, în colaborarea elevului cu profesorul. Este o metodă în care elevul elaborează, aranjează informația, o clasifică, construind cunoașterea în mod personalizat și semnificativ, descoperind realitatea așa cum este ea, fără intermediari. Relația strînsă dintre pedagog, elev/student și reprezentantul întreprinderii este de durată și continuă, presupunînd ca participanții să aibă abilități elementare, achiziționate anterior. Explorînd, cunoaștem condițiile de muncă, normele de producere, informațiile esențiale pentru executarea diverselor sarcini de serviciu, structurile organizaționale într-o întreprindere, relațiile din procesul de muncă, cerințele față de întreținerea locului de muncă, de respectarea normelor ecologice și, nu în ultimul rînd, organizarea instruirii profesionale. Explorarea se poate

produce multinivelar și multistadial, dar elevului trebuie să i se garanteze dezvoltarea în mod individualizat și condiții pentru muncă independentă.

Proiectul – a doua metodă renumită în sistemul dual – este foarte eficientă atît în procesul de învățare, cît și în cel de evaluare, propusă în formă individuală, dar și de grup. Scopul activității de echipă în proiect este de a crea, dezvolta și dezbate idei. Conform pedagogiei germane, proiectul este o *macrometodă* adecvată pentru autoorganizarea și desfășurarea proceselor de învățare. Caracteristicile psihopedagogice esențiale ale acestuia sînt: orientarea spre problemă; autodeterminarea; legătura directă cu experiența, cu activitatea practică; axarea pe obiective sau pe produsul final. La anumite etape ale proiectului se utilizează o varietate de alte tehnici și procedee (lectura ghidată, explorarea/descoperirea, experimentul, jocul de rol ș.a.), selectate de echipa de profesori (în mod ideal – împreună cu elevii/studentii).

Din punct de vedere istoric, metoda respectivă este legată de numele lui John Dewey (*learning by doing*) și William Heard Kilpatrick. Ei au dezvoltat ideea de proiect în primele decenii ale secolului al XX-lea, ca reacție la schimbările sociale din domeniul producerii, distribuiri și consumului. Această metodă are în pedagogie o tradiție de durată și destul de ramificată. Ea pornește din secolul al XVI-lea: în Italia, studenții de la arhitectură elaborau „progetti”, aplicînd cunoștințele căpătate în construirea independentă de modele. La începutul secolului al XVIII-lea, la Academia Regală de Arhitectură din Paris se vorbea despre „projets”, studenții urmînd să pregătească planuri, schițe pentru un obiect de construcție mare (spre exemplu, un pavilion). De la academiile de construcție și universitățile tehnice practica de a învăța pe baza proiectului s-a răspîndit și în alte domenii: în Germania, Austria, Elveția, iar la mijlocul secolului al XIX-lea – în Statele Unite ale Americii. Profesorul Calvin M. Woodward de la Universitatea Washington din St. Louis a fost cel care a transmis ideea de proiect de la o instituție de învățământ superior în una preuniversitară. Discutabilă rămîne totuși, în viziunea mai multor specialiști, relevanța influențelor timpurii asupra metodei actuale a proiectului. Pedagogia promovată de Georg Kerschensteiner (1854-1932) pune accentul pe independență, spontaneitate și activitate manuală a studenților/elevilor. Legătura dintre activitatea intelectuală și cea motrică trebuia să favorizeze dobîndirea cunoștințelor din experiență, nu doar ca urmare a instrucțiunilor externe, ci și prin autorefecție, prin munca individuală a elevului. Așadar, privită din perspectivă istorică și sistematică, metoda proiectului face parte din aceeași categorie ca și experimentul oamenilor de știință sau metoda studiului de caz aplicată de juriști, sau jocul planificat și jocul de rol, căci proiectul, la originea sa, are intenția de a depăși discrepanța dintre teorie și practică

și de a rezolva, în mod independent, sarcini complexe din realitatea profesională și cea socială.

Fazele esențiale de activitate la proiect, recomandate și uzitate pe larg în practica de instruire din Europa Occidentală, sînt: documentarea, planificarea, decizia, desfășurarea/implementarea, sinteza rezultatelor, prezentarea, evaluarea și pregătirea pentru transferul rezultatelor. Am constatat că *Proiectul* este o metodă specifică, coordonată de procesele de producere, de practică. Aceasta înseamnă că trebuie să fie asigurată referința, raportul de producere la fiecare fază, pentru a avea la dispoziție rezultatele instruirii (individuale și specifice de grup), cu schimbările reale din viața profesională. Mai târziu, se denotă dacă procesele de instruire școlară pot fi aplicate cu succes, prin transfer, în sarcini noi; de aceea, trebuie să se coordoneze faza de găsire a temei pentru proiectul de lucru cu resursele formale (planul-cadru/standardele), obiectivele (de spațiu, condițiile financiare) și personale (competențele echipei de profesori) și să se reflecteze asupra muncii viitoare.

În același timp, semnalăm unele erori tipice comise de profesori: netrasarea limitelor de timp pentru sarcina completă/pașii individuali; dirijarea prea puternică/restrictivă a derulării procesului (dominarea profesorului). Greșeala principală însă la informarea despre sarcina de lucru este, de obicei, lipsa unui buget precis de timp total pentru proiect sau pentru fiecare etapă a acestuia. Cu cît mai des elevii/studentii exersează metoda în cauză, cu atît mai curînd vor fi capabili să estimeze și să controleze timpul necesar pentru efectuarea unei sarcini de lucru. Numai astfel putem profita de avantajele metodei, de o manieră utilă și adecvată. Pe lîngă necesitatea unui anumit grad de agerime, pricepere în desfășurarea procesului de instruire și a disponibilității elevilor de a răspunde cerințelor înaintate, participarea ca atare la fazele de pregătire a exercițiilor este o premisă importantă de implicare.

Avantajele metodei proiectului, distinse în mod comun, sînt următoarele: stimularea motivației; amplificarea lucrului în grup; testarea sarcinilor practice orientate spre probleme; efectuarea unor lucrări multi- și interdisciplinare; dezvoltarea abilității de a lucra independent, pe propria responsabilitate; dobîndirea cunoștințelor de transfer pentru sarcinile de viitor; probarea efectelor pozitive ale interacțiunii reciproce pe parcursul activității în echipe. În cazuri aparte totuși fiecare profesor va decide ce prevalează – avantajele sau dezavantajele. Printre exemplele tipice de utilizare a metodei date pot fi: elaborarea unui proiect de dezvoltare strategică a unității școlare; crearea unui design pentru un spațiu de agrement în școală; fabricarea unui dispozitiv tehnic; schițarea unui plan de construcție al unei rute pentru bicicliști; constituirea unui ONG în școală etc.

O altă metodă consacrată în sistemul dual, orientată

spre acțiune, este *jocul de rol*, care comportă varia avantajelor, inclusiv: activează participanții (elevii/studentii) atît ca actori, cît și ca observatori; se bazează pe conținuturi și proporții de lucru apropiate de realitate; necesită preluarea de responsabilități; face posibilă probarea spațiului de acțiune fără asumarea de riscuri; cere acțiuni în situații de conflict; relaționează învățarea din experiență cu lucrul în echipă. În jocurile de rol actorii pot deprinde, învața modelele de acțiune comunicativă și socială. Ei trebuie să se adapteze la situații neașteptate, să dezvolte orientîndu-se spre comportamentul propriu, potrivit scopului, și să citească efectele din reacțiile partenerului sau “adversarului”. În acest fel, ei acumulează experiență. Pentru a acționa cu succes, actorii trebuie, de asemenea, să poată a se transpune în locul și “a prelua” interesul partenerului de joc, să dezvolte empatie și să manifeste înțelegere. Pentru aceasta, este necesar să poată explica și depăși diferite situații, să învețe a soluționa conflictele. Jocurile de rol ajută la dezvoltarea competențelor profesionale, deoarece permanent este creat un cîmp de utilizare din viață și din universul muncii cu un anumit scenariu problematic. Actorii pot utiliza și aplica în rezolvarea practică a majorității problemelor complexe cunoștințele dobîndite pînă în acel moment. În acest scop, ei trebuie să se decidă pentru o alternativă de acțiune în funcție de situație (și, de obicei, sub presiune de timp) și atunci reușesc să determine dacă efectul așteptat (succesul) are loc. Din parcursul jocurilor de rol rezultă hotărîri noi, libertatea deciderii profesionale și, prin aceasta, se repetă oportunitatea de a acumula experiență în soluționarea problemelor pas cu pas. Jocurile de rol pot motiva participanții să abordeze aprofundat problemele apărute și întrebările nerezolvate.

Dintre sugestiile pedagogice cele mai importante, necesare utilizării eficiente a jocului de rol, am extras următoarele:

- Studenții/elevii trebuie să porceadă la realizarea jocului doar după ce sînt bine informați.
- Ei trebuie să intre în jocul de rol cu motivație și speranțe pozitive (*Ce voi învăța? Ce voi cunoaște suplimentar?*).
- Pentru a putea compara mai târziu experiențele acumulate cu expectanțele inițiale, participanții trebuie să noteze din start, prin cuvinte-cheie, așteptările lor.
- Participanții trebuie să joace rolurile în mod creativ și să exploateze spațiul (libertatea) de acțiune a rolurilor, în cadrul unor reguli de joc.
- Jocurile de rol trebuie ghidate într-o anumită direcție de conducătorul de joc. Este important ca jucătorii să obțină experiență orientată spre acțiune și îmbolduri pentru propriile reflecții. Fiecare joc de rol decurge oricum diferit. Observațiile referitoare la mersul acestuia se discută la

evaluarea efectelor lui pedagogice.

- Fiecare participant trebuie să fie scos din joc, treptat, la finele realizării lui. Acest pas este denumit ca „faza de concediere“. Astfel, participanților trebuie să le fie clar că din acest moment rolurile și persoanele sînt privite separat și conflictele apărute pe parcurs nu se vor transfera în realitatea de zi cu zi. Ei trebuie să fie serioși și obiectivi în timpul analizei. Observațiile privind comportamentul „personajului” nu pot fi discutate cu referire la persoană. Aceasta se realizează și la nivel de limbaj. Nu va fi folosită formularea: „Am observat că „tu“ ai făcut...”, ci „Am observat că „personajul tău“ a făcut...”. Un asemenea acord (astfel de exprimare) ține, printre altele, de regulile de apreciere a rolului jucat.
- Să nu se creeze temeri de participare, deoarece ele sînt observate și simțite în timpul jocului sau în discuția de „demascare” a participantului (de către colegii sau conducătorul de joc). Conducătorul trebuie să se asigure că discuția decurge conform normelor reglate, în special la evaluarea procesului, că sînt redade observații, și nu aprecieri.
- Să reflecteze în mod conștient asupra observațiilor, părerilor, cunoștințelor individuale și să le exprime în scris și oral. În discuția comună trebuie să se relateze, într-un timp limitat, diverse opinii subiective ale observatorilor. Aceasta servește, pe de o parte, la sporirea conștientizării de sine și, pe de altă parte, la relativitatea celor expuse (se compară cu descrierile altor observatori). Feedback-ul scurt, în scris, favorizează, de asemenea, autoreflexia și permite profesorului sau conducătorului de joc evaluarea eventuală a obiectivelor de învățare și a problemelor referitoare la modelarea în continuare a lecției.

Conform structurii, jocul de rol poate fi cooperant și opozițional, pe de o parte, bilateral și multilateral, pe de altă parte. Negocierea și dezbaterile se pretează foarte bine la jocurile în formă opozitivă. Ca etape de realizare/pași de implementare, se atestă următoarele trepte: pregătirea, planificarea, desfășurarea propriuzisă, evaluarea (autoreflexia și evaluări colective) și feedback-ul, acoperind etapele de pînă la joc, din timpul jocului și după încheierea lui. Scopul profesorului constă în explicarea clară și aprofundată a acțiunilor, după încheierea jocului sau a doua zi, ca fiecare elev/student să poată prelua orice rol, punîndu-se întrebări pregătitoare de genul:

- Care este sarcina de realizat prin rolul jucat?
- Ce are voie să facă și ce nu poate face „personajul”?
- Ce am învățat din joc?



- Ce a fost greu?
- Ce mi-a plăcut cel mai mult?
- De ce? etc.

Învățarea prin utilizarea *textului ghidat*, a *caietului de sarcini* (*leittexte*) poate fi explicată pe scurt ca un set de instrucțiuni scrise, de lucru, care include formularea întrebărilor de orientare și este structurată prin prelucrarea unor importante conținuturi de învățare. În pregătirea profesională la locul de muncă, el trebuie să servească la însușirea cunoștințelor necesare pentru lucrul în secția respectivă, dar și la o mai bună înțelegere a legăturilor din interiorul viitorului loc de muncă. Este vorba deci, în mod preponderent, despre texte de ghidaj, orientate spre acțiune, direcționate concret către anumite lucrări/operații. Se creează, astfel, un tablou reprezentativ asupra domeniilor de acțiune și asupra executării complete a acțiunilor respective. În ceea ce privește predarea în sine, punctul de interes al demersului este, de departe, abordarea în mod autonom de către formabil a problemelor și sarcinilor date de formator prin intermediul „textelor conducătoare“. Întrebările inerente acestei metode permit studiul sistematic al unui material informativ, pe care formabilul îl găsește, pe cît posibil, singur (sau pe care îl obține parțial/total de la formator). După ce aceste întrebări primesc răspunsuri, un chestionar de control facilitează verificarea de către formabil, în mod independent, a rezultatelor referitoare la corectitudinea sau adaptarea lor. În final, se evaluează procedura, prin faptul că formabilul se apreciază singur, cu ajutorul listelor de control, al chestionarelor de evaluare și al altor instrumente asemănătoare (feedback).

Metoda dată este, în mod obișnuit, divizată în faze, care însă, în decursul abordării teoretice, se suprapun și nu pot fi strict delimitate. Fazele planificate în didactica constructivistă – pregătirea, informarea, performarea (= planificarea, decizia, realizarea), prezentarea (= controlul și feedback-ul), evaluarea (= discuția și încheierea) – se succed uneori complet, ocazie cu care, la sfîrșit, ia naștere un fel de „capodoperă“, care poate fi prezentată sau evaluată, în cadrul autoevaluării, printr-un chestionar, pe

cînd procedura complexă de lucru rezultă din toți pașii parcurși. Aici există mai multe posibilități de inserare a tipurilor de texte conducătoare: indicații privind procedura de învățare, explorarea (un fel de „vînător care pleacă în pădure înaintea colegilor”), știința și textele orientate spre acțiune. (Petersen, W. H., *Manual pentru planificarea predării*, Ehrenwirth, München) Indicațiile pot sprijini transpunerea în practică a cunoștințelor teoretice dobîndite, dar ele conduc și la achiziționarea de cunoștințe noi (în pregătirea profesională, pe aceasta se insistă cel mai mult). De regulă, ele sînt focalizate pe însușirea primară a unui comportament specific, pentru atingerea unei motivații înalte, și constituie o incitare pentru învățarea autoorganizată. În această situație, formabilii lucrează în echipe, se sprijină reciproc în aplicarea cunoștințelor. Succesiunea întrebărilor, a pozițiilor din textul conducător este precizată, la modul ideal, de către G. Pancratz (1993), după cum urmează: „Punctul de plecare al procesului de învățare, dorit pe fiecare treaptă, îl constituie informarea formabililor în legătură cu sarcina profesională de rezolvat. Aceștia își elaborează în mod autonom un plan de rezolvare a problemei, decid privitor la o alternativă de soluționare, își transpun planul în faptă, controlează rezultatul mai întîi ei, apoi împreună cu formatorul/instructorul.” Este vorba, astfel, de un cerc închis, întrucît rezultatele evaluării oferă cunoștințe noi și conduc la noi puneri de probleme. Îndeplinirea sarcinilor de lucru după principiul „acțiunii totale”, cu mare pondere de învățare, are loc pe baza unui model. Ca auxiliare, în acest proces, sînt oferite *texte cu informații și întrebări de orientare*, care trebuie să contribuie la structurarea succesiunii mentale și la găsirea *strategiei* corecte pentru rezolvarea unei probleme. Nu se recomandă oferirea de note: evaluarea se rezumă, de regulă, la o discuție amplă, asemănătoare cu cea dintre client și producător. Prin aplicarea acestei metode, elevul/studentul se transformă din consumator pasiv în creator activ de cunoștințe teoretice și practice.

Descoperirile psihologice recente ne atenționează asupra faptului că, în general, oamenii memorează: 20% din ceea ce aud, 30% din ceea ce văd, 80% din ceea ce aplică și 100% din ceea ce au făcut greșit și au înțeles acest lucru post-factum. *Creierul+inima+mîna* trebuie să fie sincronizate în mod echilibrat în metoda complexă a textului de ghidaj, care ne ajută să aducem realitatea în sala de clasă, rezultatul final fiind fie un produs nou creat, fie cunoștințe calitative noi. Achiziționarea mai multor competențe personale, sociale, profesionale și metodologice în ritm individualizat și de manieră activă este avantajul esențial al acestei metode, apărută în contextul german în anii 70 ai secolului trecut. Aceasta este deosebit de populară la însușirea temei noi sau în combinație cu metoda proiectului în scop de predare, dar și de evaluare, fiind recomandată pentru orice etapă a

lecției sau a unității de învățare, în funcție de obiectivele propuse. Legătura directă cu realitatea și rezolvarea de probleme sînt două caracteristici semnificative. Instruirea programată și condiționarea operantă a lui Skinner vine cu ideea că fiecare persoană, care obține un succes în procesul de muncă, condiționează altele, fiind vorba de procese simple, iar elevii/studentii singuri decid asupra ritmului activităților. Se asigură, astfel, transferul sarcinii de învățare de pe umerii profesorului pe umerii elevului, care trebuie să devină subiect reflexiv în actul de învățare și evaluare, profesorul fiind doar consultant și consilier, numai rolul de evaluator de la sfîrșit îi revine plenar.

Studiul de caz, ca metodă eficientă pentru calificarea profesională, a fost ultima, în ordine cronologică, analizată de noi, din perspective polivalente. Conform istoricului ei, această metodă a fost preluată de pedagogi din domeniul managerial și economic, de la Școala Superioară de Business din Harvard, în anii 30 ai secolului trecut. De asemenea, a fost adoptată de juriști, pentru a-i ajuta pe viitorii specialiști, la fel, să ia o decizie argumentată din punct de vedere practic, dar și din străvechea rațiune de apropiere a educației de viață. Transferul cunoștințelor teoretice în acțiuni practice, susținerea dezvoltării strategiilor adecvate de rezolvare a problemelor complexe, care reclamă luarea de decizii – de dorit să existe două sau mai multe alternative – sînt cîteva trăsături pedagogice-cheie ale metodei.

Cele patru tipuri/ipostaze ale metodei respective sînt:

- studiu de caz bazat pe studiul problemei la general, accentul punîndu-se pe recunoașterea problemei;
- studiu de caz-problemă, în care se cere căutarea tuturor alternativelor și luarea deciziilor;
- studiu de caz bazat pe un anumit incident, cu problemă fragmentată și rezolvarea ei, elevii trebuie să caute singuri informațiile care lipsesc;
- studiu de caz absolut real, în care este descrisă situația de problemă integral și rezolvarea ei în mai multe feluri, elevii evaluînd în mod critic deciziile și căutînd alte posibile variante.

Criteriile de evaluare a studiului de caz sînt următoarele:

- *relevanța, reprezentativitatea situației* – cît de tipic este cazul pentru domeniul respectiv;
- *relevanța științifică* a teoriilor necesare și a experienței științifice, din punct de vedere psihopedagogic, tehnologic etc.;
- *semnificația învățării din perspectiva subiectului, funcționalitatea studiului pentru subiect în prezent sau în viitor, în ce măsură subiectul se regăsește în situația dată*, ca grup sau personal;

- *accesibilitatea situației* pentru elevi/studenți.

Etapele de bază ale studiului de caz sînt: introducerea, cuprinsul cu luarea deciziilor și concluziile, însoțite de evaluare. Structura demersului didactic la studiul de caz se prezintă în sistem de cascadă:

- *confruntarea* cu situația;
- *informarea* elevilor în echipă, prin care decid de ce au nevoie pentru a soluționa cazul sau o oferă cadrul didactic, prin predare sau prin răspuns la întrebări;
- *explorarea* alternativelor de rezolvare;
- *rezoluția* pentru exersare în luarea deciziilor și selectarea unei singure variante, cu argumentarea respectivă, aici dezvoltîndu-se competențele personale și sociale;
- *disputa* – susținerea propriei decizii prin prezentare și discuție – fază absolut decisivă, astfel se numesc și susținerile tezelor de masterat sau doctorat;
- *colajul final* (kollation) – compararea deciziilor luate de diferite grupuri, evaluarea;
- *reflecția* – constatările finale și debriefarea.

În studiul de caz se folosesc diferite forme de cooperare (în pereche, în grup sau frontal). În aceeași ordine de idei, nu putem eluda unele dificultăți didactice în utilizarea metodei: complexitatea situa-

țiilor profesionale, care nu trebuie să fie profanate în criza cronică de timp în care se află, deseori, școlile; întreprinderile sau băncile nu vor să pună la dispoziție situațiile-problemă cu care se confruntă, din varia considerente etc.

Bosch, Volkswagen, Mercedes, BMW, MAN, Zepter, AEG, Siemens, Hansa, Miele, Kaiser, Haribo – sînt cîteva nume de referință în industria și tehnologia mondială, de origine germană, care sprijină învățămîntul profesional dual și, în același timp, dezvoltarea pedagogică a acestuia, cu contribuții ce determină performanțe economice și sociale durabile.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Materialele vizitei de studiu în Germania*, organizată de Camera de Industrie și Comerț din R. Moldova, oferite în variantă electronică de specialiștii Universității din Magdeburg, 24.04-12.05.2012.
2. Pancratz, G., *Predarea orientată spre acțiune. Predarea în școlile comerciale. Cadru – Noțiune – Exemple*, Rinteln, 1993.
3. Rottluff, J., *Învățarea autonomă. Lucrul cu textele conducătoare*, Weinheim und Basel, 1992.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Moldova





Diana MÎNĂSCURTĂ

cerc. șt. stagiar, IȘE; prof., gr. did. II, Colegiul de Microelectronică și Tehnică de Calcul, Chișinău

Educația din Finlanda versus educația din Republica Moldova

Rezumat: Acest articol prezintă mai multe aspecte ale reformei învățământului finlandez comparativ cu reforma învățământului din Republica Moldova. Succesele colegilor finlandezi pot servi drept model pentru unele inițiative din sistemul educațional de la noi, în vederea îmbunătățirii calității instruirii.

Abstract: The current article presents some comparative aspects between Finnish educational reform and the educational reform in Republic of Moldova. The good result of the Finnish educational reform can serve as a model for some initiatives within our educational sistem in order to improve quality instruction.

nal reform in Republic of Moldova. The good result of the Finnish educational reform can serve as a model for some initiatives within our educational sistem in order to improve quality instruction.

“Un sistem de învățământ bine gândit face dintr-un elev obișnuit – unul excepțional.”

Începînd cu anii 90 ai secolului trecut, sistemul de învățământ din Republica Moldova este supus unui șir de reforme: reforma curriculară, reforma conceptuală și reforma structurală a învățământului preuniversitar [2]. Acestea vizează mai ales Curriculumul Național, reorganizarea unităților educaționale, formarea și perfecționarea cadrelor didactice, avînd ca scop asigurarea unui învățământ de calitate, racordat la standardele europene. Pe de altă parte..., în ultimii 10-15 ani, în părțile noastre se tot „schimbă schimbarea”. În fiecare an sînt lansate noi idei: să modificăm programa, să edităm alte manuale etc...

În general, se consideră că tinerii noștri sînt bine pregătiți: studenții sau elevii care au plecat cu burse ori pe cont propriu în alt stat pentru a-și continua studiile trec cu brio toate probele de evaluare. Din presă aflăm despre rezultatele excepționale ale formabililor noștri peste tot în lume, inclusiv în cadrul olimpiadelor internaționale pe discipline.

Ne gîndim oare la șansele unui astfel de tînăr dacă, avînd un pic mai mult noroc la el acasă, ar beneficia de toate avantajele unui sistem de învățământ performant, cum ar fi, bunăoară, cel din Finlanda? De ce anume acesta? Voi încerca să răspund la această întrebare, analizînd mai multe materiale, comparînd, pe mai multe dimensiuni, sistemele educaționale de la noi și din Finlanda.

În anii 70 ai secolului trecut, filozoful finlandez Johan Vilhelm Snellman a promovat insistent ideea că *numai educația poate duce la bunăstare* și a pus bazele a ceea ce avea să devină, conform unor studii, cel mai performant sistem educațional din Europa. Viziunea acestuia a fost acceptată rapid de conaționalii săi și guvernul a început să investească, în primul rînd *efort*

și apoi *bani*, în educație. Pornind de la concepțiile lui Snellman, au demarat ample reforme și, cu trecerea timpului, succesele n-au întîrziat să se producă, propulsînd sistemul de învățământ al țării în fața altora, socotite mai riguroase, mai „rigide”. De 40 de ani, pedagogii finlandezi funcționează după reguli pe care noi le-am cataloga drept „liberale”, care le permit atît elevilor, cît și profesorilor să se dezvolte armonios.

Reforma în educație trebuie realizată în așa mod încît să dea roade [6]. Pe această cale au mers responsabilii de învățământ, care, în scurt timp, au revoluționat sistemul, fapt demonstrat de rezultatele la testele de evaluare internațională, exponenții Finlandei plasîndu-se de fiecare dată în vîrfurile clasamentului. Potrivit ultimelor date ale testului PISA (Programme for International Student Assessment), prin care se evaluează nivelul atins în pregătirea școlară a elevilor de 15 ani, pe baza unor teste standardizate, finlandezii s-au dovedit a fi cei mai inteligenți, înregistrînd rezultate excelente la cunoașterea științifică, matematică și învățarea prin lectură. Menționăm că, începînd cu anul 2010, acestui tip de testare s-au mai alăturat 10 țări, inclusiv Republica Moldova, care se regăsește pe unul dintre locurile cotașe ale topului.

Evident, rezultatele nordicilor i-a făcut pe mulți să se întrebe care sînt cauzele acestui succes. Este lesne de înțeles că un asemenea nivel de performanță școlară nu se obține oricum, ci prin competiție și muncă asiduă.

Cu certitudine, în Finlanda există un nivel al calității la care trebuie să ajungă fiecare școală. Acesta este asigurat de corpul didactic al instituției, constituit din profesori calificați, a căror formare începe cu admiterea la facultate – una dură și acerbă: la 100 de locuri alocate de stat aspiră peste 1000 de candidați.

După terminarea facultății, pentru a avea dreptul să predea, viitorii profesori trebuie să urmeze obligatoriu și

ciclul II de studii – cel de masterat, apoi să facă un an de practică. „Fiecare aspirant la postul de profesor trebuie să muncească un an ca stagiar, timp în care cursurile pe care le ține nu sînt plătite. Activitatea candidatului este analizată de colegi, precum și de profesorul mentor. Se învață și din greșeli, de aceea sînt discutate și luate în serios toate observațiile”, declară Hilka Siponkoski, profesor de biologie din orașul Posio [4]. În asemenea condiții, doar 10% din reprezentanții promoției, adică elita, au posibilități reale de a deveni profesori.

Obținerea unui loc de muncă în școala finlandeză seamănă mult cu procedura de angajare la o companie internațională de la noi. „Școala publică un anunț în ziarul sindicatelor profesorilor sau, dacă este o unitate de învățămînt de prestigiu, în ziarele centrale. Profesorii care rîvnesc la postul respectiv se înscriu la concurs, conducerea instituției realizînd selecția pe baza CV-ului, a unui interviu, uneori și a unei probe practice. Fiecare unitate de învățămînt este interesată „să se doteze” cu cei mai buni profesori. De aceea, pentru ciclul primar, de exemplu, sînt „în căutare” și calități precum inventivitatea, creativitatea, energia” [4].

Profesorii calificați au înțietate față de cei fără studii corespunzătoare. În cazul în care nu există alternative, este angajat un profesor necalificat, dar numai pentru o perioadă de jumătate de an. În acest răstimp, poate veni o solicitare de angajare din partea unui candidat calificat și postul este scos din nou la concurs. În Finlanda este firesc ca un profesor să-și schimbe catedra în funcție de fluctuațiile populației școlare sau de aspirații. Din aceste motive, ei sînt tratați ca profesioniști desăvîrșiți, ca adevărate „comori naționale”, iar instrucțiunea este considerată o ramură exclusivă și competitivă. Cei ce aleg să fie profesori își construiesc o carieră pe viață, spre deosebire de colegii lor de breaslă din Republica Moldova, care abandonează școala, în medie, după 3-5 ani de activitate. La noi, criza socială, economică și politică își pune amprenta și pe sistemul de învățămînt, favorizînd mai multe fenomene negative:

- scăderea veniturilor cadrelor didactice, acestea ajungînd în „grupul de risc” al celor mai săraci oameni din societate;
- diminuarea evidentă a motivației profesionale;
- „îmbătrînirea” corpului profesoral;
- scăderea bruscă a prestigiului profesiei de pedagog [1].

În Finlanda avem o situație diametral opusă în ceea ce privește prestigiul profesiei de pedagog, după cum afirmă chiar cei care o îmbrățișează. Ei se bucură de respect în societate, statutul lor echivalînd cu cel al medicilor sau al oamenilor legii. Profesorii beneficiază de o autonomie deplină în sala de clasă. Nu există salariu de merit, toți muncesc avînd un singur scop – *cel de a contribui la sporirea calității instruirii și educației.*

Ca și la noi, se implementează un Curriculum Național, dar profesorii sînt liberi să elaboreze și să implementeze propriile curricula, să dezvolte propriile metode de predare. Ei petrec într-o sală de clasă, în medie, patru ore pe zi, iar două ore săptămînal urmează un curs de perfecționare/formare privind realizarea (de timpuriu și permanent) a orientării vocaționale a elevilor. Ajungînd la vîrsta majoratului, tinerii știu deja pentru ce meserie vor opta, ce perspective le oferă cariera profesională, care sînt ocupațiile cele mai solicitate pe piața muncii. Toate aceste măsuri se soldează cu rezultate bune pentru copiii și tinerii finlandezi, cheia succesului fiind aplicarea următorului principiu: *a face lucrurile cît mai simple, mai accesibile și a sprijini constant elevul.*

Mai multe elemente specifice sistemului de învățămînt finlandez merită a fi luate în considerație. Copiii merg la școală nu mai devreme de a fi împlinit 7 ani, în primele șase clase elevii nefiind supuși la testări majore (de la inspectorat sau minister). Primul examen obligatoriu este susținut la vîrsta adolescenței, pentru care sînt intens pregătiți. Elevii nu sînt împărțiți în grupuri sau în clase în funcție de performanțele la învățătură, deoarece accentul este pus pe formarea unor elevi buni, pe evitarea eșecului școlar. Astfel, nivelul de pregătire a elevilor este relativ uniform la scară națională.

În această țară nordică avem, cu adevărat, un învățămînt centrat pe elev, pe dezvoltarea gîndirii critice și a exprimării libere, nu pe reproducere, pe acumulare masivă de cunoștințe teoretice. Pentru a favoriza gîndirea creativă și independentă, multe din temele de casă urmează a fi realizate sub formă de proiect; elevul nu numai rezolvă probleme după un model, ci încearcă să descopere utilitatea soluțiilor în practică.

În Finlanda, ca și la noi, învățămîntul obligatoriu are nouă clase (plus un an pregătitor, înainte de școala primară). Comparativ cu Republica Moldova, unde există 33 de instituții de învățămînt special (pentru copii cu deficiențe psihice, fizice, senzoriale ș.a), aici elevii cu dizabilități, inclusiv mentale, sînt integrați în învățămîntul de masă.

Ca și la noi, liceul durează trei ani, dar are două filiere – teoretică și tehnologică sau vocațională. Sistemul educațional din Finlanda pune mare accent pe practică. În această ordine de idei, orele de științe aplicative se desfășoară în grupuri de cel mult 16 elevi, pentru ca fiecare dintre ei să poată face experimentele necesare.

Un alt fenomen negativ cu care se confruntă Republica Moldova este cel al abandonului școlar. Chiar dacă numărul elevilor neșcolarizați a scăzut, în perioada 2008-2011, cu 70 la sută, ajungînd la 341, nu se cunoaște numărul exact al celor ce nu frecventează școala pe parcursul anului. În sistemul finlandez însă lucrurile stau

altfel: abandonul școlar constituie 4% în licee și 10% în școlile tehnologice.

Examenele de absolvire a liceului, care la noi sînt considerate a fi cele mai stresante și de care au „frică” atît elevii, cît și părinții, profesorii, în Finlanda sînt susținute la minimum patru materii: limba maternă, a doua limbă oficială, matematica și un obiect de bază, precum și la disciplinele opționale la care elevul doarește să aibă un certificat. Există trei posibilități de susținere, fiecare materie avînd un sistem propriu de notare; dacă elevul vrea o notă mai mare, poate obține o reexaminare.

De precizat că Finlanda este țara care are cel mai mare procent de licențiați din UE – 66 la sută, iar 93% din elevi absolvesc liceul [5].

De un mare succes se bucură școlile politehnice, 28 la număr, și cele 21 de universități. De menționat că întreg învățămîntul este finanțat de stat, acesta asumîndu-și niște cheltuieli de neimaginat pentru elevii din Republica Moldova. Statul asigură elevii cu rechizitele necesare (pînă la finisarea studiilor liceale), cu transport gratuit și alimentare de calitate în cadrul instituției. Pentru educație se alocă nu mai puțin de 15% din buget, bani prevăzuți atît pentru instruirea elevilor/studentilor, cît și pentru pregătirea/perfecționarea permanentă și eficientă a cadrelor didactice. La acest capitol nici nu încercăm să facem comparație cu starea de fapt din Republica Moldova.

În învățămîntul finlandez fiecărui copil i se asigură drepturi egale, indiferent de mediul socio-economic sau cultural din care provine. Din start se consideră că toți copiii au același potențial de a învăța și trebuie să beneficieze de o educație de calitate. Părinții nu diferențiază școlile în bune și rele, ci în cele aproape sau departe de casă. Adevărul este că atunci cînd ți se spune că ești capabil de performanță, acest lucru te poate motiva extraordinar. *Dacă principiul respectiv este promovat la nivel de politici publice, performanța va fi caracteristică întregului sistem.*

Reieșind din cele prezentate mai sus, putem conchide că reforma educațională a dus la dezvoltarea a cel puțin trei aspecte esențiale în școala finlandeză ce stau la baza succesului:

1. Clasele sînt compuse din copii ce provin din

medii dintre cele mai diverse, fapt ce a dat naștere unei noi optici asupra predării și învățării. Principiul șanselor egale pentru toți copiii este respectat întocmai. Educația de calitate a copiilor cu cerințe speciale este posibilă doar dacă dificultățile de învățare sînt depistate, analizate și depășite prin abordare personalizată și este realizată de specialiști.

2. Pentru o mai bună orientare vocațională, realizată în mod obligatoriu în toate școlile, fiecare elev își petrece două săptămîni la un loc de muncă. Acest proces micșorează riscul de a lua decizii greșite vizînd viitoarea carieră profesională. Elevul are trei opțiuni: să își continue studiile fie într-un liceu teoretic, fie într-o școală vocațională/tehnologică (după absolvire avînd dreptul de a se înscrie la universitate) sau să se angajeze în cîmpul muncii.
3. Toate cadrele didactice, indiferent de tipul școlii în care profesează, au trebuit să se adapteze la condițiile unei școli *comprehensive*.

Așadar, reforma sistemului educațional finlandez a reprezentat o nouă paradigmă a educației, pornind de la premisa că “toți copiii pot să învețe dacă beneficiază de oportunități egale și sprijin adecvat” și acceptînd faptul că “înțelegerea diversității umane este un obiectiv educațional important, iar școlile trebuie să funcționeze ca niște democrații la dimensiuni mici” (Sahlberg, Finnish Lessons) [6].

Din cele relatate mai sus, nu este greu să ne dăm seama care este diferența dintre filozofia educațională din Republica Molodva și cea din țările cu un sistem de învățămînt de calitate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Guțu, Vl., *Curriculumul Național: retrospectiva schimbării paradigmei educaționale*, în *Univers Pedagogic*, nr. 3, 2011.
2. Prepelită, V., *Aspecte privind reforma învățămîntului preuniversitar*, www.unghiul.info
3. Revista *Tribuna Învățămîntului*, nr. 1076.
4. <http://bertmaes.wordpress.com>
5. <http://educator.sp.edu.sg>
6. <http://finland.purzuit.com>



Daniela
TERZI-BARBAROȘIE

Centrul Parteneriat pentru Dezvoltare

Perspectiva de gen în orientarea vocațională a elevilor

Rezumat: Orientarea vocațională a elevilor este un pilon important pentru deciziile ulterioare cu privire la formarea lor profesională. Segregarea ocupațională în funcție de gen este răspândită în toate țările și, deși aceasta a scăzut în Republica Moldova în ultimele două decenii, ea este încă semnificativă; astfel se poate explica diferența de venituri între femei și bărbați. Mulți factori din jurul copilului funcționează ca agenți de socializare de gen. Părinții și

sistemul lor de credințe au rol esențial în dezvoltarea copilului, ca bărbat sau femeie. În același timp, în grădinițe, școli și colegii, fetele și băieții sînt tratați diferențiat de către unii adulți și aleg subiecte de studiu diferite, bazate, de cele mai dese ori, pe stereotipurile de gen. Cum să identificăm barierele de gen în orientarea vocațională a copiilor și cum să le abordăm? În articolul dat sînt prezentate principalele aspecte de gen în orientarea vocațională și sînt oferite cîteva recomandări de depășire a barierelor în acest sens.

Abstract: Career orientation of students is a critical pillar for their decisions about further professional education. Occupational segregation by gender is prevalent in all countries and although this segregation has decreased in Moldova in last two decades, it is still significant and can explain part of the continuing gender wage gap. Many environments are operating as important agents for gender socialization of children. Parents and their beliefs have a primary role in a child development as man or woman. In the same time, in kinder gardens, schools and colleges, girls and boys are treated differentially by adults and they choose different subjects based on gender stereotypes. How to identify gender barriers in vocational orientation of children and how to address them? This article describes the main issues of gender biased approach to vocational orientation and provides recommendations to improve it in the classroom environment.

Orientarea vocațională este un proces care începe din copilărie – chiar dacă în acea perioadă părinții se amuză frecvent pe seama „opțiunilor” copiilor lor – și, în mod ideal, se prelungește pe durata întregii vieți. Opțiunea profesională din perioada adolescenței, care deseori se și materializează, se datorează, în mare parte, demersurilor educaționale efectuate de către cadrele didactice. De aici responsabilitatea mare care le revine în ceea ce privește „planul” individual al fiecărui elev pentru dezvoltarea carierei.

Deși mulți dintre noi percep „cariera” exclusiv în raport cu profesia obținută și cu locul de muncă ulterior, aceasta, de fapt, presupune toate opțiunile pe care le

face individul în diferite domenii ale vieții personale: alegerea partenerilor de joacă și a jocurilor; a disciplinelor școlare; a activităților de petrecere a timpului liber; planificarea maritală și a nașterii copiilor etc.

O bună orientare vocațională se realizează în baza cunoașterii intereselor individuale ale elevilor, a abilităților și talentelor lor, precum și în funcție de modificările produse în traiectul evolutiv de-a lungul experiențelor educaționale. De aici interesul marcant pentru aspectele de gen: limitarea acestor experiențe și opțiuni educaționale la activități specific „feminine” sau „masculine” cauzează diferențe și constrîngerii din perspectiva genului în alegerea și dezvoltarea

carierii. Astfel, decizia legată de carieră se va lua nu în baza intereselor, a abilităților și a potențialului individual, ci a normelor prescrise, coagulate de mediul socio-cultural în care trăim, a stereotipurilor existente cu privire la „profesii feminine” și „profesii masculine”.

Prin implicarea copilului în anumite activități, jocuri, sarcini, și nu în altele se formează un anumit tip de abilități și, respectiv, se limitează accesul și se reduc posibilitățile de dezvoltare a altor dexterități. Aparent fără reverberații profesionale, această situație va influența în mod sigur opțiunea pentru carieră.

De ce totuși preferințele și alegerile fetelor și ale băieților sînt diferite?

Cercetările în domeniu nu au găsit deosebiri de gen semnificative privind motivația pentru muncă. Cu toate acestea, alegerile legate de profilul liceal, studiile ulterioare și carieră diferă la fete și la băieți. Această situație se explică prin faptul că de-a lungul vieții fetele și băieții, femeile și bărbații au experiențe de socializare diferite. De asemenea, și societatea structurează în mod diferit oportunitățile, încurajînd sau descurajînd, astfel, anumite opțiuni de carieră.

Trebuie să admitem faptul că înainte de intrarea copiilor în grădiniță sau în școală, ei trăiesc în fiecare zi experiențe prin care învață cum să se comporte ca băieți și fete. Primul agent de socializare de gen este familia: raportîndu-se la membrii acesteia, observînd diverse interacțiuni și ascultînd, copiii încep să înțeleagă genul și diferențele. Deși, la naștere, între băieți și fete există puține diferențe fiziologice și comportamentale, părinții interacționează cu nou-născuții în funcție de sexul acestora. Studiile au evidențiat faptul că atunci cînd sînt solicitați să-și descrie copiii la puțin timp după naștere, aceștia tind să spună despre fete că sînt delicate, mici, cu trăsături fine etc., în timp ce pe băieți îi prezintă ca energici, puternici, cu trăsături proeminente etc. Odată cu creșterea copiilor, părinții dezvoltă stiluri diferite de interacțiune și comunicare cu ei, în funcție de sex. De exemplu, în special mamele, vorbesc mai des cu fetele despre emoții și sentimente, pe cînd cu băieții folosesc mai multe explicații, le pun mai multe întrebări și utilizează mai multe numere și verbe de acțiune.

Un alt agent important de socializare de gen este mass-media. Spre regret, copiii mici petrec mult timp în fața televizorului, iar părinții nu sînt întotdeauna lîngă ei ca să clarifice și să discute anumite situații. Dincolo de partea educațională incontestabilă a unor desene animate și emisiuni, copiii vîd și multe imagini stereotipe pentru fete/femei și băieți/bărbați. De exemplu, anumite producții de animație prezintă prințese frumoase, care trebuie salvate de prinți curajoși, iar altele – băieți agresivi și distrugători de bunuri. Ce învață copiii care nu au

un părinte alături pentru a amortiza mesajele exagerate și unilaterale ale acestui tip de filme?

Și jucăriile transmit mesaje clare de gen. Atunci cînd cineva intră într-un magazin specializat, vînzătorul îl întrebă: „Pentru cine căutați jucărie, pentru băiat sau fată?”. Dacă vînzătorul nu face acest lucru, atunci singuri veți înțelege care este “zona fetelor” – de regulă, roz, cu rafturi acoperite cu seturi de bucătărie, de cusut, de coafat, cu păpuși etc. (jucării care pregătesc fetele pentru rolurile viitoare de soții și mame și pun accent pe frumusețea și atractivitatea fizică, pe cooperare) și care este “zona băieților” – cu jucării în culori închise, care pun accent pe agresivitate, violență, explorare, manipulare, invenție, construcții, competiție.

Copiii mai mari își continuă socializarea de gen prin lecturi, citind cărți în care băieții sînt descumărați, aventuroși, curajoși și isteți, cu abilitatea de a rezolva problemele în mod independent, iar fetele sînt portretizate ca “premiu” pentru curajul băieților, cu trăsături ca frumusețea, răbdarea, încrederea.

Părinții și adulții din familia extinsă au un rol crucial în socializarea de gen a copiilor, în special, prin procesele de imitare, dar și prin regulile de conduită pe care le impun copiilor și prin comentariile oferite.

Făcînd uz de stereotipurile privind rolurile de gen, transmise prin agenții de socializare și prin interacțiunile adult-copil, mediul facilitează dezvoltarea unor trăsături și abilități diferite la băieți și fete. Conformîndu-se la acestea și „racordîndu-și” personalitatea, fetele învață să fie pasive și dependente, iar băieții – să fie agresivi și independenți. Cercetările arată că deja la vîrsta de 2 ani, copiii se comportă conform stereotipurilor de gen existente în mediul socio-cultural în care trăiesc. Studiile psihologului american Williams (1982) au evidențiat inclusiv corelații semnificative interculturale în percepția trăsăturilor adecvate de gen: bărbații sînt descriși ca fiind activi, raționali, competenți, în timp ce femeile sînt caracterizate ca fiind pasive, emotive și pline de compasiune.

Numeroase studii efectuate în domeniul de referință au concluzionat că rolurile de gen au o influență puternică asupra opțiunilor profesionale, a dezvoltării carierei și a comportamentelor de muncă.

1. *Femeile* tind să selecteze „profesii feminine”, care au o retribuție mai mică (în Republica Moldova, venitul mediu al femeilor constituie 72% din venitul mediu al bărbaților), un statut scăzut, puține oportunități. Ele însă se caracterizează prin autoeficacitate în luarea deciziilor de carieră. La locul de muncă, în cariere tradiționale, pot primi aprobarea altora și sînt mai puțin stresate, probabil datorită comportamentelor congruente de rol, dar aspectul tradițional poate submina succesul profesional (Bhatnagar, 1988, apud Gianakos).

2. *Bărbații* au preferințe pentru cariere care oferă oportunități provocatoare și manifestă eficacitate în luarea deciziilor în acest sens (Gianakos, 1995, apud Gianakos). Masculinitatea este asociată cu expectanțe mari pentru sine și o performanță mai bună, precum și cu percepția mai mare a succesului în situații competitive (Alagna, 1982, apud Gianakos).

Care este rolul școlii în transmiterea diferențelor de gen ca limitare în orientarea vocațională?

La vârsta școlară mică și a adolescenței, opțiunea pentru o carieră este influențată, în mare măsură, de instituția de învățământ, incluzând experiența și alegerea disciplinelor de studiu, expectanțele față de reușita academică (exprimate deopotrivă de părinți și de profesori). Diferențe între fete și băieți, așa cum sînt prezentate în literatura de specialitate, există atât la nivel experiențial, cît și la nivel empiric. La nivel empiric, acestea țin de matematică, științe și lectură, precum și de înscrierile la cursuri de învățare aprofundată a materiilor în cauză. La nivel experiențial, atestăm diferențe legate de: stima de sine, abilități, interacțiunea profesorilor cu elevii, dar și de recomandările și oportunitățile oferite de cei din jur.

Studiile arată că, deși băieții și fetele încep grădinița de pe poziții egale, pînă în clasa a XII-a, la matematică și științele reale fetele se situează pe o poziție academică inferioară celei a băieților. Factori variați – statutul socioeconomic, părinții, profesorii și colegii – influențează diferențele de gen încă din primii ani de școală și le accentuează în perioada liceală. Totodată, cercetările evidențiază faptul că vârsta critică pentru dezvoltarea diferențelor de gen este adolescența timpurie (clasa a VII-a), atunci cînd performanța fetelor la matematică și științe începe să scadă. În consecință, spre deosebire de băieți, adolescentele indică semnificativ mai puțină încredere față de succesul în profesiile relaționate cu știința și tehnologia, cum ar fi matematica, ingineria (Eccles et al.; Hollinger, apud Levy). În același timp, este mai probabil ca adolescenții, comparativ cu adolescentele, să se înscrie la cursuri de matematică și științe reale și să urmeze o carieră inginerească. Autopercepțiile tinerelor relativ la competența redusă și aversiunea față de cursurile de matematică și științe reale rezultă adesea în neimplicarea lor în ocupații care solicită cunoștințe și abilități în aceste domenii (Benbow; Eccles et al., apud Levy).

Fetele au însă, constant pe parcursul liceului, performanțe mai mari la lectură și compunere (Coley, apud Basile). În același timp, performanța scăzută la teste standardizate se explică prin tratamentul diferențiat în clasă. Testele standardizate, construite pe răspunsuri cu alegeri multiple, solicită găsirea rapidă a unor soluții

și asumarea riscului, caracteristici specifice mai mult băieților decît fetelor. Carol Gilligan subliniază faptul că fetele procesează și exprimă cunoștințele diferit și mai subtil, căutînd nuanțele în exprimare, probabil datorită experiențelor de socializare care pun accent pe verbalizare, dialog, relaționare. Un alt grup de cercetări – Entwisle, Alexander & Olson (1994, apud Basile) – relevă faptul că aceste diferențe în socializare și de identitate de sex și rol, care apar la vârste timpurii, pot rezulta în interesul scăzut al fetelor pentru matematică și științe. Congruent cu modelul de performanță la matematică, studiile citate arată că utilizarea computerului de către fete tinde să scadă începînd cu anii de gimnaziu, pentru ca în liceu ele să se înscrie într-un număr mai mic la cursuri de calculatoare (suplimentare sau opționale). Diferențele în folosirea calculatorului au fost asociate cu cele de socializare, manifestate mai ales acasă, unde acesta este “instrumentul” preferat al taților și fraților, sau au fost determinate de programele de televiziune, care prezintă adesea bărbații în roluri relaționate cu computerul (Sanders, apud Basile). Aspectele descrise trebuie luate în considerare, deoarece au repercusiuni asupra viitoarelor oportunități educaționale, cît și asupra opțiunilor privind cariera. Totodată, implicarea mai mare a băieților în activități și sarcini la computer le dezvoltă abilități și interese care le oferă șanse sporite în obținerea unor slujbe mai bine plătite în domeniul tehnologiilor informaționale.

Fetele utilizează computerul pentru procesare de texte, în timp ce băieții, care au o atitudine mai bună față de el, considerîndu-l “mai distractiv, mai important, mai prietenos” – pentru programare. Concomitent, atât băieții, cît și fetele percep tehnologiile informaționale ca domeniu aparținînd predominant bărbaților. Aceste atitudini determină participarea redusă a fetelor la cursurile de tehnologii informaționale.

Care este rolul profesorilor în promovarea diferențelor de gen ca limitare în orientarea pentru carieră?

Numeroase cercetări efectuate în scopul stabilirii unor implicații relevante ale demersurilor educaționale realizate de profesori și opțiunile pentru carieră ale elevilor au constatat diferențe de gen subtile în determinarea performanței școlare, ceea ce influențează în mod evident deciziile lor ulterioare. Acestea implică modele de interacțiune între elevi, între profesori și elevi care încurajează comportamentul specific de gen. De exemplu, unele studii au arătat că profesorii sînt mai atenți la solicitările fetelor, dar, totodată, îi încurajează mai mult pe băieți (Sadker & Sadker; Houston; Mahoney, Spender, apud Basile). De regulă, în cadrul clasei, fetele sînt apreciate pentru curățenie și politețe – calități opuse celor pentru care sînt remarcate băieții.

Aceste modele de interacțiune au consecințe serioase pentru educația fetelor. Studiile efectuate de psihologii Hallinan și Sorensen (1997, apud Basile) au scos în evidență faptul că băieții au mai multe șanse de a face parte din grupurile avansate la matematică decât fetele. De asemenea, cadrele didactice le transmit fetelor mesaje subtile referitoare la expectanțele reduse în cazul științelor exacte. Băieții primesc mai multă atenție din partea acestora, pozitivă sau negativă. De exemplu, profesorii solicită în mod frecvent ca băieții să ștergă tabla. Această simplă cerere le oferă avantajul atenției adultului și sprijină dezvoltarea încrederii în sine și a asertivității în contexte publice, dar și a stimei de sine (Halpern, 1992).

Experiențele din școală au fost asociate și cu scăderea nivelului de stimă de sine la fete, care apare în adolescența timpurie (Orenstein, 1994; Rogers & Gilligan; Simmons & Blyth, 1997, apud Basile). Conform acestor autori, fetele încep, în perioada dată, să internalizeze mesajele culturale conform cărora femeile trebuie să fie tăcute și pasive.

Activitățile din clasă sînt, de asemenea, un furnizor de prescripții sociale de gen. Uneori, profesorii separă echipele sau grupurile de elevi în funcție de gen, ori le oferă sarcini diferite. De exemplu, băieților li se cere să-și asume roluri de conducere, să repare echipamente, să mute mobilă, să care cărți; pe cînd fetelor – să-și asume roluri suportive, să scrie invitații, să ude plantele, să păstreze curățenia. În astfel de clase segregate pe bază de sex se pot crea bariere în cooperarea dintre băieți și fete, care se pot menține nu doar în perioada școlară, ci și în viața adultă.

La o primă vedere, elevele par să se descurce bine: au note mai mari, chiulesc rareori, primesc mai puține pedepse decât băieții etc. Fiind mai tăcute și mai conformiste, sînt considerate de către profesori „elevi ideali”. Consecințele pe termen lung constau însă în timpul limitat acordat, mai puțin ajutor, mai puține provocări și, corespunzător, oportunități de învățare. Întăririle oferite de către profesori (laude, note pentru „purtare” etc.) sînt, de fapt, încurajări pentru pasivitate și au o influență negativă asupra independenței și stimei de sine.

Oportunitățile diferite de care dispun fetele și băieții modelează experiențele de socializare de gen, iar acestea, la rîndul lor, determină performanța școlară și, în consecință, alegerea și dezvoltarea carierei. Astfel, pînă la sfîrșitul liceului, băieților li se transmite cît de importantă este identitatea ocupațională, menținută și influențată de abilități, performanță academică și oportunități, în timp ce fetelor li se inoculează cît de importantă este identitatea relațională, menținută și influențată de expectanțele celor din jur.

Care este rolul prescripțiilor sociale de gen, transmise inclusiv de profesori, în orientarea vocațională?

Stereotipurile de gen cu privire la meserii se manifestă în convingerile noastre că anumite ocupații (de exemplu, asistentă medicală, profesoară, secretară etc.) sînt “feminine”, iar altele (mecanic, inginer, medic etc.) sînt “masculine”. Mai mult decît atît, și în limbajul uzual atestăm forme de feminin pentru cîteva meserii, celelalte fiind la masculin, pentru desemnarea unor profesii „masculine”. Deși gramatica limbii române permite formele de feminin pentru *director, președinte, șef, ambasador, analist* etc., rareori auzim și noi, și copiii noștri ca aceste substantive să se utilizeze la feminin. La fel e și cu alte substantive, pe care le auzim exclusiv la feminin, precum *secretară, mulgătoare, croitoreasă, asistentă medicală* etc. Deși această nuanță pare neimportantă la prima vedere, studiile de specialitate arată că stereotipurile de gen se transmit inclusiv prin intermediul limbajului, care deseori prejudiciază statutul femeilor. V-ați gîndit vreodată cum percepe un copil de 5-10 ani faptul că toți președinții și șefii din jurul său ori de care aude la TV sînt bărbați? În timp ce educatoarele și asistentele medicale sînt femei? Altă concluzie decît că sferile ocupaționale sînt segregate *a priori* nu va putea trage. Sau, mai rău, va gîndi în detrimentul femeilor: „Nu sînt suficient de bune./Nu au învățat bine la școală.” etc. Iar în cazul cînd însuși copilul are aspirații neconforme cu stereotipurile („Cum să fiu croitor, dacă este o meserie practică de femei!” – poate gîndi un băiețel de 7 ani) și nu este ajutat de adulții din preajmă să-și catalizeze opțiunea profesională în favoarea talentelor și a aptitudinilor, își va înfrînge propensiunea spre această meserie și va căuta să identifice o altă ocupație, care să-i mulțumească pe ceilalți.

Astfel, stereotipurile descurajează elevii să urmeze cariere în ocupații considerate ca fiind neadecvate genului lor, deși pot fi potriviți pentru meseriile date. De asemenea, stereotipurile pot descuraja părinții să susțină decizia copiilor de a îmbrățișa profesii non-tradiționale genului pe care îl au.

La nivel social, cariera femeii, atît în termeni profesionali, cît și în termeni de timp liber, este orientată spre activitățile casnice, spre cele care implică protecție și îngrijire – creșterea și educarea copiilor. Cariera bărbatului este definită social în termenii științelor exacte și tehnicii, pozițiilor de conducere, venitului considerabil, în vederea susținerii familiei.

Studiile efectuate de cercetătorii Harren, Kass, Tinsley & Moreland (1998, apud Jackson) au relevat că procesul de decizie privind cariera este determinat de adoptarea stereotipurilor de rol masculin sau feminin. Copiii (la vîrste chiar mai mici decît se credea inițial) sînt de părere că bărbații ar fi mai competenți (și cîștigă

mai bine) decît femeile în ocupații considerate tradițional masculine și femeile – mai competente (și cîștigă mai bine) decît bărbații în ocupații considerate tradițional feminine.

Cercetările privind alte aspecte ale rolului de gen (de exemplu, referitoare la jucăriile de gen) au demonstrat că preșcolarii și școlarii mici au cunoștințe substanțiale despre ocupațiile de gen (Ruble&Martin, 1998, apud Levy). Mai mult, ei aleg ocupații specifice genului lor și, în general, resping ideea de a avea, cînd vor fi mari, ocupații specifice genului opus.

De ce este importantă compensarea continuă a diferențelor de gen în orientarea vocațională?

Dezvoltarea carierei este un proces care continuă atîta timp cît individul dorește să se redescopere și să se reorienteze. Responsabilitatea părintească față de orientarea

vocațională și pentru carieră a copilului constă în valorificarea maximă a potențialului său, în oferirea unor contexte de activitate și de învățare care să-i permită să-și descopere în mod real aptitudinile, interesele și preferințele.

Momentul deciziei profesionale, maritale sau legate de alte sfere ale vieții personale este punctual doar în afirmarea publică a acestei hotărîri, nu și în conturarea ei. Ca urmare, nu este suficient să i se ofere copilului libertatea de a decide. Această libertate depinde de experiențele sale de viață și de abilitățile pe care și le-a dezvoltat de-a lungul timpului. Astfel, pentru a o savura la un moment dat, părinții și profesorii trebuie să se alieze și să creeze în mod consistent un climat optim pentru dezvoltarea capacităților pe care le posedă copilul, a aspirațiilor pe care le exprimă în raport cu o ocupație sau alta, fără a circumscrie perimetrul cu regulile de joc ale stereotipizării profesionale.

În cele ce urmează, sînt descrise cîteva dintre barierele de gen în orientarea vocațională a fetelor și băieților, fiind prezentate recomandări pentru îndepărtarea acestora.

Convingeri cu efecte negative (prejudecăți, stereotipuri) ale părinților și profesorilor legate de orientarea vocațională

- Convingerea că există preocupări, activități și meserii pentru fete și preocupări, activități și meserii pentru băieți.

Sugestie:

- ☞ *Oferiți copiilor modele de persoane care au reușit în profesii considerate tradițional aparținînd sexului opus.*

Comportamente negative ale părinților și profesorilor care formează bariere în orientarea vocațională

- Unii părinți nu oferă fetelor/băieților prilejul autoexplorării și explorării dincolo de prescripțiile sociale, limitative de gen.

Sugestii:

- ☞ *Examinați propriile atitudini de gen și pe cele ale copiilor. Prezentați copiilor oportunități de joc imaginativ, prin intermediul cărora să poată explora imagini de gen. Oferiți-le texte ce ilustrează o gamă variată de modalități de a fi ale unui personaj, povești din diferite culturi, precum și momente istorice.*
 - ☞ *Solicitați copiilor să recunoască versiuni diferite, dar acceptabile, ale personajelor din povești.*
- De exemplu:*
- *Toate prințesele sînt tinere și frumoase?*
 - *Toate prințesele poartă rochii lungi?*
 - *Pot avea prințesele slujbe reale?*
 - ☞ *Investigați povestirile spuse de copii pentru a identifica modul în care se înțeleg pe sine și pe ceilalți.*
 - ☞ *Vorbiți cu băieții despre aspectele comportamentului lor care plac copiilor și argumentați de ce. Analizați alegerile pe care le fac băieții cu privire la rolul lor și consecințele acestor alegeri.*
 - ☞ *Oferiți-le o diversitate mare de imagini a ceea ce înseamnă să fii băiat/fată. Ajutați copiii să-și dezvolte propriile opinii în acest sens.*
 - ☞ *Tratați copiii, băieți și fete, în mod egal, mențineți aceleași expectanțe și standarde.*
 - ☞ *Încurajați copiii să aleagă activități, cursuri, cariere bazate pe interese și abilități, și nu pe sex.*

- ☞ Fiți la curent cu ceea ce citesc și vizionează copiii, inclusiv publicitate, spectacole TV, filme, clipuri muzicale, jocuri video, cărți.
- ☞ Arătați-le că există femei și bărbați cu slujbe rezervate cândva doar sexului opus. Este important ca atât băieții, cât și fetele să aibă acces la modele de rol non-tradiționale.
- ☞ Folosiți un limbaj de gen egal atunci când vorbiți cu copiii despre prietenii lor sau despre bărbați și femei, în general.

Bariere de gen datorate dezvoltării diferențiate a copiilor, cu impact negativ asupra orientării vocaționale

- Copiii se pot conforma stereotipului și pot deveni „victime” ale perspectivei limitative promovate de societate în orientarea pentru carieră.

Sugestie:

Modelați alegerile și conduita copiilor prin propriile alegeri și comportament. Prin interacțiunea cu băieții și fetele în contexte diferite, nestereotipe, părinții și cadrele didactice pot flexibiliza opțiunile și comportamentele acestora.

- Copiii caută aprobarea socială, în mod natural, iar adulții din preajmă favorizează conformarea la prescripțiile sociale de gen.

Sugestie:

Încurajați copiii și oferiți-le întăriri pozitive atunci când se implică în activități considerate atipice genului lor (de exemplu, lăudați un băiat pentru îngrijirea florilor și o fetiță – pentru manifestarea independenței).

Bariere de gen în dezvoltarea copiilor datorate mediului fizic și social

- Mediul social poate sancționa activitățile și alegerile considerate în mod tradițional atipice genului copiilor.

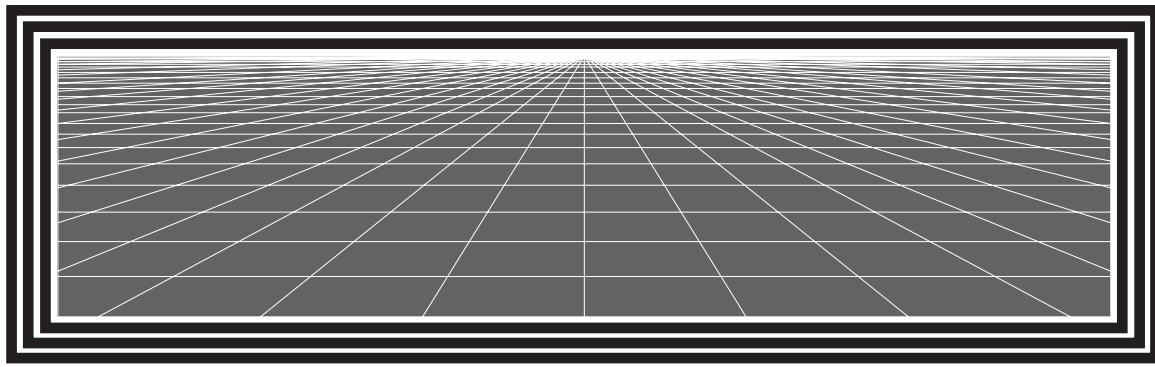
Sugestie:

Oferiți copiilor suficiente întăriri pozitive pentru ceea ce sînt și ceea ce fac, astfel încît să nu le „cerșească” de la alții.

Pentru părinți: Implicați-vă în activitățile școlare, în inițierea și susținerea parteneriatelor cu școala și cu alți părinți.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Petrovai, D.; Bursuc, B. și alții, *Diferențe de gen în creșterea și educația copiilor*, CPE, 2004.
2. Flouri, E., *The role of work-related skills and career role models în adolescent career maturity*, Career Development Quarterly, 2002.
3. Jackson, D.W., *Adolescents: conceptualization of adult roles: relationships with age, gender, work goal, and maternal employment*, Sex Roles: A Journal of Research, 1998.
4. Levy, G.D., *Aspects of Young Children's Perceptions of Gender-Typed Occupations*, Sex Roles: A Journal of Research, 2000.
5. Lindsey, E.W., *Contextual Differences in Parent-Child Play: Implications for Children's Gender Role Development. (Statistical Data Included)*, Sex Roles: A Journal of Research, 2001.



EXERCITO, ERGO SUM



Lia SCLIFOS

dr., Colegiul de Construcții, mun. Chișinău

Educația pentru carieră între teorie și practică

Rezumat: În acest articol analizăm educația pentru carieră ca element de educație pentru viață, realizată la disciplinele școlare infuzional, modular sau opțional, în cadrul orelor de dirigenție sau prin activități extracurriculare. În acest proces amplu și complex, este important ca fiecare dintre actanți să înțeleagă clar ceea ce au de realizat și să dispună de mijloacele necesare în acest sens.

Abstract: In this article we analyze career education as an element of education for life, which are infusionally, modularly realized at the school disciplines, or optional in tuition classes

or extracurricular activities. In this large and complex process it is important that each of involved stakeholders have a clear understanding of what they have done and have the necessary resources for this purpose.

Datorită complexității vremurilor pe care le trăim, un rol din ce în ce mai important îi revine *educației pentru carieră*. Dacă mai multe persoane ar fi rugate să răspundă la întrebarea *Cînd este oportun să se proiecteze obiectivele privind cariera profesională?* și am întreprinde ulterior o prelucrare statistică a răspunsurilor obținute, am constata că paleta lor este extrem de extinsă. De ce? Pentru că acestea depind de gradul de informare la subiect, de experiența proprie în domeniu, de convingerile și valorile personale etc.

Fiecare dintre noi a avut pe parcursul vieții mai multe preferințe în raport cu meseria și cariera profesională. Ceea ce sîntem acum și ceea ce facem la moment au fost dictate, în mare, de deciziile luate la o anumită etapă a vieții, decizii influențate de numeroși factori: preferințele noastre; sfaturile prietenilor, ale familiei; solicitările societății, “moda” etc. Dar ne-au determinat să hotărîm ce vom face în viitor factorii cu o valență motivațională mai puternică. În unele situații, “rezultatul” alegerii a coincis perfect cu ceea ce ne place, cu așteptările noastre reale, în altele însă nu. Ce înseamnă a avea o carieră profesională și ce putem face pentru ca decizia în domeniu să fie una conștientă și corectă, influențată într-o măsură mai mică de factorii externi?

A avea o carieră înseamnă să fii un bun profesionist, să ai un loc de muncă care îți oferă un statut aparte, oportunități de avansare și remunerare.

Educația pentru carieră începe din momentul în care copilul își exprimă deschis primele preferințe în raport cu ocupațiile prezente și viitoare. Acestea ar trebui înregistrate minimum o dată pe an și urmărite în dinamică, pînă la vârsta care ne impune să luăm o decizie. Misiunea familiei este de a oferi copiilor oportunități de a cunoaște cît mai multe în raport cu preferințele profesionale, pentru a înțelege dacă alegerea le aparține sau dacă este impusă din exterior. Familia poate face acest lucru prin informare, prin înscrierea copiilor în instituții care oferă un curriculum la decizia școlii, cu diferite specializări, cu cercuri conforme intereselor celui în formare. În cazul cînd acestea nu sînt pe placul copiilor, se poate renunța la ele în favoarea altora.

Observările realizate de către părinți în comun cu educatorii, profesorii îi vor ajuta pe copii să se autocunoască și să se înțeleagă, să-și cultive abilitățile necesare identificării posibilităților oferite de mediul educațional și de cel social și să le utilizeze cu maximă eficiență în dezvoltarea carierei. Este foarte important ca familia și școala să le acorde șansa de a-și asuma responsabilitatea pentru proiectarea și dezvoltarea parcursului profesional. În acest sens, un rol deosebit îl au autocunoașterea și automanagementul, dimensiuni dezvoltate prin educație, care necesită investiții aparte la toate etapele de formare a copiilor.

Educația pentru carieră este un program planificat de activități și experiențe de învățare care i-ar ajuta pe copii să ia decizii informate privind competențele necesare pentru o carieră de succes. Orientarea în carieră ține doar de utilizarea acestor competențe în contexte sociale autentice. Prin urmare, un program în domeniu presupune obiective legate de dezvoltarea personală (autocunoaștere), explorarea carierei (identificarea de oportunități) și managementul carierei (luarea deciziei și planificarea acțiunilor pentru implementarea ei). Pentru a reuși în această intenție, se va ține cont de patru parametri importanți: *informare, educație, orientare și consiliere în carieră.*

Una dintre problemele specifice cu care se confruntă tinerii din țara noastră este cea a angajării în câmpul muncii după finalizarea studiilor/formarea profesională inițială, întrucât: nu există locuri de muncă pentru specialiști de acest tip; nu se acceptă salariul propus, fiind considerat mult prea mic; nu este ceea ce și-a dorit tânărul/tânăra; nu există oportunități de creștere în carieră etc.

Fiecare din motivele enumerate are o explicație în trecut, atunci când a fost luată decizia privind alegerea profesiei. Pentru a ajuta elevii să anticipeze aceste riscuri, li se pot propune diverse activități la diferite etape de școlaritate. Una dintre ele este legată de cunoașterea meseriilor și de dezvoltarea unei atitudini pozitive față de toate profesiile solicitate pe piața muncii.

Pentru aceasta, la etapa *Evocare* elevilor li se propune o activitate în câțiva pași:

Pasul I. *Listați în grupuri, timp de 3 minute, toate profesiile cunoscute.*

Pasul II. *Revizuiți listele colegilor și completați-le.*

Pasul III. *Prezentați rezultatele.* (În timpul prezentării profesorul poate completa lista comună.)

Activitatea respectivă ne va permite să conștientizăm că există foarte multe profesii, precum și oportunități pentru alegerea uneia dintre ele.

La etapa *Realizare a sensului*, elevilor li se va cere să citească, prin tehnica *Predare complementară*, textul *Profesii mai vechi și mai noi*. În text vor fi descrise câteva profesii: manager de proiect, asistent social, programator, designer de interior, designer vestimentar, web designer, strungar, confecționar de articole textile, agent de pază, cizmar, florist etc.

Etapa *Reflecție* este destinată selectării profesiilor preferate și se desfășoară, la fel, în mai mulți pași:

Pasul I. *Selectați profesiile care vă plac cel mai mult.* Rezultatul activității va fi o listă cu cele mai solicitate profesii și una cu profesii mai puțin sau deloc solicitate.

Pasul II. *Completați un test de interes.*

Literatura de specialitate ne permite să alegem un atare test în funcție de timpul rezervat pentru activitate. Rezultatele vor pune în evidență domeniile care li se potrivesc elevilor. Vor fi situații când acestea nu vor

corespunde cu profesiile alese inițial, fapt ce poate servi drept pretext pentru inițierea unei discuții.

Pasul III. *Discutați rezultatele.*

Această discuție ne va permite să clasificăm profesiile după următoarele criterii: profesii în vogă și profesii uitate.

Pasul IV. *Determinați avantajele profesiilor care nu sînt în vogă.*

Activitatea dată poate contribui la deconstruirea unor stereotipuri existente în societate în raport cu anumite profesii. La această etapă, elevilor li se poate propune și o activitate care să le permită să ia o decizie responsabilă cu referire la profesiile preferate.

Profesorul le va explica elevilor că pe parcursul existenței noastre, deseori ne aflăm la "o răscruce decizională" și ne întrebăm: Ce trebuie să întreprindem pentru a face o alegere corectă în cazuri semnificative pentru viață? Cum trebuie să luăm o decizie? Pentru a decide în cunoștință de cauză, este necesar să fim bine informați. Adesea, termenii *profesie, ocupație și carieră* sînt priviți ca sinonime, realitatea însă e alta. *Cariera* este ca o umbrelă care cuprinde profesia și ocupația/ocupațiile persoanei, *profesia* se obține în urma încheierii unei perioade de școlarizare atestată printr-o diplomă, iar *ocupația* este o sursă de venit. Ca să putem acționa corect și responsabil în legătură cu cariera, trebuie să parcurgem anumite faze. De aceea, vă propunem spre analiză un algoritm care vă va ajuta să reevaluați decizia luată anterior.

A. Autoevaluarea: cunoașterea de sine, a stării de fapt; proiectarea rezultatului final și a resurselor personale necesare atingerii acestuia;

B. Analiza factorilor ce pot influența decizia de carieră: oportunitățile/șansele ce pot fi valorificate la maximum, competențele solicitate, schițarea unei decizii;

C. Luarea deciziei: stabilirea obiectivului profesional și a pașilor de parcurs în acest sens, găsirea susținătorilor, analiza obstacolelor posibile și a căilor de soluționare (inclusiv prin valorificarea eșecurilor);

D. Prezentarea argumentată a deciziei luate.

Acest exercițiu le va permite elevilor să revizuiască hotărîrea anterioară, analizînd minuțios procesul de decizie. Dacă opțiunea inițială rămîne a fi o prioritate și după această analiză, atunci, la *Extindere*, li se propune să elaboreze un *plan de acțiuni* în vederea implementării ei. Planul de acțiuni va include următoarele componente:

1. *Atocunoaștere.* Aici se va utiliza informația obținută la punctul A (Autoevaluare), adică primul pas în aplicarea algoritmului. Tot în acest scop poate fi utilizat și un alt instrument, care pune accent pe reflecția asupra imaginii de sine și pe proiectarea luării unei decizii informate – tehnica *Celor patru C*.

Cine și unde sînt acum, ce pot face (autocunoaștere)	Cine și unde doresc să fiu (identificare de oportunități)	Cine mă poate sprijini în ceea ce vreau să obțin	Cum pot ajunge acolo (decizia și acțiunile pentru implementarea ei)

Această tehnică poate fi aplicată la orele de clasă cu subiecte ce țin de cariera profesională, la unele cercuri sau la lecțiile de *Educație civică*.

2. *Scopuri privind cariera*. Se vor formula scopuri apropiate și scopuri de perspectivă, utilizînd informația obținută la punctul B (Factori ce pot influența decizia) și C (Luarea deciziei), adică pașii II și III.
3. *Proiectarea acțiunilor de întreprins* cu indicarea unor *termeni* clari în acest sens, punctul C (Luarea deciziei).

Planul de acțiuni poate fi consultat ulterior cu părinții, profesorul și, la dorință, prezentat colegilor.

TIPURI DE TEMPERAMENT ȘI PROFESIA

Un alt aspect care merită să fie discutat cu elevii este legătura dintre profesia selectată și temperamentul. Este important ca ei să descrie specificul tipurilor de temperament (sangvin, coleric, flegmatic și melancolic) și să identifice corelația dintre temperament și activitatea de muncă. Este cunoscut faptul că însușirile temperamen-

tele se numără printre trăsăturile psihice stabile, proprii omului de la naștere.

În activitatea cu elevii, la *Evocare*, pot fi proiectate acțiuni în trei pași:

Pasul I. *În baza autoevaluării realizate anterior, încercați să identificați tipul propriu de temperament: sangvin, coleric, flegmatic sau melancolic.*

Pasul II. *Scrieți asociații pentru cuvîntul **temperament**, apoi pentru cuvîntul **profesie**. Discutați rezultatele cu colegul de bancă și completați lista. Prezentați ideile în grupul mare (tehnica **GPP**).*

Pasul III. *Alcătuieți îmbinări de cuvinte, folosind asociații din ambele coloane și utilizați-le la redactarea unui eseu în care să puneți accent pe corelația dintre temperament și viitoarea profesie.*

La etapa *Realizare a sensului*, elevii vor citi textul *Tipurile de temperament și profesia*, prin tehnica *Agenda cu notițe paralele*. Ei vor selecta minimum 4 idei (cite una despre fiecare tip de temperament) și o vor comenta din perspectiva corelației dintre temperament și profesie.

Temperamentul sangvin. Interesele și pasiunile sînt instabile. Sentimentele și dispozițiile la fel, deci are o excitabilitate emotivă înaltă. Îl caracterizează o înaltă receptivitate, activism sporit. Tempoul reacțiilor este destul de înalt, vorbirea grăbită, mișcările bruște. Sangvinul se distinge printr-o înaltă plasticitate a comportării, se deprinde ușor cu noile circumstanțe, cu oamenii necunoscuți și este extrovert. Are o mare capacitate de muncă, dar atenția îi este instabilă.

Temperamentul coleric. Poate ajunge ușor la stare de excitație-limită, la necazuri se enervează, iese ușor din fire, e gata să se bată. Vorbește repede și tare, scrie grăbit și neuniform. Interesele și pasiunile sînt destul de stabile și ferme, e rigid, nu se pierde cu firea în fața dificultăților și le învinge cu multă energie. Are o reactivitate înaltă și un activism constant.

Temperamentul flegmatic. Liniștit, tăcut, nu se grăbește. Se împrietenește greu, dar apoi dă dovadă de multă afectivitate și atașament. Are o reactivitate redusă, dar activism înalt, excitabilitate emoțională moderată, rigiditate excesivă și introversiune mărită. Are o capacitate de muncă normală, îndeplinește bine sarcinile individuale atunci cînd nu este limitat în timp.

Temperamentul melancolic. Sensibilitate bolnăvicioasă, dispoziție schimbătoare, se pierde ușor cu firea. E foarte reținut în manifestarea sentimentelor, pierde repede încrederea în sine. Emoțiile au caracter depresiv. Își subapreciază capacitățile și cunoștințele. Introvert, rigid, cu reactivitate și activism scăzut. Melancolicul are o capacitate de muncă mai mică, un caracter alarmant, sensibilitate fină, este foarte precaut și prudent. El obosește mai repede, de aceea are nevoie de întreruperi mai dese.

Fiecare tip are ceva specific, dar trebuie de menționat și faptul că temperamente pure nu există, sînt doar temperamente accentuate. Nu există temperamente bune sau rele. Fiecare este bun în unele condiții și mai puțin bun în altele. Temperamentul nu determină nici valoarea personală, nici cea socială a omului. Orice activitate înaintează față de psihicul omului și față de natura lui energetic-dinamică anumite cerințe. Influențînd asupra activității, temperamentul poate determina și productivitatea acesteia, cu excepția profesiilor de masă (strungar, lăcătuș, țesătoare, vînzătoare, medic, profesoară, inginer etc.) și a activităților instructive, deoarece unele însușiri pot fi compensate pe contul altora.

În asemenea profesii ca: pilot, cosmonaut, salvator montan, sportiv, militar etc., a căror activitate este legată mereu de risc, pericol, tensiune, responsabilitate, necesită o reacție oportună și rapidă la schimbări, luarea deciziilor prompte și corecte, unele însușiri de temperament nu pot fi compensate cu altele. În cazul acestor profesii, însușirile temperamentale determină corespunderea profesională a omului.

Cea mai universală cale de adaptare a temperamentului la necesitățile activității este *formarea stilului individual de muncă*, un stil ce include un sistem cât mai rezultativ al mijloacelor și procedeele de acțiune, caracteristic doar persoanei date. Una din condițiile necesare formării stilului personal de lucru este cunoașterea, evidența însușirilor de temperament.

La *Reflecție*, elevilor li se va aplica un test, pentru a identifica tipul dominant de temperament (teste consacrate) și apoi li se va propune să determine profesiile care s-ar potrivi acestuia, prin tehnica *Clustering*. Vor fi utilizate fișe; pe fiecare va fi scrisă o profesie. Ele vor fi distribuite elevilor în funcție de tip de temperament al acestora. Rezultatele obținute vor fi discutate frontal. Ulterior, elevii pot compara decizia luată anterior cu referință la viitoarea profesie în corelare cu tipul dominant de temperament.

Am prezentat doar câteva idei cu referință la educația pentru carieră. Pornind de la premisa că o societate democratică, spre care tinde Republica Moldova, este obligată să ofere șanse egale tuturor cetățenilor, indiferent de rasă, religie, sex și apartenență politică, o personalitate complet integrată în societate trebuie să aibă oportunități de orientare profesională, de orientare în carieră. Tînărul/tînăra trebuie să posede instrumentele de informare și de management al concordanțelor dintre aptitudinile, capacitățile, vocația proprie și rigorile înaintate de viață. Societatea în tranziție insistă asupra unei flexibilități deosebite a managementului și automanagementului orientării profesionale. Fiecare generație poate transmite din experiența sa la acest capitol, deoarece piața muncii și oportunitățile eficienței profesionale sînt în permanentă schimbare. De aici responsabilitățile și exigențele pentru cursurile care promovează domeniile respective. Prin intermediul unor conținuturi rigurose selectate, al unor demersuri didactice cu caracter interactiv, al unui discurs întretinut de profesori experimentați pot fi atinse cu succes următoarele finalități ce țin de educația pentru carieră:

- formarea unei personalități orientate spre realizare profesională;
- dezvoltarea competențelor de investigare a propriului potențial și a oportunităților pieței muncii;
- formarea comportamentului adecvat prin automanagement al propriului succes în plan profesional.

Educația pentru carieră, care înseamnă și educație pentru viață, este realizată la disciplinele școlare infuzional, modular sau opțional, în cadrul orelor de dirigenție, prin

activități extracurriculare. Este important ca fiecare dintre actanții implicați să aibă o înțelegere clară a ceea ce are de îndeplinit și să dispună de mijloacele necesare.

Disciplinele școlare îi oferă elevului posibilitatea să asimileze cunoștințe, să-și formeze competențe specifice, dar și să înțeleagă care dintre materii îl interesează mai mult, la care lucrează cu mai multă plăcere. În același timp, elevii progresează prin interacțiunea cu alții. Activitățile desfășurate în cadrul cursului obligatoriu (*Educație civică*, orele de dirigenție) sînt caracterizate prin repetitivitate și continuitate – sînt stabilite și urmărite sarcini concrete, deci este vorba despre o abordare sistemică. Activitățile extracurriculare ar veni să consolideze competențele elevilor și să-i antreneze în proiecte personale.

Misiunea psihologului școlar în acest proces este cea de consiliere, preorientare, orientare și reorientare școlară și profesională, de acordare de sprijin specializat în situații mai dificile. Crucial însă rămîne a fi rolul părinților, care sînt în preajma copiilor de la naștere și pot observa preferințele lor profesionale de-a lungul anilor, ajutîndu-i să ia o decizie informată și responsabilă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Chivriga, M., *Tendențe contemporane ale orientării școlare și profesionale*, București, 1976.
2. Dandara, O., *Proiectarea carierei. Dimensiuni ale demersului educațional*, Chișinău, 2009.
3. Sclifos, L.; Uzicov, N., *Consiliere educațională și profesională*, Chișinău, 2007.

De la dezvoltare personală spre o evoluție profesională de succes



Valentina OLARU

lector superior, Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat: Competența de a formula obiective de dezvoltare și a le realiza în termen determină eficiența muncii oricărei persoane. Scopul principal al unui plan de dezvoltare personală este îmbunătățirea capacității individului de a înțelege ce și cum învață, într-un proces planificat, cu asumarea propriei responsabilități pentru o carieră de succes. Formarea abilităților ce garantează succesul poate fi inițiată în școală,

în sălile de clasă, prin intermediul unor programe de ghidare în carieră. Fiecare angajat poate obține performanțe în carieră dacă va poseda abilități de învățare continuă și va face uz în activitate de întregul său potențial.

Abstract: *Personal and professional development has become a major necessity for all those who are employed in the educational field, because the ability to formulate development goals and achieve them in relevant terms will increase employee efficiency. The main purpose of a personal and professional development plan is to improve an individual's ability to understand what and how they are learning, also to give him the opportunity of a planned learning process and to take responsibility for its individual learning with the purpose of becoming a successful professional and career evolution. The development of transferable skills which will insure success can be initiated at schools, in classrooms, through following career guidance programs. Every employee can have a complete realization in his career only if he has skills of continuing professional development and will use his entire personal potential in his professional activity.*

Oricine doric să devină un bun profesionist sau să se realizeze într-un domeniu de activitate, ar trebui să-și aducă aminte de un citat celebru al lui John L. Avebury: "O viață este nobilă sau ratată nu în funcție de cariera adoptată, ci de spiritul cu care această carieră e condusă.". Dacă aruncăm o privire în dicționar, cuvântul *profesionist* are două înțelesuri, care, împreună, definesc modul nostru de muncă. Primul se referă la profesiunea în sine. Celălalt ar suna cam așa: "bine pregătit, cineva care e bun în ceea ce face" [2, p. 134]. Deci a fi profesionist înseamnă să faci bine ceea ce știi sau ceea ce se presupune că știi.

Poți lesne deveni profesionist dacă repeți constant ceva toată viața – astfel, te transformi într-un expert în acel ceva. E mult mai greu însă să îndeplinești o muncă sau o funcție cu pasiune, să dai tot ce poți în această postură, așa ca oamenii ce vor interacționa cu tine să rămână mulțumiți și plăcut impresionați de calitățile tale profesionale. Majoritatea dintre noi își fac treaba în așa fel încât să consume un minim de efort, crezând că ceea ce realizează este neînsemnat și nu va fi apreciat de nimeni – și în aceasta constă greșeala. Dacă ani de zile ai făcut ceva constant, dar n-ai depus efort susținut, nu te-ai îngrijit de dezvoltarea ta personală și profesională (indiferent de calificările pe care le ai), nu te poți socoti un profesionist.

În timp ce profesionalismul este considerat o virtute (ceea ce se include, de fapt, în această noțiune), o bună parte din indivizi cred că pot deveni buni profesioniști doar dacă termină o facultate și sînt angajați în câmpul muncii. Cu regret, aceștia sînt numai "posesori de diplome". Atunci cînd vorbim despre un profesionist sau despre un angajat "posesor de diplomă", ne referim, în primul rînd, la percepția pe care o are o persoană asupra carierei și la valoarea pe care o dă muncii sale. Diferența între cei doi ține de mentalitate. [5, p. 54]

Din această perspectivă, un bun profesionist înseamnă să fii competent în ceea ce faci, iar lucrul acesta vine din cunoștințele acumulate și din dorința de a le transpune în practică cît mai bine. Trebuie să-ți impui standarde ridicate și niciodată să nu-ți permiți să te situezi sub acest nivel. E necesar să ai abilități de lider, să știi să comunici cu cei din jurul tău și să devii, cu timpul, mentor pentru persoanele care vor să se dezvolte în același domeniu. [4, p. 6]

Concentrarea pe dezvoltarea personală determină creșterea nivelului de cunoștințe, iar conștiinciozitatea în muncă și corectitudinea în relațiile cu colegii aduc recunoașterea – și ea o componentă a profesionalismului. Cei ce stăpînesc aceste însușiri inspiră credibilitate (aceasta însemnînd calitate, perseverență) și atrag respectul altora. Nu poți să-ți permiți să fii credibil doar o zi, o lună sau două. Pentru a cîștiga respectul și recunoașterea de a fi un bun profesionist, e nevoie de multă muncă. Acest lucru însă depinde și de felul cum se planifică cariera, de cît timp de alocă pentru acumularea și aplicarea adecvată a cunoștințelor. Mult depinde și de interesul persoanei pentru perfecționare și obținerea unui nivel de excelență în tot ceea ce face.

Conceptul de *planificare pentru dezvoltare personală* (PDP) se referă la elaborarea unui algoritm care are la bază: conștientizarea situației, reflectarea asupra stării de lucruri, stabilirea scopurilor și alcătuirea unui plan de acțiune în contextul carierei, educației sau dezvoltării personale. Așadar, termenul în cauză este folosit pentru a descrie un proces structurat, prin care persoanele pot: reflecta asupra experiențelor de viață, construi un plan de acțiune cu scopul de a evolua personal și/sau profesional și a monitoriza propria lor creștere – ceea ce implică un proces de învățare activă, întreprins de către indivizi pentru ei înșiși. [1, p. 132]

Scopul principal al PDP este îmbunătățirea capacității unui individ de a înțelege *ce* și *cum* învață, într-un proces planificat, cu asumarea propriei responsabilități pentru o carieră de succes. Aici apare o întrebare firească: *Cînd trebuie să începem a reflecta asupra dezvoltării personale?* Răspunsul ar fi cît se poate de banal – *cu cît mai devreme, cu atît mai bine!*

Un bun exemplu în acest sens poate fi oferit de programul de educație economică și antreprenorială *Cheia Succesului*, implementat de *Junior Achievement Moldova*. Recentele schimbări de pe piața muncii solicită din partea tinerilor abilități excelențe de lucru, care i-ar ajuta să găsească un serviciu bine plătit. În multe cazuri, tinerii din Republica Moldova nu sînt pregătiți să facă față acestor provocări. Obiectivul general al programului constă în motivarea și ghidarea elevilor din învățămîntul preuniversitar (gimnazii, licee și școli profesionale)

pentru dobândirea abilităților necesare alegerii conștiente a carierei, precum și pentru stabilirea scopurilor de dezvoltare personală și de autorealizare. [3, p. 4]

Programul *Cheia Succesului* răspunde nevoilor de cunoaștere ale elevilor referitoare la alegerea carierei și angajarea în câmpul muncii, prin desfășurarea unor activități de învățare interactive, cu utilizarea unui spectru larg de materiale didactice – ghidul profesorului, caietul de aplicații al elevului, DVD-ul cu studii de caz filmate și miniprelegeri (autor Sean Covey, specialist renumit în domeniu). În fiecare segment video este prezentată o deprindere din cele șapte analizate în cartea lui Sean Covey *The 7 Habits of Highly Effective Teens*. Aceste deprinderi corelează cu obiectivele programului *Cheia Succesului*.

După ce participă în program, elevii sînt capabili să identifice și să demonstreze abilități transferabile necesare pentru căutarea, obținerea și păstrarea unui loc de muncă, să elaboreze strategii personale de dezvoltare în vederea realizării scopurilor propuse pentru viitoarea carieră.

Acest program este util atât elevilor, cât și profesorilor care îl implementează, deoarece urmînd exemplul discipolilor și valorificîndu-și abilitățile, aceștia reușesc să-și construiască o carieră mult mai reușită.

Un moment deosebit care însoțește programul este evenimentul *Profesioniști și debutanți* (*Job Shadow Day* sau *O zi de lucru în umbră*), care presupune aflarea, pe durata unei zile, a unui sau a mai multor liceeni într-o companie/instituție sau organizație, aceștia devenind ”umbra” angajaților. Astfel, elevii văd pe viu specificul anumitor specialități din domeniul ales, află ce responsabilități, îndatoriri implică, ce înseamnă munca în echipă etc.

Junior Achievement Moldova a desfășurat la 8 noiembrie 2011 a doua ediție a acestui eveniment, în parteneriat cu Ministerul Tineretului și Sportului, comunitatea de afaceri și mediul educațional de la noi (au participat 186 de elevi din 32 de licee; 40 de profesori și 38 de companii și instituții). Prima ediție *Profesioniști și debutanți* s-a derulat cu suportul financiar al Fundației *Servicii de Dezvoltare din Liechtenstein* (LED), în cadrul proiectului *Abilități pentru succes de la inițiere la vocație*, de care a beneficiat un număr impunător de profesori și elevi. Acest eveniment oferă tinerilor oportunitatea de a explora și de a înțelege diverse opțiuni de carieră, pentru a-și forma o părere corectă în ceea ce privește piața forței de muncă din Republica Moldova. Prezentăm în continuare unele opinii expuse de către beneficiari.

Cristian Bețivu, elev al Liceului Teoretic *Nicolae Casso*, s. Chișcăreni, r. Sîngerei: „Sînt foarte bucuros că am avut ocazia să particip la proiectul *Job Shadow Day*. În această zi, am reușit să le îmbinăm pe toate. De dimineață, am fost instruiți în domeniul IT la UTM, de experți de la companiile *Endava*, *Pentalog*, *Tri-metrica* etc. Am acumulat multe cunoștințe noi, care îmi

vor fi de mare folos pe viitor. Cea mai interesantă parte a zilei a fost vizita la *Pentalog*, unde am fost întîmpinați călduros și ni s-a făcut o prezentare amplă a companiei, a procesului de lucru de aici. De asemenea, am avut parte de un mic joc: am fost divizați în 3 echipe, în cadrul cărora am împărțit responsabilitățile, la fel cum are loc într-o companie IT. Scopul era să construim o mașină cu ajutorul jucăriilor lego. Ne-am îndeplinit cu succes sarcina și toți am rămas mulțumiți. Vreau să aduc sincere mulțumiri organizatorilor: echipei Junior Achievement, partenerilor acestui eveniment și, nu în ultimul rînd, companiilor care au acceptat să se implice”.

Dan Mocanu, elev al Liceului Teoretic *Spiru Haret*, mun. Chișinău: “Evenimentul *Profesioniști și debutanți* a fost, atît pentru mine, cît și pentru colegii mei, o ocazie de mărire a spectrului de cunoștințe generale în diverse domenii și de familiarizare cu activitatea propriu-zisă din cadrul companiilor, în care, probabil, peste cîțiva ani vor lucra unii dintre noi. Vreau să aduc sincere mulțumiri tuturor celor implicați, pentru că au reușit, prin acest eveniment, să faciliteze interacțiunea dintre elevi și companii, oferindu-ne, astfel, o experiență interesantă, cunoștințe și suport în alegerea viitoarei cariere.”

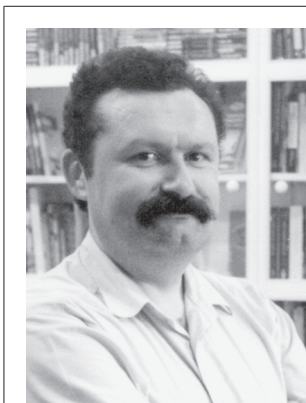
Exemplele aduse demonstrează că dacă tinzi a învăța să faci ceva bine și să reușești în această inițiativă, există foarte multe oportunități, atît pentru cei tineri, care sînt la început de cale, cît și pentru cei cu experiență, care pot să-și construiască o carieră de succes, respectînd anumite principii.

Planul de dezvoltare personală și profesională ar fi un indicator veritabil al deținerii competenței de formare continuă, care presupune un ansamblu de achiziții ale angajatului ce-i permit elaborarea și realizarea strategiei individuale de perfecționare de-a lungul carierei în contexte variate, incluzînd rezolvarea de probleme la locul de muncă.

Formarea și dezvoltarea acestei competențe la debutanți ar fi *cheia succesului în carieră*. Fiecare angajat, iar profesorii îndeosebi, necesită să se afle într-un proces continuu de învățare, deoarece, după cum afirma Donald Westlake, “Dacă ceea ce ai de făcut pare simplu, înseamnă că nu ai aflat încă totul”.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Armstrong, M., *Managementul resurselor umane, Manual de practică*, Ed. Codecs, București, 2006.
2. *Dicționar explicativ al limbii române*, Ed. Univers Enciclopedic, București, 2009.
3. *Cheia Succesului: Ghid pentru profesori și consultanți*, Junior Achievement Moldova, Chișinău, 2009.
4. Mesaros, R., *Cariera de la A la Z*, Editor “Carriere IT&C”, București, 2008.
5. Pănișoară, G.; Pănișoară, I.-O., *Managementul resurselor umane, Ghid practic*, Ed. Polirom, Iași, 2005.



Valeriu GORINCIOI

director, gr. manag. super., gr. did. super.,
Liceul Teoretic Mihail Sadoveanu, or. Călărași

Cinci elemente pentru formarea competenței acțional- strategice la chimie și ecologie*

În documentele curriculare s-a operat cu două categorii de concepte: *obiective* (1999, 2006) și *competențe* (2010).

Obiectivele generale, respectiv competențele specifice, vizează comportamente cu un grad mare de complexitate. Ele se referă la cultivarea și stăpânirea unor capacități

și atitudini specifice vârstei, profilului sau disciplinei și sînt urmărite pe parcursul mai multor ani de studiu. Acestea presupun posedarea unor cunoștințe, metode și tehnici de acțiune, demonstrarea de atitudini etc. formate și dezvoltate, prin exersare, în timp. Din cauza gradului mare de generalitate, finalitățile date nu pot fi evaluate cu precizie.

Obiectivele de referință (1999, 2006), respectiv subcompetențele (2010), reprezintă enunțuri ce descriu, în termeni de capacitate atribuită celui ce se instruiște, *rezultatul scontat* al unei secvențe de instruire. Rolul acestor finalități este acela de a conferi coerență procesului, fiind asigurat prin cele două funcții: *obiectivele* – de a orienta activitatea de învățare, focalizînd-o pe cunoștințele, aptitudinile și atitudinile elevilor și *competențele* – capacitățile ce trebuie dezvoltate la elevi pentru a asigura progresul logic (facilifînd, astfel, rezolvarea unor situații semnificative din viața modelate pedagogic).

La nivelul lecției (secvenței de lecție), capacitățile/competențele sînt definite prin *obiective operaționale* (1999, 2006) și, respectiv, *subcompetențe curriculare* (2010). Acestea sînt corect definite dacă îndeplinesc următoarele caracteristici:

- *pertinența* – rezultatul scontat este conform cu obiectivul de referință/subcompetența din care este derivat;
- *univocitatea* – formularea lor nu conține ambiguități;
- *realizabilitatea* – cel vizat posedă într-adevăr toate cunoștințele și capacitățile necesare îndeplinirii sarcinii ce va conduce la dobîndirea competenței scontate;
- *verificabilitatea* – formarea competenței scontate poate fi verificată cantitativ (măsurată) sau calitativ (observată).

Schema dată explică evoluția curriculară:

de la învățămîntul tradițional, axat pe achizi-

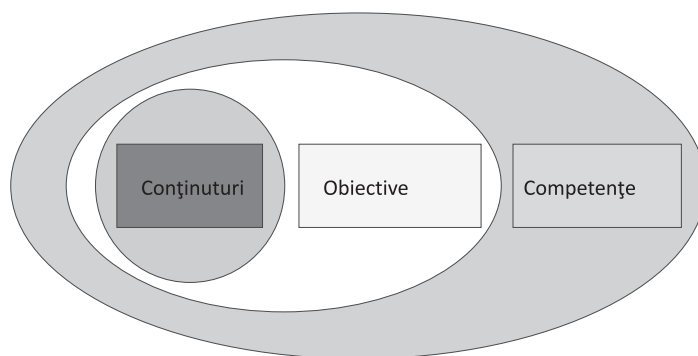
ționarea de cunoștințe, spre cel modern (formativ), axat pe atingerea unor finalități (obiective), care, corelate cu capacitățile educabililor plasați în situații semnificative modelate pedagogic, duc la formarea unor competențe.

După X. Roegiers, *competența școlară* reprezintă:

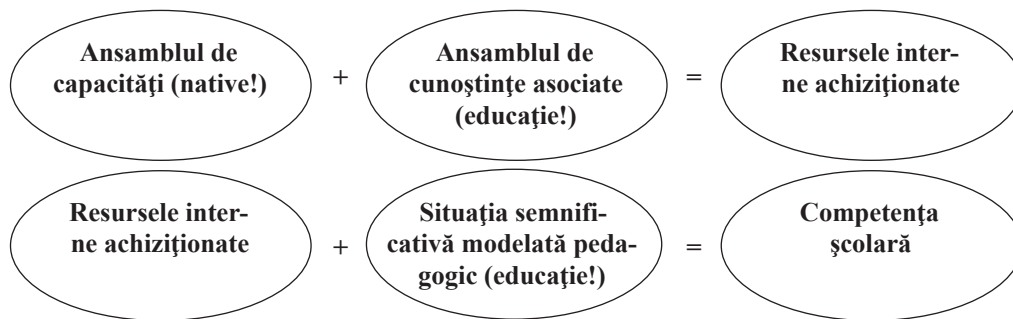
1. *un ansamblu integrat de resurse, mobilizat în vederea rezolvării unei situații semnificative care aparține unui ansamblu de situații-problemă;*
2. *un ansamblu integrat de resurse interne achiziționate de elevi în procesul de cunoaștere/învățare, mobilizate pentru rezolvarea unor situații semnificative modelate pedagogic.*

Rezumatul tuturor definițiilor ne-a orientat spre următoarea schemă a competenței (Vezi schema din pag. 65).

Curriculumul modernizat propune și el o definiție: **Competența școlară** este un ansamblu/sistem integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobîndite de elevi prin învățare și mobilizate în contexte specifice de realizare, adaptate vârstei și nivelului cognitiv al elevilor, în vederea rezolvării unor probleme cu care aceștia se pot confrunta în viața reală.



* Acest articol este reprodus după: *Competența acțional-strategică?!*, C. E. PRO DIDACTICA, Chișinău, 2012.



În contextul celor prezentate, regăsim noțiunea de *competență* în curricula modernizată (2010):

Competențe-cheie/transversale:

1. competențe de învățare/de a învăța să înveți;
2. competențe acțional-strategice;
3. competențe de autocunoaștere și autorealizare;
4. competențe de bază în matematică, științe și tehnologie.

Competențele specifice ale disciplinei *Chimia*:

1. competența de a dobândi cunoștințe fundamentale, abilități și valori din domeniul chimiei;
2. competența de a comunica în limbajul specific chimiei;
3. competența de a rezolva probleme/situații-problemă;

4. competența de a utiliza inofensiv substanțele chimice.

În cele ce urmează vom veni cu unele sugestii privind formarea competenței acțional-strategice în cadrul disciplinei școlare *Chimia*.

Competența acțional-strategică poate fi descrisă în detaliu cu ajutorul mai multor caracteristici. În acest context, cercetătorul finlandez Mogensen (1995) a realizat o analiză a aspectelor sale structurale. Subliniem însă faptul că această competență (ca și celelalte, de altfel) nu poate fi privită mecanicist, doar ca o sumă a elementelor ce o constituie. Componentele, dimensiunile sau anumite aspecte pot fi extrase pentru analiză, dar ele nu pot fi separate, nici teoretic, nici în practica pedagogică.

Structura competenței acțional-strategice (după Mogensen, 1995)

BAZATĂ PE VALORI	COGNITIVĂ			SOCIALĂ
	Cunoașterea problemei		Cunoștințe despre <i>ce</i> și <i>cum se acționează</i>	
	Căutarea argumentelor normativ-reglatoare, inclusiv de ordon etic și moral	COMPETENȚA ACȚIONAL-STRATEGICĂ	Se ține cont de impactul micro- și macrosocial al acțiunii	
	Curajul de a acționa, responsabilitate pentru acțiune	Are pregătirea și motivația de a acționa		
AXATĂ PE PERSONALITATE				

„Alchimia a fost o formă de cunoaștere protoștiințifică, dar și o artă ocultă, specifică Antichității și Evului mediu, care avea în vizor patru elemente principale: PĂMÎNTUL, APA, AERUL, FOCUL.”

Acceptînd aceste elemente, cercetătorii norvegieni Kristoffer Lundholm și Renaud Richard, în Ghidul *Cinci elemente*, pentru o prezentare intuitivă a conceptelor legate de formarea competenței acțional-strategice, s-au referit la existența **celui de-al cincilea element** (după filmul cu același nume *The Fifth Element*, regizor Luc Besson; în distribuție: Bruce Willis și Milla Jovovich):

PĂMÎNT Cunoaște-te pe tine însuși și ceea ce dorești să obții... ...deoarece de la tine pornește fiecare schimbare!	APĂ Cunoaște-i pe cei din jur, pe cei cu care vei colabora, coopera în atingerea scopurilor (condiții de obținere a succesului)pentru că cei din jur – ca și apa – pot fi în diferite stări, pot avea diferite atitudini, în funcție de mai mulți factori.
SISTEMUL DE GÎNDIRE CRITICĂ (al cincilea element)	
FOC Proiectează și realizează schimbarea (acțiunea)... ...deoarece este nevoie de un efort de durată pentru a produce schimbarea (acțiunea).	AER Înțelege modul în care se produce schimbarea (acțiunea)... ...pentru că schimbarea (acțiunea) – asemeni curentului de aer – poate fi ca o briză ușoară de vară sau ca o furtună violentă.

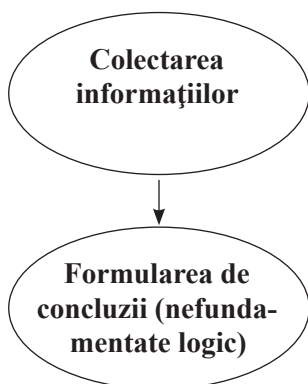
SISTEMUL DE GÎNDIRE CRITICĂ (al cincilea element)

„Tot ce are integritate și formă generează interacțiunea continuă a elementelor sale.”
 (Peter Senge)

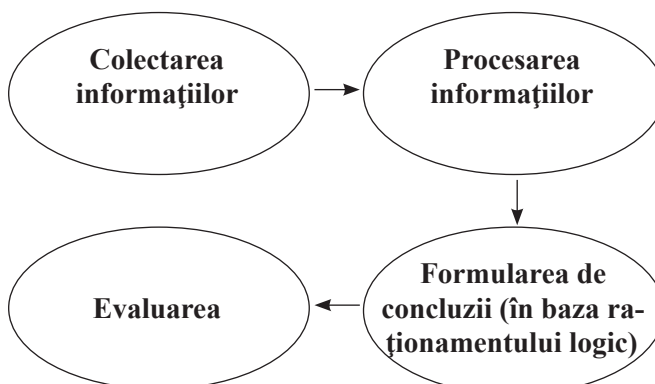
Este important să înțelegem cum interacționează din punct de vedere strategic cele patru componente (Pământ, Apă, Aer, Foc) pe traseul ce asigură succesul și durabilitatea acțiunii propuse: de unde pornești, ce dorești să obții, ce potențial ai, ce te motivează, cu cine vei colabora, cum vei proiecta schimbarea, cum o vei realiza, cum vei monitoriza și evalua progresul, cum vei estima riscurile etc.

1	Succesul virtual	Determinarea finalităților
2	Sistemul de gândire critică	Înțelegerea sistemului de gândire
3	Strategie	Propunerea metodologiei de acțiune
4	Unelte	Propunerea instrumentariului necesar
5	Acțiune	Efectuarea acțiunii, conform p.1, 2, 3, 4
6	Succes real (performanță)	Atingerea finalității proiectate (pe deplin sau parțial)

GÎNDIRE NECRITICĂ



GÎNDIRE CRITICĂ



PĂMÎNT

Cunoaște-te pe tine însuși și ceea ce dorești sa obții, deoarece de la tine pornește fiecare schimbare!

! Recomandăm să se utilizeze:

Clasa	Teme
VII	Chimia – știință despre substanțe. Noțiuni chimice elementare
VIII	Substanțele din jurul nostru
IX	Importanța substanțelor chimice pentru viața omului
X	Noțiunile și legile fundamentale ale chimiei
XII	Chimia în viața societății

Curriculumul modernizat vine cu precizări substanțiale și exhaustive la subiect, popunînd o structură concretă a concepției disciplinei *Chimia*:

Definirea disciplinei <i>Chimia</i> (nu a fost modificată!)	Statutul disciplinei în planul de învățămînt (element nou!)	Valoarea formativă a disciplinei (element nou!)	Principiile specifice ale predării-învățării disciplinei <i>Chimia</i> (sînt prezentate în premieră în curriculum!)
Chimia este o știință fundamentală a naturii, avînd ca obiect de studiu elementele chimice, substanțele simple și compuse, transformările lor și legile care le dirijează.	<i>Chimia</i> reprezintă o disciplină din aria curriculară <i>Matematică și Științe</i> , obligatorie pentru învățămîntul liceal la profilurile real, umanist, arte, sport.	Formarea la elevi a următoarelor <i>competențe specifice</i> : <ul style="list-style-type: none"> • competența de a dobîndi cunoștințe fundamentale, abilități și valori din domeniul chimiei; • competența de a comunica în limbajul specific chimiei; • competența de a rezolva probleme/situații-problemă; • competența de a investiga experimental substanțele și procesele chimice; • competența de a utiliza inofensiv substanțele chimice. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cunoașterii științifice a substanțelor și fenomenelor • Funcționalității cunoștințelor chimice • Sistematizării și continuității în proiectarea și rezolvarea situațiilor-problemă • Individualizării și diferențierii activității de învățare la chimie • Cooperării în activitatea de învățare a chimiei • Stimulării motivației pentru studiul chimiei și a creativității • Autoevaluării și al evaluării ghidate a rezultatelor învățării chimiei

Disciplina vizată pune serioase întrebări în fața elevului, a părintelui și a societății în întregime despre necesitatea studiului chimic pentru carieră.

CARIERE DEZVOLTATE CU AJUTORUL CHIMIEI

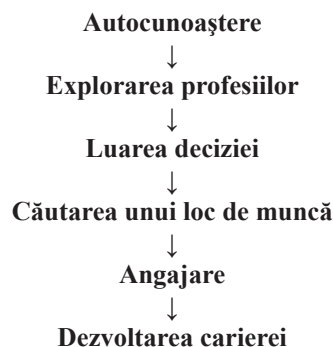
Chimiștii sînt cei care transformă materialele obișnuite din jurul nostru în lucruri uimitoare. Unii caută soluții pentru tratarea cancerului sau monitorizează stratul de ozon; alții descoperă materiale noi pentru „a încălzi” casele noastre pe timp de iarnă sau pentru a fi folosite în alte scopuri. Cunoștințele achiziționate prin învățarea chimiei deschid multiple căi pentru carieră.

Psihologul Holland descrie 6 tipuri de personalitate, în funcție de preferințele manifestate față de obiecte, date, idei sau oameni. Persoanele „atașate” de chimie sînt divizate în următoarele categorii:

Tipul realist manifestă preferință pentru manipularea obiectelor, mașinilor, instrumentelor, datelor. Este orientat către prezent și activități concrete, predominant fizice. Posedă aptitudini manuale, mecanice sau tehnice.

Tipul investigativ se orientează spre activități care presupun

ETAPELE DEZVOLTĂRII CARIEREI



gîndire abstractă și valori de ordin intelectual. Are, de obicei, abilități matematice și științifice, preferă activitățile de cercetare în cele mai diferite domenii (biologie, fizică, social, cultural etc.) și să lucreze singur la rezolvarea problemelor.

Tipul întreprinzător (antreprenorial) este adeptul lucrului în echipă, dar cu scopul de a conduce, de a fi lider. Evită activitățile științifice sau domeniile care implică o muncă dificilă, preferîndu-le pe cele care îi pun în valoare inițiativa, calitățile oratorice și manageriale.

Tipul convențional preferă activitățile care necesită manipularea sistematică și coordonată a unor date sau obiecte. Se adaptează greu la situații cu grad ridicat de ambiguitate, fără cerințe clare, dar are abilități pentru activități administrative. Oamenii din această categorie sînt conformiști, buni executanți și se supun unor convenții, reguli. Sînt ordonați, le plac mediile de muncă în care sarcinile sînt bine structurate și presupun aplicarea unor algoritmi.

Prezentăm doar cîteva dintre carierele alese de chimiști:

Cariere	Descriere
Chimia în educație	Profesor de chimie în gimnaziu, liceu, colegiu, universitate. O activitate responsabilă – educator, partener al educabilului.
Chimia în agricultură (agrochimia)	
Biochimia	
Biotehnologia	
Ingineria chimică	
Chimia comercială	
Tehnologia chimică	
Chimia mărfurilor de consum	
Chimia mediului	
Chimia alimentară	
Geochimia	
Managementul deșeurilor periculoase	
Metalurgia	
Chimia farmaceutică	
Chimia petrolului și a gazelor	
Chimia fizică	
Chimia polimerilor etc.	

APĂ

Cunoaște-te pe cei din jur, pe cei cu care vei colabora, coopera în atingerea scopurilor (condiții de obținere a succesului), pentru că cei din jur – ca și apa – pot fi în diferite stări, pot avea diferite atitudini, în funcție de mai mulți factori.

! Recomandăm să se utilizeze:

Clasa	Teme
VII	<i>Chimia și mediul</i>
VIII	<i>Substanțele din jurul nostru</i>
IX	<i>Chimia pentru mediu</i>
X	<i>Noțiunile și legile fundamentale ale chimiei</i>
XI	<i>Chimia în viața societății</i>

Tehnica *Harta comunității*

Una dintre cele mai eficiente modalități de a menține comunicarea și dialogul între persoane provenite din medii diferite, de a facilita înțelegerea reciprocă este stimularea creativității. Creativitatea se dovedește a fi solul fertil în care putem planta semințele comparațiilor critice, un temei de discuții care contribuie și la dezvoltarea autoconștientizării. Tehnica dată se axează pe aplicarea unei strategii de elaborare a hărților, pentru o mai bună înțelegere a unor situații locale ce necesită ameliorare.

Pașii de implementare a strategiei

Strategia poate fi realizată cu grupuri de 5-10 persoane. Având la dispoziție materialele necesare (hârtie, creioane colorate, carioca etc.), implementarea ei se va încadra perfect într-o zi. Începeți prin a prezenta scopul exercițiului, apoi împărțiți participanții în subgrupuri de câte 2-3. Cereți ca fiecare grup să deseneze o hartă a localității sau a cartierului, marcând locurile relevante pentru membrii lui (ceea ce place sau displace, inclusiv idei de a îmbunătăți situația). Ar fi bine să se estimeze care sînt

principalele probleme ale localității (socioeconomice, ecologice: poluarea mediului, gunoiști neautorizate, drumuri deteriorate). Asigurați-vă să fie materializate pe hartă toate ideile discutate, alocînd timp suficient (45-50 minute) și spațiu adecvat. Subliniați faptul că nu contează atît precizia executării lucrării, cît abordările creative. Cereți participanților să expună hărțile și să le prezinte. În timpul prezentării, adresați întrebări de clarificare și asigurați-vă că se înțelege semnificația locurilor incluse. De exemplu: „Sînt locuri în comunitate unde obișnuiesc să se odihnească maturii și, mai ales, tinerii?” sau „Există diferențe între locurile preferate de femei și cele preferate de bărbați?” Întrebările pot fi adaptate pentru a se plia pe aspectele care fac obiectul investigației grupului (teme legate de ecologie, surse de poluare, salubritate, implicare civică etc.). Solicitați-i fiecărui participant să explice de ce locurile marcate pe hartă sînt importante pentru el și să le indice pe cele pe care le frecventează mai des. În încheiere, fiecare participant va evalua activitatea și ce a învățat prin parcurgerea ei.

AER

Înțelege modul în care se produce schimbarea (acțiunea), pentru că schimbarea (acțiunea) – asemeni curentului de aer – poate fi ca o briză ușoară de vară sau ca o furtună violentă.

„În orice polemică științifică, socială sau politică discuția trebuie să se rezume la un schimb de idei și numai la acelea care au tangență cu problema respectivă. Părțile nu au dreptul să se refere la caracterul, temperamentul sau trecutul adversarului, deoarece acestea nici nu infirmă, nici nu confirmă validitatea ideilor susținute”. (Oxford University, 1890) Astfel, schimbarea, acțiunea se poate produce doar confruntînd diferite puncte de vedere.

Prezentăm cîteva dintre temele discutate la cluburile de dezbateri sau la lecțiile de chimie, această listă nefiind una exhaustivă. Sînteți invitați să o completați și să aduceți argumente la fiecare subiect.

Emisiile carbonice

Mecanismele economice de stimulare au un potențial mai mare de a reduce emisiile carbonice decît abordările juridice.

! Recomandăm să se utilizeze:

Clasa	Teme
IX	<i>Circuitul carbonului în natură Influența produșilor de ardere asupra mediului, efectul de seră</i>
X	<i>Nemetalele, oxizii nemetalelor</i>
XI	<i>Ocrotirea mediului de poluanții formați în urma prelucrării și folosirii gazelor naturale, a petrolului, a cărbunilor</i>
XII	<i>Chimia în viața societății</i>

Emisiile carbonice în atmosferă, în mare parte create de arderea combustibililor fosili – cărbunele, petrolul și gazele naturale – cauzează schimbări climatice. Unii oameni de știință și politicieni pun la îndoială acest concept. Cele mai multe guverne au acceptat realitatea schimbărilor climatice globale la sfîrșitul anilor 1990, cînd marea majoritate a statelor au semnat Acordul de la Kyoto, care a încercat să verifice nivelul emisiilor de carbon în țările dezvoltate și oferă un cadru de acțiuni privind reducerea acestui proces la nivel global. Însă unele țări, în special Statele Unite ale Americii, au refuzat să semneze Acordul de la Kyoto.

Pentru	Împotrivă
Stimularea economică de reducere a emisiilor oferă un anumit profit companiilor, agențiilor de stat, persoanelor fizice.	Legislația din domeniu s-a dovedit a fi eficientă, astfel încât nu este necesar a căuta soluții bazate pe mecanisme economice de stimulare.
Pentru a avea beneficii economice, agenții economici vor investi în tehnologii moderne, care vor duce la micșorarea emisiilor carbonice, inclusiv prin utilizarea surselor și a materialelor alternative, nepoluante de energie.	Totuși, la nivel de state, mecanismele legislative sînt mai eficiente, deoarece nu țin de tipul de proprietate, ci doar de nivelul real al emisiilor carbonice, depistate de experți independenți.
...	...

Volumul global de utilizare a cărbunelui ar trebui să crească.

! Recomandăm să se utilizeze:

Clasa	Teme
IX	<i>Circuitul carbonului în natură Influența produșilor de ardere asupra mediului, efectul de seră</i>
XI	<i>Gazul natural, petrolul, cărbunele, originea, regiunile mai bogate de pe globul pămîntesc, domeniile de utilizare, proprietățile fizice Ocrotirea mediului de poluanții formați în urma prelucrării și folosirii gazelor naturale, a petrolului, a cărbunilor</i>

Cărbunele este un combustibil fosil extras din subteran sau de la suprafață. El este utilizat în întreaga lume pentru generarea de energie electrică, pentru încălzire în sectorul privat și de stat.

Pentru	Împotrivă
Creșterea utilizării cărbunelui ar micșora dependența energetică de o singură sursă: gazele naturale.	Creșterea utilizării cărbunelui ar mări gradul de poluare a atmosferei, ar spori pericolul ploilor acide.
Centralele electrice pe bază de cărbune sînt mai puțin costisitoare în construcție și exploatare decît cele nucleare și, în caz de accidente, nu duc la consecințe catastrofale.	Emisiile provenite de la centralele electrice pe bază de cărbune reprezintă cea mai mare sursă de emisii de dioxid de carbon, cauza principală a încălzirii globale.
...	...

FOC

Proiectează și realizează schimbarea (acțiunea), deoarece este nevoie de un efort de durată pentru a produce schimbarea (acțiunea).

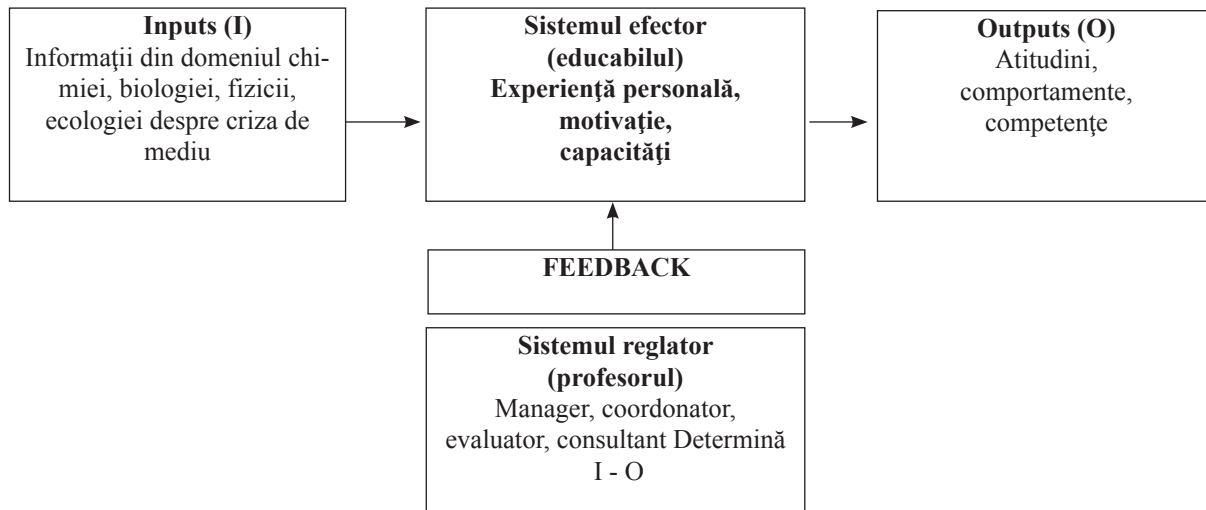
! Recomandăm să se utilizeze:

Clasa	Teme
VII	<i>Chimia și mediul</i>
VIII	<i>Substanțele din jurul nostru</i>
IX	<i>Chimia pentru mediu</i>
X	<i>Noțiunile și legile fundamentale ale chimiei</i>
XI	<i>Ocrotirea mediului de poluanții formați în urma prelucrării și folosirii gazelor naturale, a petrolului, a cărbunilor</i>
XII	<i>Chimia în viața societății</i>

“Relația omului cu mediul ambiental (nu înconjurător!) are mai multe semnificații:

- de adaptare psihologică a omului la mediu (Piramida Maslow);
- de efecte ale mediului asupra organismului, cu deosebire modificările pe care omul le suferă din partea utilizării industriale și agricole;
- de influență a mediului asupra diferitelor niveluri ale vieții sociale.”(după Marin C. Călin).

Totodată, relația dintre educație și ecologie vizează atât copilul și adolescentul, cât și populația adultă:



Problemele și obiectivele educației ecologice implică o anumită metodologie de realizare: aportul intra- și interdisciplinar al procesului educațional din partea unor discipline de studiu (geografia, biologia, fizica, chimia etc.).

Pentru antrenarea elevilor în soluționarea problemelor ecologice, poate fi propusă tehnica *Portofoliul clasei*.

PORTOFOLIUL CLASEI

Obiectivele activității:

cognitive:

Elevii vor fi capabili:

- să identifice problemele de ecologie din localitatea dată sau la nivel de stat, continent, global (ori de sistem modelat);
- să demonstreze impactul problemelor de ecologie asupra omului și naturii;

aptitudinale:

- să colecteze informații la problema dată;
- să găsească (propună, argumenteze din punct de vedere chimic și nu numai) modalități de rezolvare a problemelor de ecologie;
- să prezinte căi de soluționare a problemelor ecologice;

atitudinale:

- să ia atitudine față de protecția mediului ambiant;
- să fie independenți, obiectivi, cooperanți, activi social.

Descrierea activității

Etapa I. Determinarea problemelor ecologice din localitatea dată sau la nivel de stat, continent, global (ori de sistem modelat) și culegerea informației necesare

Scopuri:

- determinarea problemelor de ecologie cu care se confruntă comunitatea, țara, continentul, omenirea la nivel global; depistarea celor ce au origine și soluționare chimică;
- documentarea în domeniul dat.

Procedură:

- brainstorming;
- discuție în clasă;
- alcătuirea posterului *Probleme de ecologie* (locale etc. – depinde de opțiunea elevilor);
- activitatea are loc în grupuri de 3-4 elevi. Fiecare echipă lucrează asupra unei probleme, răspunzând la întrebări.

Problema:

1. De ce această problemă este atât de importantă? (Stringența)
2. Cine e responsabil de apariția problemei date? (Vinovatul)
3. Cine răspunde de soluționarea ei? (Agentul sau subiectul)
4. Ce argumente aveți în favoarea necesității studierii

- și soluționării urgente a problemei? (Avantaje)
5. Care ar fi alte probleme ecologice de importanță majoră? (Amplouarea)

- formularea problemelor de ecologie și chimie.

Temă pentru acasă (se distribuie diferențiat individual sau în grupuri):

- studierea situației ecologice în comunitate etc.; determinarea principalelor surse de poluare a mediului cu poluanți chimici;
- studierea literaturii recomandate de profesor (sau selectate de elev) în problemele date: manuale, enciclopedii, dicționare, monografii, ghiduri etc.;
- studierea informației din mass-media (presă, radio, TV);
- studierea informației electronice (Internet);
- interviul în familie, vecini (comunitate), experți, primărie etc.

Etapa II. Determinarea problemei de cercetare ecologico-chimică

Scopuri:

- discutarea informației colectate despre problemele ecologice;
- identificarea unei probleme de cercetare ecologico-chimică.

Procedură:

- prezentarea informației selectate de reprezentanții grupurilor de lucru;
- discutarea în clasă a informației prezentate;
- formularea și alegerea cu asentimentul majorității a problemei de cercetare ecologico-chimică (cea mai interesantă și, totodată, cea mai stringentă pentru comunitate etc.).

Etapa III. Culegerea informației cu privire la problema cercetată

Scop:

- informarea teoretică și practică în problema dată.

Procedură:

- împărțirea clasei în grupe de cercetare;
- analiza fenomenelor chimice posibile, apelând la diferite surse:
 - culegerea și prelucrarea datelor referitoare la experimentul chimic posibil;
 - studierea literaturii recomandate de profesor (sau selectate de elev) vizînd problema cercetată (manuale, enciclopedii, dicționare, monografii, ghiduri etc.);
 - studierea informației din mass-media (presă, radio, TV);
 - studierea informației electronice (Internet);

- interviuarea membrilor familiei, vecinilor, experților, ONG-urilor, funcționarilor de la primărie etc.).

Etapa IV. Alcătuirea Portofoliului clasei

Scopuri:

- analiza, sinteza și generalizarea informației colectate referitoare la problema cercetată;
- selectarea informației pentru *Portofoliul clasei* și alcătuirea acestuia.

Procedură:

- împărțirea clasei în 4 grupuri de lucru;
- elaborarea compartimentelor portofoliului (fiecare grup este responsabil de o anumită parte a acestuia, care va conține cele mai bune lucrări ale membrilor grupului și ale întregii clase).

Etapa V. Prezentarea Portofoliului clasei

Scopuri:

- informarea auditoriului despre stringența problemei ecologice selectate;
- prezentarea alternativelor de soluționare a problemei și analiza lor;
- demonstrarea eficienței căii de soluționare a problemei propuse de clasă;
- informarea auditoriului despre planul de soluționare a problemei.

Procedură:

- prezentarea *Portofoliului clasei* se face în fața unui juriu constituit din elevi, profesori, experți invitați (de pildă, colaboratori ai Serviciului de Medicină Preventivă);
- respectarea algoritmului (fiecare grup de lucru prezintă componenta de care este responsabil);
- respectarea duratei prezentărilor (fiecare grup are la dispoziție 4-5 minute) și a următoarelor reguli: se prezintă, în linii mari, conținutul componentei, argumentele; se comentează sursele utilizate; se folosesc numai materiale incluse în *Portofoliul clasei*; juriul evaluează produsul).

Etapa VI. Reflecții asupra experienței acumulate

Scop:

- autoevaluarea experienței (performanței) acumulate în procesul de lucru asupra *Portofoliului clasei*.

Procedură:

- analiza etapelor de elaborare a *Portofoliului clasei* (Ce a fost valoros? Ce a mers bine? Ce a prezentat dificultăți?);
- Ce achiziții (cunoștințe, aptitudini, atitudini) ați obținut lucrînd asupra *Portofoliului clasei*?
- Ce ați face altfel dacă ați lucra asupra unui nou portofoliu?

- Ce avantaje ale lucrului în grup ați observat? Dar dezavantaje?
- Cum ați putea folosi experiența acumulată pentru a vă autoperfecționa?

Caracteristici ale părților componente ale *Portofoliului clasei*

Grupuri	I	II	III	IV
Sarcina grupului	Problema	Soluții alternative de rezolvare a problemei	Soluția propusă de clasă	Planul de soluționare practică a problemei
<i>Secția demonstrativă</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Importanța problemei de cercetare; cine e responsabil de apariția ei • Mecanismul chimic al problemei (factorii de poluare și interacțiunea lor cu mediul) • Reprezentarea grafică a problemei (citate, diagrame, desene, articole, fotografii – cu indicarea sursei, denumirii, autorului) • Bibliografia 	<ul style="list-style-type: none"> • Care sînt modalitățile de soluționare a problemei date • Analiza modalităților chimice de soluționare a problemei • Reprezentarea grafică a soluțiilor alternative ale problemei (citate, diagrame, desene, articole, fotografii – cu indicarea sursei, denumirii, autorului) • Bibliografia 	<ul style="list-style-type: none"> • Care este, în opinia clasei, cea mai eficientă cale de soluționare a problemei • Mecanismul chimic al soluției • Care sînt punctele forte și slabe ale modalității propuse • Reprezentarea grafică a modalității de rezolvare a problemei propuse de elevii clasei (citate, diagrame, desene, articole, fotografii – cu indicarea sursei, denumirii, autorului) • Bibliografia 	<ul style="list-style-type: none"> • Cine ar putea contribui la soluționarea problemei alese • Care ar putea fi contribuția clasei, școlii, comunității, organelor puterii de stat la soluționarea problemei date • Care ar putea fi obstacolele în calea soluționării problemei și cum ar putea fi ele ocolite • Reprezentarea grafică a planului de soluționare a problemei (citate, diagrame, desene, articole, fotografii – cu indicarea sursei, denumirii, autorului) • Bibliografia
<i>Secția de documentare</i>	Materialul factologic cel mai important (citate, eseuri etc.) pentru fundamentarea problemei	Materialul factologic cel mai important (citate, eseuri etc.) pentru soluțiile alternative ale problemei	Materialul factologic cel mai important (citate, eseuri etc.) pentru soluționarea problemei propuse de elevii acestei clase	Materialul factologic cel mai important (citate, eseuri etc.) pentru planul de soluționare a problemei date

Criterii de evaluare a componentelor *Portofoliului clasei*

- *Completarea*: Cele 4 componente ale portofoliului conțin informația necesară (ca volum și structură)?
- *Claritatea*: Cele prezentate sînt expuse în mod logic, clar, accesibil auditoriului?
- *Informația*: Informația prezentată este veridică și conține principalele fapte, noțiuni, concepte? Cît este ea de actuală?
- *Supportul*: În ce măsură informația colectată reprezintă suport pentru afirmațiile, concluziile făcute de autorii *Portofoliului*?
- *Documentarea*: Sînt utilizate diverse surse de informare? În ce măsură sursele prezentate sînt credibile? Cum se realizează legătura logică dintre secția demonstrativă și cea de documentare?
- *Aspectul grafic*: Aspectul estetic al materialelor prezentate.

Criterii de evaluare a prezentării *Portofoliului clasei*

- *Persuasivitate*: În ce măsură auditoriul a înțeles importanța, stringența problemei ecologice date?
- *Practicitate*: În ce măsură propunerile, soluțiile înaintate sînt reale și realizabile?
- *Coordonare*: Formează componentele *Portofoliului* un tot întreg?
- *Cooperare*: Cum au activat membrii echipelor de lucru și în ce măsură au cooperat?

Criterii de evaluare a feedback-ului

- Evaluarea *Portofoliului clasei*, comentariile profesorului și/sau ale juriului referitoare la *Portofoliu* și la prezentarea acestuia.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Curriculum pentru învățământul gimnazial. Chimia (clasele a VII-a – a IX-a)*, Chișinău, 2010.
2. *Curriculum pentru învățământul liceal. Chimia (clasele a X-a – a XII-a)*, Chișinău, 2010.
3. *Action competence, Conflicting interests and Environmental Education*, <http://dpu.dk/Everest/Publications/Forskning>
4. *The Five Elements Guide*, http://www.apreis.org/docs/5elements_guide.pdf
5. *Modalități inovatoare de motivare a adulților pentru învățare. Ghid*, <http://www.cremole.eu/ckfinder/userfiles/files/Ghidul cu strategiile inovative-2011 ro.pdf>



Diana ROMANIUC

învățătoare, gr. did. II,
Liceul Teoretic Mihai Viteazul, mun. Chișinău

Creativitatea la orele de limba română în clasele primare

Rezumat: Introducerea în sistemul de învățământ a unei metodologii de promovare a creativității, de dezvoltare a aptitudinilor creative reprezintă un imperativ al timpului. O sarcină importantă în activitatea mea ca învățătoare este să-i ofer elevului posibilitatea de a se manifesta, stimulându-i gândirea critică, independentă și spiritul inventiv. În acest sens, utilizez diferite instrumente, unele sprijinindu-se pe antrenamentul imaginației, altele – pe activarea gândirii creatoare, lăsând câmp deschis afirmării originalității și formării capacităților de reflecție, analiză, sinteză.

Abstract: A necessity of time is the use in the education system a methodology of creativity promotion while cultivating creative abilities for at our pupils. An important aim in my activity as a teacher is to give him the chance to manifest himself as a personality, developing individual creative thinking and the inventive spirit while practising different ways of creativity, some of which base on their imagination, others – activate their creative thinking, leaving time for originality and formation of pupils' abilities to reflect, analyze, synthesize.

“Legea superioară a existenței este munca creatoare, prin care lăsăm în lume o urmă după ce nu vom mai fi, o operă care ne prelungește existența și după moarte.”

(Leonardo Da Vinci)

Nivelul socioeconomic și cultural înalt al unor țări confirmă ideea că investiția cea mai rentabilă în viitor este cea făcută în educarea creativității. Pentru a ține pasul cu aceste țări, dar și cu noile cerințe impuse de o societate aflată într-o continuă ascensiune, este nevoie a-i dezvolta individului creativitatea începând cu cele mai fragede vârste, prin diverse metode și strategii.

În învățământ, la lecțiile de limba română, acest demers are ca obiectiv major creșterea calității procesului de studiu, în general, și formarea personalității independente, democratice și creative, în special.

Creativitatea, deși se află în centrul atenției cercetătorilor de jumătate de secol, este deocamdată o disciplină “nematurizată”, plină de controverse și incertitudini. În prezent, unii specialiști mai pun la îndoială faptul că aceasta este într-adevăr o disciplină științifică. „A educa înseamnă a înălța. A înălța copilul pînă la stadiul

de om. Copilul se înalță printr-o mișcare complexă de invenție de sine, pe care educația poate și trebuie s-o stimuleze din toate puterile”, afirmă Richard Delechet și continuă: “Vedem deci ce înțeles se atribuie expresiei educație creatoare. Problema nu constă în a făuri o ființă inventată în întregime. Cred că pe temeiul patrimoniului său ereditar și al multiplelor achiziții pe care i le impune mediul, copilul este apt dacă e susținut de propriul său elan să adauge ceva la tipul uman obișnuit”. Activitatea creativă este una dintre cele mai mari provocări ale vieții și, implicit, atrage după sine cele mai mari recompense.

Din perspectiva performanței, învățarea creativă reprezintă „un nivel de succes” ce poate fi atins atunci cînd elevul posedă componente ale creativității și are parte de un mediu favorabil exprimării acestora – situații adecvate și mijloace eficiente. Chateau susține următoarele: „Copilul dispune nu numai de capacitatea de a se juca și de a învăța, ci și de cea de a crea”. Provocarea fundamentală pentru cadrele didactice ce își propun să sprijine învățarea creativă și performanțele creative ale elevilor constă în a-l ajuta pe fiecare dintre ei să-și descopere aria creativității – zona de intersecție a categoriilor de

referință, în care este cel mai probabil să se manifeste creativitatea. În școală, aceasta poate fi “predată”, înarmînd copiii cu deprinderi specifice anumitor domenii; punîndu-i în situația de a gîndi original, prin a renunța la calapoduri; instituind în sala de clasă o atmosferă lipsită de constrîngerii externe etc. “...Profesorii nu pot să “predea” creativitatea mai mult decît părinții. Dar profesorii pot încuraja spiritul creativ, îl pot hrăni și îi pot stimula creșterea” (T. Amabile).

În cadrul lecțiilor de limba și literatura română, învățarea creativă are drept finalitate realizarea unor comportamente individuale și colective orientate spre căutarea, aflarea și aplicarea noului. În acest context, activitatea implică, într-o mare măsură, multe abilități dobîndite anterior. În majoritatea intervențiilor în vederea stimulării creativității este evidentă componenta imaginativă.

De-a lungul anilor, am folosit diverse metode prin care să stimulez activitatea școlărilor, fantezia lor, astfel încît să-i determin să redacteze compuneri deosebite. Nouă, maturilor, ne este mai ușor să ne exprimăm, să formulăm sau “să transformăm” gîndurile pe care le avem, să verbalizăm stările, emoțiile prin care trecem în anumite momente ale vieții. M-am convins însă că și în ființa micilor școlari stau ascunse forțe creatoare, chiar de invidiat. M-am întregat mereu cum aș putea să le scot la lumină? Astfel, am făcut uz de numeroase procedee și mijloace: cîntece, poezii, tablouri, drumeții, audiții, compuneri-model. Am constatat că fiecare dintre ele îl ajută pe copil să-și formeze imagini artistice sau să însușească imagini plastice.

La lecțiile de limba română am folosit, în acest sens, un set de exerciții, la a căror realizare elevii mici participă cu multă plăcere. În cele ce urmează, prezentăm cîteva dintre ele.

„Ce s-ar întîmpla dacă...?”

Copiilor li se repartizează fișe pe care sînt scrise întrebări de tipul: *Ce s-ar întîmpla dacă...?* și la care aceștia urmează să dea răspuns. Exemple de întrebări: *Ce s-ar întîmpla dacă toate mașinile ar dispărea dintr-o dată? Ce s-ar întîmpla dacă toată lumea s-ar îmbrăca la fel? Ce s-ar întîmpla dacă nu ar mai exista insecte pe Pămînt? Ce s-ar întîmpla dacă apa ar avea culoarea roșie? Ce s-ar întîmpla dacă nu ar mai fi soare? Ce s-ar întîmpla dacă nu s-ar mai face noapte? Ce s-ar întîmpla dacă ar fi permanent vară? Ce s-ar întîmpla dacă nu ar exista încălțăminte? Ce s-ar întîmpla dacă nu ar fi școala? Ce s-ar întîmpla dacă aș fi un fulg de nea?* etc.

Piatra în lac

Exercițiul cultivă fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea, spontaneitatea. Elevii trebuie să realizeze

următoarea sarcină: în baza unui cuvînt, să găsească alte cuvinte: care încep cu sunetul inițial al cuvîntului dat sau cu aceeași silabă; care se termină cu același sunet sau cu aceeași silabă; care încep cu sunetele cuprinse în structura lui (pas – pădure; arici – sac); toate sensurile cuvîntului; să formeze propoziții cu aceste cuvinte; să verbalizeze imagini declanșate de cuvîntul dat.

Construirea unei ghicitori

Este un exercițiu și de logică, și de creativitate. Are la bază analogia, asocierea, comparația și metafora.

Continuarea poveștii dincolo de finalul ei

Acest exercițiu presupune mobilizarea copiilor pentru continuarea poveștii: *Ce fac capra și iedul după ce moare lupul? Ce face Scufița Roșie după ce vîntătorul îi vine de hac lupului? Ce fac frații Elizei după ce sînt din nou transformați în oameni?*

Pentru dezvoltarea gîndirii creative, le cer elevilor să-și imagineze diferite fapte și întîmplări: de exemplu, o discuție între moșneag și brad înainte ca acesta din urmă să fie tăiat; un dialog între ciocănitore și veveriță; un dialog purtat cu Moș Crăciun. În acest sens, sînt binevenite și exerciții de tipul:

- *Dați alt final poveștii „Scufița Roșie”.*
- *Dacă ați fi o floare, ați....., pentru că.....*
- *Concepeți o reclamă în care să prezentați o înghețată.*
- *Redactați un minitext cu impresiile voastre după ce ați ascultat valurile mării.*
- *Compuneți o melodie după ce ați ascultat cîntecul privighetorii.*
- *Cum vi-l imaginați pe Păcală?*
- *Ce ar putea să vă povestească o rîndunică întoarsă de curînd din țările calde?*
- *Cum ar arăta un oraș în care ar locui doar flori? Dar un oraș în care ar locui doar copaci?*
- *Care ar fi primele trei dorințe pe care vi le-ați pune dacă ați prinde peștișorul de aur?*
- Etc.

În cadrul lecțiilor de limba și literatură română se pot alcătui povestiri, fie în baza unui început dat, fie în baza unui plan de idei (scris pe tablă sau prezentat sub formă de ilustrații). Astfel, elevului i se dă libertatea de a interpreta faptele așa cum dorește el, de a-și imagina întîmplarea și de a expune evenimentele în manieră proprie.

Compunerea constituie cadrul cel mai potrivit pentru dezvoltarea capacităților de exprimare clară, bogată, fluentă a elevilor. Compunerile realizează o sinteză a tot ceea ce învață elevii, sub raportul utilizării corecte a mijloacelor de exprimare scrisă; constituie prilej de valorificare a experienței de viață a acestora, de manifestare a

imaginației și fanteziei creatoare. Acest tip de text poate fi prezentat în scris și oral, insistându-se pe respectarea etapelor conceperii lui, pe folosirea unui limbaj bogat, a unor cuvinte și expresii frumoase.

Să nu uităm și de activitățile ludice, acestea reprezentând calea cea mai sigură de a comunica deschis cu elevii, fără limite de ordin real-imaginar. Este lumea ideală în care totul devine posibil și care trebuie exploatarea la maximum, pentru a putea intra fără obstacole în lumea creativității. Căci *gîndirea există ca gîndire umană numai prin creativitate*.

Principalele condiții care impulsionează creativitatea elevului la orele de limba și literatura română sînt: inițiativa copilului și cea a profesorului; autoînvățarea; o bună imagine de sine; încurajarea demersurilor sale imaginative; acordarea libertății de a crea în mod individual; țintirea spre un produs de calitate, și nu doar spre performanță; dreptul la eșec (dar și acordare de suport întru depășirea acestuia) etc. Pentru a asigura aceste condiții, să ne călăuzim de cuvintele lui Lowenfeld: „Niciodată nu este prea devreme să începi să cultivi creativitatea. Activitatea creatoare nu ar trebui îngărdită de nici un fel de interdicții, limitări, critici”.

Stimularea potențialului creativ al elevilor reclamă utilizarea unor strategii care pun accentul pe antrenarea autentică și plenară, pe dezvoltarea autonomiei, a inițiativei, a gândirii critice. Formative, din acest punct de vedere, sînt strategiile euristice, care implică elevul în activitatea de descoperire, de rezolvare a problemelor, de investigare a realității. La fel de importante sînt și strategiile creative, axate pe spontaneitate, originalitate, gîndire laterală, divergentă, analogică. Ambele categorii de strategii au efecte deosebite asupra capacității de reflecție, a capacității anticipative, a celei evaluative, precum și asupra structurilor motivaționale complexe. Interpretată ca fiind un mod de abordare a demersului instructiv-educativ, de combinare și de organizare optimă a metodelor și mijloacelor didactice, a formelor

de grupare în vederea realizării obiectivelor propuse, strategia didactică determină, în mare măsură, sporirea potențialului creativ.

Prin educație, fiecare copil își găsește propriul drum întru valorificarea energiilor creative. Atunci cînd cadrul didactic „aprinde” scînteia “făuritoare” în mintea și în sufletul copiilor, talentul lor se materializează. Aceștia învață să fie spontani și inventivi, să aibă încredere în ei înșiși, să aibă personalitate.

Consider că dascălul zilelor noastre trebuie să învețe și el – conștiincios și continuu, să țină pasul cu noul, să fie un adevărat intelectual, capabil să educe și să instruiască, să descopere și să valorizeze înclinațiile creative ale elevilor săi.

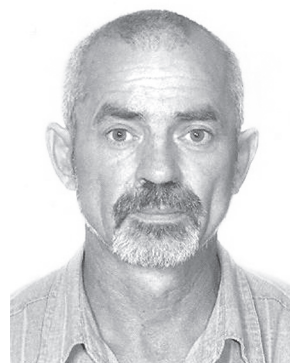
Disponibilitățile creative ale școlărilor mici se manifestă în limbaj și conduită, în joc, în desen, în comunicare etc. Sub aspect verbal, creația impune stăpînirea limbii ca instrument de cunoaștere și de comunicare.

Noi, dascălii, avem menirea de a identifica și de a stimula potențele creatoare ale elevilor. Să învățăm să fim mereu pe aceeași undă cu elevii noștri, pe care să-i înarmăm cu cît mai multe tehnici de învățare creativă și cărora să le punem în valoare cunoștințele și abilitățile.

În încheiere, credem că toți cei implicați în educație trebuie să urmeze sfatul lui A. Osborne: „Creativitatea este o floare atît de delicată, încît elogiul o face să înflorească, în timp ce descurajarea o înăbușă, aceasta chiar înainte ca ea să poată fi transformată în floare.”

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Stoica, A., *Creativitatea elevilor*, E.D.P., București, 1983.
2. Dănescu, E., *Stimularea creativității la vîrsta preșcolară*, Ed. Paralela 45, București, 2009.
3. Roco, M., *Creativitatea și inteligența emoțională*, Ed. Polirom, Iași, 2004.
4. www.didactic.ro



Ștefan POPA
doctorand, lector superior, UPS Ion Creangă

Rolul și eficiența metodei *Proiectul* în evaluarea performanțelor elevilor în cadrul disciplinei *Proiectarea artistică a spațiului interior*

Rezumat: Metoda *Proiectul* este deosebit de eficientă în evaluarea lucrărilor de design interior. Această manieră de apreciere oferă elevilor/studenților oportunitatea de a arăta nu doar ceea ce știu, dar, mai ales, ceea ce pot crea, precum și de

a demonstra abilitățile de modelare în baza cunoștințelor dobândite anterior, capacitatea de orientare în spațiul informațional, gândire critică, capacitate de autoevaluare.

Abstract: Projects method is particularly effective in evaluating artistic interior design. As an evaluation approach, it can give students enough opportunities to demonstrate what they know, but especially what they can create. Projects method attests student skills to shape previous knowledge independently, orientation in information space, critical thinking, creativity and ability of self-assessment.

Problema evaluării este una dintre cele mai incitante și controversate în sistemul educațional. Actul de predare-învățare este de neconceput fără feedback, fără apreciere, deoarece se află în relație directă cu cunoașterea/înțelegerea materiei și cu demersurile de formare profesională. Conexiunea dintre obiectivele formulate de profesor și rezultatele obținute de elev implică un riguros proces de evaluare și autoevaluare. Respectarea coerenței dintre obiectul aprecierii și obiectivele de cunoaștere/înțelegere asigură validitatea acestui proces.

Penetrând toate componentele materiale și procesuale ale educației, evaluarea – constată Vlad Pâslaru – a devenit *obiectiv major* al reformei învățământului și, totodată, *condiție* a producerii celor mai multe dintre schimbări în acest sistem [7, p. 12].

Trecerea de la „pedagogia ascultării” (discursivă, expozitivă) la „pedagogia acțiunii” („pedagogia interactivă”), bazată pe cercetare/acțiune și pe învățare prin cooperare, a determinat schimbarea accentului de pe achiziționarea de cunoștințe pe dobândirea de capacități

și performanțe, ca finalitate a procesului educațional. În consecință, problematica evaluării în instituțiile preuniversitare s-a diversificat și s-a complicat, înregistrând o mutație semnificativă: de la valorizarea și certificarea a *ceea ce știe elevul* la *ceea ce știe el să facă* și, mai ales, *a felului cum procedează pentru a fi performant și a obține succese*. Elaborarea regulamentelor instituționale interne privind evaluarea competențelor elevilor, prin care s-ar opera modificări esențiale în vederea aprecierii competențelor (nu doar a cunoștințelor), și implementarea unor noi strategii în acest sens (în consonanță cu integrarea în spațiul academic european) au o mare importanță.

În anul 1996, în lucrările unor autori din Marea Britanie a fost descris, pentru prima dată, conceptul de *mod inovativ de evaluare*, care a devenit actual și pentru învățământul preuniversitar de la noi.

Curricula disciplinară la proiectarea artistică a spațiului interior propune un model de formare inițială, în care stimularea originalității, educarea unei personalități

creatoare este completată și susținută prin dezvoltarea unor solide competențe profesionale.

Aprecierea în cadrul disciplinei date este determinată de complexitatea activității de evaluare și de caracterul intenționat al acțiunilor. Evaluarea elevilor este concepută ca o componentă a procesului de specializare, care contribuie la dezvoltarea personală și profesională a acestora. Există mai multe forme de evaluare în cadrul disciplinei *Proiectarea artistică a spațiului interior*: după modalitatea realizării preferabile – lucrările practice; după felul de organizare în cadrul evaluării – individuală și frontală; după modul de organizare a aprecierii finale – examen, expoziție/vizionare finală a proiectelor artistice.

După Ioan Cerghit, “Metoda de evaluare este o cale prin care profesorul oferă elevilor posibilitatea de a demonstra nivelul de stăpânire a cunoștințelor, de formare a diferitelor capacități testate prin utilizarea unei diversități de instrumente adecvate scopului urmărit” [1, p. 47]. În domeniul proiectării artistice a spațiului interior, profesorul folosește evaluarea inițială, evaluarea formativă și evaluarea sumativă. “Există metode cantitative (bazate pe tratarea statistică a nivelului de cunoștințe și a competențelor); metode calitative (care furnizează interpretări mai ales atunci când se introduce un demers de tip expertiză) și metode alternative de evaluare” [8, p. 67].

Evaluarea orală în cadrul acestei discipline se desfășoară sub formă de conversație, prin care profesorul urmărește identificarea *cantității* și a *calității* performanțelor elevului. Ea se realizează prin interogări, comunicări, interviuri, dialoguri, colocvii, examene și teste. Avantajele probelor orale sînt multiple: are loc un contact direct al formatorului cu cel educat, profesorul avînd posibilitatea de a clarifica și a corecta imediat erorile, de a spulbera îndoielele elevului cu referire la cunoștințele sau capacitățile sale; de a urmări logica și dinamica discursului, favorizînd, astfel, dezvoltarea capacităților de exprimare orală. Există și anumite limite: diverse circumstanțe care pot influența obiectivitatea aprecierii, atît din perspectiva profesorului, cît și din perspectiva elevului; nivelul scăzut de validitate și de fidelitate, consumul mare de timp. Evaluarea prin lucrări scrise se realizează prin elaborarea referatelor de analiză a unor probleme ce vizează designul interior modern. Printre avantajele acestui tip de evaluare enumerăm: permite verificarea într-un timp dat a unui număr mare de elevi, valorificarea unei arii mari de cunoștințe, capacități și atitudini; favorizează compararea rezultatelor și raportarea lor la un criteriu unic; oferă elevului posibilitatea de a lucra independent; diminuează stările tensionate, de stres etc. Dezavantajul probelor scrise constă în relativa întârziere în timp a momentului în care se realizează ratificarea și corectarea probelor, neîncadrarea în timpul rezervat probei.

Evaluarea prin lucrări practice se realizează în vederea verificării și evaluării capacității elevilor de a aplica cunoștințele în practică. Se folosește cel mai des în proiectarea artistică a spațiului interior. Principalul avantaj al acestui gen de apreciere este gradul înalt al validității.

Principalele metode alternative/complementare de evaluare sînt: observarea sistematică a comportamentului elevului, investigația, proiectul, portofoliul, autoevaluarea. Eficiența metodelor respective în cadrul disciplinei *Proiectarea artistică a spațiului interior* poate fi asigurată dacă:

- cunoștințele căpătate anterior facilitează însușirea materiei noi;
- sînt puse în valoare abilitățile și potențialul elevului;
- se preconizează dezvoltarea cunoștințelor, a aptitudinilor și a atitudinilor;
- instruirea se bazează pe succese și pe dificultăți învinse;
- crește motivarea pentru muncă și satisfacția în muncă;
- se intensifică relațiile și se stimulează munca în echipă.

Metoda *Proiectul*, lansată de J. Dewey și teoretizată de W.H. Kilpatrick la începutul secolului al XX-lea, implică o abordare interdisciplinară a subiectului și se soldează cu un produs nou, elaborat de elev individual sau în grup. Actualmente, se utilizează în special în realizarea sarcinilor creative. D. Patrașcu menționează că aceasta „asigură individualizarea procesului de învățămînt, permite elevului să-și manifeste independența în planificare, organizare și evaluare a activității sale; stimulează interesul față de anumite probleme, ce presupun însușirea unui volum de cunoștințe și prin activitatea de proiectare să demonstreze aplicabilitatea cunoștințelor obținute” [6, p. 342].

Metoda proiectelor, fiind o modalitate eficientă de evaluare, oferă elevului suficiente posibilități de a demonstra ceea ce știe, dar, mai ales, ceea ce poate crea. Proiectarea artistică îl antrenează în activități de învățare mai complexe și mai creative; presupune exersarea cunoștințelor, a deprinderilor și a abilităților dobîndite; oferă cîmp pentru manifestarea priceperii de a modela de sine stătător, capacității de orientare în spațiul informațional, a gîndirii critice, a creativitate și a capacității de autoevaluare.

Temele în proiectarea artistică a spațiului interior sînt concepute de la simplu spre compus, spre un mai mare grad de complexitate. Astfel, traseul începe cu studiul elementelor primare de expresie plastică, al elementelor ce organizează spațiul (punctul, linia, suprafața, volumul), continuă cu noțiuni privind lumina, culoarea și textura și se încheie cu calitățile, structura și aria de

aplicare a materialelor. De la organizarea spațiului interior cu funcții reduse se merge spre organizarea spațiului multifuncțional. Metodologia proiectării artistice a spațiului interior presupune realizarea unui bun echilibru între elementele teoretice/conceptuale și lucrul efectiv, între libertatea de gândire, de creație și respectarea unor cerințe, între evaluare și autoevaluare.

Evaluarea și revizuirea performanțelor profesionale constă în determinarea formală, periodică a modului în care elevii își îndeplinesc sarcinile specifice în raport cu criteriile stabilite, cu standardele în vigoare și cu metodele utilizate. Corectitudinea rezultatelor evaluării depinde, în mare măsură, de calitatea metodelor utilizate, ceea ce presupune:

- validitatea rezultatelor (reflectarea adevărului);
- fidelitatea determinărilor (reproductibilitatea determinărilor);
- echivalența rezultatelor (convergența evaluărilor realizate);
- omogenitatea internă (constanța estimărilor parțiale);
- sensibilitatea instrumentelor folosite (gradul de diferențiere a rezultatelor).

„O sarcină creativă presupune, afirmă S. Cristea, realizarea unui produs nou, relevant la scară socială și individuală” [2, p. 63].

Elaborarea unui proiect artistic al spațiului interior parcurge următoarele faze:

- prezentarea teoretică (efectuată de profesor) și documentarea (activitate individuală a elevului);
- elaborarea preventivă a schemelor compoziționale și funcționale ale planului spațiului interior dat;
- realizarea proiectului artistic, machetarea;
- prezentarea proiectului, evaluarea activității și a produsului, formularea concluziilor generale și individuale privind activitatea de elaborare a pro-

iectului și produsul propriu-zis, feedback care să-l orienteze pe elev spre identificarea și dezvoltarea capacităților sale.

Este recomandabil să se urmărească evoluția cunoașterii/înțelegerii de-a lungul mai multor etape intermediare, al căror rol este de a da posibilitate profesorului și elevului să aducă îmbunătățiri/ajustări în instruire în timp util. Elevul va avea un feedback mai bun și va ști, înainte de a fi prea târziu, în ce direcție să acționeze, ce consecințe poate avea cunoașterea/înțelegerea proprie asupra evaluării și a altor elemente de interes pentru el.

Evaluarea vizează trei dimensiuni distincte: atitudini, capacități și rezultatele obținute. Prin evaluare se compară performanțele elevilor cu standardele stabilite pentru fiecare sarcină în parte sau calificare; aceasta implică, de regulă, utilizarea unor sisteme de apreciere.

Recomandările descrise au fost aplicate la o grupă, de la specialitatea *Design interior*. Astfel, elevii, în conformitate cu curricula disciplinară, au realizat un proiect la tema: *Reconstrucția unui apartament cu 2-3 odăi*. Metodologia a cuprins etapele de informare/documentare, de generare liberă de idei, de particularizare și de aducere la concret. Primul pas l-a constituit enunțarea situației-problemă. Elevii trebuiau să conștientizeze scopul acestei reconstrucții, să elaboreze „legenda” proiectului (numărul de persoane ce vor locui, vârsta lor, genul, profesia și activitatea extraprofesională). Cel de-al doilea pas a constat în explorarea soluțiilor analogice, în căutarea reperelor asociative. Elevii urmau să emită idei și soluții noi, originale privind: organizarea compoziției funcționale a planului, elaborarea structurii spațial-volumetrică a interiorului, rezolvarea cromatică. Al treilea pas a presupus punerea în practică a ideilor (realizarea proiectului artistic, a machetei).

Tabelul 1. Analiza datelor obținute în urma aplicării metodei proiectelor

Elementele evaluate în cadrul proiectării artistice a spațiului interior	Gradul de performanță al elevilor					
	I. Înalt (ample, profunde, stabile)		II. Mediu (suficiente, parțiale, incomplete, vagi)		III. Minim (minime, nu posedă/nu cunoaște)	
	Nr. elevi	%	Nr. elevi	%	Nr. elevi	%
Elaborarea compoziției funcționale a planului, zona spațiului interior	4	28,58	9	64,28	1	7,14
Elaborarea structurii spațial-volumetrică a interiorului	6	42,86	4	28,57	4	28,57
Rezolvarea cromatică asociativă a spațiului interior	8	57,14	6	42,86	-	-
Expresia artistico-plastică a spațiului interior	3	21,43	8	57,14	3	21,43
Realizarea grafică și cromatică a proiectului artistic, macheta	2	14,28	12	85,72	-	-
Media		32,85		55,72		11,43

Astfel, elevii au obținut, în medie, următoarele performanțe: nivel înalt – 32,85%, nivel mediu – 55,72% și nivel minim – 11,43%.

Figura 1. *Proiect artistic: reconstrucția apartamentului cu 2 odăi Profesia – scriitor; activitate extraprofesională – interes sporit pentru automobilele Lexus*

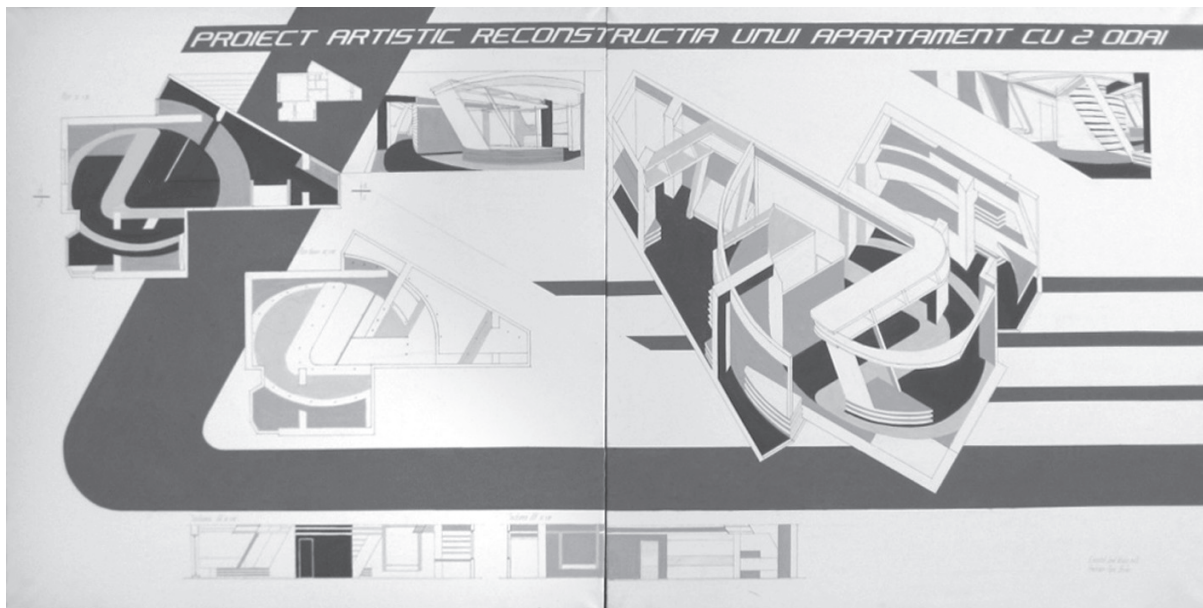


Figura 2. *Machetă*



O importanță majoră în evaluarea elevilor îi revine controlului asupra acestui proces. Nu mai puțin importante sînt și criteriile de apreciere a rezultatelor, principalele fiind:

- calitatea documentării;
- cantitatea informațiilor selectate;
- înțelegerea cerințelor sarcinii;
- prezența/motivarea/atașamentul;
- inițiativa;

- cooperarea;
- gradul de realizare a proiectului artistic.

Alte criterii de evaluare a proiectului artistic al unui spațiu interior sînt: originalitatea, consistența și coerența proiectului; respectarea cerințelor; adecvarea la subiect și la context; aplicarea principiilor compoziționale și funcționale ale spațiului interior; concordanța funcțiunii și destinației interiorului; integritatea articulării elementelor și a formelor în spațiul interior; concepția artistică a spațiului interior (expresivitatea, ținuta grafică, cromatică); capacitatea de analiză și sinteză a unui proiect artistic; încadrarea prezentării propriu-zise într-un timp limitat.

Explicitarea criteriilor este nu numai în avantajul elevilor, care, astfel, înțeleg ce se cere de la ei, dar și în avantajul profesorilor, deoarece ei prezintă în final un feedback detaliat.

În analiza proiectului artistic rolul profesorului este hotărîtor, deoarece el contribuie la dezvoltarea gîndirii spațiale și la formarea gustului estetic al elevilor. Accentuînd seriozitatea prezentării și evidențind originalitatea concepției proiectului artistic, profesorul scoate în relief și lacunele observate, obișnuindu-i, astfel, pe elevi cu rigorile încadrării în reguli, timp și spațiu. Implicarea elevilor în autoevaluare și în evaluarea reciprocă favorizează dezvoltarea abilităților de a face raționamente, de a elabora judecăți de valoare despre ei înșiși și despre proiectele lor artistice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cerghit, I., *Metode de învățămînt*, Ed. Polirom, Iași, 2006.
2. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Ed. Litera, Chișinău, 2003.
3. Dulamă, M.E., *Practica pedagogică. Teorie și metodologie*, Cluj-Napoca, 2005.
4. *Evaluarea studenților: strategii și metode*, Centrul Editorial UPS I. Creangă, Chișinău, 2006.
5. Manolescu, M., *Evaluarea școlară – un contract pedagogic*, Ed. Fundației D. Bolintineanu, București, 2002.
6. Patrașcu, D., *Tehnologii educaționale*, Chișinău, 2005.
7. Pâslaru, Vl., *Concept al evaluării rezultatelor școlare*, în *Univers Pedagogic*, Chișinău, 2006.
8. Radu, I., *Evaluarea în procesul didactic*, Ed. Didactica, București, 2000.
9. Stoica, A., *Evaluarea curentă și examenele*, Ed. PRO-Gnosis, București, 2001.

Principiile universale ale vieții – argument de optimizare a conținuturilor educaționale la biologie

Rezumat: În acest articol este prezentată o viziune metodologică privind optimizarea conținuturilor educaționale la disciplina Biologie în baza celor 12 principii, cunoscute ca principii universale ale vieții.

Abstract: This article presents a methodological vision of educational content to optimization of the Biology as school discipline in the 12 principles, known as universal principles of life.

Progresul tehnico-științific contribuie la creșterea volumului de informații științifice, ceea ce, în consecință, exercită o influență puternică asupra procesului de cunoaștere.

Biologia, fiind știința care studiază manifestările vieții, include diverse domenii, atât clasice – botanica, anatomia, fiziologia, zoologia, genetica etc; cât și ramurile acestora – micologia, genetica moleculară, virologia, bacteriologia etc. Inițial, aceasta s-a dezvoltat ca parte componentă a *Filozofiei naturii*, cu timpul însă s-a separat de ea.

În cadrul disciplinei *Biologia*, cunoașterea științifică reprezintă procesul reflectării asupra realității obiective prin: observații directe, deducții logice, rațiuni teoretice confirmate de practică. „Orice cunoaștere începe cu simțurile, înaintează spre intelect și sfârșește cu rațiunea”, susține Im. Kant. Intelectul nostru este singurul care ne asigură de existența lumii exterioare, iar prin rațiune omul își pune în ordine gândurile, care progresează de la cunoașterea obiectelor simple la cunoașterea fenomenelor și a proceselor complexe, inclusiv a naturii și a omului ca parte componentă a acesteia. Pentru ca să cunoaștem ceea ce ne înconjoară, menționează Kant, trebuie să ne apropiem de natură [apud 6].

În cadrul biologiei, cunoașterea științifică reprezintă un proces infinit de pătrundere în esența lumii vii, realizat de la simplu la complex, de la inferior la superior, de la vechi la nou. Aceasta urmărește reflectarea și explicarea veridică a științelor naturii, înțelegerea construcției interne a fenomenelor, a mecanismelor de funcționare, a modului de structurare a

sistemelor, în scopul stăpînirii și orientării eficiente a activității umane.

În aspect dialectic, cunoașterea înaintează de la reflectare la interpretare și de la interpretare la transformare. Așadar, cunoașterea nemijlocită a fenomenelor și aflarea esenței lor se produce printr-un proces dialectic, care relaționează reflectarea de rațiune, rațiunea teoretică de acțiunea practică, fie că este vorba de cunoașterea naturii, fie de cunoașterea omului.

Astfel, aspectul filozofic al educației în demersul de predare-învățare a biologiei se bazează pe principiile dialectice ale cunoașterii științifice: *relația cauză-efect de la general la particular și invers, de la simplu la complex, de la fenomen la esență, de la concret la abstract* [2].

Prin cunoașterea științifică elevii descoperă legile care guvernează în natură, principiile de funcționare a organismelor, esența profundă a fenomenelor și proceselor lumii vii.

Cunoștințele științifice obținute de elevi la lecțiile de biologie încorporează două scopuri: teoretic și practic. Scopul teoretic rezidă în explicarea și dobîndirea de noi cunoștințe, iar cel practic – în verificarea celor învățate. Dar, pentru a manifesta *competența de cunoaștere științifică*, achizițiile necesită a fi interiorizate, personalizate, conștientizate în baza demersurilor euristice întreprinse de profesor, care presupun exersarea permanentă a operațiilor gândirii în vederea proiectării de noi strategii de acțiune prin descoperire și problematizare.

Una dintre funcțiile teoriei cunoașterii științifice este sistematizarea – comprimarea într-un număr minim de principii a unei cantități imense de informații. În acest

context de referință, epistemologia disciplinei școlare *Biologia* este concepută din perspectiva celor douăsprezece principii universale ale vieții:

1. **Principiul contradicției.** În natură, fiecare fenomen are un antifenomen, care se manifestă în funcție de situație, organismele vii fiind “obligate” să găsească compromisuri între diferite soluții sau extreme.
2. **Principiul transformării/fixării.** Esența lui constă în aceea că toate preceptele vieții sînt supuse unor modificări permanente. Acestea însă își pot păstra statutul pe un termen mai îndelungat, dacă schimbarea îi este utilă organismului viu într-o anumită situație.
3. **Principiul organizării/dezorganizării** este unul dintre principiile fundamentale ale vieții. „Teoria haosului” atrage tot mai mult atenția asupra importanței proceselor „necontrolate” din interiorul organismului viu, care determină compromisuri între organizare și dezorganizare. Apariția organizării, ca „însulă între microhaos și macrohaos” în calea unor procese specifice de autocataliză și „autonomie”, are, în faza inițială a vieții, un rol deosebit. La lecțiile de biologie, principiul organizării (structurile chimice, morfologice și sociale) se studiază ca rezultat al vieții, iar procesele care duc spre distrugerea organizării – ca „obstacole”.
4. **Principiul autonomiei.** Acesta se manifestă peste tot unde comportamentul organismelor vii este determinat de autodirijare sistematică, indiferent de mediul extern. Autonomia generează așa-numita „autoresponsabilitate”. Acest principiu este numit și *principiul cibernetice*, deoarece coordonează activitatea fiziologică a unui organism viu.
5. **Principiul restricțiilor.** Toate organismele vii sînt delimitate de mediul extern prin anumite structuri, de exemplu: organismele vii dispun de epidermă, celula – de membrană plasmatică, iar organele celulare – de membrană biologică. Aceste structuri au următoarele funcții biologice:
 - împiedică pătrunderea unor factori nocivi, periculoși pentru organism;
 - asigură schimbul de substanțe, energie și informație cu mediul.
6. **Principiul complexității.** Dat fiind structura complexă a organismelor vii, acest principiu demonstrează că toate procesele biologice sînt interdependente și evoluează continuu; pot să se intersecteze sau să se desfășoare paralel.
7. **Principiul variabilității.** Datorită informației genetice pe care o posedă, organismele vii sînt

relativ stabile, pe de o parte, iar pe de altă parte, dependența de mediul extern și structura complexă determină caracterul lor variabil. Fiecare organism viu este individual, în sensul unicității și al irepetabilității (cu excepția gemenilor univitelini). De aceea, principiul în cauză este numit și *principiul individualității*.

8. **Principiul adaptabilității.** Dacă principiul variabilității diversifică organismele vii, atunci principiul adaptabilității asigură acomodarea acestora la mediul ambiant.
9. **Principiul aprecierii.** Organismele vii posedă o capacitate înaltă de a distinge, dar, în același timp, și de analiză a factorilor de influență.
10. **Principiul mișcării.** Toate organismele vii se mișcă activ în baza energiei interne proprii, de unde și expresia *mișcarea este viață*.
11. **Principiul semantic (semnificativ/nesemnificativ).** Este curios faptul că noțiunea de *semantică* și-a găsit utilitatea în lingvistică și în teoria informației, nu însă și în biologie. Dar utilizarea „semnalelor” în transmiterea informației se realizează numai datorită organismelor vii. Descifrarea corectă a semnalelor și reacția adecvată la acestea are o importanță majoră în desfășurarea proceselor vitale ale organismelor vii.
12. **Principiul reproducerii.** Acesta stă la baza evoluției organismelor vii. Posedînd „memorie”, organismele vii înmagazinează informațiile importante; în același timp, ele le pot respinge pe cele nocive. Din cauza unei fluctuații mari de informații, viața este pusă în situația de a le conserva și a le reproduce numai pe cele utile.

Unele conținuturi ale disciplinei *Biologia* sînt studiate separat, de aceea sînt lipsite de valențe formative profunde. Această abordare atrage după sine discrepanțe între cunoștințele dobîndite de elevi și comportamentul lor în viața cotidiană.

Aproximativ 25% din comportamentul uman este constituit din deprinderi achiziționate prin învățare. Raportul dintre informativ și formativ realizat în plan pedagogic devine, în plan psihologic, o relație dintre memorie și imaginație [1]. Memoria, raționamentul și imaginația sînt cei trei piloni pe care se bazează formarea/dezvoltarea intelectuală a individului.

Astfel, cu cît mai multe exagerări vor fi admise la nivel de memorare, cu atît mai mult își va diminua puterea de expansiune imaginația, și invers, cu cît mai mult se va limita la strictul necesar memoria, cu atît mai disponibilă pentru explorarea unor spații spirituale cuprinzătoare va fi imaginația. Cunoașterea științifică realizată în cadrul orelor de biologie „prin natura sa, dar, mai ales, prin progresele spectaculoase din ultimele decenii, urmărește nu atît transmiterea de

informații, ci stimularea forțelor proprii de investigare și descoperire, de motivare și autoevaluare” [apud 1, p.5]. Așadar, demersul educațional desfășurat în cadrul acestei discipline trebuie să pună accent pe „desăvârșirea spirituală a elevului,” care are la bază „ideea că formarea omului se realizează din interior spre exterior”. În acest sens, devine actuală reflecția lui Descartes, conform căreia, pentru a-ți construi „în mod sistemic un corp de cunoaștere”, trebuie să-ți reconstruiești cunoașterea „dinăuntru înspre afară”, adică de la cunoașterea interioară spre cunoașterea lumii exterioare [7, p. 233].

Selectarea conținuturilor curriculare ar trebui efectuată în funcție de importanța principiilor descrise mai sus, care permit formarea unei culturi generale la elevii din învățământul preuniversitar.

Prin urmare, organizarea conținuturilor la biologie trebuie realizată reieșind din impactul acestor principii ca valoare formativă, iar procesul de cunoaștere științifică să fie intrinsec în raport cu personalitatea elevului. Deci este indiscutabil faptul că elevii trebuie formați în baza principiilor universale ale vieții, care pot fi unificate în cunoștințe fundamentale necesare propriei existențe. Astfel, conducându-se de aceste principii, autorii de curriculum vor putea reorienta curricula școlare spre umanizarea conținuturilor, adică spre transferarea succesivă a informației științifice către cunoașterea ființei umane.

Necesitatea acestor modificări are la bază conceptul de *cultura sănătății personale*.

În concluzie, opinăm că se cere o restructurare (argumentată din perspectiva utilității) a conținuturilor predate la biologie în învățământul preuniversitar. Această disciplină trebuie studiată nu numai ca *știință despre viață*, dar și ca *știință pentru viață* sau ca *știință*

despre viața organică, știință pentru viața omului. O schimbare de accent în baza principiilor fundamentale ale vieții va permite optimizarea volumului de informații științifice și, respectiv, va facilita procesul de formare a competenței de cunoaștere științifică.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Barna, A.; Pop, I.; Moldovan, A., *Predarea biologiei în învățământul gimnazial*, E.D.P., R. A., București, 1998.
2. Botgros, I.; Franțuzan, L., *Competența școlară – un construct educațional în dezvoltare*, Chișinău, 2010.
3. Botgros, I.; Franțuzan, L., *Cunoașterea științifică ca principiu de unificare a educației în cadrul disciplinelor Fizica, Biologia, Chimia*, în *Didactica Pro...*, nr. 5-6, 2007.
4. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Ed. Litera Educațional, Chișinău, 2002.
5. Cucuș, C., *Pedagogie* (ediția a II-a revăzută și adăugită), Ed. Polirom, 2006.
6. Drăgăsecu, M., *Profunzimea lumii materiale*, Ed. Politică, București, 1979.
7. Dancy, J.; Sosa, E., *Dicționar de filozofia cunoașterii*, Ed. Trei, Iași, 1999.
8. Florian, A., *Cunoașterea științifică și apusul zeilor*, Ed. Științifică, București 1975.
9. Verțan, F., *Convorbiri pe teme filozofice. Cunoașterea ca reflecție a realității*, Ed. Cartea Moldovei, Chișinău, 1980.

Ion BOTGROS,
dr., conf. univ., IȘE
Ludmila FRANȚUZAN,
dr., IȘE
Crenguța SIMION,
drdă, IȘE

Reflectarea intercondiționată a triadei elevi-profesori-părinți în cadrul motivațional al evaluării

„Evaluarea și responsabilitatea sînt scopuri ce merită să fie urmărite. Sarcina este de a crea un sistem care să evalueze în mod corect și util lucrurile pe care le considerăm importante și să nu distorsioneze procesul instructiv.”
(Theodore Sizer)

Evaluarea reprezintă o problemă veche, dar cu semnificații noi, un subiect extrem de vast, care merită o abordare multiplă. Aceasta se referă la acumularea, prelucrarea și interpretarea informațiilor privind starea și funcționarea unor componente și fenomene în cadrul sistemului de învățământ.

În evoluția acestui concept, identificăm trei categorii de definiții:

- „*vechi*”, care puneau semnul egalității între *evalua*re și măsurare a rezultatelor elevilor;
- ale *pedagogiei prin obiective*, care interpretau *evaluarea* în raport cu obiectivele educaționale;

- ”noi”, actuale, moderne, care concep *evaluarea* ca apreciere, ca emitere de judecăți de valoare despre *ce* și *cum* a învățat elevul, pe baza unor criterii precise, bine stabilite. [8]

Din multitudinea de variante, care au multe note comune, desprindem următoarea definiție: „A *evalua* înseamnă a emite judecăți de valoare privind învățarea de către elev, pe baza unor criterii adecvate obiectivelor fixate, în vederea luării unor decizii.” [8]

Astfel, reieșind din sugestiile și recomandările curriculumului modernizat vizînd modul de abordare a procesului de *predare-învățare-evaluare* centrat pe elev, cadrului didactic i se solicită să opereze modificări în demersurile sale la clasă, atît de ordin metodologic, cît și de ordin pedagogic și psihologic.

Datorită implicațiilor sale în plan moral, fenomenul *evaluării* trezește discuții în contradictoriu, deoarece, în rezultatul acesteia, se efectuează selecții și clasificări. Modul în care *este* și *se simte apreciat elevul* exercită influență asupra succesului său școlar. Treapta pe care este “situat”, pe o scară de evaluare “inventată” de profesor, poate genera între colegi relații de tip ierarhic. Prin urmare, accentul strategic în acest act trebuie deplasat de pe sancționare pe dezvoltare, de pe măsurarea produselor pe constatarea efectelor acțiunilor de valoare și pe stimularea capacităților de autoevaluare și coevaluare.

De fapt, evaluarea vine în sprijinul formabililor, fiind un instrument ce le permite să conștientizeze ceea ce au dobîndit – cunoștințe, priceperi, deprinderi, abilități etc. În acest act, ei pot fi partenerii profesorului. Pentru aceasta, este necesar să cunoască scopul urmărit, să participe activ la formularea descriptorilor de performanță și la diversele modalități de apreciere a muncii lor – ceea ce le va oferi confort psihologic și va institui un climat de încredere în clasă.

Evaluarea trebuie să fie o experiență stimulatorie, care scoate în evidență *ceea ce s-a învățat* și nu *ceea ce s-a greșit* și care furnizează informații pentru regîndirea, revizuirea demersurilor ulterioare. În baza ei, elevul trebuie să-și contureze propria manieră de învățare, propriul traseu de creștere.

Raportarea triadei *elevi-profesori-părinți* la setul de rezultate obținute face posibilă înțelegerea și interpretarea evaluării de către toți actanții: *profesorul* va putea să amelioreze și să ajusteze permanent demersul la clasă; *elevul* are nevoie de apreciere obiectivă și autoevaluare pentru a-și cunoaște potențialul, aceste procese îi sporesc responsabilitatea față de acțiunile proprii, îi aduc satisfacție și îi consolidează încrederea în forțele proprii; *părinții* vor cunoaște care este nivelul de dezvoltare a copilului, vor putea stabili în ce măsură să îl ajute la învățatură.

Una dintre cele mai eficiente metode pentru determinarea nivelului de dezvoltare a cunoștințelor și a

abilităților este *observația*. Aceasta permite supervizarea evoluției elevilor, dar din motivul că ei sînt influențați și de diverse elemente instructive, trebuie evaluată și calitatea acestora, obținînd astfel informații relevante și utile profesorilor și părinților.

Adaptarea strategiilor de evaluare reflectă tendința de extindere a acțiunilor evaluative: de la verificările tradiționale la aprecierea proceselor și a condițiilor de desfășurare a activității didactice, a situațiilor de învățare. Testările favorizează autoevaluarea și conștientizarea progresului.

În procesul de evaluare, o importanță deosebită va avea:

- recunoașterea și respectarea corelațiilor dintre factorii psihosociale și climatul familial (cu impact asupra relațiilor interpersonale dintre elevi, asupra organizării procesului de învățare);
- asigurarea unui climat educațional favorabil sub aspectul raportului dintre elevi, cadre didactice și părinți; instruirea elevilor din perspectiva dezvoltării și integrării în societatea modernă;
- asigurarea excelenței în predare și educație prin aplicarea strategiilor și a tehnologiilor de evaluare moderne.

Scopul evaluării este de a determina realizarea calitativă a obiectivelor stipulate în actele normative vizînd: profesionalismul cadrelor didactice, conținutul și formele de organizare a procesului educațional, baza tehnico-materială, calitatea și eficiența actului instructiv, corespunderea rezultatelor obținute cu standardele în vigoare.

Procesul de învățămînt presupune activități pe trei dimensiuni, strîns legate între ele:

- predare;
- învățare;
- evaluare.

Predarea este activitatea desfășurată de către profesor, prin care acesta transmite elevilor diverse cunoștințe; *învățarea* este activitatea de asimilare a cunoștințelor, de schimbare a comportamentului elevilor; iar *evaluarea* este activitatea profesorului de măsurare, apreciere și decizie asupra rezultatelor elevului.

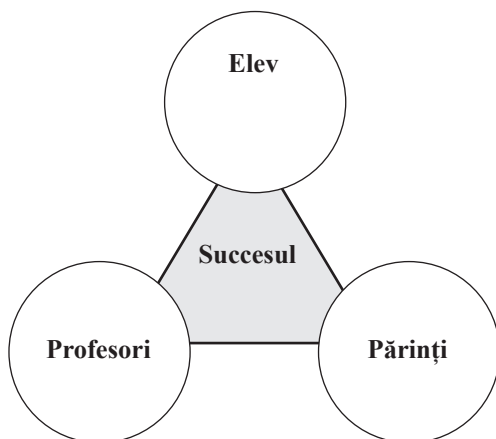
Organizarea procesului de învățămînt creează condiții favorabile de implicare a elevilor în majoritatea procedurilor de evaluare. „Ea este cu atît mai exactă, cu cît pregătirea elevilor este mai adecvată.” [6]. Iar folosirea emoțiilor pozitive în directă implicare a elevilor în procesul propriu-zis, oferirea explicațiilor survenite pe parcurs etc. sînt pași concreți pentru apariția și sporirea motivației și înregistrării progresului.

Combaterea insuccesului școlar începe cu studierea cauzelor ce l-au generat. Este necesar să se analizeze toate datele referitoare la:

- ELEV – aptitudinea școlară, gradul de pregătire,

deficiențe psihice, modele de învățare folosite, frecvența la școală, atitudinea față de învățatură, interesele, aspirațiile. Explorarea și dezvoltarea conduce la crearea unei atitudini favorabile față de școală, reprezentând un mijloc de atingere a succesului școlar și de prevenire a eșecului școlar. Investigarea contribuie la precizarea intereselor, a aptitudinilor elevilor și la depistarea dificultăților în învățare, astfel fiind influențat mersul dezvoltării psihice și cel al integrării în societate.

- **FAMILIE** – climatul cultural-educativ (familii dezorganizate, dezmembrate), cerințe prea mari din partea părinților, condiții de muncă, supraveghere și îndrumare. Evaluarea trebuie să determine părinții să găsească cele mai favorabile oportunități de sporire a interesului elevului pentru valorificarea potențialului său. Pentru a organiza procesul de învățământ cât mai bine și mai efektiv, avem nevoie să aflăm cât mai multe despre preocupările, preferințele, interesele elevului; despre atitudinea lui față de școală. În acest sens, se aplică anchete pentru părinți cu întrebări care solicită răspunsuri detaliate.
- **ȘCOALĂ** – metode de predare și învățare utilizate; controlul și evaluarea randamentului școlar; relația profesor-elev; relația dintre elevi; ritmul de activitate; atitudinea față de învățatură; motivația învățării; orientarea școlară și profesională a elevilor. Evaluarea sugerează profesorilor căi de perfecționare a stilului didactic și, totodată, constituie un instrument de control asupra activității propriu-zise.



După precizarea cauzelor dominante, se stabilesc și metodele necesare diminuării insuccesului școlar, în strânsă colaborare elevi-profesori-părinți. Factorii primordialii ai succesului școlar îi constituie *motivația* și *aptitudinile*, iar o evaluare corectă tinde spre menținerea și dezvoltarea lor.

Aptitudinea pedagogică reprezintă un ansamblu de calități psihosociale, generale și specifice, necesare pentru proiectarea activităților care au ca finalitate formarea și dezvoltarea permanentă a personalității umane, activități realizabile în diferite medii instituționale, în condiții relevante la nivel de proces (resursele interne angajate, valorificate).

În psihologie, *aptitudinea* este abordabilă din perspectiva raporturilor sale cu *capacitatea umană*. [3] Prin urmare, aptitudinile nu sînt simple procese psihice particulare (cum ar fi *percepția*, *memoria*, *gîndirea* sau *imaginația*), ele exprimă *personalitatea individului uman* ca tot unitar.

Pentru ca actul învățării să se desfășoare în condiții optime, iar individul să învețe cu un randament sporit, este necesar a respecta anumite condiții: *interne* (procesele cognitive, volitive, afective; apoi atenția și limbajul, motivațiile, aptitudinile, interesele de cunoaștere și profesionale) și *externe* (factorii socio-organizaționali din mediul școlar, familial, social, care se referă la modalitățile de organizare a învățării de către *școală*, *profesor*, *familie*).

Didactica tradițională situează la baza evaluării numai indicatori de ordin cognitiv, iar pedagogia contemporană consideră acești indicatori ca fiind insuficienți: evaluarea trebuie să se extindă și asupra altor indicatori, fie tot de ordin cognitiv (*capacitatea de aplicare a cunoștințelor* sau *nivelul dezvoltării intelectuale*), fie privind personalitatea elevului și conduita sa (*aptitudinile*, *interesele*, *valorile*, *convingerile*, *atitudinile*).

Învățarea și dezvoltarea reprezintă procese în continuă evoluție. În consecință, profesorii trebuie să aibă în vedere *evaluarea continuă*: perfecționarea permanentă a cunoștințelor, înțelegerea tot mai aprofundată a lumii și a propriei persoane. Anume acest aspect, ce are loc în cadrul activităților la clasă, poate asigura o imagine clară, corectă și reprezentativă a capacităților și progresului elevului. Investigațiile recente privind evaluarea accentuează necesitatea de a descoperi *ce știu și ce pot face* elevii, dar nu ceea ce *nu știu și nu pot face*. Profesorii trebuie să observe cum își îndeplinesc sarcinile în situații obișnuite, avînd, astfel, ocazia de a-și demonstra cunoștințele și aptitudinile, perspectivă care furnizează un tablou mai cuprinzător asupra potențialului și a realizărilor lor.

Evaluarea obiectivă, corectă are un rol esențial în luarea unor decizii competente asupra educației elevilor. *Evidența întîmplărilor*, *listele de verificare*, *discuțiile profesor-elev*, *autoevaluarea* sînt procedee și tehnici aflate în sprijinul profesorului, pentru a-și aprecia cu mai multă exactitate elevii și pentru a fi mai eficient în comunicare. Pentru a obține o imagine verosimilă, clară și reprezentativă despre progresele și capacitățile fiecărui

elev, evaluarea trebuie să fie exhaustivă și efectuată în cadrul tuturor activităților la clasă.

Este de valoare evaluarea care încorporează tehnici variate și permite cadrelor didactice să prezinte evoluția, performanțele elevilor de o manieră semnificativă atât părinților, cât și altor persoane interesate.

Evaluarea axată pe formarea competențelor are două funcții importante: să verifice rezultatele învățării și să ajute elevul în învățare.

În concluzie, cadrul didactic trebuie să-i inițieze pe elevi în activitățile de evaluare și, totodată, să identifice acele tehnici și strategii prin prisma cărora aceștia să devină tot mai motivați pentru diverse tipuri de aprecieri. Scopul evaluării este întotdeauna același: *de a face ca educația să capete calitate, conducând la optimizarea întregului proces desfășurat în școală*. Fiecare instituție tinde să îmbunătățească calitatea predării-învățării, evaluarea fiind una dintre cele mai importante strategii în acest sens.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Baciu, S., *Support metodologic pentru evaluarea academică*, Ed. ASEM, Chișinău, 2010.

2. Cabac, V., *Evaluarea prin teste în învățământ*, Bălți, 1998.
3. Cristea, S., *Dicționar de termeni pedagogici*, E.D.P., București, 1998.
4. Cucuș, C., *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași, 1996.
5. Elțova, T., *Evaluarea – o dimensiune importantă a învățământului de calitate*, în *Didactica Pro...*, nr. 1 (65), 2011.
6. *Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală*. Limbi Străine, Ed. Cartier, Chișinău, 2010.
7. Jinga, I., *Conducerea învățământului. Manual de management instrucțional*, E.D.P., București, 1993.
8. Potolea, D.; Manolescu, M., *Teoria și practica evaluării educaționale*, 2005.
9. Radu, I. T., *Evaluarea în procesul didactic*, E.D.P., București, 2000.
10. Stoica, A.; Musteață, S., *Evaluarea rezultatelor școlare. Ghid metodologic*, Chișinău, 1997.

Valentina CHEPTENE,
Adriana VASILACHI,
Stela VÎRLAN,

Liceul Teoretic Nicolae Iorga, mun. Chișinău



Viorica GORAȘ-POSTICĂ

dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Moldova



Ecaterina IVANOVA

masterandă, Universitatea de Stat din Moldova

Educația interculturală: idei teoretice și valențe practice în domeniul artistic

Rezumat: Abordarea interculturalității prin realizarea educației artistice se prezintă ca o problemă actuală și utilă pentru toți actorii din învățământ. Perspectiva teoretică și practică ancorată în realitatea Republicii Moldova relevă funcționalitatea ideilor expuse și axează demersul educațional pe valori perene.

Abstract: Intercultural approach in art education is presented as a current problem and as a good educational environment for all actors. Theoretical and practical perspectives anchored in Moldova reality show functionality of ideas and it's based on eternal values.

Trăim într-o lume complexă, „împovărată” de fenomene sociale, care se produc în ritm rapid și care ne oferă numeroase încercări, acestea reclamând soluții imediate și corecte. Fenomenul migrației a situat în același spațiu persoane de proveniență diferită: altfel zis, a pus în evidență o realitate – *societatea multiculturală*. Mitul comunităților uniforme din punct de vedere etnic a suferit, în ultimele decenii, tot mai multe schimbări, conturându-se treptat concluzia că diversitatea culturală

a fost și este o stare de fapt caracteristică societăților europene și nu numai. Ideea unei omogenități culturale, promovată în era construcției națiunilor moderne, cedează tot mai mult locul conștientizării coexistenței unor grupuri culturale distincte în cadrul aceleiași entități statale și a necesității instituirii dialogului intercultural. [2, p.4]

În ultimii ani, s-au realizat multe studii despre interculturalitate, au fost lansate practici noi, s-au actualizat discuții, dar au apărut și probleme pe care trebuie să le soluționăm. Orice intervenție trebuie să fie dirijată sau, cel puțin, să țină cont (atât membrii majorității, cât și membrii minorității) de diferențele de interese și necesități ale persoanelor ce trăiesc în societăți multicultural.

În comunitățile cu etnii eterogene, unde se manifestă și tensiuni, demersul intercultural urmează să se centreze pe scopuri terapeutice de înțelegere, conviețuire pașnică și completare constructivă. Cu siguranță, numai acționând în acest mod pot fi anticipate unele divergențe, conflicte, iar altele – stinse/diminuate.

Care ar fi instituțiile abilitate pentru astfel de demersuri? Cu siguranță, acestea sînt școala, biserica, diferitele organizații și fundații culturale, care se pot implica în implementarea unor programe ce vor duce, în cele din urmă, la o conviețuire mai bună.

În aceste condiții, școlii îi revine rolul de a reflecta în curricula sa caracteristicile postmodernității și ale globalizării, de a educa formatorii și formabilii pentru a descoperi și a înțelege unitatea existențială a omenirii. După monismul și etnocentrismul școlii din perioada anterioară, educația interculturală reprezintă un factor „dinamizator” al curriculumului, impunând o reconsiderare, o reinterpretare și o reformulare a scopurilor, a conținuturilor, a strategiilor și sistemelor sale de evaluare. Interculturalitatea în demersul educațional înseamnă a face ceva *altfel*. Acest *altfel* se dorește a fi o nouă deschidere paradigmatică a gândirii asupra realității sociale.

Cînd vorbim despre acest tip de educație, nu avem în vedere doar crearea unei materii noi. Este necesar de a combina asemănarea și diversitatea, de a respecta și valorifica diferențele și potențialul comun, de a ține cont de realitățile diferite, cu scopul de a putea asigura succesul școlar al tuturor. De aceea, realitatea cere utilizarea unor metodologii flexibile, care să permită participarea fiecăruia la acest schimb intercultural.

Un alt moment semnificativ este că noi toți, ca membri ai societății, sîntem responsabili de conflictele ce au loc. În același timp, sîntem cu toții protagoniștii procesului de căutare de soluții direcționate către interculturalitate. Prin urmare, educarea spiritului tolerant, a alterității trebuie începută de la cea mai fragedă vîrstă, or, înțelegerea multiculturalității este o componentă importantă a vieții unui individ.

Scopul educației interculturale este armonizarea cu cultura celui care dorește să facă parte din comunitate, să o respecte și să contribuie la dezvoltarea fiecărui membru.

Problema formării atitudinilor tolerante și realizarea educației interculturale este prezentă aproape în majoritatea țărilor lumii, fapt demonstrat prin multitudinea studiilor efectuate, a proiectelor de inserție socială a tuturor persoanelor. La nivel global, pe data de 16 noiembrie se sărbătorește Ziua Internațională a Toleranței, iar pe 21 mai – Ziua Internațională a Diversității Culturale pentru Dialog și Dezvoltare. Aceste date ne oferă posibilitatea, și nu doar ele, să ne gîndim la/să vorbim despre valorile și diversitatea culturală, pentru a învăța să trăim „mai bine” împreună.

Asemenea culturilor, care înglobează artele, muzica, literatura, modul de trai integrează, la rîndul său, sistemul de valori, tradiții, credințe, protecția și promovarea alterității, (ceea ce este o tentativă de a alimenta capacitatea creativă prin prisma diversității formelor materiale și nemateriale) pentru a garanta menținerea și dezvoltarea unei conviețuiri pacifice.

De ce abordăm educația interculturală, întîi de toate, prin artă și nu prin intermediul studiului istoriei sau al limbilor străine? Este adevărat că și istoria este o reflectare a trecutului, a valorilor, a factorilor ce au format un popor sau altul. Și în limbă regăsim elemente ale specificului cultural. Prin învățarea unei limbi ne familiarizăm cu patrimoniul național și cultural al altora. Însă doar arta este activitatea umană care le încorporează pe toate, constituind oglinda cea mai veridică a omului, a activității sale și a tuturor evenimentelor istorice. Arta a apărut odată cu omul, la început în forme simple, ca mod de manifestare, dar s-a dezvoltat pe parcurs de o manieră de nedescris.

Dacă facem o retrospectivă a evoluției instrumentelor muzicale, putem delimita etapele de dezvoltare economică, politică, culturală a poporului. Răspîndirea anumitor instrumente într-o zonă ne oferă informații despre ocupațiile și interesele locuitorilor săi. Curente și genurile muzicale oglindesc fazele prin care a trecut poporul și felul cum a interacționat cu alte etnii.

Arta este o reflectare subiectivă a evenimentelor, însă, spre deosebire de științe, creațiile în circuit nu pot fi influențate de schimbările politice sau economice. Poate fi deosebit stilul de interpretare, se pot moderniza instrumentele, dar, odată scrisă, opera nu poate fi schimbată, muzica și mesajul artistic rămîn intacte.

Astfel, în procesul de învățămînt, se vor studia anumite opere și ponderea lor în dezvoltarea omenirii, iar compararea valorilor conținute, din diverse perspective, va avea scopul de a cultiva simțul critic al elevilor. Un bun profesor ar trebui să le inoculeze elevilor că în toate culturile există criterii diferite de apreciere a unei opere de artă, că oriunde în lume se pot găsi capodopere, opere mediocre sau lipsite de expresie. Nerecunoașterea

acestei realități poate fi consecința unor atitudini etnocentriste. La fel, educarea gustului estetic va contribui la formarea la elevi a adevăratelor valori și la capacitarea de a aprecia creațiile artistice moderne.

Activitățile la clasă trebuie să fie orientate spre:

- promovarea interacțiunii și a comunicării între persoane de diferite culturi;
- lupta împotriva viziunilor simpliste, stereotipizate și a discriminărilor ce le provoacă;
- promovarea diversității culturale și descoperirea valorilor culturale;
- conștientizarea diferențelor și a inegalităților lumii, manifestarea responsabilității față de aceste realități;
- formarea abilităților de depășire pașnică a situațiilor de conflict. [4, p. 89]

Școala, ca promotor al educației interculturale, este nu numai un factor de socializare, în sensul unui agent ce transmite cunoștințe, ci și un instrument care ne ajută să înțelegem mai bine lumea din jur, pentru a fi capabili să ținem piept tuturor provocărilor, iar pentru aceasta informația trebuie să fie prezentată nu doar din perspectivă etnocentristă. Metodologia, formele de evaluare, limbajul utilizat, relațiile dintre elevi, organizarea clasei sînt elemente ce influențează și asigură succesul unei educații eficiente.

În cazul multor grupuri minoritare, în special conștate în rezultatul emigrării, indivizii au nevoie de competențe concrete pentru a se integra în societate. În cazul grupurilor majoritare, aceștia trebuie să posedă capacitatea de a vedea lucrurile nu doar prin prisma normelor acceptate, a obișnuințelor, a clișeelelor de gîndire (stereotipuri, prejudecăți, atitudini negative). Așadar, e nevoie să înțelegem cu toții că o societate este marcată de concurența ideilor, dar și de lupta pentru putere sau influență, fenomene cu caracter negativ, care ne afectează pe toți, indiferent de grupul din care facem parte.

Pentru ca o societate să devină într-adevăr interculturală, toate grupurile care o formează trebuie să fie în condiții de egalitate, indiferent de confesiune și proveniență etnică. Sînt necesare o serie de activități care ar contribui la unificarea acesteia. Este dificil de a atinge scopul dat dacă în activitățile de sporire a încrederii sînt implicați numai o parte din membri (aparținînd grupurilor majoritare sau celor minoritare). Chiar dacă persoanele sînt diferite, cu aspirații și trebuințe diferite, trebuie să conviețuim într-o strînsă relație de reciprocitate.

Orele de educație muzicală trebuie să pregătească toți copiii pentru o viață activă într-o societate diversă din punct de vedere cultural. De aici rezultă și necesitatea de a lucra în direcția dezvoltării conștiinței și a competenței interculturale.

Indiferent de originea noastră etnică sau socială, posedăm un bagaj muzical ce poate deveni un mediu facilitator, care să contribuie la o mai bună înțelegere și la stimularea respectului față de exponenții diferitelor culturi care “conviețuiesc” în cadrul unei clase. Pe de altă parte, muzica, ca forță de stimulare a emoțiilor, a imaginației, a memoriei constituie un element *sine qua non* în procesul învățării.

La nivel pedagogic, educația artistică poate fi considerată una dintre materiile prioritare, deoarece prin studierea artei naționale, cît și a celei universale, elevul își lărgeste orizonturile cunoașterii, avînd acces nelimitat la valorile culturii mondiale. Educația artistică este calea cea mai directă de a-l “introduce” în lumea spirituală a popoarelor și statelor lumii, de a-i educa toleranța, respectul față de alții, cît și de a-i cultiva valori precum *bunătatea, pacea, dreptatea și egalitatea*.

Noi ne tragem din diverse grupuri culturale și etnice, avem diferite experiențe de ordin social, economic, religios, profesional etc., dar dacă analizăm ceea ce ne motivează să creăm, să descoperim sau să utilizăm ceva, vom vedea că ne unesc o multitudine de lucruri, inclusiv arta.

Să nu uităm, în aceeași ordine de idei, și de efectul terapeutic al artei. Meloterapia este o metodă alternativă de intervenție, care își are rădăcinile încă în antichitate. În prezent, ea se aplică mai ales în lucrul cu copiii cu nevoi speciale, însă generează efecte pozitive și în cazul altor persoane:

- favorizează formarea relațiilor de încredere între membrii unui grup;
- sporește atenția față de sentimentele, trăirile altuia;
- contribuie la diminuarea stresului și la armonizarea lumii interne a persoanelor etc.

Învățarea se realizează într-o formă mai solidă și mai semnificativă atunci cînd face parte din experiențele pe care le trăim, anume astfel are loc îmbogățirea și completarea acestora. Tot ceea ce se învață este necesar să fie „relevant” pentru viața de zi cu zi a formabililor, adică educația pe care o realizăm trebuie să ajute la înțelegerea propriei realități. În acest context, vom pleca de la experiența trăită de fiecare, valorificînd diferitele puncte de vedere și stimulînd dialogul și participarea comună. De asemenea, trebuie dezvoltată abilitatea de a interpreta și analiza faptele, situațiile problematice, prin prismă personală și, totodată, de a ne susține punctul de vedere în fața altora.

Dacă dorim să inițiem un proces de educație interculturală, este bine să optăm pentru o pedagogie ce are la bază „construirea cunoașterii”, și nu transmiterea „conținutului cultural”. Nu este important atît volumul cunoștințelor, cît modul în care sînt asimilate și ce beneficii aduc personalității elevului.

În cadrul educației muzicale centrate pe interculturalitate, se vor aplica metode interactive de grup (a câte 5-7 persoane), elevii avînd posibilitatea să facă schimb de idei, de convingeri, să se cunoască mai bine și să colaboreze.

Într-un sistem educațional de calitate, un aspect important este incluziunea elementelor culturale ale grupurilor minoritare. În acest sens, se vor implementa strategii coerente cu caracter intercultural, care ar putea răspunde adecvat necesităților elevilor pentru dezvoltare personală și profesională, la nivel de politică educațională și socială.

Educația interculturală prin intermediul artelor reclamă profesori capabili să creeze în clasă o atmosferă în care culturile elevilor se recunosc, se împărtășesc și se respectă. Nu este deloc neglijabilă și pregătirea cadrelor didactice din perspectiva interculturalității, fapt ce are repercusiuni profunde asupra durabilității cunoștințelor achiziționate și a valorilor formate, pentru o Europă a secolului al XXI-lea unică, dar și diversă. Fiecare individ are ritmul propriu de studiu. De aceea, de modul în care ele vor aplica metodele și instrumentele în uz, în care le vor perfecționa și adapta la necesitățile elevilor, depinde eficacitatea parcursului educațional al fiecărui elev, dar și a procesului de învățămînt, în general.

Profesorul este un ghid ce inițiază investigația, menține activ procesul de învățare și de cunoaștere, iar în cazul unor probleme, găsește soluții, implicînd elevii în procesul de ameliorare.

Conduita creativă a cadrului didactic este unul din factorii care asigură dezvoltarea potențialului creativ al elevilor. Predarea, ca proces creativ, presupune ca profesorul să medieze între elev și lumea ce-l înconjoară. El trebuie nu numai să organizeze spațiul și activitatea, ci și să participe alături de elevi la elaborarea cunoștințelor; să servească drept model în relațiile interpersonale; să încurajeze interacțiunile cooperante dintre elevi; să-i îndrume cum să-și folosească timpul, spațiul, echipamentul și materialele; să ajute individul sau grupul să extragă din experiențele anterioare informațiile necesare, valorile și să le interpreteze și evalueze.

Într-un studiu realizat recent de noi, în mai multe clase gimnaziale din municipiul Chișinău, s-au depistat probleme generate de o serie de bariere pe care le au elevii în procesul comunicării cu colegii și cu profesorii, și anume:

- discriminarea elevilor din partea profesorilor în funcție de reușita școlară. Este prezentă și discriminarea în funcție de gen. Nu putem vorbi despre o educație pentru toleranță în aspect intercultural cînd în cadrul unei clase omogene etnic, etichetarea și inegalitatea sînt un fenomen obișnuit;

- neacceptarea de către elevi a semenilor cu dizabilități fizice;
- limitarea libertății de exprimare. Realitatea ne demonstrează faptul că peste 40% din elevi au anumite „limite” legate de unii profesori, iar peste 10%, din frica de a nu fi judecați sau criticați, nu-și expun liber părerea;
- dificultatea de a forma și valorifica la copii tradițiile, începînd cu cea mai mică vîrstă.

În vederea motivării tuturor de a schimba situația în bine, s-au propus o serie de tehnici interactive și de stimulare a creativității individuale și de grup, printre care se numără: *Brainstorming-ul*, *Scrierea liberă*, *Asocieri forțate*, *Secvențe contradictorii*, *Din fotoliul autorului*, *Exemplul*, însoțit de *Discuția ghidată*, prin demonstrarea pe viu a unui instrument muzical etc. Drept exemplu a servit vioara. Au fost descrise succint materialele din care este fabricată și denumirea părților componente. S-au prezentat principalele etape istorice de dezvoltare a acesteia, aria de răspîndire.

Un interes deosebit elevii l-au demonstrat în procesul de audiție pe viu a unor fragmente din muzica națională și universală interpretate la vioară. Activitatea i-a mobilizat rapid, a condiționat liniștea și disciplina clasei, la fel a contribuit la crearea unei atmosfere creative și a dispoziției de lucru activ și eficient.

Am observat, în primul rînd, că intenția de a varia organizarea clasei întîmpină dificultăți din cauza mobilității clasei. Astfel, lucrul poate fi realizat doar în echipe a câte 2-4 elevi sau cu întreaga clasă. Acest fapt limitează posibilitățile profesorului în cazul cînd dorește să aplice tehnici ce solicită grupuri mai mari de elevi sau mobilitatea acestora în timpul efectuării sarcinilor.

Recunoaștem că astăzi este dificil de a realiza aspectul practic al studierii muzicii din cauza volumului mare de lucrări muzicale și a timpului limitat al lecției. Profesorul nu se poate mîrgini doar la audierea lucrărilor sau la studiul teoretic, pentru că e nevoie să explice și să aducă exemple practice. Astfel, îmbinarea acestor două laturi devine un inconvenient în activitatea la clasă.

Este îmbucurător faptul că elevii manifestă interes față de valorile proprii, dar și ale altor popoare, conștientizează importanța lor în viața cotidiană, sînt receptivi și deschiși pentru cunoașterea noilor culturi. În cadrul demersurilor de educație interculturală, profesorul le oferă posibilitatea de a-și spune părerea într-o atmosferă neautoritară, promovînd o atitudine deschisă, prietenoasă, pozitivă și receptivă, apreciînd ideile bune și chiar cele nereușite. El îngăduie elevului să-și manifeste curiozitatea, interesul pentru schimbul de informații. [3]

În aceste condiții, lecția devine “o aventură a cunoașterii” în care copilul participă activ, după puterile proprii,

întâmpinând probleme și situații dificile, examinându-le și descoperind soluții plauzibile. Rolul profesorului constă mai mult în stimulare și dirijare, iar motivația pentru activitate este dictată preponderent de participarea entuziastă a tuturor. Elevul este implicat în procesul de predare, învățare și de evaluare, iar disciplina devine o autodisciplină de muncă, fiind asigurată inclusiv de satisfacția cooperării.

Nu trebuie să uităm și de specificul educației artistice, deoarece în cazul accentului exagerat pe competiție sau pe colaborare, procesul se poate transforma într-un factor inhibitor al libertății de exprimare creativă a elevului, acesta renunțând să expună idei îndrăznețe, pentru a se încadra în gândirea curentă a grupului. În caz contrar, ar putea suporta presiunile colegilor mai puțin imaginativi sau competitivi. În întrecerile individuale, elevii mai slabi la învățătură se blochează sub influența convingerii că nu vor reuși să rezolve sarcina în timp util și nu vor fi la înălțimea concurenților. Chiar și elevii dotați pot fi influențați negativ de practicile competitive exagerate, concentrându-se asupra întrecerii ca atare și pierzând din vedere scopul esențial.

Astfel, educația muzicală din perspectivă interculturală este ceva mai mult decât un simplu proces de cunoaștere, este, în primul rând, cooperare, colaborare, interacțiune și un act de creație, atât din partea profesorului, cât și din cea a elevilor, într-o atmosferă unde domină prietenia, respectul și toleranța. Influența educației asupra personalității este foarte mare. Educația interculturală (într-un context intercultural sau nu)

poate favoriza ieșirea noastră din anumite limite, în sens pozitiv. Importanța acestui tip de educație rezidă în formarea personalității integre prin cultivarea următoarelor trăsături: deschidere, sensibilitate, amabilitate, responsabilitate, toleranță ș.a.

În condițiile actuale de dezvoltare socială și economică accelerată, trebuie să ne apropiem de „celălalt” și să-l privim binevoitor, pentru a stabili o relație de cunoaștere bilaterală. Școala trebuie să formeze la elevi anume acest tip de comportament, să educe inteligența emoțională, empatia și acceptarea cordială a celui de alături, pentru a putea înainta cu încredere și succes pe un drum împărțit de toate popoarele lumii. În acest sens, educația artistică vine cu o plusvaloare deosebită.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Curriculum pentru învățământul gimnazial, clasele a V-a – a VIII-a la disciplina Educație muzicală*, Chișinău, 2010.
2. *Educația interculturală: de la teorie la practică. Raport de cercetare al Agenției de Dezvoltare Comunitară „Împreună”*, ISPNM, noiembrie 2010.
3. Oprea, C., *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*, Ed. Universității București, 2003.
4. Graeme, Ch.F., *Arte educacion y diversidad cultural*, Ed. PAIDOS, Barcelona, 2003.
5. Ten, L.M.; Tuts, M., *Formacion en educacion intercultural para asociaciones juveniles*, Consejo de la Juventud de Espana, Madrid, 2011.
6. <http://www.medkrug.ru/article/show/1680>

Strategii de predare pentru copiii slabvăzători la lecțiile de educație tehnologică



Tatiana BOSTAN

gr. did. I, Liceul cu profil tehnologic pentru copii cu vederea slabă, mun. Chișinău

Rezumat: Numărul copiilor cu deficiențe de vâz crește odată cu accelerarea progresului tehnic. Totodată, cresc și posibilitățile tehnice de a-i susține în munca titanică pe care o depun pentru a căpăta cunoștințe și dexterități. Avînd o experiență de 14 ani ca profesor de educație tehnologică într-o instituție pentru copii cu deficiențe vizuale, m-am convins de faptul că, aplicînd metode speciale de instruire, ei pot dobîndi abilitățile necesare integrării în societatea contemporană.

Abstract: The number of the children with sight deficiency is growing along with the modern progress. At the same time, because of the modern optimization and improvement, these children become more help and support in the hard process of getting knowledge. I have been teaching for the last 14 years the children that have sight disabilities and I convinced myself that, applying special methods of training, they will be able to obtain the necessary abilities for complete and harmonious integration in modern society.

Elevul slabvăzător necesită un suport sporit de instrumente și metode, dar și de condiții speciale de învățare, ceea ce ar facilita asimilarea materialului predat și ar asigura egalizarea șanselor în educația școlară.

În primul rând, el trebuie așezat în bancă cât mai aproape de tablă. Pe tablă, precum și pe laptop, notițele se scriu cât mai lizibil, cu caractere mari, fiind citite, simultan, cu voce tare. La fel, folosim pe larg mijloace de amplificare optică, înregistrări audio, monitor TV, materiale grafice în relief. Demonstrațiile și explicațiile individuale sînt realizate astfel încît copiii să aibă posibilitatea “să vină în contact cu materialele”, să le manipuleze. De asemenea, se acordă timp suplimentar pentru sarcinile de învățare a deprinderilor de autoseruire și de organizare personală. Procesul de evaluare necesită o abordare flexibilă, accentul fiind pus pe evaluarea globală, continuă, formativă.

În cazul elevului slabvăzător, un element foarte important de valorificat în activitățile de recuperare și educare este capacitatea de compensare. Datorită plasticității sistemului nervos central, acesta poate prezenta o acuitate auditivă, tactilă, olfactivă, termică, vibratorie, proprioceptivă mai ridicată decît la un copil obișnuit. Procesele perceptivă, cognitive și psihomotorii comportă anumite particularități specifice, în funcție de tipul și gravitatea deficienței vizuale.

În acest context, pentru a eficientiza procesul de instruire la lecțiile de educație tehnologică, trebuie respectate cîteva principii de lucru.

1. Implicarea tuturor elevilor

Diagnozele la copiii cu deficiențe de vedere sînt foarte variate și multiple. De aceea, profesorul are sarcina de a găsi „cheia fermecată” pentru fiecare dintre ei, modalitatea cea mai bună pentru a le forma competențele necesare.

2. Comunicarea activă

Comunicarea este esențială în atingerea finalităților educaționale. Elevii slabvăzători sînt, de obicei, foarte deschiși, sociabili, se antrenează ușor în discuții. Pe parcursul anilor, am observat la ei un fel de “fobie” față de liniștea deplină. Cu cît procentul de vedere este mai mic, cu atît mai multe vor fi “semnalele” pe care le transmit pentru a-și “confirma” prezența într-o încăpere. De exemplu, pentru ca cei din jur să-l ia în seamă, copilul poate fredona o melodie.

La lecțiile de educație tehnologică, fișa este un instrument primordial în procesul de confecționare a obiectelor. Folosirea acesteia trebuie să fie însoțită de instrucțiunile de rigoare, care, de rînd cu regulile și pașii de efectuat, vor fi explicate cu voce tare. Se va folosi și un mic glosar al termenilor necunoscuți. Vocea profesorului va fi plină de expresivitate și culoare, bogată în nuanțe, adecvată situației de învățare. Repetarea informației se face ori de cîte ori este necesar, pînă este asimilată de către elev.



3. Amenajarea adecvată a sălilor de clasă

De felul cum este amenajată clasa, depind mult și rezultatele la învățătură. Informația vizuală trebuie amplasată la nivelul ochilor copiilor, textul, alcătuit din enunțuri scurte, fiind scris cu caractere mari, pe fundal contrastat, inserînd imagini colorate, clare. Mesele se aranjează astfel încît elevii să aibă posibilitatea să se grupeze, să se ajute reciproc în timpul lucrului. De exemplu, în multe cazuri, în timpul activităților practice la modulul *Cusutul și brodatul tradițional*, elevelor le este foarte dificil să introducă ața în ac. Atunci în ajutor le vin vecinele cu o acuitate vizuală mai bună. Desigur, există ace speciale pentru nevăzători și slabvăzători, dar un asemenea gest – simplu – de ajutorare îi apropie pe copii, îi face să comunice mai mult, ceea ce e benefic pentru starea lor psihoemoțională, de multe ori depresivă. E bine știut faptul că „a doua pereche de ochi” sînt mînuțele copiilor, cărora le place să pipăie orice obiect aflat în preajmă. Din aceste considerente, în cabinetul de educație tehnologică amplasăm o mulțime de materiale didactice, inclusiv confecționate de profesor sau de elevi: mostre de țesături, furnitură; ața de cusut, brodat, croșetat, împletit; obiecte cusute, croșetate, împletite, care sînt cercetate cu atenție și plăcere de către copii, aceștia pipăindu-le, examinîndu-le “pe toate părțile”, chiar mirosindu-le.

4. Planificarea optimă a lecțiilor

Atunci cînd proiectăm lecția, ne gîndim la rezultatele dorite pentru întreaga clasă, dar și pentru fiecare elev în parte. Planificarea se face în funcție de sfecificul clasei, adaptînd algoritmul desfășurării și sarcinile de lucru la capacitățile, interesele și motivațiile elevilor.

La orele de croșetare, la executarea unui milie, unii elevi pot să citească schema de croșetare și să o execute cu precizie. Ei dau dovadă și de multă măiestrie. Alții efectuează aceste operații, dar la alt nivel – calitatea lasă de dorit. Sînt și elevi care pot realiza numai elemente foarte simple și atunci, împreună cu colegii, încercăm să schițăm o lucrare, care să fie pe placul elevului respectiv și pe care să o poată confecționa, căci ceea ce e făcut cu dragoste bucură și pe alții. Astfel, copilul capătă niște experiențe pozitive din relația cu cei din jur, se simte într-un mediu prietenos.

5. Elaborarea planurilor individuale

La o reușită mai bună a elevilor contribuie și planurile individuale, care sînt elaborate, de regulă, la început de semestru sau de modul. Profesorul realizează evaluarea inițială a fiecărui elev și planifică activitatea astfel încît, la sfîrșitul semestrului sau a modulului, să poată distinge progresele acestuia. Sarcinile sînt alcătuite de la simplu la compus, fiind divizate pe pași. De exemplu, croșetarea lăntșorului – se explică amănunțit, cu tempou lent, toate mișcărilor mîinilor, a firului de ață, poziționarea corectă în spațiu (sus, jos, stînga, dreapta), direcția croșetei etc. Dacă se dovedește că e dificil, procedura este reluată. Acțiunea se repetă pînă se ajunge la efectul scontat. Aceste rezultate, aparent, neînsemnate, permit să ne urmăm drumul spre noi cunoștințe și abilități, care vor solicita mai mult potențialul elevului.

6. Alocarea de timp suficient pentru ajutor individual

O modalitate de lucru cu elevii slabvăzători, absolut necesară și extrem de solicitată, este suportul individual. Prin contact direct cu mîinile profesorului, elevul capătă siguranță, precizie, își calculează mai bine efortul, își relaxează mîinile. La modulul *Tricotarea*, se lucrează concomitent cu două andree, mișcărilor mîinilor fiind diferită. Pentru elevii slabvăzători cu capacități intelectuale mai reduse este o procedură extrem de dificilă, iar pentru cei care sînt și stîngaci – de două ori mai dificilă, deoarece tehnica executării “se inversează” și operațiile trebuie explicate de pe poziția „ca în oglindă”. În clasele mai mici, deseori se recurge la ajutor individual la exersare, de exemplu: copilul este luat în brațe, mîinile profesorului iau mîinile elevului și cei doi îndeplinesc împreună mișcărilor necesare cu andreele.

7. Folosirea materialelor și a aparatelor

Lucrul cu elevii din această categorie este de neconceput fără un suport didactic solid. De regulă, sînt folosite plăcuțele Braille sau mașinile de dactilografiat Braille. La lecțiile de educație tehnologică acestea sînt folosite pentru notițe despre tehnica securității, informații la temă, fișe tehnologice etc. Un ajutor considerabil “îl oferă” monitorul TV, care facilitează „colaborarea”

cu cartea. Cartea este pusă sub ecranul monitorului și, datorită acestuia, poate fi citită la altă “scară”, copiii avînd posibilitatea să aleagă singuri dimensiunea caracterelor. De asemenea, poate fi schimbată și culoarea fundalului sau a literelor, în funcție de preferințele celor educați: fundal negru – litere albe sau fundal alb – litere negre etc.

La croit se folosesc rigle cu marcaje speciale, panglici centimetrice cu biluțe metalice la fiecare centimetru, iar la cusut – ace speciale, ața nefiind trecută prin urechiușă, ci fixată pe deasupra, ceea ce este o operație mai simplă. Se mai utilizează pe larg lupe cu diferite dioptrii.

La lecții utilizăm și tehnică de ultimă generație, cum ar fi laptop-ul cu programe speciale. Computerele oferă o asistență specifică elevilor cu deficiențe vizuale și celor orbi: ei pot face o copie cu scris pronunțat, pot citi textul mărit pe ecran, îl pot asculta sau converti în format Braille.

8. Pauzele de lucru

Acestea fac parte din program și sînt obligatorii pentru relaxarea vederii. În cadrul acestora, sînt propuse exerciții: pentru ochi, pentru relaxare musculară și pentru ameliorarea circulației sanguine; precum și exerciții pentru vederea binoculară etc.

9. Scopul urmărit: formarea de competențe

Predarea-învățarea în cadrul obiectului de studiu *Educație tehnologică* este centrată pe formarea de competențe. În acest sens, la elaborarea proiectelor se vor respecta cîteva condiții: ajustarea strategiilor didactice aplicate la demersul de formare a competenței; stabilirea succesiunii unităților de învățare; alocarea timpului considerat necesar pentru fiecare unitate de învățare în concordanță cu performanțele vizate; selectarea conținutului esențial prevăzut învățării în clasă.

Toate aceste etape din procesul de formare a competențelor școlare (a cunoștințelor funcționale, a capacităților și comportamentelor) vor fi realizate avînd în vedere personalitatea copilului, deficiențele pe care le prezintă, lumea sa interioară.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Curriculum pentru învățămîntul gimnazial. Educație tehnologică, clasele a V-a – a IX-a*, Chișinău, 2010.
2. Racu, A.; Popovici, D.. *Intervenția recuperativ-terapeutică pentru copii cu dizabilități multiple*, Ed. Humanitas, București, 2009.
3. Rudic, Gh. (coord.), *Mică enciclopedie la psihologie*, Chișinău, 2007.
4. Daniil, A.; Postolachi-Iarovoi, E., *Meșteșuguri populare artistice*, Chișinău, 2006.
5. *Paradigma managementului educațional din perspectiva integrării europene*, Chișinău, 2006.
6. *Înțelegerea și satisfacerea necesităților copiilor în clase incluzive*, UNESCO, 2003.

Rolul psihologului în instituția de învățămînt preuniversitar



Ira GROSU

magistru în psihologie, gr. did. II,
Liceul Teoretic Gaudeamus, mun. Chișinău

Rezumat: Măiestria pedagogului a fost valorificată mereu la nivelul cel mai înalt, fiind considerată element primordial în instruirea și educația noilor generații. Perfecționarea cadrelor didactice are un scop bine definit – îmbunătățirea procesului instructiv-educativ, inclusiv dezvoltarea inteligenței emoționale. Colaborarea fructuoasă dintre manageri, profesori, diriginți, părinți și psihologi școlari creează premise pentru reușita la învățătură a elevilor.

Abstract: Teacher's masterliness was always turned to the best account, being considered a primordial tool in teaching and educating new generations. A various info-scientific aspect is accesible today, having a definite goal – that is to improve the process of education. The presence of the emotional competence developed at teachers serves as a good opportunity to increase the didactic efficiency. School psychologist's activity tolerates a lot of promises and realizations, lighting up phenomena that are less visible. A harmonious coloboration of the managers, teachers, form masters and parents with the psychologist creates the premiss of pupils' success.

Cuvinte-cheie: activitate psihologică, competență emoțională, inteligență emoțională, instruire, educație.

Astăzi, spre deosebire de situația de acum două decenii, psihologul este o prezență firească, de nelipsit. Dacă activitatea psihologului școlar ar fi fost bine organizată atunci, în prezent am fi avut de depășit mai puține dificultăți în educarea tinerei generații. Pentru mulți părinți, psihologia și toate fenomenele sale rămân a fi o enigmă. Uneori, problemele lor din copilărie sau mai recente sînt proiectate inconștient asupra copiilor, actualii elevi.

Cultura psihologică are valoare incontestabilă pentru ființa umană, școala constituind mediul în care ea poate fi formată cu succes, în scopul cunoașterii personalității copilului, a legităților de dezvoltare și de adaptare socială a acestuia.

Un rol deosebit în extinderea și perfecționarea acestui proces complex îi revine psihologului școlar – specialistul care poate analiza „în cunoștință de cauză” sufletul

uman, poate depista probleme, oferindu-le o explicație profesională și soluții de rezolvare. Astfel, intervenția sa are menirea de a ajuta elevul să surmonteze dificultățile pe care le întîmpină, de a studia eficiența tehnologiilor instructive, de a contribui la crearea unei ambianțe favorabile învățării ș.a.

Cunoaștem din experiență că edificarea unui climat psihologic benefic, promovarea motivației intrinseci, dezvoltarea calităților de personalitate ș.a. sînt demersuri complicate, ce durează în timp și uneori dificil de realizat. De aceea, se impune o conlucrare strînsă a tuturor actorilor implicați în instruire și educație: manageri, profesori, psihologi, părinți etc.

În acest context, pentru a-și îmbunătăți activitatea cu elevii, psihologii din Liceul Teoretic *Gaudeamus* din mun. Chișinău au participat la numeroase activități, organizate în mai multe instituții de profil din republică: *Crearea și implementarea instruirii pe niveluri; Tehnologia instruirii prin module; Cercetarea nivelului și a structurii intelectuale a absolvenților; Cercetarea psihologică a elevilor nou înmatriculați; Desfășurarea trainingurilor pentru absolvenți; Formarea culturii tolerante;* dar și la activități derulate de Centrul psihologic al liceului: *Dezvoltarea toleranței (în parteneriat cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA); Formarea identității elevului; Instruirea bazată pe competențe; Starea emoțională a elevului și a profesorului în cadrul lecției; Profilaxia "arderii emoționale" a profesorului; Orientarea profesională a elevilor; Relația adolescenți – părinți ș.a.*

De asemenea, psihologii din liceu au efectuat mai multe cercetări cu implicarea elevilor, pe parcursul mai multor ani de studii. Prezentăm rezultatele acestora. Pen-



Svetlana BELEAEVA

gr. did. superior, gr. manag. superior

tru început, vom descrie modalitatea de aplicare a *Testului de structură a intelectului* (T.S.I.), după R. Amthauer.

Cunoștințele obținute de elevi în cadrul diverselor discipline sînt structurate într-o schemă cognitivă unică. Sinteza și compararea datelor au ca scop scoaterea în relief a tendințelor în dezvoltarea structurii intelectului, cunoașterea parametrilor cognitivi ai elevilor nou înscriși, elaborarea unui plan mai eficient pentru activitatea profesorilor. Rezultatele testului oferă informații ample despre:

- nivelul dezvoltării inteligenței verbale – compartimentele I-IV;
- nivelul dezvoltării aptitudinilor, a inteligenței matematice – compartimentele V, VI;
- nivelul dezvoltării gândirii, a inteligenței abstracte – compartimentele VII, VIII;
- nivelul dezvoltării memoriei operative – compartimentul IX (în tabel, acesta este poziționat între compartimentele ce prezintă blocul verbal și cel real, deoarece memoria este implicată activ în ambele).

Anul de studii	Rezultate										IQ
	Nr. elevi	Compartimente									
		I	II	III	IV	IX	V	VI	VII	VIII	
2001-2002	137	113	107,5	110	100	112	98	109	105	108	109
2002-2003	179	111	105,5	106,5	100	108	97	106	103	108,5	107,5
2003-2004	155	113	108,1	109	100	109	101	108	107,1	105	109
2004-2005	97	114,1	108,3	109,3	92	111	99	109,4	106	101	107
2005-2006	75	112	106,2	108,6	92,6	111,1	98,7	110,4	108,2	100,7	107,4

Conform datelor obținute, constatăm că nivelul inteligenței generale a elevilor, pe parcursul a 5 ani, se încadrează în limitele 107-109 (date standard), ceea ce semnifică un nivel mediu cu tendințe spre diminuare. Analizînd separat elementele inteligenței, observăm că rezultatele de la compartimentul IV – generalizarea (vocabularul, cultura generală) – scad de la an la an, motivele fiind următoarele: atenție insuficientă acordată lecturii – fapt datorat apariției multiplelor surse de informare (nu întotdeauna eficiente); neconștientizarea de către părinți a importanței lecturii, nevalorificarea acestei dimensiuni de către profesori etc. La compartimentul V – aptitudini analitice, inteligența matematică – observăm rezultate cu o pondere mai mică de cea medie. Printre motive enumerăm: capacități matematice nevalorificate adecvat, învățare nesistematică etc.

Aplicarea T.S.I. ne permite să apreciem nivelul de dezvoltare a aptitudinilor cognitive ale elevilor, formate la treapta gimnazială. Cercetări similare au fost efectuate

și la finele anilor de studii, în clasa a XII-a, cu scopul de a evalua calitatea activității colectivului profesoral. Rezultatele confirmă dezvoltarea abilităților cognitive și de alt gen pe parcursul a trei ani de instruire.

Analiza calitativă a datelor acumulate oferă posibilitatea stabilirii, de către profesori în colaborare cu psihologii liceului, a unor obiective educaționale și contribuie la eficientizarea întregului proces. În general, reușita la învățătură are la bază mai mulți factori, inclusiv *motivația* – un subiect discutat pe larg, grație importanței pe care o are. Activitatea umană este plurimotivată. Uneori, motivele unei acțiuni alcătuiesc un amalgam de condiționări interne și externe. Din aceste rațiuni, psihologii Liceului *Gaudeamus* efectuează studii asupra motivației școlare, analizînd punctele forte și punctele slabe ale clasei, dar și ale fiecărui elev în parte. Drept instrument de cercetare servește chestionarul *Motivația școlară* (după E. M. Svidorov). Conținînd 7 compartimente, acesta oferă un tablou amplu asupra fenomenului dat.

Clasa \ Compartimente	Motive cognitive	Motive comunicative	Motive afective	Autodezvoltarea	Statutul social	Succesul școlar (notele)	Motive externe (stimul, pedepsă)
IX-a	5,9	3,4	5	5,8	5,6	6,5	4,5
X-a A	6,1	4,9	5,8	5,7	6,5	6,4	4,6
X-a B	6,2	3,3	5,1	5,8	5,7	6,5	4,5
X-a C	5,9	5,2	4,8	6,3	5,2	6,1	4,7
X-a D	6	5,7	5,1	5,8	4,8	6,6	4,6

Așadar, vedem că motivația internă predomină la elevii claselor X-a C și X-a D, ceea ce ne face să conchidem că aceștia au șanse mai mari de succes. Conform psihologului A. R. Markova, care a studiat aprofundat acest subiect, pentru a stimula motivația școlară este necesar: de a crea, cât mai frecvent, situații generatoare de performanțe; de a forma la elevi abilitatea de autoanaliză a succesului și insuccesului.

Rezultatele prezentate mai sus au fost discutate în cadrul consiliilor profesionale, fiecărui cadru didactic oferindu-i-se recomandări de ameliorare a activității la clasă, iar în ceea ce îi privește pe psihologi, acestea au constituit un bun suport pentru consilierile cu elevii și părinții.

În liceu, anual sînt efectuate și alte studii vizînd: atitudinea adolescenților față de stilul de educație al părinților – ADOR; orientările valorice; nivelul dezvoltării competențelor sociale; atenția și calitățile ei; relațiile interpersonale; anxietatea școlară; dezvoltarea caracterului; inteligența socială etc.

Psihologii din Liceul Teoretic *Gaudeamus* au venit și cu o altă inițiativă: de a organiza, în cadrul consiliului profesoral, o dezbatere cu tema *Aspectul emoțional al lecției – factor de succes în procesul instructiv-educativ*. Activitatea, axată pe determinarea influenței și a importanței stărilor afective asupra eficienței învățării, a avut următoarea agendă:

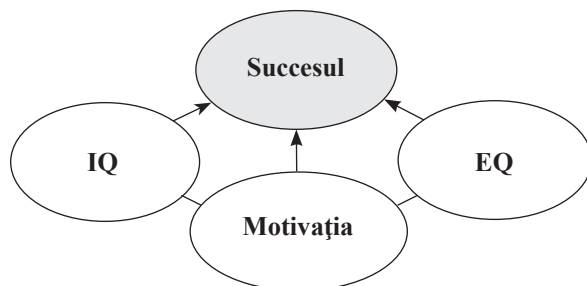
- competența emoțională a profesorului și impactul ei asupra procesului instructiv-educativ;
- fiziologia stărilor emoționale;
- rezultatele cercetării stărilor afective în cadrul orelor și aprecierea profesionalismului cadrului didactic prin prisma emoțiilor trăite de către elevi;
- elaborarea pașilor ce diminuează tensiunea emoțională în cadrul orelor de bază și al activităților extracurriculare;
- analiza și conștientizarea situațiilor ce provoacă tensiuni emoționale.

Alegerea acestui subiect a fost dictată de faptul că, în urma monitorizării, s-au depistat mai multe probleme cu care se confruntă profesorii la capitolul respectiv. Totodată, sporirea calității instruirii a constituit mereu un principiu de bază al instituției.

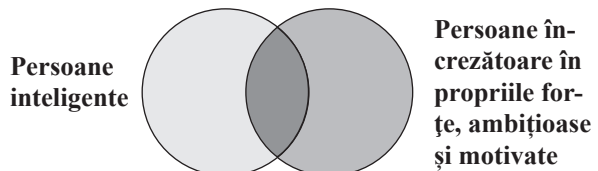
Teffi menționează că cineva devine cu adevărat om atunci cînd personalitatea sa înglobează multiple trăsături, acestea interacționînd și manifestîndu-se armonios. Astfel, sfera emoțională are o menire deosebită în formarea personalității și în traseul evolutiv al fiecăruia, în valorificarea aptitudinilor și în atingerea aspirațiilor sale. Dacă adolescentul crește într-un mediu emoțional prielnic și stabil, el tinde să se autorealizeze, să aibă succes și acest lucru îi reușește. De aceea, psihologii consideră rolul inteligenței emoționale la fel de important

ca și rolul inteligenței generale. Nu există emoții care ar avea doar efecte negative, orice manager sau pedagog trebuie să cunoască stările dominante ale fiecărui elev, pentru a-l mobiliza spre schimbări pozitive.

Cu ce tip de profesori preferă să colaboreze elevii? Liceenii chestionați dau înțietate cadrelor didactice optimiste, care emană bunătate și înțelegere, caracteristici valabile și pentru managerii școlari. Studiile din domeniu ne demonstrează că liderii optimiști, cu inteligență emoțională înaltă, atrag și mențin fără dificultate personalul, spre deosebire de cei care demonstrează pesimism, sensibilitate redusă, iritabilitate. De asemenea, studiile relevă că o persoană de succes posedă un intelect înalt, inteligență emoțională ridicată și un nivel motivațional corespunzător.



Succesul poate fi prezentat schematic și prin intermediul *Diagramei Venn*. Cercul din stînga este „ocupat” de posesorii unui nivel intelectual dezvoltat, iar cel din dreapta – de persoanele sigure, ambițioase și motivate. Spațiul format prin intersectarea celor două cercuri aparține persoanelor de succes. Deci succesul va fi cu atât mai mare, cu cât mai mare va fi aria de suprapunere a inteligenței generale (IQ) și a inteligenței emoționale (EQ).



Profesorul modern trebuie să urmărească și tendințele de dezvoltare a: memoriei, atenției, voinței, capacităților intelectuale, competențelor. Anume în cadrul orelor elevii își formează o viziune asupra disciplinei școlare, atitudinii față de mediul înconjurător, de profesori, de colegii de clasă. Psihologii afirmă că emoțiile pozitive favorizează setea de cunoaștere.

Climatul emoțional și instrucțional favorabil în cadrul lecției poate fi creat și menținut prin valorificarea următoarelor componente: informație suplimentară captivantă, de ultimă oră; activități practice, interesante – situații de problemă, microcercetări, experimente ș.a.; atitudinea profesorului față de disciplina sa; folo-

sirea unor instrumente de destindere a atmosferei, inclusiv momente de umor etc.

Cadrul didactic trebuie să fie, prin definiție, o persoană deschisă, tacticoasă. Profesionalismul acestuia presupune și capacitatea de a lua în considerație stările emoționale ale copiilor, de a influența benefic sfera afectivă a acestora. Deci competențele emoționale trebuie să fie „parte indispensabilă” a personalității cadrului didactic, acestea având drept fundament *inteligenta emoțională* – care reprezintă capacitatea de a recunoaște și a înțelege emoțiile altor persoane, de a stăpîni propriile emoții și, nu în ultimul rînd, de a activa în situații stresante. Astfel, dezvoltarea competenței emoționale asigură eficiența procesului instructiv-educativ, ai cărui subiecți sînt profesorul și elevul.

Pentru a înzestra elevul cu cunoștințele și deprinderile necesare, cadrul didactic trebuie să posede o pregătire profesională corespunzătoare. În acest context, psihologii Liceului Teoretic *Gaudeamus*, în anul de studii 2010-2011, au organizat un seminar cu tema *Rolul competențelor psihopedagogice în procesul instruirii*, avînd următoarele obiective: cunoașterea și conștientizarea importanței competențelor profesionale; formarea abilităților de autodezvoltare a competențelor psihopedagogice.

Competențele psihopedagogice – cognitive, comunicative, emoționale – prin interacțiune și aplicare eficientă, asigură un înalt randament profesional.

Un studiu recent, efectuat pe un eșantion de 30 de profesori, scoate în relief calitățile și competențele ce se manifestă mai pregnant în activitatea la clasă.

Sindromul epuizării profesionale îi afectează mai ales pe acei care au ales să lucreze cu oamenii (profesorii, educatorii, personalul medical, avocații, funcționarii publici etc.). La profesori, fenomenul oboselii influențează direct sau indirect procesul instructiv-educativ. Pentru a preveni sau a diminua efectele acestuia, în baza rezultatelor studiului, psihologii au organizat, cu susținerea administrației liceului, un șir de activități: seminarul *Arderea emoțională*, trainingul *Metode de evitare a oboselii*; precum și consilieri în grup/individuale ș.a.

Școala este o instituție în care elevul stabilește relații interpersonale, se înarmează cu competențe fundamentale, își cultivă calități morale. Din aceste considerente, este important să se promoveze o concepție unitară a instruirii și educației copilului, ale cărei valori și principii să fie împărtășite de către toți actorii: manageri școlari, profesori, părinți, psihologi, elevi etc. Școala va fi eficientă și își va onora pe deplin funcția socială numai prin colaborarea celor implicați în educație, prin acceptarea aceluiași scopuri.

Autoevaluarea caracteristicilor/competențelor psihopedagogice



REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Dragu, A., *Structura personalității profesorului*, EDP, București, 1996.
2. Elias, M. J.; Tobias S.E.; Fridlander, B. S., *Stimularea inteligenței emoționale la adolescenți*, București, 2003.
3. Radu, I.; Druțu, I.; Mare, V.; Miclea, M.; Podor, T.; Preda, V., *Introducere în psihologia contemporană*, Ed. Sincron, Cluj-Napoca, 1991.
4. Балакшина, Ж.А.; Прохоренко, Т.В., *Тест структуры интеллекта Амтхауэра*, Речь, Санкт-Петербург, 2002.
5. Беверман, Э.М., *Обзор теоретических идей о развивающем и личносно ориентированном обучении*, Москва, 2000.
6. Гоулман, Д.; Бояцис, Р.; Макки Э., *Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта*, Альпина Бизнес Букс, Москва, 2005.
7. Соколова, Н.Н. (под ред.), *Компетентностная диагностика уровня воспитанности. Учебно-методическое пособие*, С-Петербургский Гос. Университет, 2007.



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Educația pentru carieră

Rezumat: Educația pentru carieră are ca funcție centrală formarea-dezvoltarea conștiinței tehnologice necesare pentru integrarea profesională într-un context socioeconomic global și deschis. Structura de organizare include servicii și acțiuni de asistență, orientare, consiliere a individului de orice vîrstă pentru formare profesională și dezvoltare a propriei cariere. Cadrul de organizare este deschis spre: școli, instituții de formare inițială și continuă, servicii publice de angajare; inițiative voluntare, comunitare; servicii de tip web, Internet etc.

Abstract: The career education has as central function to train and develop postmodern technological awareness for the professional integration of personality in an open, global social-economic context. Organizational structure includes services and activities aimed to support, orientation, advising individuals of any age for training and developing their own careers. The framework of organizing is open for: schools, institutions of initial and continuing training, public employment services, volunteer and community initiatives, web-based and Internet services etc.

Definirea conceptului pedagogic de educație pentru carieră poate fi realizată din două perspective:

- perspectiva conținuturilor generale ale educației;
- perspectiva direcțiilor generale de dezvoltare a educației.

Ambele perspective facilitează procesul de elaborare a unui concept pedagogic operațional, subordonat conceptelor pedagogice fundamentale de educație aplicată și de educație permanentă.

Dezvoltarea cercetărilor în această zonă cu extindere psihosocială complexă, abordabilă intra- și interdisciplinar, poate conduce chiar la construirea unei noi științe a educației, complementară cu pedagogia orientării școlare și profesionale. Avem în vedere știința schițată deja sub denumirea de carierologie care studiază individul în diferite ipostaze specifice: „în mediul educativ care îl pregătește să exercite o ocupație, în mediul său de muncă și în interacțiunile individ-școală-muncă” (Dictionnaire actuel de l'éducation, 3-e édition, Guerin, Montreal, 2005, p.189)

Conceptul pedagogic operațional de educație pentru carieră definește astfel un conținut general al activității

de educație, bazat pe valorile utilității științei aplicate în procesul de formare-dezvoltare a personalității pentru însușirea și exercitarea unei/unor profesii pe tot parcursul vieții. Perspectiva conținutului general al educației aplicate/tehnologice este complementară cu cea a educației permanente, necesară pe tot parcursul existenței umane în contextul societății informaționale, bazată pe cunoaștere.

Educația pentru carieră are ca funcție centrală formarea-dezvoltarea conștiinței tehnologice postmoderne necesară pentru integrarea profesională optimă a personalității într-un context socioeconomic global și deschis care solicită, perfecționare, adaptare și readaptare continuă pe fondul transformării dinamice a cerințelor față de activitatea desfășurată. Această situație nouă poate determina schimbarea locului de muncă, dar și a profesiei, odată sau chiar de mai multe ori pe parcursul vieții. Este ceea ce conturează diferența specifică dintre educația profesională (studiată de pedagogia orientării școlare și profesionale) și educația pentru carieră care tinde să devină obiect de cercetare specific al unei noi științe a educației – carierologie.

Structura de organizare a educației pentru carieră

este instituționalizată în cadrul activității de *consiliere* realizată prin acțiuni specifice promovate la nivel de politică globală. Este fixată în „definiția de lucru” a *consilierii carierei* utilizată de *OECD*, *Comisia Europeană* și *Banca Mondială*. În această perspectivă, *consilierea carierei* se referă la „serviciile și acțiunile care au ca scop asistarea individului de orice vîrstă și în orice moment al vieții, să facă alegeri în planul educației, formării profesionale și ocupațiilor și să-și dezvolte propria carieră”. Cadrul de *organizare* este *deschis* spre: școli, instituții de formare profesională inițială și continuă, servicii publice de angajare; inițiative voluntare, comunitare; servicii de tip web, Internet etc.

Modalitățile de *informare-formare* în domeniul *carierei* utilizate valorifică diferite:

- 1) instrumente de evaluare și de autoevaluare;
- 2) chestionare, interviuri pentru *consiliere în carieră*;
- 3) programe de educație pentru dezvoltarea carierei cu obiective care urmăresc: *stimularea capacității* individului: de a avea o bună imagine de sine; de a fi conștient de oportunități, provocări, șanse, limite în carieră; de a-și autodezvolta „deprinderile de management al carierei”; de a beneficia de „testări pentru a exersa opțiunile înainte de a alege efectiv”; de a apela la „platforme de căutare a unui loc de muncă și servicii de tranziție” (*Career Guidance: a handbook for policy makers*, OECE, EC, 2004).

Soluția strategică necesară pentru o activitate eficientă de educație pentru carieră constă în elaborarea unui *model deschis și flexibil de consiliere a carierei* bazat pe o *normativitate specifică*, exprimată prin mai multe „teze”, raportate la:

I) Context pedagogic, socio-economic și cultural:

structura sistemului de învățămînt determină „modelul de orientare” și de consiliere școlară și profesională și în carieră; programele de consiliere a carierei sînt influențate de orientarea politicilor globale (economice, culturale etc.).

II) Legislație, politici sociale:

- 1) serviciile de informare, consiliere și orientare (SICO), depind de cadrul legislativ existent (vezi mai ales *Legea învățămîntului*);
- 2) SICO trebuie concepute ca servicii publice cu obiective predominant pedagogice care permit diferențierea și descentralizarea formării, cu „un echilibru rațional între structurile centrale (de coordonare metodologică și de elaborare a politicilor în domeniu) și serviciile de contact cu publicul”;
- 3) „re-orientarea școlară-profesională nu este un eșec

al consilierii, ci consecința inevitabilă a evoluției sociale”;

- 4) „consilierea carierei este un proces integrat educației permanente, derulat în timpul școlii și după terminarea studiilor pe parcursul vieții active și chiar după pensionare” – vezi obiective privind: petrecerea timpului liber; menținerea sănătății; implicarea în activități voluntare, comunitare etc.;
- 5) *misiunea consilierii în carieră* este susținută prin următoarele scopuri generale care vizează stimularea capacității elevilor, studenților, tinerilor, adulților de:
 - a) autodescoperire a propriilor resurse de auto-formare-autodezvoltare;
 - b) depășire a situațiilor de indecizie la nivel de orientare școlară, profesională, socială;
 - c) conștientizare a relației dintre „lumea școlii și lumea muncii”;
 - d) adaptare la dinamica socio-economică a „cererii și ofertei”;
 - e) ameliorare a imaginii de sine;
 - f) autocombaterii prejudecăților cu privire la statutul unor profesii/domenii profesionale;
 - g) sprijinire a persoanelor și grupurilor aflate în diferite zone și situații de risc;
 - h) formare-dezvoltare *antreprenorială*.

III) Populație-țintă:

- 1) Orientarea prioritară a serviciilor de consiliere a carierei spre „situațiile de tranziție” care apar în viața școlară/universitară și postșcolară/postuniversitară (trecerea de la o treaptă de învățămînt la alta, de la un profil la altul, de la o filieră de formare profesională la alta; inserția profesională după terminarea studiilor și în termen mediu/lung etc.);
- 2) Sprijinirea specială a adolescenților aflați în situația de a depăși „anumite praguri de școlarizare”, sub presiunea mai multor influențe externe (părinți, comunitate, grup de prieteni etc.);
- 3) Structurarea sarcinilor SICO la nivel general-uman și specific (pedagogic – economic/lumea muncii);
- 4) Realizarea SICO în context specific complex și contradictorii: a) reducerea ofertei locurilor de muncă – creșterea cererii de locuri de muncă;
 - b) „schimbarea profesiei de bază de cîteva ori pe parcursul vieții active”;
 - c) alternare activitate profesională – activitatea de perfecționare continuă;
 - d) crearea unor grupuri de lucru cu statut special (pentru realizarea unor proiecte într-un timp limitat);

e) întreruperea activității profesionale în anumite perioade.

IV) Consilierii implicați în activități specifice:

- 1) adaptarea activității la condiții de schimbare rapidă;
- 2) raportarea la tendința de internaționalizare a ofertelor profesionale;
- 3) crearea de rețele tot mai complexe și extinse de comunicare în zona SICO;
- 4) specializarea în raport de vîrstă și de situații: terminarea studiilor secundare, superioare, post-universitare, de formare inițială și continuă; adolescent – adult (de diferite vârste), perfecționare – reconversie profesională etc.;
- 5) valorificarea unor tendințe confirmate teoretic, metodologic și practic, global și național/local: asigurarea unor „informații pertinente, sigure, parțial prelucrate, sistematizate, ordonate pe niveluri de complexitate, categorii tematice, sfere de interes”; infuzia informațiilor despre carieră la nivelul activităților de instruire organizate în cadrul procesului de învățămînt; „asistarea, consilierea, orientarea – școlară, profesională, personală, socială etc. pe tot parcursul vieții”; conturarea precisă și consolidarea managerială a cadrului legislativ; sincronizarea între cerințe și oferte, evoluții și realizări între sistemul social global (economic, politic, cultural, comunitar, natural) și sistemul de educație – sistemul de învățămînt – procesul de învățămînt;
- 6) extinderea consilierii carierei de la un nivel strict profesional tehnologic, spre un nivel psihologic, socio-cultural, afectiv, comunitar etc.;
- 7) perfecționarea pregătirii consilierilor la nivel postuniversitar;
- 8) implicarea largă a tehnologiilor informaționale.

V) Management instituțional și informațional:

- 1) selectarea, procesarea și finalizarea informației în raport de trei criterii: interesele și aspirațiile „clienților”; ofertele alternative reale pentru „clienți”; „judecarea probabilistică a oportunităților” deschise pentru reușita „clineților”;
- 2) (auto)evaluarea activității serviciilor de informare, consiliere și orientare pe criterii referitoare la: eficiența social-economică a deciziilor luate; raporturile cost-beneficiu; impactul local, teritorial, național, internațional; raporturile resurse-rezultate; contribuții la nivel de politică a educației/egalizarea șanselor de reușită școlară, profesională, socială;
- 3) „monitorizarea SICO de către comunitate și autorități” în vederea creșterii eficienței pedagogice și socio-economice;

4) încurajarea inițiativelor private la toate nivelurile SICO;

5) angajarea SICO în procesul de globalizare, prin „experiențe și bune practici direct transferabile” (M.Jigău, *Consilierea carierei, Un model deschis și flexibil*, IȘE, București, 2005).

Politicile promovate în domeniu valorifică, în special, acțiunea de „consiliere de-a lungul întregii vieții”, ca dimensiune operațională a educației permanente. Sînt semnificative următoarele direcții strategice:

- 1) integrarea orientării școlare, profesionale și sociale continue în structura activităților de instruire și educație pe tot parcursul vieții;
- 2) angajarea orientării la nivel de *consiliere pentru cariera profesională și socială* realizabilă prin centrarea pe necesitățile și așteptările „clientului” corelate cu realitatea economică și culturală a zonei, cu piața muncii, cu standardele de calitate tipice societății informaționale;
- 3) crearea unui *Forum Național al Consilierii Permanente*, conceput ca „un mecanism independent de asigurare a sincronizării și complementarității eforturilor profesioniștilor din domeniul Serviciilor de Informare, Consiliere și Orientare”, integrați în centre de resurse și de asistență educațională, de asistență psihopedagogică și socială a elevilor, părinților și profesorilor (învățămîntul preuniversitar); de consiliere și orientare în carieră (învățămîntul universitar); de informare și consiliere în carieră (rețeaua Agenției Naționale pentru Ocuparea Forței de Muncă) etc.

Soluțiile practice pentru perfecționarea educației pentru carieră, exersate la nivel european, vizează:

- a) crearea unui *sistem de management al calității* care „asigură uniformitatea produselor și a serviciilor”;
- b) afirmarea unui nou model teoretic al consilierii adaptat cerințelor formării profesionale continue;
- c) asigurarea tranziției de la *modelele normativ-prescriptive* spre *modelele de acțiune* care permit realizarea unui acord cu „euristica celor consiliați” și un acces mai direct la ceea ce constituie *empatia cognitivă*, dar și *empatia noncognitivă*;
- d) extinderea statutului și a rolurilor consilierului de la zona stimulării performanței eficiente la universul psihosocial complex al calităților personale angajate în educație, muncă, relații comunitare, relații intrapersonale etc.;
- e) direcționarea spre problematica orientării și consilierii la nivelul vârstei adulților care conferă o nouă linie de „conceptualizare a înțelesului carierei din perspectiva influențelor normative și non-sistematice” (*Revista de pedagogie*, nr. 1-

3/2009, *Consiliere și orientare – experiențe, inițiative, bune practici*).

Metodologia educației pentru carieră include „un compendiu de metode și tehnici” proiectate și exersate, în mod special, prin intermediul acțiunii de consiliere, completată cu practicile tipice, informării și orientării școlare, profesionale, sociale. *Metodele și tehnicile* angajate răspund cerințelor activității de educație în carieră, realizată prin diferite strategii de consiliere în cadrul unui „proces de abordare globală a individului sub toate aspectele sale personale, profesionale și sociale” angajat „în orice etapă a vieții pentru dezvoltarea carierei personale prin luarea unor decizii potrive pentru sine în sfera educației, muncii și vieții comunitare”. Evoluția metodologiei este marcată de trecerea de la o etapă predominant *psihomotrică* spre una „accentuat educativă”, care a creat premisele afirmării unor *tehnologii formative* bazate pe „managementul și procesarea cognitivă a informației cu finalitate centrată pe *consilierea globală a carierei clientului*, pe aspecte etice și pe calitatea serviciilor” (M.Jigău, coord., *Consilierea carierei. Compendiu de metode și tehnici*, IȘE/Ed. AFIR, București, 2006, p.13).

Problematica *educației pentru carieră*, extinsă social și aprofundată psihologic tinde să devină obiect de cercetare specific al unei noi *științe pedagogice* (sau *științe a educației*), formalizată sub denumirea de *carierologie*. *Obiectul de studiu specific* îl constituie „ființa umană considerată ca o resursă potențială care trebuie să fie dezvoltată și exploatată în funcție de relația dinamică, care se creează între educație, formare profesională și muncă”. *Sfera cercetării* este extinsă *intra-* și *interdisciplinar*. Analizează în special:

- a) condițiile educative, psihologice și sociale, culturale și comunitare (îndeosebi, familiale) ale dezvoltării individuale și perspectiva orientării și integrării profesionale;
- b) metodele pedagogice utilizate în contextul cunoașterii și perfecționării procesului de integrare socioprofesională, pe termen scurt, mediu și lung;
- c) tehnicile speciale necesare pentru reorientare, readaptare profesională, comunitară, socială;

- d) modalitățile de organizare a muncii în context sociopresional, psihosocial, pedagogic deschis;
- e) *structurile curriculare* apte să anticipeze diferite procese de orientare școlară, profesională, socială, cu deschidere la nivelul carierei prospectate, stimulată prin forme de instruire de tip *formal* și *nonformal*, dar și prin cunoașterea și valorificarea celor de tip *informal*.

Dezvoltarea acestei noi științe a educației implică valorificarea unei *metodologii de cercetare*, dependentă de obiectul de studiu specific centrat asupra:

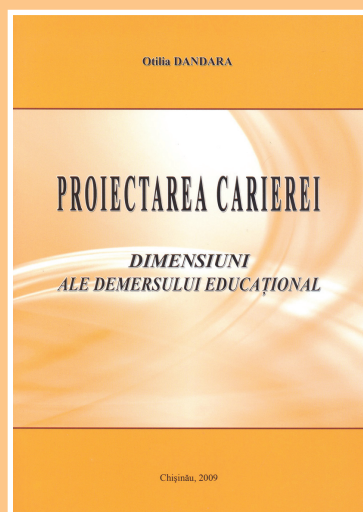
- a) dezvoltării optime a resurselor fiecărei personalități pe tot parcursul vieții;
- b) valorificării maxime a acestor resurse în cadrul proceselor de integrare socioprofesională în medii economice, tehnologice, comunitare, naturale deschise;
- c) adaptării permanente la noutățile tehnologice determinate de cultura societății informaționale, de economia cunoașterii, de practicile politice democratice.

Normativitatea promovată implică proiectarea unor intervenții eficiente, realizate, în mod special prin acțiuni de informare, orientare și consiliere. Principiile degajate pot fi exprimate în următorii termeni:

- 1) asigurarea corelației optime între resursele umane existente și tendința de dezvoltare economică și socială confirmată la nivel de model cultural global;
- 2) fundamentarea formării profesionale în perspectiva reușitei în carieră pe tot parcursul vieții;
- 3) alternarea etapelor de formare profesională teoretică și practică în raport de situațiile concrete existente în plan psihologic (individual) și social (specificul fiecărui domeniu profesional).

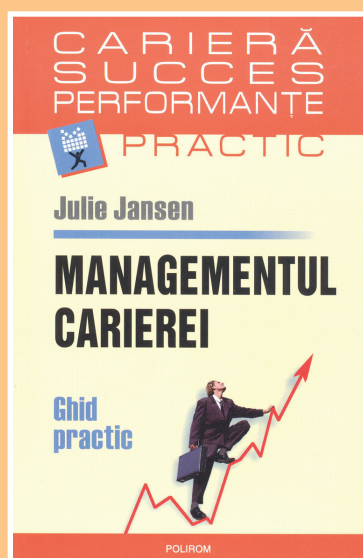
Dinamica aplicării acestor *principii* este determinată de dimensiunea unei *axiome* care evidențiază necesitatea optimizării permanente a raporturilor dintre *individ/personalitate* (cu resursele sale unice) – *educație (generală, de profil și de specialitate/profesională)* – activitate de *muncă*, specifică fiecărui *domeniu socioprofesional* (*Dictionnaire actuel de l'education, 3-e edition*, Guerin, Montreal, 2005, p.189).

Așteptăm articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depășească 5 pagini, dactilografiate la 1,5 rânduri. Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatărilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.



Otilia DANDARA, *PROIECTAREA CARIEREI. DIMENSIUNI ALE DEMERSULUI EDUCAȚIONAL*, CEP USM, Chișinău, 2009.

Proiectarea carierei are menirea să atenueze discrepanța creată între educația oferită de sistemul de învățământ și cerințele mereu în creștere ale pieței muncii. Din perspectivă educațională, proiectarea carierei constă în planificarea și realizarea unui set de acțiuni care ar pune în valoare întreg potențialul celui educat; persoana își elaborează un plan de lungă durată ce i-ar permite să se manifeste plenar în societate. Autoarea este de părere că în condiții de instabilitate economică, de mobilitate progresivă pe piața muncii, perfecționarea profesională capătă un caracter continuu. Ghidarea în carieră, asistarea informațională și psihologică de calitate din partea unor specialiști în domeniu au drept scop pregătirea elevului/studentului/adultului pentru astfel de circumstanțe. Lucrarea dată este valoroasă nu doar prin faptul că ne spune *ce* competențe sînt necesare de educat (competența de soluționare a problemelor, competența de comunicare asertivă, competența de rezolvare a conflictelor, competența de asumare a riscurilor etc.), dar și *cum* și *cînd* acestea trebuie formate. Autoarea prezintă acest proces ca o responsabilitate a mai multor actori educaționali – învățătorul, profesorul-diriginte, managerul instituției, psihologul școlar, dar și, mai nou, a specialiștilor în ghidarea carierei. Aici, la fel ca și în alte domenii, este oportună o abordare sistemică, unde fiecare element contribuie cu ceva la opera de perfecționare a personalității la diferite etape ale vieții.



Julie JANSEN, *MANAGEMENTUL CARIEREI. GHID PRACTIC*, Editura Polirom, Iași, 2007. (Seria *Cariere. Succes. Performanțe. Practic*)

Conform unor cercetări sociologice, mai mult de jumătate din angajați sînt nemulțumiți de slujbele lor, dar nu întreprind nimic pentru a schimba situația. Autoarea, consilier pe probleme de carieră, oferă o posibilă cale de redresare, prin analiza detaliată a motivelor care duc la insatisfacție profesională: lipsa sensului, rutina, plictiseala și plafonarea, dorința de a fi doar pe cont propriu, apropierea pensionării etc. Experta ne propune, în capitole aparte, chestionare și exerciții pentru fiecare dintre motivele enumerate, pentru a evalua, în primul rînd, ceea ce faceți în prezent și, în al doilea rînd, a stabili cu precizie ce tip de muncă vi se potrivește cel mai bine. Această lucrare este destinată managerilor, specialiștilor în resurse umane, angajaților, tuturor celor ce se interesează de managementul carierei, de dezvoltarea personală și profesională. Autoarea vrea să ne convingă de faptul că schimbarea este posibilă, chiar dacă drumul spre atingerea acestui deziderat nu este deloc ușor.



Brian CLEGG, *DEZVOLTAREA PERSONALĂ. CURS RAPID, 150 DE TEHNICI ȘI EXERCITII*, Editura Polirom, Iași, 2003. (Colecția *HEXAGON*)

Dezvoltarea personală este un subiect vast, dar care s-ar traduce mai simplu prin expresia *cum să avem maximum de succes în viață*. Noi trebuie să stabilim cu precizie ceea ce vrem să obținem și să întreprindem acțiuni adecvate pentru exercitarea unui control maxim asupra acestui proces. Nu există vreo formulă magică prin care să ne asigurăm succesul în ceea ce facem, dar, specifică autorul, prin asumarea responsabilității, prin dezvoltarea propriilor calități și a tehnicilor care duc la economisirea timpului, la controlul stresului și la o mai bună poziție în negocieri, vă creați cele mai mari șanse de succes. Cartea are două secțiuni principale interdependente: *Elemente de bază*, unde sînt prezentate cunoștințele teoretice privind subiectul în cauză, și *Programul de exerciții și tehnici*, adică cum să le aplicăm în practică, cum să ne conturăm relația cu ceilalți. La sfîrșitul lucrării date, găsim: o secțiune recapitulativă, care sintetizează cele învățate; tablele ce sugerează alegerea anumitei tehnici pentru o situație specifică; o listă de trimeri pentru literatura de specialitate care trebuie studiate aprofundat.



ABONAREA 2012

Stimați manageri, profesori, educatori, părinți, studenți, elevi și toți cei interesați de domeniul educațional!

Campania de abonare pentru a doua jumătate a anului 2012 la revista de teorie și practică educațională *DIDACTICA PRO...* continuă.

Abonamentele pot fi perfectate la oficiile distribuitorilor de presă:

- POȘTA MOLDOVEI (indice 31546)
- MOLDPRESA (indice 31706)
- PRESS INFORM-CURIER
- USP-Presa

În a doua jumătate a anului 2012, principalele subiecte abordate în paginile revistei vor fi:

evaluarea, educație pentru dezvoltare durabilă, teoriile învățării, educație pentru pace și bună înțelegere, educație permanentă, aspecte ale pedagogiei postmoderne etc.

Vă mulțumim că sînteți alături de noi!