Didactica Pro...©

Revistă de teorie şi practică educaţională a Centrului Educaţional "PRO DIDACTICA"
Nr. 2 (30), 2005

Colegiul de redacţie:

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

Echipa redacţională:

Redactor-şef:
Nadia **Cristea**

Redactor stilizator:
Mariana **Vatamanu-Ciocanu**
Redactori:
Svetlana **Korolevski**
Dan **Bogdea**

Culegere şi corectare:
Maria **Balan**
Tehnoredactare computerizată:
Sergiu **Puiu**

Design grafic:
Nicolae **Susanu**

Prepress: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA
Tipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chişinău

Revista apare cu sprijinul
Fundaţiei SOROS-Moldova.

Articolele publicate nu angajează în nici un fel instituţiile de care aparţin autorii, tot aşa cum nu reflectă poziţia finanţatorilor.

Adresa redacţiei:
str. Armenească, 16/2, mun. Chişinău
MD-2012, Republica Moldova
tel: 542976, fax: 544199
E-mail: didacticapro@prodidactica.dnt.md
ISSN 1810-6455
© *Copyright* Centrul Educaţional
PRO DIDACTICA

Nadia CRISTEA
Argument **2**

QUO VADIS?

Gheorghe RUDIC
Învăţământul vocaţional din Republica Moldova: tendinţe, modele, blocaje **3**
Lidia SPINEI
Învăţământul secundar profesional din Republica Moldova – ieri, azi, mîine **6**

EX CATHEDRA

Otilia DANDARA
Orientarea şcolară şi profesională – dimensiune a educaţiei pentru şi prin profesie **10**
Tatiana CALLO
Praxiu pedagogic sau cîteva reguli pentru a ne menţine pedagogi în postmodernitate **13**
Gabriel ALBU
Educaţia între încrederea în sine şi încrederea în ceilalţi **19**
Maria SURUCEANU
Rolul limbajului pedagogic în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice **26**
Elena RAŢEEVA
Literatura bulgară ca modalitate de educaţie interculturală (în baza manualelor pentru şcolile cu elevi de naţionalitate bulgară) **30**

DOCENDO DISCIMUS

Rita GODOROJA
Cu privire la conceptul formării capacităţilor creative la liceeni **35**
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Abordarea didactică a neologismelor în cadrul disciplinei opţionale "Neologismele şi valorile lor artistice în opera lui G. Meniuc" **40**

EXERCITO, ERGO SUM

Nina CTITOR
Educaţia vocaţională pentru copiii cu deficienţe de auz **45**
Violeta DRUŢĂ, Iurie DRUŢĂ
Organizarea lucrării practice în clasa a X-a „Prepararea soluţiilor" **47**
Lilia GHERASIMOV
Compunerea problemelor la matematică (probleme distractive pentru clasa a II-a) **49**
Teodora SCALEŢCHI
Dincolo de grupuri spre cooperare **51**

RUBRICA EDUCATORULUI

Ana DABIJA
Dirigintele – factor esenţial în educaţia vocaţională a tinerei generaţii **54**

VADEMECUM PSIHOLOGIC

Ala LOZAN
Cariera: încotro? **57**

DICŢIONAR
Sorin CRISTEA
Educaţia vocaţională **62**

SUMMARY **64**

EX LIBRIS ..... **coperta III**

Argument



Nadia **CRISTEA**

Ce vei fi cînd vei creşte mare? Este o întrebare pe care o punem deseori copiilor, crezînd că în asemenea mod contribuim la formarea lui profesională. Deşi familia se plasează în fruntea ierarhiei factorilor ce influenţează orientarea profesională, părinţii greşesc proiectînd asupra copilului frustrările vizînd anumite meserii, succesul (uneori facil) sau insuccesul, aspiraţiile neîmplinite.

Ar fi întîmplarea cea mai fericită dacă ne-am cunoaşte suficient de bine copilul, potenţialul şi interesele lui vocaţionale şi l-am orienta în concordanţă cu cerinţele societăţii. Astfel, am reuşi să facilităm misiunea şcolii, să evităm dezamăgirile tinerilor. Firește, aptitudinile nu se manifestă la fel – unele se reliefează mai devreme, altele mai tîrziu – de aceea sistemului de învăţămînt îi revine sarcina de a asigura condiţii prielnice depistării şi dezvoltării vocaţiei, pregătind terenul pentru orientarea profesională. „Pronosticul, susţine J. Piaget, este cu atît mai delicat, cu cît elevul este mai tînăr". Pentru a preveni eventualele greşeli în orientarea profesională, demersul educaţional nu trebuie să-şi restrîngă aria la o singură meserie, ci să vizeze un grup de meserii înrudite.

Managerii de la toate nivelurile sistemului de învăţămînt, profesorii, diriginţii, psihologii şcolari, părinţii trebuie să conştientizeze faptul că educaţia vocaţională are un caracter dinamic şi deschis şi să ofere elevului posibilitatea alegerii unei variante optime. Potenţialul copiilor are un caracter polivalent şi urmează a fi valorificat corespunzător, prin diferite tipuri de şcoli şi profesii. În acest context, dacă e să ne referim la realitatea noastră, considerăm utilă preluarea experienţei din alte ţări, diversificînd profilul liceelor de la noi. Prin lărgirea spectrului de licee specializate, vom contribui la o mai bună orientare profesională, încît alegerea instituţiei să concorde cu bagajul informaţional şi capacităţile elevilor.

Un rol primordial îi revine şi atitudinii noastre faţă de meseria aleasă; deseori succesul profesional depinde de factorii motivaţionali şi de anumite trăsături de caracter. În acest proces cunoştinţele şi abilităţile îmbracă forma discordanţei şi concordanţei. Discordanţele pot apărea între ceea ce-şi doreşte tînărul şi potenţialul intelectual; între nivelul de aspiraţie şi nivelul de realizare. Ca să eliminăm aceste discrepanţe, sîntem obligaţi să revizuim conţinuturile orientării profesionale şi să imprimăm un sens ascendent dezvoltării personalităţii.

Astăzi, cînd schimbarea dictează mersul societăţii, definitorie este posibilitatea de a învăţa de-a lungul întregii vieţi, folosindu-ne potenţialul creativ şi motivaţional. A asigura competenţă în mai multe domenii de activitate înseamnă a face faţă cerinţelor mobilităţii profesionale.

Dacă dorim să ţinem cursul integrării în Uniunea Europeană, sîntem datori să ne implicăm în această creaţie umană cu toţii: familia, şcoala, comunitatea. Vom răspunde imperativelor timpului, priorităţilor naţionale şi europene, pregătind copiii noştri pentru cariera profesională de la cea mai fragedă vîrstă.

Învățământul vocațional din Republica Moldova: tendințe, modele, blocaje



Gheorghe **RUDIC**

Institutul de Instruire Continuă

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

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

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

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

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

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

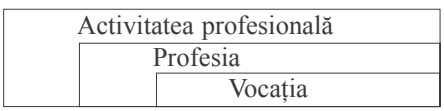


Figura 1

- Vocația-profesia-activitatea profesională reprezintă o triadă formată de om pe parcursul întregii sale vieți active prin intermediul învățământului nonformal şi formal şi al autoinstruirii.
- Învățământul vocațional este un sistem de formare profesională, constituit din învățământul profesional şi din pregătirea profesională.
- Învățământul profesional şi pregătirea profesională se axează pe un concept formativ, al cărui scop principal este dezvoltarea la persoana instruită a competenței profesionale şi sociale în corespundere cu competențele solicitate la locul de muncă. Învățământul profesional este primar şi orientează specialistul spre activitatea profesională în cîmpul muncii. Pregătirea profesională, de obicei secundară, direcționează spre activitatea profesională la un loc de muncă concret şi presupune: specializarea, ridicarea calificării, recalificarea etc.

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

TENDINȚE

Demersul teoretic se centrează pe:

1. Politica internațională în învățământul vocațional

1.1 *Forul Mondial pentru Învățământ al UNESCO de la Dacar (2000)*

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

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

S-a remarcat că în unele ţări tinerii şi adulţii sînt lipsiţi de posibilitatea de a obţine cunoştinţe şi deprinderi necesare pentru o muncă remunerată echitabil şi pentru a participa multilateral la viaţa societăţii.

1.2 *Declaraţia privind învăţămîntul adulţilor de la Hamburg (1977)*

În sistemul învăţămîntului vocaţional o atenţie deosebită se acordă instruirii adulţilor, deoarece reprezintă nu numai un drept, dar şi cheia ce deschide uşa secolului XXI. Un astfel de învăţămînt – rezultat al poziţiei de viaţă activă şi condiţie pentru participarea multilaterală la viaţa societăţii – contribuie la dezvoltarea ştiinţifică, socială şi economică; la afirmarea democraţiei, dreptăţii, egalităţii de gen; la edificarea unei lumi, în care în locul conflictelor violente vor veni dialogul şi cultura coexistenţei paşnice bazate pe echitate. Învăţămîntul adulţilor poate contribui la formarea personalităţii şi atribui un sens vieţii. Învăţămîntul pe parcursul întregii vieţi presupune reconştientizarea conţinuturilor luînd în considerare astfel de factori ca vîrsta, egalitatea în drepturi a bărbatului şi femeii, defectele fizice şi mentale, limba, cultura şi inegalitatea economică.

Educaţia adulţilor include întregul complex de procese ale învăţămîntului formal, nonformal sau informal, cu ajutorul cărora acest segment al populaţiei îşi dezvoltă capacităţile, îşi îmbogăţeşte cunoştinţele, îşi perfecţionează calificările profesionale şi tehnice sau le aplică în scopul satisfacerii nevoilor proprii şi ale societăţii.

Deşi conţinutul învăţămîntului adulţilor, cel al copiilor şi adolescenţilor se schimbă în funcţie de condiţiile economice, sociale, culturale şi de necesităţile membrilor societăţii, ambele sînt elemente indispensabile ale noii concepţii a învăţămîntului, ce se realizează pe parcursul întregii vieţi, perspectivă ce determină o completare reciprocă şi continuitate. Contribuţia învăţămîntului adulţilor şi a învăţămîntului continuu la educarea unor cetăţeni informaţi, la dezvoltarea socială şi economică, la răspîndirea ştiinţei de carte, la reducerea sărăciei şi păstrarea mediului înconjurător este extrem de mare.

Noua concepţie a învăţămîntului reprezintă, din punctul de vedere al practicii existente, o problemă complicată, pentru că reclamă crearea unor structuri efective în cadrul sistemelor formale şi nonformale, inovaţii, noi moduri de tratare. Răspîndirea ştiinţei de carte prin intermediul mijloacelor de informare şi asigurarea unei conduceri imparţiale sînt îndatoriri ale guvernelor, partenerilor sociali şi ale lucrătorilor din învăţămînt. Scopul final rezidă în crearea unei societăţi care învaţă, fiind devotată ideilor echităţii sociale şi bunăstării comune.

2. Armonizarea formării profesionale în Comunitatea Europeană

2.1. *Metodologia armonizării*

Modelele de pregătire profesională ale statelor Comunităţii Europene au rădăcini istorice şi reflectă trecutul îndepărtat, problemele ce au existat, interesele şi repartizarea forţelor în societate. Pregătirea profesională în orice ţară este indisolubil legată de tradiţiile ei culturale, de situaţia social-economică şi politică. Cercetările sociologice comparative, efectuate în diferite state, au demonstrat existenţa unui raport complex între structura pregătirii profesionale, sistemul de organizare a muncii la întreprinderi şi relaţiile de muncă.

O dată cu apariţia spaţiului economic şi social european unic se vor diminua treptat deosebirile în sistemele de pregătire profesională ale statelor membre. Globalizarea economiei a condus la dezvoltarea într-o singură direcţie a sistemelor de pregătire profesională din aceste state. Procesele de internaţionalizare sporesc importanţa studierii practicii pozitive a altor ţări.

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

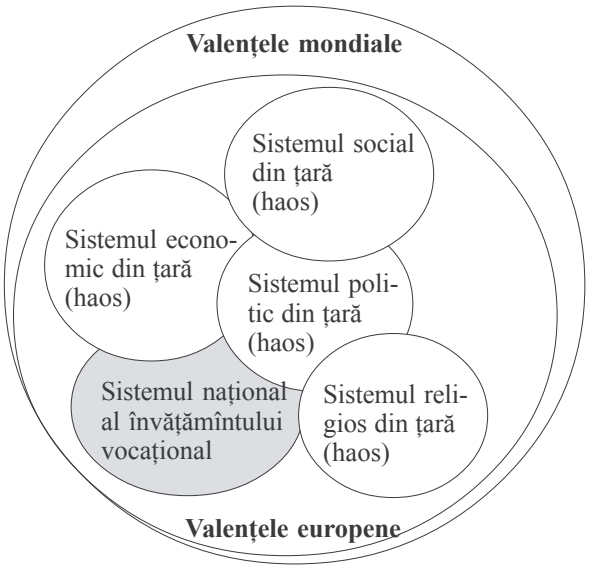
Scopul principal al politicii europene în domeniul pregătirii profesionale trebuie să fie apropierea nivelului de eficienţă a sistemelor de pregătire profesională în soluţionarea problemelor comune.

MODELE

1. Modelul sistemului naţional al învaţămîntului vocaţional

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

Figura 2



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

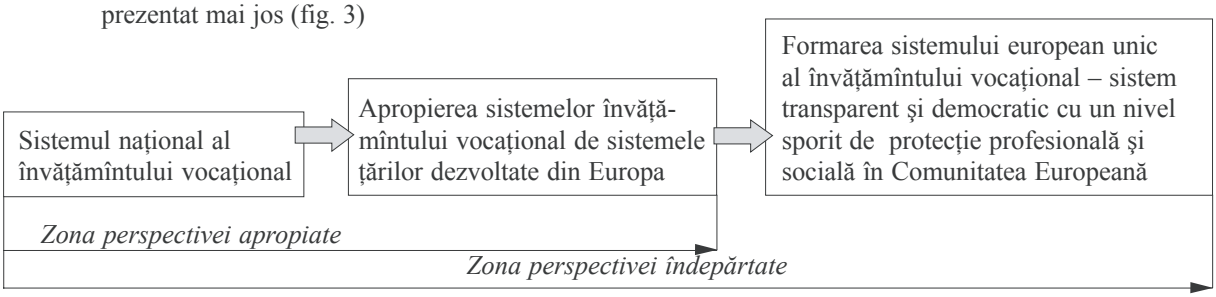


Figura 3. Modelul tehnologic al sistemului naţional al învăţământului vocaţional

2.1. Modelul reformării sistemului profesional secundar în contextul zonei de perspectivă apropiată a învăţământului vocaţional

Organigrama noului sistem al învăţământului profesional secundar (fig. 4) – un element de bază al sistemului de învăţământ vocaţional – a fost elaborată luîndu-se în considerare faptul că reforma învăţământului în statele europene se realizează în următoarele direcţii:

- deschiderea către alte trepte ale învăţământului; mediul social, contacte şi legături;
- extinderea parteneriatului;
- ridicarea calităţii învăţământului ţinînd cont de standardele internaţionale şi criteriile de evaluare.

BLOCAJE

În realizarea învăţământului vocaţional, în context european şi mondial, se observă următoarele blocaje:

- reflectarea insuficientă în Constituţia Republicii Moldova a problemelor privind pregătirea profesională şi învăţământul;
- lipsa strategiei naţionale referitoare la pregătirea profesională şi instruirea pe parcursul vieţii;
- elaborările ce nu corespund actelor legislative şi normative, reformelor constructive (modificările efectuate în 2003 şi 2004 la Legea învăţământului);
- lipsa de obiectivitate în elaborarea strategiilor din domeniul învăţământului, excluderea proceselor transparente şi democratice cu participarea părţilor

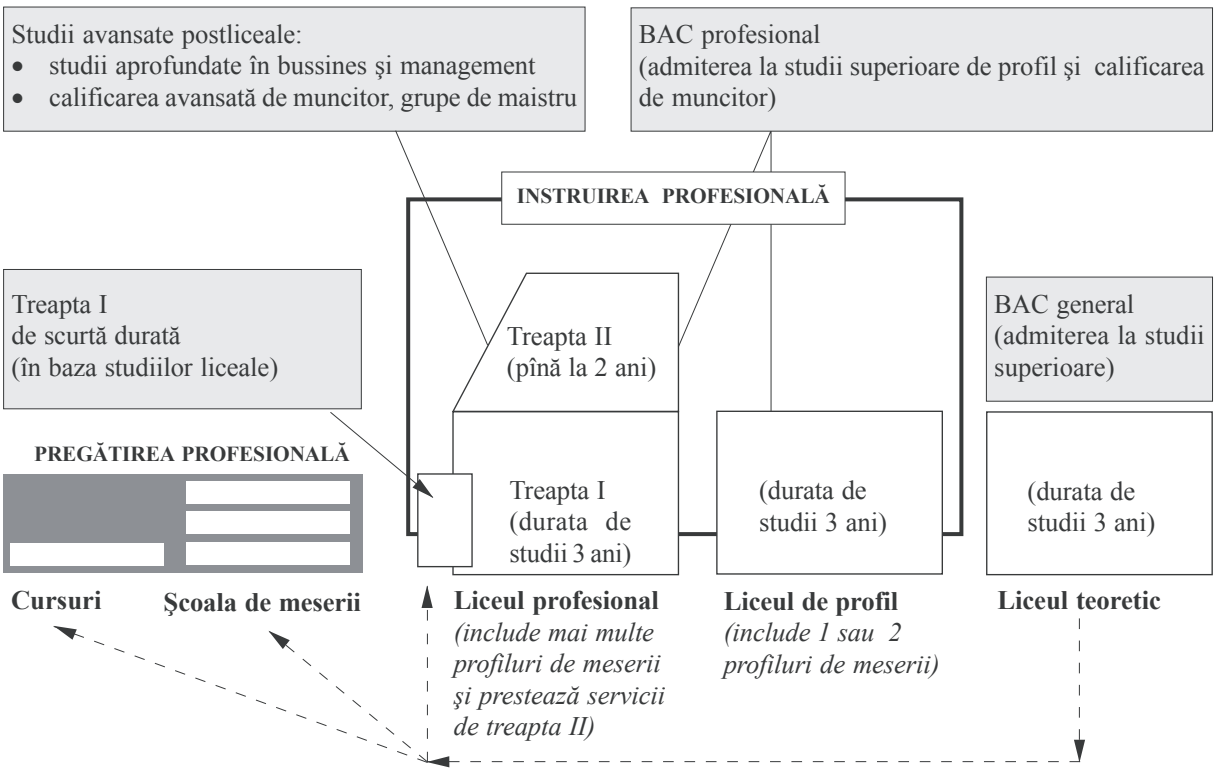


Figura 4. Organigrama sistemului naţional al învăţământului vocaţional oportun integrării europene (nivelul secundar profesional)

interesate, în special a reprezentanţilor populaţiei, savanţilor din domeniu, conducătorilor organizaţiilor obşteşti, patronilor (Hotărîrea Guvernului „Concepţia dezvoltării învăţământului profesional secundar" din 2004);
– lipsa mecanismelor de mobilizare a mijloacelor şi dominarea intereselor mercantile în utilizarea investiţiilor străine (Proiectele TACIS etc.);
– lipsa voinţei politice şi a dorinţei de a modifica managementul educaţional prin implicarea profesioniştilor în scopul realizării efective a reformei sistemului învăţământului vocaţional.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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



Lidia **SPINEI**
Direcţia Principală Licenţierea în sfera socială

Învăţământul secundar profesional din Republica Moldova – ieri, azi, mîine

Învăţământul secundar profesional (ÎSP) este, pe de o parte, un sistem independent, căruia îi sînt caracteristice elemente de relaţii interne şi externe, iar pe de altă parte – un subsistem al sistemului de stat de instruire profesională iniţială şi continuă a specialiştilor.[1]

Vom încerca să analizăm în continuare, prin prismă istorică, relaţiile externe de bază ale sistemului ÎSP, şi anume:

1. ÎSP şi politica naţională de pregătire şi instruire profesională.
2. ÎSP şi unele aspecte ale economiei naţionale.
3. ÎSP şi unele aspecte ale sferei sociale.

Legăturile respective sînt chemate să dea răspuns la următoarele întrebări: cîţi şi ce fel de specialişti trebuie pregătiţi, ce competenţe profesionale trebuie să posede aceştia etc.

1. ÎSP ŞI POLITICA NAŢIONALĂ DE PREGĂTIRE ŞI INSTRUIRE PROFESIONALĂ

1.1 Aspecte cantitative

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

Se observă diminuarea numărului de absolvenţi.

1.2 Aspecte democratice (dreptul la studii)

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

Subsistemul învăţământului secundar profesional a devenit un sistem închis, deoarece absolvenţii şcolilor profesionale nu pot să-şi continue studiile, ceea ce este o încălcare gravă a drepturilor omului.

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

1.3 Aspecte strategice (conceptuale)

Criterii	*Concepţia din anul 1996*	*Concepţia din anul 2002*	*Concepţia din anul 2004*
După destinaţie	Normativă	Ştiinţifică	Normativă
După responsabilitate	Colectivă	Colectivă	Colectivă
După componenţa elaboratorilor	Savanţi	Savanţi cu şi fără specializare în problematica respectivă Reprezentanţi obşteşti Reprezentanţi ai părţilor interesate Manageri de diferite niveluri	Manageri
După antrenarea potenţialului ştiinţific intern	Doctori şi doctori habilitaţi în ştiinţe cu specializare în problematica respectivă	Doctori şi doctori habilitaţi în ştiinţe cu specializare în problematica respectivă Doctori şi doctori habilitaţi în ştiinţe fără specializare în problematica respectivă	Doctori în ştiinţe cu specializare în problematica respectivă
După sistemul de finanţare	Finanţare bugetară	Fără finanţare de la buget	Fără finanţare de la buget
După transparenţă	Transparenţă deplină	Transparenţă deplină	Fără transparenţă
După analiza informaţională	Au fost utilizate publicaţii locale, internaţionale	Au fost utilizate publicaţii locale, internaţionale	Au fost utilizate publicaţii locale, internaţionale
După tipul expertizei	Senatul Institutului de Pedagogie şi Psihologie	Expertiza colectivă internă (Discuţie la Consiliul ştiinţific, susţinerea tezelor de doctorat)	Nu se ştie
După tipul aprobării	Colegiul Ministerului Educaţiei	Nu a fost aprobată	Hotărîrea Guvernului

Analiza Concepţiei din perspectiva ştiinţei pedagogice

Concepţia elaborată în anul 2004	*Analiza Concepţiei din punctul de vedere al ştiinţei pedagogice*
În alin.2 al capitolului I se analizează situaţia reală şi este menţionată cauza principală a acestui fenomen – discrepanţa dintre competenţele şi abilităţile profesionale solicitate pe piaţa muncii în agricultură şi cele real existente: în timp ce 49,6% din forţa de muncă este ocupată în agricultură, ponderea absolvenţilor instituţiilor de învăţămînt secundar profesional constituie numai 9%.	*În economia de piaţă este determinat coraportul optimal al forţelor de muncă pentru diferite domenii de activitate: în agricultură – între 2 şi 6% din numărul populaţiei apte de muncă (vezi Materialele grupului de lucru pentru elaborarea Concepţiei sistemului naţional de pregătire şi instruire profesională, modelul 2002). Astfel, situaţia creată în republică demonstrează evident că în economia de piaţă mecanismul de reglare a forţei de muncă activează indiferent de cel al serviciilor educaţionale.* *În Concepţie nu se respectă principiul de bază al pedagogiei – principiul anticipării.*
În capitolul I se face analiza sistemului actual de învăţămînt secundar profesional în baza metodologiei SWOT care a determinat opt dezavantaje: • Cadrul legislativ nu este adecvat; • Sistemul stopează accesul absolvenţilor la studiile universitare.	*Pînă în anul 2003 învăţămîntul secundar profesional se realiza conform prevederilor Legii învăţămîntului nr.547-XIII din 21 iulie 1995 şi Concepţiei dezvoltării învăţămîntului tehnic-profesional, aprobată la şedinţa colegiului Ministerului (proces-verbal nr. 29 din 23.07.1996). Potrivit Concepţiei nominalizate instruirea şi pregătirea profesională a muncitorilor se realiza în şcoli profesionale polivalente de trei trepte şi constituia un sistem integru de instruire profesională continuă.*
• Baza tehnico-materială este insuficientă, învechită, nu corespunde pregătirii profesionale solicitate pe piaţa muncii.	*Căile de rezolvare a problemei în cauză sînt reflectate în Concepţia dezvoltării învăţămîntului tehnic-profesional (1996), elaborată de Institutul de Pedagogie şi Psihologie.*

• Sistemul de certificare profesională este depăşit de cerinţele actuale.	
• Necesităţile pieţei muncii nu sînt clar determinate şi mediatizate.	*Tratarea ştiinţifică şi tehnologia racordării serviciilor educaţionale la cerinţele pieţei muncii în condiţiile perioadei de tranziţie pentru Republica Moldova sînt efectuate de către profesorul S.A. Varban (vezi Ń.Ŕ. Âŕđáŕí „Ýęîíîěčęŕ îáđŕçîâŕíč˙ d'Ĺđĺőîäíîăî d'Ĺđčîäŕ").*
• Mecanismul de finanţare a învăţămîntului şi pregătirii profesionale este ineficient.	*În anul 1996 Institutul de Pedagogie şi Psihologie a efectuat o cercetare complexă a mecanismelor de finanţare a învăţămîntului secundar profesional şi au fost elaborate recomandările respective pentru perioada de tranziţie în Republica Moldova.*
• Lipsa unui sistem de formare a maiştrilor-instructori; • Lipsa unui sistem de formare continuă a cadrelor didactice de specialitate.	
Analiza SWOT ilustrează necesitatea elaborării Concepţiei de dezvoltare a învăţămîntului secundar profesional.	*Concluziile privind calitatea managementului învăţămîntului secundar profesional sînt reflectate în materialele grupului de lucru pentru elaborarea Concepţiei sistemului naţional de pregătire şi instruire profesională (2002) şi în alte cercetări ştiinţifice (vezi teza de doctorat V. Cristea, 2004).*
În capitolul VI se argumentează şi se propune doar o sursă de finanţare a sistemului de învăţămînt secundar profesional – finanţarea bugetară.	*Instruirea şi pregătirea profesională prezintă un serviciu educaţional foarte costisitor, din acest motiv chiar şi ţările cele mai dezvoltate nu sînt în stare să-l asigure, în exclusivitate, din buget, folosind peste 20 de surse de finanţare (vezi materialele grupului de lucru pentru elaborarea Concepţiei sistemului naţional de pregătire şi instruire profesională, 2002).*
Capitolul VII, consacrat cadrelor pentru sistemul de învăţămînt secundar profesional, include enumerarea categoriilor de cadre didactice şi formarea lor profesională.	*În Republica Moldova nu este prevăzută pregătirea inginerilor-pedagogi (vezi materialele grupului de lucru pentru elaborarea Concepţiei sistemului naţional de pregătire şi instruire profesională, 2002).*
Concepţia nu reflectă realizarea obiectivelor propuse.	*În capitolul II al Concepţiei sînt descrise obiectivele de bază, care vor fi realizate în instruirea şi pregătirea profesională, iar în capitolul V (vezi tabelul Prognoza din 1999) ele sînt descrise pe niveluri de calificare.*
Proiectarea procesului de instruire este centrat pe conţinuturi, nu pe obiective, prin urmare pe pedagogia veacului trecut.	*În Concepţie se propune axarea instruirii şi pregătirii profesionale pe programe de studiu.*
Tipurile instituţiilor de învăţămînt secundar profesional corespunde modelelor din URSS, capabile să realizeze Concepţia anilor ´50.	*În Concepţie se propun un şir de instituţii de învăţămînt secundar profesional:* • *Şcoli de meserii (modelul anilor'50)* • *Şcoli profesionale fără studii medii generale (modelul anilor '50)* • *Licee tehnice tehnologice (prototip – Şcoala medie + Combinatele de instruire şi producere, modelul anilor´60)* • *Şcoli tehnice (modelul anilor´60)* • *Licee tehnice şi tehnologice în baza studiilor medii generale (prototipul tehnicumurilor, modelul anilor ´60)* • *Colegii (prototipul tehnicumurilor, modelul anilor´60).*

– Concepţia din anul 2004 promovează pentru sistemul ÎSP o strategie retrogradă.
– Concepţia prevede restructurarea sistemului ce ţine de forme şi nu de conţinut.
– În Concepţie sînt confundate instruirea şi formarea profesională.
– Concepţia, prin analiza SOWT, reflectă eşecul managerial al sistemului ÎSP.

2. ÎSP ŞI UNELE ASPECTE ALE ECONOMIEI NAŢIONALE

Aspectul ocupaţional

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

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

3. ÎSP ŞI UNELE ASPECTE ALE SFEREI SOCIALE

Aspectul şomajului

Absolvenţii ÎSP înregistraţi şomeri	1995	1999	2004
% din toţi absolvenţii	6%	8%	9%
% din numărul şomerilor din ţară	13%	10%	8,1 %

- Se observă creşterea numărului de şomeri în rîndurile absolvenţilor instituţiilor de învăţămînt secundar profesional.

Prognoza din 1999 şi realitatea din 2005

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

Prognoza din 1999	*Realitatea din 2005*
1. Păstrarea vechiului aparat de administrare în toate structurile executive şi în Ministerul Educaţiei	*Da*
2. Transferarea finanţării de stat a învăţămîntului secundar profesional pe contul părinţilor	*Da*
3. Planificarea reieşind din posibilităţile financiare ale statului	*Da*
4. Revizuirea actelor legislative în baza ambiţiilor şi intereselor personale	*Da*
5. Atragerea, în mod haotic, a creditelor şi mijloacelor organismelor internaţionale	*Da*
6. Stilul administrativ de dirijare care nu promovează responsabilitatea	*Da*
7. Distrugerea potenţialului ştiinţific şi intelectual în domeniul ÎSP	*Da*
8. Politica de colaborare cu E.T.F., TACIS în domeniul proiectelor mari şi mici cu nivel minim de eficacitate.	*Da*

- Sistemul ÎSP în ultimii ani a suferit schimbări esenţiale şi necesită o reformare fundamentală.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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

Orientarea şcolară şi profesională – dimensiune a educaţiei pentru şi prin profesie



Otilia **DANDARA**

Universitatea de Stat din Moldova

A şti să trăieşti reprezintă una din finalităţile majore ale procesului de formare a personalităţii, care îi atribuie educaţiei sens şi valoare, iar produsului ei – omului – esenţă socială. Fără a diminua anumite laturi ale complexului proces educaţional (educaţia intelectuală, morală, fizică etc.), apreciem că educaţia pentru profesie constituie o preocupare de bază în acest sens, reflectată şi în scrierile filozofilor antici. Accentuînd conexiunea dintre aspiraţiile şi capacităţile individului, pe de o parte, şi nevoile sociale, pe de altă parte, Platon invoca, în lucrarea „Republica", ideea că tocmai această corelaţie va determina conţinutul procesului educaţional, respectarea ei fiind o condiţie esenţială a construirii unui stat ideal [4].

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

În lucrările apărute în anii '90 ai sex. XX şi recent, în contextul educaţiei formale, educaţia pentru profesie este deseori încadrată în educaţia tehnologică, abordare influenţată de aspectul tehnicist al competenţelor noastre, dictată de revoluţia tehnico-ştiinţifică.

Ţinînd cont de caracterul continuu al procesului educaţional, deducem şi caracterul continuu al educaţiei pentru şi prin profesie, identificînd trei faze, aflate într-o legătură de interdependenţă şi determinînd atît o relaţie de consecutivitate cît şi una de simultaneitate: orientarea şcolară şi profesională, formarea profesională iniţială, formarea profesională continuă.

Faza orientării şcolare şi profesionale (OŞP), încadrată în procesul educaţional din perioada preşcolară, cu intensificare în perioada şcolarităţii, este prezentă pe tot parcursul vieţii, fapt condiţionat de ritmul accelerat al schimbării şi fluctuaţia pieţei muncii.

Orientarea şcolară şi profesională constituie un sistem de acţiuni în care un individ sau un grup de persoane este ajutat să-şi aleagă instituţia de învăţămînt, respectiv, profesia, în concordanţă cu capacităţile şi aptitudinile proprii şi cu cerinţele sociale.

Cu toate că OŞP presupune un proces alcătuit din două activităţi intercondiţionate, în unele surse bibliografice acestea sînt tratate separat; mai mult ca atît, sub influenţa terminologiei ruse, termenul *orientare şcolară* pînă nu demult era lipsă în cadrul abordării problemei în Republica Moldova. Dar, după cum menţiona E. Panchard, termenul *orientare şcolară* nu se deosebeşte de cel de *orientare profesională* decît în sensul că nu este direct legat de alegerea profesiei, ci comportă un set de procedee metodice pentru a ajuta fiecare individ să-şi dezvolte cît mai bine personalitatea prin anumite studii [3].

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

Educaţia vocaţională la nivelul învăţămîntului de cultură generală se identifică, de fapt, cu orientarea şcolară

şi profesională. Importanţa OŞP creşte sub influenţa schimbărilor pe care le impune societatea procesului educaţional. Respectarea principiului şanselor egale la educaţie, apreciat la moment drept condiţie de bază pentru asigurarea şanselor egale de integrare socială, invocă necesitatea predominării orientării asupra selecţiei, care, după cum menţiona E. Claparede, este şi mai morală şi mai economică [2]. Umanismul orientării în raport cu selecţia reliefează considerentul că principala misiune a educatorului este prevenirea eşecurilor şi ghidarea fiecărei persoane în direcţia care-i va permite să atingă cel mai înalt nivel al culturii profesionale.

Rolul de educator în OŞP îl are familia, şcoala, mass-media şi însăşi persoana. Importanţa acestui proces şi necesitatea propriei implicări determină contexte în care educaţia implicită, realizată în familie, se va intercala cu educaţia explicită (realizată în şcoală şi prin mass-media) şi cu autoeducaţia. Angajarea persoanei în propria sa orientare creează circumstanţe de evaluare a competenţei de a lua decizii şi îi atribuie un grad sporit de responsabilitate. Toţi factorii educaţionali au de atins, în fond, aceleaşi obiective:

- cunoaşterea particularităţilor fizice şi psihice şi formarea abilităţii de autocunoaştere;
- informarea despre şcoală şi profesii/autoinformarea;
- formarea aptitudinilor în diverse domenii de activitate;
- educarea atitudinii pozitive faţă de muncă şi a motivaţiei de a munci.

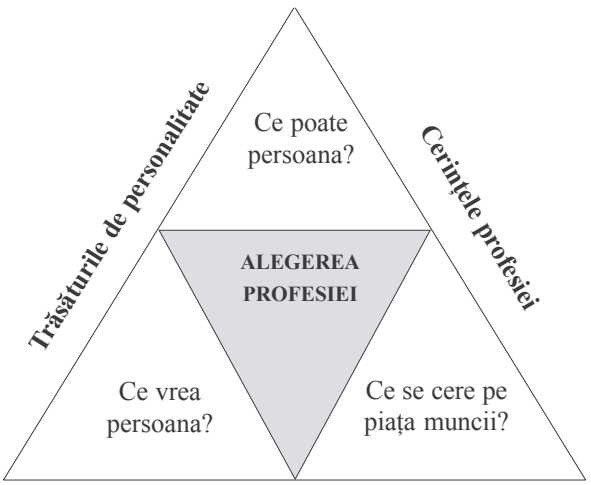
Unul dintre elementele esenţiale ale OŞP este pregătirea copilului în vederea optării pentru o şcoală, iar ulterior (sau în acelaşi timp) pentru o profesie. Pregătirea elevului pentru alegerea profesiei include şi sensibilizarea lui pentru procesul în care este angajat, pentru riscurile pe care le comportă o alegere defectuoasă.

Selectarea tipului de instituţie presupune cunoaşterea exactă a reţelei şcolare (tipul şcolii, condiţiile de admitere, perspectivele pe care le oferă terminarea studiilor). Orientarea şcolară înseamnă sprijinirea elevului în cunoaşterea criteriilor de alegere, cultivarea intereselor profesionale, înţelegerea corectă a cerinţelor profesiei şi nevoilor sociale de braţe de muncă.

Opţiunea pentru o şcoală şi o profesie depinde de mai mulţi factori:

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

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



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



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

Neangajarea părinţilor în orientarea copiilor este motivată de lipsa de timp şi/sau de informaţie, invocîndu-se că un tînăr este mult mai bine informat decît părinţii săi şi atunci aceştia au doar datoria de a-i asigura studiile, achitînd taxele.

Excesul de zel se manifestă prin:

– impunerea copiilor de a îmbrăţişa o anumită profesie, care nu li se potriveşte, dar pe care şi-au dorit-o cîndva şi nu au reuşit să o realizeze;
– interzicerea copiilor de a alege anumite profesii, fiind dominaţi de stereotipuri;
– amînarea preocupării de a orienta copiii spre o anumită şcoală şi profesie pentru ultima clasă a şcolii de cultură generală sau liceu, timp în care nu reuşesc să verifice veridicitatea opţiunii.

Originea greşelilor comise de familie rezidă în cunoaşterea inadecvată sau insuficientă a copilului, lipsa informaţiei despre şcoli şi profesii, necunoaşterea criteriilor de alegere a profesiei, prejudecăţile, ambiţia părinţilor de a hotărî singuri. Este firesc ca părinţii să-i dorească copilului un trai mai bun, dar faptul că nu întotdeauna caută să pună în acord aspiraţiile lor cu capacităţile copilului şi nevoile sociale dăunează. Criteriul dominant al orientării este cel utilitar; atracţie-respingere, avantajele-dezavantajele profesiei. În acest fel, îl pot îndepărta pe copil de vocaţie.

Mass-media realizează OŞP incidental. Prin emisiunile radio şi TV, prin presa scrisă nu se conturează o strategie educaţională în acest sens. Statul/societatea nu utilizează deloc posibilităţile OŞP pentru a forma o opinie publică pozitivă faţă de unele profesii necesare economiei naţionale şi pentru a motiva tinerii spre profesii mai puţin prestigioase (de exemplu, cea de pedagog), dar de o importanţă strategică. Lăsarea procesului în voia incidentalului creează paradoxuri: pe de o parte, se investesc resurse şi timp pentru unele profesii, pretendentul ştiind de la bun început că are şanse minime de a se angaja, pe de altă parte, nu sînt puse în valoare avantajele unor profesii considerate stereotipal neprestigioase. Ca rezultat, această lacună a procesului educaţional are efecte negative asupra formării concepţiei despre lume şi viaţă: tinerii îşi cultivă o atitudine neglijentă faţă de propriul său potenţial şi, în mod automat, faţă de resursele familiei şi ale statului. La noi în ţară, un deţinător al diplomei de studii de specialitate renunţă cu uşurinţă la calificarea pe care o deţine şi acceptă servicii care nu cer nici o calificare. Această atitudine influenţează în mare măsură şi decizia cetăţenilor noştri (al căror venit nu întotdeauna acoperă necesităţile persoanei) de a pleca la munci peste hotare, fiind neglijate alte procese (de exemplu, creşterea şi educarea copiilor), a căror valoare nu poate echivala cu banii acumulaţi. În aceste condiţii reliefăm faptul că şcoala, ca factor de OŞP, trebuie să o realizeze ţinînd cont de legităţi ştiinţifice, să denote angajare şi consecvenţă. Constituind baza obiectivă a OŞP, ea poate facilita sau frîna acest proces.

Recunoaşterea interdependenţei între structura învăţămîntului şi orientare modifică semantica adaptării şcolare, deoarece nu doar copilul se adaptează la structură, dar şi orice reformă şcolară tinde să adapteze structura la nevoile copilului. Acest deziderat se poate atinge prin diversificarea studiilor, astfel încît să fie create posibilităţi de autorealizare fiecărei personalităţi.

Şcoala deţine condiţii care favorizează OŞP, ale cărei obiective se realizează prin două modalităţi: prin conţinutul instruirii (discipline tradiţionale şi noi) şi prin activitatea profesorului la lecţie. Toate obiectele şcolare pot contribui la OŞP, dacă profesorul pune în valoare conţinutul lor. Se va implica în orientare (trebuie să se implice) şi psihologul şcolar, şi dirigintele. Aceşti doi actanţi ai procesului educaţional au funcţia de a facilita adaptarea copilului la mediul şcolar şi orientarea lui spre succes.

Invocasem anterior ideea substituirii selecţiei şcolare şi profesionale cu o bună orientare, ceea ce ar spori gradul de umanizare a procesului educaţional. Dar orientarea nu poate lua locul selecţiei, decît dacă structurile şcolare sînt potrivite cu aspiraţiile individului şi nevoile societăţii, dacă posibilităţile existente sînt valorificate eficient. În procesul orientării un rol activ i se atribuie copilului. Se reliefează tendinţa ca acesta să nu fie orientat, ci ajutat să se orienteze, considerîndu-se asociat la proiectarea propriei cariere.

Cele trei faze ale educaţiei pentru şi prin profesie: orientarea şcolară şi profesională, formarea profesională iniţială şi formarea profesională continuă vor reuşi să se constituie într-un proces educaţional eficient doar în cazul cînd îşi vor realiza obiectivele prin îmbinarea armonioasă a tendinţelor şi aspiraţiilor de autorealizare a individului şi nevoile sociale. Fără a minimiza rolul formării profesionale iniţiale şi continue pentru integrarea socială prin profesie, constatăm importanţa OŞP care ghidează persoana spre succes nu doar la vîrste timpurii, dar şi toată viaţa, încadrîndu-se în contextul educaţiei permanente.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, S., *Dicţionar de pedagogie*, Chişinău, 2001.
2. Criviriga, M., *Tendinţe contemporane ale orientării şcolare şi profesionale*, Bucureşti, 1976.
3. Panchard, E., *Pedagogia şcolară*, Bucureşti, 1976.
4. Platon, *Republica*, Bucureşti, 1998.
5. Salade, D., *Dimensiunea procesului educaţional*, Bucureşti, 1999.

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



Tatiana **CALLO**

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

ÎN LOC DE INTRODUCERE

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

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

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

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

Reuşita în profesie este un domeniu abordat continuu filozofic şi social, în care reuşita în profesia de pedagog nu se leagă cu noțiunea de *repaus* în orice aspect al său, deoarece este o profesie în *acțiune.* A şti ce trebuie să faci, cînd şi cum să procedezi, unde şi de ce să taci, din ce motiv şi cu ce efecte să spui ceva sînt doar cîteva elemente ale comportamentului profesional care dovedesc justețea afirmației de mai sus. Persoana poate deține funcția, dacă însă dă greş în acțiunea sa pedagogică, îşi trădează profesia. Ce putem face? Nu este exclus că trebuie să „punem la treabă" reflecția pedagogică, aşa cum am încercat noi, elaborînd un şir de reguli (le-am spus „cîteva reguli", deoarece, deocamdată, numărul lor urmează încă să-l cunoaştem), rezultate dintr-o practică profesională personală. Acestea sînt, de fapt, nişte întrebări degajate din răspunsuri, mai bine-zis nişte postîntrebări, care au ca țintă promovarea ideii generale ce menține persoana în profesia respectivă: „Dacă nu-mi reuşeşte ceva, mai bine să fug *în* pedagogie, nu *din* pedagogie". Demersul orientat spre regulă ni s-a părut în acest caz drept unul potrivit, prezentînd idei valoroase pentru cîmpuri problematice întregi.

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

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

ataşare, de experimentare, de comunicare, de implicare axiologică) ca premisă a multiplicării ştiinţelor educaţiei şi despre educaţie;
- Este o pedagogie de sinteză care propune înţelegerea ştiinţei pedagogice nu ca pe un monolit, ci ca pe o sursă de dialog; este o ştiinţă a educaţiei pentru toţi, angajînd diverse acţiuni directe şi indirecte, asamblate unitar şi integrate în structura de funcţionare a educaţiei;
- Indică necesitatea unui cadru metodologic general de analiză a activităţii de formare-dezvoltare la un nivel de maximă generalitate, valabil în orice context pedagogic.

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

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

Regula 2: Adună la propriul prestigiu intelectual, învăţînd să te bucuri intelectual. Aceasta ar însemna să acţionezi aşa ca să-ţi sporeşti mereu potenţialul intelectual, suprimîndu-i chiar şi pe colegii de breaslă, să citeşti şi să cunoşti teoria pedagogică şi atunci strădania de a avea dreptate va fi răsplătită. A cunoaşte nu înseamnă nimic altceva decît *a te naşte o dată cu (conaitre).* Ca exemplu, putem aduce următorul caz. Într-o activitate de precizare a unor aspecte de ortografiere, am propus profesorilor un peisaj de nume de referinţă din domeniul pedagogiei, într-o ordine aleatorie: J.-J. Rousseau, J. Dewey, S. Cristea, C. Bîrzea, B. Bloom, M. Weber, C. Cucoş, E. Joiţa, J. Piaget, O. Reboul, G. Văideanu etc. La moment, mi-a venit ideea să reliefez unele opinii, idei formulate de către personalităţile indicate în listă. Am fost plăcut surprinsă că profesorii au vorbit destul de argumentat despre cîteva personalităţi, aducînd şi exemple convingătoare. Eu eram încîntată, ca pînă la urmă să constat că profesorii au abordat acest subiect la lecţia precedentă (idei şi concepte pedagogice actuale) şi au operat cu cîteva nume din lista propusă. Şi totuşi, acel sentiment pozitiv nu m-a părăsit, ci m-a convins de justeţea regulii pe care am formulat-o: mereu citind şi aflînd, mereu cu „teoria în mîna stîngă şi cu tocul în mîna dreaptă”, aşa se menţine în pedagogie profesorul. Este relevant dacă el cunoaşte şi poate stabili ştiinţific fapte pedagogice şi le poate explica cauzele. Pentru exemplificare, s-ar potrivi ceea ce am observat pe parcursul anilor în procesul de perfecţionare a cadrelor didactice: liderul fiecărei grupe de pedagogi este cel ce cunoaşte bine teoria pedagogică şi poate manevra abil cu concepte, noţiuni, idei, opinii în vederea ilustrării fenomenelor pedagogice puse în discuţie. Se ştie că numele are putere magică şi atunci cînd cineva operează liber cu nume şi idei, devine irezistibil în argumentarea şi justificarea fenomenelor abordate.

Regula 3: Învaţă de la lucruri modul de funcţionare şi de la oameni modul de reflecţie. Plus la aceasta, a învăţa de la specialişti felul de a fi, o combinaţie *sui generis* de cogniţie, hazard, inspiraţie şi transparenţă. Pentru ilustrare, putem semnala următorul fapt. Le-am propus profesorilor să selecteze din lista de reper cîte un obiect, fără a preciza care este scopul. După ce au făcut opţiunea, profesorii au fost solicitaţi să descrie obiectul prin următoarea prismă: ce ar putea „învăţa” de la el ca pedagog? Reacţia a fost deosebită. Profesoara G. ne-a relatat, alegînd copacul, că de la el poate învăţa: să-şi menţină verticalitatea (filozoful J. Herder, în teoria sa antropologică, susţine că poziţia verticală a eliberat mîinile şi a rafinat pipăitul, fapt ce a permis omului să construiască instrumente; dacă mergem pe această idee, verticalitatea profesională ar însemna eliberarea reflecţiei care dirijează mîna (tehnica acţiunii formative ce modelează personalităţi), să se dezică de unele idei în funcţie de circumstanţe (la fel cum copacul se „dezice” de frunze în sezonul respectiv), să-şi crească cît mai multe crengi verzi şi viguroase (discipoli deştepţi şi rezistenţi în orice profesie), să crească înalt (să ajungă perfecţiunea în profesia de pedagog), să se clatine în bătaia vîntului, dar să nu se frîngă (adică să reziste criticii colegilor, să ţină

cont de părerea lor şi să se perfecţioneze permanent), să furnizeze oamenilor lemn pentru diverse necesităţi (să propună elevilor conţinuturi necesare pentru viaţa ulterioară), să adune la taifas oamenii sub coroana sa rotată (să colaboreze în activitatea pedagogică cu familia şi comunitatea, cu toate structurile interesate), să servească drept materie primă pentru anumite instrumente muzicale (să confere activităţii educaţionale mai multă afectivitate, mai multă „muzică a sufletului").

Regula 4: Atunci cînd trebuie – te retragi. Într-o discuţie dirijată „Cum pot fi stimulaţi elevii să vorbească", profesorul B., susţinînd că elevii nu au teama cuvîntului, ci teama de a rosti cuvîntul, a fost „atacat" de colegii care nu erau de acord cu ideea lui. Profesorul B. a găsit "un refugiu" minunat: în primul rînd, a ascultat foarte atent argumentele colegilor, apoi, cu mult calm şi „înţelegere" pentru ei, a început să citească (avea notat într-un caiet) următoarele: Adesea în calea celor care învaţă stă autoritatea celor care predau; Vorba trebuie întrebuinţată acolo unde rostirea ei aduce folos; Vorba este umbra faptei; Cu cît gîndim mai puţin, cu atît vorbim mai mult etc. Anume această „retragere" a profesorului în umbra cuvintelor înţelepte i-a dat posibilitatea să-şi menţină neschimbată poziţia, aderînd însă „filozofic" la opiniile colegilor. Retragerea calmă şi aparent „dezinteresată" a permis valorificarea unui şir de păreri, mai mult sau mai puţin profesionale, însă toate concludente ariei discuţionale.

Regula 5: Competenţa mea este problema şi opţiunea mea – nu mă poate învăţa nimeni să fiu pedagog, acest lucru îl poate face o singură persoană – pedagogul din mine.

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

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

Varianta (a) – Profesorul *ascuns*: competenţa de a asculta răspunsul elevilor, competenţa afectivă, competenţa de a gîndi asupra sarcinilor educative, competenţa de a analiza comportamentul profesional, competenţa de a critica elevul. Profesorul *manifestat:* competenţa de a formula obiectivele lecţiei, competenţa de a evalua elevii în baza testelor, competenţa de a formula întrebări de conţinut, competenţa de a mobiliza elevii la activitate, competenţa de a proiecta lecţia.

Varianta (b) – Profesorul *ascuns*: competenţa de a trăi afectiv greşelile elevilor, competenţa de a avea răbdare pentru a asculta „năzdrăvăniile" elevilor, competenţa analitico-sintetică, competenţa de a alege metodele de lucru, competenţa de a organiza secvenţele de învăţare. Profesorul *manifestat:* competenţa de a formula obiectivele activităţii la clasă, competenţa de a aplica noile tehnologii educaţionale, competenţa de a ilustra necesitatea cunoaşterii anumitor lucruri, competenţa de a concentra atenţia elevilor, competenţa de a explica sarcinile.

Varianta (c) – Profesorul *ascuns*: competenţa de autoanaliză, competenţa afectivă, competenţa de cercetare, competenţa de a evita conflictele, competenţa de a nu fi prea dur cu elevii. Profesorul *manifestat:* competenţa de a utiliza diverse scheme, grafice în procesul educaţional, competenţa de a utiliza taxonomia obiectivelor, competenţa de a trezi interesul elevilor, competenţa de a găsi soluţii pentru diverse situaţii educaţionale, competenţa de a face lecţia captivantă.

Din toate variantele (alese dintr-o mulţime de altele asemănătoare) observăm următoarele: competenţele de dezvoltare profesională sînt mai puţin incluse în şirul celor profesionale, cadrele didactice axîndu-se preponderent pe domeniul educaţional, nu pe cel profesional, adică profesorul „vede" ce poate face el în raport cu elevii săi şi mai puţin ceea ce poate face în raport cu sine însuşi ca pedagog în vederea îmbunătăţirii relaţiei cu elevul.

Regula 6: **Conştientizează că există două exclusivităţi ale pedagogului – intelectul şi inima sa.** Profesorul urmează să nu lase sentimentul şi senzaţiile pur şi simplu să se producă, ci să se concentreze în mod special asupra lor. Despre intelect am vorbit mai sus, despre inimă încercaţi să vorbiţi fiecare cu sine, căci aici aveţi multe a vă spune şi a descoperi.

Regula 7: Promovează activ principiul *Eu zic* – presupune manifestarea personalităţii pedagogului conform ideii: aceasta e părerea mea, iar aceasta o fi părerea lui. Prin urmare, trebuie să discuţi, să respingi, să justifici ceea ce gîndeşti, să favorizezi dispoziţia ta personală de a participa la dezbateri, de a fi ferm în ceea ce ştii. Dacă profesorul se află în criză, el urmează să se decidă, să se contureze pe sine, adică să-şi găsească „forma sa" şi această formă nu trebuie să fie una stabilă, ci flexibilă, în funcţie de situaţie, în caz contrar, îşi pierde libertatea. De exemplu, pe perioada a cel puţin 15 activităţi de dezvoltare profesională în cadrul cursurilor, profesoara S. nu a participat la discuţii, mereu „tuşea", sau „îi era frig", sau „o durea capul", pe scurt, a fost absentă. De fiecare dată aveam pornirea să o provoc, dar mă oprea o

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

Regula 8: Dezvoltă competenţa de a te întreba şi de a fi întrebat. Aceasta este neliniştea optimistă a pedagogului, în care el se lasă antrenat de fiecare dată cînd succesul său depinde fie de hotărîrea de a acţiona, fie de a mai medita, fie de a delega responsabilităţile, fie de a „se ascunde” într-o carte cu răspunsuri. Formularea întrebărilor constituie o preocupare în căutarea unui construct al argumentării prin răspuns, angajînd şi raportarea la domeniu, şi la specificul aspectelor, şi la caracteristicile situaţiei etc. Realitatea pedagogică, neputînd fi relevată decît prin limbajul pedagogic, este dependentă, în felul acesta, de „arta” şi conţinutul întrebărilor. Cele care dau naştere unor răspunsuri ferme de tipul „aceasta este....” îşi au originea în atitudinea pedagogului faţă de profesia sa. Ca exemplu, putem aduce următorul caz. Am propus profesorilor aflaţi la cursuri să formuleze doar o singură întrebare, care, în opinia dumnealor, ar determina nivelul profesionalismului colegilor de breaslă. Iată o selecţie: Cît de des citiţi literatură de specialitate? Ce consideraţi cel mai important în profesia dvs.? Cum credeţi, experienţa dvs. este relevantă pentru tinerii pedagogi? Ce înseamnă pentru dvs. procesul de atestare? De cîţi ani are nevoie tînărul specialist pentru a deveni un bun pedagog? Cînd aveţi cel mai mult nevoie de susţinerea colegilor sau a administraţiei şcolii? Care sînt obiectivele educaţionale ale disciplinei dvs.? Cunoaşteţi noile orientări în sistemul educaţional din republică? V-aţi schimbat tehnologiile de predare? Elevii dvs. vă iubesc? etc.

Solicitaţi să formuleze întrebări pentru colegii lor vizînd disciplina predată, profesorii au elaborat următoarele variante: Şi totuşi cum se subliniază predicatul? Ce tehnică de lucru îmi puteţi propune, să zicem, la predarea genului liric? Cum să menţin atenţia elevilor atunci cînd predau un material complicat? Ce obiective operaţionale la nivel de competenţe sînt cele mai relevante? Cum formaţi atitudinile elevilor? Cît de des putem propune elevilor lucrări în scris? Consideraţi testul ca una dintre cele mai bune forme de evaluare? etc.

Regula 9: Nu fi niciodată neutru, fii întotdeauna liber în meserie în baza principiului exprimabilităţii – alege, verifică, presupune, convinge, elogiază, elimină, promovează, propune, substituie, cauzează, adună, revizuieşte, vizualizează, analizează etc. Libertatea profesională înseamnă, în primul rînd, a alege; fiind liber, profesorul poate să tindă cît mai sus. El trebuie să părăsească poziţia neutră din afara educaţiei, pentru a coborî în mijlocul acesteia, pentru a o realiza efectiv şi afectiv într-o practică pedagogică activă. Schimbarea sensului activităţii, într-o ipostază nouă a acţiunii, trebuie să încline balanţa în favoarea gîndirii pragmatice, care devine, în acest context, dominantă. Profesorii au fost rugaţi să completeze aceste îndemnuri cu şiruri de cît mai multe cuvinte care vizează domeniul pedagogiei şi să termine cu o motivaţie. Iată cîteva variante. (a) *Alege:* metode, idei, acţiuni, concepte, planuri, modele, exemple, conţinuturi, obiective, întrebări, răspunsuri, indicaţii, recomandări pertinente; *Verifică:* corectitudinea, normele, comportamentul, atitudinea, gîndul, opinia, răspunsul, varianta *după criterii pe care le consideri adecvate; Elogiază:* activitatea, comportamentul, atitudinea, contribuţia, aportul, schimbarea, reflecţiile, pedagogului *care are succes în profesia sa* etc.

Regula 10: Ia atitudine hermeneutică prin *da* sau *nu*. Temeiurile pedagogice ne forţează să luăm atitudine hermeneutică prin *da* sau *nu*. Profesorul, avînd o competenţă specială, poate schiţa prin utilizarea acestor cunoştinţe proiecte de acţiuni încă nerealizate. Profesorul operează flexibil şi inteligent cu datele prezentului practic, face ierarhizări funcţionale, verifică pertinenţa informaţiilor care stimulează schimbările în curs, examinează oportunităţile pentru a atinge obiectivele propuse. Cadrul didactic trebuie să-şi subordoneze intenţiile, scopurile şi obiectivele individuale în aspect profesional cerinţelor funcţionării de perspectivă ale contextului educaţional. Interpretarea hermeneutică prevede analiza şi sinteza datelor, respectînd mai multe exigenţe: analiza retrospectivă şi prospectivă a situaţiei interpretate, explorarea consecinţelor fiecărei acţiuni pedagogice, elaborarea unei liste de efecte, evaluarea acţiunilor în baza diverselor criterii.

Regula 11: Nu aborda problemele pedagogice doar de dragul lor, ci pentru a obţine repere pertinente acţiunii ulterioare. Profesionalismul presupune iniţierea şi realizarea unor activităţi concrete. Cauza acţiunii profesionale trebuie să se conţină în profesia însăşi, nu în afara ei. Dacă această acţiune este condiţionată de cauze exterioare, conform ideii aristotelice (5, p. 178), atunci ea nu poate fi realizată liber. Determinant pentru acţiune este nu numai scopul final, ci şi competenţa de a putea acţiona, care se formează, de asemenea, în practica profesională prin dinamizarea gîndirii raţionale. Întrucît cunoaşterea joacă un rol hotărîtor în motivarea acţiunii, această cunoaştere se răsfrînge asupra succesului acţiunii. Succesul cunoaşterii are ca urmare succesul acţiunii, iar o cunoaştere lipsită de succes implică insuccesul acţiunii (5, p.180). Acţiunile profesionale sînt fapte reale, care schimbă stări existente în momente temporale determi-

nate, fiind evenimente în cadrul unui proces. Fiecărei acţiuni îi corespund anumite condiţii pe care profesorii le stabilesc punîndu-şi întrebarea „De ce?". În acest sens, li s-a propus să elaboreze un plan de acţiune a elevilor în baza unei sarcini, cu anumite goluri acţionale, care pot fi uşor completate. O variantă sintetizată a unui asemenea proiect: alege/selectează/precizează/realizează/expune/explică/răspunde/convinge/ilustrează/transmite – alege conţinutul/selectează din acest conţinut o parte/precizează dacă acest conţinut include elementele sarcinii pe care o ai de rezolvat/realizează sarcina/expune rezultatul tău/explică de ce ai ales această cale/răspunde la întrebările de concretizare ale colegilor/convinge că ai dreptate alegînd anume această cale de rezolvare/ilustrează cum ai rezolvat şi care sînt oportunităţile şi efectele, transmite unele responsabilităţi de rezolvare colegilor tăi. În acest proiect de acţiune profesorii au indicat două goluri: meditează şi examinează din mai multe perspective (înainte de *realizează*) şi stabileşte priorităţile răspunsului formulat (înainte de *răspunde la întrebările* colegilor).

Regula 12: Schimbă-ţi gîndurile şi pune-le în acţiune, ca să nu-ţi schimbi profesia. Profesorul trebuie să valorifice ceea ce se află deja în el – anume capacitatea de a fi raţional. Prin raţionalitatea profesională tindem să înţelegem totalitatea competenţelor în sens larg, o totalitate de cerinţe determinate, cărora profesorul trebuie să se supună în gîndire, vorbire, cunoaştere şi acţiune. Evoluţia pedagogiei, mutaţiile care schimbă semnificaţia educaţiei impun şi o schimbare în dezvoltarea profesională, prin estimarea rezultatelor posibile atît pe termen scurt cît şi pe termen lung, orientate spre un viitor mai apropiat sau mai îndepărtat, articulînd în felul acesta metodologiile de acţiune profesională. Apare necesitatea de a examina schimbarea în cîteva modalităţi determinante: (a) *ceva este în curs de schimbare* – analiza sensului mutaţiilor care se produc în gîndirea profesională personală; (b) *ceva trebuie să se schimbe* – a face astfel ca posibilităţile şi probabilităţile meditative să se concretizeze în acţiuni relevante; (c) *ceva se poate schimba* – se operaţionalizează valorile pedagogice prin prisma individualului profesional. Ca domeniu al unei acţiuni viitoare, schimbarea este gîndită drept acţiune deschisă a aserţiunilor probabile sau a conjecturilor, termenul aparţinînd lui B. de Jouvenel (6, p. 418). Cadrul didactic va prognoza dimensiunile prospective ale imaginii sale profesionale, dînd prioritate atît termenului scurt şi mediu cît şi termenului lung al schimbării, analizînd factorii determinanţi, orientîndu-se spre acţiunea de organizare a prezentului său profesional pe noi coordonate de evoluţie şi centrîndu-se pe coordonata elevului beneficiar.

Ca exemplu, propunem varianta profesorului P., care a fost solicitat să indice schimbarea în gîndirea profesională personală în baza celor trei modalităţi: (a) – Consider că sînt în curs de schimbare reflecţiile despre importanţa axării învăţămîntului actual pe formarea de competenţe; (b) – Trebuie să-mi schimb tehnologiile de predare, să le modernizez, deşi nu mi-am format deocamdată această convingere; (c) – Ce se poate schimba în configuraţia mea profesională? Probabil, atitudinea în general faţă de inovaţii, deşi, recunosc, îmi vine greu să fac acest lucru.

Regula 13: Formează-ţi un limbaj pozitiv pentru a proiecta numai aşteptări pozitive. Pentru a aprecia pe cei care merită, a-ţi reveni rapid din orice situaţie, a vorbi hotărît şi a spune adevărul, orientarea în baza ideii *limitele limbajului meu semnifică limitele profesiei mele* este hotărîtoare. Limbajul profesional este un monopol al omului (5, p. 354), el indică un comportament profesional dependent de ambient, constituind un mediu care păstrează progresul „purtătorului" în profesie şi experienţa lui. Limbajul profesional sprijină şi promovează năzuinţa de a-şi dezvolta forţele, de a se socializa în relaţia cu colegii de breaslă; acesta trebuie să fie un angajament cînd profesezi respectiva meserie. Nu există un limbaj pedagogic extern profesiei de pedagog; el organizează domeniul în semnificaţii, ca să poată vorbi despre această profesie şi să poată „gîndi" această profesie. Cadrul didactic este legat de colegi (7, p.124) şi această filiaţie trebuie să fie doar una pozitivă. Caracterul pozitiv al limbajului însumează aspectul ştiinţific şi tolerant, de convingere şi ilustrare, de afectivitate şi eleganţă, de noblеţe profesională.

Regula 14: Examinează permanent „catalogul celor patru întrebări" filozofice. Dacă mergem pe ideea lui I. Kant, expusă în „Critica raţiunii pure", putem afirma că toate interesele profesionale ale pedagogului se pot reuni în următoarele întrebări: 1. Ce pot să ştiu? 2. Ce trebuie să fac? 3. Ce pot să sper? 4. Ce este pedagogul? Întrebarea *Ce pot să ştiu?* se referă la posibilitatea cunoaşterii teoriei pedagogice, calitatea acestei cunoaşteri, gradul de siguranţă a ceea ce ştie pedagogul, de coerenţă internă a acestei cunoaşteri. Profesorul trebuie să simtă nevoia de cogniţie fundamentală şi atotcuprinzătoare. Întrebarea *Ce pot să fac?* presupune urmarea unor direcţii de acţiune, avînd un sens anumit şi un anumit nivel de obligativitate. Temeiul obligativităţii trebuie privit în funcţie de autoritatea unor legi, regulamente, norme, dispoziţii, prescripţii etc. sau de folosul personal profesional ce rezultă din respectarea acestora. Răspunsurile la întrebarea *Ce pot să sper?* vizează rostul profesional al pedagogului, voinţa lui pentru profesia aleasă, finalitatea existenţei sale profesionale. Acest lucru prevede o perspectivă din care activitatea profesională s-ar putea dovedi o activitate adecvată conform unui anumit scop. Întrebarea *Ce este pedagogul?* ţinteşte *identitatea profesională ca pedagog.* Pentru a răspunde, este nevoie de a cunoaşte suficient şi de a interpreta adecvat această cunoaştere, raportată la imaginea pedagogului. Putem afirma, după E. Gellner [5, p. 21], că pedagogul este un „antropomorf umanizat", adică el formează elevul după propria sa imagine, „proiectează propria sa fiinţă în alta".

A se identifica profesional presupune că pedagogul este capabil să-şi decline identitatea profesională: să-şi promoveze specialitatea ca fiind cea mai necesară în actul educaţional; să-şi prezinte instituţia de învăţămînt; să explice alegerea sa profesională; să descrie experienţa acumulată; să identifice scopul său profesional; să descrie beneficiarii acţiunii sale pedagogice; să numească credinţele şi orientările sale profesionale; să spună ce apreciază şi ce-i place mai mult în profesia sa; să solicite informaţii pertinente din partea altor actori educaţionali etc.

Regula 15: Conferă un caracter adecvat gîndirii pragmatice, raportînd-o la diversitatea lumii pedagogice care te „locuieşte" – în aceasta rezidă mişcarea continuă a perfecţiunii profesionale. Insolitatea dezvoltării profesionale se datorează unei alterări a raporturilor stabilite în interiorul fenomenului ca atare, care o ţine în trama obişnuitului tradiţional şi nu-i permite dislocarea totală în diverse combinaţii dezvoltative. Prin eroziunea conectorilor interni, componentele dezvoltării profesionale se „însingurează" – deşi se mai păstrează între ele o legătură fragilă care dă impresia unei evoluţii, aceasta este prea puţin „umplută" cu sens. Dezvoltarea aici nu urmăreşte obţinerea unei „forme" riguroase, după un model ideal, ci o acţiune şi o activitate profesională capabilă să uziteze cît mai bine fluxul pedagogic ce provine din teoria pedagogică. „Forma", în acest caz, se subordonează unei tentative euristice destul de accentuate. Tentaţia spre idealul profesional presupune o armonie profundă care urmăreşte direct raportul dintre semnul şi referinţa profesională, sondînd substanţa fenomenală a procesului de perfecţionare şi a produsului acestui proces. Sensul profesional este mai bogat acolo unde nu există o formă coercitivă şi unde competenţele devin disponibile.

ÎN LOC DE CONCLUZII

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

Pentru meditaţie

1. Elaboraţi, în baza celor 15 reguli expuse mai sus, un set de 15 constante ale profesiei de pedagog, fiecare dintre ele avînd calificativul „profesional(ă)". De exemplu, regula 13 este degajată din constanta **Limbajul profesional.** Care sînt celelalte 14 constante?
2. Alegeţi (în baza regulii 3) un obiect din realitatea înconjurătoare şi elaboraţi o variantă de răspuns, explicînd ce puteţi învăţa ca pedagog de la acest obiect.
3. Dacă aveţi dorinţa de a medita filozofic, formulaţi un răspuns la întrebarea „La ce pot spera în profesia mea de pedagog?".

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

Rezumat

Alegerea pentru dezvoltarea profesională o face fiecare pedagog dintr-un anumit număr de disponibilităţi. Cristalizarea acestor disponibilităţi în reguli de acţiuni „înmagazinate", de care poate dispune fiecare pedagog pentru a-şi modela mesajul pedagogic, în funcţie de situaţiile care se prezintă ca doi poli ai unui continuum este ideea prezentului articol. În termeni generativi, regula este formulată pornindu-se de la ideea dezvoltării. Aceste reguli descriu o posibilă acţiune pe care fiecare profesor are dreptul s-o realizeze şi să obţină anumite rezultate, fără a exclude din ansamblul respectiv acţiunile strict necesare. Astfel, este evident că în momentul în care elementul dezvoltării are o funcţie referenţială, expresia sa nominală are rolul de sursă, de motiv, de imbold. O coordonare eficientă şi manifestarea succesivă a segmentelor de dezvoltare funcţionează în cadrul relaţiilor de coeziune profesională.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Minder, M., *Didactica funcţională. Obiective, strategii, evaluare,* Chişinău, Editura Cartier, 2003.
2. Călin, M., *Filozofia educaţiei,* Bucureşti, Editura Aramis Print, 2001.
3. Cristea, S., *Fundamentele ştiinţelor educaţiei. Teoria generală a educaţiei*, Chişinău, Editura Litera, 2003.
4. Kant, I., *Critica raţiunii pure,* Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1969.
5. Schnadelbach, H.; Martens, E., *Filosofie. Curs de bază,* Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1999.
6. Jouvenel, B., *Progresul în om,* Bucureşti, 1983.
7. Coşeriu, E., *Lingvistica integrală,* Bucureşti, Editura Fundaţiei Culturale Române, 1996.

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

Educația între încrederea în sine şi încrederea în ceilalți



Gabriel **ALBU**

Universitatea Petrol Gaze, Ploiești

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

presupune credința că și acesta are încredere în noi, că ne putem sprijini reciproc, ori de cîte ori este nevoie[1].

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

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

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

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

- vom avea grijă să nu-i dezamăgim, să nu-și piardă încrederea în părinții și educatorii lor;
- vom încerca să le arătăm practic, pe viu că fiecare om are ceva bun și merită prețuit, cel puțin pentru așa ceva;
- vom surprinde situații care să-i convingă de faptul că majoritatea oamenilor sînt impresionați de suferința umană, că cei mai mulți reacționăm la durerea semenilor noștri;
- vom demonstra că cele mai mari (și nobile) fapte s-au realizat atunci cînd oamenii au avut încredere unii în alții; cînd și-au oferit încrederea (iar primul și cel mai convingător exemplu este familia lor, încrederea reciprocă a părinților; de asemenea, realizările clasei, cînd elevii, colegii au colaborat, fie între ei, fie cu educatorul/profesorul); după cum, putem demonstra că nu s-a realizat aproape nimic, sau - mai mult – s-au distrus lucrurile, proiectele, atunci cînd oamenii nu au (mai) avut încredere unii în alții sau și-au înșelat – lamentabil – încrederea (și, prin consecință, și așteptările);
- vom arăta, totodată, că așa cum acolo unde nu există încredere în sine, nu există nici viață demnă, valoroasă, împlinită, satisfăcătoare, tot astfel acolo unde nu există încredere în ceilalți, nu există decît fărîmituri existențiale, retragere, teamă, derută, angoasă, ratare;
- vom arăta copiilor, atît cît ne va sta în putință, că nu putem trăi, tot timpul, cu neîncredere în oameni, fără a ne îmbolnăvi și a ne ruina din interior viața.

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

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

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

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

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

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

[1] Că o vrem sau nu, există – la polul opus – *suspiciunea, neîncrederea*, sentimentul că oricînd relația cu celălalt poate fi alterată și, prin alterare, suspendată. Suspiciosul are sentimentul (poate chiar convingerea) că posibil ca celălalt să nu fie dominat de interesele, orgoliile, capriciile și plăcerile sale mai mult decît de menținerea și dezvoltarea relației cu noi (de dragul relației însăși). El a ajuns la concluzia – pe care s-ar putea să nu i-o mai schimbe nimeni – că o relație apare și se menține atunci cînd și atîta timp cît avem un interes imediat și presant; altfel spus, suspiciosul crede că o relație nu supraviețuiește interesului pragmatic și bine definit care a cerut-o.
Suspiciunea este starea în care sîntem siguri că nu este decît o problemă de timp și de schimbare a contextului ca adevăratele intenții să iasă la suprafață. Suspiciunea este o stare de așteptare, de suspectare din motive de supraevaluare de sine, de vreme ce avem pretenția că nimeni – dar nimeni! – nu ne poate înșela, amăgi. Credem că celălalt ne folosește doar ca instrument, numai pentru profitul lui, că jucăm doar un rol de pion (necesar pion) pe tabla de șah a vieții sale și că, atunci cînd nu va mai avea nevoie de noi (de "serviciile" noastre), ne va "sacrifica".
Prin urmare, ca suspicioși avem sentimentul (convingerea, chiar) că oricînd putem fi trădați, șantajați, descurajați, mințiți, părăsiți, furați. Suspiciunea are ca efect starea de expectativă, de distorsionare a sensului mesajelor și atitudinilor, lipsa de angajare sau angajarea parțială, lipsa de entuziasm, starea de retragere, de respingere, refuzul cooperării, cinism, persiflare, blocaj sau ritm greoi al activității, iminența conflictului, a neînțelegerii, dușmănia.

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

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

***

Plecînd de la cele două dimensiuni ale încrederii: încrederea în sine şi încrederea în ceilalţi, pe care le putem întîlni la oameni aflaţi în diferite momente ale evoluţiei lor şi a relaţiilor lor, dar şi de la cele două dimensiuni ale neîncrederii: neîncrederea în sine şi neîncrederea în ceilalţi, putem constata următoarele împrejurări posibile:

a. oameni care au (preponderent) încredere în ei, dar şi în ceilalţi;
b. oameni care au (preponderent) încredere în ei, dar nu au încredere în ceilalţi;
c. oameni care nu au (preponderent) încredere în ei, dar au încredere în ceilalţi;
d. oameni care nu au (preponderent) încredere în ei, dar nici în ceilalţi[2].

Dacă sîntem de acord cu aceste tipuri relaţionale şi atitudinale, atunci în spaţiul şcolar putem întîlni următoarele situaţii:

A. PROFESORI

a. *Profesori care au încredere în ei şi în ceilalţi (în particular, în colegii şi în elevii lor).*

Sînt profesorii care ştiu ce vor şi ce au de făcut, ştiu ce pot şi cît pot, sînt căutători de noi secrete ale profesiei, ale oamenilor şi ale vieţii. Ei caută soluţii, nu se sperie de întrebări. Sînt incisivi, optimişti; ştiu să colaboreze. Sînt deschişi, îşi dezvăluie problemele, ştiu să comunice, să asculte, să empatizeze, să negocieze. Ei au convingerea că – în fond – toţi colegii vor ca lucrurile să meargă (cît mai) bine, ca între ei să fie o atmosferă degajată, neîncordată, de susţinere reciprocă. Ei sînt siguri că şi colegii lor nu vor să fie preocupaţi de grija de a fi prudent şi de a nu face (cumva) ceva greşit (ştiut fiind că, tocmai atunci cînd sîntem preocupaţi să nu greşim, greşim). Ei sînt, de asemenea, convinşi că toţi colegii lor (ca şi ei) vor să creeze şi să menţină o cultură organizaţională destinsă, sănătoasă.

Totodată, aceşti profesori au încredere în elevii lor; nu o încredere fragilă, ci una robustă, reală. De aceea, colaborează cu ei, îi încurajează; au o anumită elasticitate şi flexibilitate în relaţiile cu ei, fără a fi însă indiferenţi sau extrem (incalificabil) de toleranţi. Ei nu caută să controleze (absolut) tot; ştiu că oricît s-ar strădui, n-ar reuşi şi nici n-ar avea un efect benefic asupra sănătăţii relaţiilor cu elevii să încerce să ştie şi să controleze tot. Nu putem face aşa ceva cînd avem încredere în colaboratorii noştri.

Acest tip de profesori oferă întotdeauna posibilitatea iniţiativei elevilor, îi ascultă cu atenţie, cred (mult) în ceea ce spun ei; văd viaţa şcolară ca o viaţă partenerială, la care participă fiecare cu distincţia lui. Ei ştiu că putem greşi şi mai ştiu să ierte (nu numai elevii, dar şi colegii).

Aceşti profesori cred în generaţia tînără: ei aşteaptă

Există, am zice:

a. *o suspiciune bună*: respectiv, o stare de oarecare neîncredere, distanţă, prudenţă, tatonare – inerente – faţă de o persoană necunoscută sau cvasicunoscută, pînă cînd ne dăm seama că avem de-a face cu un om de încredere, cu bune intenţii, onest. Desigur, un om cu interesele şi slăbiciunile lui, pe care i le-am înţeles şi acceptat, cu care (avem convingerea că) putem colabora (chiar şi în situaţii incomode).
b. *o suspiciune rea*: respectiv, starea în care încremenim, deşi avem probe esenţiale şi multiple (niciodată suficiente) că celălalt poate fi un bun şi responsabil partener. Menţinînd starea de rezervă dincolo de limitele unui timp şi a unei experienţe comune rezonabile, creăm premisele depărtării partenerului, pierdem susţinerea şi dăruirea lui, risipim creditul lui sufletesc, putem rata discreţia şi loialitatea lui, şi toate acestea, cînd ele sînt atît de preţioase şi de importante într-o lume aflată în cursa bunăstării. Pe scurt, *putem dovedi faţă de celălalt o nemeritată mîndrie şi o exagerată (dar neîntemeiată) prudenţă*.

[2] Precizăm că aceste împrejurări pot fi stabile, dar şi dinamice.

a. *Stabile*: atunci cînd o anumită persoană rămîne – pe întreg parcursul vieţii sale – în cadrul unui anumit tip relaţional şi atitudinal. De exemplu: o persoană este mereu încrezătoare în oameni, oricîte eşecuri a avut sau oricîte decepţii a înregistrat în relaţiile cu ceilalţi; după cum putem întîlni persoane neîncrezătoare în ele şi în ceilalţi, oricîte succese au avut sau oricîte dovezi de ataşament au primit din partea celorlalţi. În aceste cazuri, formula cel mai des folosită este: "aşa sînt eu"…
b. *Dinamice*: atunci cînd au loc modificări relaţionale şi/sau atitudinale la nivelul uneia şi aceleiaşi persoane, în funcţie de propria sa dezvoltare (şi de concluziile pe care şi le formulează faţă de ea însăşi), cît şi a relaţiilor ei. De exemplu, o persoană caracterizată, la un moment dat, prin neîncredere în sine, dar încrezătoare în ceilalţi, poate deveni neîncrezătoare în sine, dar şi în alţii, după cum în alt moment, încrezătoare în sine, dar şi în ceilalţi etc.

şi sînt convinşi (sînt convinşi!) că este capabilă de mari şi utile realizări aduse umanităţii; ei cred şi sînt convinşi de ambiţia şi de tenacitatea ei. Profesorii mai cred în autoexigenţa şi respectul de sine al elevilor, în demnitatea lor şi în puterea lor de muncă, ca principii certe de comportament, acţiune şi interacţiune.

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

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

Aceşti profesori nu au argumente şi probe (solide) care să le dezvolte şi consolideze încrederea în ceilalţi.

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

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

Pe de altă parte: această categorie de profesori nu vede cum ar putea avea încredere în elevi. Elevii sînt vicleni, răi, leneşi, şantajişti, nesimţiţi şi nu ştiu decît să vîneze o notă (cît mai) bună. Pînă şi cei mai buni ajung să ne dezamăgească. Majoritatea uită, amînă, nu se ţin de cuvînt, speculează încrederea noastră, nu sînt consecvenţi, trădează. A avea încredere în elevi este o asumare mult prea mare. Ea poate duce la slăbirea autorităţii noastre şi la riscul de a fi obiectul ironiilor lor; le poate crea impresia că sîntem slabi, nepregătiţi. Desigur, cine vrea să aibă încredere în elevi să o facă, dar ne putem impune mai mult (şi conserva siguranţa de sine), dacă ne menţinem într-o stare de expectativă, de neîncredere. Aceasta ar impune, după ei, distanţa necesară relaţiei eficiente cu clasa.

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

Putem întîlni profesori (sau chiar noi înşine) – în anumite momente, de mai lungă sau mai scurtă durată – care nu au sau şi-au pierdut încrederea în ei. Sînt ezitanţi, trag – mai mereu – cu coada ochiului, vor să ştie - în mod explicit – părerea şi poziţia celorlalţi, n-au încredere în capacitatea lor de a gîndi, de a evalua, opta sau decide. Cred că ceilalţi sînt mai competenţi decît ei, că aceştia ştiu mai multe, că au mai mult discernămînt, că au mai mult curaj să spună ce au de spus. Aceşti profesori îşi admiră colegii care pleacă de la faptul că în viaţă nu-i putem împăca pe toţi, conform aşteptărilor şi intereselor lor şi că putem stîrni – în orice clipă – şi nemulţumiri, frustrări, respingeri, răzbunări.

În acelaşi timp, chiar dacă n-au încredere în ei, această categorie de profesori poate avea (şi are) încredere în elevi. Ştiu că lucrează cu o generaţie capabilă, înzestrată, foarte bine informată, aptă să-şi facă viaţa aşa cum şi-o doreşte, pe măsura a ceea ce vrea de la ea.

Asemenea profesori îşi fac conştiincios meseria (fără să-i preocupe creativitatea şi atragerea elevilor), iar în clasă pot crea condiţii/premise favorabile să fie dominaţi – în cea mai mare parte – de ea. Poate fi apreciat de elevi ca un "prof de gaşcă" sau "un prof super" etc.

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

Aceştia trăiesc mai ales închişi în ei, nu fac şi nu vorbesc decît strictul necesar. Ei îşi restrîng cît pot de mult zona relaţiilor interpersonale. Au sentimentul că nu sînt capabili, dar nici că ar merita să se lanseze în relaţii cu ceilalţi. Par a fi acei oameni care au sentimentul (dacă nu, şi convingerea) că şi-au greşit cariera. Ei nu agreează această profesie, "învăţămîntul", dar pentru că aşa le-a fost soarta, nu rămîne decît să i se supună (cum pot şi cum ştiu mai bine). Aceşti profesori sînt nesiguri, ezitanţi, mereu puşi să se subaprecieze, să bată în retragere, să fie defensivi.

Ei sînt dezamăgiţi de oamenii şcolii (în fapt, de colegii lor), de relaţiile cu ei şi dintre ei. Toţi sînt nişte oameni mărunţi, îngîmfaţi; fiecare şi-a făcut un idol din sine însuşi. Şi pe cît sînt de vanitoşi, pe atît sînt de obedienţi, de oportunişti. Cum se vede (se conving pe ei asemenea profesori), nu putem avea încredere în oameni. Oricînd putem fi centrul ironiilor şi bîrfelor lor. Nu avem ce ne împărtăşi sau ce ne încredinţa. Este mult mai bine să fim prudenţi, să stăm în banca noastră, să răspundem (cît mai scurt) numai cînd sîntem întrebaţi şi să ne retragem cît mai repede; "să nu facem valuri", să "trecem neobservaţi", să nu ne băgăm pe nimeni şi nici să lăsăm pe cineva să "ne descoasă". Adică, crede acest tip de profesori, cu cît nu ne vedem în relaţiile cu ceilalţi, cu atît mai bine pentru toată lumea (de fapt, pentru sine).

La fel de suspicioşi şi de neîncrezători sînt respectivii profesori şi cu elevii, pe care-i percep ca pe nişte inamici. Concret, ei sînt văzuţi ca nişte copii violenţi, răi, caustici,

acri, puşi doar să distrugă şi să zeflemească, să calomnieze. Este o generaţie din care nu poate să iasă nimic bun. Totul este compromis şi fără ieşire, fără soluţie. Vor fi nişte oameni ai afacerilor, ai banilor, ai plăcerilor; nişte rataţi.

B. ELEVI

Tot în orizontul şcolii putem întîlni:

a. *Elevi care au încredere atît în ei cît şi în ceilalţi (în particular, în profesorii şi în colegii lor).*

Sînt elevi care au crescut (şi care cresc) într-un mediu echilibrat; părinţii au reuşit să le dea încredere în ei, iar educatorii le-au consolidat-o. Aceşti elevi ştiu că performanţa depinde în cea mai mare măsură de angajarea şi de efortul lor, că cel mai bun aliat în confruntarea cu problemele şi în căutarea soluţiilor sînt ei înşişi. În caz de eşec, această categorie de elevi nu caută (obsesiv) scuze exterioare. Dimpotrivă, caută să analizeze cît mai bine situaţia şi să-şi dea seama ce le-a scăpat, ce-au calculat greşit. Prin urmare, se gîndesc la ce mai au de făcut.

Cînd îşi dau seama că nu se pot descurca singuri, ei apelează la colegi de încredere, ştiind că pot avea încredere în ei. Le arată încredere şi generează încredere. Aceşti elevi sînt agreaţi de colegi şi căutaţi de ei. Ştiu să facă o echipă bună, să coopereze, să ofere ce trebuie şi să fie acolo unde şi cînd trebuie.

Ei sînt optimişti, nu se închid, nu-şi suspectează colegii; sînt puşi pe treabă, să rezolve probleme, nu să creeze false probleme. Sînt atenţi şi îşi respectă colegii; fiecare dintre ei fiind unic şi foarte important. Pe scurt, aceştia au – cum ar zice H. Gardner – inteligenţă interpersonală.

Aceşti elevi au încredere nu numai în sine şi în colegi, dar şi în profesorii lor. Ştiu că sînt oameni bine pregătiţi, că sînt alături de ei şi că formează un cuplu. Ei ştiu să-i respecte şi să le arate respectul lor firesc. Vor să înveţe şi să coopereze cu educatorii lor. Cînd se confruntă cu probleme de viaţă, personale, aceştia vin la ei şi le cer sfatul. Au încredere în experienţa, discernămîntul şi înţelepciunea profesorului. Aceşti elevi sînt încredinţaţi că educatorii vor să-i ajute să se cunoască mai bine şi să găsească cea mai bună cale de urmat în viaţă.

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

Sînt, în general, elevi egocentrici, care ştiu că nu se pot baza decît pe ei înşişi; sînt ambiţioşi şi tenace. Ei consideră că încrederea în ceilalţi este o vorbă frumoasă, tentantă, dar periculoasă. Într-o lume a banilor, a concurenţei şi a interesului personal, indiferent dacă atinge sau nu interesele celorlalţi, dacă lezează (total sau parţial) relaţiile pe care le are la un moment dat, fiecare caută să-şi atragă numai avantaje. Oricît de bine sau de prost am şti să mascăm acest lucru, toţi facem la fel. Am fost crescuţi cu convingerea (şi creştem cu convingerea) că numai noi ne putem dori şi urmări cel mai sigur binele; că ceilalţi doar mimează dorinţa binelui nostru. Căci, în fapt, ei ne susţin şi încurajează binele numai atît cît este susţinut şi încurajat şi binele lor sau atît cît binele nostru nu afectează binele lor.

Sînt acei elevi care nu ştiu decît de ei înşişi, de ascensiunea şi de bunăstarea lor, în măsură să înlăture tot ce le stă în cale pentru a-şi atinge scopurile şi a-şi satisface dorinţele. Nu dau doi bani pe ceilalţi: îi suspectează mereu, îi supraveghează, caută să le afle orice mişcare, orice intenţie, orice relaţie pentru a o putea manipula în avantajul propriu, pentru a ţine sub control mediul/anturajul său. Întotdeauna pot să apară răsturnări de situaţii, probe compromiţătoare, adevăratele intenţii şi interese, altceva decît ceea ce afişează colegii noştri şi atunci cel mai bine este să fim pregătiţi şi să contracarăm, fie în cadrul relaţiilor directe, fie prin schimbarea, virarea spre alte relaţii (în care, de asemenea, nu ne putem încrede, dar de care ne putem folosi), de vreme ce ne sîntem singurul susţinător şi "partener" de încredere.

Desigur, profesorii îşi fac şi ei meseria, după care fiecare ne vedem de treabă.

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

Sînt elevi, în general, timizi; le lipseşte admiraţia firească de sine. Ei nu se cred capabili de faptele şi de proiectele celor din anturajul lor. Îşi îndreaptă întotdeauna admiraţia către ceilalţi; ei fac întotdeauna ceea ce trebuie şi cum trebuie. Neîncrederea în sine pare a determina deplasarea spre încrederea (aproape nefirească) în ceilalţi. Aceşti elevi sînt, am spune, (foarte) creduli. Sînt simpatici celorlalţi, dar cam "prostuţi"; par a nu avea (suficientă) personalitate. Îşi urmează profesorii, îi ascultă cu atenţie, colaborează şi caută să realizeze ce le spun şi ce le cer ei. Nu au prea mult discernămînt, sînt încă dependenţi de aprecierile, sfaturile, recomandările şi soluţiile altora. De aceea, chiar dacă sînt măguliţi de atitudinea unor asemenea elevi, profesorii vor căuta să-i înveţe să-şi condiţioneze încrederea în ceilalţi, să înţeleagă dincolo de aparenţe şi de intenţiile declarate.

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

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

Aceşti elevi amînă, se hotărăsc greu, aşteaptă, nu ştiu să-şi depăşească problemele. Mereu bat în retragere.

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

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

Rețeaua de relații educative în context şcolar analizată după raportul *încredere în sine – încredere în ceilalți*[3]

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

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

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

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

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

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

a. În educație este firească şi necesară acea neîncredere care reiese din faptul că oamenii, nedeschişi la minte şi la suflet, nelimpeziți întru rosturile de fond şi destinul lor (exemplare), întru libertatea şi dăruirea lor, îşi vor consuma viața în rutină şi superficialitate, în mult zgomot (pentru nimic) şi derizoriu.

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

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

Este vorba de acea încredere în oameni care să ne inhibe lamentările, pesimismul şi maliționzitățile.

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

[3] Acest tabel poate prezenta şi diferitele etape, momente prin care ar trece o (aceeaşi) relație educativă.

ei) şi de dezvăluit celorlalţi; că este util să spunem ceea ce ne frămîntă şi că merită să fim luaţi în serios.

Să avem acea încredere în noi încît să acceptăm dialogul, schimbul de păreri, de opinii, de convingeri; să ascultăm şi să acceptăm şi un alt punct de vedere (punctul de vedere al celuilalt). Să avem încredere în noi atît cît să perseverăm, să nu ne înclinăm (uşor), dar şi să credem că putem (sau am putea) greşi şi că celălalt s-ar putea să aibă mai multă dreptate (decît noi), într-o anumită problemă sau în interpretarea unui anumit context.

Pare necesar şi firesc, totodată, să avem atîta încredere în noi încît să nu o strivim pe a celuilalt, să nu-l copleşim; dimpotrivă, să fie atîta (încredere în noi) încît să-l determinăm să-şi rezolve singur problemele, să se dezvolte şi exprime în relaţiile cu ceilalţi, să se ajute singur în confruntarea cu incertitudinile şi necunoscutul, în raport cu propriile sale probleme sufleteşti.

Pe scurt, încrederea noastră în noi să existe atît cît să pătrundă şi să dezvolte (sau să consolideze) încrederea celuilalt în sine şi în oameni.

d. Relaţia educativă pare a ne cere să avem atîta neîncredere în noi cît să ştim şi să vrem să fim deschişi, să vedem dincolo de noi, să empatizăm cu ceilalţi, să lăsăm punţi deschise, să-i ascultăm (cu atenţie şi cu discernămînt) şi pe ceilalţi. Să avem atîta neîncredere în noi încît să ştim că tot ceea ce ştim şi înţelegem (la un moment dat) este ori prea puţin, ori perisabil, ori prea superficial, că întotdeauna sînt adîncuri mai adînci care ne provoacă spiritul, presupoziţiile, obişnuinţele şi credinţele. Pare că este necesar şi firesc să avem atîta neîncredere în noi încît să nu ne lăsăm fixaţi de propriul orgoliu, într-o oglindă falsă, sau să credem că de la noi începe şi la noi se termină totul.

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

Există acea neîncredere în sine care ne atrage mereu atenţia că sîntem oameni, cu virtuţile, valoarea şi contribuţiile noastre (mai mari sau mai mici), dar şi cu precarităţile, incertitudinile şi slăbiciunile noastre (mentale şi sufleteşti).

În concluzie, credinţa în noi şi în ceilalţi ne afectează profund şi inevitabil relaţiile cu oamenii, statutul nostru profesional şi uman. Raportul dintre încrederea în sine şi încrederea în ceilalţi (ne) afectează forţa de a trăi şi calitatea rezultatelor muncii noastre.

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

Rolul limbajului pedagogic în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice



Maria **SURUCEANU**

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

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

Coordonarea pe orizontală şi verticală a formării permanente probează deschiderea nelimitată a activităţii de învăţare şi formare a personalităţii profesionale, desfăşurată longitudinal şi transversal pe toată durata şi în orice moment al prestării funcţiei pedagogice. Aceste direcţii de evoluţie valorifică simultan, intensiv şi extensiv, toate acţiunile şi influenţele posibile la nivel de dezvoltare profesională [apud 4, p. 208-209].

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

Cînd încep o carieră didactică sau chiar în procesul derulării acesteia, mulţi profesori constată că unele concepte, noţiuni nu le sînt suficient de explicite pentru a practica meseria şi pentru a analiza activitatea ca atare. Învăţarea termenilor pedagogici implică asimilarea unui vast bagaj de cunoştinţe. Cercetarea surselor documentare determină stabilirea diverselor relaţii pentru a ajunge la claritate. Pentru ca o discuţie pedagogică să progreseze,

este absolut necesar să se clarifice noţiunile utilizate. Multe discuţii şi analize intră în impas, deoarece pedagogii atribuie termenilor diferite semnificaţii sau nu-i cunosc. Exprimarea, desigur, trebuie să fie încărcată de sens, de logică. Apare astfel fenomenul numit *psittacism,* de la *psittacus* (papagal) – pasăre care poate vorbi fără a înţelege ceva. Într-o discuţie (pedagogică), susţine A. Cosmovici [3, p.175], nu e suficientă precizarea iniţială a unor definiţii. În argumentare se impune necesitatea modificării, lărgirii sau îngustării unor concepte. Pentru a păstra o înţelegere, tezele, afirmaţiile generale, abstracte urmează a fi însoţite de precizări, de explicări, evocîndu-se fapte ori experienţe concludente. Aptitudinea pedagogică, sub aspectul conţinutului şi funcţionalităţii, implică mai multe tipuri de competenţe, printre care cea profesional-ştiinţifică este dominantă. Studiile întreprinse şi practica educaţională pun în evidenţă faptul că pregătirea noţională a cadrului didactic nu poate fi redusă numai la cunoaştera termenilor. Pe lîngă aceasta, fiecare profesor urmează să pună în acţiune un inventar foarte larg de noţiuni şi, nu în ultimul rînd, în funcţia sa de analist pedagogic. Procesul conceptualizării presupune asimilarea de noţiuni sau concepte, iar produsul – înţelegerea şi utilizarea activă a conceptului reprezentat mental într-o clasă de obiecte, categorii sau fenomene. A conceptualiza, susţine I.Cerghit, înseamnă a clasifica, a regrupa obiectele şi fenomenele după similarităţi, după caracteristici comune, a explora relaţiile de apartenenţă şi de includere într-o clasă sau categorie. Conceptul unei categorii se exprimă printr-o definiţie ce cuprinde toate caracteristicile necesare şi suficiente ale clasei respective [2, p. 163]. J. D. Lauther [apud 2, p. 164] indică că structurile conceptuale au un impact euristic asupra activităţii mentale şi cu ajutorul lor poate fi identificată, etichetată, clasificată şi organizată experienţa profesională. Materialul faptic trebuie „îndosariat" pentru a putea fi folosit. Formarea noţională sau cenceptuală are o mare importanţă pentru activitatea profesională, operînd schimbarea viziunilor şi opiniilor asupra obiectului cunoaşterii pedagogice.

În vederea valorificării *competenţei de asimilare terminologică, de cunoaştere a semnificaţiilor termenilor pedagogici,* am organizat o activitate cu cadrele didactice din învaţămîntul preuniversitar (50 de profesori de limba şi literatura română) în baza unei *Fişe de lucru pentru completare*. Produsul experimentului s-a analizat din perspectiva corectitudinii selectării şi plasării termenilor pedagogici şi nivelului de argumentare a alegerii făcute. Modalitatea de realizare – *lucrul cu dicţionarul (lucrul în grup) şi expunerea orală a argumentelor.*

Tabelul de mai jos ilustrează rezultatele acestei probe.

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

REZULTATELE ACŢIUNII DE CONCEPTUALIZARE TERMINOLOGICĂ

În procesul de lucru în baza dicţionarelor pedagogice, am constatat un interes sporit al profesorilor, care s-au antrenat în discuţii active şi dezbateri în vederea selectării acelor termeni ce trebuie înscrişi în fişa de lucru şi, în special, a formulării de argumente. Activitatea cu dicţionarul a lărgit accesul subiecţilor la informaţia conţinută în termenii pedagogici, informaţie ce presupune relaţii logice pe care le întreţine termenul cu alţi termeni. În momentul în care se constituie un ansamblu de termeni, forma logică a termenului se adaugă în arsenalul profesional al pedagogului.

Limbajul teoretic şi limbajul practic formează o pereche corelativă de noţiuni, care, în sens larg, epuizează întreaga activitate umană. Ambele noţiuni pot fi înlocuite cu altele – limbajul reflecţiei şi limbajul acţiunii (a reflecta şi a acţiona nu denumesc doar aceste două domenii, ci reprezintă esenţa lor, fiind, de fapt, domenii obiectuale ale pedagogiei).

Vorbirea argumentativă este un proces comunicativ care trebuie să satisfacă un acord motivat raţional. Prin ea vorbitorii urmează să exteriorizeze structuri analitice, fiecare presupunînd a le fi îndeplinit într-un mod satisfăcător, în măsura în care s-a implicat în actul de argumentare. Participanţii trebuie să sesizeze că structura propusă drept argumentare exclude constrîngerea. Fiecare membru al grupului, ca subiect al acţiunii de limbaj, s-a angajat în discuţie şi a examinat afirmaţiile emise de colegi, şi-a expus poziţiile, opiniile, ideile, sugestiile, adică şi-a activat drepturile de membru al grupului. Toţi subiecţii au demonstrat facultăţi de argumentare, avînd dreptul egal de a-şi expune gîndurile. Convingerile formulate au fost generate în baza unui consens realizat prin limbajul pedagogic.

Argumentările sînt interacţiuni reglementate într-un mod special şi pot fi considerate o formă reflexivă a acţiunii orientate spre înţelegere. Ele "împrumută" premisele pragmatice ale subiecţilor de la nivelul procedural al activităţii lor. Acceptarea unei argumentări pune capăt analizei bazate pe supoziţii şi face posibilă trecerea de la limbaj la acţiune. Din perspectiva practicii profesionale, aceste posibilităţi de acţiune îi stau, ulterior, la dispoziţie.

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

Interpretarea variantelor demonstrează următoarele.

Grupul 1 (5 profesori) a optat pentru:

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

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

Grupul 2 (4 profesori) a propus:

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

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

Grupul 3 (3 profesori) a propus:

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

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

Grupul 4 (4 profesori) a propus:

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

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

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

CONCLUZII:

În felul acesta, putem remarca următoarele momente specifice:

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

REZUMAT

Rolul limbajului pedagogic în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice este relevant din mai multe perspective. Am constatat că dezvoltarea profesională probează numeroase deschideri spre activitatea de valorificare a limbajului pedagogic și, invers, limbajul pedagogic probează numeroase deschideri spre activitatea de dezvoltare profesională prin acțiuni de autoreglare și autoformare, de transmitere a experiențelor profesionale, de susținere permanentă a interesului și satisfacției profesionale, de monitorizare a propriei deveniri profesionale etc. Este necesar ca fiecare pedagog să-și asume funcția de analist pedagogic în „etichetarea" experienței profesionale.

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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

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





Literatura bulgară ca modalitate de educaţie interculturală

(în baza manualelor pentru şcolile cu elevi de naţionalitate bulgară)

Elena **RAŢEEVA**

Şcoala Superioară de Antropologie

Diversitatea culturală şi lingvistică, toleranţa reciprocă şi pacea interetnică constituie o avuţie a Moldovei.[1] După Bibler, un om civilizat este „o personalitate dinamică şi creatoare, care intră uşor şi organic în dialog cu orice cultură, rămînînd, totodată, purtător şi creator al culturii poporului său, cu irepetabilul acesteia, cu sfera sa emoţională, cu plinătatea sa spirituală”.[2]

Realizarea acestor scopuri este de neconceput fără educaţia literară. Pentru că literatura este un fenomen cultural-istoric care înglobează un volum substanţial de cunoştinţe din domeniul istoriei, psihologiei, filozofiei, religiei, etnografiei; operele literare conţin un imens potenţial etico-spiritual, scopul educaţiei literare în şcoală fiind legat, în primul rînd, de dezvoltarea (intelectuală şi emoţională) armonioasă a personalităţii, a unui om cu identitate etnică incontestabilă, dar tolerant [*], în acelaşi timp, cu alte identităţi.

Pe la sfîrşitul anilor ‘80 ai sec. XX bulgarii din Republica Moldova, de rînd cu ucrainenii, găgăuzii şi alte minorităţi etnice, au obţinut posibilitatea de a studia literatura şi cultura poporului lor. Şcolile din Republica Moldova în care se studiază limba şi literatura bulgară sînt cele cu limba de predare rusă, iar contingentul principal îl constituie elevii de naţionalitate bulgară. Limba şi literatura bulgară se studiază obligatoriu, cîte 3 ore săptămînal, în conformitate cu planul de învăţămînt aprobat de Ministerul Educaţiei pentru şcolile alolingve.

În acest articol prezentăm o strategie de elaborare a concepţiei educaţiei literare în şcolile din Moldova cu elevi de naţionalitate bulgară, în baza principiilor educaţiei interculturale şi a investigaţiilor în domeniul culturologiei, etnopsihologiei, pedagogiei.

Pornind de la raţionamentele expuse de M. Boldîreva[3], vom insista asupra scopurilor (formarea orientărilor valorice ale personalităţii educabilului referitor la propria cultură, educarea în spiritul respectului pentru istoria şi cultura altui popor) şi principiilor esenţiale ale acestui domeniu al pedagogiei (principiul dialogului şi interacţiunii dintre culturi, principiul contrastiv al instruirii multiculturale, principiul necesităţii practicării, păstrării şi creării noilor valori culturale).

Educaţia interculturală are drept componente principale formarea identităţii etnoculturale şi a iniţierii interculturale, iar în baza lor – a toleranţei. Cheia pentru înţelegerea modelului de instruire interculturală o aflăm în concepţia dialogului dintre culturi.[4**]

Obiectivul educaţiei interculturale la orele de literatură îl constituie formarea necesităţii şi capacităţii de a depăşi hotarele propriei culturi, familiarizarea şi înţelegerea altui mod de percepere a lumii. Bineînţeles, o atare dorinţă şi capacitate pot să apară (şi vor apărea!) doar în cazul unei certe imagini a propriei culturi, doar atunci cînd în procesul de cunoaştere vor rămîne primordiale categoriile şi conceptele etnice de înţelegere a lumii, pentru că „profunzimea gîndului rostit se determină întotdeauna prin categoriile şi formele limbii materne”.[5]

Termenul de identificare etnică a personalităţii semnifică procesul de percepere de către individ a apartenenţei sale etnice. Identificarea etnică se exprimă prin stabilirea legăturii spirituale cu propriul popor şi prin trăirea sentimentului de apartenenţă la cultura naţională. În calitate de elemente etnodiferenţiale pot fi: limba, valorile şi normele, religia, imaginile despre plaiul natal, miturile despre strămoşi comuni, caracterul naţional, arta populară etc.[6]

Parte componentă a concepţiei eu-lui, identitatea etnică, în virtutea particularităţilor sistemului de valori,

[*] La nivel social, toleranţa constituie dorinţa individului de a corespunde unui comportament tolerant în raport cu sine, colegii, părinţii, subalternii, societatea. La nivel de persoană, toleranţa însumează un sistem de opinii, valori, motive, orientări, drept rezultat al înţelegerii şi acceptării toleranţei ca valoare, ceea ce se exprimă prin tendinţa persoanei de a stabili relaţii cu sine, cu alţi oameni, cu natura, cu lumea fără a-i fi impus acest lucru; prin rezolvarea constructivă a problemelor şi contradicţiilor pe calea dialogului, prin alegere liberă şi responsabilă.

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

idealuri şi motivaţii, determină perceperea lumii înconjurătoare şi, respectiv, comportamentul. Interesante, în acest sens, sînt concluziile autorilor articolului „Limba ca factor al identităţii etnice”[7] care, făcînd trimitere la modelul celor două dimensiuni ale identităţii etnice, elaborat de J. Berry, subliniază că într-o societate multietnică identitatea fiecărui grup este condiţionată într-o măsură substanţială de cunoaşterea limbilor „străine” şi de utilizarea lor. O identificare puternică doar cu propriul grup în mediul multietnic poate fi legată cu tendinţa de separatism. Identificarea cu un grup străin presupune asimilare, adică acceptarea obiceiurilor, tradiţiilor, limbii grupului, pînă la o dizolvare totală. O identificare slabă cu ambele grupuri duce la marginalizare. „Marginalii” sînt marcaţi de nesiguranţă, nelinişte, dezorientare şi au un comportament lingvistic neadecvat. Un nivel avansat de competenţă, atît în limba etniei cît şi în cea „străină”, denotă indivizii cu dublă identitate etnică: identificarea puternică cu ambele grupuri demonstrează tendinţa de integrare şi biculturalizare.

Aceste consideraţii actualizează, în condiţiile Republicii Moldova, strategia educaţiei interculturale, care presupune nu doar bilingvism, ci multilingvism.

În opinia psihologilor, pentru ca identitatea să devină o bază a toleranţei, este necesar a pune în valoare un şir de aspecte ale funcţionării identităţii în calitate de factor ce asigură un dialog constructiv.[8]

Un rol de primă importanţă în educaţia interculturală îi revine literaturii, cu ajutorul căreia tinerii învaţă să perceapă multilateral lumea înconjurătoare, învaţă să gîndească profund şi original, însuşesc experienţa acumulată de omenire. După părerea noastră, anume literatura maternă, rezolvînd problemele „reproducerii identităţii etnice”,[9] poate şi trebuie să pună temeliile dialogului intercultural. Mai mult ca atît, problema formării identităţii şi toleranţei trebuie rezolvată în complex şi la toate nivelurile: la nivel cognitiv-informaţional, la nivelul emoţional-valoric şi la nivelul dezvoltării dexterităţii de comunicare interculturală.

Deşi au fost editate manuale de literatură pentru clasele primare şi ciclul gimnazial, elaborarea unei metodici efective a educaţiei literare a bulgarilor din Moldova rămîne o problemă. Conţinutul literaturilor predate în şcoală – română, rusă, bulgară – trebuie conceput ca parte a întregului, astfel ca fiecare dintre aceste literaturi să fie studiată în contextul celorlalte, la toate nivelurile.

Pentru aceasta, se cuvine să precizăm cîteva aspecte, şi anume:

– Care dintre literaturi – română, bulgară sau rusă – trebuie să fie principala disciplină în procesul de instruire şi educare a elevilor bulgari?
– În ce mod vom folosi operele literare pentru a forma competenţe culturale şi interculturale?

Astăzi literaturile română, bulgară şi rusă se studiază separat una de alta; de regulă, se mizează pe cunoaşterea biografiilor, istoricului creării operei, pe capacitatea de a analiza creaţii din diferite genuri, adică criterii, axate, în mare măsură, pe cunoaşterea obiectului şi nu pe dezvoltarea personalităţii. În şcolile în care studiază elevi de naţionalitate bulgară rolul de frunte îi revine literaturii ruse. Nu optăm pentru a schimba într-un fel sau altul balanţa orelor săptămînale în favoarea literaturii materne, ci accentuăm necesitatea abordării personalizate a subiectului instruirii – în cazul dat, pentru bulgarii basarabeni – şi proiectării educaţiei literare în conformitate cu particularităţile etnoculturale[10] şi nevoile spirituale, ţinînd seama de istoria diasporei, a experienţei de comunicare interculturală din acest spaţiu. Fără a pune la îndoială potenţialul etic şi estetic al literaturii ruse şi considerînd că aceasta trebuie să ocupe un loc important în învăţămîntul şcolar, remarcăm totuşi că studierea textelor de literatură artistică în Rusia şi în Moldova trebuie să se deosebească, tot aşa cum se va deosebi studierea literaturii bulgare în Bulgaria de cea din Moldova. Pentru că scopurile nu coincid. Ele nu sînt mai puţine, dar sînt altele. Viceministrul educaţiei din Rusia, V.A.Bolotov, vorbind despre predarea limbii ruse în şcolile de cultură generală,[11] dintre factorii pozitivi ce determină astăzi conţinutul şi structura educaţiei literare în Rusia, a evidenţiat următoarele: „Obiectul *literatura* s-a depolitizat, şi-a pierdut orientarea ideologică pronunţată, păstrînd, în acelaşi timp, un puternic potenţial etic şi educativ. *Literatura se studiază înainte de toate ca artă a cuvîntului, care întruchipează experienţa spirituală a poporului şi constituie baza culturii naţionale*”. Literatura rusă este cel mai valoros izvor al experienţei spirituale a poporului rus, reflectarea şi retrăirea cataclismelor istorice, caracterul rus, universul etnic rus, modelul rusesc de comportament şi atitudine.* Cultura naţională a bulgarilor trebuie totuşi să fie reprezentată de tradiţia populară cu modelele sale de comportament şi trăire, cristalizate pe parcursul istoriei, de sistemul de valori. Aceasta va asigura

* Termenul „atitudine” (orientare socială) sintetizează două concepte: filozofic – „valoare” şi psihologic – „orientare”. Prin valoare înţelegem un obiect social, important pentru membrii grupului dat şi capabil să determine individul pentru o anumită activitate. În acest sens, orientarea socială presupune o stare psihologică subiectivă şi anume conştientizarea semnificaţiei obiectului care prezintă o valoare socială. Adică, fiind un proces psihic, orientarea socială constituie întotdeauna o stare a cuiva, conţinînd o atitudine faţă de ceva”. Elaborată iniţial de W.Tomas şi F.Znaneţky, la analiza infiltrării imigranţilor polonezi în noul mediu sociocultural (după P.N. Şihirev „Ńîâđĺĕĺííŕ˙ ńîöčŕëüíŕ˙ đńčőîëîăč˙ â Çŕđŕíĺ Ĺâđîď˙. Ðđîáëĺěű ěĺńňîâîëîăčč č ńĺđđčč”, Ěîńęâŕ, 1985, đ. 29).

cunoaşterea culturii naţionale şi va deveni o bază pentru perceperea sistemică a altor culturi. Referitor la predarea literaturi ruse, vom apela la Iu.M.Lotman: „Interferenţa cu alte structuri culturale se poate realiza prin diverse modalităţi. Astfel, cultura „exterioară", pentru a se infiltra în lumea noastră, trebuie să înceteze să mai fie astfel, urmînd să-şi găsească numele şi locul în limba culturii în care irumpe. Dar pentru a deveni „din străină" „a ta", această cultură exterioară trebuie "rebotezată", după cum vedem, în limba culturii „interioare".[12] Doar atunci este posibilă compararea propriei conştiinţe cu conştiinţa celuilalt, a propriei culturi cu cultura celuilalt.

Această „rebotezare" poate fi realizată cu succes în şcolile frecventate de copiii bulgari prin studierea operelor artistice (şi în cazul literaturii române, şi bulgare, şi ruse) şi pe baza principiilor fundamentale ale educaţiei interculturale (principiul dialogului şi interacţiunii culturilor, principiul contrastiv al instruirii multiculturale, principiul necesităţii practicării, păstrării şi creării noilor valori ale culturii regionale, locale). Anume astfel am încercat să prezentăm literatura bulgară în manualele de literatură.[13] În manualele pentru cl. V-VI folclorul * este tratat ca un cod sacral al conştiinţei bulgare, ca o informaţie despre însemnele identităţii bulgare, iar textele folclorice (începînd cu cele mitologice) – drept izvoare informative privind concepţia despre lume a bulgarilor, soarta lor istorică, scara valorică şi „codul moral" al tradiţiei bulgare, atitudinea bulgarilor faţă de Celălalt şi criteriile acestei atitudini. De asemenea, prin analiza metodică a textelor folclorice se insistă asupra punctelor de tangenţă a folclorului bulgar cu creaţia populară a găgăuzilor, moldovenilor, ucrainenilor, ruşilor.

În basme regăsim aceeaşi structură, motive asemănătoare, aceleaşi personaje, obiecte magice, însuşiri ieşite din comun ale eroilor, aceeaşi descriere a hotarelor dintre lumea reală şi cea fantastică; în poveşti sînt elocvente comparaţiile dintre chipurile de animale (spre exemplu, dacă la ambele popoare vulpea este expresia şireteniei, iepurele – a fricii, atunci măgarul, la bulgari, spre deosebire de ruşi, întruchipează nu numai încăpăţînarea, dar şi o deosebită hărnicie şi perseverenţă). Imaginea şmecherului Petr devine mai expresivă alături de Păcală sau Nastradin Hogea, iar analiza chipului în acest context sporeşte considerabil aria concluziilor privind particularul şi universalul, comunicarea interculturală.

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

- Comentaţi semnificaţia următoarelor proverbe, care au corespondente foarte apropiate în folclorul rus, moldovenesc, găgăuzesc, ţigănesc: ***Judecata de dimineaţă e mai bună/Lucrul de azi pe mîine baltă rămîne/Nu tot ce străluceşte-i aur/Ce vei semăna, aceea vei culege.*** Prin ce se explică faptul că la diferite popoare atestăm proverbe şi zicători asemănătoare prin conţinut?
- Proverbului bulgar ***Не прави от мухата слон*** îi corespunde rusescul ***Не делай из мухи слона,*** moldovenescul ***Nu face din ţînţar armăsar*** şi găgăuzescul ***Nu face din purice cămilă.*** Comentaţi deosebirile.
- Analizaţi proverbele din schema de mai jos şi echivalentele lor în limbile română şi rusă.

Ce trăsături comune ale popoarelor învecinate denotă ele? Completaţi schema, colecţionînd proverbe bulgare şi corespondentele lor din alte limbi.

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

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

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

Răspunsul la întrebarea: Cum să structurezi conţinutul literaturii materne, în cazul cînd unul din scopurile principale îl constituie educaţia interculturală?, l-am aflat în metoda situaţiilor sociale[14], a cărei aplicare asigură o imagine etnică integrală prin apelarea la un cerc restrîns de situaţii tipice pentru cultura dată. Aceste aspecte le-am prezentat mai detaliat în articolul „Despre studierea imaginii Celuilalt prin literatură (în baza capitolului de literatură bulgară a manualului „Să ne cunoaştem mai bine")"[15].

Manualul pentru clasa a IX-a [16] conturează mai clar rostul educaţiei interculturale prin literatură: în cele 4 capitole tematice („Clopotul libertăţii", „Cordialitatea bulgarilor", „Bulgarul şi ceilalţi", „Calea spre patrie – calea cunoaşterii de sine") este sintetizat sistemul de reprezentări, realizat pe parcursul întregii perioade de instruire. Denumirile înseşi sugerează modalitatea de studiere a literaturii în ciclul gimnazial. Memoria istoriei, parametrii identităţii şi sistemului de valori bulgar, asimilarea experienţei etnice a comunicării interculturale constituie cheia primelor trei capitole. În cel de-al patrulea, ultimul, prin mijlocirea unui dialog original între opera lirică a poeţilor bulgari şi a autorilor bulgari basarabeni este abordată problema – deloc simplă pentru bulgarii basarabeni – despre ţară şi patrie, căci, în cazul nostru, acestea sînt concepte diferite, unul ţinînd de Bulgaria, celălalt – de Moldova. În manual sînt incluse, pe lîngă opere folclorice, şi opere literare, fragmente publicistice, articole critice, avize, memorii; sînt intercalate şi traduceri din rusă şi română, texte despre cultura Basarabiei. Nu ne vom opri în detaliu asupra tuturor capitolelor (fiecare a fost construit ca „un text în text"[17]), vom concluziona doar: în manualele de limba şi literatura bulgară, editate în Republica Moldova, a fost pusă o bază nu numai pentru cunoaşterea literaturii şi culturii bulgarilor basarabeni, dar şi pentru dialogul intercultural. Dar a-l introduce cu adevărat în circuit este sarcina metodiştilor şi profesorilor din şcolile unde învaţă elevi de naţionalitate bulgară.

Formarea identităţii şi toleranţei este foarte actuală, şi nu numai pentru bulgarii basarabeni. În pofida faptului că astăzi pentru aprecierea unităţii societăţii moldoveneşti sînt utilizate noţiuni ca: „amalgam de idealuri", „dezbinare socioculturală"[18] nu trebuie să uităm că educaţia nu numai reflectă cultura, dar şi o generează: „cum învăţăm – aşa trăim", „cum vor fi instruiţi copiii noştri, aşa vor trăi".[19]

NOTE:

1. *Концепция национальной политики Республики Молдова,* Кишинев, 2004, с.16.
2. Библер, В. С., *Школа диалога культур*//Искусство в школе, 1992, № 2, с.48.
3. Болдырева, М. А., *Основы мигрантской педагогики (по немецкоязычным источникам)*. http://rspu.edu.ru/journals/journal/lexicography/conference/boldyreva.htm
4. Бахтин, М. М., *Эстетика словесного творчества,* Москва, 1979.
5. Колесов, В. В., *Номинализм и реализм*.http://arctogaia.krasu.ru/laboratory/kolesov/realism.shtm
6. Стефаненко,Т.Г., *Социально-психологические аспекты изучения этнической идентичности*.-http://flogiston.ru/articles/social/etnic
7. Донцов, А. И., Стефаненко, Т.Г., Уталиева, Ж.Т., *Язык как фактор этнической идентичности* // *Вопросы психологии*, 1997, № 4, с. 75-86.
8. Собольников, В.В., *Этническая идентичность: состояние, проблемы***.-** http://www.inguk.ru/biblio/multi/2_sobolnikov.html
9. Живков, Т. Ив., *Етничен синдром,* София, 1994.
10. Рацеева, Е. В., *Относно етнокултурните особености на бесарабските българи* //*Литературата,* София, № 1, 2001, С.191-202.
11. Болотов, В.А., *О преподавании русской литературы в общеобразовательных учреждениях*.-http://bank.ooipkro.ru/Text/t37_331.htm
12. Лотман, Ю. М., *Семиосфера,* С.-Петербург: «Искусство - СПБ», 2000, с.116.
13. Демирева, К., Кара, Н., Рацеева, Е., Кавръкова, Л. *Български език и литература, 5 кл*., Кишинев, 2001; Демирева, К., Рацеева, Е., Кара, Н, Бурджиева, Н., *Български език и литература,* 6 кл., Кишинев, 2002, Рацеева, Е., Кара, Н., Цанков, К., *Български език и литература, 7 кл*., Кишинев, 2003; Рацеева, Е., Кара, Н., Демирева, К., *Български език и литература, 8 кл*., Кишинев, 2003.
14. Шихирев, П. Н., *Современная социальная психология в Западной Европе,* Москва, Наука, 1985, с. 116.
15. Рацеева, Е. В., *К проблеме изучения образа Другого через литературу* в сб. "*Educaюie interculturalz on Republica Moldova*", Кишинев, PRO DIDACTICA, 2003, с.155-156.
16. Рацеева, Е., Кара, Н., Демирева, К., Георгиева, М. *Български език и литература, 9 кл*., Кишинев, 2003.
17. Лотман, Ю. М., *Культура и взрыв* / *Семиосфера*, С.-Петербург, Искусство – СПБ, 2000, с. 62.
18. Руссев, Н. Д., *Антропологическое образование – фактор цивилизованного диалога культур*. Кишинев, 2004.
19. Краевский, В. В., *Интеллигенция, интеллигентность и содержание школьного образования* http://www.kir.ru/Classic/archive/articles/090.htm

Recenzenţi:
dr. în pedagogie Viorica GORAŞ-POSTICĂ
dr. în filologie Tatiana CARTALEANU

Traducere: Svetlana Korolevski

Despre vocație...

- Fiecare ar fi ajuns să exceleze în ceva, dacă şi-ar fi cunoscut aptitudinea sa de căpetenie. (Gracian)

- Rămîi întru chemarea ta şi petrece întru ea, şi îmbătrîneşte în lucrul tău. (Septuaginta)

- Cel care-i chemat să realizeze lucruri mari într-un anumit domeniu simte aceasta în chip tainic înlăuntrul său, încă din tinerețe, şi îşi îndreaptă activitatea într-acolo, ca albinele la clădirea stupului lor. (Schopenhauer)

- *Cunoaşte-te pe tine însuți*. Foarte bine, dar pentru a începe ceva în viață, nu trebuie să aştepți pînă cînd te vei cunoaşte pe tine însuți. În caz contrar, acest deziderat ar deveni pentru oricine un epitaf. (L.Blaga)

- Cînd prinzi să-ți organizezi viitorul, devii o „persoană". Cînd prinzi să-ți organizezi viitorul ca în vederea unor memorii, începi să devii o „personalitate". (L.Blaga)

- Vocația este un torent pe care nu-l poți nici stăvili, nici bara, nici constrînge şi care îți oferă mereu o deschidere spre ocean. (Ibsen)

- Vocația nu se explică, ea se constată. (Chardonné)

- Fără pregătire nu poți încerca,
  Fără încercare nu există progres,
  Fără progres nu există perfecțiune,
  Fără perfecțiune nu există satisfacție. (Sri Chinmoy)

- Atingerea scopului în viață este condiționată în mod esențial de temeinicia studiului individual. (P. Mureşan)

- Viața este ca un joc de şah, în care adversarul dumneavoastră este timpul. Dacă ezitați înainte de a face o mişcare sau nu mutați deloc, timpul va cîştiga partida. Jucați împotriva unor adversari care nu tolerează lipsa de hotărîre. (M. Roco)

- Dacă doriți să aveți succes, trebuie să gîndiți şi să acționați ca şi cum l-ați avea deja. Oamenii de succes îşi stabilesc standarde înalte şi se angajează față de ei înşişi să reuşească bine în tot ce întreprind. (J. Mayer)

- Viața nu este un coridor drept şi uşor de străbătut, pe care să călătorim liber şi nestingheriți, ci un labirint de treceri prin care trebuie să ne căutăm calea cercetînd uneori şi poteci întunecate.
  Dar prin credință, întotdeauna ni se va deschide o uşă, poate nu chiar aceea la care ne-am fi gîndit, ci una care în cele din urmă se va dovedi cu adevărat bună pentru noi. (A.J. Cronin)

- Reuşita este o dinamică în progres, întreținută cu grijă de indivizi care i se consacră în totalitate, şi care îi conduce la îmbunătățirea, în acelaşi timp cantitativă şi calitativă, a comportamentului, acțiunilor şi performanțelor. (Guy Missoum)

- Năzuința spre recunoaştere şi considerare este un mobil sănătos. Dar dorința de a fi recunoscut drept mai bun, mai puternic sau inteligent decît semenul tău – duce uşor la o conformație psihologică excesiv de egoistă. Trebuie să ne ferim de a predica tinerilor ca scop al vieții succesul. Fiindcă un om de succes primeşte mult de la semenii săi, de obicei incomparabil mai mult decît echivalentul serviciilor făcute de el lor. Valoarea unui om trebuie văzută însă în ceea ce dă, şi nu în ceea ce e capabil să primească.
  Imboldul cel mai important pentru muncă în şcoală şi în viață este plăcerea de a munci, plăcerea produsă de rezultatele muncii şi conştiința valorii acestui rezultat pentru comunitate. (A. Einstein)

- În civilizația modernă, cu extrema diviziune a muncii şi cu adaptarea sufletului la lucruri tot mai artificiale (în înțelesul etimologic al cuvîntului), omul îşi cultivă excesiv unele facultăți, poate ajunge, în anumite domenii, o ființă superioară, dar nu mai e complet. (G. Ibrăileanu)

- Trebuie să-ți organizezi viața în aşa fel, încît munca să fie neapărat necesară; fără muncă nu poți duce o viață curată şi fericită. (A. P. Cehov)

- Faptele noastre ne fac ceea ce sîntem. (W.H.Allen)

- Ce rost are ființa ta lăuntrică dacă ea nu se destăinuie în fapte? (J. Bojer)

- Pentru mine adevărul etern că viața este muncă a devenit ceva mai mult decît o obligație socială şi umanitară. Ea a devenit o problemă morală şi de conştiință... Viața înseamnă muncă, angajare. (R. Frisch)

- Munca preface totul. Singurul lucru permanent este prefacerea, schimbarea pentru mai bine. Azi e mai bine ca ieri şi mîine va fi mai bine ca azi. Fiecărui om îi sînt deschise atîtea posibilități, dacă vrea să ştie să muncească... munca este singurul titlu de noblețe al omului. (P. Comarnescu)

- Prin scopurile sale, prin activitatea în care el realizează aceste scopuri, omul este întotdeauna ceva pentru sine, dar şi ceva pentru alții, pentru comunitate, pentru gen. El trăieşte cu tot sufletul, cu toată inima pentru omenire. (L. Feuerbach)

Cu privire la conceptul formării capacităților creative la liceeni



Rita **GODOROJA**

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Principiile pe care le vrea înfăptuite planul nostru de lecţie vor în totalitatea lor să ducă la omul de creaţie, căci numai în creaţie omul este în acelaşi timp întrupător maximal al efortului propriu, deci al originalităţii sale, şi totodată îşi pune acest efort în slujba celorlalţi.

C. Narly [1]

În prezent se acceptă că posibilitatea de a crea nu este o însuşire de excepţie, caracteristică doar unui număr mic de oameni, consideraţi aleşi, dotaţi, talentaţi, geniali. Realizările creativităţii umane exprimate prin numărul de obiecte, produse, tehnologii şi opere de artă elaborate la sfîrşitul mileniului doi depăşeşte 20 de milioane, din care 90% au fost obţinute în anii 1980-2000 [2]. Se consideră totuşi că nu se valorifică decît 3% din capacitatea creierului uman, o cauză importantă fiind învăţămîntul bazat pe predarea, memorarea şi reproducerea cunoştinţelor, neglijînd dezvoltarea potenţialului creator al elevilor şi însuşirea de către aceştia a unor tehnici de învăţare creativă [3]. După A. Munteanu [4], procesul de creativizare a societăţii trebuie să înceapă din "miezul ei fierbinte", cel al educaţiei, în general, şi al educaţiei şcolare, în particular.

Formarea personalităţii creative, ca obiectiv major al învăţămîntului din Republica Moldova, concentrează atenţia şi eforturile pedagogilor şi psihologilor asupra identificării, stimulării, dezvoltării şi evaluării creativităţii elevilor. Ideea dezvoltării capacităţilor creative la liceeni în condiţiile actuale se bazează pe axioma că fiecare individ se naşte cu un potenţial creativ care poate fi stimulat prin asigurarea unui climat adecvat al activităţii, ţinînd cont de natura sarcinilor de lucru. Reformarea procesului educaţional avansează cerinţe noi faţă de formarea personalităţii liceenilor, care trebuie să posede: iniţiativă, independenţă în gîndire şi acţiune, priceperi de colaborare în grup, capacitatea de a rezolva probleme, de a lua decizii, de a obţine şi a utiliza informaţia, de a-şi planifica acţiunile, de a se autoinstrui şi de a participa la o instruire reciprocă, de a se autoevalua şi a evalua munca colegilor [5]. Stimularea potenţialului creativ al liceenilor ar trebui să conducă la realizarea lucrărilor de tip creativ, exprimarea imaginaţiei creatoare, iniţierea şi efectuarea unor investigaţii în domeniul ales, rezolvarea situaţiilor-problemă şi propunerea unor soluţii diverse, originale [6]. Aceste obiective educaţionale vizează performanţele aşteptate de la liceeni în procesul de instruire şi de educaţie, acţiuni concrete. Realizarea obiectivelor de tip creativ depinde de introducerea unui sistem de principii didactice, strategic orientate la organizarea predării prin cercetare şi creaţie, iar tactic – la dezvoltarea creativităţii individuale a subiectului. În baza acestor principii este necesară elaborarea unor tehnologii educaţionale menite să coreleze strategia şi obiectivele de instruire. Schimbarea accentului în triada informativ-formativ-creativ poate fi atinsă prin aplicarea strategiei problematizate, asigurată metodologic de un sistem de metode activ-participative: problematizarea, descoperirea, studiul de caz, jocul de rol, asaltul de idei, modelarea, experimentul etc. Un rol important în edificarea unui climat adecvat revine profesorului, care trebuie să stimuleze potenţialul creativ al liceenilor în procesul instruirii.

Unele cadre didactice asociază dezvoltarea creativităţii mai mult cu disciplinele estetice şi umaniste, decît cu cele reale, fapt evidenţiat în rezultatul cercetării efectuate de M. Frayer (1996) pe un eşantion de 1028

de profesori [7]. Doar 4% din cei intervievaţi au menţionat includerea creativităţii la predarea *Matematicii, Ştiinţelor* şi *Educaţiei tehnologice*. Psihologii M. Miclea şi I. Radu afirmă că cercetarea creativităţii a avut la început ca prototip creaţia de tip artistic, iar în prezent se constată transferarea intereselor spre creaţia de tip ştiinţific. Cauzele acestei mutaţii sînt: a) prestigiul deosebit de care se bucură ştiinţa în lumea contemporană; b) explozia informaţională şi rapida ei perimare; c) problemele vitale cu care se confruntă omenirea şi pentru a căror rezolvare se cer eforturi creative fără precedent [8]. Analizînd teoria şi practica educaţională, sesizăm necesitatea investigaţiilor dedicate dezvoltării creativităţii elevilor, atît la disciplinele de învăţămînt umaniste cît şi la cele reale.

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

Conceptul psihologic de *creativitate* desemnează dispoziţia care există în stare potenţială, la orice individ şi la orice vîrstă, de a produce ceva nou şi relevant la scară socială şi individuală [9]. În acest sens, creativitatea este o potenţialitate a persoanei, iar creaţia – manifestarea acestei disponibilităţi în anumite condiţii. După A. Cosmovici, creativitatea constituie rezultatul procesului creator şi, totodată, *o capacitate* complexă a omului, o structură caracteristică a psihicului care face posibilă opera creatoare [10]. După E. Limbos, creativitatea este echivalentă cu *capacitatea de a imagina răspunsuri la probleme*, de a elabora soluţii inedite şi originale, iar după D. Sternberg, Lubart, Feist şi Runco – *capacitatea de a produce lucruri noi, originale sau neaşteptate*, dar şi *eficiente*, adică folositoare sau *care rezolvă problemele* [11]. Observăm că actualizarea dispoziţiei de a crea şi de a manifesta capacităţi creative, de a genera noutatea şi originalitatea este corelată cu abordarea şi soluţionarea unei probleme. Fiecare licean în procesul de învăţare realizează lucruri noi în raport cu experienţa sa anterioară. Prin urmare, orice act de descoperire, care conduce la concluzii individuale, inedite, prin eforturi personale, este un act creativ. Sinteza cunoştinţelor anterioare într-un răspuns nou, neobişnuit; rezolvarea printr-o metodă nouă, necunoscută a unui exerciţiu sau a unei situaţii de problemă; interpretarea nouă a unui subiect cunoscut; utilizarea inedită a detaliilor ori materialelor familiare reprezintă manifestări creative ale liceenilor. De exemplu, produsele realizate în procesul instruirii problematizate la chimie constituie atît soluţii la întrebări şi probleme cît şi diverse modele, colecţii, tablouri, proiecte, desene, scheme de reper, poezii, jocuri la diferite subiecte de studiu etc. Aşadar, la nivel liceal vom considera creative descoperirile individuale ale elevului, noi pentru subiectul concret, obţinute ca urmare a propriilor investigaţii, a conexiunii originale a lucrurilor şi noţiunilor deja cunoscute. De aceea, prin *creativitatea liceenilor înţelegem capacitatea lor de a elabora produse noi, originale şi de valoare în plan individual, prin rezolvarea de probleme.*

Conceptul de *capacitate creativă*/*creatoare* se vehiculează în literatură cu o anumită ambiguitate semantică, cu sens de creativitate. La delimitarea conceptului de *capacităţi creatoare generale* au contribuit autorii D. P. Ausubel şi F. G. Robinson, definindu-le *ca ansamblu de trăsături intelectuale fundamentale, de variabile ale personalităţii şi de aptitudini pentru rezolvarea de probleme* (flexibilitatea gîndirii, sensibilitatea pentru probleme, capacitatea de gîndire divergentă, deschiderea intelectuală, spiritul întreprinzător, independenţa în judecată), *care permit manifestarea potenţialităţilor creatoare* [12]. Evidenţiem că trăsăturile intelectuale fundamentale ale personalităţii şi aptitudinile pentru rezolvarea de probleme caracterizează atît capacităţile creatoare cît şi *posibilităţile* persoanei de a crea.

În sens larg, noţiunea de *capacitate* semnifică *posibilitatea* unei persoane de a executa un anumit lucru, *posibilitatea* de a efectua o activitate concretă. Formarea capacităţii porneşte de la unele premise înnăscute şi se produce în procesul activităţii organizate într-un anumit mod [13]. Noţiunea *creativ,* cu referinţă la persoană, înseamnă individ capabil de a crea – a întemeia, a produce, a inventa, a făuri, a compune, a-şi imagina, a înfiinţa, a realiza ceva nou sau original. Prin asocierea noţiunilor componente obţinem conceptul de *capacitate creativă,* care desemnează un ansamblu de aptitudini şi posibilităţi ale unei persoane de a crea. Totodată, capacităţile creative au la bază capacităţile intelectuale, care permit a opera cu eficienţă în cîmpul activităţii teoretice sau practice atît în ce priveşte asimilarea şi integrarea informaţiei, formarea priceperilor şi deprinderilor intelectuale cît şi rezolvarea cu succes a situaţiilor problematice, găsirea de noi soluţii. Prin *capacităţi creative ale liceenilor* înţelegem *un ansamblu de posibilităţi de a elabora produse noi, originale şi de valoare în plan individual, prin rezolvarea de probleme.* Rezolvarea de probleme nu semnifică un exerciţiu de aplicare a unor cunoştinţe, ci un proces care necesită efort intelectual şi motivaţional-volitiv pentru a umple golul între cunoscut şi necunoscut, pentru a descoperi o soluţie adecvată, o regulă nouă sau a elabora un produs. Soluţiile, ideile, procedeele şi metodele de rezolvare, la care liceenii ajung pe o cale independentă, pot fi considerate produse creative, deşi pentru societate ele nu sînt noi.

În tabelul de mai jos propunem exemple de capacităţi creative clasificate în funcţie de factorii intelectuali ai creativităţii.

Factorii	**Capacităţile creative**
Fluiditatea/fluenţa	Capacitatea de a genera rapid cît mai multe idei într-o unitate de timp Capacitatea de asociere între imagini, cuvinte, idei, fapte, situaţii
Flexibilitatea	Capacitatea de restructurare a gîndirii în raport cu noile situaţii, uşurinţa transferului Capacitatea de reorganizare a informaţiei Capacitatea de a produce diferite categorii de idei Capacitatea de a folosi anumite strategii noi, cînd situaţia se schimbă Capacitatea de a realiza cu uşurinţă transferul în rezolvarea problemelor Capacitatea de redefinire sau definirea problemelor într-un mod nou
Originalitatea	Capacitatea de integrare a unor elemente diverse în acelaşi cîmp perceptiv Capacitatea de a propune soluţii noi, rare printre omologi /din punct de vedere statistic; a unor idei originale, noi
Elaborarea	Capacitatea de combinare şi sistematizare a informaţiei Capacitatea de transformare şi combinare de date în procesul de construcţie mentală Capacitatea de realizare concretă a unor idei originale, noi Capacitatea de completare Capacitatea de corectare
Sensibilitatea la probleme	Capacitatea de a sesiza cu uşurinţă probleme neobişnuite sau care în aparenţă lipsesc Capacitatea de sesizare a esenţialului

Conceptul de capacitate creativă interferează în aria explicării fenomenului complex al creaţiei cu sintagma *aptitudine creativă*. După C. Spearman şi L. Thurstone, *aptitudinea* reprezintă *substratul capacităţilor* şi constituie *o însuşire sau un complex de însuşiri fizice, intelectuale şi psihice, care condiţionează obţinerea rezultatelor aşteptate, a succesului într-o anumită activitate.* Capacitatea depinde atît de aptitudine cît şi de maturizare şi exerciţiu; ea poate fi determinată direct într-un context şcolar şi indirect prin teste [14]. Pentru a diferenţia capacitatea de aptitudine, psihologii I. Dafinoiu şi A. Cosmovici [10, p. 60] susţin că, vorbind de o *capacitate,* ne gîndim la *posibilitatea de a efectua o acţiune (reală sau mentală) imediat*: cînd afirmăm că persoana ştie să rezolve sisteme de ecuaţii, aceasta înseamnă că are capacitatea de a le rezolva. Existenţa unei capacităţi nu este în funcţie numai de aptitudine, ea presupune şi *un exerciţiu, o experienţă*. De aceea, un nivel destul de ridicat al capacităţii de a rezolva exerciţii şi probleme nu probează existenţa unei aptitudini de grad superior, pentru că la acel rezultat se poate ajunge şi cu *aptitudini slab dezvoltate,* cu *preţul unei munci perseverente*. Diferenţele în înţelegerea conceptului de capacitate creativă, ca aptitudini potenţiale sau ca aptitudini împlinite, le putem explica prin interferenţa conceptelor-cheie din aria creativităţii şi absenţa delimitării lor în dicţionarele moderne de psihologie şi pedagogie.

Întrucît adolescenţii se caracterizează prin tendinţa de autoafirmare a personalităţii, dezvoltarea gîndirii abstracte, intensitatea sentimentelor intelectuale, morale şi estetice, socializare profundă, psihologii consideră ca această etapă a evoluţiei umane oferă maximum de avantaje pentru manifestarea creativităţii. Potenţialul creativ ca sistem de capacităţi latente poate fi activat datorită trebuinţelor de progres, de autocunoaştere, de independenţă, de autoexprimare ale adolescenţilor. Acest proces reclamă antrenarea sistematică a liceenilor în soluţionarea unor probleme de tip divergent, iniţierea şi realizarea celor mai simple investigaţii la disciplinele studiate, elaborarea independentă a lucrărilor de tip creativ, angajarea în experienţe creative, în prelucrarea, organizarea, reorganizarea, reformularea datelor, asigurarea dinamismului intelectual şi afectiv, aplicarea unor strategii de acţiune creativă, diversificarea planurilor de exprimare creativă, respectarea individualităţii fiecărui elev. Pentru ca liceenii să-şi exprime potenţialul creativ şi unicitatea, este necesar a spori numărul şi a varia situaţiile care solicită să dea dovadă de iniţiativă, să realizeze alegeri, să ia decizii, să-şi asume responsabilităţi, să nu cedeze la primul eşec, să-şi manifeste raţional spiritul critic. Formarea capacităţilor creative presupune *respectarea principiilor* sistematizării şi continuităţii în conceperea şi soluţionarea situaţiilor-problemă, individualizării şi diferenţierii procesului de rezolvare a problemelor, cooperării în activitatea de învăţare creativă, autoevaluării şi evaluării ghidate a produselor creative în raport cu experienţa personală, libertăţii în selectarea şi rezolvarea problemelor/ sarcinilor creative, stimulării motivaţiei creatoare.

În optica lui M. Minder, capacitatea este activitatea mentală transdisciplinară care trebuie folosită pentru a mobiliza competenţa [15], iar competenţa înseamnă cunoştinţe dinamice. Autorul susţine că interacţiunea

competenţei şi capacităţii este performanţa care indică, totodată, nivelul de stăpînire al respectivelor componente de către individ. M. Minder constată că taxonomia lui Bloom acordă o anumită importanţă creativităţii prin intermediul capacităţii de sinteză, care semnifică un comportament de producere originală, de combinare a elementelor pentru edificarea unei structuri inexistente la început, de organizare şi exprimare într-o manieră personală a diverselor elemente ale unei situaţii. Capacităţile cognitive corespunzătoare nivelului *acţiunii mentale de sinteză* sînt determinate de verbe la infinitiv (a clasifica, a combina, a constitui, a crea, a deduce, a deriva, a dezvolta, a formula, a modifica, a organiza, a planifica, a povesti, a produce, a proiecta, a propune, a relata, a scrie, a sintetiza, a specifica, a transmite etc.) raportate la obiectul acţiunii: produse, performanţe, proiecte, lucrări, comunicări, compoziţii, planuri, obiective, operaţiuni, modalităţi, soluţii, mijloace, fenomene, concepte, scheme, teorii, relaţii, abstracţii, generalizări, ipoteze, descoperiri etc. De aici deducem că *prin analiza produselor creative elaborate de liceeni în procesul instruirii* se pot identifica capacităţile de tip creativ.

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

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

Pentru a evidenţia semnificaţia conceptului de capacitate creativă pentru liceeni, am realizat un chestionar, antrenînd 51 de elevi din clasele a XI-a de la Liceul Teoretic „A. Mateevici" din Căuşeni. Am rugat liceenii să numească minimum 3 capacităţi creative necesare oricărei persoane. Răspunsurile oferite au fost clasificate în ordinea descreşterii fluenţei în eşantion: imaginaţie şi fantezie – 21, ingeniozitate – 17, a ieşi din situaţii complicate/a fi descurcăreţ – 8, cunoştinţe necesare – 6, inventivitate (a inventa ceva neobişnuit/nou) – 6, originalitate (a face ceva original) – 5, a crea ceva nou/util/frumos/bun – 4, a desena – 4, dorinţă – 4, fluiditate de idei/a da cît mai multe răspunsuri – 4, rapiditate în rezolvare/creaţie – 4, a emite/dezvolta idei (proprii inovatoare) – 3, a rezolva o problemă/probleme (cu uşurinţă) – 3, gîndire abstractă/logică – 3, inspiraţie (muză) – 3, isteţime – 3, perseverenţă – 3, capacităţi intelectuale dezvoltate – 2, efort (să depună muncă) – 2, elaborarea lucrărilor de creaţie – 2, extragerea esenţialului – 2, flexibilitate – 2, unicitate – 2, visător – 2, a aduce la cunoştinţă ceva nou – 1, a alcătui întrebări interesante – 1, a aplica în practică cunoştinţele/informaţia – 1, a compune ceva (poezie/proză/proiecte/rebusuri) – 1, a crea involuntar – 1, a da sfaturi oricui – 1, a face dintr-un lucru inutil ceva util/folositor – 1, a fi convingător – 1, a gîndi – 1, a înţelege (totul/o anumită informaţie/esenţialul) – 1, a vedea frumosul în ceva – 1, a vedea obiectele în spaţiu – 1, activism (participarea la activităţi creative în grup) – 1, atenţie – 1, capacitate oratorică – 1, caracter – 1, curaj pentru abordarea şi rezolvarea unei probleme – 1, a critica – 1, expresivitatea ideilor – 1, independenţă – 1, individualitate – 1, inteligenţă – 1, interes – 1, încredere în forţele proprii (siguranţa răspunsurilor) – 1, memorie bună – 1, optimism – 1, plăcere/dragoste faţă de ceea ce faci/a iubi să înveţi – 1, răbdare (să fie răbdător) – 1, sinceritate/bunătate – 1, talent – 1, voinţă – 1.

Potrivit rezultatelor chestionarului, portretul colectiv al persoanei creative este caracterizat, în primul rînd, de *imaginaţie creatoare*, adică de capacitatea de a construi noi reprezentări sau idei pe baza percepţiilor, reprezentărilor sau ideilor acumulate anterior. Imaginaţia este un factor intelectual al creativităţii şi constituie un proces de generare a ideilor, de abordare a obiectelor sau fenomenelor noi, fără perceperea lor directă. La baza ei se află asocierile, combinarea şi recombinarea datelor. Imaginaţia se identifică prin *originalitatea* soluţiilor, care este indiciul principal al unui produs creativ. Pentru *ingeniozitate* au pledat 17 liceeni, apreciind persoanele abile, agere, cu spirit inventiv. Poziţia următoare în topul *capacităţilor creative* o deţine *capacitatea de a ieşi din situaţii complicate/de a fi descurcăreţ*, care semnifică capacitatea de a lămuri, a limpezi, a clarifica o problemă sau o situaţie dificilă, confuză.

Funcţia creatoare a gîndirii se manifestă o dată cu apariţia unei probleme, a unei situaţii contradictorii, caracterizată de o stare conflictuală. Capacitatea de a rezolva problema, descoperind adevăruri şi realităţi noi, defineşte creativitatea. Deşi în literatura de specialitate se menţionează că obiectivul principal al educării creativităţii în şcoală este formarea şi dezvoltarea

capacităţilor creatoare şi nu obţinerea unor produse susceptibile de valorificări sociale, considerăm totuşi că liceenii, fiind la treapta cea mai înaltă a învăţământului preuniversitar, trebuie să fie antrenaţi în rolul de autor. Aceasta implică cultivarea priceperii de a aplica cunoştinţele şi deprinderile asimilate în forme noi, inedite, personale, prin combinarea şi recombinarea elementelor, faptelor, evenimentelor din diferite domenii. Natura creativităţii nu permite aplicarea unor criterii de evaluare definitivă, susţine M. Fryer [7, p. 35], dar aceasta nu înseamnă că nu există criterii relevante. Pentru a evita lezarea demnităţii copiilor, orice evaluare externă a performanţei trebuie efectuată într-un mod care să facă distincţie dintre lucrare şi sentimentele individuale. De aceea, în licee este binevenită *tehnica autoevaluării ghidate*, care are avantajul de a-i face pe elevi să devină responsabili de propriile performanţe creative. Autoevaluarea constituie o cale spre autocunoaştere. Ea le oferă încredere în sine şi îi motivează pentru îmbunătăţirea performanţelor şcolare.

Originalitatea şi noutatea în gîndire şi acţiune trebuie să orienteze procesul de formare a capacităţilor creative spre descoperirea şi autodescoperirea unicităţii fiecărui licean şi cultivarea ei la toate disciplinele de învăţământ. Profesorul urmează să-i ajute pe elevi să-şi dezvolte capacităţile de autoevaluare, să compare nivelul la care au ajuns în raport cu obiectivele propuse. Evaluarea lucrărilor de tip creativ, realizate în procesul instruirii problematizate, trebuie să se efectueze pe baza *principiului autoevaluării şi evaluării ghidate.* Aşadar, pentru a facilita calea parcursă de elevi – de la produse creative de nivel expresiv la cele de nivel emergent – şi a dinamiza progresul societăţii în care trăim, se cer eforturi considerabile şi cooperarea tuturor agenţilor educaţionali în vederea formării continue a capacităţilor creative ale fiecărei persoane încă de pe băncile şcolii. În acest sens, procesul de instruire liceală trebuie să urmărească permanent realizarea obiectivelor de tip creativ: iniţierea şi efectuarea unor investigaţii în domeniul ales; rezolvarea situaţiilor-problemă şi propunerea unor soluţii originale; elaborarea independentă a lucrărilor de tip creativ; exprimarea imaginaţiei creatoare şi a gîndirii artistice.

Libertatea în alegerea, rezolvarea problemelor şi sarcinilor constituie un principiu specific formării capacităţilor creative la liceeni. După G. Albu, libertatea este *principiul* spiritual în om (cîtă spiritualitate, atîta libertate, atîta creaţie), libertatea este dezvoltare: capacitatea de a învăţa din orice situaţie de viaţă, de a acumula, de a transforma orice experienţă personală într-un fapt util, favorabil împlinirii sale; capacitatea de a alege între mai multe posibilităţi, de a se hotărî, de a-şi da o configuraţie existenţială unică; capacitatea de a fi autonom, de a se opune haosului printr-o scară de valori susţinută de idealuri umaniste; capacitatea de *a problematiza* datul existenţial şi de a formula posibilităţi, alternative de perfecţionare şi/sau depăşire a acestuia; capacitatea de a-şi formula scopuri şi de a le realiza [17]. În cadrul procesului de autonomizare se impune edificarea şi asigurarea unui mediu, a unor situaţii în care liceenii să-şi poată afirma libertatea, a unei atmosfere de încredere, de securitate şi susţinere, deschise spre exprimarea de sine.

Schimbările din societate pot fi intensificate prin autorealizarea creativă a personalităţii fiecăruia. Formarea capacităţilor creative trebuie să constituie nucleul educaţiei la fiecare disciplină de studiu şi activitate nonformală. În acest sens, este necesară orientarea liceenilor la poziţia de subiect al autodezvoltării creative, prin autocunoaştere, autoreglare, autodirijare şi autoevaluare.

NOTE:

1. Narly, C., *Pedagogie generală,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., 1978, p. 86.
2. Roco, M., *Abordări psihologice despre creativitate în preajma mileniului III./*Zlate, M., (coord.), *Psihologia la răspîntia mileniilor,* Iaşi, Editura Polirom, 2001, p. 155.
3. Stoica, M., *Psihopedagogia personalităţii,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1996, p. 86.
4. Munteanu, A., *Incursiuni în creatologie,* Timişoara, Editura Augusta, 1994, p. 9.
5. Bucun, N.; Musteaţă, S.; Guţu, V.; Rudic, G., *Bazele ştiinţifice ale dezvoltării învăţămîntului în Republica Moldova,* Chişinău, Editura Prometeu, 1997, p. 254.
6. Guţu, V.; Pâslaru, Vl., *Curriculum de bază. Documente reglatoare.*/Musteaţă, S., Bucun, N. (coordonatori), Chişinău, 1996.
7. Fryer, M., *Predarea şi învăţarea creativă,* Chişinău, Editura Uniunii Scriitorilor, 1996, p. 11.
8. Radu, I. (coord.), *Introducere în psihologia contemporană,* Cluj, Editura Sincron, 1991, p. 181.
9. Cristea, S., *Dicţionar de termeni pedagogici,* Chişinău – Bucureşti, Grupul Editorial Litera, 2000, p. 72.
10. Cosmovici, A.; Cozma, T.; Creţu, C. ş.a., *Psihopedagogie.*/Neculau, A., Cozma, T. (coord.), Iaşi, Editura Spiru Haret, 1995, p. 219.
11. Roco, M., *Creativitate şi inteligenţă emoţională,* Iaşi, Editura Polirom, 2001, p. 19-20.
12. Ausubel, D. P.; Robinson, F. G., *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981, p. 705-712.
13. *Dicţionar de pedagogie.*/Manolache, A., Muster, D., Nica, I., Văideanu, G. (coord.), Bucureşti,

Editura Didactică şi Pedagogică, 1979, p. 58.
14. Sillamy, N., *Dicţionar de psihologie,* Bucureşti, Editura Univers Enciclopedic, 2000.
15. Minder, M., *Didactica funcţională: obiective, strategii, evaluare,* Chişinău, Editura Cartier, 2003, p. 26; 56.
16. Stoica, A., *Creativitatea elevilor,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1983, p. 91.
17. Albu, G., *Introducere într-o pedagogie a libertăţii. Despre libertatea copilului şi autoritatea adultului,* Iaşi, Editura Polirom, 1998, p. 86, 109.

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

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



Viorica **GORAŞ-POSTICĂ**
Centrul Educaţional PRO DIDACTICA

Experienţa pe care v-o propunem reprezintă un episod dintr-o investigaţie experimentală, desfăşurată pe parcursul a mai mulţi ani în domeniul dezvoltării competenţelor de comunicare la elevi din perspectiva neologismelor. Disciplina opţională dată este, conform concluziilor noastre, o încununare a demersului didactic în vederea obţinerii performanţelor comunicative, o expresie de stăpînire la nivel avansat a limbii literare şi de interpretare creativă şi critică a textului artistic.

Predată în clasa a XI-a de liceu, ea se înscrie, în mod firesc şi util, în aria pregătirii filologice a tinerilor. Ca orice disciplină şcolară de acest gen, cea propusă de noi apare ca expresie practică a ideii de diferenţiere a învăţămîntului, de adaptare a conţinuturilor educaţionale la interesele şi aptitudinile variate ale tinerilor.

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

O*pţiunea* drept o "concluzie a procesului de deliberare la care ajunge tînărul cu privire la domeniul la care vrea să se încadreze" [Cucoş, p.314] a fost făcută şi cu referire la domeniul dat, cu interes şi convingere de către un număr nu prea mare de elevi, dar care au demonstrat motivaţie estetică şi intelectuală apreciabilă.

După *Dicţionarul de pedagogie*, opţiunea în general, cea profesională în special, implică o confruntare între curentele sociale, preferinţele tînărului, dorinţele familiei şi recomandările şcolii [p. 314]. Şcolarizarea pînă la vîrsta respectivă asigură o anumită pregătire, un grad cuvenit de maturizare în vederea realizării unei atare decizii. Chiar dacă genul de activitate prevăzut de cursul dat nu acoperă complexitatea provocărilor lumii contemporane, totuşi acest modul interdisciplinar se poate ataşa la noile educaţii pentru schimbare şi dezvoltare, educaţie pentru timpul liber, educaţie interculturală etc. [Cf. Cucoş, p. 30-34].

Generat de cadrul formal al obiectului de studiu *Limba şi literatura română*, disciplina în cauză desemnează *o realitate educaţională nonformală,* dar cu efecte formative lingvistico-literare deosebite. Asemenea oricărei alte activităţi opţionale sau facultative, acţiunile incluse în acest perimetru se caracterizează printr-o mare flexibilitate şi vin în întîmpinarea diversităţii de interese ale elevilor.

Predarea-învăţarea materiilor disciplinei opţionale a urmărit realizarea unor obiective sugerate de dimensiunile educaţiei formale şi informale şi a unor activităţi specifice de învăţare, aşa cum sînt reprezentate în tabelul de mai jos.

OBIECTIVE DE REFERINŢĂ	ACTIVITĂŢI ŞI OPORTUNITĂŢI DE ÎNVĂŢARE
• să se iniţieze în tainele muncii intelectuale organizate, realizînd deschiderea intelectuală;	– exerciţii de analiză şi sistematizare a informaţiei dintr-un text literar sau ştiinţific, elaborarea rezumatului, luarea notiţelor din diferite surse, abordarea textului din perspectivă semiotică şi hermeneutică, investigaţia etc.

• să recunoască şi să perfecţioneze continuu achiziţiile intelectuale;	– tehnici diverse de studiu al unui fapt de limbă în textul literar, adaptat la caracteristicile unei epoci şi ale unei personalităţi literare, inclusiv comentariul literar; Clustering-ul, SINELG-ul etc.
• să realizeze activităţi de căutare şi explorare de grup sau în mod independent;	– activităţi de lucru în echipă, în perechi şi individuale, inclusiv proiectul, investigaţia, dezbaterea, portofoliul etc.
• să manifeste sensibilitate la contactul cu opera şi la rolul cuvîntului în contextul artistic;	– exerciţii de receptare şi interpretare a operei literare, de dezvoltare a ideilor degajate din text; comentariul literar etc.
• să manifeste interes pentru cunoaşterea personalităţii literare a lui G. Meniuc prin investigarea stilistică a unui fapt de limbă – neologismul;	– exerciţii de investigare stilistică a textului artistic; comentarea efectelor stilistice create de neologisme, compararea acestuia cu efectul arhaismelor, regionalismelor; decriptarea mesajului global prin analiza lexicului etc.
• să exploreze în mod personal versul, fără obligaţii şi prescripţii ferme;	– proiecte şi investigaţii personale; note de lectură; compoziţii de diverse tipuri etc.
• să manifeste capacităţi complexe de disecare a textului literar din perspectivă lexical-neologică; să-şi satisfacă gustul estetic;	– comentarii; dezbateri; conferinţe; activităţi în echipe relativ omogene din punctul de vedere al pregătirii filologice etc.
• să contribuie la modelarea viziunii creatoare a elevilor;	– agenda cu notiţe paralele; cubul, freewriting-ul, referate tematice; compoziţii etc.
• să se iniţieze şi să se orienteze în mod elementar în „labirintul" cercetării filologice; să treacă, în mod conştient, de la o preocupare mai îngustă la o integrare cuprinzătoare în sferele social-culturale ale vieţii.	– analiza trăsăturilor semantice ale neologismelor; generalizarea categorială a neologismelor; investigaţia; revizuirea circulară a textelor propuse pentru portofoliul clasei etc.

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

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

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

În cadrul cursului opţional, paralel cu metodele şi tehnicile tradiţionale de predare-învăţare-evaluare (întrebările structurate, tezele, referatele, comentariile, sintezele), au fost aplicate, în mod prioritar, numeroase metode şi tehnici netradiţionale, care au demonstrat eficienţă, inclusiv brainstorming-ul scris şi oral, dezbaterile, eseurile (structurate şi nestructurate), investigaţia, proiectul, portofoliul, prezentarea etc. Tehnologiile educaţionale aplicate la disciplina de bază ne-au servit ca punct de pornire, dar şi ca reper metodologic. Insistînd pe tehnologiile enumerate mai sus, ne-am dorit să "profităm" de potenţialul lor formativ sporit şi de stimularea spiritului creativ exercitate de ele. Dintre metodele tipice de instruire în cadrul disciplinei opţionale s-a dat preferinţă investigaţiei, proiectului şi portofoliului.

Investigaţia, ca metodă de instruire şi autoinstruire, constituie o reală şansă pentru elev de a-şi pune în valoare potenţialul creativ în aplicarea cunoştinţelor asimilate, în explorarea situaţiilor noi sau foarte puţin asemănătoare cu situaţiile anterioare. S-a realizat pe parcursul unei sau a cîtorva ore la clasă, propunîndu-se sarcini diferite ca nivel de complexitate; de la o simplă descriere a naturii, de exemplu, pînă la elaborarea unor hărţi ale conceptelor pentru un curent literar, pentru creaţia unui scriitor etc. [Curriculum de liceu, pag. 26]. În cadrul investigaţiei s-a mizat pe activitatea independentă a liceenilor, or, timpul extrem de redus rezervat disciplinei opţionale nu ne-a permis să realizăm această oră în clasă, cu excepţia cazului cînd a fost folosită ca metodă de evaluare. În rest, formaţii au studiat un subiect sau altul în afară de clasă, în mod individual, în perechi sau în grupuri de 3-5 elevi, cînd se cercetau mai multe aspecte ale aceleiaşi probleme.

Printre temele propuse pentru investigaţia filologică a liceenilor au fost:

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

Scopul investigaţiilor ştiinţifice l-a constituit dezvoltarea la elevi a capacităţilor de observare, de clasificare, de totalizare, de sinteză corectă, de creaţie, trecerea de la realizarea unor obiective operaţionale simple (cum ar fi identificarea neologismelor, clasificarea acestora conform părţilor de vorbire sau tropilor pe care îi formează) la îndeplinirea unor obiective complexe ce presupun formarea deprinderilor elementare de cercetare ştiinţifică (formularea ipotezelor, desfăşurarea propriu-zisă a cercetării, analiza datelor, identificarea cauzelor ce au provocat anumite efecte, inclusiv stilistice, formularea concluziilor etc.). Este vorba deci de un sistem ce permite realizarea obiectivelor cognitive, formative şi atitudinale. A fost deosebit de important ca elevii să fie implicaţi nemijlocit într-o asemenea activitate, într-un proces mai mult individual, facilitat de profesor, căci "elevul se dezvoltă prin exerciţiile pe care le face, şi nu prin acelea care se fac în faţa lui" (I. Cerghit).

Algoritmul de efectuare a unei investigaţii are multe similitudini cu cel al *proiectului* – o activitate mult mai amplă, desfăşurată pe parcursul a cîtorva zile sau săptămîni, avînd mai multe etape: definirea şi înţelegerea sarcinii, îndeplinirea/rezolvarea ei, prezentarea unui raport în faţa colegilor asupra rezultatelor obţinute/a produsului.

În afară de proiectul individual, s-a recurs deseori şi la *proiectul de grup*, care presupune o activitate în comun a unei echipe de elevi pe o durată de timp dinainte stabilită şi care realizează anumite obiective educaţionale: antrenarea elevilor în procesul de învăţare; crearea posibilităţii de promovare a creativităţii personale şi colective; stimularea capacităţilor de cooperare; dezvoltarea deprinderilor de muncă independentă, a simţului responsabilităţii faţă de munca întregului grup, prin responsabilitatea aportului personal.

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

- Motivul mării în proza lui G. Meniuc;
- Motivul cascadei în creaţia lui G. Meniuc;
- Rolul stilistic al neologismelor în poezia de tinereţe a lui G. Meniuc;
- Motive filozofice în poezia de maturitate a lui G. Meniuc;
- Rolul stilistic al arhaismelor, regionalismelor şi neologismelor în poezia de inspiraţie folclorică a lui G. Meniuc;
- Paralelă stilistică: neologismele şi valenţele lor artistice în creaţia lui G. Meniuc şi A. Busuioc (aici s-au propus culegerile de versuri: "Preludiul bucuriei" de G. Meniuc şi "Îmblînzirea maşinii de scris" de A. Busuioc).

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

– Citeşte cu atenţie, cu creionul în mînă, lucrarea de debut a lui G. Meniuc "Interior cosmic". Subliniază neologismele.
– Parcurge încă o dată biografia lui G. Meniuc ca să vezi în ce condiţii s-a format tînărul poet şi în ce împrejurări a debutat.
– Stabileşte aria tematică a poeziilor, motivele-cheie.
– Fă un inventar al neologismelor, clasificîndu-le în părţi de vorbire, pe teme, pe figuri de stil create cu ajutorul lor.
– Scrie un eseu de 2-3 pagini în care să interpretezi, să comentezi efectul artistic al neologismelor în poezia de tinereţe.
– Pregăteşte o prezentare de maximum 10 min. a temei în faţa grupului/clasei.

Timp-limită de realizare – 2 săptămîni.

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

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

În procesul de lucru la un portofoliu am mizat pe cultivarea cîtorva abilităţi care, conform părerilor didacticienilor, sînt fundamentale şi decisive pentru dezvoltarea personalităţii. Ulterior aceste abilităţi vor fi

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

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

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

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

Lucrul în echipă a reprezentat o formă predominantă de activitate, a cărei eficiență a fost demonstrată cu prisosință pe parcursul ultimilor ani. În acest context, profesoara V. Bolocan mărturisea: "Echipa devine un laborator în care se întîmplă lucruri interesante. Acolo sarcinile se împart, elevii învață să se accepte, să vorbească, să asculte şi să fie ascultați. Acolo se dărîmă barierele şi complexele, se apropie sufletele: elevii devin profesori, iar clasa întreagă se transformă într-o comunitate de învățare, unde se pune mintea la contribuție, se colaborează şi se produce, iar cadrul didactic are rol de ghid, de îndrumător şi poate trăi cu adevărat sentimente de satisfacție personală şi profesională".

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Crearea unor condiții psihopedagogice eficiente de dezvoltare a competențelor comunicative constituie premisa fundamentală a succesului în demersul didactic monitorizat pe parcursul investigației. Mediul cultural-lingvistic în care au activat subiecții a fost motivant şi relevant pentru ei, oferindu-le un model clar de însuşire şi valorificare a valențelor semantice şi stilistice ale neologismelor. Important a fost faptul că elevii se regăseau, într-o măsură mai mare sau mai mică, în sarcinile didactice în care erau antrenați, avînd o motivație intrinsecă de a face față schimbărilor la care erau provocați. Astfel, barierele perceptive, cognitive, personal-emoționale, de mediu şi cele culturale erau "înfruntate" mai uşor, iar siguranța şi satisfacția elevilor era vizibilă şi caracteriza o situație activă de învățare, cu perspective benefice în evoluția generală a personalității. Competențele de comunicare formate în cadrul disciplinei opționale pot fi încadrate într-o paradigmă de referință care ar reorienta activitatea pedagogică şi ar ajuta elevul să-şi formeze, în mod temeinic, cultura comunicării.

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

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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

Educaţia vocaţională pentru copiii cu deficienţe de auz



Nina **CTITOR**

Şcoala specială nr. 12, mun. Chişinău

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

Tinerii noştri îşi fac studiile într-un şir de instituţii de învăţămînt superior atît din ţară cît şi de peste hotare, dar angajarea lor în cîmpul muncii este destul de dificilă. În acest context, care sînt posibilităţile însuşirii unei profesii şi găsirii unui loc de muncă pentru un tînăr cu disabilităţi la absolvirea şcolii speciale?

Vom încerca să reflectăm în continuare asupra modului de organizare a educaţiei profesionale şi de plasare în cîmpul muncii a elevilor Şcolii speciale nr. 12 din mun. Chişinău, elevi cu deficienţe de auz. Specificul dezvoltării psihofizice a elevilor deficienţi de auz nu le permite alegerea liberă a profesiei. În faţa şcolilor speciale stă problema optării pentru o profesie accesibilă reieşind din parametrii dezvoltării psihice şi fizice a copiilor respectivi.

Educaţia tehnologică este pîrghia care reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalităţii umane, proiectată şi realizată prin valorile ştiinţei aplicate în toate domeniile vieţii sociale. Procesul de cunoaştere şi de formare a personalităţii elevului deficient de auz are drept obiectiv facilitarea încadrării lui în activitatea practică de muncă şi integrarea în societate. De aceea, educaţia tehnologică trebuie să-i asigure o dezvoltare corectă, care ar favoriza cultivarea calităţilor pozitive şi eficacitatea formării profesionale. Realizarea obiectivelor date este determinată de conţinutul educaţiei tehnologice şi pregătirea profesională. În şcoala noastră planul de învăţămînt prevede patru etape de pregătire tehnologică a elevilor:

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

Perioada introductivă include diferite activităţi, în special cele ce vizează autoservirea în cadrul lecţiilor şi în afara lor, cînd elevilor claselor primare li se formează vocabularul, cunoştinţe despre lumea înconjurătoare, precum şi deprinderi practice elementare, li se dezvoltă capacitatea de a trăi în colectiv şi de a se adapta la cerinţele lui. O mare atenţie se acordă formelor didactice concrete ale orientării profesionale: convorbiri, serate, jocuri etc.

La prima etapă a orientării profesionale se urmăreşte: studierea capacităţilor şi aptitudinilor elevului, formarea personalităţii acestuia.

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

În sistemul orientării profesionale, în pregătirea tehnică generală informaţia se îmbină cu reclama profesională şi consultanţa profesională. Însuşirea conştientă a disciplinelor de studiu şi pregătirea tehnologică constituie baza determinării profesionale a elevilor din sistemul învăţămîntului special şi contribuie la alegerea unei profesii accesibile.

Formele de informare profesională în şcoala noastră sînt: convorbirile; lecţiile; discutarea filmelor vizionate, a articolelor şi cărţilor citite; întîlnirile cu absolvenţii şi cu părinţii; excursiile la diferite întreprinderi, asociaţii, firme comerciale. Pe parcursul activităţilor elevii iau

cunoştinţă de specificul unei profesii: însemnătatea ei socială, prestigiul, perspectiva amplasării în cîmpul muncii, condiţiile de lucru şi normele sanitaro-igienice. În cadrul pregătirii tehnice generale se produce şi formarea personalităţii elevului, factor important ce asigură un învăţământ tehnologic cu profil larg, creează condiţii favorabile pentru cunoaşterea şi corecţia personalităţii elevului deficient de auz, optimizează pregătirea psihologică pentru alegerea profesiei.

Următoarea etapă – cea a pregătirii preprofesionale – include: informaţia profesională, consultanţa profesională şi adaptarea socio-profesională. La acest nivel se acordă o atenţie deosebită familiarizării adolescenţilor cu specialităţile înrudite cu profesia studiată, dispunîndu-i către perfecţionarea calificării.

Integrarea socială şi profesională a copiilor Şcolii speciale nr.12 se realizează în cîteva etape:

I. Studierea particularităţilor psiho-fiziologice şi a posibilităţilor perceptive ale elevilor.
II. Formarea şi dezvoltarea vorbirii în cadrul consultaţiilor individuale şi al disciplinelor de cultură generală – pilon principal al integrării socio-profesionale.
III. Pregătirea elevilor pentru perceperea corectă a evenimentelor şi fenomenelor din lumea înconjurătoare (în cadrul tuturor disciplinelor şi al activităţii grupelor cu regim semiintern şi internat).
    a) Formarea vocabularului activ în timpul desfăşurării jocului de rol.
    b) Formarea deprinderilor de completare corectă a actelor oficiale şi a documentelor.
    c) Formarea deprinderii de a modela diverse relaţii interpersonale pozitive.
IV. Dezvoltarea abilităţilor de muncă ale elevilor din ciclul primar (munca manuală şi de deservire), formarea şi dezvoltarea calităţilor individuale (cunoştinţe, priceperi, aptitudini).
V. Pregătirea profesională în cadrul orelor de educaţie tehnologică şi al cercurilor pe interese; asigurarea recuperării totale sau parţiale a capacităţii de muncă – premisă pentru dobîndirea autonomiei economice şi sociale.

În şcoala noastră copiii cu deficienţe de auz au mari posibilităţi de a se forma ca personalitate, de a fi instruiţi şi de a căpăta o meserie. După absolvirea şcolii însă sistemul actual de învăţământ din Republica Moldova le oferă şanse minime de a-şi continua studiile sau de a se angaja în cîmpul muncii. Conform concepţiilor moderne ale învăţământului, pentru a putea răspunde actualelor cerinţe, nu este suficient doar să ajutăm copilul cu disabilităţi, ci şi să producem schimbări în instituţiile educative. De aceea, analizînd mai mulţi factori şi luînd în considerare faptul că elevii noştri nu pot fi orientaţi spre profesii care solicită în mod deosebit auzul, am depus un demers la Ministerul Educaţiei să ne permită deschiderea unor grupe în care vom realiza un program de instruire în domeniul anumitor meserii. Astfel, din luna martie 2001, în şcoală activează grupe la specialităţile „cusător" şi „frizer" (cl. X-XII), instruite conform standardelor şcolii de meserii, în baza programelor de studii aprobate de Ministerul Educaţiei. Studiile se încheie cu examene de calificare şi eliberarea unui certificat (prevăzut pentru absolvenţii şcolilor de meserii).

Realizarea planului de învăţământ la profesiile propuse se desfăşoară în a doua jumătate a zilei (16^{30}-19^{00}). Activităţile pe interese au fost înlocuite cu pregătirea profesională, o parte din orele practice fiind organizate în zilele de vacanţă. Durata studierii specialităţilor este de 1,5-2 ani.

Formarea grupelor de meserii (cîte 5-12 elevi) se efectuează conform normelor de completare a claselor şi Regulamentului de funcţionare a şcolii, reieşind din posibilităţile psiho-fiziologice ale copiilor şi diagnosticul medical, interesul faţă de profesia aleasă.

În timpul instruirii teoretice, elevii însuşesc tehnologia specială, utilajul şi bazele automaticii, desenul tehnic şi de specialitate, bazele construirii şi modelării, codul muncii – cunoştinţe pe care le aplică la orele practice. Elevilor nu le este uşor, însă rezultatele sînt promiţătoare.

A devenit o tradiţie ca în timpul măsurilor extracurriculare participanţii să fie coafaţi elegant de colegi, iar în final să demonstreze noi colecţii de îmbrăcăminte produse de ei. Elevii noştri pot exercita cu succes şi profesii ca: tehnician-dentar, masor, tîmplar, cizmar, lăcătuş etc. Cei mai dotaţi îşi continuă studiile în licee sau universităţi: 15% – în instituţiile de învăţământ general (colegiu tehnologic, colegiu economic, şcoli de meserii ş.a.), 60% – la Şcoala republicană de meserii pentru copiii cu deficienţe de auz, 15% sînt încadraţi în cîmpul mucii, 10% – activează pe cont propriu. Angajarea absolvenţilor cu deficienţe de auz depinde foarte mult de susţinerea familiei.

Realizările noastre sînt îmbucurătoare. Avem multe planuri în ceea ce priveşte dezvoltarea şcolii: intenţionăm reprofilarea instituţiei în liceu tehnologic, dar este nevoie de susţinere la nivel de stat. Alături de reformele din învăţământul general sînt necesare şi reforme în învăţământul special, care ar asigura pregătirea absolvenţilor pentru practicarea unor noi meserii determinate de transformările economice din societate.

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bucun, N., Danii A.ş.a., *Obiectivele şi finalităţile învăţământului special*, Chişinău, 1992.
2. Popescu, N., *Integrarea socială a deficienţilor – indicator al eficienţii învăţământului special. Psihopedagogie specială*, Bucureşti, 1973.

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



Violeta **DRUȚĂ**
Liceul Teoretic "M. Eminescu", mun. Chișinău

Experimentul chimic este o metodă fundamentală în predarea, învățarea şi evaluarea cunoştinţelor la chimie şi la celelalte ştiinţe ale naturii; o formă euristică de organizare şi realizare a activităţilor practice pentru deducerea informaţiilor teoretice, concretizarea, verificarea, aprofundarea şi consolidarea cunoştinţelor şi deprinderilor psiho-motorii în perspectiva pregătirii elevilor pentru integrarea socio-profesională; o observare provocată, prin intermediul căreia poate fi îmbunătăţită pregătirea elevilor, formîndu-le totodată reprezentări despre caracterul creator al activităţii chimistului contemporan şi influenţînd astfel alegerea căii în viaţă.

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

Sarcina de lucru: din soluția de sare de bucătărie cu partea de masă 26,36% şi densitatea 1,21g/cm^3 de pregătit 100 ml soluție cu concentrația molară 2 mol/l.

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

t^0 C	S în 100g H_2O	m subst. g	m solv. g	ω partea de masă în %	m sol. (g) calculate	V sol. (ml) calculate
0^0C	35,70	35,70	100	26,31	44,4698	35,75
15^0C	35,80	35,80	100	26,36	44,3854	36,68
20^0C	35,85	35,85	100	26,39	44,3360	36,64

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

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

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

1. Se scriu pe scurt datele problemei

Se dă:

ω_1 (NaCl) = 26,36 %
$\rho_{1sol.}$ = 1,21 g/cm^3
C_{2m} = 2 mol/l
$V_{2sol.}$ = 100 ml

$V_{1sol.}$ = ?

2. Calculăm cantitatea şi masa sării de bucătărie:

$$Cm = \frac{\nu}{V_{1sol}} \Rightarrow \nu = Cm * V_{1sol.} \Rightarrow \nu(NaCl) = 0,2 \text{ mol}$$

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



Iurie **DRUȚĂ**
Liceul Teoretic "M. Eminescu", mun. Chișinău

3. Calculăm masa soluției de sare de bucătărie:

$$\omega\ (NaCl) = \frac{m_{s.d.}}{m_{sol.}} * 100\% => m_{sol.1} = \frac{m_{s.g.1}}{\omega} * 100\% => m_{sol.1} = 44{,}3854\ g$$

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

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

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

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

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

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

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

1. Atitudinea elevului față de efectuarea experimentului:
   – manipularea cu vasele de laborator;
   – folosirea rațională a reactivelor;
   – organizarea şi menținerea ordinii la locul de muncă;
   – respectarea regulilor tehnicii de securitate.
2. Strucutrarea corectă a lucrării practice:
   – înscrierea în mod laconic a informației în schema folosită tradițional;
   – acuratețea înregistrărilor făcute.
3. Corectitudinea datelor şi rezultatelor experimentului:
   – corespunderea observațiilor experimentului chimic efectuat cu realitatea;
   – corectitudinea înscrierii ecuațiilor reacțiilor chimice (unde e posibil);
   – corespunderea concluziilor şi observațiilor cu ecuațiile chimice înscrise.

Această lucrare practică permite şi verificarea rapidă, vizuală a rezultatului experimentului chimic. În acest scop, s-a măsurat densitatea soluției de clorură de sodiu cu concentrația 2 mol/l şi s-a stabilit că ea este egală cu 1,08 g/cm^3.

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

Nota	**10**	**9**	**8**	**7**	**6**	**5**	**4 -1**
ρ g/cm^3	1,080	1,085	1,090	1,095	1,100	1,105	1,110
	1,080	1,075	1,070	1,065	1,060	1,055	1,050

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

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

a) pregătirile preliminare solicită puțin timp;
b) reactivii sînt accesibili şi ieftini;
c) rezultatele lucrării pot fi evaluate imediat.

Dificultățile care pot fi întîlnite:

a) lipsa veselei de laborator speciale: balonaşe cotate, pipete, pahare ş.a.
b) lipsa ariometrului necesar pentru măsurarea densității soluției.

Condițiile problemei pot fi modificate, în funcție de posibilitățile laboratorului şcolar, păstrînd în esență algoritmul lucrării şi alcătuind o altă schemă de notare.

Compunerea problemelor la matematică

(probleme distractive pentru clasa a II-a)



Lilia **GHERASIMOV**

Liceul Român-German "Mihail Kogălniceanu"

Societatea contemporană se caracterizează printr-o dinamică fără precedent a cuceririlor ştiinţifice, prin ample schimbări social-economice, iar şcoala are menirea de a pregăti elevii să se adapteze acestor cerinţe. Trăim într-o epocă în care cea mai de preţ avuţie o reprezintă inteligenţa umană şi creativitatea pe care sîntem datori s-o cultivăm. Activitatea creatoare însă nu este posibilă fără o muncă sistematică bine organizată şi direcţionată.

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

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

Iniţial, nu toţi elevii percep în totalitate problemele şi importanţa rezolvării lor. De aceea, o fază esenţială constă în a descoperi necesitatea implicării în soluţionarea problemei (trezirea interesului).

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

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

Realizarea acestui proces întîmpină uneori dificultăţi. Putem evidenţia două tipuri de blocaje:

- blocaje ale elevului;
- blocaje ale situaţiei.

Primul tip presupune lipsa de încredere a elevului în sine, atît teama de succes cît şi teama de eşec. Al doilea tip denotă că elevii cunosc un stereotip concret de rezolvare a problemelor. De aceea, pentru dezvoltarea elevilor este binevenit, dar şi indicat, ca învăţătorul să le pună la dispoziţie diverse tipuri de probleme ce se rezolvă prin diferite metode şi procedee, să-i stimuleze să participe la concursuri, olimpiade.

Acesta este şi unul din obiectivele Curriculumului şcolar la matematică (1, p. 61) – *formarea interesului şi a motivaţiei pentru studiul matematicii în contexte variate* şi urmăreşte:

- să manifeste interes şi curiozitate pentru aflarea rezultatelor unor exerciţii şi probleme;
- să capete încredere în forţele proprii.

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

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

Probleme de perspicacitate

- Într-o farfurie sînt 4 mere verzi şi 5 roşii. Cîte mere sînt în farfurie?
- Baba, moşul, nepoţica, cîinele, pisica şi şoricelul au smuls ridichea. Cîţi ochi a văzut ridichea?
- Pe masă sînt 102 lumînări. Două s-au stins. Cîte lumînări au rămas pe masă?

Probleme de probabilitate

Folosim limbajul matematic – semaforul:

POSIBIL – verde.

IMPOSIBIL – roşu.

- 35*5=40*1
- Dacă azi e joi, mîine va fi marţi.
- De voi învinge adversarul, se vor bucura toţi membrii familiei.

Pauza dinamică elevii o savurează, conlucrînd la compunerea şi rezolvarea **problemelor-dialog**.

I elev: Eu am 40 de fructe.

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

(Cîte fructe avem împreună?)

(Cu cîte fructe mai puţine am eu?)

Avantaje

Copiii:

- acumulează cunoştinţe la temă;
- angajează în activitate şi pe cei timizi.

Pentru a elucida problema, pot utiliza la orice etapă de rezolvare întrebarea de tip Socrate. Argumentînd de fiecare dată paşii efectuaţi, elevul se învaţă singur pe sine.

Cîteva oportunităţi de activitate la modulul V "Numere naturale mai mici decît 1000", clasa a II-a:

Fişa nr. 1 (lucru independent diferenţiat).

Fişele nr. 2, 3 (activitatea în grup sau individială).

FIŞA NR.1

FETELE

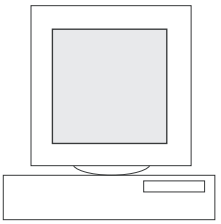
1. Ce numere vor apărea pe ecranul calculatorului?

a) Trei sute, douăzeci, trei unităţi.

b) Patru sute şi cinci unităţi.

c) Şase sute, douăzeci.

2. I număr – 101, al II-lea e cu 200 mai mare decît primul. Care e al II-lea număr?



1.

a) _____

b) _____

c) _____

2. _____

BĂIEŢII

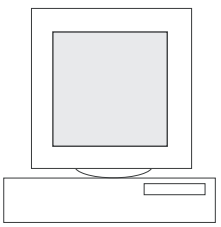
2. Ce numere vor apărea pe ecranul calculatorului?

a) patru sute, şaptezeci şi o unitate.

b) două sute şi cinci unităţi.

c) O sută, cincizeci, o unitate.

2. I număr e 100, al II-lea e cu 203 mai mare decît primul. Care e al II-lea număr?



1.

a) _____

b) _____

c) _____

2. _____

FIŞA NR. 2

1. Uneşte prin săgeţi fiecare enunţ cu informaţiile care mai sînt necesare pentru a răspunde la întrebarea problemei.

a) Cîţi lei are mama, dacă fiecare copil i-a dat cîte 350 de lei?

b) Cîte creioane sînt în 10 cutii?

*În asemenea cutii sînt 4 creioane.

*Un creion a costat 5 lei.

*Mama are 2 copii.

2. Rezolvă fiecare problemă obţinută printr-un exerciţiu.

a) ……

b) ……

3. La o florărie dimineaţa s-au vîndut 323 de flori, iar după amiază cu 200 de flori mai puţin.

a) Cîte flori s-au vîndut dimineaţa? ……

b) Cîte flori s-au vîndut după amiază? ……

c) Cîte flori s-au vîndut în total? ……

- Subliniază întrebarea care face posibilă rezolvarea problemei prin 2 operaţii.
- Schimbă datele astfel ca rezolvarea să devină imposibilă.

FIŞA NR.3

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

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

Răspuns: cu ..... garoafe.

b) În 7 cutii sînt 56 de biscuiţi. Cîţi biscuiţi sînt în 5 asemenea cutii, dacă un biscuit cîntăreşte 5 grame?

Răspuns: ..... biscuiţi.

c) Cîţi copii sînt în clasă, dacă împărţind cele 54 de nuci, fiecare a primit cîte 6, apoi a mai primit şi cîte un covrig?

Răspuns: ..... copii.

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

Răspuns: ..... .

a) Ce metodă ai folosit?
- □ Metoda reducerii la unitate.
- □ Metoda aflării diferenței dintre două mărimi.
- □ Metoda împărțirii prin cuprindere.
- □ Metoda grafică sau figurativă.

b) Ce fel de problemă ai rezolvat?
- □ Simplă.
- □ Compusă.

***

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. *Curriculum şcolar*, clasele I-IV, Editura Lumina, Chişinău, 2003.
2. Pânişoară, I. O., *Comunicarea eficientă*, Editura Polirom, Iaşi, 2004.
3. Braghiş, M., *Dezvoltarea creativității elevilor prin rezolvarea de probleme*, Editura Epigraf, Chişinău, 2004.

Dincolo de grupuri spre cooperare



Teodora **SCALEȚCHI**

Liceul Român-Italian "Dante Alighieri"

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Aş vrea să relev în continuare etapele formării/dezvoltării grupului, caracteristicile şi dificultății proprii fiecărei etape, şi să propun eventuale soluții întru depăşirea impasurilor. Un model de constituire şi evoluție a grupurilor ne oferă L. Greiner care argumentează că, în "creşterea" lor, acestea trec prin cinci faze de dezvoltare: *a creativității, a direcției, a delegării, a coordonării*, *a colaborării.* În raționamentul meu am pornit de la ipoteza că grupurile sînt entități vii, complexe, similare individului. Iată de ce evoluția lor ar putea fi asemănată cu evoluția individului, iar problemele ce apar în interiorul grupului – cu problemele specifice vîrstelor.

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

Etapa I: Copilăria

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

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

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

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

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

Etapa II: Adolescența

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

În faza a doua, după ce au stabilit aşteptările şi lucrurile pe care le au în comun, copiii, în încercarea de a-şi găsi propria identitate, pot adopta o atitudine ostilă şi provocatoare faţă de lideri. Chiar dacă structura grupului şi a sarcinii este clară, ei atacă liderul afirmat în faza I sau alţi lideri care pot apărea în interiorul echipei. Atacurile pot fi directe sau pot lua forma unor intrigi ascunse. Problema liderului este una de contradependenţă: încercînd să evite dependenţa resimţită în faza I, copiii dezaprobă orice comportament de lider care se conturează în grup; procedînd astfel, membrii rămîn totuşi dependenţi, pentru că nu operează nici o schimbare, doar reacţionează. Copiii trebuie ajutaţi să rupă acest ciclu frustrant de reacţii, sugerîndu-le să adopte diverse roluri:

- facilitator – pentru a modera discuţia;
- secretar – pentru a expune şi sintetiza discuţia;
- administrator – pentru a schiţa etapele şi modalitatea de desfăşurare a activităţii grupului;
- evaluator – pentru a trage concluziile.

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

Etapa III: Maturitatea

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

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

Respectiva etapă conturează atingerea unui grad avansat de coeziune; echipa lucrează extrem de eficient, toţi avînd roluri bine definite. Membrii comunică din ce în ce mai mult, încep să-şi spună lucruri personale, despre familie şi prieteni. Totodată, îşi împărtăşesc frustrările, imperfecţiunile şi prejudecăţile, ceea ce dovedeşte că a crescut simţitor încrederea în echipă. Se adresează pe numele de alint, utilizează expresii şi coduri personale, fac glume pe care le înţeleg doar ei.

CONCLUZII

Grupul văzut ca sistem devine generator de energie folositoare activităţii de învăţare-dezvoltare. Cunoaşterea etapelor de formare este necesară pentru a constitui şi a creşte echipe educaţionale sănătoase, unite şi eficiente, reuşita demersului depinzînd, în mare măsură, de învăţător: cît de bine ştie psihologia grupului, cît de abil este în oferirea sarcinilor menite să catalizeze structura grupului, dar şi cunoştinţele elevilor.

Învăţarea prin cooperare furnizează suportul social şi cadrul general de care au nevoie elevii pentru a avansa în procesul de studii. Interacţiunea socială pe care o oferă lucrul în grup este deosebit de impotantă, deoarece funcţiile mentale superioare precum raţionamentul, comprehensiunea şi gîndirea critică îşi au originea în interacţiunile sociale, fiind ulterior însuşite şi asimilate de elev.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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

Dirigintele – factor esențial în educația vocațională a tinerei generații



Ana **DABIJA**

Universitatea de Stat din Moldova

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

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

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

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

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

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

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

Obiective	Conținut	Tehnologia didactică
– identificarea conceptelor de integrare socială şi carieră; – determinarea etapelor carierei profesionale; – aprecierea rolului carierei în integrarea socială şi autorealizare.	**Integrarea socială prin carieră**	Metode: conversația, problematizarea, expunerea, jocul, exercițiul.
– identificarea principiilor procesului O.Ş.P.: – stabilirea parametrilor opțiunii şcolare şi profesionale „Vreau-Pot-Trebuie"; – elaborarea unei caracteristici personale a trăsăturilor în baza parametrilor O.Ş.P.	**Principiile orientării şcolare şi profesionale**	Metode: conversația, expunerea, problematizarea.
– identificarea particularităților personalității proprii; – stabilirea intereselor profesionale; – determinarea criteriilor de apreciere a profesiilor.	**Cunoaşterea particularităților personalității şi determinarea intereselor profesionale**	Metode: jocul, teste: – „Ați ales bine profesia" (adaptat după D.Super) – Chestionar de delimitare a intereselor profesionale – Fişa intereselor.
– clasificarea profesiilor conform diverselor criterii; – determinarea cerințelor psihofiziologice pentru păstrarea unor profesii; – elaborarea modelului propriu de psihogramă raportată la profesia dorită.	**Lumea profesiilor**	Metode: expunerea, exercițiul, brainstorming-ul, conversația.
– definirea noțiunii de piața muncii; – evaluarea raportului dintre cererea şi oferta anumitor profesii din municipiul Chişinău şi din republică; – stabilirea calităților necesare integrării optime în cîmpul socioprofesional.	**Piața muncii în Republica Moldova**	Metode: expunerea, analiza rapoartelor Agenției Naționale pentru Ocuparea Forței de Muncă; studiul de caz, brainstorming-ul.

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

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

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

3. Specificul instruirii în liceu, posibilităţi de continuare a studiilor	de învăţământ 3.1. identificarea profilurilor de studii în licee 3.2. argumentarea necesităţii studiilor teoretice promovate de această treaptă a învăţământului

La treapta liceală (cl. X-XII) tematica modulului poate fi orientată spre analiza pieţei muncii, cu accent pe oferta profesiilor şi specializărilor de la instituţiile de învăţământ superior. Modulul propus poate fi adaptat la aceste finalităţi:

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

Realizarea obiectivelor propuse pentru conturarea intereselor şcolare şi profesionale ar echilibra balanţa dintre necesităţile pieţei muncii şi produsul finit al şcolii. Rolul profesorului-diriginte se remarcă incontestabil, dat fiind faptul că el este coordonatorul activităţilor instructiv-educative. Dirigintele este doar unul dintre actanţii procesului educaţional realizat în şcoală, or, educaţia vocaţională este influenţată şi de familie, comunitate, mass-media.

Perspectiva coordonării eforturilor tuturor factorilor educaţionali necesită din partea dirigintelui abordarea problemei date în cadrul activităţii educative cu familia. Părinţii, ca şi elevii, trebuie iniţiaţi în domeniul orientării şcolare şi profesionale. După cum arată investigaţiile efectuate de noi, familia influenţează substanţial decizia copilului pentru o anumită profesie. Dar această influenţă, de multe ori, este determinată de factori subiectivi, fără a se ţine cont de calităţile copilului şi de posibilităţile reale de angajare în cîmpul muncii.

Parteneriatul familie-şcoală poate fi realizat cu succes dacă dirigintele le formează părinţilor abilitatea de a-şi studia copilul, de a-i identifica interesele şi aspiraţiile, de a-i stabili compatibilitatea cu cerinţele profesiei alese etc. În acest scop, tematica adunărilor de părinţi se va referi şi la educaţia vocaţională: ceea ce află copiii trebuie să cunoască şi părinţii. Familia va fi implicată în organizarea activităţilor extracurriculare şi petrecerea timpului liber. Reieşind din obiectivele educaţiei vocaţionale, dirigintele va proiecta şi munca sa cu părinţii.

Fără a minimiza impactul educativ al altor factori educaţionali, concluzionăm că şcolii îi revine rolul de coordonator, situaţie determinată de posibilităţile formative pe care le deţine în domeniu. Deoarece în condiţiile actuale timpul aflării copilului în şcoală depăşeşte cu mult timpul contactului său cu familia, invocăm responsabilitatea cadrelor didactice şi, în primul rînd, a dirigintelui, pentru calitatea procesului educaţional, în ansamblu, şi pentru educaţia vocaţională, în particular.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. *Ghidul adolescentului. Integrarea profesională,* Bucureşti, 1997.
2. Salade, D., *Dimensiuni ale educaţiei,* Bucureşti, 1998.
3. Mija, V.; Parlicov, E.; Pâslaru, Vl., *Curriculum la dirigenţie*, Chişinău, 2003.
4. Bănărescu, M., *Orientarea profesională şi consilierea privind cariera*//*Psihologia,* 2001.
5. Dalat, I., *Ghidul reuşitei tale profesionale,* Editura Polirom, Iaşi, 2003.

Cariera: încotro?



Ala **LOZAN**

Liceul Român-Francez "Gh. Asachi"

Alegerea unei profesiuni a fost dintotdeauna un lucru dificil. Astăzi, cînd cele mai multe meserii suferă transformări radicale, decizia este şi mai mult îngreunată de faptul că părinţii, profesorii, rudele nu mai pot oferi prognoze veridice, lipsindu-le informaţiile şi experienţa în domeniile nou-apărute. Prima întrebare ce se impune este: „Cine sînt cei care pot da sfaturi?". Să fie oare consilierii profesionişti, dar care nu pot emite decît o opinie subiectivă asupra profesiei ce va avea cea mai mare căutare într-un viitor mai mult sau mai puţin apropriat? Sau părinţii, ori profesorii, desigur bine intenţionaţi cu toţii, dar care, deseori, sînt şi mai limitaţi de buna lor părere despre ei înşişi ca deţinători ai unei înţelepciuni de o supremă infailibilitate? Şi unii, şi alţii sînt conştienţi de transformările economice, industriale, tehnice, sociale care au loc în prezent, dar nu au cum să cunoască ce se va întîmpla în viitor. Mulţi absolvenţi de ieri şi de azi se trezesc la terminarea facultăţii şomeri, fără oportunităţi de angajare. Drept dovadă avem mulţimea de medici şi jurişti (dar nu numai) dintre care doar puţini vor avea şansa de a-şi practica meseria.

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

Alegerea profesiunii şi a locului de muncă reflectă imaginea de sine a individului. Ea se structurează încă din copilărie, prin integrarea într-un conţinut unic al percepţiei de sine şi a percepţiei expectanţelor celorlalţi faţă de propria persoană. Identitatea se formează progresiv, pe măsura organizării şi structurării informaţiilor despre sine şi include, după E. Erikson, aspecte legate de: caracteristicile înnăscute şi dobîndite ale personalităţii (temperament, introversiune, pasivitate); talentele şi abilităţile personale (cunoştinţe şi deprinderi); identificarea cu modelele (părinţii, colegii etc.); modalităţile de interacţiune, de rezolvare a conflictelor, de reglare a comportamentului; rolurile sociale, vocaţionale şi de gen adoptate de individ la un moment dat.

Identitatea vocaţională combină aspecte ce ţin de cunoaşterea propriilor interese, valori, abilităţi şi competenţe, pe de o parte, cu preferinţa pentru un anumit tip de activităţi, stiluri de interacţiune şi medii de muncă, pe de altă parte. Ea apare la confluenţa dintre experienţele de învăţare şi de muncă multiple ale adolescentului, devenind etalonul maturizării sale.



Procesul de dezvoltare a identităţii vocaţionale începe cu o perioadă *a fanteziei* în planul aspiraţiilor în acest sens. Copilul între 3 şi 10 ani se identifică în planul intereselor vocaţionale cu diverse persoane din mediul

familial sau şcolar. Apoi urmează perioada *tatonărilor* (11-17 ani), cînd elevii îşi dezvoltă un comportament explorator: investighează propriile interese vocaţionale, experimentează mai multe tipuri de activităţi şi observă necesitatea de a lua în considerare balanţa interese-aptitudini în exprimarea unei opţiuni. Alegerile pe care le face tînărul în această perioadă au un caracter vag şi tranzitoriu, putînd fi abandonate relativ uşor în momentul în care apare o altă direcţie vocaţională ce pare să-i ofere satisfacţii.

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

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

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

Ultima perioadă, cea de *declin* (peste 65 de ani), este percepută de oameni în mod diferit. Unii consideră pensionarea un moment binevenit pentru desfăşurarea activităţilor ce îi interesează, alţii – un preludiu al decăderii şi „ofilirii", fiind incapabili să-şi modifice concepţia despre sine în concordanţă cu alte valori din viaţa lor.

Specialiştii în domeniu au stabilit şi formele de identitate vocaţională la adolescenţi:

- Identitatea forţată – adolescentul a preluat valorile şi expectanţele altora fără a le analiza critic. Adolescenţii care prezintă această formă de identitate au deja obiective ocupaţionale, dar acestea i-au fost impuse din afară, fie de părinţi, fie de colegi.
- Criza identitară – adolescentul se confruntă cu probleme de identitate. Simte presiune pentru a realiza o opţiune, dar aceasta este mereu amînată.
- Difuzia identitară – adolescentul nu a făcut încă o alegere şi nu este preocupat să facă un angajament pe o anumită direcţie, deşi s-ar putea să fi avut pînă acum unele tentative sau să le fi ignorat. Aceşti adolescenţi nu se simt presaţi să realizeze o alegere, prin urmare nu se află într-o criză identitară.
- Identitatea conturată – adolescentul a făcut propria alegere, deci a îndepărtat presiunea, este clar orientat şi urmăreşte obiectivele profesionale propuse.

Orientarea vocaţională a unui individ este influenţată de următorii factori:

1. Realitatea înconjurătoare – care ne obligă pe oricare dintre noi să răspundem la presiunea exercitată de mediu – influenţează luarea deciziei în alegerea ocupaţională.
2. Procesul educaţional/nivelul de instruire condiţionează alegerea carierei unei persoane, datorită nivelului acestuia de pregătire.
3. Factorii emoţionali determină anumite alegeri ale individului în funcţie de personalitatea lui.
4. Valorile individuale au un rol important în alegerea profesiei/meseriei.
5. Factorul de gen care influenţează alegerea profesiei. Conform teoriei expectanţei: bărbaţii au expectanţe de succes ridicate pentru domeniile profesionale considerate masculine, în timp ce femeile au expectanţe mai mari de succes în domeniile profesionale considerate feminine (Furnham, 1992).

Unul dintre elementele importante pentru managementul carierei este, aşa cum am arătat deja, cunoaşterea de sine şi investigarea caracteristicilor personale reluate pentru deciziile de carieră.

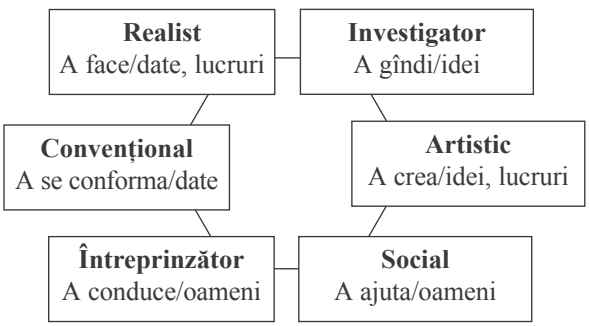
a) **Interesele** reprezintă preferinţele unei persoane pentru anumite domenii de cunoştinţe sau de activităţi. Preferinţele favorizează alegerea ocupaţiilor şi pot fi investigate prin mai multe modalităţi:

- reflectarea sistematică asupra alegerilor pentru a depista similitudinile dintre activităţile selectate şi motivele care au dus la alegerea lor;
- inventarele de interese – instrumentele cele mai utilizate în intervenţiile de orientare.

Utilizarea lor generează alternative profesionale, deoarece conţin liste de activităţi şi ocupaţii grupate în funcţie de interesele pe care le satisfac, ceea ce permite detectarea domeniilor în care pot fi valorificate şi identificarea opţiunilor profesionale ce necesită explorare.

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

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



Cercetătorul opinează că dacă o persoană nu are posibilitatea de a-şi desfăşura activitatea conform

propriei personalităţi, alegerile sale trebuie să se îndrepte spre domeniile învecinate, ocupaţiile indicate cel mai puţin aflîndu-se în colţul diametral opus al hexagonului.

b) **Valorile** reprezintă convingerile bazale ale indivizilor. Ele sînt surse motivaţionale şi ale standardelor individuale de performanţă într-un anumit domeniu.

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

Modalităţi de investigare a valorilor personale:

- Ierarhizarea unor valori
- Analiza alegerilor anterioare.

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

– Ce tip de activitate preferi în timpul tău liber? De ce?
– Cînd îţi alegi prieteni, ce caracteristici te aştepţi să manifeste?
– Ce activităţi de voluntariat ai alege? De ce?
– Care a fost cea mai importantă decizie pe care ai luat-o? Ce te-a ghidat în luarea deciziei?
– Care a fost cea mai rea decizie pe care ai luat-o? De ce?

- Utilizarea raţională a timpului este un exerciţiu extrem de simplu şi suficient în identificarea valorilor. Se poate pune următoarea întrebare: „Dacă ai avea la dispoziţie doar o oră pe zi, ce ai alege să faci?”. O altă variantă a acestui exerciţiu este utilizarea raţională a banilor. Important este să se identifice sursele care stau la baza alegerii respective.
- Identificarea modelelor. Persoanele, personajele pe care adolescenţii le admiră reprezintă indicatori ai valorilor lor personale.

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

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

- Atitudinea generală faţă de lume: *tipul extravert* – interacţiunea socială, necesitate de muncă variată şi dinamică; *tipul introvert* – lucrul cu ideile, mediu liniştit, fără interacţiune socială.
- Obţinerea informaţiei: dobîndeşte informaţii pe baza simţurilor sale – *tipul senzitiv* (munci care necesită atenţie la detalii, fără schimbări prea dese) sau îşi foloseşte intuiţia şi se focalizează pe posibilităţi şi presupoziţii – *tipul intuitiv* (stimulat să înveţe în permanenţă).
- Modul de evaluare a informaţiei: procesează şi evaluează informaţia bazîndu-se pe logică şi raţiune – *tipul gînditor* (realizează munci care necesită logică, gîndire ordonată în special cu idei şi numere), sau bazîndu-se pe valorile personale şi efectul asupra altora – *tipul sentimental* (se implică în munci care reclamă empatie, prestări de servicii).
- Aplicarea informaţiilor: *tipul raţional* – ia decizii rapide, ajunge repede la rezultat, se implică în munci ce necesită planificarea şi urmărirea planului pînă la capăt; *tipul receptiv* – ia decizii în baza informării foarte detaliate, realizează munci care implică adaptare permanentă la nou şi creaţie.

Este important ca adolescenţii să înţeleagă relaţia indispensabilă dintre aceste caracteristici de personalitate şi mediile de muncă. În cadrul fiecărei profesii există medii de muncă care se pot ajusta necesităţilor şi preferinţelor persoanei.

d) **Aptitudinile şi deprinderile** reprezintă potenţialul unei persoane de a învăţa şi a obţine performanţe într-un anumit domeniu. Dezvoltată prin învăţare şi exersare, aptitudinea devine abilitate, iar prin aplicarea în practică şi automatizare abilitatea devine deprindere.

Modalităţi de identificare a aptitudinilor:

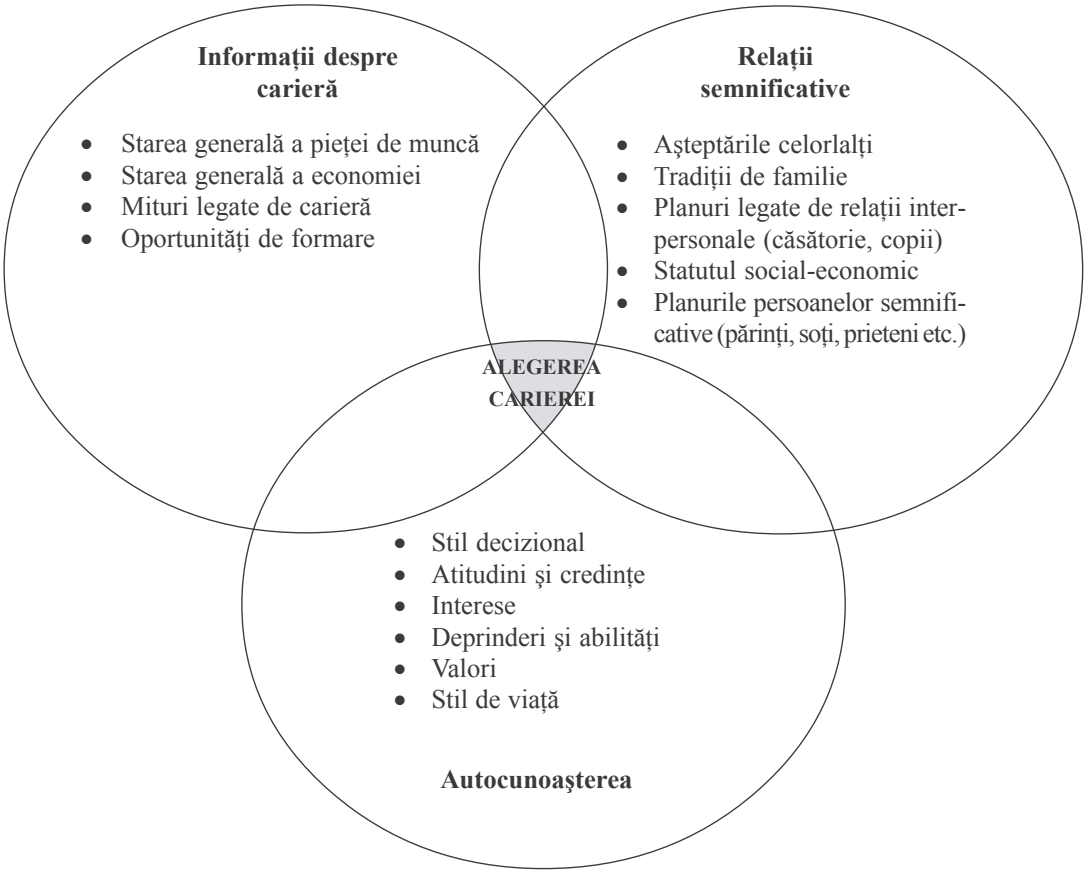
- Investigarea activităţilor pe care o persoană ştie/poate să le facă, cel puţin la un nivel mediu şi fără un efort deosebit.
- Completarea unor chestionare special destinate depistării acestora (în majoritatea cazurilor, chestionarele de aptitudini fac trimiteri la domeniile ocupaţionale care le valorifică).

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

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

La vîrsta adolescenţei procesul de decizie asupra carierei este în general declanşat de factori externi, care impun presiunea de a alege un anumit traseu educaţional şi profesional. Indecizia cauzată de aceste condiţii poate să ia două forme:

a) Indecizia ca moment absolut normal al procesului de decizie aflat în desfăşurare. Acest tip de indecizie este acompaniat de un comportament explorator, adolescentul fiind în căutarea informaţiei despre sine şi despre traseele ocupaţionale, evaluînd alternative, abandonînd şi tatonînd noi variante etc.
b) Indecizie ca manifestare a incertitudinii. Incapacitatea de a lua o hotărîre se datorează fie lipsei unei strategii de evaluare a informaţiilor/variantelor, fie anxietăţii legate de situaţia de decizie.



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

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

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

Tabel. Stiluri decizionale

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

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

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

însă se porneşte de la faptul că relaţiile de piaţă se vor dezvolta, se pot face anumite presupuneri. În primul rînd, economia de piaţă reclamă o infrastructură financiar-bancară puternică, de aceea este nevoie permanent de specialişti de înaltă calificare în domeniile bancar, financiar, asigurări, burse financiare şi de mărfuri, evidenţă contabilă, fiscalitate etc.

În al doilea rînd, pătrunderea în continuare a Republicii Moldova pe piaţa mondială va menţine solicitarea specialiştilor în domeniul relaţiilor economice externe.

În al treilea rînd, formarea păturii de oameni „bogaţi" (10% din populaţie) şi a păturii de mijloc va fi însoţită de dezvoltarea sferei serviciilor.

În al patrulea rînd, creşterea în continuare a concurenţei în domeniul activităţii comercial-antreprenoriale şi a comerţului cu amănuntul va face pentru mulţi acest domeniu mai puţin profitabil şi, ca urmare, mai puţin prestigios.

Valoarea reală a profesiei deseori nu corespunde raţionamentelor legate de prestigiul ei. O înţeleaptă vorbă din bătrîni spune că „meseria este brăţară de aur" – zicală comună multor limbi europene. Faptul că tinerii nu sînt atraşi de meşteşugurile tradiţionale nu reprezintă o noutate. Realitatea este că în majoritatea ţărilor se resimte o lipsă acută de meşteşugari. Dacă tinerii simt o înclinaţie spre o meserie tradiţională, nu trebuie să se lase induşi în eroare de prejudecăţile altora, ci să judece la rece situaţia. A fi „meseriaş" este genul de activitate potrivită, în special firilor puternice, independente, cu spirit practic, inventiv, creator.

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

- Dezvoltarea procesului de luare a deciziei. Se are în vedere ajutarea elevilor în cultivarea competenţelor de luare a deciziilor, dar şi în definirea, înţelegerea şi utilizarea informaţiilor specifice diferitelor alternative opţionale.
- Dezvoltarea conceptului despre sine; deciziile şi planurile implică întotdeauna acest concept. Elevul trebuie ajutat să conştientizeze faptul că autoînţelegerea reprezintă o etapă importantă în cadrul procesului de luare a unor hotărîri privind prezentul şi viitorul său profesional.
- Relaţionarea stilurilor de viaţă, a valorilor, a modului de a petrece timpul liber, a educaţiei, a profesiei/meseriei. Nu se poate face o alegere ocupaţională fără a lua în considerare nivelul de educaţie, implicaţiile sociale şi/sau personale solicitate de acea ocupaţie, colaborate cu valorile personale atît pentru a aprecia situaţia la moment cît şi pentru viitor.
- Libertatea alegerii/opţiunii. Pregătirea profesională, educaţia în general pot fi văzute ca o alegere din mai multe opţiuni posibile, dar validitatea alegerii decurge din compararea diferitelor opţiuni pe baza unor criterii personale specifice. Numai în acest mod avem garanţia că respectăm integritatea individuală împotriva oricărei forme de orientare prescriptivă, care presupune constrîngerea exercitată asupra individului în alegerea unei ocupaţii.
- Stabilirea diferenţelor individuale. Recunoaşterea diferenţelor capacităţilor individuale şi, respectiv, a şanselor oferite oamenilor în valorificarea acestora pe cale proprie.
- Dezvoltarea flexibilităţii şi capacităţii de adaptare la schimbări. Elevii trebuie învăţaţi că atunci cînd îşi fac planuri, cînd îşi stabilesc scopuri, cînd îşi fixează traseele de parcurs urmează să ţină cont de flexibilitatea acestora, să le experimenteze pentru a fi cît mai siguri de reuşită. Ei trebuie să conştientizeze că în viaţa socială au loc schimbări rapide care se răsfrîng nu numai asupra caracteristicilor ocupaţiilor ci şi asupra pieţei muncii.

În ultimă instanţă, responsabilitatea în alegerea profesiei o poartă însişi adolescenţii. Ei însă trebuie ghidaţi să nu se orienteze preponderent spre profesii la modă sau să aleagă după principiul „Vom trăi şi vom vedea". Profesorii trebuie să organizeze instruirea avînd drept obiective dezvoltarea la elevi a creativităţii, a capacităţii de a formula singuri probleme şi de a le rezolva. Doar astfel interesele se transformă în înclinaţii care vor contribui la dezvoltarea identităţii vocaţionale.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Păcurari, O., *Formarea profesională continuă*, Chişinău, 1989.
2. Ghivirigă, M., *Tendinţe contemporane ale orientării şcolare şi profesionale,* Bucureşti, Editura Politică, 1990.
3. Macovei, E., *Pedagogie. Teoria educaţiei*, Ediţia XXI, Bucureşti, 2001.
4. Rudic, Gh.; Mocrac, A.; Mocanu, V., *Cariera profesională*, Chişinău, 2001.
5. Băban, A. (coord.), *Consiliere educaţională. Ghid metodologic pentru consiliere*, Editura Ardealul, Cluj-Napoca, 2001.
6. Horst, H., *Teste de aptitudini profesionale şi rezolvarea lor*, Editura GEMMA PRES, Bucureşti, 2000.
7. Dalat, Y., *Ghidul reuşitei tale profesionale*, Editura Polirom, Bucureşti, 2003.
8. Zlate, M. (coord.), *Psihologia la răspîntia mileniilor*, Editura Polirom, Iaşi, 2001.
9. Platon, C., *Serviciul psihologic şcolar*, Editura Epigraf, Chişinău, 2001.

Educația vocațională



Sorin **CRISTEA**

Universitatea Bucureşti

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

de dezvoltare socioeconomică afirmate global, național și local.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Summary

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

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

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

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

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

„Bulgarian Literature – a way towards intercultural education" is the title of the column by Elena Rațeeva, who proposes a new strategy for elaborating the concept of literature education in the Bulgarian schools from the Republic of Moldova.

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

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

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

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

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

EX LIBRIS announces three recent titles.

Aşteptăm ca de obicei articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depăşească opt pagini, dactilografiate la două rînduri.
Redacția nu recenzează şi nu restituie materialele nepublicate.
Responsabilitatea pentru corectitudinea şi veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatarilor.
Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.