Didactica Pro...
Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional PRO DIDACTICA
Nr. 4 (134), 2022

ISSN 1810-6455
Categoria B

Colegiul de redacţie:
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Rima BEZEDE
Viorica BOLOCAN
Tatiana CARTALEANU
Paul CLARKE (Marea Britanie)
Olga COSOVAN
Alexandru CRIŞAN (România)
Constantin CUCOŞ (România)
Otilia DANDARA
Gheorghe DUCA
Adrian GHICOV
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Vladimir GUŢU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Vlad PÂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR
Nicolae PRODAN
Emil STAN (România)

Echipa redacţională:
Redactor-şef:
Mariana VATAMANU
Redactori:
Elena SUFF
Vitalie SCURTU
Tehnoredactare şi design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices" S.R.L., mun. Chişinău
Tiraj: 550 ex.

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

Adresa redacţiei:
str. Armenească, 13, mun. Chişinău
MD-2012, Republica Moldova
tel: (022)542976, fax: (022)544199
e-mail: didacticapro@prodidactica.md
www.prodidactica.md/revista

© Copyright Centrul Educaţional PRO DIDACTICA

C U P R I N S

QUO VADIS

Pregătirea tinerilor pentru viață prin intermediul educației formale și nonformale se află în inima mandatului nostru... (Interviu cu Nigina ABASZADA)
(*Preparing Young People for Life through Formal and Non-Formal Education Is at the Heart of Our Mandate...* (Interview with Nigina ABASZADA)) 2
Adrian GHICOV
Filosofia generațională a maestrului și discipolilor în școala actuală
(The Generational Philosophy of Master and Disciples in Today's School) 4

EX CATHEDRA

Tatiana CALLO
Nevoia competenței umaniste în învățare
(The Need for Humanistic Competence in Learning) 10
Carolina CALARAŞ
Rolul autocunoașterii în dezvoltarea personală a studenților-pedagogi în contextul provocărilor societale
(The Role of Self-Knowledge in the Personal Development of Student Teachers in the Context of Social Challenges) 15
Alina MARDARI
Utilizarea mijloacelor multimedia pentru promovarea educației interculturale în cadrul orelor de limbă engleză
(Employing Media to Promote Intercultural Education in English Language Classes) 21

MAPAMOND EDUCAȚIONAL

Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Re-animarea educației pentru democrație a adulților la nivel internațional. Perspective BILDUNG
(Re-animating Democracy Education for Adults at International Level from the Perspective of BILDUNG) 26

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Olga COSOVAN
În dialog cu norma ortografică: DOOM³
(A Dialogue with the Rules of Spelling: DOOM³) 31
Constantin ȘCHIOPU
Modelul *Tu faci – noi facem – eu fac:* o alternativă a clasicului transfer gradual de responsabilitate
(*The You Do – We Do – I Do Model:* An Alternative to the Classic Gradual Transfer of Responsibility) 35
Marcela VÎLCU
Flexibilizarea și extensia oportunităților de învățare în cadrul lecției-concurs
(Flexibility and Extension of Learning Opportunities within the Lesson-Competition) 39

DOCENDO DISCIMUS

Valeria GARBATOVSCHI
Integrarea profesorului debutant în colectivul pedagogic
(The Integration of the Novice Teacher into the Pedagogical Team) 45
Școala de vară *Competențe sociale în școala viitorului*
(Summer School *Social Competences in the School of the Future*) 48

RUBRICA PSIHOLOGULUI

Ecaterina MOGA
Investind în generația de mâine
(Investing in the Generation of Tomorrow) 49

DICŢIONAR

Sorin CRISTEA
Dialoguri educaționale între generații
(Educational Dialogues between Generations) 53

Pregătirea tinerilor pentru viață prin intermediul educației formale și nonformale se află în inima mandatului nostru...

Interviu realizat cu Nigina ABASZADA, reprezentantă rezidentă a Fondului Națiunilor Unite pentru Populație (UNFPA) în Republica Moldova

Stimată doamnă Nigina Abaszada, ce reprezintă Fondul ONU pentru Populație (UNFPA) în Republica Moldova?

UNFPA este una din agențiile Organizației Națiunilor Unite și un partener de încredere al Guvernului Republicii Moldova în parcursul său de dezvoltare. Suntem prezenți în țară din anul 1995, iar misiunea noastră de bază este să ne asigurăm că fiecare sarcină este dorită, fiecare naștere este sigură și fiecare tânăr își poate realiza pe deplin potențialul. Pentru aceasta, lucrăm cu diverși actori-cheie din Republica Moldova – începând de la autorități, instituții naționale, societatea civilă, mediul academic și până la comunități, familii și indivizi. Scopul nostru este să ajungem la cât mai multe persoane și nimeni să nu fie lăsat în urmă.

Ce programe pentru adolescenți și tineri desfășurați și care sunt obiectivele majore în acest domeniu?

UNFPA activează în baza unui Program de Țară semnat cu Guvernul Republicii Moldova pentru o perioadă de cinci ani. Actualul Program se încheie în anul 2022 și are ca obiectiv major împuternicirea tinerilor, sporirea accesului la educație pentru sănătate de calitate, prevenirea comportamentelor de risc și dezvoltarea serviciilor de suport. Pentru a realiza aceste deziderate, am semnat un Memorandum de Colaborare cu Ministerul Educației și Cercetării (MEC), în baza căruia am desfășurat mai multe acțiuni sistemice în domeniul educației formale și nonformale a tinerilor. De fapt, pregătirea tinerilor pentru viață prin intermediul educației formale și nonformale se află în inima activității noastre.

Sub aspectul educației formale, UNFPA a susținut revizuirea conținutului curricular la disciplinele *Educație pentru sănătate, Biologie* și *Decizii pentru un mod de viață sănătos*, în învățământul general și cel profesional tehnic. De asemenea, prin alte parteneriate cu MEC au fost introduse aspecte importante ale educației pentru sănătate în disciplina obligatorie *Dezvoltare personală*. Astăzi, putem afirma că aceste discipline au conținuturi valoroase pentru dezvoltarea armonioasă a fetelor și băieților, adaptate vârstei și particularităților de dezvoltare ale acestora. Programele școlare au fost îmbunătățite substanțial în ultimii ani pe componenta educației pentru sănătate, inclusiv sănătatea psihoemoțională, sănătatea sexual-reproductivă, prevenirea violenței etc., fapt confirmat și de ultimul studiu în domeniu, *Analiza SERAT*[1].

[1] Evaluarea corespunderii subiectelor legate de educația sexuală din curricula școlare obligatorii cu standardele internaționale de educație sexuală comprehensivă (conform metodologiei SERAT, UNESCO), analiză UNFPA și MEC, decembrie 2021.

O altă direcție de activitate a fost instruirea cadrelor didactice și echiparea școlilor cu materiale didactice interactive. În acest sens, au fost elaborate și distribuite către instituțiile de învățământ postere informative, ghiduri tematice, puzzle-uri educative, jocuri și quizz-uri care să ofere suport profesorilor în abordarea subiectelor legate de educația pentru sănătate, inclusiv cea sexuală și reproductivă. Suplimentar, au fost dezvoltate materiale digitale și electronice (manuale, evaluări, suporturi de curs, materiale video) care să faciliteze predarea educației pentru sănătate atât offline, cât și online. Materialele, în mare parte, sunt disponibile în limbile română și rusă, astfel oferind acces inclusiv fetelor și băieților din grupul minorităților lingvistice. Am reușit să echipăm și clase prietenoase tinerilor în mai multe școli din învățământul profesional tehnic, dotate cu echipament IT, mobilă modernă și seturi de materiale educaționale interactive.

Privind educația nonformală, UNFPA a dezvoltat și susținut mai multe programe de educație pentru sănătate înafara școlii, realizate în parteneriat cu Rețeaua Centrelor de Sănătate Prietenoase Tinerilor, Rețeaua Educatorilor de la Egal la Egal din învățământul profesional tehnic și cu alți parteneri. Pentru a oferi tinerilor oportunități de dezvoltare personală, dar și de participare în diverse procese ale comunității, UNFPA, în parteneriat cu MEC, a dezvoltat Rețeaua Centrelor de Tineret în peste 20 de raioane ale Republicii Moldova. Aceste instituții publice la nivel local constituie o resursă valoroasă pentru implicarea și dezvoltarea tinerilor. Aici ei au posibilitatea să aplice în practică cunoștințele obținute la școală și să-și îmbunătățească abilitățile de lider, de voluntariat și de implicare civică. Sloganul Centrelor este: ”Tinerii se implică – comunitatea se dezvoltă!”. Pe bună dreptate, așa este, iar UNFPA, prin programele sale, susține spiritul civic și de participare al tinerilor, pentru a face auzită vocea lor și a-i transforma în agenți ai schimbării.

Care este rolul școlii în dezvoltarea deprinderilor de viață ale tinerilor?

În Republica Moldova, fenomenul migrației părinților este unul acut, mulți copii și adolescenți au crescut și cresc fără prezența părinților, mai mult în grija bunicilor sau a rudelor. Adolescenții au puține posibilități să discute liber despre nevoile lor, transformările prin care trece corpul lor, relațiile pe care le au. În aceste condiții, școala este un reper esențial în susținerea lor să facă alegeri sănătoase și să evite comportamentele de risc, cum ar fi consumul de substanțe și de tutun, relațiile sexuale neprotejate, violența, hărțuirea. Profesorii în acest caz substituie. de cele mai multe ori, părinții, devenind nu doar dascălii, dar și prietenii lor. Relația de încredere pe care o stabilește profesorul cu copilul face diferența în viața acestuia, pentru că îl poate influența în direcția de a lua decizii corecte pentru viitorul său. Vreau să apreciez pe această cale efortul titanic al cadrelor didactice care predau disciplinele de educație pentru sănătate, care sunt alături de copii, adolescenți și tineri și găsesc soluții împreună cu ei. Voi sunteți cei care schimbați destinele și făuriți viitorul lor.

Odată cu declanșarea războiului din Ucraina, Republica Moldova a înregistrat un val enorm de refugiați, inclusiv tineri. Ce programe aveți pentru susținerea lor?

Într-adevăr, de la începutul acestei crize, peste jumătate de milion de persoane din Ucraina au traversat teritoriul Republicii Moldova, iar aproape 100 000 de persoane, în special femei cu copii și vârstnici, au rămas în țară. În calitate de agenție umanitară, UNFPA a reacționat rapid, împreună cu alte agenții ONU, oferind sprijin și asistență în diverse domenii, cum ar fi asistență medicală, servicii de sănătate sexuală și reproductivă, prevenirea violenței în bază de gen și incluziunea socială a tinerilor. Împreună cu partenerii locali, am creat 16 Spații Sigure pentru femei, tineri și persoane vârstnice, atât statice, cât și mobile, care oferă servicii de prim ajutor, consiliere psihologică, informații și referire la servicii specializate. În Spațiile Sigure organizăm pentru tineri și activități de educație nonformală, inclusiv cursuri de limbă română, programe de educație pentru sănătate și alte servicii utile. Pornim de la premisa că nimic pentru ei fără ei, iată de ce implicăm tinerii în toate programele și creăm sinergii care sporesc coeziunea socială și solidaritatea. Ne bucurăm să observăm că tinerii sunt foarte deschiși și participă la programele organizate pentru ei în Spațiile Sigure, dar și în Centrele de tineret.

Deși împreună cu MEC și organizațiile partenere am realizat mai multe progrese, atât în ceea ce privește programele de educație pentru sănătate a tinerilor, cât și programele

Care sunt prioritățile UNFPA în continuare și ce programe pentru susținerea educației și a tinerilor planificați?

care le oferă oportunități de dezvoltare și implicare civică, este crucial să nu ne oprim aici. Începem un nou Program de Țară în anul următor, vom continua să susținem sectorul educației pentru a-și spori capacitatea de a oferi programe de calitate. Astfel, un accent major îl vor avea programele de formare inițială și continuă a cadrelor didactice, dar și dotarea a cât mai multe școli cu materiale didactice pentru profesori și elevi, clase prietenoase de învățare, acces la produse de igienă pentru fete ș.a. UNFPA va extinde rețeaua partenerilor care să ofere programe nonformale pentru dezvoltarea deprinderilor de viață la fete și băieți, inclusiv din regiunea Transnistreană, cu dizabilități, refugiați, din mediul rural. Vom continua să susținem Guvernul în extinderea Rețelei Centrelor de Tineret, dar și a altor programe de suport al tinerilor din întreaga țară.

Vă mulțumim.

Adrian **GHICOV**

dr. hab., prof. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă* din Chișinău

Filosofia generațională a maestrului și discipolilor în școala actuală

CZU 37.0 | doi.org/10.5281/zenodo.7038994

Rezumat: *Integrând într-o viziune personală sugestii furnizate de specialiști în educație și pornind de la demersuri care, actualmente, se axează pe reabilitarea noțiunii umanului, omenescului în relația educațională, schițăm unele linii de nuanță în relația generațională maestru-discipol, susceptibile de a configura imaginea mai nouă a fenomenului respectiv, pe care ni-l „restituie" modelul actual al educației. Viziunea pe care o propunem în articol recuperează o parte din dialogul între maestru (profesor) și discipoli (elevi), întrucât aspectele pe care le avem în vedere, în speță specificul relaționării, patentarea iubirii în educație, edificarea umanului, nu pot fi considerate ca emanații a două entități opuse, ci ca limite ale aceleiași entități, ca poli sinergici, reprezentând grade identice de intensitate ale procesului educațional în școala postmodernă. Astfel, ne propunem să examinăm modul în care se operează deplasarea către omenesc a relației generaționale maestru-discipoli și diferitele ei aspecte generate de caracterul formator al conexiunii în această dinamică semnificativă a școlii actuale.*

Cuvinte-cheie: *maestru, discipol, generațional, unitate, întâlnire educativă, autentic, relație, interuman.*

Abstract: *By integrating into a personal vision the suggestions provided by specialists in education and by starting from approaches that currently focus on the rehabilitation of the notion of the humane, the humane in the educational relationship, we try to sketch some lines of nuance in the generational master-disciple relationship, which would be capable of configuring a newer image of this phenomenon – one we are 'returning' to the current educational model. The vision that we propose in the article recovers a part of the dialogue between the master (teacher) and the disciples (students), since the aspects that we consider – in this case, the specificity of the relationship, the patenting of love in education, and the edification of the humane – cannot be considered as emanations of two opposing entities, but as limits of the same entity, as poles representing identical degrees of intensity of the educational process. Thus, we intend to examine how the movement towards the humane in the generational master-disciple relationship and the different aspects it generates in this dynamic is carried out.*

Keywords: *master, disciple, generational, unity, educational meeting, authentic, relationship, interhuman.*

REPER PROPEDEUTIC

Astăzi, în științele educației există o mișcare favorabilă unui dialog între profesor și elevii săi, aducând o viziune complexă asupra fenomenului relațional și posibilități de tatonare mai diverse în acest sens. Ne aflăm chiar într-o perioadă în care distanța dintre știința educației și practica acesteia se reduce substanțial, prefigurând o nouă alianță, în sensul că științele educației nu pot să promoveze o viziune asupra învățării fără a ține cont

de punctele de vedere exprimate de ştiinţele umane şi, în special, de evoluţiile umaniste autentice, care ajută fiinţa umană să evolueze permanent. Se modifică implicit constantele cunoaşterii şi „distanţa" de la care este privit fenomenul cunoaşterii. Căutând raţiunile care conduc la ipostazierea învăţării ca un sistem, ne sprijinim în această iniţiativă pe relaţia dintre *maestru (pedagog) şi discipolii săi (elevii)* în evoluţia semnificativă permanentă a celor din urmă. Această relaţie este determinantă, deoarece un maestru autentic contribuie, cu străduinţă şi detaşare, la atingerea potenţialului propriu al discipolilor. Un maestru adevărat este considerat acela care arată cu precizie ceea ce eşti, dar, mai ales, ceea ce poţi deveni. Iar un discipol autentic nu este o copie la indigo a maestrului său, ci se formează în acord cu propriile calităţi şi însuşiri interioare.

Înţelepciunea discipolului creşte potenţial atunci când acesta înţelege lecţiile de intelectualitate pe care maestrul le acordă. Cel care ne confirmă lucrul dat şi ne furnizează, în acelaşi timp, un punct de plecare ferm pentru revizuirea în actualitate a dihotomiei respective este S. Chinmoy [3], care afirmă asumat şi convingător că atunci când maestrul meditează în faţa discipolilor săi, el coboară în ei pace, lumină, bunătate. Atunci ei învaţă din interior cum să înveţe. Un maestru autentic nu trebuie să explice în exterior cum să înveţe sau să dea o tehnică specifică de învăţare. El poate, pur şi simplu, să mediteze asupra elevilor şi emanaţia sa, cea a dăruirii epistemice şi atitudinale, îi poate învăţa cum să înveţe.

O idee fundamentală este şi aceea că discipolul nu trebuie să fie dependent de răspunsurile maestrului, mulţi maeştri încurajând discipolii lor să caute în ei răspunsurile la întrebările fundamentale. Maestrul este *sui generis* un canal prin care se transmite cunoaşterea, iar discipolul trebuie sa fie apt şi dornic să înţeleagă aspectele revelate de maestru prin informaţii pline de sens şi semnificaţii. Când maestrul nu primeşte cooperarea discipolilor, când discipolii preţuiesc mai mult necunoaşterea decât cunoaşterea, atunci suferă el cel mai mult. Un discipol (el sau ea) nu îşi poate face maestrul fericit dacă nu este liniştit în interior. Dacă discipolul nu aruncă de-o parte ignoranţa, atunci activitatea maestrului nu are niciun efect. Dacă nu încearcă în mod conştient să scape de ignoranţă şi să intre în conştiinţa inteligentă a maestrului, atunci activitatea maestrului este zadarnică.

Maeştrii sunt acei oameni care au explorat până la capăt ce putea să ofere experienţa. Au fost şi ei cândva discipoli şi au primit inspiraţie de la cei de dinaintea lor. Şi, când au ajuns la capătul acelei frecvenţe, pasează ştafeta discipolilor, celor care abia păşesc pe acest drum. Fiecare generaţie deschide un drum şi apoi pasează ştafeta următoarei generaţii [9].

DESPRE DISCIPOLATUL CIRCUMSCRIS ÎNTÂLNIRII EDUCATIVE

Identificarea constantelor ce caracterizează relaţia dihotomică a unităţii maestru-discipoli are la bază analogia dintre subiecţi, iar un lucru foarte important este acela că ele se organizează ca semnificanţi reciproci ai esenţei. În acest sens, C.Cucoş afirmă: "Orice act educativ autentic se săvârşeşte în perspectiva unei *întâlniri spirituale* dintre persoane şi presupune o dinamică, o succesiune de căutări şi de găsiri a două fiinţe care au un surplus sau o cerinţă, au ceva de dat sau de primit. Aceasta aduce după sine dorite şi încordate tatonări, căutări, aflări de sine şi de celălalt" [5, p. 15]. Examinând acest aspect, cercetătorul insistă pe ideea că: "Chiar dacă, aparent, prin întâlniri se activează cu prioritate anumite secvenţe ale persoanei (un anumit mod de a gândi, de a cunoaşte, de a viza lucrurile, de a le aprecia), până la urmă e scos la iveală *totul* din ceea ce este fiecare. Poate că în aceasta constă valoarea ei: nu se limitează la un registru – să zicem, intelectual –, ci trezeşte multiple paliere de simţiri, de trăiri, de credinţe, fără de care schimbul nu ar avea fervoare şi autenticitate. Mai are ceva specific *întâlnirea educativă*: iese din obişnuit şi din rutina "şcolărească", încalcă anumite "reguli", e altceva decât o simplă "lecţie". Fiecare îşi etalează propria persoană, problema şi adevărul propriu, cu sinceritate, înţelegere, dragoste, generozitate, onestitate, fidelitate, cu dorinţa de împărtăşire, apropiere, împlinire, cu lumini şi umbre, cu înălţări şi căderi, cu o mare responsabilitate şi conştiinţa importanţei diadei: numai eu îţi pot da ceva, numai tu eşti în stare să primeşti. Se naşte, aşadar, o solidaritate între ţinută printr-un acut simţământ al privilegiului" [5, p. 15].

Ca să fim cât mai expliciţi, trebuie să precizăm că este vorba despre o „întâlnire" care denotă apartenenţa la o unitate a cărei evoluţie este ilustrată exemplar în afirmaţia că întâlnirea paideică e un punct al unui itinerariu fără sfârşit. Nu e un capăt, ci un început permanent. Trezeşte bucurie şi nerăbdarea unor viitoare întâlniri. Propune neîncetat o continuare şi un rest. Arată că ceva profund, esenţial, fenomenal încă nu s-a produs, că ceea ce e cu adevărat important *urmează* să se întâmple. E o ocazie unică de recunoaştere şi asumare a ceea ce suntem, de a ne etala izvorul şi mersul existenţei, o şansă de a depăşi şi de a urca trepte, un mod curajos şi responsabil de asumare a destinului, dar şi a celuilalt [Ibidem, p. 16].

Or, având tocmai în vedere raportul pe care îl generează unitatea, felul în care el este prins de ideologenul educaţional al actualităţii, credem că, într-o perspectivă a reuşitei, procesul educaţional, prin *fenomenul generaţional maestru-discipol* traduce o subtilă relaţie, în care „formarea este o operă de iubire. Nu poţi spera să faci educaţie dacă nu îl vizezi mai întâi pe celălalt. A-l iubi

pe acest învățăcel nu înseamnă a-i face pe plac, ci a-l ajuta să caute, de la un timp, de unul singur, să se înalțe. A-l iubi înseamnă a-l ghida pe un traseu evolutiv care i se potrivește și care este cel mai bun pentru el. A-l iubi poate însemna și a-l ține la distanță de tentațiile inoportune sau nesănătoase, a te opune unor dorințe ale sale". Particularitatea dialogului ca operă de formare constă în dinamica dăruirii și a primirii, în care fiecare – pe rând – câștigă ceva printr-un anumit mod de cedare și receptare. Nu contează atât de mult ceea ce se transmite, ci faptul ce instituie o relație unică și privilegiată" [Apud 5, p. 18]. Astfel, întâlnirea devine act educativ autentic, se extinde valoric și presupune dinamica găsirilor și pe cea a regăsirilor. Preponenții în acest cadru se integrează bunei ocazii de a conștientiza modul în care sunt în stare să fie, să năzuiască și să devină prin dorința împărtășirii permanente.

Fără a diminua importanța altor componente semnificative, considerăm că *iubirea în educație* prezintă caracteristici care definesc *dialogul generațional* între maestru și discipoli, definindu-l esențial în dinamismul universal al conversației veritabile în întâlnirea educativă. Se pare că acesta este elementul prin care discipolul se recunoaște direct legat de lumea din care face parte, de locul contactului cognitiv și formativ cu lumea înconjurătoare. Toate acestea ne condiționează să considerăm iubirea în educație ca element catalizator de dinaintea învățării și cunoașterii, determinând asamblarea lor într-o configurație caracteristică. Pentru mai multă claritate, ar trebui să amintim aici că: „Educația se bazează sau generează actul de iubire. Ea presupune un flux afectiv care o întreține, o dinamizează, îi dă sens. Dacă nu există iubire, educația nu se poate realiza. Dacă nu este gestionată cum trebuie, iubirea poate deteriora demersul educativ. În fapt, e nevoie de o dinamică a acestei forțe, bazată pe o dozare atentă, pe o creștere sau o descreștere, de la surdină la explozie, de la absență la prezență, dacă circumstanțele o impun" [5, p. 21]. Această țintă paideică definește, într-un fel, iubirea în educație ca soluție diversificată la multiplele probleme ale actualității, legate de o slabă moralitate. Educația, asemenea iubirii în general, trebuie dată atât cât trebuie, când trebuie și, mai ales, cui trebuie. În acest caz, adecvarea patentă între educație și iubire se află în raport de adecvare necesară, în interiorul macrosistemului procesual, punând în relativă libertate componentele raportului semnificant.

În acest context de referință, „Problema discipolatului în pedagogie este foarte actuală, despre ea se discută în cadrul topicii comunicării și al relației profesor-elev. Discipolatul, în comparație cu procesul de învățământ, se bazează pe o întâlnire spirituală unică, pe o asumare a trăirii împreună, a căutării și aflării adevărului, pe o „etalare" a minții și sufletului maestrului în fața discipolilor săi, pentru a demonstra „pe viu" cum gândește, cum simte, cum trăiește. Lucru rar, aproape uitat, dacă nu chiar ascuns. Mulți dintre profesorii de astăzi nu au curajul de a-și etala zbuciumul căutării, dificultatea găsirii soluțiilor, neliniștile profunde ce acompaniază cunoașterea" [Apud 5, p. 24]. Relația dintre cei doi constituie „cureaua de transmisie a ceea ce are mai bun omenirea – cultura, spiritul ei, iar în învățare, ca și în viață, avem nevoie unii de alții, pentru că, altfel, am lua-o mereu de la început sau am orbecăi pe drumuri străine, pentru că, altminteri, nu am vedea calea spre alții sau spre noi înșine, nu am ști cine suntem și încotro mergem" [Ibidem, p. 33].

Susținem deci că soluțiile educaționale pe care le propune filosofia generațională a maestrului și discipolilor depind, în mare măsură, de mentalitatea realului care domină actualitatea, deoarece orice activitate formativă afișează conștient sau inconștient o asemenea mentalitate. Astfel, se instituie drept trăsături fundamentale relația și iubirea, care determină, în ultimă instanță, caracterul antropocentric al educației de calitate. În această optică, orice pătrundere dincolo de aparențe, spre fața „ascunsă" a educației, e în continuă dependență, până la urmă, de mentalitatea degajată din arsenalul filosofiei generaționale a maestrului și discipolilor săi.

RELAȚIA EDUCATIVĂ CA VALOAREA LUI „A FI PENTRU CELĂLALT"

Una dintre preocupările predilecte ale specialiștilor în domeniul educației o constituie învățarea prin comuniune, care configurează, în opinia acestora, forma cea mai autentică și mai elevată de educație. Acest fapt presupune edificarea unor filiații de ordin cognitiv, volitiv, psihomoral, afectiv și obligă la crearea unor situații de învățare cât mai naturale, mai aproape de ordinea lucrurilor reale, și nu a celor „ideale", prezente în manualele școlare. Căci, ipostaziind învățarea și considerând-o ca realitate în sine, putem face din ea un principiu fondator al cunoașterii, când învățătorul autentic se dedică discipolului și devine – prin felul cum prezintă lucrurile – el însuși și, în același timp, referentul unei învățări. De aceea, trebuie să fie transparent și sincer nu numai în raport cu ceea ce transmite, ci și cu modul cum transmite, cu ceea ce simte, crede, cu felul lui de a fi. Noi nu predăm cunoștințe, ci ne predăm practic pe noi înșine, afirmă C. Cucoș [5, p. 24]. Transmitem nu numai informații, ci și poziția noastră față de valoarea acestora. Spunem altora nu numai ce știm, dar și de ce știm ceea ce știm, cum am ajuns să știm, ce credem despre ceea ce știm, ce se cade să facem cu ceea ce știm. Identificarea discipolului cu magistrul său constituie începutul cunoașterii, al înțelegerii lumii. Comuniunea înnoiește și întregește. Și unul, și celă-

lalt află câte ceva (inclusiv despre ei înșiși) pe acest drum al căutării. Maestrul poate învăța, la rândul lui, ceva de la discipol și se lasă modelat de relația ce se construiește în comun. Apropierea celor doi poate da naștere unor idei, unei noi puteri de reflecție, unui alt mod de a fi [Idem].

Raportul dialectic între persoane amplifică proporțional valoarea fiecăruia în comuniune, presupunându-se mutual. Pentru a fi compleți, avem nevoie de celălalt, susține G. Albu [1, p. 56]. Existența lui în viața noastră joacă un rol constitutiv. Efectele acestei nevoi, apreciază T. Todorov, seamănă cu cele ale vanității: oamenii doresc să fie priviți, caută aprobarea publică, încearcă să atragă interesul celorlalți față de propria lor soartă. Dar noi, ființele umane, avem nevoie imperioasă de ceilalți, „nu pentru a ne satisface vanitatea, ci pentru că, marcați de o incompletitudine originară, le datorăm celorlalți însăși existența noastră" [Apud 1, p. 56].

Adevărul acceptat interior combină în mod proporțional pozitivitatea acestor idei, deoarece „proiectezi în altul ceea ce tu ai vrut să faci și nu ai făcut decât până la un punct, ceea ce ai sperat și nu ai dus până la capăt, ceea ce ai vrut să devii și nu ai avut parte de cele mai oportune circumstanțe". Educația poate fi văzută și ca un mod de a face din alții ceea ce nu s-a întâmplat cu tine. „A deștepta într-o ființă omenească puteri și visuri care să le întreacă pe ale tale, a le induce altora iubirea pentru ceea ce iubești, a face din prezentul tău viitorul lor – iată o triplă aventură ce nu are asemănare" (G. Steiner). Să educi înseamnă „să ajuți pe altul să ajungă mai sus decât ai putut tu urca, să faci din altul ceea ce tu nu ești. Este surplusul după care tânjești, o altă „față" pe care o doreai și care acum poate să apară, pentru că ai întâlnit o ființă ce ar putea ajunge unde nu ai reușit. Este o acțiune care vă îmbogățește și pe celălalt, și pe tine; prin ea poți deveni un om nou. Prin cel de alături devii mai bun, mai drept, mai înțelept. Devii maestru" [Apud 5, p. 29].

Se poate deduce deci, în ceea ce privește distincția la nivel relațional, că factorul care transformă comuniunea este afecțiunea, în virtutea regulilor fundamentale ale acceptării. În context, T. Todorov precizează: „Noi nu putem emite o judecată despre noi înșine fără a ieși din noi și de a ne privi prin ochii celorlalți. Dacă s-ar putea crește o ființă umană în izolare, aceasta nu ar putea avea vreo judecată despre nimic, nici măcar despre sine: i-ar lipsi o oglindă în care să se vadă" [Apud 1, p. 57]. Sinele și imaginea noastră despre ceea ce suntem se formează și se reformează de-a lungul întregii noastre vieți. În cotidianul existenței noastre, ce-o știm sau nu, „trăim într-o negociere permanentă" cu ceilalți. Toate instanțele sinelui nostru sunt „produse prin interacțiunea cu celălalt" [Ibidem, p. 57]. „Dintr-un anumit punct de vedere, existența umană înseamnă coexistență, recunoaștere, prezența celuilalt. Înțelegem de aici faptul că individul nu poate exista prin el însuși, ci prin *interuman*. Condiția fundamentală de existență a umanului este interumanul: primul se edifică prin cel din urmă". Din punct de vedere psihosocial, trezirea sinelui, a eului are loc odată cu trezirea lui *a fi pentru celălalt*" [1, p. 58].

În ceea ce privește umanul, el este centrat pe ambii participanți la relație, nu numai pentru a le oferi acestora o reprezentare obiectivă, ci, îndeosebi, pentru a dezvălui astfel importanța anumitor acțiuni umaniste. Pentru a obține efectul dorit asupra discipolului, maestrul trebuie să opereze „dezvăluirea iubirii" prin efecte formative. Din această perspectivă, responsabilitatea umanului se dovedește clarificată, dat fiind faptul că este legată în mod intim de cotidianul învățării. Prin nobletea relației se înțelege, în primul rând, bogăția ornamentală care domină afecțiunea.

Din ceea ce am afirmat până aici rezultă că „în viața trăită uman", „în economia generală a ființei și a tensiunii de sine" este importantă responsabilitatea pentru altul, fracturarea indiferenței, conform filosofului E. Levinas. Pentru acesta, identitatea eului se leagă de răspundere: „Eu sunt cel care îl sprijină pe celălalt și răspund de el. Răspunderea mea față de el este netransferabilă, nimeni nu mă poate înlocui. De fapt, este un fel de a afirma tocmai identitatea eului uman, pornind de la răspundere. Răspunderea îmi revine exclusiv și din punct de vedere omenesc nu pot refuza. Aceasta reprezintă demnitatea supremă a unicului" [Apud 1, p. 59].

Putem menționa că pentru G.Liiceanu principiul pedagogic suprem este să-l faci pe celălalt să se simtă bine: „Retrage-te din când în când din scenă și lasă-l pe el să joace, să fie important. Eul învățăcelului trebuie „stropit" cu încredere, hrănit cu mulțumire de sine, nu cu frustrări" [6, p. 340]. Căci „a trăi înseamnă să poți supraviețui strivit între două imagini despre tine: a ta și a celorlalți" [Ibidem, p. 22]. Autorul oferă o imagine desfășurată a eului în contextul dezvoltativ al *relației generaționale*, afirmând: „Nu există în mine niciun atom de gest sau de trăire care să nu devină în clipa următoare victima eului meu hermeneutic. Numesc eul meu hermeneutic sau interpretativ instanța din mine care o pândește fără încetare și o comentează pe cea care încearcă pur și simplu să trăiască" [Ibidem, p. 74].

Într-adevăr, în acord cu cele menționate, *orientarea interioară* se referă la acea instanță a eului care ne dirijează viața. Cuprinse în harta noastră, în cadrul interior de referință, care interpretează evenimentele exterioare, se află acele norme, principii sau criteriile implicite care ne guvernează clipă de clipă hotărârile și acțiunile. „*Înțelegerea* e perspectiva din care privim lumea, simțul echilibrului, cunoașterea interconexiunii diverselor principii și a aplicării lor. Ea presupune

judecată, discernământ, comprehensiune. *Puterea* este facultatea de a acționa, forța de a întreprinde și a efectua ceva. Este energia vitală de a opta și de a lua decizii." [4, p. 79]. Fără îndoială, „Dacă doriți să vă însușiți cu succes relația interpersonală, trebuie să faceți un *cont bancar emoțional*. El vă va permite un schimb de la suflet la suflet" [Ibidem, p. 185]. Cine ascultă cu empatie și discernământ poate simți ce se întâmplă în adâncul interlocutorului și poate manifesta o asemenea acceptare, o asemenea înțelegere încât celălalt să se simtă în siguranță și să se deschidă încetul cu încetul, pas cu pas, până când se atinge miezul delicat al problemei. „Oamenii doresc să fie înțeleși. Și oricât de mare va fi investiția de timp, tot atât de mari vor fi și efectele, cu condiția să se procedeze la o înțelegere corectă a situațiilor și să fie „deschis" un mare cont afectiv în bancă – care rezultă chiar din clipa în care o persoană se simte cu adevărat înțeleasă" [Apud 4, p. 196].

Logica raționamentului ne conduce, evident, spre ideea formulată de academicianul S. Marcus că, dincolo de toate identitățile pe care noi le avem, există o identitate esențială care nu vine în conflict cu celelalte, ci dimpotrivă, se solidarizează cu ele: identitatea noastră ca ființe umane. Se pare că, în momentul de față, în care mai toate aspectele vieții s-au globalizat, în care există o legătură organică între ce se întâmplă într-un loc și ce se întâmplă pe planetă, este esențial să dezvoltăm și să educăm de la cea mai fragedă vârstă această deschidere către ființele umane de pretutindeni. Am spune că ideea de identitate care ne preocupă atât de mult nu poate fi realizată, înțeleasă decât împreună cu ideea de alteritate [7].

PERSONALITATEA PROFESORULUI ȘI EFECTUL BUNEI EDUCAȚII

După cum un raport lipsit de funcție persuasivă nu poate fi considerat eficient și este greu de imaginat un asemenea atribut în procesul educațional, suntem obligați să menționăm și faptul că, din motivele discutate mai sus, „profesorul nu instruiește numai prin propriile sale cunoștințe științifice, ci și prin arta persuasivă a ascendentului pe care îl are asupra celor care îl ascultă, trebuind să fie capabil să seducă fără să hipnotizeze. Vocația unui elev se trezește, mai degrabă, din atașamentul față de un profesor preferat decât pentru obiectul pe care acesta îl predă. Se poate ca personalitatea excesivă a învățătorului să îngreuneze sau chiar să pervertească funcția sa de mediator social pe lângă tineri, dar nu putem avea nici cea mai mică îndoială că fără o anumită personalitate învățătorul încetează de a mai fi, transformându-se într-un gramofon plictisit. A sosit momentul să reamintim că pedagogia este mai mult artă decât știință, adică ea acceptă sfaturi și tehnici, dar nu se va conduce niciodată decât după exercițiul de fiecare zi care, în cazurile cele mai fericite, datorează enorm intuiției" [8, p. 103]. Profesorul trebuie, mai cu seamă, să alimenteze pasiunile intelectuale, „pentru că ele reprezintă contrariul apatiei sterilizante care se refugiază în rutină și care sunt lucrul cel mai potrivnic din tot ce înseamnă întreaga cultură. Iar aceste pasiuni țâșnesc din subterană, nu cad din Olimpul celor care își închipuie că știu deja totul" [Ibidem, p. 118]. Mai există încă un aspect al educației umaniste care ar trebui semnalat: dimensiunea narativă, care înglobează și totalizează cunoștințele transmise prin intermediul ei. Oamenii nu sunt probleme sau ecuații, ci povești. Ne asemănăm mai mult basmelor decât cifrelor. Este, prin urmare, „absolut necesar ca învățământul să știe să nareze fiecare materie în parte, legând-o de trecutul ei, de schimbările sociale care i-au însoțit dezvoltarea" [8, p. 130].

Dacă ne referim la cel mai de seamă efect al bunei educații, atunci el este acela care trezește pofta unei *educații superioare*, a noilor cunoștințe și domenii. Cel educat bine știe că niciodată nu este desăvârșit, însă nivelul la care a ajuns îl face să fie și mai mult. Cine crede că „educația ca atare se sfârșește în școală sau la facultate nu a fost cu adevărat *aprins* de înflăcărarea educativă, ci numai *smălțuit* sau împodobit de culori minore" [Apud 8, p. 172].

Științele educației, reprezentate de diverse teorii din cele mai recente, încearcă să răspundă, implicit sau explicit, la întrebarea cine este maestrul sau profesorul. Un răspuns definitiv la această întrebare este dificil, deoarece pune probleme, în altă ordine de idei, ca și definirea ființei ca atare. Nu ne putem întreba ce este *maestrul* decât prin el însuși, așa cum nu ne putem întreba ce este *ființa* decât fiind. Din această cauză, s-ar putea spune că oricât de mari ar fi pretențiile noastre de obiectivitate, nici ființa, nici maestrul n-ar putea dobândi calificări definitive, ci numai provizorii. Astfel, „profesorii sunt, deopotrivă, niște oameni obișnuiți și niște oameni speciali. Sunt obișnuiți întrucât, precum ceilalți semeni, își duc viața în comunitate, îi frământă cele omenești și obștești. Își au și ei munca și familia lor, grijile și nesiguranțele lor. Visează și speră. Ca oricare om, și profesorii sunt prinși în vâltoarea și scurgerea evenimentelor cotidiene. Sunt și ei mulțumiți de realizări și decepționați de nepriceperi, neputințe și ratări. Încearcă să facă față cum pot, cum știu și cum se pricep mai bine încercărilor și încordărilor vremurilor. Sunt mereu prinși în multe (uneori, prea multe), importante și urgente (uneori, prea urgente) treburi. Ca ființe obișnuite, profesorii sunt oameni între oameni, mereu în fața unor probleme, mereu în căutare de soluții, mereu într-o răscruce decizională, mereu în mers, mereu pe drum

[Apud 2, p. 89]. Profesorii sunt și oameni speciali, atât ca misiune profesională, cât și ca ținută umană. Ei au o conștiință mai puternică, mai activă, mai profundă, mai subtilă, mai clară, mai autoexigentă. Îndrumarea ei este constantă și foarte rar se întâmplă să nu fie acolo unde au loc evenimentele, faptele, acțiunile. Discernământul ei este prezent și exigent. Profesorii sunt oameni lucizi și critici cu ei înșiși. Ei se pot detașa de sine și privi cu atenție la ce sunt și ce fac la un moment dat. Sunt permanent în proces de autoactualizare. Profesorii sunt oameni care trăiesc în preajma ideilor: le asimilează, le construiesc, le întemeiază și le dezvoltă. Ei urmăresc să fie cât mai clare și cât mai coerente, cât mai solide și cât mai provocatoare de alte idei, întrebări, disonanțe (cognitive). Cu toate acestea, profesorii nu rămân închiși în ele, ei pot dezvolta, mereu și mereu, alte constelații de idei, mai ample, mai profunde, mai cuprinzătoare, mai elegante, mai rafinate, susține convingător și potrivit cercetătorul și profesorul G. Albu în perspectiva formării prin sine și prin alții ca fundament axiologic al relației maestru-discipol.

În același timp, precizează savantul, ei sunt conștiința vie a unei societăți. În adâncul sufletului lor, cea mai firească pornire este dăruirea; din grijă, din multă grijă, nu din orgoliu. Faptul dăruirii este axul întregii lor vieți. Profesorii sunt cei care dau și redau mereu umanitatea umanității. Sunt șansa omenirii de a nu se rătăci, de a nu agoniza, de a nu se autodistruge. Profesorii sunt niște edificii. Edificarea de sine este permanentă; mereu în facere, dar și în refacere [Apud 2, p. 89].

CONCLUZII

Ca un fel de concluzii la aceste reflecții analitice, revenim asupra aspectului relației *maestru-discipoli*, care, în viziunea ancorată interpretativ, constituie, în fapt, o deschidere de drum în învățare, în care cei care au deschis calea trebuie să fie pregătiți să învețe de la discipoli în următoarea parte a vieții, deoarece aceștia devin purtători de energii.

Fiecare a fost discipol, apoi a devenit maestru, apoi iar devine discipol. Fiecare renaște permanent în existența sa. Între generații trebuie să existe un respect reciproc. Or, după cum afirmă M.Sister, trebuie „să fii gata să oferi și să primești în această viață, așa este natural. Trebuie să fim recunoscători celor care ne-au deschis ușa, pentru că ei au fost deschizători de drumuri” [9].

Între maestru și discipoli există un „dans”, în care chemarea spre schimbare în bine duce spre esență și autenticitate, spre descoperirea eului real. Apoi vine timpul când fiecare își asumă maestrul și începe să fie creator și co-creator, aducând contribuții lumii prin acțiuni concrete. Manifestăm ceea ce gândim și vorbim și îi inspirăm și pe ceilalți să facă la fel. Când această relație se termină, înseamnă că a venit timpul ușilor noi, când fiecare trebuie să fie pregătit să împărtășească cu alții din ceea ce este cu adevărat. Până ajung la acest moment, discipolii trec și prin lumină, și prin întuneric. Dar, oricum, dansul între vechea energie și cea nouă capătă o altă frecvență, una de tip revigorant și împlinitor a două ființe care în împrejurări paideice află despre sine și despre celălalt, pentru că își fac promisiunea formării ca operă de iubire pedagogică și devenire umană.

Acum, bunăoară, sunt activi copiii de indigo, cristal și curcubeu, care au coduri noi pentru umanitate. Ei trebuie susținuți până ajung în punctul de măiestrie și apoi trebuie să avem inima deschisă să acceptăm, *în filosofia generațională maestru-discipol*, și noi de la ei: frumusețea întâlnirii pedagogice și speranța continuării ei în perspectiva învățării prin comuniune, ocolind magistrocentrismul – „dăruirea presupusă de educație implică și înfrânarea unor porniri egoiste. Nu tu trebuie să fii în centru, ci celălalt” [2, p. 29].

Maestrul arată discipolilor calea spre ei înșiși. Ei mențin continuu vibrația și frecvența dinamică a dăruirii și primirii, până când sunt gata să o paseze, axiologic, următoarelor generații.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Albu G. Interogație și autointerogație în educație. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2016.
2. Albu G. Gând zămislit și călăuzit de imaginea profesorului. În: Educație pentru comunicare. Volum omagial. Iași: Editura Universității *Alexandru Ioan Cuza*, 2015, pp. 89-90.
3. Chinmoy S. Maestrul și discipolul. Pe: https://www.google.com/search?q=Sri+Chinmoy+maestrul+%C8%99i+discipol&biw=1118&bih=706 &sxsrf. (Accesat la 22.07.22).
4. Covey S.R. Cele 7 deprinderi ale persoanelor eficace, București: Allfa, 2016.
5. Cucoș C. Educația. Iubire, edificare, desăvârșire. Iași: Polirom, 2008.
6. Liiceanu G. Impudoare. Despre eu va fi vorba. București: Humanitas, 2021.
7. Marcus S. Răni deschise. Educația omenescului. București: Sandugino, 2012.
8. Savater F. Curajul de a educa. Chișinău: ARC, 1997.
9. Sister M., Romedea M. Maestrul si Discipolul: relații care se termină intens – Călătoria eroului. Pe: http://www.moonsister.ro/2017/07/28/1753/. (Accesat la 28.07.22).

Nevoia competenței umaniste în învățare

Tatiana **CALLO**

dr. hab.,
Institutul de Științe ale Educației

CZU 37.017.92 | doi.org/10.5281/zenodo.7038976

Rezumat: *Articolul își propune să evidențieze câteva dintre sursele semnificative ale competenței umaniste, prezentând, în consecință, câteva idei legate de modul în care putem accepta acest tip de competențe. Practicile dezvoltate în domeniu par încă necunoscute sau chiar timide. În contextul previziunilor competențelor-cheie, retorica în domeniul învățării își propune un răspuns formativ legat de un comportament evident, perceptibil al elevului. În acest sens, punerea accentului pe competența umanistă ca proces care însoțește învățarea reprezintă unul din răspunsurile realiste la provocările societății cunoașterii.*

Pornim de la faptul că relevanța învățării nu va putea fi atinsă fără o perspectivă completă asupra competențelor, ceea ce presupune și implicarea omenescului în formarea personalității elevului printr-o acțiune circumscrisă în „marginile" umanului.

Cuvinte-cheie: *competență umanistă, a învăța cu sufletul, situații de competență, familie de situații, acțiune, omenie, nevoie.*

Abstract: *The article aims to highlight some of the significant sources of humanistic competence and, in doing so, some ideas about how we can embrace this kind of competence. The practices developed in this field still seem unknown or even timid. In the context of the predictions of key competences, the rhetoric in the field of learning proposes a formative response related to an obvious, perceptible behavior of the student. In this sense, emphasizing humanistic competence as a process that accompanies learning represents one of the realistic responses to the challenges of the knowledge society.*

We start from the fact that the relevance of learning will not be achieved without a complete perspective on skills, which also implies the involvement of the humane in the formation of the student's personality through an action circumscribed in the "margins" of the humane.

Keywords: *humanistic competence, learning with the soul, competence situations, family of situations, action, humanity, need.*

INTRODUCERE

Solomon Marcus, în al cărui interes științific s-a înscris și antropologia culturală, a fost preocupat toată viața de educație. A optat pentru educație și cunoaștere, dezvăluind valoarea acestora în formarea și devenirea ființei umane. S-a gândit cum se poate face din educație o experiență nu doar eficientă, ci și *plăcută*. Concepea școala ca pe una suplă, flexibilă, modernă, inteligentă, care să ajute elevii și să îi formeze în acord cu potențialul lor și cu nevoile reale ale societății. Și-a dorit o școală cu perpetuarea valorilor întemeietoare ale educației și ale omului, dar și cu deschiderea procesului educațional spre exigențele lumii actuale.

Din aceste considerente, a vedea problematica competențelor școlare prin prisma concepției filosofului este nu doar o necesitate la ordinea zilei, ci și o obligație responsabilă. Ceea ce interesează din această perspectivă este noțiunea de *competență umanistă*, care derivă nemijlocit din problemele actualității, când tot mai insistent se vorbește despre o criză morală, manifestată în proeminența egoismului, obsesia banului, creșterea discordiei, lipsa de sinceritate, amplificarea conflictelor etc. Oamenii, în demersul lor spre modernizare, își schimbă fața și percepția despre lume și despre viață. Ei se despart în permanență de lumea spirituală. Mulți dintre ei urmăresc doar succesul,

indiferent de mijloace, ei nu își asumă efortul spiritual creator și manifestă un comportament care lezează libertatea, demnitatea altora, uneori chiar și viața. Din aceste considerente, acreditarea ideii *competenței umaniste* în învățare devine un factor de discuție.

La întrebarea *Știți ce le lipsește copiilor de azi?,* filosoful răspunde în felul următor: „Copiii au deficit de afectivitate și doare când vezi (acest lucru). Își pierd sensibilitatea. Iar problemele cele mai grave sunt *de ordin omenesc*. Este vorba de *lipsa fiorului*. Dacă nu se aprinde acea flacără, dacă elevul nu simte acea foame de a înțelege, totul se duce de râpă. Învățarea care nu se realizează cu disponibilitatea sufletească a copilului de doi ani nu este învățare adevărată" [1]. Iar în alt loc acesta afirmă: „e nevoie de o deschidere spre cele mai noi direcții ale acestui vast domeniu (psihopedagogic), care să aducă în sprijinul educației și factorul uman, nu doar cel cultural, și acela dacă ar fi actualizat la nivelul culturii moderne și/sau contemporane. În acest context, conceptul de *competență umanistă* pare a fi un fel de *fuzzy,* care, chiar în momentul enunțării sale, aduce în atenție alte aspecte, luând valori deosebite în funcție de „punctul de vedere" din care este considerat. Substanța conceptului se constituie, deocamdată, în jurul unor aspecte diferite.

S. Marcus afirmă următoarele: "Le-aș transmite celor care vor să devină educatori în *largo sensu* următoarele idei (nu sfaturi, pentru că nu e nimeni în măsură să dea sfaturile perfecte, pentru că fiecare elev e o individualitate în sine, cu alt profil caracterologic și de personalitate): dați-le posibilitatea să prindă *iubirea de a cunoaște* prin descoperire și spuneți-le cât de interesantă e opinia lor; învățați în rând cu ei, pretextând nevoia reală de a descoperi lucruri noi și demonstrând eficacitatea cunoștințelor asimilate, pentru a le menține viu interesul și motivația. Generația de azi stagnează în nepăsare pentru că *nu se mai învață cu sufletul*, ci se îndoapă memoria de tip reproductiv, care distruge pasiunea" [7]. Marginalizarea conceptului ține, astfel, de rațiuni metodologice operatorii. Noțiunea de competență, în acest caz, se substituie treptat celei de umanism și, datorită acestei situații, reconceptualizarea procesului educațional se apropie din ce în ce mai mult de principiile imanente ale formării.

Cercetătorul mai afirma într-un articol al său că dacă există cele zece porunci, atunci în complementaritate cu ele, putem vorbi despre zece nevoi umane, care își au rădăcinile în copilărie. Acestea ar fi trebuit să facă obiectul educației și învățării, la toate vârstele. Locul opt în șirul acestor nevoi îl ocupă ***nevoia de omenesc și de omenie***. În justificarea nevoii date filosoful aduce următoarele idei: „Să fim pregătiți să înțelegem omenescul în diversele sale ipostaze, să admitem că tocmai infinita sa diversitate îi dă farmec. Nu există două fețe umane identice, nu există două voci umane identice, nu există două priviri umane identice. Dar dincolo de această diversitate, toți copiii lumii au o prospețime cuceritoare, toți alternează râsul cu plânsul, toți râd la soare, toți îndrăgesc mișcarea și jocul, toți ard de curiozitate. Omenescul este o sursă nesfârșită de delectare, de minunare. Iată un pariu major al educației: să-i antrenăm pe copii să savureze omenescul în întreaga sa diversitate. Omenescul nu este ca jocul de tenis, unde câștigi în dauna altora, care pierd; *omenescul poate fi universal câștigător*. De la omenesc nu e decât un pas până la omenie. Nevoia de a fi bun, generos, de a dărui, de a-i contamina pe alții de bucuria vieții. De a adopta în comportamentul tău prezumția de solidaritate cu ceilalți oameni. Copiii care se formează în acest fel vor putea fi mai greu antrenați în războaie de tot felul" [6]. Pentru filosof, această situație este datorată unei insuficiente coerențe structurale a competenței, care, în fiecare actualizare a sa într-un discurs pedagogic, este susceptibilă de a produce o iradiere conotativă pentru a favoriza umanul.

SPECIFICUL COMPETENȚEI ÎN PREMISA VALORII DE UMAN

Aici vine momentul să ne întrebăm: *Unde este competența în acest context de idei? Putem oare să vorbim despre o competență umanistă în cadrul celor opt competențe-cheie și, în special, în cadrul competenței personale ca o competență-cheie?* Ipotetic, da. *Dar care ar fi justificările?*

Primo, este absolut necesar de a lua o atitudine științifică în raport cu conceptul de *competență în general* și, *secundo,* cu cea de *competență în posibilitatea unei competențe umaniste*. Dacă admitem această posibilitate, atunci ea ar putea număra printre premisele sale specificitatea referențială a fiecărei componente luate în parte. Deci ceea ce ar caracteriza competența umanistă n-ar fi nici prezența sau absența umanului, nici „adevărul" sau „falsitatea" lui, ci numai calitatea lui: filosofică, pedagogică, sociologică.

Astfel, putem aprecia, conform lui L.Toupin, cercetător francez, competența drept *o formă structural simbolică.* El afirmă că aceasta poate fi privită ca *materie,* ca *energie* și ca *sens.* Ca *materie*, competența reprezintă raportul dintre sarcinile care fac apel la capacități specifice; ca *energie*, concepe capacitățile generale ale individului, cum este voința și organizarea creierului; ca *sens*, competența se conformează valorilor fundamentale ale unei entități [10, p. 33]. În general, competențele sunt definite ca o combinație între cunoștințe, aptitudini și atitudini.

Luând în considerare modelul dezvoltat de Guy Le Boterf (conceptul de *competență tripartită*), putem clasifica noțiunea de *competență* pornind de la ideea că aceasta trebuie să includă în mod necesar următoarele componente principale: disponibilitatea și motivația din partea elevului de a combina un set de resurse: cunoaștere în sensul cunoștințelor declarative sectoriale

și disciplinare, „conștientizarea și înțelegerea faptelor; informații care se dobândesc prin experiență sau prin autoreflecție, sau prin referire la experiențele altora”; aptitudinile sau abilitățile și, mai presus de toate, metodele de lucru și cunoștințele procedurale, incluzând scheme de acțiune în forme complexe, abilități generale cognitive și metacognitive (perceptive, intuitive, reflexive, analitice, narative, de control), abilități de învățare și procesare a informațiilor, precum și abilități de raționament, comunicare și acțiune socială, luarea deciziilor și evaluarea, capacitatea de a se baza pe resursele existente și de a utiliza resursele disponibile. Acest lucru considerând în cazul când comportamentul uman derivă din conceptele deținute de oameni despre univers și viața umană și este legat de *perspectiva asupra vieții* [2].

G. Scallon, abordând problematica certificării competențelor școlare, susține că aceasta trebuie privită ca punctul culminant al unei lungi serii de evenimente la care au fost martori elevii. În opinia mai multor autori, inclusiv Ph.Perrenoud și X. Roegiers, competența este definită ca o „capacitate a elevului de a-și mobiliza propriile resurse sau de a apela la resursele care îi sunt externe în scopul de a face față unei situații complexe”. Această definiție, ca toate cele care au servit drept sursă de referință, este legată de preocupările de certificare [8, p. 14]. Or, noțiunea de situație complexă, situație problemă sau sarcină de îndeplinit apare aici esențială. Ca să se aprecieze ceva ca fiind o competență, elevul trebuie să fi făcut ceva tangibil, într-un context specific, cu caracteristici specifice. Aceste caracteristici sunt de așa natură încât sarcina care trebuie îndeplinită se distinge de cele folosite pentru a deduce cunoștințe sau aptitudini. Demonstrarea acestei abilități nu depinde de o singură sarcină-situație, ci de un *set de situații,* având în esență aceleași cerințe, adică care formează *o familie de situații.* Această idee de familie capătă întreaga ei importanță atât din punctul de vedere al învățării, cât și din punctul de vedere al evaluării. Într-adevăr, elevilor trebuie să li se prezinte mai multe situații pentru a putea exersa. Și toate acestea sunt momente de observație care ajută la deducerea fiecărei aptitudini [8, p. 14].

Pentru a conduce la deducerea unei competențe, situațiile-sarcini trebuie să posede caracteristici particulare, trebuie să fie și realiste, chiar autentice, așa cum se poate face în mediul școlar. Cu toate acestea, elementul cel mai critic este că, pentru a înțelege mai bine situația-sarcină, elevul trebuie să mobilizeze mai multe resurse, atât cele pe care le posedă în repertoriul său personal, cât și cele care îi sunt exterioare și pe care trebuie să le solicite spontan, în deplină autonomie (documente, persoane resursă, instrumente). *Situațiile de competență* ar trebui analizate din punctul de vedere al resurselor care trebuie mobilizate [8, p. 16].

Alegerea de situații-sarcină care conduc la această învățare, oferind, în același timp, indicii pentru o stăpânire treptată a abilității, este cu siguranță o chestiune de judecată. Fiecare situație care urmează să fie proiectată trebuie, de fapt, să fie de acord cu *cartografia competenței* țintă, care evidențiază cunoștințele, know-how-ul și abilitățile interpersonale. Aceasta este o muncă analitică [8, p. 20].

După cum susține G. Scallon, scrierile mai multor autori converg spre următoarea definiție a competenței: „a ști sa acționeze pe baza capacității de mobilizare și a combinării diverselor resurse, interne și externe, în vederea îndeplinirii sarcinii complexe dintr-o *familie de situații*” [9].

În acest context, nu este ușor de spus dacă vreuna dintre oricare din afirmațiile expuse corespunde conceptului de *competență*. De exemplu, scrierea unui *articol de opinie* evocă o sarcină de scriere care necesită utilizarea unui vast repertoriu de resurse (cunoștințe, abilități soft și abilități interpersonale, printre altele). În orice caz, în ceea ce privește „a ști să acționezi”, totul depinde de contextul în care elevii vor scrie articolul de opinie. Scrisul va fi o soluție liber aleasă la o problemă complexă.

Pentru a afirma dacă un fenomen corespunde noțiunii de *competență*, este necesar să se ia în considerare o situație concretă și, în cel mai bun caz, mai multe situații din aceeași familie. Este vorba de a proiecta una sau mai multe sarcini care vor oferi elevului posibilitatea de a exersa și, eventual, de a demonstra fiecare abilitate. Dar unele enunțuri de competență nu sunt ușor de tradus în sarcini concrete.

S. Bellier a propus următoarele criterii pentru a recunoaște o competență:

- relația sa cu acțiunea (deprinderea se dezvoltă, se actualizează în realizare, în producere);
- relația sa cu contextul (este competent într-o situație dată ca o aluzie la problema transferului, deocamdată slab înțeleasă);
- natura sa, care este combinarea, integrarea diferitelor resurse (cunoștințe, know-how, înțelegere a situației etc.) [Apud 9].

APC: ABORDARE BAZATĂ PE COMPETENȚE CA FACTOR DE TRANSFER

La baza abordării educaționale bazate pe competențe (APC) stă definiția conceptului de *competență* ca o acțiune reflexă de mobilizare a resurselor interne structurate și a resurselor externe disponibile, mobilizare care include o selecție și o combinație a acestor resurse și este adaptată unei familii de situații, afirmă K. Renaud, pornind de la opiniile lui Guillemette, Gauthier, Le Boterf, Masciotra, Medzo, Schön [4].

Trecerea în revistă a diferitelor accepțiuni ale competenței prin raportarea la care se intenționează întemeierea competenței umaniste oferă doar unul din reperele necesare în acest scop. Într-un asemenea context, abordarea bazată pe competențe devine o bază metodologică. În APC este necesar să se determine competențele în ter-

meni de *acțiune concretă*. De exemplu, îndemânarea nu este o calitate a acțiunii, nici o resursă sau un set de resurse, nici o cunoaștere sau un corp de cunoștințe, nici o capacitate, nici un potențial, nici o caracteristică a persoanei, ci *este o acțiune ca atare*. De asemenea, este necesar să se precizeze traiectoria de dezvoltare a competențelor, adică să se descrie competența așa cum este de așteptat să fie dezvoltată la sfârșitul formării (indicatori observabili terminali) și determinate etapele de dezvoltare cu indicatori observabili. Dar *acțiunea este reflexivă*. Practica reflexivă este esențială pentru dezvoltarea competențelor școlare, deoarece acțiunea trebuie să fie însoțită de reflecție: *în acțiune, asupra acțiunii, prin acțiune, pentru acțiune* [4].

În realitate, competența este o *mobilizare a resurselor*. În APC este necesar să se identifice resursele interne și externe care trebuie mobilizate în fiecare dintre competențe, precum și planificarea mobilizării resurselor interne (cunoștințe și aptitudini) în învățare. Trebuie asigurată disponibilitatea resurselor externe. Competența este o *acțiune în situație*. Mobilizarea resurselor se face într-o manieră de adaptare contextului unei situații specifice sau unei familii de situații. Astfel, în APC este necesar să se precizeze situațiile (sau familiile de situații) în care sunt desfășurate competențe [4].

Analizând în cercetarea lor peste 1500 de publicații academice, F. Guillemette, C. Leblanc, K. Renaud propun câteva elemente care au un consens atunci când este vorba despre competență:

- Competența *înseamnă acțiune*. Dacă spunem că este o acțiune, aceasta are cel mai larg consens. Într-un efort de a sintetiza numeroase publicații despre noțiunea de *competență*, J. Tardif, specialist notoriu în domeniu, afirmă: „În toate definițiile se consideră că o competență este în mod necesar de ordinul acțiunii. Or, în specificarea competențelor se va avea grijă să se indice acțiuni precise și observabile. Nu este suficient să folosim verbe de acțiune, acțiunea desemnată ca deprindere trebuie să fie observabilă. Verbe precum „știe”, „înțelege”, „analizează”, „este conștient”, „experimentează” sunt verbe de acțiune, dar nu se referă la acțiuni observabile [Apud 4].
- Competența nu poate fi redusă la *un anumit comportament*. Acțiunea implică întotdeauna gândirea. Și acesta pare a fi un consens. În abordarea bazată pe competențe, unde se consideră competența ca o acțiune, a preda nu înseamnă a-i face pe elevi să învețe rutine sau să se „antreneze”, sau să aibă comportamente repetate pentru a dobândi automatisme.
- Competența este *o mobilizare de resurse*. Conform acestei concepții, competența nu poate fi și acțiunea de mobilizare, și ce este mobilizat. Nu poate fi deci definită ca un set de resurse sau cunoștințe, dar, mai degrabă, ca o acțiune de mobilizare a acestor resurse și cunoștințe. Aceste resurse pot fi de ordin diferit [4].

Cercetătorii în cauză aderă la ideea conform căreia competența este o acțiune reflexivă de mobilizare a resurselor interne structurate și a resurselor externe disponibile, această mobilizare incluzând o selecție și o combinație a resurselor respective și este potrivită pentru o *familie de situații.* Mobilizarea de resurse se realizează într-o manieră adaptată contextului situației și conform unui proces de integrare și coordonare a diferitelor resurse (interne și externe), aceste resurse nefiind pur și simplu „adăugate” într-un repertoriu, ci „organizate” în structuri, rețele, scheme operaționale sau în „arhitectură” [4].

Examinând felul în care cercetătorii definesc competența și reieșind din cele expuse mai sus, putem deduce, așadar, că un criteriu esențial al competenței este acțiunea. Dar poate oare acțiunea să fie umană? Cum putem să scoatem din paranteze umanul în raport cu competența?

DISCURSUL UMANIST AL COMPETENȚEI

Dacă până aici am introdus în discuția noastră ideea de *competență*, în continuare trebuie să specificăm al doilea component al conceptului de referință, și anume cel de *umanist.* În aria ideilor pe care le considerăm de valoare autentică în sprijinul conceptului nominalizat este firesc să includem o anumită viziune, generată de o interpretare sintetică a ceea ce s-a spus despre acest fenomen. Subliniind importanța acestora, ne înscriem pe firul interpretărilor ce circumscriu valoarea și modernul.

Întotdeauna *humanitas* a însemnat o dezvoltare a virtuții umane, în toate formele sale. Termenul implică atât calitățile care sunt asociate cu cuvântul modern de *umanitate* ca *înțelegere, bunăvoință*, *compasiune, milă,* cât și caracteristici cum ar fi *tăria, judecata, prudența, elocvența, dragostea de onoare.* În consecință, „posesorul” *humanitas*-ului este, în mod necesar, un participant la viața activă. *Humanitas* cere un echilibru fin de acțiune și contemplare, un echilibru născut nu din compromis, ci din complementaritate.

În ce ne privește, considerăm că domeniul pedagogic este locul adecvat pentru a gândi și a proba un raport suplu și dialectic între *competență* și *umanist.* Temeiul acestei relaționări vine din ipostazierea celor două entități nu ca pe unele opuse, care se exclud reciproc. Între ele nu poate exista o ruptură, ci o continuitate. Între ele nu există niciun paradox, chiar dacă la prima vedere este greu de acceptat, mai ales de reprezentanții unei pedagogii tradiționaliste.

În acest context, spiritele aristocratice preferă luciditatea și suferința, asumându-și toate riscurile *calității*

de om. Morala aristocratică este semn al puterii sufletești. Această voință nu este reflectată și reflexivă, ci se impune ca un elan vital, ca tendință irepresibilă de afirmare a vieții înseși. Adevărul căutat de aceste spirite nu răspunde doar unor nevoi de ordin cognitiv, ci unor trebuințe vitale. Dincolo de cunoaștere și adevăr se află niște pulsiuni nemărturisite ce țin de cerințele vieții nemijlocite [3].

Calitatea de om este o sarcină individuală, individul inventează și pune la încercare pe cont propriu marginile omenescului. Fiecare se percepe ca ființă despicată ireversibil și irezolvabil în ceea ce este (pare sau crede a fi) [3].

Calitatea de om este mai totdeauna riscată sub semnul ispitei spre a obține satisfacții valorice (la marginea superioară), bucuriile firești (în spațiul median) sau împlinirea plăcerilor (înspre granița cu ereditatea biopsihică). Osânda de a îndrăzni să fii este riscul constitutiv al ființei umane. Suferința este experiența interioară care lămurește marginile omenescului. Filosofia moralei poate doar să încerce, adică să propună vectori axiologici care, prin atracția spontană a subiectivității concrete, prin stimularea creativității și a resurselor de autodeterminare individuală, prin instituirea unui contact viu al omului cu alternativele nemijlocite de înnobilare sufletească și spiritualizare a vieții, inițiază procese de structurare a registrelor omenescului. *Omenia* este preceptul prin care tradiția noastră propune un model de frumusețe morală. Nu este vorba însă de acea omenie care tolerează și justifică orice defecte și vicii prin faptul că "Doar oameni suntem!", ci mândria demnă și tonică: "Suntem oameni!", deci nu este totul permis [3].

Susținuți de aceste idei, și cu credința pe care o avem în *nevoia competenței umaniste* în învățare, putem să o definim, în optica noastră, ca pe o *acțiune vitală în „marginile" omenescului în procesul de învățare școlară.* O confirmare a acestei alternative o constituie resursele „omenești" ale ființei umane. Dincolo de construcția sa metodologică, o astfel de definire consumă din valoarea antropologicului. În spatele acestei alternative se află, așadar, problema găsirii variabilelor de confirmare.

În educație, relația umană se află în centrul activității și constituie un aspect esențial [5, p. 103] O serie de expresii și noțiuni sunt folosite pentru a descrie „obiectele de învățare" și pentru a defini obiective legate de această dimensiune a dezvoltării. Totuși, analiza instrumentelor mobilizate de practicieni, în cadrul acestor dispozitive, fie că este vorba de sisteme de referință sau de grile de evaluare, relevă un set de dificultăți în modul în care aceștia abordează dimensiunea respectivă a activității. Mai mult, atunci când dăm cuvântul pe subiectul în cauză, discursurile reflectă o dificultate în găsirea cuvintelor pentru a vorbi despre aceasta. Nu este ușor să definim ca obiecte de învățare ceea ce sunt în general concepute ca niște calități umane, atribuite unor trăsături de personalitate, considerate adesea implicit ca fiind înnăscute. Poate se pare nefiresc că vorbim despre „umanitate ca abilitate", dar trebuie să ne întrebăm despre locul acordat „umanității" în cadrele de competențe ale elevilor.

În concluzie: O *competență umanistă* necesită învățarea treptată a valorilor, atitudinilor și comportamentelor umane (*savoir-être*) care promovează relații armonioase, pe lângă cunoștințe specifice (*cunoaștere*). Aceste competențe sunt construite în special pe baza valorilor umane, care includ *primirea, acceptarea, aprecierea, prietenia, bunăvoința, atenția, empatia, sentimentele față de ceilalți, dragostea, echitatea, solidaritatea și, bineînțeles, respectul pentru demnitate*. Ele sunt perfecționate prin practicarea ascultării și a dialogului, a cooperării și a democrației, a rezolvării pozitive a conflictelor și a liniștirii (a ști să acționezi/a ști să trăiești bine împreună). Competența umanistă urmărește, filosofic și practic, să plaseze ființa umană și valorile umane mai presus de orice. Deci:

- Experiența plăcerii de a învăța are șanse de reușită și prin promovarea ideii competenței umaniste, ca o potențialitate, necesară în consens cu exigențele societății cunoașterii.
- Valorile educației și ale persoanei, consemnate de competența umanistă, derivă din problematica actualității, în care omul se desparte treptat de spiritualitate, manifestând un deficit de afectivitate.
- Viziunea pe care o propunem recuperează o parte din complexitatea reală a fenomenului de *competență umanistă*, întrucât aspectele pe care le avem în vedere pot fi considerate ca emanații ale învățării adevărate, reprezentând entități vitale în experiența elevilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Andronache B. Despre educație și nu numai, cu Solomon Marcus. Pe: https://tribunainvatamantului.ro/despre-educatie-si-nu-numai-cu-solomon-marcus/ (Accesat la 07.07.2022).
2. Competență. Pe: https://koaha.org/wiki/Competenza. (Accesat la 10.07.2022).
3. Filosofia moralei. Teoria competenței comunicaționale și etica. Pe: https://administrare.info/domenii/ istorie/2462-filosofia-moralei-teoria-competentei-comunicationale-si-etica. (Accesat la 09.07.2022).
4. Guillemette F., Leblanc C., Renaud K. L'approche par compétences. Pe: https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC22/O0002805555_00_M_04_Doc_Approche_par_competences.pdf. (Accesat la 12.07.2022).
5. Hebrard P. L'humanite comme competence? Une zone d'ombre dans la professionnalisation *aux metries de l'interaction avec autrui*. În: Les Sciences de l'education – Pour l'Ere nouvelle,

nr. 2 (vol. 44), 2011, pp. 103-121.
6. Marcus S. Zece nevoi umane de care educația ar trebui să țină seama. 2014. Pe: https:// ideisibani. ro/ opinii/ solomon-marcus-10-nevoi-umane/. (Accesat la 07.07.2022).
7. Marcus S. Cu verbele a înțelege, a întreba, a ști începe educația. Pe: https://bel-esprit.ro/cu-verbele-a-intelege-a-intreba-a-sti-incepe-educatia-solomon-marcus/ (Accesat la 09.07.2022).
8. Scallon G. L'evaluation des competences et l'importance du jugement. În: Pedagogie collegiale, vol. 18, nr. 1, 2004, pp. 14-20.
9. Scallon G. Le développement d'une compétence. À la recherche d'une méthodologie d'évaluation. 2007 l'Université Laval. Pe: https://parisouest.cnge.fr/doc/Scallon.pdf. (Accesat la 11.07.2022).
10. Toupin L. La competence comme matiere, energie et sens. În: Revue Education permanente, nr. 135, 1998, pp. 33-44.

Rolul autocunoașterii în dezvoltarea personală a studenților-pedagogi în contextul provocărilor societale[1]

Carolina **CALARAȘ**

dr., conf. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă* din Chișinău

CZU 378.015 | doi.org/10.5281/zenodo.7038973

Rezumat: *Articolul abordează rolul autocunoașterii în dezvoltarea personală a studenților-pedagogi în contextul provocărilor societale și explică aspectele teoretice și metodologice de optimizare a procesului de autocunoaștere. Autoarea descrie componentele procesului de autocunoaștere; delimitează conceptele de* om, individ, personalitate*; precizează factorii dezvoltării umane/personale, corelându-i cu coordonatele esențiale ale dezvoltării umane; analizează și specifică câteva strategii de autocunoaștere în dezvoltarea personală a studenților-pedagogi.*

Cuvinte-cheie: *autocunoaștere, dezvoltare personală, structura personalității umane, factorii dezvoltării personale, strategii de autocunoaștere.*

Abstract: *The article focuses on specifying the role of self-knowledge in the personal development of student teachers in the context of societal challenges, as well as on establishing and explaining the theoretical and methodological aspects of optimizing the process of self-knowledge in the context of personal development. In this context, the author explains the components of student teachers' self-knowledge; delimits the concepts of* human, individual, *and* personality*; specifies the factors of human/personal development, correlating them with the essential coordinates of human development; analyzes the spheres and dimensions of the personal development of student teachers and specifies a number of practical strategies for self-knowledge in the personal development of student teachers.*

Keywords: *self-knowledge, personal development, structure of human personality, personal development factors, self-knowledge strategies.*

În contextul provocărilor societale actuale, produsul și rezultatul unei dezvoltări personale armonioase a studenților-pedagogi constă în formarea unor abilități și deprinderi de autocunoaștere, individuație, autoactualizare și autorealizare pe toate dimensiunile vieții umane: fizică, intelectuală, emoțională și moral-spirituală.

Privind dezvoltarea personală ca pe un proces indispensabil și important al educației permanente, instituțiile de învățământ superior trebuie să fie centrate nu numai pe pregătirea profesională a studenților, ci și pe dezvoltarea lor personală. Acest aspect necesită a fi plasat în centrul atenției cadrelor didactice, deoarece societatea este interesată de pregătirea unei generații de specialiști în toate domeniile profesionale, care să fie

1 Articol elaborat în cadrul proiectului *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale* (cifrul proiectului: 20.80009.0807.45) al Programului de Stat 2020-2023, Proiectarea strategică IV. *Provocări societale*, administrat de Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare din Republica Moldova.

sănătoşi fizic, stabili din punct de vedere psihoemoţional, consecvenţi, perseverenţi, responsabili, capabili de colaborare, eficienţi, creativi şi rezilienţi la stres [3]. Procesul instructiv-educativ din instituţiile pedagogice superioare se focalizează însă preponderent pe formarea de cunoştinţe şi competenţe profesionale, şi nu a celor personale, care, de fapt, fundamentează funcţionarea optimă a indivizilor sub toate aspectele vieţii, inclusiv pe plan profesional.

Adevărata dezvoltare personală umană reprezintă un proces continuu, complex şi semnificativ, care necesită o abordare holistică, adică trebuie desfăşurat concomitent pe toate dimensiunile interconexe ale vieţii umane: fizică, intelectuală, emoţională şi moral-spirituală, ţinându-se cont de particularităţile individual-tipologice şi de vârstă ale individului. Prin urmare, acest proces este orientat spre formarea-cultivarea la individ a trăsăturilor pozitive de caracter, a disciplinei şi a autodisciplinei, a voinţei şi a motivaţiei intrinsece şi, nu în ultimul rând, a variatelor abilităţi, talente şi competenţe care asigură comunicarea-colaborarea optimă interpersonală în toate sferele vieţii umane.

În acest context, dezvoltarea personală a studenţilor-pedagogi ca parte componentă a procesului educaţional devine o modalitate incontestabilă de formare/consolidare a cunoştinţelor, abilităţilor şi competenţelor teoretico-aplicative care vor asigura autocunoaşterea, autoacceptarea, autodezvoltarea şi autoexprimarea pozitivă şi creativă liberă a personalităţii acestora.

Autocunoaşterea (cunoaşterea de sine) în contextul dezvoltării personale umane reprezintă studiul propriilor caracteristici fizice şi psihice şi conduce la cristalizarea/formarea conceptului de *sine* (engl. *Self-concept*). După Marshall Rosenberg, conceptul de *sine* se referă la totalitatea ideilor/gândurilor şi sentimentelor pe care o persoană le are despre ea ca obiect. În acest *Self-concept* se includ *Self-image* (*imaginea de sine*) şi *Self-esteem* (*stima de sine*).

De fapt, o persoană este angajată în cunoaşterea de sine toată viaţa, însă uneori nu este conştientă de acest tip de activitate. *Autocunoaşterea* se realizează treptat, prin intermediul comunicării, al relaţionării şi al variatelor activităţi instructiv-educative şi profesionale.

Cunoaşterea de sine în dezvoltarea personală a studentului-pedagog răspunde la un şir de întrebări: *Cine sunt eu? Ce ştiu şi ce pot? Cine vreau să devin? Cine mă înconjoară?* etc. şi reprezintă precizarea şi analizarea detaliată a resurselor personale biopsihosociale disponibile la momentul de faţă.

Autocunoaşterea umană este fundamentată pe cunoştinţe temeinice despre om, caracteristicile şi particularităţile sale, despre viaţa şi activitatea umană, privite din perspectiva mai multor ştiinţe, care conţin cunoştinţe valoroase şi actuale pentru realizarea cunoaşterii de sine în funcţie de sex, vârstă, roluri sociale, ocupaţii şi aspiraţii.

Dezvoltarea personală umană ca fenomen şi proces este produsul unei lungi dezvoltări istorice a societăţii umane. Conţinutul, principiile şi strategiile acestui proces au rădăcini filosofice, ulterior devenind obiectul de studiu al ştiinţei despre suflet – psihologia. Dat fiind faptul că niciun fenomen sau proces existenţial uman sau natural nu poate fi studiat şi analizat doar din perspectiva unei ştiinţe/unilateral, dezvoltarea personală umană este studiată şi de alte ştiinţe, precum antropologia, sociologia, pedagogia, istoria, medicina etc. [2].

Conform literaturii de specialitate, *individul* reprezintă fiinţa de origine vegetală sau animală care face parte dintr-o anumită specie. *Omul* este definit ca o fiinţă superioară, socială, caracterizată prin gândire, inteligenţă şi limbaj articulat, prin poziţie verticală şi membre superioare apte de a efectua mişcări fine şi cu un grad de adaptare înaltă la orice situaţie naturală. Unicitatea omului ca fiinţă sau individ constă în posedarea *conştiinţei de sine*, adică a înţelegerii existenţei personale, a moralităţii acţiunilor sale, a contribuţiei sale la nivel de societate, natură şi univers [3]. Din perspectivă psihologică şi sociologică, omul şi numai omul este o persoană ce poate fi încadrată într-o categorie statistică *biologică* (vârstă, sex, stare de sănătate), *psihologică* (categorii temperamentale, structuri aptitudinale, categorii valorice) sau *sociologică* (statut şi rol profesional, familial etc.)

Elementul central al oricărei individualităţi îl reprezintă ***personalitatea.*** Unii cercetători din domeniul ştiinţelor educaţiei înlocuiesc termenul de *personalitate* cu cel de *persoană*. Psihologul român Vasile Pavelcu [8] afirma că există diferite moduri de exprimare şi înţelegere a termenilor de *persoană* şi *personalitate*, şi anume: a) *persoana* este o fiinţă concretă, biopsihosocială, în timp ce *personalitatea* este o abstracţie psihologică; b) orice *personalitate* este persoană, dar numai unele persoane sunt personalităţi. Aici personalitatea reprezintă o persoană remarcabilă, excepţional înzestrată, cu o poziţie de conducere şi cu autoritate în societate.

Termenul de *persoană* vine din latinescul *persona*, care derivă din grecescul *prosopon* şi are mai multe sensuri. Primul sens este de *mască, costumaţie*, prin care actorii teatrului antic întruchipau sau simbolizau pe cineva de pe scenă. Al doilea sens, obţinut prin extensiune, se referă la *rolul social îndeplinit de cineva în teatru sau în viaţă,* la funcţiile şi obligaţiile sociale pe care cineva şi le asumă (exteriorizarea, manifestarea publică a persoanei). Un al treilea sens vizează chiar *actorul* însuşi, care joacă rolul (individualitatea corporală şi psihică a celui care îndeplineşte rolul). Un al patrulea sens îi adaugă conceptului de *persoană* un atribut valoric, referindu-se la *calitatea de a fi om,*

rangul (statutul) său social. Dintre cele patru sensuri (accepţiuni), o pondere mai mare l-a dobândit *persoana ca rol social şi exprimând o valoare*.

Noțiunea de *personalitate* are în vedere individualitatea umană unică, irepetabilă, anticipativ modificatoare a mediului, deci creatoare, în integralitatea determinărilor sale biopsihosociale. Complexitatea fenomenului de *personalitate* creează mari dificultăţi în faţa încercărilor de definire din perspectiva unei orientări ştiinţifice sau a unei discipline. Astfel, sunt cunoscute nenumărate demersuri privind definirea *personalităţii*, fiecare centrându-se pe o secvenţă, o faţetă sau un moment mai mult sau mai puţin integrabil şi operaţional în cercetările teoretice și aplicațiile din domeniul științelor educației.

În ceea ce privește disciplinele care se ocupă prioritar cu problematica personalității, se pot menționa *psihologia personalității*, care are în vedere diferențele interindividuale (la vârste comparabile), *psihologia dezvoltării*, care urmărește prioritar modificările intraindividuale ale personalității pe parcursul evoluției sale ontogenetice, și *sociologia*, care analizează și explică expresia socioculturală a individualității umane [13, 14].

Psihologul şi psihanalistul Norbert Sillamy defineşte *personalitatea* ca *element stabil al conduitei unei persoane, ceea ce o caracterizează și o diferențiază de o altă persoană* [11], iar Henri Piéron, psiholog și filosof francez, ca o *organizare dinamică a aspectelor cognitive, afective, conative, fiziologice și morfologice ale individului* – această organizare dinamică se manifestă prin conduita omului în societate; ea se formează în procesul de interacțiune dintre individ și lumea obiectivă.

Psihoterapeutul Ion Dafinoiu defineşte *personalitatea* în trei moduri [7]:

- *construcţie teoretică elaborată de psihologie*, cu scopul înţelegerii şi explicării la nivelul teoriei ştiinţifice a modalităţii de fiinţare şi funcţionare ce caracterizează organismul psihofiziologic pe care îl numim *persoană umană*;
- *unitate biopsihosocială* ce exprimă complexitatea omului ca întreg;
- *totalitate psihologică* ce caracterizează şi individualizează o persoană.

Psihologul american Gordon W. Allport, care este adesea menționat ca una dintre figurile fondatoare ale psihologiei personalității, susține că *personalitatea* este *organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea și comportamentul său caracteristic* [1].

Este important ca studenții-pedagogi să fie familiarizați cu structura personalității umane. Din perspectiva psihologiei clasice, personalitatea umană ca sistem complex și deschis este alcătuită din trei laturi interconexe: *latura dinamico-energetică/**temperamentul***, *latura relațional-valorică/**caracterul*** și *latura instrumentală/**aptitudinile***.

Prima latură, ***temperamentul***, este expresia manifestării particulare în plan psihocomportamental a tipurilor de activitate nervoasă superioară, manifestare mediată de o serie de factori socioculturali şi psihologici. Trăsăturile temperamentale sunt relativ uşor de observat şi de identificat şi, în opinia majorităţii specialiştilor din domeniul psihologiei, sunt legate de aspectele biologice/ereditare ale persoanei, în special de sistemul său nervos şi cel endocrin.

Fiziologul, psihologul şi medicul rus Ivan Pavlov a propus o explicaţie ştiinţifică a tipurilor de temperament, în care caracteristicile activităţii nervoase superioare şi raporturile dintre ele sunt esenţiale. Însuşirile sistemului nervos sunt: *forţa/energia*, dependentă de metabolismul celulei nervoase, care se exprimă prin rezistenţa sistemului nervos la solicitări; *mobilitatea*, dependentă de viteza cu care se consumă şi se regenerează substanţele funcţionale constitutive ale neuronului, care se manifestă prin uşurinţa cu care se înlocuiesc procesele nervoase de bază observabile; *echilibrul* dintre excitaţie şi inhibiţie.

Așadar, tipul sistemului nervos puternic neechilibrat, excitabil corelează cu temperamentul *coleric*; tipul sistemului nervos puternic echilibrat, mobil, se exprimă în temperamentul *sangvinic*; sistemul nervos puternic echilibrat, inert – în cel *flegmatic*, iar tipul sistemului nervos slab corespunde temperamentului *melancolic*.

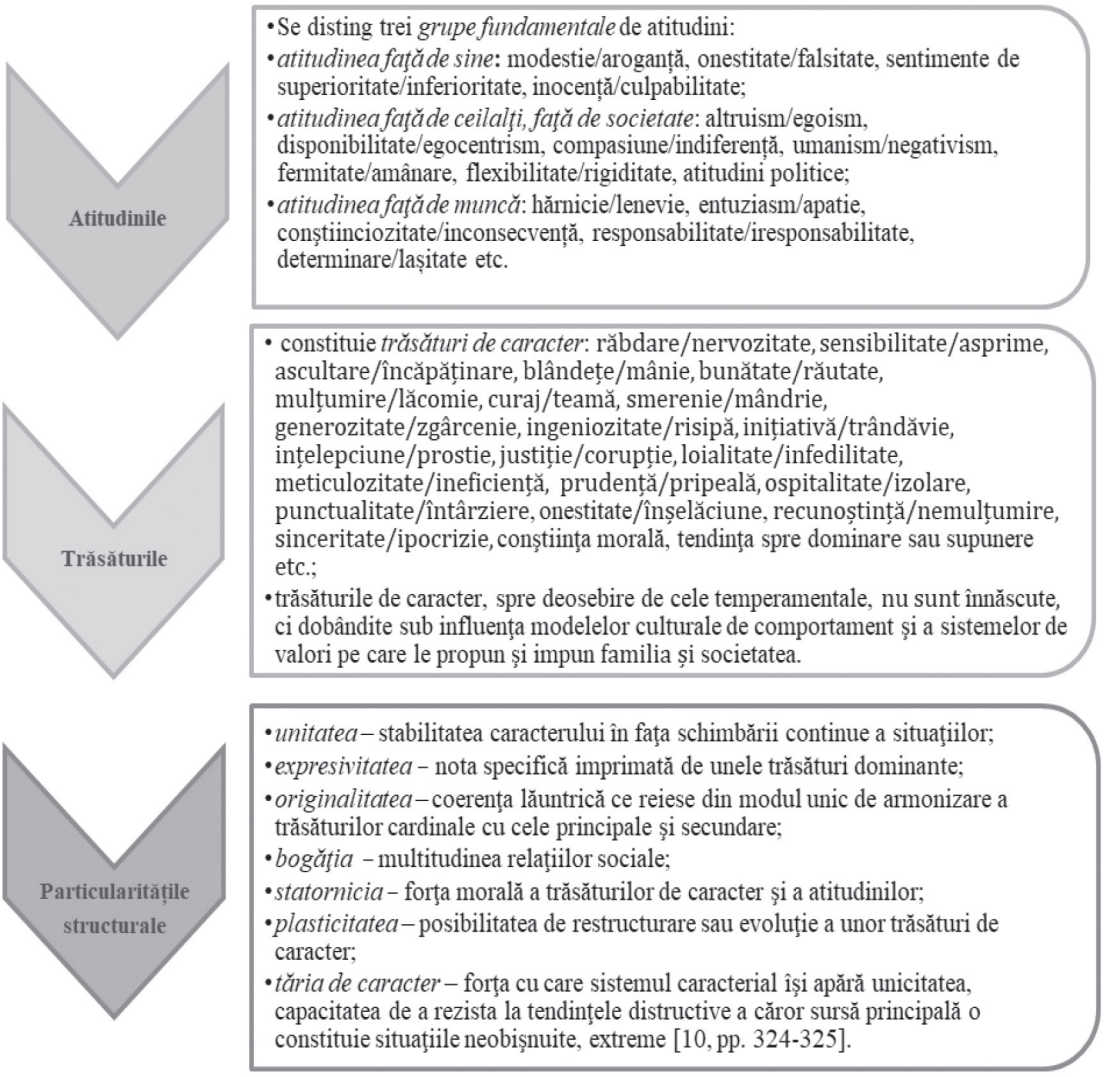
A doua latură a personalității umane, ***caracterul***, reprezintă un subsistem relaţional-valoric şi de autoreglaj al personalităţii, care se exprimă printr-un ansamblu de *atitudini-valori*, *trăsături specifice* și *particularități structurale* [7]. Etimologic, termenul *caracter* provine din limba greacă veche şi înseamnă *tipar*, *pecete* şi, cu referire la om, *sisteme de trăsături* sau *stil de viaţă* (a se vedea Figura 1).

În opinia lui G.W. Allport, caracterul reprezintă *suprastructura morală a personalităţii*, *calitatea de fiinţă socială a omului*. Cercetătorul menționează că de câte ori vorbim despre caracter, emitem o judecată de valoare şi implicăm un standard moral asupra persoanei. A. Cosmovici afirmă că caracterul este acea structură care exprimă atât ierarhia motivelor esenţiale ale unei persoane, cât şi posibilitatea de a traduce în fapt hotărârile luate în conformitate cu ele, subliniind două dimensiuni fundamentale ale caracterului: axiologică/orientativ-valorică şi executivă/voluntară.

Caracterul reprezintă o latură foarte complexă a personalității umane, care se exprimă printr-un ansamblu de elemente esențiale specifice persoanei: *atitudinile* – poziția subiectului față de mediul exterior și interior; *trăsăturile* – anumite moduri relativ constante de a

reacţiona ale unei persoane în raport cu realizarea scopurilor spre care aspiră; *particularităţile structurale* – caracteristicile individuale ale persoanei.

Figura 1. *Componentele caracterului*



A treia latură a personalităţii umane, ***aptitudinile***, reprezintă însuşirile persoanei, care, în ansamblul lor, explică diferenţele determinate dintre oameni în privinţa posibilităţii de a însuşi anumite cunoştinţe, priceperi şi deprinderi [4]. P. Popescu-Neveanu consideră aptitudinile sisteme operaţionale stabilizate, superior dezvoltate şi de mare eficienţă, care constituie componenta executivă a personalităţii, sau latura instrumental-operaţională [9]. Persoanele care posedă aptitudini la un nivel înalt de dezvoltare în comparaţie cu ceilalţi oameni se numesc persoane *talentate*. Fiecare persoană are aptitudini mai mult sau mai puţin dezvoltate în toate domeniile. Este important de cunoscut că orice însuşire sau proces psihic privit sub unghiul eficienţei devine aptitudine. Aptitudinile sunt mereu un rezultat al dezvoltării, o combinaţie dintre elementele înnăscute şi cele dobândite prin învăţare, activitate, experienţă. Totodată, este relevantă combinarea aptitudinilor, fapt ce permite compensarea unor însuşiri deficitare prin altele, de compensare.

Cercetătorii din domeniul psihologiei clasifică aptitudinile după cum urmează:

– după simplitudine: *aptitudini simple*, care se sprijină pe un tip omogen de operare sau funcţionare. Exemple: acuitatea vizuală, tactilă, olfactivă, simţul ritmului, volumul memoriei etc.; *aptitudini complexe*, situate la un nivel mai înalt, clasificate, la rândul lor, în *aptitudini speciale* (mijlocesc obţinerea unor performanţe supramedii pentru un domeniu restrâns de activităţi – de exemplu, aptitudini sportive, literare, artistice, ştiinţifice) şi *aptitudini generale* (aptitudinea şcolară, inteligenţa, spiritul de observaţie etc.) [6];

– după natura proceselor psihice implicate: *aptitudini senzoriale* (de acuitate auditivă), *aptitudini psihomotorii* (dexteritate manuală, coordonare oculomotorie), *aptitudini intelectuale* (inteligenţă, aptitudini matematice) şi *aptitudini fizice* (forţa fizică, memoria kinestezică);
– după gradul de specializare: aptitudini *generale* (inteligenţa, spiritul de observaţie) şi aptitudini *speciale* (profesionale).

În procesul de autocunoaştere, pe lângă structura personalităţii umane, este relevantă cunoaşterea caracteristicilor de personalitate, precum *mentalitatea* (cogniţii, convingeri/credinţe/valori, emoţii, atitudini, trebuinţe etc.) şi *comportamentele* care stau la baza *motivaţiei* (dorinţa de a realiza obiectivele propuse). Aceste caracteristici reprezintă nişte elemente necesare pe calea cunoaşterii de sine şi asigură acceptarea de sine şi stima de sine. Din ele derivă alte aspecte ale autocunoaşterii: *imaginea de sine*, *aptitudinile şi abilităţile profesionale*, *sistemul motivaţional al individului*, *emoţiile şi mecanismele de apărare şi adaptare*, inclusiv *autoeficienţa percepută.*

În sensul vizat, menţionăm că imaginea de sine ca parte componentă a cunoaşterii de sine reprezintă un construct complex sau un mod în care individul/studentul îşi percepe propriile caracteristici *fizice*, *cognitive*, *emoţionale*, *spirituale*, *profesionale* şi *sociale*. Cu alte cuvinte, imaginea de sine reprezintă un tablou al personalităţii umane, care conţine toate cunoştinţele despre propria persoană şi ajută individul, în cazul nostru studentul, să relaţioneze eficient cu sine, cu persoanele apropiate şi cu mediul social.

Cât priveşte factorii dezvoltării umane/personale *ereditarist/biologic*, *educativ* şi *de mediu/sociocultural*, trebuie să avem în vedere corelarea acestora cu coordonatele esenţiale ale dezvoltării umane:

– *conţinutul şi factorii determinanţi ai dezvoltării psihice umane,* proces care: se sprijină pe premise biologice, ereditare (factori interni); îşi extrage conţinuturile din influenţele mediului sociocultural (factori externi); este ghidat de acţiuni educaţionale specifice; presupune activităţi de învăţare realizate individual şi/sau în grup;
– *mecanismele dezvoltării psihice umane.* În accepţiune filosofică, dezvoltarea umană presupune acumulări cantitative, care pregătesc şi determină schimbările/salturile calitative ale personalităţii sub forma constituirii unor structuri psihocomportamentale cu rol adaptativ. Mecanismele dezvoltării psihice umane, în accepţiune psihologică, pedagogică şi sociologică, asigură socializarea individului şi se realizează prin intermediul educaţiei, instruirii individuale şi/sau în grup;
– *fenomenologia dezvoltării psihice umane* cu câteva caracteristici generale: stadialitatea; caracterul individualizat şi personalizat; caracterul plurideterminant şi multifactorial;
– *durata dezvoltării psihice umane*, care este continuă, realizându-se pe tot parcursul vieţii individului. Ritmurile dezvoltării psihice pot fi diferite, unele capacităţi şi însuşiri psihice se diminuează, altele se menţin la parametri constanţi, altele pot înregistra progrese prin compensare, reorganizare şi/sau restructurare.

Sintetizând aspectele analizate, putem conchide că cunoaşterea de sine, în contextul dezvoltării personale a studenţilor-pedagogi, ţine de asimilarea cunoştinţelor temeinice privind fiinţa şi personalitatea umană, cunoaşterea specificului şi a potenţialului uman/personal biopsihosocial, cunoaşterea tipului de gândire şi a specificului sistemului motivaţional şi, nu în ultimul rând, conştientizarea propriilor comportamente generate de mentalitatea/gândirea individului şi caracterul său/latura relaţional-valorică. Prin urmare, elementele enumerate susţin interacţiunea a trei factori [12]: a) *motivaţia individului* – dorinţa de a realiza obiectivele propuse; b) *credinţa şi convingerea acestuia în reuşită,* în posibilitatea atingerii obiectivelor stabilite, graţie propriilor abilităţi, competenţe şi capacităţi; c) *voinţa persoanei* – decizia ei de a îndeplini obiectivele, deciziile însoţite de mobilizarea resurselor şi de utilizarea lor adecvată.

Astfel, prima componentă de autocunoaştere, *asimilarea cunoştinţelor teoretice valoroase şi actuale privind aspectele biopsihosociale ale personalităţii umane,* joacă un rol fundamental pentru realizarea autocunoaşterii în procesul dezvoltării personale a studenţilor-pedagogi, deoarece anume cunoaşterea temeinică a fiinţei şi a personalităţii umane din perspectivă psihologică şi sociologică asigură formarea atitudinii pozitive şi conştiincioase faţă de sine şi rolurile sociale.

A doua componentă teoretico-aplicativă de autocunoaştere a studenţilor-pedagogi vizează *realizarea cunoaşterii de sine în funcţie de apartenenţa la sex, corelată cu vârsta, rolurile sociale, ocupaţiile şi aspiraţiile proprii.* Este cert că societatea postmodernă interzice discriminarea pe bază de sex, promovând egalitatea de gen. Potrivit Organizaţiei Mondiale a Sănătăţii, sexul şi genul sunt factori determinanţi importanţi ai sănătăţii umane. Deseori, în literatura ştiinţifică, în politicile din domeniul sănătăţii şi în legislaţie, aceşti termeni sunt folosiţi greşit sau sunt confundaţi. *Sexul* (masculin sau feminin) cuprinde caracteristicile determinate biologic, pe când *genul* descrie acele caracteristici ale femeilor şi bărbaţilor care sunt, în mare măsură, create/formate social. Respectiv, la nivel de societate, *sexul biologic* şi *genul dobândit social* interacţionează, ducând la variate dificultăţi de ordin psihofizic şi etic. Semnele acestor probleme sunt comunicarea-relaţionarea defectuoasă

dintre bărbați și femei, tendința spre competitivitate în relația conjugală, creșterea ratei de divorț și a abandonului de copii și bătrâni etc.

Actualmente, instituțiile de învățământ se focalizează preponderent pe educația de gen, promovând egalitatea de șanse la bărbați și femei privind alegerea profesiei și a altor ocupații și activități, iar educației despre om din perspectiva sexului biologic i se acordă foarte puțină atenție. Însă anume sexul biologic, determinat de biochimia specifică/hormonii masculini sau feminini, influențează direct mentalitatea și comportamentul uman. Prin urmare, în cazul studenților-pedagogi, cunoașterea de sine în funcție de apartenența la sex, corelată cu vârsta, rolurile sociale, ocupațiile și aspirațiile proprii, va contribui esențial în vederea profilaxiei și soluționării problemelor de ordin intrapsihic/intrapersonal și, nu în ultimul rând, a celor de ordin interpersonal. Precizarea deosebirilor esențiale dintre bărbat și femeie va amplifica cunoașterea de sine la studenți, va asigura procesul de optimizare a relațiilor intrapersonale și interpersonale (cu părinții, prietenii, colegii de serviciu, partenerii de cuplu, copiii) și va elucida preferințele ocupaționale și realizarea rolurilor sociale (familiale, profesionale etc.) din perspectiva sexului uman.

Așadar, bărbații și femeile, chiar dacă ambii aparțin speciei umane, sunt foarte diferiți din perspectiva particularităților biopsihofiziologice (*structura morfologică a corpului*, *organele sexuale*, *hormonii sexuali*, *specificul percepției și al gândirii*, *impactul emoțiilor asupra gândirii* etc.) și din perspectiva activităților și rolurilor sociale atribuite.

Prin natura sa, *bărbatul este focalizat pe țintă-obiectiv*, motivația lui fiind preponderent extrinsecă. Bărbatul care știe ce vrea se mobilizează psihofizic la maximum pentru atingerea obiectivului propus. Rezultatul obținut reprezintă principalul criteriu de succes. De dragul rezultatului, bărbatul este capabil să îndure foarte multe, ca să își atingă scopul.

Femeia este focalizată preponderent pe proces – desigur, rezultatul final este important pentru ea, însă procesul contează mai mult. Procesul trebuie să fie plăcut și să genereze emoții pozitive; în caz contrar, rezultatul își pierde sensul. Reiterăm că femeia necesită condiții confortabile/favorabile de viață și de activitate și are o motivație intrinsecă.

Sfera de ocupație la bărbați este restrânsă și cuprinde serviciul, activitățile la cererea familiei, relațiile cu prietenii, exercițiile fizice/sportul, vizionarea de filme, știri etc.

Sfera de ocupație la femei este mult mai largă și cuprinde activitatea profesională, variate activități casnice, crearea și întreținerea căminului familial, grija față de copii, acordarea de atenție soțului, comunicarea-relaționarea cu părinții și socrii, comunicarea-relaționarea cu surorile/frații, îngrijirea de sine, comunicarea-relaționarea cu prietenele, hobby-uri, fitness, studii, dezvoltarea personală etc.

Prin urmare, se observă că femeile, spre deosebire de bărbați, sunt mai spontane, mai emoționale și nu rezistă la monotonie și la organizarea rigidă a activităților în timp. De aceea, procesul de dezvoltare personală la femei trebuie să fie adaptat la ritmurile biopsihice interne și la circumstanțele/disponibilitățile externe de moment, pe când procesul de dezvoltare personală la bărbați are la bază motivația extrinsecă și poartă un caracter sociocentric, susținut de fonul hormonal specific, care stimulează spiritul de concurență, agresivitatea și competitivitatea.

A treia componentă de autocunoaștere în dezvoltarea personală a studenților-pedagogi are un caracter integrator manifestat în ***cunoașterea, conștientizarea și organizarea/reorganizarea mediului existențial.***

Mediul reprezintă ansamblul factorilor și condițiilor de ordin fizic, sociocultural și psihologic care structurează un context situațional de viață. Acest context situațional existențial poate fi favorabil sau nefavorabil procesului de dezvoltare personală umană. În opinia lui I. Dumitru, *mediul favorabil* dezvoltării personale cuprinde următoarele variabile: influența lui tinde să fie permanentă și cu un rol deosebit în satisfacerea unor trebuințe și motive de bază; intensitatea influențelor lui este atât de puternică, încât *obligă* persoana *să i se supună*; acesta asigură suport pentru dezvoltarea personală și depășirea unor situații critice.

Ceea ce putem desprinde ca un element foarte important al cunoașterii de sine din perspectiva componentei vizate este că studenții-pedagogi trebuie să verifice sau/și să estimeze periodic elementele esențiale ale mediului existențial personal și influențele acestuia asupra eficienței dezvoltării personale, deoarece mediul existențial și relațiile sociale/oamenii din jur influențează direct gândirea și conduita umană. Elementele esențiale ale mediului sunt: mediul *geografic*, *social*, *comunitar, familial, instituțional*, *cercul de prieteni* [5].

În esență, autocunoașterea/cunoașterea de sine are un rol decisiv în dezvoltarea personală a studenților-pedagogi și reprezintă o strategie complexă sau un sistem teoretico-acțional global de formare și consolidare a imaginii de sine și a stimei de sine prin variate metode, tehnici și exerciții: *introspecția*, *testele de personalitate*, *testele sociometrice*, *chestionarea*, *conversația*, *comparația*, *autoobservația*, *tehnica freewriting* etc. Strategiile complementare de autocunoaștere sunt: *jurnalul personal, roata vieții, lista de succese și realizări personale, lista de interese, portretul personalității proprii, descrierea personalității de către alte persoane* (de exemplu, *Fereastra lui Johary*), *determinarea fricilor, a convingerilor și a credințelor limitative, meditația mindfulness, participarea la activități de dezvoltare a*

inteligenței emoționale, solicitarea pentru coaching.

În concluzie: Cunoașterea de sine a studenților-pedagogi în contextul provocărilor societale ca instrument/strategie teoretico-aplicativă de asigurare și eficientizare a dezvoltării personale continue va optimiza/consolida atitudinea față de sine, va contribui la dezvoltarea abilităților, talentelor și competențelor personale, va favoriza crearea unor legături sociale de calitate și, nu în ultimul rând, va deschide calea către profesia preferată.

Astfel, din perspectiva activității noastre psihopedagogice în calitate de consilieri educaționali și formatori în domeniul dezvoltării personale, susținem că misiunea cadrelor didactice universitare în contextul provocărilor societale rezidă nu doar în formarea cunoștințelor și competențelor profesionale, ci și în satisfacerea nevoii de autocunoaștere a studenților-pedagogi de toate vârstele prin intermediul conținuturilor specifice dezvoltării personale integrate în variate programe de formare profesională inițială și continuă și, mai cu seamă, în asigurarea modelelor/exemplelor de dezvoltare personală continuă demne de urmat.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Allport G. W. Structura și dezvoltarea personalității. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
2. Calaraș C. Fundamentele filosofice și psihologice ale fenomenului de dezvoltare personală ca proces existențial. În: *Didactica Pro...*, nr. 1 (131), 2022.
3. Calaraș C. Unele aspecte interdisciplinare privind dezvoltarea personală a studenților-pedagogi. În: Materialele Conferinței Științifice Naționale cu participare internațională *Practici naționale și internaționale de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*. Chișinău: CEP UPS, 2021. 372 p.
4. Cosmovici A. Psihologia generală. Iași: Polirom, 1996.
5. Dumitriu I. Al. Personalitate, atitudini și valori. Timișoara: Editura de Vest, 2001.
6. Dumitriu Gh., Dumitriu C. Psihopedagogie. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2004.
7. Dafinoiu I. Personalitatea. Metode calitative de abordare. Observația și interviul. Iași: Polirom, 2002.
8. Pavelcu V. Invitație la cunoașterea de sine. București: Editura Științifică, 1970.
9. Popescu-Neveanu P. Dicționar de psihologie. București: Albatros, 1978.
10. Popescu-Neveanu P. Psihologie școlară. București: Universitatea din București, 1987.
11. Sillamy N. Dicționar de psihologie. București: Univers Enciclopedic, 1999.
12. Zlate M. Tratat de psihologie organizațional-managerială. Vol. I. Iași: Polirom, 2004.

Utilizarea mijloacelor multimedia pentru promovarea educației interculturale în cadrul orelor de limbă engleză

Alina **MARDARI**

doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat *I.Creangă* din Chișinău

CZU 811,111'243:004 | doi.org/10.5281/zenodo.7039005

Rezumat: *Studenții care învață engleza ca limbă străină urmează să își formeze atât abilități lingvistice avansate, cât și abilitatea de a aprecia culturile vorbitoare de engleză. Învățarea limbilor străine prin utilizarea mijloacelor TIC este, de obicei, axată pe formarea abilităților lingvistice, înțelegerea culturală fiind rareori scopul principal al demersului didactic, câteodată chiar evitându-se. În articolul de față ne propunem să valorificăm formarea competenței interculturale, demonstrând cum diverse materiale, site-uri, activități și platforme de învățare online mediate tehnic și orientate cultural pot fi utilizate pentru a stimula colaborarea socială, înțelegerea, reflecția și aprecierea.*

Cuvinte-cheie: *engleza ca limbă străină, mijloace multimedia, competențe interculturale, platforme online.*

Abstract: *Today's EFL students need both advanced language skills and an appreciation of English-speaking cultures. Language teaching, however, tends to focus on language skills, while cultural understanding is seldom the main goal and*

is even sometimes avoided. In this article we shall show how intercultural competence may be developed through the use of technically-mediated and culturally-oriented online learning materials, websites, and learning platforms, which help cultivate intercultural competence through social collaboration, understanding, reflection, and appreciation.

Keywords: *EFL, media, intercultural competence, online platforms.*

INTRODUCERE

Secolul al XXI-lea este marcat de creșterea vertiginoasă a populației care folosește engleza ca a doua limbă de comunicare sau ca limbă străină. În tandem cu globalizarea mediului de afaceri, a industriei și a educației [1; 6], consolidarea statutului limbii engleze de limbă internațională (EIL) a făcut tot mai necesară înțelegerea multiculturală și crearea unor perspective pentru ca vorbitorul să poată activa eficient în societatea internațională cosmopolită [4, p. 85]. Cu alte cuvinte, pentru ca studenții de astăzi să fie competenți în viitoarea lor comunicare profesională cu elevii/studenții proprii și colegii din alte țări, ei au nevoie atât de abilități lingvistice avansate, cât și de abilitatea de a aprecia alte culturi. Datorită acestor priorități, mulți practicieni simt nevoia de a renunța la paradigmele învechite de predare a limbii engleze, pentru a se adapta la mediul de învățare în schimbare [10, p. 132].

Potrivit cercetătorilor A. Liddicoat și A. Scarino, „competența interculturală înseamnă a fi conștient de faptul că culturile sunt relative. Adică să fii conștient că nu există un mod „normal" de a acționa, că toate comportamentele sunt variabile din punct de vedere cultural" [8, p. 23]. Competențele interculturale sunt necesare, la nivel practic, pentru a învăța o limbă [5, p. 260], deoarece diferențele cauzate de hotare, distanțe și poziția geografică s-au diminuat, pe când nivelul de interacțiune umană între culturi s-a extins semnificativ. În acest mediu globalizat, competențele interculturale capătă un rol vital [9, p. 313].

Cu toate acestea, în majoritatea cazurilor, resursele tehnologice și multimedia sunt utilizate nu atât pentru promovarea înțelegerii culturale, cât pentru formarea unor abilităților lingvistice precum asimilarea vocabularului, ascultarea, vorbirea, lectura și scrierea. Cadrele didactice care integrează elementul cultural în predare îi atribuie, de obicei, un scop secundar, nu principal [13, p. 56]. Drept urmare, cunoștințele interculturale sunt adesea subreprezentate în curriculumul de limbă engleză ca limbă străină (EFL), iar competențele interculturale se bucură de mai puțină atenție academică decât competențele de comunicare.

Pe lângă dezvoltarea competențelor de comunicare, printre obiectivele academice ale utilizării mijloacelor multimedia se numără dezvoltarea competențelor interculturale prin experiențe și materiale autentice și motivante, prin folosirea experienței de comunicare și prin crearea de oportunități pentru ca studenții să reflecteze, să compare, să devină mai deschiși față de alte culturi și să învețe să le accepte.

LIMBAJUL CA PRACTICĂ SOCIALĂ

Cercetătorii A. Liddicoat și A. Scarino consideră că învățarea limbilor străine necesită o interacțiune socială complexă. Ei notează faptul că teoriile care conceptualizează limbajul în calitate de mijloc de comunicare folosesc un cadru simplist: "(...) l-au marginalizat pe cel care învață ca generator de sens în chiar actul comunicării, trivializează adesea ceea ce este comunicat și comunicabil la o lecție de limbă străină" [8, p. 14]. Autorii prezintă cinci principii de bază, pe care le consideră fundamentale pentru învățarea limbilor străine:

- **Construcție activă**. Acest principiu se bazează pe teoria învățării constructiviste, în care profesorul le oferă studenților oportunități de a învăța, iar ei, la rândul lor, se angajează să interpreteze materialele și să creeze produse proprii, nu doar să memoreze informații [2, p. 112].
- **Crearea de conexiuni**. Studenții trebuie să conecteze noile cunoștințe cu achizițiile vechi. În învățarea limbilor străine, aceasta presupune înțelegerea cadrelor lingvistice și culturale existente și corelarea lor cu experiențele noi.
- **Interacțiune socială**. Învățarea este un proces interactiv. În același timp, interacțiunea este scopul învățării limbilor străine. "Învățarea necesită interacțiune continuă, pentru a negocia un consens între mai multe perspective și participanți" [8, p. 114]. Prin urmare, învățarea eficientă a limbilor este mult mai complexă decât simpla dobândire a vocabularului sau aplicarea regulilor gramaticale.
- **Reflecție**. Învățarea rezultă din abilități de gândire de ordin superior, inclusiv răspunsuri cognitive și emoționale. Gândirea reflexivă presupune crearea conexiunilor între cunoștințe, un act de gândire abstractă și conceptuală, precum și înțelegerea propriilor strategii de gândire și de învățare. Astfel, prin reflecție, studentul trece dincolo de cadrul propriu de interpretare și de conceptele construite social, pentru a identifica noi perspective [2, p. 115].
- **Responsabilitate.** Cel care învață are mai multe responsabilități, inclusiv cea de a comunica cu ceilalți, de a căuta să obțină sensibilitate și înțelegere interculturală și de a se purta corect și respectuos cu participanții la procesul de comunicare.

Cele cinci principii nu abordează în mod direct înțelegerea interculturală, însă pot fi considerate premise pentru o perspectivă interculturală [2, p. 117]. Ca atare,

ele pot servi drept elemente componente ale unui proiect de instruire interculturală. Vom descrie câteva abordări eficiente, la baza cărora stau aceste principii: abordarea comparativă; abordările ”emică” și „etică”; abordarea învățării experiențiale.

Prin *abordarea comparativă* profesorii și studenții au ocazia să descopere și să înțeleagă potențialele bariere care fac parte din diferențele culturale. Studenții sunt încurajați să înțeleagă și să respecte aceste diferențe. De regulă, pentru comparație se aleg două-trei culturi. Scopul este nu doar de a identifica diferențele, ci și de a găsi aspecte comune. Unul dintre avantajele acestei abordări este oportunitatea de a depista eventualele stereotipuri împărtășite de studenți.

În timp ce *abordarea ”emică”* presupune studierea culturilor din interior, *abordarea ”etică”* se concentrează pe înțelegerea culturilor din exterior. Așadar, studenții, cu ajutorul profesorilor, încearcă să înțeleagă culturile așa cum o fac membrii acestor culturi (”emic”) sau le compară în baza unor caracteristici predeterminate (”etic”) [2, p. 163].

Abordarea *învățării experiențiale* se axează pe învățarea empirică, al cărei concept are la bază ciclul de învățare experiențială al lui Kolb. Nu este eficient să citești multe cărți care tratează subiectul culturii sau să asculți prelegeri despre diferite culturi. Este necesar ca fiecare individ să se confrunte cu situații noi și necunoscute, să trăiască frică, respingere, precum și încredere și simpatie. Mai mult, cultura trebuie învățată prin interacțiune cu vorbitorii nativi și non-nativi.

A. Liddicoat și A. Scarino concluzionează că tehnologia socială, spre deosebire de tehnologia informației, poate fi extrem de benefică pentru dezvoltarea didacticii limbilor străine în condițiile orientării spre proiectarea instruirii interculturale [2, p. 164]. Utilizarea mijloacelor multimedia a devenit o prioritate pentru învățarea unei limbi străine [11, p. 192]. Printre tehnologiile folosite în context pedagogic, tehnologia rețelelor sociale e capabilă să provoace sentimente puternice de conexiune socială, care pot deveni benefice pentru învățarea limbilor străine [7, p. 717]. Prin urmare, rețelele sociale prezintă oportunități excelente pentru a conecta reprezentanții unor culturi diverse în scopul promovării înțelegerii – or, interfața și caracteristicile oferite de platformele multimedia ne sunt deja familiare [13, p. 65]. Într-adevăr, platformele de socializare (Facebook, Instagram, TikTok) întrunesc standardele, capacitățile și funcțiile pe care ar trebui să le posede o platformă online utilizată pentru instruirea EFL [13, p. 68].

Studenții sunt capabili să descopere aspecte legate de cultura celuilalt într-un mediu virtual propice învățării. Sarcinile de învățare le oferă prilejuri de a reflecta atât asupra propriilor idei, cât și asupra părerilor semenilor. Rețelele sociale ne pun la dispoziție o platformă adecvată pentru ca studenții să dezvolte idei și să construiască cunoștințe împreună, deoarece își pot planifica propria abordare de învățare în propriul ritm de învățare. Ei se simt mai puțin intimidați atunci când își exprimă punctele de vedere, deoarece nu există o presiune similară cu cea care, de regulă, prevalează la cursurile în format ”față în față”.

Limba de bază prezentată în manualele de limbă străină este aproape exclusiv cea a vorbitorilor educați după modelul standard. Conversațiile se desfășoară între vorbitori nativi prezentați monolingv, care intenționează să comunice informații și care fac aceasta într-un mod coerent și logic, cu rare întreruperi sau repetări, dând dovadă de o atitudine politicoasă și corectitudine gramaticală. Astfel de dialoguri oferă modele de vorbire, pe care profesorii încearcă să le transmită studenților. Însă un asemenea comportament uman și lingvistic nu corespunde realității cotidiene. Ne dăm cu toții seama că comunicarea din lumea reală nu se prea aseamănă cu un schimb rigid de informații, fiind plină de repetiții, neînțelegeri, schimb de formule, enunțuri pe jumătate terminate și propoziții gramatical incorecte. Mai mult, în numeroase contexte și comunități se obișnuiește schimbarea codului (amestecarea limbilor) [11, p. 198]. Exemplele din manuale de limbaj neautentic din punct de vedere cultural nu sunt concepute pentru a reprezenta greșit cultura-țintă. Mai degrabă, intenția este de a menține simplitatea și claritatea, modelând un limbaj standard acceptabil. Mulți profesori de limbi străine sunt, probabil, de acord cu această abordare, preferând să evite ambiguitatea și complexitatea în prezentarea modelelor lingvistice și subliniind, în același timp, asemănările și regulile.

Problema este că, în consecință, studenților li se insuflă o imagine nerealistă a naturii limbajului, iar prin exemplele și exercițiile din clasă le creăm impresia că și ei, utilizând limba-țintă, ar trebui să urmeze aceste tipare, ceea ce adesea rezultă în frustrare și eșec [2, p. 235]. Lipsesc nu doar caracteristicile socioculturale și lingvistice ale vorbirii reale, ci și orice indicații asupra caracterului frecvent multilingv al acesteia. De exemplu, predarea limbii engleze fără a menționa numărul mare de cuvinte împrumutate din limba franceză în toate sferele vieții cotidiene sau popularitatea bucătăriei indiene în Marea Britanie ar rezulta într-o imagine destul de nerealistă a limbii engleze și a societății anglofone de astăzi. Profesorii ar putea considera că includerea unor astfel de subiecte diluează imaginea culturii-țintă sau, pur și simplu, s-ar putea simți insuficient de informați pentru a le discuta cu studenții. Iată deci un aspect pentru care este esențială integrarea tehnologiei, site-urile web oferind acces la artefactele culturale contemporane și la utilizarea autentică a limbii studiate. Cu ajutorul mostrelor de vorbire în contexte diferite, selectate din

Internet, studenții își vor da seama că nu există un mod uniform de a folosi limba în toate situațiile. Lingviștii cunosc aceasta, însă pentru studenții monolingvi se poate dovedi o revelație, dacă nu au studii filologice anterioare. Exemplele de vorbire din viața reală îi fac pe studenți să observe că modul în care vorbesc limba engleză diferă de practicile vorbitorilor nativi. Unul dintre aceste aspecte este modul în care sunt realizate funcțiile culturale – exprimarea mulțumirii, a regretului etc. [3, p. 241].

Tot mai frecvent, profesorii de limbi străine încorporează noi abordări ce cuprind elemente de TIC în demersul didactic, conștientizând procesul potențialul instrumentelor TIC pentru proiecte interactive, de utilizare a limbajului în practică, ca element-cheie al predării-învățării. Aplicarea inovatoare a Internetului și a altor instrumente TIC oferă oportunități pentru proiecte lingvistice de colaborare, care se centrează pe ”folosirea limbii pentru a învăța limba”. Mai important, noile practici dezvoltate din integrarea utilizării Internetului în sălile de clasă, EFL sau ESL, duc la schimbări neașteptate în obiectivele de predare a limbilor străine.

O astfel de schimbare prevede necesitatea unei noi înțelegeri a competențelor de comunicare prin includerea interculturalității. Proiectele internaționale de colaborare, care folosesc Internetul ca instrument de comunicare, le oferă studenților oportunități mult mai largi pentru a comunica cu persoane din străinătate. Prin mediile virtuale de învățare studenții accesează modalități noi și unice de transmitere a cunoștințelor culturale și de dezvoltare a abilităților de comunicare interculturală. Grafica, sunetul și animația de înaltă fidelitate le permit să simuleze multe aspecte tangibile ale unei anumite culturi, cum ar fi arhitectura, elementele infrastructurii, operele de artă, articolele de vestimentație, vorbirea, mimica și multe altele [12, p. 227]. O dată cu creșterea gradului de conștientizare culturală în sala de clasă EFL, înțelegerea unei culturi străine ar trebui să îi ajute pe studenții-vorbitori de alte limbi să folosească cuvintele și expresiile mai abil și mai exact; să înțeleagă nivelurile limbajului; să se poarte natural cu reprezentanții altor culturi, recunoscând și acceptând reacțiile lor, și să ajute vorbitorii de alte limbi să se simtă acasă în cultura proprie a studenților.

Metodele de predare sunt: *cognitive*, *active* și *interculturale* [5, p. 254].

Metodele cognitive presupun utilizarea diferitelor tipuri de materiale:

- **Materiale în bază de text.** De regulă, sunt utilizate la sesiunile de instruire, pentru a transmite informații factologice, idei și concepte: manualele, articolele, caietele de lucru, scrisorile, poveștile, fabulele, basmele, materialele turistice, cărțile poștale etc. Textele se folosesc pentru a ilustra problemele specifice ale culturilor. În acest sens, cea mai eficientă este platforma *Canva*.
- **Materiale în bază de calculator.** Valorificate frecvent pentru a obține informații conceptuale, unele dintre aceste materiale dezvoltă abilități și/sau modifică atitudini. Instruirea se desfășoară prin intermediul CD-urilor, DVD-urilor, al programelor online și al site-urilor web. Pe acestea din urmă se pot găsi informații despre diferite țări/culturi, însoțite de chestionare, profiluri culturale, teste interculturale, articole, forumuri etc. Exemple de site-uri: *National Geographic*, *Britain is Great*, *Ted Talks* etc.
- **Filme.** Educaționale, documentare sau comerciale, filmele reprezintă un material motivant pentru transmiterea de cunoștințe și oferirea de scenarii potrivite unor dezbateri culturale. În domeniul nostru de studii, profesorii și studenții află din filme despre valorile culturale ale țărilor anglofone. De o mare utilitate sunt *Netflix*, *Vimeo*, *ESL video*, *ELLO*, *YouTube*.
- **Studii de caz și incidente critice.** Studiile de caz prezintă o situație asupra căreia studenții lucrează la evaluarea problemelor și găsirea de soluții. Unele cazuri se bazează pe dileme din lumea reală, astfel încât studenții au posibilitatea de a face față unor situații concrete și unor probleme culturale specifice. Incidentele critice sunt mai scurte decât studiile de caz și se referă la neînțelegeri, probleme și ciocniri interculturale. Incidentele nu ilustrează diferențele culturale ale părților care interacționează; mai degrabă, acestea se descoperă pe măsură ce se desfășoară evenimentele. Utilizarea incidentelor critice îi poate ajuta pe studenți să își înțeleagă propria identitate personală și culturală. Un exemplu în acest sens este secțiunea *dileme interculturale*, care cuprinde situații delicate, unde diferența culturală generează neînțelegerea intențiilor celorlalți. Utilizatorului i se cere să găsească posibile explicații și modalități alternative de rezolvare a situației, înainte de a verifica o casetă de tip pop-up, care oferă o posibilă explicație și/sau strategie. O sursă valoroasă de asemenea cazuri și situații critice este site-ul https://mic.usi.ch/case-studies-intercultural-communication.

Metodele active implică studenții în sarcini active, pentru a le dezvolta abilități specifice. Se învață lucrând și colaborând, *Sway* și *Wakelet* fiind platformele cel mai des utilizate în acest scop.

- **Jocurile de rol.** Pun în practică informațiile și abilitățile într-un context sigur, studenții con-

centrându-se pe conținut sau pe procese. Participanții au posibilitatea de a repeta diverse roluri în situații din viața reală, pentru un anumit scop.

- **Jocuri de simulare.** Sunt extrem de motivante și versatile. Elementele educaționale și distractive se combină pentru a construi cunoștințe și a dezvolta abilități. Pentru jocurile de rol și de simulare, o platformă deosebit de utilă este *Flipgrid*, oferindu-le studenților posibilitatea de a interacționa în mediul online, în timp ce se lucrează asupra unei sarcini. Opțiunea de reînregistrare a răspunsurilor contribuie la scăderea presiunii. Este un instrument foarte eficace în predarea unei limbi străine.

Exercițiile interculturale combină, de obicei, două sau mai multe tehnici (răspuns oral, discuții sau sarcini scrise), implicând studenții în însușirea conținuturilor în mod practic. Acestea sunt utilizate pentru a spori conștientizarea diferențelor culturale și a dezvolta strategii de adaptare la diverse medii de lucru. O sursă bogată de exerciții interculturale o constituie site-ul www.culturaldetective.com.

CONCLUZII

Activitățile și platformele enumerate stimulează învățarea bazată pe rezolvarea problemelor, învățarea situațională și învățarea experențială. Studenții sunt încurajați să se angajeze în învățarea prin colaborare, să împărtășească cunoștințe și experiențe, să negocieze opinii contradictorii, să aplice și să transfere cunoștințe, să gândească critic și să soluționeze probleme. Reflectarea asupra propriilor practici de învățare și predare contribuie, de asemenea, la dezvoltarea metacognitivă a studenților, ajutându-i să își construiască și să își folosească cunoștințele și abilitățile interculturale. O astfel de abordare constructivă îi va ajuta să își conștientizeze traseul de învățare, dacă li se acordă suficient timp pentru a înțelege ce au înțeles și a raporta aceasta la cunoștințele acumulate. Utilizarea resurselor multimedia antrenează plenar studenții în procesul de învățare a limbii străine, aceștia simțindu-se comod și plăcut, fiind motivați, mulțumiți de rezultate și de achizițiile cognitive și emoționale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Benzie H. Graduating as a “Native Speaker”: International Students and English Language Proficiency in Higher Education. În: Higher Education Research & Development, 29 (4), 2001, pp. 447-459.
2. Bruning H. R., Schraw J. G., Norby M. M. Cognitive Psychology and Instruction. 5th edition. New York: Pearson Education, Inc., 2011. 232 p.
3. Byram M. Cultural Studies in Foreign Language Education. În: Clevedon: Multilingual Matters, 1989, pp. 213-245.
4. Dörnyei Z. Researching Complex Dynamic Systems: Retrodictive Qualitative Modeling in the Language Classroom. În: Language Teaching, 47, 2014, pp. 80-91.
5. Escudero M. Teaching Intercultural Awareness in the English as a Foreign Language Classroom: a Case Study Using Critical Reading. În: Intercultural Education, 24 (3), 2013, pp. 251-263.
6. Ferguson G., Pérez-Llantada C., Plo R. English as an International Language of Scientific Publication: A Study of Attitudes. În: World Englishes, 30 (1), 2011, pp. 41-59.
7. Hung H.T., Yuen S.C. Educational Use of Social Networking Technology in Higher Education. În: Teaching in Higher Education, 15 (6), 2010, pp. 703-714.
8. Liddicoat A., Scarino A. Intercultural Language Teaching and Learning. Chichester: Wiley-Blackwell, 2013. 214 p.
9. Peterson M. Learner Interaction in Synchronous CMC: A Sociocultural Perspective. În: Computer Assisted Language Learning, 22 (4), 2009, pp. 303-321.
10. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. 3rd edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 312 p.
11. Ware P.D., Kramsch C. Toward an Intercultural Stance: Teaching German and English through Telecollaboration. În: The Modern Language Journal, 89 (2), 2005, pp. 190-205.
12. Wiebe G., Kabata K. Students’ and Instructors’ Attitudes Toward the Use of CALL in Foreign Language Teaching and Learning. În: Computer Assisted Language Learning, 23 (3), 2010, pp. 221-234.
13. Wu P.-H., Marek M. W. Incorporating LINE Smartphone App Affordances: Cross-Cultural Collaboration, Willingness to Communicate, and Language Learning. În: International Journal of Computer Assisted Language Learning and Teaching, 6 (2), 2016, pp. 56-73.

Re-animarea educației pentru democrație a adulților la nivel internațional. Perspective BILDUNG

CZU 37.15 | doi.org/10.5281/zenodo.7039000

Viorica **GORAȘ-POSTICĂ**
dr. hab., prof. univ.,
Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat: *Studiul propune o analiză rezumativă a educației și învățării adulților la etapa actuală, inclusiv prin revizitarea conceptului de* bildung *și corelarea acestuia cu dimensiuni precum democrația, digitalizarea, dezvoltarea durabilă și abilitățile de viață. Analiza documentelor de politici naționale și internaționale, a literaturii de specialitate, a discursului științific al experților și a practicilor de succes au constituit axele metodologice ale investigației.*

Cuvinte-cheie: *educația și învățarea adulților, bildung, abilități de viață, dezvoltare durabilă, democrație, educație prin și pentru democrație.*

Abstract:*The study proposes a short analysis of adult education and learning at the current stage, including a revisiting of the Bildung concept and its correlation with dimensions such as democracy, digitalization, sustainable development, and life skills. The analysis of national and international policy documents, specialized literature, the scientific discourse of experts, and successful practices were the methodological axes of the investigation.*

Keywords: *adult education and learning, Bildung, life skills, sustainable development, democracy, democratic education, education for democracy.*

INTRODUCERE

Educația și învățarea adulților, în general, și educația *prin* și *pentru* democrație, în particular, au devenit priorități pe agendele politice și publice din marea majoritate a țărilor lumii. În acest context, studiul analizează produsele prezentate, inclusiv bunele practici dezbătute la a patra întâlnire a membrilor echipei din proiectul european Erasmus+ – BILDUNG – *Construirea sistemelor incluzive de învățare pe tot parcursul vieții prin dezvoltarea unei înțelegeri europene a bildungului pentru generațiile viitoare* [10], desfășurată recent în orașul Gent din Regatul Belgiei [cf. 11]. Reiterăm în acest context că *bildung* promovează o educație care vizează toate aspectele dezvoltării indivizilor, a comunităților și societăților, inclusiv dimensiuni etice, emoționale și științifice, integrate holistic. Prin aceasta, *bildung* fortifică democrația, îi învață pe indivizi cum să fie cetățeni activi și îi pregătește pentru provocările care, deși sunt gestionate de state naționale, sunt trăite în mod singular de fiecare individ.

CADRUL CONCEPTUAL

Conform *Recomandărilor privind învățarea și educația adulților/ALE*, „învățarea și educația adulților constituie un element esențial pentru o societate bazată pe învățare și pe crearea de comunități, orașe și

regiuni care învață, deoarece acestea promovează o cultură a învățării pe tot parcursul vieții și revitalizează învățarea în familii, comunități și alte spații de învățare și la locul de muncă" [10, p. 7]. Printre multiplele oportunități oferite de cadrul politic citat mai sus, le evidențiem în studiul nostru pe cele legate de obținerea competențelor de bază/abilităților de viață prin alfabetizare, inclusiv pentru manifestarea cetățeniei active. Or, alfabetizarea/literația astăzi nu se mai reduce la capacitatea de a scrie, a citi și a face calcule elementare, ea se extinde la „capacitatea de a face față provocărilor care apar datorită progresului tehnologic și informațional, (...) dar și complexității în evoluție a vieții, culturii, economiei și societății" [9, p. 7]. Devine o prioritate transformarea învățării la orice perioadă din viață ca act relevant și semnificativ, care să ajute la realizarea obiectivului fundamental de a dezvolta gândirea critică și emanciparea. Conform *Cadrului de acțiune de la Belem* (2009), „Învățarea pe tot parcursul vieții, „de la leagăn până la mormânt", este o filosofie, un cadru conceptual și un principiu de organizare a tuturor formelor de educație, bazat pe valori incluzive, emancipatoare, umaniste și democratice; este cuprinzătoare și se integrează în viziunea unei societăți bazate pe cunoaștere" [4, p. 5]. În aceeași ordine de idei, abilitățile de viață trebuie actualizate și reînvățate mereu, căci "educația adulților/EA poate transforma vieți și oferi noi posibilități. Ea deschide noi oportunități de angajare, oferă posibilități de învățare, îi sprijină pe cei care au părăsit timpuriu școala să revină la educație, pune în valoare capacitățile artistice și culturale ale oamenilor, contribuie la creșterea bunăstării și îmbunătățirea sănătății [4, p. 8].

Pentru eficientizarea educației și a învățării adulților, sporind relevanța și funcționalitatea acesteia, experții recomandă încetățenirea trainingului euristic, care se bazează pe următoarele principii, fundamentate de A. Hutorskoi: trasarea obiectivelor personalizate; căutarea traiectoriei individualizate de învățare; oferirea conținuturilor metadisciplinare; învățarea productivă; prioritatea produselor învățării; învățarea situațională și reflecția [Apud 7, p. 8]. Continuând logica principiilor enumerate, cercetătorul român V. Blândul insistă că "principalele obiective ale EA privesc dezvoltarea completă a unei persoane și dezvoltarea durabilă a societății. Mai mult, EA este axată pe dobândirea și dezvoltarea competențelor-cheie și a competențelor specifice unui domeniu de activitate sau unei calificări" [2, p. 14]. Aceste competențe-cheie, numite în multe cazuri și abilități de viață, se extind și se actualizează continuu, documentele internaționale ținând pasul cu schimbările de ultimă oră și încorporându-le în mod funcțional și relevant.

De asemenea, considerăm important a sublinia faptul că "EA îi revine un rol important în mobilizarea adulților vârstnici la cetățenie activă, implicarea în societatea civilă, contribuind la non-discriminare, consolidarea egalității și echității, democrației, drepturilor omului, toleranței și solidarității intergeneraționale" [3, p. 5]. Iar motivarea adultului pentru învățare și dezvoltare continuă se produce pe parcursul întregii vieți în virtutea legităților dezvoltării persoanei, dar și a mediului sociocultural în care trăiește și cu valorile căruia se identifică [Cf. 8, p. 94]. Nu este o sarcină ușoară a face acest lucru în multe comunități de la noi și optăm pentru experiențe de succes din alte țări, care ar putea să ne inspire și să ne încurajeze să perseverăm în acest sens.

Cu statut de concluzie la acest cadru conceptual, subliniem că "prin a face bildung, ca element esențial în educația adulților, aceasta poate deveni:

- *pentru individ:* un loc de dezvoltare/fortificare personală ca cetățean și ca ființă umană, în ansamblu;
- *pentru comunități:* un loc de întâlnire, de relații, comuniune și rezolvare a problemelor; foarte probabil, ar fi un factor pentru îmbunătățirea sănătății mintale;
- *pentru angajatori*: sursă a unui alt tip de forță de muncă automotivată și creativă, cu o înțelegere mai profundă a sustenabilității, a interacțiunii dintre părțile interesate ale companiei și a modului de asumare a responsabilității și a proprietății pentru o dezvoltare durabilă, incluziune la locul de muncă etc.;
- *pentru societate*: fundamentul unui dialog democratic calificat asupra celor mai importante și mai complexe probleme cu care se confruntă umanitatea, despre viitorul nostru și despre planeta unică pe care o avem" [1, p. 21].

Educația democratică și *educația pentru democrație* se bazează pe dezvoltarea istorică a conceptului și pe înțelegerea democrației în cele trei dimensiuni ale sale diferite: consolidarea instituțiilor democratice, dezvoltarea drepturilor democratice și sociale de bază și a drepturilor omului și creșterea potențialului de intervenție democratică pentru schimbare. Toate cele trei dimensiuni istorice își au locul lor în practica actuală a educației de la diferite niveluri și pe cât de străvechi sunt, pe atât de actuale rămân pentru toți actorii educației.

Un nume de referință în pedagogia socială este John Dewey (1859-1952), a cărui temă primordială în majoritatea lucrărilor a fost credința profundă în democrație, în politică, educație sau comunicare și jurnalism. După cum a afirmat în 1888, în timp ce era încă la Universitatea din Michigan, „democrația și idealul etic (educațional – n.n.) al omenirii sunt în mintea mea sinonime" [6]. El a luat în considerare două elemente fundamentale – școlile și societatea civilă – ca subiecte majore care necesită

atenție și reconstrucție pentru a încuraja inteligența experimentală și pluralitatea în trăirea democrației. Dewey a afirmat că democrația completă trebuie obținută nu doar prin extinderea dreptului de vot, ci și prin asigurarea exprimării extinse a opiniei publice, realizate prin comunicarea între cetățeni, experți și politicieni, aceștia din urmă răspunzând pentru politicile pe care le adoptă.

CADRUL METODOLOGIC

Analiza sumară a documentelor de politici internaționale, a literaturii de specialitate, a practicilor de succes constituie axele metodologice ale investigației noastre. Pentru a păstra nișa de cercetare tematică, studiul se axează pe materialele dezbătute la Întrunirea a IV-a de la Gent, unde membrii grupurilor internaționale de lucru din țări precum Belgia, Elveția, Estonia, Finlanda, Germania, Grecia, Irlanda, Moldova și Spania au prezentat și au dezbătut rezultatele obținute prin elaborarea a cinci produse intelectuale, care vor fi diseminate la scară largă pentru re-animarea diferitelor domenii de educație a adulților [11]. Unul din ele, *democrație și bildung*, va fi subiectul investigației noastre, ca produs intelectual al proiectului nominalizat anterior, conectat cu alte domenii, precum *digitalizarea, dezvoltarea durabilă* și *abilitățile de viață*.

REZULTATE ȘI CONSTATĂRI

Experții susțin, în această ordine de idei, că abordarea bildung pentru educația democratică creează legături între instituțiile democratice, înțelegerea și folosirea drepturilor democratice și capacitatea individului și a societății de a interveni, de a rezista și de a schimba, evidențiind modul în care educația adulților trebuie să respecte și să se ocupe de nevoile individuale ale localităților; se protejează diversitatea identității europene și se includ procese democratice la toate nivelurile de activitate și influență. Educația democratică, la rândul său, presupune accesul liber la cunoaștere și înseamnă renunțarea la *expertocrație* și la monopolurile asupra cunoașterii, promovând, în același timp, încrederea în societate, fără a impune aceasta, prin cetățenia critică și prin facilitarea exprimării opiniei și a participării. Educația democratică se bazează pe noțiunile de *lume* și de *viitor,* care pot fi modelate de oameni, deoarece această lume și acest viitor ar trebui să aibă mai multe fațete și să se extindă dincolo de instituțiile de învățământ, la locul de muncă, în rutina administrativă și în viața de zi cu zi [1, p. 21].

BUNE PRACTICI

Oferim un set de experiențe avansate/bune practici de educație a adulților (acestea fiind, în principal, proiecte) cu accentul pe dimensiunea *democrație și bildung*, care pot fi extrapolate/împrumutate și de comunitățile de la noi, cu scopul de mobilizare a adulților în procesul continuu de învățare și dezvoltare. Utilitatea acestora se relevă la nivel individual, dar și instituțional, comunitar; ele pot contribui sensibil la fortificarea practicilor democratice, deosebit de necesare în procesul de aderare europeană a țării noastre, dar și de asigurare a unui trai decent, cu perspective individuale, comunitare și sociale.

1. Îmbunătățirea participării democratice: bugetele participative – Catalonia

Această bună practică permite participarea directă a cetățenilor în distribuirea bugetelor publice, implicându-i în două domenii diferite: pe de o parte, în reflectarea nevoilor, identificarea cererilor și prioritizarea necesităților de finanțare, iar pe de altă parte, în monitorizarea cheltuirii bugetului și deci în responsabilizarea continuă a autorităților publice. Astfel, bugetul municipal din Girona prevede un articol pentru cartiere și s-a convenit ca acesta să fie distribuit prin implicarea cetățenilor. Pentru aceasta, o comisie mixtă, formată din entități ale orașului și reprezentanți ai grupurilor politice municipale, a elaborat Regulamentul bugetelor participative ale cartierelor, care a fost, în final, aprobat la nivel oficial și recomandat pentru aplicare începând cu anul 2013 (http://acefir.cat/).

2. Epic Light – Finlanda

Epic Light (baza de date cu resurse umane și media) publică conținut multimedia (podcasturi, producții video și radio, reviste și rețele sociale) creat de tineri și adulți care se confruntă în viața cotidiană cu diferite provocări. Toate activitățile se desfășoară pe grupuri de interese. *Epic Light* își propune să motiveze și să împuternicească atât creatorii de produse digitale, cât și publicul. Fiecare persoană poate fi activă de la unu la doi ani. Limitarea de timp oferă oportunitatea de participare la cât mai multe persoane. Oamenii „luminii epice”, așa cum se menționează în raportul lor anual de acțiuni, devin „experți prin experiență” și pledează pentru sănătatea sexuală, mintală, neurologică, de gen și alte domenii ale diversității umane. Ei acționează în funcție de interesul lor de a produce media prin experiență/învățarea practică. Un concept-cheie în crearea comunității *Epic Light* este sprijinul de la egal la egal și punerea în aplicare a unei realități în care toți sunt auziți și acceptați de colegii lor. Acest lucru este asigurat de premisa că grupul îi încurajează pe toți cei interesați să încerce lucruri noi, împreună, eliminând stigmatizarea (https://mieletontavaloa.fi/mediaa/).

3. Satul-universitate – Estonia

Este un proiect pentru copiii cu un nivel inferior de educație. Scopul mișcării *Kodukant* („Locul de acasă”) este de a încuraja organizațiile rurale, legal constituite, care pot stimula și coordona diferite activități în localitatea lor. *Kodukant* se angajează în mobilizarea comunităților locale, încurajându-le să devină

mai bune. Aproximativ 400 de sate au acceptat până acum provocarea de a-și înființa și înregistra propria asociație, deși există mult mai multe asociații informale. *Kodukant* a promovat o abordare de jos în sus a creării și a coordonării activității acestor asociații sau societăți sătești. Părerea lor este că societățile sătești sunt înființate prin liberul arbitru al fiecărui sat și sunt legate de zona pe care o aleg, fiind conduse de localnici. Proiectul a funcționat doi ani, propunându-și să crească gradul de conștientizare și informare a sătenilor din județul Järva, să le sprijine să facă față situațiilor critice și neobișnuite și să promoveze cooperarea, comunicarea reciprocă și crearea de rețele. Persoanele de vârstă mijlocie care trăiesc în mediul rural au fost văzute ca cel mai important grup-țintă, deoarece, pe lângă problemele legate de ele însele, acestea sunt serios afectate de obstacolele care apar în relațiile dintre copii și părinți (https://kodukant.ee/en/).

4. Autonome Schule Zurich (ASZ) – Elveția

Autonome Schule Zurich este o școală autoorganizată, care oferă educație pentru toată lumea și este frecventată, în principal, de solicitanți de azil cu sau fără documente. Într-un spațiu deschis sunt oferite de voluntari cursuri de germană, matematică, informatică și multe altele. Aici există și o cafenea, unde oamenii se întâlnesc și fac cunoștință. ASZ funcționează independent de guvern. Toți cei implicați în ASZ sunt voluntari. Deciziile importante se iau o dată pe lună în ședință plenară. Fie că ești profesor voluntar sau participant, poți fi egal implicat în luarea deciziilor. Există grupuri de lucru pentru diferite sarcini. Toată lumea este responsabilă pentru transformarea școlii într-o comunitate, abordată exclusiv în mod pozitiv și constructiv. ASZ umple un gol în sistemul educațional, asigurând accesul tuturor la educație. Abordarea autoorganizării poate împuternici oamenii (chiar și în afara școlii) să devină parte a comunității. Contribuie la democratizare prin includerea persoanelor excluse din societate și le încurajează să participe și în comunități online (https://www.bildung-fuer-alle.ch/).

5. Târgurile de modă, de produse alimentare și de produse TIC – Belgia

Vizita la Consiliul Municipal din Gent ne-a familiarizat cu experiențe avansate de educație a adulților din oraș. Oficialii au recunoscut din start că întreaga municipalitate este afectată la moment de inflație și de creșterea prețurilor, însă istoria seculară îi obligă să muncească *pentru* și *împreună* cu toți locuitorii ca să își creeze un prezent asigurat și un viitor sustenabil. S-a evidențiat necesitatea schimbării mentalității comune, a educării consumatorului, pentru care muncesc împreună cu sectorul asociativ (un funcționar local este responsabil de parteneriatul cu ONG-urile din oraș). Experiența prezentată în detalii de reprezentanții Consiliului Municipal Gent s-a referit la o practică avansată, inițiată în 2005 de Departamentul de management al solidarității internaționale – *Târgurile de modă, de produse alimentare și de produse TIC* (www.gentfairtraide.be). De atunci, orașul Gent, al treilea ca mărime din Belgia, a câștigat numele de ”orașul târgurilor”, acestea fiind sprijinite și organizate de o rețea complexă de voluntari, funcționari publici, experți și antreprenori. Strategiile principale de activitate sunt trei: sprijinul inovatorilor/pionierilor, conducerea prin exemple bune, procurări sustenabile și promovarea stilului de viață durabil și etic. Impactul benefic și durabil asupra dezvoltării economiei unui oraș în care resursa principală de venit sunt oamenii se resimte în mod benefic peste aproape două decenii, iar educația și învățarea adulților prin practicarea experiențelor democratice sunt foarte importante în acest sens.

CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

Cu statut de concluzie generală, invităm reprezentanții mediului academic, dar și practicienii, să ”viziteze” în mod reflexiv, de manieră pragmatică, dimensiunile *bildungului* [1; 12], raportându-le la varii contexte de educație a adulților. Educația *prin* și *pentru* democrație, începută la grădiniță și la școală, merită să fie extinsă și aprofundată, experimentată de fiecare cetățean. Adulții de diferite vârste au nevoie de cunoștințe, abilități de viață și atitudini actualizate, pentru a se adapta din mers la schimbările accelerate din actualitate, dar și la malpraxisurile care sfidează democrația. Plusvaloarea adăugată de *bildung* la capitolul dat constă în combinarea/conjugarea aspectelor cognitive, afective și comportamental-etice și direcționarea lor în folosul personal, comunitar și social, în ansamblu. Urmează câteva recomandări esențializate și clasificate pe niveluri, pe care le considerăm relevante pentru fiecare adult, comunitate, dar și pentru politica de stat [5].

Nivelul macro: politicile de stat

- *Democrația trebuie învățată.* ALE reprezintă cea mai lungă fază a educației din durata de viață a unei persoane și, prin urmare, este un pilon major pentru împuternicirea participării democratice. Structurile politice nu ar trebui să treacă cu vederea rolul menționat și ar trebui să sprijine și să finanțeze în orice moment inițiativele ALE.
- *Formarea/dezvoltarea este un drept al tuturor.* Fiecare persoană, independent de sex, clasă socială, rasă și context socioeconomic, ar trebui să aibă acces la *bildung* pe toată durata vieții sale. Cadrele și drepturile care facilitează această practică ar trebui să fie de maximă prioritate.
- *Cooperarea transnațională este esențială pentru o Europă unificată*. Proiectele europene reprezintă o contribuție importantă la o Europă

pașnică și democratică și constau într-un praxis internațional concret, care sporește solidaritatea în acțiune și, ca atare, ar trebui să fie în continuare promovate, iar rezultatele cooperărilor transnaționale (de exemplu, programul Erasmus+) ar trebui să fie ascultate și văzute.

Nivelul intermediar: **instituții de învățământ și comunități**

- *Educație comunitară la nivel comunitar. Puterea comunității este incomensurabilă.* ALE se bazează pe o abordare comunitară și creează legături între cultură, educație și participarea democratică. Ca atare, este important să construim comunități durabile și puternice.
- *Educația adulților trebuie să ajute la definirea rolurilor noastre ca cetățeni.* Trebuie înțeleasă dezvoltarea de inițiative la nivel local și european, care promovează abordări centrate pe cel ce învață și participative și care sporesc rolul adulților în luarea deciziilor și păstrează motivația lor de a participa la procesele democratice. Întrebarea *Cât de democratice sunt organizațiile noastre de educație a adulților?* trebuie pusă în mod sistematic. Este benefic să avem organizații și structuri care sunt dezvoltate nu doar cu privire la conținuturi și metode, ci, de asemenea, mai mult cu privire la direcția dezvoltării mentalității și a contextului: *încotro* și *pentru cine.*

Nivelul micro: cursuri, formarea formatorilor, cursanți

- *Practicați democrația în sala de clasă. Evidențiați importanța creării unui contract social în mediul de învățare și realizați natura interdisciplinară a educației prin și pentru democrație.* Aceasta include în special acceptarea diferitelor interese individuale și nevoi personale pentru educația democratică și, de asemenea, dorința diferită a participanților de a se implica în procesele politice. Educația democratică ar trebui să ia în considerare interesele și nevoile individuale. Educatorii, alături de formabili, ar trebui să se asigure că decid în comun, începând cu tipul sălii de clasă, pentru a se potrivi nevoilor și intereselor lor, și finalizând cu evaluarea produselor ce demonstrează abilitățile formate. Concentrarea pe educația democratică cu oameni care sunt excluși din procesele democratice sistemice este esențială pentru a revendica dreptul la participare al tuturor.

Învățarea și educația adulților, bildung, educație *prin* și *pentru* democrație, așa cum au fost abordate de manieră conjugată, cu finalități practice, în studiul nostru, pot contribui la implementarea cu succes a politicilor curente, naționale și internaționale, dar și la re-animarea practicilor democratice, comunitare și sociale. Crizele îndelungate și tot mai acute cu care ne confruntăm reclamă eforturi sporite la nivel academic și experiențial, dialogul dintre generații, digitalizarea și dezvoltarea durabilă fiind condiții fezabile, ce trebuie promovate și implementate la scară largă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Andersen L. R. Ce este bildung și ce legătură are acesta cu educația adulților. În: Didactica Pro... nr. 2 (126) 2021, pp. 17-21.
2. Blândul V. Fundamente psihopedagogice ale educației adulților în contextul învățământului nonformal. În: Studia Universitatis Moldaviae, nr. 5 (145) 2021, p. 14.
3. Bodrug-Lungu V. Educația nonformală a adulților vârstnici din perspectiva de gen. În: Studia Universitatis Moldaviae, nr. 5 (145) 2021, pp. 18-23.
4. Cadrul de acțiune de la BELEM. Valorificarea puterii și potențialului învățării și educației adulților pentru un viitor durabil. Confintea VI. Pe: https://uil.unesco.org/adult-education/confintea/belem-framework-action.
5. Democracy and Bildung. Pe: https://eaea.org/wp-content/uploads/2022/05/Democracy-and-Bildung-2.pdf.
6. Dewey J. Pe: https://wikicro.icu/wiki/John_Dewey.
7. Guțu Vl. Pedagogy for Adults. Concept and Methodology. În: Studia Universitatis Moldaviae, nr. 5 (145) 2021, pp. 3-9.
8. Guțu Vl. (coord.) Teoria și practica educației nonformale în Republica Moldova. Chișinău: CEP USM, 2022.
9. Manifest pentru învățarea adulților în sec. 21. Puterea și bucuria de a învăța. EAEA – Asociația europeană de educație a adulților.
10. Recomandări pentru învățarea și educația adulților. UNESCO, 2015.
11. https://prodidactica.md/initiative-europene-de-re-animare-a-educatiei-adultilor-din-perspectiva-bildung.
12. https://eaea.org/project/bildung.
13. https://drive.google.com/drive/folders/1YBBFj-lY5xhiL-Og2vmdX7RaosqHggwWz.

Olga **COSOVAN**

dr.,
formator, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

În dialog cu norma ortografică: DOOM[3]

CZU 811.135.1'374 | doi.org/10.5281/zenodo.7038982

Rezumat: *Rolul unui dicționar ortografic, elaborat de instituțiile academice abilitate, este incontestabil pentru cultura celor care scriu și vorbesc limba respectivă. Pentru că accesul la scriere publică este aproape universal, includzând rețelele sociale, publicitatea, completarea diverselor formulare, riscul erorilor este enorm și, cu părere de rău, este real pentru Republica Moldova. Ortografia unei limbi impune revizuiri regulate, mai ales când principiul de bază este cel fonematic. Acceptarea și adaptarea neologismelor din diverse limbi, după o perioadă de testare și rodaj, se conturează în articole lexicografice prin care se stipulează norma de rostire, scriere, raportare la o anume parte de vorbire și cuvântul primește – dacă i se cuvine – paradigma corespunzătoare. DOOM[3], editat în 2021, s-a completat cu peste 3600 de articole noi, a revizuit unele variante și a făcut lumină în unele situații contradictorii de scriere, de exemplu, a toponimelor. Contactul cu o sursă cum e dicționarul, mai ales unul ortografic, ortoepic și morfologic, pare a fi eficient ca proces individual, la necesitate și de câte ori avem dubii.*

Cuvinte-cheie: *dicționar, ortografie, normă, variante, termen, neologism.*

Abstract: *For the culture of those who speak and write in a language, the importance of a spelling dictionary developed by the relevant academic institutions is incontestable. Since access to public writing is almost universal, including social networks, advertising, filling in forms etc., the risk of making errors is enormous, and sadly, as far as the Republic of Moldova is concerned, quite real. A language's orthography demands regular revision, especially when spelling is based on the phonematic principle. The acceptance and adaptation of neologisms from different languages, after a period of testing and experimental running, is reflected in the lexicographic articles that define the norms for the pronunciation and spelling of the new word, as well as the part of speech it now belongs to. And thus the word receives a paradigm, provided it deserves one. DOOM[3], published in 2021, was completed with over 3600 new entries; certain new variants have been reviewed, while a number of contradictory spellings, such as toponyms, have been sorted out. All in all, the contact with a source such as a dictionary, especially an orthographic, orthoepic and morphological one, appears to be efficient for personal consultations when required or when in doubt.*

Keywords: *dictionary, spelling, norm, variants, term, neologism.*

Perspectiva unui dialog dintre generații prin "fereastra" computerului sau prin paginile DOOM[3] este una cât se poate de reală. Pe de o parte, în dialog intră cei care au elaborat norma limbii române literare și cei care stau "pe umerii titanilor", lingviștii de azi, implicați activ în ajustarea și modificarea, la necesitate, a unor prevederi ale normei. Lor le revine sarcina de a revizui regulile și listele de cuvinte, de a elabora următoarele variante ale dicționarului ortografic. De partea cealaltă, stau utilizatorii – oricine scrie în limba română și promovează ideea de competență ortografică necesară unui om cult. Remarcăm aici că dialogul se poate realiza, dacă utilizatorul știe căile de acces, știe să citească și poate înțelege informația din articolul lexicografic. Utilizarea aceluiași cod se simplifică prin prezentarea siglelor, a abrevierilor și a altor convenții ale unui dicționar.

Rolul dicționarului ortografic, elaborat de instituțiile academice abilitate, este incontestabil pentru cultura celor care scriu și vorbesc limba respectivă, de aceea intelectualitatea, inclusiv profesorii, sunt atenți la modificările legalizate prin DOOM. Dar, pentru că accesul la scriere publică este aproape universal, incluzând rețelele sociale, publicitatea, completarea diverselor formulare, riscul erorilor este enorm și, cu părere de rău, este real pentru Republica Moldova. Prin urmare, cei care și-au încheiat studiile formale prin școli, licee, facultăți cu ani în urmă, chiar dacă nu sunt profesori sau filologi, tot trebuie să revină la un studiu individual, la necesitate, să apeleze la DOOM^3, și nu la oricare dicționar ortografic, ieșit din uz. Putem să facem haz (de necaz, firește) când descoperim gafe și erori grave, dar ar fi mai eficient să cultivăm o generație de elevi și studenți care nu așteaptă o prelegere despre ortografie, ci o respectă și rezolvă în cunoștință de cauză problemele cu care se confruntă.

Pentru ca dialogul cu noul dicționar ortografic să fie eficient, e bine să se descifreze semnele, simbolurile, convențiile și abrevierile, termenii utilizați ca informație: un minim de cunoștințe lingvistice este necesar. Glosarul de termeni lingvistici și lista abrevierilor, a semnelor convenționale grafice ocupă 13 pagini, iar termenii utilizați sunt ori ar trebui să fie cunoscuți unui absolvent de școală generală. Ce ne întrebăm când întindem mâna spre DOOM sau căutăm articolul din seria ”dicționare morfologice” a dexonline-ului? Cum se scrie? De regulă, oscilăm la scrierea compuselor: cu cratimă, sudat sau separat. Cu inițială majusculă? Apoi vine partea de pronunție-ortoepie, iar aici sunt în top aspectele de accentuare a unor cuvinte sau de articulare a împrumuturilor recente, care se scriu ca în limba de origine și trebuie citite respectiv. Și, în sfârșit, dialogul cu DOOM^3 se referă la formele paradigmatice ale cuvintelor, declinări și conjugări. Întotdeauna este loc pentru descoperirea unor forme normative, de reacția ”știam altfel”. Spre deosebire de DOOM^2, DOOM^3 marchează cu plus (+) articolele noi, nu cu asterisc (*), dar tot cu semnul exclamării articolele în care s-au operat unele modificări de scriere, rostire sau forme paradigmatice:

+ **rafting** s.n.
+ **rată record** s.f.+ s.n.
+ **răspoimâine-dimineața** adv.

Pentru unele cuvinte au fost eliminate variantele acceptate de DOOM^2 sau a fost modificată varianta corectă. Spre deosebire de DOOM^2, care recomandă scrierea cu cratimă a adjectivului compus **bine-venit** (oportun, agreat) *(proiect ~)* adj. m., pl. *bine-veniți;* f. *bine-venită,* pl. *bine-venite;* **manager/manager** s. m., pl. *manageri/manageri;* **management** (angl.) [pron. *menigment/management*] s. n., DOOM^3 stabilește:

!binevenit (oportun; agreat) adj. m., pl. *bineveniți*; f. *bineveni*ță, pl. *bineveni*te (*decizii ~*)
!manager s. m., pl. *manageri*
!management (engl.) [pron. *manăgment*] s. n.

Disonanțele cognitive vor apărea pentru elevul ”inocent” sau adulții care sunt departe de lingvistică în cazul când vor accesa dexonline pentru a verifica scrierea corectă a vreunui cuvânt și vor descoperi și formele din DOOM^2, și din dicționare mai vechi. Mai mult, site-ul reorientează spre articole care – în dicționarele explicative editate anterior – au altă formă de scriere, deși la dicționare morfologice prezintă articolul din DOOM^3. La accesarea articolelor cuvântului ***online***, dexonline răspunde ”Forma **online** este o variantă a lui **on-line**”, apoi prezintă articolele din diferite dicționare, inclusiv DOOM:

on-line/online (angl.) [pron. *onlăin*] loc. adj., loc. adv., sursa: DOOM^2 (2005)
!online^1 (engl.) [pron. *onlăin*] adj. invar., adv. (*conexiuni ~, conectat ~*), sursa: DOOM^3 (2021).

Pentru a nu comite greșeli și pentru a nu induce în eroare populația școlară, mesajul care trebuie promovat este că varianta corectă pentru limba română astăzi o conține DOOM^3 (2021). Punct. Fără oscilații ”se poate și așa, și așa”, dacă DOOM^3 nu dă variante.

O altă problemă care poate să apară, mai cu seamă pentru cadrele didactice, este stipularea prin conținuturile curriculare a modificărilor din DOOM^2 (2010). În fiecare clasă de gimnaziu există subiecte de ortografie, formulate *Modificări în ortografia limbii române: DOOM-2, 2010*, cu specificările cuvenite [3]. Ce trebuie să facă acum profesorii? Să insiste asupra modificărilor din DOOM^2 sau să substituie în conținuturi DOOM^2 prin DOOM^3?

Primele reacții la informația despre DOOM^3, ca și la predecesorii săi, au fost oarecum previzibile: de ce trebuia să se intervină? Ortografia unei limbi impune revizuiri regulate, mai ales când principiul de bază este cel fonematic și când limba respectivă se tot completează prin neologisme preluate din alte limbi. Acceptarea și adaptarea neologismelor din diverse limbi, după o perioadă de testare și rodaj, se conturează în articole lexicografice prin care se stipulează norma de rostire, scriere, raportare la o anume parte de vorbire și cuvântul primește – dacă i se cuvine – paradigma corespunzătoare. Apoi a urmat întrebarea: ce e nou?/ce s-a modificat? Constatăm că orice modificare de ortografie își are mostrele-simbol: abia s-au liniștit apele cu *â*, scrierea cuvintelor niciun/nicio, că altele devin muletă (*bucată de stofă roșie, de care se servesc luptătorii cu tauri pentru a atâța animalul*), cu aluzie la corida. Rolul muletei, în această variantă, îl au concesiile făcute uzului (câți ani

am tot corectat și explicat de ce e aș**a**ză și înș**a**lă!), ca să avem acum variantele:

!aș<u>eza</u> (a ~) vb., ind. prez. 1 sg. *aș<u>e</u>z*, 3 *aș<u>a</u>ză/aș<u>ea</u>ză*; conj. prez. 1 sg. *să aș<u>e</u>z*, 3 *să aș<u>e</u>ze*; imper. 2 sg. afirm. *aș<u>a</u>ză/aș<u>ea</u>ză*
!înș<u>ela</u> (a ~) vb., ind. prez. 1 sg. *înș<u>e</u>l*, 3 *înș<u>a</u>lă/înș<u>ea</u>lă*; conj. prez. 1 sg. *să înș<u>e</u>l*, 3 *să înș<u>e</u>le.*

În aceeași serie se înscriu unele revizuiri de accentuare și rostire a neologismelor, femininele pentru nume de profesii și posturi (să recunoaștem, uneori cam bizare). Or, fiecare dintre noi, citind cu creionul în mână și în tehnica SINELG paginile de dicționar, a avut reacții pe care nu a întârziat să le verbalizeze.

Una dintre cele mai vizibile probleme ale scrierii în limba română este utilizarea cratimei, și nu e vorba despre scrierea simbolurilor-ortograme: s-a, l-a, i-au, s-au etc.: acestea se asimilează sau nu se asimilează la etapa inițială de școlarizare, cum susțin specialiștii în domeniu, până la 10-12 ani, și norma nu s-a modificat. Dar scrierea unor compuse s-a schimbat în DOOM[2] și a rămas puțin observată, iar DOOM[3] completează seria. Astfel, inovațiile DOOM[3] la acest capitol sunt: punct-și-virgulă, două-puncte, puncte-puncte, când denumesc semnele de punctuație respective. În alte contexte, e adecvată scrierea separată: două puncte, punct și virgulă.

În aceeași ordine de idei, de scriere a cuvintelor compuse, se intervine la ortografia unor pronume de politețe: domnia-sa, domnia-lui, domnia-ta, domnia-voastră, domniile-lor, egale cu dânsa, dânsul, dumnealui etc. Pentru rangul de domnitor sau mare boier, scrierea e cu inițială majusculă la ambele cuvinte și fără cratimă: Domnia Sa, Domnia Ta etc. Ar mai fi loc și pentru varianta a treia, domnia sa/ta etc., unde *domnia* este substantiv: **DOMNÍE,** *domnii,* s. f. **1.** Autoritatea politică și juridică a domnului (**3**); demnitatea de domn. ♦ Timpul cât un domn (**3**) se află la conducerea țării.

Și în DOOM[2], pe ai cărui umeri stă DOOM[3], găsim în lista de cuvinte unele compuse scrise cu cratimă, soacră-mare, socru-mare (dar socrii mici nu intră în lista de cuvinte compuse), mai-mult-ca-perfect, cerul-gurii etc., precum și cuvinte scrise în conformitate cu regula ignorată masiv de cei care scriu:

Se generalizează scrierea cu cratimă a compuselor nesudate care denumesc substanțe chimice distincte și specii distincte de plante sau de animale (cu nume științifice diferite) [1, LXXXIII].

Astfel, norma impune scrierea cu cratimă a unor serii de substantive compuse: *brad-negru, brad-roșu, arbore-de-cafea, arbore-de-cacao, pătlăgică-roșie, pătlăgică-vânătă, broască-țestoasă, gândac-de-bucătărie, gândac-de-Colorado, urs-brun, gaz-ilariant* etc.

Atestăm și cazuri oarecum izolate de scriere cu cratimă a unor cuvinte recent atestate. După recunoașterea adjectivului invariabil **alb-negru** în DOOM[2], DOOM[3] include în listă și substantivul respectiv:

+alb-n<u>e</u>gru[2] (desp. *-ne-gru*) s. n., art. *alb-n<u>e</u>grul* (*filme în alb-negru, epoca alb-negrului*).

În aceeași ordine de idei, apare lexemul ***alb-violeți*** (fani ai clubului ASU Poli), care deschide posibilitatea de a genera și de a scrie corect numele cromatice ale altor galerii.

Aplicarea cratimei la numele proprii, mai ales la toponime, se pare că este suficient de clar formulată. Totuși, realitatea, uzul în scrierea unor denumiri de localități din România, dar și din Republica Moldova, contravine regulii generale. DOOM[3] face referință la *Legea privind organizarea administrativă a teritoriului României* și, în felul acesta, atestăm drept corecte diferite compuse cu elementul **târgu**: Târgu-Neamț, dar Târgu Mureș. Regula ortografică se ”subordonează” registrelor existente, la fel e cu numele de persoane – forma în care sunt înregistrate în acte este considerată corectă. Or, dicționarul oferă ca exemplu variante de scriere a prenumelor duble: Anamaria/Ana-Maria/Ana Maria. Dicționarul nu poate prevedea toate combinațiile de prenume, dar modelul trebuie să fie unul funcțional. Totuși e mai puțin probabil ca oricare două prenume să se poată integra în unul, fără cratimă sau blanc.

Conform edițiilor precedente ale DOOM, se recomandă atașarea **fără cratimă** a articolului sau a desinenței la împrumuturile – chiar neadaptate sub alte aspecte – terminate în litere din **alfabetul limbii române pronunțate ca în limba română**: *boardul, boarduri; clickul, clickuri; trendul, trenduri*. DOOM[3] extinde regula:

Generalizarea atașării **fără cratimă** a articolului **~(u) l** și a desinenței de plural **-uri** și la împrumuturile terminate în **-y** pronunțat ca un **i** (deoarece **y** este recunoscut ca literă **a alfabetului limbii române):** art. *bodyul;* pl. *bodyuri;* de altfel deja DOOM[1] recomandase scrierea pl. *hobbyuri, sprayuri, whiskyuri* [4].

O altă întrebare frecventă pentru cei care scriu și sunt atenți la cum scriu e cea referitoare la litera inițială majusculă. Dintr-un exces de zel și creativitate, observăm că uneori se depășesc limitele, chiar destul de evazive, ale aplicării principiului simbolic în ortografie. DOOM[3] a inclus în lista de cuvinte un număr semnificativ de toponime românești și străine, actuale și ieșite din uz, dar și nume de personalități, denumiri comerciale, abrevieri scrise cu majuscule:

ATV [ateve] ATV-uri
Auchan [oșă]
Coca-Cola companie
coca-cola© băutură

City [siti] cartier din Londra etc.
BBC/bbc [bebece] (bumbac)
BBC [bibisi] (post TV).

În legătură cu inițiala majusculă, actualizăm observația din DOOM[2], pentru a evita scrierea incorectă în formularele tipizate, cataloage și texte oficiale (mențiunea este ignorată sau chiar sfidată deseori):

> Nu ni se mai pare necesară în momentul de față reluarea regulilor, încetățenite de multă vreme în limba română, potrivit cărora se scriu cu literă mică substantivele comune care denumesc **popoare**, **zilele** săptămânii, **lunile** anului și **disciplinele** de învățământ (care în unele limbi se scriu cu literă mare) [1, LVI].

DOOM[3], editat în 2021, s-a completat cu peste 3600 de articole noi. Seria cea mai vizibilă din acest lot sunt neologismele. Firește, oricine e atent la viața limbii observă completarea permanentă a vocabularului prin cuvinte noi, necesare aici și acum, impuse de viața socială, IT, tehnică și tehnologie, alimentație și vestimentație, expuse tendințelor modei și contactelor interculturale, sport, medicină etc. De fapt, includerea acestor cuvinte neologice, unele foarte recente, formate pe teren sau preluate din alte limbi, este recunoașterea lor și înzestrarea cu cele cuvenite: mod de rostire, forme paradigmatice, împărțire în silabe uneori:

+check-in (engl.) [*check* pron. *ček*] s. n., art. *check-inul*
+chef[1] (fr.) [pron. *șef*] s. m., pl. *chefi* [pron. *șef*[i]]
+call center (engl.) [pron. *kolsentăr*] s. n., pl. *call centere* [pron. *kolsentăre*]
+network (engl.) [pron. *netŭork*] s. n., art. *networkul*
!online[1] (engl.) [pron. *onlaĭn*] adj. invar., adv. (*conexiuni ~, conectat ~*)
+online[2] (engl.) [pron. *onlaĭn*] s. n. (*în ~*)
+offline[2] (engl.) [pron. *oflaĭn*] s. n. (*în ~*)
!offline[1] (engl.) [pron. *oflaĭn*] adj. invar., adv. (*operațiuni ~, a lucra ~*)
+pomelo s. n., art. *pomeloul*; pl. *pomelouri*
+city-break (engl.) [pron. *sitibreĭk*] s. n., pl. *city-breakuri* [pron. *sitibreĭkur*[i]]
ETC.

Unele neologisme sunt tributul plătit echității de gen la nivelul dicționarului. Fără să aibă la moment o circulație susținută în limba vie, în comunicarea orală cotidiană, acestea vor rămâne doar un punct de referință pentru cei care scriu texte oficiale și o testare a receptivității limbii. Cu atât mai mult că necesitatea de a utiliza astfel de lexeme în textul scris se izbește de lipsa lor în uzul cotidian. Autorii DOOM[3] susțin: ”În câteva situații s-au **adăugat** variante la unele **cuvinte-titlu** și, în consecință, la **formele** lor **flexionare:** ...la numele de **ocupații** în **-logă:** și varianta cu **diftongare: !filologă** (livr.)/(colocv.) **filoloagă** (cu completarea unor serii, chiar dacă deocamdată cu existență **virtuală)**” [4]. De exemplu:

> **+procuroare** s. f., g.-d. art. *procuroarei*; pl. *procuroare*
> **+chirurgă** (rar) s. f., g.-d. art. *chirurgei*; pl. *chirurge*.

Spre deosebire de substantivele și adjectivele neologice, recent împrumutate, dar care au nevoie, pentru a se integra în enunț, de forme românești de gen, număr și caz, verbele trezesc mai puține dificultăți de scriere, pentru că din momentul primei utilizări acestea se raportează la o anumită conjugare, iar tendința este de a le include la conjugarea I: neologisme de ultimă oră, verbe de tipul *a carantina* și *a se autoizola* nu creează probleme de scriere.

Nu va trece mult timp și alte serii de neologisme se vor alinia să fie acceptate și adaptate la norma limbii române. Unele vor suferi modificări în timp, corectări, adaptare grafică și paradigmatică:

> **!nonstop** adj. invar., adv. (*magazine ~, deschis ~*), spre deosebire de **non-stop** adj. invar., adv. (DOOM[2])
> **!croasant** (desp. *croa-*) s. n., pl. *croasante* , spre deosebire de ***croasant** *(croa-)* s. m., pl. *croasanți* (DOOM[2]).

Dar nu toate completările sunt neologisme. O bună parte din articole sunt generate de atestarea cuvintelor rezultate din conversiune, din scindarea unui articol de cuvânt polisemantic sau de formarea, prin divergență, a omonimelor. Se creează articole distincte pentru adjectivul, substantivul format prin conversiune și adverbul format la fel, fiecare cu paradigma proprie:

> **ușor**[1] adj. m., pl. *ușori;* f. *ușoară,* pl. *ușoare*
> **+ușor**[2] adv.
> **ușor**[3] s. m., pl. *ușori*
> **rural**[1] adj. m., pl. *rurali;* f. *rurală,* pl. *rurale*
> **+rural**[2] s. n.

Fără să prezinte vreo problemă reală de ortografie, asemenea cuvinte sunt inventariate, cum e corect, ca unități distincte.

Un număr semnificativ de articole noi are ca bază recunoașterea, pe această cale, a locuțiunilor. Dacă un dicționar explicativ include locuțiunile în articolul unuia dintre cuvintele semnificative din acea locuțiune, DOOM[3] le separă și le prezintă astfel:

+cap-coadă (fam.) loc. adv.
+fel (în ~ și chip) loc. adv.
+ce fel de loc. adj. pr.
+cum-necum/cum, necum (de bine, de rău) loc. adv. (*Până la urmă s-a descurcat ~.*)

+necum să loc. conjcț. (*Nu putea să meargă, ~ alerge.*).

Întrebându-se care formă este recomandabilă – sânt, sînt sau sunt – DOOM[3] menționează: ”În reproducerea formelor verbale în cauză din texte mai vechi, populare etc., formele din seria sunt trebuie redactate acum cu grafia sânt” [2, p. 93].

Dialogul cu DOOM[3] va fi unul de durată și cu reveniri. Vom ști să-l abordăm respectuos, să-i înțelegem informația și să promovăm norma limbii literare.

Împărtășesc, de la 1998, de când am aderat la mișcarea de dezvoltare a gândirii critice, ideea că pentru majoritatea întrebărilor nu există un singur răspuns corect. Dar această viziune nu se referă la ortografie. Odată stabilită, norma trebuie respectată, iar cei care se vor îndoi de adecvanța ei, lingviștii abilitați, vor face următoarele modificări într-un viitor DOOM[4].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Dicționar ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române (DOOM[2]). București: Univers Enciclopedic, 2010.
2. Dicționar ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române (DOOM[3]). București: Univers Enciclopedic Gold, 2021.
3. Limba și literatura română: Curriculum național: Clasele 5-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare. MEEC. Cutasevici A., Crudu V., Grîu N. (coord.). Chișinău: Lyceum, 2020.
4. https://dexonline.ro/articol/0._Ce_este_nou_%C3%AEn_DOOM3

Modelul *Tu faci - noi facem - eu fac*: o alternativă a clasicului transfer gradual de responsabilitate

Constantin **ȘCHIOPU**

dr. hab., prof. univ.,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.7039010

Rezumat: *În articol se face referință la* Modelul transferului gradual de responsabilitate (Eu fac – noi facem – tu faci) *al lui Fisher și Frey, bazat pe principiile învățării eficiente. Remarcând anumite lacune ale modelului respectiv, autorul insistă pe un model inversat/răsturnat* (Tu faci – noi facem – eu fac)*, al cărui mecanism se axează pe conceptul de* operă literară *ca existență reflectată și ca existență creată* (*în cazul compartimentului* Literatură) *și pe conceptul de* comunicare *ca proces interactiv și de influență, ca instrument al exprimării și al autoexprimării, ca abordare interactivă a însușirii limbii în variantele ei orală și scrisă* (*compartimentul* Limbă și comunicare).

Cuvinte-cheie: *model inversat, transfer gradual de responsabilitate, elevi, profesor, literatură, comunicare.*

Abstract: *The article refers to Fisher and Frey's Model of Gradual Transfer of Responsibility* (I do – We do –You do)*, based on the principles of effective learning. Noting certain shortcomings of that model, the author insists on an overturned model* (You do – We do – I do)*, whose mechanism focuses on the concept of literary work as a reflected existence and as a created existence (in the case of the* Literature *compartment) and on the concept of communication as an interactive and influential process, as an instrument of expression and self-expression, as an interactive approach to language acquisition in its oral and written variants (the* Language and Communication *section).*

Keywords: *inverted model, gradual transfer of responsibility, students, teacher, literature, communication.*

ARGUMENT

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi stipulează patru tipuri de competențe privind studiul limbilor străine: cunoașterea declarativă sau academică (*a învăța să faci*); deprinderile sau abilitățile (*a învăța să fii*); competența existențială (*a învăța să știi*); abilitatea de a învăța (*a învăța să trăiești împreună cu ceilalți*) [1, p. 9]. Referindu-se la o serie de modele ce vizează scenariul lecției, Florentina Simihăian face referință și la *Modelul transferului gradual de responsabilitate* (*Eu fac – noi facem – tu faci*) al lui Fisher și Frey, bazat pe principiile învățării eficiente. Conform concepției autorilor acestui model, după cum afirmă și cercetătoarea română, la etapa

inițială (*Eu fac*), profesorul, care are un rol important în prezentarea temei, modelează pentru elevi ceea ce ei urmează să învețe. Ulterior, primind informația nouă, elevii sunt incluși în diferite activități (*noi facem*), profesorului revenindu-i rolul doar de consultant, de sprijin. La etapa finală (*tu faci*), elevii realizează singuri sarcina de învățare, demonstrând că ceea ce au asimilat pot face în mod independent, rolul profesorului, în acest caz, diminuându-se semnificativ [2, p. 93].

Trebuie de menționat că acest model, folosit cu regularitate de către profesori, prin urmare, devenit tradițional, are un neajuns destul de semnificativ. Or, practica școlară demonstrează că la etapa *Eu fac*, chiar dacă ea, conform stipulărilor, nu trebuie să depășească 10-15 minute, elevii, diferiți ca inteligență, grad de concentrare a atenției, capacitate de înțelegere a materiei noi etc., de cele mai multe ori, nu sunt în stare să asimileze materia respectivă, fapt ce nu poate să nu aibă un impact negativ asupra lor, mai ales la etapa a treia, *tu faci*. Această lacună poate fi înlăturată cu succes, dacă modelul propus de Fisher și Frey va fi aplicat în cadrul lecției în ordine inversată: *Tu faci – noi facem – eu fac* sau *Noi facem – tu faci – eu fac*. Deosebirea dintre varianta celor doi savanți și cea propusă de noi este cât se poate de vizibilă. Dacă, în primul caz, profesorului i se atribuie, chiar din capul locului, rolul de informator, de cunoscător al materiei, de colac de salvare (admitem și faptul că, de regulă, el predă după același calapod zi de zi), în cel al variantei/variantelor inversate/răsturnate, cadrul didactic, practic, la toate etapele, îndeplinește doar funcția de moderator, de sprijinitor. Mai mult. La etapa finală, a lui *eu fac*, profesorul va propune, pentru examinare/abordare, și varianta lui de rezolvare, care ar putea avea statutul atât de model/grilă de rezolvare, cât și de sinteză a rezultatelor elevilor.

Raportat/ă la disciplina *Limba și literatura română*, algoritmul/paradigma răsturnat/ă, în viziunea noastră, presupune următorul traseu: a) faza receptării (momentul în care are loc, la nivel empiric, un prim contact al elevilor cu trăsăturile distinctive ale faptului de limbă – ex.: *Adjectivul. Gradele de comparație* – sau de literatură – *Instanțele textului narativ: autor-narator, personaj-narator*); b) faza de însușire (emiterea unor ipoteze, verificarea lor, formularea definiției etc.); c) faza de stocare în memorie; d) faza de actualizare (utilizarea informației/conceptului în diferite situații, recunoașterea lui dintr-o altă serie de concepte).

Menționăm că mecanismul variantei inversate se axează pe conceptul de *operă literară* ca existență reflectată și ca existență creată (în cazul compartimentului *Literatură*) și pe conceptul de *comunicare* ca proces interactiv și de influență, ca instrument al exprimării și al autoexprimării, ca abordare interactivă a însușirii limbii în variantele ei orală și scrisă, ca transpunere a activităților școlare în medii sociolingvistice reale, în contexte nonformale și informale (compartimentul *Limbă și comunicare*), fapt ce-i oferă elevului, în ambele situații, posibilitatea de autoidentificare ca al doilea subiect creator, prin valorile *in actu* ale mesajului, create datorită experienței proprii, de viață și estetice, și, în același timp, contribuie la formarea capacității acestuia de a-și dezvolta competențele literară-lectorală și de comunicare avansate, în conformitate cu caracteristicile definitorii ale operei, ale cititorului modern de literatură și ale vorbitorului cult, de a înțelege funcția limbajului poetic în comunicarea mesajului operei, de a utiliza strategii adecvate de informare/documentare/învățare, de a produce tipuri de texte de autor (interpretative, autoreflexive etc.).

APLICAȚII PRACTICE PRIVIND MODELUL INVERSAT *TU FACI – NOI FACEM – EU FAC*

Compartimentul: *Limbă și comunicare*

Clasa: *a V-a*

Tema lecției: *Adjectivul (recapitulare). Gradele de comparație*

Tipul lecției: de asimilare a noilor conținuturi

Scopul lecției: Familiarizarea elevilor cu gradele de comparație ale adjectivelor și cu modalitățile de formare a acestora

Obiective operaționale:

– să elaboreze texte utilizând adjective la diferite grade de comparație;
– să definească adjectivul ca parte de vorbire;
– să argumenteze gradul adjectivelor din propriile texte și din cele ale colegilor;
– să numească gradele de comparație ale adjectivului, să le explice valoarea și modul de formare;
– să recunoască în textele propuse de profesor gradul adjectivelor și să argumenteze.

Metode, procedee: Scrierea creativă, dezbaterea argumentată, exercițiul de identificare/de recunoaștere

Procedura de desfășurare:

Etapa *Tu faci*

Este momentul în care are loc, la nivel empiric, primul contact al elevului cu formele gradelor de comparație ale adjectivului.

1. Elevilor li se propune să imagineze un imperiu al unei culori (ex.: verde, albastru etc.), după care să scrie în caiete cât mai multe nuanțe ale acesteia, obținute cu ajutorul termenilor/sintagmelor propuse de profesor: „tot atât de”, „mai puțin”, „mai”, „cel mai”, „foarte”, „extraordinar”, „nemaipomenit”, „închis”, „deschis”, „pal” etc.
2. Elevii scriu cât mai multe cuvinte din câmpul lexical al unui termen (poate fi ales în funcție de culoare (ex.: vară: *omidă, copac, frunză, iarbă,*

răcoare, umbră etc.) sau aleatoriu (stare sufletească: *frică, neliniște, supărare, admirație, entuziasm* etc.).

3. Elevii formează îmbinări folosind un cuvânt ce exprimă o nuanță de culoare și altul ce face parte din câmpul lexical al cuvântului ales (ex.: *omidă tot atât de verde, o seară verde, creatură nemaipomenit de verde, cea mai verde frunză, supărare mai puțin verde, amurg verde-pal*).
4. Elevii alcătuiesc o listă de verbe care denumesc acțiuni (ar fi bine să se țină cont de cuvintele din șirul lexical format, dar nu-i obligatoriu, întrucât, în cel de-al doilea caz, poate apărea momentul de umor, cu funcție de relaxare).
5. Elevii alcătuiesc 3-4 enunțuri folosind cât mai multe dintre îmbinările obținute la pasul 3. Profesorul le poate propune chiar câteva întrebări-reper (Când? Cine? Ce face? Unde? De ce?) (ex.: *Într-o seară verde, cea mai verde omidă, dintr-un copac verde, se ascunse sub o frunză tot atât de verde, din cauza unei creaturi nemaipomenit de verde, pe care o văzuse în apropiere. Creatura nemaipomenit de verde, cum o observă pe cea mai verde omidă, se târî până ajunse în dreptul frunzei tot atât de verde ca și seara verde. Bucuria și entuziasmul ei verde nu aveau margini. Credea că găsise o confidentă într-o seară care promitea să fie verde-verde.).*
6. Elevii aranjează enunțurile alcătuite de ei în așa fel încât să obțină o mini-poveste (inițial, enunțurile pot fi scrise exact cum le trec prin minte).
7. Elevii intitulează textul cu o îmbinare din cele create de ei înșiși.
8. Fiecare elev subliniază toate îmbinările cu adjectivul „verde”.

Etapa *noi facem*

Repartizați în grupuri mici, elevii analizează textele parvenite, corectitudinea rezolvării sarcinilor, emit ipoteze cu privire la gradul de intensitate a culorii din enunțuri („mai mare/mai mic”, „asemănătoare” etc.). Ulterior, fiecare grup completează *Fișa cu sarcini* propusă de profesor: a) *Extrageți din texte și scrieți în coloanele libere din tabel formele adjectivelor în funcție de gradul căruia aparțin. b) Subliniați, în exemplele voastre, elementele de legătură a termenilor comparației. c) Formulați o concluzie pe marginea gradelor de comparație ale adjectivelor.*

Tabelul 1. *Fișă cu sarcini*

Nr.	1. Denumirea gradului de comparație	2. Gradul de însușire pe care o exprimă adjectivele	3. Exemple din textele proprii	4. Exemple din textul elaborat de profesor/din manual
1.	Pozitiv	obișnuită, fără a fi comparată		
2.	Comparativ de superioritate	în măsură mai mare		
3.	Comparativ de inferioritate	în măsură mai mică, mai puțin decât...		
4.	Comparativ de egalitate	la fel/în egală măsură		
5.	Superlativ relativ	în cea mai mare/cea mai mică măsură		
6.	Superlativ absolut	nu mai poate fi comparată/absolută		

Etapa *eu fac*

În cadrul acestei etape, profesorul le citește elevilor varianta sa de text, elaborată în baza aceloraşi sarcini, insistând, în mod special (e recomandabil să aibă pregătit un poster, în care să se regăsească toate componentele din tabelul de mai sus), asupra înscrisului din coloanele 3 și 4 ale tabelului. În caz de nevoie, analizează modul în care elevii au soluționat sarcinile, răspunde la întrebări, face anumite precizări.

Compartimentul: *Literatură*
Clasa: a VI-a
Tema lecției: *Instanțele textului narativ: autor-narator, personaj-narator*
Tipul lecției: de asimilare a noilor conținuturi
Scopul lecției: Familiarizarea elevilor cu conceptele: *relatarea la persoana a III-a*, *relatarea la persoana I*, *autor-narator*, *personaj-narator*
Obiective operaționale:

– să elaboreze texte utilizând diferite moduri de relatare a diegezei (pers. I, pers. a III-a);
– să deosebească narațiunea la pers. I de cea la pers. a III-a în baza indiciilor gramaticali;

– să deosebească *autorul-narator* de *personajul-narator* și să argumenteze funcțiile acestora;
– să recunoască în textul din manual/propus de profesor instanțele narative și să își argumenteze opțiunile.

Metode, procedee: Scrierea creativă, dezbaterea argumentativă, exercițiul de identificare/de recunoaștere

Procedura de desfășurare:

Etapa *Tu faci*

Este momentul în care are loc, la nivel empiric, contactul elevului cu moduri diferite de relatare a unei istorii, implicit, cu diferite instanțe narative, cu statutul și funcțiile acestora. În acest scop, elevii sunt implicați în elaborarea unui text, prin parcurgerea următorilor pași: a) fiecare își scrie, în formă de anagramă, prenumele (ex.: Sanda); b) fiecare scrie câte un cuvânt pentru fiecare dintre literele prenumelui (ex.: Sanda: **s**obă, **a**rici, **n**asture, **d**rum, **a**rtist); c) elevii inventează și relatează, la persoana a III-a, povestea prenumelui, folosind toate cuvintele din șirul alcătuit (ex.: *Sanda a găsit pe sobă un arici. În loc de urechi avea prinși doi nasturi. Semăna cu un artist de circ. Era cu ochii ațintiți la drum. Cu certitudine, punea ceva la cale. Fata a lăsat ușa deschisă.).*

Etapa *noi facem*

Are loc emiterea unor ipoteze, verificarea lor, stocarea în memorie, actualizarea (utilizarea informației/conceptului în diferite situații, recunoașterea lui dintr-o altă serie de contexte). La această etapă, elevii: a) determină cine narează (*autorul textului*), la ce persoană (*pers. a III-a*), precizează indicii gramaticali ai relatării (ex.: *a găsit, a lăsat* – pers. a III-a , nr. sing.); b) descoperă funcțiile autorului-narator în baza următoarelor sarcini-întrebări: *Determinați dacă autorul-narator îndeplinește funcția de relatare sau de participant al acțiunii. Ce și cât știe el despre personaj? Determinați dacă autorul-narator are acces la gândurile, stările personajului. Ce atitudine manifestă el față de personaj?*; c) elevii formulează o concluzie privind statutul, modul de relatare și funcțiile autorului-narator.

La **etapa *tu faci*** (reluată din cauza abordării celui de-al doilea concept – *personaj-narator*), elevii sunt solicitați să redacteze o știre trăsnită, în baza următorului algoritm: a) scriu 4-5 substantive care le trec prin minte (pentru a le evita pe cele mai uzuale, pot apela la DEX); în alt caz, profesorul le poate propune cuvinte-reper (ex.: *litere, bisturiu, drojdie, dragoste, grindă, floare*); b) compun o știre trăsnită (*Incredibil, dar adevărat*), relatând povestea la persoana I, singular (ex.: *Mama îmi zice că sunt o fată neobișnuită. Și de data aceasta, am luat cele mai dragi litere din alfabet și le-am frământat cu drojdie și cu dragoste. Majoritatea au crescut până în grindă. A fost nevoie de un bisturiu ca să le retez capetele. În lipsa acestuia, am folosit o floare. Literele au înflorit în scurt timp.).*

Etapa *voi faceți*

Presupune emiterea unor ipoteze, verificarea lor, formularea definiției, stocarea în memorie, actualizarea (utilizarea informației/conceptului în diferite situații, recunoașterea lui dintr-o altă serie de texte și contexte). Repartizați în grupuri mici, elevii, la indicația profesorului, vor:

a) analiza textele parvenite, determinând cine și la ce persoană narează, precum și indicii gramaticali ai relatării („am luat”, „am frământat”, „să retez”, „am folosit”);
b) emite ipoteze;
c) descoperi funcțiile personajului-narator în baza următoarelor sarcini-întrebări: *Determinați care dintre funcții o îndeplinește personajul: de relatare, de participant la acțiune, de relatare și de participant la acțiune. Stabiliți dacă personajul-narator se autoprezintă. Cât relatează el despre sine? Ce atitudine manifestă el față de sine și față de cele relatate?*;
d) formula o concluzie privind statutul, modul de relatare și funcțiile personajului-narator;
e) cerceta și analiza alte fragmente/texul din manual din perspectiva temei și a scopului lecției, argumentându-și ideile enunțate.

Etapa *eu fac*

Așa cum am menționat mai sus, în cadrul acestei etape, profesorului nu-i rămâne decât să le prezinte varianta sa de știre trăsnită, cu toate comentariile de rigoare, să-și exprime opinia și să sintetizeze răspunsurile elevilor cu privire la modul și la instanțele relatării într-un text narativ.

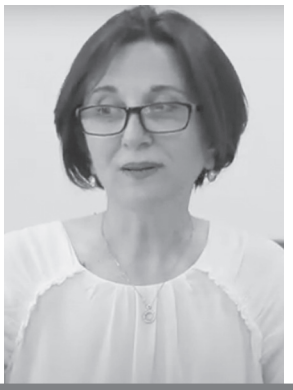
CONCLUZII

Modelul inversat, la care ne-am referit și care a fost aplicat, în vederea aprobării, în practica școlară, poate fi considerat cu adevărat eficient, întrucât, în cazul acestuia, nu numai că se face un transfer autentic de la lecția centrată pe predare la cea centrată pe elev.

Mecanismul modelului respectiv se axează pe conceptul de *operă literară* ca existență reflectată și ca existență creată, pe conceptul de *comunicare* ca proces interactiv și de influență, ca instrument al exprimării și al autoexprimării, ca abordare interactivă a însușirii limbii în variantele ei orală și scrisă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi. Chișinău: Tipografia centrală, 2003.
2. Simihăian Fl. O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev. București: Art, 2014.



Flexibilizarea și extensia oportunităților de învățare în cadrul lecției-concurs

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.7039014

Marcela **VÎLCU**

dr., lect. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă* din Chișinău

Rezumat: *În articol se face referință la lecția-concurs, ca tip de lecție netradițională și ca alternativă a celei clasice. Astfel, este definită lecția-concurs, sunt scoase în evidență caracteristicile ei definitorii, precum și subtipurile acesteia în funcție de scopul urmărit: lecție-concurs de asimilare a noilor conținuturi/cunoștințe, lecție-concurs de fixare/consolidare a deprinderilor și a cunoștințelor asimilate, lecție-concurs de evaluare a rezultatelor școlare. Totodată, autoarea insistă asupra procedurii de desfășurare a diferitelor subtipuri de lecție-concurs, oferind un șir de sugestii metodice, de analize și aplicații practice. În final, sunt prezentate variabilele evaluării lecției-concurs.*

Cuvinte-cheie: *lecție-concurs, caracteristici, subtipuri, aplicații practice, variabile.*

Abstract: *The article refers to the competition lesson as a type of non-traditional lesson and as an alternative to the classic one. We define the competition lesson and highlight its key characteristics as well as its subtypes, according to the aim pursued: lesson-competition for the assimilation of new content/knowledge, lesson-competition for the fixation/consolidation of assimilated skills and knowledge, or lesson-competition for the assessment of school results. We also dwell upon the procedure of conducting different subtypes of lessons-competition, offering a series of methodical suggestions, analyzes, and practical applications. Finally, the variables of the evaluation of the lesson-competition are presented.*

Keywords: *lesson-competition, features, subtypes, practical applications, variables.*

ARGUMENT

Abordarea limbii ca instrument de comunicare și, implicit, adoptarea modelului comunicativ-funcțional este o prerogativă a didacticii moderne, fapt care necesită o regândire a demersului didactic în cadrul lecțiilor de limba și literatura română. În această ordine de idei, se impune și inversarea priorităților, a relațiilor dintre elementele instruirii, a formelor de organizare a activității elevilor, a strategiilor, a criteriilor de predare, de consolidare, de evaluare.

Înscriindu-se în contextul lecțiilor netradiționale, lecția-concurs (lecția-victorină) este una dintre cele mai solicitate forme de activitate practicate de către profesori, având drept obiectiv principal evaluarea cunoștințelor asimilate pe parcursul unui modul/unei unități de conținut și/sau comemorarea unui scriitor/eveniment. Evident, organizarea unei astfel de activități necesită, atât din partea profesorului, cât și din cea a elevilor, o pregătire minuțioasă: elaborarea scenariului, a sarcinilor, a materialului didactic-ilustrativ, îndrumarea elevilor etc. Ceea ce se remarcă în cazul victorinei literare/gramaticale este spectaculozitatea, activismul elevilor și, nu în ultimul rând, stările lor afective, învățarea prin colaborare. Cu toate acestea, orice lecție-concurs trebuie să satisfacă, în primul rând, obiectivele determinate de conținutul predat/studiat. Sursă inepuizabilă de motivație, concursurile stimulează dorința de aprofundare a cunoștințelor, valorifică interesul pentru anumite conținuturi. Pregătindu-se pentru concurs, elevii învață să fie perseverenți, responsabili, să facă față eșecului, să-și gestioneze stările emoționale, să identifice factorii care pot duce la rezultate slabe. Totodată, concursurile școlare sunt o modalitate de a verifica nivelul de pregătire a elevului.

Abordând problema cu privire la alternativele organizatorice ale activității de învățare constructivistă, Remus Mogonea include concursurile, precum și cercurile școlare, întâlnirile cu personalități de creație, de știință, de cultură, cenaclurile, seratele literare și muzicale, editarea revistei școlii etc. în grupul activităților ce corespund criteriului „ponderea activității" [3, p. 145]. Variante de organizare școlar-instituțională, alternativele respective, susține cercetătorul român, au apărut din nevoia de a găsi noi modalități de eficientizare a demersurilor din școală, revendicând, astfel, modificări ale unor aspecte legate de formele oficiale de organizare a activității instructiv-educative (planuri de învățământ, organizarea activității de învățare, distribuirea timpului școlar, a disciplinelor de învățământ etc.) [Apud 3, p. 152].

LECȚIA-CONCURS: DEFINIȚIE, CARACTERISTICI, SUBTIPURI

Tratate mai mult ca activități extracurriculare sau ca secvențe ale lecțiilor de limba și literatura română, concursurile respective, ca și întâlnirile cu personali-

tățile marcante, cercurile școlare etc., își au rolul lor în formarea competențelor lingvistice și literare ale elevilor. Abordată din perspectiva conceptului de *lecție*, în viziunea noastră, lecția-concurs/victorină reprezintă o formă de activitate cu caracter competitiv, desfășurată în sala de clasă, pe parcursul a cel puțin 45 de minute, în procesul căreia elevii asimilează, consolidează cunoștințe, aptitudini, deprinderi, având, totodată, posibilitatea de a se autoevalua în raport cu sine și cu alții. Spre deosebire de multitudinea opiniilor, în special ale profesorilor-practicieni, potrivit cărora obiectivul-cheie al lecției-concurs constă în evaluarea cunoștințelor, aceasta poate, în egală măsură, urmări și asimilarea-consolidarea noilor conținuturi. Aceste două tipuri de lecții-concurs, de asimilare și de consolidare, se axează mai puțin pe faza de pregătire (recapitulare, investigare, consultare a informației suplimentare, memorizare etc.) și, preponderent, pe cea propriu-zisă, de rezolvare a unor probleme/sarcini care să solicite de la elevi, așa cum menționează C. Șchiopu, „fluiditate (asociativitatea gândirii), flexibilitate (capacitatea elevului de a se adapta la situații noi), originalitate (capacitatea de a găsi soluții inedite), sensibilitate (capacitatea de a reacționa afectiv), capacitatea analitico-sintetică (aptitudinea de a abstractiza, de a sintetiza), organizare coerentă (capacitatea de a exprima o idee)” [4, p. 9], precum și spirit creativ, imaginație, inventivitate. Așadar, lecțiile-concurs pot fi organizate și desfășurate în funcție de scopul urmărit. Dacă obiectivul lecției-concurs este cel de evaluare a cunoștințelor, ea poate fi desfășurată la finele studierii unui sau a câtorva module/unități tematice. Cât privește lecțiile-concurs de asimilare/fixare a cunoștințelor, acestea pot fi organizate la intervale chiar destul de mici, în funcție de tema ce urmează a fi predată sau recapitulată. Evident, reușita lecțiilor-concurs depinde de tipologia sarcinilor propuse elevilor pentru a fi rezolvate.

Conform sondajului de constatare, majoritatea profesorilor care apelează la tipul de lecții-concurs, optează pentru sarcini ce solicită de la elevi, preponderent, memoria (*Unde s-a născut poetul?, În ce operă a scriitorului atestăm...?, Numiți trei caracteristici ale…, Cui aparține replica?* etc.) și unele aptitudini de identificare a faptelor de limbă (*Identificați...*), de comentariu (*Comentați motivul despărțirii...*), de construire/elaborare a unor enunțuri, dialoguri (*Includeți în enunțuri expresiile...*), de formulare a mesajului (*Formulați mesajul desprins din fragment/operă.*), de argumentare (*Argumentați...*).

Variantele lecției-concurs concepute de noi s-au conturat pe baza câtorva variabile, precum:

a) locul temei într-un ansamblu mai larg al conținutului;
b) strategiile didactice aplicate de profesor în funcție de particularitățile de vârstă și de nivelul pregătirii elevilor;
c) tipul de sarcini/probe formulate;
d) modul de organizare a activității elevilor (în echipe a câte 4-5 elevi);
e) forma de răspuns (oral, scris, imagini, proiecții, PowerPoint etc.);
f) forma de evaluare a activității elevilor/de desemnare a câștigătorilor (echipa experților, fișa-punctaj afișată la vedere);
g) procedura de desfășurare.

Potrivit metodologiei de organizare și desfășurare a lecțiilor-concurs, în cadrul experimentului de formare, acestea, indiferent de scopul urmărit (asimilare, fixare, evaluare), au fost concepute în baza anumitor principii, activități, metode și sarcini. Tratate mai mult ca cerințe, deduse din scopurile educației, principiile reglatorii ale lecției-concurs vizează: a) obiectivele urmărite; b) condițiile concrete în care se desfășoară activitatea; c) caracteristicile psihologice ale elevilor; d) modalitățile de construire a situațiilor de învățare; e) specificul disciplinei. În funcție de acestea, dar reglementate de specificul literaturii ca artă și al limbii române ca act de comunicare, principiile care au stat la baza lecției-concurs au fost condiționate de cele ale educației literar-artistice și lingvistice, ele fiind următoarele:

– valorizarea subiectului receptor;
– adecvarea tehnologiilor educației literar-artistice și lingvistice la caracteristicile subiective ale elevilor;
– valorificarea aptitudinilor și capacităților creative ale elevilor;
– libertatea subiectului;
– arta ca formă de limbaj.

Activitățile din cadrul acestor lecții, în esență, literar-artistice, de lectură și de comunicare, obiectivate în „structura potențelor esențiale ale subiectului concomitent cu autotransformarea acestora” [5, pp. 29-47] determină selectarea unor metode activ-participative, de colaborare, ludice, creative, cu caracter de problemă, precum și o varietate de sarcini de aceeași natură.

În Tabelul 1, în funcție de tipul de lecție-concurs, se face o trecere în revistă a unităților de conținut/tematice și a metodelor de care poate ține cont cadrul didactic:

Tabelul 1. *Conținuturi, metode, sarcini aplicate în funcție de tipul de lecție-concurs*

Nr.	Tipul de lecție-concurs conform scopului urmărit	Unități de conținut/conținuturi predate/fixate/evaluate	Metode. Sarcini
1.	Lecție-concurs de evaluare	1. Pronumele; 2. Adverbul; 3. Conjuncția; 4. Verbul.	1. *Scrierea creativă*: exerciții de restabilire, de identificare, de substituire, de comparare, redactarea unui text (în baza cuvintelor de reper, a unui proverb, a unui început/sfârșit dat), *Povestea numelui, Povestea inversată.* 2. Jocul didactic: *Cine și ce schimbă, Formați cuvinte, Jocul silabelor, Rebusul, Jocul figurilor de stil, Jocul rimelor;* 3. Problematizarea: situația-problemă, întrebarea-problemă; 4. Dezbaterea: *Declarația de dragoste, Drepturi și responsabilități.*
2.	Lecția-concurs de asimilare a noilor conținuturi/cunoștințe	1. Temă, motiv, laitmotiv; 2. Numeralul; 3. Personajul literar; 4. Elemente de prozodie.	1. Jocul didactic: *Întreg-parte, Numărătoarea, De-a poezia, Integrama/Rebusul, Rețeta trăsnită, Restabilirea textului;* 2. Exercițiul de: identificare, restabilire, reconstituire, imaginație; 3. Scrierea creativă: *Inventați o poveste, Textul calchiat, Redactarea unui text în baza motivelor propuse, Blocnotes-ul cu teme, Dialogăm cu…, Redactarea unui text în baza planului de idei;* 4. Comentariul literar: comentariul unui motiv, comentariul unor fapte de limbaj artistic, comentariul mesajului; 5. Caracterizarea personajului: *Piramida personajului, Drepturi și responsabilități, Lectura expresivă* 6. Problematizarea: întrebarea-problemă, situația-problemă.
3.	Lecția-concurs de fixare a cunoștințelor, deprinderilor asimilate	1. Adjectivul; 2. Creația scriitorului (studiu monografic); 3. Prepoziția.	1. Scrierea creativă: *Bulgărele de zăpadă, Creați portretul..., Redactarea textului prin contrast/prin adăugarea faptelor/prin enumerare, Cinquainul, Mapa cu imagini, Culorile mele preferate, Experimentul de gândire asociativă/imaginativă, Brainstormingul;* 2. Exercițiul de: asociație, imaginație, comparare, formare a cuvintelor noi, identificare, restabilire, recunoaștere, analiză, caracterizare; 3. Jocul didactic: *Jocul sintagmelor, Descoperiți adjective; Măriți, micșorați, dezmierdați* etc.

Procedura de desfășurare a lecției-concurs presupune două variabile: a) competiția propriu-zisă prin rezolvarea sarcinilor; b) explicarea – consolidarea – evaluarea materiei. Cât privește a doua variabilă, trebuie de subliniat că, în cazul celor două tipuri de lecții-concurs (de asimilare, de consolidare), se poate de renunțat la predarea/consolidarea tradițională, propunându-le elevilor diverse situații de învățare, în cadrul cărora ei înșiși urmează să recunoască faptele de limbă/literatură noi, să le compare cu altele cunoscute, să deducă, să formuleze concluzii, profesorului revenindu-i rolurile de observator, moderator, consultant. Mai jos, propunem câteva sugestii metodice privind lecțiile-concurs de asimilare a materiei noi, de consolidare și de evaluare.

LECȚIA-CONCURS DE ASIMILARE A CUNOȘTINȚELOR NOI (APLICAȚII PRACTICE)

Tema lecției: *Numeralul. Numeralele cardinale*

Scopul lecției: Asimilarea cunoștințelor cu privire la numeral ca parte de vorbire, la categoriile lui gramaticale, la numeralul cardinal

Obiective operaționale:

– să definească numeralul ca parte de vorbire;
– să recunoască numeralele cardinale;
– să explice tipul numeralelor după structură;
– să plaseze în enunțuri/fragmentele propuse numeralele cardinale;
– să analizeze numeralele cardinale din punctul de vedere al categoriilor lor gramaticale;
– să manifeste interes, spirit competitiv, dorința de colaborare în echipă.

Metode: exercițiul de restabilire, de identificare, jocul didactic (*Numărătoarea, De-a poezia* etc.)

Material didactic: fișe de lucru

Forme de organizare a activității: echipe de elevi

Procedura de desfășurare:

– profesorul oferă elevilor informația necesară cu privire la tema lecției, la modul de lucru, la regulile competiției (prezentarea de către elevi a fișelor cu soluții imediat cum a expirat timpul etc.), la timpul alocat pentru rezolvarea fiecărei sarcini, la penalizări etc.;
– profesorul transmite șefilor de echipe, în același timp, prima sarcină (*Anexă*);
– fiecare echipă, în momentul când a terminat de rezolvat sarcina, transmite lucrarea profesorului;
– profesorul notează ordinea în care au fost prezentate soluțiile de către echipe; odată cu expirarea timpului alocat pentru rezolvare, șefii de echipe transmit variantele lor profesorului;
– în același mod, sunt propuse de către profesor și rezolvate de către elevi restul sarcinilor din *Anexă*;
– prezentarea în fața clasei de către reprezentantul fiecărei echipe a variantei de răspuns/rezolvare;
– discuții pe marginea variantelor (rezolvare corectă, greșeli atestate, originalitate etc.);
– acordarea punctajului fiecărei variante de rezolvare a sarcinii nr. 1;
– analiza și definirea faptelor de limbă atestate în sarcina propriu-zisă și în variantele elevilor;
– discuții pe marginea variantelor de rezolvare a celorlalte sarcini, prezentate de echipe;
– acordarea punctajului pentru rezolvarea fiecăreia dintre celelalte variante de rezolvare;
– analiza, ca și în cazul primei sarcini, a faptelor de limbă atestate în variantele elevilor, din perspectiva temei lecției și a obiectivelor trasate;
– anunțarea rezultatelor finale (a echipei câștigătoare);
– formularea concluziilor privind tema și obiectivele lecției.

Identificând, în sarcinile propriu-zise, precum și în variantele lor de răspuns, numeralele, analizându-le, la această etapă de asimilare a noilor conținuturi, din perspectiva sensului, a structurii, elevii vor remarca mai multe caracteristici ale părții de vorbire respective: exprimă un număr, sunt simple (1, 2, 3) și compuse (20, 30). Solicitați de profesor să substituie cuvântul „căței" din catrenul „Unu, doi, trei,/ Eu am trei căței,/ Unul negru, altul alb,/ Iese-afară cel cudalb" cu un substantiv feminin (de pildă, „femei"), elevii vor remarca acordul numeralelor unu și doi și al compușilor acestora (doisprezece/douăsprezece, douăzeci și doi/ două) cu substantivul, formulând, astfel, concluzia de rigoare. În cazul celorlalte sarcini, vor fi definite numeralele cardinale, ordinale, distributive etc. Ulterior, acest conținut, precum și altele asimilate, vor fi consolidate în cadrul lecției de fixare. Propunem două variante de răspuns ale elevilor, care confirmă supozițiile de mai sus: „Unu, doi, trei, patru,/ Eu am fost la pediatru,/ Trebuia la psihiatru,/ Mă voi duce azi la teatru", „Sută, mie, milion,/ Uite, trece-un camion/ Sute, mii și milioane/ Toate-s pline cu bomboane".

LECȚIA-CONCURS DE VERIFICARE ȘI APRECIERE A REZULTATELOR ȘCOLARE

Spre deosebire de lecția-concurs de fixare/sistematizare a cunoștințelor, care, conform opiniei lui C. Cucoș, are drept condiție esențială a eficientizării „redimensionarea conținuturilor în jurul unor idei cu valoare cognitivă relevantă, astfel încât elevii să fie capabili de conexiuni care să permită explicații din ce în ce mai complete și de aplicații optime și operative în contexte din ce în ce mai largi ale cunoașterii" [2, p. 309] sau de lecția-concurs de însușire a cunoștințelor, prin care se urmărește, de asemenea, dezvoltarea unor capacități și atitudini intelectuale, lecția-concurs de verificare și apreciere a rezultatelor școlare, potrivit aceluiași cercetător, urmărește, în principal, „constatarea nivelului de pregătire a elevilor, dar și actualizarea și încadrarea cunoștințelor în noi cadre de referință și semnificare, cu consecințe importante asupra viitoarelor trasee de învățare" [Idem, p. 310]. Scenariul unei astfel de lecții-concurs ar putea să nu includă momentele de analiză a faptelor de limbă/ literatură indispensabile din structura lecțiilor de asimilare-consolidare, obiectivul major fiind constatarea nivelului de pregătire a elevilor privind unitatea de conținut studiată. Ceea ce rămâne valabil și în cazul acestui tip de lecție sunt sarcinile cu caracter de joc, de problemă, interactiv-participative, creative, care, cu certitudine, mobilizează elevii și le oferă oportunitatea de a învăța.

Evaluarea reprezintă una dintre activitățile didactice esențiale, care oferă măsura eficienței acesteia. În cadrul lecției-concurs, evaluarea este determinată de câteva caracteristici/variabile definitorii, formulate în formă de întrebări: Ce urmărește? Cum se realizează? Când se realizează? Ce roluri (funcții) îndeplinește? Ce roluri îndeplinește profesorul? Ce roluri îndeplinește elevul? Cu ce instrumente? În Tabelul 2 sunt incluse caracteristicile evaluării în funcție de întrebările/variabilele respective.

Tabelul 2. *Caracteristici/variabile ale evaluării în cadrul lecției-concurs*

Variabile ale evaluării	Caracteristici ale evaluării în cadrul lecției-concurs
Ce urmărește?	• Modalitatea în care învață elevul; • Modalitatea în care elevul procesează informația, construiește propria cunoaștere; • Rezultatele vizibile ale învățării (produsul realizat la o etapă sau alta a lecției); • Capacitățile, abilitățile, competențele manifestate în procesul activității/rezolvării sarcinii; • Motivația, interesul, atitudinea elevilor față de activitatea/sarcina propusă de profesor.
Cum se realizează?	• Urmărirea rezultatelor, a evoluției elevului de la o activitate/sarcină la alta; • Urmărirea aspectelor calitative ale activității de învățare și ale produsului; • Aprecierea contribuției individuale și a echipei; • Analiza și autoanaliza rezultatelor, a măsurilor ameliorative.
Când se realizează?	• Pe parcursul activității elevilor și la finalul unor etape importante, având rol de bilanț.
Ce roluri îndeplinește profesorul?	• Coordonare; • Monitorizare; • Stimulare; • Îndrumare; • Oferirea suportului necesar.
Ce roluri îndeplinește elevul?	• Participant direct; • Autoevaluator; • Autoreglator.
Cu ce instrumente?	• Metode/sarcini interactiv-participative, cu caracter ludic, de problemă.

Mai mulți cercetători, abordând problema concursurilor școlare ca alternative organizatorice ale activității de învățare, menționează atât avantajele acestora, cât și dezavantajele lor. Referindu-se la concursurile școlare, ca activitate didactică extracurriculară, C. Cucoș subliniază că acestea „pot contribui la deșablonizarea practicilor educative, la flexibilizarea și extensia ocaziilor de învățare, la asumarea de către tineri a unei formări responsabile, autoconsimțite; pot suplini ceea ce nu face educația formalizată, instituționalizată, prin activitățile rutiniere" [1]. Dezavantajele invocate de mai mulți profesori-practicieni, de părinți (stresul, epuizarea fizică și psihică a elevilor, ocuparea timpului lor liber, înrăutățirea relațiilor sociale etc.) nu pot fi considerate ca atare în cazul lecțiilor-concurs, deoarece acestea se deosebesc de olimpiadele propriu-zise și, în funcție de natura lor (de asimilare, de consolidare, de evaluare), de metodele, sarcinile de lucru aplicate (ludice, interactiv-participative, cu caracter de problemă) solicită de la elevi nu memoria, ci capacitățile creative.

În concluzie: Lecția-concurs, diferită atât prin obiectivele sale, prin modul de desfășurare, cât și prin strategiile aplicate, de olimpiadele școlare, care constată prestațiile sau posibilitățile elevului, urmărind formarea/cultivarea elitelor, rămâne una dintre formele netradiționale de organizare a activității de învățare, oferind fiecărui elev oportunitatea de a se simți luat în seamă, de a se autoafirma, de a-și pune în valoare un portofoliu de predispoziții, de stări trăite, de cunoștințe etc.

REFERINȚE BIBILIOGRAFICE:

1. Cucoș C. La ce folosesc concursurile și olimpiadele școlare? Pe: https://cutt.ly/WkTUOU.
2. Cucoș C. Pedagogie. Ed. a II-a, rev. și adăug. Iași: Polirom, 2002. 464 p.
3. Mogonea R. Alternative organizatorice ale activității de învățare constructivistă. În: Joița E. (coord.) Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Craiova: Universitaria, 2007.
4. Șchiopu C. Metodica predării literaturii române. Pitești: Carminis, 2009. 333 p. .
5. Батищев Г. Философские проблемы деятельности. Материалы круглого стола. В: Вопросы философии. 1985, н. 2, с. 29-44.

Anexă

MOSTRĂ DE SUBIECTE ABORDATE ÎN CADRUL LECȚIEI-CONCURS
CU TEMA *NUMERALUL*

1. Alcătuiți catrene-numărători care să se înceapă cu șirurile propuse:

1, 2, 3
_____ .
1, 2, 3, 4, 5
_____ .
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
_____ .
1, 7, 20
_____ .

1, 2, 3, 4
_____ .
1, 2, 3, 4, 5, 6
_____ .
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
_____ .
Sută, mie, milion
_____ .

2. Restabiliți textul, punând în spațiile libere numeralele cardinale lipsă în ordine crescătoare:

a) Unu este număr mic,
_____ a mai crescut un pic,
_____ este ceva mai mare,
_____-i cifra următoare.
_____și _____sunt și ei
Cu ceva mai măricei,
_____ șade lângă _____,
Și se crede sus de tot.
Însă pe toate le-ntrece
Cifra _____ și-apoi _____.

b) – Veveriță, tu nu vrei?
o alună, două, trei,
– Ba vreau _____, _____sau _____,
Că alunele-s gustoase!
Îți dau _____, _____ ori _____,
Dacă-o să ne spui și nouă,
Când o să vină încoace,
Iarna cu _____ cojoace.

3. Inventați o poveste/o întâmplare, pornind de la unul dintre proverbe:

a) De șapte ori măsoară și o dată taie.
b) Când doi se ceartă, al treilea câștigă.
c) O jumătate de pâine e mai bună decât niciuna.
d) Două minți gândesc mai bine decât una.

4. Precizați secolul și anul nașterii următoarelor personalități, folosind reperele dintre paranteze: Mihai Eminescu, Mircea Eliade, Costache Negruzzi, Grigore Vieru, Tudor Arghezi, Grigore Ureche, Ion Creangă (sec. al XVI-lea, sec. al XVII-lea, sec. al XVIII-lea, sec. al XIX-lea, sec. al XX-lea, sec. al XXI-lea; 1837, 1935, 1907, 1868, 1850, 1880, 1590).

5. Completați următoarele expresii cu numeralele potrivite. Explicați-le sensul printr-un sinonim. Includeți aceste expresii în enunțuri:

Om cu _____ fețe. A nu se lăsa cu _____ , cu _____. În _____ timpi și _____ mișcări. A umbla pe _____ cărări. A o lua la _____ păzește. A fi în al _____ cer.

6. Scrieți o listă de situații care să corespundă uneia dintre expresiile de mai sus.

7. Inventați o întâmplare/poveste pornind de la una dintre expresiile restabilite.

Integrarea profesorului debutant în colectivul pedagogic

Valeria **GARBATOVSCHI**

gr. did. II,
Colegiul A. *Mateevici*, mun. Chișinău

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.7038991

Rezumat: *Debutul carierei profesionale este o etapă importantă pentru cadrele didactice, în care se pun bazele identității profesionale, cadrul didactic integrându-se mai mult sau mai puțin în colectivul pedagogic. Cu eforturi individuale și ale instituției de învățământ, prin reprezentanții acesteia, cadrele didactice sunt familiarizate cu regulile colectivului pedagogic, cerințele de muncă și de comportament, modul de organizare etc. În funcție de măsura integrării socioprofesionale, confortul psihologic și climatul organizațional, profesorul debutant pune umărul la calitatea procesului educațional.*

Cuvinte-cheie: *integrare socioprofesională, profesor debutant, experiență, competențe, climat, mentorat.*

Abstract: *The start of the professional career is an important stage for teaching staff, in which the foundations of the professional identity are laid, the teaching staff more or less integrating into the teaching team. With individual efforts and that of the educational institution, through its representatives, the teachers become familiar with the rules of the pedagogical team, the work and behavior requirements, the organization etc. Depending on the degree of socio-professional integration, the psychological comfort, and the organizational climate, the novice teacher gets to contribute to the quality of the education provided by the institution.*

Keywords: *socio-professional integration, novice teacher, experience, skills, climate, mentoring.*

Importanța resurselor umane rezidă în potențialul lor de creștere, dezvoltare și afirmare, în capacitatea de a spori eficacitatea procesului educațional în cadrul unei instituții de învățământ. Mai mult decât atât, în învățământ, cadrele didactice contribuie nemijlocit la sculptarea personalităților umane, ceea ce reprezintă o motivație în plus de a excela și a demonstra competență în procesul educațional. La debutul carierei profesionale, anumiți factori individuali influențează procesul de inserție socioprofesională, pornind de la nevoile personale și profesionale, contextul social ș.a. Totodată, începutul în profesie este un punct-cheie în formarea identității profesionale a cadrului didactic, iar procesul de profesionalizare ar trebui să ofere repere importante pentru construcția identitară.

În această ordine de idei, *integrarea socioprofesională* reprezintă procesul de asimilare a unei persoane în mediul profesional, de adaptare a acesteia la cerințele de muncă și de comportament ale colectivului în cadrul căruia activează, de adecvare a personalității sale la cea a grupului. Pentru o integrare rapidă și eficace, noul angajat trebuie să primească atât informații cu privire la obiectul de activitate, modul de organizare, locul ocupat în contextul socioeconomic, facilitățile oferite personalului, cât și informații referitoare la postul ocupat și subdiviziunea din care face parte, sarcinile, componentele, responsabilitățile, condițiile de lucru, criteriile de evaluare a rezultatelor, comportamentul așteptat, membrii cu care va colabora etc.

Cunoașterea angajaților noi cere timp. Integrarea lor va depinde de o serie de factori care vizează motivația, comportamentul, relațiile interpersonale, performanța în muncă, aceasta luând sfârșit atunci când ei devin capabili să își îndeplinească corect sarcinile postului ocupat. Dar integrarea profesională nu presupune numai acordare de ajutor angajatului, ci și observarea/monitorizarea acestuia pe o perioadă mai îndelungată, identificându-se atitudinea,

interesele, aspirațiile sale, ritmul de progresare, reacțiile la diverși stimuli și participarea la atingerea obiectivelor instituției [3, p. 422].

Încadrarea angajaților debutanți se realizează astfel încât ei să simtă că aparțin instituției, furnizând rezultatele așteptate. În acest context, informațiile de care trebuie să dispună aceștia se grupează în trei categorii: informații despre activitățile curente ale instituției și activitatea pe care urmează să o desfășoare; informații despre istoricul instituției, obiective, misiune, viziune, strategie etc.; informații generale, de preferință scrise, privind facilitățile oferite de instituție, regulamentele de ordine interioară [Apud 3, p. 424].

Astfel, integrarea profesională a debutanților reclamă sprijin în familiarizarea cu condițiile de muncă; furnizarea de informații corecte, pentru a elimina încordarea și neîncrederea în realizarea sarcinilor; facilitarea adaptării în colectivul de muncă, căci uneori expectanțele managerului nu coincid în egală măsură cu cerințele grupului din care acesta va face parte; crearea unei atmosfere de siguranță, de confidențialitate și de apartenență.

Orientarea în baza finalităților evidențiate contribuie la creșterea încrederii noului angajat în capacitatea sa de a îndeplini cerințele postului, ceea ce favorizează instalarea sentimentului de apartenență la instituție și de identificare cu instituția, cu misiunea și valorile ei.

În mod evident, procesul de inserție a profesorului debutant este însoțit de o serie de provocări externe, cu implicații de ordin psihologic, pedagogic, social și chiar organizatoric, precum: atitudinea sceptică, neîncrezătoare a profesorilor cu experiență față de competențele profesorului debutant; feedback distructiv din partea mentorilor cu privire la prestația pedagogică; ascultarea pasivă/selectivă/atributivă a mesajelor emise de tinerii specialiști; reticență în acceptarea mentoratului de dezvoltare profesională din partea profesorului debutant (de ex., acesta deține un nivel de competență digitală mai înalt și poate sprijini învățarea colegului cu experiență profesională, dar mai puțin abil digital) ș.a.

Cu certitudine, rapiditatea producerii și eficacitatea procesului de inserție socioprofesională depind atât de efortul individual al cadrului didactic începător, cât și al echipei manageriale și al profesorilor cu experiență. Eforturile comune în direcția atingerii unui grad înalt de satisfacție profesională, climatul organizațional favorabil, relațiile interpersonale sănătoase, reflecțiile productive, dar și managementul schimbărilor, inovațiilor calitative vor contribui la o inserție profesională reușită a cadrului didactic debutant.

În acest context, recomandăm ca profesorul debutant să redacteze în mod regulat rapoarte reflective privind experiențele trăite, sub forma unui **jurnal didactic,** în care să își investigheze propriile practici. În felul acesta se internalizează ceea ce învață, se realizează reflecția asupra acestor lucruri, apoi analiza, ajungându-se, astfel, la o viziune proprie asupra carierei didactice [1, p. 8]. Pentru mai mult spor, ar fi binevenit ca profesorul debutant să manifeste deschidere, diligență, curiozitate pentru specificul funcționării sistemului de învățământ, să participe la activități de formare, activități extracurriculare ș.a., ceea ce ar sprijini descoperirea și valorificarea calităților, a intereselor și a abilităților deținute.

Analiza personală SWOT este un alt instrument de reflecție asupra traseului personal și profesional la un anumit moment. Utilitatea acestei analize constă în faptul că ajută la identificarea aspectelor care necesită îmbunătățire (puncte slabe) și, cel mai important, permite reperarea punctelor forte, care pot fi valorificate pentru a profita de oportunități și a contracara orice amenințare din exterior asupra dezvoltării personalității umane:

– ***Puncte tari.*** Sunt parte înnăscută a personalității, atributele tangibile și intangibile, controlate direct de individ. Punctele tari reprezintă caracteristici particulare, competențe individuale și calități interne, asociate cu succesul în viață și evoluție. Sunt aspecte pozitive interne, pe care le poți valorifica în planificarea personală.
– ***Puncte slabe.*** Sunt utilizări mai puțin reușite ale unei competențe sau neexploatarea unui factor care ar putea aduce competitivitate individuală. Punctele slabe sunt elementele negative interne, care pot fi controlate și asupra cărora putem acționa pentru a îmbunătăți anumite trăsături personale; ele împiedică să obții performanțele dorite și presupun lipsă de experiență, acces limitat la resurse, abilități slab dezvoltate etc. Punctele slabe trebuie luate în considerare, de rând cu modul în care subiectul crede că este văzut de ceilalți. Este important ca în listă să fie adăugat orice aspect sau domeniu în legătură cu care există temerea că împiedică progresul în carieră. Deși nu este întotdeauna confortabil, trebuie listate, cu onestitate, toate laturile negative, pentru ca subiectul să se concentreze asupra ameliorării/eliminării acestora.
– ***Oportunități.*** Sunt condiții pozitive care pot fi fructificate în carieră. De obicei, sunt de ordin extern, fiind corelate cu schimbările/evoluțiile tehnologice, cu persoanele care pot influența deciziile, schimbările sau situațiile ce sprijină profesorul debutant în realizarea aspirațiilor. Acestea nu pot fi controlate, dar pe baza lor poate fi alcătuit un plan privind dezvoltarea carierei.
– ***Amenințări.*** Sunt influențe externe care pot sta în calea succesului, pot avea un impact negativ și pot reduce competitivitatea profesorului aflat la începutul carierei. Nu sunt controlabile, dar efectele acestora pot fi diminuate [1, pp. 9-10].

Pentru ca analiza să fie funcțională, profesorul debutant trebuie să își fixeze obiective de pregătire și creștere

profesională în baza punctelor slabe și a amenințărilor. De exemplu, anumite puncte slabe vizând nivelul scăzut al competențelor digitale, managementul timpului sau al emoțiilor pot fi diminuate prin implicarea activă în webinare, conferințe, programe de formare continuă ș.a. De asemenea, analizând în profunzime punctele forte și oportunitățile disponibile, tânărul specialist poate identifica segmentele din activitatea instituției de învățământ la a căror reușită își poate pune umărul, susținând valorile și viziunea organizației.

Un factor important în realizarea cu succes a inserției profesionale a cadrelor didactice îl constituie aplicarea principiilor etice, și anume: respectarea propriului ritm de dezvoltare, adică angajatul nu va fi supus unei presiuni în acest sens; acțiunile de integrare vor fi concepute astfel încât să nu forțeze angajatul să treacă din primul stadiu (de novice) în ultimul stadiu (de expert), ignorându-se treptele de evoluție; evitarea suprasarcinilor și a responsabilităților dincolo de posibilitățile fizice, temporale și psihice ale unei persoane [4, p. 9].

La nivel instituțional, inserția profesională a cadrului debutant poate fi favorizată de implementarea unui set de politici și mecanisme:

1. Centrarea managementului educațional pe dimensiunea umană și utilizarea strategiilor de tip comunicativ, pornind de la faptul că fiecare personalitate este purtătoarea anumitor valori spirituale, culturale, morale, norme și modele de conduită, afectând direct și imediat, dar și indirect, pe termen nedeterminat, viața indivizilor, a colectivelor și a societății în ansamblu.
2. Utilizarea unui stil de comunicare asertiv facilitează implementarea schimbării, a strategiilor prin intermediul cărora membrii colectivului se fac înțeleși, iar managerul îndrumă, motivează, soluționează conflictele, emite instrucțiuni, apreciază și orientează activitatea spre obiectivele preconizate, astfel încât să fie asigurată calitatea rezultatelor și, nu în ultimul rând, satisfacția profesională.
3. Susținerea de către manageri a ideilor creative ale profesorilor debutanți privind proiectele educaționale, organizarea de activități extracurriculare, eficientizarea procesului educațional ș.a.
4. Încurajarea planificării de către cadrele didactice a traseului propriu de dezvoltare profesională și de avansare în carieră (de exemplu, monitorizarea evoluției în cadrul Registrului dezvoltării profesionale a cadrului didactic, în care se proiectează finalitățile necesare pentru o perioadă dată, acțiunile de întreprins ș.a.).
5. Delegarea sarcinilor pentru angajați pornind de la abilitățile, calitățile și valorile acestora, ceea ce ar susține calitatea procesului instructiv-educativ.
6. Promovarea rezultatelor obținute în activitatea didactică și extradidactică de către profesorii debutanți, consolidându-le identitatea profesională în colectivul pedagogic.
7. Lansarea unui Program de coaching și mentorat de inserție, dar și de dezvoltare profesională a cadrelor didactice.

Coaching-ul este o profesie și presupune măsuri de formare. Mentorul poate și trebuie să aibă abilități de coach, pentru a putea folosi tehnici din diverse domenii spre a-l ajuta pe discipolul său să crească. Această formă de a-l ghida și perfecționa pe cel aflat la început de drum se situează în acord cu valorile sale, anume de a-și împărtăși experiența și de a participa la dezvoltarea celor din jur. În oricare tip de relație de mentoring, un mentor bun îndeplinește și rolul de coach, ajutându-l pe discipolul său să își stabilească scopuri realiste și chiar provocatoare, să persevereze în direcția atingerii lor. El oferă informații și „corectează atitudini”, este o sursă de inspirație, cunoaște atuurile și punctele slabe ale celui pe care îl ghidează [1, pp. 5-6].

Ca activitate organizațională, **mentoratul** reprezintă o relaționare specială între o persoană cu experiență, dornică și capabilă să ofere sprijin, și un nou-venit în organizație, o persoană care accede într-o poziție nouă ori una care are nevoie de suport într-un anumit moment al carierei sale. În domeniul educației, mentor poate deveni un profesor sau manager, dacă are o pregătire specială obținută în cadrul formării inițiale sau continue și experiență în domeniul profesat [2, pp. 20-21].

Un mentor trebuie să dispună de anumite cunoștințe, calități personale și aptitudini necesare pentru a răspunde nevoilor cadrelor didactice debutante și pentru a crea o relație colegială, menită să-i stimuleze în mod pozitiv [3, p. 427]:

a) competență și experiență profesională (este privit de elevi și colegi ca un profesor remarcabil, pregătit din punct de vedere profesional și un bun manager al clasei, care se simte confortabil în calitatea sa de profesor și este conectat cu profesori din alte școli; cunoaște politicile și procedurile din domeniul educației; interacționează și colaborează eficient cu elevii, părinții și colegii);
b) atitudinea și caracterul (este un model pentru alte cadre didactice, dedicat profesiei didactice; demonstrează disponibilitate pentru schimb de experiență și de idei cu colegii de breaslă);
c) abilități de comunicare de ordin superior (elaborează strategii eficiente de instruire și de evaluare; comunică eficient, oferă feedback pozitiv și productiv; încurajează pe plan emoțional și moral; utilizează optim mijloacele moderne de comunicare; dovedește entuziasm, pasiune pentru predare, discreție și confidențialitate);
d) abilități interpersonale (demonstrează empatie,

modestie; este ușor abordabil, comunică eficient cu cei din jur; este apt de a menține o relație profesională de încredere);

e) abilități de planificare și de cercetare (identifică și definesc nevoile elevilor/studenților și resursele necesare; colectează informații; elaborează și implementează proiecte; dezvoltă strategii);

f) abilități digitale pentru integrarea mijloacelor moderne de predare-învățare-evaluare în procesul educațional.

CONCLUZII

Procesul de integrare socioprofesională este unul complex și extrem de important pentru performanța și satisfacția ulterioară a cadrului didactic, fiind caracterizat prin dinamicitate, individualitate și tratare multiaspectuală. Modul în care interacționăm cu cei din jurul nostru în activitatea profesională, și nu numai, își pune amprenta pe rezultatele obținute, climatul organizațional, starea de bine, calitatea relațiilor interpersonale. Performanțele profesionale ale cadrelor didactice debutante sunt determinate de intervențiile la nivelul managementului instituției de învățământ. Școala, prin reprezentanții săi – directori, șefi de secție, șefi de catedră, profesori, este îndemnată să își asume responsabilități în raport cu inserția profesională a cadrelor didactice, să investească în personal, să implementeze măsuri de integrare/formare a personalului didactic, ceea ce va spori motivația și interesul cadrelor didactice și va da relevanță acțiunilor manageriale. Cele menționate constituie generatorul unor sentimente de siguranță, toleranță, abnegație și încredere în propriile capacități pedagogice.

Prin urmare, instituția de învățământ, prin aplicarea unor măsuri de monitorizare, de evaluare, de îmbunătățire, va contribui la asigurarea unui climat psihosocial optim, la creșterea satisfacției profesionale a cadrelor didactice debutante, fapt ce le va permite să se afirme ca subiecte axiologice, capabile și competente să producă educație de calitate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Andreescu M. C., Apetroae M., Apopei A. Ghidul profesorului debutant. Iași: Spiru Haret, 2014.
2. Braniște S. Dimensiuni manageriale ale inserției profesionale a cadrelor didactice debutante. În: Univers pedagogic, nr. 4 (52) 2016, pp. 16-22.
3. Cebanu L. Modalități de integrare profesională a cadrelor didactice debutante în procesul educațional. Chișinău, pp. 421-427. Pe: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/421-427_3.pdf.
4. Pâslaru Vl. Reconceptualizarea formării personalului din învățământul preuniversitar. În: Politici educaționale în domeniul formării continue a cadrelor didactice și manageriale din învățământul preuniversitar. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2003.

Școala de vară *Competențe sociale în școala viitorului*

Acest proiect este finanțat de Uniunea Europeană

ProDidactica CENTRU EDUCAȚIONAL

UNDP

În perioada 21-24 august, participând la Școala de vară cu genericul *Competențe sociale în școala viitorului*, 20 de cadre didactice și manageriale de pe ambele maluri ale Nistrului au trăit o experiență inedită. Evenimentul, parte a proiectului *Platforma EDUCAȚIE*, finanțat de Uniunea Europeană și implementat de PNUD Moldova, în parteneriat cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA și Centrul Educațional *Razvitie* din Tiraspol, a avut loc la Centrul de reabilitare sociopsihologică a copiilor cu CES din Dubăsari.

Școala de vară a avut un program bogat în activități, care au fost facilitate de formatori cu o vastă experiență în domeniu – Elena CREANGĂ, expert, malul drept al Nistrului, și Svetlana TURCEAC, expert, malul stâng. Agenda a inclus câteva sesiuni de instruire axate pe abordarea următoarelor subiecte: *Conceptul de soft skills/competențe sociale și relația lor cu rezultatele învățării transversale (meta-subiecte). Top 10 competențe sociale în activitatea profesorului; Autoevaluarea abilităților soft ale profesorului; Abilități de comunicare. Abilitatea de a se prezenta, abilitatea de a prezenta o idee sau un proiect și abilitatea de a fi un interlocutor interesant. Dezvoltarea abilităților de comunicare ale profesorilor. Recomandări practice pentru dezvoltarea abilităților de comunicare ale elevilor; Capacitatea de ascultare activă; Capacitatea de a-și asuma responsabilitatea; Creativitate și gândirea analitică și critică; Capacitatea de a stabili și a atinge obiective; Inteligența emoțională; Poziție de viață activă și atitudine emoțională pozitivă; Rezolvarea conflictelor* etc.

O notă aparte a evenimentului a constituit-o vizitarea Cetății Tighina, unul dintre obiectivele emblematice ale patrimoniului cultural național, restaurat cu sprijinul programului UE *Măsuri de promovare a încrederii*.

Participanții la școala de vară s-au implicat cu mult entuziasm și responsabilitate în demersurile propuse, manifestând un interes sporit pentru tematica în discuție. Formarea unor competențe necesare activității în sala de clasă, dar și în viața de zi cu zi a fost însoțită de un schimb important de experiență, creând oportunități pentru o colaborare de lungă durată dintre reprezentanții școlii de pe ambele maluri ale Nistrului.

Ecaterina **MOGA**

dr., expert în educație,
formator, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Investind în generația de mâine

CZU 37.0 | doi.org/10.5281/zenodo.7039008

Rezumat: *Creșterea și educarea copiilor reprezintă o responsabilitate prioritară pentru fiecare dintre noi în calitate de cadru didactic sau părinte. Modul în care gestionăm timpul petrecut cu ei și investiția pe care o demarăm din prima lor clipă de viață pentru a-i crește cetățeni liberi și creativi reprezintă atitudinea noastră față de misiunea pe care ne-am asumat-o.*

Cuvinte-cheie: *copii, părinți, siguranță, autonomie.*

Abstract: *Raising and educating children is a primary responsibility for each of us as a teacher or a parent. The way we manage the time spent with them and the investment we start from their first moment of life in order to raise them as free and creative citizens defines our attitude towards the mission we have undertaken.*

Keywords: *children, parents, safety, autonomy.*

Trăim în epoca în care etichetele dictează normele cotidiene și modelele ce par a fi destul de influente pentru tânăra generație, iar cadrele didactice și părinții se simt tot mai deznădăjduiți în raport cu ceea ce ar trebui să întreprindă și cum să adopte anumite modele comportamentale ce ar influența pozitiv copiii lor și nu i-ar distanța de aceștia. Ceea ce face sau nu face pedagogul sau părintele determină modelul pe care îl formează în viitoarea personalitate a copilului.

Propriul model de personalitate dictează în mod direct prototipurile de comportament pe care le vor adopta în practică copiii cu care lucrăm în procesul academic și educațional. De aceea, este important să începem procesul de modelare de la noi, părinții și cadrele didactice, iar apoi să determinăm traiectoria ce trebuie să fie urmată de viitoarea generație.

Impunerea normelor de conduită fără respectarea și implementarea lor de înșiși adulții care le solicită creează situații distorsionate și tensionate între generații. Conflictul de valori denaturează concepția despre lume și viață pe care le-o formăm copiilor noștri de mici. O percepție distorsionată va conduce spre formarea unor paradigme de gândire defecte, care se vor manifesta într-un comportament deficitar din partea copilului.

Trasarea priorităților în procesul de creștere și educare a copilului îl va ajuta pe părintele și pe cadrul didactic din societatea modernă să învețe a face alegeri înțelepte, să conștientizeze și să transmită adevărata valoare a lucrurilor, să își dea seama în ce trebuie făcută investiția de bază, spre ce merită să își orienteze atenția și unde ar trebui să utilizeze resursele pe care le are la dispoziție.

Tendința remarcată în ultima vreme în societate, în special la tânăra generație, este consumul, accentuându-se tot mai mult dorința de *a avea* în detrimentul celei de *a fi*. Încă de mici, de când încep a verbaliza și a intra în contact cu lumea înconjurătoare, copiii au preferințe și dorințe materiale, cu vârsta acestea devenind, în ascensiune, din ce în ce mai frecvente și mai pronunțate. Astfel de manifestări determină instaurarea unui sindrom al materializării dorințelor, care poate avea drept efect, în timp, dependența severă de consumerism [1]. Atunci când vorbim

despre consumerism, avem în vedere partea de exces al consumului material, de timp, emoțional și relațional, care formează în perspectivă personalitatea unui tânăr egocentric, ce nu are decât pretenții, fără a-și asuma responsabilități. În calitate de expert în educație și consilier, îndemn cadrele didactice și părinții să însușească mecanisme de gestionare eficientă a timpului pe care îl investesc în copii, dar și să se centreze strategic pe prioritățile urmărite în formarea tinerei generații, investind, astfel, în lucrurile cu adevărat semnificative, care au la bază principii și valori.

De mici, trebuie să îi învățăm pe copiii noștri să își noteze lucrurile pe care și le doresc, apoi să discutăm cu ei care este menirea acestor lucruri, la ce i-ar ajuta în viitor sau cum ar putea să îi împiedice sau să îi stagneze în dezvoltare. Este important să analizăm cu copiii dacă lucrurile pe care și le doresc intră în ierarhia priorităților. Comunicând în acest mod, îi vom ajuta să învețe a gândi în sfera de *a fi* mai intens decât în cea de *a avea*. *A fi* îi va stimula să își dezvolte calitățile și valorile personale, îi va motiva să investească timp în relația cu semenii, cu părinții, în dezvoltarea lor personală și în orientarea spre carieră. Aceste atribute ar constitui și o premisă pentru *a avea*: obținând anumite posesiuni, vor putea să le gestioneze înțelept [3].

Calitatea vieții copiilor noștri va depinde de cea a deciziilor pe care le vor lua. Prioritățile lor vor reieși din *ceea de ce e lipită inima lor*. Noi, cadrele didactice și părinții, suntem niște *busole*, având menirea de a delimita importantul de ce e nesemnificativ, valoarea de nonvaloare. Misiunea noastră este de a-i crește prin a-i motiva să devină, în mod responsabil, cea mai bună versiune a lor. Ceea ce cred copiii noștri despre ei înșiși vine din ceea ce noi am alimentat în ei, iar aceasta îi conduce spre traseul lor de creștere și afirmare, determinând, în mare măsură, consistența conflictului dintre generații. Valoarea personală va reieși atât din ceea ce le demonstrăm noi în raport cu ei înșiși, prin relații autentice, cât și din atitudinea noastră față de noi înșine și lucrurile pe care le posedăm – *acolo unde e comoara voastră, e și inima voastră*.

OFERIȚI-LE COPIILOR DUMNEAVOASTRĂ DARUL VALORII PERSONALE!

Pentru a ne crește copiii într-un mod armonios, sensibili la nevoile aproapelui și având capacitatea de a dărui, este necesar ca noi, adulții, să ne centrăm atenția pe mecanismele de răspuns la nevoile copiilor. Pe lângă nevoile stipulate în piramida lui Maslow, mai există și altele, semnalate de specialiștii în domeniu [7; 9; 10; 11]. Vom aborda câteva nevoi, a căror satisfacere va determina creșterea sănătoasă a copiilor, în timp ce abordarea lor superficială va conduce la sporirea dezechilibrului relațional între generații.

- ***Nevoia de a fi valoros și important***

Copiii noștri, asemeni nouă, au înregistrată în ADN-ul emoțional necesitatea de a se simți importanți, acceptați, ceea ce le conferă sentimentul de a fi demni de dragoste. Sentimentul de apartenență îi cultivă copilului propria identitate și valoarea de sine, sporindu-i încrederea în sine și contribuind la formarea unei imagini de sine sănătoase.

Prezentăm câteva sugestii pentru împlinirea acestei nevoi:

1. Nu forțați! O greșeală pe care o admit unii părinți sau unele cadre didactice este impunerea, ordonarea realizării anumitor lucruri. A fi prompt și a educa constructiv copiii nu înseamnă a o face pe șeful în fața lor sau a recurge la metode de manipulare. Copiii sunt valoroși și ne pasă de ei, de aceea venim cu anumite limite, reguli disciplinare ale colectivității, reguli pe care le respectăm cu toții. Nu impunem regulile, ci le aducem ca pe o necesitate, pentru că respectarea lor va contribui la binele tuturor. Axarea pe comunicarea explicită va motiva copilul să se simtă parte a familiei, a colectivului clasei, îl va determina să înțeleagă că este valoros în procesul de luare a deciziilor. Misiunea noastră ca adulți este să îl orientăm pe copil în cea mai favorabilă direcție.
2. Nu amenințați! Critica distructivă, amenințarea, zeflemeaua îl face pe copil să se simtă cauza greșelilor și frustrărilor noastre. A-l speria pentru a-l conforma cerințelor noastre nu înseamnă educație. Aceasta subminează individualitatea și valoarea copilului. Tratamentele umilitoare îl vor inhiba și îl vor influența în perceperea distorsionată a propriei persoane. Rolul nostru este de a-i arăta susținere și respect în orice situație, ajutându-l să se corecteze și să crească conform principiilor și valorilor pe care le împărtășim.
3. Nu ridicați tonul! De fapt, neputința părintelui sau a cadrului didactic se măsoară în tonalitatea vocii sale. A striga este cel mai simplu mod de a reacționa, o deprindere ineficientă, ce demască slăbiciunea adultului. Comunicarea asertivă a adultului cu propriul copil sau cu elevul ”incomod” îl va îndrepta spre realizarea principiului ascultării. În acest context, atât limbajul verbal, cât și cel nonverbal vor contura linia de percepție a mesajului emis de noi, adulții, și recepționat de copil. În rolul de adult care influențează și formează adultul de mâine, este necesar să conștientizăm faptul că tonalitatea vocii pe care o avem în procesul comunicării educă respectul de sine al copilului.

- ***Nevoia de autonomie***

Este o nevoie care necesită a fi satisfăcută din fragedă copilărie, prin a-i oferi copilului posibilitatea de a realiza sarcini mici, pe măsura capacităților lui. Atunci când copilul este deja în stare să îndeplinească anumite lucruri, însă părinții, din dorința de a-l proteja sau din lipsa de răbdare, tind să facă lucrurile mai repede singuri, ei îi împiedică satisfacerea acestei nevoi. Spre exemplu, în cazul când copilul poate să își lege singur șireturile și vrea să facă acest lucru, iar părinții insistă să o facă ei mai repede și mai bine, riscul este că, în perspectivă, copilul nu va mai dori să și le lege sau va evita să i se ofere ajutorul. Intenția bună, în viziunea părintelui, se soldează cu rezultate nefaste în educația copilului, iar pe termen lung nerealizarea acestei nevoi de autonomie va conduce la lipsa de empatie, de sensibilitate. Nu luați decizii în locul copiilor voștri, dacă sunt în stare să le ia ei înșiși și să înțeleagă consecințele. Așadar, părinții și educatorii ar trebui să creeze contexte excelente de realizare a acestei nevoi, fără a o mușamaliza sau a o submina cu scop protector. Copilul trebuie să învețe și să exerseze, iar noi, adulții, trebuie să îi asigurăm un mediu prielnic de dezvoltare, explorare, descoperire. Oferindu-i acest cadru practic de creștere, îi vom dezvolta spiritul de observație, care este important în formarea unei personalități active și creatoare, învățându-l să fie atent la nevoile altora, în prezent, dar și în perspectivă.

- ***Nevoia de stabilitate și de predictibilitate***

Copiii preferă stabilitatea și rutina. Aceste elemente, simple la prima vedere, exercită un rol important în formarea siguranței interioare și în dezvoltarea unui comportament echilibrat. Pentru aceasta, este nevoie de formarea unei rutine zilnice. Rutina zilnică nu este plictisitoare pentru copil, ea îl face să se simtă util și în siguranță, știind ce se așteaptă de la el. Lipsa unei rutine zilnice provoacă haosul, creând o stare de nesiguranță și agitare. De fapt, rutina pe care o formăm la copiii noștri nu este nimic altceva decât un program zilnic, care trebuie discutat în fiecare seară și evaluat de părinți și autoevaluat de copii, în funcție de vârsta acestora.

Regula are rolul de a-i oferi copilului un nivel de anticipare, deoarece prin regulă se exprimă foarte clar care sunt așteptările față de el. Formarea unui astfel de stil de viață va conduce la o deprindere esențială, care va determina competențele de viitor ale copilului: disciplina și autodisciplina. De ce este atât de esențială disciplina? Răspunsul a fost demonstrat științific, fiind o abordare autentică la ordinea zilei: *un om disciplinat va gândi disciplinat și va acționa disciplinat*. Ordinea, rutina și posibilitatea de a alege facilitează drumul către obediența de bunăvoie.

- ***Nevoia de atenție și de a fi iubit***

Copiii noștri sunt un dar de la Dumnezeu, dat nouă în isprăvnicie pentru un anumit timp. Modul în care investim în ei determină modul în care îi iubim. Atenția cu care lucrăm la procesul educațional determină importanța pe care le-o oferim lor ca prioritate. Copiii noștri trebuie iubiți cu generozitate și necondiționat. Sentimentul de iubire vine în urma faptelor de iubire, iar dragostea noastră părintească se transliterează în *timp*. Copiii au nevoie de grija noastră, manifestată prin timpul petrecut cu ei, prin modul în care îi ascultăm și îi auzim, în care empatizăm cu ei și îi îndrumăm. Deseori, din lipsă de timp, părinții confundă dragostea și atenția cu recompensele materiale. Copiii noștri au nevoie de dragoste. Dragostea schimbă comportamentul. Este important să descoperim limbajul dragostei copilului nostru. Tratați-vă copiii așa cum au nevoie să fie tratați, nu cum credeți dumneavoastră ca părinte că ar merita să fie tratați!

- ***Nevoia de siguranță emoțională***

Un mediu de încredere le oferă copiilor libertatea de a fi, de a explora, de a crea, de a încerca, de a trăi. Creați contexte pozitive, în care copiii din familia sau clasa dumneavoastră se vor exprima liber și se vor face auziți. Învățați-i să își exprime emoțiile, să spună ce simt sau de ce le este frică.

Echiparea copiilor pentru viitor este posibilă doar printr-o ghidare eficientă, adulții responsabili fiind receptivi la nevoile lor și zidind relații durabile cu ei. Folosiți-vă influența pentru a vă ajuta copilul să crească, metaforic vorbind, de la statura pe care o are la statura la care are potențialul de a ajunge. Doar în acest mod vom putea educa o generație echipată pentru viață, sensibilă la nevoile aproapelui și gata să își ofere sprijinul pentru semeni.

CE FEL DE PĂRINȚI SAU CADRE DIDACTICE AR TREBUI SĂ FIM ÎN CONTEXTUL GLOBALIZĂRII?

În contextul în care îi pregătim pe copii pentru a-și trăi viața în conformitate cu principiile și valorile de perspectivă, care i-ar ajuta să se integreze în societate și să însușească profesia ce încă nu a fost poate descoperită, apare inevitabil întrebarea: *Ce fel de părinți sau cadre didactice ar trebui să fim noi, dacă toate acestea sunt un necunoscut?*

Trăim în epoca vitezei, când lucrurile iau întorsături diverse și intense, creându-ne temeri care ne pun în situația de a face alegeri înțelepte, de a prioritiza lucrurile cotidiene, de a distinge valorile de nonvalori. Fiind mamă a trei copii și, în același timp, lucrând zilnic cu părinți și profesori implicați direct în modelarea viitoarei generații, îmi focusez atenția și îi orientez pe aceștia să se concentreze și ei pe creșterea sănătoasă fizică, mentală, emoțională și spirituală a copiilor. Din experiența proprie și în baza cercetărilor

realizate în acest domeniu al educației, am învățat că este important să punem accentul pe anumite valori, pentru a-i forma și a-i pregăti de viață pe copii. Aceste valori îi vor ajuta atunci când vor fi responsabili de luarea unor alegeri cruciale, alegeri care le vor marca prezentul și viitorul:

1. *Încrederea* – un ingredient necesar dezvoltării armonioase a relațiilor și formării personalității copilului. Ea este lipiciul emoțional care îl leagă pe copil de adultul ce îl formează, unindu-i. Acumularea încrederii este măsura integrității adultului. Dezvoltarea unei culturi a încrederii va conduce atât la creșterea emoțională și cognitivă a copilului, cât și la definitivarea sentimentului de siguranță [12].
2. *Ascultarea* – un părinte/pedagog influent trebuie să învețe să îi asculte și să îi audă pe copii. A asculta copilul este o necesitate, dar și un model pe care acesta îl va prelua și îl va repeta, mai ales în perioada adolescenței. Comportamentul copilului, modul său de a reacționa sau a acționa, exprimarea sa verbală ne comunică emoțiile și starea lui de spirit. Este important să ne găsim timp să îl ascultăm, iar apoi să îl povățuim [4].
3. *Înțelegerea* – înseamnă empatie îmbinată cu cunoașterea copilului, înseamnă compasiune, a simți împreună cu copilul. În calitate de cadre didactice sau de părinți, se cere să ne poziționăm la nivelul copilului și să încercăm a privi contextele cu care se confruntă prin prisma sa, iar apoi să îl înțelegem și să îl îndrumăm prin prisma experienței și înțelepciunii noastre [2].
4. *Încurajarea* – este prețioasă în fiecare etapă a vieții, însă cu precădere în copilărie. Nu există exces de încurajare, ea îl face pe copil să dorească a deveni mai bun, să tindă spre a însuși valorile și principiile familiei sale. Încurajarea din partea părinților și a cadrelor didactice lucrează la formarea încrederii în sine și a imaginii de sine a copilului [5].

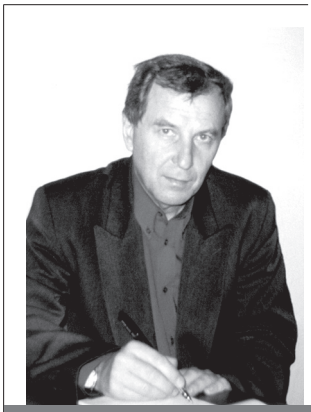
Moștenirea cea mai de preț pe care o putem lăsa copiilor noștri nu se limitează la aspectul financiar, ci la valorile de caracter pe care le plantăm în inima lor, la adevărurile pe care le facem cunoscute atât prin mesajul verbal, cât și prin modelul nostru de părinte/cadru didactic. Cel mai valoros lucru pentru viitorul copiilor noștri este caracterul pe care îl formăm din fragedă copilărie. Anume trăsăturile de caracter pe care le însușesc vor conduce la formarea unei etici personale, care le va influența în mod direct succesul în viață, atât în plan personal, cât și profesional. Caracterul este singurul lucru pe care îl vom lua cu noi în perspectivă, el e măsura personalității noastre.

Important este să ne punem corect întrebarea: *Ce fel de caracter doresc să aibă copilul meu?* Atunci când părinții sunt echilibrați, liberi de îndoieli și frustrări, ei pot planifica constructiv, descătușat, formarea și modelarea caracterului copiilor lor. Or, ”Într-o bună zi, în anii ce vin, veți fi confruntați cu o mare ispită sau veți tremura în fața celui mai mare necaz al vieții dumneavoastră. Însă lupta adevărată se dă aici, acum... Acum se hotărăște dacă în ziua celei mai mari ispite sau a celui mai mare necaz veți eșua în mod lamentabil sau veți ieși învingător. Caracterul nu poate fi edificat decât printr-un lung proces, constant și neîntrerupt”, afirmă Phillips Brook.

Atâta timp cât sunt cu noi, copiii noștri vor învăța de la noi. Să fim responsabili și să îi pregătim să fie mai mult decât biruitori în orice circumstanțe. Să le arătăm modele de bune practici în dezvoltarea inteligenței lor fizice, spirituale, emoționale, sociale și cognitive. **Fiți voi înșivă persoana care ați dori să devină copiii voștri!**

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Blanchard K., Stoner J. De la scop la realizare. București: Curtea Veche, 2004. 146 p.
2. Charan R. 8 abilități care-i diferențiază pe liderii de succes. București: All, 2008. 239 p.
3. Egeler D. Mentoratul milenialilor. Formarea generației de mâine. București: ACSI, 2005. 151 p.
4. Gordon T. Profesorul eficient. București: Trei, 2012. 376 p.
5. Henley K. Predarea adaptată copilului. București: ACSI, 2002. 158 p.
6. Hattie J. Învățarea vizibilă. București: Trei, 2014. 416 p.
7. Joița E. Pedagogie și elemente de psihologie școlară. București: Arves, 2003. 450 p.
8. Koestenbaum P. Liderul – fața ascunsă a excelenței. Filosofie pentru lideri. București: Curtea Veche, 2006. 410 p.
9. Knud I. Teorii contemporane ale învățării. București: Trei, 2014. 423 p.
10. Pop P. Copilul ca dar și responsabilitate. Oradea: Cartea Creștină, 2007. 287 p.
11. Vrăşmaş E. Educaţia copilului preşcolar. Bucureşti: Pro Humanitate, 1999. 230 p.
12 Wagner T. Formarea inovatorilor. București: Trei, 2014. 350 p.



Sorin **CRISTEA**

dr., prof. univ., Universitatea din Bucureşti

Dialoguri educaționale între generații

CZU 37.01 | doi.org/10.5281/zenodo.7038986

Rezumat: *Realizarea unor dialoguri educaționale între generații constituie o problemă complexă de natură pedagogică, psihologică și sociologică. Rezolvarea sa este dependentă de calitatea vieții sociale, determinată istoric, în plan cultural, economic, politic, comunitar și de progresele cercetării fundamentale în științele socioumane. Elaborarea soluțiilor, necesare pentru rezolvarea problemei, angajează, astfel, cunoașterea aprofundată și operaționalizarea aplicată a unor concepte fundamentale, din pedagogie (teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului, teoria cercetării pedagogice), psihologie (a educației, a vârstelor și a dezvoltării), sociologie (a educației, a comunității, a familiei). Analiza problemei dialogurilor educaționale între generații trebuie concepută teoretic și orientată practic din trei perspective specifice, dar complementare: pedagogică, psihologică și sociologică.*

Cuvinte-cheie: *dialog în educație, dialog în instruire, sistem de învățământ deschis, parteneriat pedagogic dintre școală și familie, stadii de dezvoltare psihologică și socială, teoria comunicării educaționale.*

Abstract: *Creating educational dialogues between generations is a complex problem of a pedagogical, psychological and sociological nature. Its solution is dependent on the quality of social life (determined historically, culturally, economically, politically, and community-wise) and on the progress of fundamental research in the socio-human sciences. The development of solutions, which are necessary in order to solve the problem, thus engages the in-depth knowledge and applied operationalization of some fundamental concepts, from pedagogy (general theory of education, general theory of training, general theory of curriculum, theory of pedagogical research), psychology (psychology of education, of ages, and of development), sociology (sociology of education, of the community, and of the family). The analysis of the problem of educational dialogues between generations must be theoretically conceived and practically oriented from three specific but complementary perspectives: pedagogical, psychological, and sociological.*

Keywords: *dialogue in education, dialogue in training, open education system, pedagogical partnership between school and family, stages of psychological and social development, theory of educational communication.*

Realizarea unor *dialoguri educaționale între generații* constituie o problemă complexă, contradictorie, existentă în orice societate. Natura sa este pedagogică, psihologică și sociologică. Rezolvarea sa, în condiții favorabile pentru calitatea autentică a vieții, solicită cunoașterea profundă și operaționalizarea corectă a unor concepte fundamentale, din pedagogie (teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului, teoria cercetării pedagogice), psihologie (a educației, a vârstelor și a dezvoltării), sociologie (a educației, a comunității, a familiei).

Analiza pedagogică a problemei a fost realizată în funcție de conceptul operațional, care definește dialogul în educație, orientat spre dialogul în instruire [7], și de studiul despre parteneriatul dintre școală și familie [3, pp. 54-56].

Analiza psihologică a problemei a implicat cunoașterea aprofundată și aplicată a „dezvoltării umane din primul an de viață până în perioada adultă” [1], deschisă spre „acțiunea de optimizare a raportului dintre solicitările interne și cele externe” care susțin „statica și dinamica funcțională a personalității umane” [6].

Analiza sociologică a problemei a angajat interpretarea proceselor de adaptare permanentă la cerințele mediului social, orientată valoric, de la vârsta preșcolarității și a micii școlarități, în direcția realizării saltului valoric de la socializarea primară (familială și comunitară locală) la socializarea secundară (școlară: primară, secundară, universitară; profesională, civică/politică, economică, spirituală, comunitară/extinsă dincolo de obișnuințele familiale și locale; raportată la valorile comunității naționale, europene, mondiale). Implică orientarea studiilor de sociologie „spre o teorie a transmiterii educaționale" [2] și spre „educația familială ca demers pedagogic și cultural, argumentat teoretic (filosofic și antropologic) și practic (sociopsihopedagogic), în perspectiva optimizării relației dintre „cultura familiei" și „conduita parentală" [5].

Analiza pedagogică a „dialogurilor educaționale între generații" solicită raportarea la modelele de interacțiune antrenate în activitatea de instruire, organizată formal și nonformal, în mediul școlar și universitar, cu deschideri multiple spre numeroasele experiențe (cognitive/empirice, raționale și noncognitive/afective, motivaționale, volitive, caracteriale), acumulate în mod informal, care susțin procesele actuale și viitoare, spontane și deliberate, de învățare pe tot parcursul vieții sociale.

Problema de fond este cea a autenticității dialogului în educație, care urmează linia modelului pedagogic al interacțiunii necesare între educator (generația matură) și educat (generația copilăriei, adolescenței și tinereții), realizată în cadrul unui proces de formare/autoformare calitativă continuă. La acest nivel, inițiat în mediul școlar, continuat permanent, în context extrașcolar și postșcolar, nonformal și informal, „un dialog este autentic dacă face personalitatea – educatului, dar și a educatorului – să se angajeze în întregime, să se manifeste și să se exprime cu sinceritate pentru că se simte aprobată", pentru că „emoțiile, ideile, experiențele sale sunt acceptate cu totul", pentru că educatorul „dorește să le înțeleagă", pentru ca, la nevoie, educatul să poată el însuși „să-și modifice atitudinile și intențiile, cooperând cu ceilalți într-o căutare comună" [7, p. 9].

Rezolvarea problemei este posibilă în contextul „dimensiunii psihosociale a pedagogiei" postmoderne (contemporane), care pune accentul pe relațiile interpersonale construite curricular, între educator și educat, între generația cu experiență în activitatea de formare și cea receptivă la sursele și resursele oferite de societate în procesul de formare și dezvoltare organizat formal și nonformal, cu deschideri ample și spre numeroasele influențe pedagogice informale, degajate continuu de mediul social (comunitar, cultural, politic, economic, spiritual etc.), inclusiv de mediul școlar și universitar.

La acest nivel, relațiile psihosociale dintre generații pot valorifica efectiv modelul care susține dialogul în instruire (școlară și extrașcolară, formală și nonformală), orientat în direcția reconstituirii raporturilor dintre acțiunea de: a) predare (preluată și exersată, în mod obiectiv, de generațiile mature); b) învățare (necesară, în mod obiectiv, generațiilor pe cale de formare și de maturizare, dar și generației mature). Ambele acțiuni „sunt influențate de moralul grupului, ca și de natura relațiilor întreținute cu ceilalți membri ai grupului", ai comunității locale etc.

Dialogul în instruire, promovat de didactica postmodernă (construită din perspectiva paradigmei curriculumului), își propune „să lărgească și să aprofundeze situația pedagogică" – specifică în contextul relațiilor dintre generații – prin orientarea valorică a activității special spre „procesele de învățare". Este proba dialogului autentic bazată pe „tehnica pedagogică a întrebărilor succesiv legate unele de altele", pe relații de comunicare empatică, fundamental opuse celor realizate doar prin constrângere directă sau indirectă, explicită sau implicită. Retrospectiv, pe fondul stabilizării reperelor comune educației intelectuale, în practica pedagogică a dialogului între generații opiniile – mediate cultural – „circulau mai mult decât cunoștințele științifice" pure, care trebuie prelucrate și reflectate în spirit critic și deontologic. La acest nivel, comunicarea între generații devine autentică și autonomă, prin: a) „evoluția (calitativă) a atitudinilor, a conduitelor și a cunoștințelor învățate", asimilate și interiorizate (cognitiv și noncognitiv/socioafectiv și volitiv-caracterial); b) „relațiile interpersonale, care constituie un factor indispensabil în învățare și, mai ales, în dezvoltarea verbală și conceptuală" [Ibidem, pp. 117, 123].

Dialogul educațional între generații este antrenat, în mod special, prin parteneriatul dintre școală și familie, care susține intensiv și perfecționează extensiv, pe termen mediu și lung, educația de calitate [3, pp. 54-56].

Realizarea unui parteneriat pedagogic eficient este dependentă de structura de relație, cu societatea, a sistemului de învățământ. Conceperea și realizarea acestei structuri la nivel de sistem de învățământ deschis asigură integrarea nu numai a oricărui actor social implicat în organizarea/finanțarea/perfecționarea unor tipuri speciale de școli (profesionale, militare, artistice, sportive, confesionale etc.) – pe baza unor relații de tip contractual –, ci și a familiei și a comunității locale, pe baza unor relații de tip consensual. O astfel de reconstrucție organizațională, adaptată permanent la cerințele mediului social, intern și extern, permite extinderea și aprofundarea dialogului educațional între generații la toate nivelurile de interacțiune existente între sistemul de învățământ și sistemul social global (economic, politic, cultural, comunitar, natural) [4, pp. 110-117].

Sistemele de învățământ cu caracter deschis, dezvoltate în societatea modernă și postmodernă (contemporană) conferă dialogului educațional între generații un cadru organizat formal și nonformal, cu o arie problematică orientată și spre valorificarea experiențelor informale. Obiectivele propuse determină o arie problematică și te-

matică a dialogului educațional între generații, angajată special la nivel de: orientare școlară și profesională eficientă; consiliere în carieră prospectivă; învățare flexibilă, inovativă în perspectiva educației permanente și a autoeducației; valorizare culturală (morală și științifică), necesară în orice proces de formare generală și profesională, vocațională (tehnologică, artistică, sportivă, militară, politică, economică, spirituală/teologică etc.).

Analiza psihologică a dialogurilor educaționale între generații solicită raportarea la stadiile dezvoltării omului pe tot parcursul vieții, de la primul an până la perioada adultă „târzie". La acest nivel, adoptăm, adaptăm și valorificăm modelul propus de Erik Erikson, care identifică opt stadii de dezvoltare psihologică și socială, caracterizate în funcție de tendințele și rezultatele contradictorii care întrețin o anumită „criză de viață", specifică fiecărei vârste. Depășirea și rezolvarea sa este posibilă prin realizarea unui dialog educațional între generații, instituționalizat la nivel comunitar (familial, local, școlar/universitar, postșcolar/universitar, profesional/deontologic, spiritual) [1, pp. 266-268].

Tabelul 1. *Un model de dialoguri educaționale între generații, condiționate psihologic*

Vârsta: a. **Contradicția** care generează „criza de viață"; b. **Cerința psihologică** principală.	**Rezultat favorabil** obținut prin dialog educațional între generații	**Rezultat nefavorabil** obținut prin dialog educațional între generații	**Factori instituționali** implicați special în dialogul educațional între generații
1. Antepreșcolară (1 an): a. Încredere – neîncredere; b. Ocrotirea consecventă, stabilă, pentru a dezvolta sentimentul de securitate.	Încrederea în mediul înconjurător, în relațiile cu adulții (mama etc.) și în speranța de viață, consolidată prin adaptare.	– Suspiciune, insecuritate; – Teama de viitor.	– Familia (mama etc.); – Doctorul de familie; – Creșa specializată în asistența psihomedicală și socio-pedagogică.
2. Antepreșcolară (2-3 ani): a. Autonomie – rușine și îndoială de sine; b. Căutarea independenței prin tratament parental mai puțin rigid sau aspru.	– „Un simț al autonomiei și al aprecierii".	– „Sentimente de rușine și îndoială despre propria capacitate de autocontrol".	– Familia (mama etc.); – Doctorul de familie; – Creșa specializată în asistența psihomedicală și socio-pedagogică; – Comunitatea locală.
3. Preșcolară (4-5/6 ani): a. Inițiativă – pasivitate; „vinovăție"; b. Explorarea mediului și planificarea de noi activități și probleme, generate/întreținute și de „curiozitatea sexuală, care poate fi rezolvată simpatetic de părinți".	– Aptitudinea de a iniția și realiza activități de *joc* asociate cu învățarea, munca și creația de tip preșcolar; – Bucuria/capacitatea afectivă de a participa la activitățile inițiate și realizate individual și la nivel de (micro)grupă.	– Teama de sancțiune/pedeapsă; – Vinovăția cu privire la sentimentele personale.	– Familia (mama etc.); – Grădinița; – Doctorul școlar/preșcolar; – Psihologul școlar/preșcolar; – Comunitatea locală.
4. Școlară mică și medie (6-11/12 ani): a. Hărnicie – lene; b. Dobândirea cunoștințelor și a deprinderilor de bază care asigură cultura generală instrumentală.	– „Simțul competenței", care susține achiziția culturii generale instrumentale; – Încrederea în propria aptitudine de a elabora și a îndeplini sarcini realizate prin activități, obiecte etc.	– Reacțiile nefavorabile din partea celorlalți (părinți, profesori, colegi); – Sentimentele inadecvate de neîncredere în forțele proprii și de inferioritate.	– Școala; – Familia; – Comunitatea locală; – Profesorul-diriginte; – Consilierul școlar specializat în asistența psihosociopedagogică; – Medicul/psihologul școlar.
5. Preadolescența (12-14 ani), adolescența (14-18 ani), adolescența prelungită (18/20 ani): a. Identitate – confuzie generată în procesul de percepere a rolului; b. Căutarea identității personale, școlare și profesionale.	– Capacitatea (aptitudinală/atitudinală) de autoevaluare corectă în contextul relațiilor cu lumea și cu sine. – Consecvența probată în autoevaluarea sa ca persoană integrată, cu identitate consolidată sau pe cale de consolidare.	– Confuzie generată de raportare inadecvată, eronată la lume și la sine. – Crearea unei imagini deformate despre sine ca adolescent, generată de contradicția dintre aspirații și realitate.	– Școala; – Familia; – Reprezentanți ai comunității locale, teritoriale, naționale; – Profesorul-diriginte. – Consilierul școlar specializat în asistența psihosociopedagogică; – Medicul/psihologul școlar.

Vârsta: a. **Contradicția** care generează „criza de viață"; b. **Cerința psihologică** principală.	**Rezultat favorabil** obținut prin dialog educațional între generații	**Rezultat nefavorabil** obținut prin dialog educațional între generații	**Factori instituționali** implicați special în dialogul educațional între generații
6. Adultă tânără (20-30/40 ani): a. Intimitate – izolare; b. Căutarea relațiilor personale, profunde și durabile socioafectiv, în plan civic, profesional, comunitar etc.	– Capacitatea socioafectivă specială (aptitudinală/atitudinală), de iubire și dăruire, angajată în plan personal și interpersonal, microcomunitar și macrocomunitar.	– „Izolare, relații superficiale cu ceilalți"; – Participare formală, neangajată socioafectiv, la viața comunității (școlare/universitare, profesionale, civice etc.).	– Familia; – Colectivul didactic universitar; – Reprezentanți ai comunității profesionale, culturale, politice, spirituale (locale, teritoriale, naționale etc.).
7. Adultă mijlocie (40-60 ani): a. Generativitate – stagnare; b. Căutarea productivității și a creativității superioare, necesare pentru a aduce o contribuție în societate ca întreg.	– „Interesul și grija față de ceilalți într-un sens mai larg", care implică o participare socioafectivă orientată global, în plan comunitar (local, teritorial, național, internațional), cultural, economic, politic, spiritual.	– Stagnarea dezvoltării, generată de cauze psihologice speciale: „plictiseală și un interes deosebit pentru propria persoană".	– Familia; – Colectivul postșcolar/postuniversitar implicat în perfecționarea/formarea profesională continuă; – Reprezentanți ai comunității profesionale, culturale, politice, spirituale (locale, teritoriale, naționale etc.).
8. Adultă târzie (după 65-70 de ani): a. Integritate – disperare; b. Reevaluarea faptelor care probează „ceea ce a îndeplinit în viață".	– „Satisfacția de viață", dobândită rațional, dar și afectiv în condițiile acceptării destinului, inclusiv a finalului inevitabil.	– Sentimentul de regret față de posibilitățile nevalorificate (profesional, comunitar etc.), amplificate și de „teama de moarte.	– Familia; – Reprezentanți ai comunității (locale, teritoriale, naționale etc.), profesionale, culturale, civice, spirituale.

În plan *psihologic*, general și special (social/comunitar, școlar, universitar, profesional etc.), dialogul educațional între generații este eficient în măsura în care respectă și valorifică dinamica personalității în zona autodeterminării acesteia, pe fondul tensiunii existente, în mod natural sau întreținută artificial, între motivarea internă – susținută cognitiv și socioafectiv – și motivarea externă, care trebuie analizată și prelucrată la nivel superior, rațional (critic) volitiv și caracterial [6, pp. 65-84].

Analiza sociologică a dialogurilor educaționale între generații solicită valorificarea studiilor orientate „spre o teorie a transmiterii educaționale", realizate într-un context mai larg, care presupune: a) „clasificarea și ordonarea cunoașterii educaționale" – care oferă substanța axiologică a oricărui dialog educațional; b) sesizarea raporturilor dintre clasele sociale și practicile didactice, vizibile și invizibile – reflectate în desfășurarea pozitivă sau/și negativă a dialogului educațional între generații, existent, în mod spontan sau deliberat, în orice societate; c) orientarea dialogului educațional între generații în direcția unor „aspecte ale relației dintre educație și producție", sistemice, în diferite variante simple sau complexe, dependente de „categoria culturală dominantă" (în societatea industrializată timpurie sau modernă, mai nou – în societatea postindustrială) [2, pp. 161-241].

Educația familială, ca demers pedagogic și cultural, promovează un model special de dialog între generații, dependent de calitatea mediului social (comunitar), dar și de logica susținerii sale în plan teoretic (filosofic, antropologic, politic/ideologic) și practic (psihologic, pedagogic/didactic). La acest nivel, pedagogia familiei presupune perfecționarea permanentă a dialogului educațional între generații, la nivelul superior al optimizării relației dintre „cultura familiei" și „conduita parentală" [5].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Birch A. Psihologia dezvoltării. Trad. București: Editura Tehnică, 2000.
2. Bernstein B. Studii de sociologia educației. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
3. Cristea S. Parteneriatul școală – familie și educația de calitate. În: Didactica Pro..., nr. 3 (79), 2013.
4. Cristea S. Pedagogie. Hărți conceptuale, volumul I. București: Didactica Publishing House, 2021.
5. Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: Universitatea Pedagogică *Ion Creangă* din Chișinău, 2008.
6. Golu M. Dinamica personalității. București: Geneze, 1993.
7. Leroy G. Dialogul în educație. București: Editura Didactică și Psihologică, 1974.