

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.3.03>  
CZU: 378.126

## CONGRUENȚA „EGO”-GRAFIEI PROFESIONALIZĂRII CADRELOR DIDACTICE<sup>1</sup>

Nelu VICOL,

doctor, conferențiar universitar,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic  
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID iD: 0000-0001-5626-4556

**Rezumat:** *Textul vizualizează un concept inovativ în științele pedagogice, și anume acela de „ego”-grafia profesionalizării cadrelor didactice. Autorul a investigat conceptul în perspectivă multinivelară și multifuncțională, atribuindu-i valori și funcții socioprofesionale, umanistice și culturale. Conceptul este contextualizat în procesul de profesionalizare a cadrelor didactice și este axat pe procesul de elaborare a planurilor și a programelor de formare inițială și continuă.*

**Cuvinte-cheie:** *pr. profesionalizare, „ego”-grafia cadrelor didactice, curriculum, formare inițială și continuă, grila referențială a „ego”-ului existential și a ego-ului profesional.*

### THE CONGRUENCE OF THE „EGO”-GRAPHY OF PROFESSIONALIZATION TEACHING STAFF

**Abstract:** *The text visualizes an innovative concept in pedagogical sciences, namely that of the “ego”-graph of the professionalization of teaching staff. The author investigated the concept in a multi-level and multi-functional perspective, assigning it socio-professional, humanistic and cultural values and functions. The concept is contextualized in the process of professionalization of teaching staff and is focused on the process of developing initial and continuing training plans and programs.*

**Keywords:** *professionalization, “ego”-graphy of teaching staff, curriculum, initial and continuous training, the referential grid of the existential “ego” and the professional ego.*

Condițiile în care astăzi viețuiește individul generează diferite strategii de asumare spirituală față de expresii spirituale-individuale sau colective, ce pot fi considerate ca asumare spirituală a unui *demers al școlii contemporane, care este principala instanță de culturalizare*, fiind antrenată în materializarea acestor strategii. Ea nu poate rămâne neutră la marile incitări sau presiuni ale vremii, fiind implicată în aria schimbărilor lumii contemporane. *În perimetrul școlar se reproduce cultura și se pun bazele creației de noi expresii culturale*, deoarece atunci când avansăm semanticitatea cuvântului „școală” înțelegem organizația care produce instruire-educare, care învață pe alții și care învață de la alții, adică *do-cendo discitur* (învăț în învățând sau învățând pe alții, înveți de la alții).

Așadar, *școala formează nu doar un individ în general, ci o persoană anume, în și pentru condiții date, axată etnocultural și încadrată sociocomunitar.*

Textul dezbate anumite aspecte privind congruența ideologică a cercetărilor și a activităților didactice care avansează *formarea școlară drept un demers de marcarea a individualității*, de subliniere a contururilor identitare, de intrare în limitele unor *modele educaționale și culturale* și astfel se militează pe multiple căi ca să se formeze elevilor o cultură „integrală”, să se modeleze „deplin” personalitatea lor, ca aceasta „să se desăvârșească”, și de aceea investigarea strategiilor, manierelor și gesticulațiilor educaționale comportă anumite *note de integritate și de armonie și coerență, care, deopotrivă, construiesc și pun în operă identitatea personală și culturală a elevului, dar și cea profesională a cadrului didactic*. Acestea sunt identificate la nivelul conținuturilor stipulate de instrumentele didactice, fiind constructiviste și elevocentriste, și ele reprezintă cadrul de modernizare a conținuturilor disciplinare și a instrumentelor metodologice, un factor congruent esențial - „alfa și omega” (AΩ).

<sup>1</sup> Articolul este elaborat în cadrul proiectului de cercetare instituțională *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*. Cifru: 20.80009.0807.45

În contextul respectiv, utilizând metoda reflecției, dezbatem în textul nostru „fața mentală” a actorilor care sunt prezenți în ateneul de cultură și de cunoaștere ce îl semnifică școala.

Trebuie să precizăm că mentalitatea semnifică ceva important și bine definit ce este corelat de gândire, atitudine, ideologie, cultură, limite, lene, caracter și slăbiciuni omenești, apucături și slăbiciuni conducătoare, ea având sensuri pozitive și negative [15, p. 27-30]. Astfel, în sens pozitiv, mentalitatea reprezintă:

- totalitatea capacităților sau înzestrărilor / dotărilor intelectuale ale unui om,
- o anumită atitudine sau un anumit mod de gândire,
- o atitudine sau un mod de gândire ce va determina în ce mod un individ interpretează și răspunde (la) o anumită situație,
- o stare mentală complexă ce cuprinde credințe, sentimente și valori, precum și predispoziția de a acționa într-un anumit mod sau într-un anumit fel.

Pornind de la atare vocabular ce afectează calitatea vieții personale și colective a actorilor școlii, aceștia fiind cadrele didactice, conceptul de activitate mentală, de profesor mentales, de didactică mentală și „radiografia procesului de învățare: formarea noțiunilor și operațiilor mentale” [9, p. 51-54] cumulează cuvinte-sensuri pentru vizualizarea reflexivă „cum se cuvine” a „feței mentale” a oamenilor școlii, a aceluia care pot fi numiți „un sort de ingineri ai sufletului”.

Problematica integrării spațiului mental, cultural, a valorilor mentale cu care sunt „compatibile” cadrele didactice în arealul inter-cultural, deschiderea „în fața Europei” a culturii recent ieșite de sub „teroarea ideologică” totalitaristă, compensând vicietatea doctrinară educațională cu revalidarea culturii educaționale a marilor modele din dinamica celor europene și internaționale, toate acestea sunt esențialele puncte de reper în „ego”-grafia profesionalizării cadrelor didactice și în „ideo”-grafia procesului didactic, pe care putem să le conjugăm prin ceea ce a fost ca Estul și prin ceea ce a fost și este ca Vestul în *conștiința pedagogică* a cadrelor didactice. Această „ego”-grafia văzută prin lentilă, prin oglindă, operează o „chirurgie de conștiință pedagogică” a cadrelor didactice cu impact asupra problematicei identitare a arealului educațional, cultural și mental național, elaborată și construită pe o congruență (acord, structurare, concordanță) cu mai multe paliere semnificative, și anume:

- statutul educației în oglinda integraționistă;
- ipostaza de auto-validare a propriilor „competențe de afirmare” pro-occidentale;

- conștientizarea *grilei referențiale a unui „ego”-existențial și a unui „ego”-profesional*;
- interiorizarea duală a apartenenței individuale la o comunitate de gândire și de tradiție est-europeană;
- combaterea mitizării vicioase a actului educațional prin introducerea și valorificarea anumitor termeni, concepte și noțiuni străine lexicului limbii române și ale limbajului profesional (abundența terminologiei engleze, gen building, coaching etc.);
- raportul diferențiator ce pune în balanță *eul singular și eul colectiv* și relațiile acestora cu istoria, cu individualitatea;
- radiografia procesului de învățare.

Aici se prefigurează identitatea profesională în contextul carierei. Problematika identității este una complexă, ea fiind relevantă și legată de mentalitate (identitate personală, națională, statală, organizațională, profesională, culturală etc.). Noțional, identitatea semnifică faptul de a avea trăsături proprii, faptul de a fi identic cu sine însuși, ansamblul de date prin care se identifică o persoană [14, p. 737], iar identic înseamnă întocmai, aidoma, exact la fel cu altul, ceva ce coincide întru totul cu ceva sau cu cineva, cu altceva sau cu altcineva. Într-o altă interpretare a experților francezi, „l’identité psychologique fait l’objet du quatrième reproche: l’impression de stabilité de soi, d’être toujours le même être en dépit du changement des apparences physique, fait croire en l’identité de soi. La distinction d’avec l’autre renforce chaque jour cette conviction d’être un moi unique, échappant à toute fusion ou confusion possible [3, p. 217]. Ceea ce îl idenifică pe individ, ceea ce mă idenifică pe mine, acesta este limbajul, este vorbirea: „Ce qui fait le sujet, c’est essentiellement la parole: ce que je cherche dans la parole, c’est la réponse de l’autre. Ce qui me constitue comme sujet, c’est ma question. Pour me faire reconnaître de l’autre, je ne profère ce qui fut qu’en vue de ce qui sera” (Lacan) [3]. Așadar, menționează autorii francezi, „le sujet cherche son identité par l’échange de paroles avec l’autre. Les psychanalystes, qu’il s’agisse de Freud ou de Lacan, ont montré qu’il n’y a pas d’identité en dehors des identifications: „Je est un Autre”; „Ça parle avec Moi”; on pourrait multiplier les formules qui dissolvent ce mythe du moi psychologique, de l’identité originale et prétendument irréductible” [3, p. 218].

Identificarea are conotații de constatare, distingere a ceva sau a cuiva, comparație, asimilare a ceva, a cuiva: „Cu ajutorul procesului de identificare are loc distingerea imaginilor, formarea generalizărilor

și clasificarea lor, analiza sistemelor simbolice, clarificarea și evaluarea specificului profesional etc., iar atunci când obiectul identității este omul, identificarea se manifestă ca proces de constatare, distingere a calității, în baza căreia personalitatea poate fi atribuită într-o clasă, tip sau este recunoscută ca unică pe parcursul vieții sale” [15, p. 35]. Așadar, identificarea sintetizează patru domenii psihologice congruente și intersectabile ale realității socioculturale/sociopolitice și socioprofesionale:

- a) proces de unire a subiectului cu alt individ sau grup în contextul ancorajului emoțional care este vizibil și viabil în lumea lor internă și acceptat ca norme, valori și modele personale;
- b) perceperea și viziunea subiectului cu referire la alt om, la alt subiect drept continuare a propriei persoane; proiecție și atribuire a calităților, simțurilor și dorințelor personale;
- c) mecanism de plasare a subiectului în locul altuia care se manifestă ca pătrundere și ca trecere a propriei persoane în spațiul și timpul altui om (fenomenul de similitudine), conducând spre asimilarea sensurilor sale ca personalitate și care provoacă un anumit tip de comportament: altruism, empatie, umanism;
- d) atitudine în virtutea căreia un subiect, o persoană împărtășește valorile organizației și se identifică planar cu rațiunea de a fi a acesteia (identificarea cu organizația prin identitate afectivă și prin conveniență).

În această congruență se manifestă plener ego-grafia profesionalizării cadrelor didactice. Aici trebuie să explicităm și *noțiunea de subiect*, deoarece acest concept este utilizat frecvent în textul nostru. Și de data aceasta apelăm la exegeții francezi care afirmă următoarele: „Que reproche-t-on au juste à cette notion de *sujet*? D’abord sa signification étymologique: le *sujet* (de *subjectum* en latin, de *hipokeimenon* en grec) est un „jeté dessous” (par opposition à l’objet qui est un „jeté devant”). Jeté dessous quoi? Le *sujet* est ce qui est sous les actes qu’il accomplit. Le *sujet* est un „supposé-sentir-sous” ce qu’il fait. Il est donc une substance (*sub-stans*) stable, permanente, qu’on peut retrouver a tout instant derrière ses faits et gestes. On pré-suppose par là qu’il n’existe aucune déchirure entre le *sujet* et ses actes; il sait ce qu’il fait, il se sait auteur de ses actes. Le rapport de soi à soi, dans le *sujet*, n’est pas brisé. Le *sujet* forme un tout indivisible. C’est un individu” [3, p. 216].

Astfel, în denotația și în conotația respective se identifică și congruența evoluției individuale, ce se concretizează în cariera profesională.

Cariera poate fi privită sub trei aspecte: economic, sociologic și psihologic [6, p. 2]:

- a) *sub aspect economic*, cariera reprezintă o succesiune a pozițiilor profesionale ocupate de o persoană;
- b) *sub aspect sociologic*, aceasta este privită ca o succesiune de roluri, fiecare rol fiind baza aceluia care va urma;
- c) *sub aspect psihologic*, alegerea carierei și succesul profesional țin de aptitudinile, interesele, valorile, trebuințele, experiența anterioară și aspirațiile fiecărui individ.

Toate acestea semnifică *sistemul de referință al comunității pedagogice școlare*, fie instituțională, regională sau republicană, însă această comunitate pedagogică mai trebuie să fie înzestrată și cu potențial sau cu spirit științific, deci pragmatic, cu *profesori reflectivi având experiență și cu activitate reflectivă* [18]; anume fiecare dintre aceste comunități pedagogico-științifice și pragmatice ar trebui să poată identifica anumite probleme, pe care le recunoaște drept legitime ale actului de educație, în timp ce pe altele nu le observă sau le consideră prea problematice pentru a mai consuma timp în dezbaterile lor.

În general, procesul de formare profesională inițială și continuă este situat între valorile cognitivismului și ale constructivismului. Aceste valori, denumite și modele pătrunse în pedagogie și care trebuie interpretate corect în contextul lor, se identifică în cadrul reflecției, aceasta presupunând practica reflectivă și profesorul reflectiv. Or, atât cognitivismul, cât și constructivismul sunt teorii ale cunoașterii în baza cărora se vehiculează că „în școală elevii trebuie inițiați în cunoașterea științifică, obiectivă, dar pornind de la cea subiectivă (constructivismul radical), trecând prin faza procesării informațiilor și asimilării cunoștințelor (constructivismul cognitiv) și ajungând la cel generalizat prin colaborare (constructivismul social) și apoi aplicat propriu (construcționismul)” [10, p. 4]. Însă în procesul didactic tezele acestor teorii sunt valorificate prin adaptare specifică deoarece în clasă și în școală se produce un anumit tip de cunoaștere sub forma învățării pentru elevii novici, cu sprijinul profesorului, însă această învățare, precizează Elena Joița, este posibilă dacă „se asigură condițiile specifice, care să producă modificări, adaptări în elementele ce alcătuiesc sistemul instruirii: finalități, conținuturi, resurse, principii, strategii, proceduri, mijloace, organizare, evaluare, proiectare, management la nivelul clasei” [10]. Or, aplicarea acestora și conștientizarea spiritului științific și metodologic al lor depinde foarte mult de nivelul profesionalizării cadrelor didactice, de

nivelul competențelor transversale, de nivelul metacogniției și al creativității acestora, de nivelul logicității acțiunilor, adică de practica lor reflectivă, de mentalitatea lor, ceea ce se încadrează în ego-grafia profesionalizării lor.

Întrebarea apare atunci când conținuturile programelor, ale planurilor de formare inițială și continuă sunt ori nu sunt axate pe cunoașterea științifică și pe fundamentele filosofiei educației, deci pe o „manieră cognitivă și constructivistă”, deci pe „relația dintre știință și obiectul de învățământ, pe scopul general al educației și obiectivele educative ale școlii, pe corelația dintre cultura generală, cultura profesională și cultura de specialitate” [9, p. 115-116].

Responsabile pentru aceste demersuri sunt *sistemele de referință cognitive neaparente*: or, sunt stabilite anumite rezultate empirice, iar acestea sunt explicitate prin teorii și acest demers al gândirii se numește *inducție*. Prin raportare la ele, anumite conținuturi atrag atenția și primesc o fizionomie specială, una față de care anumite mostre de explicație sunt de la început lipsite de șansă, în timp ce altele devin atât de evidente, încât nimeni nu mai întreabă care sunt dovezile.

Urmând firul acestor reflecții, sesizăm că și astăzi sunt vizualizate probleme cu privire la curriculumul școlar din învățământul general, ele izvorând din lipsa experienței teoretice și practice de proiectare și de elaborare și generând confuzie în rândul cadrelor didactice, însă problema persistă și în rândurile responsabililor de politica educațională. Explicația rezidă și în aceea că termenul de curriculum are un câmp larg de cuprindere [13, p. 71-77], pe care trebuie să îl perceapă atât cadrele didactice, autorii de curriculum și de metodologii, cât și persoanele la nivelul factorilor de decizii [1]. În context, un exemplu este concludent: „Funcțiile curriculumului la disciplina *Limba și literatura română* vizează activitățile de predare-învățare-evaluare în diversitatea lor formativă, asigurând interesul permanent al elevului pentru formarea sa ca vorbitor și cititor elevat, cult, pentru stimularea și dezvoltarea sa ca receptor/ producător de mesaje și interpret de texte diverse, ce au o funcționalitate evidentă în contextul actual. Din perspectiva cadrelor didactice, în conformitate cu principiile literaturii/artei, comunicării și recepției, cu principiile conceptului educațional modern – învățământul formativ – *Curriculumul la Limba și literatura română* solicită o nouă atitudine față de elev, pe de o parte, tratându-l ca subiect al propriei formări comunicativ-lingvistice și literar-artistice, și față de materiile predate (sistemele și fenomenele limbii, operele și fenomenele literare), pe de altă parte, interpretându-le nu numai ca *valori imanente*,

ci și ca valori care sunt produse prin activitatea de învățare, comunicativă și literară a elevilor (valoarea *in actu*)” [12, p. 7]. Ce s-a punctat aici, în acest citat?. Un conglomerat de entități doar. Poate autorii au dorit „să spună altceva”, dar... „nu le-a ieșit”?, poate au încercat „să mimeze” altceva prin incorecta îmbinare „formarea comunicativ-lingvistică”. Și tot în acest „document” se mai precizează că „*Limba și literatura română*, cu statut de disciplină școlară obligatorie..., integrează două domenii educaționale: educația lingvistică (EL) și educația literar-artistă (ELA), constituindu-se astfel ca disciplină școlară de tip integrat, demersul căreia este preponderent educativ, nu instructiv” [12] (aici : îmbinarea „demersul căreia...” este o construcție a frazei în spiritul limbii ruse, deci o calchiere). Așadar: cum și unde percep autorii limita între cele două componente ale didacticii – învățarea și educația, sau ei le dezintegrează? Cum înțeleg autorii curriculumului respectiv trilateralitatea predare-învățare-evaluare eliminând „demersul” său instructiv sau de învățare? Așadar, s-a ignorat didactica nu doar ca o știință descriptivă, ci și interogativă, activă și reflectivă, ce îmbină momente de reflecție, interpretări și analize critice cu evaluări personale ale cadrelor didactice. Să uităm de „Didactica Magna” a lui Comenius [4]<sup>1</sup>, „arta universală de a-i învăța pe toți” (Omnes omnia docendi artificium)?! [5]. În acest „document” „s-a pierdut” limbajul ce semnifică funcționalitatea normelor, a sistemelor și a fenomenelor limbii, literaturii, artei și a „celorlalte discipline școlare”, dat fiind că limbajul este omul, iar omul este ființa limbajului, și omul este limbaj: „...l'être humain est avant tout un être de langage..., pour l'homme le langage exprime son désir inextinguible de rencontrer un autre, semblable ou différent de lui, et d'établir avec cet autre une communication..., le langage parlé est un cas particulier de ce désir et que, bien souvent, ce langage parlé fausse le vérité du message, à dessein ou non..., que les messages de ce jeu de masques de la vérité sont toujours dynamiques - vitalisants ou dévitalisants - pour la personne en cours de développement” [8, p. 7]. Aici trebuie să se conștientizeze că orice degradare individuală sau națională este numaidecât anunțată de o degradare riguros proporțională în limbaj! [17, p. 226].

<sup>2</sup> Comenius J.A., *Didactica Magna*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970: „Didactica noastră are drept proră și pupă: să cerceteze și să găsească un mod prin care învățătorii, cu mai puțină osteneală, să învețe mai mult pe elevi, în școli să existe mai puțină dezordine, deznădejde și muncă irosită, dar mai multă libertate, plăcere și progres temeinic, în comunitatea creștină să fie mai puțină beznă, confuzie și dezbinare – dar mai multă lumină, ordine, pace și liniște”, p. 6

Însă dimensiunile axiologiei și praxiologiei educației sunt afectate de implementările la nivel european și impactul acestora se identifică pe traseul individual, pe influența societății/pe politica educațională și pe conținutul teoriei educaționale/pe modernizarea reflexivă a educației. Anume aici ar trebui să se identifice *transumanismul cadrelor didactice*, competența lor transversală, starea și activitatea lor reflectivă, sesizarea reflectivă a unei schițe din istoria profesională a fiecărui cadru didactic, deci ego-grafia lui. Un exemplu concludent privind „schițarea portretului profesional al pedagogului”, deci a meseriei de profesor elaborată de mai toți participanții la concursul republican „Pedagogul anului” (precizăm că până în acest an au fost câștigătoare 121 de cadre didactice la cele trei nivele de învățământ - preșcolar, gimnazial, liceal) [19, p. 5-16]: „...nimic mai desăvârșit decât noblețe sufletului lui ce s-a născut odată cu cerul și pământul...”; „...el, creatorul, născut din propria cenușă...”; „...acest om cu puteri supranaturale...”; „...profesorul este dat de la Dumnezeu...”; „...profesorul este o lume...; profesorul este o stea...; ; ...profesorul - acest miracol al zilei de ieri și de azi, a pășit în această lume desculț (o inspirație din romanul „Desculț” al lui Zaharia Stancu? – nota noastră – N.V.), de frică să nu rănească firul de iarbă așternut la picioarele sale, ca să-i tămăduiască talpa după truda din „minele de sare ale sudorii”, vorba poetului, a pășit lin, răspândind parfumul suav al luminii de viață și toată întinderea a devenit rai...”, etc., etc.

Ce semnifică acestea: „portretizare”? Nimic altceva decât lipsa autocunoașterii și a percepției de sine, deci a identificării sale profesionale! Deducem că, din „esența” acestor „reflecții”, profesorii, fiind „entuziaștii” care apar în fața elevilor, mai au curaj să declare moravuri, să mimeze idealuri educaționale, să viseze perfecțiunea generațiilor, iar pe lângă impresiile de „buricul înțelepciunii” rămânem la periferia tendințelor tinerei generații... Uimitor!, ei înșiși nu știu cine sunt, nu sesizează „ego”-ul profesionalizării lor. Însă deseori declarăm teze pe care noi înșine cu greu le mai credem, așteptăm reflecția comportamentului- model de „inteligent”, pe când discipolii noștri așteaptă relevanță în tot ceea ce fac. Aici se mai face vizibilă și problema unor predictorii ai indeciziei în alegerea carierei profesionale [16, p. 10-24], dar și a „opiniilor și a credințelor” [11].

Ce ar însemna acestea?. Cu certitudine, ele relevă că în „ego”-grafica profesionalizării cadrelor didactice mai există lipsa zone unde sălășluiesc și sunt vii valențe asociate percepțiilor pozitive, imaginilor reale și curate, dialogurilor suspendate, însă fidele rosturilor școlii din republica noastră. Ele identifică

și lipsa sentimentului de „*cogito*” și de „*ego*”, de „*eu*” afectiv, intelectual, aidoma tipului de „*Bel-Ami*” al lui Guy de Maupassant, deci caracteristicile logicii afective și logicii raționale, un fel de „*sema*” și „*phoros*”, deci un „conducător de semne”, căci și cuvintele sunt semne lingvistice, iar ideile sunt semne inteligibile și filosofice. Astfel, precizează exegeții francezi [3, p. 217], „avec Descartes, le „je” devient sujet philosophique”. Mais quel sujet?”. Și exegeții continuă:

- a) un „*je*” *générique* : le je du „je pense” est celui de tout homme..., il s’agit de penser par soi-même. Ce „je” *générique* pose ce qui est commun à tous les hommes, définit l’être humain comme conscience et libre arbitre, mais pose en même temps le sujet de la connaissance, dans ses caractères généraux;
- b) un „*je*” *individuel* : on ne peut cependant exclure l’idée d’un „je” individuel chez Descartes. Le *Discours de la méthode* et les *Méditations* sont écrits à la première personne, c’est son aventure intellectuelle qu’il nous rapporte. La philosophie cartésienne ancre la question de la connaissance dans l’expérience existentielle d’un savant qui trouve ses plus „extrêmes contentements” dans la recherche de la vérité [7];
- c) un „*je*” *social*. Poser le cogito comme fondement, en faire un point de départ absolu, c’est peut-être oublier le contexte socio-historique nécessaire pour qu’un homme repense le fondement de toute vérité à partir de lui-même et de lui seul. Le rationalisme cartésien est idéaliste d’une part parce qu’il définit l’essence de l’homme par sa pensée, d’autre part parce qu’en instaurant l’individu humain dans sa pleine dignité de personne pensante et libre, il le pose comme donné d’emblée, indépendamment d’un devenir social (où sont précisément en train de s’affirmer l’initiative et la liberté individuelle)."

Acestea au o imensă putere de cuprindere în *logica rațională a structurilor lor comportamentale*, rezonante deseori cu sensibilitatea argumentației spontane, originale și temeinice, cu care animă jocul creației didactice în „ego”-grafica profesionalizării cadrelor didactice. Cu atât mai mult, în acest context este vorba despre aceea că activitatea noastră, mai ales socioprofesională, semnifică un proces de interacțiune între noi și mediul înconjurător, și aceasta semnifică *unitatea între gândire și limbaj* în care cunoștințele se constituie „sub forma unor propoziții, adică a unor afirmații sau negații a ceva despre altceva. Pentru a le deosebi de propozițiile ce comunică întrebări, oriunde, dorințe etc., cele care exprimă cunoștințe se numesc propoziții cognitive, astfel derivarea unei propoziții din alte propo-

Tabelul 1. Descrierea formelor de logică

Nr. d/o	Denumirea logicii	Valori de referință ale logicii
1	Logica biologică	Are menirea să ghideze conservarea ființelor și crearea formelor lor și produce adaptări dirijate într-un sens determinat, de către forțe ce nu le cunoaștem. Aceste forțe par să acționeze de parcă ar avea o rațiune superioară celei pe care o avem noi și nu au în ele nimic mecanic, deoarece acțiunea lor variază în fiecare clipă potrivit scopului de realizat.
2	Logica afectivă	Ea se mai numește logica sentimentelor, distinctă de logica rațională, deoarece aceste două forme de logică diferă mai ales prin aceea că asociațiile intelectuale pot fi conștiente, pe când cele ale stărilor afective rămân inconștiente. Logica afectivă dirijează majoritatea acțiunilor noastre.
3	Logica colectivă	Ea explicitează că omul în stare de mulțime se comportă diferit de omul izolat, el este călăuzit de o logică specială, întrucât ea implică existența de elemente observabile numai în mase.
4	Logica mistică	Ea este rezultatul unei stări particulare a spiritului, stare fizică mistică. Pentru mentalitățile mistice înlănțuirea lucrurilor nu are nici o regulă; ea depinde de ființe sau de forțe superioare, noi nefăcând altceva decât să ne supunem vrierilor acestora. Logica mistică a determinat și determină totdeauna un mare număr din actele imensei majorități a oamenilor.
5	Logica rațională	Ea semnifică arta de a asocia în mod voluntar reprezentările mentale și de a percepe analogiile și deosebirile lor, deci raporturile dintre reprezentări. Este aproape singura de care s-au ocupat psihologii.

ziții este o activitate a gândirii raționale, uneori de mare complexitate numită *inferență*. Mai exact, inferența este procesul rațional prin care din anumite propoziții cunoscute (considerate) ca adevărate, numite *premise*, este derivată o nouă propoziție numită *concluzie*. Altfel spus, prin inferență se înțelege procesul de gândire prin care o anumită propoziție (concluzie) este întemeiată (justificată) pe baza altor propoziții (premisele)” [2, p. 6-7]. Și, aici, *Sic!*, nu este oare necesar studiul logicii, mai ales, în clasele de liceu, dar, și mai ales, în cadrul profesionalizării cadrelor didactice?!

Referitor la logica rațională a structurilor comportamentale, acestea sunt guvernate de forme de logică diferite. Comportamentul și acțiunea constituie singurul criteriu al unei logici, iar diferite logici conduc la rezultate diferite, după cum se vede în Tabelul 1 (apud: Le Bon Gustave).

Toate formele de logică definite mai sus se pot suprapune, pot fuziona și se pot confrunta la una și aceeași ființă. De aici derivă opiniile, cunoașterea și credințele noastre. Opiniile și credințele sunt fenomene psihosociale de o vitală importanță în existența oamenilor, iar problema credinței, confundată uneori cu aceea a cunoașterii, semnifică una sensibil distinctă. *A ști* și *a crede* sunt lucruri diferite, și nu au aceeași geneză. Totuși, din opinii și credințe derivă cunoașterea și concepția despre viață și comportarea noastră, iar, în consecință, și majoritatea evenimentelor sociale, istorice, profesionale etc.

Acestea solicită formarea mentalității cadrelor didactice, deoarece activitatea cadrului didactic este fundamentată pe procesele gândirii, ele fiind corelate de mentalitate în anumite zone [15, p. 317], și anume:

- zona clarității maxime a conștiinței ce se realizează în autocunoașterea omului în cadrul activității sale;
- zona clară a conștiinței;
- zona în care activitatea psihică se coboară mai jos de pragul conștiinței/preconștiinței, al subconștientului;
- zona inconștientului.

Aceste zone de activitate mentală reprezintă procesul de autocunoaștere (de cunoașterea de sine), conform figurii de mai jos (apud : Patrașcu D., Gaștea R.):

În contextul acestor zone, există și cinci algoritmi ai sistemului de gândire: sistemul de gândire construit pe „bunul simț”; sistemul religios de gândire; sistemul ezoteric de gândire; sistemul științific de gândire; sistemul filosofic de gândire.

Toate aceste sisteme fundamentează mentalitatea cadrului didactic. Aici trebuie să înțelegem că *mentalitatea* semnifică și atitudinea față de muncă, orientarea stabilă a minții, grila de conștientizare a fenomenelor sociale, filtru, cod de decodare ce se interpune între individ, grupul social și societate, conform tabelului 2:

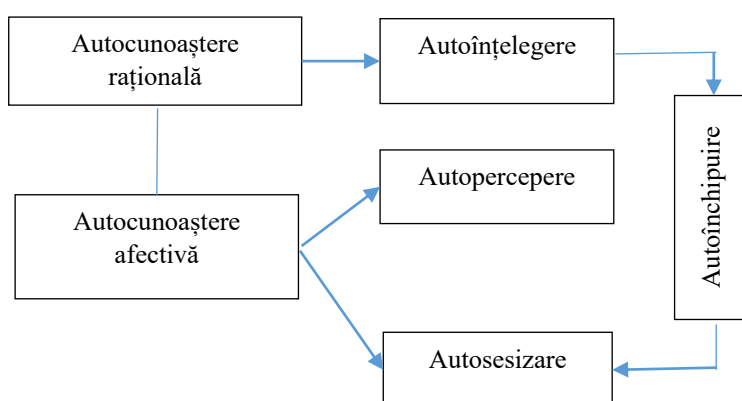


Figura 1. Reprezentarea procesului de autocunoaștere

Aceste atitudini edifică *performanța* (profesională ori socială), care, în orice domeniu, se bazează pe mii de eșecuri mărunte, iar magnitudinea succesului este direct proporțională cu numărul acestora (dacă cineva este mai bun ca tine la ceva, probabil că este din cauză că a avut parte de mai multe eșecuri în acel ceva; dacă cineva este mai slab decât tine, este din cauză că nu a trecut prin experiențele dureroase de învățare prin care ai trecut tu). Astfel, se evidențiază anumite tipuri de gândire în activitatea cadrelor didactice care sunt următoarele:

- după formă: judecata (imaginar-acțională, imaginar-obiectuală), raționamentul (inductiv, deductiv, abstracțional-logic);
- după caracterul problemei rezolvate: teoretice, practice (operative);
- după gradul de desfășurare: discursională, intuitivă;

- după gradul noutății și originalității (creativității): gândire convergentă, gândire divergentă.

Însă importante sunt caracteristicile de bază ale gândirii, acestea fiind inteligența, fermitatea, profunzimea, plasticitatea, curiozitatea, imensitatea, creativitatea, viteza (spontaneitatea) etc. și de aceea este necesar ca în actul didactic al disciplinelor școlare să nu fie instaurate *dificultăți de ordin atît psihologic în termeni de anxietate, de frustrare și disperare, factori de stres, dificultăți interacționale, situații tensionale, conflicte de rol, cât și de sindrom cvasicomplet al șocului cultural* suferit de elevi, iar supunerea voluntară la această formă subtilă de agresiune, reprezentată de șocul cultural, îl plasează pe elev la cealaltă extremă, aceea a *umilinței* [19, p. 5-16].

În concluzie, ego-grafia profesionalizării cadrelor didactice trebuie să fie „diagnosticată” în con-

Tabelul 2: Tipuri de atitudini (conform clasificării Linton-Oleron)

Nr. d/o	Tipul de atitudine	Caracteristici ale atitudinii
1	Atitudinea față de profesie	Structurează următoarele elemente: dorința de performanță; interesul constant; perseverența în profesie; dragostea față de profesie; dorința de perfecționare și autodepășirii; aprecierea deosebită asupra carierei și profesiile alese.
2	Atitudinea față de muncă, pregătirea profesională	Structurează următoarele elemente: conștiinciozitatea; inițiativa; dragostea față de muncă și de pregătirea profesională; sârguința; hărnicia; disciplina în muncă.
3	Atitudinea față de propria persoană	Structurează următoarele elemente: siguranța de sine; stăpânirea de sine; demnitatea personală; încrederea în forțele proprii; spiritul decisiv; perseverența; curajul și bărbăția; modestia; amorul propriu.
4	Atitudinea față de societate	Structurează următoarele elemente: sociabilitatea; umanismul; cinstea; independența; principialitatea; spiritul critic și autocritic; combativitatea; încrederea în oameni și în structurile sociale.
5	Atitudinea creativă	Structurează următoarele elemente: interese cognitive, de cunoaștere; încrederea în forțele proprii; încrederea puternică în realizarea de sine; devotamentul pentru profesia aleasă; dragostea și receptivitatea pentru inovații; simțul valorii.

textul programelor de formare inițială și continuă prin conținutul cărora se poate selecta congruența „medicamentelor”, a intervențiilor corective sau a mecanismelor și a metodelor esențiale culturale, filosofice, logice, axiologice, sociopolitice și socioculturale. Toate acestea trebuie conectate atât la curriculumul disciplinar, cât și la problema manualului școlar. Acesta din urmă, deocamdată, nu este perceput ca instrument al dicotomiei „a învăța” și „a forma/a se forma” și de aceea trebuie clarificate valențele și funcțiile manualului școlar în perspecti-

va informării cadrelor didactice și a formării autorilor de manuale școlare care vor participa la concursul respectiv, deoarece în acest sens există curențe și lacune indezirabile și intolerabile. Punctăm că formarea autorilor de manuale este cea mai esențială rezolvare a problemei privind asigurarea elevilor cu manuale școlare de calitate ce le-ar potența atât procesul de a învăța, cât și acela de a se forma ca intelectual. Dar despre aceasta vom dezbate în altă intervenție a noastră.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BERGER, G. *Omul modern și educația sa*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
2. BIELTZ PETRE. *Logica. Manual pentru clasa a X-a licee și clasa a XI-a, școli normale*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991.
3. BOURDIN DOMINIQUE, GUISLAIN GILBERT, YACOPIN PAUL, NICOLLE JEAN-MARIE, WINTER GENEVIÈVE, PICARD CHRISTOPHE. *100 Fiches de culture générale. Histoire de la pensée*. Paris: Bréal, 1995, 6ème édition.
4. COMENIUS, J.A. *Didactica Magna*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970.
5. COMENIUS, J.A. *Arta didactică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975.
6. CRISTEA, S. *Perfecționarea cadrelor didactice*. În: *Didactica Pro...*, 2001, nr. 3(7).
7. DESCARTES RENÉ. *Discours de la methode*. Paris: Nathan, 1981.
8. DOLTO FRANCOISE. *Tout est langage*. Carrere: Veritages du Nord, 1987.
9. IONESCU MIRON, RADU IOAN. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2004.
10. JOIȚA ELENA. *Învățarea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Aramis, 2006.
11. LE BON GUSTAVE. *Opiniile și credințele*. București: Editura Științifică, 1995.
12. LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ. *Curriculum național. Clasele V-IX*. Chișinău: Lyceum, 2020.
13. LUNGU VIORELIA. *Proiectarea curriculară bazată pe competențe*. În: *Materialele Conferinței republicane a cadrelor didactice, 11-11 martie 2018*. Chișinău: Tipografia UST, 2018.
14. NOUL DICȚIONAR UNIVERSAL AL LIMBII ROMÂNE. Ediția a 5-a revăzută. Chișinău: Editura Litera, 2017.
15. PATRAȘCU, D., GARȘTEA, R. *Fantasma mentalității*. Chișinău: Î.S.F.E.-P. Tipografia Centrală, 2011.
16. STĂRICĂ CRISTINA ELENA. *Predictori ai indeciziei în alegerea carierei profesionale în rândul adolescenților. Studiu exploratoriu*. În: *Psihologie*. Chișinău. 2013, nr.1.
17. VICOL NELU. *Comunicarea umană: surse și resurse*. Ediția a II-a completată. Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux”, 2022.
18. VICOL NELU, POGOLȘA LILIA, ȚVIRCUN VICTOR (coord.). *Educația de calitate în contextul provocărilor societale*. În: *Materialele Conferinței Științifice cu participare Internațională, 21.10.2022*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2022.
19. VICOL NELU. *Profesionalizarea cadrelor didactice: sistem de semnalizare a poziției ierarhice*. În: *Univers Pedagogic*, 2023, nr. 1 (77), ISSN 1811-5470.