Didactica Pro...©

Revistă de teorie şi practică educaţională a Centrului Educaţional "PRO DIDACTICA"
Nr. 2 (24), 2004

Colegiul de redacţie:

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

Echipa redacţională:

Redactor-şef:
Nadia **Cristea**

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

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

Design grafic:
Nicolae **Susanu**

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

Revista apare cu sprijinul
Fundaţiei SOROS-Moldova

Adresa redacţiei:

str. Armenească, 16/2, mun. Chişinău
MD-2012, Republica Moldova
tel: 542976
fax: 544199
E-mail: didacticapro@cepd.soros.md
www.cepd.soros.md/DidacticaPro
ISSN 1810-6455

© *Copyright* Centrul Educaţional PRO DIDACTICA

Nadia CRISTEA
Argument **2**

QUO VADIS?

Vlad POHILĂ
Impactul mass-media asupra educaţiei tineretului **3**
Sondaj de opinie: "Mass-media din Republica Moldova: atitudini şi constatări" **9**
Constantin COJOCARU
Realizarea unei publicaţii şcolare – condiţii de eficienţă **11**
Tatiana SOCOLOV
Schimbare şi dezvoltare prin comunicare participativă **13**
Gheorghe RUDIC
Primul curs *E-learning* pentru managerii şcolari **15**
Lilia STÎRCEA
Proiectul "Sîntem mulţi şi diferiţi, dar prieteni şi uniţi" **17**

EX CATHEDRA

Inga DRUŢĂ
Comunicarea: între corectitudine şi adecvare **20**
Angela POTÎNG
Blocajele comunicării **26**
Teodora HUBENCO
Demersul praxiologic asupra temei de acasă pentru elevi **29**

PONDEROSA VOX

Luminiţa IACOB
Comunicarea în context educativ şi didactic **32**

ŞTIINŢE ALE EDUCAŢIEI. CERCETĂRI

Ibrahim ATOUM
Proiectarea strategiilor didactice de predare-învăţare a limbilor străine **39**

RUBRICA EDUCATORULUI

Emil STAN
Despre pedepse şi eficienţa lor **44**

EDUCAŢIE PENTRU DEMOCRAŢIE

Constantin TĂNASE
Presa independentă şi democraţia **49**

EDUCAŢIE PENTRU TOLERANŢĂ

Aglaida BOLBOCEANU
Suflete instituţionalizate **51**

EDUCAŢIE DE GEN

Loretta HANDRABURA
Stereotipuri de gen în mass-media **53**

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Olga COSOVAN
Proiectînd o sesiune de dezvoltare a gîndirii critice **55**
Maria Eliza DULAMĂ
Formularea întrebărilor pentru dezvoltarea gîndirii critice **57**
Aurica AMARII
Aplicarea posterelor la evaluarea cunoştinţelor de istorie **61**
Liliana CÎRLAN
Confruntarea – procedeu de dezvoltare a gîndirii critice. Aplicaţii pentru instruirea primară **63**

DICŢIONAR

Sorin CRISTEA
Educaţia pentru mass-media şi comunicare **66**

SUMMARY **68**

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



Nadia **CRISTEA**

Argument

De la primul cuvînt tipărit pînă la receptarea lui prin Internet istoria a înregistrat o dezvoltare fulminantă a mijloacelor de informare, reţelele de comunicare, presa scrisă, multiplele posturi radio şi TV creînd o realitate *hic et nunc*.

Vîrtejul informaţional ne solicită pe zi ce trece tot mai mult, impunîndu-ne noi abilităţi, comportamente şi, de ce nu, principii. Pentru a ne orienta în lumea reală şi cea virtuală trebuie să dăm dovadă de discernămînt şi să fim bine documentaţi, altfel riscăm să ajungem pradă valului sau momentului.

În ultimul deceniu, în republica noastră influenţa mijloacelor de comunicare în masă s-a intensificat datorită schimbărilor survenite atît la nivelul sistemului însuşi, al practicilor sale, cît şi la nivelul societăţii şi al publicului. Aceste metamorfoze presupun o varietate de surse informative, libera răspîndire a presei scrise şi a posturilor de alternativă ale audiovizualului.

Şcoala este asemeni unei oglinzi ce reflectă fidel modelul societăţii. Astăzi, ca niciodată, ea parcurge o perioadă dificilă, educaţia fiind plasată într-un nou context sociocultural, în care monopolul instituţiilor formale este spart şi înlocuit de influenţe formative ale mass-media, calculatorului şi străzii.

Tînărul nu ştie care sînt alternativele, el trebuie învăţat să aleagă şi orientat spre criteriile selectării. "Copiii cresc în mijlocul unui bombardament informaţional fără precedent în istoria umanităţii... Şcolile urmează să-şi modifice centrul de interes şi să se axeze pe pregătirea unui segment mai mare al populaţiei conform unei noi abordări a educaţiei, astfel încît să recunoască tehnicile şi modelele din ce în ce mai sofisticate ale persuasiunii" (*H. Rank*).

Se impune o regîndire a educaţiei în ansamblul ei, pentru a putea oferi o alternativă reală exploziei de influenţe educative, în special celor necontrolate şi nefaste, care atrag incomparabil mai mult tinerii decît procesul instructiv al şcolii.

Mass-media modelează educabilii mai mult decît alte instituţii şi vine în contact cu ei pe o durată mai lungă, devansînd influenţa familiei, şcolii, bisericii etc. Educaţia pentru mass-media, element al "noilor educaţii", presupune pregătirea elevilor pentru receptarea adecvată a mesajelor, formarea şi exprimarea atitudinilor critice faţă de orice sursă, selectarea datelor cu adevărat necesare din acest val informaţional.

În viaţa socială şi în activitatea şcolară, un rol important îi revine şi comunicării, fenomen mai complex decît informarea. Nevoia de comunicare este determinată de oscilarea continuă spre sine şi spre ceilalţi, pentru a fi înţeleşi, pentru a conştientiza comuniunea sau pentru a ne autoevalua obiectiv personalitatea.

Schimbul continuu de mesaje realizează o relaţie interumană durabilă care menţine ori modifică comportamentul individual sau de grup. Pus în situaţia de a „concura" cu sursele de informare existente, cadrul didactic va căuta să fie credibil, atractiv, competent.

Deoarece actul comunicării presupune nu numai un schimb de informaţii, idei, semnificaţii, ci şi de atitudini, relaţii, competenţe, profesorii vor urmări cu precădere să fie înţeleşi, respectaţi, valorizaţi. Ca toate acestea să se întîmple şi procesul de instruire să devină un act de cultură, vom pune accentul pe motivaţii, empatie şi comunicare, creînd un climat propice activităţii de învăţare.

Impactul mass-media asupra educației tineretului



Vlad **POHILĂ**

ziarist

ÎNTR-O COMPETIȚIE ACERBĂ A SURSELOR DE INFORMARE

O privire retrospectivă... spre veacul al XV-lea, bunăoară, secol asimilat începutului „Galaxiei Gutenberg", ne edifică cel mai bine asupra modestiei de altă dată a mijloacelor de informare în masă. Cartea tipărită, în raport cu textele manuscrise, e adevărat, făcea „ravagii informaționale", căci omenirea, în primul rînd societățile culte din Europa, deveniseră deodată posesoare ale unui izvor bogat, generos şi, poate principalul, extrem de abundent de cunoştințe mereu înnoitoare ale intelectului uman.

Apariția, în secolele următoare, a publicațiilor periodice nu a produs o schimbare bruscă, imediată, în acumularea, de către societate, a informației: primele ziare, din Italia, Saxonia, Bavaria şi Țările de Jos, aveau tiraje reduse, periodicitate aproximativă, inițial, în sec. XVI-XVII, fiind tratate cu o anumită neîncredere de potențialii cititori. Abia în sec. XVIII, în Marea Britanie, gazetele devin un bun aproape că general recunoscut, fenomen ce avea să se extindă pe la mijlocul veacului următor şi în Franța, în țările scandinave, în Imperiul Habsburgic, în Statele Unite ale Americii, apoi, în deceniile următoare, şi în țări mai puțin dezvoltate ca Rusia, România, Grecia etc. În a doua jumătate a sec. XIX în Europa şi în America prinde a se generaliza ca mijloc estetic, dar şi informativ fotografia. Secolul XX se deschide cu avîntul cinematografiei şi al radioului, care au frapat atît de mult şi atît de temeinic imaginația oamenilor, încît apăruse convingerea că s-a ajuns la limita posibilităților de materializare a mass-media.

Vine însă rîndul televiziunii – din a doua jumătate a secolului trecut televizoarele încep a cuceri vertiginos o casă după alta, un oficiu după altul. Magnetofonul şi aparatele video au lungit substanțial viața emisiunilor radio şi TV, a filmelor de tot felul, concomitent lărgind spectrul de evenimente ce puteau fi fixate şi multiplicate. Apariția Internet-ului a încununat, cu certitudine, eforturile şi chiar şansele intelectului uman în a descoperi noi modalități de multiplicare şi difuzare a informației, din nou lăsînd impresia de atingere a unei limite a acestor posibilități inventive.

Fără a ne lansa în pronosticuri (dar convinşi că aceste posibilități sînt, totuşi, nelimitate – aşa cum ne-o demonstrează evoluțiile în domeniu în ultimii 150 de ani), constatăm că la ora actuală omenirea are la dispoziție un sistem mass-media extrem de bogat, vast, divers, practic nelimitat şi inepuizabil. Acestea se află într-o neafişată, dar acerbă competiție pentru a capta atenția, interesul beneficiarilor. Problema e *ce* şi *cum* alege fiecare din sutele de milioane de beneficiari.

Pe la mijlocul sec. XX, bibliograful şi culturologul român N. Georgescu-Tistu nota, cu referire la „forma clasică a cărții": „Deşi concurată de radio şi cinematograf, [...] va rămîne instrumentul cel mai temeinic pentru cultivarea sufletului oamenilor şi pentru înțelegerea paşnică dintre ei... instrumentul cel mai subtil de perfecționare a minții noastre". Aprecierea, credem, rămîne valabilă şi la începutul sec. XXI; mai mult încă – ea poate fi nu numai extinsă, dar şi atribuită, în măsură aproape că egală, şi presei periodice din epoca noastră.

Tocmai de aceea, presa periodică din zilele noastre, concurată la grade şi niveluri diferite de radio, cinematografie, TV şi Internet, va constitui obiectul

analizei noastre vizînd impactul mijloacelor de informare în masă asupra educaţiei tineretului. Am făcut această opţiune pentru că, în pofida unor stări de spirit pesimiste, există multe evidenţe în favoarea vitalităţii presei periodice ca mijloc de informare (şi) a tineretului, chiar dacă nu putem pune la îndoială sub nici o formă fascinaţia televiziunii şi poate şi mai mult – a Internet-ului.

Vorba e că societatea noastră rămîne una încă *tradiţionalistă*, fidelă unor sau chiar multor valori ale trecutului (ne referim, evident, la un trecut nu prea îndepărtat). Se face simţită o încredere mai mare, nealterată, a generaţiilor actuale faţă de cuvîntul tipărit. Şi dacă bunicii şi părinţii (persoane în vîrstă de 60-70 şi, respectiv, 35-55 de ani) au ca sursă de informare ziarul/revista, nepoţii, respectiv, copiii acestora, le urmează exemplul. Atunci cînd părinţii sau bunicii discută despre un articol „incendiar" din *Timpul, Literatura şi arta, Flux* sau *Jurnal de Chişinău*, urmaşii lor, chiar şi cei obsedaţi parcă exclusiv de Internet, se văd cumva obligaţi să ia cunoştinţă de conţinutul respectivului material de gazetă. Există şi problema *accesibilităţii*, văzută din mai multe puncte de vedere. Nu toate ziarele şi revistele de la noi au versiuni electronice, prin urmare, vrei nu vrei, apare necesitatea de a se recurge la varianta lor clasică, tipărită. Apoi, problema accesibilităţii are în Republica Moldova şi o faţetă financiară: dacă un număr de ziar costă de la 1 la 3 lei, o oră la Internet este de cel puţin 6 lei. O emisiune TV, care ar concura un articol de ziar, devine greu accesibilă unui strat important de tineri cum sînt studenţii veniţi de la ţară: de obicei, ei stau în cămine fără televizoare sau închiriază spaţii locative în condiţii mult prea modeste, care adeseori exclud televizorul (în multe cazuri dîndu-se preferinţă Internet-ului, chiar dacă implică eforturi suplimentare, adeseori substanţiale). Intervine, firește, şi caracterul efemer al emisiunii TV, în raport cu articolul de ziar, ultimul avînd o existenţă cu o durată incomparabil mai lungă.

Deşi nu dispunem de date ale unor sondaje sociologice specializate (care s-ar putea nici să nu fi fost efectuate la noi), conform unor observaţii particulare – atît ale subsemnatului, cît şi ale unor colegi de breaslă, angajaţi ai redacţiilor de ziare şi reviste de la Chişinău, la ora actuală, în Republica Moldova, chiar dacă nu se poate vorbi de o prioritate acordată presei periodice ca sursă de informare, totuşi, nu e cazul (încă) să vorbim nici de o strîmtorare masivă a ziarelor şi revistelor, de către radio, TV sau chiar Internet. Această stare de lucruri va perpetua, cu certitudine, încă vreo cîţiva ani, încă un deceniu, poate şi mai mult. Un factor important pentru menţinerea situaţiei rezidă, neîndoios, în conţinutul, în calitatea ziarelor şi revistelor.

CE PRESĂ LI SE PROPUNE TINERILOR?

Cu 15-20 de ani în urmă, ca şi în alte republici exsovietice şi ca în alte ţări pe atunci socialiste, în Republica Moldova exista un segment clar de presă numit „pentru copii şi tineret".

Transformările de ordin social şi economic survenite în ultimele două decenii au schimbat datele problemei, încît în prezent nu se mai face asemenea delimitare. Totuşi, putem vorbi şi acum de ziare şi reviste pentru copii şi tineri. Vom aminti aici, în primul rînd: ziarul *Florile dalbe* (pentru copii şi adolescenţi), revista *A mic* (idem), revista *Noi* (pentru adolescenţi), revista *Alunelul* (pentru copii), în fine – un ziar cu denumire semnificativă, *Tineretul Moldovei*. De aproape un deceniu apare o revistă de cultură „a tinerilor scriitori" – *Contrafort*. Au pagini tematice pentru copii şi tineret mai multe publicaţii cu tiraje apreciabile: hebdomadarele *Flux, Jurnal de Chişinău, Timpul, Săptămîna*, autorii, redactorii acestor pagini punînd accentul pe aspectul cognitiv şi pe cel distractiv, precum şi pe cel sentimental al abordării problemelor.

Un sondaj de opinie, efectuat de subsemnatul printre studenţii de la două facultăţi ale Universităţii de Stat din Moldova, facultăţi pe care le considerăm eminamente umanistice (de filologie română şi de limbi străine) ne prezintă un tablou destul de dezolant al interesului tinerilor studioşi faţă de presa de la noi, destinată lor. Astfel, din totalul de 30 de chestionaţi, doar 8 (ceva mai mult de 20 la sută) au citit publicaţiile enumerate mai sus ori măcar au auzit de ele. Aproximativ cîte o treime dintre ei sînt cititori mai mult sau mai puţin fideli ai uneia din aceste publicaţii (cîte 11 – ai *Timpului* şi *Jurnalului de Chişinău*, 12 – ai *Săptămînii*, 7 – ai *Tineretului Moldovei*); 6 tineri citesc *Flux* (4 din ei – exclusiv *Flux*); 1 persoană (conform declaraţiei sale – scrie versuri, vrea să devină poet sau eseist/critic literar) citeşte cu regularitate *Contrafort*; relativ mulţi (17 din 30) au alte opţiuni în ale lecturii: *Literatura şi arta* (12), *Democraţia* (5), *Făclia*, *Accente* (4), *Glasul naţiunii* (3), *Capitala* (2) etc. Aproape jumătate din respondenţi au citit cîndva *Florile dalbe, Noi, A mic, Alunelul*; cam tot atîţia pretind că aceste publicaţii sînt în prezent citite de fraţi sau surori mai mici, de alte rude aflate la vîrsta copilăriei sau adolescenţei.

Solicitaţi să dea o notă/apreciere acestor publicaţii, cei mai mulţi (25 sau peste 80 la sută) au declarat că ziarele respective le satisfac pe deplin necesităţile intelectuale, cognitive, informaţionale. Aproape jumătate din ei (14) au exprimat rezerve faţă de *Tineretul Moldovei*, considerînd, în primul rînd, că e un ziar excesiv de politizat, apoi că e vulgar, în fine – că ar pune miza pe senzaţii şi istorii sentimental-lacrimogene.

La o analiză mai atentă a materialelor din presa noastră pentru tineret, am încercat să delimităm ce le

propune ea eventualilor destinatari. Aproape toate publicaţiile amintite mai sus dau prioritate următoarelor grupuri tematice: a*) divertisment*, b) *sfaturi utile* (inclusiv sfatul specialistului – al medicului, juristului, managerului etc.), c) *infracţional*, cu subdiviziunile obligatorii aa) *droguri* şi bb) *traficul de „carne vie”*, d) *confesiuni sentimentale*, e) *pregătirea şi perfecţionarea profesională*. Şi dacă la capitolul *„cultură generală/culturalizare”* am mai putut sclipui cîteva materiale în perioada analizată (lunile ianuarie, februarie, martie 2004), apoi la compartimente atît de importante ca *educaţia civică* şi *educaţia morală* a tinerilor restanţele sînt de-a dreptul alarmante. Acestea, ca să-l parafrazăm uşor pe Caragiale, în presa noastră sînt sublime, dar lipsesc (aproape) cu desăvîrşire. Două excepţii merită a fi menţionate, chiar dacă se află în total contrasens în ceea ce priveste mesajul. *Jurnal de Chişinău* scoate săptămînal o pagină de excepţie, avînd genericul „Nu ne furaţi viitorul”, în care sînt prezentate contrastiv părerile unor oameni în etate, nostalgici după un regim perimat, votanţi ai comuniştilor în 2001, şi obiecţiile tinerilor, care, în proporţie covîrşitoare, îşi leagă viitorul de orice, numai nu de doctrina şi practica comunistă, odioase în opinia noii generaţii. Celălalt exemplu ni-l oferă săptămînalul *Tineretul Moldovei*, care publică număr de număr o avalanşă de materiale cu o prestaţie profesională suspectă, toate promotoare ale unor viziuni şi idei nocive privind istoria naţională, identitatea noastră etnică şi lingvistică, calomnii pe cît de primitive, pe atît de dezgustătoare la adresa unor personalităţi marcante ale culturii şi politicii româneşti.

S-ar părea că printre tineri există un procent însemnat de blazaţi, indiferenţi, indecişi etc. , motiv ce determină anumite redacţii să evite a-i pune pe tineri în faţa politicii. Este, credem, o scăpare, o eroare, căci tocmai din acest motiv ar trebui să se acorde mai multă atenţie politicii ca o prioritate pentru tineri. În caz contrar, numărul celor apatici, indecişi etc. va creşte continuu, iar preferinţele multor tineri se vor pierde în noianul de opţiuni ale majorităţii conservatoare. Observaţia rămîne în mare parte valabilă şi în ceea ce priveşte promovarea în presă a problemelor de morală. Presa ar trebui să pună accentul pe perpetuarea valorilor eticii naţionale tradiţionale, perene – pe de o parte, şi pe familiarizarea tinerilor cu temeiurile modelului moral modern, european, ferit de modelul înrădăcinat, generator, al tipului de *homo sovieticus*, care constituie un serios impediment în calea revenirii noastre în Europa, dar şi a reintegrării moldovenilor în societatea românească.

Astea fiind spuse despre raportul „presa de limbă română în Republica Moldova versus tînăra generaţie”, ***putem deduce astfel că tinerii, sau cei mai mulţi dintre ei, cunosc, citesc presa naţională destinată mai mult sau mai puţin lor***; de asemenea – că ei, tinerii, se orientează destul de bine în ceea ce priveşte mesajul acestor publicaţii. ***Totuşi, nu putem vorbi despre un impact real al acestei categorii mass-media asupra educaţiei, formării tinerilor***. Concluzia dată am tras-o din răspunsurile pe care le-am primit de la cei chestionaţi la următoarea întrebare: *„Publicaţia /-ile/ numită/-e/ de Dvs. constituie pentru Dvs. o necesitate: a) vitală, b) intelectuală, c) cognitiv-informaţională; d) de altă natură?”*. Doar 8 (nici o treime) din respondenţi au afirmat (şi încă cu anumite rezerve, unii) că presa naţională ar fi pentru ei o necesitate intelectuală, eventual cognitivă. Întrebaţi dacă îşi completează altfel asemenea necesităţi, 17 (ceva mai mult de 50 la sută) au răspuns pozitiv. *„Cum? Din care alte surse? Daţi preferinţă acestor surse?”* – la aceste întrebări şi mai mulţi au răspuns că citesc şi alte publicaţii periodice („străine” – adică din alte spaţii geografice sau în limbi străine) şi că în genere dau preferinţă altor ziare şi reviste decît cele enumerate pînă acum în sondaj.

În fond, nimic de mirare, dacă luăm în calcul că, raportat la numărul de populaţie, dar mai ales la marea diversitate de opţiuni şi interese ale tinerilor, desigur, avem o presă periodică locală, în limba română, extrem de modestă. În asemenea situaţie, e absolut în firea lucrurilor să se producă un transfer de atracţie spre periodicele din alte părţi. Am încercat să clarificăm de unde anume. Din România, în Republica Moldova (cu deosebire – la Chişinău) se difuzează un număr limitat de ziare şi reviste, dintre acestea au o reală priză la tineri publicaţiile: a) cu... integrame, b) cu vedete ale muzicii, filmului, TV, sportului şi c) cele cu tot felul de istorii sentimentale – cu precădere, în rîndul tinerelor. Am putut constata că unele din aceste publicaţii sînt citite de tinerii noştri (respondenţii au indicat, ce-i drept, un număr limitat, totuşi, de titluri, exclusiv de reviste: *Acasă, Arborele lumii, Integrame* (cîteva ediţii separate – pentru începători, pentru avansaţi etc.); *Viva, Povestea mea, Întîmplări adevărate, Patima*; o singură persoană a declarat că citeşte cu regularitate versiunile româneşti ale revistelor *FHM, Penthouse, Cosmopolitan, Elle*, făcînd şi precizarea: „Sînt foarte, foarte scumpe, dar merită!”).

De asemenea, ***am stabilit că fiecare din această categorie de reviste are asupra cititorilor de la noi un impact propriu, irepetabil şi adeseori nu pe deplin conştientizat, neapreciat la justa valoare***. Deşi în cadrul sondajului nu am primit răspunsuri/constatări întru totul clare, ba chiar am observat o anumită nesiguranţă în caracterizarea presei din România (în raport cu cea de la Chişinău), totuşi, anumite frînturi de gînduri ale respondenţilor ne-au întărit opinia că, oricît de modestă şi de anemică, prezenţa aici a presei periodice de la Bucureşti îşi are un rost, în multe privinţe major, fie şi pentru un număr limitat de persoane. Astfel, publicaţiile cu integrame, pe lîngă un imbold/efect cognitiv, au un rol însemnat (deşi discret)

la o mai bună cunoaştere a limbii materne, îmbogăţirea vocabularului, familiarizarea cu noi sensuri, noi forme gramaticale, ortograme inedite etc. Revistele cu vedete – cele din România, spre deosebire de cele din Rusia, după cum vom vedea ceva mai jos –, îi au în vizor atît pe promotorii valorilor artistice, culturale româneşti, cît şi europene, mondiale. Articolele, imaginile au în genere un conţinut decent, de regulă, în ele accentul se pune pe cultură, apoi pe divertisment. În fine, publicaţiile cu istorii sentimentale au meritul de a promova un sistem de valori educaţionale, o moralitate de care am fost îndepărtaţi şi de care mai sîntem încă rupţi, un model de comportament social şi/sau familial pe care ar face bine să-l urmeze cît mai mulţi tineri de la noi. Avem a face, ***în cazul presei din România, cu un impact discret, indirect, colateral***, deoarece (indiferent de cauze: de ordin organizatoric, cu substrat politic, concurenţial etc.) nu există la noi nici un fel de stimulenţi pentru propagarea acestei categorii mass-media. În consecinţă, ***impactul presei de la Bucureşti este, în mod obiectiv, puţin signifiant asupra sufletului şi minţii tinerilor basarabeni, departe de efectul care ar trebui să-l aibă*** şi fără de care nu putem miza pe o revigorare complexă a potenţialului intelectual, sistemului de simţiri/senzaţii, a scării priorităţilor morale şi opţiunilor politice.

Iar tinerii de la noi, ca şi de pretutindeni, de altfel, dornici de a cunoaşte, de a experimenta, sînt predispuşi să caute acolo unde speră să găsească noi informaţii, cunoştinţe, modele. O caracteristică a tinerei generaţii de la noi o constituie cunoaşterea limbilor străine: engleza face ravagii, adunînd tot mai mulţi „fani", adepţi, simpatizanţi; în virtutea unei tradiţii, nu este neglijată nici franceza; spaniola şi germana au şi ele anumite tradiţii de studiere; acestor două limbi le face tot mai mult concurenţă italiana, care, dintr-o limbă „a muzicii şi muzicienilor" – cam la aceasta se reduceau în URSS valenţele limbii lui Dante – este tratată cu tot mai mult interes şi de alţi reprezentanţi ai domeniilor umanitariste, dar şi de alte categorii profesionale – să zicem, de numeroşi businessmani.

Puşi în situaţia de a-şi părăsi baştina în căutarea unei surse de existenţă mai decentă, sute de mii de moldoveni, cu precădere tineri, au plecat la munci în diferite ţări din Europa, Asia, America, mulţi stabilindu-se acolo cu traiul, fie provizoriu, fie pentru totdeauna. Este relativ mare şi numărul celor plecaţi peste hotare la studii – în acest caz putem vorbi exclusiv de tineret. Poate ca niciodată în istoria sa, societatea basarabeană a devenit una surprinzător de poliglotă.

Astfel, în localitatea de baştină a subsemnatului, o comună cu circa două mii de locuitori, din judeţul Soroca, am constatat „emigraţii de ordin economic" în 14 state de pe mapamond, de unde s-au întors sau se întorc periodic cunoscători a 12 limbi! Nu mai miră pe nimeni faptul că acum se află printre noi cunoscători de idiomuri mai rare ca portugheza, polona, turca, araba, sau greaca, ori chiar de graiuri de-a dreptul exotice precum ceha, sîrba, slovena, ivrit (ebraica modernă), albaneza, irlandeza. E curios a menţiona în context că nimeni dintre basarabenii plecaţi în străinătate, indiferent de scop, termen etc. nu şi-a pus problema, dilema: „A învăţa sau a nu învăţa limba ţării gazdă?", tot aşa cum nu au invocat motive de sănătate, de vîrstă, de capacităţi intelectuale ca să evite această povară – orice s-ar spune, nu dintre cele uşoare. (De asemenea, poliţia, Interpolul sau alte organisme abilitate nu au denunţat nici un caz de împotrivire a moldovenilor în studierea limbii de stat acolo unde s-au dus ca să-şi aranjeze viaţa mai bine).

Aceşti basarabeni, destul de numeroşi, aflîndu-se departe de patrie, lipsiţi de sursele de informare de acasă, în mod firesc au căutat acolo alte izvoare de informare, de multe ori devenind cititori ai unor ziare şi reviste din ţările-gazdă. Revenind acasă, unii au simţit lipsa unor organe de presă cu care se obişnuiseră. Nimic însă nu le poate umple acest gol: în Republica Moldova nu există o reţea/o organizaţie care ar asigura primirea/difuzarea presei periodice din alte ţări decît din România, Rusia şi încă vreo cîteva state din spaţiul CSI. Studenţii chestionaţi de noi şi-au manifestat şi ei dorinţa de a citi în limbi străine, declarînd însă în unanimitate că sînt lipsiţi cu desăvîrşire de această şansă. Doar un respondent ne-a informat că în cîteva baruri „elitiste" din Chişinău sînt expuse pentru vînzare, cu o relativă regularitate, ziare de mare tiraj (şi de mare prestigiu, credibiltate) din Vest: *Le Monde, Il Messaggero, Corriere della Roma, El Pais, The Guardian, The Times, Der Zeit* ş.a. (Am verificat informaţia şi s-a dovedit a fi veridică: în luna martie 2004 unele din aceste ziare puteau fi într-adevăr achiziţionate cel puţin la un bar de pe str. Armenească din Chişinău). Preţurile sînt acceptabile pentru occidentali, eventual – pentru cei veniţi din ţările apusene, dar exorbitante pentru un moldovean „mediu", fie el şi cu un capital acumulat în sudoarea frunţii pe la patroni americani, francezi, italieni, spanioli, greci, evrei etc.

Astfel, ***constatăm o reducere, o limitare a posibilului impact al mass-media asupra educaţiei tineretului prin absenţa presei periodice în alte limbi decît româna şi rusa şi care ar suscita interesul purtătorilor acestor idiomuri***.

O ISPITĂ PE CÎT DE MARE, PE ATÎT DE DEMOLATOARE

Ar fi nedrept, naiv chiar, să credem că sfera de interese şi de posibilităţi ale tinerilor noştri se limitează la segmentul de presă despre care am tratat pînă acum:

publicaţiile de limbă română de la Chişinău şi de la Bucureşti, cărora li s-ar adăuga, mai ales cu titlu de dorinţă, aspiraţie, intenţie şi unele ziare din Occident. Golul informaţional creat de prezenţa modestă a presei periodice în limba maternă şi/sau una nou învăţată este completat cu prisosinţă de existenţa în Republica Moldova a unui puternic curent informaţional în limba rusă, care poate fi divizat cu totul convenţional în trei categorii: a) publicaţiile periodice locale, b) publicaţiile de la Moscova, c) publicaţiile mixte (duplexuri – periodice de origine moscovită, dar cu versiuni şi/sau suplimente speciale pentru Republica Moldova).

Din prima categorie merită a fi menţionate ziarele *Vremia* (cotidian), *Chişiniovskie novosti, Novoe vremia, Moldavskie vedomosti* (săptămînale). Nici una din aceste publicaţii nu este destinată special tineretului, dar toate se orientează spre sufletele tinerilor, chiar şi *Chişiniovskie novosti*, cu un mesaj ramolit, de factură stalinistă, nostalgic-sovietică. *Novoe vremia* şi *Moldavskie vedomosti* au o linie destul de cumpătată, corectă, manifestînd o apreciabilă loialitate faţă de naţiunea titulară a Republicii Moldova, în timp ce *Vremia* promovează un discurs profund imperial, şovin rus, antiromânesc fără menajamente; nu este mai breaz, în acest sens, nici săptămînalul *Chişiniovskie novosti*. Ziarul *Vremia* inserează număr de număr sondaje de opinie vizînd starea de lucruri „din republică, din Rusia şi din lume" (delimitarea aparţine redacţiei), diferite evenimente considerate majore din acelaşi spaţiu, atitudinea faţă de unele personalităţi aflate în topul zilei etc., sondaje în care sînt antrenaţi obligatoriu şi tinerii sau exclusiv tinerii. Uimeşte unanimitatea de opinie a tinerilor chestionaţi, în cele mai multe probleme. De ex., la întrebarea *„ Trebuie să fie rusa a doua limbă de stat în Republica Moldova?"*, care a fost pusă în varii forme de-a lungul anului 2003, mai ales cînd se „discuta", înainte de adoptarea Concepţiei de stat privind politica naţională în Republica Moldova, redactorii acestui ziar nu au găsit, măcar de ochii lumii, nici un tînăr care ar fi spus tranşant că nu e nevoie de aşa ceva, deoarece rusa şi aşa este la noi limbă de stat, cu atribuţii adeseori sporite faţă de română. Pe scurt, publicaţiile de limbă rusă de la noi nu numai că sînt nişte lansatoare ale „ideii ruse" (inclusiv în forma ei cea mai penibilă pentru noi – ca instrument de rusificare a băştinaşilor), dar mai propagă o linie păguboasă pentru un climat de înţelegere civică şi de convieţuire multiculturală, contrapunînd necesităţile de ordin spiritual ale băştinaşilor – unor premise false de perpetuare aici a cvasivalorilor ruseşti, asimilate de redactori misionarismului rusesc. Din fericire, *impactul acestor publicaţii asupra viziunilor, mentalităţii, formării tinerilor este, totuşi, unul minor – chiar şi asupra segmentului de tineret rusolingv de la noi, ca să nu mai vorbim că asupra tineretului de origine română este aproape că nul*. Ne-o demonstrează şi tirajele acestor ziare: între 5 şi 10 mii de exemplare, mulţi abonaţi, cititori apreciind în ele, în mod special, programele posturilor de televiziune şi alte informaţii cu caracter utilitar. (Pentru comparaţie: tirajul celor mai solicitate publicaţii de limbă română de la noi – *Timpul, Flux, Literatura şi arta, Jurnal de Chişinău, Săptămîna* şi încă vreo cîteva – oscilează între 10 şi 20 de mii de exemplare).

Un impact real asupra educaţiei tineretului par să-l aibă cele cîteva publicaţii de la Moscova cu redacţii, respectiv, cu variante şi/sau suplimente speciale pentru Republica Moldova. Ne referim, în primul rînd, la *Komsomolskaia pravda* (ziarul cu cel mai mare tiraj în Republica Moldova), apoi *Argumentî i faktî, Trud, Moskovski komsomoleţ*. Dacă *Argumentî i faktî* şi *Trud* pot fi calificate ca nişte surse de informare variată, captivantă şi pe cît posibil de corectă, *Komsomolskaia pravda (KP)* şi *Moskovski komsomoleţ (MK)* excelează prin caracterul părtinitor al abordării şi prin vulgaritatea conţinutului. Din punct de vedere politic, ambele ziare au o linie antieuropeană (numită de redactori „antiglobalistă" sau „antiamericană"), întru totul favorabilă opţiunii imperiale a actualei conduceri de la Moscova. Un refren al acestor publicaţii este refacerea, într-un fel sau altul, a URSS, mai exact – a noului imperiu rus („imperiul liberal", cum e în vogă a se spune acum la Moscova, în anumite cercuri!), motiv pentru care republicile ex-sovietice sînt tratate ca nişte provincii ruse, iar orice tentative de emancipare, de respingere a imperialismului rus sînt taxate ca manifestări „naţionaliste", „rusofobe", „obediente Vestului sălbatic" etc. Ar fi suficient să ne ilustrăm aserţiunea prin numeroasele materiale, inserate în *KP* şi *MK*, referitoare la „revoluţia de catifea" din Georgia şi la efectele imediate ale acestei schimbări în viaţa social-politică a gruzinilor: tot ce ţine de recuperarea independenţei reale a Georgiei este prezentat ca ceva primejdios pentru Rusia şi favorabil unor organisme „vrăjmaşe" ca Uniunea Europeană sau NATO. Adevărate istericale au lansat redactorii amintitelor ziare în legătură cu aderarea ţărilor baltice la NATO. În ceea ce ne priveşte, amintim că acest *MK* este unul din ziarele de la Moscova obsedat de elementul infracţional al moldovenilor plecaţi la munci în Rusia, care, în opinia acestei publicaţii, nu fac decît să se îmbogăţească pe seama ruşilor, iar pe de asupra – să se mai lanseze în tot felul de acte de banditism. *KP* arată o deosebită sensibilitate în ceea ce priveşte dominaţia limbii ruse şi în genere a spiritului rusesc în Republica Moldova, pentru redactorii acestui ziar valorile noastre naţionale fiind nişte lucruri absolut pasagere, ocazionale şi care merită a fi perpetuate doar în măsura în care ele asigură un decor etnografic pentru un stat bananier, diferit de o provincie a Rusiei doar în virtutea unor accidente ale istoriei.

Dacă e să ne referim la aspectele estetic şi etic promovate de aceste publicaţii, ne dăm seama uşor că ele propagă o variantă liberalizată a unor obsesii ruseşti mai vechi. Bunăoară, şi *KP*, şi *MK* nu pregetă să critice arta din Vest, ca şi modul de viaţă individualist, în acelaşi timp făcînd apologetică unor avortoane ruseşti ale artei hollywoodiene (seriale ca „Brigada", „Strada cu felinare sparte" etc.) şi, evident, spiritului gregar, colectivist, „colhoznic", atît de specific societăţii ruse. Deşi aparent optează pentru o sobrietate a moravurilor, ziarele numite facilitează promovarea liniei de conduită a unor publicaţii cu un conţinut şi un nivel suspect, cum ar fi *Speed-info, Dekameron, Super, Iziuminka, Express-gazeta, Sobesednik* ş.a. Aici e locul să precizăm că, alături de *KP* şi *MK*, revistele enumerate au cucerit în Republica Moldova un important spaţiu mediatic, bucurîndu-se de un nemeritat succes printre mulţi moldoveni, inclusiv sau în primul rînd tineri. Departe de noi spiritul bigot, totuşi, amintim în context că aceste publicaţii de la Moscova, cu cîţiva ani în urmă, au constituit obiectul unei forme de anatemizare, dispusă de Patriarhia Rusiei – evident, nu pentru că respectivele ziare şi reviste ar propaga o moralitate conformă cu cea creştină.

E de reţinut că în Republica Moldova funcţionează un mecanism perfect de difuzare/propagare a presei din Rusia, de unde se aduc cu maximă regularitate, în cantităţi industriale, la preţuri absolut accesibile sute şi mii de tone de maculatură îmbibată cu iz şovin, antieuropean şi în multe privinţe – chiar potrivnic firii umane sănătoase. Chioşcurile, tarabele din Chişinău şi din toate oraşele şi orăşelele din Republica Moldova sînt invadate de acest material poligrafic multicolor, atrăgînd atenţia multor tineri care ar mai avea nevoie de alt fel de lecturi. Totuşi, drogul fascinează, ispiteşte, captează, chiar şi atunci cînd se ştie clar că el comportă mari primejdii pentru viaţa omului. Ni se par semnificative în acest sens observaţiile cîtorva participanţi la sondajul nostru: că citesc unele din asemenea reviste pe ascuns, pentru a nu fi văzuţi de colegi, prieteni, rude. Însă nu mai puţin semnificativ este şi alt amănunt legat de această categorie a presei ruse. La întrebarea „*Ce ar face dacă ar dispărea de la Chişinău/din Republica Moldova ziarele şi revistele ruse?*" ne-a fost dat să citim răspunsuri pe puţin zis curioase: „*Nici nu-mi pot imagina una ca asta...", „Ar fi o catastrofă pentru mine...", „M-aş scandaliza, împreună cu prietenii, pentru a se reveni la comercializarea acestor publicaţii...*" etc.

Astfel încît, dacă e să căutăm cu tot dinadinsul care este impactul mass-media asupra educaţiei, formării tinerilor din Republica Moldova, răspunsul este univoc: ***acest impact este exercitat realmente, efectiv de mijloacele de informare în masă ruseşti, atît locale cît mai ales din Rusia***.

Nu-i aşa că şi dvs. cunoaşteţi tineri care au absolvit licee româneşti – fără a face la şcoală măcar o oră de rusă – dar care îşi încep ziua cu buletinul de ştiri de la *Russkoe Radio*, şi o continuă procurînd *Komsomolskaia pravda* şi o încheie prin a urmări un serial gen „Brigada"? E la mijloc acea „ispită rusească", la care se referea în anii 30 ai secolului trecut filozoful Mircea Vulcănescu, evident, fără a bănui că peste cîteva decenii ea va deveni o adevărată pacoste pentru cîteva milioane de români de la Est de Prut. Parcă-i aud pe unii exclamînd: „Şi ce-i rău în asta, doar astfel tinerii noştri se familiarizează cu marea cultură rusă: Puşkin, Lermontov, Dostoievski, Tolstoi, Repin, Ceaikovski!..." Rău e că cei mai mulţi din tinerii basarabeni la care ne referim – ca şi majoritatea semenilor lor ruşi – asociază numele lui Puşkin sau Lermontov unor poetaşi deveniţi personaje de bancuri, pe cel al lui Ceaikovski – cu numele unui gay-club din inima Moscovei, pe al lui Andrei Rubliov – cu denumirea unei autostrăzi din capitala rusă, pe al lui Dostoievski – cu scenariul unui serial numit atît de năstruşnic „Idiotul" etc. Altfel zis, presa rusă care invadează ochii şi sufletele tinerilor noştri are prea puţin în comun cu marea cultură rusă, pentru că ea are prea mult în comun cu cele mai nocive manifestări ale inculturii ruse, aceasta de regulă fiind virtuos manipulată de trubadurii şovinismului şi misionarismului fără temei şi fără limite.

Acum la noi, mai mult decît altă dată, este tolerată, ba chiar şi stimulată această stare de lucruri: promovarea, implantarea unui model cultural, spiritual, estetic, iar în ultimă instanţă – şi etic cu totul străin, care mai e, cum sper că v-aţi convins fie şi parţial – şi primejdios, demolator pentru tineri. Acest fapt ne demonstrează cu prisosinţă că nu avem ceea ce defineşte orice stat, orice naţiune: promotori energici, mobili, flexibili ai valorilor naţionale, tradiţionale, verificate de timp şi de înţelepciunea poporului. Iar de unde nu pui... lucru ştiut, nici Dumnezeu nu cere. Formarea tinerei generaţii nu se poate face pe modele străine şi încă de calitate dubioasă. Adică, se poate, dar această generaţie nu va mai aparţine naţiunii, societăţii care a adus-o pe lume.

Acum încă nu e tîrziu de a „schimba macazul", de a opera modificările necesare şi... salutare pentru a opri un torent mediatic străin ce vine ameninţător de aiurea. Barînd această avalanşă, s-ar cuveni să se îndrepte în albia încăpătoare a mass-media alte debituri informaţionale, cognitive, educaţionale – de sorginte locală, căci dacă s-ar îngriji cineva serios de ele, respectivele debituri ar forma un torent mai puternic, mai atractiv, mai îndestulător. Abia atunci am vorbi cu inima curată despre un impact pe care l-ar exercita mass-media de la noi asupra educaţiei, cultivării, formării tinerei generaţii într-un spirit ce ar garanta dăinuirea noastră în matca strămoşească.

Sondaj de opinie:

"Mass-media din Republica Moldova: atitudini şi constatări"

Revista „Didactica Pro..." a efectuat acest sondaj în intenția de a reliefa relația mass-media – educație, oferind cititorilor mai multe puncte de vedere despre rolul presei scrise şi al audiovizualului în formarea tinerei generații, dar şi despre impactul acestora asupra societății.

La sondaj au participat 38 de jurnalişti (*Radio Moldova, INFO-PRIM, PRO TV (Chişinău), ANTENA C, Moldova Suverană, Făclia, Jurnal de Chişinău, Săptămîna, Timpul*), 56 de profesori şi 91 de elevi (Gimnaziul „Lucian Blaga", Liceul „Prometeu", Liceul „Gaudeamus" din mun. Chişinău; Liceul „Mihail Sadoveanu", or. Călăraşi; Gimnaziul din s. Zberoaia, Nisporeni).

Acest eşantion a fost selectat din următoarele considerente:

a) *jurnaliştii* sînt cei ce „modelează" cîmpul informațional, care conține, indiscutabil, largi valențe educative;
b) *profesorii* sînt cei ce pot „modela" o viziune de ansamblu, o atitudine critică față de mesajul mediatic;
c) *elevii*, personalități în devenire, sînt cei „modelați" sub influența tiparelor educative aplicate în şcoală sau furnizate de mass-media.

Nu ne-am propus să realizăm un studiu pe marginea acestui sondaj, limitîndu-ne la prezentarea cifrelor şi a comentariilor făcute de respondenți.

I. JURNALIŞTII

La întrebarea **dacă este asigurat *de facto* în Republica Moldova accesul liber la informare** au răspuns afirmativ 7,8% din jurnalişti şi negativ – 89,4%, comentînd situația astfel: *„Societatea civilă nu are surse alternative de informare", „Informația de interes public rămîne în mare măsură inaccesibilă pentru mass-media...", „Accesul liber ar fi asigurat de facto dacă în Republica Moldova ar exista mai mulți ziarişti cu adevărat profesionişti", "Nu avem presă liberă", „Funcționarii de stat percep orice informație, oricît de inofensivă ar fi, drept secret de stat, temîndu-se că oferirea acesteia ar duce, inevitabil, la concedierea lor", „Nu se respectă Constituția"* etc. N-au comentat răspunsul 18 respondenți din această categorie.

Fiind rugați să numească **instituțiile mass-media (posturi TV, radio, reviste, ziare) care prezintă obiectiv informația**, jurnaliştii au făcut următorul clasament:

1. TIMPUL
2. PRO TV
3. JURNAL DE CHIŞINĂU
4. EUROPA LIBERĂ
5. ANTENA C
6. BASA-press.

Calitatea materialelor prezentate în mass-media (veridicitate, documentare, analiză, concluzii, actualitate, corectitudine lingvistică), în opinia ziariştilor, este: bună – 5,2%, satisfăcătoare – 73,6% şi rea – 21%. Solicitați să indice **instituțiile mass-media care se evidențiază prin calitatea foarte bună a materialelor difuzate,** ei au stabilit următoarea „ierarhie":

1. TIMPUL
2. PRO TV
3. JURNAL DE CHIŞINĂU
4. EUROPA LIBERĂ
5. CONTRAFORT
6. MOLDAVSKIE VEDOMOSTI.

84% din respondenți au fost de părere că **mass-media reflectă problemele tinerilor** doar parțial, 2,6% – în mare măsură, iar 10% – deloc.

La compartimentul **revistele, ziarele, emisiunile radio şi TV care reflectă cel mai bine problemele tinerilor,** jurnaliştii au numit:

1. RADIO MOLDOVA
2. ANTENA C
3. SĂPTĂMÎNA
4. NOI
5. TINERETUL MOLDOVEI
6. JURNAL DE CHIŞINĂU.

Problemele cele mai importante ale tinerilor din Republica Moldova, în viziunea ziariştilor, sînt: *„Lipsa unui nivel adecvat de cultură generală (nu se citeşte, nu se frecventează teatrele, sălile de concert, expozițiile de artă)", „Şomajul", „Imposibilitatea de a-şi exprima liber opiniile", „Criza de identitate", „Accesul limitat la studii de calitate", „Inactivitatea, absența din viața socială", „Goana după bani (indiferent pe ce cale îi obțin)", „Imposibilitatea de a-şi manifesta în mod practic inteligența, lipsa perspectivelor în țara noastră", „Lipsa spațiului locativ", "Nesusținerea adecvată a tinerei familii din partea statului", „Problema educației spirituale", „Substituirea valorilor", „Ignoranța față de munca cinstită, indiferența față de cei în vîrstă", „Incertitudinea din societate, climatul nefavorabil educației"* etc.

7% din jurnalişti opinează că **mass-media din republica noastră reflectă problemele educației** în mare măsură, 81,5% – parțial şi 10,5% – deloc.

Solicitaţi să **numească emisiunile radio şi TV, ziarele şi revistele care conţin materiale cu caracter educaţional,** reprezentanţii mass-media au amintit cel mai des: „Ora Copiilor", „Alma Mater", „Modern – club 805" (RADIO MOLDOVA); „Capital didactic", „Cu noi pentru noi", Cultura ca necesitate" (ANTENA C); revistele TIMPUL, JURNAL DE CHIŞINĂU, DIDACTICA PRO..., FĂCLIA.

II. PROFESORII

La prima întrebare a sondajului au răspuns afirmativ 39% din profesori şi negativ 58,9%, comentariile fiind următoarele: *pro – „Toate ziarele au dreptul la informare", „Fiecare cetăţean îşi poate alege sursa de informare" etc.; contra – „Majoritatea informaţiilor sînt tăinuite sau modificate", „Informaţia este „filtrată" de conducere în favoarea acesteia", "Există multe publicaţii, dar nu ne putem permite sa le procurăm pe toate, pentru a avea o viziune amplă", "Partidul de guvernămînt nu dezvăluie punctele slabe ale politicii promovate", "Populaţia este dezinformată prin toate sursele disponibile"* etc.

Fiind rugaţi **să numească instituţiile mass-media (posturi TV, radio, reviste, ziare) care prezintă obiectiv informaţia,** profesorii au enumerat:

1. TIMPUL
2. FLUX
3. ANTENA C
4. PRO TV
5. FĂCLIA
6. EUROPA LIBERĂ.

La întrebarea privind **calitatea materialelor prezentate în mass-media** 16% din profesori au răspuns că este bună, 75% – satisfăcătoare, 8,9% – rea, indicînd următoarele **instituţii mass-media care se evidenţiază prin calitatea foarte bună a materialelor difuzate**:

1. PRO TV
2. TIMPUL
3. FLUX
4. EUROPA LIBERĂ
5. VOCEA BASARABIEI
6. TVR1.

89,3% din respondenţi au fost de părere că **mass-media reflectă problemele tinerilor** doar parţial, 5,3% – în mare măsură, iar 5,3% – deloc.

La capitolul **revistele, ziarele, emisiunile radio şi TV care reflectă cel mai bine problemele tinerilor,** profesorii au stabilit următorul clasament:

1. TVM
2. TIMPUL
3. JURNAL DE CHIŞINĂU
4. ANTENA C
5. SĂPTĂMÎNA
6. PRO TV.

Problemele cele mai importante ale tinerilor din Republica Moldova, în viziunea cadrelor didactice, sînt: *"Neîncrederea în viitor", "Lipsa spaţiului locativ", "Lipsa educaţiei şi instruirii de bună calitate", "Şomajul", "Problema tinerilor rămaşi fără supravegherea părinţilor plecaţi la muncă peste hotare", "Organizarea timpului liber", "Problema financiară (mai ales a tinerilor de la sate)"* etc.

5,3% din profesori sînt de părere că **mass-media din republica noastră reflectă problemele educaţiei** în mare măsură, 83,9% – parţial şi 10,7% – deloc.

Solicitaţi să **numească emisiunile radio şi TV, ziarele şi revistele care conţin materiale cu caracter educaţional,** cadrele didactice au amintit cel mai des: DIDACTICA PRO..., FĂCLIA, TVM, JURNAL DE CHIŞINĂU, TIMPUL, FLUX.

III. ELEVII

La întrebarea **Este oare asigurat *de facto* în Republica Moldova accesul liber la informare** au răspuns afirmativ 40,6% din elevi şi negativ – 59,3%, aducînd următoarele argumente *pro*: *"Avem multe reviste şi ziare care reflectă adevărul (cu excepţia secretelor de stat)", "Dacă există mai multe păreri, există şi libertatea de informare", "Avem acces la multe posturi radio şi TV din Europa şi din întreaga lume, la Internet şi la alte surse", "Republica Moldova este o ţară democratică şi accesul liber la informaţie este garantat de Constituţie", "Accesul persoanelor fizice este limitat, iar al celor juridice este mai mare"* etc. şi argumente *contra*: *"Se prezintă informaţii de care nu avem nevoie", "Informaţia nu este obiectivă", "Se fac presiuni asupra presei independente din partea actualei guvernări", "Mass-media sînt manipulate de către politicieni", "Multe programe se difuzează în limba rusă şi nu sînt obiective", "Se stopează fluxul informaţional, deoarece conducătorii ţării nu vor să-şi ştirbească autoritatea", "Mai mult de jumătate din populaţie nu are acces la informaţie...", "În Republica Moldova se demolează ideea jurnalismului liber", "Cine prezintă obiectiv informaţia, i se suspendă activitatea"* etc.

Fiind rugaţi **să numească instituţiile mass-media (posturi TV, radio, reviste, ziare) care prezintă obiectiv informaţia**, elevii au făcut următorul clasament:

1. TIMPUL
2. TVR1
3. PRO TV
4. ANTENA C
5. EURO NEWS
6. JURNAL DE CHIŞINĂU.

Şase elevi au indicat că asemenea instituţii nu există în Republica Moldova.

Calitatea materialelor prezentate în mass-media (veridicitate, documentare, analiză, concluzii, actualitate, corectitudine lingvistică) a fost calificată de elevi astfel: bună – 17,5%; satisfăcătoare – 70,3% şi

rea – 6,5%, **instituţiile mass-media care se evidenţiază prin calitatea foarte bună a materialelor difuzate** fiind următoarele:

1. PRO TV
2. TVR 1
3. TIMPUL
4. EURO NEWS
5. FLUX
6. SĂPTĂMÎNA.

Şase elevi au indicat că asemenea instituţii nu există în Republica Moldova.

72,5% din respondenţi au fost de părere că **mass-media reflectă problemele tinerilor** doar parţial, 7,6% – în mare măsură, iar 8,8% – deloc.

La compartimentul **revistele, ziarele, emisiunile radio şi TV care reflectă cel mai bine problemele tinerilor,** elevii au stabilit următoarea listă:

1. SĂPTĂMÎNA
2. PRO TV
3. ANTENA C
4. TIMPUL
5. RADIO MOLDOVA
6. TVM.

O pătrime din respondenţi consideră că nu există asemenea instituţii.

Problemele cele mai importante ale tinerilor din Republica Moldova, în viziunea elevilor, sînt: *"Lipsa posibilităţii de a-şi continua studiile (taxe mari)", "Lipsa de perspective pentru absolvenţii instituţiilor de învăţămînt superior", "Problemele materiale", "Drogurile", "Neînţelegerile cu părinţii", "Lipsa unor programe pentru odihna tinerilor", "Traficul de femei, violenţa în societate şi în familie", "Conflictul generaţiilor", "Instruirea superficială", "Lipsa activităţilor extraşcolare", "Neimplicarea tinerilor în viaţa politică", "Problema formării unei familii", "Nerespectarea bunelor maniere în societate"* etc.

8,8% din elevi susţin că **mass-media din republica noastră reflectă problemele educaţiei** în mare măsură, 69,2% – parţial şi 10,9% – deloc, **emisiunile radio şi TV, ziarele şi revistele care conţin materiale cu caracter educaţional** fiind: *Ars adolescentina*, *Tineri şi dotaţi*, *Clipa siderală*, *De la 5 la 10* (TVM), *Teleenciclopedia*, *Corect* (TVR1); *El şi ea* (*Săptămîna*); Posturile TV – DISCOVERY şi PRO TV; revista *Timpul*.

Sondaj realizat de Dan **BOGDEA**



Constantin **COJOCARU**
Liceul "Mihai Eminescu", or. Edineţ

Realizarea unei publicaţii şcolare – condiţii de eficienţă

În ultimul deceniu au apărut o serie de ziare şi reviste şcolare, multe dintre ele impunîndu-se prin conţinutul şi aspectul lor grafic. Editarea acestora se datorează interesului sporit al instituţiilor de învăţămînt preuniversitar sau iniţiativei unor profesori (de obicei de limba şi literatura română sau istorie), ce se dedică cu trup şi suflet şcolii, copiilor şi pentru care cuvîntul a devenit scut, călăuză. Apariţiile editoriale şcolare constituie mijloace eficiente de stimulare a spiritului creativ al elevilor sub variate aspecte: literar, cultural, ştiinţific etc. Ele reflectă, într-o bună măsură, orizontul intelectual din ce în ce mai larg al tinerilor de astăzi, care se vor auziţi, ascultaţi, susţinuţi.

În cele ce urmează vom insista asupra cîtorva elemente de bază inerente unei publicaţii şcolare reuşite. O primă cerinţă ar fi legătura strînsă între conţinutul ei şi activitatea desfăşurată în şcoală sau liceu: de instruire şi educare a tineretului pentru muncă şi viaţă, participarea elevilor la diverse cercuri, concursuri, olimpiade, sesiuni, precum şi la manifestările cu caracter cultural, sportiv, ştiinţific.

O revistă şcolară trebuie să integreze orizontul vîrstei în cel al timpului istoric, să fie într-o strînsă corelaţie cu problemele generale ale societăţii, îndeosebi ale şcolii. Concomitent, pentru a se constitui în publicaţii autentice, este necesar ca ele să devină cronici vii, expresive, să surprindă profilul spiritual al unei generaţii, să contribuie, încă din perioada şcolarităţii, la descoperirea, formarea şi lansarea unor viitoare personalităţi în diferite domenii de activitate.

Cu certitudine, reuşita unei publicaţii depinde nu doar de copii, în special în şcolile mai îndepărtate de marile urbe, unde şi mentalitatea este diferită. Deseori vîrsta nu le permite copiilor să înregistreze un salt calitativ imediat. În acest caz, o importanţă deosebită o are profesorul animator, coordonator, care este inima şi sufletul publicaţiei,

capabil să îndrumeze un colectiv redacţional alcătuit din copii, avînd capacitatea de a transmite făclia unui "ucenic" pe care l-a format între timp.

Succesul şi valabilitatea publicaţiei depind, în mare măsură, şi de receptivitatea conducerii instituţiei de învăţămînt, a profesorilor şi elevilor. Aceşti factori, precum şi spiritul de perseverenţă, tendinţa de a-i asigura continuitatea şi calitatea o vor face viabilă, iar lipsa de pasiune şi de preocupare, plafonarea valorică vor duce inevitabil la dispariţia ei.

De regulă, publicaţia şcolară se constituie pe lîngă un cenaclu literar sau cultural, cerc ştiinţific sau sportiv etc. Bunăoară, în cadrul Liceului Teoretic "M. Eminescu" din or. Edineţ, ziarul "Ateneu" apare ca organ al cenaclului literar cu acelaşi nume, implicînd copii din diverse instituţii: gimnazii, licee, colegii.

Denumirea "Ateneu" insuflă fiecărui membru tendinţa spre cărturărie şi înţelepciune, spre cultivarea unui spirit cu adevărat ateneic. Cea mai mare parte din materialele publicate sînt sugerate în cadrul şedinţelor cenaclului, unde au loc lecturi, analize, miniconferinţe, dezbateri, activităţi cultural-artistice. Conceperea unui număr de revistă presupune o muncă asiduă. Este normal ca, în concordanţă cu principiile unei societăţi democratice, revista să răspundă cerinţelor cititorilor, să le reflecte interesele, preocupările, problemele, să devină o expresie vie a opiniei şcolare. Dar şi cititorii ar trebui să înţeleagă că publicaţia îşi propune să acopere, prin sumarul echilibrat şi inteligent elaborat, o arie cît mai largă de aspecte ale formării elevului modern, selectînd şi sistematizînd riguros tematicile. De aceea, sondarea periodică a opiniei şcolare, prezentarea proiectelor cititorilor sînt importante pentru o publicaţie. Membrii colectivului redacţional, corespondenţii obţin informaţiile necesare din clase, asistînd la toate activităţile de anvergură (ştiinţifice, cultural-artistice, sportive etc.). În acest fel, revista devine un organ într-adevăr reprezentativ al unei şcoli. Textele sînt prezentate colegiului de redacţie, ai cărui membri – cooptaţi dintre cei mai avizaţi elevi atît ca spirit critic cît şi ca gust estetic – le hotărăşte destinul: dacă articolul corespunde rigorilor stabilite el este promovat, dacă nu – rămîne în arhiva redacţiei. Colegiul de redacţie are misiunea de a determina valoarea materialelor, şedinţele acestuia desfăşurîndu-se, de regulă, într-un mod animat, cu discuţii şi polemici. De aici şi atmosfera de sărbătoare a fiecărui număr lansat, deoarece eforturile de a pregăti materialele pentru editare, de a le plasa la rubrica potrivită, de a le "găsi" locul în pagină, precum şi adecvarea fotografiilor, ilustratelor, cunosc sorţi de izbîndă.

Un stil de muncă modern presupune o amplă documentare şi o informare promptă. Ar fi indicat ca rubricile să aibă un caracter permanent, în cadrul colegiului de redacţie existînd o specializare a muncii. În funcţie de tematica numărului sau a rubricilor se stabilesc termenele de elaborare şi de prezentare a articolelor. Corespondenţii adună informaţiile oferite de colegi (articole analitice, ştiinţifice, recenzii, cronici, poezii, desene, caricaturi, fotografii etc.) şi le transmit responsabilului de ediţie. Ulterior, membrii redacţiei, împreună cu profesorul coordonator, repartizează materialele pe rubrici, le pregătesc pentru tipar ori le restituie autorilor cu sugestii de îmbunătăţire. La şedinţa colegiului se decide sumarul numărului şi se dă avizul de publicare.

O altă exigenţă vizează noutatea materialelor. Ceea ce supără în multe publicaţii şcolare este compilaţia. Numeroase articole de critică literară, de popularizare a ştiinţei etc. sînt copiate din manuale, studii, reviste de specialitate. O publicaţie şcolară bine realizată trebuie să încurajeze personalitatea şi spiritul creator al elevilor, să prezinte puncte de vedere originale asupra unei probleme de viaţă şcolară şi de etică, să aducă la cunoştinţa publicului contribuţii inedite din diverse domenii, să popularizeze cercetările personale, raţionalizările sau inovaţiile cu valoare aplicativă.

În ceea ce priveşte volumul articolelor, cerinţele actuale impun în locul expunerilor lungi şi monotone, cu caracter doct, moralizator, materiale de dimensiuni reduse (cel mult două pagini dactilografiate): anchete, reportaje, interviuri, mese rotunde, sondaje de opinie etc. Din propria experienţă am constatat, că printre rubricile preferate ale cititorilor (umor, noutăţi şi curiozităţi) se înscriu şi cele ce inserează dezbateri sincere şi combative pe teme de actualitate.

O semnificaţie deosebită are şi realizarea grafică a publicaţiei (aşezarea în pagină, corpul de literă utilizat, ilustraţiile etc.), în această activitate urmînd a fi antrenaţi cei mai talentaţi copii. Concordanţa dintre conţinut şi formă trebuie respectată într-o publicaţie modernă, fie că este destinată adulţilor ori copiilor, astfel încît să trezească interesul tuturor cititorilor.

Suportul financiar constituie una dintre cele mai acute probleme. Consider că statul ar trebui să se implice mai mult în susţinerea tinerei generaţii, or, publicaţiilor şcolare le revine actualmente un loc important în educarea elevilor, stimulînd creativitatea şi dragostea pentru muncă şi învăţătură. Astfel, societatea va avea doar de cîştigat.



Schimbare şi dezvoltare prin comunicare participativă



Tatiana **SOCOLOV**

Fondul de Investiţii Sociale din Moldova

Comunicarea participativă este orientată preponderent spre o schimbare socială şi contribuie la recăpătarea încrederii în sine, la manifestarea opiniei. Puţine comunităţi au identificat comunicarea ca mijloc sigur de îmbunătăţire a calităţii vieţii lor. De menţionat însă că determinarea problemelor, ierarhizarea acestora, luarea de decizii, planificarea acţiunilor întru atingerea scopului propus sînt elemente esenţiale în mobilizarea şi fortificarea comunităţii. Comunicarea participativă reprezintă deci un proces continuu, de a cărui eficienţă depinde realizarea dezideratelor.

CALEA SPRE O ACŢIUNE COLECTIVĂ

Viabilitatea transformărilor sociale, succesul sau insuccesul celor întreprinse se datorează perceperii acestora de către membrii comunităţii în procesul de comunicare, conştientizării importanţei rolului de agenţi ai schimbării.

Un exemplu elocvent în acest sens îl constituie comunităţile ce au beneficiat de finanţarea Fondului de Investiţii Sociale din Moldova (FISM) pentru soluţionarea unor probleme ce nu suferă amînare: renovarea şcolilor şi drumurilor, reabilitarea şi construcţia sistemelor de aprovizionare cu apă potabilă şi gaze naturale etc. Respectivele comunităţi, utilizînd diferite modalităţi de comunicare, au reuşit să organizeze adunări generale ale locuitorilor în cadrul cărora s-a convenit asupra celor mai stringente probleme şi s-a decis colectarea contribuţiei proprii (15% din costul proiectului, restul fiind acoperit de FISM). În urma unui dialog constructiv a fost desemnat grupul de iniţiativă, devenit punct de sprijin pe tot parcursul soluţionării problemei, lui revenindu-i sarcina de informare şi consultare a comunităţii, de implicare a sătenilor în acţiunile proiectate etc. În acest scop au fost folosite foi volante, buletine, panouri instalate în locuri publice etc. Locuitorii satului Chişcăreni (Sîngerei), bunăoară, au beneficiat de serviciile radioului local şi, la ora stabilită, "dialogau în direct" cu grupul de iniţiativă (numit şi agenţie de implementare), asigurîndu-se în felul acesta un flux informaţional reciproc: sătenii ştiau cine a depus şi cine nu a depus partea sa de contribuţie, care mahala este mai activă şi prin ce se manifestă, cine este antreprenorul şi cum a fost selectat, la ce nivel sînt executate lucrările. Iar la Zberoaia (Nisporeni) s-a mers din casă în casă pentru a explica oamenilor de ce este necesară participarea lor, desfăşurîndu-se o adevărată campanie cu genericul "Un bănuţ pentru şcoala mea". Grupul de iniţiativă, reieşind din obiectivul propus – colectarea resurselor financiare – a stabilit auditoriul ţintă (foştii absolvenţi), în lista întocmită indicîndu-se numele, adresa, ocupaţia lor. Printr-o invitaţie specială aceştia au fost înştiinţaţi despre întîlnirea preconizată. Concomitent, s-a iniţiat un tîrg al produselor de panificaţie pregătite de gospodinele din localitate. Astfel, în ziua fixată la şcoală s-a adunat întregul sat. A fost o adevărată sărbătoare şi un început de schimbare: în atitudine, comportament, mentalitate. Satul a adunat banii de care era nevoie, dezvoltîndu-şi capacităţile manageriale şi comunicaţionale necesare viitoarelor activităţi orientate spre ameliorarea condiţiilor de trai.

Comunicarea ajută grupurile să acţioneze în comun, să coopereze, să monitorizeze progresul înregistrat şi să-şi formeze abilităţi în diverse domenii. Implicarea în diferite proiecte le permite actorilor comunitari (administraţia publică locală, agenţii economici, societatea civilă, diverse instituţii şi organizaţii) să obţină o experienţă reală de colaborare în planificarea activităţilor, colectarea mijloacelor financiare, valorificarea resurselor locale, distribuirea responsabilităţilor şi obligaţiunilor.

Aşadar, dialogul şi acţiunea colectivă sînt indispensabile pe calea producerii unor schimbări sociale întru binele tuturor membrilor comunităţii.

COMUNICAREA CA EFECT CATALIZATOR

Intersectarea intereselor personale şi a celor comunitare este inevitabilă, deoarece omul se confruntă, involuntar, cu probleme stringente pe care nu le poate soluţiona de unul singur: reparaţia unui drum, construcţia unei conducte de gaze, renovarea unei şcoli etc. Implicarea personală presupune însă şi asumarea anumitor responsabilităţi, participarea prin muncă fizică sau prin activitate intelectuală, depunerea unei sume de bani sau a unor materiale de construcţie etc. Unii conştientizează mai lesne necesitatea angajării în treburile comunităţii, alţii ajung la aceasta mai greu – prin instruire, comunicare, informare.

Fluxul informaţional bilateral „FISM – comunităţi beneficiare" nu s-a stabilit peste noapte, ci în urma

multiplelor activităţi (adunări generale, seminarii de instruire, conferinţe, vizite de studiu etc.), avînd ca teme de discuţie: dezvoltarea parteneriatului social la nivel comunitar, modele şi practici de rezolvare a problemelor locale, menţinerea clădirilor renovate, dezvoltarea durabilă a comunităţilor, care au demonstrat oamenilor oportunităţi de soluţionare a problemelor, cel mai util instrument dovedindu-se a fi propagarea experienţei pozitive, încurajarea interacţionării beneficiarilor, împuternicirea grupurilor locale şi a comunităţilor.

Proiectele de creare a reţelelor de beneficiari FISM în zonele de nord, sud şi centru ale republicii oferă posibilităţi reale de a comunica, de a-şi împărtăşi experienţa. Demn de remarcat e că participanţii la aceste acţiuni, revenind acasă, informează consătenii despre cele însuşite ori organizează seminarii similare la nivel de comunitate. Unele sate, în dorinţa de a-şi împărtăşi experienţa acumulată, invită în ospeţie reprezentanţi ai localităţilor vecine. Aşa a procedat grupul de iniţiativă din Rublenița (Soroca), întrunind toţi directorii din raion la un seminar privind menţinerea şcolilor în stare bună şi implementarea noilor tehnologii educaţionale, iar cel de la Hăsnăşenii Noi (Drochia) a organizat o întrunire privind rolul parteneriatului comunitar în atragerea investiţiilor străine.

Interesante au fost şi vizitele de studiu. La Chişcăreni (Sîngerei), de exemplu, vizita a început la Centrul de Creaţie al Copiilor şi Tinerilor, continuînd la grădiniţa de copii, de curînd reparată cu forţele comunităţii, ea fiind una dintre instituţiile preşcolare încadrate în Programul „Pas cu Pas”. Şcoala din comunitate i-a impresionat pe participanţi prin numărul mare de proiecte implementate de Asociaţia Părinţilor şi Pedagogilor, de condiţiile în care este realizat procesul instructiv-educativ. În cadrul unei mese rotunde din final au fost prezentate succesele comunităţii şi planurile de dezvoltare social-economică a localităţii.

Exemplul pozitiv de cele mai dese ori trezeşte interes, încercîndu-se replicarea lui în alte condiţii.

SPIRIT DE TRANSPARENŢĂ ŞI ONESTITATE

Necesitatea reflectării evenimentelor comunitare prin intermediul mass-media este incontestabilă. Posturile de televiziune regionale, bunăoară, au difuzat emisiuni despre asociaţiile de beneficiari FISM şi implicarea lor în asigurarea durabilităţii construcţiilor renovate, desfăşurarea seminariilor de planificare strategică, promovarea şi dezvoltarea parteneriatului comunitar etc. Televiziunea Naţională a acordat spaţiu de emisie filmelor documentare “Minuni obişnuite”, “Preaschimbată-n haine noi”, “Sînt copil ca toţi copiii”, “Pas cu Pas alergător”, precum şi unor studii de caz despre satele Doroţcaia (Dubăsari), Moleşti (Ialoveni), Ştefăneşti (Floreşti), Javgur (Cimişlia), Limbenii Noi (Glodeni), Zberoaia (Nisporeni), Sadîc (Cantemir), Chişcăreni (Sîngerei): “Nistrule, pe malul tău”, “Noi speranţe întru zidire”, “Ştefăneşti, tu îmi placi aşa cum eşti”, “Un drum ca o sărbătoare”, “Mînă de la mînă”, “Pe un picior de plai”, “Flacăra ce ne încălzeşte”, “Apa noastră cea de toate zilele”, “Facă-se voia copiilor noştri”. Reacţia comunităţilor a fost imediată, reprezentanţii acestora deplasîndu-se la adrese concrete pentru a se convinge pe viu de veridicitatea celor relatate.

În acelaşi scop – de diseminare a informaţiei – se editează lunar, al doilea an, cu un tiraj de trei mii de exemplare, buletinul “Alternative rurale”. Este cu adevărat un ziar al comunităţilor rurale, care inserează în paginile lui informaţie diversă şi utilă, inclusiv despre finanţatorii disponibili să investească în satele active. Sătenii învaţă din “ABC-ul dezvoltării comunitare” şi nu ezită să scrie despre ceea ce se întîmplă în localitatea lor. Sînt relevante şi cele trei ediţii speciale dedicate: concursului de obţinere a mobilierului de către şcolile cel mai bine pregătite pentru iarnă; dezvoltării serviciilor de asistenţă socială bazate pe comunitate; implementării Programului “Pas cu Pas”.

Astfel, populaţiei rurale i se oferă posibilitatea de a fi la curent cu evenimentele la zi, de a-şi exprima opinia şi de a face o alegere justă.

CENTRUL COMUNITAR – SURSĂ DE INFORMARE

În fiecare dintre cele trei reţele enumerate mai sus au fost înfiinţate centre comunitare, prin intermediul cărora este asigurat circuitul de informaţie. De exemplu, la Cuhureştii de Jos (Floreşti) un asemenea centru şi-a început activitatea în ianuarie 2003. Persoanele responsabile de funcţionarea lui au organizat seminarii de instruire – pentru membrii Asociaţiei Părinţilor şi Pedagogilor „Vatra” din localitate şi pentru administraţia publică din satele vecine (Sănătăuca, Cunicea, Japca, Napadova, Cuhureştii de Sus, Văscăuţi, Cotiujenii Mari) privind scrierea proiectelor, managementul ONG-urilor şi al resurselor umane, dezvoltarea economică rurală ş.a. Acestor, dar şi altor localităţi din apropiere le-a fost acordat sprijin informaţional în pregătirea documentelor necesare fondării ONG-urilor.

Elevii din sat au beneficiat de cursuri de instruire cu tematică diversă: “Comunicarea – cheia pentru negociere şi obţinerea rezultatelor”, “Cum se formează o echipă”, “Identificarea problemelor comunitare”, “Căutarea soluţiilor pentru problemele comunitare” ş.a.

Cu suportul centrului comunitar a fost constituit grupul „Tinerii în acţiune”, ai cărui membri au vizitat mahalalele, sensibilizînd şi mobilizînd populaţia la amenajarea fîntînilor, la curăţarea rîului Ursoaia, în calitate de material informativ fiind folosit buletinul „Tinerii în acţiune”, distribuit gratuit.

CÎTEVA REPERE UTILE PENTRU O COMUNICARE EFICIENTĂ

Pentru o bună comunicare nu este suficient să ai putere de convingere, ci trebuie să fii atent şi să observi ce se întîmplă în jurul tău, să ţii cont de opiniile persoanelor din preajmă, să pui la dispoziţia interlocutorului informaţia de care are nevoie, să-l asculţi şi să te asiguri că ai înţeles bine ceea ce ţi-a spus.

Ţinînd cont de cea mai simplă definiţie a comunicării – schimb de idei şi informaţii – ce conţine 4 elemente de bază:

– sursa de informare;
– mesajul;
– canalul de informare;
– receptorul;

ne vom întreba:

- Care este obiectivul propus?
- Care este grupul-ţintă?
- Ce schimbare de comportament se doreşte?
- Ce mesaj va fi cel mai potrivit şi care va fi informaţia suplimentară?
- Ce surse de informare vor fi cele mai eficiente?
- Cum va fi monitorizat şi evaluat procesul de comunicare?

Mesajul va fi adresat într-un limbaj accesibil, luîndu-se în consideraţie specificul auditoriului. Modalităţile de informare, precum şi persoanele indicate, vor fi selectate din timp. În orice situaţie ne vom strădui să captăm atenţia publicului, să-i vorbim despre problemele ce-l afectează direct. De un real folos pot fi exemplele de succes, care demonstrează cum s-au produs schimbările de atitudine şi de comportament în alte comunităţi.

În concluzie, menţionăm următoarele: *comunicarea participativă*, spre deosebire de cea autoritară, oferă tuturor interlocutorilor posibilitatea de a-şi exprima opinia; de a-şi satisface nevoile de informare pentru a se implica în procesul de luare a deciziilor; de a face schimb de experienţă; de a-şi împărtăşi aspiraţiile, valorile şi sentimentele; de a soluţiona problemele comune şi de a se bucura împreună de succesele obţinute.

Primul curs E-*learning* pentru managerii şcolari



Gheorghe **RUDIC**

Institutul de Instruire Continuă

1. Ce

Recent, în Republica Moldova a demarat procesul de instruire la distanţă a managerilor şcolari – E-*learning*. La elaborarea cursului „Managementul în învăţământ” cu utilizarea tehnologiilor educaţionale şi informaţionale contemporane (în cadrul proiectului TACIS) au participat savanţi din Spania (Universitatea Alicante), Suedia (Institutul Regal de Tehnologii şi Compania “Centrinity”) şi Republica Moldova (Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat “I.Creangă” şi Institutul de Instruire Continuă).

Cursul este alcătuit din 9 module:

- Bazele managementului educaţional
- Managementul financiar
- Managementul resurselor umane
- Marketingul în învăţământ
- Managementul proiectelor
- Managementul evaluării calităţii în învăţământ
- Managementul tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale în învăţământ
- Managementul schimbărilor în învăţământ
- Sistemul educaţional în Republica Moldova.

2. Cînd şi unde

În perioada 1 februarie-15 martie 2004, în cadrul Centrului Naţional de Management Educaţional constituit pe lîngă Institutul de Instruire Continuă, s-a desfăşurat primul modul “Bazele managementului educaţional”, avînd drept scop implementarea unui management modern în sistemul educaţional, care presupune schimbarea modului de gîndire şi de acţiune a conducătorului instituţiei în condiţiile noilor orientări şi realităţi. Activitatea a urmărit formarea/perfecţionarea managerilor din sistemul de învăţământ în vederea modernizării stilului de dirijare şi a mentalităţii în contextul schimbărilor democratice.

3. Cine

La acest ciclu s-au înscris 60 de manageri din toată republica – *profesori, directori adjuncţi, directori, specialişti şi şefi ai direcţiilor de învăţământ* – cu vechime pedagogică de la 2 ani pînă la 25 de ani şi vechime managerială de la 2 pînă la 29 de ani.

Tabelul 1. Date despre participanţi

Acces la Internet		
1.	Au acasă	6%
2.	Pînă la 1 km	35%
3.	De la 1 pînă la 10 km	36%
4.	De la 10 pînă la 50 km	21%
5.	Peste 50 km	12%
Zona geografică		
1.	Nord	22%/ 44% (oraş/sat)
2.	Centru	53% (36%)
3.	Sud	45% (20%)

4. Cum

Procesul de instruire s-a desfăşurat conform principiilor:

- instruirea prin activităţi;
- participarea activă a cursantului;
- simularea situaţiilor reale;
- colaborarea cu tutorele;
- promovarea efectului sinergetic.

Pentru organizarea procesului de instruire a fost utilizat sistemul informaţional microC@MPUS, produs al Universităţii Alicante (Spania), care oferă următoarele opţiuni:

- înscrierea;
- crearea grupurilor de instruire;
- materiale didactice;
- programul cursului;
- testarea;
- comunicarea şi consultarea;
- administrarea;
- elaborarea rapoartelor;
- interfaţa utilizatorului;
- design-ul testelor;
- serverul-multimedia.

Modulul 1 cuprinde 2 capitole, 16 sesiuni şi peste 60 de activităţi pentru autoevaluare.

5. Care sînt rezultatele

Evaluarea cursanţilor se efectuează prin lucrări notate de tutore (LNT), teste şi examene, pentru modulul 1 fiind prevăzute: LNT, un examen şi autoevaluarea.

Tabelul 2. Reuşita cursanţilor la modulul "Bazele managementului educaţional"

Evaluarea cunoştinţelor (1-10 puncte)	
Nota "10"	100%
Evaluarea competenţelor	
Nivelul "savoir"	43%
Nivelul "savoir-faire"	49%
Nivelul "savoir-être"	8%

Autoevaluarea:

- "La început n-am luat în serios această formă de instruire, muncind însă asupra primei lucrări notată de tutore mi-am schimbat părerea. Este un lucru minunat, care te îndeamnă să fii responsabil, îţi pune mintea în mişcare, îţi permite să acumulezi cunoştinţe profunde, oferindu-ţi multe informaţii şi posibilitatea unui schimb de experienţă cu colegii." (V. Casivo, directorul Şcolii medii Cotovo, Drochia).
- "Recent m-am familiarizat cu un sistem foarte eficace de învăţare – E-*learning*, care m-a frapat prin avantajele sale: diminuează distanţa dintre sursa de informare şi utilizator; este axat pe aspectul aplicativ…" (L. Şontu, directorul Şcolii medii Mihăileni, Rîşcani).
- „Cea mai reuşită şi eficientă modalitate de instruire de care am beneficiat pînă în prezent este învăţămîntul la distanţă E-*learning*" (L. Guţu, directorul Şcolii medii Tarabani, Briceni).
- „Acum cîteva luni acest tip de învăţămînt mi se părea un vis irealizabil. Astăzi a devenit realitate. Prin intermediul lui am posibilitate să lucrez în ritmul meu propriu, să nu mă despart de cei dragi în clipele cînd este necesar să fiu alături de ei" (V. Balica, or. Căuşeni).
- „E-*learning* este un sistem de învăţămînt ce ne permite să obţinem abilităţi pe care ulterior le putem aplica în condiţiile instituţiei noastre" (I. Bodrug, directorul Gimnaziului „Paul Mihail", Cornova, Ungheni).
- „Accept acest învăţămînt, considerîndu-l forţa motrice a viitorului" (G. Balagura, Direcţia Raională Învăţămînt Căuşeni).
- „Datorită învăţămîntului la distanţă am obţinut competenţe de lucru la calculator şi o motivaţie extraordinară pentru formarea continuă ca manager" (V. Chistol, directorul Şcolii medii Spinea, Anenii-Noi).
- „E-*learning* accelerează ritmul învăţării, reduce timpul de studii, are mecanisme captivante de autoevaluare, sporeşte performanţele intelectuale, te mobilizează şi te organizează să lucrezi productiv, eficient şi calitativ" (T. Cultasov, director adjunct al Şcolii medii nr.18, mun. Bălţi).
- "E-*learning* – ce minune! Niciodată n-aş schimba învăţămîntul la distanţă pe cel tradiţional" (L. Ceban, directorul Liceului „M. Eminescu", or. Căuşeni).

Instruirea continuă. Cursanţii lucrează asupra modulelor 2 şi 3. Le dorim succes.

Proiectul "Sîntem mulți şi diferiți, dar prieteni şi uniți"

Programul: *Toleranță şi integrare socială. Informare şi formare*, cu sprijinul Fundației SOROS-Moldova
Direcția de program: *Parteneriate şcolare*. Granturi pentru inițiative locale
Coordonator program: Lilia STÎRCEA
Proiectul: *Sîntem mulți şi diferiți, dar prieteni şi uniți*
Echipa de implementare: Elevii şi profesorii de la Liceul Teoretic "N. Casso" şi Gimnaziul Rus din Chişcăreni, Sîngerei

Parteneri:

- ONG-ul "Consiliul Local al Copiilor şi Tinerilor"
- Centrul de limbi moderne „Moldova şi Amy"
- SRL „Radio-Anunț"
- Asociația femeilor „Chişcăreanca"
- Primăria s. Chişcăreni
- ONG-ul „ADD Mileniul III"

Scopul proiectului: Aprofundarea cunoaşterii limbii române de către elevi prin realizarea de parteneriate şcolare între o instituție cu predare în limba română şi una cu predare în limba rusă.

Obiectivele proiectului:

- stabilirea relațiilor de prietenie între elevii şi profesorii şcolilor partenere;
- aprofundarea cunoştințelor elevilor despre cultura, tradițiile poporului român şi ale poporului rus;
- realizarea unei campanii de informare, promovînd un climat favorabil pentru dezvoltarea relațiilor interetnice prin intermediul emisiunilor radioului local şi prin editarea unei reviste.

Beneficiari direcți: 45 de elevi din cl. V-IX de la Liceul Teoretic "N. Casso" şi Gimnaziul Rus din Chişcăreni, Sîngerei, selectați în baza concursului; corpul didactic din ambele şcoli:

Beneficiari indirecți: elevi, părinți, profesori ai instituțiilor nominalizate, administrația publică locală, membrii comunității:

Durata: mai-decembrie 2003

Bugetul: 1784,9 dolari SUA (792,5 dolari SUA contribuții personale)

Activități şi rezultate: A fost amenajat scuarul „Prietenia"; au fost organizate: o excursie în România pentru cei 45 de copii selectați în baza unui concurs de creație, Tabăra de Vară „Parteneriate Şcolare", concursul „Odiseea Minții"; a fost editat buletinul informativ „Inimile noastre bat la fel"; a fost montat spectacolul „Chirița în Iaşi"; a fost realizat un ciclu de emisiuni la radioul local „RadioAnunț"; a fost organizată sărbătoarea „Limba noastră".

Elevii de la Gimnaziul Rus participă activ la şedințele Cenaclului literar „Pasărea din noi".

Relațiile dintre copiii şi cadrele didactice din ambele şcoli s-au îmbunătățit considerabil. Elevii s-au împrietenit, şi-au aprofundat cunoştințele despre cultura, tradițiile şi viața cotidiană a poporului român. S-a desfăşurat o vastă campanie de informare despre succesele proiectului realizat în comun.

S-a înregistrat o schimbare calitativă în atitudinea şi comportamentul copiilor de toate naționalitățile din localitate. Din eseurile şi impresiile elevilor de la Gimnaziul Rus putem constata, că aceştia s-au inclus pe deplin în activitățile liceului-partener şi în viața comunității, fiind dispuşi să se încadreze şi pe viitor în



acțiunile propuse de ONG-ul „Consiliul Local al Copiilor şi Tinerilor" şi ONG-ul „Adolescentul".

Continuitate: Relațiile de prietenie stabilite în urma implementării proiectului *Sîntem mulți şi diferiți, dar prieteni şi uniți*, dorința de a colabora în continuare i-a determinat pe elevii de la ambele instituții să înainteze şi să cîştige un proiect la EYE Moldova.

Profesorii de la Gimnaziul Rus şi-au manifestat intenția de a se iniția în scrierea de proiecte şi organizarea diverselor seminarii şi training-uri, avîndu-i ca formatori pe colegii de la Liceul „N. Casso".

Referințe:

"Mulțumesc, PRO DIDACTICA! Cu tine, prin tine, cu ajutorul tău viața mea a devenit mai interesantă. Proiectul ne-a unit şi ne-a împrietenit. S-a produs schimbarea pe care ne-am dorit-o cu toții".

Vica Spînu, elevă în cl. X, Liceul Teoretic „N. Casso"

"Mulțumim foarte mult pentru încrederea ce ne-ați acordat-o. Ne-ați oferit posibilitatea să descoperim o lume deosebită a prieteniei şi cunoaşterii. Ne-am angajat într-un dialog deschis, în cadrul căruia am găsit libertatea de a face ceea ce gîndim şi de a gîndi ceea ce facem".

Cu respect, 45 de copii de la Liceul Teoretic „N. Casso" şi Gimnaziul Rus din Chişcăreni

Coordonator Program: Lilia **STÎRCEA**



Nichita Stănescu

COMUNICARE

Se-neacă pe apa solzoasă lumina,
zeule mare!
Acum, chiar acum, cînd citeşti tu, cititorule,
cuvintele acestea
viaţa mea curge în faţa ta,
şi viaţa ta curge în faţa cuvintelor mele.
Se-neacă pe apa solzoasă lumina.

Marin Sorescu

VORBIM DESPRE VREME

Am terminat toate subiectele,
Să vorbim acum despre vreme,
Fiecare dintre noi ştie să spună ceva
Despre vreme.

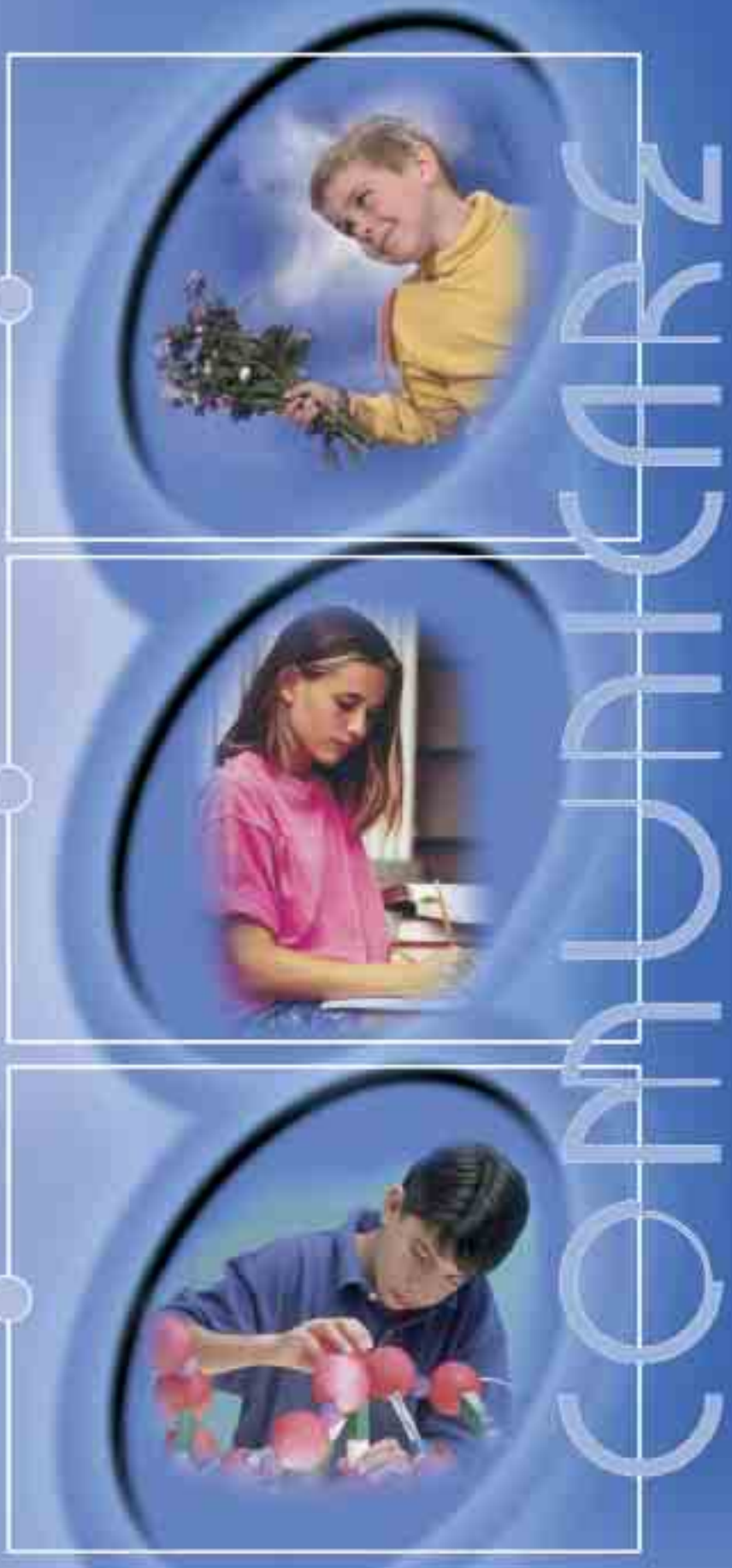
Eu, ca să deschid vorba,
Voi fi de părere c-o să plouă,
C-am visat un nour mare
În jurul frunţii mele,
Care pe mine întotdeauna m-a plouat,
Udîndu-mi gîndurile pînă la piele.

Cineva
Să mă contrazică, susţinînd o vreme bună.
Că în următoarele trei secole
Cerul o să fie atît de senin,
Încît ne vom vedea unii pe alţii,
Fără să mai fie nevoie de focuri de artificii,
Aşa să spună.

Altul să ne vorbească despre o frunză veştedă,
Care zboară prin faţa copacilor goi
Şi nici unul n-o poate reţine
Mîine va trece pe strada noastră,
Să ieşim în balcoane
S-o vedem şi noi.

Şi uite-aşa se poate-nchega o discuţie,
O să ne contrazicem şi-o să vorbim atît de tare,
Greierii din noi să fugă-ngroziţi.

Totul e să nu coboare tăcerea-ntre noi,
Totul e să fim fericiţi.



"Scriu pentru că nu pot altfel. Pentru mine poezia este un mod privilegiat de a comunica direct cu lumea. Cu cea exterioară şi cu cea din lăuntrul meu. Important pentru mine e de-a intra în relaţii cu viaţa şi cu mine înşumi. Pentru asta nu am alt mijloc decît limbajul".

Eugène Guillevic



"Cu un efort comun
ne putem situa

Comunicarea: între corectitudine şi adecvare



Inga **DRUȚĂ**
Centrul Naţional de Terminologie

Valoarea expresiei lingvistice se apreciază în raport cu eficienţa ei în actul comunicării. Ea reflectă posibilităţile emiţătorului de a transmite corect receptorului un mesaj. Corectitudinea constituind criteriul esenţial, este natural ca emiţătorii să tindă a se conforma codului lingvistic general. Totuşi, nu toţi vorbitorii unei limbi se exprimă la fel; pe lîngă codul general al limbii, funcţionează o serie de subcoduri particulare şi individuale, care anulează unele restricţii ale codului general sau introduc restricţii noi. În acest context, „corect în vorbire înseamnă nu numai respectarea regulilor generale, ci şi posibilitatea de a te conforma, după împrejurări, unuia sau altuia dintre subcodurile limbii", deoarece vorbirea, în totalitatea ei, „poate fi concepută ca o sinteză a două tendinţe contrarii: **devierea** şi **conformismul"** (Lidia Sfîrlea, 1971, p. 16).

Vorbitorii sînt, de obicei, mai atenţi la conţinutul comunicării (**ce** au de exprimat) decît la forma ei (**cum** trebuie să se exprime). Cu toate acestea, sfera noţiunii de comunicare nu trebuie limitată la transmiterea de informaţii. Diversitatea formelor de existenţă a limbii implică folosirea pertinentă a diferitelor repertorii lingvistice, orientarea vorbitorului în raport cu situaţiile de comunicare.

Stăpînirea sensurilor lexicale este o ştiinţă, remarca, pe bună dreptate, Alexandru Graur. Din punctul de vedere al cultivării limbii, vorbitorul unei limbi literare este obligat să accepte constrîngerile normei impuse „din afară"; el este însă tentat să li se sustragă, dintr-un impuls de a trata cu mai multă independenţă materialul limbii ca reflex al individualităţii sale şi al contextelor diferenţiate în care are loc comunicarea (cf. Munteanu, 1986, pp. 496-498; *idem,* 1989, pp. 163-165). Comunicarea realizată în acord deplin şi consecvent cu norma implică, în parte, sacrificarea coeficientului de întrebuinţare personală a limbii, nota particulară care individualizează exprimarea protagoniştilor comunicării. Grija (sau teama) vorbitorilor de a nu se situa la un moment dat pe un teren aflat sub incidenţa sancţiunii normelor poate însă aluneca spre banalitatea exprimării, spre expresia comună, simţită ca o formă a stereotipiei, ceea ce s-ar putea numi un fel de *conformism lingvistic.*

În discursurile instituţionalizate, marcate de registrul oficial, conformismul lingvistic se manifestă, la nivelul vocabularului, în actualizarea unor elemente lexicale în general cunoscute şi în respectarea proprietăţii termenilor. Totuşi, atunci cînd vorbitorul intenţionează să iasă din platitudinea exprimării pentru a compensa aspectul aproape mecanic, uniform, convenţional al limbajului cotidian, reacţia lui individuală se materializează de multe ori în crearea unor cuvinte sau în atribuirea de sensuri noi cuvintelor deja existente. Din perspectiva corectitudinii lingvistice, asemenea abateri de la normă trebuie privite, în primul rînd, la nivel stilistic, atunci cînd calitatea exprimării este influenţată de imixtiunea unor factori din afara normei (psihologici, sociopsihologici etc.) şi, în rîndul al doilea, la nivel lingvistic propriu-zis, în care devierile de la normă sînt datorate ignoranţei şi trebuie evitate. În acest sens, „este important ca un cuvînt să fie bine codificat (în dicţionar şi apoi în memoria vorbitorului) pentru ca să fie reprodus adecvat în vorbire (comunicare)" (Angela Bidu-Vrănceanu, Narcisa Forăscu, 1988, p. 16).

Discursul didactic modern diferă substanţial de modul de exprimare al cadrelor didactice de acum 15-20 de ani, metamorfoza fiind datorată în primul rînd

transformărilor sociopolitice radicale, modificărilor esenţiale din programele de studii, noilor noţiuni specifice instruirii formative, tendinţei generale de realiniere la normele limbii române literare, remarcate şi la alte grupuri socioprofesionale. În cele ce urmează, vom face cîteva creionări la dimensiunea semantico-stilistică a comunicării pedagogice în spaţiul basarabean.

Limbajul didactic actual a preluat din lexicul comun şi din alte limbaje specializate o serie de împrumuturi care îi conferă un caracter modern, dar care, în faza iniţială a preluării, prezintă deseori dificultăţi de ordin semantic şi fonetic. Probleme pun în special împrumuturile de origine engleză care, de regulă, se scriu altfel decît se pronunţă (cazuri „fericite" de tipul *grant, master* sau *item* se constată ceva mai rar).

Termenul *brainstorming* („asalt de idei") este un anglicism destul de frecvent în ultimul timp în limbajul pedagogic. Semnificaţia acestuia este „tehnică de lucru în colectiv, folosită de obicei în procesul predării, avînd ca scop stimularea prin participarea liberă şi spontană la discuţii a tuturor membrilor unui grup". Provenit din engleza americană (*brain* „creier"; *storming* „asalt"), termenul creează dificultăţi de ordin ortoepic, pronunţîndu-se aşa cum se scrie sau „brainştorming", varianta recomandabilă fiind „breinstorming". Grupul consonantic **st** se pronunţă **şt** în cuvinte de origine germană, dar rămîne neschimbat în lexemele preluate din engleză. Semnalăm că termenul în discuţie este concurat tot mai frecvent de sinonimul său tradus: *asalt de idei* – mult mai adecvat şi la fel de sugestiv ca şi cel original...

Cadrele didactice utilizează în activitatea lor şi ceea ce se numeşte *clustering* („construit din elemente"). Şi anglicismul în cauză se pronunţă altfel decît se scrie: „clastering". Termenul-bază, *cluster*, cu valoare de substantiv, înseamnă „ciorchine" şi este specific limbajului informaticii, iar cu valoare verbală înseamnă „a grupa". De fapt, simplificînd lucrurile, un *clustering* este un fel de schemă pentru sistematizarea unor noţiuni, pentru explorarea unui text etc.

Feedback este un termen preluat din limbajele tehnice şi semnifică o „conexiune inversă" sau o reacţie de răspuns, în terminologia didactică. Probabil, nu există la moment nici o lucrare metodologică în care să nu fie atestat acest cuvînt, cu atît mai mult cu cît instruirea formativă mizează anume pe *feedback.* Toate bune pînă aici, dacă nu ar exista o problemă... aceeaşi problemă pe care o prezintă un împrumut non-adaptat: pronunţarea diferită de scriere. Dicţionarele recomandă pronunţarea „fidbec", facilă pentru vorbitorii de engleză, dar mai puţin explicabilă pentru ceilalţi, care trebuie, pur şi simplu, să memoreze această formă.

Dacă termenii discutaţi anterior sînt mai mult sau mai puţin motivaţi, credem că un împrumut ca *freewriting* („scriere liberă") nu este justificat, chiar dacă desemnează o anumită tehnică de declanşare a creativităţii şi de orientare a imaginaţiei.

În orice domeniu de activitate umană se produc schimbări, iar o dată cu acestea, apar inovaţii lexicale. Limbajele specializate, cu trecerea timpului, se decantează, specialiştii fac o selecţie riguroasă a termenilor necesari pentru munca lor, împrumuturile se adaptează sau se traduc, iar noţiunile cu aspect rebarbativ cad în desuetudine.

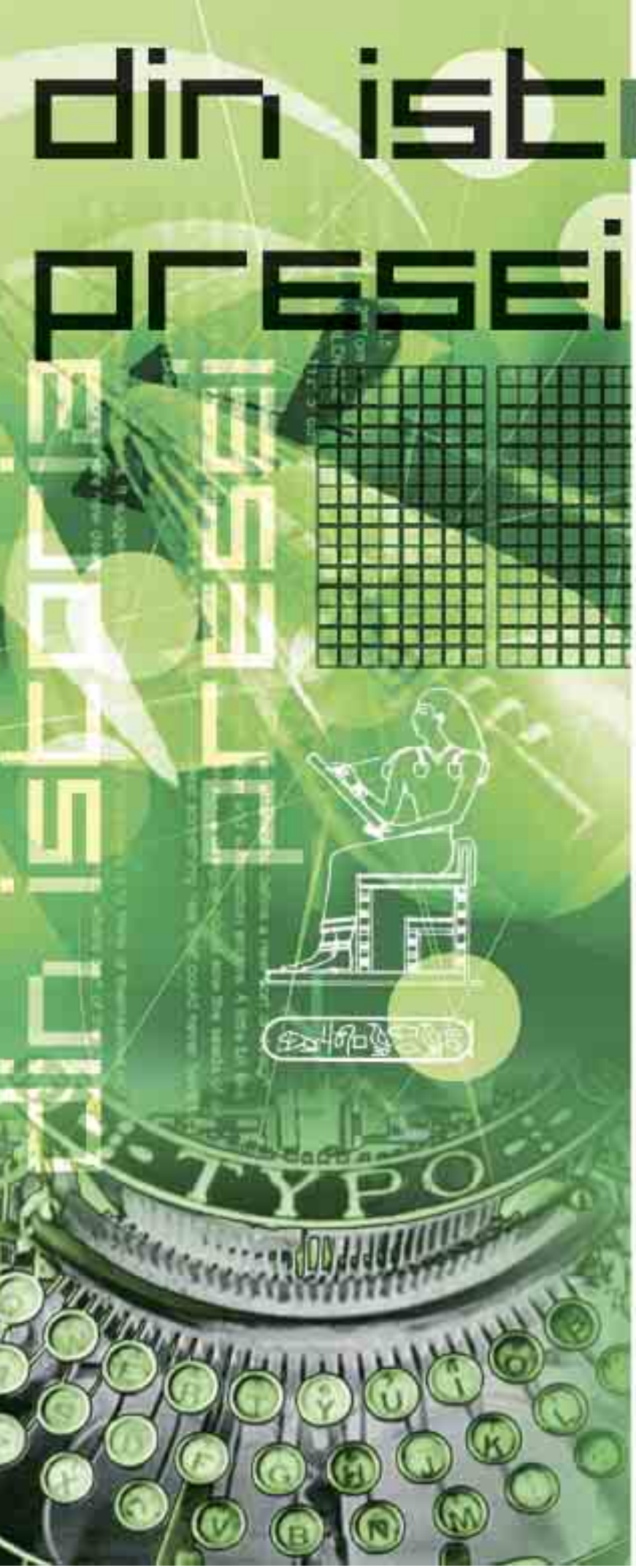
Nu e nevoie, în acest context, să conving pe nimeni de utilitatea termenilor *a depuncta*, *modul, integralist* ş.a., intraţi în repertoriul verbal al cadrelor didactice şi studenţilor basarabeni, mai ales pe calea contactelor lingvistice cu profesorii şi tinerii care îşi fac studiile în România. *A depuncta* este un verb indispensabil în situaţiile în care mesajul „a reduce în funcţie de erori punctajul unui candidat sau concurent la o competiţie, la un examen" trebuie exprimat cît mai concis, mai exact şi mai elegant (vs. de perifraza „a scădea/a lua din puncte"). Este în general cunoscut că „diverse persoane redau unele noţiuni mai uşor prin perifraze decît prin cuvinte unice" (cf. Coteanu, Angela Bidu-Vrănceanu, 1985, p. 111). Fenomenul reprezintă realităţi individuale determinate de mai multe cauze; una dintre acestea fiind necunoaşterea *cuvîntului unic* care ar putea substitui o perifrază. Precizăm că facem abstracţie aici de actele de comunicare lingvistică din care rezultă expres opţiunea vorbitorilor pentru mijloacele verbale actualizate, referindu-ne doar la cazurile în care este evidentă absenţa, în vocabularul activ al participanţilor la dialog, a termenului exact. Absenţa termenului adecvat în comunicare, acolo unde el este necesar, are ca efect un limbaj mediocru, lacunar, inelegant şi produce o impresie nefavorabilă.

Modul, „parte componentă a unui ansamblu cu funcţionalitate proprie", în limbajul didactic, a devenit un termen polisemantic, avînd cel puţin trei accepţii: 1. „capitol, secţiune (într-un manual)"; 2. „perioadă de şcolarizare (perfecţionare, reciclare) pentru specialiştii cuprinşi într-un program mai amplu de instruire"; 3. „două ore consecutive de curs (de obicei, la studenţi)". Menţionăm că dacă primele două accepţii sînt familiare cadrelor didactice, cea de a treia este cvasinecunoscută în spaţiul nostru, fiind substituită, de regulă, prin calcul după limba rusă „pereche". În aceeaşi „situaţie" se află şi lexemul *integralist*, codificat în dicţionare cu sensul de „student care a trecut examenele unui an într-o singură sesiune", dar care circulă în uz mai ales cu sensul de „student care a luat integral examenele, student fără restanţe".

În sfera conformismului lingvistic se axează şi preluarea de către vorbitori a unor clişee de exprimare oferite de discursul mediatic şi de diverse discursuri oficiale.

(continuare în pag. 24)

din istoria presei



Prima publicaţie periodică a apărut în China, acum vreo 3000 de ani. Se numea "Tsing Pao" şi era scrisă de mînă pe planşe de lemn. Cele dintîi produse ale presei europene s-au publicat pe vremea lui Iulius Caesar (sec. I î.e.n.), el însuşi fiind cel care îndruma Diurna *Urbis Acta*. Buletinele romane cuprindeau edicte ale senatului, numiri de magistraţi, relatări despre desfăşurarea unor ceremonii oficiale şi civile etc.
În evul mediu timpuriu, ştirile despre marile evenimente ale lumii erau înregistrate şi difuzate pe foi de manuscris. După apariţia tiparului, au circulat broşuri numite *avvisi*, care se imprimau mai ales la Roma şi Veneţia şi narau subiectele senzaţionale ale timpului: luptele cu turcii, descoperirile geografice etc. Corespondentul german al acestor *avvisi* era "Neue Zeitung". Primele periodice moderne au apărut în sec. XVII: "Aviso-Relation oder Zeitung" (Stuttgard, 1609), "Frankfurter Zeitung" (Frankfurt, 1615), "The Weekly News" (Londra, 1622), "La Gazette de France" (Paris, 1631).
Începuturile presei româneşti au fost marcate de tipărirea calendarului lui Petcu Şoanul în 1731, în Şcheii Braşovului. La 3 martie 1790, "Wiener Zeitung" semnala prospectul unui ziar românesc "Courrier de Moldavie", primul periodic apărut pe teritoriul Ţărilor Române.
Anul 1829 a marcat apariţia primelor gazete româneşti cu periodicitate constantă: "Curierul Românesc", scos la 1 aprilie, la Bucureşti, de I. Heliade-Rădulescu, şi "Albina Românească", editată de Gheorghe Asachi, la Iaşi, începînd cu 1 iunie.

(Virgil Olteanu, *Din istoria şi arta cărţii*, Editura Enciclopedică, Bucureşti, 1992, p. 292)



"Presa liberă este premisa pentru o guvernare bună şi dreaptă şi pentru o dezvoltare solidă. *Dreptul la informaţie* se bazează în aceeaşi măsură pe fluxul liber al datelor şi pe independenţa unor mijloace de informare în masă caracterizate printr-un grad înalt de profesionalism şi ţinută morală".

Mia Doornaet, UNESCO

"Libertatea presei este pentru maşina de stat ceea ce este supapa de siguranţă pentru maşina cu aburi: căci prin ea orice nemulţumire îşi face drumul îndată prin cuvinte".

Schopenhauer

"Libertatea de opinie este un drept ce trebuie cucerit şi nu o binefacere pe care o primeşti numai pentru că ţi-ai dorit-o. Mai mult: ea este o punte a înţegerii şi a cunoaşterii. Ea este veriga necesară pentru schimbul de idei dintre naţiuni şi dintre culturi, premisa pentru o înţelegere reală şi o colaborare pe termen lung".

Kofi Annan, Secretar General ONU

Despre libertatea presei

L i b e r t a t e a p r e s e i

"Libertatea presei este un pilon pe care se sprijină drepturile omului şi, în acelaşi timp, garantul altor libertăţi. Ea promovează transparenţa şi o politică dreaptă. Ea se îngrijeşte ca, dincolo de autoritatea legii ca atare, societatea să beneficieze realmente de constituţionalitate".

Mary Robinson, Înalta comisară ONU pentru drepturile omului

"Libertatea mass-media este unul dintre scopurile majore ale Organizaţiei pentru Securitate şi Cooperare în Europa (OSCE). În cele 55 de ţări membre, de la Vancouver pînă la Vladivostok, libertatea presei este un drept fundamental. Dar concepţiile sînt divergente în detaliu. Libertatea mass-media bazate pe jurnalism se numără, pentru comunitatea statală internaţională, printre provocările globale ale secolului XXI".

Freimut Duve, Însărcinat cu libertatea mass-media, OSCE

"S-ar putea ridica o piramidă mai înaltă decît a bătrînului Keops numai din osemintele celor ce au căzut victime forţei cuvintelor".

Gustave Le Bon

"Libertatea exprimării este cel mai sigur indiciu al libertăţii naţionale".

(*Mai multe voci, o singură lume*, raport al Comisiei UNESCO, 1982)



(continuare din pag. 21)

Clişeele de exprimare vin însă în dauna comunicării libere şi atribuie limbajului un caracter prea tehnicist. S-a constatat că anumite cuvinte şi sintagme sînt repede mimate de vorbitori, nu neapărat din dorinţa de a fi cu vocabularul la zi, dar mai ales dintr-un impuls inconştient spre imitaţie. Cuvinte precum *a implementa* sau *monitorizare* au intrat imediat în bagajul de termeni al profesorilor care, preluînd vorbirea prezentatorilor TV, de exemplu, nu mai concep să vorbească despre *aplicarea* unor metode sau *ţinerea sub control* a unei situaţii, ci numai despre **implementarea** metodelor sau **monitorizarea** situaţiei.

Se ştie că termenii aparţinînd aceluiaşi stil (neutri, livreşti, familiari) se combină fără restricţii sau rezerve după aşa-numita **lege a identităţii stilistice,** care asigură unitatea stilului. Combinarea elementelor ce ţin de diferite stiluri cade sub incidenţa altei legi: **legea motivării elementului din alt stil** (cf. Berejan, 1978, p. 11). Prin urmare, inserarea într-un discurs a unui cuvînt din alt stil se justifică numai în cazul motivării lui. În beletristică asemenea îmbinări „neaşteptate" provoacă admiraţie. De fapt, orice abatere intenţionată se impune prin efectul său de surpriză. În orice tip de comunicare, receptorul mesajului nu este indiferent faţă de dimensiunea stilistică a exprimării şi ar califica drept greşeală încălcarea nemotivată a unităţii stilului, adică o împletire de elemente eterogene.

În această ordine de idei, credem că în registrul oficial al comunicării sînt defectuoase din punct de vedere stilistic exprimările de felul: „Dragi copii, mult stimaţi invitaţi şi părinţi! *Cu o deosebită satisfacţie vreau să remarc* că aţi asistat la spectacolul cu genericul "Un mărţişor pentru mama". La spectacol *şi-au arătat măiestria* tinerele talente din clasa întîi..." (cuvînt de încheiere al unei învăţătoare după un matineu şcolar); „Mă bucur *teribil de mult* să mă aflu din nou în şcoala pe care am absolvit-o cîndva..." (un funcţionar de la o direcţie de învăţămînt). În primul caz, construcţia *cu o deosebită satisfacţie vreau să remarc* este extrasă din stilul juridic-administrativ şi pare pretenţioasă în raport cu restul mesajului; în cazul al doilea, lexemul *teribil* distonează flagrant în cadrul enunţului prin nota sa familiară evidentă.



Amestecul de elemente eterogene în exprimare este favorizat nu numai de factori subiectivi (cum ar fi preferinţele vorbitorilor), ci şi de unii factori de ordin obiectiv, în care rolul determinant îl joacă interacţiunea sistemului lingvistic iniţial al subiectului vorbitor cu un nou mediu lingvistic cu care acesta vine în contact datorită unor condiţii socioculturale noi: schimbarea statutului profesional, efectuarea studiilor în altă localitate (ţară) etc. În etapa de tranziţie de la un idiolect la altul, termenii vechi „coabitează" cu cei noi (pînă la asimilarea totală a noilor modele de exprimare), intrînd uneori în contradicţie unii cu alţii. Numai discernămîntul vorbitorilor va guverna selecţia corectă a elementelor de comunicare adecvate.

Sub semnul conformismului lingvistic ar putea fi plasate şi numeroase pleonasme constatate în exprimarea cadrelor didactice. Doina Dascălu, în *Dicţionarul de pleonasme* (Bucureşti, 1997), face distincţie între cauzele voluntare şi cele involuntare de producere a pleonasmelor. În unele cazuri, redundanţa este conştientă şi motivată de nevoia de intensificare a sensului celor exprimate. Cînd vorbitorul crede că termenul folosit nu va fi înţeles de receptor, el produce pleonasme în cunoştinţă de cauză: „Clădirea va fi *demolată* în curînd... *dărîmată*...". Neatenţia, slăbirea autocontrolului şi, nu în ultimul rînd, ignoranţa constituie cîteva cauze involuntare care generează exprimări pleonastice, cf. „E o poveste cu *happy end fericit*..."; „Vă rog, *fără excese mari*..."; „Lucrarea corespunde *rigorilor cerute* de investigaţiile ştiinţifice moderne..."; „La liceul acesta *predomină mai mult* engleza..."; „Aceasta e varianta *cea mai optimă"*; „Aş vrea să *improvizez ad-hoc* aici, în sala de clasă...". Citătm şi cîteva dintre cele mai frecvente construcţii pleonastice, pe care le-am numi pleonasme uzuale: *a beneficia de avantaje, capabil şi competent, a colabora împreună, a conveni de comun acord, interacţiune reciprocă, perspectivă de viitor, polemică contradictorie, proiect de viitor* etc.

Marcată de cele două registre, oficial şi neoficial, comunicarea lingvistică orală se situează între necesitatea exprimării cunoaşterii lumii şi adecvarea mijloacelor lingvistice şi stilistice întrebuinţate, adecvare care presupune selectarea cuvintelor în vederea comunicării în condiţii optime *(proprietatea termenilor)*, exprimarea accesibilă nivelului interlocutorilor *(claritatea enunţurilor),* precum şi evitarea imixtiunilor din alte variante stilistice ale limbii *(puritatea stilului)*.

Aflate sub semnul unei libertăţi verbale mult mai mari, situaţiile comunicaţionale de tipul conversaţiilor prieteneşti, pauzelor de masă, convorbirilor telefonice cu rudele şi apropiaţii, petrecerilor etc., realizate într-un registru neoficial, reprezintă o exprimare în care „vorbitorul (...) îşi exercită deprinderile (...) de comunicare, apelînd la ceea ce am putea numi un prim fond lingvistic activ, adică cel care îi stă în mod nemijlocit la îndemînă" (Flora Şuteu, 1974, p. 268). Spre deosebire de comunicarea oficială, comunicarea într-un cadru non-instituţionalizat (informal) se caracterizează printr-un grad maxim de spontaneitate. Participanţii la dialog se încadrează în actul de comunicare nepregătiţi, ceea ce implică tot felul de abateri de la normele limbii literare (cum ar fi modificarea calităţii sunetelor şi distribuirea lor specifică, apariţia unor lexeme noi şi îmbinări originale de cuvinte, a termenilor împrumutaţi din alte limbi, a calcurilor şi sensurilor noi etc.). În alţi termeni, comunicarea neoficială este orientată de libertatea creatoare, de gradul de cunoaştere a limbii şi de nivelul general de cultură al conlocutorilor.

La nivel lexical, varianta în discuţie prezintă, pe fondul unităţilor lexicale uzuale, un număr impunător de lexeme expresive, locuţiuni, termeni tabu, cuvinte devenite afective graţie metaforizării, elemente argotice, termeni regionali, trunchieri ş.a., care contribuie la expresivitatea comunicării. Expresivitatea în mesajele cotidiene poate fi realizată şi prin îndepărtarea cuvintelor de la întrebuinţarea lor curentă, trecerea de la relaţiile în care ne-am obişnuit să le întîlnim la altele. În principiu, în afară de uneltele gramaticale, toate cuvintele se pretează la o îndepărtare mai mult sau mai puţin evidentă de la normă (cf. Coteanu, Angela Bidu-Vrănceanu, 1985, p. 107). Dacă noua relaţie rezultată dintr-o asemenea îndepărtare devine constantă, în conţinutul semantic al termenului apare o „valoare suplimentară şi paralelă" care, atîta timp cît „stă lîngă valoarea curentă împărţind cu aceasta numărul de contexte" *(ib.),* conferă cuvîntului expresivitate.

Afirmaţia nu se referă însă şi la termenii cu sensuri improprii, în cazul cărora se constată o îndepărtare inacceptabilă de normă, cf.: (interviu) *necenzurabil* „licenţios, trivial, vulgar" vs. „care nu poate fi supus cenzurii"; (colectiv) *lucrativ* „care lucrează foarte bine" vs. „care aduce cîştig, profitabil, rentabil"; *postură* „post, funcţie" vs. „situaţie în care se află cineva la un moment dat" („Cînd mi s-a propus să candidez pentru această *postură*..." [de primar]); *a intui* „a intenţiona" vs. „a înţelege sau a sesiza ceva prin intuiţie" („*Intuiesc* să scriu un articol în această problemă"); *impediment* „ruşine, obraz, scrupule" vs. „factor care împiedică realizarea unui lucru, obstacol, piedică, baraj" („Omul ăsta nu are nici un *impediment*! Şi mai îndrăzneşte să vină după una ca asta la mine..."); *agravat* „preocupat" vs. „înrăutăţit, complicat" („Eu cred că are şi el influenţă… dar mie, dacă nu mi se spunea, eu nici nu eram atît de *agravat*... să fac asta").

Cuvintele îşi modifică sensul şi sub influenţa unor termeni străini. În asemenea cazuri se obţin **calcuri** semantice, numite şi *împrumuturi indirecte* sau *mascate.*

În condiţii de bilingvism, calcul este un fenomen curent; unele sensuri şi cuvinte noi se impun în limba literară sub presiunea uzului, altele nu sînt acceptate în această variantă a limbii naţionale, cum ar fi (calcuri datorate influenţei limbii ruse): *a se balota* „a candida"; *volantă* „şedinţă, şedinţă-fulger"; *înverzire* „creare de zone/de spaţii verzi"; *torent* (de studenţi) „serie"; *unitate* (vacantă) „funcţie, post"; *concediale* „indemnizaţie de concediu"; *ocupaţie* „exersare (la un instrument muzical"; *rutieră* „maxitaxi"; *a reclama* „a face reclamă unui produs" etc.

Deşi au fost şi continuă să fie combătute în articole de cultivare a limbii şi în emisiuni radiotelevizate de specialitate, termenii calchiaţi se menţin în limbajul uzual basarabean. În acest sens, Constantin Tănase afirmă, pe bună dreptate: „Stihia limbii vorbite este atît de puternică, încît, aidoma unui torent de apă dezlănţuit, şterge toate zăgazurile ce-i apar în cale. Uzul (...) nesocoteşte, sfidează norma cu atîta insistenţă, încît devierile condamnate de lingvişti cu cîteva decenii în urmă continuă să persiste" (1994, p. 103).

La celălalt pol al performanţei comunicative se află vorbitorii cu o exprimare omogenă, care se înscrie în dimensiunile limbii române literare, exprimare modelată prin lecturi masive, autoperfecţionare, discernămînt lingvistic, selecţie stilistică riguroasă. Mesajele construite de asemenea protagonişti ai comunicării se încadrează în modele logico-afective şi stilistice adecvate şi răspund rigorilor unei exprimări îngrijite şi elegante.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ:

1. Berejan, S., *Lexicul prozei artistice în lumină funcţional-stilistică,* în: *Particularităţile lingvistice şi stilistice ale prozei moldoveneşti contemporane,* Chişinău, 1978.
2. Bidu-Vrănceanu, A.; Forăscu, N., *Cuvinte şi sensuri,* Bucureşti, 1988.
3. Coteanu, I.; Bidu-Vrănceanu, A., *Limba română contemporană,* vol. II. *Vocabularul,* Bucureşti, 1985.
4. Munteanu, Şt., *Între normă şi stil individual,* în *Limbă şi literatură*, vol. IV, 1986; *idem, Conformitate şi varietate în limba literară,* în *Limbă şi literatură*, nr. 2, 1989.
5. Sfîrlea, L., *Stilul şi obiectul stilisticii,* în *Cercetări de lingvistică*, I-VI, 1971.
6. Tănase, C., *Limba naţională a Republicii Moldova şi corelaţia dintre limba literară şi limba vorbită,* în *Limba română*, Chişinău, nr. 3, 1994.

Blocajele comunicării



Angela **POTÎNG**

Universitatea de Stat din Moldova

Comunicarea este un proces deosebit de complex şi important, de care depinde structura reuşitelor, miracolelor sau dezastrelor umane.

Indiferent de modul de abordare (ca act, sistem, cod sau mijloc) comunicarea stă la baza organizării şi evoluției sociale, influențînd raporturile pe orizontală şi pe verticală între oameni, fiind considerată drept cea mai importantă competență socială cu implicații în manifestarea şi dezvoltarea celorlalte. Formarea competențelor comunicative constituie un obiectiv major în cunoaşterea realității. Una dintre căile principale de antrenare a comunicării constă în identificarea blocajelor care reduc semnificativ fidelitatea sau eficiența transferului de mesaj. Blocajele comunicării pot avea o asemenea intensitate, încît între informația transmisă şi mesajul perceput să existe diferențe vizibile. Perturbațiile pot fi de natură internă – fiziologice, perceptive, semantice, interpersonale sau intrapersonale – şi de natură externă – apărute în mediul fizic în care are loc comunicarea (poluare fonică puternică, întreruperi succesive ale procesului de comunicare etc.).

Înainte de a ne referi la modalitățile de depăşire a barierelor de comunicare, vom prezenta cîteva taxonomii ce fac trimitere la personalitate în ansamblul ei.

BARIERELE COMUNICĂRII DIN PERSPECTIVA COMPLEXELOR PERSONALE

În raporturile interumane E. Limbos identifică patru tipuri de bariere personale care blochează comunicarea:

1. Bariere cauzate de contextul sociocultural. Se referă la condițiile de trai ale individului într-un tip de societate sau mediu nesatisfăcător pentru el.

a) *Conflictul de valori şi lipsa cadrelor de referință* apare atunci cînd persoanele nu pot admite şi adera la scările de valori, la ideologiile societății în care trăiesc, deoarece nu se pot regăsi pe sine.
b) *Condiționarea şi manipularea prin mass-media* apare dacă indivizii nu dau dovadă de spirit critic şi de luciditate față de informațiile propuse de mass-media.
c) *Prejudecățile* sau ideile gata confecționate sînt raportate la tradițiile ce îşi au rădăcinile într-un trecut mai mult sau mai puțin îndepărtat. Adoptarea unei atitudini nonconformiste față de norme şi prejudecăți conduce, deseori, la o comunicare neeficientă.
d) *Diferențele culturale.* O cultură diferită de cea în care a fost crescută persoana constituie o viziune diferită asupra lumii, un sistem diferit de valori şi ideologii, ceea ce face dificilă comunicarea.

2. Bariere cauzate de frica endemică. Se referă la teama pe care o încearcă anumiți membri ai societății, de regulă, cei mai vulnerabili, cei care au unele sensibilități personale (5).

a) *Înfruntarea* poate provoca unor indivizi reacții de teamă, adesea imprevizibile. Aceştia au tendința de a considera interlocutorul un judecător, un om cu atitudine critică, ceea ce conduce la timiditate. Respectiva situație determină persoanele să fie retrase, închise şi mereu gata să se apere.
b) *Agresivitatea* face ca o comunicare să se transforme într-o stare conflictuală.
c) *Principiul competiției* poate fi o barieră în comunicare dacă vizează în special dominarea, învingerea şi mai puțin progresul ca atare. În cazul cînd competiția este corectă, constructivă, bazată pe valori autentice, ea este stimulativă, condiționînd afirmarea şi valorizarea interlocutorilor.
d) *Rezistența la schimbare* apare deoarece orice modificare provoacă teamă, anxietate, implicînd necunoscutul şi asumarea de riscuri.
e) *Lipsa încrederii în sine* se manifestă datorită falsei idei despre sine şi despre interlocutor.

3. Bariere cauzate de atitudinile individualiste. Sînt specifice indivizilor care pun accentul pe propria persoană.

a) *Comportamentul egocentric* face ca individul să fie nereceptiv la ceea ce se petrece în jurul lui, dialogul devenind astfel greoi, uneori chiar imposibil.
b) *Necunoaşterea propriei persoane* favorizează o imagine deformată, chiar eronată despre sine, fapt ce determină lipsa autocontrolului reacțiilor şi comportamentelor în procesul de comunicare.
c) *Sentimentul de incompetență sau ineficiență* înseamnă tendința de a nega sistematic valoarea propriilor capacități în raport cu cele ale altor persoane. Acest sentiment de inferioritate se manifestă prin jenă, sfială, stîngăcie, autocritică exagerată, tăcere nejustificată, dificultate în exprimare.

d) *Lipsa de obiectivitate şi realism* apare atunci cînd percepţia realităţii are loc prin prisma sentimentelor personale şi a experienţei anterioare. Un astfel de blocaj generează o comunicare deformată, falsificată sau deturnată în mod voit.
e) *Pasivitatea excesivă* duce la inerţie, indolenţă şi dezinteres, precum şi la neimplicarea în diverse situaţii de comunicare.

4. Bariere referitoare la relaţiile individ-grup:

a) *Marginalizarea*. Comunicarea cu persoane subapreciate, neglijate de societate este foarte dificilă, acestora fiindu-le caracteristic un comportament deviat, nerespectarea promisiunilor şi a legilor.
b) *Lipsa de autenticitate* este incapacitatea de a se exprima în conformitate cu ceea ce simt şi îşi doresc în mod real. Asemenea oameni sînt nişte "actori", asumîndu-şi roluri pe care nu le acceptă.
c) *Izolarea* se manifestă prin afişarea unui comportament individualist, teamă faţă de alţii şi de ridicol, neimplicare, lipsă de iniţiativă. Izolarea poate fi atît blocaj al comunicării cît şi consecinţa unei comunicări neeficiente.

ALTE TAXONOMII ALE BLOCAJELOR COMUNICĂRII

Leonard Saules (cf. Tran & Stănciugelu, 2003) consideră că în procesul de comunicare pot interveni:

Bariere de limbaj:
- aceleaşi cuvinte au sensuri diferite pentru diferite persoane;
- cel ce vorbeşte şi cel ce ascultă se pot deosebi ca pregătire şi experienţă;
- starea emoţională a receptorului poate deforma ceea ce aude;
- ideile preconcepute şi rutina influenţează receptivitatea;
- dificultăţi de exprimare;
- utilizarea unor cuvinte sau expresii confuze.

Bariere de mediu:
- climat de muncă necorespunzător (poluare fonică ridicată etc.);
- folosirea de suporturi informaţionale neadecvate.

Poziţia emiţătorului şi receptorului în comunicare poate constitui o barieră datorită:
- imaginii pe care o are emiţătorul sau receptorul despre sine şi despre interlocutor;
- caracterizării diferite de către emiţător şi receptor a situaţiei în care are loc comunicarea;
- sentimentelor şi intenţiilor cu care interlocutorii participă la comunicare.

Bariere de concepţie:
- existenţa presupunerilor;
- exprimarea cu stîngăcie a mesajului de către emiţător;
- concluzii pripite asupra mesajului;
- lipsa de interes a receptorului faţă de mesaj;
- rutina în procesul de comunicare.

Sidney Shore (cf. Jaoni, 1990) identifică trei tipuri de blocaje ce constituie reale probleme în realizarea procesului de comunicare.

Blocaje de ordin emoţional:
- teama de a nu comite greşeli, de a nu părea extravagant;
- teama de a fi un "pionier", de a fi în minoritate;
- neîncrederea faţă de superiori, colegi, colaboratori;
- dificultatea de a schimba modelul de gîndire;
- dependenţa excesivă de opiniile altora;
- lipsa capacităţii de a depune un efort susţinut în rezolvarea unei probleme: de la identificarea ei pînă la soluţionare.

Blocaje de ordin cultural:
- dorinţa de a se conforma modelelor sociale, dorinţa de apartenenţă;
- "conformism" la ideile vechi, dar şi la cele noi;
- slaba capacitate de a transforma sau modifica ideile.

Blocaje de ordin perceptiv:
- incapacitatea de a se interoga asupra evidentului;
- incapacitatea de a distinge între cauză şi efect;
- dificultatea de a determina o problemă sau declinarea capacităţii, refuzul de a sesiza, de a releva;
- incapacitatea de a defini lucrurile;
- îngustarea excesivă a punctului de vedere.

Zgomotul (semantic, mecanic şi de mediu) este considerat, de asemenea, o barieră în transmiterea mesajului. Deşi îmbracă forme diferite, constituind reale perturbaţii ale comunicării, barierele nu sînt de neevitat. Pentru înlăturarea lor se vor lua în consideraţie mai multe aspecte:

• ***Se atacă problema, şi nu persoana***

Trebuie evitată *tendinţa de a judeca.* Convingerea unor persoane că cei din jurul lor îşi vor îmbunătăţi comportamentul doar dacă sînt *criticaţi* constutuie o barieră în calea unei comunicări eficiente. În loc de: "*Tu eşti vinovat pentru această situaţie...*", se spune: "*Să vedem cum putem rezolva problema...*".

• ***Se vorbeşte la concret, şi nu la general***

Nu se permite folosirea etichetelor în caracterizarea unei persoane care a greşit sau a avut un comportament neadecvat. Urmează să precizăm locul, timpul şi condiţiile în care a greşit. Se spune: "*M-aţi întrerupt de trei ori în timpul şedinţei şi aceasta m-a deranjat, deoarece, pe de o parte, a afectat continuitatea argumentării, iar, pe de alta, s-ar fi putut crea impresia că nu mă ascultaţi*", în loc de "*Întotdeauna încercaţi să atrageţi atenţia asupra dvs., să vă remarcaţi în detrimentul altora* ".

• ***Ascultarea suportivă*** înseamnă recepţionarea mesajelor prin modul de ascultare şi prin reacţiile de feedback. Felul în care ascultăm trebuie să-i sugereze

interlocutorului că sîntem interesaţi de persoana sa, că îi atestăm contribuţia la comunicare, că îi respectăm sentimentele, emoţiile, gîndurile şi, chiar dacă nu împărtăşim punctul său de vedere, avem convingerea că acesta este important şi valid pentru el.

Există şi alte modalităţi de a surmonta barierele de comunicare, de a evita declanşarea şi menţinerea situaţiei conflictuale:

- planificarea comunicării;
- determinarea scopului fiecărei comunicări;
- alegerea momentului potrivit pentru comunicare;
- clasificarea ideilor înaintea comunicării;
- folosirea unui limbaj adecvat.

BARIERE ÎN COMUNICAREA EFICIENTĂ COPIL/ ADOLESCENT-ADULT

Studiile în domeniul educaţional au arătat rolul primordial al comunicării în sferele cognitivă, afectivă şi volitivă ale copilului/adolescentului. Trower şi Hollin (7) afirmă că deprinderile sociale insuficient dezvoltate sînt asociate cu performanţe academice scăzute, probleme emoţionale şi comportamentale, dificultăţi de adaptare socială. Aceşti factori declanşează şi susţin sentimentul de singurătate, prezent la aproximativ 75% din persoanele sub 18 ani. Singurătatea, la rîndul ei, are drept consecinţă timiditatea, depresia, anxietatea socială, stima de sine scăzută, inabilitatea de exprimare emoţională, deprinderi ineficiente de asertivitate, participarea redusă la diverse activităţi.

Pentru o comunicare optimă este necesară prevenirea reacţiilor defensive (frecvent întîlnite în relaţiile interumane) provocate de mesajele care atacă persoana şi care, desigur, trebuie evitate (2).

Prezentăm în tabelul de mai jos tipuri de mesaje ce duc la declanşarea reacţiilor defensive şi modalităţi de prevenire a acestora.

Mesaje care provoacă declanşarea reacţiilor defensive şi blocarea comunicării	**Mesaje care previn reacţiile defensive şi blocarea comunicării**
Comunicarea evaluativă conţine mesaje adresate la persoana a II-a. "*Nu ştii despre ce vorbeşti!*", "*Nu lucrezi cît ar trebui!", "Vorbeşti prea mult!"* etc. Aceste mesaje implică judecarea interlocutorului şi întrerupe comunicarea prin reacţiile declanşate.	*Comunicarea descriptivă* constă din mesaje adresate la persoana I (limbajul responsabilităţii), focalizate pe ceea ce simte emiţătorul şi pe comportamentul interlocutorului. "*Cînd nu-mi permiteţi să spun ceea ce cred* (descrierea comportamentului), *devin nervos şi frustrat!"* (emoţia şi consecinţa).
Controlul presupune mesaje prin care, oferind soluţii şi sfaturi, avem tendinţa de a controla interlocutorul. *"Ştiu mai bine cum trebuie să procedezi, aşa că ascultă-mă şi ai să reuşeşti!* "	*Comunicarea orientată spre problemă* conţine mesaje ce ajută interlocutorul să identifice alternativele de rezolvare a acesteia fără a-i impune soluţia. *"Mă gîndesc că aceasta se poate rezolva mai eficient dacă vei pleca singur".*
Manipularea presupune transmiterea unor mesaje de nonacceptare şi neîncredere în deciziile celorlalţi. "*Nu cred că eşti în măsură să faci lucrul acesta".*	*Spontaneitatea* este exprimarea opiniilor personale, fără impunerea propriului punct de vedere. "*Într-adevăr, este un lucru foarte dificil".*
Neutralitatea transmite mesajul că persoana cu care comunici nu este importantă pentru tine. "*Lasă, nu-mi spune nimic, ştiu ce trebuie să fac".*	*Comunicarea empatică* conţine mesaje de înţelegere, compasiune şi afecţiune faţă de interlocutor. "*Înţeleg, te-ai simţit foarte umilit în situaţia respectivă*".
Superioritatea determină formarea unei relaţii defectuoase de comunicare şi încurajează dezvoltarea conflictelor.	*Egalitatea* înseamnă acceptarea necondiţionată şi respectarea fiecărei persoane indiferent de nivelul său de cultură, de pregătire profesională.

Sperăm că această incursiune în problema blocajelor comunicării să fie utilă profesorilor şi celor interesaţi de dezvoltarea competenţelor comunicative.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Abric, J., *Psihologia comunicării*, Editura Polirom, Iaşi, 2002.
2. Băban, A., *Consiliere educaţională,* Editura Ardeleanul, Cluj-Napoca, 2001.
3. Craia, S., *Teoria comunicării*, Editura Fundaţiei România de mîine, Bucureşti, 2000.
4. Gîndea, R.; Gîndea, D., *Comunicarea managerială aplicată*, Editura Expert, Bucureşti, 1998.
5. Roco, M., *Creativitate şi inteligenţa emoţională*, Editura Polirom, Iaşi, 2001.
6. Tran, V.; Stănciugelu, I., *Teoria comunicării*, Editura Comunicare.ro, Bucureşti, 2003.
7. Trower, P., Hollin, C., *Handbook of social skills training*, Pergamon Press, Oxford.

Demersul praxiologic asupra temei de acasă pentru elevi



Teodora **HUBENCO**

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Tema de acasă a reprezentat întotdeauna o activitate cu multiple şi majore semnificaţii, ea fiind concomitent – în funcţie de conceptul educaţional dominant şi nivelul profesional al pedagogului – muncă independentă, test de evaluare, formă şi mijloc de manifestare a achiziţiilor şcolare etc. sau instrument de înfricoşare şi chiar de sancţionare a elevilor. Creşterea substanţială a volumului de informaţie produsă de ştiinţă, arte şi tehnologii a determinat în mod direct mărirea timpului pentru pregătirea temelor de acasă, deci şi reducerea timpului pentru odihnă, satisfacerea intereselor personale de formare şi dezvoltare fizică, intelectuală şi cultural-spirituală. În consecinţă, starea sănătăţii copiilor şcolarizaţi a devenit una dintre problemele majore ale practicii educaţionale: "În ultimii doi ani numărul elevilor încadraţi în grupul de risc a crescut cu 70,5%, iar numărul elevilor care n-au fost bolnavi în timpul anului şcolar s-a redus pînă la 18,6%. Cu vîrsta creşte şi numărul de maladii ale sistemului nervos central şi al dereglărilor psihice, acestea plasîndu-se pe locul al doilea în structura morbidităţii. În clasele liceale nivelul morbidităţii sistemului digestiv şi cardiovascular a sporit de 1,3-2,2 ori faţă de nivelul acestor maladii înregistrate la elevii din ciclul primar. Tot în clasele superioare se constată o creştere de 2,2 ori a cazurilor de miopie (comparativ cu clasele mici)" (1, p. 63).

Diminuarea stării sănătăţii elevilor de azi este cauzată de hipodinamie, determinată de volumul mare al materiilor de studiu, al temelor pentru acasă, pe care elevii din clasele secundare şi liceale trebuie să le pregătească după 6-7 lecţii pe zi.

Fiecare dintre factorii de suprasolicitare a elevilor are un anumit impact asupra eficienţei procesului de predare-învăţare şi merită a fi studiat în mod special, deoarece influenţează şi alte aspecte ale vieţii adolescentine în general. În cele ce urmează ne vom referi la un singur factor – temele de acasă.

Temele de acasă, fiind o continuare a activităţii didactice la clasă, ne-am propus să efectuăm un ministudiu şi să aflăm opiniile profesorilor şi ale elevilor privind raţiunea şi volumul lor. În acest scop, le-am solicitat respondenţilor să completeze un chestionar (pentru profesori şi pentru elevi), fiecare conceput să dezvăluie mai multe faţete ale problemei.

În total au participat 75 de cadre didactice de la diferite discipline, din cîteva zone ale Republicii Moldova, şi 50 de elevi din mun. Chişinău şi s. Cojuşna, Străşeni.

- Criteriul *raţiunea (utilitatea) temelor de acasă*. La întrebarea *Consideraţi că temele de acasă sînt necesare pentru elevi?* toţi profesorii au răspuns afirmativ, venind însă cu recomandări de eficientizare a lor:

– să fie propuse diferenţiat şi în volum mai mic;
– să fie indicat volumul minim obligatoriu, celelalte sarcini urmînd a fi considerate opţionale;
– elevul să realizeze din tema de acasă doar ceea ce doreşte;
– pînă în cl. VIII să nu se dea teme pentru acasă.

Elevii, la rîndul lor, consideră că temele pentru acasă sînt necesare, însă într-un volum mai mic şi nu la toate disciplinele, ci doar la cele la care se susţin examene. Prezentăm cîteva opinii care validează concluzia de mai sus:

– este prea mult material şi nu reuşesc să-mi fac toate temele;
– ar fi bine să studiem mai mult la lecţie;
– sînt prea multe teme şi nu reuşim să ne ocupăm şi cu altceva;
– temele sînt dificile şi plictisitoare;
– să fie introdusă o limită;
– îmi provoacă dureri de cap.

Elevii din clasele primare au specificat că temele pentru acasă ar trebui realizate în scris, dar nu la toate disciplinele.

- Criteriul *claritatea temelor pentru acasă*. La întrebarea dacă temele de acasă sînt formulate explicit, elevii din clasele secundare şi liceale au menţionat:

– nu sînt clare la toate disciplinele, de aceea îmi ia mult timp să le înţeleg;
– unele discipline (*Fizica, Chimia, Matematica*) le învăţ cu greu şi nu am pe cine consulta (cl. X);
– la *Chimie, Matematică* şi *Fizică* sînt nevoit să consult şi alte manuale;
– uneori nu înţeleg condiţia temei de acasă.

La elevii din clasele primare au prevalat următoarele răspunsuri:

– apelez la ajutorul părinților;
– dacă ascult atent în clasă, înțeleg;
– la unele obiecte de studiu învățătorii ne explică ce avem de făcut acasă.

La acest capitol profesorii au expus următoarele opinii:

– deseori temele pentru acasă sînt confuze, sarcinile nefiind formulate concret.
– nu toate temele propuse în manual pentru muncă independentă sînt accesibile elevilor, realizarea lor solicită asistența profesorului;
– deseori în manual lipseşte informația necesară pentru realizarea temelor.

Chiar dacă sarcinile sînt apreciate drept clare, se consideră că elevii nu au cunoştințele şi abilitățile necesare pentru a le efectua. Astfel, 36 dintre profesorii chestionați nu sînt siguri că elevii posedă suficiente cunoştințe pentru a realiza temele de acasă, 27 de profesori sînt siguri de acest fapt, deoarece explică sarcinile de îndeplinit.

- Criteriul *timp acordat studiului* a dezvăluit durata pregătirii temelor de acasă la fiecare disciplină şcolară:

– cl. XI: de la 2 pînă la 8-13 ore, la unele discipline se pregătesc cîte 2-3 zile;
– cl. X: de la 5 pînă la 13 ore, la unele discipline (*Matematica*) lucrează cîte 3 zile;
– cl. VII: de la 4 pînă la 10 ore;
– cl. VI: 7-8 ore;
– cl. V: pînă la 9 ore;
– cl. IV: 2,5-5 ore.

Elevii din clasele secundare şi liceale au zilnic cîte 6-7 lecții, pe care le încheie la orele 14-15. Adăugînd la acestea timpul necesar deplasării de la şcoală acasă, luării prînzului şi pregătirii temelor, constatăm că nu le mai rămîne timp şi pentru activități extraşcolare, cultural-artistice, de educație fizică şi sport sau pentru unele lucrări de menaj etc. Cea mai mare parte a zilei ei o petrec la masa de scris, fapt care provoacă apariția multor boli chiar la vîrsta adolescenței.

Conform *Actelor normative privind protecția muncii*, care reglementează organizarea regimului de studiu "durata pregătirii temelor pentru acasă va fi de 1 oră în cl. II; 1,5 ore în cl. III-IV; 2,5-3 ore în cl. V-VII şi 4 ore în cl. VIII-XI" (2, p.184). Or, numărul de ore stabilit oficial pentru temele de acasă este cu mult mai mic decît cel consumat în realitate. Cu toate acestea, nimeni dintre responsabilii pentru timpul acordat studiului (cadre didactice, inspectori şcolari, autori de manuale etc.) nu ține cont de prevederile legale.

Testarea cadrelor didactice la acest parametru a demonstrat că majoritatea nu ştiu de cît timp are nevoie elevul pentru a-şi pregăti temele, răspunsurile constituind valori aproximative şi diferite:

– în clasele primare 2-3 ore;
– cîte 45 de minute pentru fiecare disciplină;
– la *Istorie* se acordă de la 0,5 pînă la 8 ore;
– cel mai mult timp necesită *Matematica*.

Profesorii nu ştiu cît timp le ia elevilor pregătirea temelor de acasă la disciplina pe care o predau şi ce procent reprezintă acesta în raport cu timpul acordat pentru realizarea temelor la toate obiectele de studiu.

- Criteriul *gradul de independență în pregătirea temelor de acasă* a fost aplicat prin întrebarea *Solicitați ajutorul familiei în rezolvarea temelor*?

S-a constatat că elevii din cl. XI nu recurg (nici unul dintre cei chestionați) la ajutorul părinților, deoarece aceştia, oricum, nu i-l pot acorda. Elevii din clasele primare şi din cl. V-VII apelează, de regulă, la ajutorul părinților la pregătirea temelor de acasă, iar cei din cl. X îl solicită foarte rar, doar atunci cînd consideră că le-ar putea explica anumite lucruri.

La acest subiect, profesorii au menționat că salută implicarea părinților în pregătirea temelor, o consideră necesară şi obligatorie. Or, la nivelul cadrelor didactice, predomină opinia conform căreia temele nu sînt pentru elevi, ci pentru părinți, aceştia fiind datori să realizeze o parte însemnată din munca profesorilor.

- Criteriul *caracterul sistematic al evaluării temelor pentru acasă.*

Răspunsurile elevilor au scos în evidență faptul că unii profesori controlează realizarea temelor de acasă sistematic, iar alții – periodic, profesorii chestionați afirmînd că le verifică permanent (43 de intervievați din totalul de 75), periodic sau chiar deloc.

- Criteriul *semnificația temelor pentru acasă* a fost aplicat doar elevilor. S-a stabilit că, în general, temele pentru acasă sînt necesare, deoarece contribuie la consolidarea cunoştințelor şi înțelegerea temei din clasă. Însă elevii de la treapta liceală (care dedică cel mai mult timp pregătirea temelor) au formulat şi anumite rezerve față de importanța acestora:

– unele teme sînt inutile;
– sînt importante, dar ne răpesc foarte mult timp, de aceea nu putem face şi altceva;
– după ce-mi fac temele, mă simt extenuat;
– ar trebui să lucrăm mai mult în clasă.

- Criteriul *diversificarea gradului de dificultate al temelor pentru acasă pe zone*. În baza răspunsurilor oferite de elevi s-a constatat că cele mai multe dificultăți în pregătirea temelor de acasă le întîmpină copiii din Chişinău. Cauza se presupune a fi numărul mare de elevi în clasă (situație specifică şcolilor din capitală), ceea ce nu permite o activitate individuală, precum şi "provocările" profesorilor, care obțin astfel mai multe ore pentru meditațiile cu plată, fenomen foarte răspîndit, deşi nerecunoscut oficial.

Sinteza răspunsurilor cu privire la temele de acasă s-a conturat în următoarele concluzii.

1. Demersul praxiologic asupra temelor de acasă a specificat:

– Neîndeplinirea temelor duce la formarea de goluri în cunoştinţe şi la diminuarea interesului pentru domeniile ştiinţific/artistic/tehnologic ale disciplinei şcolare.
– Nu toate sarcinile propuse în manuale sînt clare şi accesibile elevilor, doar o parte dintre profesori explicînd condiţiile temelor de acasă.
– Nu toţi elevii posedă cunoştinţele şi capacităţile necesare pentru a realiza temele, chiar dacă condiţia le este clară.
– Pentru nerealizarea temelor de acasă elevii sînt apreciaţi cu note negative, însă puţini dintre profesori se interesează care ar fi motivele neîndeplinirii lor.
– Majoritatea profesorilor optează pentru realizarea integrală a temelor, deşi recunosc că sînt voluminoase şi dificile.

2. Recomandări privind temele de acasă. Acestea ar trebui:

– să fie în volum mai mic;
– să fie propuse diferenţiat;
– să fie specificat tipul de sarcini: obligatorii (volum minim necesar) şi opţionale/suplimentare;
– pentru elevii claselor primare să se dea mai puţine teme în scris.

Reglementarea ştiinţifică şi normativă a temelor de acasă pentru elevi, elaborarea mecanismelor de stabilire a volumului, cantităţii, gradului de dificultate al acestora; formarea cadrelor didactice pentru echilibrarea corectă a sarcinii didactice la clasă cu cea de acasă este imperioasă.

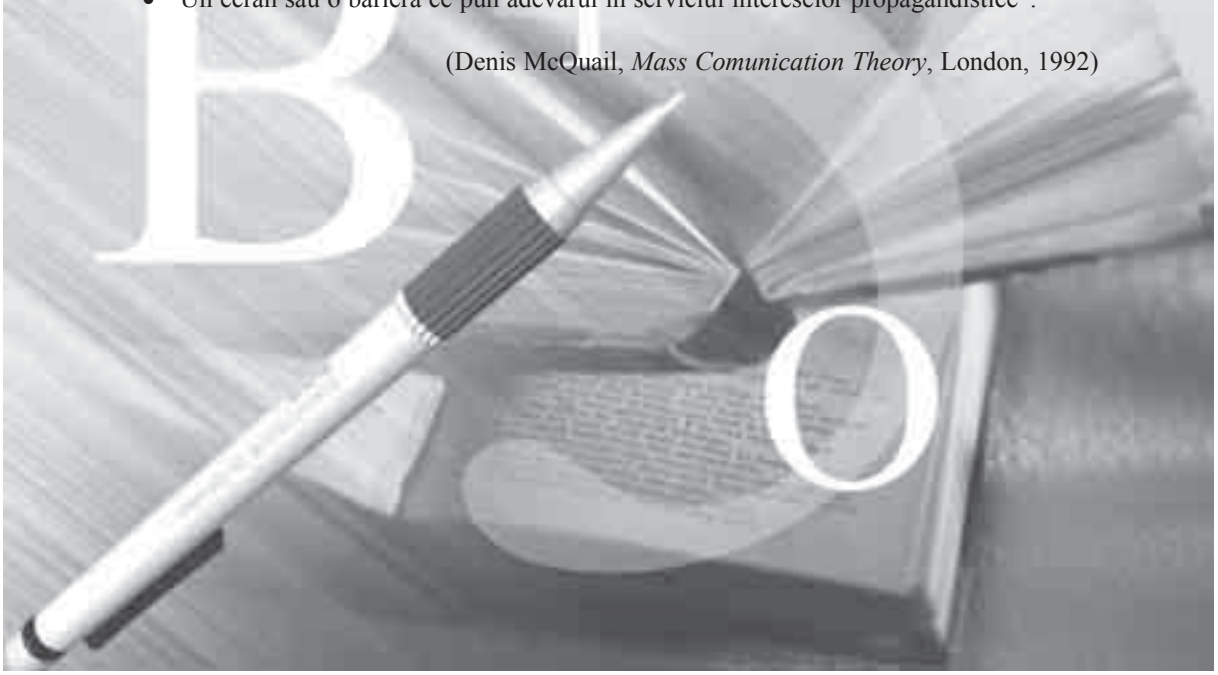
REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. *Buletinul învăţământului*, 2002, nr. 1-2.
2. *Acte normative privind protecţia muncii*, Chişinău, 1996.

"Mass-media este:

- O fereastră spre experienţe ce ne extind viziunea asupra lumii;
- Un interpret ce explică şi dă sens evenimentelor disparate;
- O platformă şi/sau un purtător pentru informaţii şi opinii;
- O legătură interactivă;
- Un jalon, un indicator care ne arată drumul, ghidîndu-ne şi dîndu-ne instrucţiuni;
- Un filtru care selectează anumite informaţii pe care le supune atenţiei noastre mai mult decît pe altele, aceasta în mod deliberat sau nu;
- O oglindă ce reflectă imaginea societăţii, uneori cu distorsiuni;
- Un ecran sau o barieră ce pun adevărul în serviciul intereselor propagandistice".

(Denis McQuail, *Mass Comunication Theory*, London, 1992)



Comunicarea în context educativ şi didactic



Luminița **IACOB**

Universitatea "Al. I. Cuza", Iași

1. PRECIZĂRI CONCEPTUALE

Comunicarea educațională sau pedagogică este cea care mijlocește realizarea fenomenului educațional în ansamblul său, indiferent de conținuturile, nivelurile, formele sau partenerii implicați. Față de aceasta, *comunicarea didactică* apare ca formă particulară, obligatorie în vehicularea unor conținuturi determinate, specifice unui act de învățare sistematică, asistată. Din perspectiva educației formale, comunicarea didactică constituie baza procesului de predare-asimilare a cunoştinţelor în cadrul instituționalizat al formării şi între parteneri cu status-roluri determinate: profesori-elevi/ studenți, formatori-cursanți, experți-ucenici etc.

Atît comunicarea educațională cît şi cea didactică pot fi considerate forme specializate ale fenomenului extrem de complex şi dinamic al comunicării umane.

În accepțiunea sa cea mai largă, aceasta poate fi definită ca o *relație ce permite coîmpărtășirea sensului unei informații*. Triada informație-relație-coîmpărtășire este esențială în definirea contemporană a comunicării. Dacă informația este *premisa absolut necesară* unui act de comunicare, ea nu este însă şi suficientă. Absența înțelegerii acelei informații şi a cadrului relațional, care să-i ghideze şi să fixeze sensul, anulează situația de comunicare.

O propoziție într-o limbă necunoscută există ca informație, dar, în absența cunoaşterii limbii, ea nu ne va comunica nimic. La fel, un gest atipic culturii noastre. În aceeaşi măsură o informație verbală decontextualizată („Vino"), schimbată între două personaje a căror relație nu o cunoaştem, nu oferă, prin ea însăşi, măsura sensului ei. Registrul posibilităților de decodificare este vast, „vino" putînd fi, la fel de bine, îndemn, chemare, poruncă, rugăminte, ironie, provocare, glumă, sfat etc.

În esență, a comunica înseamnă *a fi împreună cu*, *a împărtăşi* şi *a te împărtăşi*, a realiza o comuniune de gînd, simțire, acțiune. În consecință, se poate sublinia că informația şi relația sînt premise ale comunicării, în timp ce coîmpărtășirea, construcția în comun a sensului, este *condiția strict necesară*. Această accepțiune reclamă cîteva axiome:

- Comportamentului uman, în ansamblul său, îi este intrinsecă dimensiunea informațională care, corect receptată şi decodificată, devine comunicare;
- A comunica înseamnă mult mai mult decît a stăpîni cuvintele; putem vorbi fără să comunicăm şi să ne "împărtăşim" celorlalți fără a rosti nici un cuvînt. Prin natura misiunii sale, omul şcolii este obligat să conştientizeze aceasta şi să acționeze ca un profesionist al comunicării;
- Absența intenției comunicative nu anulează comunicarea. Nehotărîrea, neliniştea, blazarea, neputința etc. le transmitem elevilor chiar şi atunci cînd nu o dorim. Ele se încorporează în baza relațională care, vom vedea, filtrează mesajul didactic centrat pe conținuturile disciplinei, ceea ce face ca profesori diferiți, cu aceeaşi clasă şi chiar aceeaşi temă, să obțină rezultate diferite.

Această perspectivă de lucru asupra comunicării, desigur una dintre diversele posibile, permite cîteva sublinieri:

a) în cercetarea şi practica actuală, actul comunicării este văzut ca o *unitate a informației cu dimensiunea relațională*. Aceasta din urmă este coparticipantă la contextualizarea informației. Să ne gîndim la sensul diferit pe care îl capătă aceeaşi informație – "Ați răspuns bine" – în contexte relaționale diferite: pe fundalul încrederii reciproce profesor-elev, față de relația de tip „care pe care";

b) perspectiva telegrafică, lineară, asupra comunicării este înlocuită de *modelul interactiv* care

analizează actul comunicativ ca o relație de schimb între parteneri. Aceştia au, fiecare, simultan, *un dublu statut: emițător şi receptor*. Ca urmare, mai vechea atribuire ce acorda rolul de emițător profesorului şi pe cel de receptor elevului/elevilor, devine discutabilă;

c) analiza exclusivă a informațiilor codificate prin cuvînt şi deci centrarea pe mesajele verbale, pierde tot mai mult teren în fața cercetării *diversității codurilor utilizate* (sunet, cuvînt, gest, imagine, cinetică, postură etc.) *şi acceptării multicanalității comunicării* (auditiv, vizual, tactil, olfactiv etc.). Din perspectiva acestei realități, devine tot mai evident faptul că, şi în situație didactică, comportamentul interlocutorilor, *în ansamblul său*, are valoare comunicativă;

d) a comunica, ca formă de interacțiune, presupune cîştigarea şi activarea *competenței comunicative*, care este deopotrivă aptitudinală şi dobîndită. Absența acesteia sau prezența ei defectuoasă explică, de cele mai multe ori, eşecul sau dificultățile pe care profesori, foarte bine pregătiți în domeniul specialității lor, le au sistematic în munca cu generații şi generații de elevi. A fi profesor înseamnă a avea cunoştințe de specialitate temeinice (premisă necesară dar nu şi suficientă), precum şi capacitatea de a le "traduce" didactic sau, altfel spus, posibilitatea de a şti "ce?", "cît?", "cum?", "cînd?", "în ce fel?", "cu ce?", "cui?", "de ce?" etc. oferi.

2. FORME ALE COMUNICĂRII. IMPLICAȚII PSIHOPEDAGOGICE

În sistemul lumii vii, comunicarea atinge, în forma sa umană, un punct maxim. Se are în vedere atît complexitatea procesului, formele, conținuturile şi nivelurile comunicării cît şi diversitatea codurilor, canalelor, situațiilor, modalităților în care se produce.

Este, aşadar, firesc ca un fenomen atît de pluri-determinat (comunicarea este în acelaşi timp relație, informație, acțiune, tranzacție etc.) să admită o taxo-nomie largă, cu o diversitate de criterii-repere.

Cu titlu de exemplificare doar, semnalăm cîteva posibilități:

Criterii	Forme ale comunicării	Precizări
1. Partenerii	a) intrapersonală b) interpersonală c) în grup mic d) de masă	– cu sine (monologul interior sau verbalizat) – între două persoane – în cazul unei relații grupale de tip "față în față" – auditoriul este un public larg, în relație directă (conferințe) sau indirectă (ziar, TV) cu sursa
2. Statutul interlocutorilor	a) verticală b) orizontală	– între parteneri care au statute inegale (elev-profesor, părinte-copil etc.) – între parteneri cu statute egale (elev-elev, profesor-profesor etc.)
3. Codul folosit	a) verbală b) paraverbală c) nonverbală d) mixtă	– *fac obiectul analizei subpunctului 2.1*
4. Finalitatea actului comunicativ	a) accidentală b) subiectivă c) instrumentală	– *fac obiectul analizei subpunctului 2.2*
5. Capacitatea autoreglării	a) lateralizată (unidirecțională) b) nelateralizată – bidirecțională – multidirecțională	– fără feedback (comunicare prin film, radio, bandă magnetică etc., forme care nu admit interacțiunea în construirea mesajului) – cu feedback determinat de prezența interacțiunii emițător-receptor
6. Natura conținutului	a) referențială b) operațional/ metodologică c) atitudinală	– vizează un anumit adevăr (ştiințific sau de altă natură) – vizează înțelegerea acelui adevăr, felul în care trebuie operat, mental sau practic, pentru ca adevărul transmis să fie "descifrat" – valorizează cele transmise (referentul), situația comunicării şi partenerul

Se remarcă faptul că o formă de comunicare anume este o problemă de *dominanţă* şi nu de *exclusivitate*. De asemenea, doar din necesităţi didactice se fac delimitări tranşante. În realitatea vie a comunicării aceste forme coexistă. Spre exemplu, comunicarea profesorului poate fi, în acelaşi timp, o comunicare în grup (se adresează tuturor cu o cerinţă), o comunicare interpersonală (accentuează o idee ca răspuns direct pentru elevul *X*) şi intrapersonală (se autointeroghează "m-au înţeles exact?", "este *X* atent la ceea ce i-am spus?"). La fel, acelaşi act comunicativ poate fi referenţial, operaţional şi atitudinal. Spre exemplu, la cerinţa *verbală*: "Enumeraţi cît mai multe asemănări şi deosebiri între fenomenele *x* şi *y*", profesorul indică, *gestual*, maniera rezolvării aşteptate (două coloane, una pentru asemănări, alta pentru deosebiri) şi prin *ton* importanţa deosebită a sarcinii solicitate în acel moment elevilor şi încrederea că ei sînt capabili să rezolve bine cerinţa.

2.1. VERBAL, PARAVERBAL ŞI NONVERBAL

Una dintre cele mai frecvente diferenţieri utilizate în analiza comunicării umane are la bază *natura semnelor* folosite în transmiterea informaţiei şi *canalul predilect* de transmitere a mesajului. În consecinţă, rezultă o posibilitate de analiză pe trei planuri:

Comunicarea verbală (CV). Informaţia este codificată şi transmisă prin cuvînt şi prin tot ceea ce ţine de acesta sub aspectul fonetic, lexical, morfo-sintactic. Este cea mai studiată formă a comunicării umane, deşi, din perspectivă antropogenetică şi ontogenetică, apariţia ei este cu mult devansată de celelalte două forme comunicative. Este specific umană, are formă orală şi/sau scrisă, iar în funcţie de acestea, utilizează canalul auditiv şi/sau vizual. Permite formularea, înmagazinarea şi transmiterea unor conţinuturi extrem de complexe. Multă vreme a fost studiată, ca manieră dominantă a comunicării. Faptul s-a repercutat şi asupra modelului studierii comunicării didactice.

Astfel, cîteva principii au făcut epocă în ciuda adevărului lor limitat: emiterea determină recepţia; mesajul circulă de la un pol preponderent activ (profesorul – în cazul comunicării didactice) spre un receptor pasiv; desfăşurarea lanţului comunicativ are direcţie lineară, etapele prezente le condiţionează automat pe cele viitoare, fără reciprocitate; dacă în codare şi decodare – a se citi repertoriul educatorului şi cel al educatului – se foloseşte aceeaşi cheie lingvistică, mesajul îşi atinge ţinta etc.

Tendinţa actuală este orientată mai ales asupra cercetării comunicării orale, mult timp neglijată din cauza lipsei instrumentelor tehnice care să o surprindă în complexitatea sa. Dinspre "gramatica orarului" vin astăzi cele mai multe date care infirmă, în parte, tezele de mai sus.

Comunicarea paraverbală (CPV). Informaţia este codificată şi transmisă prin elemente prozodice şi vocale care *însoţesc* cuvîntul şi vorbirea în general şi care au semnificaţii comunicative aparte. În această categorie se înscriu: *caracteristicile vocii* (comunică date primare despre locutori: tînăr-bătrîn, alintat-hotărît, energic-epuizat etc.), *particularităţile de pronunţie* (oferă date despre mediul de proveniență: urban-rural, zonă geografică, gradul de instruire etc.), *intensitatea* rostirii, *ritmul şi debitul vorbirii*, *intonaţia*, *pauza* etc. Canalul folosit este cel auditiv.

Acelaşi mesaj, identic codificat verbal, în funcţie de implicarea paraverbalului, îşi modifică sensul şi semnificaţia, devine practic altceva. Apare fenomenul de *supracodificare*, la care elevii, vom vedea, sînt sensibili în mod particular. Este suficient să le spuneţi elevilor "Notaţi acum" cu ton de rugăminte, poruncă sau indicaţie neutră ca să observaţi diferenţele.

În cadrul cercetării CPV sînt în curs studii foarte interesante care urmăresc valoarea comunicativă *a tăcerii* (Cucoş, 1996). Orice cadru didactic ştie, din propria sa experienţă la clasă, că există tăceri-nedumeriri, tăceri-vinovate, tăceri-proteste, tăceri-aprobatoare, tăceri-laborioase (se gîndeşte intens), tăceri-provocatoare, tăceri-indiferente, tăceri-obositoare, tăceri-stimulative, tăceri-condamnări, tăceri-zgomotoase, tăceri-pedeapsă, tăceri-obraznice etc., exprimate atît de copii cît şi de profesor.

Dacă, de regulă, comunicarea verbală este purtătoarea dimensiunii referenţiale a actului comunicării, paraverbalul şi nonverbalul sînt implicate în realizarea dimensiunilor operaţional-metodologică şi atitudinală. Faptul are consecinţe extrem de importante în actul didactic, neconştientizarea acestui aspect putînd avea urmări surprinzătoare.

Comunicarea nonverbală (CNV). Informaţia este codificată şi transmisă printr-o diversitate de semne legate direct de postura, mişcarea, gesturile, mimica, înfăţişarea partenerilor. Înglobînd o multitudine de posibilităţi, comunicarea nonverbală este astăzi obiectul unei susţinute serii de cercetări menite să-i aprofundeze mecanismele şi funcţiile. Din punct de vedere ontogenetic, CNV denotă precocitate, bazată, în egală măsură, pe elemente înnăscute (spre exemplu: diversele comportamente expresive primare ale afectelor şi emoţiilor), dar şi învăţate, iniţial imitativ.

Dimensiunea nonverbală a comportamentului este puternic implicată în construirea *condiţiilor interacţiunii* (privirea, poziţia corpului, distanţa dintre parteneri sînt esenţiale în începerea, susţinerea şi oprirea unei comunicări). Ele stabilesc condiţiile de dinaintea comunicării verbale, constituind o comunicare-cadru, implicată în *structurarea interacţiunii* cît şi în *influenţarea* conţinutului acesteia. Să ne gîndim ce devine intenţia unei rugăminţi pe un fond relaţional cald, faţă de situaţia unei raportări glacial-ostile. La funcţiile de mai sus se adaugă şi cele de *cunoaştere a*

partenerului, *de stabilire a mutualităţii* şi *de facilitare cognitivă*.

Exprimarea verbală este înlesnită de prezenţa gestualităţii şi mişcării. Interzicerea acestora, din considerente situaţional-naturale sau experimentale, face să apară perturbări în exprimarea verbală. Lapsusuri, lentoarea exprimării, pauzele sonore (ăăă …), substituirea de cuvinte, repetiţiile, articulările incomplete conturează tabloul *disfluenţei* pe care blocarea exprimării nonverbale o induce.

Să reţinem: vorbim cu ajutorul organelor vocale, dar comunicăm cu întregul nostru corp şi nu numai. Comunicative sînt şi îmbrăcămintea, relaţiile pe care le stabilim (democratice, autoritare, indiferente), spaţiul pe care îl controlăm şi distanţele la care ne plasăm faţă de interlocutor.

Această primă distincţie – CV, CPV, CNV – permite cîteva sublinieri:

– În funcţie de una sau de alta dintre formele descrise mai sus, comportamentele comunicative reale pot fi cu *dominantă verbală*, cu *dominantă nonverbală* sau *mixte*. Evident că, din această perspectivă, conduita comunicativă a profesorului se înscrie în prima categorie, în timp ce, pentru elev, este mai potrivită încadrarea în cea de a treia;

– Cele trei forme nu au aceleaşi regimuri şi ritmuri de codare, transmitere şi decodare. Se apreciază că promptitudinea este apanajul CPV şi CNV, ele fiind de patru ori şi jumătate mai rapid decodificate decît CV. Vom sublinia ulterior consecinţele pentru comunicarea didactică ale acestui fapt;

– Conţinuturile *afectiv-atitudinale*, indispensabile dimensiunii relaţionale a oricărei comunicări, se transmit, în proporţii hotărîtoare, prin CPV şi CNV: 55% nonverbal, 38% paraverbal şi doar 7% verbal;

– Dacă în situaţia *conţinuturilor explicite*, CNV are un rol diminuat, de regulă, explicativ şi ilustrativ, situaţia se schimbă radical în situaţia *conţinuturilor implicite*, detectabile mai ales pe calea CPV şi CNV;

– Între cele trei forme de comunicare, se stabilesc anumite relaţii temporale şi de sens. Astfel CV şi CPV sînt obligatoriu simultane, în timp ce CNV poate fi simultană acestora, dar să le şi anticipeze sau succeadă. În privinţa sensului comunicării, PV şi NV sînt concordante (nu poţi avea o voce veselă şi o mină tristă), în timp ce între verbal şi paraverbal, pe de o parte, şi între verbal şi nonverbal, pe de altă parte, pot apărea şi discordanţe (spre exemplu, ironia, ca formulă expresivă, are un astfel de mecanism discordant: un mesaj verbal laudativ, contrazis de un ton disprețuitor şi de o mimică de aceeaşi factură);

– Faţă de implicarea voluntară şi conştientă a partenerilor în CV, CPV şi CNV scapă cel mai ades conştientizării gradul lor de spontaneitate este ridicat. Într-o comunicare cu dominanta verbală, cum este şi cea didactică, CPV şi CNV nu se adaugă verbalului, ci formează un întreg bine structurat, complex şi convergent.

2.2. COMUNICAREA ACCIDENTALĂ, SUBIECTIVĂ ŞI INSTRUMENTALĂ

Finalitatea actului comunicativ, conştientizată sau nu de "actorii" relaţiei, a permis delimitarea altor trei tipuri de comunicare: cea accidentală, cea subiectivă şi cea instrumentală (R. Zajonc, 1972).

Comunicarea accidentală se caracterizează prin *transmiterea întîmplătoare de informaţii*. Ele nu sînt vizate expres de emiţător şi, cu atît mai puţin, sînt destinate procesului de învăţare dezvoltat de receptor. Spre exemplu, constatarea lipsei cretei şi buretelui în momentul trecerii la transcrierea unui text pe tablă îi prilejuieşte profesorului o paranteză-remarcă la sistemul eficient al retroproiectorului, care l-ar fi scutit de nervi, iar pe elevul de serviciu de blam.

Comunicarea subiectivă are drept caracteristică faptul că exprimă direct (verbal, paraverbal sau nonverbal) starea afectivă a locutorului din necesitatea descărcării şi reechilibrării, în urma acumulării unei tensiuni psihice (pozitive sau negative). Rămînînd în context didactic, să observăm că în această categorie intră şi exclamaţia de surpriză la un răspuns deosebit ("Bravo, copile!"), şi tonul ridicat al reproşului ("M-aţi supărat!"), şi palma care se abate asupra elevului. De altfel, diversitatea formelor de exprimare şi comunicare subiectivă este extrem de mare, aici incluzîndu-se şi *mişcările de descărcare*: elevul care-şi răsuceşte automat şuviţa de păr, doar, doar, va apărea răspunsul, eleva care-şi tot aranjează bluza – care stă bine dealtfel! – în timpul tatonării rezolvării, copilul care face bucăţi creta în timpul răspunsului oral, profesorul care-şi învîrte tot mai nervos ochelarii pe măsura ascultării răspunsurilor etc.

Comunicarea instrumentală apare atunci cînd sînt reunite o serie de particularităţi: a) focalizarea intenţionată şi vădită pe un *scop precis*, comunicat mai mult sau mai puţin partenerilor; b) urmărirea atingerii lui prin obţinerea unui *efect anumit* în comportamentul receptorului şi c) capacitatea *de a se modifica*, în funcţie de reacţia partenerilor, pentru a-şi realiza obiectivul. Este evident că tipul dat de comunicare este dominant în actul didactic, fără ca acest fapt să excludă şi prezenţa celorlalte două. Dacă, prin esenţa ei, orice comunicare didactică este şi instrumentală, reciproca nu mai este valabilă. La fel, dacă o comunicare didactică poate fi, într-o anumită măsură, accidentală şi subiectivă, acestea din urmă nu sînt, prin finalitatea şi procesualitatea lor, şi didactice.

2.3. IMPLICAŢII PSIHOPEDAGOGICE

Analiza formelor comunicării (2.1; 2.2) ne permite evidenţierea unor aspecte demne de luat în seamă într-o conduită didactică eficientă:

a) *Randamentul comunicării didactice nu se reduce la stăpînirea conţinuturilor verbale*. Dacă prin componenta verbală se exprimă referenţial şi explicit un anumit conţinut categorial, în acelaşi timp, prin

componenta para- şi nonverbală se exprimă atitudini. Acestea vizează *conţinutul transmis, receptorul* şi *situaţia comunicării*. Prin orientările lor atitudinale – pozitive, neutre sau negative – profesorul şi elevul potenţează sau frînează comunicarea, sporesc sau anulează efectele conţinuturilor didactice propuse. Astfel, un conţinut verbal strict şi precis delimitat – o teoremă matematică – în funcţie de conduita para- şi nonverbală a profesorului poate fi percepută de clase paralele (sau de aceeaşi clasă în momente diferite) destul de divers: ca o provocare adresată imaginaţiei şi capacităţilor lor euristice; ca o expresie clară a neîncrederii profesorului în forţele clasei; ca o chestiune de rutină; ca o propunere de tip concurenţial, "care pe care"; ca o pedeapsă administrativă etc.;

b) *Comunicarea* para- şi nonverbală *pregătesc terenul pentru mesajul verbal*. Înainte de a "traduce" şi accepta raţional importanţa unei demonstraţii, elevul are *sentimentul importanţei conţinutului* ce i se propune, transmis de către profesor concomitent cu mesajul verbal al demonstraţiei, dar decodificat mai rapid, cum s-a precizat anterior.

Rolul afectivităţii nu trebuie neglijat şi din alt considerent. S-a demonstrat experimental că informaţiile recepţionate pe un fond afectiv pozitiv sînt mai bine reţinute, în timp ce un climat afectiv stresant (frică, neplăcere, efort excesiv etc.) facilitează uitarea;

c) O comunicare complexă convergentă (CV, PV şi NV) uşurează *realizarea unor sarcini diferite* – impuse de diversele roluri didactice – prin efectuarea lor concomitentă, dar şi prin mijloace diferite (exemplu: verbal se oferă o explicaţie clasei, paraverbal sînt atenţionaţi cei distraţi prin ridicarea tonului şi nonverbal se solicită caietul unui elev pentru a verifica o informaţie oferită anterior);

d) Folosirea multicanalităţii în transmiterea şi receptarea mesajului înlesneşte prelucrarea şi *reţinerea unei mai mari cantităţi de informaţii* şi, în acelaşi timp, sporeşte varietatea şi atractivitatea actului comunicativ. Înlăturînd pericolul monotoniei (gîndiţi-vă la o secvenţă informaţională prezentată exclusiv verbal, fără nici o modificare a intensităţii, ritmului, tonalităţii etc. sau expresivităţii motorii şi la blocarea recepţiei pe care o produce), o astfel de comunicare facilitează procesul concentrării atenţiei;

e) Combinarea variată şi convergentă a mesajelor verbale, para- şi nonverbale poate reprezenta un *spor de claritate* (cît de puţini sînt cei care, în explicarea noţiunii de spirală, nu recurg la gestul "clarificator") şi, prin aceasta, *economie de timp*;

f) Comunicarea divergentă însă poate produce confuzii, nesiguranţă şi chiar refuzul conţinuturilor transmise. Să ne gîndim la situaţia în care mesajul verbal al profesorului afirmă importanţa deosebită a ceva, în timp ce mesajul para- şi nonverbal trădează o indiferenţă totală. Ceea ce nu-l interesează şi pasionează pe profesor nu are de ce să-l atragă mai mult pe elev. Divergenţa se poate plasa şi la nivelul categoriilor de atitudini. Prin conţinutul strict ştiinţific la care apelează, prin felul în care îl prezintă, profesorul poate transmite o valorizare deosebită a ideilor propuse, dar o desconsiderare a celor care îi sînt parteneri în acel moment. Reducerea partenerului – în cazul de faţă elevul/elevii – la statutul de receptor pasiv şi depersonalizat transformă comunicarea didactică în simplu act de informare, scăzîndu-i simţitor randamentul şi denaturîndu-i menirea. Mai poate fi vorba de comunicare, şi încă didactică, în situaţia în care profesorul, din chiar momentul intrării în clasă, "dialoghează" exclusiv cu tabla şi cîteva zeci de minute nici nu-şi priveşte elevii pentru a afla dacă a putut fi urmărit, dacă s-a făcut înţeles, dacă a interesat pe cineva ceea ce el a predat etc.? Un astfel de profesor îşi va justifica conduita considerînd că elevii săi – apreciaţi, de regulă, ca slabi şi neinteresaţi – nici nu merită mai mult. El "uită" că cel care, de regulă, induce un anumit comportament de răspuns este, în situaţia didactică, chiar profesorul. "Prin modul său de a preda, un profesor produce în mod constant indici în legătură cu ceea ce consideră a fi important, ce model de comportament aşteaptă de la elevi, ce tipuri de participare doreşte, ce calitate de activitate va accepta. … Indiferent dacă aceşti indici sînt verbali sau nonverbali, dacă sînt conştienţi sau inconştienţi, elevii îşi modelează comportamentul în funcţie de ei" (B. Grant ş.a., 1977).

3. COMUNICAREA DIDACTICĂ

O posibilă definire a comunicării didactice se poate structura pe ideea că *aceasta este o comunicare instrumentală, direct implicată în susţinerea unui proces sistematic de învăţare*.

Se remarcă faptul că, în această accepţiune, nu apar restricţii *de conţinut* (învăţarea poate fi în egală măsură centrată pe dobîndirea de cunoştinţe, deprinderi, motivaţii, atitudini etc.), *de cadru instituţional* (poate exista comunicare didactică şi în afara procesului de învăţămînt, în diversele forme ale educaţiei nonformale şi informale) *sau privitoare la parteneri*. Nu prezenţa "personajelor" profesor-elev/elevi conferă unei comunicări caracterul didactic, ci respectarea legităţilor impuse de un act sistematic de învăţare. Comunicare didactică poate apărea între diferiţi alţi "actori": elev-elev, manual-elev, carte-persoană care învaţă, instructor-instruiţi, părinte-copil, antrenor-antrenaţi, iniţiat-ucenici etc. Condiţia este ca obiectul sau personajul-resursă să depăşească statutul de simple surse de informaţie prin adaptarea şi personalizarea ofertei. Manualele şi cărţile obişnuite nu îndeplinesc această condiţie; cele realizate din perspectiva învăţării programate (Skinner) s-au apropiat mai mult de cerinţa individualizării traseului formativ.

Schema oricărei comunicări, ca ansamblu al aspectelor ce concură la realizarea ei, cuprinde: *factorii (actorii/personajele/agenţii) comunicării*; *distanţa dintre aceştia*; *dispoziţia aşezării* lor – acestea două din urmă sînt importante pentru precizarea particularităţilor *canalului de transmitere a mesajului*; *cadrul şi contextul* instituţional al comunicării, ceea ce imprimă, automat, un anumit tip de *cod*: oficial, mass-media, colocvial, didactic, secret etc.; *situaţia enunţiativă* (interviu, dezbatere, lecţie, sesiune ştiinţifică etc.); *repertoriile active sau latente* ale emiţător-receptorilor; retroacţiunile practicate; factorii de bruiaj (zgomotele).

Este evident că pentru fiecare dintre acestea, comunicarea în clasă are specificul său, determinat de cadrul instituţional în care se desfăşoară şi de logica specifică a activităţii dominante – învăţarea (ca modalitate esenţială de instruire şi educare). O amplă prezentare a specificului comunicării educative şi didactice o realizează E. Păun (1982, pp. 151-167), urmărind coordonatele: factorii comunicării educative, cadrul acesteia, circuitele de comunicare în clasă, raportul relaţie educativă – relaţie de comunicare, blocaje ale comunicării educative, randamentul comunicării didactice etc.

Cercetări recente subliniază şi alte caracteristici:

a) *Dimensiunea explicativă* a discursului didactic este pronunţată, deoarece el vizează, prioritar, *înţelegerea* celor transmise. O învăţare eficientă are ca premisă înţelegerea conţinutului propus, condiţie primară şi obligatorie pentru continuarea procesualităţii învăţării. "*Dacă înţelegere nu e, nimic nu e!*" – s-ar putea spune, parafrazînd o formulă deja celebră. De aici o "marcă" a comunicării în clasă (valabilă şi pentru cartea şcolară, de altfel) pusă permanent sub semnul lui "deci, aţi înţeles!" şi axată pe "deblocarea" şi antrenarea potenţialităţii cognitive a elevului;

b) Ca o consecinţă directă şi imediată apare caracteristica structurării comunicării didactice conform *logicii pedagogice*. Aceasta, fără a face rabat criteriului adevărului ştiinţific, are ca primă cerinţă facilitarea *înţelegerii unui adevăr*, şi nu simpla lui enunţare. Profesorul care doar propune/impune adevărurile domeniului specialităţii sale, şi nu face *efortul special* pentru ca ele să fie înţelese şi acceptate de copii ca "bunuri simbolice personale" se opreşte, ca profesionist, la jumătatea drumului. Este de înţeles de ce în structurarea conţinuturilor programelor şcolare, dar şi în prezentarea informaţiilor în actul comunicativ didactic, se acordă ascendenţă *logicii pedagogice* (vizează înţelegerea), faţă de cea *ştiinţifică* (vizează adevărul) sau cea *istorică* (vizează cronologia descoperirii adevărurilor ştiinţifice). Noţiunile şi temele ştiinţifice sînt introduse în universul cognitiv al copilului după criteriul inteligibilităţii lor, şi nu după cel al momentului descoperirii lor sau poziţiei pe care o ocupă în sistemul conceptual al ştiinţei respective;

c) Legat de particularitatea anterioară, este evident rolul *activ* pe care îl are profesorul faţă de conţinuturile ştiinţifice cu care va opera. În procesul de transinformare* – obligatoriu contextului didactic – profesorul acţionează ca un veritabil *filtru* ce selecţionează, organizează, personalizează (în funcţie de destinatar şi cadru) conţinuturile literaturii de specialitate, ghidat fiind de programa în vigoare şi de manualul pentru care a optat;

d) Un aspect special al comunicării didactice îl reprezintă *pericolul transferării autorităţii de statut asupra conţinuturilor*, sub forma argumentului autorităţii. Pentru cei care învaţă apare pericolul (cu atît mai prezent cu cît elevii sînt mai mici) ca un lucru să fie considerat adevărat sau fals nu pentru că faptul acesta este demonstrabil, ci pentru că parvine de la o sursă cu autoritate ("Scrie în carte", "Aşa ne-a spus d-na învăţătoare!", "Aşa este formulat în programă" etc.);

e) Combinarea în mod curent, în cadrul comunicării în clasă, a celor două forme verbale – oralul şi scrisul – antrenează o serie de particularităţi. Sînt de semnalat cele: *de ritm* (scrisul este de şase ori mai lent decît rostirea), *de formă* (accentuarea compensatorie a dimensiunii paraverbale din comunicarea profesorului atunci cînd elevii iau notiţe şi pierd o parte din informaţia nonverbală), *de conţinut* (diminuarea dimensiunii afectiv-atitudinale în cazul comunicării scrise, privilegierea structurilor în detrimentul elementelor componente);

f) Personalizarea comunicării didactice face ca acelaşi cadru instituţional, acelaşi conţinut formal (programă, manual), acelaşi potenţial uman (clasa/clasele de elevi) să fie explorate şi exploatate altfel şi cu rezultate diferite, de profesori diferiţi. În funcţie de propriile particularităţi de structură psihică şi de filozofia educaţiei la care aderă, conştient sau nu, profesorul accentuează una sau alta dintre dimensiunile comunicării – informativă, relaţională, pragmatică etc. – creînd premise de răspuns complementar din partea elevilor sau a cadrului instituţional în care activează etc.

Pe lîngă cele analizate pînă acum, se poate enumera o altă serie de trăsături care, şi ele, contribuie la crearea unui univers specific al comunicării didactice: ritualizarea şi normele nescrise, permanent prezente ("Nu vorbi neîntrebat!", "Ridică-te în picioare cînd răspunzi!", "Cînd profesorul vorbeşte, se ascultă doar!" etc.); combinarea comunicării verticale cu cea orizontală în forme organizate (lucru pe grupe, sarcini colective etc.) sau spontane, legale sau ilegale ("circuitul" unei

* *transinformare* – procesul de traducere a mesajului ştiinţific de specialitate în mesaj didactic. Miza transinformării este inteligibilitatea.

fiţuici, suflatul); finalismul accentuat al comunicării subordonată obiectivului didactic urmărit. De aici, libertatea limitată a partenerilor, profesori şi elevi, de a alege conţinuturi *ad-hoc*; animarea selectivă a partenerului – clasă/elev – în funcţie de reprezentările deja fixate ale profesorului ("clasă amorfă", "elev slab", "elev conştiincios"); dominarea comunicării verbale de către profesor în proporţie de peste 60-70%, la care se asociază şi tutelarea de ansamblu a actului comunicativ; redundanţa, cantitativ şi calitativ specială, impusă de necesitatea înţelegerii corecte a mesajului (D. Ungureanu, 1994).

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucoş, C., *Pedagogie*, Iaşi, Editura Polirom, 1996.
2. Ezechil, L., *Comunicarea educaţională în context şcolar*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2002.
3. Grant, B., Hennings, D., *Mişcările, gestica şi mimica profesorului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.
4. Iacob, L., *Comunicarea didactică*, în A. Cosmovici, L. Iacob (coord.), *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi, 1998, pp. 181-198.
5. Păun, E., *Sociopedagogie şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982, pp. 151-167.
6. Pânişoară, I.O., *Comunicarea eficientă. Metode de interacţiune educaţională*, Editura Polirom, Iaşi, 2003.
7. Ungureanu, D., *Rezonanţa feedback-ului şi nivelul redundanţei în optimizarea comunicării şcolare orale*, teză de doctorat, Universitatea Bucureşti, 1994.
8. Zajonc, R., *Psychologie sociale expérimentale*, Editura Dunod, Paris, 1972.

Din practica pedagogică internaţională

Laborator de comunicare educaţională.

"Autobuzul înţelegerii"

Autobuzul înţelegerii este mai mult decît un mijloc de transport. Este un atelier de limbi mobil, cu un laborator extins, de 36 de limbi, video recordere şi mese de lucru.

Organizează şi mediază schimburi internaţionale, studii, călătorii – în domeniu – ateliere de comunicare, sfaturi şi informaţii. Gîndit pentru o Europă de mîine – care este mai aproape decît credem, în vederea unei educaţii pentru viitor, «autobuzul» este o metodă de comunicare în interiorul întregului grup, cu parteneri, o metodă de învăţare a limbilor pentru începători şi avansaţi, pe viu, în contact cu alţi cunoscători ai limbii sau dialectului respectiv. Autobuzul oferă programe lingvistice care corespund tuturor obiceiurilor de învăţare: jocuri sau piese radio, cîntece, interviuri, jocuri lingvistice şi exerciţii prin: a asculta, a cînta împreună, a revizui, a improviza sau pur şi simplu a exersa.

Echipa "Autobuzului" este formată din 20 de profesori de litere şi translatori. Ei vin din diferite domenii, dar toţi au experienţă în "trecerea noilor frontiere". Munca lor acordă calificări pentru perspectivele noii cariere:

- educarea şi dezvoltarea limbajului participanţilor;
- proiecte orientate spre programe de limbaj; planificarea şi medierea schimbărilor transnaţionale;
- pregătirea conştientă lingvistică şi interculturală, prin evaluarea proiectelor împreună cu participanţii;
- introducerea unui scop special pentru învăţarea limbii;
- ateliere interculturale, sfaturi şi informaţii asupra deschiderii interculturale, proiecte de schimbare.

Metoda "limbii animate" utilizată de acest laborator este o manieră diferită de a învăţa să vorbeşti o limbă, cunoştinţele căpătate fiind folosite în contactele zilnice. Această metodă are rolul de a antrena participanţii, de a-i apropia, într-o atmosferă relaxată, învingînd inhibiţia iniţială şi stimulînd participarea individuală sau activitatea grupurilor. "Limba animată" dezvoltă îndemînarea comunicativă şi socială prin procedeele sale – învăţarea în tandem – şi prin celelalte mijloace intuitive: glosare bilingve, hărţi de perete, materiale specifice fiecărui stadiu şi teritoriu.

(L. Şoitu, D. Gîrleanu, D. Lupuşoru, L. Lupaşcu, C. Şoitu, *Comunicare şi educaţie*, Editura Spiru Haret, Iaşi, 1996, p. 123)



Proiectarea strategiilor didactice de predare-învățare a limbilor străine

Ibrahim **ATOUM**
doctorand, UPS "I. Creangă"

The carried out article is dedicated to the theoretical and practical problems of learner's speaking skills development by means of active and interactive methods of teaching and learning English.

Modelul didactic de proiectare a strategiilor de predare-învățare a limbilor străine poate fi fundamentat în contextul următoarelor abordări:

- **teleologică** (adecvarea strategiilor didactice naturii şi funcțiilor obiectivelor curriculare);
- **comunicativă** (adecvarea strategiilor didactice naturii activității de vorbire).

Trebuie menționat că modelul propus este orientativ, deoarece în cadrul desfășurării procesului de instruire metoda dominantă (strategia didactică), în raport de rezultatul învățării, poate căpăta funcția de metodă sau de procedeu adiacent şi invers. De aceea, este foarte important de prevăzut posibilele îmbinări între strategia didactică (metoda dominantă) şi metodele din categoria dată sau din alte categorii.

Figura nr. 1

Modelul didactic de proiectare a strategiilor de predare-învățare a limbii engleze

Principii şi criterii	***Obiectivele generale ale disciplinei***		
	Cunoaşterea	Aplicarea	Integrarea
	Cunoştințe, capacități/competențe, atitudini		
	Obiective de referință		
	Cunoaşterea	Aplicarea	Integrarea
	Cunoştințe, capacități/competențe, atitudini		
Strategii didactice	*Comunicative*	*Investigațional-comunicative*	*Operațional-comunicative*
	Conținuturi		
	Lingvistice		*Sociolingvistice*
Metode	reproductive	productive	creative
	Expunerea Comunicarea etc.	Exercițiul Modelarea Brainstorming-ul etc.	Problematizarea Studiul de caz etc.

Realizarea **abordării teleologice** – adecvarea strategiilor didactice naturii şi funcţiilor obiectivelor curriculare – necesită descrierea acestora în plan conceptual. Curriculumul la limbile străine pentru clasele liceale include două tipuri de obiective: generale şi de referinţă. Conceptul axării instruirii pe obiective presupune formarea la elevi a cunoştinţelor (*a şti*), capacităţilor/competenţelor (*a şti să faci*), atitudinilor (*a şti să fii*). Cu alte cuvinte, obiectivele predării-învăţării limbii engleze reprezintă finalităţile microstructurale (lingvistice, comunicative etc.) care asigură orientarea activităţii didactice spre nivelul procesului de învăţămînt. Stabilirea dependenţei proiectării strategiilor didactice interactive de tipologia obiectivelor poate fi realizată în baza taxonomiei obiectivelor şi sistemului de obiective din curriculumul la limbile străine. În acest scop, vom aplica taxonomia adaptată de Vl.Guţu [1], care delimitează trei categorii de obiective:

– cunoaşterea;
– aplicarea;
– integrarea.

Prima categorie include obiectivele ce le solicită elevilor operaţii mnemonice, al căror conţinut prevede reproducerea unor informaţii separate, a textelor, poeziilor etc. În cadrul studierii limbilor străine acest tip de obiective orientează procesul de instruire spre formarea cunoştinţelor lingvistice în plan funcţional.

Categoria *aplicarea* poate fi structurată convenţional în două subcategorii: obiective cognitive şi obiective de comunicare.

În prima subcategorie sînt incluse obiectivele ce necesită operaţii de gîndire, care generează formarea competenţelor cognitive: analiza, sinteza, compararea, generalizarea, discriminarea, deducerea etc. [2].

A doua subcategorie cuprinde obiectivele care contribuie la formarea competenţelor comunicative: audierea, vorbirea, scrierea, citirea.

Trebuie menţionat că ambele categorii reprezintă un fenomen unitar, deoarece "prin limbă se formează şi se formulează gîndul" [3].

Categoria a treia integrează obiectivele de formare a competenţelor creative, sociale şi comportamentale.

Ca urmare, în taxonomia obiectivelor prezentate prevalează stabilirea strategiilor didactice de predare-învăţare a limbii engleze. Selectarea strategiilor didactice şi a metodelor active se poate realiza în baza următoarelor criterii, care se deduc din principiile expuse mai sus şi din esenţa şi tipologia obiectivelor curriculare:

– corespunderea strategiilor didactice categoriei şi tipologiei obiectivelor curriculare generale şi de referinţă;
– corespunderea strategiilor didactice conţinutului lingvistic sau tematic/sociolingvistic.

În continuare vom explica mecanismul metodologic de aplicare a criteriilor stabilite.

Se ştie că fiecare categorie de obiective presupune un tip sau altul de activitate a elevului. Astfel, prin compararea caracterului acţiunii elevului cu caracterul acţiunii prevăzute de o metodă sau alta putem determina strategia didactică adecvată. De exemplu, obiectivul general "identificarea noţiunilor lingvistice" se referă la prima categorie şi presupune reproducerea definiţiilor, caracterizarea unui fenomen lingvistic de către elev. Prin această comparare se poate stabili că respectivului tip de obiective îi corespund strategiile didactice reproductive incluzînd metodele: lucrul cu manualul, convorbirea, expunerea etc.

În prezentul articol accentul este pus pe formarea competenţelor comunicative, de aceea este necesar a explica mai detaliat corelaţia dintre obiectivele de formare a competenţelor de audiere şi vorbire (sub formă de dialog şi monolog).

Tabelul nr. 1

Obiectivele	Activitatea elevului	Strategia didactică
Receptarea mesajului oral (audierea)		
1. Să discearnă informaţiile-cheie şi detaliile specifice dintr-un mesaj audiat	Audierea unui dialog Luarea de notiţe Selectarea informaţiei-cheie Argumentarea Selectarea detaliilor specifice	Exerciţiul Convorbirea euristică Brainstorming-ul
Exprimarea orală (vorbirea)		
1. Să exprime o opinie şi să o justifice	– Selectează resurse informaţionale – Stabileşte resurse lingvistice – Trasează calea de a justifica opinia – Expune opinia şi o justifică	Dezbaterea Activitatea în grup Discuţia euristică

În scopul argumentării conexiunii dintre strategiile didactice şi tipologia activităţii de vorbire, este necesar a descrie actul comunicării, care se structurează în: audiere, vorbire, citire şi scriere.

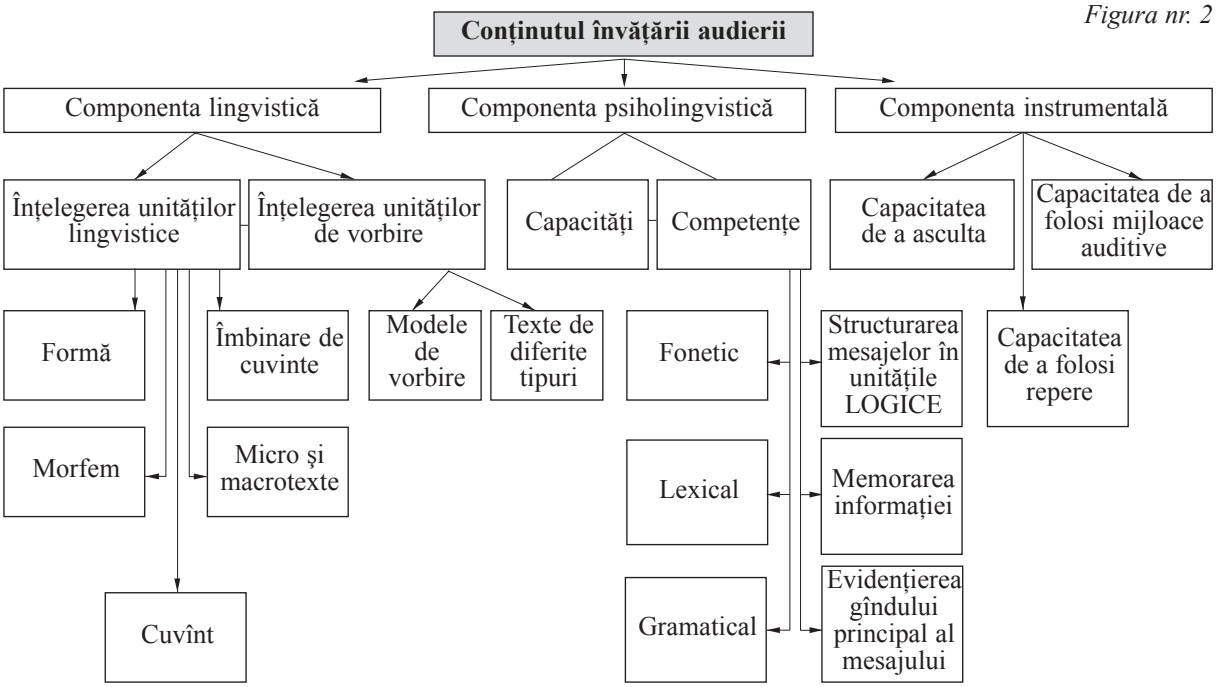
1. **Audierea – înţelegerea mesajului receptat.** Audierea este o activitate de gîndire mnemonică perceptivă: perceptivă – deoarece în cadrul audiţiei se realizează recepţia, percepţia; de gîndire – fiindcă realizarea audiţiei este

legată de operaţii de gîndire: analiza, sinteza, inducţia, deducţia, compararea etc.; mnemonică – pentru că în cadrul audiţiei se realizează identificarea, păstrarea în memorie, asimilarea informaţiei.

Audiţia constituie baza comunicării. Formarea competenţelor de vorbire orală începe cu formarea competenţelor de audiere. Vorbirea şi audierea sînt două părţi interconexe ale comunicării orale.

Înţelegerea se formează în procesul vorbirii, vorbirea – în procesul înţelegerii. Audierea este şi scopul, şi mijlocul studierii limbii engleze.

Figura nr. 2



Conţinutul audiţiei este constituit din trei componente: lingvistic, psiholingvistic, instrumental şi presupune mai multe acţiuni ale elevilor: perceptive, cognitive şi mnemonice (*figura nr.2*). Stabilirea strategiilor didactice de formare a competenţelor auditive se realizează prin compararea acestor tipuri de acţiuni cu acţiunile adecvate, caracteristice metodelor de instruire. Corelaţia acţiunilor elevilor în cadrul audiţiei cu metodele de formare a acestei competenţe este prezentată în *tabelul nr. 2*.

2. Citirea – receptarea mesajului scris. Citirea se referă la tipurile de activitate verbală.

În cadrul citirii se evidenţiază două planuri: de conţinut (despre ce relatează textul citit) şi de proces (cum este citit/sonorizat textul). În plan conţinutal înţelegerea va prezenta rezultatul activităţii. În plan procesual rezultatul va fi prezentat de calitatea citirii. În structura actului de citire se evidenţiază: motivul, scopul, condiţiile şi finalităţile. Motivul este reprezentat de actul de comunicare; scopul – de necesitatea stabilirii informaţiei; condiţiile – de asimilarea sistemului grafic al limbii studiate şi de procedeul de selectare a informaţiei; finalitatea – de înţelegerea informaţiei şi a textului în genere.

Conţinutul învăţării citirii include trei componente, reprezentate schematic în *figura nr. 3*.

Ca şi în cazul audierii, strategiile didactice se stabilesc prin compararea acţiunilor elevilor în cadrul activităţii de citire cu acţiunile metodelor respective *(tabelul nr. 3)*.

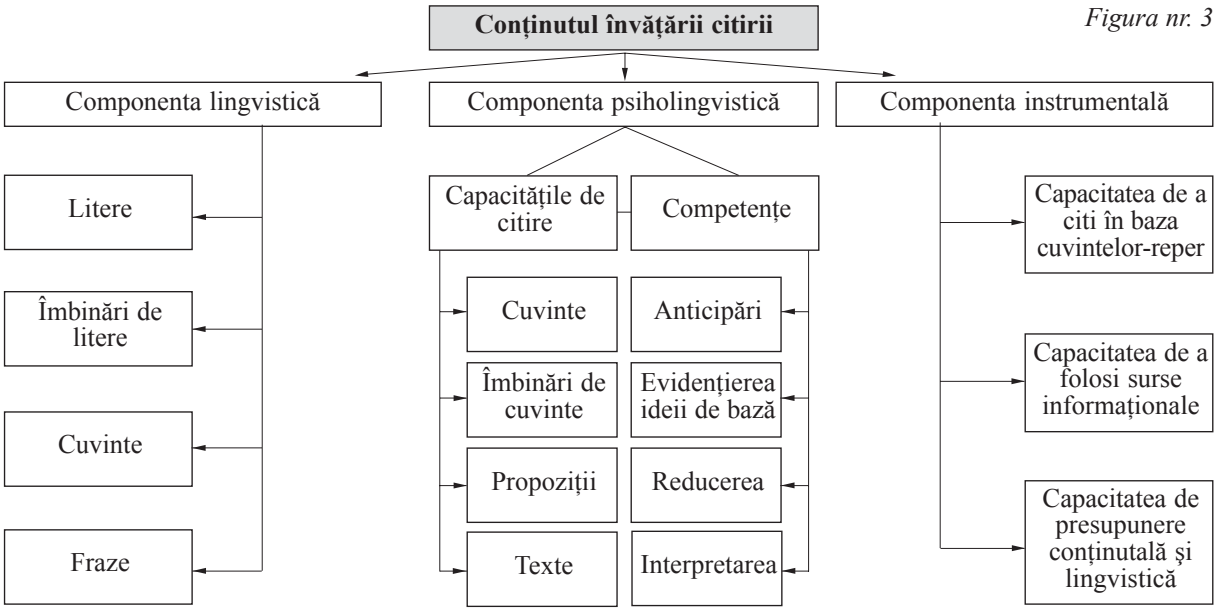
Tabelul nr. 2

Tipul acţiunii	Strategiile didactice
1. Acţiuni perceptive	Exerciţiul
2. Acţiuni cognitive	Analiza Clasificarea Generalizarea Convorbirea etc.
3. Acţiuni mnemonice	Exerciţiul Expunerea Povestirea

Tabelul nr.3

Componenta acţiunii	Strategiile didactice
1. Plan conţinutal	Povestirea Analiza Convorbirea Modelarea Segmentarea etc.
2. Plan procesual	Exerciţiul Diagonala Pătratul negru

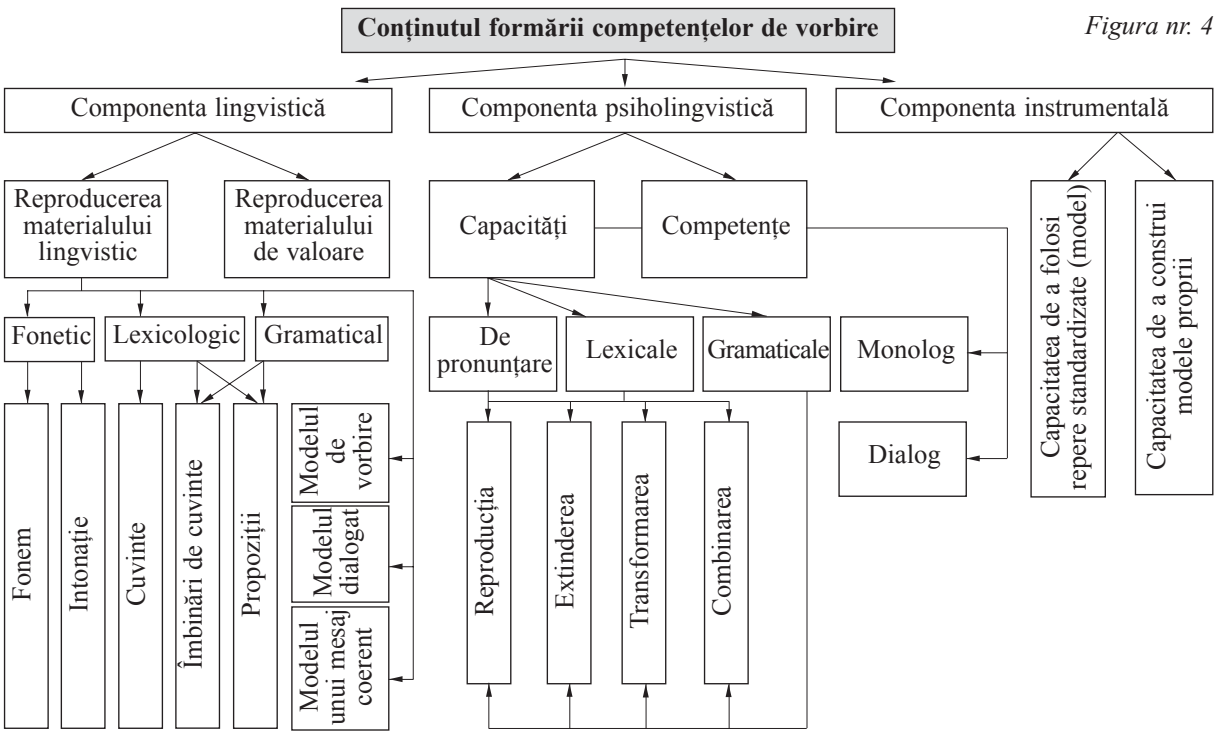
Figura nr. 3



3. Vorbirea – exprimarea orală (expresivă). Obiectul vorbirii constituie gîndirea ca reflecţie în conştiinţa omului, a relaţiilor şi atitudinilor lumii înconjurătoare. Cu alte cuvinte, activitatea de vorbire include exprimarea gîndirii. B. V. Beleaev afirmă: "cunoaşterea limbii străine înseamnă a stăpîni mai multe mijloace şi modalităţi de exprimare a gîndirii" [3, p.130]. Sub aspect structural vorbirea integrează următoarele componente: motivaţională, analitico-sintetică, acţională. Vorbirea apare din necesitatea unei persoane de a se adresa alteia. În cadrul studierii limbii engleze apare necesitatea de a exprima gîndul într-o altă limbă. Componenta analitico-sintetică presupune "realizarea intenţiei de comunicare în procesul formării şi formulării gîndirii prin intermediul limbii" [4, p.131]. În procesul vorbirii în limba engleză elevul trebuie să selecteze din memorie cuvinte (analiza) şi să le încadreze într-o unitate verbală (sinteza) în scopul realizării intenţiei comunicative.

Componenta a treia – acţională – presupune formarea externă a mesajului. Vorbirea corelează cu audiţia, citirea şi scrierea, cunoscînd două forme de realizare: vorbirea monologată şi vorbirea dialogată. Conţinutul vorbirii, la

Figura nr. 4



rîndul său, de asemenea include trei componente: lingvistică, psiholingvistică şi instrumentală.

Componenta lingvistică cuprinde materialul lingvistic şi tematic, situaţii comunicative, care constituie baza formării competenţelor de vorbire.

Componenta psiholingvistică include capacităţile şi competenţele vorbirii expresive, care cuprinde următoarele operaţii: reproducerea, transformarea, extinderea şi combinarea mijloacelor lingvistice şi de vorbire în cadrul actului de comunicare. Componenta a treia presupune asimilarea de către elevi a procedeelor de învăţare a vorbirii în limba engleză. Conţinutul formării competenţelor de vorbire poate fi reprezentat în mod schematic (*figura nr.4*).

Tehnologia formării competenţelor de vorbire integrează metode şi procedee generate de fenomenul de vorbire: structura şi conţinutul acestui proces. Ca rezultat al actului deductiv prezentăm în *tabelul nr. 4* strategiile didactice de selectare şi de formare a competenţelor de vorbire în forma ei monologată şi dialogată.

Tabelul nr. 4

Tipul acţiunilor	Metodele de bază
1) Reproducerea – extinderea – transformarea – combinarea	Exerciţiul lingvistic şi de vorbire Exerciţiul-training Exerciţiul creativ etc.
2) Construirea monologului	Exerciţiul Povestirea Problematizarea
3) Construirea dialogului	Jocul de rol Modelarea Expunerea Asaltul de idei etc.

În concluzie, remarcăm că selectarea sau proiectarea strategiilor didactice nu poate fi efectuată doar în baza unei abordări. În acelaşi timp, abordarea teleologică trebuie privită ca una dominantă în procesul proiectării strategiilor didactice active de predare-învăţare a limbilor străine.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Guţu, V.; Rudic, Gh.; Şevciuc, M., *Învăţământ formativ: Aspecte teoretice şi practice*. TipCim, Cimişlia, 1995.
2. Леонтьев, А. А., *Внеязыковая обусловленность речевого акта и некоторые вопросы обучения иностранным языкам*, ИЯШ, 1968, №2, стр.34.
3. Беляев, Б.В., *Психологический анализ основных методов школьного обучения иностранным языкам.* Вопросы перестройки преподавания иностранным языкам в ВУЗ-ах. Под ред. Ведел Г. Е., Старков А.П., Шкляева А.С., Воронеж, 1963, стр.34.
4. Зимняя, И., *Исследование языка и речи*, Москва, 1971.

Recenzenţi:
Nicolae SILISTRARU, doctor habilitat în pedagogie
Angela SOLCAN, doctor în pedagogie

Despre pedepse şi eficienţa lor



Emil **STAN**

Universitatea Petrol-Gaze din Ploieşti

Poate fi şcoala un spaţiu al libertăţii sau doar un spaţiu al experimentării libertăţii? Pentru că experimentarea libertăţii presupune în mod inerent experimentarea limitelor libertăţii, ceea ce va atrage după sine pedepse şi penalizări. Astfel, în mod paradoxal, experimentarea libertăţii se face prin intermediul unor instrumente care ilustrează spaţiul constrîngerilor. Din acest punct de vedere, utilizarea pedepselor în şcoală este controversată, cu atît mai mult, cu cît unii specialişti în ştiinţele educaţiei văd în şcoală un spaţiu al experimentării autorităţii, cel puţin în aceeaşi măsură în care este considerată un spaţiu al experimentării libertăţii. Astfel, managementul clasei poate fi descris ca instrumentul care administrează două experienţe fundamentale pentru elevi: experienţa libertăţii şi experienţa autorităţii.

Caracterul controversat al pedepselor este subliniat şi de Kasambira care recunoaşte, în acelaşi timp, că sînt inerente managementului clasei; pedeapsa trebuie să constituie consecinţa naturală a abaterii elevului; astfel, dacă acesta a spart un geam, fie din neatenţie, fie cu bună ştiinţă, el ar trebui să cureţe resturile şi să restituie contravaloarea pagubei (iar dacă este posibil, chiar să înlocuiască geamul pe care l-a spart).

Analizînd relaţia abatere-pedeapsă, Kasambira pune în evidenţă necesitatea transparenţei acesteia: "În general, dacă pedeapsa reprezintă consecinţa logică a comportamentului inacceptabil, este probabil ca elevul să o accepte fără resentimente, învăţînd, poate, să nu mai repete greşeala respectivă; de aceea, o pedeapsă este mai eficientă dacă elevul îi înţelege raţiunea, iar profesorul ar trebui să se preocupe de măsura în care elevul înţelege raţiunea şi justeţea pedepsirii sale" (1, p. 111).

Recursul la pedepse ar trebui să fie sporadic, deoarece utilizarea excesivă a acestora creează o atmosferă represivă, inadecvată învăţării; în plus, aminteşte Kasambira, sfîrşeşte prin minimalizarea pedepsei ca instrument: "Uneori ea cauzează minciună, înşelătorie, absenţe nemotivate, comportamente de rebel; de aceea instrumentul pedepsei ar trebui ţinut în rezervă şi utilizat numai cînd apar situaţii conflictuale grave" (1, p. 111).

Pedepsele nu trebuie să constituie un instrument banal din arsenalul managementului clasei; profesorul care pedepseşte fără discernămînt, prea repede şi prea des va fi descoperit în situaţii care, realmente, presupun recursul la pedeapsă (între timp, utilizată prost şi excesiv, aceasta şi-a pierdut atît eficacitatea cît şi valenţele educaţionale).

Un sofist de talia lui Protagoras avertiza: "Căci nimeni nu pedepseşte pe cei care săvîrşesc nedreptatea numai şi numai pentru acest lucru, anume pentru că au greşit, cel puţin în cazul cînd cineva nu se răzbună ca un animal fără judecată; cel care însă încearcă să pedepsească cu judecată nu pedepseşte pentru greşeala comisă – căci lucrul săvîrşit nu se poate îndrepta – ci pentru viitor, ca să nu mai repete greşeala nici el, nici altul, văzînd că acesta este pedepsit; şi avînd în minte acest gînd, el socoteşte de fapt că virtutea se poate învăţa; aşadar, pedepseşte pentru a preîntîmpina. Acesta este gîndul pe care îl au în minte toţi cei care pedepsesc fie în viaţa particulară, fie în viaţa publică" (2, p. 320).

Utilizarea pedepsei, odată decisă, trebuie să fie *rapidă*, *precisă*, *vizibilă*. Profesorul nu trebuie să pedepsească niciodată sub imperiul sentimentelor, decizia luată trebuie să fie promptă. În fapt, ceea ce se urmăreşte este compatibilitatea dintre pedeapsă, abatere şi cel care a comis abaterea; pedepsele trebuie

întotdeauna dublate cu măsuri pozitive (recompense), pentru ca elevul să poată conexa fără probleme consecinţele pozitive, respectiv consecinţele negative cu comportamentele sale.

Pedepsele aspre ar trebui, pe cît posibil, evitate; sarcasmul, ridiculizarea, umilirea, pedepsele corporale, chiar dacă rezolvă conflictul, pe termen mediu şi lung fac invariabil mai mult rău decît bine. La fel de important este ca profesorul să ştie modul în care elevii se raportează la scala pedepselor pe care a elaborat-o, întrucît, deseori, ceea ce acesta consideră ca fiind o pedeapsă aspră, nu are deloc aceeaşi conotaţie şi pentru elev. În acest sens, Kasambira povesteşte cazul unui elev de gimnaziu care, în urma problemelor pe care le crea, a fost reţinut la şcoală după ore timp de o lună, fără a părea că aceasta îl afectează prea mult. La un moment dat s-a aflat şi de ce: elevul trebuia oricum să-şi aştepte tatăl în fiecare după-amiază, iar uneori era destul de dificil să găsească o modalitate de a-şi pierde timpul.

Kasambira analizează opt tipuri de pedepse:

– *pedeapsa corporală:* presupune recursul la durerea fizică drept pedeapsă; chiar şi astăzi sînt persoane care reproşează şcolii faptul că nu mai recurge la fel de des sau la fel de tare la acest gen de pedepse; ceea ce surprinde este încrederea în eficienţa lor educaţională, cu toate că timpul a demonstrat de cele mai multe ori contrariul; deşi este adevărată constatarea că elevii din medii dezavantajate înţeleg mai degrabă semnificaţia pedepsei corporale, aproape întotdeauna este mai eficientă utilizarea altor metode; în concluzie, ultimul instrument la care poate recurge profesorul ar trebui să fie acest gen de pedepse.
– *reţinerea elevilor la şcoală după orele de curs*: este una dintre cele mai utilizate pedepse, deşi în învăţămîntul românesc lipsa de spaţiu sau de organizare a împiedicat pînă acum recursul frecvent la aceasta; în realitate, există două tipuri de organizare: în şcolile mai mari există un spaţiu special amenajat, elevii fiind supravegheaţi de personalul şcolii, iar în şcolile mai mici profesorul îşi supraveghează singur elevii pedepsiţi; în genere, metoda nu este foarte eficientă, decît în situaţiile în care elevul respectiv are ceva foarte important de făcut pentru el după orele de şcoală.
– *pedeapsa verbală:* mustrarea reprezintă una dintre cele mai comune şi mai slabe pedepse; o muştruluire nu strică nici unui elev dacă deranjează în mod repetat lecţia, dar nici efectele unei asemenea pedepse nu durează prea mult, mai ales dacă este utilizată în exces. Kasambira notează: "Mustrările frecvente, făcute pe un ton ridicat sînt ineficiente; ele nu fac decît să dea amploare incidentului; mustrările calme şi ferme au mult mai mult efect; ca regulă, mustrările ar trebui făcute între patru ochi; cele făcute în public pot constitui întăriri pentru comportamentul inadecvat: clasa ar putea simpatiza cu elevul mustrat şi l-ar putea privi, chiar, ca pe un erou" (1, p. 113).

Sarcasmul şi ridiculizarea par să facă parte şi ele din tipul pedepselor verbale, dar nici un specialist nu recomandă utilizarea acestora, chiar dacă, în anumite circumstanţe şi cu anumiţi elevi, ar da rezultate.

– *izolarea:* presupune schimbarea locului unui elev, pentru a împiedica o colaborare prea apropiată între acesta şi colegi; se recomandă utilizarea respectivei pedepse doar dacă profesorul are garanţia că nu va urma o bulversare şi mai mare a lecţiei: adică şoaptele să devină strigăte, iar bileţelele aruncate peste colegi să le distragă şi acestora atenţia.

Unii profesori preferă să aşeze elevii-problemă cît mai aproape de catedră; împotriva acestui tip de aranjament se pot aduce două obiecţii: în primul rînd, aşezat astfel, elevul poate fi văzut de toată lumea, ceea ce ar putea constitui o întărire pentru comportamentul indezirabil anterior (îi creşte prestigiul în ochii unor colegi), iar în al doilea rînd, profesorul însuşi va rămîne cantonat în faţa clasei, ceea ce nu este deloc recomandabil; un alt procedeu de izolare este eliminarea elevului de la lecţie, recursul la acest procedeu fiind acceptabil doar în situaţii extrem de grave şi atunci cînd profesorul crede că realmente situaţia nu se poate rezolva în sala de clasă.

– *teme suplimentare:* una dintre cele mai vechi pedepse din sistemul educaţional european este aceea de a obliga elevii-problemă să traducă un anumit număr de versuri din poeţii latini; şi astăzi temele suplimentare constituie un tip de pedeapsă foarte răspîndit, chiar dacă specialiştii nu o recomandă; obiecţia acestora vizează asocierea inadecvată care se poate crea în mintea elevului între pedeapsă şi un anumit obiect de studiu sau între pedeapsă şi instituţia şcolii ca întreg; dar respectiva obiecţie n-ar trebui să vizeze refacerea temelor lucrate superficial, chiar dacă profesorul va fi nevoit să ceară de mai multe ori acest lucru, fapt ce ar putea fi perceput ca o pedeapsă.
– *privarea de privilegii:* reprezintă una dintre puţinele pedepse care întrunesc acordul experţilor şi se dovedeşte a fi eficientă; punctul slab îl constituie faptul că elevii care creează probleme au, în genere, puţine privilegii, deci nu prea au ce pierde prin suspendarea acestora; în mod evident, privarea de privilegii trebuie să fie însoţită de acordarea unor privilegii elevilor cu un comportament dezirabil; pentru a reprezenta o miză privilegiile trebuie să fie dorite de elevi.

– *scăderea notelor:* deşi tentantă, această metodă trebuie evitată; notele elevilor trebuie să corespundă întotdeauna efortului lor intelectual, fără a fi afectate în vreun fel de comportamentul acestora; scăderea notei pentru comportamentul inadecvat nu este corectă nici faţă de elev şi nici faţă de părinţi; în plus, fiind consemnată în actele oficiale (diplome, certificate etc.) va influenţa pe termen lung viaţa acestuia, iar pe termen scurt îl poate determina să nu mai înveţe la obiectul de studiu respectiv, ca o reacţie la măsura injustă a profesorului.
– *trimiterea elevilor la director:* deşi fiecare profesor este responsabil pentru disciplina din sala sa de clasă, unii elevi, prin comportamentul manifestat, pot genera o situaţie care să reclame trimiterea lor la director; această pedeapsă nu trebuie utilizată prea des, deoarece se poate crea impresia că profesorul vizat nu este în stare să-şi rezolve singur problemele, pe de o parte, iar pe de altă parte, directorul nu cunoaşte în detaliu situaţia din clasa respectivă, deci nu poate lua întotdeauna o decizie corectă; de aceea, doar elevii care comit delicte majore trebuie să fie trimişi la director. Kasambira notează: "Uneori, directorul simpatizează cu elevul; mai mult, trimiterea elevului în biroul acestuia poate fi percepută ca pe un semn de slăbiciune din partea profesorului, ceea ce va avea ca efect scăderea prestigiului său. Fără îndoială, există şi situaţii de criză cînd profesorul este nevoit să-l pună pe elev într-o ipostază mai puţin obişnuită, dar situaţiile date trebuie reduse la minimum" (1, p. 115).

Pedeapsa reprezintă o măsură eficientă de schimbare a comportamentului unei persoane, chiar dacă sînt necesare anumite măsuri de precauţie; astfel, persoana pedepsită poate învăţa să evite atît sancţiunea cît şi persoana îndreptăţită să aplice sancţiuni; există totuşi cazuri, cînd pedepsele se impun fără prea multe discuţii: furtul, înşelătoria, copiatul sau bătaia.

De aceea, în momentul aplicării pedepsei, profesorul trebuie să creeze condiţii pentru o eficienţă maximă, ceea ce include şi măsuri de minimizare a comportamentului evaziv din partea vinovatului. Pedeapsa se aplică imediat; ea presupune, de exemplu, retragerea privilegiilor sau a încurajărilor, dar şi relevarea paşilor necesari pentru recîştigarea acestora. Cu alte cuvinte, elevii trebuie să înţeleagă caracterul tranzitoriu al pedepsei, dar şi faptul că anularea acesteia depinde numai de comportamentul lor.

Totuşi, există destule argumente împotriva utilizării frecvente a pedepselor; astfel, pedepsele presupun aplicarea unor stimuli neplăcuţi sau suspendarea stimulilor care fac plăcere. În concepţia lui Kasambira "utilizarea stimulilor neplăcuţi trebuie evitată pe cît se poate, nu pentru că nu ar avea efect, ci datorită consecinţelor secundare nedorite. Părinţii şi profesorii ar trebui să-i obişnuiască pe copii să le ceară ajutorul în rezolvarea problemelor, indiferent de natura acestora, dar efectul major al utilizării stimulilor neplăcuţi este comportamentul de evitare şi nu implicarea adulţilor" (1, p. 115).

Cu alte cuvinte, comportamentul inadecvat este întărit pentru faptul că îl îndepărtează pe elev de stimulii neplăcuţi; în plus, efectul pedepselor nu se traduce întotdeauna printr-o schimbare reală a comportamentului nedorit, ci printr-o suspendare temporară a acestuia.

În concluzie, aplicarea unei pedepse ar trebui să respecte următoarele elemente:

– *prevenirea sustragerii de la pedeapsă:* retragerea încurajărilor sau a privilegiilor reprezintă o formă eficientă de pedeapsă, cu condiţia ca paşii necesari recîştigării acestora să fie limpezi celui pedepsit; indiferent de condiţii, elevul trebuie să ştie că pedeapsa nu-i va marca definitiv viaţa, pentru că în acest caz va face tot ce depinde de el pentru a se eschiva;
– *minimizarea repetării pedepsei în viitor:* în acest scop se utilizează două proceduri – în primul rînd, folosirea ca primă etapă a avertismentului, iar în al doilea rînd, încurajarea comportamentului considerat dezirabil în dauna comportamentului nedorit;
– *evitarea modelului agresiv:* presupune retragerea privilegiilor în locul aplicării unor stimuli neplăcuţi şi stimularea comportamentului acceptabil prin încurajări şi recompense; în acest mod elevul nu va veni în contact cu un model agresiv de pedeapsă;
– *aplicarea promptă a pedepsei:* procedînd astfel, se obţine o maximizare a efectelor pedepsei (inclusiv prin efectul de undă) datorită posibilităţii de a se stabili o conexiune directă între comportamentul indezirabil şi pedeapsa aplicată;
– *retragerea privilegiilor trebuie însoţită de modalităţile necesare recîştigării lor:* de exemplu, în cazul cînd unui elev i se interzice participarea la jocurile de pe terenul de sport pentru că s-a bătut cu nişte colegi, este recomandabil să i se spună că mîine va fi admis dacă pînă atunci nu se va mai bate cu nimeni;
– *utilizarea unui singur avertisment:* la prima abatere elevul va primi un avertisment, la a doua i se vor retrage unele privilegii şi abia apoi, dacă va continua, va fi pedepsit;
– *consecvenţa atitudinii profesorului:* cadrul didactic nu va face excepţii nici de la algoritmul aplicat celor care greşesc, nici de la aplicarea

aceluiaşi algoritm indiferent de elevul aflat în culpă.

Dincolo de sfaturi şi recomandări, profesorul trebuie să-şi asume evaluarea gravităţii comportamentului nedorit al elevului, dar şi selectarea unei pedepse adecvate atît gravităţii abaterii cît şi personalităţii celui care a greşit. Deşi pedepsele nu reprezintă cel mai potrivit instrument din punct de vedere educaţional, există cel puţin două împrejurări cînd utilizarea acestora este necesară: în primul rînd, atunci cînd frecvenţa comportamentelor nedorite este atît de mare încît nu se poate recurge la încurajarea comportamentului dezirabil alternativ; în al doilea rînd, atunci cînd actele elevului sînt atît de violente încît îi poate răni pe alţii sau se poate răni pe sine.

Indiferent de situaţie, există cîteva recomandări pentru profesorul care a hotărît că se impune pedepsirea unui elev:

– nu recurge la ameninţări, acţionează;
– nu folosi sarcasmul, ridiculizarea sau crearea unei situaţii stînjenitoare pentru elev; acestea produc resentimente, înstrăinează clasa de profesor şi pot determina chiar riposte;
– nu pedepsi sau nu atinge elevul la mînie, este importantă menţinerea calmului indiferent de situaţie;
– nu aplica pedepse umilitoare din punctul de vedere al persoanei sau al colectivului; nu muştrului un elev în public, nu prelungi incidentul;
– nu recompensa elevii pentru un comportament inadecvat;
– nu utiliza temele ca pedeapsă pentru un comportament necorespunzător, deoarece poţi distruge valoarea temelor pentru procesul de învăţare;
– nu pedepsi întreaga clasă pentru vini individuale, deoarece se pot produce resentimente în raport cu profesorul;
– nu ameninţa cu folosirea pedepsei corporale;
– nu face publică nici abaterea unui elev şi nici pedeapsa primită.

Gary Sturt (3) stabileşte chiar o scală a pedepselor:

1. contactul din priviri
2. semn cu mîna
3. reamintirea regulii
4. avertismente (maximum trei)
5. sancţiuni determinate de comportamentul nepotrivit
6. schimbarea locului ocupat în sala de clasă
7. eliminarea de la lecţie
8. scrisoare către părinţi
9. scrisoare către părinţi întocmită de director
10. referat către director
11. avertisment scris din partea directorului
12. eliminare de la şcoală o zi
13. eliminare de la şcoală două zile
14. eliminare de la şcoală cinci zile
15. eliminare definitivă de la şcoală.

* * *

Marvin Marshall (4) consideră că pedepsele îl determină pe elev să nu-şi asume responsabilitatea pentru acţiunile sale:

1. Pedeapsa mută responsabilitatea de pe elev pe profesor.
2. Pedeapsa este prea adesea folosită în sala de clasă fără a fi nevoie: elevii ar acţiona într-o modalitate dezirabilă şi fără a fi pedepsiţi.
3. Pedeapsa presupune mai degrabă o dependenţă faţă de profesor, decît faţă de elev; ameninţarea cu sancţionarea poate constrînge un elev să se poarte cum trebuie în sala de clasă, dar nu în afara acesteia.
4. Înainte de a ajunge în învăţămîntul secundar elevii au suportat cam toate tipurile de pedeapsă, de aceea acum nu le mai pasă.
5. Comportamentul se poate schimba sub ameninţarea pedepsei, dar nu este deloc sigur că s-a schimbat şi voinţa elevului în ceea ce priveşte comportamentul.
6. Pedeapsa este temporară şi tranzitorie; o dată cu încetarea ei, elevul crede că o poate lua de la capăt.
7. Pedeapsa trezeşte sentimente de teamă, furie, rezistenţă şi apărare.
8. Pedeapsa este contraproductivă, deoarece nu încurajează responsabilitatea, cooperarea, motivaţia pozitivă.
9. Pedeapsa trezeşte resentimente şi invariabil diminuează motivaţia elevului de a învăţa ceea ce profesorul doreşte.
10. Utilizarea pedepsei creează în mod automat o relaţie de adversitate între profesor şi elev.
11. Relaţia de adversitate poate avea drept consecinţă testarea profesorului pentru a vedea cît suportă înainte de a recurge la pedeapsă.
12. Unii elevi testează limitele acceptabilităţii profesorului; uneori acest lucru impune recursul la autoritate, dar nu neapărat şi la procedee punitive.

Riscurile aplicării oricărei pedepse sînt subliniate şi de către David Fontana:

– utilizarea pedepselor ar putea deteriora, probabil pe termen lung, relaţia profesorului cu elevii (mai ales dacă pedeapsa este nedreaptă sau are drept consecinţă umilirea acestora);
– elevii pot desfăşura strategii de evitare, precum falsificarea, ipocrizia sau minciuna; pe termen lung, acestea pot afecta personalitatea lor, iar pe termen scurt ar putea submina orice urmă de încredere în relaţia profesor-elev;

– pedeapsa îi transmite elevului o lecție nedorită, aceea că întotdeauna cei puternici pot impune penalități asupra celor slabi.

Prin pedeapsă, opinează David Fontana, profesorul suspendă privilegiile atribuite unui elev pentru a-l determina să nu mai încalce anumite reguli sau să-şi modifice acel comportament considerat inacceptabil în sala de clasă. În concepția lui David Fontana, "metoda de pedepsire cea mai frecventă şi, adesea, cea mai eficientă în cazul elevilor cooperanți este mustrarea verbală; profesorul îl mustră pe elev, acesta acceptă mustrarea şi problema se încheie atunci şi acolo; motivul pentru care mustrarea verbală este atît de eficientă îl reprezintă faptul că elevul are nevoie de aprobarea adultului; mizînd pe faptul că el primeşte deja o atenție adecvată din partea acestuia, el cere acum ca atenția să fie aprobatoare; acest lucru este legat, probabil, de nevoia lui de afiliere, la care se adaugă aceea de respect de sine" (5, p. 373).

Elevii se simt inconfortabil şi înstrăinați de grupul clasei atunci cînd au pierdut aprobarea profesorului, mai ales dacă profesorul este agreat de clasa respectivă. În plus, avînd în vedere că asemenea profesori sînt priviți adesea de colegii lor ca nişte adevărați judecători, elevii vor începe să aibă îndoieli cu privire la propria lor valoare; o asemenea stare este atît de neplăcută încît se vor grăbi să revină la un comportament dezirabil, doar pentru a beneficia din nou de aprobarea profesorului şi a scăpa de îndoieli.

O pedeapsă mai aspră este considerată anunțarea părinților despre comportamentul copilului lor; efectul acestei pedepse este mai mare, deoarece, dacă va continua să se poarte inadecvat, va creşte presiunea asupra lui nu doar la şcoală, ci şi acasă. Strategia curentă în acest sens constă din pregătirea unei scrisori către părinți şi din convocarea elevului pentru a-i fi citită; elevului i se asigură astfel posibilitatea opțiunii: fie îşi ia nişte angajamente, iar scrisoarea nu va fi trimisă, fie scrisoarea va ajunge la părinții săi. De obicei, acesta alege prima variantă, fapt ce va determina păstrarea scrisorii pentru a fi trimisă ulterior, dacă elevul nu-şi respectă angajamentele.

O altă sancțiune utilizată cu o anumită regularitate în şcoală este legea consecințelor naturale; aşa cum afirmă David Fontana, "valoarea legii consecințelor naturale în educație a fost demonstrată pentru prima dată cu mulți ani în urmă de Susan Isaacs (1933), la şcoala Malting House; dacă, de exemplu, cei mici continuau să se joace, deşi fuseseră chemați la masă, profesoara le permitea să întîrzie, dar cînd veneau să mănînce, găseau fie mîncarea rece, fie nu-i mai servea nimeni; dacă un elev era neatent sau neastîmpărat şi strica un lucru, trebuia după aceea să se descurce fără el pentru o anumită perioadă de timp" (5, p. 375).

Este mai mult decît evident că sînt situații cînd această modalitate de a reacționa nu poate fi utilizată (de exemplu, situațiile în care printre consecințe s-ar înscrie şi rănirea elevului), dar procedeul în sine merită toată atenția, deoarece punerea sa în practică îl ajută pe educabil să vadă legătura cauzală directă dintre acțiunile sale şi rezultatele nedorire asociate lor. Legea consecințelor naturale afirmă că elevii care comit abateri, ar învăța mai repede şi mai temeinic, dacă, în loc să li se aplice o pedeapsă convențională, ar fi lăsați să experimenteze consecințele faptelor lor. Pe lîngă grija ca respectivii elevi să nu se rănească, profesorul va trebui să țină cont de faptul ca durata de timp cînd consecințele acționează să fie limitată (de exemplu, dacă elevii strică televizorul, este bine să fie privați un timp de utilizarea lui, dar dacă durata temporală se prelungeşte, se vor obişnui fără televizor, sau vor ajunge la concluzia că profesorul se răzbună în mod deliberat pe ei, ceea ce le va trezi resentimente nedorite; reiese că durata temporală cînd funcționează legea consecințelor naturale este decisivă pentru eficiența acestui tip de pedeapsă).

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Kasambira, K.P., *Lesson Planningand Class Management*, Longman Group Limited, Essex, 1973.
2. Platon, *Protagoras*, în *Opere,* vol. I, Editura Ştiințifică, Bucureşti, 1974.
3. Sturt, G., *A Scale of Punishments*, http://garysturt.free-online.co.uk/classman.htm.
4. Marshall, M., *Punishments*, http://www.marvinmarshall.com/Punishments.html.
5. Fontana, D., *Psychology for Teachers*, Macmillan Press Limited, London, 1995.

Presa independentă şi democraţia



Constantin **TĂNASE**

ziarist

Actualmente, societatea moldoveană este marcată de chinuitoare procese de stagnare şi chiar involuţie la compartimentul democraţie. Guvernarea instalată acum trei ani a demolat vechile reprezentări despre democraţie şi patriotism, a scos din circuitul valorilor elita intelectuală şi politică intrată în scenă după 1990, creînd astfel o profundă stare de criză morală.

De un deceniu şi ceva, societatea noastră trăieşte o dramă – drama de a nu se putea izbăvi de patologiile totalitarismului. Cu cît creşte nevoia de adevăr şi democraţie, cu atît devine mai greu să spui adevărul şi să acţionezi în chip democratic. Acest lucru, cred, îl simt înainte de toate ziariştii. A devenit un loc comun opinia că presa depinde de politică şi bani; aşa e, trebuie însă să recunoaştem că în aceeaşi măsură presa depinde de cititor. Prin această constatare ajungem la un subiect foarte delicat – opinia publică şi promovarea valorilor democratice prin intermediul mass-media. Originalitatea situaţiei din Republica Moldova constă în faptul că pe piaţa informaţională coexistă – deloc paşnic! – două tipuri de presă: presa liberă şi presa guvernamentală (de partid). Aceste două tipuri de presă cultivă două tipuri de mentalităţi, aflate în relaţii de profund antagonism. Presa liberă, portavoce a aspiraţiilor de democraţie şi refacere morală a societăţii, trebuie să lupte nu numai cu presa de stat (guvernamentală, de partid), ci şi cu un anumit tip de cititor format de vechiul regim. Pentru că, în virtutea unor circumstanţe obiective, presa din deceniul trecut a viciat cititorul. Apariţia la începutul deceniului trecut a presei libere, necontrolate de stat (cînd fiecare partid, oricît de mic, îşi avea publicaţia sa) a deformat relaţia obiectivă ce ar fi trebuit să existe între presă (marfă) şi cititor (cumpărător). Beneficiind de fonduri obscure şi folosind publicaţiile lor, înainte de toate, ca pe nişte pîrghii de influenţă electorală, partidele au mînţit cititorul, discreditînd astfel presa ca principala instituţie a unei societăţi libere şi democratice. Această nouă presă "liberă" a creat un "nou" tip de cititor, unul la fel de îndoctrinat ca cel vechi. Acest cititor este mereu menajat, jelit şi căinat că n-are bani, din care pricină i se vinde ziarul la un preţ de nimic şi nimeni nu cutează să-l supere cu adevăruri mai dureroase. În această ordine de idei, îndrăznesc să afirm că şi astăzi principala problemă a presei naţionale nu e cea financiară, ci... cititorul.

Înţeleg, risc să mă pomenesc în situaţia văcarului supărat pe sat, dar am să îndrăznesc să-i dau în obraz acestui cititor care, atunci cînd scrii altceva decît aşteaptă el, te declară "eretic", "kaghebist", "trădător de neam" "colaboraţionist cu Puterea" ş.a.m.d., te asasinează moral şi-i gata să te scoată din circuitul public. (Îmi amintesc de o scenă ce s-a produs în faţa unui chioşc din centrul Chişinăului acum doi ani, în timpul protestelor anticomuniste, cînd un grup de "democraţi" din Piaţa Marii Adunări Naţionale rupeau o publicaţie democratică pentru "delictul" de a fi publicat un comentariu ce nu a plăcut celor care protestau în Piaţă în numele valorilor democratice, inclusiv pentru abolirea... cenzurii). O scenă similară s-a repetat şi cu publicaţia TIMPUL, care "şi-a permis imprudenţa" să publice rezultatele sondajului IMAS şi să le comenteze în alt fel decît ar fi dorit unii luptători pentru... democraţie din... Orăşelul Libertăţii. Aceste accidente puse la cale de cei care se plîng Europei de "derapajele antidemocratice" ale regimului comunist de la Chişinău dovedesc că, după un deceniu şi ceva de experienţă democratică, societatea noastră este încă îndoctrinată şi intolerantă, nu poate accepta dialogul,

* Rubrică realizată cu sprijinul Guvernului Statelor Unite ale Americii.
Guvernul SUA nu poartă responsabilitate pentru conţinutul materialelor publicate.

pluralismul de opinii, iar acei care se declară democraţi fac dovada celei mai negre intoleranţe şi intransigenţe ideologice. Această situaţie a constituit subiectul unui comentariu pe care l-am publicat atunci, comentariu în care am evocat chipul legendarului Moş Teacă, ca fiind, din păcate, emblematic pentru actuala fază a democraţiei din Republica Moldova.

Pentru cei mai puţin versaţi în istoria literaturii române, îmi permit să fac următoarea notă. Creatorul personajului Moş Teacă este scriitorul şi ziaristul român Anton Bacalbaşa (1865-1899), directorul revistei satirice "Moş Teacă". Cine este Moş Teacă? Moş Teacă este "melitar", căpitan, şef de companie. Slugarnic faţă de superiori, el e bestial cu inferiorii. El îi urăşte de moarte pe "ţivili" – "cînd treci pă drum pă lîngă vun ţivil, trage-i cu cotul, că d-aia ţi-a dat statul cot" – îi povăţuieşte el pe soldaţi. "Soldatu' trebui să fie vesel. Ai înţeles? Fii vesel, mă, că-ţi scot măselele!"; "Beleşte ochii, să crape! Sorbeşte-mi-l pă don gheneral, să vadă că eşti melitar... Beleşte-i, mă, să crape, că d-aia ţi-a dat statu' ochi!" – îi muştruluieşte pe soldaţi înainte de parada militară de la 10 Mai. Moş Teacă este înspăimîntător de incult, despotic, autoritar şi nu admite alte păreri decît pe ale lui: "Aceasta este părerea mea şi o împărtăşesc" – iată lozinca preferată a lui Moş Teacă. Bacalbaşa ne avertizează: "Ar fi nedrept să afirmăm că Moş Teacă este numai militar. Lărgindu-i cercul de activitate, studiindu-l de aproape, el poate fi cu aceeaşi uşurinţă prefect, profesor de universitate, medic, comisar comunal, arhimandrit, gardist, avocat, senator, orice – pentru că în toate breslele acestea întîlnim însuşirile de mai sus". Şi are dreptate Bacalbaşa: Moş Teacă este un tip nemuritor şi omniprezent; îl putem întîlni şi la Chişinău, sub diverse chipuri, dar mai ales sub chip de membru al unui partid şi de patriot înflăcărat care-şi sfătuieşte confraţii de luptă: "Cînd treci pă drum pă lîngă vun ziarist care nu laudă partidul nostru, trage-i cu cotul, că d-aia ţi-a dat partidul cot!".

A fost o perioadă cînd un Moş Teacă de la Hînceşti, supărat de unele comentarii apărute în TIMPUL, striga milităreşte la un post de radio: "Mă! pentru mine TIMPUL a murit, a murit, mă!". Acest tip de cititor, cultivat la "şcoala" presei de partid, vociferează şi astăzi: "Mă, iubeşte partidul şi liderul nostru, mă, că-ţi scot măselele! Sorbeşte-mi-l, mă, din ochi pă don şef, să vadă că eşti patriot... Beleşte, mă, ochii să crape, că d-aia ţi-a dat partidul ochi!". Acest Moş Teacă este reprezentantul emblematic al cetăţeanului îndoctrinat, produs tipic al unui gen de presă care apare la noi. El e plin de prejudecăţi, nu acceptă pluralismul politic, înghite fără discernămînt totul ce scrie în ziarul partidului său şi manifestă o intoleranţă neagră faţă de presa cu adevărat liberă.

Îmi permit să mai evoc un caz. Pe data de 19 aprilie 2002, TIMPUL a prezentat pe prima pagină rezultatele sondajului IMAS. Ca să facem mai înţeles marele pericol ce plana asupra democraţiei din Republica Moldova, ne-am zis să le aplicăm politicienilor, dar şi cititorilor noştri, care prea lesne se îmbată cu apă rece, un duş rece. E o obligaţie a presei independente de a nu-i permite societăţii să adoarmă. „Duşul"a stîrnit o adevărată furtună de proteste. O ceată voinică de moştecişti ne-au sărit patriotic în cap, acuzîndu-ne că prin acest mod de prezentare a rezultatelor sondajului "i-am trimis un pupic lui Voronin", că sîntem "trădători de neam"... Argumente? Unul singur şi extraordinar de "convingător", luat din arsenalul lui Moş Teacă: "Cum de-aţi îndrăznit, mă ţivililor pîrliţi, să puneţi în lumină strîmbă linia dreaptă a partidului nostru?". Acest soi de "cititori" cred că au dreptul să dea cu cotul în orice tentativă de gîndire liberă, pentru că d-aia le-a dat democraţia cot... Acesta e marele paradox – mizeria şi splendoarea democraţiei moldovene.

Ar fi greşit să afirmăm că principala figură a acestei societăţi continuă să rămînă moş Teacă. Chiar în aceste condiţii deloc simple pentru funcţionarea normală a institutelor democratice ale statului, presa independentă a reuşit să facă extraordinar de mult pentru promovarea valorilor democratice. Aidoma "picăturii chinezeşti" această presă sfarmă vechile tipare, demolează vechile mentalităţi, cultivă un cetăţean care doreşte să trăiască într-o societate liberă.

Cînd am fondat Săptămînalul TIMPUL, grupul nostru de ziarişti a pornit de la convingerea că procesele democratice care mocnesc la noi au nevoie de un stimulent serios, iar această funcţie o poate îndeplini doar o publicaţie ce îşi va permite nişte atitudini pe care nu şi le poate permite presa de partid, inclusiv cea guvernamentală. Noi şi acuma credem că nu numai Puterea, dar şi Opoziţia are nevoie de atitudini critice din partea presei. Ziarele care-i zeifică pe liderii Opoziţiei fac un mare deserviciu operei de democratizare şi desovietizare a societăţii moldovene. O presă cu adevărat independentă şi democratică trebuie să practice în permanenţă "duşurile reci", care au menirea să ţină societatea în stare de veghe. Această presă are menirea să-i ajute lui Moş Teacă să moară, iar în locul lui să nască un cetăţean liber, tolerant faţă de alte puncte de vedere, capabil să se sincronizeze la valorile democraţiei europene.

... În ajunul Paştelor Blajinilor, un cunoscut politician îmi telefonează din satul său de baştină şi-mi povesteşte următorul caz. Un ţăran simplu, fost comunist (Moş Teacă), care în 2001 a votat Partidul Comuniştilor, acum a declarat că nu va mai vota niciodată "pentru hoţii iştia". Întrebat prin ce se explică această bruscă şi profundă metamorfoză, ţăranul a răspuns: "Citeşte TIMPUL şi o să vezi de ce. Am dat de acest ziar întîmplător, acum cîteva luni. Mi-a plăcut şi m-am abonat. Abia acum am înţeles ce fel de democraţie e în ţara asta"...

Exemplul acesta mi se pare extrem de instructiv şi relevant: astăzi, anume presei îi revine dificila misiune de a promova valorile democratice şi de a edifica o societate liberă şi modernă. Hărţuită în permanenţă de Putere, strangulată financiar, această presă îşi face, totuşi, datoria.

Suflete instituționalizate



Aglaida **BOLBOCEANU**

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Se vehiculează ideea că nu există prea multe diferențe între cotidianul copiilor educați în familie şi al celor instituționalizați*, şi unii şi alții aflîndu-se în acelaşi mediu material, social, cultural. Organizarea zilei coincide în cea mai mare parte, iar activitățile sînt similare: jocul, studiul etc. În instituțiile de tip internat efortul angajațiolr este orientat, în special, spre satisfacerea nevoilor materiale ale copiilor,** fără a acorda o atenție deosebită şi nevoilor spirituale. Nu este necesar un spirit de observație aparte ca să-ți dai seama că acestor copii, pentru a deveni personalități, le lipsesc unele lucruri foarte simple, dar şi foarte importante – obiectele personale: o jucărie, o carte, o insignă etc. Toate sînt comune, nimic nu-ți aparține doar ție. Este greu a-ți conştientiza Eul, dacă nu există anumite repere care includ şi lucrurile personale. Trebuie să mănînci conform regimului prescris, şi nu atunci cînd ți-e foame, să faci ce fac ceilalți, să te îmbraci ca ceilalți. Nu-ți asumi responsabilități, dar nici nu decizi nimic. Nu ai o persoană de care să te ataşezi emoțional, dar nici de unul singur nu poți rămîne, măcar uneori.

Personalul nu încurajează manifestările de personalitate ale copiilor, comportamentul fiind strict reglementat: cu cine să stai la masă, cum să-ți aranjezi locul de lucru sau de joacă, cum şi cînd să te distrezi etc. Partea cea mai tristă este atitudinea obiectuală, manifestată de adulți (personal şi vizitatori) în interacțiunea cu copiii. Se pare că primii, absorbiți de obligațiunile funcționale, îşi amintesc rareori de existența unor sentimente la cei ce sînt în grija lor, nu intuiesc că micuții ar putea să viseze la ceva, că doresc să fie susținuți, să iubească, să fie importanți pentru cineva şi să li se recunoască valoarea.

Lipsurile enumerate sînt percepute de maturi, de obicei, ca nesemnificative; cei ce dispun de toate nu conştientizează importanța unor lucruri elementare pentru edificarea propriei personalități. Dar anume această privare îi face pe copiii din instituții speciale să sufere, să se simtă marginalizați, să nu aibă încredere în sine.

Trebuințele psihologice, prin natura lor, pot fi satisfăcute într-o activitate specifică – comunicarea, care primează în viața fiecărei ființe umane. Prin ea persoana manifestă nevoia de a asimila bogăția spirituală a altor oameni, pentru a proba şi a releva propria spiritualitate. Numai comunicînd cu celălalt, individul concepe iubirea şi ura, admirația şi disprețul, fidelitatea şi trădarea. Cum am putea cunoaşte fericirea de a dărui, dacă nu comunicăm cu cei din jur? Dar cum se manifestă harul divin al iubirii de Aproapele? "Este imposibil să nu comunici", iată concluzia la care au ajuns cercetătorii Şcolii de la Palo Alto. Pentru a-i înțelege importanța, ei au comparat-o cu o orchestră simfonică, în care fiecare interpretează ceva, în acord cu ceilalți membri. Nu există un dirijor, o partitură, iar produsul – melodia – depinde de capacitatea umană de a se "armoniza" cu altă persoană.

Elementul-cheie al activității de comunicare se concentrează în necesitatea de deschidere către celălalt, care reflectă dependența de autocunoaştere şi autoapreciere, de cunoaştere şi apreciere a altora. Această primă trebuință spirituală, alături de nevoia eternă de atenția şi dragostea celui din preajmă, apare la 1-1,5 lună după naştere, ca să evolueze o dată cu vîrsta şi să se îmbogățească cu diverse

* În Republica Moldova, în prezent, sînt instituționalizați circa 13,5 mii copii, ceea ce constituie aproximativ 0,5 % din populația țării. Conform datelor Ministerului Educației numărul copiilor instituționalizați este în creştere.

** Autorul nu are intenția să critice activitatea personalului din instituțiile respective, considerînd că problema este de importanță generală şi poate fi soluționată la nivel de stat, cu implicarea societății civile.

conținuturi. Dacă cu nou-născutul se comunică, dacă el este tratat ca un subiect activ, cu atitudini şi dorințe, atunci trebuința de comunicare stimulează dezvoltarea socială şi cognitivă a acestuia. Datorită respectivei trebuințe copilul devine atent la manifestările altor persoane, învață să le diferențieze calitățile fizice, morale, intelectuale, să aplice mijloace pentru a stabili contacte sociale, să colaboreze şi să conviețuiască fericit cu semenii săi.

Dar nu orice comunicare este favorabilă devenirii spirituale a personalității. Cercetătoarea M.I. Lisina, în rezultatul unor investigații minuțioase, a dedus că doar comunicarea axată pe subiectualitatea partenerului poate trezi la viață trebuințele spirituale, proprii firii omeneşti. În situația cînd cel venit pe lume este tratat ca un obiect care trebuie doar alimentat, "ferit de frig şi de umezeală", fără "a se ajunge" la inima lui, comunicarea se va reduce la manipulare. Adresările individualizate bazate pe acceptarea valorii incontestabile a ființei umane, comunicarea cu un individ ce dispune de dexterități creative, care poate alege şi acționa, îi inoculează copilului ideea despre sine ca subiect, despre importanța unicității sale.

După E. Ericson, dragostea necondiționată, predispoziția de a-l încuraja şi sprijini cauzează încrederea în oameni, pe care micuțul o poartă în suflet toată viața, în timp ce atitudinea obiectuală a celor maturi generează frică, indiferență şi agresivitate.

Evident, în condiții de instituționalizare se ignoră trebuința de comunicare, conținuturile ei concrete, caracteristice fiecărui fragment al dezvoltării. Şi atunci, un timp, copiii mai bat la uşa sufletului celor maturi, sperînd să-i facă a înțelege nevoia lor de dragoste, de încredere, de apreciere. Depăşind cu greu teama de necunoscut, micuții de doi-trei ani din orfelinat se apropie de orice persoană adultă, caută cu insistență să fie mîngîiați şi luați în brațe, să li se spună cuvinte calde, să fie admirați.

Preşcolarul, şi el, nu a pierdut deocamdată speranța de a întîlni un adult care va avea timp şi bunăvoința să-i acorde atenție, să-l susțină în clipele de amărăciune copilărească, vorbind în limbaj psihologic, să-l ajute a-şi consolida propriul Eu. Fiecare persoană ce intră în sală este primită cu bucurie de copii, care încep lupta pentru captarea atenției celui venit, îmbulzindu-se lîngă el, apucîndu-l de mînă sau de haină, îmbrățişîndu-l, întrebîndu-l cine este, cum îl cheamă şi ce le-a adus. Dar, mai devreme sau mai tîrziu, oaspetele pleacă şi copiii care s-au ataşat de el trăiesc o nouă deziluzie.

Din această cauză, elevii claselor primare sînt mai rezervați față de cel ce intră în sala de clasă: nu se grăbesc să se apropie de el, îl privesc şi îl ascultă cu precauție. Este nevoie de multă măiestrie ca să-i faci să vorbească. Vom reproduce în continuare dialogul (mai curînd monologul) pe care l-am avut cu Marin:

Experimentatorul: «Cum te cheamă?». Marin (*după o pauză*): «Marin». Experimentatorul: «Marin, hai să discutăm. Despre ce ai vrea să vorbim?». Marin (*tace*). Experimentatorul: «Vrei să-mi povesteşti ceva despre tine?». Marin: (*tace*). Experimentatorul: «Atunci să-ți povestesc eu ceva. Vrei să vorbesc despre mine, despre animale? Poate despre altceva?». Marin: (*tace*). Experimentatorul: «Vrei să discutăm despre animale?». Marin: (*dă din cap*) «Da». Experimentatorul: «Ce animale cunoşti?». Marin: (*tace*). Experimentatorul: «Îți place pisica sau cîinele?" Marin: «Pisica». Experimentatorul: «De ce?». Marin (*tace*). *Experimentatorul povesteşte despre pisica sa.* Marin (*ascultă, se uită cîteva secunde la experimentator şi-i spune pe neaşteptate*): «Mama mi-a adus gumă de mestecat şi ei mi-au furat-o». Experimentatorul: «Cine ți-a furat-o?». Marin (*tace*, *se întoarce, se îndepărtează de experimentator*).

În preadolescență situația se agravează. Disperat să mai obțină dragostea necondiționată a adulților, convins de consecințele triste ale tentativelor de a-şi face un prieten printre aceştia, preadolescentul se închide în sine, "se face colăcel în patul său, pune o casetă cu jazz trist şi trăieşte un sentiment de adîncă zădărnicie" (D. Winnicott). Intervine un fenomen numit de D. Bowlby "sindromul răcelii emoționale" – pierderile sufleteşti repetate implică renunțul la o relație mai trainică, frica de a nu suferi din nou, preadolescentul preferînd să nu se angajeze emoțional.

Constatăm deci că dacă lapte şi carne copiilor instituționalizați nu le ajunge uneori, comunicarea, iubirea şi aprecierea celor maturi le lipseşte în permanență.

Ştiința şi practica pedagogică a emis (şi nu de astăzi) recomandări privind metodele cele mai adecvate, ce ar permite să se ajungă la inimile copiilor instituționalizați. Spre regret, cunoştințele şi abilitățile respective pînă în prezent nu sînt luate în calcul la pregătirea specialiştilor din domeniul educației, preocuparea pentru buna funcționare a instituției prevalînd asupra celei pentru persoana concretă. Or, necesitățile spirituale fac parte din esența umană. Este nevoie doar ca cineva să întrevadă de timpuriu licăririle lor sufleteşti, încurajîndu-le să lumineze pentru alții şi pentru sine.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bolboceanu, A., *Comunicare cu adultul şi dezvoltare cognitivă: aspecte etative,* Chişinău, Institutul de Ştiințe ale Educației, 2002, 118 p.
2. Grunewald, K., *Curs de pregătire pentru specialiştii şi părinții care au în grijă persoane cu disabilități,* Chişinău, Editura Pontos, 2002, 171 p.
3. Iacob, I.; Balan, B.; Boncu, Ş., *Comunicarea în cîmpul social. Texte alese*, Iaşi, 1997.
4. Винникотт, Д., *Разговор с родителями,* Москва, Изд-во Класс, 1994, 112с.
5. Кэмпбелл, Р., *Как на самом деле любить детей,* Москва, Изд-во Знание, 1992, стр. 117.
6. Лисина, М. И., *Общение, личность и психика ребенка* /под редакцией Рузской А. Г., Москва – Воронеж, 1997, 383 с.

Stereotipuri de gen în mass-media



Loretta **HANDRABURA**
Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Educația de gen, spre deosebire de alte tipuri de "noi educații" – civică, ecologică, religioasă, pentru înțelegerea diversității etnice, a toleranței, pentru dezvoltarea comunitară etc. – este, deocamdată, modest prezentă în școală. Ea rămîne un concept vag atît pentru cadrele didactice şi instituțiile abilitate din sfera învățămîntului de toate nivelurile cît şi pentru celelalte instituții sociale şi societatea civilă. Chiar şi unele persoane care se declară inițiate în problematica de gen, feministe sau antifeministe, avansează idei şi argumente de multe ori confuze şi eronate în acest sens. De ce?

Explicația este simplă. Noul demers, centrat pe *egalitatea de şanse pentru femei şi bărbați* şi *relații de parteneriat* între aceste două genuri sociale – oricît de convingător ar fi chiar şi pentru bărbații conservatori şi prioritar pentru statutul actual al femeii, angajată plenar nu doar în viața privată, ci şi în cea publică (şi, cu toate acestea, invizibilă, marginalizată, anonimă, discriminată), este vehiculat mai mult la nivel de concept şi sporadic, respectiv insesizabil în practică. Această reticență conştientizată rezultă din refuzul ambilor actori sociali de a recunoaşte că sistemul lor de cunoaştere privind natura relațiilor umane, rolurile, nevoile este depăşit şi trebuie revizuit.

Prin urmare, modelele prestabilite de secole şi preluate ca singura normă valabilă sînt desuete şi trebuie operate schimbări valorice la nivelul *mentalității* dominant *patriarhale*.

Refuzul la schimbare şi modernizare este un proces firesc. Bărbații se opun ideologiei feministe, deoarece pierd *puterea* şi, implicit, *hegemonia* în decizii şi norme şi, desigur, *controlul*. Femeile ezită încă, în marea lor majoritate, din mai multe motive: confort, necunoaştere a drepturilor şi şanselor, incertitudine şi *slaba conştiință de sine* în *autodeterminare*.

Sensibilizarea opiniei publice în ceea ce priveşte discordanța între *structura patriarhală a societății, diviziunea muncii în funcție de gen* şi *noua ordine socială* constituie primul pas spre schimbare. Acesta a fost făcut în ultimii cinci ani la noi de mai multe organisme internaționale şi ONG-uri prin intermediul unor politici publice axate pe diverse probleme de gen: egalizare socială a genurilor, lupta împotriva violenței domestice, a şomajului şi sărăciei feminizate, a traficului de femei etc.

Mesele rotunde, seminariile şi training-urile realizate aproape pe întreg teritoriul republicii, acțiunile publice, campaniile publicitare în mass-media, sondajele, primele studii de gen puse în circulație "au spart gheața". Impactul este însă, aşa cum afirmam la începutul acestui material, segmentat şi insesizabil. Despre rezultate reale vom putea vorbi abia atunci cînd educația de gen va deveni obiectiv de referință nu doar în proiecte, ci, în acelaşi timp, unul constant şi în învățămînt, cultură, politică, mass-media.

Mass-media scrise şi audiovizuale le revine un rol important, reprezentînd marca caracteristică a societății noastre postmoderniste ca epistemă, context social "tip de condiție umană existențială şi socială" (Virgil Nemoianu, 1995, p. 17) şi element în diacronia curentelor culturale.

Centrată pe comunicare, postmodernitatea, în care stilul de viață şi relațiile dintre oameni sînt altele, impune, bineînțeles, o nouă paradigmă. Aceasta se definește printr-o schimbare de accente şi raporturi între diferite concepte, cum ar fi "preeminența individualului

* Rubrică realizată cu sprijinul Programului Echitate Gender & Şanse Egale al Fundației SOROS-Moldova.

asupra universalului, a psihologicului asupra ideologicului, a diversităţii asupra omogenităţii, a permisivului asupra coercitivului" (O. Dragomir (coord.), 2002, p. 24). Din punct de vedere social, se instituie, aşadar, o nouă conştiinţă a sinelui ce tinde să fie cooperant, deschis spre diferenţe de orice natură (culturală, religioasă, sexuală), tolerant, flexibil, care îşi redefineşte propria identitate, dar şi a celorlalţi.

Femeile şi bărbaţii îşi deconstruiesc şi reconstruiesc identitatea de gen în actualul context social, politic şi economic, iar relaţiile dintre ei trec, de asemenea, printr-o etapă de reevaluare. *Cultura dominaţiei* (patriarhală), care a făcut carieră în istorie, ce împarte actorii sociali în *dominant* (bărbatul) şi *dominat* (femeia), nu mai poate fi acceptată ca *unicitate*. Ea atacă stima de sine, înlocuind-o cu puterea de a-l domina pe celălalt (femei, copil).

În ce măsură presa scrisă informează şi abordează problemele enunţate de noi, pentru a contribui la o schimbare de optică asupra rolului femeii şi bărbatului în societatea de astăzi? Foarte mică, este răspunsul. La această concluzie dezarmantă am ajuns cercetînd o parte din publicaţiile de la noi sub aspectul dimensiunii de gen şi al tranzienţei (devenire continuă a realităţii, care impune o permanentă modificare a relaţiilor omului cu realitatea înconjurătoare, o adaptare a acestor relaţii şi a omului la noile condiţii).

În ciuda "revoluţiei feminine" (G. Lipovetsky), a luptei pentru şanse egale şi parteneriate, mass-media perpetuează şi încetăţenesc *stereotipuri de gen*. Astfel, mentalul colectiv este alimentat zi de zi cu un mesaj mediatic care, deşi produs în mare parte şi de *jurnaliste*, consolidează poziţia dominantă a bărbaţilor şi lipsa de reprezentativitate a femeilor.

Analiza conţinutului mediatic de la noi a pus în evidenţă pregnanţa reprezentărilor conservatoare, ca şi în alte ţări de altfel (cf. şi cercetările din România în O. Dragomir, 2002, p. 35), şi anume:

- limitarea rolurilor feminine (soţie, mamă şi gospodină în spaţiul privat sau femeie "independentă", dar dependentă de industriile cosmeticii şi ale modei);
- bemolizarea problematicii sociale celei mai recente (feminizarea sărăciei, şomajului; pauperizarea familiilor monoparentale conduse de femei; criza adolescentelor-mame etc.);
- segregarea verticală şi orizontală a structurii ocupaţionale feminine (ghetouri roz sau mai puţin roz).

La aceste reprezentări adăugîndu-se stereotipurile tradiţionale extrem de polarizate de familie şi şcoală, care este impactul lor în educarea generaţiilor în devenire? Unul distorsionat, dar pe care elevul sau studentul le preia drept "normă" în construcţia propriei identităţi de gen. Deşi tinerele şi tinerii de astăzi sînt mai nonconformişti, bombardamentul mediatic le inoculează modele şi roluri produse de aceeaşi cultură dominantă – masculină. Aceasta refuză cu ostentaţie alternativele altei viziuni, cum ar fi cea a culturii feminine la gîndirea sa modernă, logocentrică şi instrumentală, prin care se autodefineşte.

Vocile feminine din diverse ţări occidentale, care se pronunţă pentru o reproblematizare a categoriei feminine, a cărei identitate, autonomie şi valori sînt neglijate de cei care deţin puterea, rămîn necunoscute opiniei publice de la noi, deoarece sînt mediatizate extrem de puţin. Or, "dominaţia masculină" (P. Bourdieu) poate fi schimbată, în primul rînd, prin reprezentări sociale (cu precădere imagini mediatizate) şi limbaj – instrumente ale tuturor mijloacelor de informare: ziare, reviste, televiziune, Internet, care vehiculează principalele interpretări ale femeilor şi bărbaţilor.

Care sînt acestea? Se conformează presa perspectivei postmoderne de definire a feminităţii în noua ordine socială ca un nou tip de putere şi control, şi nu "pasivitate şi inferioritate"? Relevă discursul mediatic tendinţa globală a femeilor spre independenţă economică şi profesională, spre "eliberare", dar fără abandonarea rolurilor tradiţionale (de mamă, soţie, "tovarăş" de drum etc.)? Se valorizează constructiv/pozitiv sau distructiv/negativ diferenţele de gen la nivel de sferă de activitate, rezultate, competenţe, poziţie, limbaj sau se completează vechiul registru cu două rubrici clar demarcate: viaţa publică – *stihia* bărbaţilor, viaţa domestică – cea a femeilor, unde ele se simt în elementul său?

La aceste şi alte întrebări am încercat să găsim răspunsul analizînd un cotidian (*Jurnal de Chişinău*), un săptămînal independent (*Timpul*), un săptămînal politic (*Democraţia*), o revistă de educaţie (*Didactica Pro...*), un săptămînal de cultură pedagogică (*Făclia*), o revistă literară pentru copii (*Clipa siderală*), o revistă pentru femei (*Aquarelle*).

(Va urma)

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Nemoianu, V., *Notes sur l'etat de postmodernité*, 1995, apud *Femei, cuvinte şi imagini. Perspective feministe*; Editura Polirom, Iaşi, 2002.
2. Brădeanu, A.; Dragomir, O. (coord.); Rovenţa-Frumusani, D.; Surugiu, R., *Femei, cuvinte şi imagini. Perspective feministe*, Editura Polirom, Iaşi, 2002.
3. Lipovetsky, G., *A treia femeie,* trad. de Radu Sergiu Ruba şi Manuela Vrabie, Editura Univers, Bucureşti, 2000.
4. Dragomir, O.; Miroiu, M. (edit.), *Lexicon feminist,* Editura Polirom, Iaşi, 2002.
5. *** *Gen şi politică. Femeile din România în Viaţa Publică*; Coord.: Liliana Popescu, Bucureşti, 1999.
6. *** *Gen şi politică. Ghid de iniţiere.* Coord.: Laura Grunberg, Mihaela Miroiu, Bucureşti, 1997.

Proiectînd o sesiune de dezvoltare a gîndirii critice



Olga **COSOVAN**

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Cînd stau să meditez asupra sesiunilor de dezvoltare a gîndirii critice, pe care le realizez, conform orarului, la anul I al Facultății de Filologie, constat că, de fiecare dată, am nevoie de surpriza textului – surpriză pentru mine, nu doar pentru studenți. Ca filolog prin formație, prefer, desigur, textele literare, uneori texte arhicunoscute, în care tehnicile de gîndire critică îți permit a descoperi lucruri parcă nebănuite, alteori – texte de ultimă oră, aparținînd unor autori celebri din literatura universală şi cea națională. Cu toate acestea, realizez că tinerii (de altfel, ca şi adulții) sînt interesați de probleme actuale, de ceea ce li se întîmplă lor sau se întîmplă alături de ei, iar ştirea pe care au prins-o doar secvențial la un post de radio sau TV, într-un articol sau într-o ședință abordează o problemă sau declanşează discuții vii. De aceea rezerv un loc aparte activităților centrate pe texte publicistice – de la ştirile oficiale la panourile publicitare.

Problema pe care o întrezăresc aici este divergența între obiectivele dezvoltării gîndirii critice şi ale oricărui text publicistic. Dacă dezvoltarea gîndirii critice înseamnă admiterea unui spectru de opțiuni, lipsa unui singur răspuns (corect), exprimare de atitudini şi argumentare, textul publicistic, în mare parte, este persuasiv, uneori chiar arogant persuasiv, gata să spună oricînd: „Doar eu am dreptate", "Fă aşa", "Aceasta e unica soluție".

Pentru a atinge obiectivele formative ale cursului în ansamblu şi ale sesiunilor disparate de dezvoltare a gîndirii critice, propunem organizarea unor discuții în baza diferitelor materiale publicate în mass-media. Diversitatea strategiei de organizare a discuțiilor poate fi dezvoltată şi completată în permanență, important este să se respecte cadrul *evocare – realizare a sensului – reflecție*. Din start, de la evocare, trebuie să se prezinte o anumită atitudine sau situație inerentă subiectului care se va discuta. Studentul (elevul, adultul), înainte de a lua cunoştință de o informație scrisă sau difuzată, urmează să-şi formuleze opinia, să mediteze la problemele respective. În acest caz, textul persuasiv al articolului sau spotul publicitar se va confrunta cu o rezistență sănătoasă, cu o încercare de a nu fi uşor manipulabil.

Aşadar, evocarea pentru lectura unui articol de problemă sau – de ce nu? – analiza unui material video într-un subiect controversat ar putea porni de la o *Pagină de jurnal* sau o *Linie a valorii*. Ar fi corect, pentru activitățile educaționale, ca subiectele puse în discuție să nu fie prea politizate şi orientate spre luarea deciziilor *hic et nunc*. Realitatea ne permite să abordăm probleme mai distanțate de o decizie care trebuie luată chiar acum, de acțiunile care trebuie întreprinse azi sau mîine. Discuțiile pe care le preferăm în asemenea situații sînt de bătaie lungă, impactul lor fiind nu doar o decizie personală, ci şi o deprindere de analiză a situației, a textului scris sau transmis ***oficial***.

Pagina de jurnal[1] se orientează la prezentarea unei experiențe de constatare sau de soluționare individuală a problemei. Simulînd completarea unui jurnal individual, cursanții (elevii, studenții sau adulții

[1] A se vedea *Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gîndirii critice*. *Ghidul IV*, supliment al revistei *Didactica Pro*..., Nr. 2 (8), 2003.

implicaţi în activitate) indică data la care se referă, apoi prezintă de parcă evenimentul s-ar fi întîmplat în acea zi. Participanţii la activitate trebuie să-şi amintească un caz real, care li s-a întîmplat şi/sau care i-a afectat, raportat la subiectul în discuţie. Dacă articolul sau materialul video se centrează pe probleme de existenţă a animalelor vagabonde/comunitare în spaţiile urbane, *Pagina de jurnal* se va construi, de exemplu, pe experienţa de a fi adus acasă un cîine sau o pisică. Implicarea personală în discuţia ce va urma este pregătită de acest gen de activitate. De regulă, studenţii descriu experienţa care li s-a întipărit în memorie şi acum i-a făcut să se gîndească mai profund la problema dată.

Iată cum arată (aproximativ) aceste pagini de jurnal:

10 martie 1992:

Astăzi am încercat (a cîta oară!) să-mi conving părinţii că, în lipsa unui prieten patruped, fără fraţi şi fără surori, mă simt foarte singură. Un căţel micuţ şi fidel ar putea să-mi devină un prieten adevărat. Vecinii de bloc ar fi gata să-mi dăruiască un asemenea ghem viu, un cîine fără genealogie, dar foarte drăguţ. Mama a acceptat să-l luăm pentru cîteva zile, să ne convingem că îl putem îngriji, că viaţa familiei nu va fi afectată de acest animal. Tata a acceptat, după ce i-am promis că acest cîine nu va face probleme. L-am adus în casă cu frică, dar am simţit că toţi l-au îndrăgit. Probabil, şi părinţii mei în copilărie au vrut să aibă un asemenea prieten...

Dacă va urma o discuţie despre respectarea tradiţiilor sau despre sărbătorile din familie, pagina de jurnal se va axa pe o dată, comună pentru toţi participanţii (de exemplu, 31 decembrie sau 6 ianuarie/24 decembrie, zile ce se memorează cu uşurinţă, ele fiind ajun de sărbători) şi pe descrierea activităţilor, a emoţiilor, a sentimentelor din acea zi.

În cazul unei probleme ecologice, se va accentua experienţa de menţinere în stare bună a spaţiului adiacent şcolii, casei sau se va reflecta asupra stării mediului ambiant din localitate, orientîndu-se spre actualizarea informaţiei: *Cînd şi cum aţi constatat că există probleme de ordin ecologic în localitate?* În mod normal, cursanţii vor înregistra o dată anume, apoi vor prezenta problema conştientizată recent în raport cu acea dată. S-ar putea să fie o amintire din altă perioadă sau una foarte apropiată în timp, din experienţa zilelor trecute, dar, prin completarea simulată a unui jurnal, cursantul abordează problema altfel, o personalizează.

Linia valorii, ca tehnică de anticipare a unei discuţii, solicită exprimarea atitudinii într-o problemă, preferabil raportată la indici numerici (%). Înainte de a declanşa o discuţie pe marginile materialelor publicate, este bine ca fiecare dintre participanţi să-şi expună opinia fără a lansa un text coerent, ci doar răspunzînd, de exemplu, la o întrebare: *În ce măsură vă influenţează publicitatea cînd faceţi cumpărături?*

.....

0% 100%

În asemenea caz, fiecare dintre participanţi are dreptul la o opţiune, înscriindu-şi numele în dreptul indicaţiei procentuale care corespunde aprecierii proprii. Pentru comoditate, se pot utiliza fişe cu lipici, pe care cursanţii îşi vor scrie numele – dacă în procesul discuţiei intervin schimbări, fişele se pot deplasa; se poate scrie numele pe tablă sau pe foaia de poster sau se poate construi ***linia vie*** – fiecare ocupă un loc, ce corespunde opţiunii, dar după construire urmează discuţiile şi reorganizarea liniei.

S-ar putea ca în cadrul evocării să se aplice şi tehnici de tipul *Graficului T*, cînd participanţii la sesiune vor anticipa acumularea argumentelor *pro* sau *contra* unei decizii, afirmaţii binare. De asemenea, în acest caz studenţii conştientizează că au o anumită părere, certă sau nu prea, în problema enunţată. Oricum, rolul evocării proiectate pentru sesiunile respective este incontestabil şi s-ar părea că în formarea de atitudini faţă de cele comunicate prin mass-media acest rol este prioritar.

Realizarea sensului o vedem construită în una din tehnicile de lectură, dînd preferinţă *Lecturii împotrivă* sau *Argumentelor* pe cartele. După ce a fost formulată o atitudine, citim (sau percepem pe altă cale) o informaţie ce confirmă sau nu opinia pe care am expus-o anterior. Pentru unele texte, ce se centrează pe probleme ştiinţifice (probleme de ecologie, de dezvoltare a societăţii contemporane) se poate recurge şi la SINELG, cu o acumulare anterioară a informaţiilor cunoscute. În acest caz, se va insista asupra enunţurilor care au primit semnele „–” şi „?”, iar discuţiile ulterioare vor solicita argumentarea semnelor aplicate.

Rolul cel mai important îi revine totuşi etapei de *reflecţie*. Textul artistic, citit în demersul didactic sau în afara lui, dă naştere unei stări postlectorale previzibile. Ce este echivalentul stării postlectorale în cazul textului publicistic? Apelul direct (oscilînd între ***cumpără***! şi ***votează***!) presupune acţiuni, şi nu reflecţii îndelungate. Analiza unui text publicistic trebuie să scoată în evidenţă această stare de după perceperea informaţiei – prin tehnici de discuţie (*Discuţia ghidată, Cercul, Controversa constructivă sau academică, Pînza discuţiei*) se vor formula şi argumenta decizii judicioase. Este bine ca toţi cei implicaţi în activitate să-şi poată modifica pe parcurs atitudinea, să se lase convinşi de argumentele colegilor. Astfel se vor forma nişte deprinderi de analiză a informaţiei şi de luare a deciziilor, se va cultiva o independenţă în promovarea unor atitudini şi în ultimă instanţă o educare a persoanei asertive.

Formularea întrebărilor pentru dezvoltarea gîndirii critice



Maria Eliza **DULAMĂ**

Universitatea "Babeş-Bolyai", Cluj-Napoca

Profesorul este un model care, prin întrebările ce le adresează elevilor, promovează sau descurajează gîndirea critică, orientează învăţarea spre anumite tipuri de cunoştinţe, oferă feedback la întrebările şi răspunsurile elevilor şi stabileşte în clasă un climat psihologic optim sau demoralizant pentru studiu. Analizînd numeroasele definiţii ale gîndirii critice, Simona Bernat susţine că aceasta "are capacitatea de a se autoanaliza în timp ce elaborează raţionamente, pornind de la evaluarea alternativelor, cu scopul de a emite opinii justificate şi de a acţiona" (1, p. 71). În acest context, considerăm că pentru dezvoltarea gîndirii critice interogarea trebuie înţeleasă şi utilizată într-un sistem ierarhic, longitudinal, în care fiecare tip de întrebare declanşează un ansamblu de procese de gîndire situate pe un nivel superior de cunoaştere. Spre deosebire de alţi autori (6), care abordează interogarea multiprocesuală pe baza unui text sau suport material fundamentat pe taxonomia obiectivelor elaborate de B. Bloom, cu cele şase niveluri: cunoaştere, înţelegere, aplicare, analiză, sinteză şi evaluare, noi prezentăm patru niveluri pe care vom situa întrebările: analiza, interpretarea, evaluarea şi aplicarea. Dacă am structura întrebările conform operaţiilor gîndirii solicitate, numărul categoriilor de întrebări ar fi mult mai mare, pentru dezvoltarea gîndirii critice însă ne interesează ce atribute ale acesteia trebuie formate la elevi şi care sînt întrebările adecvate.

Un alt scop vizat prin gruparea întrebărilor îl constituie adîncimea procesării informaţiilor, iar studiile de psihologie cognitivă (2) ne demonstrează legătura strînsă între profunzimea analizei (trecînd de la caracteristicile sale fizice spre cele conceptuale sau semantice) şi memoria de lungă durată. În diverse investigaţii s-a ajuns la concluzia că adîncimea procesării este – în majoritatea cazurilor – mai importantă decît volumul procesărilor.

Întrebările care vizează analiza

Analiza este o operaţie a gîndirii prin care se descompune mintal un obiect sau fenomen în componentele sale şi se stabilesc atributele (caracteristicile, proprietăţile) acestora sau ale întregului, din diverse perspective. Obiectul analizei îl constituie un element real, situaţii alternative sau reprezentări ale realităţii. Criteriile după care se face analiza pot fi: forma (geometrică/neregulată), dimensiunea, culoarea, poziţia în spaţiu, gustul, mirosul, structura, evoluţia etc.

Întrebările care vizează analiza solicită stabilirea prin intermediul analizatorilor a unor elemente din context real ori autentic, identificarea informaţiilor punctuale (date, denumiri, fapte, simboluri) de pe suporturi materiale cu reprezentări ale realităţii (film, hartă, fotografie, machetă, mulaj, texte etc.) sau actualizarea unor cunoştinţe memorate anterior, motiv pentru care, în unele situaţii, întrebările au scop reproductiv sau mnemotehnic. Deoarece aceste întrebări converg, de obicei, spre răspunsuri scurte şi unice, ele sînt considerate întrebări închise (5, p.115).

Chiar dacă analiza este detaliată, aceasta vizează nivelul literal al unui conţinut, o cunoaştere a exteriorului unui obiect, fenomen sau decupaj din realitate. Prin intermediul respectivelor întrebări elevului i se solicită cunoaşterea relativ superficială a conţinutului, reproducerea unor cuvinte/idei împrumutate din text, din reprezentările mentale sau materiale, informaţii pe care le obţin prin identificare sau prin evocare. Întrebările care vizează analiza şi nu implică prelucrarea informaţiilor sînt cel mai frecvent utilizate de către profesori la lecţii, iar elevii le consideră cele mai ameninţătoare, deoarece răspunsurile sînt evaluate ca fiind corecte sau greşite. Cînd se confruntă cu multe întrebări care necesită memorarea rudimentară, elevii ajung să aprecieze informaţiile punctuale mai mult decît orice alt tip de cunoştinţe, se străduiesc să le reţină şi gîndesc numai la nivel inferior. Elevii conştientizează că nu vor reuşi niciodată să memoreze destule date dintr-un anumit domeniu al ştiinţei, dar nu realizează că acestea nu au valoare prea mare, deoarece se schimbă repede sau sînt date uitării. Chiar dacă învăţarea este considerată o schimbare de comportament, iar formularea răspunsurilor la întrebările care presupun analiză şi memorare nu contribuie esenţial la acest proces, subliniem că nivelul analitic constituie baza cunoaşterii fără de care nu se poate urca pe treptele superioare. În cercetarea ştiinţifică, analiza implică proceduri şi procese de investigaţie care, spre deosebire de activitatea didactică, necesită tehnologii şi competenţe specifice. Este semnificativ că şi cercetătorii, pentru a ajunge la rezultate, pornesc tot de la nivelul analizei, mijloacele şi resursele prin care le obţin însă sînt diferite.

Utilizarea acestor întrebări în învățare este susținută și de faptul că, prin intermediul lor și al răspunsurilor formulate, elevii își dezvoltă diferite capacități specificate în tabelul următor:

Capacități dezvoltate	Întrebări care vizează analiza
• a identifica informații în text, pe hărți, pe diagrame	– Ce continent are cea mai mare suprafață? (tabel, text) – Ce traseu are Curentul Golfului? (hartă) – Cum a evoluat producția de vapoare a Japoniei în perioada...? (diagramă)
• a localiza elemente în spațiu	– Care sînt vecinii Republicii Moldova? (hartă)
• a localiza evenimente în timp	– Cînd a avut loc accidentul de la Cernobîl? (text)
• a denumi	– Care sînt fluviile din Spania ce se varsă în Oceanul Atlantic? (hartă)
• a enumera elemente	– Care sînt personajele principale din romanul "Anna Karenina"? (text) – Care sînt orașele din Europa cu peste 5 mln. de locuitori?
• a recunoaşte elemente	– Cum se numeşte turnul din imagine? (imagine)
• a memora informații	– Ce este fluviul? (concept din dicționar sau text)
• a selecta informații după un criteriu	– Care sînt țările ce fac parte din Uniunea Europeană? (hartă, text)
• a compara informații	– Care sînt munții cu cea mai mare altitudine din Europa? (hartă)

Întrebările interpretative sînt cele prin intermediul cărora se atribuie un anumit sens noilor informații, în funcție de cunoștințe și de experiențele trăite, motiv pentru care, în general, răspunsurile nu pot fi anticipate de persoana ce formulează întrebările. Răspunsurile interpretative nu pot fi evaluate ca greșite sau corecte, deoarece reprezintă un anumit grad de înțelegere a informației noi și o modalitate personală de înscriere în schema proprie de cunoștințe. Sanders consideră că întrebările interpretative sînt esențiale în gîndirea de nivel superior, iar Vaughn și Estes (1985) susțin că înțelegerea constituie, de fapt, interpretare. Drept criterii de evaluare a răspunsurilor la întrebările interpretative sînt originalitatea, caracterul științific, gradul de profunzime și/sau de complexitate.

Dacă la nivel analitic comparația presupune doar includerea obiectelor sau fenomenelor în clase diferite conform unor criterii, la nivel interpretativ se solicită stabilirea asemănărilor și deosebirilor. *Asemănările* reprezintă caracteristicile comune pe care le posedă obiectele, iar *deosebirile* sînt trăsăturile pe care le posedă unul/unele dintre ele și prin care se diferențiază. În situațiile în care se compară alternative, persoane, evenimente, spații geografice etc., se efectuează simultan sau în paralel mai multe procese cognitive (analize, comparații, abstractizări, raționamente, deducții, sinteze etc.), întrebările care implică comparații fiind formulate divers: *Care sînt elementele contrastante dintre Japonia și România? Care sînt elementele de contrast dintre România înainte de 1989 și cea actuală?* La nivel interpretativ, selectarea informațiilor după anumite criterii reclamă un efort de gîndire, nu doar identificarea elementelor ce au aceleași forme, culori, dimensiuni etc. La acest nivel se cere motivarea alegerii. *Din ce cauză ai optat pentru această variantă?* Elevii sînt solicitați să argumenteze și să contraargumenteze, chiar dacă opinia lor nu întotdeauna corespunde cu cea pe care o susțin.

Întrebările interpretative sînt deosebit de valoroase, deoarece facilitează identificarea cauzelor, a condițiilor și consecințelor unui fenomen, a relațiilor logice dintre ele. *Cauza* este un fenomen sau un complex de fenomene care precedă și, în anumite condiții, provoacă apariția unui alt fenomen, denumit efect, căruia îi servește ca punct de plecare. *Condițiile* sînt fapte sau împrejurări de care depinde apariția unui fenomen sau care influențează (stimulează/stopează) desfășurarea unei acțiuni. Condițiile influențează calitativ sau cantitativ fenomenul sau procesul. *Efectele* (consecințele, urmările, rezultatele) sînt fenomene care rezultă în mod necesar dintr-o anumită cauză (4, p. 56).

Capacități dezvoltate	Întrebări interpretative
• a compara informații • a selecta informații după un criteriu	– Care sînt asemănările/deosebirile dintre Ungaria și România? – Care sînt personajele pozitive și cele negative din povestire?
• a argumenta/a contraargumenta	– Ce argumente te fac să consideri personajul X pozitiv? – Care sînt contraargumentele prin care susții că forța lui X este o caracteristică negativă, și nu pozitivă?
• a descoperi relațiile de tip cauză-efect	– De ce unor copii le plac jocurile pe calculator? – Care sînt condițiile în care copiii joacă...? – Unde joacă...? – Cînd joacă...? – Cu cine joacă...? – Care sînt efectele jocurilor pe calculator asupra copiilor?

Analizînd întrebările exemplificate în tabel, remarcăm că ele au caracter divergent, deschis şi permit formularea unor răspunsuri variate, ample şi subiective. Întrebările prin care se investighează un fenomen pot fi diversificate: *Ce abilităţi practice vă dezvoltă jocurile pe calculator? Dacă nu v-ar plăcea jocurile pe calculator, ce altceva aţi prefera să faceţi? De ce vă plac jocurile pe calculator, unde se solicită participarea mai multor copii simultan? Ce fel de jocuri preferaţi? De ce? Care sînt efectele negative ale jocurilor pe calculator asupra voastră?*

Prin întrebări interpretative adecvate elevii sînt încurajaţi să producă ipoteze, speculaţii, presupuneri, comentarii, argumentări, contraargumentări, explicaţii, să descopere conexiuni între idei, fapte sau elemente şi să construiască contexte noi pentru informaţii. Aceste întrebări îi provoacă spre cercetare, spre cunoaşterea şi descoperirea informaţiilor. Ele lasă libertatea de căutare, de cercetare, de formulare a mai multor răspunsuri posibile, de manifestare a spontaneităţii, a iniţiativei; stimulează curiozitatea, interesul; dezvoltă capacitatea de a formula întrebări, de a explora, de a examina cu atenţie. Ritmul lecţiei este mai lent, deoarece după fiecare întrebare urmează un interval mai mare de timp pentru găsirea răspunsurilor posibile, a căror formulare solicită efort de gîndire, imaginaţie, raţionament în vederea prelucrării informaţiilor memorate anterior şi a celor noi pentru a obţine o structură inedită de idei, rezolvări de probleme etc. După fiecare răspuns se cer altele, alternative sau de completare. Chiar dacă elevii nu găsesc imediat răspunsurile, nu este nevoie ca profesorul să se grăbească cu dezlegarea misterului, ci, mai degrabă, să încline spre o amînare pentru ora viitoare. În acest fel, subconştientul şi conştientul elevilor lucrează pentru identificarea răspunsurilor posibile, iar conversaţia devine artă (5).

Spre deosebire de răspunsurile punctuale la întrebările analitice, care pot fi uşor evaluate ca greşite, răspunsurile la întrebările interpretative nu sînt apreciate ca greşite sau corecte, ci incomplete, interesante, ingenioase, exagerate etc.

Întrebările evaluative îi pun pe elevi să aprecieze calitatea informaţiilor sau propriile comportamente prin prisma noilor date; să prezinte şi să susţină opiniile personale prin judecăţi asupra informaţiei, a validităţii ideilor ori calităţii expunerii pe baza unor criterii. Întrebările de evaluare le solicită judecăţi de forma: bun/rău, corect/greşit, avantaje/dezavantaje, puncte forte/puncte slabe, oportunităţi/pericole, pentru/contra, da/nu, în funcţie de standardele stabilite de ei înşişi. Aceste întrebări presupun o înţelegere complexă a faptelor abordate, o integrare a informaţiilor într-un sistem personal de convingeri pe baza căruia pot face judecăţi. Răspunsurile la întrebările evaluative reclamă personalizarea informaţiei şi a procesului de învăţare, exprimarea unei opinii proprii, oferindu-i elevului posibilitatea de a-şi însuşi cu adevărat idei noi. Elevii învaţă să-şi exprime şi să-şi argumenteze părerea, iar profesorii să o accepte, indiferent dacă aceasta coincide sau nu cu a lor. Drept criterii de evaluare a respectivelor răspunsuri pot fi sinceritatea, originalitatea, spiritul critic, atitudinea, calitatea argumentelor etc.

După emiterea unei judecăţi de valoare, întrebările fireşti sînt cele de forma: *De ce crezi astfel? Prin ce argumente susţii această afirmaţie? Ce contraargumente ai la această opinie?* Profesorii sînt tentaţi să-şi exprime propriile atitudini, opinii, argumente ori contraargumente faţă de problema abordată, pentru a-i învăţa pe elevi să gîndească critic însă este preferabil să dobîndescă curajul de a se manifesta, să li se ofere ocazia şi timpul pentru a o face.

Capacităţi dezvoltate	Întrebări evaluative
• a evalua atitudini opuse	– Care sînt atitudinile corecte/greşite faţă de etnia...? – Care sînt argumentele pro/contra...?
• a identifica valori	– Care sînt valorile poporului român? – Care sînt aspectele din viaţa ta pe care le consideri cele mai semnificative?
• a emite judecăţi de valoare	– Care sînt punctele tari şi punctele slabe ale Moldovei referitor la dezvoltarea rurală? – Care sînt oportunităţile şi pericolele ce vin din afara spaţiului ţării în acest moment? – Care sînt avantajele/dezavantajele integrării României în Uniunea Europeană?
• a ierarhiza valori	– Care sînt deciziile cele mai indicate pentru dezvoltarea agriculturii în...?
• a identifica alternativa cea mai bună	– Care este modelul cel mai bun de dezvoltare economică a ţării...?

Întrebările de evaluare sînt importante, deoarece facilitează emiterea judecăţilor şi dezvoltarea raţionamentului, formarea sistemelor de valori, fundamentează formularea rapidă şi corectă a deciziilor.

Întrebările aplicative le oferă elevilor posibilitatea de a rezolva probleme sau situaţii-problemă prin aplicarea cunoştinţelor noi în diverse moduri şi circumstanţe autentice. Elevii învaţă să utilizeze reprezentările abstracte (legi, principii, teorii, procese, fenomene, procedee) în cazuri particulare. Aceste întrebări nu au răspunsuri corecte sau

greşite decît atunci cînd se soluționează probleme prin calcul numeric. Criteriile pentru evaluarea răspunsurilor sînt: gradul de practicism, spiritul întreprinzător, originalitatea şi corectitudinea soluționării etc.

Capacități dezvoltate	Întrebări aplicative
• a rezolva probleme, exerciții	– Suprafața țării este..., numărul populației este... Care este densitatea populației?
• a rezolva o situație-problemă	– Partea nordică a Poloniei este o regiune de cîmpie, dar cu o agricultură puțin dezvoltată. De ce?
• a aplica un algoritm	– Cum calculați sporul natural al populației unei țări?
• a scrie un eseu	– Cum sînt tratate femeile musulmane în lumea arabă?
• a face un plan de acțiune	– Ce plan de acțiune ați urma, dacă ați fi primarul localității... şi ați avea la dispoziție suma de...?
• a proiecta o activitate	– Cum ați organiza lecția, pas cu pas, dacă ați fi profesor?
• a anticipa o activitate	– Cum veți memora poezia... cel mai repede?
• a elabora un crochiu geografic	– Cum ați realiza crochiul Republicii Moldova?
• a elabora un proiect	– Cum ați amenaja curtea şcolii/strada/cartierul pentru a crea un mediu plăcut?
• a realiza un portofoliu	– Ce ar putea cuprinde portofoliul unei țări/persoane?
• a realiza un poster	– Cum ați reprezenta pe un poster informațiile despre...?

Întrebările aplicative constituie punctul de plecare pentru transferul cunoştinţelor dobîndite de către elev în context didactic şi orientat spre contexte autentice specifice lumii reale. Cu ajutorul lor elevii conştientizează utilitatea cunoştinţelor proprii şi lacunele, fiind motivaţi spre asimilarea noilor informaţii sau proceduri prin intermediul cărora pot rezolva diverse probleme. Întrebările aplicative nu se plasează ierarhic în etapele superioare ale demersului cognitiv (ca la Bloom), ci la început, spre a-l confrunta pe elev cu o problemă autentică şi a-l motiva pentru rezolvarea acesteia.

Concluzii

Un profesor gînditor critic-reflexiv şi autoreflexiv, care îşi propune să antreneze elevii să gîndească critic, urmăreşte în constituirea cadrului de predare şi învăţare cîteva direcţii principale:

- Prin intermediul întrebărilor abordează conţinutul pe *mai multe niveluri de procesare*: al analizei, al interpretării, al evaluării şi aplicării, pentru a-i permite celui care învaţă să se distanţeze de conţinut, să-l analizeze, să-i stabilească valoarea relativă, corectitudinea, utilitatea şi semnificaţia în funcţie de ceea ce ştie, crede, înţelege şi simte. Formularea întrebărilor necesită efort şi exersare permanentă, dar munca este justificată de faptul că elevii învaţă să gîndească profund asupra informaţiilor prezentate într-un text ori într-o altă sursă, ceea ce determină personalizarea cunoştinţelor şi asigurarea unei învăţări durabile.
- Pentru ca profesorul să stabilească un dialog eficient, axînd activitatea pe elevi, este necesar să formuleze *întrebări "reale",* care ar convinge elevii să spună sincer şi curajos ceea ce gîndesc şi simt, să abordeze subiecte din mediul în care trăim şi la care trebuie să ne adaptăm (disimetria economică; terorismul; conflictele între religii ori etnii etc.). Un gînditor critic autentic ar trebui să devină un om "fără ochelari întunecaţi", un om care îi luminează pe cei din jur, împărtăşindu-le bucuria de a trăi şi cunoştinţele despre lumea reală.
- Un profesor gînditor critic crede în puterea educaţiei (1, p.18). El caută şi găseşte căile şi mijloacele prin care îi poate învăţa pe elevi să înveţe, analizează activitatea proprie şi pe cea a elevilor, adaptînd-o în funcţie de idealurile şi obiectivele vizate atît în mediul şcolar cît şi în cel extraşcolar.
- Un profesor gînditor critic îi iubeşte pe elevii săi şi îi respectă (1, p.18). El îi încurajează să-şi exprime opiniile, chiar şi atunci cînd nu este de acord cu ele, le alocă timp de gîndire pentru căutarea răspunsurilor, le solicită şi alte perspective de a aborda o problemă, le oferă şansa de a formula propriile întrebări, subliniază întotdeauna că atît întrebările cît şi răspunsurile lor sînt valoroase, întrucît ne permit să privim viaţa din diverse puncte de vedere.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bernat, Simona-Elena, *Tehnica învăţării eficiente*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2003.
2. Craik, F.I.; Lockhart, R.S., *Levels of processing: A framework for memory research*, în *J. of verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 1972.
3. Dulamă, Maria Eliza, *Strategii didactice*, Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2000.
4. Dulamă, Maria Eliza, *Metodica predării geografiei. Curs pentru studenţi. Suport material pentru seminarii.* Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2001.
5. Dulamă, Maria Eliza, *Modele, strategii şi tehnici didactice activizante*, Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2002.

6. Temple, C.; Steele, J.; Meredith, K., *Alte strategii de promovare a gîndirii critice*, Ghidul IV, editat de Fundaţia Soros şi de Institutul pentru o Societate Deschisă în cadrul Proiectului "Lectură şi scriere pentru dezvoltarea gîndirii critice", Cluj-Napoca, 1998.
7. Vaughan, J.L; Estes, T., *Reading and Reasoning Beyond the Primary Grades*, Allyn and Bacon, Newton, MA, 1986.

Aplicarea posterelor la evaluarea cunoştinţelor de istorie



Aurica **AMARII**
Liceul "Mihail Sadoveanu", or. Călăraşi

Privită prin prisma demersului educaţional, ca măsurare şi apreciere a rezultatelor şcolare, evaluarea este un element important (uneori un punct sensibil) al oricărui sistem de învăţămînt.

În studierea istoriei pornim nu de la simplu la complex, ci, mai degrabă, de la cunoscut la necunoscut. Pentru a verifica nivelul de cunoştinţe al elevilor, lucrările scrise, în comparaţie cu probele orale, se pretează la o apreciere mai exactă. De obicei însă noi evaluăm mai mult volumul de cunoştinţe dobîndite decît abilităţile, convingerile şi atitudinile formate.

Un bun profesor de istorie trebuie să fie şi un bun evaluator, adoptînd metode şi tehnici care diminuează erorile în verificarea randamentului şcolar. *Arta şi tehnica de a examina, de a aprecia şi de a nota cît mai exact şi cu un grad mai mare de obiectivitate* ***se învaţă.***

Însuşirea formelor şi metodelor de evaluare în concordanţă cu cele mai noi descoperiri psihopedagogice, aplicarea lor corectă, conştientizarea de către toţi cei implicaţi – elevi, profesori, părinţi – a limitelor pe care le au tehnicile actuale de verificare constituie coordonatele generale ale unei evaluări adecvate şi ale comportamentului ce trebuie să caracterizeze orice profesor. Datoria cadrului didactic constă în a-i învăţa pe elevi cum să pună întrebări, să formuleze sarcini, să descopere noi sensuri, să rezolve problemele care apar în faţa lor.

În opinia mea, o evaluare ***autentică*** poate fi realizată numai dacă elevii sînt capabili a construi sensuri, a emite idei, a folosi cercetarea; tind ca munca lor să se materializeze în produse adresate unui cerc larg de persoane, nu doar demonstrate profesorului pentru a lua o notă. Multe sarcini în evaluarea tradiţională se rezumă la reproducerea cunoştinţelor (să enumere, să descrie, să prezinte...). Evaluarea autentică presupune interpretarea, analiza, compararea, sintetizarea informaţiei ce vizează o temă sau o problemă de studiu.

Sîntem în căutarea tehnicilor de evaluare care ar dezvălui copiilor cît de bine au însuşit materialul predat. Pe lîngă metodele tradiţionale (testul, conversaţia/disputa, eseul, comparaţia, expunerea, operarea cu axa cronologică, interpretarea documentelor, excursia imaginară etc.) utilizăm la evaluarea cunoştinţelor, capacităţilor şi atitudinilor tehnici ca: *Dezbaterea, SINELG-ul, Problematizarea, Cubul, Graffiti, Turul galeriei, Diagrama Wenn, Jocul de rol* etc.

Le-am propus elevilor din clasele de liceu să experimentăm noile modalităţi de evaluare. De exemplu: în cl. XII, la capitolul „Progresul economic şi tehnico-ştiinţific în sec. XX", am stabilit următoarele **obiective-cadru:**

- elevii vor determina interdependenţa dintre cauzalitate şi schimbare în tratarea evenimentelor;
- elevii vor integra informaţii dobîndite din diverse surse;
- elevii vor lua atitudine şi îşi vor susţine opinia în ceea ce priveşte progresul tehnico-ştiinţific.

Am stabilit **indicatorii** care ar demonstra realizarea obiectivelor anunţate.

- **explică** procesele economice din lume:
  - enumeră componentele de bază ale „miracolului economic";
  - indică prin ce se deosebeşte criza de supraproducţie de o criză economică;
  - numeşte pieţele comune internaţionale/explică esenţa pieţelor comune internaţionale.
- **analizează** concurenţa celor trei centre economice din lume:
  - identifică problemele existente între SUA, Japonia, Uniunea Europeană;
  - indică exemple de concurenţă între cele trei centre;
  - prognozează care dintre cele trei centre are o perspectivă mai bună de dezvoltare în sec. XXI, prezentînd argumente concludente;

– identifică o problemă economică şi sugerează soluţionarea ei.
- **emite idei**:
– foloseşte noţiuni noi: integrare, infrastructură economică şi socială, active ale întreprinderii, corporaţii transnaţionale, tehnologii de producţie, sistem financiar, productivitatea muncii;
– expune idei despre factorii de ordin supranaţional în dezvoltarea economică;
– lansează întrebări în vederea aflării poziţiilor şi ideilor celorlalţi colegi.

Oportunităţi de învăţare:

– elevii vor căuta în dicţionar cuvintele necunoscute; vor selecta informaţii despre crizele economice regionale/mondiale şi vor descrie modalităţile de depăşire a acestora, identificînd măsurile de ordin politic, social, economic.

Sarcină de evaluare:

– elevii vor lucra individual, pe parcursul a două săptămîni, asupra proiectului-poster „Descoperirile tehnico-ştiinţifice: progres şi limite".

Pentru realizarea respectivelor obiective am rezervat mai mult timp (deoarece am considerat sarcina de evaluare de o dificultate mai mare), insistînd pe modalitatea de îndeplinire şi criteriile de evaluare.

1. La prima oră am adus cîteva reviste „Magazin istoric", propunîndu-le elevilor să le parcurgă atent, apoi am analizat în detaliu numărul dedicat Marii Uniri de la 1918.
2. Le-am propus elevilor să ne asumăm, în următoarele două săptămîni, anumite roluri: eu – cel de „redactor-şef", iar ei – cel de colaboratori ai "revistei".
3. Am anunţat tema pentru următorul număr: „Descoperirile tehnico-ştiinţifice: progres şi limite".
4. Am rezervat în "revistă" fiecărui elev o pagină dedicată unei anumite descoperiri, ce va fi elaborată pe un poster.
5. Am prezentat tema, solicitîndu-le elevilor să întocmească o listă a celor mai importante descoperiri din istoria umanităţii: roata, hîrtia, tiparul, explorarea şi prelucrarea petrolului,

Criteriul/ Nivelul de apreciere	Excelent	Bine	Suficient	Insuficient
Corectitudine ştiinţifică	Pe lîngă informaţia de bază (*cine, ce, cînd, unde)* posterul conţine detalii relevante despre descoperire, analizate în funcţie de contextul istoric. Sînt identificate punctele forte şi dimensiunile impactului.	Posterul conţine informaţii suficiente *(cine, ce, cînd, unde),* dar care nu sînt raportate la contextul istoric.	Posterul conţine informaţii parţiale (*ce, cine, cînd, unde),* unele inexactităţi.	Posterul conţine informaţii insuficiente şi inexacte.
Analiza descoperirii. Corectitudine lingvistică	Sînt dezvăluite avantajele şi dezavantajele descoperirii; analiza este susţinută de motivaţii; conexiuni cu prezentul; ortografie, punctuaţie corectă.	Sînt prezentate avantajele şi dezavantajele descoperirii; sînt formulate argumente insuficiente; lipseşte legătura cu prezentul; unele greşeli gramaticale.	Analiză insuficientă, scris ilizibil, nu este bine conturată ideea de bază, conţine mai multe greşeli.	Volum mic, teză expusă ambiguu, fără o analiză adecvată.
Design-ul paginii	Pagina este bine executată grafic, ideea centrală fiind evidenţiată şi percepută uşor.	Informaţia este aglomerată, incomplet structurată.	Poster foarte încărcat, informaţie nestructurată.	Poster incomplet, redactat neglijent, informaţie nesistematizată.
Reflecţii personale	Poziţia autorului este expusă logic, conţine reflecţii proprii despre importanţa descoperirii, „prognoza" se bazează pe analiza şi sinteza cunoştinţelor anterioare.	Reflecţia personală este evidentă, dar nu decurge din analiza şi sinteza materialelor. Nu este efectuată prognoza.	Reflecţia personală nu este scoasă în evidenţă şi nu constituie rezultatul unei analize.	Reflecţia personală lipseşte.

electricitatea, motorul cu ardere internă, razele Roentgen, radioul, sinteza substanţelor chimice, telefonul, reacţia nucleară, televiziunea, sateliţii artificiali, laserul, ingineria genetică, Internet-ul, clonarea.

6. Pe parcursul primei săptămîni, elevii şi-au ales tema de cercetare, realizînd o schiţă a posterului, ţinînd cont de faptul ca informaţia să fie veridică, bine selectată şi analizată.
7. Am specificat reperele ce vor călăuzi minicercetarea elevilor:
   – să descrie *cine, ce, cînd, unde* a realizat descoperirea;
   – să argumenteze în ce măsură descoperirea a influenţat evoluţia omenirii;
   – să demonstreze avantajele şi dezavantajele descoperirii;
   – să prognozeze evoluţia umană fără aceste descoperiri.
8. Am anunţat în baza căror criterii vor fi apreciate posterele, asigurîndu-mă de faptul că elevii le-au înţeles pe deplin şi vor ţine cont de ele. *(vezi tabelul din pagina precedentă)*
9. Pe parcursul săptămînii următoare am oferit consultaţii elevilor care au prezentat schiţele.
10. La lecţia de evaluare am afişat posterele în ordinea cronologică a descoperirilor. Fiecare elev a expus succint informaţia selectată.
11. Le-am solicitat elevilor să examineze toate posterele şi să aleagă zece descoperiri care au avut un rol decisiv în evoluţia civilizaţiei.
12. Am rugat elevii să prognozeze trei descoperiri în domeniul tehnico-ştiinţific în sec. XXI cu cele mai mari implicaţii asupra destinului omenirii.
13. Am unit toate posterele, formînd astfel o "revistă" dedicată invenţiilor tehnico-ştiinţifice.
14. Am "evaluat" revista împreună cu elevii din celelalte clase de liceu, întrebîndu-i dacă materialele colegilor prezintă sau nu interes pentru ei.

Copiii au rămas mulţumiţi de munca efectuată. Deşi la început mulţi dintre ei au considerat conceperea posterelor o distracţie, spre finalizarea activităţii cîţiva elevi mi-au declarat că le-ar fi fost mai lesne să susţină două testări tradiţionale. Recunosc, prima evaluare prin postere a fost dificilă şi pentru mine, cel mai simplu fiindu-mi să conving copiii că este obiectivă, întrucît aleg singuri subiectul, participă activ la elaborarea lucrărilor, oferind colegilor rezultatul muncii lor. Schiţele şi textul în variantă de lucru, pe care le prezentau elevii, le racordam la criteriile de notare elaborate anterior. Îi îndemnam să găsească punctele-cheie, priorităţile, modalităţile optime de a relata istoria descoperirii. Am înţeles că procesul de revizuire contează foarte mult şi implică sfaturi, îndrumări. De aceea, am insistat ca lucrările nereuşite să fie revăzute şi modificate, elevii avînd posibilitatea să-şi corecteze greşelile, dezvoltîndu-şi totodată şi capacitatea de autoevaluare.

La aprecierea posterelor am acordat importanţă egală conţinutului, reflecţiei şi ţinutei grafice, argumentînd fiecare notă. În calitate de evaluator eram dispusă să acord note mai mari (pentru străduinţă, efort), dar, avînd tabelul la îndemînă, am depăşit această tentaţie.

Bineînţeles, elevilor le este mult mai uşor să scrie un eseu, un referat sau să susţină un test (ar rezuma informaţia la temă). Realizarea posterelor însă contribuie la acumularea unui volum mare de informaţii într-un timp relativ scurt, la dezvoltarea gîndirii critice. Evaluarea prin postere o consider eficientă, deoarece procesul de elaborare a acestora presupune selectarea, structurarea, clasificarea datelor şi, mai ales, formularea de idei, ceea ce te îndeamnă să afli mai multe, te provoacă la noi descoperiri în imensa lume a cunoaşterii.

Confruntarea – procedeu de dezvoltare a gîndirii critice.

Aplicaţii pentru instruirea primară

Dezvoltarea gîndirii critice este un element important în educaţia elevilor la orice treaptă a instruirii, inclusiv la cea primară. Elevul capabil să gîndească critic va reuşi să facă faţă provocărilor cognitive impuse de volumul enorm de informaţie şi de ritmul sporit de uzare a acesteia, caracteristic epocii contemporane.

Dezvoltarea gîndirii critice presupune adoptarea unor metode de predare-învăţare interactive, în cadrul cărora pot fi aplicate diverse procedee didactice. Ne vom referi în continuare la procedeul confruntării care, deşi cunoscut, capătă noi valenţe formative în contextul dezvoltării gîndirii critice.

Dicţionarul explicativ al limbii române oferă mai multe sensuri noţiunii de *a confrunta*, dintre care cel adecvat unei situaţii de învăţare este: *a pune faţă în faţă obiecte, opere, fenomene etc., pentru a le verifica sau compara.* Propunem o interpretare didactică a acestui termen.

Într-o situaţie de predare-învăţare pot fi confruntate conţinuturi de învăţare şi sarcini didactice care implică operaţii reciproc inverse sau necesită evidenţierea dependenţelor dintre elementele comparate, a asemănărilor şi diferenţelor dintre ele. Procedeul confruntării va fi eficient în cazurile în care tipurile de sarcini didactice tind a fi confundate de

către elevi, deosebindu-se, de obicei, printr-un semn mai puțin sesizabil. Confruntarea permite învățătorului să-şi orienteze educabilii spre conştientizarea profundă a conținutului de învățare, să prevină unele lacune de comprehensiune, să sporească interesul cognitiv şi atenția, să activizeze procesul de gîndire etc.

Vom exemplifica aplicarea procedeului confruntării în instruirea primară.

Matematica

Problemele simple de mărire a unui număr cu cîteva unități admit diverse formulări:

- *Ana are 5 mere, iar Ion cu 4 mere mai mult. Cîte mere are Ion?* (formulare directă);
- *Ana are 5 mere, cu 4 mai puțin decît Ion. Cîte mere are Ion?* (formulare indirectă).

Ambele enunțuri implică aceeaşi rezolvare, prin adunare *5+4*. Formularea indirectă însă conține expresia comparativă "cu … mai puțin", care poate conduce elevii la alegerea eronată a operației de scădere.

Cele două formulări, aparent, sînt asemănătoare. De aceea, copiii deseori nu sesizează deosebirea şi "ghicesc" operația de rezolvare, fără a conştientiza alegerea acesteia. Dacă "intuiesc" răspunsul corect, atunci există riscul formării unei asociații eronate. În cazul cînd răspunsul ghicit este greşit, imediat, fără a gîndi, se propune răspunsul alternativ. În situația vizată există doar două posibilități de rezolvare şi, dacă nu s-a adeverit una, înseamnă că se va opta pentru cealaltă. Motivul unui asemenea comportament rezidă în faptul că elevul nu simte necesitatea să conştientizeze esența condiției problemei.

Confuzia este predeterminată în cazul în care aceste două formulări nu alternează în sistemul de probleme. Copiii se confruntă doar cu formulări directe şi asociază în mod automat expresia comparativă "cu… mai mult" operației de adunare, iar expresia "cu… mai puțin" operației de scădere. Astfel, rezolvarea devine mecanică, creîndu-se condiții ce pot duce la insucces.

Cum poate fi evitată o asemenea situație? O soluție metodologică optimă constă în utilizarea procedeului de confruntare în procesul predării-învățării tipurilor de probleme care tind a fi confundate. Abordarea critică a problemelor, analiza atentă a condițiilor, depistarea asemănărilor şi deosebirilor facilitează alegerea conştientă a căii juste de rezolvare. Învățătorul va cere de fiecare dată o argumentare clară şi deplină a rezolvării, evidențiind condiția care a determinat-o. Concomitent, este necesară analiza organizării schematice a datelor, ceea ce permite înțelegerea şi dezvăluirea structurii logice a problemei şi înlesneşte argumentarea judecății rezolutive.

Folosind în procesul de predare-învățare procedeul confruntării, elevii îşi formează două asociații generalizatoare, corespunzătoare unui tip de problemă, fiecare conținînd componente care îi îndeamnă să depisteze deosebirile. Procesul de formare a asociațiilor decurge lent, deoarece elevul trebuie, în permanență, să selecteze, să gîndească şi să țină seama de explicațiile pe care le face.

Ne vom referi la efectul confruntării sub aspect psihologic. După Şevariov, dacă în procesul activității sarcinile sînt stereotipice sau condiția lor include acelaşi element, iar conştientizarea elementului repetat nu este obligatorie pentru obținerea rezultatului corect, atunci nivelul de conştientizare a elementului repetat scade, adică elevul riscă să-şi formeze o asociere generalizată eronată. Dacă cel puțin una din condițiile enumerate mai sus nu se respectă în procesul rezolutiv, atunci elevul este impus să-şi argumenteze judecata, astfel asigurîndu-se conştientizarea rezolvării.

Desigur, învățătorul alege procedeul didactic în funcție de obiective, de conținutul de învățare, de potențialul real al clasei de elevi etc. Important este ca procedeul dat să favorizeze înțelegerea, să activizeze gîndirea şi să genereze o învățare activă, conştientă şi creativă. Procedeul confruntării poate fi utilizat în cadrul instruirii matematice primare la studierea:

- problemelor de mărire/micşorare a unui număr cu cîteva unități şi a problemelor de mărire/micşorare a unui număr de cîteva ori;
- problemelor de aflare a două numere necunoscute după suma şi diferența acestora şi a problemelor de aflare a două numere necunoscute după suma şi raportul acestora;
- problemelor de aflare a unei părți dintr-un număr şi a problemelor de aflare a unui număr după o parte a sa etc.

Manualul de matematică pentru cl. III, autori M. Singer, L. Ursu ş.a. [2], propune utilizarea acestui procedeu atît la lecțiile de predare-învățare a temelor noi cît şi în cadrul exercițiilor de consolidare (vezi temele: *Dependența dintre componentele şi rezultatul operației*; *Rezolvarea problemelor prin metoda figurativă*; *Împărțirea cu rest*).

Limba română

Vom exemplifica aplicarea procedeului confruntării la orele de limba română în cadrul studierii ortografiei. Familiarizarea cu normele ortografice reprezintă un proces complex, de lungă durată, determinat de faptul că particularitățile de vîrstă ale elevilor nu permit apelarea la teoria lingvistică. În asemenea condiții, predarea elementelor de ortografie poartă un caracter practic.

Să urmărim realizarea la clasă a obiectivului de scriere corectă a omofonelor "sau" şi "s-au". Procedeul confruntării presupune predarea-învățarea lor în cadrul aceleiaşi lecții, elevii luînd cunoştință de ortograme-perechi, dar nu de ortograme separate. Se confruntă două coloniță, în care sînt scrise propoziții cu omofonele respective (vezi tabelul din pagina următoare).

Copiii vor analiza propozițiile din ambele coloniță stabilind, mai întîi, asemănările, apoi deosebirile. Ei vor observa cum se scriu ortogramele în fiecare caz, apoi, dirijați de învățător, vor face o asociere generalizatoare şi vor formula regula. Antrenînd scrierea acestor ortograme,

Lipseşte cartea sau caietul?	*Băieţii s-au jucat pe malul lacului.*
La tablă va trece Maria sau Ion?	*Cîţiva copii s-au aşezat pe o bancă.*
Apa izvorului este limpede sau tulbure?	*Ei s-au întîlnit în parc.*

elevilor li se va solicita să concretizeze regula printr-o explicaţie (*Cuvîntul ”sau” se scrie împreună în cazul în care poate fi înlocuit cu cuvîntul “ori”. Cuvîntul “s-au” se scrie prin cratimă în cazul în care se află în vecinătatea unui cuvînt ce exprimă o acţiune)*. Ulterior, elevii vor exersa scrierea acestor ortograme în propoziţii, alternîndu-le şi oferind de fiecare dată explicaţiile de rigoare.

Procedeul confruntării poate fi utilizat şi în cadrul studierii altor ortograme-perechi bazate pe omofonie, care se rostesc la fel, dar se scriu diferit, creînd, astfel, dificultăţi sporite elevilor: *sa/s-a, la/l-a, neam/ne-am, cei/ce-i* etc.

Propunem în continuare cîteva exerciţii structurate conform principiului confruntării:

1**.** Completaţi propoziţiile cu *s-a* ori *sa.*

Ionela _____ întors acasă.

Dorin împreună cu mama _____ au plecat la bunici.

2. Citeşte. Pronunţă cuvintele evidenţiate. Observă cum sînt scrise.

Cristi şi Marcela **s-au** oprit în poiană.

Plecăm la cinema **sau** la circ?

În cadrul lecţiilor de limba română se abordează şi unele elemente de teorie a literaturii. Procedeul confruntării poate fi aplicat frecvent şi la aceste ore, deoarece presupune stabilirea anumitor asemănări şi deosebiri. De exemplu:

- determinarea speciilor literare;
- stabilirea stilurilor de texte;
- analiza personajelor din operele învăţate;
- efectuarea exerciţiilor ce ţin de lexic (antonime, sinonime, omonime, paronime);
- explicarea cuvintelor cu sens propriu şi figurat;
- analiza textului pentru stabilirea relaţiilor dintre bine şi rău, real şi fantastic etc.;
- confruntarea textelor (I. Al. Brătescu-Voineşti “Puiul” şi E. Gîrleanu “Căprioara” etc.).

Propunem cîteva exemple:

1. Citeşte. Ce sens au aceste îmbinări (*direct sau figurat)*? Alcătuieşte şi scrie propoziţii cu două dintre îmbinările propuse:

Mîini de aur	*Timpul zboară*	*Vîntul şuieră*
Vorbă blîndă	*Noaptea acoperă*	*Izvorul murmură*

2. Formează îmbinări în care cuvintele evidenţiate să aibă sens direct.

Ştiinţe

În cadrul lecţiilor de *Ştiinţe* copiii obţin cunoştinţe ce ţin de mediul ambiant, formîndu-le reprezentări reale despre relief, lumea vegetală şi animală, despre diferite medii de viaţă, obiecte şi fenomene din natura nevie; are loc perceperea estetică a naturii, cultivîndu-le astfel interesul şi dragostea faţă de lumea înconjurătoare etc. Procedeul confruntării poate fi recomandat ca unul dintre cele mai eficiente la asimilarea noţiunilor: natura vie/nevie; arbore/arbust; plantă/animal; la explicarea schimbărilor sezoniere (alternarea anotimpurilor etc.) sau a formelor de relief (deal/cîmpie/munte etc.); diversitatea plantelor (de pădure/de cîmpie/de apă etc.) şi a animalelor (domestice/sălbatice; de pădure/de cîmpie/de apă etc.); diversitatea ecosistemelor.

Istorie

Procedeul confruntării poate fi utilizat cu succes şi în cadrul lecţiilor de istorie, oferind elevilor posibilităţi de a analiza evenimentele prin determinarea asemănărilor şi deosebirilor. Pe această cale se reuşeşte o mai bună înţelegere a trecutului poporului nostru, o sistematizare mai eficientă a datelor şi faptelor istorice. Acest procedeu poate fi aplicat în două moduri:

- confruntarea concomitentă, care presupune compararea pe orizontală a evenimentelor şi fenomenelor asemănătoare, desfăşurate în aceeaşi perioadă;
- confruntarea succesivă, care presupune o comparare a etapelor aceluiaşi eveniment, o analiză pe verticală în timp a evenimentelor.

La orele de istorie în ciclul primar respectivul procedeu poate fi utilizat în cadrul discuţiilor despre:

- domnitori (Ştefan cel Mare, Mihai Viteazul, Dimitrie Cantemir etc.);
- oameni de vază ai neamului (Gh. Asachi, N. Iorga etc.);
- simbolurile istorice (stemă, drapel etc.);
- stilurile arhitecturale specifice etapei studiate (biserici, cetăţi etc.).

Aplicarea procedeului confruntării în instruirea primară permite dezvoltarea la elevi a competenţelor comunicative, a priceperii de a compara propriile idei cu alte puncte de vedere, îi învaţă să pună la îndoială, să-şi formeze o atitudine etc. Astfel, prin dezvoltarea gîndirii critice profesorul contribuie la educarea personalităţii şi a unui comportament cognitiv-verbal eficient.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Temple, Ch. ş.a. *Iniţiere în metodologia LSDGC*// Supliment al revistei “*Didactica Pro* …”, nr. 1, 2001.
2. Singer, M.; Ursu, L., *Matematica*, cl. III, Chişinău, 2003.
3. Şerdean, I., *Didactica limbii şi literaturii române în învăţămîntul primar,* Bucureşti, 2002.
4. Morei, E., *Ştiinţele naturii în clasele primare I-IV,* Chişinău, 1991.

Liliana **CÎRLAN**,
Universitatea Pedagogică de Stat “I. Creangă”

Educația pentru mass-media şi comunicare



Sorin **CRISTEA**

Universitatea Bucureşti

Educaţia pentru mass-media *şi comunicare* constituie un conţinut pedagogic specific care răspunde la problematica lumii contemporane definită de UNESCO într-un context social global, cu angajarea unor soluţii de tip *inter*, *pluri* şi *trans-disciplinar* (vezi şi *educaţia pentru schimbare şi dezvoltare*; *educaţia pentru tehnologie şi progres*; *educaţia pentru democraţie, educaţia ecologică* etc.) – vezi George Văideanu, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti, 1988).

Termenul *mass-media*, consacrat la nivel internaţional, desemnează totalitatea mijloacelor de informare în masă, aflate în ultimele decenii, într-un proces de dezvoltare continuă în plan tehnologic şi social (*presă, radio, televiziune, video; calculator* – cu toate aplicaţiile acestuia).

În plan pedagogic, *comunicarea prin mass-media* are ca obiectiv general optimizarea efectelor formative necesare pentru stimularea dezvoltării personalităţii elevilor, studenţilor etc. În esenţă, este vorba despre integrarea acestor noi mijloace de informare, tot mai perfecţionate tehnologic, în structura de proiectare şi realizare a comunicării pedagogice.

Comunicarea pedagogică (în educaţie, instruire, învăţământ) reprezintă dimensiunea mesajului pedagogic, proiectat şi transmis de profesor pentru a fi receptat şi valorificat de elev (*educat*). *Educaţia prin/pentru mass-media* este o parte a *educaţiei pentru comunicare*, o resursă tehnologică şi socială necesară pentru perfecţionarea continuă a acesteia.

Educaţia pentru comunicare presupune valorificarea funcţiilor generale ale limbajului – a) *expresivă* (de manifestare afectivă); b) *conativă* (de acţiune asupra destinatarului); c) *fatică* (de stabilire a unui contact cu destinatarul); d) *metalingvistică* (de "reglare a propriului discurs"); e) *poetică* (de valorificare a stilului); f) *referenţială* (de transmitere a unei informaţii specifice) – vezi R.Jakobson, *Essais de lingvistique générale*, Edition de Minuit, Paris, 1981).

Valorificarea acestor funcţii generale ale limbajului, care au un caracter obiectiv, angajează următoarele "axiome ale comunicării" (lansate de "şcoala comunicării de la Palo Alto"): 1) *relaţia* dezvoltată în cadrul comunicării înglobează *conţinutul* comunicării; 2) *forma* comunicării este *sintetică* (*digitală*) sau *analitică* (implicînd "o infinitate continuă de valori"); 3) *schimburile* implicate în comunicare sînt simetrice sau complementare; 4) *efectul* comunicării depinde de conţinutul anterior al comunicării; 5) *actul* comunicării este ireversibil; 6) *comportamentul comunicaţional* presupune procese de ajustare şi acomodare în raport de partener; 7) *tranzacţia* în comunicare depinde de calitatea secvenţelor proiectate şi de voinţa actorilor sau a interlocutorilor (vezi Tatiana Callo, *Educaţia comunicării verbale*, Grupul Editorial Litera, Chişinău, 2003, p.36-37).

În domeniul educaţiei/instruirii, axiomele comunicării sînt angajate prin intermediul următoarelor funcţii cu caracter general: a) *elaborarea* mesajului pedagogic la nivelul unui proiect *curricular* (centrarea pe *obiective* şi pe corespondenţa acestora cu *conţinuturile* – *metodologia* – *evaluarea* – activităţii); b) *optimizarea* mesajului pedagogic la nivelul corelaţiei *informare* – *formare* (orientată pozitiv prin ponderea acordată gîndirii în raport cu memoria şi motivaţiei interne în raport cu

cea externă); c) *realizarea* mesajului la nivelul repertoriului comun (profesor – elev), construit de profesor în plan cognitiv, afectiv şi motivaţional; d) *valorificarea* mesajului pedagogic, receptat şi interiorizat de elev, la nivelul dirijării eficiente a învăţării (prin strategii adoptate în raport de specificul materiei şi al clasei de elevi); e) *perfecţionarea permanentă* a mesajului pedagogic la nivelul circuitelor de conexiune inversă construite de profesor, dar şi de elev.

O problemă aparte o constituie contextul propriu educaţiei/instruirii care generează dificultăţi specifice determinate de: a) asimetria "actorilor comunicării; b) evoluţia foarte rapidă a situaţiilor care apar, în mod obiectiv şi subiectiv, la nivelul clasei de elevi. De aceea este necesară respectarea unor *principii* care vizează: 1) claritatea mesajului; 2) corelaţia profesor-elev; 3) valorificarea motivaţiei clasei şi a fiecărui elev în parte (vezi *La Comunication, Etat des savoirs*, Editions Sciences Humaines, Auxerre, 1998).

Modelul comunicării pedagogice poate fi definitivat prin valorificarea unor elemente specifice altor "*modele*" consacrate în practica socială, argumentate teoretic în literatura de specialitate (idem, vezi, pag.65-78). În consecinţă, comunicarea pedagogică poate fi concepută ca un *model* de *tip*:

a) *pozitivist* (proiectat în contextul anilor 1950) – accent pe corelaţia dintre *emiţător* şi *receptor*, realizată din perspectiva teoriei informaţiei şi a retroacţiunii, în formule cibernetice şi standardizate (pentru rezolvarea de probleme), dar şi creative (pentru rezolvarea de situaţii-problemă);

b) *sistemic* (anii 1950-1970) – accent pe "interacţiunea actorilor" educaţiei, pe "jocul reciproc", dar şi pe tehnicile specifice care permit valorificarea relaţiilor informale de grup, regulilor tranzacţionale, "producţiei colective a unui grup care lucrează sub conducerea unui lider" etc.;

c) *constructivist* (după anii 1970-1980) – accent pe cadrul situaţional, pe "sinteza diferitelor semnificaţii care apar în traversarea contextului", pe "mizele identitare" apărute la nivelul intersecţiei dintre *proiectul curricular* (cu o bază stabilă în *obiective* şi *conţinuturi-ancoră* şi o zonă flexibilă, generatoare de alternative, prin *metodologie* şi *evaluare*) şi *contextul* educaţiei/instruirii (vezi *spaţiul*, *timpul*, *stilul* – pedagogic etc.).

Educaţia pentru comunicare va reflecta trăsăturile specifice modelului pedagogic adoptat care tinde spre o abordare: a) *sistemică*; b) *interacţională*; c) *situaţională* (raportarea şi adaptarea la context); d) *deschisă* (spre transformări interne şi externe) – idem, vezi p.132-133.

Corelaţia *profesor – elev* (clasă de elevi), ca variantă a relaţiei *emiţător – receptor*, implică acţiuni speciale de: a) *codare* (prin operaţii de decizie referitoare la sensul şi natura mesajului pedagogic); b) *transmitere* (prin operaţii de selectare a resurselor metodologice ale comunicării cu scop informativ-formativ); c) *control* (prin operaţii de valorificare a contextului intern şi extern şi de elaborare a repertoriului comun); d) *recepţie* (acţiune prin operaţii de ascultare interactivă); e) *decodare* (prin operaţii de interiorizare a mesajului, realizate de elev); f) *conexiune inversă* (prin operaţii de *retroacţiune* realizate de profesor, dar şi de elev, pentru perfecţionarea continuă a procesului de elaborare, transmitere şi valorificare a mesajului pedagogic).

În raport de context, vom identifica un *tip de mesaj pedagogic*: a) *construit* de profesor (după un cod original); b) *transmis* de profesor (după un cod-standard); c) *interpretat* de profesor (pentru elevi care decodează mesajul în mod eficient şi original); d) *reconstruit* de profesor (pe diferite circuite de conexiune inversă).

În raport de natura mesajului şi de cadrul situaţional, *comunicarea pedagogică* va îmbina dimensiunea *verbală* a *mesajului* cu cea *nonverbală*.

Perfecţionarea educaţiei pentru comunicare implică valorificarea resurselor tehnologice şi sociale ale *mass-mediei* la nivelul tuturor activităţilor organizate şcolar (*instruirea formală*) şi extraşcolar (instruirea *nonformală*), dar şi la nivelul influenţelor multiple, extrem de diversificate şi de contradictorii, exercitate şi preluate în termeni de instruire *informală*. Problema este dezbătută în literatura de specialitate, de ultimă generaţie, care evidenţiază relaţia specială dintre "informare şi comunicare", resursă a unor experimente pedagogice de anvergură (vezi *pedagogia audio-vizualului, televiziunea şcolară*, *dispozitivele didactice bazate pe tehnici video*, *învăţământul la distanţă*, *analiza tranzacţională*, *programarea neurolingvistică* etc.) – vezi G. et J.Pastiaux, *Précis de pédagogie*, Nathan, Paris, 1997, p.142-151; Ana Arhip, Ludmila Papuc, *Noile educaţii. Imperative ale lumii contemporane*, Universitatea Pedagogică "Ion Creangă", Chişinău, 1996, p.105-111).

În perspectiva societăţii bazate pe cunoaştere, "generalizarea informaticii şi a tehnologiilor *multimedia* determină regîndirea învăţământului şi a activităţii de învăţare" la nivelul unei adevărate "revoluţii pedagogice şi culturale" (G. et J.Pastiaux, 1997, p.145), "la care participă nu numai profesorii, ci întreaga societate prin formele sale de educaţie nonformală, informală şi formală" (Ana Arhip, Ludmila Papuc, p.111).

Summary

The present issue of this journal is dedicated to mass media and communication problems. Due to the changes occurred in the Moldovan Society during the last decade, it is possible to state that the influence of the intermedium is more and more intense. The nowadays school, which is placed in this sociocultural context, is visibly competed by this intermedium which wields a significant impact on the learners.

The **QUO VADIS?** rubric opens with the column on „The mass media impact on Youth's education" by Vlad Pohilă, who, on the basis of a mini-straw vote research, proposes some pertinent reflections vis-a-vis the role of Media and the priorities of the informational flow in the process of building a Young Generation.

„Mass Media in the Republic of Moldova – attitudes and observations" straw vote – is trying to emphasize the relationship between mass-media and education, offering opinions, points of view regarding the role of the written press and of the audio-visual in the developing process of the Young Generation as well as their impact on the society as a whole. People interviewed were journalists, teachers and students.

„Efficient conditions for writing a school periodical" is the title of the column written by Constantin Cojocaru, who has distinguished some key- inherent elements for a successful school periodical. Tatiana Socolov insists on the participative communication catalyst's effect in the process of mobilizing and fortifying the community. More about this in her column "The participative and developmental change". Gheorghe Rudic, the author of „The first *E-learning* course for School Managers*"* shares with us the experience of a distance learning course for school managers, that has been organized in our country. Here, we can find more information about a concrete course „Management in Education", which is part of a project implemented with the contribution of some foreign partners.

The **EX CATHEDRA** rubric hosts the „Communication: among correctness and appropriateness" column by Inga Druță, who shares her views on the linguistic expression value and its efficiency in the communication act. „Communication Barriers" by Angela Potîng, offers an analysis of the barriers in communication and ways of over passing and preventing them. In the column „The praxiologic demarche on the homework assignment" by Teodora Hubenco, one can find a mini-research on the rationale and equilibrium of the homework assignment.

The **PONDEROSA VOX** rubric hosts the „Communication in the didactic-educational context" column, by Luminița Iacob (Iași), who proposes a pertinent analysis of the communication models as well as their phsycopedagogical implications.

This issue of our journal launches a new rubric, entitled **EDUCATIONAL SCIENCES. RESEARCHE**. It hosts an interesting column on „Projecting the didactical strategies for the Foreign Languages teaching-learning process" by Ibrahim Atoum. It presents a model of applying the didactical strategies for the teaching-learning process of the English Language.

The **EDUCATOR'S RUBRIC** includes Emil Stan's (Ploieşti) column entitled „About Punishment and its efficiency" which views this controversial approach on the use of punishment in school.

In the **EDUCATION FOR DEMOCRACY** rubric, Constantin Tănase comes with the „Democracy and the Independent Press" column, the main points discussed in it are the public opinion and the promotion of the democratic values through Mass Media. The author emphasizes the difficult mission the press has in promoting the democratic values and in building a free modern society.

Aglaida Bolboceanu, enters the **EDUCATION FOR TOLERANCE** rubric, with the „Institutionalized Souls" column, which raises awareness vis-a-vis the problems of the institutionalized children (children from boarding schools), the number of which is bigger and bigger in our country.

In the **GENDER EDUCATION** rubric we can find the column „Gender Stereotypes in the mass media" by Loretta Handrabura, who pleads for the gender equality as well as for the out stepping of the existent stereotypes in the Moldovan written press.

In the **READING AND WRITING FOR CRITICAL THINKING** rubric you can find four columns: „Projecting a critical thinking session" by Olga Cosovan, column which presents some useful techniques for developing skills on analysing the information; the „Formulating questions for critical thinking" column by Maria Eliza Dulamă (Cluj-Napoca) is also present in this rubrics, in the author's opinion, interrogation is an essential element for critical thinking development; „Knowledge in History – assessing it by using posters" by Aurica Amarii, who proposes an efficient model for assessing the students' knowledge; "Confrontation – a procedure in the critical thinking developmental process" by Liliana Cîrlan, who shares some experiences from teaching the elementary grade pupils.

In the traditional **DICTIONARY** rubric, Sorin Cristea (Bucureşti) explains more about the *education for mass media and communication*, focusing on the formative effects of this education in the personality's development.

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