



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional
PRO DIDACTICA
Nr. 2-3 (54-55), 2009

Colegiul de redacție:

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

Echipa redacțională:

Redactor-șef:
Mariana VATAMANU-CIOCANU
Culegere și corectare:
Maria BALAN
Tehnoredactare și design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chișinău
Tiraj: 1350 ex.

Acest număr apare cu suportul Centrului de Dezvoltare a Resurselor în Domeniul Protecției Copilului și Familiei (CDRDPCF), în cadrul Programului Regional PROCOPIL, implementat de Solidarite Laique Franța, FONPC România, Rețeaua Roditeli Bulgaria, APSCF Moldova și susținut de MAE al Republicii Franceze.

Articolele publicate nu angajează în nici un fel instituțiile de care aparțin autorii, tot așa cum nu reflectă poziția finanțatorilor.

Adresa redacției:
str. Armenească, 16/2, mun. Chișinău
MD-2012, Republica Moldova
tel: 542976, fax: 544199
E-mail: didacticapro@prodidactica.md
www.prodidactica.md/revista
ISSN 1810-6455

QUO VADIS?

Vlad POHILĂ	
Cum să devii un intelectual sadea	
în secolul XXI	2
Gabriel ALBU	
În microuniversul învățării	6

EVENIMENTE PRO DIDACTICA

Viorica GORAȘ-POSTICĂ	
Integrare Europeană pentru tine – Educație	
pentru Integrare Europeană: ultima etapă	
a experimentului pedagogic	12
Lilia NAHABA	
Servicii la solicitarea beneficiarului	14
Rima BEZEDE	
Proiecte locale coordonate	
de PRO DIDACTICA	16
Elaborarea Planului de dezvoltare a Școlii	
profesionale în cadrul Proiectului	
“CONSEPT”	17

EX CATHEDRA

Vlad PÂSLARU	
Educația intelectuală și subiectivarea	
cunoașterii	18
Adrian GHICOV	
Educația intelectualului elevului ca rețea	
funcțională a cunoașterii	21
Victor ȚVIRCUN	
Teoretizarea și empiricul în dezvoltarea	
intelectuală	25
Tatiana CALLO	
Atolngy – lexem lucrător în și pentru	
limba română	29
Natalia COCIERU	
Abordarea analizei contrastive	
ca principiu de bază	
al intercomprehensiunii	32
Nina PETROVȘCHI	
Valorificarea principiului învățării	
contextuale prin metoda studiului	
de caz	34
Marcel TELEUCĂ	
Olimpiadele cu probe orale	
la științele exacte	38
Olga CHIRCHINA	
Fundamente metodologice ale formării	
inițiale a profesorilor de informatică	40
Marina TĂRÎȚĂ	
Educația tehnologică la treptele	
preșcolare și primară de învățământ.	
Probleme deschise	44
Elena ROTARI	
Creativitatea și pregătirea viitorilor	
profesori de educație tehnologică	49

EDUCAȚIE DE GEN

Tatiana MUTU	
Formarea continuă a cadrelor didactice	
din perspectiva educației de gen	52
Ina BAXAN	
Educația de gen – o șansă pentru	
schimbare	57
Daniela VACARCIUC	
Fiecare vîrstă a istoriei își are	
generația ei (idei privind educația	
de gen pentru copii și părinți)	62

Pavel CERBUȘCĂ, Elina ROMANCIUC,	
Cristina STANCIU	
Femeia în armată. O lecție de dirigenție	
prezentată de elevi	64

MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

Ion GĂLUȘCĂ	
Directoarea	67

PENTRU O FORMARE CONTINUĂ DE CALITATE

Alianța ONG-urilor active în domeniul	
Protecției Sociale a Copilului și Familiei	
(APSCF). Programul	
de formare 2008-2009	70
Tatiana COCIAȘ	
Asociația „Amici dei Bambini”, Moldova. 71	
Veronica CIOBANU, Veronica DONCIU	
Un pas în prevenirea violenței	73

INCLUSIV EU

Lia SCLIFOS, Aurelia GUZUN	
Practici incluzive de educație timpurie	
și preșcolare	75

EXERCITO, ERGO SUM

Lia SCLIFOS	
Dezvoltarea competenței de cercetare –	
model de educație intelectuală	80
Mariana MARIN	
Valori cantitative și calitative	
în exprimarea atitudinii elevilor față de	
opera literară (învățămînt primar)	84
Cristina DUMITRU, Georgiana DUMITRU	
Funcțiile formative ale întrebărilor	
în procesul de predare și învățare	
la elevi în cadrul lecțiilor de citire	89
Angela GRAMA-TOMIȚĂ	
Pagina de jurnal	91
Valentina CAPLINSCHI	
Dezvoltarea creativității în cadrul	
orelor de chimie	93
Valeriu CAVCALIUC	
Un model de utilizare a calculatorului în	
procesul instructiv	95

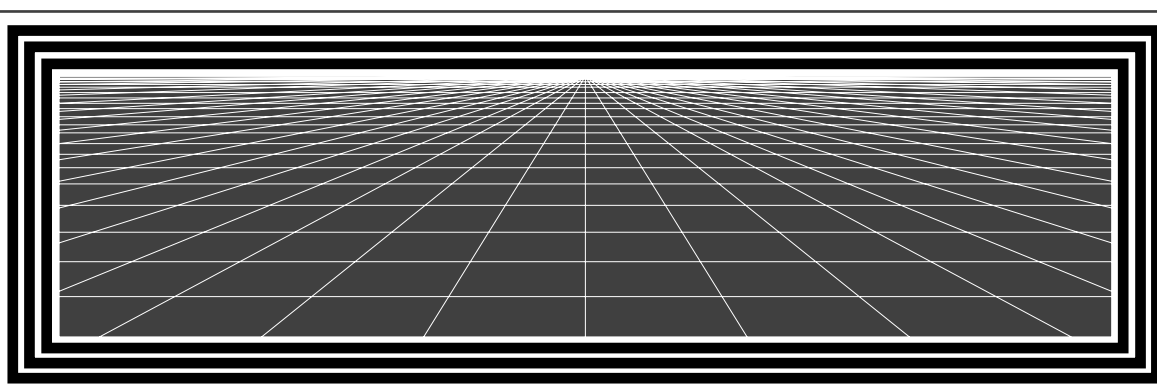
DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Ludmila URSU	
Excursia – formă de educație ecologică	
în clasele primare. Utilizarea metodelor	
LSDC	98
Olga COSOVAN	
Gîndire. Gîndire critică. Stil intelectual	
personal	102

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA	
Educația intelectuală	104

SUMMARY	108
---------------	-----



QUO VADIS?

Cum să devii un intelectual sadea în secolul XXI



Vlad POHILĂ

publicist

Există, indubitabil, cea mai strânsă legătură între educația omului și nivelul său intelectual – atât în anii de școală, cât, mai ales, în restul vieții, la maturitate, pînă la adînci bătrîneți. „...*Domnul X este un intelectual de marcă!*...” sau „*Ce intelectuală rafinată este doamna Y!*...” – se spune, de obicei, cu subliniată admirație despre persoane ajunse la „vîrsta cu arginți la tîmple” și această încîntare conține, de multe ori, nota maximă atribuită unei vieți de om. A fi intelectual înseamnă a fi bine instruit, cult, „șlefuit” atît datorită cunoștințelor acumulate, cît și contactului permanent cu lumea artelor, a esteticului. Din acest unghi de vedere, a fi intelectual este, neîndoios, un merit personal, individual, de vreți – cu caracter de unicat. Dar mai e și o datorie – tinerească, civică, umană. Și un obol, o contribuție. O răsplată pentru eforturile făcute. Un model demn de urmat etc. Prea încăpător este acest cuvînt: **intelectual** (și ca substantiv, și ca adjectiv) ca să se lase ușor cuprins, descris, prezentat, comentat, „pus pe tava” unor recomandări ușor asimilabile.

Și totuși, tema intelectualului revine mereu în discuție. Fiind o parte integrantă a existenței umane, cel puțin de la apariția lui *homo sapiens* încoace, *componentul intelectual* a marcat mereu istoria, într-un fel sau altul, la un grad mai ridicat sau mai coborît – exact cum au fost și ale vieții valuri, ale istoriei meandre. Astfel, în Grecia Antică, mai mult

poate decît în alte civilizații străvechi, s-a pus accentul pe dezvoltarea intelectuală a societății. A fost o perioadă unică în felul ei, cînd se tindea a se pune semnul egalității între omul intelectual, cult, și cel frumos, bine dezvoltat fizic, îngrijit, atrăgător, agreabil la aspect. Această abordare a fost o armă, o strategie extrem de puternică. Drept dovadă ne stă și faptul că elinismul a avut largi și victorioase emanații departe de peninsula și de insulele populate de greci: în Roma, în Egipt, în Asia Mică. Epoca de glorie a Romei Antice a coincis cu influența benefică a intelectualului elin asupra spiritului ba războinic, ba pragmatic, al latinilor. Și cum Imperiul Roman s-a prăbușit, pînă la urmă, tocmai atunci cînd aspectul intelectual a fost neglijat, în beneficiul spiritului practico-belicos, istoria nu a întîrziat „să facă dreptate” fenomenului intelectual, care, aidoma Păsării Phoenix, a renăscut ceva mai la sud, în Bizanț. Aici, la Constantinopol și în provinciile din jurul fastuoasei capitale, intelectualul capătă noi dimensiuni și noi străluciri inclusiv grație biruinței creștinismului. Sfidînd închistarea ce i se hărăzise, credința creștină a demonstrat o largă, impresionantă deschidere spre arte, literatură, arhitectură, istorie, științe.

Oricum, serpentinele istoriei au trecut și prin abisuri, încît în sec. XV avea să cadă, sub loviturile iataganelor, și mărețul, profund intelectualizat Bizanț. Centrul de greutate al spiritului se deplasează spre Italia, unde înfloresc luxuriant orașe și principate întregi, în care nu negoțul, nu căpătuiala, ci poezia, proza, sculptura, pictura, arhitectura, muzica, diferite ramuri ale cunoașterii și cercetării devin preocupări cotidiene ale unui număr impresionant de cetățeni. Renașterea italiană, înscrisă cu litere de aur în istoria Europei, are meritul de a se fi extins, discret, dar foarte eficient, și în Franța, Țările de Jos, apoi în Germania, Spania, Polonia, în țările scandinave.

Cu o anumită întârziere, reflexe vădite ale Renașterii se fac simțite și în Principatele românești. Epoca lui Ștefan cel Mare (1457-1504), în pofida unor războaie devastatoare ce căzuseră pe umerii poporului, și-a rezervat în istorie locul și meritul cu totul deosebite de a genera suprinzătoare insule de frumos – rezultat clar al efortului intelectual – mănăstirile și bisericile din nordul Moldovei (Putna, Voroneț, Moldovița, Sucevița, Probota, Dragomirna etc.) constituind, în acest sens, mostre de ctitorii estetice care uimesc și astăzi omenirea. Memorabilă pentru Moldova veche este și epoca lui Vasile Lupu (1634-1653), domnitor care a deschis la noi o primă tipografie, o primă școală superioară, dispunând și editarea primelor cărți. Atunci au activat marii noștri cronicari Grigore Ureche și Miron Costin, renumiții teologi Varlaam și Dosoftei, acesta din urmă fiind și un iscusit traducător și poet. Constantin Brâncoveanu s-a urcat pe tronul Țării Românești în chiar anul când s-a tipărit prima versiune completă, în română, a Sfintei Scripturi – „Biblia de la București”, din 1688, operă de greu estimabilă valoare intelectuală, literară, lingvistică, la a cărei apariție și-au adus contribuția reprezentanți de seamă ai culturii din Moldova, Muntenia și Transilvania. De numele lui Brâncoveanu este legată și impunerea unui stil arhitectonic cu totul original – cum o demonstrează, și în prezent, numeroase biserici, mănăstiri, palate, curți, hanuri. Cunosce o admirabilă înflorire pictura, sculptura (în lemn, în piatră), aurăria, meșteșugul mobilierului etc.

Experiența istorică ne arată, fără drept de tăgadă, că atrocitățile dintre oameni – războaie, răzmerițe, altfel de conflicte – nu mai puțin decât epidemiile, secetele, seismurile, alte calamități naturale – au pus la cea mai grea încercare intelectul uman, în multe cazuri stopându-l sau chiar expunându-l pericolului nimicirii. Prea puțin sau poate chiar nimic nu a rămas în urma incursiunilor armate ale tătarilor-mongolilor sau turcilor selgiugizi. Dar și Spania, țară cu o economie și o cultură relativ avansate, în Evul Mediu, fiind preocupată de războaiele de cucerire, nu a putut deveni și patria unei înfloriri a frumosului, esteticului, intelectului, așa cum a devenit atunci Italia, chiar dacă era fărâmițată. Deși însuși împăratul Napoleon Bonaparte a oferit un model de inteligență, cultură, spirit intelectual, războaiele pe care le-a purtat nu au făcut decât să îngreuească Epoca Luminilor – întreg secolul XVIII, care a decurs în această țară, până la Marea revoluție franceză și până la cataclismele militare generate de Napoleon, sub semnul unei nemaștiute dezvoltări a literaturii, științei, artelor, altor manifestări ale frumosului. Tocmai în acea epocă s-a pus accentul și pe comportamentul civilizat, pe bunele maniere în relațiile dintre oameni – în

societatea burgheză, dar și în comunitate în genere. O țară a cărei istorie se identifică cu aspirația nestăvilită de a se căpătuți cu noi posesiuni – Rusia, până la urmă s-a ales cu concentrarea culturii în cele două capitale, Moscova și Petersburg, poate încă vreo câteva centre. Prin contrast, celelalte teritorii, imense, pe unde a călcat piciorul expansioniștilor ruși, sînt și astăzi zone ale unor populații, respectiv, culturi, mai mult provizorii, „de azi pe mâine”, locuri unde intelectualii merg sau sînt trimiși ca într-un exil.

Concluziile, la acest capitol, care ar fi? Că intelectul, pentru a se afirma nestingherit și eficient, are nevoie de anumite condiții, acestea venind atît din partea liderilor, cît și a comunității, anturajului. Cum însă – deocamdată, cel puțin –, omenirea nu a găsit soluții ideale pentru menținerea continuă a unor condiții favorabile dezvoltării intelectului uman, tocmai intelectualii, respectiv, abordările intelectuale, sînt în stare să oprească sau măcar să diminueze agresivitatea, atrocitățile, devastările. Am pus, astfel, în evidență unul dintre aspectele cele mai valoroase ale intelectualului – de amortizator al unor instincte, porniri, manifestări ce contravin firescului relațiilor interumane. Or, valențele abordării intelectuale a lucrurilor, a însăși existenței noastre sînt infinit mai numeroase... De aici și importanța deosebită a educației intelectuale, despre care s-a vorbit mai întotdeauna, despre care oamenii, factorii de decizie și-au amintit de multe ori, dar care, credem, nu este ridicată încă la cota necesară, cuvenită, pe care o merită. Ne referim acum cu deosebire la sistemul de instruire și, firește,



în mod special, la situația din R. Moldova. Repet: educația intelectuală a fost și mai constituie la noi o preocupare a instituțiilor abilitate, atîta doar că nu întotdeauna au fost prea clar puse, formulate, avansate reperele de bază ale acestei laturi a formării copiilor, adolescenților, tinerilor, respectiv, a preșcolarilor, elevilor, studenților.

Specialiștii în materie evidențiază un ansamblu de obiective specifice *educației intelectuale*, care reflectă structura de funcționare a obiectivului general, transpusă pedagogic la două niveluri de referință: *nivelul teoretic* și *nivelul practic* al conștiinței științifice. Lăsînd nivelul teoretic pe seama teoreticienilor, ne vom ocupa, în continuare, de anumite aspecte ale nivelului practic, acesta din urmă, conform prof. dr. Sorin Cristea, avînd în vedere cel puțin trei repere primordiale:

- dobîndirea deprinderilor și a strategiilor intelectuale fundamentale ce ar contribui la organizarea gîndirii elevilor;
- dobîndirea atitudinilor (și aptitudinilor) intelectuale superioare ce oferă căi de cunoaștere eficientă, modalități de perfecționare continuă a cunoștințelor, deprinderilor și strategiilor intelectuale învățate;
- dobîndirea atitudinilor intelectuale creative pentru o adaptabilitate optimă la situații și contexte aflate în continuă schimbare.

Vom încerca să abandonăm suportul strict savant, oferit cu maximă precizie și, probabil, exhaustiv, de către cercetătorul român, zăbovind asupra unor cazuri, situații, exemple, poate și modele sugerate de viața noastră cotidiană, de experiența proprie și cea a unor oameni apropiați.

Tradițional, se consideră că *organizarea gîndirii* copiilor, adolescenților și tinerilor se realizează cel mai sigur și mai eficient prin studiul științelor exacte (al algebrei, în primul rînd), precum și al logicii. Dar ce se fac cei care „nu au trecut” la aceste discipline? Bunoară, liceenii de la profilul umanistic, tinerii care au acceptat această specializare și din dragoste pentru literatură, limbi, istorie și pentru că, posibil, sînt fascinați de scris, de cercetare a istoriei sau geografiei, dar și pentru că astfel au căpătat o șansă de a nu se mai căzni cu ecuațiile diferențiale, cu figurile trigonometrice, cu legile și teoriile lui Arhimede, Newton, Lavoisier, Mendeleev sau Einstein? E bine să se știe că științele umanistice își au algebra sau logica lor: este vorba de gramatică, de sintaxă, în primul rînd, deși contribuie nu mai puțin la modelarea gîndirii și morfologia, ba chiar și ortografia, teoria literaturii sau prosodia, alias știința versificării. Nu mai spunem că numeroase exemple de organizare a gîndirii ne oferă istoria, geografia fizică, chiar literatura artistică,

capodoperele create de maeștri antici, renașcențiști, romantici, realiști, simbolisți, existențialiști, postmoderniști etc., fiind structurate conform unor admirabile scheme ale cugetării, viziunii și chiar perspectivei umane. În fine, nu trebuie neglijat nici acest aspect: la organizarea gîndirii, dar și la acumularea cunoștințelor, la dobîndirea aptitudinilor creative pentru o mai bună racordare la provocările epocii, un rol cu totul deosebit revine studierii limbilor străine.

În prezent, la noi, cei mai mulți tineri optează pentru engleză, alții – pentru franceză; în virtutea situației noastre, își mai menține pozițiile și rusa. În cazul studierii limbilor străine, problema gustului personal este umbră de cea a necesității sau a unei abordări realiste. Iar realitatea e că engleza a cucerit cele mai largi spații, atît din punct de vedere geografic, cît și în ceea ce privește sferile activității umane. Deci, studiul limbii engleze își revendică prim-planul. Pentru noi însă, ca vorbitori ai unei limbi romanice, franceza ar trebui să fie cel puțin ca limbă secundă de studiu, respectiv de informare/comunicare: dincolo de aspectul sentimental – franceza fiind de-a lungul sec. XIX-XX limba elitei intelectuale românești – mai intervine și avantajul că prin ea intrăm mai sigur în universul, extrem de bogat, al celorlalte idiomuri neolatine: spaniola, italiana, portugheza... Discuțiile pe tema opțiunii pentru studierea unei sau altei limbi pot fi purtate la infinit... De aceea, credem, ar fi cazul să se adopte o strategie de tipul: a) engleza, b) franceza, c) altă limbă, eventual, din altă familie lingvistică. Și, în continuarea acestui gînd, vom menționa că e bine să cunoaștem oricare limbă sau cît mai multe limbi, unde mai pui că acum există cele mai diferite, cele mai incredibile posibilități pentru studierea lor.

Revenind însă la subiectul de bază al acestui compartiment, vom sublinia că tinerii de la umanistică, așadar, nu sînt defel lipsiți de modalități de a învăța cum să-și organizeze mai bine gîndirea; depinde mult de pregătirea profesorilor, dar și de inițiativa discipolului, de dorința lui de a vedea chiar și cele mai lirice, aparent alogice lucruri printr-o prismă logică.

Și *perfecționarea continuă a cunoștințelor, deprinderilor și strategiilor intelectuale* învățate se face cel mai eficient prin intermediul cărții, lecturii, acumulării de noi cunoștințe. Observația îi vizează, în egală măsură, pe toți tinerii studioși, indiferent de specializare – reală sau umanistică. O perfecționare continuă a bagajului intelectual se dobîndește numai și numai printr-o acumulare continuă de informație, cartea fiind, în acest sens, principala sursă spre care trebuie să se aplece elevii, liceenii, studenții, masteranzii etc. „*Cartea – da, însă mai ales Internetul!*”, vor afirma unii tineri. De

fapt, la fel ar afirma dacă nu 75, apoi, cu certitudine 50 la sută din tinerii studioși. Și ar fi greu să le reproșăm ceva. Dacă până mai deunăzi, până astăzi chiar, se spune că trăim în „Galaxia Gutenberg”, de un deceniu și ceva poți auzi tot mai des că am pășit în „Imperiul Microsoft (Google, Rambler, Yahoo etc.)”. Tot mai multă lume se subordonează fascinației net-ului, inclusiv grație comodității acestui domeniu cognitiv: dincolo de viteză, de rapiditatea cu care putem găsi aici informația căutată; mai e la mijloc și bogăția, varietatea și prospețimea materialului, plus caracterul modern al aranjării spațiilor informative; în fine, suplimentarea lor cu design și alte forme ilustrative, ba chiar, adeseori, și cu coloană sonoră, cu muzică pentru cele mai diferite gusturi. Totuși, Internetul nu poate substitui cartea și nici nu o va substitui, totalmente, într-o perspectivă apropiată, din simplul motiv că prima a fost creată de-a lungul secolelor și, deocamdată, nici măcar artizanii net-ului nu pot pretinde la adaptarea completă, exhaustivă și exactă a cărții în format electronic. Nu mai vorbim de senzația palpabilului, a viului, dar și cea a eternului sau a înveșnicirii, pe care ni le oferă cărțile. Astfel încât Internetul, cu toate avantajele sale incontestabile, rămîne o sursă adiacentă: este greu să crezi în veridicitatea deplină a unei teze, disertații, cercetări, monografii, bazate exclusiv pe surse „internetiste”, pentru că asemenea lucrări vor trăda, la un moment dat, anumite fisuri, provocate de neglijarea, respectiv, ne-consultarea cărții „vi”, „clasice”, „tradiționale”. Indiferent de opțiune însă – carte sau Internet – una rămîne indiscutabil: acumularea, înnoirea și perfecționarea cunoștințelor este o condiție *sine qua non* pentru formarea intelectului uman. Omul cunoscător, informat, documentat este un om puternic, el poate fi contrazis, „scos din joc” ori chiar învins într-o situație oarecare, la un moment anume, nu însă și atunci cînd se iau decizii de importanță primordială, majoră, vitală. De fapt, rezumînd, putem spune că a cunoaște – cît mai multe și cu un grad de utilitate cît mai mare pentru sine și pentru alții – este o caracteristică a intelectualului, fiind, așadar, și o premisă obligatorie a *educației intelectuale*.

Cît privește *dobîndirea atitudinilor și aptitudinilor intelectuale creative pentru o adaptabilitate optimă la situații și contexte aflate în continuă schimbare* se cere menționat, mai întîi, faptul că acest postulat este unul extrem de complex, cuprinzător, de unde și numărul sporit de exigențe pentru realizarea lui efectivă. Orice adaptabilitate presupune o abordare creativă, mai exact – creatoare. Aceasta ar însemna și formarea unei viziuni personale, printr-un efort mental și sufletește strict individual, dar și prin absorbirea a tot ce e mai bun, mai util, mai eficient din atitudinile creatoare trecute,

ale altor generații. Și mai înseamnă o apropiere de lucruri, fenomene, fapte, oameni într-un stil conform cu cerințele sau necesitățile epocii, ale zilelor în care trăim: ce a fost acceptabil în anii '90 ai sec. XX nu este întru totul valabil și pentru anul 2009, fie că e vorba de o compoziție școlară, fie de un eveniment cultural organizat într-un liceu, cu forțele elevilor, fie de opțiunea pentru un fenomen artistic (științific, economic, social etc.), fie de luarea unei decizii privind demonstrarea atitudinii civice a tînărului ajuns la vîrsta majoratului etc. Pentru a avea mai multe șanse de izbîndă, tînărul/tînăra trebuie „să pună în mișcare” atît informația acumulată, cît și fantezia, viziunea perspectivei, curajul de a risca, oricît de simbolic.

Gradul de civilizație la care a ajuns astăzi omenirea oferă o multitudine incredibilă de șanse, modalități, condiții, oportunități prielnice unei educații intelectuale cu succes a tinerei generații. Mai depinde însă și de felul cum sînt plasate accentele. Cunoștințele, acumularea materialului cognitiv-informativ constituie, neîndoios, o pistă de decolare – temeinică, sigură, absolut necesară – pentru devenirea omului intelectual. Numai că această trambulină nu este suficientă, nu poate fi, sub nici o formă, un panaceu. Un tînăr informat, pregătit perfect într-un domeniu sau altul nu va putea fi trecut în tagma intelectualilor fără o subtilă familiarizare a lui cu frumosul: cu lectura capodoperelor literaturii naționale și universale, cu audierea valorilor muzicale ce au copleșit pe părinți și bunici, cu opere de artă figurativă ce provoacă admirația oamenilor de pe diferite continente etc. Or, frumosul nu se rezumă numai la lecturi asidue din scriitori clasici și contemporani, la contemplarea unor picturi, sculpturi și monumente arhitectonice celebre, la audierea creației geniiilor muzicii populare sau culte. Mai e nevoie și de o conduită anume, de un comportament specific intelectualului, numite și bune maniere, care adeseori se învață acasă, la școală, în diverse cercuri, cinacluri, asociații, grupuri de studiu etc., dar nu mai rar se însușesc elementele comportamentului intelectual, civilizat, rafinat – și din cărți, la spectacole, în galerii, în simple discuții cu oamenii de creație, cu intelectuali de marcă. La izvoarele acestor elemente stau, fără doar și poate, în chip covîrșitor, valorile creștine – multiple, complexe, edificatoare, profund instructive, deși, aparent foarte simple, doar se bazează „numai” pe zece porunci biblice, care, la rîndul lor, s-ar rezuma la două postulate: dragoste și iertare – de oameni, pentru oameni, printre oameni.

„*Frumosul va salva omenirea*”, spunea unul dintre personajele lui Dostoievski și dacă e să dezvoltăm acest gînd, putem deduce că tocmai starea intelectuală va perpetua omenirea – orice s-ar spune, prea șubredă pentru duritatea epocii în care trăim.



Gabriel ALBU

Universitatea Petrol-Gaze, Ploiești

În microuniversul învățării

Rezumat: În învățare există două mari perioade: perioada urcușului și perioada bucuriei, a autoînvățării. Dacă profesorul nu este permanent alături de elev, el poate abandona foarte ușor învățarea în prima etapă. El nu ajunge să depășească pragul în urma căruia sufletul se va umple de bucuria/frumusețea învățării. Pentru aceasta, profesorul va dovedi perseverență, eleganță, răbdare, căldură și încredere în forțele elevului său. Totodată, exigențele lui vor fi ușor sub capacitățile și posibilitățile elevului, astfel încât să simtă satisfacția succesului, a victoriei (atunci când se află în etapa

urcușului învățării). Apoi, cu fiecare izbîndă a discipolului, va ridica treptat gradul de dificultate al activității și al exigențelor sale pentru ca elevul să aibă mereu o țintă de atins și dorința de a învinge.

Cuvinte-cheie: profesor, elev, învățare, urcușul învățării, prag al învățării, succes, bucuria învățării.

O problemă esențială a profesorului este: cum îi poate determina pe elevi să învețe, cum îi poate atrage, cum îi poate convinge că a învăța este unul dintre cele mai utile, mai plăcute și mai minunate lucruri din viața noastră. În cele ce urmează vom încerca să dăm un onest răspuns acestei frământări.

PROFESORUL ȘI RUTINELE SALE

Desigur, un aspect important ține de abilitatea și de tactul profesorului de a declanșa procesul, de a provoca elevul să învețe. În frecvente situații, din dorința de afirmare, de etalare a unor rezultate foarte bune, de punere la încercare a inteligenței elevilor lor, mulți profesori se dovedesc intransigenți și foarte exigenți cu aceștia. Ei formulează și pretind standarde greu de atins, probleme greu de rezolvat de către elevi. În atare condiții, chiar dacă au încercat de mai multe ori (și cu diferite ocazii), chiar dacă nu cedează de la prima încercare eșuată, cei mai mulți discipoli renunță, abandonează. Își dau seama că sînt prea slabi, că nu merită să se mai chinuie, că nu mai are rost să insiste. Cerințele pretinse de profesor sînt mult prea ridicate în raport cu capacitățile și disponibilitățile lor. În felul acesta, deseori profesorii își văd confirmată convingerea – larg răspîndită – că elevii nu mai învață, că sînt slab pregătiți, că nu mai sînt ca altădată (precum acele generații – din care au făcut și ei parte – de elevi conștiincioși, sîrguincioși, străluciți). Ei își oferă o minoră satisfacție – mai mult sau mai puțin discretă – în fața confirmării acestei... evidente și nefericite *realități*.

Mai mult, astfel de profesori se alimentează cu această îngrijorătoare credință. Pentru unii, este singurul suport subiectiv care le validează valoarea – se închid în acest confortabil stereotip (profesional) și și-l consolidează. Îl consumă cu ceilalți colegi, inclusiv cu cei

aflați în aceeași (dezolantă) stare sufletească. Această categorie de profesori își va desfășura activitatea plecînd de la principiul (și presupoziția) că elevul nu mai învață, că este (mult) mai slab decît cel din seriile anterioare și că învățătura nu mai constituie aproape pentru nimeni o atracție sau, cel puțin, o preocupare responsabilă. Astfel că, după părerea acestora, lucrurile merg din ce în ce mai prost, totul este artificial, formal, făcut doar pentru că ni se cere să-l facem. Pe mulți îi cuprinde o boare sceptică (cu gust nostalgic). Ei nu mai întrevăd nici o speranță. Dorința de învățare, conștiinciozitatea, interesul sînt tot mai palide și se pierd – văzînd cu ochii – pe zi ce trece. Aceștia au încremenit în pesimismul lor (profesional), în dezamăgirea lor. Mulți oameni ai catedrei sînt dezarmați, se simt neputincioși. Pare că au pierdut sensul vieții lor profesionale, că soluția (dacă mai există vreuna) vine din altă parte. Ei nu mai au resurse nici energetice, nici metodologice. Acești dezamăgiți profesori cred că nu mai au și nu mai pot avea controlul; cred că orizontul învățămîntului (românesc) și – împreună cu el – cel al culturii (în sensul larg) este unul cenușiu. Cred cu consecvență și înverșunat că nu se mai poate face nimic. Totul este pierdut. Nici un tertip metodologic sau afectiv nu-i mai poate aduce pe copii/pe adolescenți la masa de lucru. Învățătura și învățarea sînt pe cale de dispariție. Mai mult, susțin acești sceptici profesori, mass-media le-a sucit mintea, le-a pervertit valorile, le-a alterat prioritățile și degradat preocupările. S-ar putea să se fi întîmplat însă altceva: ca o mare parte dintre profesori să-și fi neglijat *reflecția de sine și onesta autoanaliză*.

Nu știm cît de mult profesorii noștri și/sau profesorii profesorilor noștri vor fi reflectat (cu seriozitate) asupra lor (ca oameni, ca dascăli) și asupra profesiei lor (ca responsabilitate socială), dar credem că este o mare lipsă de îndelungă autorefecție și onestă auto-

evaluare. Nu știm cât de mult profesorii noștri și/sau profesorii profesorilor noștri se vor fi autoanalizat, dar credem că este o mare criză de spirit autocritic, de cumpănare în lauda de sine¹. Or, în aceste condiții este greu de crezut că elevii vor fi atrași de învățatură, de cunoașterea sistematică, de descoperirea adevărurilor care așteaptă să li se dezvăluie.

DIN SLĂBICIUNILE UNOR PROFESORI

Copiii învață și întotdeauna vor învăța dacă sîntem atenți *la ei și cu ei*; dacă nu ne sînt *realmente* indiferenți (sau dacă nu i-am plasat pe locul al doilea/al treilea etc. în topul intereselor noastre). Cînd sîntem prea mult *centrați pe noi*, pe grijile *noastre*, pe prosperitatea *noastră*, pe imaginea *noastră*, pe rezultatele *noastre*, pe prestigiul *nostru*, pe veniturile *noastre* etc. – oricît de frumoase și de corespunzătoare ne-ar fi declarațiile (chiar în fața propriilor noștri ochi) – ne este greu să ne ocupăm și să ne preocupăm de celălalt.

Altfel, firesc descențați, ne vom focaliza pe particularitățile lui personale, relaționale, morale, existențiale etc. Vom căuta să înțelegem din ce în ce mai bine cine este, ce se întîmplă în lumea și în viața lui, vom căuta să înțelegem (mai profund) – fără a judeca și fără a ni se părea prea mult – cu cine lucrăm, ce avem de făcut. În ultimă instanță, pricepem că *avem mereu ceva de făcut*, că nu ne putem întemeia (decît cu mare prudență) pe experiența anterioară, că această inevitabilă experiență anterioară se transformă (cu sau fără știința și voia noastră) dintr-un aliat într-un dușman, că ne închide într-o colivie de argint (cum ar zice M. Weber) sau într-o invizibilă cămașă de forță (dacă acceptăm sintagma des utilizată de A. H. Maslow).

Înțelegem, prin urmare, că *avem mereu ceva de descoperit, de (re)structurat, de (re)aranjat, de evidențiat, de (re)sintetizat, de (re)cucerit*. Nu ne putem opri la și nu ne putem legitima prin experiența noastră

1 Pentru a ne valida valoarea și a ne stabili adevărata ei măsură, este binevenită o apreciere a noastră, a profesorilor, cu profesorii noștri și cu profesorii profesorilor noștri. Întotdeauna este interesant de văzut ce rezultă dintr-o confruntare a profesorilor cu profesorii lor și cu profesorii profesorilor lor (sau – de ce nu – cu mari profesori ai lumii). Astfel, se poate vedea cît de aproape sau cît de departe sînt ei de modelele lor, atît sub aspectul competențelor lor profesionale, cît și în ceea ce privește calitățile umane. Prin urmare, dacă vrem să ne știm (și să ne etalăm) cu adevărat valoarea, atunci ne vom compara cu profesorii noștri și cu profesorii profesorilor noștri (mai mult, cu marii profesori ai lumii), iar nu cu neputința, mediocritatea și dezorientarea elevilor noștri, în curs de regăsire de sine și de deslușire a sensului vieții. Cred că întotdeauna va fi benefic pentru noi, profesorii, dacă vom avea ca reper vigoarea, cultura, faima și modestia maeștrilor noștri. Aceasta să fie întotdeauna judecata noastră de Apoi, ca profesioniști!

anterioară (de viață și profesională), oricît de valoroasă credem că a fost ea. Nu putem ști cît de importantă și cît de paradigmatică a fost aceasta, de vreme ce numai noi ne acordăm – în exclusivitate – atributul valorii ei. Vom fi mereu indulgenți cu noi înșine, căci nu ne putem recunoaște (decît cu rare excepții) că experiența noastră de viață și profesională a fost mediocră sau – cu atît mai puțin – un eșec. Pe scurt, avem tendința să ne supraevaluăm (chiar în condițiile în care credem că sîntem onești, față de noi înșine și față de alții). Ne creăm un cerc vicios (în sensul psihologic, moral), în care ne reflectăm (și ne oferim) în lumina cea mai avantajoasă nouă. Ne închidem în el (că o conștientizăm sau nu), iar oricine încearcă să-l distrugă (spre a ne reînvia spiritul lucid, prudent, realist) devine – dintr-o dată – un incompetent, un dușman, un incult etc.

ELEVUL ȘI ATITUDINEA LUI FAȚĂ DE ÎNVĂȚARE

Un lucru la care este necesar și oportun să reflectăm este acela al atitudinii elevului față de învățare. Ce facem ca el să rămînă în orizontul învățării (știind că de mic copilul este foarte curios, învață rapid o mulțime de lucruri, pune numeroase întrebări, formulează și ne adresează cele mai surprinzătoare probleme, ne pune în situații cognitive neașteptate, ne sesizează contradicțiile și inconsecvențele logice)? Cum știm, viața copilului se schimbă o dată cu debutul școlii (sau cu cel al grădiniței, care este tot școală, înțeleasă în sensul larg). El trece de la dorința intrinsecă de a ști/de a învăța la cea impusă (de situația școlară).

Marea trecere se referă la trecerea de la învățarea spontană, vie, mereu scormonitoare, întemeiată pe motivația interioară la învățarea sistematică, disciplinară (cum ar zice H. Gardner), compartimentată, întemeiată predilect pe motivația exterioară. Acum, copilul este supus unei evaluări venită din exterior, cu standarde exterioare intereselor, obiectivelor și nevoilor sale cognitive. În context, atracția copilului pentru învățarea instituționalizată tinde să scadă vizibil sau să fie susținută prin știința și arta educatorului. El rămîne doar cu interesul unei cunoașteri și al unei învățări care îi dă satisfacție în afara instituției. Copilul va rămîne un om curios, dar nu în direcția și pe problemele pe care i le propune și i le impune școala. Va avea curiozitățile lui, care pot fi complementare obiectivelor, cerințelor școlii sau opuse acestora.

Problema pe care ne-o punem este: ce facem – ca profesori – să provocăm și să consolidăm interesul copilului/adolescentului pentru învățarea școlară? Altfel spus, cum rezolvăm conflictul, confruntarea create între interesul cognitiv al elevului și cel rațional organizat – după criterii științifice și psihopedagogice – al școlii? Acceptînd această realitate, pare că plecăm, încă din start, cu un handicap. Cum procedăm ca elevul să

nu-și piardă – pe parcursul frecventării școlii – pofta pentru cunoaștere, pentru probleme cognitive, pentru aprofundarea adevărurilor vieții și ale cosmosului? În fața acestei fundamentale probleme, unii specialiști au susținut și susțin că este nevoie de schimbarea radicală a obiectivelor, conținuturilor, metodelor și strategiilor de evaluare școlare, spre a corespunde cât mai bine intereselor și preocupărilor copilului. În viziunea acestora, interesele și căutările elevului sînt primordiale, de necontestat.

Copilul este soarele sistemului educațional. Așa au văzut – și *văd* – mulți reforma învățămîntului oficial, reforma școlii (J.J. Rousseau, J. Dewey, E. Key, M. Montessori, J.B. Basedow, Ch. G. Salzman, Fr. Fröbel, L. Tolstoi, Ed. Claparède, O. Decroly, A. Ferrière, P. Petersen etc.). Însă, în pofida viziunii, experimentelor și a soluțiilor lor generoase, pentru mulți oameni ai catedrei lucrurile s-au schimbat foarte puțin.

Ca instituție, școala și-a conservat în cea mai mare parte mecanismele, structurile, conținuturile, metodele și evaluările; eventual, a ținut seama de schimbările tehnologice care au impus unele transformări logistice. Copilul este, în continuare, subordonat opțiunilor și deciziilor celor care hotărăsc soarta unui sistem național de învățămînt. Ba, am putea spune că instituția s-a birocratizat și mai mult, iar pe cât este mai birocratică, pe atît este mai indiferentă la preocupările, interesele și dorințele elevului: copil și/sau adolescent.

Alți specialiști au luat situația așa cum este, au plecat și pleacă de la ceea ce există. Ei caută să găsească soluții în condițiile date (nu pentru a legitima/justifica strivirea copilului cu informații/cunoștințe impuse sau pentru a nu-i lăsa nici o șansă de a-și exprima opțiunile și interesele, ci dimpotrivă, pentru a-i proteja și încuraja curiozitatea și dezvoltarea naturale). Acești cercetători cred că îmbunătățirile, ameliorările vin și pot veni dacă încercăm să căutăm în altă parte; dacă ne propunem o altă strategie. Desigur, *copilul rămîne, în continuare, un reper: cel mai valoros*. Rămîne ca o preocupare esențială exprimarea și dezvoltarea lui naturală, potrivit măsurii lui.

PARCURSUL ÎNVĂȚĂRII

Cu foarte rare excepții, învățarea este întotdeauna posibilă. Nu înseamnă că este și facilă (mai ales cînd este concepută din afara noastră). Dintru început, ne-așteaptă *un urcuș*. Vorbim despre *suișul învățării*. Este etapa cînd elevii merg greu, cînd li se pare obositor și foarte obositor, dificil și foarte dificil. Este perioada cînd ezită să vină la școală, cînd nu văd (absolut deloc!) rostul acestui impus chin și epuizante ostenele. Ei cred că învățarea este una dintre cele mai stupide invenții și preocupări ale umanității. Perioada se încheie cu atingerea unui *prag*, pînă la care – de fapt – *se justifică prezența și intervenția*

profesorului; elevul este *tras* sau *împins* („de la spate!”). Învățarea se resimte ca o presiune, o povară, o incomodă și nefericită activitate. Dintr-o dată însă se întîmplă ceva. Elevul simte o stare specială, necunoscută și nebanuită pînă atunci. Se aseamănă – parcă – cu *o iluminare, cu o convertire*; dar n-ar putea spune precis despre ce este vorba². El simte (profund, ca printr-o revelație) că are *o altă percepție* a lucrului, a întîlnirii cu profesorul, cu provocările și conținuturile învățării. Elevul simte că este *altceva*, că s-a petrecut ceva cu el și cu disciplina pe care abia o agreea/o înghițea. S-a deschis *un orizont*, s-a deschis *o direcție*, se întrevește – cît se poate de clar – *un sens*. Și, parcă, începe să-i placă, să-l atragă; se convinge chiar că face un lucru util (dacă nu, minunat!) pentru sine și – cu siguranță – pentru viața lui. Își dă seama că *abia acum* înțelege, că nu este chiar așa de rău, ba chiar că se regăsește în ceea ce face. Elevul poate – de acum – să rezolve sarcinile cerute (are suficientă energie și – mai important – suficientă pricepere), se descurcă, se simte *în interiorul* activității, *vrea* să participe, *știe* ce să facă. Discipolul se trezește – așa, fără să-și dea seama – că are mai multă încredere în ceea ce face, își dă seama (el singur!) de *rostul* activității pe care o desfășoară cu profesorul și, parcă, ...ar mai vrea...

Tot mai clar, elevul înțelege – aproape pe nesimțite – că *viața devine un bine necesar*. Nu că n-ar mai fi dificultăți și obstacole de trecut, dar ele nu mai par pe cît de inabordabile, pe atît de ostile. Discipolul are o altă imagine despre ele și o altă imagine despre sine în relație cu ele. De acum, dificultățile și/sau obstacolele devin deschideri, prilejuri de a ști și de a cuprinde mai mult și mai profund cu mintea. Nici greșelile nu-l mai sperie, nu-l mai inhibă, nu-l mai descumpănesc (așa cum o făceau cu puțin timp înainte...). Parcă – își poate spune – se cunoaște mai bine pe sine, își dă seama cum i se dezvoltă abilitățile, cum i se conturează priceperile. I se profilează, spre mulțumirea sa, și *aspirațiile*. Are conștiința că în viața și în inima/în capul lui toate încep să se lege/să se articuleze. Își dă mai bine seama de *centrul preocupărilor sale*; speră mai mult și cu mai multă forță. *Își dă seama că știe mai bine ce vrea*. Elevul depășește *pragul* momentelor cînd era constrîns să învețe; acum, învățarea lui nu mai este fragmentată, dezarticulată, incoerentă. Simte că se poate concentra; nu mai vrea doar să salveze aparențele. Elevul nu-și mai impune să fie cuminte, și doar atît. Nu se mai vede nevoit să-și pună masca interesului, a colaborării, a răbdării, aspirînd ca timpul să treacă mai repede. Ci, acum, după momentul acela nemaipomenit, pur și simplu, se trezește

2 Din nefericire, unii elevi *rămîn mereu, în învățare, să urce*; ei rămîn la *suișul* greu, respingător și fără orizont al învățării. Acești elevi vor crede, toată viața, că învățarea se reduce la sau că se identifică cu această nesuferită (primă) perioadă.

că-și dorește să fie atent, să știe, să descopere, să deslușească. Dintr-o dată, elevul se implică, *se străduiește* să se implice; învățarea „intră în el”. Este momentul când profesorul *nu mai trage* de elev, ci *învățarea îl trage de la sine și spre sine. Este o stare de speranță, de încredere, de autosusținere, o tonică dispoziție emoțională*. De acum înainte, elevul își poate continua (și deseori își continuă) drumul singur. Începe lucrarea cu sine, autoconstrucția, autoînvățarea (sau *învățarea autodirijată* – H. Siebert, 2001), *procesul actualizării sinelui* (A. H. Maslow, 2008).

Descoperim, pentru noi înșine, că profesorul este afit un *maestru al adevărului*, dar și un *maestru al sensului*. El oferă – în primă și imediată instanță – date, cunoștințe, idei, teorii confirmate și validate de către știință, dar și de către psihologia învățării și cea a dezvoltării. Iar cei mai mulți dintre noi ne vedem doar în această unică și onorantă postură. Credem că este fundamentala noastră contribuție la viața elevului, credem că este tot ce putem face pentru afirmarea și maturizarea lui. Însă, profesorul (mai) este – cu sau fără voia lui – și *maestru al sensului*. În această secundă și discretă instanță, el știe că este doar o etapă între cele două condiții ale discipolului: prima, *condiția urcușului*; a *suișului* învățării, a doua, *condiția direcției*, a *sensului* învățării (urmînd calea pe care singur și-o dă). Maestrul/profesorul își ajută elevul să treacă în cea de-a doua condiție, adică *să treacă pragul*. O dată depășit, elevul „își urmează drumul unic într-un ritm care îi este propriu” (Le Breton, 2001, p. 240). Prin urmare, există un prag, care delimitează cele două etape esențiale ale microuniversului învățării:

- a) Prima este etapa urcușului, grea, obositoare, apăsătoare. Discipolul este tras sau împins spre a face pasul următor; el este îndemnat (aproape în orice clipă) din exterior. Este etapa când el este recompensat și pedepsit de cei din afara lui (părinți, profesori, instituție), când au loc agresive tentative de a fi convins să învețe. Tacit și permanent, elevul simte în această etapă o stare de respingere, o (acută) stare de dezgust, eventual, de furie. El manifestă o stare de disconfort: nu-i place, se chinuie și este chinuit; impune (pretind adulții) să fie urmărit și controlat; obosește repede, se concentrează greu, timpul trece lent, lumea exterioară (învățării) este mai frumoasă, liberă și fermecătoare. Nu-l poate contrazice nimeni atunci când susține că cei care nu învață sînt mai fericiți și mai norocoși. Suportă cu greu (marea) presiune a învățării. Ar vrea să scape, dar nu are unde (sau dacă ar face-o, n-ar fi decît o iluzie...). Există însă o (rază de) speranță (oricît de îndepărtată ar fi ea!) că, o dată și-o dată, totul se va termina și că va scăpa de acest coșmar.

- b) Dar, pe nesimțite și pe neștiute, ca prin farmec, totul se schimbă. A fost depășit un moment crucial, cînd *lucrurile capătă un alt sens*. Ele se corelează într-un alt mod. Învățarea i se dezvăluie elevului într-o cu totul altă lumină, deloc anticipată. El trece – parcă ademenit – peste o graniță, într-o nesperată etapă: *etapa îndemnului propriu la învățatură*. Simte, în primul moment, că nu-i mai este frică; că nu mai are o reacție de respingere, de silă, de apărare și nici nu se mai plictisește. Timpul parcă trece mai repede și mai legat, pe nesimțite. Elevul descoperă *minunata aromă a învățării*. El își dă seama că *poate și că este capabil să rezolve singur inerentele dificultăți ale învățării*. Își dă seama, acum, că are realmente ce face și că are ce spune. Totodată, își dă seama cît a pierdut și cît mai are de recuperat (dacă, într-adevăr, în viață se (mai) poate, vreodată, recupera ceva!). De asemenea, înțelege cît de multe enigme își așteaptă răspunsul și că, de fapt, întotdeauna vor fi mai multe decît putem într-o viață de om să descoperim și să rezolvăm.

În această fermecătoare etapă, elevul știe din ce în ce mai bine, mai clar și mai precis ce are de făcut, ce îl așteaptă și unde vrea să ajungă. Cert, *se crede un norocos*. Din cînd în cînd, se gîndește cu nostalgie că putea să rateze *admirabila lume a învățaturii*, că putea să rămînă cu un fals și superficial gust amar. Acum, își aduce aminte că pentru a fi un armăsar viguros, înaripat și destoinic, calul trebuia mai întîi să mănînce jărat. După nebanuita trecere a pragului, în această nesperată etapă, discipolul își dă seama că are un *centru*. Acesta atrage spre sine tot ceea ce îl formează, îl dezvoltă și îl desăvîrșește. Eul său depinde tot mai puțin de alții și tot mai mult de el însuși; *își descoperă drumul și caută să și-l urmeze*. De acum înainte, va fi mai important ce face discipolul cu sine, decît ceea ce vor alții să facă cu/din el. Ba chiar se gîndește (mai) serios dacă nu cumva – tot pe nesimțite – va depăși un alt prag... și mai ales ce-ar putea să-l aștepte dincolo de el...

Astfel, în pofida înțelegerilor de rutină, obișnuite, cotidiene, descoperim că „*învățătura se referă la un mod de raportare la lume, mai curînd la o atitudine morală decît la o sumă de adevăruri pătrunse de un conținut imuabil. Scopul nu este achiziția unei cantități de cunoaștere, ci semnalarea unei științe de a fi*”, punctează D. Le Breton (2001, p. 240, s.n. – G.A.). Cum se vede, dintr-un unghi mai pătrunzător, acumularea cunoștințelor, a datelor, a ideilor, a teoriilor, a formulelor etc. nu este – oricît ar părea de evident – scopul ultim al învățării. *Achiziționarea cunoștințelor este doar momentul, doar mijlocul de a ne însuși o anumită știință și conștiință de a fi, de a ne raporta la viață, de a ne limpezi rostul pentru care trăim, ne bucurăm sau suferim*.



PROFESORUL ȘI NOUA ÎNȚELEGERE A MICROUNIVERSULUI ÎNVĂȚĂRII

Din cele prezentate, se presupune că profesorul însuși a trecut prin cele două momente fundamentale; el a trecut pragul și se află în cea de-a doua etapă a învățării. Prin urmare, dorința lui de învățătură vine de la sine; între alte activități, ea este prioritară, profesorul fiind fascinat de ceea ce a descoperit și absorbit de ceea ce ar mai putea descoperi. Este încântat de ceea ce îl așteaptă și simte cum timpul se scurge îngrijorător de repede. Mereu, dar mereu, rămîne ceva de cercetat, de sintetizat, de elaborat. Curiozitatea lui se amplifică, știe tot mai bine cît de puțin știe. Vrea mereu mai mult. Există întotdeauna adevăruri și sensuri mai profunde. Se gîndește din ce în ce mai puțin la sine și tot mai mult la *împărtășirea de sine*. Simte tot mai puternic că iubește viața, oamenii, dar mai ales tinerele generații. *În afară de orice îndoială, profesorul își dă seama că învățătura este însuși temeiul existenței sale.* Totodată, mai este vorba și despre *reacțiile lui față de atitudinea elevului în perioada urcușului*. În această etapă, profesorul are un rol fundamental. De *răbdarea, tenacitatea și tactul* lui depinde în foarte mare măsură dacă elevul va persevera sau va renunța, va atinge momentul bucuriei sau îl va rata. În esență, este vorba de forța și convingerea profesorului de a-l aduce pe discipol pînă acolo încît să nu cedeze, să nu urască învățătura, să nu se îndepărteze de cunoaștere și de valori. El va avea acea eleganță profesională, acea discretă grijă ca elevul să nu se sperie, să nu fugă, să nu se dezamăgească.

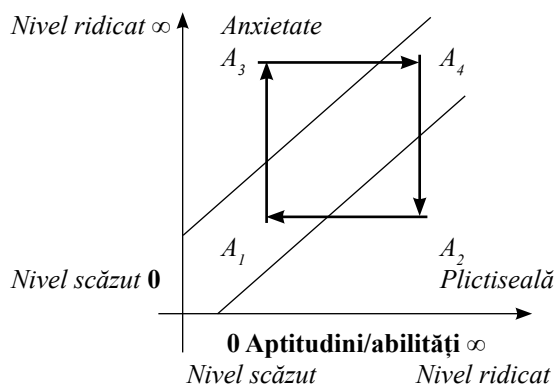
Uneori, se întîmplă ca educatorul să obosească, să fie tentat să renunțe tocmai atunci cînd discipolul său este foarte aproape să atingă și să depășească pragul; sau se întîmplă ca elevul însuși (aflat față-n față cu propriile-i chinuri și îngrijorătoare-i ineficiență, dominat de scepticism), în pofida susținerii și încurajării maestrului, să

nu mai vrea, să nu mai aibă dorința de a urma programul de pregătire aflat în derulare. În atare condiții, se poate întîmpla – așadar – ca tocmai cînd era foarte aproape să atingă granița suîșului, elevul să-și rateze minunata, dar nebănuita șansă. Poate să nu ajungă niciodată să-și recunoască și să-și sărbătorească norocul.

Pentru profesor, este foarte important să știe că există *un prag în derularea învățării*, că urcușul este (foarte) dificil, incomod (pentru mulți elevi). Acest urcuș îi cere și îi va cere mereu *efort, implicare, dăruire, căldură, tenacitate, convingere*. Cea mai adîncă și mai stabilă convingere a profesorului este și va fi aceea potrivit căreia orice elev (fie el copil, adolescent, tînăr sau adult) poate trece – mai devreme sau mai tîrziu – pragul din microuniversul învățării; dincolo de el se află *grădina raiului înțelepciunii, a împlinirii de sine, fascinația învățăturii*. Apoi, în următorul moment, este vorba despre demersul psihologic (concret) al profesorului. Ca educatori, vom ști că întotdeauna ne aflăm în fața *raportului dintre exigențele activității (de învățare), pe de o parte, și abilitățile, capacitățile, aptitudinile elevului, pe de altă parte*³.

Cunoașterea și corecta utilizare a acestui raport sînt extrem de importante pentru a ști cum să-i susținem pe elevi în perioada suîșului învățării, spre a trece – după aceea – în cea a învățării autodirijate și automotivate.

Psihologul american M. Csikszentmihalyi a construit următoarea diagramă (2008, p. 107):



**Diagramă privind corelația/raportul dintre
exigențele activității (de învățare) și abilitățile/
aptitudinile elevului**

3 În ceea ce privește acest raport interesant, nu contează doar solicitările “reale” formulate și impuse de profesor, dar și cele de care este conștient elevul. În acest sens, M. Csikszentmihalyi scrie: “Nu abilitățile cu care ne-a dotat natura determină modul în care interpretăm situația, ci și cele pe care credem că le avem” (2008, p. 109). Elevul este mereu liber să dea interpretări proprii situațiilor de învățare în care se află și, în funcție de ele, să perceapă gradul lor de dificultate.

Privită cu atenție, diagrama ne arată faptul că experiențele (de învățare) agreabile și deci preferate de elevi sînt cele neanxioase și neplictisitoare (sau, mai simplu spus, sînt preferate cele atractive și plăcute)⁴. Concret, este vorba:

- fie de situația în care exigențele/solicitările sînt (foarte) ridicate, iar abilitățile/aptitudinile insuficiente/joase. În acest caz (A_3), elevul nu poate face față actului de învățare și atunci intră în panică, este angoasat, speriat, tensionat, revoltat;
- fie situația în care exigențele/solicitările sînt (prea) joase, iar abilitățile/aptitudinile sînt ridicate. În acest caz (A_2), elevul se plictisește sau are preocupări *colaterale*, care îi rețin interesul și atenția (preocupări nu întotdeauna profitabile cognitiv, estetic sau moral).

De aceea, atunci cînd (ne) proiectăm programul de instruire-dezvoltare vom avea în vedere acel nivel și acele exigențe care să corespundă – cît mai bine – cu nivelul abilităților, capacităților, aptitudinilor copilului, adolescentului, tînărului, astfel încît el să obțină din primele momente (și în mod constant, apoi) succesul. A obține succesul și a avea sentimentul real al succesului îl împinge pe elev (aflat la vîrsta confirmării de sine și a demonstrării capacităților sale părinților, colegilor, prietenilor etc.) să (mai) lucreze, să (mai) insiste, să (mai) ceară. Obținerea constantă sau în momentele cheie a succesului îi consolidează respectul de sine, sentimentul valorii proprii. Desigur, pot exista și mici și rare insuccese, dar ele nu vor fi decît ingredientele care fac mai plăcut gustul reușitei.

Avînd în vedere necesara corelație dintre exigențe și aptitudini/abilități, profesorul nu va insista pe sarcini (foarte) ridicate. Nu își va demonstra sieși ce valoare are în raport cu elevii și în fața acestora. O asemenea neinspirată atitudine și atare metodă le va face foarte dificil *suișul învățării*; va crea premise ca discipolii să o abandoneze, să o respingă. Inspirat și înțelept, profesorul va formula acele cerințe/standarde care să fie – mereu – *ușor* sub nivelul (la care au ajuns) abilitățile/capacitățile elevului. În schimb, de fiecare dată cînd obține succesul, magistrul va regla discret gradul de dificultate al problemelor/al temelor și nivelul exigenței sale, fiind mereu atent ca elevul să reușească (în continuare) *să creeze oportunitatea noutății*; în felul acesta, încrederea și interesul acestuia sînt, cel puțin, menținute (dacă nu, chiar cresc). Discipolul are șansa – cu o mare probabilitate – să atingă repede și sigur pragul care încheie etapa urcușului și anunță autoînvățarea.

⁴ Cum știm și o simțim cu toții, anxietatea și plictiseala nu sînt experiențe pozitive; ele sînt experiențe neplăcute și, prin urmare, nedorite.

În aceeași măsură, profesorul se va preocupa – discret, dar constant – ca elevul să nu se plictisească. Căci, pe măsură ce acesta începe să înțeleagă mai bine, să utilizeze mai ușor cunoștințele, să sintetizeze informațiile acumulate și să elaboreze idei noi, să găsească mai rapid soluții, se poate crea nedorita situație în care nivelul prestației și al cerințelor profesorului să fie (sau să rămînă, la un moment dat) sub nivelul capacităților elevului. Din nou, magistrul se vede nevoit să-și regleze activitatea în raport cu evoluția discipolului său.

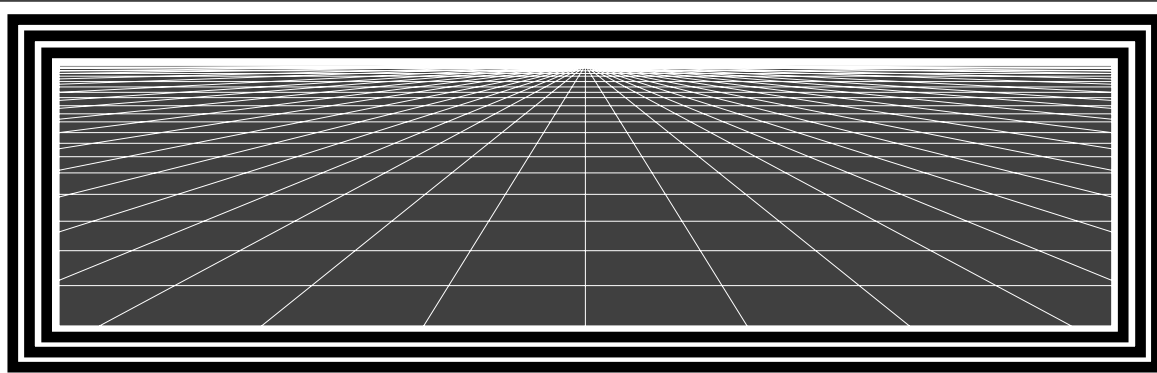
Așadar, *formatorul se află mereu între anxietatea și plictisul elevului*, în etapa de urcuș a învățării. Odată trecut însă pragul, el poate lăsa elevului opțiunea propriilor întrebări, propriilor căutări și a propriilor soluții. Profesorul va interveni doar atunci cînd (și dacă) va fi solicitat.

CONCLUZII

În învățare există o perioadă a suișului, un punct critic și o perioadă a satisfacției învățării (cînd elevul își dorește singur să învețe, cînd apreciază că merită să învețe). În tot acest interval, important este ca elevul să nu abandoneze, să nu se descurajeze, iar profesorul să nu-și piardă încrederea în discipol, ci să-l susțină cu înțelepciune. Magistrul va rămîne alături de elev, iar elevul va prelua tenacitatea profesorului pînă cînd – ca prin minune – va începe să simtă voluptatea învățării.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Le Breton, D., *Despre tăcere*, Buc., Ed. All Educațional, 2001.
2. Csikszentmihalyi, M., *Flux. Psihologia fericirii*, Buc., Ed. Humanitas, 2007.
3. Csikszentmihalyi, M., *Starea de flux. Psihologia experienței supreme*, Buc., Ed. Curtea Veche, 2007.
4. Csikszentmihalyi, M., *Flow. The Psychology of optimal experience*, New York, Harper&Row Publishers, 1991.
5. Cury, A., *Părinți străluciți, profesori fascinanți*, Buc., Ed. For You, 2005.
6. Gardner, H., *Mintea umană. Cinci ipostaze pentru viitor*, Buc., Ed. Sigma, 2007.
7. Maslow, A.H., *Motivație și personalitate*, Buc., Ed. Trei, 2007.
8. Maslow, A.H., *Motivation and Personality*, New York, Songman, 1987.
9. Ritzer, G., *McDonaldizarea societății*, Buc., Ed. Comunicare.ro, 2003.
10. Siebert, H., *Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare. Noile paradigme postmoderne ale instruirii*, Iași, Ed. Institutul European, 2001.



Evenimente Pro Didactica



Integrare Europeană pentru tine – Educație pentru Integrare Europeană: ultima etapă a experimentului pedagogic

Pe 27-28 februarie curent, profesorii experimentatori de la cele 7 instituții-pilot: LT „M. Eminescu”, Cahul; LT Mereni, Anenii Noi; LT „Șt. Ciobanu”, Talmaza, Ștefan Vodă; LT „A. Mateevici”, Șoldănești; LT „M. Eliade”, Nisporeni; LT „M. Eminescu”, Fălești; Liceul de Inventică și Creativitate “Prometeu-Prim”; Liceul Academiei de Științe a Moldovei și LT „L. Deleanu” din Chișinău s-au întrunit în cadrul celui de-al cincilea seminar, proiectat pentru abilitarea profesională a cadrelor didactice în vederea predării noii discipline opționale elevilor de liceu. Obiectivele de bază au inclus evaluarea orelor predate de la începutul semestrului II și prezentarea/parcursul analitic a temelor pentru predare-învățare-evaluare ulterioară, conform curriculumului. Au fost încadrați experții formatori: Lia Scifos, Rodica Solovei, Rodica Eșanu și un expert în problematica integrării europene – Vitalie Grosu. Temele ce țin de politica de vecinătate și de problematica Uniunii Europene au fost abordate în manieră creativă și interactivă, iar profesorii au primit seturi de materiale experimentale. Fiecare participant a avut timpul său de prezentare, a evaluat orele predate și a ilustrat referințele cu mostre din activitatea elevilor. S-a observat o dinamică pozitivă în evoluția grupului; mai mulți profesori nu se limitează doar la materialul propus, ci sugerează propriile abordări, pentru a-i convinge pe elevi de necesitatea informării corecte și sistematice, pentru a-i provoca întru inițierea unor dezbateri pe marginea perspectivelor de integrare europeană. Afirmările elevilor vizavi de aspectele importante învățate la acest curs – *„sîntem români, deci europeni”, „pentru integrarea europeană trebuie să-ți respecti mai întâi țara”, „îmi place că pot să-mi expun liber părerea pe marginea problematicii UE”, „descopăr lucruri noi despre civilizația și cultura europeană, despre conștiința și identitatea europeană vs conștiința și identitatea națională”* inspiră optimism și încrederea că se muncește pentru o schimbare calitativă de mentalitate și conduită.

Ghidul metodologic și practicumul pentru elevi se află în fază de finisare și expertizare, atelierul echipei de autori au loc sistematic, astfel încât lucrările elaborate să poată fi editate



în timp util și distribuite, în luna august, tuturor liceelor din republică, iar profesorii să reușească a se pregăti pentru noua provocare pedagogică, dictată *aici și acum* de necesitățile imediate ale spațiului nostru european.

În data de 15-16 mai curent, în cadrul unui *seminar de bilanț*, s-a încheiat prima etapă a proiectului de experimentare a cursului opțional pentru licee „Educație pentru Integrare Europeană”, la care au participat profesori din școlile-pilot. Formatorii L. Scifos, R. Solovei, R. Eșanu au facilitat câteva sesiuni de colectare a feedback-ului pe marginea materialelor propuse pentru practicumul elevilor și ghidul metodologic.

La chestionarul de evaluare finală, aplicat după studierea noii discipline, fiind întrebați ce i-a impresionat în mod deosebit la *Educație pentru Integrare Europeană*, elevii s-au referit la conținuturile interesante, caracterul interactiv de predare-învățare-evaluare, elaborarea proiectelor și a posterelor în echipă, descoperirea atractivității integrării europene pentru R. Moldova etc. Printre motivele pentru care ar recomanda disciplina dată altor colegi, au enumerat: oportunitatea de a afla standardele europene de viață; posibilitatea de a cunoaște drepturile și obligațiile de cetățean european, avantajele și dezavantajele integrării europene etc. „A fi cetățean european”; în viziunea liceenilor, înseamnă: a fi unit cu mai multe țări dezvoltate, de la care putem lua exemplu în numeroase privințe; a putea circula, fără restricții, unde dorești; a avea o viață mai bună; a trăi cu adevărat libertatea ș.a.m.d.

Profesorii au fost evaluați în baza orelor predate, a prezentărilor făcute cu sinteze și mostre din activitatea elevilor, dar și a demersurilor didactice proprii, desfășurate pe parcursul acestui an, ca răspuns la provocarea *Educație europeană pentru tine*.

Curriculumul și suportul didactic la disciplina de pionierat în cauză au fost propuse Ministerului Educației și Tineretului, pentru a fi incluse în planul de învățământ al instituțiilor liceale din întreaga republică. Sperăm la un succes informațional și acțional în liceele noastre, averse de „cucerirea” Europei prin cunoștințe profunde și vaste, capacități funcționale și utile, atitudini deschise și democratice.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
coordonator de proiect



Servicii la solicitarea beneficiarului

În perioada martie-mai curent, echipa de formatori ai Centrului Educațional PRO DIDACTICA a răspuns necesității de perfecționare a cadrelor didactice și manageriale din republică, prestînd o gamă variată de servicii, inclusiv:

- **LT „Orizont”, mun. Chișinău** – “Evaluarea pedagogică”

Training-ul a avut impactul așteptat, cursanții – cadre didactice din instituție – menționînd că și-au schimbat viziunea asupra procesului de evaluare și chiar asupra activităților de la clasă. Ei și-au prezentat cu toată seriozitatea temele și s-au dat un număr dezbateri eficiente, într-un cadru nonformal, atît pe parcursul activității, cît și al sesiunii de follow-up.

- **LT Mereni, r. Anenii Noi** – “Promovarea creativității și inovației în școală”

Beneficiarii, profesori și manageri din liceu, au fost foarte activi și prodigioși. Participanții, constituind un grup cu vechime de muncă peste medie, interesat de subiect și conștient de necesitatea educării creative și calitative a elevilor, au fost avantajați de faptul că se cunoșteau, precum și de experiența în domeniu. Optica acestora asupra conceptelor-cheie privind creativitatea și formele alternative de evaluare inițială, semnificația parteneriatului și indicatorii de calitate ai lecției s-a lărgit și s-a înnoit.

- „Cunoașterea de sine și comunicarea interpersonală”

La atelier au participat profesori din diferite instituții ale R. Moldova, inclusiv din Gimnaziul „Pro succes” din mun. Chișinău. Activitatea, impregnată de implicare profesională și personală, a decurs sub semnul unei eficiențe maxime.

- **LT „A.S.Pușkin”, r. Anenii Noi** – “Evaluarea continuă la clasă”

Participanții au exersat tehnici și au asimilat metodologia de evaluare continuă la clasă, demonstrînd un interes sporit, în special pentru modulul II al Programului complex de formare. Profesorii aflați la început de cale au fost cei mai motivați. Atmosfera de lucru a fost una plăcută. În opinia participanților, asemenea training-uri trebuie organizate și în alte școli cu predare în limba rusă.

- **ȘM Codreanca, r. Strășeni** – “Evaluarea rezultatelor școlare”

Au fost implicați profesori și manageri din localitate, cît și din satele vecine. S-a constatat un interes sporit pentru noutățile și inovațiile din pedagogie, inclusiv pentru aplicarea acestora la clasă prin metode interactive, avansate.

S-a lucrat individual, în pereche, în grup și frontal. Participanții au calificat acest training drept unul foarte important pentru formarea lor profesională.

- Pentru managerii de grădinițe din sectoarele Buiucani (în incinta Grădiniței nr. 2) și Centru (în incinta Grădiniței nr. 7) din mun. Chișinău s-au realizat seminarii cu tematica „Mecanismul comunicării și abordarea lui prin noi tehnici și metode”

În cadrul activităților s-a reușit sensibilizarea cadrelor didactice din învățămîntul preșcolar față de importanța cultivării la copii a unor relații tolerante; a abilităților de comunicare eficientă, asertivă și de depășire a conflictelor. S-a constatat înțelegerea unilaterală a relației manager-educator-subaltern. Timpul nu a permis abordarea aprofundată a unei probleme atît de complexe, dar formatorii au reușit să suscite interesul celor prezenți pentru acest subiect.

Majoritatea managerilor au recunoscut carențele existente în sistemul educațional, cîștigul personal și profesional de a ști să comunici eficient în orice situație.

- La inițiativa învățătorilor și educatorilor din **r. Fălești** s-a realizat Programul complex de psihopedagogie generală, incluzînd 3 module



– “Formare de competențe prin strategii didactice interactive”, “Educație pentru toleranță”, “Evaluarea pedagogică”.

Participanții la activitatea care a decurs sub egida motto-ului „cunoaștere și aplicare” s-au implicat plener în demersurile de formare desfășurate, realizând un schimb de opinii constructiv și împărtășindu-și experiența în domeniu. Deși grupul a fost eterogen din punct de vedere lingvistic, nu s-au înregistrat manifestări de intoleranță. Din contra, învățătorii din școala cu instruire în limba rusă au participat activ, s-au ajutat reciproc și au fost susținuți de colegi să facă față solicitărilor, remarcând, în final, că ar depăși barierele lingvistice, dacă ar continua să lucreze așa.

- **Școala Profesională Grigorăuca, r. Singerei** – “Планирование и организация учебного процесса”

În cadrul training-ului s-au aplicat strategii didactice interactive, s-a recurs la discuții, analize critice a opiniilor, fapt ce a conferit activității dinamism și eficacitate.

- **Asociația de Sprijin a Copiilor cu Handicap Fizic Peresecina (ASCHF), r. Orhei** – “Formare de formatori”

Seminarul s-a desfășurat cu participarea cadrelor didactice din asociație. Conștienți de faptul că sînt abia la început de cale în devenirea lor ca formatori – ipostază ce implică multă muncă și responsabilitate – cursanții și-au exprimat dorința de a mai beneficia de un astfel de training.

- **Grădinița nr. 226, mun. Chișinău** – “Formarea, în procesul educației fizice, a atitudinii pozitive la copiii preșcolari pentru un mod sănătos de viață”

Participanții s-au arătat interesați a-și extinde orizontul de cunoștințe la acest subiect, punînd numeroase întrebări privind practici concrete din alte instituții preșcolare și aducînd exemple din activitățile derulate în grădinița în care activează.



Echipa de formatori, cărora le mulțumim și prin intermediul revistei, s-a constituit din: Cristina Beldiga, Tatiana Cartaleanu, Tamara Cerbușcă, Olga Cosovan, Viorica Cojocaru, Galina Filip, Loretta Handrăbura, Serghei Lîsenko, Mariana Marin, Viorica Goraș-Postică, Angela Grama-Tomiță, Tatiana Turchină, Gheorghe Șalaru, Ludmila Șchiopu, Svetlana Șîșcanu.

Echipa Centrului Educațional PRO DIDACTICA le mulțumește instituțiilor nominalizate, fiind deschisă și în continuare pentru noi colaborări.

Lilia NAHABA,
coordonator de proiect



PROGRAMUL
“FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE – 2009”
în cadrul serviciilor de consultanță contra plată
anunță înscrierea la training-ul

“PROMOVAREA CREATIVITĂȚII ȘI INOVAȚIEI ÎN ȘCOALĂ”

Numărul de ore academice – 24;
Numărul de participanți – 12-16 persoane;
Costul modulului per participant va fi fixat în funcție de specificul solicitării (numărul de cursanți în grup; locul desfășurării (CE PRO DIDACTICA sau în teritoriu); distanța pînă la localitate; pauză cafea, prînz etc.);

Data desfășurării activității va fi stabilită în momentul formării grupului.

Persoana de contact:
 Lilia Nahaba, *coordonator de program*.
 E-mail: lnahaba@prodidactica.md
 (+373 22) 54 25 56, 54 19 94,
 fax (+ 373 22) 54 41 99

Proiecte locale coordonate de PRO DIDACTICA

În cadrul Componentei „Activitate Comunitară de Cercetare” a Proiectului „Optimizarea participării și calității educaționale în țările Europei de Sud-Est”, sprijinit financiar de Institutul pentru o Societate Deschisă Budapesta, Educational Support Program, CEPS Ljubljana, s-au implementat un șir de activități locale.

În perioada 10-11 martie 2009, la Gimnaziul Țepilova, r. Soroca, s-a desfășurat „Atelierul de elaborare a proiectului unei acțiuni comunitare”. Activitatea se înscrie în cadrul cercetării aspectelor semnificative ale relației școală-familie din perspectiva identificării resurselor de îmbunătățire a calității educației. Scopul atelierului vizează optimizarea parteneriatului școală-părinți prin oferirea unui suport profesional actorilor educaționali din Țepilova în vederea organizării unei activități comunitare. De asemenea, au fost sensibilizați părinții, profesorii și elevii pentru identificarea și soluționarea problemelor în cadrul parteneriatului școală-familie, prin implicare activă, care nu se reduce doar la contribuții materiale. Determinarea problemelor prioritare ale parteneriatului școală-părinți și activitatea comunitară „Să ne ajutăm copiii comunicând și acționând împreună” au fost finalitățile atinse de către participanți în urma acestei activități.

Astfel, în perioada imediat următoare, la Țepilova a avut loc Evenimentul de colectare a fondurilor pentru asigurarea durabilității activităților organizate cu părinții și a fost inițiat un Club Părinților, pentru care au optat părinții, profesorii și elevii din gimnaziu.

Clubul Părinților cu genericul „Invitație la educație” își propune să contribuie la optimizarea comunicării părinți-școală, să ofere posibilitatea de a se pune în discuție cele mai stringente probleme cu care se confruntă actorii educaționali și, nu în ultimul rând, să identifice în comun probleme și să găsească, tot în comun, soluții.

Ședința de inițiere a Clubului a avut loc în incinta Gimnaziului Țepilova la 14 mai 2009, avându-i ca participanți pe elevi, părinți, bunici, profesori. În ca-

drul acestei activități a fost elaborată agenda ședințelor pentru anul de învățământ 2009-2010. Temele care urmează a fi abordate au fost selectate în funcție de necesitățile de informare și de cunoaștere ale părinților vizavi de aspectele legate de curriculum, evaluare, politici educaționale, relația profesori-elevi-părinți, comunicare etc.

Inițiativele și acțiunile locale realizate în cadrul acestui proiect scurt ca durată, dar consistent ca și conținut, au fost prezentate în cadrul Conferinței de bilanț, organizate la Soroca în parteneriat cu DGÎ Soroca la 28 mai curent. La activitatea în plen și la discuțiile din cadrul atelierelor au participat activ managerii gimnaziilor și școlilor medii din raion. Informațiile asupra activităților și rezultatelor Proiectului „Să ne ajutăm copiii comunicând și acționând împreună” au trezit un interes deosebit pentru domeniul parteneriatului educațional și au favorizat conștientizarea mai profundă a problemelor legate de acest aspect important.

Materialele elaborate și utilizate în cadrul proiectului au fost sintetizate în lucrarea „Parteneriatul școală-familie. Inițiative locale”, editată în luna mai curent. Sperăm ca aceste activități să exercite un impact semnificativ asupra stabilirii și menținerii unui parteneriat eficient școală-familie, iar Gimnaziul Țepilova să devină o resursă importantă de practici pozitive în domeniu.

Rima BEZEDE,
coordonator de proiect





Elaborarea Planului de dezvoltare a Școlii profesionale în cadrul Proiectului "CONSEPT"

Conform planului de activitate, în perioadele 17-20 martie și 7-10 aprilie curent, la Centrul Educațional PRO DIDACTICA s-au desfășurat modulele I și II ale Programului de instruire „Elaborarea Planului de dezvoltare a școlii”, destinat echipelor manageriale din Școlile profesionale nr. 1 și nr. 2 din or. Cahul, participante la Proiectul „Consolidarea sistemului de pregătire profesională tehnică în R. Moldova/CONSEPT”.

Seminarul-training a avut drept scop oferirea echipelor manageriale a unui suport profesional la elaborarea Planului de dezvoltare a școlii (PDȘ). În cadrul modului I au fost abordate subiecte ce țin de conștientizarea necesității și importanței managementului strategic. Participanții au determinat factorii consolidării capacității vitale a organizației; și-au actualizat cunoștințele vizavi de componentele planului de dezvoltare a unității școlare; au formulat misiunea și viziunea școlii; au efectuat analizele SWOT, PEST; au identificat și au prioritarizat problemele existente în școala pe care o administrează; au formulat obiectivele Planului de dezvoltare a școlii și au lucrat intensiv la structura logică a proiectului.

Pentru modulul II (organizat în luna aprilie), managerii au elaborat schițele preliminare ale PDȘ. Fiecare echipă a prezentat planul elaborat și, beneficiind de sprijinul formatorilor și sugestiile colegilor, l-a îmbunătățit. Totodată, pe parcursul instruirii, participanții

și-au dezvoltat abilitățile de structurare a proiectului de dezvoltare în funcție de context.

De menționat nivelul înalt de motivație intrinsecă al participanților. Majoritatea s-au implicat activ și responsabil în realizarea sarcinilor, manifestând interes pentru subiectele analizate și dând dovadă de cultură și asertivitate în discuții. Activitățile au fost facilitate de formatori cu experiență în domeniul managementului strategic: Valentina Chicu, Gheorghe Gîrneț, Victor Sîncetru, Gheorghe Șalaru.

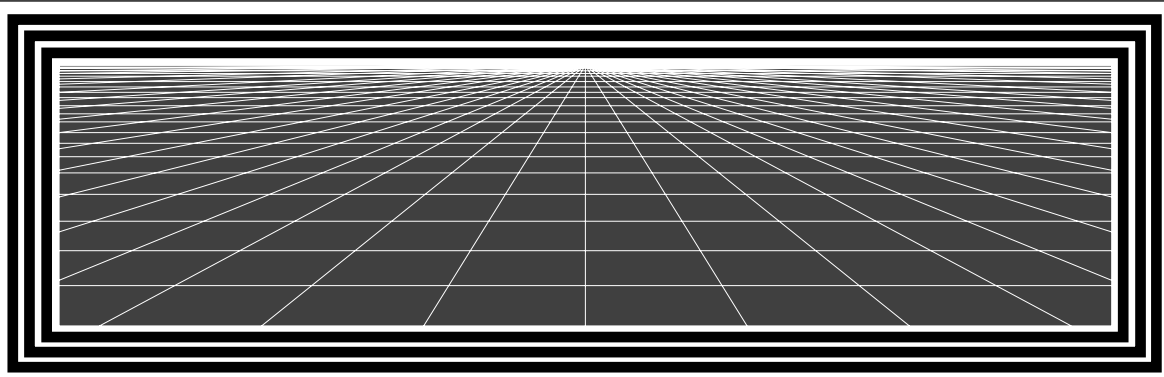
De asemenea, în perioadele 13-14 mai și 3-4 iunie, în ambele instituții s-au desfășurat activitățile de coaching/consultanță pe teren. Scopul acestora a fost de a contribui la îmbunătățirea Planurilor de dezvoltare a școlii prin asigurarea sprijinului și asistenței echipelor administrative.

În cadrul ședințelor realizate în cele 2 școli profesionale cu formatorii experți s-au discutat și actualizat aspectele teoretice și cerințele față de conceptele PDȘ. Fiecare echipă a prezentat schița elaborată. În procesul consultanței formatorii experți au oferit sugestii și recomandări utile pentru fiecare schiță prezentată.

Pentru lunile august-septembrie sînt preconizate cîte 2 vizite de consultanță în fiecare școală, în cadrul cărora vor fi definitive planurile de dezvoltare.

Rima BEZEDE,
coordonator de proiect





EX CATHEDRA



Vlad PÂSLARU

Institutul de Științe ale Educației

Educația intelectuală și subiectivarea cunoașterii

informativ-reproductiv. Din aceeași cauză, centrarea educației intelectuale pe formarea-dezvoltarea ființei raționale a educaților este considerată imuabilă, ca și realizarea ei prin reflectarea realității obiective și adaptarea subiectului cunoscător/educat la aceasta. Conceptul de educație intelectuală se înscrie deci perfect în conceptul tradițional de învățământ informativ-reproductiv, axat pe comunicarea-însușirea-reproducerea de cunoștințe, a cărui esență dezvăluie și originea forței dominante a educației intelectuale asupra tuturor tipurilor de educație, căci, este adevărat, nu poate exista educație fără cunoștințe.

Dar la fel de adevărat este și faptul că nici educația de calitate – educația pentru libertate! – nu poate fi bazată doar pe cunoștințe, ea trebuind să avanseze logic către formarea de atitudini – semnele definitorii ale conștiinței. Și acest deziderat nu poate ocoli nici educația intelectuală, deoarece nici o educație nu poate fi acceptată ca bună dacă nu-l face pe om mai liber. Or, conceptul modern de *educație*, formativ-productiv, esențializat pe formarea celui educat a capacităților de personalitate, impune o reconsiderare epistemologică și a conceptului de *educație intelectuală* – obiectiv pe care ne propunem să-l abordăm în exercițiul hermeneutic de mai jos.

Educația intelectuală domină întreaga educație din cele mai vechi timpuri, de pe când filozofia se identifica cu înțelepciunea ($\phi\iota\lambda\sigma\phi\iota\alpha$ =dragoste de înțelepciune), iar educația – cu acțiunea de a-l ajuta pe cel educat (sau doar abordat, ca în experiențele lui Socrate) să devină înțelept. Maieutica (ad literam: *moșirea*) lui Socrate, ca metodă filozofică și esență a filozofiei sale, este marcată în substrat de intenția de a-i provoca pe oameni să-și valorifice și să-și dezvolte, prin discuție și dialog, capacitatea de a *ajunge* la adevăr. Pentru Socrate conta deci nu atât adevărul în sine, ca țintă și finalitate a oricărui concept filozofic, ci *calea* pe care se poate

Regină neîncoronată, *educația intelectuală* pare a fi cel mai elaborat tip de educație nu numai la general, didactic și educativ, dar și în cadrul fiecărei discipline școlare/curs universitar. Sînt stabilite principiile, scopul, obiectivele și conținuturile sale concrete pe trepte de învățământ, ani de școlaritate, discipline și teme; sînt elaborate, sistematizate și validate practic metodologiile de educație intelectuală pentru fiecare disciplină și pentru temele majore, stabile în conținuturile învățămîntului de-a lungul secolelor; este elaborat și mereu perfecționat instrumentarul de influență educativ-didactică – curricula, manualele, ghidurile metodologice și materialele didactice.

Dar conceptul de *educație intelectuală*, deși verificat istoricește, nu mai satisface deplin idealul uman și cel educațional modern. De modul în care s-a constituit respectivul concept sînt responsabili, în filozofie, raționalism și materialism, care consideră primară materia și realitatea obiectivă, precum și cunoașterea reflexivă; în sociologie – marxismul, care a suprimat individul în favoarea unei societăți fantome, iar în educație – învățămîntul informativ-reproductiv, care s-a așezat pe conceptele filozofice și sociologice sus-numite, avansînd ca prioritate materiile de învățare, deoarece prin manipularea acestora este facilă și manipularea educaților. Acest lucru explică și menținerea în statele comuniste, pe parcursul a încă cca 80 de ani, a învățămîntului

ajunge la adevăr, acesta fiind înțeles în toate timpurile ca *esență* a lucrurilor. (1, 2)

Pornind doar și de la filozofia lui Socrate, putem distinge câteva repere epistemologice pentru definirea *educației intelectuale*, însă extrem de semnificative și educației în general: educația intelectuală ca devenire întru *înțelepciune*; înțelepciunea ca *gîndire logică*; gîndirea logică ca și cale spre *adevăr*; adevărul ca *valoare în devenire*. Deoarece educația intelectuală este situată pe primul loc în spațiul în care s-a desfășurat formula noastră epistemică – cerință esențială oricărei formule de definire, acțiunea propriu-zisă de definire este corect să pornească de la discriminarea ultimului determinativ al termenului de definit – *adevărul*.

Adevărul este definit el însuși, deși diferit și aparent multilateral, totuși predominant – dacă nu chiar exclusiv – raționalist!, cel mai puternic argument pentru *adevărul* acestei afirmații fiind și cea mai simplă și mai uzitată formulă – cea dată de DEX: 1. Concordanță între cunoștințele noastre și realitatea obiectivă; oglindire fidelă a realității obiective în gîndire, ceea ce corespunde realității, ceea ce există sau s-a întîmplat în realitate. *Adevăr obiectiv* = conținutul obiectiv al reprezentărilor omului, care corespunde realității, lumii obiective, independent de subiectul cunoscător. *Adevăr relativ* = reflectare justă, însă aproximativă, limitată a realității. ... 2. Justețe, exactitate. Rezultă că acele cunoștințe care nu sînt în concordanță cu realitatea obiectivă, și anume cunoștințele provenite din mituri și credințele religioase; din operele folclorice, literare și artistice, despre care se știe că **nu** oglindesc fidel în gîndire realitatea obiectivă, că mesajul și conținutul acestor opere, reprezentînd în mare parte fenomene ce **nu** corespund realității și **nu** există/**nu** s-au întîmplat în realitate – **nu sînt și adevărate!**

Totuși aceste **valori!** – căci anume operele folclorice, literare și artistice sînt considerate, întîi de toate și de către orice om, ca cele mai prețioase, după cele religioase, valori spirituale – există, parțial în realitatea obiectivă și integral în percepția, imaginația și gîndirea noastră! Ar trebui deci recunoscute ca *adevărate* și de dicționare, și de literatura științifică. Lucrul acesta însă nu se întîmplă, cauza fiind în natura complexă, nu doar rațională, a gîndirii și cunoașterii umane.

Demult deja a devenit o axiomă adevărul că oamenii cunosc lumea nu numai pe cale rațională, ci și pe cale emoțional-afectivă, și prin imagini artistice (poetice), ultimele reprezentînd o sinteză a emoțional-raționalului. Mai mult chiar, oamenii nu numai că cunosc lumea obiectivă, dar o și creează, elaborînd, astfel, un univers uman propriu și un *univers intim*, strict individual. Cu alte cuvinte, există nu numai o *adevăr obiectiv*, ci și unul creat – *adevărul subiectiv*; există nu numai o *cunoaștere obiectivă* – raportată la lucruri și fenomene din realitatea

obiectivă, dar și o *cunoaștere subiectivă, autoreflexivă*, raportată la persoana subiectului cunoscător, o cunoaștere căreia gînditori din toate timpurile i-au consacrat viața, timpul, efortul și lucrările lor, printre ei evidențiindu-se cel care a dat cea mai deplină explicație respectivului tip de cunoaștere – Im. Kant (3).

S-a stabilit, astfel, că adevărul este de trei tipuri: *științific*, definit de raționaliști ca oglindire fidelă a realității obiective în gîndire; *artistic*, care reprezintă rezultatul, dar și (NB!) procesul cunoașterii și creației subiective a unui univers specific uman, inexistent în realitatea obiectivă (preocupare a filozofiei artei, esteticii și pedagogiei literaturii și artei); *divin*, constînd în revelația divină obținută prin credință nestrămutată în esența divină a lumii și prin rugăciune (obiect de cunoaștere al filozofiei religiei și teologiei).

Primul este un adevăr de tip obiectiv, al doilea și al treilea – de tip subiectiv. Prin urmare, și calea spre fiecare dintre cele trei tipuri de adevăr este diferită.

Adevărurile de tip subiectiv sînt definitorii: ne deosebim de celelalte ființe nu atît prin rațiune (considerată unica bază pentru educația intelectuală), ci mai ales prin capacitatea de a crea și a recepta frumosul artistic, precum și prin capacitatea de a avea o relație conștientizată cu divinitatea. Dimensiuni ale sacralității, ca relație a omului cu divinitatea, sînt credința în Dumnezeu și sfințenia, care se obțin prin moralitate religioasă și înțelepciune. Sinteza acestora induce omului spiritualitate, care-i atribuie frumusețe fizică și sufletească.

Calea spre adevăr, în special în științele umaniste și în particular în științele educației, este esențială, căci nu căutarea adevărului, ca în științele exacte, ci **devenirea întru adevăr** este proprie pedagogiei, precum și relația individului cu divinitatea – credința divină.

Gîndirea logică este calea spre adevărul obiectiv sau științific. Formarea unei astfel de gîndiri, consideră o serie de autori de referință, în frunte cu R. Hubert, este apanajul *educației intelectuale* (denumită și *educație științifică*). Conceptul acestuia – care își are originile în gîndirea filozofică a antichității (4) și este preluat de un șir de lucrări, dintre care indicăm doar trei mai semnificative perioadelor pe care le reprezintă (5, 6, 7) – afirmă raționalismul pur al educației intelectuale, exprimat, în parte, de mențiunea lui R. Hubert că dimensiunea esențială a educației intelectuale este formarea-dezvoltarea personalității ca “adaptare la realitatea obiectivă” prin cunoștințele științifice acumulate, însă “nu prin juxtapunere”, ci *prin strategii de integrare graduală, posibile și necesare la nivel didactic și extradidactic, în plan general, particular și individual* (Apud S. Cristea, 7, p. 114) (curs. n. – VI.P.).

Fundamenta pedagogiae pune educația intelectuală în capul listei celor trei tipuri clasice de educație: *Educația se realizează în universul intelectual, moral și estetic al*

unei națiuni... (5, p. 17) (subl. n. – VI.P.).

C. Cucos, examinând esența pedagogiei, evidențiază viziunea generală asupra acesteia, care de asemenea avansează ca activitate fundamentală achiziționarea de cunoștințe: *Pedagogia se referă la ceea ce urmează a fi învățat, gândit, făcut sub presiunea unei alterități* (6, p. 22) (subl. n. – VI.P.). Prioritară și determinantă tuturor tipurilor de educație o consideră și S. Cristea, pentru care formulează *principiul ponderii formative a educației intelectuale în raport cu toate celelalte dimensiuni ale educației* (7, p. 115), cu alte cuvinte, autorul acordă educației intelectuale cea mai mare putere de formare a personalității umane, fără să precizeze vreo limită gnostică și ontică. Totuși, admiterea celor trei planuri în acumularea cunoștințelor lasă loc pentru posibile legături genetice ale educației intelectuale cu celelalte tipuri de cunoaștere și educație, în care subiectul educat/cunoscător este concomitent și obiect de cunoaștere, formare și dezvoltare.

Puritatea raționalistă a cunoașterii științifice și a educației intelectuale este deci și discutabilă, și recunoscută ca relativă, fiindcă în momentul în care i se recunoaște desfășurarea *graduală, posibilă și necesară*, în plan general, particular și *individual*, se admit și nuanțe subiective în natura adevărului obiectiv, așa cum nici adevărul artistic și cel divin nu sînt lipsite de un cadru obiectiv. Același context sugerează că și drumul spre adevărul obiectiv este nuanțat subiectiv, caracteristica dată fiindu-i indusă atît de caracterul subiectiv al cunoașterii, cît și de sensul sintagmelor *a merge spre adevăr, a căuta adevărul, a descoperi adevărul*, a căror culoare subiectivă este admisă de *subiectul* înscris al actului cunoașterii – empirice, științifice, artistice, divine.

Deducem, astfel, că și gîndirea logică nu este unicul tip de gîndire care produce adevărul științific, marcînd și esența, și desfășurarea educației intelectuale, la aceste procese participînd și o gîndire subiectiv-obiectivă de origine rațională sau/și artistică și divină. Parcurgerea căii spre adevăr trebuie să se rezulte cu o nouă calitate a subiectului cunoscător/educat: un nivel mai avansat de *înțelepciune*, căci adevărul sau înțelepciunea este fiica cea naturală a logicii.

Calitatea de a fi înțelept presupune implicit că *înțeleptul* deține o mai mare parte de adevăr/mai multe adevăruri decît omul comun, inclusiv adevăruri de natură comunicativ-tehnologică, care îl prezintă celorlalți anume ca înțelept. În antichitate înțelepciunea era considerată valoarea supremă a unui individ. La filozofii greci veneau oameni pentru a le cere sfatul sau, pur și simplu, pentru a se bucura de înțelepciunea lor. Se zice că niște străini, care auziseră de înțelepciunea lui Heraclit (c. 544-c. 483 î.Hr.), ajunși la poarta casei sale, au dat de un bătrîn simplu și au ezitat să intre. Filozoful, văzîndu-le nehotărîrea, le-a spus: *Intrați, locuiesc și aici zei! Zeii, conform conceptului său*

filozofic, sînt ”principiile de mișcare, de transformare în univers și în om” (cf. D. Laertos, 1, p. 723). De aceea, Heraclit considera că orice om este plin de suflet, că orice om are un zeu în sine, care-i determină ființa la o perpetuă mișcare și schimbare. Esența omului, după el, este schimbarea, singura în stare să-l atribuie universului și eternității. Aceasta este înțelepciunea lui Heraclit, care explică și însăși noțiunea de *înțelepciune*: capacitatea de a examina și a înțelege lucrurile în schimbare. Adevărul deci nici pentru materialistul Heraclit (cel care i-a fascinat pe Hegel, Marx, Engels, Lassale și Lenin – cf. 7, p. 123) nu este unul neschimbat, la care să te poți adapta necondiționat, precum o afirmă definiția modernă a educației intelectuale, ci unul în perpetuă mișcare.

Așa sînd lucrurile, ne întrebăm: calea spre adevărul științific poate fi una determinată exclusiv de limitele obiectului cunoașterii sau ea admite conotații și inserții personale ale subiectului cunoscător? Filozofii (conceptul spiritualist), etnologii (conceptul animist) și pedagogii (conceptul educațional formativ-productiv) dau răspuns afirmativ acestei întrebări, acordînd, astfel, subiectului educat locul central, alături de subiectul educator, în procesul educativ-didactic. Educatul se transformă din obiect al educației și subiect adaptor la caracteristicile obiectului de cunoaștere în *subiect al propriei formări și subiect re-creator al obiectului de cunoaștere*. În această calitate, educatul modern nu descoperă doar calitățile obiectului de cunoaștere pentru a se conforma și adapta acestuia, ci îl re-crează, îl re-construiește, comunicîndu-i conotații proprii. Toate aceste fenomene reprezintă *subiectivarea cunoașterii*.

Subiectivarea cunoașterii, ca principiu epistemic general, alături de integralizarea cunoașterii, se impune ca cea de-a doua dimensiune fundamentală a pedagogiei moderne, care revendică cu necesitate și reconsiderarea conceptului de educație intelectuală, acestuia trebuind neapărat să i se adauge, alături de realitatea obiectivă, al doilea obiect de cunoaștere – realitatea subiectivă (metafizică), cît și, alături de cunoașterea reflexivă, și cunoașterea autoreflexivă, ambele primeniri epistemologice constituind și o nouă bază conceptuală pentru educația intelectuală. În conformitate cu demersurile prezentate mai sus, educația intelectuală modernă poate fi definită ca domeniu al educației și activitate de formare-dezvoltare a ființei umane raționale prin cunoașterea reflexiv-adaptivă și autoreflexivă a realității fizice și metafizice, inclusiv a propriei ființe biologice, intelectuale și spirituale. O astfel de re-conceptualizare a educației intelectuale indică și asupra reconsiderării principiilor, scopului și obiectivelor sale, a conținuturilor și metodologiilor de realizare la nivelul proiectiv și la cel al transpunerii concrete: *principiile* vor angaja nu doar o cunoaștere pur rațională, ci una rațional-afectivă; *teleologia* va avea în vedere nu doar obiective de educa-

ție pur intelectuală, ci de educație intelectual-spirituală; *conținuturile* vor include nu doar materii științifice despre realitatea obiectivă, ci și materii din domeniul metafizicii (care se referă la universul spiritual dat și la cel creat de om); *metodologiile* vor angaja demersuri tehnologice combinate, specifice cunoașterii științifice și celei artistice și religioase – astfel se va produce la nivelul procesului educativ-didactic simbioza celor două dimensiuni fundamentale ale educației moderne: *subiectivitatea* și *integralizarea cunoașterii*, căci nimic în lume nu există în stare pură, doar în accepție teoretică. Și deoarece cunoașterea impune atât o apropiere, cât și o distanțare de la obiectul cunoașterii, planul educativ-didactic în cazul educației intelectuale obține eficiență prin menținerea accentului pe educația științifică (formarea de cunoștințe, idei, concepte, principii, teorii, convingeri, concepții), însă nu numai în forma logicii formale și a celei dialectice, dar și în haină emoțional-afectivă și chiar, după caz, prin nuanțarea poetică, precum a știut s-o facă marele Eminescu pentru a reda noțiunea de viteză a luminii:

*La steaua care-a răsărit
E-o cale-atât de lungă,
Că mii de ani i-au trebuit
Luminii să ne-ajungă.*

*Poate de mult s-a stins în drum
În depărtări albastre,
Iar raza ei abia acum
Luci vederii noastre.*

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Laertos, D., *Despre viețile și doctrinele filozofilor*, Buc., Ed. Academiei Române, 1963.
2. Matei, H.C., *Lumea antică. Mic dicționar biografic*, Buc., Ed. Danubius, 1991.
3. Kant, I., *Critica facultății de judecare*, Buc., Ed. Științifică și Enciclopedică, 1981.
4. Hubert, R., *Traité de pédagogie générale*, Paris, Presses Universitaires de France, 1965.
5. *Fundamenta pedagogiae*, Vol. I, Buc., EDP, 1970.
6. Cucos, C., *Pedagogie*, Iași, Ed. Polirom, 1998.
7. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Ch.-Buc., Ed. Litera Internațional, 2000: *educația intelectuală reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane realizată prin valorile științei* (p. 114) (subl. n.).



Adrian GHICOV

Agencia de Evaluare și Examinare a MET

Formarea elevilor pentru a trăi în epoca postindustrială, pe deplin instalată, necesită, expres, instituirea unei a treia alfabetizări care, în opinia cercetătorului I. Radu, constă în *învățarea unor capacități ale intelectului*.

Antrenarea intelectului elevului prin tehnologii interactive, prin modalități didactice mai eficiente devine o necesitate stringentă a procesului educațional, organizat în perspectiva curriculumului școlar modernizat. Știința cogniției și psihologia cognitivă sînt domenii care fundamentează acest proces [1, p. 341]. Este sigur,

Educația intelectului elevului ca rețea funcțională a cunoașterii

constată cercetătorul, că orice preluare de funcții de către mașinile de calcul conduce spre înlocuirea omului. De aceea, prin educație, trebuie organizată, asigurată „în paralel” o ascensiune neconținută a umanului. Dacă nu este garantat progresul nelimitat al inteligenței omului, atunci se poate ajunge, treptat, la imaginea unei lumi golite de atributele sale intelectuale, populată de actori *hiperformați*, puțini la număr, și foarte mulți actanți neinițiați intelectual.

Educația intelectului presupune acumularea treptată și lentă a unor modificări de funcție a proceselor cognitive datorate învățării. În consecință, formarea intelectuală privește transformările calitative ale intelectului uman prin intersectarea cu mediul socio-cultural, ele însemnînd capacitățile de cunoaștere, creativitate și autonomie intelectuală. În această ordine de idei, *modelul structural-funcțional al intelectului* (B. Bloom) identifică

următoarea structură generală cognitivă: *cunoaștere, comprehensiune (înțelegere), aplicare, analiză, sinteză, evaluare*. M. Călin menționează că acest model nu este acceptat de mulți cercetători pentru caracterul mai puțin precis al conceptelor utilizate. Astfel, este pus la îndoială faptul că analiza întotdeauna precede sinteza sau este criticată nediferențierea capacităților cognitive pentru orice conținut al învățării școlare [2, p. 91]. *Modelul tridimensional* al intelectului este un model compus din *operații* (procese intelectuale principale); *conținuturi* (informațiile acumulate cu ajutorul cărora elevul se dezvoltă intelectual); *procese* (rezultatele prelucrării informațiilor sub forma unor clase și unități de informație și a relațiilor dintre ele, a schimbărilor aduse în informații sau utilizarea lor etc.). Acest model aparține lui J. Guilford.

Ca activitate, intelectul se precizează, în opinia lui J. Guilford, în următoarele componente: gândire, memorie, imaginație, printre care locul central îi revine gândirii [Apud 3, p. 25]. Cercetătoarea își adresează întrebarea – de ce termenul *cognitiv* tinde să-l înlocuiască total sau parțial pe cel de *intelectual* – și formulează un răspuns. De fapt, susține E. Joița, acum se studiază „modalitățile, instrumentele, condițiile de procesare a informațiilor, la nivel mental, superior, sub aspectul conștientizării lor, nu al evidențierii simple a funcțiilor psihice clasice de reflectare a realității. Cognitivul devine explicația superioară, adăugată clasicului *intelect*, pentru înțelegerea funcționării lui, a utilizării noi, indispensabil elevului pentru a se integra într-un mediu complex” [Ibidem, p. 26]. Aderînd la ideea educației cognitive, E. Joița afirmă că aici se rezolvă una dintre problemele de bază: micșorarea decalajului, prin formare activă, între creșterea exponențială a informațiilor, ca volum, complexitate, diversitate și capacitatea elevilor de a le asimila pe criterii prioritar calitative, de a le aborda critic, de a le aplica eficient, dar și de a le dezvolta prin cercetare sau creație.

Vechiul dicton, afirmă M. Mircescu, *Cine are carte – are parte* își menține în felul acesta valoarea, fiind dezvoltat printr-o altă condiție: *Să știi să cauți în carte*, dînd astfel o altă dimensiune educației – explorativă [4, p. 75]. Elevul viitorului va fi, cu siguranță, un explorator, iar pentru aceasta el urmează a fi învățat să cerceteze. Valorificarea metodei învățării prin investigație, prin descoperire trebuie proiectată judicios, astfel încît aceasta să ducă, finalmente, la sesizarea, de către educabili, a fondului de probleme, la identificarea și punerea problemei, la formularea fără echivoc a acesteia, la stăpînirea unor strategii pentru determinarea relațiilor cauzale, independente dintre fenomene. Iar atitudinea interogativă ca rezultat a acestor achiziții, făcute după aplicarea modelului curricular în vigoare, va fi caracteristică unui adevărat cercetător, în sensul intenției de a

cunoaște diversitatea fenomenelor vieții.

De fapt, efectul unei atitudini de acest fel, afirmă R. Gagne, este de „a amplifica reacțiile pozitive sau negative ale elevului față de persoane și situații. Intensitatea atitudinii față de un subiect poate fi indicată cu frecvență cu care se alege acel subiect într-o varietate de împrejurări” [5, p. 35]. Considerată ca o capacitate umană, o atitudine este o stare persistentă care modifică deciziile elevului cu privire la acțiunea de urmat. Intelectul influențat de o atitudine reprezintă *alegerea unui mod de acțiune personală*. În accepția lui R. Gagne, atitudinile sînt stări complexe ale organismului uman, care influențează comportamentul față de oameni, lucruri și evenimente și se clasifică în trei categorii: (a) atitudini față de școală, învățare, colegi, profesori; (b) atitudini pozitive față de anumite discipline de învățămînt, de toleranță, politețe; (c) atitudini valorice, ce țin de comportamente sociale (cinste, onestitate, dărnicie etc.) [Ibidem, p. 74]. O atitudine se naște dintr-un complex de trebuințe și convingeri și poate fi însoțită și accentuată de emoție. Atitudinea influențează, de fapt, alegerea unei acțiuni de către elev [6, p. 7]. O definiție a atitudinii poate fi următoarea: *atitudinea este o stare internă care influențează performanța prin alegerea de către elev a acțiunii față de un obiect, o persoană sau un eveniment*. Atitudinea este o stare interioară provenită din observații ale comportamentului, dar nu înseamnă însuși comportamentul. Această definiție implică faptul că atitudinile trebuie examinate în termenii alegerii acțiunii personale a elevului. În unele situații, o astfel de examinare se face un timp mai îndelungat. Formarea atitudinilor se bazează, în accepția lui R. Gagne, pe organizarea contingentelor de învățare și presupune faptul că, dacă o acțiune sau un element de cunoaștere care trebuie învățat este urmat de o activitate preferată sau de o recompensă, în așa fel încît



ultima să fie contingentă cu efectuarea primei, aceasta ilustrează prototipul de bază al învățării. Ca definire a intelectului, o atitudine este indicată de opțiunea pentru o clasă de acțiuni personale. Aceste acțiuni pot fi categorisite ca arătând tendințe pozitive sau negative față de anumite obiecte, evenimente sau persoane, ca motive ale manifestării comportamentului intelectual.

Comparând gândirea cu un fluid, se poate aprecia că „debitul de idei” al omului este în funcție de fluxul gândirii. Astfel, se poate concluziona că cei cu un debit de idei mai mare au mai multe șanse de a lansa și idei originale.

În acest context, o tehnică esențială a investigației este autochestionarea, care reprezintă o modalitate de amplificare a potențelor investigaționale, supunând obiectul unor analize multiple, din variate unghiuri de vedere, prin emiterea cât mai multor întrebări. Însă oricât de puse la punct ar fi tehnologiile și oricât de bine aplicate, dacă viața nu reclamă capacități de a căror formare se ocupă tehnologia, acestea nu au câmp de manifestare și se atrofiază sau se afirmă marginal, în raport cu existența elevului. Prin urmare, este nevoie de o măsură a „cererii” de tehnologii intelectuale formative [8, p. 75]. Din acest punct de vedere, reciclarea gândirii, construirea „*profilurilor intelectuale*” posibile este o sarcină dificilă, în care un loc aparte trebuie să-i revină și celei de a „*învăța uitarea*” informațiilor și deprinderilor depășite și vasta problemă a anticapacităților (rutina, schematismul, abuzul deductiv, stereotipia intelectuală etc.)” [8, p. 77].

Iată de ce educația intelectuală, în opinia mai multor cercetători, constituie un domeniu fundamental în formarea elevului rațional și creativ, deopotrivă, pentru care *sănătatea intelectului* lui este o axă indubitabilă a educației integrale.

Actualmente, procesul de maturizare intelectuală a elevului, adică dobândirea concomitentă a tuturor tipurilor de cunoștințe care să-i permită integrarea într-o formă de viață spirituală, este un obiectiv primordial al școlii. Nu se poate separa procesul formării intelectuale, momentul însușirii cunoștințelor de cel al dobândirii metodei de învățare sau al formării atitudinilor pozitive față de cunoaștere. Însă trebuie recunoscut și faptul că nici atitudinile, nici metoda de învățare nu se dobândesc pe un teren gol, că un minimum de cunoștințe de bază și operaționale constituie punctul de plecare în orice efort de *autonomizare intelectuală*. M. Momanu vorbește despre *sentimente intelectuale*, precizând că „nu este indiferent din ce motiv învață un elev, dacă descoperirea unui răspuns, căutarea unei soluții, anticiparea unui rezultat îi procură satisfacție și îi întrețin satisfacția” [9, p. 59]. În ceea ce privește cunoștințele, afirmă cercetătoarea, rolul lor este destul de important atâta timp cât este corect apreciat. Într-o

lume în care informația înseamnă putere și energie nu putem nega importanța cunoștințelor în formarea intelectuală a elevului. În acest sens, problema este de a alege din universul în expansiune al informațiilor cunoștințele cu valoare formativă.

M. Momanu, de rînd cu G. Mialaret, inventariază tipurile de cunoștințe educaționale:

- a) *cunoștințe de bază*, care permit adaptarea elevului la condițiile vieții;
- b) *cunoștințe funcționale*, care ajută la structurarea gândirii și stimulează transferuri, aplicații, asociații;
- c) *cunoștințe-catalizator*, care au un rol esențial într-un anumit moment al învățării;
- d) *cunoștințe afective*, care produc plăcerea de a cunoaște, care atrag, focalizează atenția;
- e) *cunoștințe sterile*, care sînt „î închise” și doar încarcă inutil memoria.

Cunoștințele sînt ca un vehicul pentru raționamente și rezolvare de probleme. Corpusurile mari de cunoștințe sînt organizate din unități mai mici, astfel încît formează întreguri cu sens. O unitate factuală nouă este aparent învățată prin raportarea sau încorporarea ei într-un alt set de informații factuale, care este apoi stocat în memorie într-o formă combinată de o manieră nouă.

În contextul cunoașterii, formarea profilului intelectual al elevului depinde de măsura în care acesta poate utiliza un cadru informativ relevant. *Selectarea informației* este o operație ce constă în identificarea noutăților din ansamblul de cunoștințe oferite de profesor sau de sursa respectivă. Fiecare elev va selecta informația în funcție de propriile scopuri, intenții, dar și în funcție de propriile cunoștințe și capacități.

Înțelegerea informației presupune atribuirea unor conținuturi exacte formelor percepute și integrarea noutăților în sistemul anterior de cunoștințe.

Prelucrarea informației este o activitate preponderent psihică și constă în atribuirea unor semnificații ansamblului de semne percepute. La această etapă, elevul își însușește informația, integrînd-o în propriul sistem de cunoștințe și valori. Principalele mijloace pentru realizarea acestui demers sînt, de asemenea, de natură psihică și constă în acțiunea corelată dintre sistemul de cunoștințe informaționale și metodologice ale elevului; percepția selectivă; inteligența; creativitatea; spiritul critic; motivarea activității de informare. Demersul va culmina, obligatoriu, cu *evaluarea informației*, care se bazează pe procesualitatea intelectuală.

Prezintă interes două criterii în funcție de care elevul decide asupra valorii informației: criteriul de validitate stabilește poziția informației pe dimensiunea *adevărat-fals*; criteriul de interes stabilește poziția informației pe dimensiunea *util-inutil*. În momentul primului contact, devin procesuale ambele criterii, în funcție de cunoș-

tințele anterioare ale elevului, conștientizarea scopului urmărit, diversitatea și flexibilitatea integrărilor pe care le poate efectua, capacitatea și disponibilitatea de a întui implicații din ce în ce mai îndepărtate.

Interpretarea informației se realizează prin reintegrarea acesteia în sistemul anterior de cunoștințe ale elevului. Noua cunoaștere va modifica operaționalitatea cunoștințelor, va permite acumularea sau va conduce la elaborarea de noi cunoștințe. Integrarea se realizează în două sensuri – cel al *completării cunoștințelor anterioare*, atunci când informația nouă participă la întregirea unui corp informațional lacunar sau la sporirea bagajului de cunoștințe; alt sens este cel al *compensării cunoștințelor anterioare*, atunci când informația nouă înlocuiește, confirmă cunoștințele existente sau, dimpotrivă, le pune sub semnul întrebării sau chiar le infirmă [10, p. 21-23]. Este necesară, în acest sens, folosirea *fondurilor informaționale*, deosebit de utile în procesul de elaborare a produsului care are la bază o structură, reprezentînd o combinație de elemente cunoscute într-un ansamblu calitativ nou.

Activitatea intelectuală vizează capacitatea de abstracție, de inferență, de punere în relație, de construire și verificare a ipotezelor, de interpretare a rezultatelor [9, p. 38-39] care, valorificate oportun, conduc spre una dintre finalitățile valorice ale educației intelectuale: formarea competențelor de acest tip.

O *competență intelectuală* nu poate fi cultivată printr-o simplă trecere în revistă sau printr-un enunț verbal oferit elevului. Aceste competențe sînt bogate în efecte de transfer și determină elaborarea unor structuri din ce în ce mai complexe ale cogniției. Competențele intelectuale: (a) pot fi ușor observate și (b) sînt depline întotdeauna în termeni operaționali; ele pot fi puse în relație cu o clasă de performanțe umane, deci cu ceva pe care un elev bun este capabil să-l realizeze, și chiar îl realizează. Competențele intelectuale sînt formate în perioade relativ scurte de timp și nu trebuie perfecționate și “șlefuite” în luni de practică. Deprinderile intelectuale, afirmă R. Gagne și L. Briggs, se construiesc prin supraetajare într-o manieră cumulativă, pentru a forma structuri intelectuale din ce în ce mai complexe. Prin mecanismul de transfer al învățării, ele fac posibilă o competență intelectuală mereu crescîndă la fiecare subiect [5, p. 23]. Deprinderile intelectuale, precizează autorii, sînt capacitățile care îl fac pe individ *competent*, capabil să răspundă la stimulii conceptuali ai mediului educațional. Ele alcătuiesc structura de bază și cea mai pătrunzătoare a educației formale. Deprinderile intelectuale sînt tipuri de capacități care determină ceea ce elevul poate face și sînt strîns legate de descrierea rezultatelor; ele au o natură cumulativă, fiecare dobîndindu-se cu ajutorul celei precedente, în mod previzibil.

Strategiile cognitive sînt alt tip special de capacități

ce guvernează comportamentul de învățare și de gîndire al elevului, ele controlează comportamentul de învățare. Aceste competențe se pot îmbunătăți într-o perioadă de timp relativ lungă. Cînd devine capabil să utilizeze, de exemplu, metoda inducției, elevul o poate folosi ca strategie într-o varietate de situații, extrem de diverse în calitățile lor descriptive. De fapt, se poate observa că performanțele pe care elevul este capabil să le demonstreze în aceste situații se aseamănă numai prin faptul că implică inducția.

Performanța pe care o face posibilă strategia cognitivă a inducției este rezolvarea, în mod eficient, a unei varietăți de probleme practice; această varietate este necesară, deoarece strategia cognitivă nu se poate forma din una sau două soluționări de probleme.

Strategia cognitivă, în opinia lui J. Bruner, este un tip special de competență intelectuală, de care o deosebește faptul că „o strategie cognitivă reprezintă o *deprindere organizată intern*, care dirijează comportamentul elevului. Termenul se aplică diferitelor competențe folosite de elev pentru a-și organiza procesele de ascultare, învățare, reactualizare, gîndire etc. Prin urmare, strategiile cognitive au ca obiect procesele de gîndire ale elevului, determinînd cît de creativ și de fluent este modul său de gîndire și cît de critic este spiritul în care gîndește”.

Formarea intelectuală exprimă diverse tendințe și opinii, printre care și cele formulate de R. Gagne și L. Briggs, care pun accentul pe *rezultatele concrete* ale învățării – informațiile, competențele intelectuale, atitudinile, competențele și strategiile cognitive – și de R. Mager, care consideră că scopul formării intelectuale sînt performanțele elevilor în învățare, adică ceea ce au asimilat și știu să facă – să recunoască și să reproducă anumite informații teoretice sau reguli de acțiune, să rezume, să definească, să identifice, să compare, să aplice.

Nu putem fi de acord cu această ultimă afirmație, deoarece am menționat că a forma din punct de vedere intelectual înseamnă a forma noțiunile ca bază a conturării sistemului explicativ și a dezvoltării raționamentului logic prin însușirea și exersarea operațiilor generale ale gîndirii (analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea) și a operațiilor specifice unor domenii fundamentale ale cunoașterii. Realizarea acestora presupune, la rîndul ei, dezvoltarea calităților generale ale gîndirii (profunditate, amplitudine, suplețe, consecvență, promptitudine, caracter critic) și a calităților gîndirii creatoare (fluiditate, flexibilitate, originalitate, capacitate de colaborare).

În acest sens, L. B. Resnick identifică următoarele caracteristici ale *gîndirii superioare*: nu este algoritmică, parcursul gîndirii nu este specificat dinainte; este complexă; conduce la soluții multiple și rareori la soluții unice; indică aplicarea unor criterii multiple, care pot intra în conflict; implică incertitudinea; presupune

autoreglarea procesului de gîndire; efort intens [Apud 9, p. 57].

Educația intelectuală deci este o prioritate în procesul actual al socializării ființei umane, iar constituirea educațională a intelectului antrenează o largă rețea a aspectelor funcționale ale acestuia: capacități intelectuale; activitate intelectuală; operații intelectuale; investigația intelectuală; cunoașterea intelectuală; atitudine intelectuală; profil intelectual; sănătate intelectuală; autonomizare intelectuală; sentimente intelectuale; competență intelectuală; strategii intelectuale; rezultat intelectual etc.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Radu, I., *Inteligența ca aptitudine generală. În Introducere în psihologia contemporană*, Buc., Ed. Sincron, 1991.
2. Călin, M., *Teoria educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative*, Buc., Ed. ALL, 1996.
3. Joița, E., *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*, Iași, Ed. Polirom, 2002.
4. Mircescu, M., *Educația pentru performanță*, Buc., Ed. Discipol, 1999.
5. Gagne, R.M.; Briggs, L.J., *Principii de design ale instruirii*, Buc., EDP, 1977.
6. Panico, V., *Structura și conținutul educației pentru schimbare și dezvoltare. În Acta et commentations*, 2006.
7. Panico, V., *Strategii de formare și dezvoltare la elevi a atitudinilor de învățare și autoînvățare permanentă. În Concepte și strategii de dezvoltare a învățămîntului contemporan*, 2004.
8. Radu, M.; Radu, N., *Reciclarea gîndirii*, Buc., Ed. Sigma, 1991.
9. Momanu, M., *Introducere în teoria educației*, Iași, Ed. Polirom, 2002.
10. Dulghieru, V.; Cantemir, L.; Carcea, M., *Manual de creativitate*, Ch., Ed. Tehnica-Info, 2000.

Recenzenți:

dr. hab., prof. univ. Tatiana CALLO
dr. conf. Tatiana CARTALEANU



Victor ȚVIRCUN

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Teoretizarea și empiricul în dezvoltarea intelectuală

ce observație merită a fi efectuată. Fenomenele au o infinitate de proprietăți observabile și anume teoria determină care dintre acestea sînt relevante pentru un domeniu, în cazul nostru cel al educației.

Teoria este **predictibilă**, adică permite să se facă predicții, dar și **retrodictivă**, adică reconstituie ceea ce s-a produs deja în baza unor orientări la zi pentru a putea face predicții – scopul principal al unei teorii științifice. Astfel, predictivitatea și retrodictivitatea sînt proprietăți surveniente, deoarece o proprietate o determină pe cealaltă. Teoria nu descrie pur și simplu experiențele noastre, ea le și *explică*.

Conceptele științifice sînt elementele fundamentale ale oricărei teorii științifice. **Conceptele empirice** se formează și se folosesc în activitatea cognitivă curentă din nevoia de abordare și înțelegere logico-rațională a realității; întrucît nu sînt rezultatul unor demersuri explicite și sistematice, acestea cuprind atît elemente generale, cît și elemente particulare, concrete și, uneori, întîmplătoare. Conceptele empirice sînt puternic **personalizate**, semnificația lor este instabilă, diferind de la o persoană la alta; uneori ele sînt labile, alteori – rigide, ceea ce ne înseamnă că sînt lipsite de valoare cognitivă. Conceptele empirice reprezintă o sursă a cunoașterii științifice și, deseori, punctul de plecare în elaborarea

Cu cît societatea, în dezvoltarea sa, este determinată mai mult de raționalitatea externă a proceselor de cercetare, cu atît aceasta este mai puțin dependentă de **civilizația scientizată**, de „știința” și conștiința persoanelor. Soluția se conține, după cum afirmă J.Habermas, în **schimbarea conștiinței însăși**, prin acțiunea practică a unei teorii care nu manipulează mai bine lucrurile, ci, mai curînd, promovează, prin reprezentările penetrante ale unei analize, interesul rațiunii pentru maturitate, pentru autonomia acțiunii și eliberarea de dogmatism [1, p. 125].

O teorie este un ansamblu de principii generale care explică o categorie de **fenomene observate**. Se mai consideră, deocamdată, că observația trebuie să primeze, teoriile urmînd-o și fiind dezvoltate în baza ei. De fapt, anume teoria orientează cu exactitate, „indicînd”

conceptelor științifice.

Această dinamică a științificului și empiricului este proprie pedagogiei – o știință prin excelență explicativ-aplicativă, ce se adresează unui număr mare de practicieni ai educației. Prin urmare, conceptele științifice se „îmbracă” cu experiența celor ce le folosesc, se adaptează împrejurărilor concrete, redobândind o anumită dimensiune empirică, conjuncturală, care nu poate fi tratată ca o „degradare” a conceptului, ci, mai curând, ca rezultatul unui tip specific de relație de **reciprocitate între teoria pedagogică și experiența educativă**. Pedagogia are deci sarcina de a asimila informația empirică și experiența concretă, fără a renunța la demersul generalizator și explicativ.

Poate fi abordată practica sau acțiunea educațională cu mijloace teoretice? Cum poate fi elaborată o teorie a practicii? Această intenție, dacă e să-l urmărim pe Aristotel, își are temeiul în părțile raționale ale spiritului: *cunoșcătoare* – pentru teorie și *iterativă sau deliberativă* – pentru practică. Acestor două dispoziții spirituale le corespund **cunoașterea teoretică** și, respectiv, **înțelepciunea practică**. **Ultima este, în viziunea lui Aristotel, un scop al acțiunii: nu o știință propriu-zisă, nu poate fi demonstrată, însă poate fi înțeleasă prin înțelepciune, determinând acțiunea.**

Aristotel atribuie acțiunii practice o capacitate spirituală deosebită – **înțelepciunea**, prin intermediul căreia acțiunea este inteligibilă și își îndreptățește orientarea. Această filozofie aristoteliană este nu doar o analiză, ci și o orientare spre scopul potrivit. Analiza și orientarea reprezintă **teoria practicii** sau **teoria praxisului**. Așadar, pentru a răspunde la întrebarea despre o posibilă teorie a practicii, este fundamental ceea ce se înțelege prin **orientarea justă a acțiunii practice** [Apud 2, p 174].

În ultimii ani, unele dintre problemele acumulate în spațiul educațional fie că au fost rezolvate, fie că așteaptă acțiuni de rezolvare, acțiuni cu suport teoretic solid, deoarece uneori **registruul practicilor educaționale** a fost îmbunătățit intuitiv, fără o fundamentare din partea științelor educației. Toate aceste momente solicită explicație științifică, lărgind, astfel, cadrul reflexiv asupra educației în relația pedagogie-educație, ca știință și obiectul său de studiu.

Un aspect foarte problematic vizează decalajul între practica școlară realizată în special pe fundamentele modernității și dezvoltările teoretice dominate de paradigma postmodernității. Teoria este o construcție inductivă, care pleacă de la datele practicii pentru a se întoarce tot la aceste date, prin intermediul analizei și reconsiderărilor. Practica desemnează aici nu atât dimensiunea utilitară sau instrumentală, cât aspectele sociale: se aplică ceea ce ajută unei cauze sau inspiră o acțiune în favoarea societății.

De asemenea, teoria este interpretată ca un set de

concepte bine structurate, legate prin relații care, în ansamblu, constituie un cadru integrat și aplicabil la explicarea sau la prezicerea fenomenelor [2, p.177].

Ipoteza de care ne conducem presupune că teoria este condiția *sine qua non* a activității educaționale, reprezentând capacitatea acestora de a concepe, a crea și a explica o realitate educațională în termeni științifici. Opoziția teorie-practică, prin conflict pozitiv, pune dialogul dintre ele față în față cu o varietate mare de interpretări. Ideile rezultate sînt evenimente „în direct” și cer a fi înțelese. Explicarea unui fapt nu este în cele din urmă o demonstrație, ci căutarea celei mai adecvate soluții, prin proceduri, instrumente și metode probatorii, care nu asigură întotdeauna certitudinea.

Practica educațională, în acest caz, este izvorul, criteriul și scopul teoriei, deoarece teoria pornește de la o activitate practică și se întoarce, ca scop, la ea, iar valoarea ei constă în relevanța și utilitatea cu care se integrează practicii. Dar K. Lewin afirmă că *nimic nu e mai practic ca o teorie bună* [Apud 3, p.11].

Spiritul neteoretic este prins în vârtejul practicii, fiind „apăsător” de participare, iar *spiritul teoretic* „vede de sus și de departe”, detașându-se de conștiința dominării obiectului, fapt prin care își cîștigă libertatea. Spiritul teoretic este mai liber, mai puternic și mai eficient, el *știe ce face și face ce știe*. Pentru activitatea practică controlul vine din afară, iar pentru gîndirea teoretică – din interior, fiind o provocare. **Capitalul teoretic „întîmpină” experiența educațională și o face mai relevantă, mai pertinentă, mai concludentă și mai utilă.** Practica soluționează problemele de urgență, iar teoria soluționează problemele de criză.

Principala sarcină a școlii constă în aplicarea teoriei astfel încît să nu ne îndepărtăm de realitate. În educație, teoretizarea reprezintă un viguros model de gîndire, însă aceasta îi poate „juca festa” profesorului, deoarece, căutînd relații între fenomenele practicii și teorie, el poate porni de la ideea că respectivele relații există. În acest caz, teoria ia locul fenomenului ca atare: dacă profesorul nu este prudent, expunerea poate lua o turnură incontrollabilă. Profesorul însă nu poate iniția o acțiune fără să creadă în alegerea pe care a făcut-o. Verificarea teoretică a practicii urmează calea identificării elementelor care se raportează la premisele sale.

Teoria, de obicei, nu pornește de la zero, ci „lucrează” asupra unui set de cunoștințe, propunînd o reconstrucție logică a unui domeniu din realitate, fiind un proces de generare de idei. Teoria caută să explice anumite regularități, să ofere o cunoaștere mai profundă a acestora și să prezică noi regularități, de același fel. Explicația trebuie să fie pertinentă, să convingă că fenomenul respectiv a fost posibil în condițiile date și să fie testabil empiric, adică să se confirme prin fapte concrete.

Prin urmare, orice construcție teoretică are o bază

empirică minimă, după cum orice investigație empirică presupune un minim de teorie. De menționat că între teoretic și empiric subzistă un feedback pozitiv: constatările empirice conduc la formularea de noi ipoteze, interpretări, teorii, iar teoriile, în general, potențiază practica.

Practica inițiază teoria prin descoperirea unor fapte neașteptate și capitale, deoarece nu urmărește în mod deliberat acest lucru. Practica **reformulează teoria**, adică cercetarea unor fragmente de realitate conduc la elaborarea unor noi scheme explicative. De asemenea, practica **orientează interesul teoretic**, întrucât noile modele de cercetare empirică pot determina noi direcții de preocupare teoretică și **ajută la clarificarea conceptelor**.

Teoria se poate afla în trei ipostaze:

- a) de **anterioritate** – cercetarea empirică urmează să verifice teoria;
- b) de **emergență** – teoria, conceptele, schemele descriptiv-explicative, ipotezele se „nasc” pe parcursul cercetării, fapt promovat activ de **calitativiști**;
- c) de **posterioritate** (teorii *ad-hoc* și *post factum*) – încercarea de a găsi explicații după căutarea și prelucrarea datelor sau după consumarea anumitor fapte și evenimente. Acest lucru se numește *interpretare*.

Prezența teoreticului în empiric este de multe ori implicită, sub formă de presupozitii netransparente, care trebuie *conștientizate și explicitate*, deoarece teoreticul ghidează demersul empiric. Nu trebuie uitat nici faptul că **fără încadrarea rezultatelor practice în spațiul teoretic, acestea pot pierde mult din relevanță**. De aceea, e nevoie de interpretare, de o **turnură interpretativă** a empiricului.

Prin urmare, deducerea ideilor din experiență sau racordarea lor la rezultatele teoretice existente este posibilă datorită caracterului generalizator al teoriei. Teoria este o **concentrare de idei**, iar practica reprezintă niște construcții care conțin real sau potențial aceste idei.

După cum am menționat, realitatea depinde, în mare măsură, de perspectiva de observare a acesteia, observarea fiind efectuată dintr-un anumit punct de vedere, care depinde de un șir de factori. De exemplu, cel ce merge la un târg de carte poate folosi mai multe „perechi de ochelari”: el poate privi lucrurile din perspectivă culturală, cognitivă, estetică sau utilitară etc.

Perspectivitatea poate fi definită ca: obiectiv educațional fundamental, învățare socială, învățare transdisciplinară, învățare transversală, învățare acțională. Astfel, accentul este mutat de pe didactica transmiterii și comunicării pe pedagogiile active care pun la baza construirii **cunoașterii individuale** acțiunea, nu cuvintele; actul învățării trece înaintea celui al predării, elevul/studentul

se situează în centrul procesului de învățămînt, unde activitatea lui – învățarea – este privilegiată în raport cu prestația profesorului.

Învățarea prin acțiune își trage originea din psihopedagogiile cognitive (J.Piaget), care au lansat mai multe modele didactice de **factură acțională**: *acționiste, activiste, practice, euristice, procesuale, operaționale, integrativ teoretice și practice* etc. Astfel, demersul este orientat spre activitatea elevului/studentului, oferindu-i *a priori* cunoștințe care vor modela construcția cunoașterii sale atît din afară, cît și din interior, din propria inițiativă. La baza învățării se pune interacțiunea elevului/studentului cu mediul înconjurător.

Orice achiziție nouă este privită ca un construct, ca un produs al activismului și constructivismului specifice învățării active. În acest caz, concepția despre învățare vizează **procesul de apropiere personală a cunoștințelor**. Pornindu-se de la ideea că știința însăși este un proces, înainte de a fi un produs, **ea trebuie învățată și predată, în primul rînd, ca proces și ca metodă**, prin efort propriu, prin experimente sau trăiri proprii, organizate și gestionate de elevi/studenți. Perspectiva acțională deci pune accentul pe însușirea științei ca proces, pe asimilarea acelor procedee și mecanisme care stau la baza elaborării cunoștințelor noi prin eforturi constructive personale.

Opțiunea pentru **cunoașterea cucerită**, și nu pentru cea căpătată, introduce ideea de a plasa elevul/studentul în situația de **a face ucenicia descoperirii științei**, adică de a-l învăța să pună întrebări, să identifice problemele, să enunțe ipoteze, să imagineze strategii, să culeagă și să interpreteze date etc.

În ultimul timp, în pedagogie se afirmă tot mai mult termenul *pragmatism*, astfel încît apare oportunitatea de a aborda pragmatica educațională din perspectiva noilor orientări în domeniu. Inițiatorul pragmatismului, Ch. Peirce, a legat **cunoașterea de acțiune**, însă a limitat acțiunile doar la cele instrumentale, monologice. J.Habermas dezvoltă respectiva idee și propune un pragmatism nou, raportat la individul care apare ca subiect al acțiunilor și care desfășoară atîtea acțiuni cîte sînt necesare pentru emancipare [1, p. 144]. Această abordare a realității reprezintă un salt spectaculos în științele educației, cucerind Europa și chiar lumea întreagă, devenind o formulă a succesului. Pentru pragmatism este specifică **precizia, claritatea, rigoarea, persuasiunea și imperativitatea**, care se axează pe dirijarea optimă a proceselor de învățare.

Proiectarea rațională este definitorie în tratarea pragmatică a instruirii. Caracterul precis și rigoarea acțiunilor educaționale nu exclud, ci implică caracterul afectiv, plăcut al activității prin efortul de a analiza, de a gîndi pedagogic lucrurile. Elevul/studentul trebuie să știe să identifice și să rezolve singur probleme reale, nu

numai să aplice modele însușite.

A învăța nu este niciodată obositor, plictisitor. Învățarea este **făptuirea**, învățăm chiar prin **faptul făptuirii**. Elevul/studentul trebuie să aibă formată competența, dar să nu devină robul ei, ci să aibă mintea mereu trează, vie, în căutare. Preocuparea permanentă a educației trebuie să fie mintea elevului, or, din sămînța unui stejar nu va crește nicicînd un molid. Prin urmare, neștiind ce sămînță am în față, eu, ca pedagog, vreau să cresc un molid, un frasin, un stejar. Dar cum? Neștiind *starea minții elevului*, nu mă pot preocupa de *ceea ce ar trebui el să fie*. Cunoaște elevul/studentul modul în care îi lucrează gîndirea? El trebuie să-și înțeleagă propria gîndire, să cerceteze fiecare gînd, să-l perceapă pe deplin.

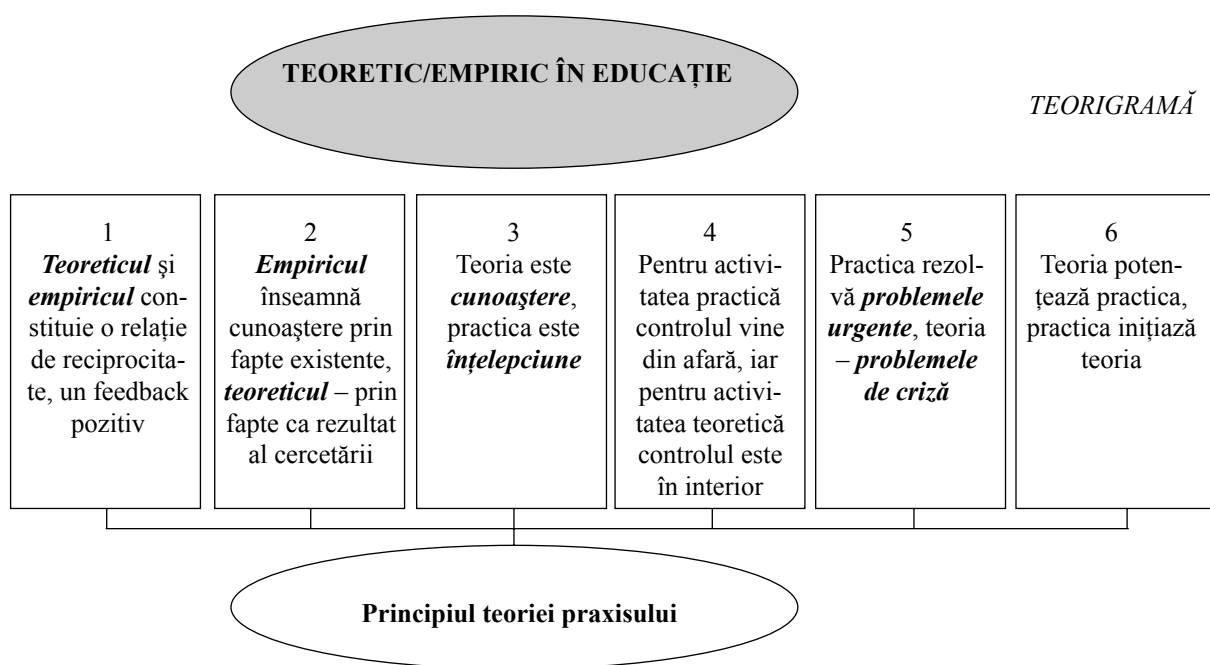
J.Dewey, ca pedagog pragmatist, pledează pentru reinterpretarea sistematică a propriilor experiențe cu ajutorul unor idei eficiente pe termen lung și reconstrucția prudentă a propriei realități, renunțînd la reguli definitive și susținînd **supravegherea permanentă a direcției gîndirii și acțiunii umane**. Cercetătorul preferă o **logică a devenirii** în schimbul celei a ființării, în care nu sînt importante finalitățile sau adevărurile, ci **mișcările de căutare activă**, reversibilă. Pedagogia nu trebuie să transmită adevăruri, ci să descopere potențele, punctul de referință constituindu-l realitatea cotidiană, observabilă din diferite unghiuri pentru a oferi diferite căi de acces la ea.

Emergența cunoașterii, un concept esențial al pragmatismului, nu stimulează atît creșterea volumului de cunoștințe, ci, mai ales, diferențierea schemelor cognitive. Cu cît elevii/studentii se ocupă mai mult de o anumită temă, cu atît mai adînc pătrund în esența ei, înțelegînd

mai bine contextele complexe. Această asimilare este legată de atribuirea de sensuri și semnificații. Astfel, putem vorbi și despre conceptul de **cunoaștere provizorie**. Ființa umană parcurge, de la statutul de neștiutor la cel de expert, variate stadii de creștere a complexității. De exemplu, cel ce se ocupă de calculatoare posedă inițial cunoștințe elementare despre hardware și software, care nu sînt greșite, dar temporare. Această cunoaștere este extinsă și diferențiată pas cu pas, iar etapele intermediare sînt numite **cunoaștere provizorie**. În general, cunoașterea provizorie conține greșeli și este revizuită în permanență prin cercetare științifică. Prin urmare, **întreaga cunoaștere este provizorie**.

Una dintre întrebările centrale ale pragmaticii educaționale este următoarea: cum pot învăța profesorii și participanții la învățare unii de la alții? Prin stabilirea de **simbioze structurale** între sistem și lume. De exemplu, florile și albine se află într-o simbioză structurală: nu numai albinele depinde de floare, ci și floarea de albină. Simbioza structurală este vitală pentru ambele, ele dezvoltîndu-se împreună, avînd o evoluție comună [4, p. 119]. Cunoașterea este deci o realizare constructivistă, ce fabrică lumi viabile în care sînt posibile acțiuni eficiente. Co-evoluția este șansa de a ne dezvolta într-o comunitate a înțelegerii și acordului cu ceilalți. Premisele esențiale ale simbiozei structurale sînt **limbajul comun**, în ciuda riscurilor neînțelegerilor, și dispoziția și capacitatea partenerilor de a adopta, cel puțin temporar, o **perspectivă de observare comună**.

Esențele relației teoretic/empiric sînt reflectate în *Teorigramă*.



Sintetizînd aceste esențe, putem constata următoarele:

- Educația intelectuală a elevilor/studentilor implică formarea *competenței de teoretizare* prin observarea directă a fenomenelor realității înconjurătoare și prin formularea unor constatări atât predictibile, cât și retrodictive.
- Înțelegerea logico-rațională a realității se produce prin conștientizarea teoretică și empirică. Elevii/studentii trebuie să poată „a îmbrăca” conceptele științifice cu experiența lor personală.
- Principiul general al legăturii teoriei cu practica în procesul educațional este reformulat printr-un conflict pozitiv, în *principiul teoriei praxisului*, în care factorul dominant este „înțelepciunea” acțiunii practice.
- Avînd format un *spirit teoretic*, elevul/studentul „vede de sus și de departe”, el poate domina lucrurile, fapt ce îi oferă libertate.
- Competența de teoretizare a elevului/studentului potențează acțiunea lui practică, emergența, adică teoria și practica se condiționează reciproc, fapt ce sporește calitatea activității educaționale.
- Elevul/studentul trebuie inclus în procesul de deducere a ideilor din experiență. Astfel, competența teoretică presupune o concentrare de idei,

iar acțiunea practică – construcții care conțin aceste idei.

- Dezvoltarea *perspectivității intelectuale* a elevului/studentului contribuie la apropierea individuală a cunoștințelor, la însușirea științei ca proces, la cucerirea cunoașterii.
- Teza principală în procesul educațional devine următoarea: *A învăța pe măsură ce făptuiesc nu este niciodată plictisitor și nici obositor*. Elevul/studentul trebuie să aibă formată competența, dar să nu devină „rob” ei.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Marga, A., *Filozofia lui Habermas*, Iași, Ed. Polirom, 2006.
2. Siebert, H., *Pedagogie constructivistă. Bilanț asupra dezbaterii constructiviste asupra educației*, Iași, Institutul European, 2001.
3. Orford, J., *Psihologia comunității*, Buc., Ed. Oscar Print, 1998.
4. Slattery, P., *Curriculum Development in Post-modern Era*, New York, London, Garland Publishing, 1995.

Recenzenți:

dr. hab., prof. univ. Tatiana CALLO

dr. hab. Gheorghe GONȚA



Tatiana CALLO

Institutul de Științe ale Educației

Alolingv – lexem lucrător în și pentru limba română

În acest proces de reînnoire continuă a limbii, nu orice cuvînt pus în circulație prin inițiativa creatoare a unui vorbitor rezistă [7, p. 39].

Actualmente, „indignările” unor specialiști în pedagogie vizează un cuvînt din domeniul predării limbii române în școală ca limba a doua: este vorba de lexemul *alolingv* și derivatele acestuia, „acuzațiile” aduse fiind următoarele:

- acest cuvînt este impropriu limbii române și chiar fenomenului desemnat;
- nu este atestat de dicționarul explicativ al limbii române;
- dicționarul atestă alt cuvînt – *alofon*, care denuște fenomenul în cauză;
- există o sintagmă foarte potrivită în a denumi fenomenul respectiv – *de alte etnii*.

Înainte de a expune unele reflecții în raport cu cele prezentate mai sus, am dori să reluăm cîteva observații ale acad. Al. Graur ca reacție la indignarea unui cititor la folosirea verbului *a carica*. Academicianul

Verbul *a lucra* e frumos, dacă poți să te cufunzi în amintirea lui; substantivul *lucru* este și el frumos, dacă poți să-l scoți din inerția lui; dar adjectivul *lucrător* e frumos prin el însuși, de-a dreptul. Și e după inima și gîndul omului contemporan (C. Noica).

Fenomenul de completare a vocabularului cu termeni ce denumesc noi achiziții ale științei, ale culturii, în general, este caracteristic limbii române dintotdeauna. Lexicul românesc își sporește permanent capacitatea de *expresie* și de *esențializare denotativă*, oferind posibilitatea de a reda cele mai subtile înțelesuri și idei.

afirmă că unele persoane nu manifestă înțelegere față de procesul continuu înnoiri a mijloacelor de expresie lingvistică. Din cuvântul latinesc *carrus* „car” s-au format, în românește, *încărcătură* și *caricatură*, acesta din urmă însemnând încărcătură exagerată, apoi portret cu unele trăsături exagerate. Și, la sfârșit, după o expunere documentată, Al. Graur se întreabă: „De ce nu ar avea dreptul cineva să ia din italiană verbul *a carica*, dacă *simte nevoia de a-l folosi*?”.

Necunoscînd sensul „încredințat” lexemului *alolingv*, putem într-adevăr afirma că este vorba de o utilizare improprie.

Dar, la început, câteva observații privind lexemul **alofon**. Acesta este absolut specific, cum de altfel denotă și definiția de dicționar: „variantă pozițională a unui fonem” [2, p. 39]. Dacă apelăm la specialiștii în domeniu, trebuie să constatăm că „în realizarea fonetică a fonemelor românești reducă variantelor realizează nu numai detașarea unităților (invariantelor) de variantele (varietățile) lor, ci și o ordonare a variantelor (acolo unde este posibil), în funcție de condițiile în care apar sau de factorul care le-a determinat (chiar dacă acesta nu s-a dovedit suficient de puternic pentru a crea o unitate distinctă). Clasele rezultate sînt clase de **alofone**, adică de **variante ale fonemelor**. Cunoașterea lor este importantă pentru studierea ipostazelor spațiale (dialectele), cronologice (stadiile istorice) sau socio-culturale (argouri, jargoane) ale limbii, ca și pentru normarea (detașarea formelor corecte de cele incorecte, a celor recomandabile de cele nerecomandabile) și cultivarea (socializarea prin educație) a formelor corecte sau recomandabile. Majoritatea alofonelor sînt datorate coarticulației, deci rostirii succesive, legate, a sunetelor (fiecare sunet preluînd, prin suprapunerea sau condiționarea reciprocă a mișcărilor articulatorii, trăsături de la sunetele învecinate sau pierzînd unele dintre trăsăturile proprii) și structurării lor fonetice în jurul accentului. Fenomenele fonetice care le determină sînt diverse: *asurzirea* – subțire (*supțire*); *nazalizarea* – umple (*uple*); *acomodarea* (adaptarea locului de articulare în funcție de locul articulării unui sunet învecinat) – învăț (*îmvăț*); *sinereza* (transformarea în semivocală a uneia din vocalele aflate în hiat) – de acum (*de-acum*); *epenteza* (introducerea unui appendice semivocalic între două vocale în hiat) – idee (*ideie*); *contractia* (contopirea vocalelor aflate în hiat în una singură (a le – *ale*); *eliziunea* (eliminarea vocalei finale a unui cuvînt, cînd se află în hiat cu prima vocală a cuvîntului următor (*s-au dus*); *afereza* (eliminarea primei vocale a unui cuvînt, cînd se află în hiat cu ultima vocală a cuvîntului precedent – *spunîndu-ți*); vocalele palatalizate, labializate, anticipate, nazalizate etc. [10, p. 37].

Prin urmare, există un aspect în care alofonele sînt importante pentru educație, dar acest lucru presupune a învăța elevii să pronunțe corect cuvintele limbii materne, fie româna, fie altă limbă. Astfel, vorbitorii aceleiași limbi pot fi **alofoni** la nivelul primar, presemantic al limbii. Fonetica studiază, așadar, producerea, transmiterea și receptarea sunetelor din care se articulează toate celelalte unități ale limbii, iar fonologia – sunetele din punct de vedere funcțional, punînd accent pe relațiile pe care acestea le contractează între ele, aici incluzîndu-se și alofonele.

Sunetul, în accepția lui I. Toma, este un fenomen fizic: vibrația regulată a aerului antrenat de vibrația coardelor vocale. *Fonemul* este unitatea funcțională minimă (neanalizabilă în unități inferioare și succesive) a limbii, care servește la formarea și diferențierea cuvintelor. Fonemul este o invariantă dedusă din variantele sale contextuale, situative și individuale, denumite **alofone**. **Fon** vine etimologic din greacă și este un *suffixoid*, adică un fals sufix, care are comun cu sufixul poziția enclitică și lipsa de autonomie funcțională, dar se deosebește prin sensul denotativ, referențial, fiind o entitate autosemantică (la origine – un cuvînt independent) și înseamnă *voce, sunet, glas* (*casetofon, megafon, microfon, telefon*). **Alo**, de asemenea, provine din greacă și este un *prefixoid*, adică un fals prefix, ce se aseamănă cu prefixul prin poziția proclitică și prin lipsa de autonomie funcțională, dar se deosebește prin sensul denotativ, pe care-l păstrează din limba de origine, unde era cuvînt de sine stătător, și înseamnă *altul, diferit, deosebit* (*alocromatic, alocronic, alogen, alomorf*) [10, p. 22, 165].

În contextul supus reflecției, este deci absolut greșit să desemnăm fenomenul în cauză cu lexemul **alofon**.

În limba română există un șir de cuvinte, formate cu **alo-** (*altul*):

- **alolexem**, care desemnează variantele unui lexem (cuvînt, ca ansamblu de forme și sensuri, care formează o unitate autonomă, identică mereu cu sine în trăsăturile definitorii [10, p. 81];
- **aloglot** (*etimologie aloglotă* sau externă, provenită/împrumutată din *altă limbă*) [ibidem, p.136].

În aceeași ordine de idei se pronunță și Em. Vasiliu, care afirmă următoarele: ”Avînd în vedere că același cuvînt apare în vorbirea unei persoane de un număr foarte mare de ori, precum și faptul că același cuvînt este întrebuințat de un număr foarte mare de vorbitori diferiți, putem ajunge la concluzia că numărul de variații ale unui sunet care apar în același cuvînt este teoretic foarte mare. Dacă ținem seama, de asemenea, că același sunet poate apărea în multe cuvinte diferite, observăm că numărul varietăților posibile crește direct proporțional cu numărul de cuvinte diferite în care apare același sunet” [11, p. 20]. Varietatea, susține cercetătorul, este

distinctă de sunet prin faptul că reprezintă o raportare a sunetului concret la fonem, adică la capacitatea de a intra într-un raport de comutare cu un alt sunet. Fonemul este distinct de variantele sale prin faptul că se definește prin raport determinat între variante, și anume, pe baza raportului de distribuție complementară și de transformare pozițională. Totalitatea variantelor și varietăților unui fonem constituie alofonele fonemului respectiv [ibidem, p. 37]. Așadar, *alofonul* se referă direct la un fonem, nu la o limbă.

Dacă pornim de la *lingv-*, atunci trebuie să constatăm că este o rădăcină latină a cuvântului *lingua* (lingva) – **limbă**. Pentru a consemna fenomenul unei alte limbi, nu cea română, în cazul dat, deoarece este clar formulat: *limba română pentru alolingvi*, atunci putem afirma că unirea prefixoidului grecesc *alo-* și a rădăcinii latine *lingv-* nu este o încălcare a normelor limbii române, deoarece formarea cuvintelor s-a constituit ca un domeniu lexical de sine stătător, al cărui obiect îl reprezintă studiul mecanismului prin care limba română creează, pornind de la cuvintele primare de care dispune și folosind diverse procedee și formațiuni, cuvinte noi [10, p. 146]. Reiese că este o formare prin derivare, adăugându-se prefixoidul din greacă *alo-* la rădăcina din latină *-lingv*. În felul acesta derivă lexemul **alolingv**.

În susținerea acestui fapt, putem aduce spusele lui S. Drincu care, într-un articol ce viza problemele teoretice ale derivării cu prefixe în limba română, opina că numărul mare de derivate cu prefix și capacitatea lui de a crea noi derivate este un semn indiscutabil de productivitate. Considerăm că productivitatea prefixelor este consecința raportului între valențele semnificative ale elementelor prefixale și suma temelor compatibile semantic cu respectivele valențe. Ca atare, numărul de derivate cu un prefix sau altul este determinat de acest raport. Astfel, un prefix este productiv, dacă valențele sale semnificative au fost completate în întregime sau în cea mai mare parte. Datorită acestei legături simpatetice dintre prefix și temă (rădăcină), derivatul rezultat va avea o mare stabilitate în limbă [9, p. 156].

Exemplul asupra căruia ne-am oprit, după cum am putut constata, nu contravine structurii gramaticale a limbii române și reprezintă un lexem de care trebuie să se țină seama, cu atât mai mult cu cât nu există alt cuvânt care ar putea reda atât de exact fenomenul dat. După cum afirmă Al. Graur: ”Dacă nu vrem să falsificăm faptele, nici să le forțăm să intre în tipare subiective, va trebui să formulăm uneori regulile cu o oarecare elasticitate” [6, p. 30]. Valențele semnificative ale lexemului *alolingv* sînt completate în întregime, de altfel, și prin uzul frecvent din ultimii ani.

Dar tot aici trebuie să menționăm faptul că utilizarea cuvântului *alolingv* în sintagma *școala alolingvă* este greșită, deoarece vorbește elevul în altă limbă, nu școala,

adică putem raporta lexemul *alolingv* doar la persoane, nu la obiecte, lucruri (este incorect: curriculum la limba română pentru *școala alolingvă*; manual de limba română pentru *școala alolingvă*, și este corect: *persoane alolingve*, *elevi/studenți alolingvi*).

Referitor la sintagma **alte etnii**, vom porni de la o afirmație a lui J. Chretien, care relevă că din punct de vedere etimologic știința care studiază etniile este *etnologia*. Însă *etnia* este unul dintre cele mai slab teoretizate concepte ale acestei discipline și unul dintre cele mai puțin manipulabile [3, p.65]. Termenul *etnie* este derivat din cuvântul grec *ethnos*, prin care se desemna ansamblul popoarelor ce nu erau organizate în cetăți (*polis*), precum și grupurile de ființe ce trăiau împreună.

Actualmente, comunitatea științifică este departe de unanimitate în privința termenului dat, folosirea lui curentă stîrnind numeroase critici. Se constată că este o naivitate a crede că se poate defini o unitate etnică, oricare ar fi criteriile reținute pentru definire, printr-o listă de trăsături; de a crede că izolarea geografică și socială constituie fundamentul diversității etnice; de a crede drept o etichetă etnică un mod de viață, un grup real de persoane. Acesta este unul din argumentele pentru neutilizarea sintagmei respective în raport cu o disciplină școlară sau în general cu o disciplină de studiu. Etnia indică apartenența la un popor, la formele de cultură și civilizație a unui popor. Adică contextul desemnat este cu mult mai larg decît cel al limbii. De asemenea, relația *limba română-altă limbă* se află în același plan de referință, or, domeniul este același – limba. În acest caz, se manifestă și regula gramaticală a corelării pronunțurilor nehotărîte *una-alta*, legate prin opoziție de sens: *o limbă-altă limbă*. Relația *limba română-alte etnii* se află în două planuri diferite: primul consemnează un *produs social și istoric*, fiind o categorie de atribuire, al doilea – *limba*, ca produs antropologic. De aici reiese opoziția: *o limbă-alte etnii*, care nu are sens, nefiind implicată, gramatical, și ideea de reciprocitate a corelativului contextual.

Pentru a echivala planul de referință, ar trebui să spunem în felul următor: învățarea limbii etniei moldovenești (adică a populației băștinașe din R. Moldova) de către elevii de alte etnii (adică elevii băștinași din alte locuri). Or, în situația dată, deoarece vorbim de o disciplină școlară, în prim-plan se plasează totuși limba pe care o învață elevii și limba pe care o utilizează ca maternă, nu etnia unora sau a altora. În plus, nu rare sînt cazurile cînd elevul este de etnie moldovenească (prin unul din părinți), dar vorbește, ca maternă, o altă limbă sau elevul învață în altă limbă (în rusă, de exemplu), iar limba sa maternă este găgăuza, bulgara sau chiar româna. În cazul acesta, se suprapun două fenomene, etnia și limba, care ar trebui să fie identice, însă nu sînt.

Limba este un fenomen în continuă dezvoltare, într-

un ritm progresiv, nu numai în ceea ce privește îmbogățirea vocabularului cu noi elemente, ci și perfecționarea mijloacelor sintetice. Or, anume la acest lucru ne-am referit mai sus. După cum afirmă E. Coșeriu, acolo unde e vorba de activitate și deci de „organe” care acționează și „obiecte” folosite ca instrumente, esența acestor fapte și obiecte se manifestă în ceea ce fac, adică „esența ciocanului se manifestă în faptul de a ciocăni” [1, p. 44]. Esența lexemului *alolingv*, în acest context, se manifestă în a denumi *altă limbă* (găgăuza, rusa, bulgara, ucrainiana etc.), ca maternă, nu limba română. Prin urmare, acțiunea de cultivare a limbii și a vocabularului nu trebuie să se rezume la semnarea unor presupuse „greșeli”, ci trebuie să aibă în vedere aspecte multiple, formarea cuvintelor fiind un mijloc de îmbogățire a vocabularului limbii, dar și al fiecărui vorbitor, un mijloc de dezvoltare a capacității de exprimare a esenței fenomenelor. Școala este direct interesată de acest lucru, pentru înțelegerea și acceptarea unor formațiuni neutilizate anterior. În studiul limbii române de către alolingvi, adică vorbitorii altor limbi de pe teritoriul R. Moldova, trebuie să se conștientizeze mecanismul formării cuvintelor și să se faciliteze însușirea vocabularului literar. În acest sens, lexemul *alolingv* este o acțiune de facilitare a înțelegerii esenței fenomenului de învățare a limbii române de către vorbitorii altor limbi. Și nu poate fi „un nod de contradicții”, el „prinde ființă”, se „reînfințează”, în expresia

lui C. Noica, producându-se o frumoasă interpătrundere a etimologiilor firești ale limbii, din care a rezultat un cuvânt consistent, ușor manevrabil.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Coșeriu, E., *Lecții de lingvistică generală*, Ch., Ed. Arc, 2000.
2. *Dicționar enciclopedic*, Buc., Ed. Cartier, 2001.
3. Geraud, M.; Leservoasier, R., *Noțiunile-cheie ale etnologiei*, Iași, Ed. Polirom, 2001.
4. Graur, Al., *Tendențele actuale ale limbii române*, Buc., Ed. Științifică, 1968.
5. Graur, Al., *Gramatica azi*, Buc., Ed. Academiei, 1973.
6. Graur, Al., *Capcanele limbii române*, Buc., Ed. Științifică și Enciclopedică, 1976.
7. Mihăescu, N., *Aspecte lexicale și gramaticale ale limbii române literare*, Buc., Ed. Științifică și Enciclopedică, 1978.
8. Noica, C., *Cuvânt împreună despre rostirea românească*, Buc., Ed. Eminescu, 1987.
9. *Studii de limbă și stil*, Timiș., Ed. Facla, 1973.
10. Toma, I., *Limba română. Compendiu de teorie și aplicații practice*, Buc., Ed. Niculescu, 1994.
11. Vasiliu, Em., *Fonologia limbii române*, Buc., Ed. Științifică, 1965.



Natalia COCIERU

UPS "I. Creangă", doctorandă

Abordarea analizei contrastive ca principiu de bază al intercomprehensiunii

Resumé: L'article ci-dessous reflète le problème de l'utilisation de la stratégie contrastive comme principe de base du développement de l'intercompréhension entre les langues apparentées et comme modalité d'accès au plurilinguisme. Tenant compte du fait que les systèmes linguistiques apparentés comportent des traits communs tant au niveau lexical qu'au niveau structural, l'article met en évidence les effets positifs de la valorification

de ses particularités dans le processus du développement des compétences plurilinguistiques.

Cuvinte-cheie: intercomprehensiune, analiză contrastivă, transfer, competențe transferabile, comprehensiune, interlingvistic, intralingvistic, proximitate lingvistică.

Datorită noilor tendințe ale lumii contemporane și a prevederilor stipulate în Cadrul European de referință pentru limbi, analiza contrastivă se prezintă ca un principiu de progresie de importanță majoră în cadrul intercomprehensiunii.

Intercomprehensiunea apare din necesitatea dezvoltării unor acțiuni și strategii de promovare a plurilingvismului. „Nimic nu se creează, nimic nu dispare, totul se transformă”, susținea chimistul Lavoisier. Și analiza contrastivă servește transformărilor, deoarece intercomprehensiunea se alimentează din ipotezele emise anterior [2, p. 395]. În 1971, Debyser a demonstrat în ce mod

tării unor acțiuni și strategii de promovare a plurilingvismului. „Nimic nu se creează, nimic nu dispare, totul se transformă”, susținea chimistul Lavoisier. Și analiza contrastivă servește transformărilor, deoarece intercomprehensiunea se alimentează din ipotezele emise anterior [2, p. 395]. În 1971, Debyser a demonstrat în ce mod

comparația limbilor ar putea fi de folos didacticii limbilor, subliniind influența inevitabilă a deprinderilor structurale tipice limbilor însușite anterior asupra procesului de învățare a unei noi limbi.

Trei ani mai târziu, L. Dabène publică un studiu care relevă problemele specifice predării limbilor înrudite. Autoarea direcționează cercetările sale spre transferurile operabile în procesul însușirii limbilor înrudite și facilitățile incontestabile oferite de acestea. „Se pare că asistăm la apariția unui nou demers care implică fenomene de natură contrastivă. Astfel, este indispensabil de a se ține cont de cunoștințele lingvistice anterioare oricărui alt proces de însușire a unei limbi străine” [5, p. 17]. Bazându-se pe reflecțiile și pe cercetările sale, L. Dabène a prezentat, în cadrul Centrului de didactică a limbilor din Grenoble, primul proiect de elaborare a unei metodologii de intercomprehensiune a limbilor romanice. Programul, numit “Galatea”, avînd ca scop antrenarea în comprehensiunea scrisă și orală a limbilor romanice, propune un șir de analize strategice pentru înțelegerea limbilor înrudite. Ulterior, au fost concepute și alte proiecte care vizau diverse grupuri de limbi: “Galanet”, “Eurom 4”, “Euromania”, “Adriana-Minerva Eu+1” etc.

În urma studiilor realizate, Colzetti și Venturi au demonstrat că, pentru a atinge un anumit nivel de înțelegere reciprocă, trebuie să se pornească de la conștientizarea propriilor strategii și stiluri de învățare, atitudini culturale și afective [3, p. 45]. În acest context, este oportună reflecția asupra proceselor de transfer, asupra relațiilor care există între limba maternă (LM) și limba străină (LS), pornind de la percepția mai puțin artificială a caracteristicilor LM și de la conștientizarea procedeelelor de învățare, a celor cognitive și afective solicitate în procesul învățării unei limbi străine.

A ști să explorezi, să compari și să folosești caracteristicile lingvistice preluate de la alte limbi facilitează formularea generalizărilor și relevarea similitudinilor. Există cuvinte, forme lingvistice și sintactice asemănătoare, care pot fi reutilizate ulterior. O abordare eficientă a intercomprehensiunii trebuie să treacă mai întâi prin perceperea proximității lingvistice între limba maternă și limba străină studiată. Să nu uităm totuși că proximitatea lingvistică poate fi sursa multor erori. În pofida acestui fapt elevului/studentului urmează să i se explice că se poate baza pe asemănări dacă ține cont de multiplele lor fațete. Principalele caracteristici tipologice, identificările interlingvistice nu vor mai fi apreciate ca necunoscute, deoarece toate aspectele lingvistice tipice LS vor fi comparate cu cele tipice LM. Informațiile stocate în memorie vor fi activate din momentul contactului cu limba străină.

Tezaurul lingvistic va fi valorificat în scopul înțelegerii mesajului care va fi comprehensibil grație capacității elevului/studentului de a face deducții, inferențe și previziuni. Reinvestindu-și cunoștințele anterioare



procesului de studiere a unei limbi, elevul/studentul va stabili asociații inter- și intralingvistice, va explora piste ce denotă asemănări interlingvistice, acordînd atenție polisemiei cuvintelor și detașîndu-se treptat de LM pentru a le atribui unităților lexicale funcție sintactică. Cercetările recente au relevat faptul că atunci cînd între LM și LS este un grad înalt de asemănare, pentru a înțelege o limbă străină vor fi suficiente 50 de ore [4, p. 20].

Reieșind din cele relatate mai sus, putem afirma că termenul *intercomprehensiune* și-a cîștigat teren în urma analizei mai multor idei printre care:

- specificitatea predării limbilor înrudite, mai ales dacă se ia în considerație decalajul considerabil dintre posibilitățile de comprehensiune și cele de producere;
- interesul intervenției contrastive pentru practici metodologice relative predării respectivei limbi;
- existența unui continuum lingvistic în cadrul familiilor de limbi înrudite, a unei proximități între aceste limbi, fapt ce merită a fi luat în vedere la dezvoltarea intercomprehensiunii;
- necesitatea unei noi politici lingvistice în cadrul Uniunii Europene.

Ținînd cont de transparența dintre limbile ce fac parte din aceeași familie, analiza contrastivă poate constitui o pistă de acces la mai multe limbi înrudite. Astfel, învățarea unei limbi, fie materno sau străină, presupune competențe transferabile în procesul studierii. Din punct de vedere pedagogic, o asemenea abordare are mai multe consecințe [1, p. 32]:

- se reabilitează învățarea limbilor noncurriculare, considerate purtătoare de *savoir-faire* (competențe) transferabile în învățarea altor limbi, a celor curriculare;
- se favorizează contactul dintre limbi, oricare ar fi statutul și uzajul lor;

- se admite utilizarea alternativă a diferitelor limbi;
- nu vizează atingerea nivelului de competență a vorbitorului nativ;
- se formează competențe pe care subiectul le va putea solicita de-a lungul întregii vieți, în funcție de necesitățile de moment.

Învățarea deschisă a limbilor se opune deci învățării juxtapuse, care este lipsită de transversalitate, iar aceasta din urmă este extrem de importantă în procesul însușirii unei limbi străine. Prin urmare, extinderea respectivei intervenții la nivelul mai multor limbi este ușor de realizat datorită cunoștințelor metalingvistice.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Chiss, J.-L., *Didactique intégrée des langues/Etudes de linguistique appliquée*, nr. 121, 2001.
2. Coste, D., *Alternances des langues et apprentissages/Etudes de linguistique appliquée*, nr. 108, 1997.
3. Cuq, J.-P., *Langue maternelle, langue seconde, langue étrangère et didactique des langues, Le français dans le monde/Recherches et applications*, nr. 42-45, 2000.
4. Dabène, L., *Langue maternelle, langues étrangères et quelques réflexions/Les langues modernes*, nr.1, 1987.
5. Dabène, L., *Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères/Repères*, nr.6, 1987, p. 13-21.
6. Jordens, P., *Contrastivité et transfert/Etudes de linguistique appliquée*, nr. 33, 1979, p. 94-101.
7. Roulet, E., *Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues?/Etudes de linguistique appliquée*, nr. 98, 1995, p. 113-118.

Recenzenți:

dr., conf. univ. Tatiana BUTNARU
dr., conf. univ. Ludmila SOLOVIOV



Nina PETROVSKI

UPS "I. Creangă", doctorandă

Valorificarea principiului învățării contextuale prin metoda studiului de caz

Abstract: Constructive paradigm give value to the contextual character of studying, which promote interaction between that one who study and situation of studying, itself.

Case studying is the method which approach the pupil with the complex problems of practiacai life, and similar situations of daily life.

Cuvinte-cheie: paradigma constructivistă, învățare contextuală, studiu de caz, situație de învățare, caracter situativ al învățării.

Conceptul constructivist de învățare pune accent pe *caracterul situativ al acesteia*, pentru că învățarea are loc în contexte sociale, în situații de viață, în medii specifice, fiind orientată spre aplicarea rezultatelor în practică. Fără o astfel de „situație”, o informație însușită este inefficientă din perspectiva utilității. De regulă, cunoașterea (care este doar transmisă) rămâne „pasivă”, superficială; cunoașterea situațională însă are efecte de lungă durată și este activă [6, p.109].

Valoarea învățării situaționale derivă chiar din fundamentarea cunoașterii situative: cel care cunoaște aparține unui context, este determinat de acesta, se manifestă ca atare și nu poate fi înțeles decât prin raportare la el, pentru că obține rezultate pe care tot el

le validează [4, p. 174].

Din această optică, învățarea este o „autoreglementare a sistemului cognitiv”, depășind stadiul învățării ca simplă „asimilare a realității”, întrucât sistemul interacționează cu propriile sale stări și își modifică propriile structuri [6, p. 32]. Profesorul nu mai transmite cunoștințe pe care elevii le asimilează, ci înlesnește procesele de deducție și de însușire autonomă a acestora prin organizarea stimulativă a mediilor și configurarea situațiilor educative [6, p. 208].

Specificul învățării contextuale constă în promovarea interacțiunii elevului cu însăși *situația de învățare* în care este antrenat și în transformarea acestuia în stăpânul propriilor formări și dezvoltări.

Din perspectiva instruirii, situația apare dintr-o combinare, relaționare a mai multor elemente ale activității (conținut de învățare, resurse, metode și mijloace, profesor, elevi, timp, relații de comunicare și afective, relații externe nonformale și informale) în jurul unui obiectiv și în care este plasat elevul, dar nu o simplă juxtapunere, fără scop și norme de corelare, fără acțiune și îndrumare.

În sens praxiologic, situația este dată de interrelația condiții-mijloace-norme, constituite într-un mediu al interacțiunii organizate (formale), semiorganizate (nonformale) sau spontane (informale) și este integrată în structura procesului educațional alături de motivație, scop, obiectul acțiunii, realizare, subiectul transformat și valorizare [3, p. 172]. Orice situație se prezintă ca o interrelație între un subiect și anumite condiții externe, subiectul fiind plasat pe o anumită poziție existențială și subiectivă [7, p. 41]. Prin urmare, situația de instruire este generată de o acțiune organizată conform obiectivelor.

Profesorul care construiește o situație de învățare trebuie să ia în considerație următoarele aspecte: determinarea situației, derularea procesului prin care se realizează transformările așteptate la elevi, relațiile care se afirmă și efectele subiective, rezultatele obținute și intervențiile de reglare. La fel, punerea în situație a elevului presupune crearea anterioară a etapei inițiale a situației, supervizarea pașilor situației ca proces, organizarea etapei finale – de evaluare a rezultatelor din perspectiva modului de concepere și desfășurare a situației [3, p. 178].

Prin punerea în situație, elevul intră în acțiune, se mobilizează și își valorifică reprezentările inițiale, formulează diferite puncte de vedere, le confruntă cu alte opinii sau surse, efectuează reflecții critice, le apreciază în context. Situația de învățare permite construirea unei interacțiuni între elementele contextului, care îi oferă educabilului autenticitatea și posibilitatea reală de a colabora cu ceilalți.

Situațiile constituie experiența prin care elevul se formează. Dar un simplu contact cu acestea nu educă; aici au un cuvânt de spus trăirile și demersurile elevului, angajarea lui cu toate capacitățile în efortul de a le soluționa, de a le transforma în măsura în care acționează pentru transformarea situațiilor [7, p. 31].

Construcția semnificațiilor a ceea ce se cunoaște sau se învață, nivelul înțelegerii depind de dimensiunile contextului în care se realizează, de situațiile în care este pus elevul să caute, să interpreteze, să formuleze ipoteze, pentru a exersa abilitățile necesare acestei construcții. Un context performant este acela care a facilitat afirmarea unei abilități mentale și acționale, elevul obținând succesul așteptat în învățare, care îl va motiva în continuare.

Din perspectivă educațională, valoarea *învățării contextuale* constă în formarea abilităților de rezolvare a situațiilor reale, practice, problematice, punerea în evidență a contextului cunoașterii prin interacțiunea cu ceilalți, prin încurajarea interpretărilor personale, prin dezvoltarea motivației intrinseci. Astfel, elevul își construiește reprezentări adevărate, nu contrafăcute sau prin viziunea profesorului. Uneori, situațiile de învățare pot fi simulate, completate cu experiențe proprii din mediul nonformal sau cel informal. În asemenea caz, elevii vor găsi oportunități de organizare, proiectare, revizuire a modului propriu de căutare a soluțiilor, afirmându-și creativitatea și flexibilitatea cognitivă (prin colaborări externe), selectând sau identificând sarcini și mijloace pentru rezolvarea problemelor, formulând noi ipoteze sau argumente [4, p.105].

Situația de învățare este justificată prin faptul că elevii verifică rezultatele învățării, le aplică în situații reale și constată gradul de autenticitate a formării lor pentru confruntarea cu viața, cu valoarea ipotezelor formulate.

Astfel de situații pot fi „materializate” în clasă, de exemplu, prin studiul de caz. Spre deosebire de metodele tradiționale, care oferă „cazuri fictive”, imaginate de profesor sau sugerate în manuale, studiul de caz pornește de la ideea învățării în acord cu realitatea concretă a fenomenelor învățate.

Studiul de caz poate fi folosit:

- ca sursă de cunoaștere, în scopul realizării unor sarcini de descoperire;
- ca modalitate practică de realizare a unor sarcini [1, p. 232].

Ca sursă de cunoaștere, „cazul” ales dintr-o realitate proprie unui sector al cunoașterii concentrează în sine esențialul; înțelegerea lui ajută la înțelegerea mai profundă a respectivei realități, tot așa după cum înțelegerea unui caz este facilitată de înțelegerea mai multor cazuri.

Studiul de caz lărgeste câmpul cunoașterii, deoarece cazul invocat poate servi ca suport al cunoașterii inductive, care trece de la premise particulare la concluzii generalizatoare (noțiuni, reguli, principii, legi etc.), dar și invers, ca bază a unei cunoașteri deductive, de trecere de la general la particular, de concretizare a unei idei sau generalizări, de aplicare a cunoștințelor sau deprinderilor însușite în situații noi. Totuși, de menționat că studiul de caz este mai mult concret decât abstract.

Ca structură didactică, marele avantaj al studiului de caz reprezintă faptul că îi apropie pe elevi de problemele complexe ale vieții, de situații asemănătoare celor cu care se vor confrunta în realitatea cotidiană. În acest sens, analiza multiperspectivă a unor asemenea situații se soldează cu tragerea unor învățăminte utile. În abordarea unor

cazuri problematice, elevul caută mai multe variante de soluționare a acestora. Astfel, ei învață cum să întreprindă o analiză, cum să găsească alternative de soluționare, cum să adopte decizii și să le argumenteze. În această ipostază, studiul de caz se folosește nu pentru îmbogățirea bagajului de cunoștințe, dar pentru valorificarea creatoare a unei experiențe la noi condiții și în combinații noi, impuse de noua situație-problemă [1, p. 235].

Studiul de caz familiarizează elevii cu o strategie de abordare a unui fapt real, cu implicarea anumitor structuri mentale, care pot fi transferate în analiza și înțelegerea altor cazuri, în rezolvarea independentă a altor situații-problemă. Însușind o astfel de experiență, ei vor putea efectua analogii între situații relativ apropiate. Privită din această perspectivă, putem conchide că metoda dată are un pronunțat caracter activ, pentru că solicită un intens demers de valorificare a informațiilor, de elaborare a deciziilor, de evaluare critică a alternativelor, de exprimare a opiniilor etc. Aplicarea studiului de caz favorizează dezvoltarea capacității de a anticipa, de a acționa rapid și corespunzător în situații excepționale; a capacității de a aprecia valabilitatea practică a soluțiilor; a capacității de bun organizator și conducător. De asemenea, dezbateră în jurul cazului amplifică relațiile intercolegiale și cele profesor-elevi, sporește puterea de argumentare și accentuează străduința de a-și susține ideile.

Alegerea cazului și transpunerea lui în termeni didactici trebuie făcută cu multă atenție. Pornind de la necesitatea aplicării principiului legăturii teoriei cu practica, cazul selectat în baza unei cercetări temeinice la fața locului trebuie să corespundă realităților și condițiilor existente, să ajute elevii să-și formeze o concepție modernă, să ofere posibilitatea unei priviri de ansamblu asupra conținutului problematic al acestuia.

Cît privește prelucrarea exemplului de caz, aceasta trebuie focalizată pe obiective clare, să asigure cadrul conceptual corespunzător analizei de întreprins, să fie în concordanță cu nivelul real de pregătire teoretică și practică a elevilor. Prin felul cum este elaborată și aplicată, analiza de caz trebuie să capete semnificația unei

metode euristice; să devină un exercițiu al căutării și descoperirii, al găsirii de răspunsuri; să pună în evidență reguli de rezolvare creatoare.

Pentru a-i conferi utilitate acestei metode, Herreid propune să se respecte următoarele principii: un caz bun este conceput ca avînd introducere, desfășurare și încheiere; cazul trebuie să fie interesant; cazul trebuie văzut ca o situație curentă (dacă este una clasică, ea poate fi percepută ca nemotivantă); un caz bine construit dezvoltă empatie față de personajele centrale – în afară de o implicare mai profundă, atributele personale ale acestor caractere vor influența decizia asupra soluționării cazului; alegerea cazurilor trebuie făcută în raport cu faptele cunoscute sau cu care se confruntă elevul; cazul trebuie să fie relevant pentru elevi, cazul trebuie să fie provocator de controverse și chiar de conflicte; un caz bine construit trebuie să forțeze decizia; cazul trebuie să posede generalitate, iar soluțiile identificate să poată dovedi aplicabilitate extinsă; un caz trebuie să fie scurt, deoarece elevii trebuie să aibă o privire globală asupra fenomenului [Apud 5, p. 236].

Pentru ca o situație să poată fi considerată și analizată drept un „caz”, ea trebuie să îndeplinească anumite condiții:

- să fie autentică și semnificativă în raport cu obiectivele proiectate;
- să aibă valoare instructivă în raport cu competențele profesionale, științifice și etice;
- să aibă un caracter incitant, motivînd participanții la soluționarea lui;
- să solicite participarea activă a tuturor elevilor [2, p. 220].

Efectuarea unei analize de caz presupune cunoașterea demersului metodic, după care urmează ca elevii să-și desfășoare activitatea, adică etapele de parcurs care conduc la adoptarea hotărîrii optime.

Etapa I: Prezentarea cadrului general în care s-a produs evenimentul:

- profesorul stabilește „cazul” de cercetat și obiectivele;
- cazul este experimentat pe un grup restrîns și propus spre analiză participanților;
- prezentarea trebuie să fie clară, precisă și completă.

Etapa a II-a: Sesizarea situației și conștientizarea necesității rezolvării acesteia:

- se stabilesc aspectele neclare;
- se pun întrebări de lămurire;
- se solicită informații suplimentare (surse bibliografice) privitoare la modul de soluționare a cazului.



Etapa a III-a: Studiul individual al cazului:

- documentarea participanților;
- găsirea și notarea soluțiilor de către participanți.

Etapa a IV-a: Dezbaterea în grup a modurilor de soluționare a cazului:

- analiza variantelor, fie în grupuri mici și apoi în plen, fie direct în plen, fiecare participant expunându-și propria variantă;
- compararea rezultatelor obținute și analiza acestora printr-o dezbatere liberă, moderată de profesor;
- ierarhizarea variantelor după gradul de autenticitate și originalitate.

Etapa a V-a: Formularea concluziilor pe baza unei decizii unanime.

Misiunea profesorului în aplicarea studiului de caz este să prezinte cazul, să organizeze și să conducă procesul de analiză a acestuia, să dirijeze cu abilitate și competență dezbaterile, să aplaneze eventualele conflicte. Având mai mult un rol de animator ce impulsionează discuțiile, intervențiile sale trebuie să manifeste răbdare, să se abțină de a anticipa ipotezele, opiniile și soluțiile la care pot ajunge elevii prin propriile lor raționamente. Prin urmare, accentul se pune pe participarea activă și productivă a elevului.

Respectiva metodă cunoaște mai multe variante de aplicare:

- metoda situației (se face o prezentare completă a cazului, elevii primind toate informațiile necesare soluționării acestuia). Se recomandă atunci când elevii dețin o experiență redusă de studiu în utilizarea acestei modalități de lucru și au puțin timp la dispoziție;
- studiul analitic (se face o prezentare completă a situației, dar nu se furnizează informațiile necesare soluționării sau acestea sînt redată parțial). Această variantă corespunde mai bine realității, deoarece obligă la căutarea informației, cultivă capacitatea de muncă independentă;
- elevii nu beneficiază de o prezentare completă a situației (nu primesc informațiile necesare soluționării cazului), ci doar de sarcini concrete de rezolvat, urmînd să se descurce de sine stătător [1, p. 239-240];
- formatul de tip dezbatere (discuțiile se desfășoară într-o manieră contradictorie, pornindu-se de la două puncte de vedere diametral opuse);
- formatul de tip discuție (elevilor li se prezintă cazuri de decizie ori de estimare, ei implicîndu-se în rezolvarea acestora prin intermediul discuțiilor);
- formatul învățare prin problematizare;



- formatul învățării în echipă [5, p. 23].

Dar, indiferent de varianta aplicată, important este ca la sfîrșitul fiecărui studiu de caz să se efectueze analiza și evaluarea soluției identificate, grupurile urmînd să prezinte rezultatele, să realizeze un schimb de informații și opinii, să formuleze concluzii.

În concluzie, studiul de caz:

- asigură apropierea celui ce învață de viață și de eventualele probleme cu care se poate confrunta, familiarizîndu-l cu o strategie de abordare a faptului real;
- favorizează dezvoltarea capacităților de analiză critică, de luare a deciziei și de soluționare a cazului;
- oferă oportunități de realizare a legăturii între teorie și practică;
- cultivă spiritul de responsabilitate și toleranța, spiritul de echipă și ajutorul reciproc; dezvoltă inteligența interpersonală.

Recenzenți:

dr. hab., prof. univ. Tatiana CALLO

dr. hab., prof. univ. Boris VIZER

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cerghit, I., *Metode de învățămînt*, Iași, Ed. Polirom, 2006.
2. Oprea, C., *Strategii didactice interactive*, Buc., EDP, 2006.
3. Joița, E., *Eficiența instruirii. Fundamente pentru o didactică praxiologică*, Buc., EDP, 1998.
4. Joița, E., *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*, Buc., Ed. Aramis, 2006.
5. Negreț-Dobridor, I.; Pînișoară, I. O., *Știința învățării. De la teorie la practică*, Iași, Ed. Polirom, 2005.
6. Siebert, H., *Pedagogie constructivistă. Bilanț al dezbaterii constructiviste asupra practicii educative*, Iași, Institutul European, 2001.
7. Ștefan, M., *Teoria situațiilor educative*, Buc., Ed. Aramis, 2007.



Marcel TELEUCĂ

Universitatea de Stat din Tiraspol

Olimpiadele cu probe orale la științele exacte

Abstract: One of the forms of the organisation of competitions in the basic subjects are olympiads, which history, as competition between schools, totals tens years. Nevertheless, if the organisation of educational process in that part of schools where it exists theoretically, can be focused on realisation or at least introduction of essences of the methodical and pedagogical thinking, which would be shown in various school programs, training

and examination methods, then in the domain of the olympiads' organization we have a traditional-conservative stagnation. In mathematical competitions it is shown by domination of the written olympiads which atmosphere reminds examination, or collective performance of homeworks. Nevertheless, the mathematical olympiads for VI-XII grades of schools and lyceums, can be spent in the form of an oral exposition of solution, when the exposition of the main steps of the solution in accurate form is replaced by an oral exposition of the problems' solutions in front of the members of the jury.

Una din formele de organizare a întrecerilor la principalele obiecte de studiu este olimpiada, a cărei istorie numără zeci de ani. Cu toate acestea, dacă procesul de învățămînt este orientat spre introducerea realizărilor sau, cel puțin, a esențelor gîndirii metodice și pedagogice, prin diversificarea programelor școlare, a metodelor de predare și de examinare, atunci domeniul desfășurării olimpiadelor este plasat sub semnul stagnării. Atmosfera competițiilor matematice tradiționale ne aduc aminte de o probă de evaluare sau de o îndeplinire în colectiv a temelor de casă. Concursurile pentru clasele VI-XII însă pot fi organizate și sub formă de expunere orală a soluțiilor în fața juriului.

OLIMPIADELE ȘCOLARE CU PROBE ORALE – EFICIENȚĂ ȘI AVANTAJE

În timpul competițiilor cu probe scrise, activitatea creatoare a participantului este limitată sau, mai bine-zis, „sufocată” de nivelul de cultură scrisă al acestuia, fapt ce lasă o amprentă atît asupra concursului, cît și asupra elevilor, pedagogilor, organizatorilor. Pe cînd olimpiada cu probe orale, transferînd demersul participantului în atmosfera mai puțin obișnuită a prestației discursive, a limbajului gesturilor și a mimicii, restrînge aria de manifestare a potențialului creator doar în cazul unui deficit lexical, al unui grad redus de cultură generală. Încercările, puțin productive, de a construi și a așeza corect pe hîrtie o frază sînt înlocuite de cele de a realiza un discurs individual cu argumente coerente. Acest fapt ușurează verbalizarea rezolvării, contribuind la dezvoltarea competențelor matematice, dar și comunicative ale participantului. În cazul olimpiadei cu probe scrise, o lucrare necorespunzătoare din punctul de vedere al nor-

melor gramaticale, eforturile considerabile de a structura textul sustrag și demoralizează elevul și, în consecință, duc la scăderea calității matematice a lucrării. În cazul olimpiadei cu probe orale însă, schimburile verbale între participant și juriu, posibilitatea de a adapta discursul, de a-l detalia, de a opera corectări permit a evita, a depăși sau a camufla erorile comise, a-și valorifica potențialul la maximum. Lărgirea ariei de comunicare în afara cercului de participanți, condițiile mai puțin formale creează o senzație plăcută, alimentînd simpatia față de acțiune și interesul față de obiect. Astfel, participarea la o olimpiadă cu probe orale pune în fața elevului o problemă de creație matematico-comunicativă, propune metode alternative de autoexprimare și conține un element pozitiv de orientare profesională.

Olimpiada cu probe orale presupune două etape: etapa eliminatorie și olimpiada propriu-zisă.

1. În prima fază, cea eliminatorie, elevul primește lista cu problemele de rezolvat, precizîndu-se timpul alocat soluționării acestora.

- Dacă reușește să realizeze sarcina în intervalul de timp prevăzut, elevul are dreptul să expună soluția membrului liber al juriului (poate utiliza și conspectul).
- Membrii juriului cercetează corectitudinea și coerența prezentării soluției și, în cazul depistării unor erori, îi adresează elevului întrebări. Acesta poate răspunde chiar în timp ce expune soluția, lichidînd, astfel, eventualele erori. Dacă nu reușește să răspundă, juriul este nevoit să constate rezolvarea greșită a problemei.
- Numărul de erori admise în expunere este limitat. De aceea, în cazul cînd nu se încadrează cu

prezentarea soluției corectă în intervalul de timp acordat, elevul este lipsit de dreptul de a continua expunerea.

- Dacă membrul juriului consideră soluția corectă, nu recurge la întrebări suplimentare și elevul poate prezenta rezolvarea celorlalte probleme eliminatorii.
- Dacă rezolvă toate problemele eliminatorii, elevul trece în cea de a doua fază.

2. În faza olimpiadei propriu-zise, elevului i se distribuie o nouă listă cu probleme și i se aduce la cunoștință intervalul de timp alocat rezolvării. Participantul are dreptul să răspundă în fața altui membru al juriului. Modul de expunere a soluțiilor rămâne același.

Numărul de probleme conținute în fiecare set (cîte unul pentru fiecare fază) și timpul alocat rezolvării este anunțat de juriu la începutul olimpiadei.

La notarea participanților și desemnarea cîștigătorilor se iau în considerație numai problemele soluționate. În cazul unei situații nereglementate prin regulile enunțate, juriul o va analiza și va lua decizia potrivită.

Olimpiada cu probe orale este, indiscutabil, cu mult mai activă decît cea cu probe scrise, chiar și pentru profesori. Prezentîndu-se ca excepție de la formele tradiționale, aceasta este percepută, de regulă, ca o acțiune ce exclude o apreciere obiectivă (din cauza absenței lucrării) asupra performanțelor participantului sau a calității activității pedagogului. Argumente stereotipe de genul „incapacitatea de a convinge oponentul”, „incapacitatea de a lega cîteva cuvinte” îi permit pedagogului să interpreteze rezultatele concursului drept neconcludente. De aceea, ar fi cazul ca profesorul să își schimbe optica asupra olimpiadei cu probe orale, să-i încurajeze pe elevi să participe fără frică, din interes și curiozitate, mai ales că respectivul mod de derulare a concursului nu necesită prezența lui personală.

Olimpiada cu probe orale este atrăgătoare și pentru membrii juriului, un factor nu mai puțin important. Chiar și la o simplă analiză, putem observa cît de variate pot fi acțiunile acestora:

- ignorarea unor întrebări „provocatoare” ale participantului;
- acordarea unui răspuns elementar, laconic, care însă nu conține informații relevante, „decisive”;
- furnizarea cîtorva subpuncte ale planului argumentativ, în cazul punerii la îndoială de către elev a corectitudinii cerinței problemei;
- prezentarea unor detalii mai mult sau mai puțin importante, indispensabile pentru înțelegerea enunțului problemei;
- prezentarea succintă a soluției autorului problemei, pentru ca elevul să își formeze o părere despre rezolvarea corectă a acesteia;

- analiza detaliată, complexă a problemei (la solicitarea pedagogului).

Plasticitatea, neconvenționalitatea acțiunilor, chiar pînă la inadecvare; avantajele comunicării orale, care conferă prezentării o amprentă personală, sînt factori mult mai atractivi pentru membrii juriului decît controlul de rutină al lucrărilor, uneori confuze și agramate.

Olimpiada cu probe orale este „superioară” celei cu probe scrise, atît din punctul de vedere al accesibilității, cît și din cel al cerințelor complexe de jurizare. Olimpiada cu probe scrise nu exclude notarea subiectivă, limitează capacitatea elevilor de a-și promova punctul de vedere, iar aspectul neîngrijit al lucrării este un element care poate determina depunctarea concurentului. Pe cînd comunicarea juriului cu autorul rezolvării face posibilă diagnosticarea mai exactă a nivelului de intelectualitate a elevului, depistarea șabloanelor de gîndire și a stereotipurilor auditoriului, stabilirea eficienței predării matematicii în școli și a calității programelor școlare. Astfel, chiar în cazul unui eșec, nici elevul, nici pedagogul, nici părinții nu vor percepe acest rezultat drept unul descurajant.

PERCEPȚII DIFERITE FAȚĂ DE SOLUȚIONAREA PROBLEMELOR ÎN CADRUL OLIMPIADEI

Se deosebesc mai multe tipuri de percepții față de acest gen de concurs, diferite viziuni asupra felului în care se soluționează o problemă:

- a) percepția elevilor;
- b) percepția profesorilor;
- c) percepția membrilor juriului.

Elevul se concentrează asupra procesului de rezolvare a problemei. Dacă se merge pe expunerea orală, atunci, pe parcurs, el își poate corecta unele erori; dialogînd, el are posibilitatea să se autoevalueze, să ia o atitudine critică vizavi de performanțele proprii, să înțeleagă pe deplin criteriile de evaluare stabilite de membrii juriului. În acest sens, accentul nu se pune pe profunzimea rezolvării, ci pe felul în care se relaționează, cum se stabilește contactul cu auditoriul. Elevul poate interveni cu comentarii adiționale, poate să-și pună în aplicare întreg arsenalul de argumente pentru a convinge auditoriul că are dreptate, că prezintă o rezolvare autentică, originală a problemei. Astfel, se evită comportamentul stereotip și se manifestă din plin creativitatea elevului.

Profesorii au un scop cu totul diferit. Spre deosebire de elev, care nu are experiență, profesorul înțelege întreg procesul, cunoaște în detaliu mersul olimpiadei. El urmărește cu atenție să se respecte regulile, să se creeze șanse egale pentru fiecare participant. Profesorii, de regulă, nu sînt interesați atît de rezultate, de mențiunile obținute de elevi, cît de modul concret de soluționare și prezentare a problemelor de către elev.

Juriul urmărește să depisteze greșelile elevilor, să nu se admită abateri de la modul de rezolvare-șablon, intervenind ca un evaluator echidistant, obiectiv, care își orientează acțiunile spre explicarea activității participanților.

Pregătirea olimpiadei

Organizatorii olimpiadei cu probe orale trebuie să se îngrijească din timp de multiplele aspecte legate de desfășurarea acesteia:

- să asigure suficiente locuri;
- să creeze condiții optime pentru a nu periclita munca elevilor;
- să includă în componența juriului un număr cât mai mare de profesioniști înalt calificați;
- să se asigure că fiecare membru al juriului are o viziune adecvată asupra celor ce urmează să se desfășoare, asupra categoriei de vîrstă a participanților și asupra materialului în lucru.

Olimpiada cu probe orale presupune cerințe specifice pentru activitatea juriului. Obiectivitatea apre-

cierilor este determinată de relația dintre capacitatea elevului de a prezenta soluțiile și capacitatea membrilor juriului de a asculta și a estima *expunerea acestuia*, și nu de a o „reconstrui” pe baza propriilor idei sau păreri.

În concluzie, olimpiada cu probe orale reprezintă în esență o nouă metodă de testare și de evaluare a cunoștințelor și competențelor elevilor, care solicită din partea elevilor, a cadrelor didactice, a membrilor juriului noi tipuri de aptitudini.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Berlov, S.; Ivanov, S.; Kohasi K., *Olimpiadele de matematică din Sankt-Petersburg*, Sankt-Petersburg, 2003.
2. Polya, G., *Descoperirea în matematică*, Buc., Ed. Științifică, 1971.

Recenzenți:

dr. Radu BAIRAC

dr. hab., prof. univ. Ilie LUPU



Olga CHIRCHINA

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

Fundamente metodologice ale formării inițiale a profesorilor de informatică

Abstract: Didactical methodology could be considered as systematic and praxiological theory, which uses at the level of teaching-learning-evaluation a set of techniques for teaching actions performance increasing. At the Chisinau Pedagogical Institute, named in honor of Ion Creanga, on the base of regularities of the didactical methodology it was accomplished an investigation, oriented towards improvement of some

system structure elements of initial information technology teacher conditioning.

Metodologia didactică poate fi definită drept o teorie sistemică și praxiologică, care angajează la nivel de predare-învățare-evaluare un set de tehnici de eficientizare a acțiunii de instruire. În cadrul Universității Pedagogice de Stat „I. Creangă” a fost realizată o cercetare orientată spre perfecționarea unor elemente de structură a procesului de formare inițială a profesorilor de informatică. Întrucât elementele de structură ale sistemului de învățământ, alături de resursele umane, includ și „obiectivele și conținutul învățării, strategiile și forma de organizare a procesului de învățământ și evaluarea lui” [3, p. 21], structura specificată poate fi reflectată printr-un model didactic (Tabelul 1).

Scopul principal al învățământului superior constă în formarea specialiștilor de calificare înaltă în corespundere cu cerințele societății. Pentru studenții de la specializarea *Informatica*, anume activitatea profesională viitoare determină obiectivele și conținutul disciplinelor, formele actului de învățare, iar standardele profesionale asigură cultivarea calităților psihopedagogice prin corelarea obiectivelor studierii informaticii cu cele ale formării personalității unei societăți informatizate. În acest context, standardele profesionale pot fi folosite ca puncte de reper în realizarea de observații pedagogice și în elaborarea unor chestionare ce le-ar permite studenților să se autoaprecieze [6].

Cursul universitar de formare inițială a profesorilor de informatică reprezintă un ansamblu de discipline, inclusiv *Metodica predării informaticii* (MPI). Pentru a putea opera modificările de rigoare și a adapta conținutul acesteia, am recurs la un experiment, realizat pe parcursul practicii pedagogice a studenților. Experimentul a presupus aplicarea

Tabelul 1. Modelul didactic al formării inițiale a profesorilor de informatică

Procesul de formare universitară a profesorilor de informatică				
Componentele neflexibile ale procesului de învățământ		Componentele flexibile ale procesului de învățământ (pot fi optimizate)		
Contingentul studenților	Strategiile învățământului universitar	Scopurile formării profesionale a profesorului de informatică	Tehnologia formării profesor de informatică	
		Conținutul învățării	Formele, metodele și mijloacele învățării	
		Sistemul de evaluare a cunoștințelor		
Problemele analizate				
Cerințele sociale față de personalitate și formarea profesorului de informatică:	Învățământul superior: strategii de formare a cunoștințelor la adulți:	Concepția formării inițiale a profesorului de informatică:	Programul de formare a viitorului profesor de informatică:	
			● <i>Definirea conținutului</i> – un pas important spre organizarea procesului de învățare:	
			– principiul corelării intra- și interdisciplinare a obiectelor de studii;	
			– principalele funcții ale conținutului învățării	
● <i>Strategiile reformării învățământului universitar în R. Moldova</i>	● <i>Cerințele educaționale</i> față de formarea inițială a profesorului de informatică:	– unele deziderate legate de revizuirea Curriculumului pedagogic universitar;	● <i>Conceptiile pedagogice</i> ca fundament în elaborarea conținutului învățării.	
● <i>Rolul educației</i> în socializarea personalității umane	– sistemul de învățământ ca element organic al societății;	– activitatea instructivă independentă a studentului ca mijloc de dezvoltare profesională	– creativitatea – o componentă esențială în demersul de formare a profesorului;	
● <i>Influența procesului de informatizare</i> asupra învățământului.	– activitatea instructivă independentă a studentului ca mijloc de dezvoltare profesională	Caracteristica procesului de formare a cunoștințelor la adulți:	– utilizarea tehnologiilor activ-participative în cadrul formării specialistului în domeniul predării informaticii.	
Condițiile psihopedagogice ale formării universitare a profesorului de informatică:	● Unele concepții științifice referitoare la personalitatea umană	● Bazele psihopedagogice ale procesului de învățare	● <i>Practica pedagogică</i> – verigă importantă a procesului de învățământ	
			– rolul memoriei și al gândirii în procesul învățării;	– stabilirea conținutului pentru formarea cunoștințelor la adulți
			– Cultivarea la viitorii profesori de informatică a măiestriei pedagogice	

unui chestionar cu ajutorul căruia ne-am propus să investigăm: timpul necesar pregătirii pentru o lecție, activitatea elevilor în cadrul lecțiilor de predare a unui material studiat/nestudiat sau analizat/neanalizat de către studenți pe parcursul studiilor universitare, starea psihologică a viitorului profesor în situații concrete etc. Generalizarea răspunsurilor la itemii chestionarului a permis identificarea gradului de pregătire al studenților pentru autoinstruire.

În baza cursului *Metodica predării informaticii* și a practicii pedagogice, cu scopul eficientizării procesului de învățare prin utilizarea noilor tehnologii de instruire și evaluare, a fost elaborat *Modelul tehnologic de formare a competențelor profesionale ale profesorilor de informatică* (Tabelul 2). În cadrul acestuia, o atenție deosebită a fost acordată conștientizării de către viitoarele cadre didactice a importanței studierii informaticii în formarea personalității celui educat.

Tabelul 2. Modelul tehnologic de formare inițială a competențelor profesionale ale profesorilor de informatică



Programul de pregătire a viitorului profesor de informatică trebuie să prevadă și abordarea următoarelor subiecte: „Criza informațională în societate: premise, conținut, consecințe, abordări”; „Impactul informatizării asupra societății”; „Computeromania și computerofobia ca fenomene sociale”; „Criminalitatea informațională”.

În procesul formării inițiale a profesorului de informatică se aplică următoarele metode de instruire: *simularea și modelarea, problematizarea, jocurile didactice, studiul de caz, învățarea prin descoperire și cercetare, instruirea asistată de calculator*. Analizând utilitatea cursurilor de formare a abilităților de aplicare a tehnologiilor informaționale în educație, s-a observat o diferență semnificativă între cadrele didactice care au urmat un program de formare specializat și cadrele didactice care nu au urmat un astfel de curs, primii susținând că folosirea noilor tehnologii în activitatea didactică a avut un impact pozitiv atât asupra elevilor buni (83,3% față de 64,5%), cât și asupra elevilor slabi (65,3% față de 48,2%). Pregătirea cadrelor didactice la acest capitol poate fi ameliorată prin introducerea mai multor simulări și exerciții practice (semnalată de 10,8% din practicieni). Utilitatea conținuturilor programelor de formare inițială și continuă existente au confirmat-o 58,3% din respondenți, iar 7,4% consideră că acestea ar trebui îmbunătățite [7]. Astfel, noile medii de instruire reclamă celor ce învață un set nou de abilități și competențe, atitudini și aptitudini necesare studiului individual.

În scopul comparării eficienței metodelor moderne de instruire, inclusiv a celor care îmbină tehnologiile informaționale cu cele tradiționale, testate în grupele experimentale și în cele de control, datele experimentului au fost prelucrate cu ajutorul a două metode statistice: *metoda criteriului “Hi pătrat” (χ^2)* și *testul Mann-Whitney (U)*.

Metoda criteriului “Hi pătrat” (χ^2) [4, p.161] a fost utilizată pentru a aprecia importanța cursului *Metodica predării informaticii* în dezvoltarea competențelor profesionale ale studenților. În vederea verificării ipotezelor **H0** și **H1**, criteriul χ^2 a fost calculat după formula:

$$T = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \cdot \sum_{i=1}^c \frac{(n_{1i} \cdot s_{2i} - n_{2i} \cdot s_{1i})^2}{s_{1i} + s_{2i}} \quad (1)$$

Valoarea lui T calculată reieșind din datele experimentului este de 35,62. În conformitate cu tabelul valorilor lui χ^2 [5, p. 573], semnificația critică a criteriului statistic este T: $x_{1-\alpha} = 5,90$ pentru $P = 0,05$. Deoarece valoarea T calculată depășește această valoare, ipoteza **H1** despre schimbările semnificative în competențele profesionale ale studenților este demonstrată. Astfel, rezultatele experimentului au confirmat ipoteza alternativă și faptul că reușita studenților sporește în 95 la sută din cazuri.

Testul Mann-Whitney (U) [2, p. 207] a fost utilizat:

- pentru a compara tehnologiile didactice aplicate în grupele experimentale și în cele de control prin prisma rezultatelor evaluărilor la *Metodica predării informaticii*;
- pentru a demonstra faptul că în grupele experimentale nu sînt mai mulți studenți dotați decît în grupele de control.
- În primul caz, valoarea lui W_1 și W_2 se calculează după formulele (2) și (3):

$$W_1 = n \cdot m + \frac{n(n+1)}{2} - T_1 \quad (2) \quad W_2 = n \cdot m + \frac{m(m+1)}{2} - T_2 \quad (3)$$

unde m reprezintă numărul studenților din grupele experimentale și n – al celor din grupele de control.

Conform calculelor experimentului, $W_1 = 414,5$; $W_2 = 2076,5$.

Ca urmare, $U = \min(W_1, W_2) = 414,5$.

Valoarea critică $W_{0,95;47,53}$ pentru $m > 20$, $n > 20$ se calculează după următoarea formulă (4):

$$W_{1-\alpha;n,m} = \frac{n \cdot m}{2} - z_{1-\alpha/2} \sqrt{\frac{n \cdot m \cdot (n+m+1)}{12}} \quad (4) \quad z = \frac{U - \frac{n \cdot m}{2}}{\sqrt{\frac{n \cdot m \cdot (n+m+1)}{12}}} \quad (5)$$

Reieșind din datele experimentului, obținem $W_{1-\alpha;n,m} = 961,6996$. Întrucît $z_{1-\alpha/2} = 1,96$ pentru $\alpha = 0,05$, rezultă că $U < W_{0,95;47,53}$.

Concluzie: deoarece valoarea calculată este mai mică decît valoarea critică, respingem ipoteza **H0** și validăm ipoteza **H1**: notele la examenul *Metodica predării informaticii* în grupele experimentale sînt mai mari decît notele obținute de studenții din grupele de control, fapt ce confirmă avantajul utilizării noilor tehnologii în studierea *Metodicii predării informaticii*.

- În cazul al doilea, au fost testate deosebirile inițiale dintre competențele teleologice ale studenților din grupele experimentale și cele ale studenților din grupele de control înainte de experiment; gradul de autoorganizare

și de responsabilitate; motivația pentru studiul independent al unor subiecte din programul școlar la *Informatică*.

Concluzie: deoarece valorile lui U sînt mai mari decît valorile critice $W_{1-\alpha, n, m}$, respingem ipoteza **H1** și validăm ipoteza **H0**. Așadar, pînă la experiment, studenții din ambele grupe demonstau același nivel de competențe, iar deosebirile între valorile obținute sînt aleatorii.

Aplicarea metodelor statistice de prelucrare a datelor experimentale a confirmat eficiența metodicii aplicate în grupele experimentale față de metodica tradițională utilizată în grupele de control.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Chirchina, O.; Drăgan, G., *Metodica predării informaticii*, Ch., CEP UPS „I. Creangă”, 2004-2008.
2. Chiriac, L.; Golovco, N., *Metode numerice: Îndrumar de laborator*, Ch., Ed. Universitatea de Stat, Tiraspol, 2004.
3. Patrașcu, D., *Tehnologii educaționale: manual*

universitar, Ch., Tipografia Centrală, 2005.

4. Patrașcu, D.; Patrașcu, L.; Mocrac, A., *Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice*, Ch., Ed. Știința, 2003.
5. Немов, Р. С., *Психология*, Учеб. для студ. педвузов, книга 3: *Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики*, М., Изд. Владос, 1998.
6. *Профессиографический метод как способ вхождения в педагогическую деятельность*, http://www.avpu.ru/proect/sbornik_2004/039.htm.
7. Noveanu, E.; Potolea, D., *Informatizarea sistemului de învățămînt: programul SEI. Raport de cercetare evaluativă EVAL SEI*, 2008, [on-line]. Disponibil pe Internet: http://www.elearning.ro/resurse/EvalSEI_raport_2008.pdf.

Recenzenți:

dr. hab., prof. univ. Tatiana CALLO
dr., conf. Liubomir CHIRIAC

Educația tehnologică la treptele preșcolară și primară de învățămînt. Probleme deschise

Istoria civilizației umane poate fi abordată ca un lanț continuu de apariție și dezvoltare a tehnologiilor: agricole, meșteșugărești, industriale și, în zilele noastre, informatice. Perpetuarea de la o generație la alta a valorilor aferente activităților umane s-a realizat dintotdeauna prin educație. Educația își asumă rolul determinant pentru destinul societății umane, ea trebuie să anticipeze încotro ne îndreptăm, deci este responsabilă pentru valorificarea vocației individuale.

În această ordine de idei, rolul educației formale capătă valențe noi, se amplifică. Cetățeanul în devenire necesită sprijin competent în educarea abilităților de a face față problemelor variate și complexe, provocate de contemporaneitate. Pentru a realiza acest deziderat, trebuie corelate toate disciplinele curriculare, toate treptele sistemului de învățămînt.

Prin disciplina *Educație tehnologică*, procesul de învățămînt pune accent pe individ ca personalitate distinctă, ca germen al unei chemări aparte. Individului i se prezintă o gamă de domenii de activitate, el avînd posibilitate să opteze, după dorință, pentru unul dintre ele. Astfel, dispare subordonarea acestuia unei planificări sociale de moment sau evoluției spectaculoase într-un sector, pentru care s-ar putea să nu manifeste nici o atracție, nici o chemare. Diversitatea modulelor disciplinei *Educație tehnologică* la toate ciclurile de învățămînt vizează apropierea treptată și sigură a educatului de aptitudinile sale naturale, amplificarea capacităților creatoare și a disponibilităților pentru invenție și inovație.

„Lumea se schimbă, și cu ea și locul omului în această lume. În întreaga Europă, responsabilii învățămîntului caută să atenueze divorțul dintre educația primită și viața profesională viitoare. Așa s-a născut educația tehnologică, integrată progresiv în programele școlare și devenită o nouă disciplină de studiu” [2].

Toate disciplinele sînt importante. Nu de puține ori s-a semnalat pericolul menținerii în planurile de învățămînt numai a disciplinelor științifice. Chiar Raportul UNESCO, „A învăța să fii”, sesiza că „programele rezervă loc mai ușor științelor decît tehnologiilor” și avertiza că „Separînd-o de practică, se sterilizează în parte știința sub pretextul ridicării prestigiului ei, și astfel se pierde mult din eficacitatea ei ca instrument de educație” [4, p. 116]. De aici se poate concluziona că fără disciplina *Educație tehnologică* procesul de învățămînt ar rămîne neadecvat și incomplet.

ACCEPȚIUNI MODERNE ASUPRA
SCOPULUI ȘI PRINCIPIILOR DISCIPLINEI
EDUCAȚIE TEHNOLOGICĂ

- *Educația tehnologică*, ca o componentă a educației intelectuale, este o disciplină de cultură generală. Aceasta nu se reduce la instruire practică, la inițiere într-un meșteșug tradițional sau într-o profesie modernă, nu face o profesionalizare timpurie, *este o formație culturală nouă, născută din raportul omului modern cu tehnologia, și o coordonată de acțiune pentru educația permanentă* [6].
- *Educația tehnologică* este o componentă a noii culturi generale, fiind disciplina care reprezintă „poarta deschisă spre societatea de mâine” și care are scopul de *a forma la elev cultura tehnologică necesară pentru a-l pregăti să facă față provocărilor unei societăți atît de tehnologizate cum este cea actuală și cum va fi cu siguranță societatea de mâine* [1].
- Scopul disciplinei *Educație tehnologică* nu este acela de a realiza un produs finit, ci *de a pătrunde în miezul problemelor tehnologice, dezvoltînd mobilitatea în gîndire a elevilor*, respectiv: puterea de exprimare a minții, curiozitatea, plăcerea și nevoia de a învăța, aptitudinea de a înțelege o problemă tehnologică, de a-i defini datele, de a-i găsi o soluție, de a structura cunoștințele; a stimula activitatea gîndirii divergente, a libertății, a responsabilității, a facultății de a-și asuma sarcini, de a se angaja într-o activitate concretă; a explora, a cuceri, a construi mediul și a se construi construindu-l [12].
- Scopul educației tehnologice rezidă în *formarea capacităților intelectuale, a disponibilităților afective și a abilităților practice prin asimilarea de cunoștințe tehnologice*, avînd drept finalitate *facilitarea comportamentului autonom de adaptare a persoanei la specificul tehnologic al vieții cotidiene* [6].
- Principiile educației tehnologice, afirmate la nivel de UNESCO, vizează “reconcilierea cunoașterii cu știința de a acționa”:
 - a) *principiul complementarității*, prin “alternanță și continuitate” între formarea intelectuală și formarea practică a personalității umane;
 - b) *principiul integrării* personalității umane în mediul social (economic, politic, cultural) prin acțiune;
 - c) *principiul echilibrului* între acumularea cunoașterii teoretice și dezvoltarea experienței practice;
 - d) *principiul proiectării resurselor* aplicative ale cunoașterii științifice la toate vîrstele, nivelurile și formele de educație.

* * *

Corelînd prevederile Curriculumului Național la treptele preșcolare și primară, se constată:

- Curriculumul Național la educația tehnologică pentru clasele primare stipulează [7]:
 - *scopul* de “a forma la elevi convingerea și priceperea de a munci, știindu-se că munca este principala sursă vitală, atît pentru fiecare persoană în parte, cît și pentru întreaga societate”;
 - *finalitatea* de “a deschide orizontul elevilor pentru cunoașterea și stimularea creativității la integrarea acestora în spațiul social-economic și istorico-cultural al societății”.
- În curricula educației preșcolare nu se specifică explicit dimensiunea educației tehnologice. Aceasta poate fi regăsită în cadrul diverselor arii curriculare: educație prin arte, cunoașterea mediului, construire (matematică). Problema definitivării rădăcinilor teleologice ale educației tehnologice la treapta preșcolară și a optimizării acestora în planul asigurării continuității cu treapta primară este actualmente deschisă.

DEFINIREA OBIECTIVELOR GENERALE ALE
DISCIPLINEI EDUCAȚIA TEHNOLOGICĂ

Studiind diverse izvoare pedagogice, conchidem că definitorii pentru educația tehnologică pot fi considerate următoarele *obiective generale*:

- cultivarea unui veritabil umanism tehnologic;
- dezvoltarea spiritului științific de cercetare;
- amplificarea capacităților creative, a disponibilităților pentru invenție și inovație;
- inițierea în pregătirea tehnico-practică;
- inițierea în limbajele tehnologice specifice;
- cunoașterea istoriei sumare a dezvoltării științei și tehnicii, a ingeniozității spiritului uman;
- înțelegerea raportului tehnologie-mediul și cultivarea unei atitudini, a unui comportament ecologic;
- cunoașterea marilor familii profesionale, cu specific tehnologic, pentru o viitoare opțiune socio-profesională [6].

În continuare, ne vom opri succint asupra fiecărui dintre aceste obiective.

- **Cultivarea unui veritabil umanism tehnologic** trebuie să se fundamenteze pe ideea că omul este scopul evoluției sociale, inclusiv al progresului tehnologic. Astfel, progresul tehnico-științific este conceput în folosul omului și umanității, și nu al subordonării și compromiterii condiției umane. Aceasta înseamnă că știința și tehnologia trebuie utilizate în sens benefic și nu pentru autodistrugere. Totodată, automatizarea și robotizarea

urmăresc să-l facă pe om disponibil pentru noi acte de creație, evitând stresul.

Cultivarea umanismului tehnologic vizează și realizarea unui echilibru între pregătirea și formarea rațional-technică, formarea sensibilității prin artă și cultură.

Educarea unei noi motivații a muncii, cu accent pe latura expresivă a acesteia, pe afirmarea puternică a eu-lui, a personalității, precum și a unei etici a muncii, cu accent pe înalta responsabilitate derivată din înalta tehnologie și puternicele energii pe care omul este și trebuie să fie stăpîn constituie alte sarcini și căi de realizare a obiectivului vizat.

- **Dezvoltarea spiritului științific de cercetare**

„Elevul viitorului va fi un explorator”, susține Marshall McLuhan [5]. Pentru aceasta, el trebuie învățat să cerceteze. Învățarea prin cercetare, prin descoperire trebuie să ducă la găsirea și punerea problemei, la formularea acesteia, la stăpînirea unor strategii pentru determinarea relațiilor cauzale, interdependente dintre fenomene. În ultimă instanță, atitudinea interogativă, capacitatea de a pune întrebări lumii înconjurătoare reprezintă calități ale adevăratului cercetător.

Inițierea în strategia elementară pentru determinarea relațiilor fenomenelor fizice – esențiale în procesele tehnologice – va constitui o sarcină didactică cu valoare aplicativă concretă pentru profesorii de educație tehnologică. În acest sens, elevii vor parcurge principalii pași ai respectivei strategii: definirea variabilei dependente (lucrul pe care intenționăm să-l schimbăm); specificarea variabilelor independente (factorii ce ar putea schimba lucrul pe care încercăm să-l schimbăm); modificarea valorilor primei variabile independente, înregistrarea și sintetizarea schimbărilor. În acest mod, prin experimente practice cu valoare aplicativă se va dezvolta aptitudinea de analiză a legităților mediului fizic, tehnologic; capacitatea de a observa, clasifica, măsura, tabela și face deducții. De aici, treptat, se poate trece la dezvoltarea capacității de a sesiza diverse defecte ale unor produse tehnologice și a abilității de a interveni pentru depanare (repararea aparaturii electrocasnice, depanări RTV etc.).

- **Amplificarea capacităților creative, a disponibilităților pentru invenție și inovație**

Deși teoria factorială a creativității, elaborată de Guilford, evidențiază faptul că cea mai mare parte a comportamentului creativ ține de ereditate, totuși, multe capacități pot fi exersate și dezvoltate prin tehnici, metode și procedee adecvate. Astfel, gîndirea divergentă – capacitatea de a da mai multe soluții aceleiași probleme – se poate dezvolta prin proceduri și sarcini de genul: “dați cît mai multe utilități unui obiect”; “arătați consecințele unui eveniment în timp și spațiu”; “aplicări neobișnuite” etc.

Capacitatea de disociere poate fi dezvoltată utilizînd:

metode analogice, scheme ale identificării corporale, metode aleatorii de combinare a unor fapte, obiecte întîmplătoare; forme inductoare, prin sinectică, inițiere în bionică (cunoașterea unor forme și fenomene din natură, redescoperite de om, precum: aparatul fotografic – ochiul; calculatorul – creierul; forma aerodinamică – picătura de ploaie; avionul – pasărea; radiolocația – liliacul etc.).

Capacitatea de relativizare a conduitelor umane poate fi formată prin metode antitetice, prin concasaj, prin scenarii fanteziste. Emulația creativă se poate realiza prin metode de stimulare colectivă: *brainstorming*-ul, *tehnica Delphi*, *reuniunea Panel* sau ancheta iterativă, grupele “față-în-față”.

Dezvoltarea fenomenelor dinamogene ale creației (curiozitatea, interesul, curajul, dorința, pasiunea etc.) se poate produce prin autochestionare, eurograme ale demersurilor unor mari invenții sau descoperiri, prin cunoașterea particularităților rezolvării unor probleme constructive sau a erorilor din munca unui inventator.

- **Inițierea în pregătirea tehnico-practică va urmări:**

- cunoașterea materiilor prime și a materialelor auxiliare, a proprietăților acestora, pentru a putea fi prelucrate;
- dezvoltarea capacității de a citi un desen tehnic adecvat nivelului de pregătire, de a proiecta și realiza schițe și desene tehnice;
- cunoașterea și înțelegerea logicii tehnologice, a operațiilor de prelucrare a materialelor, în vederea realizării unor produse necesare omului;
- inițierea în utilizarea unor scule, mașini-unelte indispensabile procesului tehnologic; cunoașterea principiilor de funcționare, a normelor de exploatare, a unor defecțiuni posibile și a modului de depanare;
- inițierea în probleme de igienă a muncii, de formare a unei discipline tehnologice; respectarea normelor de protecție a muncii;
- cunoașterea modului de organizare a unor întreprinderi, ateliere, a proceselor de fabricație, a unor fluxuri tehnologice (prin vizite, întîlniri cu ingineri, expoziții etc.);
- inițierea în probleme financiar-economice, vizînd estimarea costurilor, cheltuielilor, prețurilor unor produse.

- **Inițiere în limbajele tehnologice specifice**

În societatea prezentă, dar mai ales viitoare, se impun a fi cunoscute cel puțin patru limbaje:

- limbajul computerelor, al informatizării;
- limbajul matematic, ca limbaj universal;
- limbajul desenelor tehnice și cel specific domeniului tehnologic;
- limba engleză – ca mijloc de informare tehnică,

de codificare a comenzilor, a prospectelor oricăru tip de tehnologie, indiferent de proveniență.

Combaterea analfabetismului tehnologic funcțional prin mijloace instructiv-educative adecvate vârstei educaților este un imperativ al zilelor noastre.

- **Cunoașterea dezvoltării științei și tehnicii, istoria sumară a ingeniozității spiritului uman**

Cunoașterea legilor naturii ca macrosistem nu se poate efectua decât printr-o abordare istorică a evoluției științei, precum și printr-o viziune interdisciplinară, care ar conduce la structurarea unor fundamente ale concepției despre lume și viață (de exemplu, înțelegerea bipolarității în natură și univers: plus-minus, masculin-feminin, nord-sud, bine-rău, materie-antimaterie etc.).

Perceperea modului în care s-au realizat marile descoperiri ale științei și tehnicii (roata, scrierea, tiparul, penicilina, diverse tehnologii), precum și a relației dintre activitatea practică, știință și tehnologie constituie o altă sarcină educativă importantă.

Studierea biografiilor marilor inventatori ai lumii, dar și ale savanților autohtoni, a contribuției acestora la progresul omenirii se integrează într-o strategie educativă motivațională pentru acțiuni viitoare și, totodată, constituie sursa de modele și idealuri de viață. Aceasta se poate corela și cu relevarea contribuțiilor aduse de marile civilizații la progresul tehnologic.

Prin întregul demers istoric se va urmări și dezvoltarea unui mod de gândire din perspectiva timpului și a valorilor perene, precum și a curiozității pentru domenii încă neexplorate. Facem cunoștință cu trecutul pentru a înțelege prezentul și, mai ales, pentru a ști sensul viitorului. Iată de ce istoria sumară a tehnologiei, în diverse epoci ale civilizației umane, va fi corelată cu o altă direcție de educație tehnologică – educația pentru viitor, educația pentru schimbare, dezvoltând aptitudini de proiectare a viitorului, de anticipare, conducând elevii spre învățarea modului de a face supoziții ș.a.

- **Înțelegerea raportului dintre tehnologie și mediu, cultivarea unei atitudini și a unui comportament ecologic**

Prin realizarea acestui obiectiv se preconizează cunoașterea legilor și a relațiilor ecologice, a dezechilibrelor create de om prin civilizație și tehnologie, a marilor conflicte dintre tehnologie, mediu și societate. Familiarizarea cu legile ecosferei, formulate de B. Comonomer, poate contribui la clarificarea raportului dintre tehnologie și mediu:

- “Toate sînt legate de toate”, o viziune sistemică și cibernetică, include omul, societatea și tehnologia în această rețea de legături complexe, de schimburi permanente de substanță, informație și energie.
- “Totul trebuie să ducă undeva”, sau “în natură nu există deșeuri”, trebuie să constituie un deziderat,

o normă, pentru a crea astfel de tehnologii în care totul se reciclează (ambalajele biodegradabile sînt un exemplu în acest sens).

- “Natura se pricepe cel mai bine”, avertizează asupra intervențiilor nocive ale tehnologiei: detergenți, insecticide, erbicide, canalizări, defrișări, experiențe nucleare etc.
- “Nimic nu se capătă pe degeaba”, avertizează asupra pericolului exploatarei iraționale, fără o restituire corespunzătoare.

Educația tehnologică are sarcina de a pregăti viitorul specialist sub aspectul atitudinii, pentru a nu intra în contradicție cu natura, pentru a ști că în cibernetică funcționează și legea acțiunii inverse, a interacțiunii natură-om, că, de fapt, orice modificare produsă de activitatea economică are repercusiuni asupra vieții sociale.

- **Cunoașterea familiilor profesionale cu specific tehnologic pentru o viitoare opțiune socio-profesională**

Educația tehnologică are menirea de a-i dezvolta elevului capacitatea de a alege, și nu de a fi “selectat” pentru calificarea sa ulterioară; de a alege în cunoștință de cauză, și nu de a fi “orientat”, “dirijat”.

În contextul apariției de noi profesii – speranțe ale viitorului – datorate înaltelor tehnologii, informatizării, procesării și automatizării, se cer a fi cunoscute calitățile, aptitudinile generale și speciale corespunzătoare respectivelor profesii. Acest lucru implică o inventariere a calităților date și adaptarea lor la standardele vocaționale specifice fiecărei profesii. Inițierea în pregătirea tehnică, pe grupe largi de profesii, cât mai variate, poate oferi posibilitatea alegerii în cunoștință de cauză. Vizitarea unor întreprinderi, uzine și unități economice, înfățișările cu specialiști, vizionarea unor filme documentare, participarea la activitatea unor cercuri și cluburi cu profil tehnico-aplicativ, dezvoltarea unor interese, a unor mici pasiuni și preocupări de timp liber sînt doar cîteva genuri de activități care pot avea influență asupra structurării unor modele și idealuri socio-profesionale cu valoare motivațională în opțiunea viitoare.

SPECIFICUL METODOLOGIEI DISCIPLINEI

EDUCAȚIE TEHNOLOGICĂ

Rolul pedagogului la lecțiile de educație tehnologică, pentru realizarea scopului și obiectivelor stipulate, este unul esențial. Cum să transmiți un volum atît de mare de cunoștințe din domenii atît de diverse, astfel încît elevul să fie capabil astăzi, dar mai ales mîine, să le utilizeze în practică? Este oare suficient ca pedagogul să dea dovadă doar de o bună pregătire de specialitate, așa încît să poată răspunde numeroaselor „de ce”-uri ale elevului curios să descopere cît mai multe din lumea care îl înconjoară? Răspunsul este evident „nu”, deoarece desfășurarea

optimă a procesului instructiv-educativ este condiționată de o serie de factori, dintre care competența celui chemat să organizeze și să dirijeze activitatea didactică se impune ca importantă.

Cunoștințele cuprinse în manualele de educație tehnologică sau celelalte surse bibliografice primesc forță instructiv-educativă numai prin prelucrarea și transmiterea lor de către pedagog, preocupat în permanență de găsirea celei mai eficiente căi de organizare și îndrumare a activității de învățare a elevilor. Proiectarea și realizarea demersului didactic necesită anumite competențe științifice și psihopedagogice. Predarea oricărei discipline îi cere abilități care să-i permită să acționeze cu succes în instruirea și educarea elevilor. Competențele pe care trebuie să le demonstreze fiecare cadru didactic sînt prezentate de V. Marcu astfel: „Poate răspunde în mod eficient acestor cerințe numai acel dascăl care are o bună pregătire profesională, stăpînește la un înalt nivel obiectul de studiu pe care îl predă, are capacitatea de a transmite cunoștințe, poate să-l facă pe elev să înțeleagă, să asimileze și să aplice în mod eficient cele învățate” [10, p.15]. Nu e suficient să le vorbești elevilor, deoarece activitatea didactică, fiind una complexă, nu se poate limita doar la o simplă expunere, ci presupune utilizarea unor tehnici de muncă eficiente.

Metodologia educației tehnologice orientează valoric raporturile pedagogice existente între cultura generală-cultura de profil-cultura de specialitate/profesională.

- Cultura generală asigură dezvoltarea normală a personalității umane în cadrul învățămîntului general obligatoriu. Ea susține stabilizarea structurii aptitudinal-atitudinale care promovează, din interior, o linie ascendentă de orientare școlară, profesională și socială a personalității umane.
- Cultura de profil prelungeste cultura generală pe domenii de studii/cunoaștere, determinate de evoluția structurală a personalității umane, care poate fi orientată aptitudinal și atitudinal spre "știință" ("real") – "uman" – "tehnologie" – "economie" etc.
- Cultura de specialitate/profesională lărgeste și aprofundează cultura de profil la nivelul unor structuri proiectate și realizate conform unor obiective specifice în învățămîntul secundar profesional și în învățămîntul superior [11].

La orele de *Educație tehnologică*, sarcinile de lucru au un caracter mai puțin structurat și stereotip; de asemenea, sînt mai relevante, fiind direct legate de nevoile și preocupările cotidiene ale elevilor, ale familiilor acestora și ale comunității locale. Totodată, interesul și efortul elevilor cuprinde o perioadă de timp mai îndelungată decît o oră de clasă, multe dintre ele devenind obiect al preocupărilor extrașcolare sau de timp liber. Din acest motiv, progresul elevilor la disciplina

respectivă nu este sesizată imediat. Disciplina le pare ineficientă pe termen scurt celor care nu înțeleg că rostul ei este de a forma capacități aplicabile într-o sferă largă de situații. Achizițiile în plan acțional și atitudinal se obțin nu prin „predare”, ci prin parcurgerea unor contexte de învățare captivante și provocatoare, în care implicarea personală, prezența celorlalți și continuitatea preocupărilor sînt definitorii [1].

Activitatea desfășurată în astfel de condiții relativizează reprezentările elevilor despre pedagog. Dată fiind natura activității, la lecția de *Educație tehnologică* elevul nu “privește” numai spre pedagog, ci și spre colegi, spre obiectele supuse analizei, spre materialele și sculele pe care le folosește, spre modelul și instrucțiunile specificate de fișa tehnologică, spre ceea ce au realizat colegii.

Pe de altă parte, nici pedagogul nu stă numai în fața elevilor, ci și lîngă ei, printre ei, împreună cu ei. Recunoaște și le demonstrează că nu este singura sursă de informare. Le solicită părerea, le pune la încercare istețimea cerîndu-le să imagineze și alte modalități de lucru, de exprimare grafică, de soluționare a unor probleme tehnice de interes personal. Îi încurajează să dea obiectelor și spațiilor construite funcționalități sporite, să conștientizeze riscul mișcărilor pripite și al nerespectării normelor de protecție a muncii; le cultivă mîndria lucrului bine făcut, a raportării responsabile la mediul natural și la comunitatea căreia îi aparțin. Și, mai ales, le dezvoltă convingerea că cel mai important lucru pentru om nu este să aibă și să știe a folosi cel mai performant produs al tehnologiei moderne, ci să se întrebe cînd și dacă să-l folosească. Este de învățat nu doar modul de utilizare a unui obiect, ci și sănătoasa și adecvata utilizare a acestuia, cu luarea în considerare a impactului pe care decizia de a crea, de a produce, de a cumpăra sau de a utiliza un produs tehnologic îl are asupra individului respectiv, asupra celorlalți și asupra mediului.

* * *

Dacă analizăm curricula la *Educația tehnologică* pentru treapta primară, constatăm următoarele activități de învățare recomandate: discuții dirijate; observații dirijate; exerciții-joc; exerciții de recunoaștere, identificare, grupare, proiectare, culegere de informații; activități practice individuale și colective; experiențe. Acestea se repetă la toate modulele și diferă doar prin specificul conținuturilor de aplicare. Metodele didactice prevăzute pentru etapa preșcolară sînt: explicația; jocul didactic; observarea dirijată; exerciții de recunoaștere, identificare, grupare, sortare, clasificare; activități practice individuale și colective; experiențe.

Această primă confruntare relevă oportunități de optimizare a racordării aspectelor metodologice de la treptele preșcolară-primară la cele generale ale educației tehnologice.

CONCLUZII:

- Conexiunea extrem de strânsă a educației tehnologice cu trecutul, prezentul și viitorul lumii în care trăim necesită o atenție permanentă pentru aspectele teleologice, de conținut și metodologice ale disciplinei.
- *Educația tehnologică* este o componentă a educației de bază și trebuie realizată cât mai de timpuriu, pentru a crea premisele unei concepții corecte și atitudini motivate, prin asimilarea unor valori și principii etice și ecologice ce definesc raportul societate-natură-tehnologie.
- În curricula educației preșcolare nu se specifică explicit dimensiunea educației tehnologice. Aceasta poate fi regăsită în cadrul diverselor arii curriculare: educație prin arte, cunoașterea mediului, construire (matematică). Problema definitivării rădăcinilor teleologice ale educației tehnologice la treapta preșcolară și a optimizării acestora în planul asigurării continuității cu treapta primară este deschisă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Constantin, R., M.E.C., *Proiectul pentru Învățământul Rural, Educație tehnologică, Didactica Educației tehnologice*, Buc., 2005.
2. Deforge, Y., *L'Éducation technologique*, Paris, Casterman, 1969.
3. Dewey, J., *Democrație și educație. O introducere în filozofia educației*, Buc., EDP, 1972, p. 200.
4. Faure, E., *A învăța să fii*, Raport UNESCO, Buc., EDP, 1974, p. 115-116.
5. McLuhan, M., *Galaxia Gutenberg*, Buc., Ed. Politică, 1975.
6. Mircescu, M., *O componentă de bază în învățămîntul modern, Educație tehnologică*, în *Revista de pedagogie*, nr. 3, 1993.
7. *Curriculum școlar, clasele I-IV*, Ch., Ed. Lumina, 2003.
8. *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de Abilități practice și Educație tehnologică, primar-gimnaziu*, Buc., Ed. Aramis, 2001.
9. Leonardo da Vinci, *Memorandum cu privire la învățarea permanentă. Document elaborat de Comisia Europeană*, 2000.
10. Marcu, V., *Educația omului de azi pentru lumea de mâine*, Universitatea din Oradea, 2005.
11. Naisbitt, J., *Megatendințe: Zece noi direcții care ne transformă viața*, Buc., Ed. Politică, 1989.
12. Popa, C., *Statutul social și epistemologic al științelor tehnice*, în *Noi dimensiuni ale revoluției științifice și tehnice*, E.S.E., 1988.
13. Popescu, I.I., Vlăsceanu, L., *Învățarea și noua revoluție tehnologică*, Buc., Ed. Politică, 1988.
14. Smiles, S., *Ajută-te singur sau caracter, purtare și stăruință ilustrate cu ajutorul biografiilor*, Buc., Ed. Meridiane, 1992.
15. Toma, S., *Particularități ale învățării la disciplina Educație tehnologică*, Universitatea Tehnică de Construcții, Buc., 2005.
16. Zahirc, C., *Inteligența tehnică*, Buc., Ed. Științifică și Enciclopedică, 1976.

Marina TĂRÎȚĂ,
UPS „Ion Creangă”, doctorandă



Elena ROTARI

Universitatea de Stat „Alec Russo”, doctorandă

Creativitatea și pregătirea viitorilor profesori de educație tehnologică

Abstract: The work deals with creativity, technical creativity, creative ability, students' creative potential, future teachers of Technological Education during the lesson with formative character, because the activity of a teacher involves discoveries, problem solving which result in new ideas, theories that materialise due to creativity.

Creativity is an extremely complex phenomenon. It has numerous aspects, facets and dimensions. For these reasons the article examines more definitions, of creativity coming to an unanimous criteria, which the teachers of Technological Education can extend within the activities of technical creativity.

Key words: creativity, creative ability, students' creative potential.

Societatea contemporană are nevoie de specialiști capabili să se orienteze rapid în fluxul vertiginos de informații, să prevadă tendințele progresului tehnico-științific, să-și îmbogățească de sine stătător bagajul de cunoștințe, specialiști cu o gândire critică, în stare să-și susțină punctul de vedere, specialiști cu spirit creator.

Creativitatea este un fenomen polivalent, cu multiple aspecte, fațete sau dimensiuni. Din aceste motive, deși termenul a fost introdus pentru prima dată în vocabularul științific de G.W.Gordon Allport [8] în anul 1937, până în prezent nu există o definiție unanim acceptată.

Conceptul de creativitate este abordat diferit în lucrările filozofice, psihopedagogice și metodice. D.Patrașcu definește *creativitatea* ca activitate conjugată, proces prin care se focalizează, într-o sinergie de factori biologici, psihologici, sociali, întreaga personalitate a individului, care se soldează cu producerea ideilor sau a produselor noi, originale, cu sau fără utilitate și valoare socială [1].

După M. Roco, *creativitatea* este, înainte de toate, o resursă socială permanent perfectabilă [2].

În opinia lui A. Munteanu, cercetările de ultimă oră din domeniu marchează etapa de “maturizare” în definirea creativității, întrucât spiritul speculativ de abordare a fost detronat în favoarea celui experimental, mai realist. De aici s-a alimentat însă și cea dintâi eroare teoretică și metodologică, care identifică abuziv sau limitativ creativitatea cu inteligența [7].

În accepțiunea cercetătorului A. Cosmovici, *creativitatea* este o capacitate complexă, făcând posibilă crearea de produse reale ori pur mentale. Deși componenta principală a acesteia o constituie imaginația, creația ca valoare reală reclamă și o motivație, dorința de a produce ceva nou, deosebit. Imaginația și creativitatea presupun trei însușiri:

- a) fluiditatea;
- b) plasticitatea;
- c) originalitatea [3].

După V. Bogoslavski, *creația* este un proces psihologic complicat; nivelul superior al cunoașterii. Ea nu se “exteriorizează” fără acumularea prealabilă a cunoștințelor [4].

În prezent, cercetătorii tratează *creativitatea tehnică* deopotrivă ca știință și artă, esența acesteia fiind identificată prin termenul *inventică*. V. Belousov consideră inventica drept știință, în măsura în care produsul creativ este obținut printr-un efort mental la nivel de conștient și subconștient, prin alternarea gândirii convergente cu cea divergentă, a algoritmului cu euristica, a deducției cu inducția, a analizei cu sinteza, a tehnicilor și metodelor logico-algoritmice cu cele intuitive [6].

Așadar, sintetizând studiile din domeniu, putem defini creativitatea ca un complex proces, o complexă

activitate psihică ce se finalizează într-un anumit produs; este capacitatea individului de a realiza noul, sub diferite forme: teoretică, științifică, tehnică, socială etc.; de a releva aspecte deosebite, necunoscute ale realității, de a elabora căi de rezolvare a problemelor și a le exprima într-un mod personal, inedit.

Caracteristicile de bază ale activității creatoare sînt: productivitatea, utilitatea și eficiența, noutatea și originalitatea. Progresul omenirii nu este posibil fără activitatea creatoare, teoretică sau practică a oamenilor. Din acest motiv este firesc ca activitatea creatoare să fie considerată forma cea mai înaltă a activității omenești [9].

S. Cristea menționează: “*Creativitatea pedagogică* definește modelul calităților necesare cadrului didactic pentru proiectarea și realizarea unor activități eficiente prin valorificarea capacităților sale de înnoire permanentă a acțiunilor specifice angajate la nivelul sistemului și procesului de învățămînt” [5].

Deși este o necesitate pentru studenți, mai ales în cadrul orelor practice la disciplinele *Studiul materialelor, Tehnologia materialelor, Broderia, Modelarea și construirea hainelor, Decor și confort vestimentar*, dezvoltării creativității tehnice nu i se acordă atenția cuvenită în pregătirea viitorilor profesori la specialitatea *Educație tehnologică* din cadrul colegiilor și al altor instituții de învățămînt cu caracter tehnico-tehnologic, inclusiv al Universității Pedagogice de Stat „A. Russo” din Bălți.

Instruind studenții de la această specialitate, am observat manifestări ale spiritului creativ atât în grupele de băieți, cât și în grupele de fete. Însă creativitatea este interpretată diferit: la realizarea unei confecții din stofă, fetele iau în considerație aspectul exterior, modul de comportare a stofei, iar pentru băieți, la executarea unui articol din lemn sau metal, importantă este dibăcia de a mînu o unealtă în așa fel încît să obțină ceva frumos, deosebit.

Pentru a argumenta cele menționate, am aplicat, pe un eșantion alcătuit din 100 de studenți ai Facultății *Tehnică, Fizică, Matematică și Informatică*, specialitățile *Instruire în inginerie și Educație tehnologică*, un chestionar care conține cîteva întrebări:

1. Ce înțelegeți prin noțiunea de *creativitate*?
2. Care este “pondera” creativității în executarea unui articol din lemn, metal, pînză sau stofă?
3. Este necesară creativitatea în realizarea orelor de educație tehnologică? Argumentați.
4. Ce loc ocupă creativitatea în pregătirea voastră profesională?
5. Numiți obiectele de studiu care favorizează creativitatea.
6. Care dintre disciplinele din planul de învățămînt trebuie să recurgă la creativitate și în ce măsură?

Prelucrând răspunsurile la itemii chestionarului, am stabilit că 78,3% din respondenți sînt de părere că pentru a dezvolta creativitatea la copii și studenți, în primul rînd profesorii trebuie să fie creativi, 15,7% au relatat că nu se pot pronunța asupra acestui subiect, iar 6% – nu au auzit de creativitate.

În temeiul celor prezentate anterior, putem trage următoarele concluzii:

1. Creativitatea este indispensabilă oricărei activități umane, aceasta ne ajută la depistarea necesităților și intereselor proprii și ale altora, la studierea contradicțiilor dintre starea de fapt și cea dezirabilă, la formularea de sarcini, la analiza mijloacelor și metodelor de rezolvare a problemelor, la identificarea variantei optime, la îmbogățirea propriei experiențe creative etc.
2. Creativitatea este un concept polivalent, care cuprinde un spectru larg de principii, tendințe, un concept mult dependent de domeniul de activitate concret.
3. Educația tehnologică pe module necesită o abordare creativă pentru ceea ce elaborează elevul, studentul.
4. Studenții – viitori profesori de educație tehnologică, încă de pe băncile universității trebuie să își dezvolte capacitățile creative, pentru a le putea dezvolta și la generațiile în creștere. Disciplinele tehnice și tehnologice din planul de învățămînt creează condiții prielnice valorificării și mani-

festării potențialului creator viitorilor specialiști de educație tehnologică.

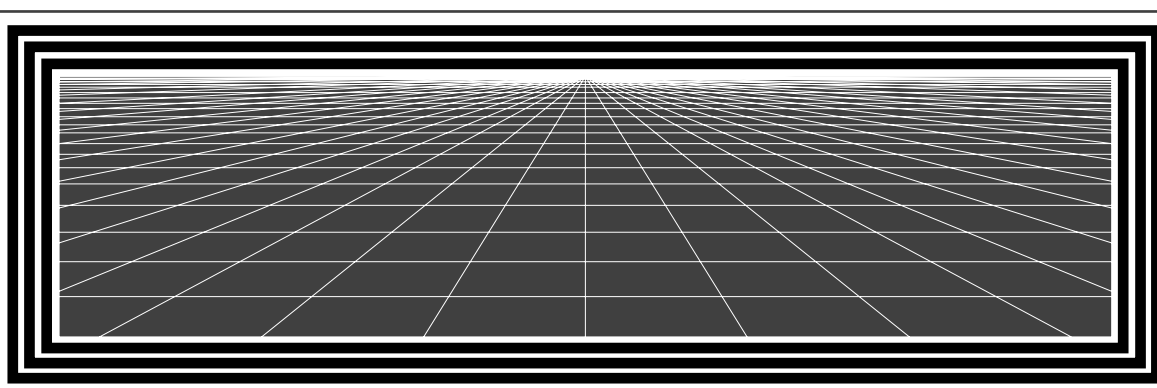
REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Patrașcu, D.; Patrașcu, L., *Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice*, Ed. Știința, Ch., 2003.
2. Roco, M., *Stimularea creativității tehnico-științifice*, EDP, Buc., 1985.
3. Cosmovici, A., *Psihologie generală*, Ed. Polirom, Buc., 1996.
4. Bogoslavschi, V.V., *Psihologie generală*, Ed. Lumina, Ch., 1992.
5. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera Internațional, Ch.-Buc., 2000.
6. Belousov, V., *Creația tehnică în construcția de mașini*, Ed., Junimea, Iași, 1986.
7. Munteanu, A., *Incursiuni în creatologie*, Ed. Augusta, Timișoara, 1994.
8. Gordon, W.; Synectics, J.J., *The development of creative capacity*, Harper, New York, 1961.
9. Roșca, Al., *Creativitate*, Buc., Ed. Enciclopedică, 1999.

Recenzenți:

dr., conf. univ. Lidia STUPACENCO
dr. hab., prof. univ. Dumitru PATRAȘCU





EDUCAȚIE DE GEN*

Centrul Național de Studii și Informare pentru Problemele Femeii „Parteneriat pentru Dezvoltare” (CPD) inițiază această nouă rubrică în paginile revistei *Didactica Pro...* pentru a aduce în atenția lucrătorilor din învățământ, dar și a părinților, importanța considerării paradigmelor egalității de gen și a șanselor egale în procesul educațional. Sistemul educațional și instituțiile acestuia – grădinița, școala etc. – fiind principalii agenți ai socializării de gen, ar putea realiza o coerență educație de gen, care să fie inerentă instruirii și educației. Astfel, educatorii și profesorii ar contribui substanțial la formarea culturii de gen a tinerei generații, care să asigure reprezentanților acesteia valorizarea propriului potențial și un mai mare grad de adaptabilitate.

O cercetare realizată de CPD privind educația de gen în învățământul public din R. Moldova a scos în evidență faptul că există crase discrepanțe de gen în acest domeniu. Spre regret, cadrele didactice au puține competențe privind abordarea din perspectiva genului, în speță analizarea și interpretarea situațiilor din punctul de vedere al normelor de gen construite de societate (pentru femei și bărbați) și căutarea de soluții pentru a elimina discrepanțele, iar manualele școlare continuă să promoveze preponderent figuri masculine și abundă de descrieri care dezavantajează un sex sau altul, în diverse contexte. Instituțiile de învățământ nu încurajează parteneriatul de gen, iar participarea activă a fetelor, egală cu a băieților, este fie sancționată, fie

nestimulată. Mai mult, nu există o socializare de gen a copiilor de vârste mici, în special în instituțiile de educație timpurie.

Incapacitatea actuală a sistemului de învățământ poate duce la perpetuarea stereotipurilor de gen tradiționale ce domină societatea. Astfel, una din valorile primordiale ale democrației – drepturile fundamentale ale omului – nu va fi respectată și nici promovată.

Centrul „Parteneriat pentru Dezvoltare”, fiind o organizație nonguvernamentală care își orientează eforturile spre promovarea egalității de gen în R. Moldova, pledează pentru edificarea unei societăți cu perspective și șanse egale pentru membrii acesteia – fete și băieți, femei și bărbați – cetățeni cu drepturi depline, capabili să soluționeze problemele în comun, să beneficieze în mod egal de noile oportunități și să se angajeze plenar în activități economice, politice și sociale.

Centrul „Parteneriat pentru Dezvoltare” se adresează tuturor cititorilor revistei *Didactica Pro...* cu îndemnul de a-și forma lor, apoi și altora, o sensibilitate de gen și deschidere pentru acest subiect complex al psihopedagogiei contemporane și, astfel, o cultură de gen care să garanteze eficiență maximă. Veți găsi în paginile acestei rubrici sugestii, aplicabile la clasă sau în familie, care, sperăm, vor întregi demersul educațional pe care îl desfășurați cu dăruire.

*Echipa Centrului
„Parteneriat pentru Dezvoltare”*



Tatiana MUTU

UPS „I. Creangă”, doctorandă

Formarea continuă a cadrelor didactice din perspectiva educației de gen

Recunoașterea egalității în drepturi a femeii și a bărbatului în toate sferile de activitate, inclusiv în învățământ, este de actualitate. Perfecționarea procesului educațional, modernizarea școlii, formarea la elevi a responsabilității civice, dezvoltarea inițiativei, independenței, toleranței sînt aspecte ce trebuie abordate și din

*Această rubrică apare în colaborare cu Centrul „Parteneriat pentru Dezvoltare” și cu suportul financiar al Fundației SOROS-Moldova și al Institutului pentru o Societate Deschisă, New York.

perspectiva educației de gen. Din acest motiv, educația de gen urmează să devină o componentă obligatorie a procesului instructiv-educativ.

Scopul integrării dimensiunii de gen în instruire și educație ar rezida în schimbarea culturii relațiilor dintre genuri, în substituirea relațiilor de ierarhie cu cele de parteneriat.

În ultimii ani, societatea civilă, în strânsă colaborare cu diverse instituții publice de toate nivelurile, a făcut mai multe eforturi în vederea promovării conceptului egalității de gen în cadrul sistemului de învățământ pre-universitar. În acest sens, trebuie menționată contribuția esențială a Centrului „Parteneriat pentru Dezvoltare”, organizație nonguvernamentală, a cărei activitate este orientată spre sensibilizarea și informarea factorilor de decizie din domeniul educațional, autorilor de manuale, cadrelor didactice privind semnificația conceptului de șanse egale pentru femei și bărbați. Astfel, în anul 2005, Centrul Național de Studii și Informare pentru Problemele Femeii (CNSIPF) a implementat un proiect de pionierat – „Reflectarea dimensiunii de gen în curriculumul școlar și manuale”, în cadrul căruia a fost realizată expertiza manualelor și a curriculumului școlar din perspectiva de gen, rezultatele obținute fiind publicate în lucrarea „Modele și valori de gen în învățământul public din R. Moldova” (2005). Problemele identificate de studiu au condus la următoarele concluzii:

- curriculumul și manualele școlare nu sînt sensibile la problematica de gen; aspectele de gen nu sînt percepute și conștientizate de către cadrele didactice, elevi și părinți;
- promovarea unor modele și valori cu puternic dezechilibru de gen influențează negativ societatea, determină conservarea stereotipurilor, a inegalităților și discriminărilor de gen;
- lipsa unor suporturi informaționale și metodice pentru ghidarea cadrelor didactice în promovarea valorilor autentice de gen constituie un impediment în producerea schimbărilor de atitudine, de mentalitate, de valori, un obstacol pentru modificarea comportamentului elevilor.

În această ordine de idei, *școala* reprezintă o instituție importantă [9], iar *pedagogul* – actorul principal în dezvoltarea culturii de gen la tineri. Mai ales în situația cînd cadrele didactice promovează modele diferențiate de gen, în special în evaluarea performanțelor școlare și a comportamentului elevilor, în alegerea profesiei etc. Acest fapt este confirmat de o cercetare realizată de CNSIPF în 2005: profesorii respondenți susțin că 50% din fete au, de obicei, note mai mari. Și în formularea unor recomandări în alegerea profesiei, cadrele didactice au făcut o diferențiere puternică de gen (ocupații pentru băieți:

șofer, tîmplar, zidar, polițist, tractorist etc.; ocupații pentru fete: croitoreasă, coafeză, moașă, dădacă etc.; meserii pentru fete și băieți: bucătar, medic, învățător, economist, jurist etc.). În studiu se mai evidențiază că profesorii sînt de acord să desfășoare activități separate cu fetele și, respectiv, cu băieții, cu tematică diferită sau asemănătoare, corelate cu meseriile pe care le-ar propune fiecărui gen [4].

Astfel, rolul cadrului didactic în educația de gen a elevilor este decisiv, constînd în *cultivarea valorilor autentice de gen prin oferirea unor modele de masculinitate și feminitate corecte, în formarea conștiinței de gen și a propriei identități sociale de băiat sau de fată, toate conducînd la integrarea socială și profesională*. Scopul educației de gen rezidă în diminuarea și eliminarea stereotipurilor de gen în favoarea manifestării și dezvoltării libere a vocațiilor personale ale individului [9].

Educația de gen în școală presupune:

- integrarea problematicii de gen în predarea disciplinelor umanistice în scopul inițierii elevilor în studiile de gen (istorie, literatură etc.);
- elaborarea curriculumului, a planurilor de învățămînt și a manualelor pentru disciplinele umanistice prin prisma educației de gen;
- aplicarea unor metode de instruire care să ia în considerație specificul de gen al elevilor (trăsături de gen, intelectuale, comunicative, afective, caracteriale; stilul de activitate; relațiile de gen; colaborarea cu partenerii de același gen și cu cei de gen opus etc.);
- respectarea în practică a principiilor educației de gen [5].

Astfel, un prim pas în respectiva direcție îl constituie formarea cadrelor didactice din perspectiva educației de gen. Acest demers poate fi realizat prin studii postuniversitare (masterat, doctorat); stagii de documentare și schimb de experiență; școli de vară; seminarii, conferințe, întruniri metodice; cursuri de perfecționare continuă etc. De asemenea, pedagogii pot fi antrenați în diverse forme de autoinstruire, autoperfecționare: lecturi; lucrul cu informații, cu materiale pentru cursuri opționale (*Educația pentru familie, Omul și societatea, Noi și legea* etc.).

Un aport deosebit în formarea continuă a cadrelor didactice îl are Centrul „Parteneriat pentru Dezvoltare”, care a organizat, în anul 2008, training-ul „Formare de formatori în educația de gen”, desfășurat în cadrul Proiectului „Educație de gen pentru valori democratice și pentru nonviolență”, implementat în parteneriat cu Institutul de Științe ale Educației și cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA, cu suportul financiar al Fundației SOROS-Moldova și al Institutului pentru o Societate Deschisă, New York. La activitate au participat cadre

didactice din învățământul preuniversitar și reprezentanți ai administrațiilor publice locale.

Propunem în continuare o strategie de optimizare a educației de gen în învățământul preuniversitar, un curriculum adresat cadrelor didactice (manageri, profesori, diriginți, psihologi). Implementarea lui ar putea contribui la dezvoltarea competențelor și a culturii de gen atât a pedagogilor, cât și a elevilor.

Curriculumul Educație de gen (pentru cadrele didactice)

Obiective generale:

- dezvoltarea competenței de gen în cadrul activității profesionale;
- formarea conștiinței și a sensibilității de gen, a responsabilității privind educația de gen a tinerei generații;
- formarea atitudinii pozitive față de abordările educației de gen și față de cultura de gen proprie atât a cadrelor didactice, cât și a elevilor.

Obiective specifice:

La nivel de cunoaștere:

- să identifice dimensiunile educației de gen a elevilor în cadrul școlii și în afara ei;
- să definească particularitățile de gen ale fetelor și băieților;
- să determine particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor;

- să identifice trăsăturile de personalitate specifice genurilor;
- să se familiarizeze cu metode și procedee de educație de gen.

La nivel de aplicare:

- să își analizeze competențele privind educația de gen în predarea la clasă;
- să stabilească valorile autentice ale educației de gen în pedagogia postmodernă și să le compare cu cele tradiționale;
- să deducă factorii și condițiile unei educații de gen eficiente și efective în cadrul școlii, familiei, comunității;
- să selecteze și să aplice strategii de realizare a educației de gen în funcție de vîrstă și genul elevilor.

La nivel de integrare:

- să elaboreze un cod de reguli privind cultura de gen a pedagogului;
- să depisteze greșelile în educația de gen în școală;
- să determine blocajele în educația de gen;
- să elaboreze strategii ale educației de gen pentru disciplina predată;
- să formuleze recomandări privind cultura relațiilor între genuri;
- să elaboreze programe de autoperfecționare în domeniul educației de gen.

PLAN-CADRU

Educația de gen a cadrelor didactice

Obiective de referință	Conținuturi recomandate
– să aprecieze situația actuală a egalității genurilor; – să elaboreze soluții pentru diminuarea diferențelor de gen în societate;	Modulul 1. <i>Egalitatea genurilor în societatea civilă</i> Situația actuală a egalității genurilor în societate Diferența și segregarea de gen Diminuăm discriminarea de gen prin toleranță
– să aprecieze importanța și impactul educației de gen asupra democratizării societății; – să stabilească scopul educației de gen a elevilor; – să compare educația de gen cu educația sexuală;	Modulul 2. <i>Educația de gen ca instrument de democratizare a societății</i> Educația de gen – vector al democratizării societății Impactul educației de gen în respectarea drepturilor omului Educația de gen vs educația sexuală Obiectivele educației de gen în cadrul școlii
– să determine conținuturile educației de gen în cadrul școlii; – să aprecieze impactul personalității pedagogului asupra formării culturii de gen a elevilor; – să evidențieze erorile în educația de gen a elevilor în cadrul școlii;	Modulul 3. <i>Școala – vector de formare a culturii de gen a tinerei generații</i> Condițiile educației de gen a preadolescentului Școala – mulțime de modele comportamentale de gen Erorile în educația de gen a elevilor în cadrul școlii Influența opiniei profesorului în orientarea profesională a elevilor

– să conștientizeze particularitățile fiziologice, psihologice, individual tipologice ale elevilor la diferite etape de vîrstă; – să reflecteze asupra nevoilor preadolescentului și adolescentului; – să elaboreze strategii de influență educațională ce să asigure cunoașterea optimă a preadolescentului;	Modulul 4. <i>Particularitățile elevilor la diferite etape de vîrstă</i> Caracteristica generală a etapelor de dezvoltare a elevilor Preadolescența și adolescența – perioada modificărilor intense și multiple Cum să cunoaștem preadolescentul și orientările lui spre autocunoaștere. Cultura relațiilor elevi-profesori
– să determine specificul educației fetei – viitoare femeie, mamă, soție și a băiatului – viitor bărbat, tată, soț; – să identifice propriile percepții despre bărbați și femei; – să stabilească diferențele dintre genuri și să minimalizeze stereotipurile existente;	Modulul 5. <i>Particularitățile fetei și ale băiatului</i> Autonomia de gen Trăsăturile băiatului și cele ale fetei – diferențe și asemănări Caracteristicile feminității și metode de dezvoltare a acesteia. Specificul masculinității. Educația fetei ca viitoare femeie, mamă, soție. Educația băiatului ca viitor bărbat, tată, soț
– să stabilească și să aplice principiile educației de gen; – să stabilească formele, metodele și mijloacele educației de gen în cadrul școlii; – să elaboreze și să aplice strategii educaționale de gen în cazuri concrete;	Modulul 6. <i>Strategii ale educației de gen</i> Principiile educației de gen Modelul comportamental – metodă de bază a formării identității și culturii de gen a elevilor Metode și procedee de dezvoltare a culturii de gen în școală, comunitate, familie Coordonatele psihopedagogice ale educației de gen
– să definească cultura de gen ca și componentă a culturii generale a individului; – să determine structura culturii de gen; – să caracterizeze feminitatea și masculinitatea ca valori de gen și ca instrumente ale identității de gen; – să elaboreze modelul „ideal” al bărbatului și al femeii; – să determine valorile de gen și căile de realizare a acestora;	Modulul 7. <i>Dezvoltarea culturii de gen prin prisma valorilor de gen</i> Cultura de gen ca o componentă a culturii generale a fiecărui individ Feminitatea și aspectele identității feminine Masculinitatea și aspectele identității masculine Bărbatul și femeia: „ideal” și „tradițional”
– să analizeze evoluția modelelor educației de gen la diferite etape ale istoriei; – să caracterizeze modelul de gen tradițional și modern; – să aprecieze situația modelelor existente în școală (fenomenul feminizării învățămîntului);	Modulul 8. <i>Modelul de gen modern vs cel tradițional</i> Stereotipurile și prejudecățile de gen în cadrul școlar Retrospectivă istorică a modelelor educaționale de gen Modelul androgin al educației Strategii de diminuare a modelelor de gen tradiționale și de promovare a celor moderne în societatea civilă
– să analizeze codul deontologic al parteneriatului educațional familie-școală; – să determine și să țină cont de funcțiile parteneriatului familie-școală în realizarea educației de gen; – să contribuie la optimizarea procesului instructiv-educativ în școală; – să accepte și să promoveze parteneriatul între bărbați și femei în toate sferele vieții;	Modulul 9. <i>Educația de gen în cadrul parteneriatului familie-școală</i> Aspecte ale parteneriatului educațional în cadrul educației de gen Codul deontologic al parteneriatului educațional din perspectiva de gen Colaborarea familie-școală în scopul formării culturii de gen a elevului Valorizarea parteneriatului dintre băieți și fete
– să stabilească indicii de dezvoltare a competențelor de gen ale părinților; – să elaboreze coduri normative privind comportamentul de gen al adulților – părinți, profesori; – să diminueze comportamentele agresive și violente împotriva genului opus.	Modulul 10. <i>Educația adulților din perspectiva dimensiunii de gen</i> Dezvoltarea competențelor parentale din perspectiva de gen Impactul rolurilor parentale în dezvoltarea comportamentelor de gen la generația tînără. Violența în relațiile de gen. Cauze, consecințe și strategii de lichidare

Sugestiile metodologice au inclus căi de realizare a obiectivelor și conținuturilor educației de gen: de transmitere a cunoștințelor: *lectura, povestirea, prelegerea, instructajul, conversația, problematizarea, explicația, consilierea* etc.; de explorare: *observarea, lucrul cu posterul, demonstrarea imaginilor, modelarea* etc.; de acțiune: *exerciții, lucrul în grup, improvizarea, dramatizarea, jocul de rol* etc.

Metodele specifice educației de gen, recomandate de cercetătorii din domeniu, sînt:

a) *metoda autobiografică* – are ca scop urmărirea evoluției identității de gen personale în condițiile integrării sociale de gen a cadrului didactic; evidențierea mecanismelor, modalităților și mijloacelor care au contribuit la constituirea identității de gen a cadrului didactic [7]. Respectiva metodă facilitează conștientizarea stereotipurilor de gen în baza experiențelor individuale;

b) *analiza de gen*, orientată spre identificarea diferențelor de gen și interpretarea acestora în context socio-cultural, constă în colectarea informațiilor calitative și înțelegerea tendințelor de gen în dezvoltarea societății. *Analiza de gen* este un instrument indispensabil atît pentru comprehensiunea contextului local în care se implementează un program/proiect sau politicile educaționale, cît și pentru promovarea egalității de gen. Aceasta include două aspecte:

- *examinarea relației* dintre femei și bărbați;
- *identificarea diverselor roluri de gen* – ale femeilor și bărbaților, ale fetelor și băieților – în spațiul domestic, în comunitate, la locul de muncă, în procesele politice și în economie.

Folosirea *analizei de gen* asigură informații despre:

- perspectivele, rolurile, trebuințele și interesele diferite ale femeilor și bărbaților, inclusiv interesele strategice;
- relațiile dintre femei și bărbați de care depinde accesul și controlul asupra resurselor, a beneficiilor și proceselor decizionale;
- impactul diferit al intervențiilor asupra femeilor și bărbaților, a fetelor și băieților;
- constrîngerile și oportunitățile sociale și culturale, precum și soluțiile pentru reducerea inegalităților de gen și promovarea egalității de șanse și de tratament între femei și bărbați;
- capacitatea instituțiilor de a programa acțiuni în vederea promovării egalității de gen;
- diferențele dintre femei și bărbați, diversitatea circumstanțelor, a relațiilor sociale și a statutului care derivă din acestea (clasă, rasă, etnie, vîrstă, cultură și abilități) [1].

c) *metoda celor 4R* – vizează integrarea egalității de gen în elaborarea de politici, programe, proiecte educaționale; oferă instrumente concrete despre modul în care dimensiunea de gen poate fi integrată în învățămînt. *1R* și *2R* sînt metode de analiză cantitativă, aplicabile la revizuirea sistemică a distribuiri și utilizării resurselor; *3R* și *4R* sînt metode de analiză calitativă, aplicabile la normele și valorile de gen utilizate în activitățile educaționale, la modalitățile de intervenție.

1R – reprezentare. Răspunde la întrebarea: *Cîte fete și cîți băieți?* Răspunsul ne oferă informații privind numărul de fete și de băieți implicate/implicați în diferite

activități educaționale. De exemplu: *Cîte fete și cîți băieți sînt antrenați în evaluarea orală?*

2R – resurse. Vizează specificul genului, particularitățile de vîrstă și individuale, tipologice. De exemplu: *Cît răspund fetele și cît răspund băieții la întrebări? Ce tipuri de comunicare folosesc fetele și ce tipuri de comunicare folosesc băieții în expunere?* etc.

3R – realitate. Sînt întrebări calitative care rezultă din studiul datelor obținute prin intermediul metodelor *1R* și *2R*. Răspunde la întrebările: *Care sînt motivele unor comportamente diferite ale băieților și ale fetelor în procesul de evaluare orală? Cum sînt percepute experiențele și cunoștințele fetelor și ale băieților? Dacă fetele și băieții valorifică în mod diferit informațiile, cărui fapt i se datorează acest lucru? De ce fetele și băieții se implică diferit în procesul de comunicare? Ce metode trebuie utilizate pentru ca fetele și băieții să participe în mod egal în activități?* etc.

4R – reacții. Răspunde la întrebările: *Ce atitudine luăm față de aspectele identificate? Ce acțiuni sînt necesare pentru a diminua diferențele de gen identificate? Care sînt cele mai eficiente metode ce ar contribui la sporirea gradului de implicare atît a fetelor, cît și a băieților?* [1].

Drept *mijloace* pot fi utilizate diverse materiale demonstrative și distributive: postere, imagini, fotografii, planșe cu modele, chestionare, fișe de evaluare, texte, suport informativ etc.

Prin implementarea acestui curriculum este important să le dezvoltăm cadrelor didactice calități și competențe necesare desfășurării optime a demersului educațional din perspectiva dimensiunii de gen. Astfel, dacă analizăm profilul psihopedagogic al profesorului din acest punct de vedere, în relația cu elevii el trebuie să exercite un ansamblu de roluri:

- *manager* – planifică, organizează și dirijează procesul de învățămînt; asigură raporturi de gen optime cu elevii, profesorii și părinții;
- *profesionist reflexiv* – analizează fundamentele etice și psihopedagogice ale educației de gen în contextul activității instructiv-educative;
- *model comportamental* – demonstrează calități morale, civice, nonsexiste (care exclud supremația bărbatului) și nonmisoginiste (care condamnă ura și desconsiderarea femeii);
- *consilier al elevilor* – un observator sensibil, un ascultător activ, deschis comunicării cu elevii și părinții, un „furnizor” de sprijin în probleme ce țin de dezvoltarea identității de gen, de succesul relațiilor cu reprezentanții genului opus, de orientarea profesională etc.;
- *agent motivator* – declanșează și susține interesul elevilor față de studierea fenomenelor din perspectiva de gen;

- *lider* – își fundamentează acțiunile cu grupul de elevi pe principiile învățământului formativ și ale educației de gen egalitare;
- *informator* – este la curent cu noutățile din domeniul pedagogiei de gen și le corelează cu obiectivele și conținuturile disciplinei predate;
- *improvizator și tehnolog* – elaborează, proiectează și aplică strategii educaționale, modelînd procesul de învățămînt din perspectiva educației de gen [3].

Studiile de specialitate și practica ne demonstrează că formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației de gen trebuie să se axeze pe:

- stabilirea teoretică și metodologică a scopurilor, obiectivelor, conținuturilor și finalităților educației de gen a elevilor, părinților;
- evidențierea importanței instruirii în procesul integrării sociale a genurilor;
- acordarea de suport elevilor în înțelegerea problematicii de gen și în acceptarea unui rol social cu poziție egalitară în societatea contemporană;
- crearea condițiilor psihopedagogice necesare descoperirii potențialului băieților și fetelor și valorificării lui la maximum [9].

În concluzie, formarea continuă a cadrelor didactice din perspectiva educației de gen presupune:

- cunoașterea și respectarea particularităților de vîrstă ale elevilor;
- cunoașterea și respectarea particularităților de gen ale elevilor;
- aplicarea celor mai adecvate metode didactice;
- formarea elevilor prin și pentru valorile educației de gen;
- asigurarea condițiilor psihopedagogice necesare unei educații de gen eficiente;
- depistarea greșelilor și diminuarea blocajelor în educația de gen a elevilor;
- manifestarea unui comportament de gen model.

Ajustarea procesului instructiv-educativ la valorile autentice ale educației de gen va dezvolta la elevi o altă

atitudine față de lume, față de rolul propriu în societate, față de relațiile cu genul opus, ceea ce va conduce la transformări majore în concepția despre lume, la o poziție civică mai activă și, în final, la schimbări pozitive în societate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bocioc, F.; Dimitriu, D.; Teșiu, R.; Văileanu, C., *Gender mainstreaming – metode și instrumente. Ghid practic pentru abordarea integratoare a egalității de gen*, Buc., Ed. Neva, 2004, 96 p.
2. Bodrug-Lungu, V., *Abordarea de gen a pedagogiei*//Studia Universitatis, Seria “Științe ale educației”, nr.5, Ch., 2007, p. 122-126.
3. Cuznețov, L., *Curriculum Educația pentru familie*, Ch., Ed. Museum, 2004, 280 p.
4. Ștefănescu, D.O., Handrabura L., ș.a. *Modele și valori de gen în învățămîntul public din Republica Moldova*, Ch., Ed. Elan Poligraf, 2005, 108 p.
5. Каменская, Е.Н., *Гендерный подход в педагогике*, Ростов-на-Дону, Изд-во Рост. ун-та, 2006, 176 стр.
6. Кауфман, М., *Роль личного опыта и личных жизнеописаний в гендерных исследованиях*. Перевод Школьников И. А.//Гендерное образование в средней школе: российский и канадский опыт, Иван. Гос. унив., Иваново, 2002, с. 175-178.
7. Клецина, И. С., *Практикум по гендерной психологии*, СПб, Питер, 2003, 480 с.
8. Прохорова, О. А., *Гендерное образование в средней школе*, www.eduhmao.ru/portal/
9. Штылева, Л.В., *Гендерное измерение в образовании: всплывающая Атлантида, Гендерные исследования в гуманитарных науках: современные подходы. Материалы международной научной конференции*, Иваново, 2000, Ч. I. *Методология, образовательная политика, философия*, с. 63-69.



Ina BAXAN

Institutul de Științe ale Educației

Educația de gen – o șansă pentru schimbare

„Dacă observi din vreme micile schimbări, acest lucru te va ajuta să te adaptezi la marele schimbări ce vor veni.”

(S. Johnson)

Pe tot parcursul istoriei nu a existat o perioadă și un loc pe Terra, unde femeia s-ar fi bucurat de egalitate deplină cu bărbatul. De la epocă la epocă, situația acesteia a variat în funcție de gradul de cultură, tradiții, religie,

organizarea socială și politică a populației. Astfel, instituirea egalității între bărbați și femei vizează schimbarea unei stări de fapt cu adânci rădăcini în istorie. Rezultatele unui sondaj de opinie, efectuat în anul 2006, pe un eșantion național, confirmă prezența modelului patriarhal în societatea moldovenească. Potrivit acestui studiu, responsabilitatea principală a femeii este cea de a avea grijă de familie și de gospodărie (1, p. 21). De aceea, primul pas spre schimbare îl constituie cunoașterea problemei și sensibilizarea tuturor actanților sociali privind discordanța între structura patriarhală a societății, diviziunea muncii în funcție de gen și noua ordine socială ce se dorește a fi instituită. În acest context, implementarea educației de gen în învățământ reprezintă un imperativ al timpului și presupune elaborarea și aplicarea unor strategii pedagogice și sociale speciale, a unor demersuri didactice interdisciplinare, modulare, disciplinare, transdisciplinare.

Proiectul didactic propus în continuare vine în sprijinul profesorilor în realizarea obiectivelor Curriculumului de dirigjenție în clasele de liceu.

Familia – un mediu propice de promovare a egalității de gen

Obiective	Tehnici utilizate	Resurse necesare
– să identifice, în baza propriei experiențe, necesitatea egalității de gen în familie	Evocare: <i>Chestionare</i>	Suport didactic (<i>Anexa 1</i>)
– să conștientizeze, prin aplicarea diferitelor strategii, necesitatea egalității de gen în familie	Realizare a sensului: <i>Metoda pălăriilor gânditoare (Anexa 3)</i> Analiza răspunsurilor obținute prin chestionare din perspectiva a două scenarii ale relațiilor de gen Formularea de argumente <i>pro relații patriarhale</i> și argumente <i>pro relații partenoriale</i> în familie	<i>Două scenarii ale relațiilor de gen (Anexa 2)</i> Concepte-cheie (<i>Anexa 4</i>)
– să manifeste atitudine pozitivă față de egalitatea de gen în familie	<i>Studiu individual</i> Reflecție: <i>Metoda Philips 66 (Anexa 6)</i> Discutarea noțiunilor: comunicare interpersonală calitativă, stereotipuri, comportament asertiv, empatie, educație pentru toleranță Exprimarea concluziilor printr-un poster, o imagine-simbol, un panou publicitar	„Păi, unde-i sărutul meu?” (<i>Anexa 5</i>) Hîrtie pentru poster, carioca

Anexa 1. Chestionar

<i>Ce este important pentru o căsătorie reușită?</i>	Foarte important	Important	Puțin important	Deloc important
Soții urmează:				
să aibă o locuință				
să aibă condiții bune de trai				
să aibă bani				
să se susțină unul pe altul				
să fie fideli				
să se iubească				
să se potrivească sexual				
să aibă copii				
să fie de vîrstă apropiată				
să aibă încredere unul în altul				

Care dintre condițiile enumerate mai jos este cea mai importantă pentru ca o căsătorie să fie reușită?

Soții urmează:

să aibă o locuință	
să aibă condiții bune de locuit	
să aibă bani	
să se sprijine unul pe altul	
să fie fideli	
să se iubească	
să se potrivească sexual	
să aibă copii	
să fie de vîrsta apropiată	
să aibă încredere unul în altul	
Nu știu	

„Barometrul de gen 2006 RM, Rezultatul și studii pe baza sondajului de opinii”, Ch., 2006, p. 19.

Anexa 2. Două scenarii ale relațiilor de gen

Relații patriarhale	Relații partenoriale
relații de dominare-supunere: cel care domină este bărbatul, cea care se supune – femeia	relații de reciprocitate între persoane libere și autonome: bărbatul și femeia sînt parteneri egali
în plan logic logica lui „sau-sau”	în plan logic logica lui „și-și”, a demersului în comun
în plan moral – morala lui „se cuvine ca...”: cel care face norma este doar bărbatul, înzestrat cu rațiune și apt de a discerne; femeia este doar obiect al moralei, cea care se supune – se aplică morala dublului standard (norme diferite, tratament de gen inegal). Legiutorul – autoritatea masculină – face norma în avantajul său	în plan moral – morala consensului, a înțelegerii; fiecare partener aduce ceva personal în relație; EL și EA sînt atît subiecți, cît și obiecte ale relației – morala standardului unic, a tratamentului egal de gen. Legiutorul, femeie sau bărbat, face norma sub „vălul ignoranței”, fără a ști că va fi părinte de fată sau de băiat
în plan valoric – între genuri nu este loc pentru echitate – un gen (masculinul) este superior celui alt (femininul); „bărbatul este capul familiei”	în plan valoric – cele două genuri sînt parteneri egali – relația se bazează pe toleranță, respect față de sine și față de celălalt, încredere în sine și în celălalt
în planul acțiunii – autoritatea (masculinul) dictează, iar celălalt (femininul) se supune, execută ceea ce i se cere și ceea ce „se cuvine” – EL și EA există fiecare în parte; lipsește condiția de NOI	în planul acțiunii – se comunică, se negociază, se decide împreună și de comun acord – EL și EA sînt NOI

Tabel selectat din materialele stagiului de formare „Educația de gen pentru valori democratice și pentru nonviolență”, Suport didactic. Autor L. Handrabura, Sursă: Buletin informativ nr. 2 (17), 2003

Anexa 3. Metoda pălărilor gînditoare

Indicații pentru purtătorii de pălării	Întrebări/enunțuri utilizate
Pălăria albă – informează: – prezintă informații; – stabilește ce informații lipsesc;	Ce informații deținem? Ce informații lipsesc? Ce informații am vrea să avem? Cum putem obține informațiile necesare?

Pălăria roșie – aduce argumente: – exprimă emoții, temeri, sentimente;	Cred că... Nu-mi place cum s-a procedat, deoarece... Intuiția îmi spune că...
Pălăria neagră – identifică greșelile: – gândește critic; – atenționează asupra a ceea ce nu poate fi făcut, este nonprofitabil, riscant sau periculos;	Care sînt erorile? Ce ne împiedică? La ce riscuri ne expunem?
Pălăria galbenă – prezintă avantajele: – gândește optimist; – explorează beneficiile și posibilitățile; – simbolizează lumina și strălucirea soarelui;	Care sînt obiectivele? Pe ce se bazează aceste idei? Care sînt beneficiile? Cum ne apropiem de această viziune (perspectivă)?
Pălăria verde – generează idei: – creează noi opțiuni, variante, resurse, structuri, metode, idei; – simbolizează vegetația proaspătă, abundentă;	Avem șansa să reușim dacă... Cum mai poate fi abordată această problemă? Putem proceda și în alt mod? Putem găsi și o altă explicație?
Pălăria albastră – clarifică: – supervizează activitatea, sistematizează informația; – trage concluzii, comentează, dirijează și conduce către pasul următor	Care sînt ideile principale? Putem rezuma punctele de vedere expuse? Care este următorul pas?

Anexa 4. Concepte-cheie

Comunicare interpersonală calitativă: se întemeiază pe principiul cooperării și politetii, pe un fon sufletesc echilibrat, sănătos (mental și afectiv) al conlocuitorilor, într-o atmosferă de respect și încredere reciprocă.

Educație pentru toleranță: promovează formarea unor atitudini și comportamente caracterizate prin înțelegerea și respectarea diferențelor umane și culturale.

Toleranță interpersonală: rezidă în acceptarea modului de viață, a conduitei, a convingerilor unei persoane care, în viziunea celui alt, nu procedează corect. Acest tip de toleranță nu este legat de alți parametri decât de comportamente și atitudini. Persoana pe care o tolerăm poate fi rudă, de aceeași etnie, vîrstă, confesiune, educație sau să aibă același nivel de studii, de trai, dar conflictele sînt generate de neacceptarea acțiunilor ori a spuselor acestuia.

Toleranță de gen: promovează egalitatea și echitatea dintre bărbați și femei în diverse domenii, începînd cu cel familial și terminînd cu cel politic.

Prejudecăți: opinii preconcepute, de cele mai multe ori eronate și defavorabile, impuse de mediu sau formate prin educație și îndreptate asupra unor persoane sau grupuri sociale.

Stereotipuri: manifestări comportamentale edificate pe o idee preconcepută, nefondată, pe informații neverificate, care este impusă membrilor unui grup.

Discriminare: un comportament negativ nejustificat în raport cu grupuri sau persoane (în funcție de rasă, sex, etnie etc.).

Comportament asertiv: se caracterizează prin faptul că nu se încalcă nici drepturile personale, nici

drepturile celorlalți, subiectul exprimîndu-și sentimentele și preferințele deschis, într-o manieră socialmente adecvată; presupune o atitudine de respect față de sentimentele celorlalți, facilitează comunicarea bilaterală și include:

- respect de sine și față de celălalt;
- motivarea corectă a interlocutorului;
- respectarea imaginii interlocutorului;
- obținerea feedback-ului.

Empatie: interpretarea corectă a sentimentelor altora, abilitatea de a înțelege starea de spirit a unei persoane (Davis, 1983); modalitate intuitivă de cunoaștere a celorlalți, deoarece asigură o comunicare afectivă și o transpunere sentimentală imediată, făcînd posibilă identificarea cu persoanele cu care trăiesc o anumită situație.

Relații de parteneriat: coparticipare, implicare pe baze egale la o acțiune de interes comun, păstrîndu-se simetria rolurilor.

Parteneriat de gen (în familie, școală, societate): preluare de roluri, funcții și responsabilități, cooperare pentru rezolvarea unor probleme comune, comunicare eficientă, susținere, respect și încredere reciprocă.

(Selectat din suportul de curs pentru stagiul de formare a formatorilor în educația pentru egalitatea de gen, elaborat de V. Goraș-Postică în cadrul Proiectului „Educația de gen pentru valori democratice și pentru nonviolenta” implementat de Centrul „Parteneriat pentru Dezvoltare” (CPD) cu suportul financiar al Fundației pentru o Societate Deschisă, New York.)

Anexa 5. „Păi, unde-i sărutul meu?”

Tatăl Gabrielei lucra șase zile în săptămână și deseori venea acasă obosit. Și mama muncea mult în gospodărie: gătea, făcea curat și multe alte corvezi care trebuie făcute în casă. Deși era o familie unită și o duceau bine, Gabrielei îi lipsea ceva, dar ea nu-și dădea seama ce anume.

Pe când avea 9 ani, Gabriela a rămas peste noapte la prietena sa, Sofia. Înainte de culcare, mama Sofiei le-a învelit pe fete și le-a sărutat de noapte bună.

- Te iubesc, i-a spus mama Sofiei.
- Și eu te iubesc, murmură fetița.

Gabriela, impresionată, nu putu închide un ochi toată noaptea, gândindu-se: *Așa ar trebui să se poarte și părinții mei*, dar pe mine nu mă săruta nimeni, nimeni nu-mi spune că mă iubește.

- Te-ai distrat bine la Sofia?, a întrebat-o a doua zi mama.
- Casa a fost pustie fără tine, i-a zis tata.

Gabriela însă nu le răspunse. Se duse repede în camera ei. Îi ura pe amândoi. De ce n-o sărută? De ce n-o strâng în brațe și nu-i spun că o iubesc? De ce? Ar fi vrut să fugă de acasă, să locuiască cu Sofia și cu mama ei. Poate nu sînt părinții ei adevărați? Poate că mama Sofiei este mama ei?

În seara aceea, înainte de culcare, se apropie de părinți și le zise:

- Noapte bună!
- Tatăl o privi pe deasupra ziarului.
- Noapte bună, îi răspunse el.

Mama îi zîmbi:

- Noapte bună, Gabriela.

Nimeni nu făcuse o mișcare. Gabriela nu mai răbdă:

- De ce nu mă sărutați niciodată?, întreabă ea.

Mama păru derutată.

- Păi, probabil din cauză că... nici pe mine nu m-a sărutat nimeni când eram mică.

Gabriela plînsese pînă când adormi. A fost supărată multe zile. În cele din urmă, se hotărî să plece la Sofia și să nu se mai întoarcă acasă niciodată.

Își făcu rucsacul și plecă. Ajunsă acasă la Sofia, închipuindu-și că părinții prietenei n-au să-i dea crezare și n-au s-o lase să stea cu ei, nu intră. Renunță la plan. Era îngrozită la gîndul că nu va avea niciodată o familie ca a Sofiei, că era legată pe veci de cei mai ne iubitori părinți din lume.

În loc să se întoarcă acasă, se duse în parc, se așeză pe o bancă și se gîndi pînă se întunecă. Deodată, găsi soluția. Planul trebuia să-i reușească.

Cînd intră în casă, tatăl ei vorbea la telefon. Închise imediat ce-o văzu. Pe fața mamei se citea neliniște.

- Unde ai fost? Ne-ai speriat de moarte! a întrebat-o mama.

Gabriela nu-i răspunse. Se apropie de ea, o sărută pe obraz și zise:

- Te iubesc, mami!

Mama, uimită, nu putu scoate o vorbă.

Apoi Gabriela se îndreptă către tatăl ei și îl îmbrățișă:

- Noapte bună, tati. Te iubesc!

După care se duse la culcare, lăsîndu-și părinții fără replică.

A doua zi de dimineață, cînd coborî la micul dejun, îi sărută din nou pe părinți. Și în stația de autobuz o sărută pe mama.

- Pa, mami, zise ea. – Te iubesc!

A ținut-o așa luni în șir. Uneori, stînjeniți, părinții făceau un pas înapoi, altă dată rîdeau. Dar niciodată nu-i răspundeau la sărut. Ea însă o ținea una și bună pînă cînd, într-o seară, înainte de culcare, n-o sărută pe mama. Puțin după aceea, ușa din camera ei se deschise și intră mama.

- Păi, unde e sărutul meu? întreabă ea, prefăcîndu-se a fi supărată.
- Am uitat, zise Gabriela, îmi sărută mama și se culcă la loc.

Dar mama nu plecă, se aplecă și o sărută pe obraz: Și eu te iubesc. Să nu mai uiți să mă săruți.

Gabriela rîse:

- N-o să mai uit.

Peste ani, Gabriela născu o fetiță pe care o săruta “de îi înroșea obrăjorii”.

Și de fiecare dată cînd îi vizita pe părinți, primele vorbe pe care i le spunea mama erau: “Păi, unde e sărutul meu?”. Iar la despărțire: “Te iubesc. Știi asta, nu-i așa?”

– “Da, mami,” îi răspundea Gabriela. “Am știut-o întotdeauna.”

M. A. Urquhart,

adaptare după J. Canfield, M. V. Hansen, „Supă de pui pentru suflet”, Buc., 1998, p. 40.

Anexa 6. Metoda Philips 66

Denumirea vine de la faptul că numărul optim de membri ai grupului Philips este 6, iar discuția durează 6 minute. În cazul în care numărul elevilor dintr-o clasă nu este divizibil cu șase, formarea unor grupe mai mari sau mai mici (respectiv 7 sau 5) nu prejudiciază activității.

„Ghid metodologic de aplicare a programelor școlare pentru disciplina opțională *Educația pentru sănătate*”, Ed. Harmides, Bistrița, 2005, p. 150.

Educația de gen urmează a fi tratată ca unul din principiile de bază ale dezvoltării durabile, ale învățării pe tot parcursul vieții, ale accesului la educația de calitate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Barometrul de gen 2006 RM*, Rezultatul și studii pe baza sondajului de opinie, Ch., 2006.
2. Handrabura, L.; Goraș-Postică, V., *Educația pentru echitatea de gen și șanse egale*, Ch., 2007.
3. *Curriculum de dirigenție pentru clasele V-XII*, Ch., 2006.
4. *Ghid metodologic de aplicare a programelor școlare pentru disciplina opțională Educația pentru sănătate*, Ed. Harmides, Bistrița, 2005.
5. Canfield, J.; Hansen, M. V., *Supă de pui pentru suflet*, Buc., 1998.



Daniela VACARCIUC

Liceul Teoretic "V. Alecsandri", mun. Chișinău

Fiecare vîrstă a istoriei își are generația ei (idei privind educația de gen pentru copii și părinți)

Pe parcursul istoriei unii au fost preocupați de îmblînzirea animalelor, alții – de creșterea roadelor, unii – de becul electric, alții – de cosmos și toate acestea păreau necesități vitale. Mileniul III lansează noi provocări globale, la fel de necesare, însă deseori uităm că în centrul acestei lumi stă *omul* – un *om* grăbit și dornic să atingă culmi rîvnite cîndva doar de cei selecți. De aceea, este foarte important ca valorile cultivate tinerilor, fie în familie, fie în școală sau comunitate, să-i ajute să trăiască frumos, să gîndească liber și să se manifeste întru binele lumii.

Învățămîntul a fost permanent în proces de dezvoltare și modificare, fiecare generație sperînd să-i atribuie o formă cît mai perfectă.

O educație corectă și o politică educațională deopotrivă ar fi cei doi piloni esențiali pe care ar trebui să se fundamenteze formarea personalității. În acest context, un rol important în demersul dat îi revine *Educației pentru valorile de gen și nonviolență* care ar trebui introdusă în școli ca disciplină opțională, întrucît:

1. De secole s-a creat imaginea femeii ca ființă slabă, iar a bărbatului – ca ființă puternică, care nu plînge, ridică greutăți și despică lemne – idei ce nu se mai pretează la mentalitățile și realitățile noastre.
2. Pe de altă parte, în societatea contemporană mai

există stereotipul masculin, în conformitate cu care se consideră că bărbatul are „dreptul” de a amenința, a agresa, a se eschiva de la treburile gospodărești etc. Astfel, asistăm la o împovărare a femeii „emancipate” care se trezește prima și se culcă ultima doar pentru că e femeie și are multiple responsabilități.

3. Familiile de azi sînt expuse mai mult riscului de divorț – o altă provocare a timpului. Credem că discuțiile deschise ar stimula edificarea unei personalități sănătoase psihologic.
4. O problemă foarte importantă este orientarea profesională din perspectiva egalității de gen. De obicei, profesia influențează comportamentul de gen, de aceea copiii trebuie instruiți și în direcția dată.
5. Cea mai complexă și mai învăluită de mister școală este cea a vieții – copiii noștri învață anii în care au avut loc crizele mondiale și în care au fost semnate anumite tratate, învață teoreme și algoritmi, dar nu cunosc, nici la nivel elementar, comportamentul adulților socialmente dezirabil. Iar cînd situația din R. Moldova este de așa natură încît mulți părinți sînt plecați la muncă peste hotare, obligația de a-i ajuta pe copii să-și depășească problemele cotidiene îi revine, în primul rînd, școlii. Și școala îi poate ajuta cultivîndu-le acest comportament.

În anul 2008 am beneficiat de instruire în cadrul Proiectului „Educație pentru valori de gen și nonviolență”, implementat de Centrul „Parteneriat pentru Dezvoltare”

cu suportul financiar al Fundației SOROS-Moldova și al Institutului pentru o Societate Deschisă, New York. Ulterior, pe parcursul aceluiași an, am desfășurat, împreună cu elevii Liceului Teoretic „V. Alecsandri”, un șir de activități care au vizat formarea valorilor autentice de gen și nonviolență. Fiecare grup țintă a avut de realizat câte o sarcină. Voi enumera doar câteva dintre activități și subiectele abordate în cadrul acestora:

- studiul de caz „Genul se educă”;
- training-ul „Prevenirea conflictelor de gen”;
- elaborarea și implementarea Proiectului „Orientarea profesională din perspectiva echității de gen”;
- dezbateri la tema „Toleranța vs violența în relațiile de gen”;
- întruniri libere „Împreună și alături”.

Impresionantă a fost experiența elevilor clasei a XI-a „i” care s-au întâlnit cu copiii de la o grădiniță din mun. Chișinău. Referindu-se la statutul tatălui și cel al mamei într-o familie contemporană, majoritatea băieților (de 4-5 ani) au opinat că tata este cel care trebuie „să ordone și să dicteze”. Fetițele i-au susținut pe băieți și au confirmat faptul că obligația femeii este cea de a face ordine în casă și a găti bucate. Liceenii au rămas uimiți de opiniile preșcolarilor.

„Fenomenul violenței în relațiile de gen” a fost genericul unei întruniri în cadrul campaniei de promovare a educației de gen, la care au participat elevi ai claselor a XII-a, părinți și profesori. Acțiunea a de-

curs sub semnul unei discuții degajate a exponenților diferitelor vârste despre fenomenul violenței, care au demonstrat receptivitate și deschidere pentru problematica tratată.

Obiective:

- prezentarea cadrului conceptual al violenței și stabilirea sferelor de manifestare a acesteia;
- analiza formelor și tipurilor de violență;
- determinarea normelor comportamentale pentru depășirea violenței;
- aprecierea consecințelor violenței în familie.

Subiecte luate în dezbateri:

- a) Termenul *violență*. Acesta a fost definit ca metodă de utilizare a forței, a constrângerii și a presiunii de către un individ, grup sau stat în scopul impunerii propriei voințe. Cei mai activi au fost tinerii care, referindu-se la situații tensionate din familie, din stradă și chiar din școală, au condamnat violența ca mijloc de rezolvare a conflictelor.
- b) *Sferele violenței*. În cadrul activității a fost relatat cazul unei fete care trăiește cu mama vitregă și căreia, din cauze subiective, în ziua de Paști, nu i s-a permis să meargă la mormântul mamei. Fetița se consideră abuzată psihologic, deși mama vitregă este o femeie cumsecade și o susține când are nevoie. Deci, referința directă a fost violența psihologică, pe care tinerii o văd mai periculoasă decât cea fizică. Cu această



afirmație au fost de acord și unii părinți.

- c) *Formele și tipurile violenței.* Participanții s-au referit în special la violența directă – cea care este ușor observabilă. Abuzul emoțional – recursul părinților la amenințări, ridicarea vocii sau abuzul subtil – este mai dificil de detectat, dar acesta se soldează cu cele mai grave consecințe, pentru că provoacă depresie, izolare, subapreciere, anxietate, teamă, pasivitate excesivă etc. Părinții au realizat un proiect care a integrat metode de depășire a acestui tip de comportament.

Cei prezenți la întrunire au elaborat un cod cu reguli de comportament pentru evitarea violenței în familie.

d) *Cauzele violenței.* Acestea reies, în primul rând, din educația rigidă a unor indivizi. Factorii ce favorizează manifestările de violență sînt de ordin cultural, economic, juridic și politic. De aceea, participanții au lucrat asupra cadrului normativ ce vizează fenomenul violenței și combaterea respectivului flagel social. Impresionantă a fost discuția despre traficul de ființe umane, fenomen social strîns legat de fenomenul violenței domestice și de problemele specifice ale fetelor și femeilor tinere pe piața muncii din ultimii ani.

Concluziile participanților au scos în evidență necesitatea educării la elevi a toleranței, a valorilor democratice, a nonviolentei, precum și formarea culturii de gen.

Cu mult succes s-a desfășurat și Proiectul „Palmare-



sul talentelor”, în cadrul căruia delegați din 4 localități ale R. Moldova, inclusiv din Transnistria, și-au demonstrat talentele, indiferent de gen: băieții – pictori, frizeri și croitori, fetele – arhitecte și cosmeticiene. Repartizați în 9 secțiuni, participanții și-au prezentat lucrările în fața unui juriu competent.

Perspectiva organizării unor astfel de activități impulsionează o mai bună cunoaștere a drepturilor de către exponenții ambelor genuri, contribuie la promovarea egalității de șanse între femei și bărbați.

Femeia în armată. O lecție de dirigenție prezentată de elevi*

Eficientizarea procesului educațional în școală presupune implicarea activă a *elevilor – subiecți ai educației* în procesul de învățare, dar și în cel de proiectare și predare. Conform studiilor lui Maslow, alături de însușirea de cunoștințe și dezvoltarea de abilități, cel care învață trebuie să transmită experiența acumulată altor persoane, avînd în acest caz rolul de expert. Aplicarea respectivei strategii contribuie la realizarea obiectivelor propuse în proporție de 80%. De exemplu, în procesul de predare-învățare a disciplinelor opționale *Noi și legea*, *Educația civică* etc., elevii sînt antrenați activ în demersul de formare, accentul fiind pus pe interactivitate și pe dezvoltarea capacităților de proiectare și desfășurare a activităților educaționale.

Una dintre problemele ce reclamă o atenție sporită din partea cadrelor didactice este cultivarea la elevi a conștiinței *egalității de gen* – aspect deosebit de important și din considerentul că discriminarea de gen este prezentă în toate domeniile vieții, constituind un impediment serios în dezvoltarea și realizarea fiecărei persoane, în edificarea unei societăți cu adevărat democratice. Iar întrucît viitorul le aparține tinerilor, implicarea lor în actul educativ sub acest aspect capătă o valoare aparte.

În acest context, în cadrul Liceului Teoretic „Gaudeamus” s-a derulat Proiectul „Parteneriat de gen pe nota 10”, elevii participînd la etapa de proiectare și desfășurare a unor activități, avînd posibilitate să conștientizeze prin acțiuni concrete valorile general-umane și naționale, precum și beneficiile unui autentic parteneriat de gen.

* Fragment extras din lucrarea “Incursiuni de gen în școală. Ghid metodologic pentru diriginți” în curs de apariție.

În cadrul proiectului, elevii au analizat mai multe aspecte ale educației de gen, inclusiv:

- Ce semnifică educația de gen?
- De ce este necesară o schimbare în politica de promovare a egalității de gen?
- De ce în lumea contemporană se implementează o multitudine de programe și proiecte cu referire la egalitatea de gen?
- Ce câștigăm promovând egalitatea de gen în comunitate?
- Putem admite, măcar pentru o zi, că aparținem genului opus?
- Ce valori de gen vor fi promovate în societatea

noastră peste 50 de ani?

Elevilor li s-a propus să identifice, în perechi sau în grupuri mici, un subiect de interes general, să schițeze o activitate care poate fi desfășurată cu colegii. Unele demersuri, proiectate în colaborare cu profesorul pot fi realizate în cadrul lecțiilor de sinteză și generalizare, al orelor de dirigenție, al ședințelor cu părinții sau al altor activități extrașcolare.

În cele ce urmează propunem un scenariu didactic, elaborat în cadrul acestui Proiect.

Pavel CERBUȘCĂ,
Liceul Teoretic "Gaudeamus"

FEMEIA ÎN ARMATĂ

Obiective:

- să analizăm rolul și locul femeii în armată;
- să identificăm riscurile pentru femei în armată;
- să apreciem nivelul relațiilor de gen în armată.

Desfășurarea activității:

Miniprelegere. Rolul și locul femeii în armată

În ultimele decenii, femeia acaparează tot mai multe spații, considerate tradițional masculine, demonstrând un înalt nivel de profesionalism și măiestrie. A crescut și numărul femeilor care își aleg o carieră militară. Potrivit unui studiu publicat recent de Comitetul personalului feminin al NATO, numărul femeilor în uniformă din armatele Alianței s-a majorat de la 30.000, în anul 1961, la peste 300.000, în prezent.

Pentru majoritatea țărilor membre ale NATO, recrutarea bărbaților este deocamdată obligatorie, în timp ce înrolarea femeilor – voluntară. La ora actuală, femeile fac serviciul în forțele armate a 17 națiuni membre

ale NATO, excepție fiind Luxemburgul și Islanda, care nu dețin forțe armate. Cel mai bine reprezentate sînt femeile din SUA și Canada, unde constituie 14% și, respectiv, 11,4%.

În Armata Națională a R. Moldova activează 376 de femei militar, inclusiv 87 ofițeri, 155 subofițeri, 134 sergenți și ostași și circa 1000 de angajate civil.

De menționat că 2/3 din totalul de femei militar au fost recrutate din rîndul absolventelor instituțiilor de învățămînt special, 14,5% – al instituțiilor de învățămînt superior, acestea activînd în diferite domenii: medicină, contabilitate, psihologie, sociologie, transmisii, justiție, logistică, topografie etc.

Rolul femeilor în armată nu este deci de neglijat, chiar dacă la ora actuală acestea participă într-o măsură mai mică la luarea deciziilor în plan militar.

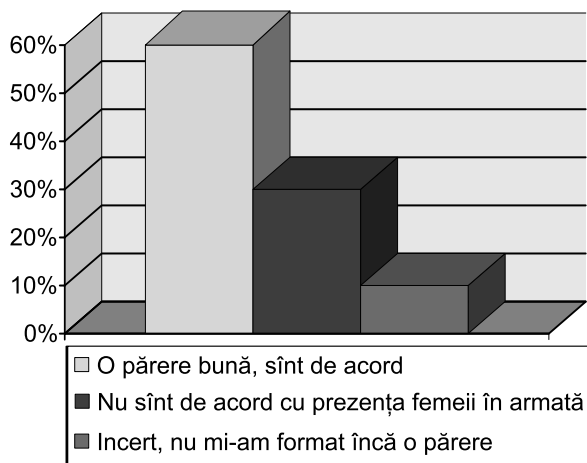
Dezbateri: „Să-i oferim femeii oportunitatea de a se implica în serviciul militar obligatoriu alături de bărbați.”

Argumente pro	Argumente contra
– În Constituție se stipulează că toate persoanele sînt egale în fața legii, fără deosebire de gen; – Femeia este capabilă, în aceeași măsură ca și bărbatul, să răspundă exigențelor serviciului militar; – Șansele de afirmare trebuie să fie egale pentru toți cetățenii; – În serviciile medicale militare întîlnim foarte multe femei; – Femeilor nu le este străin sentimentul patriotic; – Lupta cu mentalitatea perimată, cu ideile preconcepute, potrivit cărora femeile sînt ineficiente în cariera militară.	– Diferențele dintre femei și bărbați privind dezvoltarea fizică, masa și forța musculară sînt factori importanți pentru eficiența activităților solicitate de serviciul militar; – Femeile încorporate în rîndurile armatei nu vor beneficia de un tratament egal cu bărbații atît în ceea ce privește drepturile, cît și obligațiunile; – În armată, femeile întotdeauna vor constitui o minoritate; – Femeile ar trebui protejate de acțiuni cu grad sporit de risc; – Acceptarea necondiționată a disciplinei, a ierarhiei și regulamentelor militare (de exemplu, în loc de obișnuitul „Bună ziua!” salutul cazon „Să trăiți!”); – Riscul de a fi victimă ale unor hărțuiri sexuale; – Specificul domeniului, care presupune acțiuni cu caracter violent, agresiune etc.

Sondaj efectuat de autorii proiectului: *Sînteți de acord ca femeile să facă serviciul militar obligatoriu alături de bărbați?*, pe un eșantion de 35 de persoane de vîrste diferite:

- care nu au făcut serviciul militar în armată,
- care urmează în timpul apropiat să fie înrolate în armată,
- adolescenți, fete și băieți.

Răspunsurile celor 35 de intervievați sînt prezentate în diagrama ce urmează:



Discuție dirijată: Riscuri pentru femei în armată.

Femeile care se află într-un mediu masculinizat sînt mult mai expuse unor agresiuni sexuale. Conform statisticilor, 60% din femeile militar au fost abuzate sexual, unele dintre acestea căzînd pradă depresiilor sau, mult mai dramatic, recurgînd la acte de suicid.

Minicercetare: Relații între femei și bărbați în perioada serviciului militar.

1. În cadrul vizitei de documentare efectuate de autorii proiectului la una dintre unitățile militare s-a stabilit că femeile militar îndeplinesc practic aceleași funcții ca și bărbații. Ele sînt implicate în executarea tuturor sarcinilor și tipurilor de activități specifice, fiind rareori protejate în situații cu risc sporit.

În diagrama alăturată sînt reprezentate relațiile dintre femei și bărbați în armată.

2. Un studiu efectuat de jurnalista Liana Sion, în perioada decembrie 1999-iunie 2000, într-o unitate militară din Kosovo, arată că din 500 de persoane ale efectivului militar doar 3 erau femei, dintre care 2 pe post de șofer, iar 1 – de soldat. Pentru majoritatea femeilor armata reprezintă o lume a bărbaților. Puține la număr, ele sînt izolate și devin, alegoric vorbind, invizibile. Femeile ar putea avea o influență extraordinară asupra unității din

care fac parte în cazul cînd ar constitui 15-20% din contingentul acesteia. Cu regret, în general, ele sînt excluse, încredințîndu-li-se doar misiuni administrative.

Discuții în grup: *În ce măsură sînteți de acord cu opinia de mai jos?*

Egalitatea de gen trebuie să constituie criteriul de bază în promovarea profesională în armată și în asigurarea accesului femeilor la specialități considerate pînă mai ieri apanajul bărbaților. Ambii actori sociali trebuie să beneficieze de șanse egale.

Și în momentul de față există specialități militare, la care accesul femeilor este interzis din dorința de a le proteja, de a nu le expune la pericole și situații traumatizante. Însă, pe timp de război, foarte multe femei sînt implicate în serviciile medicale, fapt care vorbește elocvent despre capacitatea lor fizică și psihică. Istoria războaielor mondiale arată că femeile în alb au dovedit mare rezistență și curaj, ajutîndu-și semenii, învingîndu-și durerea, oboseala, fiind la fel de puternice și perseverente ca și bărbații.

Noutatea meseriei de militar reprezintă pentru femei o sursă de motivare și de mobilizare în activitatea prestată, ele manifestînd tendința de a se afirma personal și profesional în pofida condițiilor deosebite, anevoioase.

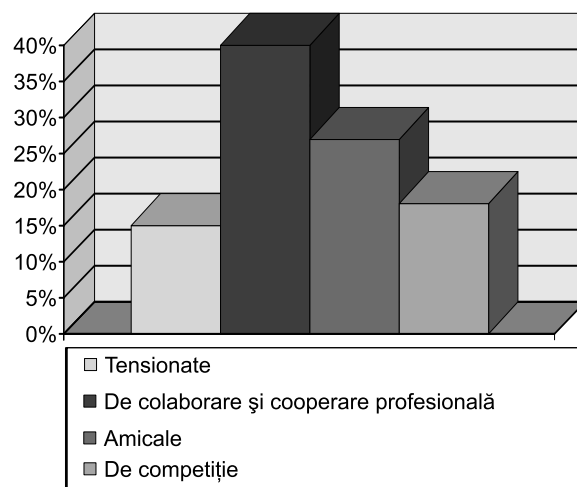
Întrebări:

1. Ce părere aveți despre subiectul descris în acest studiu de caz?
2. Credeți că femeilor trebuie să li se ofere șansa de a fi înrolate în armată?
3. Femeile militar trebuie să se bucure de un tratament special?

Elina ROMANCIUC

Cristina STANCIU,

cl. a XII-a, Liceul Teoretic "Gaudeamus"



Directoarea

Dragii mei, vreau să vă spun de ce nu am devenit director, dar m-am născut directoare. Fiind din părinți gospodari, eram condamnată să ajung o bună gospodină prin creștere, o bună învățătoare prin educație, o excelentă chimistă prin instruire. Dar nu sînt dintr-acelea care să-și fragmenteze timpul: am supus părinții unei lungi meditații visătoare și m-au născut directoare. Unii zic că aș fi o directoare bună, alții mai adaugă: „doar un pic zvăpăiată”. Eu aș decreta: sînt o directoare! A fi director înseamnă a fi loial și cu bun simț în relațiile cu șefii, cu bătrînii și păsările migratoare; a fi directoare înseamnă a-i face pe toți să contribuie la transformarea visului în realitate. A fi loial, în cazul directorului, înseamnă a consemna lucrurile banale și a trece peste ele; a fi loial, în cazul directoarei, înseamnă că „banalul 4 din 2+2” este comuniune de efort (deși „dinozaurii au dispărut”, ei pot reapărea reîncarnați în rinoceri), că „tabelul lui Mendeleev” ar consemna numai răceala materialistă, exceptînd căldura reacțiilor metafizice... Din punctul de vedere al acestor banalități loiale, directorii sînt buni, iar directoarea – excelentă. De aceea, toată viața am transformat banalitățile în armă de atac. Am înțeles demult că nu banalitatea este ucigătoare, ci repetarea ei – zi de zi, an de an – un fel de reproducere naturală, firească și necesară, fără putință de schimbare în matricea directorilor. Aici s-a produs ruptura. Și de aceea le-am spus părinților să nu mă facă director, ci să mă nască directoare.

Pe arborele meu genealogic – mă consolez – au stat cîndva niște păsări mari, care au clădit prin întindere Cărpiniul. Cred că surioarele lor mai mici au însemnat – și au pus – temelia căsuței din care a străbătut șuvița de lumină a cărții; apoi nepoțelele și strănepoțelele lor au ridicat alte căsuțe pentru a multiplica lumina cărții cărpineștene; apoi a venit directoarea, născută ca stră-stră-strănepoțica acelor păsări mari cu frații și surioarele mai mari și mai mici, pentru a desăvîrși prin ridicare și răspîndire Altarul Luminii de carte: Liceul Teoretic „Ștefan Holban”.

Surorile și frații, mai mici și mai mari, cu directoarea

în frunte, au muncit cu atîta abnegație și în cruntă criză de timp, încît n-au observat că li s-au spulberat pînă la nevedere aripile și au devenit români.

Am toată speranța că ați înțeles de ce n-am devenit director, dar m-am născut directoare. Cred că mama m-a născut, la insistența rugă a acelor păsări mari, pe un nor într-un anume an, iar norul, într-un fericit an, m-a coborît peste Cărpiniul destinului meu.

DIRECTOAREA DESPRE ÎNSUFLEȚIREA SĂRII

Prin permanenta fluctuație între însuflețire și pasivitate, între entuziasm și amortire, între viață și dezagregare, între lacrimi și bucurie, între dragoste și nesuferință trece fluidul de cimentare a unei cetăți spirituale numită *școală*. Munca învățătorului transpiră prin creație. Orice creație însă e de neconceput fără însuflețire. Una e să accepți aceasta cu neuronii și alta e să simți, apropiindu-te în fiecare zi de școală, inima presată de neliniște: astăzi ce se va mai întîmpla?

Mi-am verificat simțurile și resimțirile prin multe și sincerele discuții cu colegii. Aproape fiecare dintre ei le trec prin re-trăire. Neliniștita sensibilitate a conducătorilor de școli se explică prin marea răspundere de a rezolva grave și multiple probleme nu pe parcursul unei săptămîni, dar la scurgerea fiecărei ore. Fiți de acord, tulburările și resentimentele sînt megieșe cu deprimarea. Și, într-o stare ca aceasta, e ușor să te cuprindă detestabilul bacil al mîhnirii, care otrăvește organismul școlii, lăsîndu-l fără ritm și tonalitate



majoră. Directorul, dacă are inimă lincezită și suflet fricos, nu poate lua hotărâri cutezătoare și nu are cum acționa energic, dar se gîndește cum să facă și să dreagă pentru ca ziua să se scurgă liniștit și fără excese.

Avusesem cîndva un vis. Mi se arată că merg pe binecunoscutele coridoare ale școlii și... minune! nu văd elevi alungați de la ore sau întîrziți, care să se ascundă prin unghere. La recreații, elevii nu aleargă, ci "cîrugin" și discută armonios. Observîndu-mă, mă salută cu reverență: „Să trăiești, doamnă directoare!”. Nu sînt geamuri sparte, nasuri umflate, iar vînațiile din jurul ochilor s-au transformat în corolă cu lumini de speranță. Într-un cuvînt, nu părea a fi o școală, ci un palat de cristal. Rece și inutil. M-am trezit cu un tremur: nu mai am ce face, plictiseala mă va ucide!

Deșteptarea a fost apăsătoare nu din contrapunerea idealului cu realitatea, cît din cauza anostității lui: era searbăd, îi lipsea gustul de sare al sudorii. Eu nu cred în pedagogia neconflictuală: ea există numai în imaginația acelora care nu au nimic cu școala și cu pedagogia. Tocmai de aceea școala e școală: pentru că aici se întîmplă permanent ceva. Colectivul școlii noastre a început să lucreze bine atunci cînd am învățat să nu mă pierd cu firea la fiecare furt, geam spart sau bătaie.

Clasicii gîndirii pedagogice, experiența și bunul simț sugerează condițiile necesare conservării însuflețirii: realismul pedagogic, iscusința de a nu dramatiza întîmplările de fiecare oră din școală și acoperirea cu optimism a oricărui fapt școlar. Ești obligat să-ți formezi imunitate împotriva obiceiului de a forfoti în deșert, de a te arunca cu nervi asupra oricărei învalmășeli școlare. Agitația și învalmășeala sînt pulsul școlii. Trebuie să știi cum să storci putere de viață din agitație și să conduci prin învalmășeală nervul școlii, fără a-l dezagrega pe al tău. Dacă te poți re-crea și în astfel de situații, să știi că ai ajuns să fii nu numai directorul, dar și însuflețitorul școlii. Din acest moment, pentru elevi ești Învățător, iar pentru învățători ești Director.

DIRECTOAREA, CÎND E SINGURĂ PE DRUM...

Școala este ca o mare cursă a vieții... Scopul directoarei este să-și împlinească Legenda Personală, care, în opinia vechilor alchimiști, formează adevărata ei misiune iluminatoare de spirite pe Pămînt (a vlăstarelor cîrpineștene).

La linia de start a organizării școlii alături de ea au fost mulți, împărțînd camaraderia și entuziasmul. Dar, pe măsură ce cursa școlară se întetea și timpul devora esențele umane (provocau, oboseau, trădau, se îndoiau ori abandonau), ea rămînea tot mai însingurată, dar mai puternică, înțelegînd că acești pedalatori au renunțat la desăvîrșirea propriilor Legende Personale. A trebuit să se distanțeze de ei și să înfrunte singurătatea țipătoare a catedrelor, surprizele, curbele și problemele ce le poate aduce școala. După cîteva căzături în care nu a avut pe

nimeni alături, s-a întrebat dacă merită un asemenea efort. Da, merită. Pentru ca sufletu-i să depășească asemenea obstacole, directoarea a avut nevoie de patru forțe invizibile: *să iubească școala*, pentru că și ea este iubită de Dumnezeu; *să aibă conștiința morții*, pentru a înțelege că ea moare trupește, dar sufletu-i va dăinui în viața de mîine a școlii; *să amăgească puterea*, pentru că a luptat să crească puterea școlii, și nu a ei (dacă era invers, directoarea nu valora nimic); *să accepte jocul cu timpul*. Directoarea e prinsă în mrejele prezentului cu ocaziile și limitele lui și trebuie să acționeze ca și cum timpul n-ar exista, să-și urmeze drumul în direcția luminării permanente a școlii, fără a se lăsa copleșită de momentele de neliște.

Directoarea știe că anume aceste patru forțe invizibile risipesc norii de deasupra școlii vieții ei.

DIRECTOAREA DESPRE REALITATEA DIN MIT

– Prin mitul că numai realizarea directivelor guvernamentale ține învățămîntul, să croiești didactica prin care școala ta însușește lecția vieții.

– Prin mitul că școala formează deprinderi conform ultimului cuvînt al curriculumului, să nu uiți a pune pe umărul învățătorilor sfînta povară de a produce în elevi propria cunoaștere a lumii.

– Prin mitul de a lucra creativ, pedagogia curriculară nu presupune altceva decît noi combinații ale vechii pedagogii: nu avem elemente pedagogice noi, avem numai combinații noi. Noua pedagogie se va impune numai atunci cînd cea veche îl va accepta pe Dumnezeu. Din acel moment se va vorbi că pedagogia creează omul (pînă atunci îl vom forma noi): îl creează pentru a se Mîntui în veșnicie. Dacă în școală există un astfel de învățător, nu-i pune piedici: școala ta lucrează deja pentru o pedagogie creativă.

– Prin mitul accesului liber la informație, prin aducerea Internetului în școală nu crede că ai salvat Cetea, ci fă așa ca învățătorul să poată contura, în această necuprinsă lume, traiectoria elevilor săi.

– Prin mitul că învățătorii revoluției informaționale pot instrui concomitent milioane de elevi, utilizînd mijloacele electronice interactive, se aduce o zguduitoare de naivă interpretare a muncii pedagogice și umilitor de dureroasă subapreciere a activității școlii. Specificul școlii și al muncii didacticești constă tocmai în capacitatea învățătorilor de a purta un dialog viu cu o clasă nu prea numeroasă de elevi. În fața a milioane de privitori poți citi o predică sau o lecție, atît. Socrate, scos pe ecranul monitorului, nu va mai fi Socrate, deoarece și-a pierdut interlocutorul viu, căruia îi regenerează viitorul.

– Prin mitul că multimedia va salva școala, să ne apropiem de momentul cînd pedagogia va schimba nu tehnologiile de instruire, ci concepțiile lor. Problema învățămîntului constă, de fapt, nu în utilizarea tehnologiilor multimedia de instruire, ci în reorientarea creștin-

filozofică a pedagogiei: ce este omul, care-i esența existenței lui, pentru ce vine el în această lume, cum trebuie să trăiască, de ce moare ori de ce se Mîntuiește?

– Prin mitul că era digitală îi va învăța pe toți să gîndească la fel, să realizăm că aceasta nu este o instruire umană, ci o dresare, formarea unui om fără personalitate. Omul niciodată nu „coincide” cu ceea ce este învățat și cu cît această „necoincidență” e mai mare, cu atît el e mai om. Această particularitate a instruirii reprezintă osatura neverosimilei și inepuizabilei diversități intelectuale. Dacă instruirea s-ar limita numai la însușirea eficienței a materiei propuse, din acel moment s-ar întrerupe continuitatea în lanțul divergențelor intelectuale. S-ar produce colapsul: moartea culturii.

DIRECTOAREA DESPRE... NU TOTUL DEODATĂ

Un director a intrat într-o sală de consiliu cu gîndul să țină o cuvîntare. În sală însă era un singur pedagog bătrîn. Directorul i-a spus: „Ești singur. Crezi că e cazul să vorbesc?”. Bătrînul învățător i-a răspuns: „Domnule director, sînt un simplu învățător, dar dacă aș intra într-o clasă unde ar fi un singur copil, atunci l-aș hrăni spiritual”.

Directorul, impresionat de spusele dascălului, a început să vorbească și a tot vorbit timp de două ore. Mulțumit, s-a interesat dacă și bătrînul învățător este la fel de impresionat. Acesta i-a răspuns: „Ți-am spus deja că sînt un simplu pedagog. Totuși, dacă aș intra într-o clasă și aș descoperi că toți copiii au plecat, cu excepția unuia, l-aș hrăni spiritual, dar nu i-aș da toată mîncarea deodată.”

DIRECTOAREA DESPRE... CÎT COSTĂ CUNOȘTINȚELE

Unui director i s-a stricat mașina. A încercat s-o repare, dar, pînă la urmă, a fost nevoit să recurgă la ajutorul unui specialist. Acesta, după ce cercetă timp de două ore motorul, luă un ciocan și-l lovi. Mașina s-a pornit de parcă nici nu fusese defectată. Cînd auzi cît trebuie să plătească, directorul se indignă:

– Atîția bani pentru o lovitură de ciocan?
– Scumpul meu, pentru lovitură am luat un leu, iar ceilalți – pentru cunoștințele mele, datorită cărora am știut unde să lovesc.

DIRECTOAREA DESPRE... SĂRĂCIE

Odată un director, care se tot plîngea de soartă, a avut un vis. Se făcea că se află într-o încăpere plină cu cruci de diferite dimensiuni, toate acoperite cu bucăți de pînză. O voce îi zise că poate să-și aleagă una, dacă pe cea pe care o are nu o poate duce. Directorul a început să caute. A luat una, dar nu a putut-o ridica. S-a îndreptat spre alta, care, deși nu era prea grea, avea colțurile ascuțite ce-l răneau în spate. A tot încercat, dar nici o cruce nu-i conveni. Cînd s-a uitat mai bine, a mai zărit una într-un

ungher. Părea să fie foarte grea, căci era cea mai mare. Directorul însă s-a decis să o încerce și... minune! Crucea i se potrivea tocmai bine. Atunci strigă de bucurie: „Iată crucea pe care mi-o doresc! Deși pare a fi mare, e ușor de dus”. Dezvelind-o însă, citi pe ea: „Sărăcia”.

Morala: Dumnezeu dă fiecăruia atît cît poate duce.

SFATURILE DIRECTOAREI PENTRU CEI CARE VOR SĂ LE AUDĂ:

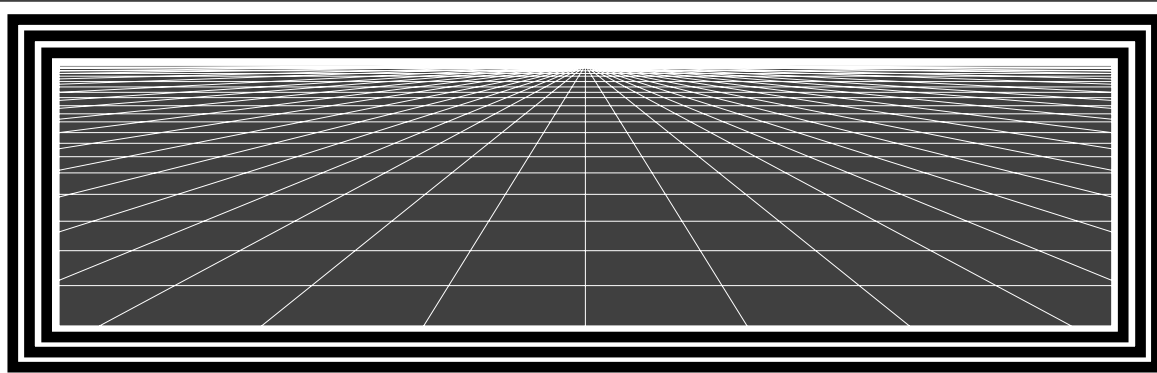
- Nu te împăuna cu succesele tale, dar nici nu te scuza că le-ai avut.
- Fii entuziasmat de izbînzile celorlalți.
- Nu amîna. Fă ce trebuie și cînd trebuie să faci. Azi. Acum.
- Spune clasei și subalternilor adevărul.
- Ascultă-ți copiii, elevii și colegii.
- Atenție la reputație! Este cel mai de preț bun al tău.
- Nota „suficient” nu înseamnă suficient de „bine”.
- Alege-ți prieten de-o vîrstă cu tine; veți îmbătrîni împreună.
- Ai grijă ca întîi să fie Dumnezeu și apoi – prietenul. Prietenul poate trăda, Dumnezeu – niciodată.
- Citește cîte ceva despre trei religii deosebite de religia ta.
- Înregistrează rîsul copiilor tăi, al elevilor și al colegilor tăi.
- Rîzi cît poți de mult. Simțul umorului vindecă multe rele.
- Nu-ți fie frică să spui: nu știu.
- Nu-ți fie frică să spui: am greșit.
- Nu-ți fie frică să spui: am nevoie de ajutor.
- Nu-ți fie frică să spui: scuză-mă!
- Un director nu trebuie să se teamă de cei de la putere, de învățători cu idei, de planuri îndrăznețe, de libertate, de un alt stil de viață, de neînțelegere, de experimente, de dezamăgiri, de pași înceți și temei-nici.

ȘI PROVERBELE PREFERATE ALE DIRECTOAREI:

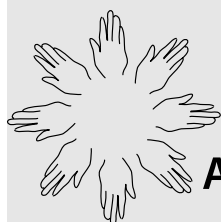
- În educație nu e nimic mai perfid decît minciuna, pusă comod în fața adevărului.
- Directoarele se nasc „cu inteligență”, directorii trebuie să o acumuleze din cărți.
- Nu poți sta în fața colectivului școlii „pe jumătate” și să-i ceri să-ți restituie cealaltă jumătate.

P.S. În rolul directoarei a evoluat Elizaveta Cojocaru, grad managerial I, grad didactic I, cavalier al Ordinului “Gloria muncii”, directoare a școlii din 1982, actualmente Liceul Teoretic „Ștefan Holban”, c. Cărpineni, r. Hîncești.

Ion GĂLUȘCĂ,
Liceul Teoretic Mingir, r. Hîncești



PENTRU O FORMARE CONTINUĂ DE CALITATE



APSCF

Alianța ONG-urilor active în domeniul Protecției Sociale a Copilului și Familiei (APSCF)

Programul de formare 2008-2009

Alianța ONG-urilor active în domeniul Protecției Sociale a Copilului și Familiei (APSCF) este o rețea de ONG-uri naționale și locale care și-au propus coalizarea în scopul promovării politicilor sociale axate pe copil și familie. Pentru realizarea acestui scop, Alianța urmărește dezvoltarea capacităților ONG-urilor membre și implicarea lor activă în implementarea serviciilor și programelor locale destinate copilului și familiei.

În contextul dat, APSCF, în parteneriat cu *Solidarite Laïque*, Franța, și Federația Organizațiilor Nonguvernamentale în Protecția Copilului (FONPC), România, în cadrul Programului “PROCOPIIL”, realizat cu suportul Ministerului Afacerilor Externe al Republicii Franceze, a demarat implementarea unui Program de formare pentru ONG-urile membre, care are drept **obiectiv major** contribuirea la consolidarea capacităților acestora pentru participare la elaborarea politicilor publice în domeniul protecției copilului și familiei, oferirea de servicii sociale de calitate, monitorizarea respectării drepturilor copilului, sensibilizarea opiniei publice și a factorilor decizionali în vederea respectării drepturilor copiilor în R. Moldova.

Programul de formare și-a propus ca prioritate trei domenii: prevenirea abuzului și neglijării copilului, dezvoltarea serviciilor sociale adresate copiilor cu CES și dezvoltarea activităților socio-educative cu copiii, inclusiv animație de timp liber. Pentru fiecare domeniu a fost identificat un ONG resursă din rândurile ONG-urilor membre ale APSCF (Centrul Național de Prevenire a Abuzului față de Copii, Asociația “Femeia și Copilul – Protecție și Sprijin”, Asociația “Prietenii Copiilor” și

Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului). Liderii ONG-urilor resursă au creat Grupul de lucru pentru formare (GLF) care, împreună cu partenerii din Franța și România, au elaborat curricula de formare și suporturile de curs.

Interes pentru participare la Programul de formare au manifestat 45 de ONG-uri membre, dintre care doar dosarele a 20 au corespuns criteriilor de selectare: compatibilitatea misiunii și obiectivelor ONG-ului cu prioritățile Programului; experiența în domeniu; capacitatea managerială a organizației; calitatea de membru al Alianței.

Programul de formare vizează dezvoltarea capacităților organizației, și nu a persoanei. Astfel, au fost acceptate în concurs dosare care au demonstrat experiență și prezența echipelor permanent angajate în activitate. Fiecărui ONG i-a fost oferită posibilitatea să aplice concomitent la mai multe module de formare, dacă acesta a dat dovada prezenței resurselor umane necesare, respectiv câte 3 persoane pentru fiecare domeniu de interes.

Asociația „Amici dei Bambini”, Moldova

Asociația „Amici dei Bambini” este o mișcare de familii care, din 1986, activează în Italia și în alte 23 de state din Europa de Est, America Latină, Africa Mediteraneană și Asia în beneficiul copiilor abandonați. Prezentă în R. Moldova din 1997, prin intermediul mai multor proiecte de cooperare orientate spre prevenirea și depășirea abandonului familial și școlar, „Amici dei Bambini” s-a înregistrat ca filială, obținând statut juridic la 22 aprilie 2004.

Misiunea care însușește activitatea Asociației constă în **a-i oferi o familie fiecărui copil abandonat și în a-i garanta acestuia dreptul de a trăi în familie.**

„Amici dei Bambini” luptă împotriva abandonului, problemă identificată ca cea de-a patra urgență umanitară a sec. XXI. Dacă foamea, bolile și războiul sînt tragedii ce caracterizează îndeosebi țările în curs de dezvoltare, plasarea copiilor în instituții rezidențiale este o tragedie comună pentru toate țările, chiar și pentru reprezentanțele așa-numitului „occident bogat”.

„Amici dei Bambini” intervine acolo unde se manifestă starea de abandon: în casele de copii, în internate, în centrele de plasament, adică în toate realitățile în care *un copil – din motiv că primește doar asistență – supraviețuiește, nu trăiește, pentru că nu este înconjurat de dragostea unei mame și a unui tată – dreptul primar al fiecărei ființe umane.*

Obiectivele Asociației:

- **Suspendarea abandonului.** În momentul în care este abandonat, pentru copil se deschid, în mod inevitabil, două căi: pe de o parte, perspectiva de a crește singur și, pe de alta, posibilitatea de a re-deveni copilul cuiva. Indiscutabil, soluția este ca acesta să-și găsească (sau să-și regăsească) o familie. Totuși, între momentul abandonului și întoarcerea copilului în familie există o **perioadă de așteptare**. Soluția cea mai des folosită, cea mai simplă și imediată este plasarea în instituție sau în centre de plasament, care, după cum știm, nu sînt în stare să răspundă exigențelor unui copil. **Ar fi bine însă ca respectiva perioadă să fie trăită într-o familie**, chiar dacă este – și trebuie să rămînă așa – o situație provizorie. Astfel, copilul nu-și va pierde capacitatea de a iubi și de a se simți iubit, va păstra încrederea în sine și în alții.
- **Depășirea abandonului.** Plasarea definitivă a copilului în familie ar trebui să constituie punctul de destinație al acelei căutări dureroase care începe din ziua abandonului. În unele cazuri, *copilul*

poate să se întoarcă în familia de origine – doar dacă aceasta este ajutată să-și rezolve problemele care au impus-o să se despartă de el. Însă atunci cînd acest lucru nu este posibil sau cînd familia de origine nu există, trebuie să avem curajul de a rupe spirala singurătății și de a-l însoți pe copil spre o nouă familie – una pregătită să-l primească.

- **Însoțirea abandonului.** Abandonul nu poate fi depășit întotdeauna. În cazul copiilor fără familie de origine și al celor considerați „prea mari” pentru a fi adoptați, trebuie să acceptăm realitatea și să găsim alte soluții. Imposibilitatea unei integrări familiale constituie, desigur, un eșec, dar nu și un motiv pentru a nu încerca să le garantăm acestor copii un viitor mai senin. Trebuie să “însoțim abandonul”, adică să fim alături de ei, pentru a-i ajuta să-și construiască o viață dincolo de abandon.

De aceea, activitatea Asociației „Amici dei Bambini” Moldova este orientată anume către acești beneficiari, care, din motive obiective sau subiective, au fost lipsiți de dreptul la copilărie.

Intervențiile noastre în cadrul a 5 gimnazii-internat din republică (Strășeni, Fălești, Cărpineni, Leova, Internatul nr. 2 din Chișinău) și în Centrul de Plasament Temporar și Reabilitare pentru Copii de Vîrstă Fragedă, Bălți, au făcut posibilă dezinstituționalizarea și re/integrarea familială a 57 de copii. Cu o susținere adecvată, o consiliere psihologică, socială și juridică la cel mai înalt nivel, aceștia și-au recăpătat dreptul de a crește și de a fi educați în familie.

Nu am putut rămîne indiferenți și față de suferința celor care au încetat demult să mai fie copii. Chiar dacă, între timp, au devenit adolescenți, ei mai au nevoie de sprijin pentru a face primii pași în viața de dincolo de internat, în viața de adult.

În acest sens, începînd cu 2008, am dat start unei activități recunoscută de PNUD drept una dintre cele mai reușite acțiuni de promovare și apărare a drepturilor omului. Din cei 20 de absolvenți ai gimnaziilor-internat cu care am început să lucrăm, toți au actele în ordine, toți sînt studenți și, cel mai important, toți sînt gata să ajute alți copii. Mulți au devenit voluntari în cadrul Asociației, implicîndu-se, cu cea mai mare plăcere, în activitățile organizate, cîndva, pentru ei.

Totodată, ținem să menționăm că un factor semnificativ, care a dus la afirmarea lor în societate, a fost, prin excelență, sprijinul psihologic și material de care s-au bucurat. Grație activităților desfășurate cu grupul de suport, care au inclus elemente de animație

socio-educativă, am reușit să obținem încrederea acestor tineri. Metodele de lucru interactive (jocul de rol, activități în echipă și individuale) i-au ajutat să-și depășească temerile și complexele, predispunându-i spre deschidere sufletească. La fel, pentru copiii din Internatul nr. 2 din Chișinău au fost reluate activitățile din cadrul grupului duminical, unde, în afară de vizite în oraș și alte acțiuni de voluntariat, se vor ține și ore de origami.

Împărtășim convingerea renumitului scriitor M.E. de Montaigne că „Jocurile copiilor nu sînt jocuri și trebuie judecate ca fiind faptele lor cele mai serioase”. Într-adevăr, oferindu-i copilului posibilitatea de a se juca – îi creăm, pe de o parte, condiții pentru a se manifesta liber, iar, pe de altă parte, ne rezervăm dreptul de a-i observa predilecțiile și de a-i descoperi talentele, uneori nebănuite nici măcar de el. Prin prisma acestor observații și revelații, încercăm împreună cu copilul să-i determinăm drumul în viață, fie că e vorba de înmatriculare la studii, fie că îi garantăm mediul necesar dezvoltării talentelor sale.

Un rol aparte în desfășurarea cu succes a activităților destinate grupului de suport l-au avut cunoștințele acumulate de membrii Asociației în cadrul seminarului „Animația socio-educativă cu copiii. Animația de timp liber”, organizat de Alianța ONG-urilor active în domeniul Protecției Sociale a Copilului și Familiei (APSCF).

Profesioniștii în animație de timp liber de la Asociația „Prietenii Copiilor”, selectată de APSCF drept Centru-resursă pentru organizarea formărilor cu această tematică, au știut să îmbine în mod armonios partea teoretică cu cea practică, astfel încît participanții au achiziționat un vast bagaj de cunoștințe privind organizarea jocurilor de cunoaștere, de mișcare, de masă, în aer liber, tehnica origami, confecționarea de jucării etc.

Planul de formare în domeniul animației socio-educative, precum și curricula au fost elaborate în baza următoarelor principii:

- asigurarea unei pregătiri cît mai vaste și aprofundate;
- adaptarea programului la nevoile moderne de educație ale copiilor în conformitate cu standardele europene;
- modernizarea sistemului de educație nonformală;
- ajustarea programului la interesele și necesitățile de formare ale fiecărui participant;
- încurajarea schimbului de experiență și de practici avansate între participanți;
- stimularea identificării propriilor resurse în determinarea strategiilor pentru realizarea obiectivelor preconizate.

Tematici abordate pe parcursul formării:

ANIMAȚIA – ACTIVITATE SOCIO-EDUCATIVĂ

1. Noțiuni generale despre animație. Importanța animației ca domeniu teoretic și practic. Tipurile și funcțiile animației. Locul animației în sistemul educativ contemporan.
2. Tehnici de bază ale animației socio-educative.

ABILITĂȚI ȘI COMPORTAMENTE NECESARE PENTRU EXERCITAREA FUNCȚIEI DE ANIMATOR

1. Animatorul socio-educativ: capacități, atitudini și cunoștințe necesare.
2. Competențe-cheie: comunicarea interactivă, lucrul în echipă, elaborarea de proiecte de animație, asigurarea securității participanților la activitate, promovarea activității și a imaginii organizației.

Materialele informative și jocurile deprinse au constituit un suport important în consolidarea cunoștințelor teoretice, dar și în relaționarea optimă și înțelegerea beneficiarilor pe care îi asistăm. Informațiile cu privire la specificul jocurilor însușite au facilitat conștientizarea așteptărilor copiilor, dar și a preferințelor lor, în funcție de particularitățile de vîrstă și individuale.

Cunoștințele și experiențele dobîndite au fost deja replicate nu doar în cadrul activităților pentru copiii beneficiari și părinții acestora, ci și în lucrul cu echipa Asociației, în scopul consolidării relațiilor dintre membrii ei, creării unui mediu de activitate constructiv.

Cît despre beneficiarii direcți ai demersurilor noastre, copiii instituționalizați și adolescenții care sînt pe cale să părăsească internatul, ținem să menționăm că aptitudinile dezvoltate în cadrul acestui curs de formare au contribuit la constituirea unui grup ce își lasă imaginația să zboare, creînd lucrări nemaipomenite, care ajung, mai apoi, pe masa de lucru a susținătorilor autohtoni și de peste hotare. Și nu contează dacă e o felicitare executată în tehnica origami sau collage, o jucărie din resturi de stofă sau un desen pe sticlă... Toate lucrările ating profund sufletul celor ce le primesc în dar prin faptul că sînt confecționate de mîinile copiilor. O foaie de hîrtie, trecută prin imaginația lor, se poate transforma într-o adevărată operă de artă. Anume aceste retușuri profesionale au fost transmise cu iscusință în cadrul cursului de formare organizat de APSCF pe domeniul animația de timp liber (Centru-resursă – ONG-ul „Prietenii copiilor”) care ne ajută în organizarea activităților cu și pentru copii.

Tatiana COCIAȘ,
coordonator Relații cu Publicul
și Susținere la Distanță,
Asociația “Amici dei Bambini”, Moldova

Un pas în prevenirea violenței...

Violența față de copii reprezintă o problemă actuală pentru R. Moldova. Revoltător este faptul că în unele familii ea este acceptată, tradițional, ca fiind principala formă de educare a tinerei generații, una cu efect imediat. A educa un copil însă este un proces de durată ce necesită multă răbdare și atenție. Nu puține sînt cazurile cînd copiii cresc într-un mediu nefavorabil, impregnat de violență copii-copii, părinți-copii, părinți-părinți, fiind stresați, avînd frică că în orice moment vor fi loviți și certați. Acești copii nu au dezvoltată stima de sine. Crezîndu-se inutili, ei devin fie agresivi, fie timizi.

În șirul de acțiuni orientate spre stoparea fenomenului violenței față de copii se înscrie și training-ul „Abuzul și neglijarea copiilor”, organizat, în perioada 3-6 noiembrie 2008, de Alianța ONG-lor în Domeniul Protecției Sociale a Copilului și Familiei (APSCF), avînd ca centru-resursă Centrul Național de Prevenire a Abuzului față de Copii (CNPAC). Desfășurat cu participarea specialiștilor din diferite instituții pentru copii din R. Moldova, inclusiv de la Centrul Comunitar „VIS” din comuna Băcioi, acesta a avut un impact deosebit. În baza celor asimilate în cadrul training-ului, am realizat cu copiii mai multe activități, inclusiv: „Spune „nu” violenței!”, „Cunoaște-ți drepturile!”, „Stima de sine” etc., în urma cărora copiii au devenit mai deschiși spre a comunica despre problemele lor. De asemenea, am depistat și am soluționat, cu implicarea Sectorului de poliție, a Centrului Medical, Primăriei, a Centrului Național de Prevenire a Abuzului față de Copii, cîteva cazuri de violență domestică, emoțională, între semeni și de neglijare. Pe viitor ne propunem să desfășurăm activități și cu părinții beneficiarilor Centrului Comunitar „VIS”.

Prezentăm în continuare algoritmul unei activități cu genericul „Violența și eradicarea ei”.

Obiective operaționale:

- să definească noțiunile de violență și nonviolență;
- să determine tipuri de violență;
- să identifice soluții de rezolvare a unui caz de violență;
- să cunoască persoanele/serviciile la care se apelează în cazul unui act de violență;
- să promoveze ideea de nonviolență.

Materiale necesare: fișe cu studii de caz; imagini la temă; flipchart, carioca, foarfece; foi pentru notițe.

Cuvinte-cheie: violență (fizică, emoțională, sexuală), nonviolență, persoană de încredere, ipostază, abuzator, victimă, martor.

Desfășurarea activității:

În debutul activității, pentru a stabili un climat favorabil demersului, profesorul va recurge la următorul joc:

Participanții se numără de la 1 la 2 și se formează două cercuri concentrice: cei cu nr. 1 formează cercul interior, iar cei cu nr. 2 – cercul exterior. Participanții se iau de mîini și cercurile încep să se rotească în direcții opuse, interpretîndu-se, concomitent, refrenul cîntecului “Roata morii”. În final, cercurile se opresc și participanții aflați față-n față se salută binevoitor. Procedura se repetă de 2-3 ori.

După acest moment organizatoric, profesorul anunță tema și obiectivele acțiunii, care sînt notate pe un poster și afișate pe tabla magnetică.

Evocare

Pe tablă sînt acroșate două imagini – a unui nor cu picături de ploaie, care reprezintă violența, și a unui soare, care reprezintă nonviolența. Profesorul propune spre realizare următoarea sarcină: *Ce asociații vă trezește cuvîntul **violență**? Dar **nonviolență**?*

Variantele de răspuns ale copiilor sînt notate corespunzător pe picăturile de ploaie sau pe razele soarelui. Ulterior, profesorul împreună cu copiii formulează definițiile conceptelor de violență/nonviolență.

Realizare a sensului

a) Copiii sînt împărțiți în trei echipe. Profesorul repartizează fiecărei echipe cîte o fișă cu imagini care reprezintă situații de violență și anunță sarcina de realizat: *Studiază imaginea și determinați situația de violență.*

Membrii echipei analizează imaginile, își expun părerea și elaborează o variantă comună de răspuns.

b) Profesorul prezintă tipurile de violență:

- fizică;
- emoțională;
- între semeni.

c) Fiecare echipă primește un studiu de caz, pe care îl analizează, determină tipul de violență și propune soluții de rezolvare a acestuia. Profesorul îi familiarizează pe copii cu soluțiile administrate unui caz de violență.

d) Următorul pas presupune aplicarea jocului energizant “Clopotul încrederii”.

Participanții se aranjează în cerc. Un doritor, plasat în centrul cercului și fiind “limba” clopotului, încearcă

să se aplece alternativ, în stînga și în dreapta, ținînd corpul în poziție dreaptă. Colegii ce formează „clopotul” – trebuie să-l prindă. Este important ca, spre sfîrșitul jocului, copilul din interiorul cercului să capete cît mai multă încredere în colegii săi.

Acest joc este urmat de o discuție despre reacțiile și senzațiile trăite de fiecare participant.

e) Profesorul și elevii fac schimb de informații despre persoanele la care se aplează în cazul unor acte de violență și le notează, în ordinea importanței, pe un poster pe care este desenat un curcubeu: *prima culoare – familia, a doua – polițistul* etc.

f) În acest stadiu al activității este binevenit un alt joc energizant „Lupul”.

Sala se împarte convențional în două părți: terenul „lupului” și terenul „oișelor”. „Lupul” se ascunde, iar „oișele” stau într-un cerc protector. Auzind urlul „lupului” – semnalul că acesta a pornit la vînătoare – „oișele” trebuie să iasă din locul de refugiu. „Oia” care îl zărește trebuie să-și avertizeze suratele și acestea să fugă în cercul protector. „Oia” prinsă se transformă în „lup”. Jocul se termină atunci cînd toate „oișele” sînt prinse.

Acest joc este transpus în termenii lecției: „lupul” – abuzatorul, „oișele” – martori, „oia” prinsă – victimă și copiii discută pe marginea fiecărui „rol”.

g) Profesorul prezintă și explică ipostazele copilului în raport cu un caz de violență: martor (prezent la actul de violență), victimă (persoana asupra căreia se reflectă violența), agresor (persoana care aplică violența), după care formulează concluzia: *Scopul nostru este să prevenim ca un copil-martor la un act de violență să nu treacă și prin celelalte două ipostaze – victimă și agresor. Este important să se intervină cît mai rapid posibil.*

Reflecție

La această etapă copiii vor avea de elaborat un minieseu din 5-7 enunțuri cu titlul: „Mă simt mai puternic...”.

Evaluarea activității

Timp de 1-2 min., copiii notează pe foițe întrebări, opinii și sugestii cu referire la subiectul abordat în cadrul activității, pe care le introduc în boxa cu mesaje anonime „Întrebări, sugestii, opinii”.

Veronica CIOBANU, psihopedagog,
Veronica DONCIU, asistent social,
Centrul Comunitar „VIS”, Băcioi



Practici incluzive de educație timpurie și preșcolară

Problema centrală a lumii globalizate de astăzi este cea a construirii unei comunități care aduce în prim-plan valoric obiectivele și strategiile educației incluzive, ca mijloc de valorizare a diferențelor și de îmbogățire reciprocă, prin cunoașterea celuilalt, prin intermediul schimbărilor și al cooperării.

Egalitatea șanselor și egalitatea în drepturi, indiferent de sex, rasă, religie, etnie, situație socială, educație, reprezintă principalele aspecte ale dreptății sociale configurate prin declarațiile și convențiile internaționale la care și R. Moldova este parte.

Educația socială începe în primii ani de viață ai copilului, grădinița fiind cea care adaptează fiecare individ la normele morale ale societății, cultivându-i o serie de comportamente. Instituțiile preșcolare pot să-i ajute pe copii să capete competențe de abordare pașnică a conflictelor și de explorare a potențialului de progres al acestora. O condiție propice în acest sens este educația incluzivă, care oferă posibilitatea integrării sociale firești și benefice individului. Cunoscând și participând la descoperirea valorilor culturale ale fiecărui copil în parte, oferim tuturor factorilor educaționali șansa de a-și forma o atitudine pozitivă și tolerantă față de cei din preajmă. Copiii participă împreună la un proces de transformare a propriei individualități, conform unor norme și principii morale dictate de conștiința fiecăruia, care-i ghidează relațiile cu sine și cu ceilalți.

Preșcolarul mic, la intrarea în grădiniță, are de înfruntat dificultatea integrării într-un colectiv diferit de cel familial; el trebuie să învețe să acționeze alături de partenerii din grupa sa, din alte grupe, ținând seama de indicațiile educatoarei. Având în vedere importanța integrării socio-afective a copilului, procesul educațional va începe cu socializarea acestuia în propria grupă și va continua cu socializarea în celelalte grupe.

Unul dintre obiectivele majore ale educației incluzive, stipulat în strategia „Educație pentru toți”, este

„asigurarea accesului la educația de bază de calitate pentru toți copiii, în special pentru cei aflați în situații deosebit de dificile: orfani, copii privați de îngrijirea părintească, copii cu deficiențe fizice sau psihice, copii ai străzii, copii din familii social vulnerabile, copii refugiați, copii aflați în conflict cu legea, copii neglijăți și supuși abuzului etc.”.

O contribuție la realizarea acestui obiectiv îl are Proiectul „Educație pentru toți – Inițiativă de acțiune rapidă”, finanțat de Fondul Fiduciar Catalitic cu suportul Băncii Mondiale, UNICEF și realizat de Ministerul Educației și Tineretului. Una dintre prioritățile pe care și le propune MET în cadrul acestui proiect este crearea condițiilor și susținerea efortului comunităților în vederea sporirii accesului la educația preșcolară de calitate a copiilor în situații de risc.

O experiență de succes în acest sens poate fi considerată activitatea grădiniței cu predare în limba română „Povestea” din or. Nisporeni, care a fost renovată, grație proiectului, în anul 2007. Solicitățile de înscriere în grădiniță a copiilor a fost și este mare, dar cadrele didactice, ghidate de obiectivele proiectului, și-au asumat responsabilitatea de a include în educație copii în situații de risc. A fost dificil, corpul profesoral totuși și-a urmat dorința de a transforma grădinița într-o instituție pentru toți, adică în una incluzivă. La moment, aici sînt 190 de copii, inclusiv 2 ruși, 5 romi, 1 mongol, 2 italieni, 1 portughez; 9 copii sînt cu dizabilități. „La început a fost o obligație, apoi o provocare și, într-un final, o satisfacție de la cele realizate. Dacă nu ar fi fost proiectul, acești copii nu ar fi acum la grădiniță”, susține Tatiana Cociu, managerul instituției. Specificul acestei grădinițe a creat posibilitatea și necesitatea, în același timp, de a-și modela programul din perspectiva principiilor educației incluzive prin infuzarea tipurilor clasice de activități cu mesaje educaționale și conținuturi specifice. Astfel, putem contura un model de asigurare a accesului la

educație pentru toți copiii, constituit din mai multe etape:

1. Analiza bazei de date din sector pentru identificarea copiilor cu dizabilități și a celor din grupul de risc. Completarea bazei de date din instituție în urma vizitelor de documentare la domiciliu.
2. Comunicarea cu părinții, cu adulții în grija cărora sînt copiii în scopul motivării pentru frecventarea grădiniței.
3. Discutarea noilor oportunități de dezvoltare a instituției în cadrul consiliului metodic. Elaborarea unui plan de acțiuni pentru asigurarea accesului la educație pentru toți copiii.
4. Informarea părinților (la o adunare generală) în scopul creării de parteneriate pentru susținerea familiilor social vulnerabile și a celor în care sînt copii cu dizabilități.
5. Convingerea medicului de familie și a altor specialiști care erau împotriva plasării unor copii cu dizabilități în instituție de a susține educația incluzivă.
6. Realizarea unui seminar cu reprezentanții APL, cu părinții, bunicii care au copii în îngrijire ce s-a soldat cu decizia de a scuti de plată 26 de copii.
7. Menținerea motivației pentru promovarea educației incluzive prin organizarea, în colaborare cu școala din comunitate, a unor concursuri: „Cel mai bun voluntar”, „Cel mai bun părinte” etc.

Nu a fost deloc simplu, dar dorința, cooperarea, ambiția, dacă vrei, de a atinge obiectivul propus a alimentat emoțional colectivul. Pentru unele cadre didactice era evidentă temerea că, avînd în grupă copii cu CES, nu vor mai putea lucra atît de bine ca înainte. O parte din părinți se simțeau rușinați că au un copil „diferit de ceilalți” sau că nu au bani să-l aducă la grădiniță, dar dragostea pentru copii și aspirația de a le oferi un viitor s-a dovedit a fi mai mare decît temerile enumerate.

Experiența acumulată la Nisporeni demonstrează că se merită de făcut efort pentru incluziune, deoarece în rezultat: crește numărul de copii care au acces la educație; comunitatea devine mai activă și mai consolidată; APL se implică constructiv în rezolvarea problemelor comunitare în parteneriat cu cadrele didactice, părinții, alți agenți comunitari; pot fi obținute finanțări suplimentare în baza experienței acumulate; instituția preșcolară devine un partener cunoscut și activ în comunitate.

Să învățăm să trăim împreună, să învățăm să trăim cu ceilalți – asta își doresc copiii, cadrele didactice, părinții, comunitatea de la Nisporeni.

Educație timpurie incluzivă: istorii de succes

UN COPIL CU NEVOI SPECIALE DE EDUCAȚIE

Cînd a pus mîna pe mouse-ul de la calculator, a izbucnit într-un strigăt de bucurie: „Iau!”. Este unul dintre puținele cuvinte pe care Dariana a învățat să le spună la grădiniță. „De cînd frecventează grădinița, pășește mai sigur, aleargă, cîntă, a început să vorbească!”, zice Ana Guidea, bunica Darianei.

Dariana este o fetiță de 6 ani, cu ochi albaștri și părul blond, moale ca mătasea. Este un copil cu nevoi speciale neuromotorii. A suferit o traumă la naștere și acum e „invalid de gradul I”, după cum indică istoricul bolii. Este isteată, învață repede, doar că nu-i reușește să spună tot ce și-ar dori. Cuvintele i se opresc undeva în căpușor și Dariana se frămîntă și transpiră din dorința de a vorbi. Își frămîntă limbuța, vorbește cu ochii, dar cuvintele o ascultă încă destul de puțin.

Istoria familiei Darianei nu este una chiar ieșită din comun. Tatăl era violent și sărea la bătaie la mama.



Aceasta a răbdat pînă el a luat cuțitul în mînă. Dariana avea 4 luni. Femeia și-a luat copilul și a venit la mama, care locuiește în casa unchiului, plecat cu familia la Moscova. Peste cîțiva ani, după ce Dariana s-a pus pe picioare, mama a hotărît să plece și ea la Moscova, să cîștige bani de casă.

Darianei i-au plăcut întotdeauna copiii. Se uita printre gard și întindea mînuțele în semn că vrea să comunice cu ei. Era atît de bucuroasă cînd se juca cu alți copii, dar asta se întîmpla destul de rar. Medicii spuneau că este „invalidă”, că nu poate merge la grădiniță, întrucît ar fi periculos pentru ea și pentru copiii din jurul ei. Și, dacă nu există o instituție pentru copii cu nevoi speciale la Nisporeni, atunci va trebui să crească acasă. Bunica însă simțea cu sufletul că Dariana vrea și poate merge la grădiniță.

Și atunci a apărut șansa oferită de Proiectul „Educație pentru toți”, una dintre ideile căruia este de a integra copiii cu nevoi speciale, alături de semenii lor, în programele de educație timpurie și preșcolară. Medicii nu au mai avut argumente. A fost reparat un bloc al grădiniței „Povestea”, au apărut mai multe locuri în grădiniță și s-a găsit unul și pentru Dariana.

De atunci, o bunică și o fetiță cu nevoi speciale care se mișcă în felul ei, merg de mînuță, în fiecare dimineață cîte un kilometru pînă la grădiniță. Nu le este ușor, mai ales cînd se strică vremea, dar este șansa Darianei și ele nu o vor rata. Atîția eroi din poveștile ei preferate au depășit barierele și au reușit! Forest Gump, de exemplu. Și în istoricul bolii lui era, se pare, un diagnostic asemănător cu cel al Darianei. Toți cei din jur – administrația locală, directoarea, educatorii, părinții altor copii – au contribuit ca această șansă să devină realitate. Acum Dariana este un copil împlinit, pentru că în fiecare zi este împreună cu copiii.

T. Cociu explică: „Proiectul de reparație și dotare a grădiniței putea fi realizat doar cu o condiție: să aducem pe locurile nou create în primul rînd copii cu nevoi speciale și copiii din familii social vulnerabile. A fost alegerea noastră să participăm la proiect, dar, implementîndu-l, am înțeles că nu va fi ușor. Am început însă să avem succese și ne simțim mîndri. Integrarea unor asemenea copii presupune multă muncă și multă bucurie”.

Dariana învață repede. În scurt timp, își dă seama pe ce tastă să apese ca să activeze un ecran pe calculator. Apoi, urmărește cu ochisorii și „prinde” cum să pornească melodia. Avem un răgaz de un minut pentru a vorbi cu Eugenia, educatoarea fetei. „Nu este ușor să lucrezi cu o grupă de 28 de copii, inclusiv 2 cu nevoi speciale și unul care vorbește doar italiană. Cum e? Uneori ne supărăm, dar ne trece. Ne-am deprins deja. Dariana este un copil care necesită multă atenție, dar e tare drăgăstoasă.”

Iar bunica visează cu ochii deschiși: „Vreau ca Dariana să meargă la școală”. Într-o școală, alături de ceilalți copii. Fiindcă educația este pentru toți.

COPIII ROMI, ÎNTRE LIBERTATEA DIN STRADĂ ȘI GRĂDINIȚĂ

Ion (2,5 ani) și Daniel (6 ani) s-au născut și trăiesc în cel mai sărac cartier al orașului Nisporeni. Sînt dintr-o familie mixtă: mama – moldoveancă, iar tata – rom. Ion și Daniel mai au patru frați. Trăiesc, toți șase, la bunici, pentru că părinții

au plecat la Moscova în căutare de lucru. Acolo, tata a fost inculpat și își ispășește pedeapsa într-un penitenciar. Mama muncește la negru: în construcții, face menaj și altele. Cîștigă puțin, dar tot ce adună, trimite acasă, pentru că singura sursă de existență a copiilor ei este pensia bătrînilor.

Cei șase copii și bunicii lor locuiesc într-o casuță bătrînească ce se risipește. Bani nu le ajung, așa că bunelul repară biciclete și motociclete. Bunica, firavă și micuță de statură, abia de reușește să facă de mîncare pentru opt guri și să spele hainele pentru tot atîția oameni.

Locuința demult a devenit neîncăpătoare, de aceea băieții petrec mult timp în stradă. Iar strada are farmecul,



dar și pericolele ei. Bunicii știu bine acest lucru, însă nu-i pot ține încuiați în casă și nici nu le pot oferi atâtea lucruri interesante și emoționante, câte le oferă strada.

Alegerea între stradă și educație

„Am vrut întotdeauna ca nepoții mei să învețe. Să meargă la grădiniță, apoi la școală. La grădiniță însă nu erau locuri, așa că îi țineam acasă, deși acasă noi nu-i putem pregăti de școală”, spune bunica.

Și neliniștea ei are un temei. Conform studiului „Romii în R. Moldova” (UNDP Moldova, 2007), 3 din 10 copii romi nu merg în clasa I și ratează școala primară. Potrivit aceluiași studiu, printre cauzele neincluzării în sistemul educațional și ale abandonului școlar sînt costurile prea mari pentru studii, problemele de sănătate și distanța mare pînă la școală. La acestea se mai adaugă prejudecățile părinților, în opinia cărora copilul nu are nevoie de studii sau trebuie să muncească de mic – o muncă care, uneori, înseamnă cerșit.

Ion și Daniel merg la grădiniță

Cu un an în urmă, băieții au venit, de mînuță, cu bunica la grădiniță din apropiere, unde tocmai fusese reparat un bloc din cele șapte. Astfel au fost create locuri pentru alți 60 de copii, jumătate dintre ei fiind din familii social vulnerabile și cu nevoi speciale. Acest lucru a fost posibil datorită Proiectului „Educație pentru toți – Inițiativă de acțiune rapidă”.

APL au scutit familia de plata pentru grădiniță și pentru alimentație. Ion și Daniel spun că le place aici, pentru că „li se dă carne și lapte”. Dar nu numai atît. „Aici e interesant, sînt jucării și cărți. Citim, desenăm, ne jucăm și facem sport. Eu vreau să mă antrenez, să fiu cel mai puternic”, spune Daniel, care merge în grupa pregătitoare. În cadrul proiectului, cele două grupe au fost dotate cu jucării, cărți, mobilă, echipament sportiv și teren de joc. Educatorii au parte de instruire continuă și materiale didactice noi, printre care Curriculumul pentru educație timpurie și Ghidul pentru cadre didactice.

O schimbare de comportament durabilă în favoarea copiilor

„Cea mai mare victorie a noastră este că băieții vin la grădiniță zi de zi, că mama nu-i ia la Moscova”, mărturiseste T. Cociu. „Nu le-a fost ușor să se adapteze”, își amintește directoarea. „Aveau o dorință acută de libertate. Refuzau să se implice în activități, vroiau să fugă, vroiau în stradă. Ionel, cel mai mic, a plîns cîteva luni pînă s-a obișnuit”. Iar Daniel spune că vrea o mașină cu aripi, care să-l ajute să păzească casa, să nu arunce cineva cu pietre în ea. Ambii copii s-au născut cu o disfuncție de vîz. În plus, sînt slabi și bolnăvicioși; au mereu nevoie de acceptare și încurajare, afirmă educatorii. De fapt, frații au nevoi speciale de educație, la care li se răspunde adecvat la grădinița de cartier din orașelul lor natal. Aceasta a fost șansa lor de integrare.

Acum Ion și Daniel frecventează zilnic grădinița. Scutirea de plată, mediul favorabil, atenția sporită a liderilor comunitari au susținut eforturile bunicilor de a integra copiii în programele de educație timpurie.

LA NISPORENI, VIAȚA UNOR COPII MERGE ÎNAINTE: CU PAPUCI NOI, ÎNTR-O GRĂDINIȚĂ REPARATĂ

Cînd se termina mîncarea, bunica îi încuia în casă și mergea la piață să mai vîndă ce mai avea. Astfel au supraviețuit timp de doi ani: Eugenia, fratele și sora ei, mai mari, și bunica. Apoi s-au deschis două grupe la grădinița din apropiere și bunica i-a adus aici, iar ea și-a găsit un serviciu.

Cînd părinții au plecat la Moscova, Eugenia avea șapte luni, fratele ei, Ionel – patru ani, iar Năstică – un an. A trecut destul timp de atunci, Ionel merge în clasa I. Dar de la părinți... nici o veste.

Cînd erau mici, copiii stăteau mai mult în casă. Nu mergeau la grădiniță, pentru că nu erau locuri. Bunica pleca uneori, ca în povestea lui Creangă, după mîncare și-i lăsa închiși în casă. Eugenia,



mezina, la fel ca iedul cel mic, era ascultătoare. Însă, după ce și-a pierdut odată părinții, îi era tare frică ca nu cumva să o piardă și pe bunica. Și acum îi este frică. Când se gîndește la asta, i se taie răsuflarea. Medicii spun că are astm și, ca să poată respira, trebuie să ia medicamente.

Între timp, a fost reparat un bloc al grădiniței din apropiere. Oamenii vorbesc de un proiect. Eugenia nu știe ce înseamnă “proiect”, dar înțelege că e ceva de bine. Pentru că, într-o zi, bunica i-a luat pe toți trei de mînuță și i-a dus la grădiniță. Aici e mai bine pentru un copil decît singur acasă.

La început, bunica se temea că nu va avea bani în de ajuns ca să plătească pentru mîncare. Directoarea însă a sfătuit-o să scrie cerere la Primărie pentru a fi scutită, căci „sînt o familie social vulnerabilă”. Și i-a mai zis să scrie cerere pentru ajutor social. Așa... bunica le-a cumpărat papucei noi și au mers cu toții la grădiniță: Eugenia, Năstică și Ionel.

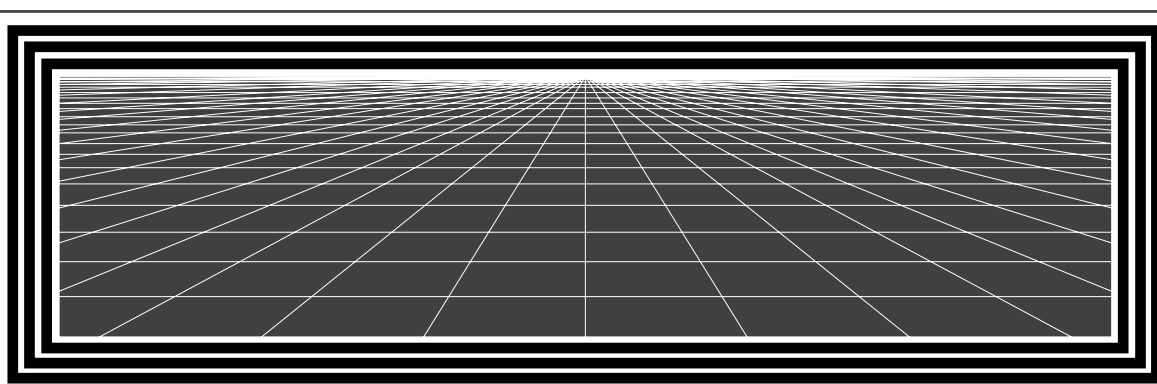
Eugenia spune că la grădiniță „este interesant, sînt mulți copii, multe cărți și jucării”. Și-a făcut prieteni. Îi place să se joace cu ei de-a medicul – știe cum arată acesta în viața reală, dar nu înțelege ce înseamnă *astm*. Și de-a prinselea – în curtea grădiniței poate alerga mai mult decît atunci cînd erau încuiați în casă. Dar cel mai mult îi place toboganul nou-nouț din plastic colorat, pe care se dă la vale fără frică.

De cînd Eugenia și Năstică merg la grădiniță, iar Ionel la școală, bunica se duce liniștită la lucru. S-a angajat la o întreprindere de încălțăminte din orașel, are salariu și știe cum să aleagă din magazin cei mai buni papucei pentru nepoții ei. Seara se întorc toți patru acasă. Locuiesc împreună într-o cameră și se încălzesc la o sobă cu lemne. Casa se dărîmă cu-ncetul, pentru că „o casă, ca un copil, are nevoie de îngrijire”, spune bunica.

„Mergem la apă toți patru”, povestește Eugenia. „Bunica ne-a făcut căldărușe din cutii de maioneză”. După ce iau masa, Năstică spală blidele, Ion își face lecțiile, iar Eugenia se joacă cu cățelușul. Cînd se satură de joacă, se urcă în brațele la bunica și o roagă să-i spună o poveste. Ionel și Năstică vin și ei să asculte, pînă adorm toți într-un pat mare, obosiți și împăcați. Viața merge înainte. Mîine va fi o nouă zi, pe care fiecare o va începe în perechea de încălțăminte care îi așteaptă la ușă.

Lia SCLIFOS, *manager de proiect*
Aurelia GUZUN, *consultant în comunicare*
Proiectul “Educație pentru toți – Inițiativă de acțiune rapidă”,
Ministerul Educației și Tineretului





EXERCITO, ERGO SUM



Lia SCLIFOS

Universitatea de Stat din Moldova

Dezvoltarea competenței de cercetare – model de educație intelectuală

Pentru a forma competența de cercetare trebuie să se țină cont de:

- etapele procesului de învățare care vizează structurarea operațiilor mentale: percepție, interiorizare, construire de structuri mentale, transpunere în limbaj, acomodare internă, adaptare externă; acestora le corespund categorii de competențe specifice, organizate în jurul unor acțiuni definitorii ce exprimă ansambluri de operații mentale;
- etapele procesului de cercetare care vizează modelul recunoscut în știință și prezentat ca totalitate de competențe specifice sau de subcompetențe.

Prin urmare, competența de cercetare întrunește competențe specifice atât procesului de cercetare, cât și competențe specifice procesului de învățare, exprimat în operații mentale, deoarece cercetarea este direct proporțională cu învățarea.

Ori de câte ori o persoană se lansează într-o cercetare, începe să reflecteze asupra lucrurilor, purcede la clasificarea lor. Iată de ce dezvoltarea prin educație a capacităților de conceptualizare are o deosebită utilitate practică, adaptativă, deoarece ghidează comportamentul în diferite situații, condiționând formarea competențelor.

Procesul de conceptualizare presupune câțiva pași.

Pasul I ține de activitatea independentă a elevului și de implicațiile profesorului în valorificarea rezultatelor cercetării.

Pasul I		
Acțiunile elevilor		Acțiunile profesorului
Cercetează independent exemple tipice	↔	Organizează o discuție în comun despre cele observate
Riscuri	→	Acțiuni de minimalizare a riscurilor

Discuții contradictorii	→	Crearea contextului pentru discutarea constructivă a diferitelor puncte de vedere și aplanarea divergențelor
Omiterea unor aspecte importante	→	Atenționarea asupra unor aspecte
Apariția sentimentului de incertitudine	→	Formularea întrebărilor ajutătoare
În rezultatul activității se conturează o definiție de lucru		

Pasul II ține de activitatea în grupuri, deoarece se analizează situații mai complexe.

Pasul II	
<i>Acțiunile elevilor</i>	<i>Acțiunile profesorului</i>
Cercetează cazuri particulare pentru a valida definiția de lucru dedusă la pasul I	Organizează activitatea în grupuri mici; dacă e nevoie, pregătește cazuri particulare
În rezultatul activității se analizează situații complexe, opiniile fiind susținute prin argumente	

Pasul III are menirea să asigure o conceptualizare deplină.

Pasul III	
<i>Acțiunile elevilor</i>	<i>Acțiunile profesorului</i>
Modelează o situație, un miniexperiment	Repartizează elevii în grupuri. Dacă este necesar, pregătește materiale, selectează sarcini
Prezintă grafic cele observate	Monitorizează activitatea în grupuri și organizează prezentarea rezultatelor
Cercetează o situație, un exemplu concret, autentic	Organizează excursii, vizionări de filme etc. pentru a facilita identificarea exemplurilor, modelelor autentice
Anticipază mental ce se poate întâmpla dacă nu se rezolvă cazul	Organizează prezentarea frontală a ideilor, stabilirea asemănărilor și deosebirilor (până la determinarea unor criterii comune de analiză)
În rezultatul activității se însușesc modele de cercetare	

Un rol deosebit în cercetare îl are atât identificarea, procesarea și utilizarea informației, cât și înțelegerea acesteia. Dezvoltarea capacității de comprehensiune este o misiune importantă a educației intelectuale și un criteriu al succesului în orice cercetare, deoarece înțelegerea este o activitate a gândirii prin care se descoperă legături logice între obiecte și fenomene. Înțelegerea se bazează pe includerea informației noi în ansamblul informațiilor disponibile și depinde, în aspect psihologic, de: cunoștințele anterioare adecvate situației; modalitatea de prelucrare a informației; capacitatea de transfer a cunoștințelor însușite.

Condiția prealabilă îl determină atât pe elev, cât și pe profesor să aleagă o temă care va servi drept punct

de plecare în cercetare. Pe de altă parte, dacă aceasta nu este luată în calcul, cercetarea poate fi una formală, complicată și demotivantă.

Modalitatea de prelucrare a informației determină calitatea formulării ipotezei și a obiectivelor, dar și calitatea realizării cercetării. În unele cazuri, aceasta sugerează necesitatea ajustării temei, prelucrării unor noi surse etc.

Capacitatea de transfer a cunoștințelor însușite este un indicator al înțelegerii profunde. Aceasta minimizează riscul utilizării incorecte a informației în argumentare, creează contextul și condițiile pertinente aplicării teoriei în practică etc. Există mai multe forme de transfer:

- *secvențial*: folosirea cunoștințelor însușite anterior pentru a înlesni învățarea de cunoștințe noi, adică integrarea noii informații în structura cognitivă personală a celui care învață;
- *lateral*: utilizarea celor învățate în școală în afara acesteia;
- *vertical*: aplicarea cunoștințelor în realizarea sarcinilor de o mai mare complexitate, cum ar fi rezolvarea de probleme.

Transferul *secvențial* și cel *vertical* sînt utilizate în tehnologiile didactice aplicate de profesori. Dar pentru a dezvolta competențe, se conturează foarte clar necesitatea *transferului lateral*, adică utilizarea cunoștințelor în situații autentice/un sistem de situații școlare și sociale.

În orice cercetare, lucrul cu informația – un stadiu de importanță majoră – începe cu procesul de *percepere*. Unele informații pot fi percepute ușor, fiindcă sînt puse la dispoziție în formă prelucrată, altele, în temei cele deduse din experiența personală sau străină, reclamă o decodificare. Urmează *procesarea*, adică prelucrarea informației, ceea ce presupune experimentări, observații reflexive, analiză multiperspectivă etc. Lucrul cu informația finisează cu *utilizarea* ei în diferite scopuri: aplicare imediată în practică, aprofundarea înțelegerii unor concepte etc. Învățarea va stimula intelectul, dacă va fi apropiată la maximum de viața reală. Elevii vor învăța *cum* să gîndească (și nu *ce* să gîndească prin reflecții – J. Piaget), să formuleze întrebări, să identifice corelații, să rezolve probleme, să ia decizii, să aprecieze diferențele etc. Prin urmare, se pune accent pe abilitatea de a gîndi critic, creativ, și nu pe memorarea faptelor, cunoștințelor revenindu-le funcția de găsire, prelucrare, aplicare a informațiilor, și nu de surse acumulate, depozitate.

În cultivarea competențelor de cercetare, dezvoltarea capacității de a analiza propriile acțiuni de învățare, comunicarea cu colegii pentru identificarea noilor oportunități acționale sau pentru monitorizare reciprocă sînt acțiuni indispensabile. Cercetarea diferă de învățarea simplă prin faptul că depinde, în mare măsură, de întrebările formulate de elevi. Căutarea îi ajută să privească lumea multidimensional, să superviseze și să dezvolte propriul proces de gîndire și să experimenteze cu instrumente de investigare științifică pe „cîmpul propriu”, să identifice probleme și soluții pentru a le rezolva.

Pentru a fi o învățare eficientă, cercetarea trebuie să respecte următorii pași:

- acumularea de noi informații; integrarea acestora în structuri cognitive existente, adică filtrul cognitiv;
- conferirea de noi semnificații informației acumulate în baza unor noi scheme cognitive.

Prezentăm în continuare “rolurile” profesorului în dezvoltarea intelectuală a elevilor prin organizarea învățării bazate pe cercetare.

Elevii și profesorul – parteneri în procesul de dezvoltare a competenței de cercetare	
<i>Ce se produce în creierul elevului în rezultatul lucrului cu informația?</i>	<i>Care sînt acțiunile profesorului în acest proces?</i>
Completarea spațiilor goale cu noi informații	Propune sarcini simple de cercetare independentă sau în grupuri
Completarea schemei cognitive cu noi detalii; plasarea informației în schema cognitivă existentă	Propune minicercetări, realizate în baza a 2-3 surse recomandate
Restructurarea totală a schemei cognitive	Monitorizează procesul de elaborare a cercetărilor teoretico-practice care reclamă creativitate
Drept rezultat se obțin produse cu elemente de descoperire sau adevărate invenții care, apreciate și social, sporesc motivația pentru învățare	

Prin urmare, profesorul plasează elevii în situații concrete de viață, adică monitorizează procesul de identificare a problemelor, perceperea, procesarea și utilizarea informației, după care prezentarea rezultatelor, analiza experienței dobîndite și a posibilelor aplicări autentice.

Organizarea demersului educațional în baza activității de cercetare include și proiectarea cercetării. Legată de rezolvarea unei probleme creative, cu un rezultat necunoscut de elev, această activitate se va fundamenta pe modelul și metodologia acceptate în sfera științei (U. Eco, L. Papuc, G. Kneller, D. Patrașcu etc.): formularea

temei de cercetare, a problemei; demonstrarea actualității temei; formularea scopului și a obiectivelor cercetării; determinarea obiectului cercetării și lansarea ipotezelor; alegerea metodelor de cercetare; căutarea și selectarea variantelor de rezolvare a problemei; acumularea materialului și sinteza datelor; descrierea procesului de cercetare; discutarea rezultatelor cercetării; formularea concluziilor și aprecierea rezultatelor; pregătirea produsului final și susținerea lui publică.

Cercetarea începe prin formularea problemei – unul dintre aspectele performanțiale ale gîndirii. Problema constituie o situație prezentă care trebuie schimbată și

o situație finală, dorită, care poate fi atinsă prin operarea unor transformări. Formularea problemei este un lucru important și, în același timp, destul de dificil. Drept confirmare ne servesc chestionarele de evaluare inițială completate de elevi care au realizat cercetări. Solicitați să formuleze problema, 10% din respondenți nu au fost în stare s-o facă; 63% – au formulat-o incorect și doar 27% – au formulat-o corect.

Pentru ca elevii să învețe a formula probleme, pot fi utilizate sarcini de tipul:

- *Describeți situația actuală.*
- *Describeți situația dorită.*
- *Ce intenționați să întreprindeți pentru a ajunge la situația dorită?*
- *Ce factori pot influența rezolvarea problemei și ce factori o pot împiedica?*
- *Care sînt consecințele nerezolvării problemei?*

Indiferent de tipul de problemă, procesul rezolutiv parcurge următoarele faze:

- punerea problemei;
- definirea cerințelor și a punctului de plecare;
- transformarea sau extinderea cunoștințelor în vederea găsirii soluției/soluțiilor;
- verificarea soluției și comunicarea ei.

Punerea problemei este realizată, pentru început, de profesor. Treptat, elevii sînt solicitați să stabilească scopuri pe care încă nu le pot atinge direct, prin simpla aplicare a unor informații sau procedee cunoscute. Astfel, problema va fi formulată și, eventual, reformulată în termeni apropiați noțiunilor studiate, pentru a restrînge aria căutărilor. Comunicarea cu elevii demonstrează că faza dată permite a determina care din informațiile deținute pot fi folosite la soluționarea problemei, deoarece descoperirea soluției nu este altceva decît activitatea intelectuală de integrare a experienței cognitive anterioare cu informațiile furnizate de o experiență curentă.

Unul din obiectivele acțiunilor prezentate mai sus este dezvoltarea deprinderilor de muncă intelectuală, printre cele mai valoroase *competențe transdisciplinare* figurînd și *competența metodologică de cercetare*. Succesul cultivării acesteia depinde și de strategiile didactice aplicate.

În debutul procesului de formare a competenței de cercetare este binevenită *strategia căutării intuitive*, care presupune lansarea de idei și ipoteze, verificarea acestora fără a demonstra corectitudinea tuturor. Nu este o strategie complicată și se aplică prin intermediul unor tehnici specifice de învățare: *Asaltul de idei*, *Brainwriting*, *Citate*, *Presupunerea prin termeni* etc.

Strategia căutării sistematice, care vizează conturarea tuturor posibilităților și verificarea continuă cu scopul de a exclude variantele ineficiente sau greșite, solicită mai mult timp ca prima, este mai complexă și pune accent pe monitorizarea procesului de cercetare.

La acest stadiu vom aplica tehnicile *Cubul*, *Clusteringul*, *Eu cercetez* etc.

O altă strategie, cea a *căutării direcționate*, presupune analiza cauzelor fenomenului studiat. Tehnicile potrivite în acest context sînt: *Diagrama Venn*, *Graficul SWOT*, *Graficul T*, *Graficul conceptual* etc.

Fiecărei strategii îi este caracteristic un anumit raport dintre rațional și creativ. La etapa inițială a investigației în lipsă de informație, se implică mai mult intuiția; dacă este suficientă informație, atunci se include mai mult rațiunea. Adică atunci cînd domeniul este nou pentru elev, iar uneori și pentru profesor, accentul cade pe intuiție, iar cînd acesta este unul familiar, se caută corelații care generează contradicții. Prin urmare, cu cît mai direcționată este căutarea de către profesor, cu atît cota de creativitate, în raport cu raționalul, scade. Creativitatea însoțește cercetarea.

Nu putem cataloga o strategie sau alta ca fiind prioritară. Practica pedagogică demonstrează necesitatea aplicării situaționale a tuturor strategiilor, îmbinarea lor eficientă în funcție de perioada de cercetare, obiective, surse etc.

În concluzie: dacă în știință scopul major al cercetării este obținerea unui produs nou prin elaborarea de noi teorii, cunoștințe, atunci în învățămînt acesta este unul instructiv: formarea competențelor de investigație ca metodă universală de cunoaștere a realității, dezvoltarea gîndirii investigative, implicarea activă în procesul de învățare prin obținerea independentă de noi cunoștințe, importante și valoroase pentru un elev concret într-o situație concretă. Îmbinînd munca de cercetare, de învățare cu cea practică, de integrare în contexte reale, autentice, elevii însușesc cunoștințe teoretice, științifice și își dezvoltă propriile achiziții intelectuale în condiții de experiență socio-culturală, cognitivă și spirituală.

În *teoria modalităților de cunoaștere*, J. Bruner compară educația intelectuală cu o scară, sugerînd că fiecare etapă preia și pune în valoare achizițiile treptei precedente. Datele noi nu le exclud pe cele vechi, ci se reorganizează într-o nouă construcție cognitivă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Ausubel, D.; Robinson, F., *Învățarea în școală*, Buc., EDP, 1998.
2. Bertrand, Y., *Théories contemporaines de l'éducation*, Ottawa, Agence d'Arc, 1993.
3. Bruner, J. S., *Pentru o teorie a instruirii*, Buc., Ed. Științifică, 1970.
4. Minder, M., *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare*, Ch., Ed. Cartier, 2003.
5. Vîgotsky, L., *Problema învățării și a dezvoltării intelectuale la vîrsta școlară. Opere psihologice alese*, Vol. I, Buc., EDP, 1971.



Mariana MARIN

Institutul de Științe ale Educației

Valori cantitative și calitative în exprimarea atitudinii elevilor față de opera literară (învățământ primar)

O posibilitate de cultivare a abilităților de socializare o constituie cursul interdisciplinar școlar *Limba și literatura română*, care are drept scop „formarea elevului cititor ca subiect receptor, amplificator, valorizant și comunicant al fenomenelor, operelor și creațiilor literare; posesor valorizant al instrumentarului literar/estetic/lectorat și subiect al propriilor performanțe umaniste, culturale, literare și artistice”. Educația literar-artistică (ELA) presupune cunoașterea valorii literaturii, cultivarea capacităților de receptare și interpretare a textelor literare, formarea capacităților de lectură prin angajare în producerea anumitor tipuri de texte/compoziții școlare [1, p. 31].

Ne propunem să abordăm în continuare formarea și dezvoltarea atitudinilor elevului față de opera literară. În acest sens, vom opera cu noțiunile de *subiect ELA*, elevul, și *obiect ELA*, opera literară. Definirea atitudinii literar-artistice se produce în contextul câtorva domenii ale cunoașterii și activității umane: filozofiei, științelor educației, psihologiei, esteticii, educației estetice și educației literar-artistice. Din perspectiva ELA, *atitudinea* este o construcție complexă, constituită din reacții afective față de un obiect (în cazul nostru opera literară),

reacții axate pe comprehensiune, pe experiență, interes, motivație, selectivitate, pe convingerile individului, raportate la însușirile operei literare, la structura acesteia, altor fenomene literare constatate în ea sau la produsele lectorale, care orientează individul la o anumită conduită în raport cu obiectul cercetat.

Una dintre preocupările cercetării date a constituit-o acumularea valorilor cantitative și calitative în exprimarea atitudinii elevilor față de opera literară, demers ce a presupus trei etape: de constatare, de formare și de diagnosticare finală. Experimentul de constatare s-a desfășurat în două clase de a IV-a din LT “G. Călinescu” (cl. a IV-a „E” – *lotul 1* de formare (L.I.F.) și cl. a IV-a “D” – *lotul 2* martor în experimentul de control (L.2.M.)), fiecare incluzând câte 20 de elevi. Pe parcursul experimentului am urmărit să determinăm nivelul de exprimare a preferințelor literare, de confirmare a propriei atitudini față de opera literară, de expunere a impresiilor de lectură. În acest scop, elevilor le-au fost propuse următoarele sarcini:

1. *Scrie pe linia de mai jos numele unui personaj literar îndrăgit.*
2. *Scrie, în 5-6 enunțuri, ce părere ai despre acest personaj.*
3. *Prin ce te-a impresionat lectura textului literar din care ți-ai ales personajul?*

Prezentăm indicii cantitativi și calitativi înregistrați în urma probei experimentale: 38 de elevi au identificat personajul și 2 nu au fost în stare s-o facă. Se va observa că indicele calității în situația dată este bun. Cu toate acestea, în câteva cazuri, elevii au confundat autorul cu eroul operei.

Argumentarea atitudinii față de personajul literar reflectă o situație *mai puțin bună*. Astfel, din cei 40 de participanți la experiment, 25 au dat răspunsuri ce se referă la nivelul reproductiv. Analizând potențialul celor două clase, vom observa că el este apropiat, întrucât cl. a IV-a „E” a înregistrat 12 răspunsuri reproductiv (60%), iar clasa a IV-a „D” – 13 (65%). Răspunsurile a 15 elevi se referă la nivelul productiv, situație ce prezintă pericolul lansării opiniilor reproductiv în defavoarea celor creative. Indicele creativ este constant în ambele clase, plasându-se pe ultimul nivel cu 0%, adică nici un răspuns creativ. Indicii calitativi sînt incluși în Tabelul 1.



Tabelul 1. Valorile experienței de argumentare a atitudinii elevilor față de personajul literar.
Experiment de constatare (nivel reproductiv)

Numele elevului	Nivel reproductiv	Interpretare
Veronica	<i>Consider că Robinson Crusoe este foarte curajos.</i>	Poziție neargumentată; nu-și poate exprima părerea față de problematica operei, față de complexitatea personajelor; nu întrevede concordanța dintre liniile de subiect.
Cristina	<i>Este un câine foarte drăguț. Mie îmi place foarte mult acest personaj.</i>	Nu-și poate exprima părerea față de problematica operei, față de complexitatea personajelor; nu întrevede concordanța dintre liniile de subiect.
Radu	<i>Are nasul lung, pentru că spune minciuni. Mi-a plăcut când a găsit cheița de aur. Iată de ce am ales acest personaj.</i>	Prezintă povestea desprinsă din textul literar.
Nicoleta	<i>Cenușăreasa făcea mâncare. Cred că era frumoasă. Ea mai făcea rochii suro-rilor sale. S-a căsătorit cu prințul.</i>	Nu pretinde a se produce în calitate de valorificator.
Maria-Mihaela	<i>Personajul era talentat. El este frumos. Are multe idei. Nu și-a respectat mama și a plecat la scâldat. Ion Creangă avea o familie bogată.</i>	Nu observă mai mult decât tiparul subiectului literar; nu deslușește substratul comprehensiv al textului literar.

Așadar, majoritatea respondenților nu au fost în stare să-și argumenteze opiniile vizavi de personaj decât la nivel reproductiv, răspunsurile productive constituind 37,5% (15 elevi). Indicii demonstrează tendința de a da răspunsuri imitative, cu elemente ale nivelului reproductiv.

Tabelul 2. Valorile experienței de argumentare a atitudinii elevilor față de personajul literar.
Experiment de constatare (nivel productiv)

Numele elevului	Nivel productiv	Interpretare
Iulia	<i>Ciobănilă este un cățeluș foarte ager. Îmi place mai ales că nu-i plăceau simbetetele și duminicile.</i>	Analizează conținutul, exprimare tautologică.
Vasile	<i>Toți elevii Domnului Trandafir vor să semene cu el, pentru că îi învață pe copii de bine. Le spune cîntece, povești, rugăciuni. Era un om bun. Copiilor le plăcea de el.</i>	Încearcă să exprime păreri vizavi de problematica operei literare, complexitatea personajelor, dar cu elemente ale nivelului reproductiv.
Ana	<i>Ca și toți cred că Cenușăreasa e blajină. Nu pot spune mai mult decât e scris în carte. Face mâncare, e grijulie.</i>	Este influențată de părerea altora; ideile nu sînt originale, oricine altul poate să le emită.
Irina	<i>Albă-ca-Zăpada era foarte frumoasă, deșteaptă și nimeni nu-i putea face vreun rău, căci era tare bună la suflet.</i>	Ideile nu sînt originale, oricine altul poate să le emită.
Ghenadie	<i>Nică este un personaj cu sufletul deschis. El fură cireșe, duce pupăza de vînzare, smîntînește oalele. Îmi place foarte mult. El este interesant.</i>	Încearcă să producă, dar este minimalizat în idei.
Lucian	<i>Ivan Turbincă este un personaj hazliu. Se deosebește mult de alte personaje. Cel mai tare îmi place el. Este foarte interesant.</i>	Forța de argumentare este slabă.

Analiza răspunsurilor ne-a permis să formulăm câteva concluzii:

a) chiar dacă am depistat o serie de răspunsuri ce corespund nivelului productiv, acestea au fost foarte puține

- și nu au inclus întreg spectrul de trăsături specifice;
- b) punctele de vedere exprimate nu sînt originale;
 - c) nu sînt argumentate propriile stări;
 - d) elevii nu pot releva cu ușurință poziția autorului față de problematica abordată/personajele operei;
 - e) nu este valorificat limbajul artistic în scopul exprimării atitudinii față de personaj;
 - f) elevii sînt influențați de părerea altora;
 - g) neputînd argumenta preferințele literare, elevii deseori recur la sintagmele „m-a impresionat”, „îmi place”.

Cît privește răspunsurile la întrebarea „*Prin ce te-a impresionat cartea din care ți-ai ales personajul?*”, acestea corespund diverselor niveluri: 90% din elevi au dat răspunsuri reproductiv: „*Îmi place mult cartea pentru că este interesantă.*” (Radu); „*A fost foarte interesant textul, pentru că se povestește despre Făt-Frumos. El se lupta cu balaurii.*” (Nicoleta); „*Povestea e interesantă tare, căci se spune despre două fete: una a babei, alta a moșneagului. Fata moșneagului era harnică...*” (Nadejda).

Deducem deci că elevii: nu-și pot exprima părerea față de problematica operei; au o poziție neargumentată; nu percep rolul personajului în opera literară; reproduc, de obicei, povestea desprinsă din textul literar; nu pretend a se produce în calitate de valorificator; nu observă mai mult decît tiparul subiectului literar; nu deslușesc substratul comprehensiv al textului literar etc. Răspunsurile au oscilat între expresiile clișeizate „mi-a plăcut foarte mult” și „este foarte interesant”.

Ceea ce am urmărit să elucidăm prin cercetarea noastră este elaborarea unor strategii didactice care tocmai ar stimula interesul de cunoaștere al elevilor, ar motiva activitatea lor de lectură și de interpretare a operei artistice. Experimentul a vizat dezvoltarea atitudinii elevului față de opera literară și a fost axat pe:

- o serie de principii, care ar putea să le ofere elevilor libertatea imaginației și opiniei, să le stimuleze interesul de cunoaștere, să le actualizeze experiența de lectură și cea de viață;
- valorificarea potențialului formativ al operelor literare, care este mai edificator dacă elevilor li se asigură posibilitatea de a analiza un fapt/caz, de a lua și de a argumenta decizii, de a prevedea consecințele acestora. Schimbul de idei, de opinii, transmiterea feedback-ului colegilor, disponibilitatea de a folosi feedback-ul altora, de a revedea o soluție, abilitățile de a realiza o sarcină în grup, de a folosi diferite modalități de învățare – toate acestea contribuie în mare măsură la dezvoltarea atitudinii față de opera literară;
- activizarea experienței estetice și de viață în procesul interpretării operei literare, al rezolvării unei probleme, elevii fiind puși în situația de a apela la

cunoștințe și la experiența proprie, de a-și compara soluția cu valorile, idealurile, viziunile altora. Această corelație generează nu numai o analiză rațională a modalităților, a căilor posibile de rezolvare, dar și o atitudine emotivă față de respectivele modalități.

EFECTELE FORMATIVE ALE TEHNICILOR DE DEZVOLTARE A ATITUDINII FAȚĂ DE OPERA LITERARĂ

Elevilor li s-a propus realizarea aceluiași tip de test, utilizat în experimentul inițial. Întrucît *itemul 1* a fost operațional, nu vom pretinde asupra validării rezultatelor acestuia. Vom considera oportună relevarea aspectelor ce țin de argumentarea atitudinii față de personajul literar – *itemul 2*. Analiza răspunsurilor la întrebarea „*Ce părere ai despre personaj?*” demonstrează că obiectivele experimentului de formare au fost atinse.

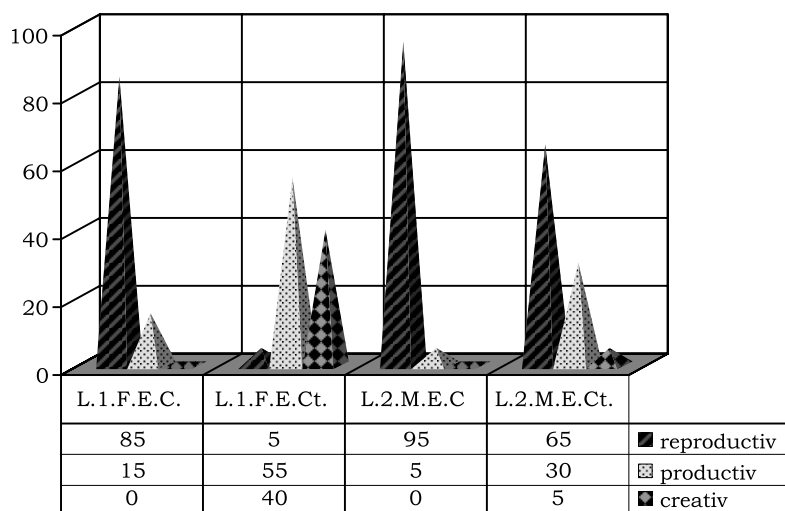
Astfel, am scos în evidență nivelul de rezolvare a sarcinilor în grupurile experimentale și de control. După cum se observă din grafic, diferențele apar între proporțiile de rezolvare a sarcinilor de către L.1.F. și de L.2.F.: 40%:5%, răspunsuri *creative*, care indică un *randament sporit* al grupului de formare și unul de *stagnare* pentru grupul-martor.

Tabelul 3. Valori cantitative ale experienței de argumentare a atitudinii față de personajul literar

	Nivel	Experiment de constatare		
		Reproductiv	Productiv	Creativ
Experiment de constatare	Total: 40 elevi 100%	36 90%	4 10%	0 0%
	L.1.F. 20 elevi 100%	17 85%	3 15%	0 0%
	L.2.M. 20 elevi 100%	19 95%	1 5%	0 0%
	Nivel	Experiment de control		
		Reproductiv	Productiv	Creativ
Experiment de control	Total: 40 elevi 100%	14 35%	17 42,5%	9 22,5%
	L.1.F. 20 elevi 100%	1 5%	11 55%	8 40%
	L.2.M. 20 elevi 100%	13 65%	6 30%	1 5%

Analiza contrastivă a datelor demonstrează că în L.1.F. s-a micșorat considerabil numărul de răspunsuri *reproductive*: de la 85% la 5%, iar al celor *productive* s-a mărit de la 15% la 55%. În L.2.F. nu s-au produs

Figura 1. Aspecte contrastive ale valorilor experiențiale de argumentare a atitudinii față de personajul literar



fluentele tehnicilor: proces judiciar: „Îmi pun întrebarea de ce nu s-a găsit nimeni să o certe, să o cheme la judecată pe mama, să o lipsească de drept asupra ambelor fete”; prezentare de carte: „...și vreau să citească și colegii mei despre el”; ecranizare: „Aș vrea să joc rolul lui...”.

Pentru confirmarea celor menționate, propunem câteva răspunsuri ce corespund nivelului creativ de apreciere/interpretare a operei:

Maxim: „Mi-a atras atenția personajul Păcală prin istețimea sa, prin faptul că încearcă să creeze o impresie de „prostănaș”, deși știe ce face. Aș vrea să joc rolul lui, doar că lumea să nu-mi pună poreclă.”

Nicoleta: „Cred că fata babei merita ce i se întâmplase, deși mi-e milă de ea. Sunt de părere că de o asemenea educație e vinovată mama sa. Fata e fîfnoasă, leneșă, rea de gură numai de aceea că așa o educa mamă-sa. Nu a știut niciodată greul, iată de ce a devenit obraznică. Îmi pun întrebarea de ce nu s-a găsit nimeni să o certe, să o cheme la judecată pe mama, să o lipsească de drept asupra ambelor fete. Nu știe să le educe – asta e problema!”

Este relevantă și compararea indicilor calitativi, obținuți la itemul 2 de către aceiași elevi ai grupului de formare.

Radu: Experimentul de constatare. Nivelul reproductiv: „Are nasul lung, pentru că spune minciuni. Mi-a plăcut cînd a găsit cheița de aur. Iată de ce am ales acest personaj.”

Radu: Experimentul de control. Nivelul creativ: „Mi-a trezit hazul acest personaj misterios, Pinocchio, pentru că e în același timp nostim și descurcăreț. Din păcate, a suferit de pe urma celor doi netrebnici, dar i-a fost de învățătură. Mă bucură faptul că e un băiat curajos, prietenos și vreau să citească și colegii mei despre el, pentru a înțelege că o prietenie poate exista doar dacă știi să ai răbdare și respect față de ceilalți.”

Xenia: Experimentul de constatare. Nivelul reproductiv: „Cenușăreasa făcea mîncare. Cred că era frumoasă. Ea mai făcea rochii surorilor sale. S-a căsătorit cu prințul.”

Xenia: Experimentul de control. Nivelul creativ: „Sînt încîntată de Cenușăreasă, deoarece știe să aprecieze omenia, nu este răutăcioasă chiar dacă surorile ei și mama vitregă sînt așa. E răbdătoare, mă mîndresc că am cunoscut prin intermediul poveștii o astfel de prietenă. Titlul poveștii nu e întîmplător. Autorul ne face să ținem minte acest personaj harnic, omenos, bun și răbdător.”

Irina: Experimentul de constatare. Nivelul reproductiv: „Albă-ca-Zăpada era foarte frumoasă, deșteaptă și nimeni nu-i putea face vreun rău, căci era bună la suflet.”

Irina: Experimentul de control. Nivelul productiv: „Fata care a îngrijit piticii din pădure ca o mamă nu merită decît laude. Prin bunătatea ei a scăpat de multe nevoi. Albă-ca-Zăpada era atît de frumoasă, că la soare te puteai uita, iar la dînsa – ba, de aceea toți se minunau de ea. Sînt mîndră de acest personaj.”

Cît privește itemul 3 („Prin ce te-a impresionat textul literar din care ți-ai ales personajul?”), propus în cadrul experimentului de control, menționăm că dinamica formării atitudinilor elevilor față de opera literară poate fi urmărită examinînd indicii din Tabelul 4.

Tabelul 4. Valori experimentale de argumentare a impresiilor postlectorale

Experiment de constatare	Nivel	Reproductiv	Productiv	Creativ	Experiment de control	Nivel	Reproductiv	Productiv	Creativ
	Total: 40 elevi	36	4	0		Total: 40 elevi	14	17	9
	100%	90%	10%	0%		100%	35%	42,5%	22,5%
	L.1.F. 20 elevi	17	3	0		L.1.F. 20 elevi	2	10	8
	100%	85%	15%	0%		100%	5%	55%	40%
	L.2.M. 20 elevi	19	1	0		L.2.M. 20 elevi	13	6	1
	100%	95%	5%	0%		100%	65%	30%	5%

Abrevieri:

L.1.F.E.C – Lot 1, de formare, experiment de constatare L.2.M.E.C – Lot 2, martor, experiment de constatare
 L.1.F.E.Ct. – Lot 1, de formare, experiment de control L.2.M.E.Ct. – Lot 2, martor, experiment de control

După cum se observă, în comparație cu datele furnizate de experimentul de constatare, se înregistrează o dinamică considerabilă în favoarea răspunsurilor creative și a celor productive. Rezultatele numerice denotă reducerea răspunsurilor de nivel reproductiv în proporție de 85%:10% (*clasa experimentală*), ceea ce reprezintă o tendință vizibilă de sporire a abilităților de exprimare a atitudinii față de opera literară și confirmă temeiul științific al ipotezei. În procesul experimentului de constatare, 85% din răspunsurile și argumentele elevilor corespundeau nivelului reproductiv, 15% – celui productiv și 0% – nivelului creativ. La etapa finală a experimentului formativ (etapa de control), grație aplicării modelului teoretic elaborat de noi, doar 10% din răspunsuri au corespuns nivelului reproductiv, 50% – nivelului productiv și 40% – celui creativ.

Tabelul 5. Aspecte contrastive ale valorilor experimentale de raportare atitudinală față de opera literară

Experiment de constatare		Experiment de control	
Eleul	Secvențe experimentale/ interpretarea datelor	Eleul	Secvențe experimentale/ interpretarea datelor
Maria	<i>Îmi place mult cartea pentru că este interesantă.</i> Opinie neargumentată.	Maria	<i>Cartea este ca o vitamină pentru mine, o citesc ori de câte ori mă simt trist.</i> Încurajarea acțiunilor descrise în opera literară.
Ion	<i>A fost foarte interesant textul, pentru că se povestește despre Făt-Frumos. El se lupta cu balaurii.</i> Nu-și poate exprima părerea față de problematica operei, față de complexitatea personajelor. Relatează, de obicei, povestea desprinsă din textul literar.	Ion	<i>Este o carte impresionantă. Cel mai mult îmi plac cărțile cu aventuri. Mă face să am dispoziție. Eroii ei îmi sînt adevărați prieteni. („Făt-Frumos, fiul Soarelui”, poveste populară).</i> Admirația pentru unele procedee narative; Exprimarea preferinței pentru un anumit stil compozițional; Exprimarea dezacordului față de unele moduri de expunere, tehnici etc.
Nicoleta	<i>„Amintiri din copilărie” este foarte interesantă. Mi-a plăcut foarte mult. Eu sînt copil și de aceea îmi place.</i> Nu pretinde a se produce în calitate de valorificator. Nu observă mai mult decît tiparul subiectului literar.	Nicoleta	<i>Prin intermediul personajelor poveștii am învățat să prețuiesc viața. Această poveste îmi este ca un pașaport în viață.</i> <i>Textul impresionează prin personajele neobișnuite, prin expresiile melodioase. Îmi place să citesc astfel de texte, ele îmi îmbogățesc vocabularul. („Fata babei și fata moșneagului”, I. Creangă).</i> Se nuanțează volumul operei literare ca idee a corespondenței dintre mesaj și valoare literar-artistică.

Radu	<i>Povestea e interesantă tare, căci se spune despre două fete: una a babei, alta a moșneagului. Fata moșneagului era harnică...</i> Nu deslușește substratul comprehensiv al textului literar etc.	Radu	<i>Este o carte cam greu de citit. Nu știu de ce, dar cuvintele parcă sînt încîlcite, sînt multe descrieri, dar totuna pun preț pe ea, pentru că Lizuca este personajul meu prieten. („Dumbrava minunată”, M. Sadoveanu)</i> Se reacționează prin replici cu dimensiune critică față de anumite lanțuri de fapte și întîmplări, determinate în relațiile dintre personaje. Exprimă anumite rezerve față de modurile de expunere utilizate în opera literară.
------	--	------	--

Rezultatele experimentului pedagogic permit să constatăm că nivelul manifestărilor atitudinale la elevii claselor experiențiale a crescut considerabil în raport cu nivelul manifestărilor atitudinale ale elevilor din clasele-martor. Acest fapt confirmă validitatea ipotezei de cercetare și eficiența metodologiei de formare a atitudinii elevilor față de opera literară.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Pâslaru, Vl., *Introducere în teoria educației literar-artistice*, Ch., Ed. Museum, 2001.
2. Călinescu, G., *Principii de estetică*, Ed. Litera Internațional, 2003.
3. Eco, U., *Tratat de semiotică generală*, Buc., Ed. Științifică și Enciclopedică, 1982.
4. Chircev, A., *Psihologia atitudinilor sociale*, Cluj-Napoca, Ed. Dacia, 1988.
5. Schiopu, C., *Receptarea operei literare: Condiții, etape și niveluri*, în *Limba română*, nr. 1-3 (139-141), 2007.

Funcțiile formative ale întrebărilor în procesul de predare și învățare la elevi în cadrul lecțiilor de citire

O problemă de maximă importanță care ține de metodologia lecțiilor de citire și care determină în mare măsură realizarea obiectivelor acestora se referă la natura conținutului și modalitatea de formulare a întrebărilor. La lecțiile de citire, poate mai mult decît la alte obiecte de învățămînt, comunicarea profesorului cu elevii se desfășoară pe bază de dialog. Are loc un flux continuu de întrebări și răspunsuri, în cadrul căruia se realizează explicațiile, se decodifică sensurile cuvintelor și se dezvăluie conotațiile noțiunilor, se analizează idei, se emit aprecieri morale și estetice, se desprind concluzii și norme de conduită.

Întrebarea reprezintă un moment indispensabil al activității mentale a elevului situat la granița dintre cunoaștere și necunoaștere; ea este o formă de exprimare a gândirii. Întrebările oferă sugestii, facilitează înțelegerea, stimulează curiozitatea și dorința elevilor de a afla, suscită participarea lor activă în timpul lecției.

Caracterul dezlinat al unor lecții de citire, monotonia care le apasă, starea de neatenție a elevilor, răspunsurile confuze și chiar greșite sînt cauzate de factura întrebărilor care nu reușesc să declanșeze interesul elevilor, să solicite procesele gândirii, să determine trăiri emoțio-

nale și judecăți apreciative. Fiind lipsite de încărcătură cognitivă și emoțională, acestea nu reușesc să întrețină rațional și afectiv efortul de învățare. Improvizatiile în formularea întrebărilor, elaborarea lor după inspirația de moment se soldează cu rezultate nesatisfăcătoare.

Nu exagerăm dacă afirmăm că felul în care sînt gândite și formulate întrebările constituie o mărturie grăitoare a pregătirii pedagogice și metodologice a profesorului, cea mai necesară însușire a acestuia, dar și o artă dificilă.

În cadrul lecțiilor de citire un rol deosebit îl au întrebările de evaluare, întrucît apar variate situații care solicită elevii să emită judecăți de valoare, să aprecieze conduita personajelor, să exprime opinii în legătură cu diverse evenimente, fapte, întîmplări, toate acestea reclamînd o înțelegere conștientă a textului și o interpretare personală a conținutului său.

Oricare ar fi caracterul întrebărilor, o condiție esențială a acestora este de a fi accesibile prin răspunsurile solicitate, prin claritatea și concizia formulărilor. Multe răspunsuri greșite nu se datorează necunoașterii materiei, ci, mai ales, neînțelegerii, interpretării eronate a întrebărilor. Uneori, întrebările lungi nu pot fi urmărite de elevi, nu

țin seama de fondul lor de cunoștințe, de experiența și de posibilitatea de a face asociații. Nu în puține cazuri întrebările nu se referă la desprinderea ideilor sau a concluziilor esențiale, ci vizează aspecte secundare, ne semnificative, ele nu incită gândirea elevilor. De exemplu, la caracterizarea unui personaj, întrebarea cu cea mai largă și frecventă circulație este următoarea: *Cum era sau cum este acesta?* Elevii răspund că era bun, cinstit, harnic, viteaz etc. Cu referire la acest exemplu se pot pune întrebări care să solicite un efort intelectual în elaborarea unor răspunsuri prin care elevii să dovedească că au desprins însușirile respective din faptele, acțiunile și comportarea personajelor. Astfel, ar fi potrivite întrebări ca: *De unde ați înțeles voi că personajul era harnic, cinstit sau curajos?* În legătură cu fiecare din aceste însușiri, desprinse de către elevi pornind de la faptele și acțiunile personajelor relatate în text, se pot adresa întrebări care să solicite în continuare operațiile de gândire și aportul imaginației, să stimuleze capacitatea lor de investigație. În acest scop, s-ar putea formula întrebări de genul: *Ce fapte sau ce acțiuni ar mai fi putut face personajul prin care să demonstreze că este cinstit, curajos, harnic?* etc. Apoi ar putea urma întrebări cu un grad mai mare de generalitate, menite să ceară răspunsuri de sinteză, cu valoare de concluzii, de norme morale: *Cînd putem spune despre cineva că este cinstit, harnic, curajos?*

Astfel, fiecare însușire la care ne-am referit se construiește nu numai pe faptele și situațiile relatate în text, ci și pe multe alte situații în care personajele acționează în același mod, dar în condiții diferite.

Adoptînd această manieră cu caracter euristic în formularea întrebărilor cu privire la conținutul textului, în cazul de față în legătură cu caracterizarea personajelor, și întrebările finale care cer elevilor să își raporteze propria conduită prezentă sau viitoare la modelele analizate vor fi mai firești. Ele nu vor avea un caracter forțat, stereotip de genul: *Voi ca cine vreți să fiți?*, care nu implică un efort de gândire. Dacă la caracterizarea personajelor am folosit întrebări prin care le-am cerut elevilor să desprindă însușirile din situațiile în care acționează eroii respectivi, atunci și întrebările raportate la conduita lor trebuie să se refere la modul în care se comportă în anumite situații trăite sau posibile.

Prin intermediul întrebărilor se pot imprima lecțiilor de citire un caracter activ în sensul participării unui număr cît mai mare de elevi. Ideal ar fi ca în cadrul fiecărei ore toți elevii să elaboreze cel puțin cîte un răspuns.

La lecțiile de citire este necesar ca profesorul să încurajeze copilul să-i adreseze întrebări, să-i ceară lămuriri în legătură cu problemele pe care le ridică un text sau să afle ceva în plus. Întrebările puse de copii ne permit să ne dăm seama care sînt interesele, competența, puterea lor de înțelegere.

Actul pedagogic autentic se bazează pe o comunicare bilaterală, deschisă, prin care pedagogul urmărește nu numai să transmită, dar și să primească și să interpreteze mesaje, să formeze personalitatea copilului.

Cristina DUMITRU,
Georgiana DUMITRU
Valea Mare, România





Angela GRAMA-TOMIȚĂ

Liceul Teoretic "M. Eminescu", mun. Chișinău

Învățământul formativ impune procesului didactic schimbări în toate componentele acestuia, dar, mai întâi și-ntâi, realizează unele inovații: accentul cade nu pe profesor, ci pe elev – cel care *se formează* sub îndrumarea profesorului. Activitatea elevului se situează pe primul plan, astfel schimbându-se accepția procesului de învățământ: lecția nu se rezumă doar la predare, ci are în obiectiv și organizarea, monitorizarea activităților de învățare.

În evoluția sa, individul învață în permanență. Învățăm să mergem, să vorbim, să scriem, să citim, să conducem automobilul. Ni se dezvoltă preferințe și maniere, dobândim propriile trăsături, ne formăm o conștiință personală și o viziune asupra vieții, mai mult – *învățăm cum să învățăm, învățarea* ajungând să fie *condiția filogenetică și ontogenetică normală a omului* (8, p. 27).

Învățarea școlară promovează paradigma activității didactice conștiente, fundamentată pe interacțiunea a două tipuri de mecanisme psihologice:

- mecanismul receptării – prezintă *materialul de învățat* sub formă de produs care trebuie înțeles prin raportare la materialul însușit anterior;
- mecanismul descoperirii – prezintă *materialul de învățat* în termeni de proces care trebuie realizat în sens complementar, prin raportare la materialul deja însușit, în baza înțelegerii mesajului didactic.

Așadar, *a învăța* nu înseamnă *a alunga* cunoștințele anterioare, ci a le *transforma, integrând în ele noi elemente prelevate din mediu cu ocazia interacțiunilor pe care le trăim în acesta* (5, p. 9); învățarea deci reprezintă modificarea caracteristicilor psihologice pe baza experienței și presupune abilități, cunoștințe, atitudini, interese etc.

La orele de literatură, elevii nu așteaptă să li se povestească subiectul, să li se vorbească despre comportamentul personajelor, să li se demonstreze că un anume scriitor este foarte important pentru dezvoltarea literaturii române, ci, dimpotrivă, ei singuri citesc textul,

Pagina de jurnal

interpretează mesajul, apreciază și argumentează locul, rolul, importanța autorului și a operei în contextul național, dar și universal, avându-l alături pe profesor în postura de camarad, călăuză, dirijor, organizator, expert. Vizionând un film sau citind un ziar, elevul va lua atitudine în raport cu subiectul acestuia, construindu-și noile cunoștințe, apelând la cele anterioare și adaptându-le la propriul sistem de valori. De exemplu, dacă un articol de ziar îi va crea dificultatea înțelegerii informației din cauza neologismelor, elevul, având abilitatea de a lucra cu dicționarul, se va descurca, îmbogățindu-și în același timp arsenalul de cuvinte. Astfel, el se va afla în situație naturală de învățare. *Cel care învață selectează și transformă informațiile, construiește ipoteze, ia decizii, ajungând la o structură cognitivă, o organizare a experiențelor și informațiilor în mod propriu, personalizat* (4, p. 113).

Documentul-cheie pentru cei implicați în procesul didactic rămîne a fi Curriculumul de bază, respectiv Curriculumul disciplinar (*Limba și literatura română*), care definește liniile de perspectivă și finalitățile EL/ELA¹. S-ar părea că școala are o singură finalitate – pregătirea elevului pentru activitatea ulterioară, adică dezvoltarea intelectului său.

Cum contribuie EL/ELA la atingerea acestui ideal? Prin educarea unui locutor și cititor cult, demers posibil doar prin realizarea obiectivelor-cadru → obiectivelor de referință → obiectivelor operaționale. Accentul cade, în ultimă instanță, pe obiectivele de competență/de referință, care *oferă instrumentele metodologice necesare pentru analiza scopurilor lecției, ce concentrează, de fapt, obiectivele generale și specifice ale procesului de învățământ, operaționalizate la nivelul unui capitol, subcapitol sau grup de lecții* (2, p. 263).

Pe de o parte, aceste obiective orientează axiologic desfășurarea demersului didactic, pe de altă parte, au un sens praxiologic, ce include *un îndemn* avînd menirea *de a preciza ce comportamente trebuie cercetate, încurajate, întărite* (E. Dimitriu apud S. Cristea, p. 263).

Există mai multe tipuri de obiective de competență/de referință: cognitive (*savoir-dire*), psihomotorii (*savoir-faire*), afective (*savoir-être*). De aici, crearea oportunităților și proiectarea activităților de învățare rămîn sarcinile de bază ale cadrelor didactice (a căror problemă cardinală se rezumă la: *Cum vom face ca elevul să fie capabil să atingă obiectivul curricular?*), căci *predarea înseamnă sprijinul autonomiei în învățare* (6), teză susținută de emergența cunoașterii,

1 Noțiune introdusă de Vl. Pâslaru.

conform căreia procesele învățării pot fi stimulate prin instruire, dar nu determinate direct (8, p. 97). De exemplu, obiectivul-cadru: *însușirea unor metode și tehnici de muncă intelectuală* prescrie elevului: să însușească strategii, metode și tehnici riguroase de studiu și activitate independentă; să-și structureze o conduită autonomă în selectarea, organizarea și utilizarea informației; să-și activeze și să-și dezvolte, în mod propriu, operațiile creative, științifice și artistice.

Elevii din cl. a IX-a au realizat acest obiectiv, pornind de la două exerciții din manual (ex. 2: „*Citiți unele dintre textele literare ale lui M. Eliade, remarcând tematica sau tehnicile de scriere apropiate de memorii și jurnal: „Maitreyi”, „Isabel și apele diavolului”, „Huliganii”*”; ex. 4: „*În textele fantastice ale lui M. Eliade – „Șarpele”, „Noaptea de Sînzienă”, „Pe strada Mîntuleasca”, „Nouăsprezece trandafiri”, „La țigănci” ș. a. – imaginația literară se inspiră din mitologia românească sau din cea orientală. Citiți unul din aceste texte. Comentați radicala detașare/deosebire a acestor texte de stilistica „Memoriilor”*”) și aplicînd tehnica *Pagina de jurnal*, care s-a dizolvat într-un adevărat *Jurnal de lectură*. Ajunși la “Memorii” de M. Eliade, elevii au citit, în paralel, și alte două texte de același autor, înscriind, în jurnal, după terminarea fiecărui capitol, impresii de lectură, aprecieri ale comportamentului personajelor, comentarii privind propria personalitate și propriul sistem de valori în raport cu cele citite. Astfel, seară de seară, timp de două săptămîni, elevii au elaborat un proiect individual, structurat pe două capitole. Prezentăm cîteva fragmente din jurnalul unui elev:

Capitolul 1.

Dragă jurnal, aș dori să-ți împărtășesc impresiile mele în urma lecturii textelor de M. Eliade, savant și scriitor român, autor al unor studii cunoscute în întreaga lume. Am ales să citesc „Maitreyi”, pentru că mi l-a recomandat și o prietenă. Din cea de-a doua listă mi-a plăcut titlul „Nouăsprezece trandafiri”, dar nu am reușit să găsesc cartea, din care cauză m-am oprit la „Șarpele”. De fapt, în nuvela dată se relatează despre un grup mixt, alcătuit din cîteva tineri și cîteva maturi, la care s-a adăugat mai tîrziu o familie compusă din patru membri: doamna și domnul Zamfirescu, fiica lor și unchiul. Totul începe cu o cină specială... „Aș fi vrut altceva, mereu altceva” este dorința Lizei, pe care o împărtășesc și eu cu multă bucurie și înțelegere. Aș vrea și eu să nu mă mai prezeze lumea. Deseori mă văd eroina unui roman care mereu se împotmolește în firul vieții, de altfel, și așa suficient de împotmolit. Am ajuns la sfîrșit. Nici nu mi-am dat seama cît de repede am citit acest text,

deși e foarte întortocheat, complicat. Se deosebește radical de „Memorii”, dar fantasticul, fabulosul a izbutit să mă captiveze.

Capitolul 2.

Înainte de a începe lectura acestui roman, l-am răsfoit. Mi-a atras atenția aprecierea lui Perpessicius de pe copertă: „Maitreyi va rămîne cartea de căpătîi a îndrăgostiților, poemul adolescenței...”. Mi-a plăcut mult acest roman de dragoste, dar, citindu-l, am început să mă îndoiesc de propriile sentimente, de sentimentele prietenilor și prietenelor mele. Poate gîndesc negativ, dar viața e dură. Trebuie să știm să convertim urîtul în frumos.

P.S. M. Eliade a devenit unul din scriitorii mei preferați, iar India – țara pe care vreau s-o vizitez.

*Jurnalul de lectură a fost prezentat, la dorință, și în fața clasei. Mai exact, autorul a dialogat cu noi pe marginea gîndurilor, ideilor provocate de cele două opere. Prin elaborarea Jurnalului de lectură am încercat să demonstrez realizarea obiectivelor de referință prin intermediul cărora atingem obiectivul-cadru: *însușirea unor metode și tehnici de muncă intelectuală*, ce vizează o parte din finalitățile educaționale ale disciplinei.*

Deși selectarea metodelor de lucru depinde de obiectivul și conținutul învățării, de context, de profesor și elev, totuși este îndreptățită favorizarea celor active/formative, al căror principiu fundamental, după părerea lui J. Piaget, poate fi exprimat astfel: *a înțelege înseamnă a inventa ori a reconstitui prin reinventare. Va trebui să ne supunem acestor necesități, dacă vrem să formăm indivizi capabili de producție sau de creație, nu numai de repetiție* (6, p.163).

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu, T.; Ciobanu, M.; Cosovan, O., *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a IX-a*, Ch., Ed. Știința, 2003.
2. Cristea, S., *Elevul – obiect și subiect al educației*, în *Didactica Pro...*, nr. 4 (8), 2001.
3. *Curriculum disciplinar (Limba și literatura română)*, Ch., Ed. Cartier, 1999.
4. Joița, E., *Educația cognitivă*, Buc., Ed. Polirom, 2002.
5. Minder, M., *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare*, Ch., Ed. Cartier, 2003.
6. Oprea, C., *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*, Buc., Ed. Universității, 2003.
7. Piaget, J.; Inhelder, B., *Psihologia copilului*, Ch., Ed. Cartier, 2005.
8. Siebert, H., *Pedagogie constructivistă*, Iași, Institutul European, 2001.



Valentina CAPLINSCHI

Liceul Teoretic "A. Russo", s. Singerei Noi, r. Singerei

„Natura dă talent, dar omul trebuie să-l lucreze, să-l scoată în evidență, prin voință, perseverență, curaj.”

(H. de Balzac)

În ultimii ani, principiul învățării prin descoperire câștigă tot mai mult teren în procesul de predare-învățare. Elevii învață mai bine atunci când sînt implicați activ în demersurile de formare decît atunci cînd pur și simplu citesc sau ascultă pasiv profesorul. De aceea, învățarea activă trebuie încurajată inclusiv în cadrul activităților axate pe schimbarea comportamentală și atitudinală.

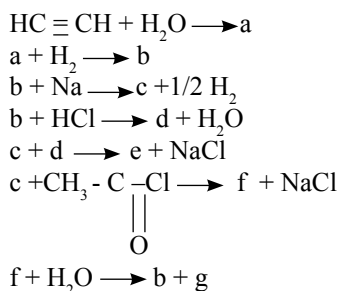
Creativitatea este un proces care presupune valorificarea potențialului individual în scopul dezvoltării abilităților de generare a unor idei și concepte originale și utile, dar și al soluționării diverselor probleme. Pentru mulți dintre noi, cuvîntul *creativitate* se asociază cu pictura, scrisul, muzica și dansul. Pentru a fi creativ însă nu este neapărat nevoie să ai un talent anume, să fii dotat cu facultăți ieșite din comun. „Cele mai frumoase lucruri sînt cele pe care ți le suflă nebunia și le scrie rațiunea”, afirma A. Gide. Așadar, oricine poate fi creativ, indiferent de talent sau de pregătire, deoarece actul creativ nu cunoaște căi greșite. „Un conținut multidisciplinar și interdisciplinar, științific și artistic, teoretic și aplicativ, cunoștințe fundamentale și de specialitate oferă șanse sporite apariției unor conexiuni inedite și contribuie la fortificarea potențialului creator”, susține I. Nicola în „Tratat de pedagogie școlară”. A învăța creativ înseamnă a afla informații noi și a aplica cunoștințe, a rezolva situații-problemă, a elabora ipoteze și a le verifica, a analiza și a găsi soluții, a coopera în perechi și în grupuri, prin intermediul problematizării, experimentului de laborator, exercițiilor creative etc.

Deși este o știință exactă, experimentală, axată pe procedee algoritmice, chimia oferă suficient spațiu manifestării creativității. De aceea, profesorul este dator să suscite interesul elevului pentru acest domeniu, să-l orienteze în așa mod încît să vină din plăcere la ore.

Propun în continuare cîteva sarcini cu caracter creativ.

Dezvoltarea creativității în cadrul orelor de chimie

Sarcina 1. Identificați substanțele notate cu minuscule. Scrieți ecuațiile reacțiilor corespunzătoare.



Arătați care sînt condițiile de desfășurare a reacțiilor. Alcătuiți, în baza unei ecuații și folosind noțiunile de *volume*, *masă*, *cantitate de substanță*, o problemă de calcul și propuneți-o pentru rezolvare colegului de bancă.

Sarcina 2. Este un termen fizico-chimic. În denumirea acestuia intră cîte două litere din următoarele cuvinte: *etan*, *radon*, *placă*, *freon*. Găsiți-l.

Răspuns: **electrod**.

Sarcina 3 (cl. a XI-a). Determinați substanța organică, dacă se știe că în denumirea acesteia intră cîte două litere din cuvintele: *toriu*, *helium*, *argint*.

Răspuns: **etanol**.

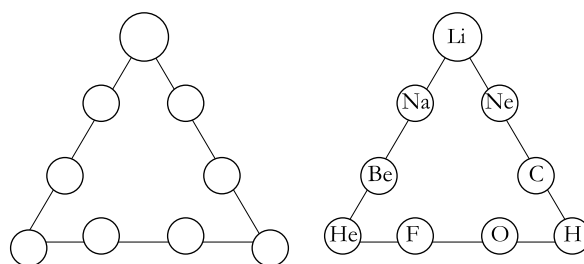
Sarcina 4 (cl. a VII-a). Cîte simboluri ale elementelor chimice se pot alcătui din: a) 6 chibrituri; b) 8 chibrituri, fără a fi rupte. Acestea pot fi aranjate sub orice unghi, iar mărimea, forma simbolurilor nu contează.

Răspuns: **din 6 chibrituri – 5 simboluri, din 8 chibrituri – 17 simboluri.**

Sarcina 5 (cl. a VII-a). Notați în triunghiuri simboluri ale elementelor chimice din perioade mici, astfel încît suma numerelor atomice ale elementelor pe fiecare latură să fie egală cu: a) 20; b) 25; c) 35.

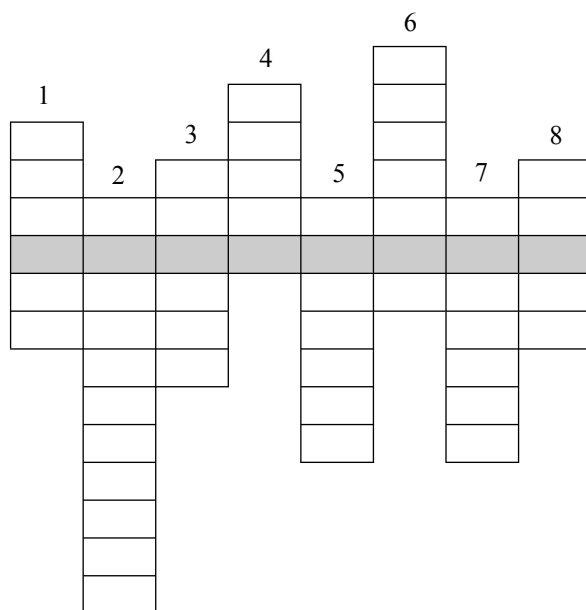
Model pentru varianta a)

Răspuns:



- | | | |
|----------------|---------------|-----------------|
| a) 2, 4, 11, 3 | b) 9, 6, 7, 3 | c) 10, 4, 12, 9 |
| 3, 10, 6, 1 | 3, 8, 12, 2 | 9, 5, 7, 14 |
| 1, 8, 9, 2. | 2, 4, 10, 9. | 14, 3, 8, 10. |

Sarcina 6 (cl. IX-XI). Răspundeți la întrebările de mai jos și pe orizontala evidențiată veți obține numele de familie al unui chimist rus (**Butlerov**).



1. Element chimic, considerat regele lumii vii.
2. Proces de încălzire a cauciucului cu sulf.
3. Amestec natural de hidrocarburi.
4. Numele de familie al inventatorului dinamitei.
5. Chimist rus, care a obținut pentru prima dată cauciucul sintetic.
6. Oxidarea biochimică a vinului provoacă procesul de... .
7. Soluția amoniacală de oxid de argint se numește *reactiv*... .
8. Arbore de cauciuc, originar din Brazilia.

Răspuns: carbon, vulcanizare, petrol, Nobel, Lebedev, oțetire, Tollens, hevea.

Pentru a stimula interesul liceenilor, pentru a-i îndemna spre descoperire și creație le propun să citească „Aven-turile lui Atomică” de Ion Vatamanu.

Prezint în continuare câteva lucrări ale discipolilor mei:

a) despre nemetale

Sistemul periodic pare a fi fermecat
Dar nu ... el este colorat!
Negre sînt metalele...
Roșu ce să semnifice oare?
Culoarea unei flori de cicoare?
Nu, e imposibil așa să fie,
Căci culoarea ei e albăstrie.
Nemetale, nemetale ele sînt!
E o temă interesantă
Ce trebuie cercetată!

(Ana Copacinschi, cl.a IX-a)

Sînt carbon!
În frunze și la lumină,
Fabric glucoză și celuloză,
Meșteresc în subsol
Gaze și petrol,
Îmi clădesc viața din celule
Și născocesc mereu formule.

(Lia Namesnic, cl.a IX-a)

b) despre substanțe

Sodiu este un metal.
Clorul este un gaz.
Împreună dacă-i vezi
Asta-nseamnă în chimie
Sare de bucătărie!

Amoniacul este un gaz incolor,
Cu miros înțepător.
Decît aerul mai ușor,
Dar foarte folositor.
Interacționează destul de bine
Însă nu cu orișicine.

Are o largă utilizare
În calitate de îngrășămintă minerale:
Plantele din ce trăiesc și cu ce se hrănesc?
În sol introduc amoniac
Ca să le fie lor pe plac.

Pentru pregătirea preparatelor medicinale
Și, nu în ultimul rînd, la sudare.
Substanțe multe sînt pe lume
Nimeni nu le știe pe toate pe nume.
Au denumiri variate
De parcă ar fi fermecate.

(Alina Tudos, cl. a X-a)

c) despre metale

În economia țărilor dezvoltate,
Metalele joacă roluri importante:
Cel mai utilizat este fierul
Și aliajele lui – fonta și oțelul.

Aurul, platina și argintul,
Strălucesc pe tot pământul.
Au o vrajă uimitoare
Și-l ademenește pe fiecare.

(Angela Negru, cl. a X-a)

Organismul nostru posedă o mulțime de metale,
Care alcătuiesc elementele vitale.
Excesul sau insuficiența lor
Produc apariția bolilor.

Aceste creații îmbogățesc emoțional și informațional lecțiile: ele sînt captivante și permit memorizarea mai ușoară a conținutului curricular, elimină șablonul și monotonia. La evaluarea respectivelor produse pun în valoare efortul fiecărui participant, fără a recurge la criterii de apreciere, precum „frumos” și „urît” sau „bine” și „rău”, mențin o atmosferă de respect pentru toate lucrările.

Sîntem profesori și scopul muncii noastre, indiferent de obiectul predat, este educarea unor personalități cu gîndire creativă, flexibilă. Atunci cînd începem o nouă zi de lucru, să nu uităm: creativitatea elevilor se alimentează din creativitatea profesorului, iar utilizarea unor metode interactive contribuie la dezvoltarea gîndirii, a capacităților de analiză, de sinteză și de deducție, la formarea deprinderilor de investigație.

Sper că sarcinile puse la dispoziția profesorilor de chimie vor diversifica activitățile la clasă, vor favoriza dezvoltarea gîndirii independente și creative a elevilor. Or, „e o lege a educației omului de a nu se mulțumi cu ceea ce a învățat de la vechii maeștri, ci, pornind de la ceea ce a învățat, să caute să gîndească și să creeze el mai departe.” (C. Daicoviciu)

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Chimie. Curriculum pentru învățămîntul liceal*, Ch., Ed. Univers pedagogic, 2006.
2. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Ch.-Buc., Ed. ASE, 2000.
3. Fryer, M., *Predarea și învățarea creativă*, Ch., Ed. Uniunii Scriitorilor, 1996.

Un model de utilizare a calculatorului în procesul instructiv



Valeriu CAVCALIUC

Institutul de Științe ale Educației

Utilizabilitatea *Tehnologiilor informaționale ale comunicării* (TIC) se bazează pe o proiectare a acestora centrată pe om, orientată către nevoile și interesele lui. Unul dintre scopurile ergonomiei cognitive este tocmai obținerea unei tehnologii comprehensibile și utilizabile. Prin folosirea calculatorului se poate atinge un nivel înalt de individualizare a procesului de predare-învățare-evaluare, acesta putînd fi aplicat optim în crearea unor situații educaționale în funcție de nevoile elevilor, de vîrsta acestora.

În proiectarea demersului educațional sînt importante condițiile unei integrări eficiente a calculatorului. Or, formularea clară, în termeni comportamentali, a obiectivelor; elaborarea unei liste de activități, de sarcini de lucru care să producă învățarea specifică; definirea specificului fiecărei secvențe prin structurarea unei strategii a interacțiunii cu elevii; selectarea celor mai eficace tehnologii pentru fiecare secvență; adaptarea sau proiectarea unui soft sau a altor categorii de materiale necesare; determinarea momentului evaluativ etc. vor constitui puncte de reper în asigurarea calității procesului educațional. Condiția *sine qua non*, garanția succesului în utilizarea TIC, este alegerea adecvată a strategiei didactice.

În activitățile de predare-învățare-evaluare, TIC pot fi raportate fie la un sistem de lecții, corespunzător unei teme (capitol), fie la o lecție, în anumite stadii ale acesteia, ca procedeu de activizare, înțelegere, aplicare,

sinteză, evaluare. Actualmente, gradul de utilizare a calculatorului la lecții este destul de scăzut, acesta fiind folosit pentru prezentări, dar de cele mai multe ori – drept sursă de elaborare a mijloacelor instructionale sau de informare în cazul conexiunii la Internet.

Ideea ce o dezvoltăm în continuare ține de introducerea elementelor de *soft educațional* în procesul de predare-învățare-evaluare din perspectiva lecției de transmitere a noilor cunoștințe. Modelul este valabil și pentru alte structuri didactice, adaptate în manieră proprie, creativă. Acest model ar avea următoarele componente:

- a) *Captarea atenției*: evocarea prin imagini auditive și vizuale; crearea unei situații-problemă; stabilirea asocierilor libere dintre imaginea de pe ecran și propria viziune; *Ghici ce este în cutie, sipețel, gențuță?* (apare mascota lecției care este, de obicei, una animată); excursie virtuală prin anumite localități.
- b) *Anunțarea subiectului și a obiectivelor lecției*: anunțarea obiectivelor într-o variantă animată, dinamică; invocarea cuvântului/cuvintelor-cheie printr-un obiect ascuns (va apărea în următorul diapozitiv); decodificarea subiectului lecției printr-o imagine de tip puzzle.
- c) *Reactualizarea structurilor anterioare*: prezentare de imagini necesare a fi decodificate; crearea unei situații-problemă; gruparea informațiilor într-o anumită structură; alegerea unei variante din 3-4 propuse; formularea întrebărilor de reactualizare.
- d) *Prezentarea conținutului*: prezentare de imagini auditive și vizuale; prezentarea situației-problemă prin care elevii vor descoperi subiectul; analiza unei imagini care sugerează conținutul de asimilat; plasarea unor expresii lacunare, urmate de diapozitive cu răspunsul corect; plasarea noilor definiții, reguli, proprietăți; explicarea noțiunilor, cuvintelor noi cu ajutorul imaginilor; lectura unui text, a informației; lectura ghidată a textului cu întrebări de rigoare: *Ce credeți că s-a întâmplat mai departe? Ce s-a întâmplat realmente?*; prezentarea unor situații de opțiune, de alegere.
- e) *Dirijarea învățării*: prezentarea imaginilor auditive și vizuale în baza cărora se vor iniția dezbateri; lansarea discuțiilor în baza unei situații-problemă, prezentată grafic, animat; stabilirea asocierilor libere dintre imaginea de pe ecran și propria viziune; reflecție în baza unui aforism, a unei situații codificate; excursie virtuală prin anumite localități; prezentare de imagini necesare a fi decodificate; gruparea informațiilor într-o anumită structură; alegerea unei variante din 3-4 propuse; întrebări euristice; expresii lacunare, urmate de diapozitive cu

răspunsul corect; definiții, reguli, proprietăți care necesită a fi explorate sau exemplificate; explicarea noțiunilor, cuvintelor noi cu ajutorul imaginilor; analiza situațiilor de explorare (text, imagine, formulă, etc.); prezentarea unor situații de opțiune.

- f) *Obținerea performanțelor*: aclamarea noțiunilor corecte de pe diapozitive (se aplaudă, apoi se motivează); înregistrarea selectivă a unor noțiuni nou învățate (ce apar la ecran).
- g) *Feedback-ul*: transformarea unor enunțuri după modelul de pe ecran; redactarea unui eseu pe baza unei imagini; completarea unor idei apărute la ecran; organizarea de jocuri cu sarcini algoritmizate, de performanță, de integrare a cunoștințelor asimilate.
- h) *Bilanțul lecției prin evaluarea finală a elevilor, a lecției*: test-fulger cu imagini și întrebări (resurse temporale limitate, 30 sec. pentru fiecare imagine); test-grilă cu 5 întrebări; minitest cu imagini ce necesită a fi explicate verbal în baza celor achiziționate; eseu nestructurat pe baza cuvintelor-cheie (expresii, imagini, scheme grafice, picturi celebre) din diapozitiv; eseu structurat pe baza algoritmului propus și proiectat într-un diapozitiv sau câteva care se succed; acordarea diplomelor virtuale pentru cei care au lucrat foarte bine; acordarea cadourilor virtuale (flori, dulciuri, medalii, coșuri cu flori, un buchet de baloane) pentru elevii activi; aplauze-audio pentru elevii harnici; acordarea de mascote supărate elevilor care au fost pasivi; diapozitive cu proverbe codificate de încurajare, de felicitare, de recomandare.
- i) *Intensificarea retenției*: organizarea de jocuri cu sarcini algoritmizate; de performanță.
- j) *Asigurarea retenției și a transferului* (explicarea temei de casă): organizarea de jocuri de integrare a cunoștințelor asimilate; eseu nestructurat în baza cuvintelor-cheie (expresii, imagini, schemei grafice, unei picturi celebre) apărute în diapozitiv; eseu structurat în baza algoritmului propus și proiectat într-un diapozitiv sau câteva care se succed.

Impactul utilizării TIC pe parcursul lecției constă în parcurgerea programului de instruire fără bariere de timp (acestea fiind, de multe ori, adevărate „piedici” în calea succesului școlar). Astfel, procesul instructiv-educativ poate fi organizat într-o cheie modernă și eficientă, cu oportunitatea realizării unui șir de operații didactice importante care țin, cu precădere, de evaluare, dar și de dezvoltarea creativității elevilor. Cadrele didactice au posibilitatea chestionării elevului într-o manieră originală și cu randament maxim pentru identificarea lacunelor în procesul de învățare a noului conținut; simulării unor

processe și fenomene în mișcare prin imagini animate și suplinirea, în felul acesta, a unor demonstrații experimentale; suscitării interesului față de nou, eliminând riscul ca elevul să se plictisească sau ca activitatea să intre în rutină; stimulării imaginației.

Utilizarea TIC favorizează implicarea directă a educabilului în actul învățării, acesta devenind subiect al învățării. În afara oricăror discuții este dezvoltarea unei gândiri logice, căci a ști ce să-i ceri sistemului de calcul impune o ordonare superioară a gândirii. Prezentarea cu ajutorul TIC a unor variate exemple sau modele asociate unei secvențe de lecție contribuie la optimizarea predării, la impulsivitatea creativității, a spiritului participativ și anticipativ al celui care studiază. Momentul ce stabilește un parteneriat echitabil între profesor și elev este respectarea ritmului propriu de învățare a elevului. În cele din urmă, dar nu în ultimul rând, lista efectelor include și obiectivitatea în aprecierea rezultatelor și a progreselor obținute.

Cele menționate mai sus vin să sprijine ideea utilizabilității raționale și eficiente a tehnologiilor informaționale ale comunicării în demersul instructiv.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cerghit, I., *Sisteme de instruire alternative și complementare – Stiluri și strategii*, Buc., Ed. Aramis, 2002.
2. Ionescu, M.; Radu, I.; Salade, D., *Dezbateri de didactică aplicată*, Ed. Presa Universitară Clujeană, 1997.
3. Joița, E., *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*, Craiova, Ed. Arves, 2003.
4. Law, N.; Pelgrum, W.J. & Plomp, T. (eds.), *Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the*, IEA SITES, 2006.
5. Maciuc, I., *Formarea continuă a cadrelor didactice*, Craiova, Ed. Omniscope, 1998.

Despre educație...

Omul poartă centrul lumii fizice în orice punct cuprins în spațiul ocupat de trupul său; centrul lumii sentimentale și intelectuale îl poartă în conștiința sa. (Garabet Ibrăileanu)

Cunoașterea înseamnă împlinire; a cunoaște este a fi. (Osho)

Ce teorie a cunoașterii adopți este un pas de o importanță enormă pentru viața spirituală, căci teoria cunoașterii nu este o simplă teorie între multe altele, ci începutul strălucit sau dezastruos al unei adânci sau mărginite concepții despre lume. (Lucian Blaga)

Sîntem limitați nu de abilitățile noastre, ci prin viziunea noastră. (Gian Carlo Menotti)

Viziunea fără acțiune este doar un vis. Acțiunea fără viziune este doar timp pierdut. Viziunea însoțită de acțiune poate schimba lumea. (Joel Barrer)

Școala, care ține pas cu vremea grăbită, va trebui să-și tatueze pe frunte cele două cuvinte: „echivalența culturilor”. E un crez ce deschide perspective și dez-mărginește cugetul...

Cei mai mulți oameni mari nu s-au ferit de influențele altora asupra lor. Dimpotrivă: și-au deschis larg ferestrele ca să intre în camera lor cît mai mult aer cu miresme din toate vînturile.

(Lucian Blaga)

Știința, prin însăși natura sa, e singurul lucru pe care trîntorii nu-l pot căpăta prin munca altora. Rodul muncii de a învăța nu poate fi furat de altul. (Garabet Ibrăileanu)

Educația este crearea metodică a obișnuinței de a gândi. (Enest Dimnet)

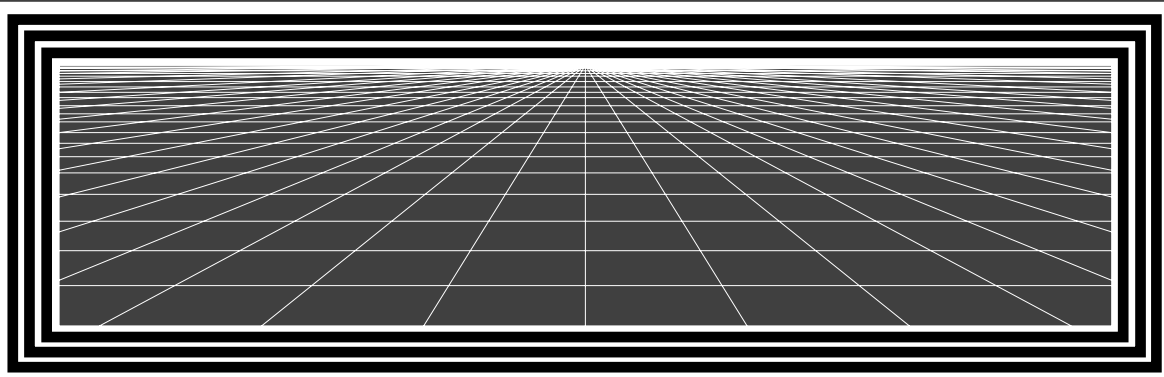
A studia și a nu gândi este o risipă. A gândi și a nu studia este periculos. (Confucius)

Unde duce gîndirea fără experimentare, ne-a arătat evul mediu, însă secolul aceste e menit să ne lase să vedem unde duce experimentarea fără gîndire și ce se alege din educația tineretului care se mărginește la fizică și chimie. (Arthur Schopenhauer)

Cultura nu înseamnă să citești mult, nici să știi multe; înseamnă să cunoști mult. (Fernando Pessoa)

Păstrează-ți visele vii. Înțelege că pentru a realiza ceva trebuie să ai credință și încredere în tine, viziune, muncă, determinare și dăruire. Amintește-ți că toate lucrurile sînt posibile pentru cei care cred. (Gail Devers)

Frumusețea intelectuală un înseamnă a ști multe, ci a ști ceea ce trebuie; frumusețea sentimentală nu stă în violența pasiunilor, ci în naturalețea lor; frumusețea plastică un se află în perfecțiunea exterioară după tipuri sculpturale, ci în concordanța formelor cu purtarea. (Angel Ganivet)



DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE



Ludmila **URSU**

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

Excursia – formă de educație ecologică în clasele primare. Utilizarea metodelor *LSDGC*

Educația ecologică se poate realiza prin variate tipuri de activități: școlare și extrașcolare; științifice, literare, artistice, plastice, sportive etc.; sînt diverse și formele de realizare a acestora: observații, experimente, desene, activități practice, drumeții, excursii, expoziții, spectacole, materiale TV, tabere, scenete, proiecte, concursuri.

Sîntem la sfîrșit de an școlar – perioadă în care, tradițional, în școli se organizează excursii. Deseori, acestea suprasolicită părinții în plan material, iar elevii rămîn mai puțin mulțumiți: drumul pînă la destinație este prea lung și obositor, ghidul oferă informații mai puțin accesibile vîrstei lor, disciplina le îngrădește bucuria de a se afla în locuri noi etc. Din aceste motive, am considerat oportun să vin cu sugestii, care pot face dintr-o simplă excursie în parcul din localitate, cu cheltuieli materiale nesemnificative, o veritabilă acțiune ecoeducațională și care pot oferi elevilor o prețioasă destindere afectivă, intelectuală și dinamică.

Interacțiunea nemijlocită cu viețuitoarele (fie plantă sau animal, fie mare sau mică, fie mai mult sau mai puțin plăcută la chip) este un cadru binevenit pentru a stimula copilul să reflecteze asupra reacțiilor emoționale pe care i le trezește natura, asupra atitudinii și comportamentului său față de aceasta. O asemenea reflecție circumscrie condiții favorabile de educare a conștiinței ecologice de tip ecocentric (valoarea supremă fiind coevoluția armonioasă a omului și a biosferei), care

va „impune persoana să-și formuleze responsabilități morale față de natură, să-și ceară realizarea respectivelor responsabilități și să-și autoevalueze comportamentul față de natură” (1).

Conștiința ecologică ecocentrică poate să se manifeste diferit:

- conștientizarea rațională a valorilor morale ale comportamentului adoptat;
- trăiri afective de tipul „muștrări de conștiință”;
- activizarea cogniției (dacă, în rezultatul reflexiei, copilul concluzionează că nu are cunoștințe suficiente pentru a decide asupra atitudinii și comportamentului față de natură).

Un rol important în procesul formării conștiinței ecologice ecocentrice îl dețin mecanismele de identificare și empatie (2). Psihologia socială definește *identificarea* drept proces de percepție interpersonală, prin care are loc recunoașterea sinelui în altcineva și, invers, recunoașterea altcuiva în sine. Identificîndu-ne cu o viețuitoare, ne „strămutăm” imaginar și afectiv în pielea ei, simțim la fel, îi înțelegem motivele și acțiunile. Empatia reprezintă o formă de intuire a realității prin identificare afectivă, capacitatea de a trăi afectiv, prin transpunere identificatoare, viața altcuiva. Stimularea mecanismelor de identificare și empatie conduce la declanșarea simpatiei, adică a unei predispoziții pozitive stabile (1). Simpatia motivează dorința de protejare a viețuitoarei și, fiind sprijinită de activizare cognitivă, determină un comportament adecvat.

Pentru a exemplifica, voi face referință la o situație extrem de simplă și familiară oricui. Cînd vezi un motănaș neajutorat și îi auzi mieunatul jalnic, te identifici, în mod involuntar, simți simpatie față de el și dorința de a-l proteja. Dacă acest substrat lăuntric este suficient de puternic și sprijinit de cunoștințele necesare privind îngrijirea corectă

a unui motănaș, atunci va rezulta un comportament adecvat, conștient și util atît motănașului, cît și omului.

Așadar, o educație ecologică eficientă implică activizarea factorilor psihologici care pot influența proiectarea trăirilor subiectiv-afective în plan obiectiv-comportamental (3). Pentru a realiza dezideratul dat, trebuie să creăm un cadru metodologic propice, selectînd din vastul arsenal al metodelor educaționale clasice și moderne pe cele mai adecvate pentru subiecții vizați și pentru resursele cu care lucrăm. În această ordine de idei, metodele și tehnicile *LSDGC* ne oferă multiple posibilități, fapt pe care am intenționat să-l ilustrăm în sugestiile ce urmează.

SUGESTII METODOLOGICE PENTRU EFECTUAREA UNEI EXCURSII ÎN PARCUL DIN LOCALITATE (CLASELE I-IV)

I. Etapa pregătitoare

- În prealabil, învățătorul vizitează parcul pentru a stabili ruta și locurile de popas.
- Învățătorul anunță, din timp, elevii și părinții despre destinația și obiectivele excursiei, actualizează regulile de conduită în transport și în natură.
- Elevilor li se propun sarcini pentru acasă: să selecteze ghicitori despre flora și fauna parcurilor; să contureze talpa unui pantof pe o coală de hîrtie și s-o decupeze.

Materiale necesare: demonstrative: poster (Fig.1) și cîteva carioca; distributive (pentru echipe de 3-4 elevi): o foaie de hîrtie albă și un creion cu mina cerată.

II. Desfășurarea excursiei

• Captarea atenției. Introducere în activitate

- Ajunși în parc, elevii se așază pe cîteva bănci vecine de pe o alee. Li se cere să observe împrejurimile (2-3 min.) și să descopere ceva interesant. Apoi, doritorii relatează despre ceea ce i-a impresionat mai mult (veverițe, pasări, copaci cu coroană sau trunchi de o formă deosebită, scorburî, răzoare cu flori, havuzuri, caruseluri etc.).
- Se inițiază un dialog despre parc. *Prin ce se aseamănă și prin ce se deosebește parcul de pădure? De ce vin oamenii în parcuri? Ce știți despre parcul în care ne aflăm?* Învățătorul completează răspunsurile cu informații suplimentare, accesibile elevilor.

Informații utile

Pădurea este o zonă naturală, iar parcul – o zonă artificială, creată de om.

Parcul este un teren întins de utilitate publică, plantat cu arbori, arbuști și flori, amenajat cu alei și construcții pentru agrement.

Tipuri de parcuri:

- parc național – teritoriu delimitat clar, prin lege, unde se respectă anumite reguli impuse cu scopul de a proteja mediul natural (flora, fauna și cadrul natural) de activitățile omului;
- parc de vînătoare – teren îngrădit unde este crescut vînatul.

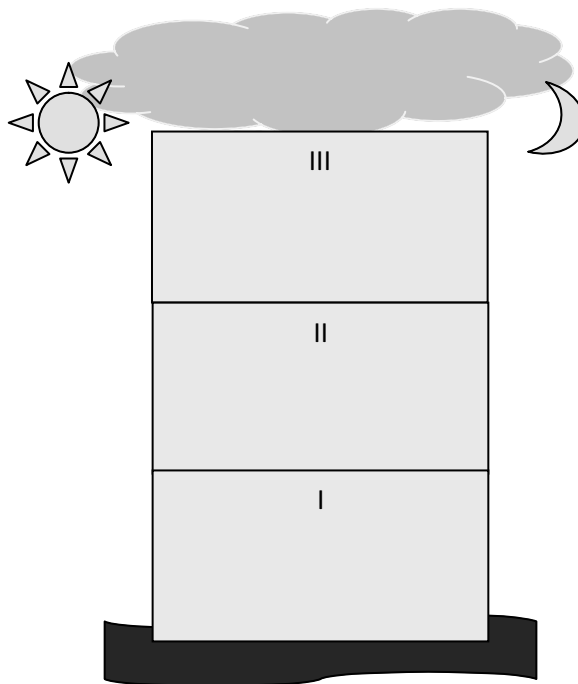
- Învățătorul solicită elevilor să presupună: ce plante și animale vor putea întîlni pe aleile parcului; care dintre acestea ar putea fi văzute și în pădure; ce plante și animale de pădure nu pot fi întîlnite în parc; cum va arăta parcul în alte anotimpuri.

• Aruncarea ancorelor. Joc didactic „Casa cu trei etaje”

- Se afișează posterul demonstrativ (Fig. 1) și se oferă următoarele explicații:

Parcul, ca și pădurea, este casa multor plante și animale. Această casă are trei niveluri: la primul – cresc plantele ierboase și ciupercile, la al doilea – arbuștii, iar la al treilea etaj – arborii. Această etajare este necesară pentru ca plantele să crească în voie și să nu se umbrească reciproc.

Fig. 1. Poster demonstrativ



- Elevii dau citire ghicitorilor selectate acasă (în caz de necesitate, învățătorul completează). Elevul care oferă răspunsul corect, scrie pe poster, la etajul potrivit, denumirea plantei sau a animalului vizat.

Exemple de ghicitori pentru jocul didactic "Casa cu trei etaje"

<i>Etajul I</i>	<i>Etajul II</i>	<i>Etajul III</i>
• Zeci de umbreluțe mici, S-au unit să fac-o floare, Dar trecu vîntul pe-aici Și le risipi în zare. (<i>Păpădia</i>) • Am o casă văruiță, Într-un picior sprijinită. (<i>Ciuperca</i>) • Voinicel cu cornișoare Umblă cu casa-n spinare. (<i>Melcul</i>) • Este mică chiar de tot. Dacă treci, o calci sub toc, Dar la ea în mușuroi Face treabă ca și noi. (<i>Furnica</i>) • Curelușă verde Prin iarbă se pierde. (<i>Șopîrla</i>)	• Ce văzui pe-o tufă, mure? Parcă sînt grăunțe sure... Cine le-a gusta, Gura pungă i s-a-nclășta. (<i>Porumbrelul</i>) • Sînt un arbust cu flori aromate, Tizul meu e-un animal de noapte. Numele meu cu "L" începe. Cum mă numesc eu, cine pricepe? (<i>Liliacul</i>)	• Cărui copac îi tremură frunza fără vînt? (<i>Plopul</i>) • E copac frumos, iubit, De Moș Crăciun împodobit. (<i>Bradul</i>) • Trunchi voinic – Nu-l poți cuprinde, Iar pe ramuri are ghinde. (<i>Stearul</i>) • Sare grațioasă, Coadă-i e stufoasă, Ronțăie nuci și alune. De-o ghicești, îndată spune! (<i>Veverița</i>) • Fundă roză are-n moț, Iar la coadă are-un șorț. Rezemată, stînd pe scoarță, Saltă capul ca de rață Și cu ciocul tîrnăcop Dă poc-poc, din loc în loc. (<i>Ciocănitorea</i>)

- **Activități de consolidare și transfer. Observare directă**

- Învățătorul le propune micilor excursioniști să se plimbe pe aleile parcului. Oprindu-se lîngă anumite plante, le solicită să observe, să recunoască și să descrie planta, să identifice "etajul" la care „locuiește” aceasta. Învățătorul completează relatările elevilor cu informații succinte și accesibile.

- Pentru consolidarea cunoștințelor dobîndite, se organizează activități dinamice de recunoaștere. De exemplu:

- *Toată clasa, fuga la cel mai apropiat liliac!*
- *Fetele, fuga la cel mai apropiat castan!*
- *Băieții, fuga la cel mai apropiat mesteacăn!*

- **Activități de investigație**

- Estimarea daunelor produse prin bătătorirea gazonului (individual)

Elevii pun pe gazon, fără să apese, machetele tălpilor pregătite acasă. Fiecare numără firicelele de iarbă și plantele aflate sub talpă, adică cîte plante pot fi nimicite dacă se calcă pe gazon. După prezentarea rezultatelor, se estimează cîte plante ar putea fi nimicite dacă toți elevii ar călca cu ambele picioare pe gazon.

- Cercetarea scoarței copacilor (în echipe)

Intervenția învățătorului:

Observați cît de diferite sînt scoarțele copacilor! Vom „însăila” o colecție de scoarțe, fără a dăuna copacilor. Pentru aceasta, vom avea nevoie de coli de hîrtie albă și creioane cu mine cerate. Fără să călcăm pe gazon, aplicăm coala pe trunchiul copacului și plimbăm creioanele în mod uniform, pînă cînd apare amprenta scoarței. La final, vom scrie pe hîrtie denumirea copacului.

După expirarea timpului acordat, se prezintă lucrările (acestea se vor expune ulterior în sala de clasă).

- **Brainstorming**

- Elevii se așază pe cîteva bănci vecine de pe o alee. Se organizează un *Brainstorming* pentru a sesiza relațiile dintre organismele viei din pădure.

Parcul este un fragment de pădure creat de oameni. Imaginîndu-vă că sîntem într-o pădure adevărată, gîndiți-vă ce s-ar întîmpla, dacă din ea ar dispărea:

- iarba* (unele animale n-ar avea ce mîncă, de exemplu, cîmpiorul, altele nu ar avea unde locui, de exemplu, insectele.)
- insectele* (unele păsări nu ar avea ce mîncă; fără albine și fluturi, florile ar rămîne nepolenizate și ar dispărea.)

- c) *păsările* (unele animale răpitoare ar rămîne fără această sursă de hrană. N-ar avea cine să nimicească vătămătorii copacilor și aceștia s-ar îmbolnăvi, s-ar usca și, pînă la urmă, ar dispărea.)
- d) *animalele răpitoare* (acestea se hrănesc doar cu animale bolnave și slabe; în lipsa lor, pădurea ar fi plină de animale bolnave, care le-ar molipsi pe celelalte.)
- **Concluzie.** Toate viețuitoarele pădurii își au rostul lor și sînt legate printr-o relație de interdependență. Dacă dispăre una, vor dispărea și celelalte. De aceea, toate sînt la fel de importante.
 - Elevii sînt solicitați să numească acțiunile omului care ar putea pune în pericol viețuitoarele pădurii (aprinderea focului; aruncarea la întîmplare a gunoierului; colectarea masivă de pomușoare, ciuperci, flori etc; nimicirea cuiburilor de păsări, a mușuroaielor, a vizuinelor; vînatul excesiv; tăierea masivă a copacilor etc.). În fiecare caz, consecințele nocive vor fi însoțite de argumente.
 - În mod analog, se discută despre acțiunile umane ce pot dăuna unui parc.
 - La final, învățătorul relatează pe scurt despre organizațiile ecologiste din localitate și activitatea acestora.

• **Graficul T (o variantă dinamică)**

- Învățătorul prezintă exemple de conduită umană față de animalele sălbatice. Elevii care aprobă comportamentul enunțat sînt rugați să treacă în dreapta învățătorului, iar cei ce îl dezaprobă – în stînga, fiecare urmînd să argumenteze atitudinea exprimată.
- *În parc, copiii au prins o veveriță. Au luat-o în mîini și i-au admirat blînița moale și mutrișoara inocentă.*

Comentariul învățătorului: Niciodată să nu iei un animal sălbatic cu mîinile goale! Te supui riscului de a fi mușcat sau rănit, te poți molipsi de vreo boală specifică. Dacă iei în mîini un pui de animal sălbatic, îl pui în pericol. Mirosul de om o va determina pe mama sa să-l abandoneze, iar fără supravegherea ei puiul este sortit pieirii.

– *Alina a zărit sub un copac un pui golaș căzut din cuib și l-a chemat în ajutor pe tata. Acesta și-a îmbrăcat mînuși, a urcat cu puiul în copac și l-a pus atent în cuib lîngă frățiorii lui.*

Comentariul învățătorului: Alina și tatăl său au procedat corect. Readus în cuib în acest mod, puiul va fi acceptat de părinți. Dacă nu poți pune puiul în cuib, trebuie să-i găsești un loc cald și liniștit și să soliciți ajutorul maturilor (de la organizația ecologistă locală; părinți; învățător etc.) pentru a-l hrăni. Nu încerca să-l hrănești singur, pentru că e ușor să-l sufoci cu bucăți

mari, pe care nu le poate înghiți. Puii sînt hrăniți o dată la două ore, deci nu aștepta pînă să cauți ajutoare.

– *O pasăre s-a lovit de geamul din camera lui Dan și a rămas încremenită. Băiatul, speriat, a început să strige și să bată în geam încercînd să alunge pasărea.*

Comentariul învățătorului: Dan a procedat greșit. Probabil, pasărea s-a rănit. De aceea, trebuie s-o iei atent cu mîinile înmănușate, s-o pui într-o cutie întunecoasă și aerisită (o cutie de pantofi cu găuri în ea) și s-o lași în liniște vreo două ore. După o vreme, vezi cum se simte. Dacă pare să fie mai bine, scoate cutia în curte și deschide-o. Dacă pasărea nu este gata să zboare, mai ține-o la întuneric alte două ore, dar nu o elibera pe înserate. Toarnă într-un vas mic apă și pune-l în cutie. Dacă pasărea nu își ia zborul timp de o zi, apelează la organizația ecologistă locală sau la medicul veterinar.

– *Motanul războinic a atacat un porumbel, dar copiii l-au alungat. Cînd s-au uitat mai atent, au văzut pe trupul biete păsări o rană sîngerîndă. Cu mîinile înmănușate, au pus-o atent într-o cușmă și au dus-o la școală să ceară ajutorul învățătorului. Acesta i-a condus la medicul veterinar.*

Comentariul învățătorului: Eroii noștri au procedat corect. Pasărea rănită poate avea nevoie de medicamente, căci infecția se răspîndește repede.

– *Ion s-a urcat în podul casei și, văzînd un liliac atîrnînd sub acoperiș, s-a speriat rău. Băiatul a deschis ferestruica, a luat o mătură și a început să o fluture, încercînd să gonească liliacul afară. Liliacul a început să zboare turbat pe deasupra capului lui Ion care s-a speriat și mai tare.*

Comentariul învățătorului: Nu te teme de liliac, el nu atacă omul. Probabil, a pătruns în pod într-una din nopțile mai răcoroase, încercînd să se încălzească. Nu-l „deranja” pînă la lăsarea serii, apoi deschide ferestruica, ca să poată zbura afară. Dacă în pod sînt mai multe ferestruici care nu se deschid, acoperă-le cu perdele, pentru ca bietul animal să nu se izbească de ele și să nu se rănească. Lumina trebuie lăsată aprinsă, pentru că liliacul o evită și se va îndepărta de ea. Dacă nu zboară, s-ar putea să fie bolnav. În acest caz, contactează organizația ecologistă locală.

III. Etapa de totalizare

- **Sinteza activităților realizate.**
- **Relatarea impresiilor și emoțiilor trăite pe parcursul excursiei** (poate fi organizat un concurs de desene pe asfalt, cu accepția administrației parcului).
- **Crearea unor mesaje adresate de plante și animale din păduri și din parcuri oamenilor, dacă acestea ar putea vorbi.**
- **Reflecție asupra atitudinilor față de natură, conștientizate în cadrul excursiei** (realizarea unui

poster colectiv ce ar include codul comportamental al vizitatorului unui parc. Cu accepția administrației parcului, acesta poate fi instalat pe alei).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Дерябо, С.Д.; Ясвин, В. А., *Экологическая педагогика и психология: учеб. пособие для студентов вузов*, Ростов-на-Дону, Феникс, 1996.
2. Дерябо, С.Д., *Субъективное отношение к природе детей дошкольного и младшего школьного возраста*//Нач. шк., 1998, N 6.
3. Ясвин, В. А., *Психолого-педагогические основы формирования субъективного отношения к природе*: автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.07/Моск. гор. психол.-пед. ин-т, М., 1998.
4. Дерябо, С.Д., *Феномен субъективизации природных объектов*: автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.01/ Моск. гор. психол.-пед. ин-т, М., 2002.
5. Gînju, S.; Ursu, L., *Activități experiențiale în cursul primar de Științe*, Ch., 2009.



Olga COSOVAN

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

Acum 10 ani, cînd primele experimente de implementare a gîndirii critice în învățămîntul din Moldova au ieșit în larg și – oferite spectaculos la orele demonstrative – tehnicile au devenit parte din viața profesorilor și a elevilor, tocmai atunci trecea prin faza experimentală și Curriculumul Național. Două experimente s-au întîlnit în sala de clasă și s-au încadrat la ceea ce trebuia să fie, peste ani, stilul intelectual personal al elevului/absolventului de liceu.

Curriculumul Național la limba și literatura română (liceu) își propunea, un pic ambițios, să formeze intelectualul, iar negru pe alb declara să-i formeze un stil intelectual personal. Intuitiv, se viza competența de a învăța de-a lungul întregii vieți – căci nu vă imaginați ca un intelectual autentic să învețe doar la facultate și doar ghidat de cineva. Perceput cam vag la acea epocă, stilul intelectual personal lua conturul de competență inerentă formării liceale și apoi universitare, care urma să se concretizeze în cîteva momente-cheie, inclusiv în abordarea transdisciplinară a subiectelor, exprimare a atitudinii și argumentare, dar nu în ultimul rînd chiar de muncă intelectuală *pe cont propriu*: fără ghidare și monitorizare din partea unui cadru didactic.

Gîndirea critică, percepută ca inovație în pedagogia din R. Moldova (de fapt, denumirea proiectului interna-

Gîndire. Gîndire critică. Stil intelectual personal

țional fiind *Lectură și scriere pentru dezvoltarea gîndirii critice*), s-a materializat pentru numeroși elevi și profesori în aplicarea tehnicilor interactive. Conceptul de gîndire critică este mai larg și se apropie de o strategie a educației; gîndirea critică, în opoziție cu cea schematică, presupune că informația este mai degrabă începutul decît sfîrșitul învățării.

Proces complex de integrare creativă a ideilor și resurselor, de reconceptualizare și reîncadrare a conceptelor și informațiilor, gîndirea critică mizează pe cîteva declarații de start, compatibile și necesare pentru formarea stilului intelectual personal:

- învățarea eficientă dă rezultate optime atunci cînd cei instruiți participă activ la procesul de învățare – interiorizînd, sintetizînd și însușindu-și în felul acesta informațiile;
- învățarea se îmbunătățește în rezultatul utilizării unui repertoriu larg de strategii de gîndire;
- învățarea și gîndirea critică sînt stimulate de crearea unor ocazii pentru aplicarea cunoștințelor noi la rezolvarea unor sarcini concrete;
- gîndirea critică apare și se dezvoltă atunci cînd nu domină *mentalitatea unicului răspuns corect*.

Ideea cu care pornise la drum echipa de autori ai curriculumului era una frumoasă: după ce ne lamentasem suficient de lipsa de abilități a absolvenților din învățămîntul preuniversitar, am considerat necesar ca un absolvent de liceu, viitor intelectual, dar nu neapărat filolog sau, în linii mari, umanist, trebuie să-și construiască, în anii de liceu încă, un propriu mod de a percepe, procesa, expune informațiile și ideile. Gîndirea critică oferea anume această șansă: de a aborda texte, de a lansa și analiza idei, de a procesa informația, de a o organiza într-un fel nou, de a o prezenta grafic etc.

În rîndurile ce urmează ne vom referi doar la o parte, vizibilă, a acestui iceberg: capacitatea de a recepta/citi informația, de a o procesa.

Deseori constatăm cu stupeoare că cititorul încheie lectura unui material, *alias* vizionarea sau audierea unei emisiuni, și își declară incompetența (sau inconsistența) intelectuală printr-o banală frază de genul *Nu am înțeles nimic, e prea complicat*. Lectura „mecanică”, elementara recunoaștere a literelor, pe care o poate face orice copil din clasele primare, nu este suficientă. Orice text are nevoie de umbra sa, de cititorul care va fi capabil să-l racordeze la cele cunoscute anterior, să-l interpreteze, să discearnă informații, argumente, mesaje. Așadar, se solicită procesarea informației. Extremele în atitudinea și utilizarea informației se fac vizibile pe tot parcursul studiilor, atît pentru elevi, cît și pentru profesori. Unii se încîntă de ideea de a ști foarte multe lucruri, de a oferi, la solicitare sau fără ea, informații importante și detalii nesemnificative... mizînd totuși pe reproducerea lor. Alții cred că în epoca accesului la numeroase surse nu e nevoie să memorezi nume, date, ani, evenimente, care pot fi ori-cînd modificate, preluate, comentate. De fapt, și unii, și alții au nevoie de a ști să exploreze și să utilizeze acele informații, aplicînd organic întrebarea: *Știi? Și la ce te ajută că știi?* Ceea ce a obținut o generație de studenți și elevi, prin aplicarea tehnicilor de gîndire critică, este maniera de a citi ori mai multe feluri ce a citi aceeași sursă. Lăsînd la o parte drept un anacronism (sau un sindrom) didactic lectura repetată, cu voce, a materiei care trebuie *învățată*, considerăm că lectura unui text – științific, publicistic, artistic (de proporții, a fragmentelor narrative) – impune strategie adecvată. Procesarea informației științifice se va solda cu aplicarea semnelor *SINELG*-ului, o sistematizare grafică în cluster sau analiza trăsăturilor semantice: e firesc ca un elev de liceu, un student să știe ce strategie se potrivește pentru propria lui manieră de învățare și ce se potrivește cu esența materialului citit.

Textele artistice, a căror lectură nu se încheie la absolvirea liceului, presupun o interogare multiprocesuală¹. Ca tehnică prin care se atinge obiectivul de înțelegere a textului, *Interogarea multiprocesuală* va trece ulterior și asupra altor produse, ale altor arte: pictură, spectacol, film. Dacă elevul se obișnuiește, în anii de gimnaziu și liceu, să parcurgă lejer calea de la cunoaștere prin lectură la sinteză și evaluare, pașii de algoritm îi vor fi familiari și atunci cînd nimeni nu-l va obliga să traducă dintr-un sistem de imagini în altul, să decodeze semnele verbale și să perceapă ce e dincolo de o fină aluzie.

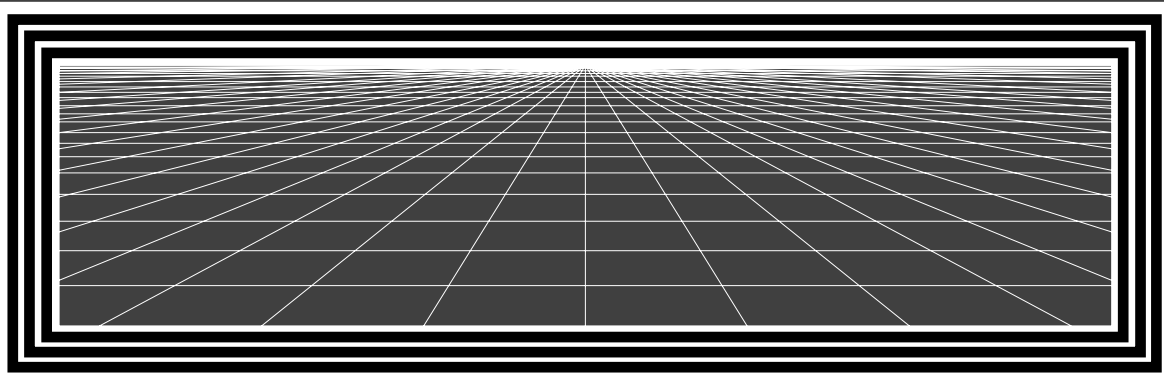
1 A se vedea: Ch. Temple, J. L. Steele, K. S. Meredith, “Strategii de dezvoltare a gîndirii critice la diverse discipline”, Ch., 2003, precum și Ghidurile 1-3.

Profesorii care au încercat implementarea tehnicii și i-au văzut dificultățile, desigur, vor avea rezerve înainte de a răspunde la întrebarea dacă și elevul trebuie să cunoască dedesubturile: ce fel de întrebări există, ce vizează fiecare tip, în ce consecutivitate trebuie puse. E cert că nu intenționăm să încurajăm **predarea** interogării multiprocesuale, dar credem că esența ei se va asimila pe parcurs, prin exersare la diverse ore. Rămîne doar o condiție: să se aplice cu regularitate și consecvent, iar informația teoretică se va oferi, dacă va fi cazul, dozat și abia cînd și elevul va fi gata să perceapă diferențele între traducere și evaluare. Or, aplicarea pe cont propriu a interogării multiprocesuale va fi pentru elev șansa de a identifica/descifra/interpreta mesajul unui articol publicistic, al emisiunilor informative și distractive.

Alături de interogarea multiprocesuală, și lectura împotriva este parte din stilul intelectual personal cînd e vorba de receptarea textului artistic. Rodul ficțiunii artistice, textul (ca o țesătură ce este) lasă suficiente capete neînnodate. Descrierea din text nu e nici film, nici fotografie, portretul verbal al personajului la fel, și cititorul e chemat să gîndească alături de autor și să completeze spațiile albe, firește, conjugîndu-și cunoștințele și inteligențele, dar avînd și respectul necesar pentru textul autorului. Lectura împotriva nu e prilejul de a interpreta caricatural, ci coerent un text, imaginile acestuia, de a percepe și actualiza viziunea autorului, mesajul transmis.

Textului poetic îi revine alt rol în formarea stilului intelectual personal. După ce sînt asimilate/memorate poeziile vîrstei preșcolare și cele inerente școlii primare, textul poetic servește mai mult ca pretext pentru meditație decît suport pentru antrenarea memoriei. Stilul intelectual personal nu poate fi egalat cu o cantitate de versuri oferite pe de rost, recunoscute, ci se orientează preponderent spre gustul cultivat pentru poezia bună, capacitatea de a deosebi poezia autentică de orice texte rimate și ritmate. Instrumentarul cu care ne apropiem de poezie oscilează între *Agenda cu notițe paralele* și discuțiile generate de mesaj. Iată de ce uneori constatăm că preferințele lectorale ale liceanului sau ale adultului cu un evident stil intelectual, dar și cu gust sau rafinament în perceperea textelor alcătuiesc agende de poezii sau fraze observate, de regulă, purtătoare de mesaj profund.

Aplicarea consecventă și adecvată a tehnicilor de gîndire critică este o premisă pentru formarea stilului intelectual personal, dar care sînt insuficiente, dacă nu se promovează strategia gîndirii critice. Și profesorul, și elevul – adepți în construirea unui stil intelectual personal – trebuie să înțeleagă ce fac, de ce fac așa, ce resurse ar mai putea fi folosite pentru atingerea obiectivelor.



DICTIONAR



Sorin CRISTEA

Universitatea din București

Educația intelectuală reprezintă un conținut pedagogic cu caracter general implicat în orice activitate de formare-dezvoltare a personalității umane. În *sens larg*, aceasta poate fi înțeleasă ca *educație științifică*, realizată în mod special în cadrul procesului de învățămînt. Esența sa este concentrată la nivelul *funcției și structurii sale de bază*. *Funcția de bază* a educației intelectuale constă în formarea-dezvoltarea personalității la nivelul dimensiunii sale cognitive științifice. *Structura de bază*, care va fi reflectată la nivelul obiectivelor specifice, include componente *informative* (cunoștințe științifice fundamentale și operaționale, deprinderi și strategii științifice) și *formative* (capacități și atitudini științifice). Calitatea educației intelectuale depinde de gradul de corelație dintre componentele *informative* și cele *formative*. Pe de altă parte, angajarea educației intelectuale în realizarea obiectivelor celorlalte conținuturi generale ale educației (morale, tehnologice, estetice, fizice) condiționează nivelul calitativ al acestora. În *sens restrîns*, educația intelectuală poate fi raportată doar la activitățile didactice specifice, care vizează realizarea unor obiective pedagogice de ordin cognitiv. În această accepție există tendința raportării educației intelectuale doar la resursele existente în cadrul activităților de instruire, în general, a celor de tip formal, în mod special. În mod analogic este întreținută ideea reducerii educației științifice doar la disciplinele integrate convențional în familia “științelor exacte”.

Criteriile de definire și analiză sînt cele valabile și în

Educația intelectuală

cazul celorlalte conținuturi generale ale educației: *valoarea general-umană; obiectivele; conținuturile particulare, metodologia, principiile*.

Valoarea general-umană aflată la baza educației intelectuale este cea a *adevărului științific*, care conține *resurse formative fundamentale: rigurozitate, esențialitate, obiectivitate, legitate, stabilitate epistemică, deschidere metodologică* etc. Toate acestea conferă conținutului general proiectat, conținuturilor specifice, dimensiunea unei *educații prin știință și pentru știință*.

Abordarea *educației intelectuale* ca *educație științifică* presupune depășirea sensului restrictiv, persistent uneori chiar în literatura de specialitate. În esența sa, educația intelectuală vizează toate domeniile științei (științele matematice, științele naturii, științele istorice, științele socio-umane), legitimate prin existența unui obiect propriu de cercetare, dar și a unor metodologii și legități specifice. În toate situațiile, activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane angajează valorile intrinseci adevărului științific, exprimate pedagogic prin cunoștințe, capacități și atitudini științifice, fundamentate rațional, dar avînd și o susținere afectivă, motivațională, volitivă, caracterială.

Adevărul științific, ca reper axiologic al educației intelectuale, angajează un set de capacități cognitive superioare (gîndire, inteligență, limbaj, memorie, imaginație), care asigură premisa proiectării și a dezvoltării calitative a tuturor conținuturilor educației. Aceasta nu trebuie să însemne acordarea educației intelectuale:

- a) a unui rol exclusiv la nivelul instruirii școlare, tendință existentă în pedagogia tradițională;
- b) a unei ponderi mai mari dimensiunii informative în defavoarea celei formative.

Valoarea pedagogică superioară a adevărului științific este susținută în plan psihologic de corelația existentă la nivelul structurii gîndirii – resursă de bază a educației intelectuale – între latura informativă (noțiuni, judecăți, raționamente) și latura operațională (operațiile logice

fundamentale și instrumentale) angajată în proiectarea și realizarea oricărui conținut general ale educației.

Obiectivele pedagogice ale educației intelectuale pot fi clasificate după gradul lor de generalitate:

- a) *obiectivul general*: formarea-dezvoltarea conștiinței științifice;
- b) *obiectivele specifice*: formarea-dezvoltarea conștiinței științifice teoretice; formarea-dezvoltarea conștiinței științifice practice;
- c) *obiectivele concrete*, rezultate din operaționalizarea obiectivelor specifice, realizabile în cadrul unor activități educative, didactice, extradidactice etc.

Obiectivul pedagogic general al educației intelectuale angajează procesul psihologic complex de formare-dezvoltare a conștiinței științifice a personalității, în diferite contexte formale și nonformale, în mediul școlar și extrașcolar. Prin raportarea permanentă la obiectivul dat, educația intelectuală are un caracter complex și dinamic, angajat dincolo de latura informativă a demersului specific sau chiar de coordonatele activității de instruire, care poziționează, de regulă, în mod pregnant și prioritar, acțiunile sale realizabile în cadrul procesului de învățământ. Acest obiectiv reflectă interdependența dintre latura *informativă* și cea *formativă* a cunoașterii logice, bazată, pe de o parte, pe dobândirea de concepte, judecăți, raționamente, principii, paradigme *științifice*, iar, pe de altă parte, pe dobândirea de deprinderi, strategii, atitudini *științifice*. Cele două laturi sînt complementare la nivelul structurii de funcționare a conștiinței științifice formată și dezvoltată continuu prin mijloace și resurse pedagogice specifice.

Obiectivele specifice educației intelectuale reflectă structura de funcționare a obiectivului general, transpusă pedagogic la două niveluri de referință:

a) *la nivel teoretic*, ele vizează dobândirea: cunoștințelor științifice fundamentale, care constituie nucleul epistemic tare al fiecărei științe, trunchiul de bază al fiecărei discipline de învățământ; a capacităților intelectuale cu valoare de aplicabilitate pedagogică și socială ridicată: competență de cunoaștere, competență de comunicare, competență de creație; a capacităților cognitive de maximă eficiență pedagogică și socială: aptitudini cognitive generale și specifice; atitudini cognitive cu o largă susținere afectivă, motivațională, caracterială; a capacităților creative în sens integrativ: epistemic (*intra-, inter-, transdisciplinaritate*); etic (deschiderea cunoștințelor spre lume, în condiții de schimbare socială rapidă; dobândirea capacității de integrare a cunoștințelor, deprinderilor, strategiilor și atitudinilor intelectuale căpătate anterior (vezi și obiectivele specifice propuse la nivel practic) într-o concepție științifică generală, deschisă în direcția (auto)perfecționării activității umane;

b) *la nivel practic*, ele vizează dobândirea: deprinderilor și a strategiilor intelectuale fundamentale, bazate pe:

- tipuri de raționament deductiv și analogic;

- tipuri de organizare a gândirii în sens convergent și divergent;
- tipuri de instrumente ale gândirii euristice și algoritmice; a atitudinilor intelectuale superioare, care oferă căi de cunoaștere eficientă, respectiv modalități de perfecționare continuă a cunoștințelor, deprinderilor și strategiilor intelectuale învățate; a atitudinilor intelectuale creative, aplicabile ca strategii de învățare eficientă în condiții de adaptabilitate optimă la situații și contexte aflate în continuă schimbare.

Conținutul și metodologia educației intelectuale reflectă dimensiunea generală și specifică a obiectivelor asumate, care pot fi operaționalizate respectînd particularitățile fiecărui domeniu al cunoașterii, fiecărei profesii și situații sociale, fiecărei trepte școlare, fiecărei etape de vîrstă psihologică/școlară.

Conținutul specific educației intelectuale este realizabil, îndeosebi, prin activitățile didactice organizate la nivelul procesului de învățământ, proiectate însă în perspectiva formării-dezvoltării permanente a personalității. Structura sa de bază susține formarea și valorificarea inteligenței la un nivel care “îl învață pe elev să o dezvolte atîta timp cît este capabil de progres, chiar după încheierea vieții școlare” (8; 27).

Educația intelectuală realizată, în mod special, prin activitatea de instruire ridică problema epistemologică a naturii conținuturilor preluate pedagogic de la nivelul celor mai importante științe (abordate disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar). Sînt angajate astfel numeroase resurse cognitive cu potențial formativ extrem de complex și de diversificat, adaptabile la specificul fiecărui nivel de învățământ.

În mod gradual, rezultă o educație intelectuală:

- a) concretă (în învățământul primar);
- b) abstractă (în învățământul secundar superior);
- c) spiritualizată (în învățământul superior).

Cele trei niveluri ale educației intelectuale – concretă, abstractă, spiritualizată, perfectibile în perspectiva educației permanente – reflectă dinamica modelului de elaborare a cunoașterii în sens constructivist, propus de J. Piaget (8; 28-39).

Educația intelectuală concretă, proiectată la nivelul vîrstelor psihologice corespunzătoare învățământului preșcolar și primar, permite prelungirea acțiunilor senzorio-motorii la nivelul unor structuri de gândire preoperatorii (3-6/7 ani) și chiar operatorii (6/7-10/11 ani), limitate însă doar la obiecte concrete nu și la ipoteze și enunțuri verbale, al căror progres este posibil deocamdată “încă din aproape în aproape”. De aici rezultă importanța alegerii unor conținuturi ale educației intelectuale cu o bază intuitivă, incluzînd definirea și analiza unor *concepte concrete*, care pot fi reprezentate sau actualizate în plan concret, la nivelul experienței cognitive a elevului.

Educația intelectuală abstractă proiectată la nivelul vîrstelor psihologice corespunzătoare învățămîntului secundar (12-18/19 ani), marchează “cucerirea unui nou mod de relaționare, care nu se mai referă exclusiv la obiecte sau la realități direct reprezentabile, ci la ipoteze, adică la propoziții din care pot fi trase consecințele necesare” (8; 32).

În acest stadiu al *operațiilor intelectuale formale*, acțiunea gîndirii, combinatorie și mobilă, devine tot mai flexibilă, cu o reversibilitate valabilă în condiții din ce în ce mai complexe (operațiuni inverse-operațiuni reciproce, pe cale de asamblare). Acum devine posibilă alegerea unor conținuturi ale educației intelectuale de bază, care angajează conceptele și metodologiile științifice fundamentale (cultura generală a fiecărei discipline științifice), care asigură orientarea aptitudinilor și a atitudinilor generale ale elevului spre cîteva domenii de bază (științe, științe socio-umane, tehnologie – vezi cultura de profil, corespunzătoare unor domenii mari ale cunoașterii științifice, premisa viitoarelor specializări socio-profesionale). Orientarea progresivă generată de evoluția operațiilor intelectuale formale este posibilă “cu maturarea sistemului nervos, care nu se încheie înainte de vîrsta de 11-16 ani”, în cadrul unui proces extrem de complex și de contradictoriu destul de puțin cunoscut (8; 35).

Formarea-dezvoltarea capacității de conceptualizare, susținută prin programele de *educație intelectuală generală*, creează noi perspective de evoluție a operațiilor formale în termeni de specializare și profesionalizare, dar și de spiritualizare continuă a elevului/studentului, în contextul perfecționării relațiilor sale epistemologice cu realitatea într-un mediu pedagogic formal și nonformal, dar și informal.

Educația intelectuală spirituală, proiectată după vîrsta psihologică a adolescenței pînă la sfîrșitul vieții, marchează capacitatea dobîndită de cel (auto)educat de “a căuta să disocieze factorii și a-i face să varieze pe fiecare în parte, neutralizîndu-i pe ceilalți sau combinîndu-i” în variante din ce în ce mai perfecționate, ceea ce permite structurarea tot mai complexă a relațiilor sale epistemologice dar și general-umane cu o realitate aflată în continuă mișcare și transformare (8; 37).

Programele de educație intelectuală corespunzătoare acestui stadiu – care marchează dobîndirea spiritului științific, în sens restrîns dar mai ales în sens larg – sînt angajate la nivelul învățămîntului superior și în cadrul tuturor activităților de formare inițială și continuă, organizate în plan formal și nonformal, inclusiv prin valorificarea resurselor pedagogice de tip informal. Coordonarea capacităților dobîndite atinge forma de operaționalitate cea mai abstractă, cea mai spiritualizată prin interiorizare și reflexivitate, de o eficiență maximă în condiții de acțiune și de retroacțiune, în contexte aflate în continuă schimbare, care solicită creativitate și autonomie. În acest stadiu, angajat în reali-

zarea obiectivelor (auto)educației permanente, problema fundamentală a educației intelectuale – reflectată la nivelul conținutului, dar și în plan metodologic – este “aceea a mecanismelor înseși ale dezvoltării spiritului” (8; 148).

Metodologia specifică educației intelectuale respectă particularitățile fiecărei vîrste psihologice și sociale. Specialiștii vorbesc, în acest sens, de “metode ale culturii intelectuale” care asigură adaptarea interesului cognitiv la un obiect real, reflectat prin diferite sisteme și circuite valorice. Aceste metode sînt superioare celor *didactice*, “limitate la ele însele” sau celor *intuitive*, centrate doar asupra unor raționamente inductive, care întretin “o pasivitate mai mare decît metodele didactice”.

Metodele educației intelectuale sînt, în esența lor, *metode active* care formează “nu numai capacitatea de achiziționare a cunoștințelor ci, în primul rînd, obișnuința de a gîndi sănătos”, susținută atitudinal prin “dorința de a ști întotdeauna mai mult și mai bine” (4; 493-539).

Asemenea metode pot fi selecționate din categoria celor numite, în mod tradițional, didactice, în măsura în care asigură efectiv calea de educație intelectuală eficientă, în funcție de specificul fiecărei trepte și discipline de învățămînt. Ele sînt grupate în jurul unor strategii de învățare, care vizează formarea-dezvoltarea deprinderilor intelectuale (prin *exercițiu*), a capacităților intelectuale de rezolvare a problemelor (*demonstrația, descoperirea*) și a situațiilor-problemă (*problematizarea*) în condiții de comunicare-cercetare-acțiune practică.

Procesul educației intelectuale ridică probleme de ordin metodologic legate de ponderea pe care trebuie să o aibă această dimensiune a educației în învățămîntul primar, secundar și superior. În prima jum. a sec. XX, educația intelectuală este realizată, în mod special, în învățămîntul universitar, care reprezenta un nivel de instruire *elitist*, situat la mare distanță de cel secundar. În a doua jum. a sec. XX, bazele educației intelectuale sînt puse în învățămîntul primar și secundar prin modul de proiectare al activității de *predare-învățare-evaluare*. Aceasta vizează formarea-dezvoltarea unor capacități intelectuale de bază prin receptarea, înțelegerea și aplicarea unor cunoștințe și metodologii de bază, dependente de “structura obiectului”, care reprezintă cultura generală a disciplinei respective.

Metodologia educației intelectuale solicită plasarea culturii generale a obiectului înaintea culturii de specialitate. Astfel, “există evident probleme generale, care vor fi examinate înainte de a trece la problemele specifice”. Ele asigură “dezvoltarea intelectuală optimă, fapt demonstrat de faptul că structura obiectului” este însușită, peste nivelul mediu, de 75% din elevii din învățămîntul secundar, deoarece solicită folosirea integrală a capacităților intelectuale dependente prioritar nu de memorie, ci de gîndire (elevul memorează scheme logice elaborate prin înțelegerea structurii de bază/concepte și metodologii cu legătură între ele, care permit apoi aprofundarea și ex-

tinderea la nivel de concepte operaționale de specialitate, studiate în treptele superioare) (1; 35-37).

Astfel, “cu cât *noțiunea* însușită este mai *de bază*, cu atât mai largă va fi aplicabilitatea ei la noile probleme”. De aceea însușirea noțiunilor de bază face ca:

- a) “obiectul studiat să fie mai limpede” – fapt care trebuie să fie valabil nu numai pentru “științele exacte”, ci și pentru “științele socio-umane”;
- b) cunoștințele fundamentale memorate să reziste în timp și să aibă “proprietăți regenerative” în contrast cu “amănuntul care este repede uitat dacă nu este plasat într-o structură”;
- c) însușirea principiilor și ideilor fundamentale să asigure “calea transferului adecvat”;
- d) înțelegerea structurii obiectului (cultura generală a disciplinei de învățământ) să ducă la reducerea decalajului dintre școala primară și secundară, pe de o parte, și învățământul universitar, pe de altă parte, între *cunoștințele elementare* și cele *superioare* (1; 50-53).

La nivelul instruirii școlare, metodologia educației intelectuale ridică “problema crucială a logicii copilului”, ca *obiect al educației*. În acest plan este evidentă contradicția dintre abordarea fixată de pedagogia tradițională și cea promovată de pedagogia modernă și postmodernă.

Prima abordare întreține iluzia că tipul de raționament exersat de elev este (aproape) identic cu cel propriu *educatorului*; a doua abordare sesizează diferențele existente la nivelul:

- a) dezvoltării cognitive (generale, datorată vârstei; specifice, datorată experienței acumulate într-un domeniu de activitate);
- b) organizării raporturilor dintre inteligența teoretică (reflexivă) și inteligența practică. În cazul elevului, în faza educației intelectuale concrete, dar și a celei abstracte, demersul practic, de acțiune, este prioritar în raport cu cel teoretic, de reflexie.

În acest context sînt necesare:

- a) *metoda demonstrației*, care deduce “rezolvarea unei probleme de inteligență practică din reprezentările teoretice clare”;
- b) *metoda descoperirii*, care, prin raționament inductiv, permite rezolvarea unei probleme “printr-o tatonare empirică dar în care nu este greu să regăsim neîncetat influența unor cunoștințe anterior gîndite” (8; 143).

În plus, metodele bazate pe acțiune (exercițiul – de tip algoritmic și euristic, instruirea dirijată, jocul didactic etc.) stimulează realizarea conținuturilor educației intelectuale la nivelul unor obiective cu semnificație mai largă, angajate și în plan moral și tehnologic pentru depășirea egocentrismului infantil (deja în perioada educației intelectuale concrete) și pentru dezvoltarea unor procese de socializare profundă (disciplină asumată și interiorizată, orientare școlară și profesională, integrare socială în diferite medii și situații etc.).

Principiile educației intelectuale evidențiază aspectele esențiale care normează activitatea de *formare-dezvoltare* a personalității prin valorile științei, valabile în orice situație de proiectare, realizare și dezvoltare a obiectivelor, conținuturilor și metodologiilor specifice asumate într-un context pedagogic determinat. În raport de complexitatea educației intelectuale, identificăm două categorii de principii.

I) **Principii generale ale educației intelectuale:**

- 1) *Principiul corespondenței pedagogice dintre conștiința teoretică intelectuală/științifică și conștiința intelectuală/științifică practică;*
- 2) *Principiul valorificării resurselor și a disponibilităților intelectuale pozitive ale personalității umane în vederea compensării, corectării și eliminării celor negative;*
- 3) *Principiul unității și al continuității axiologice între toate formele de proiectare și de realizare a educației intelectuale;*
- 4) *Principiul diferențierii educației intelectuale în funcție de determinările sale particulare (vîrstă, domeniul socio-profesional, context educațional) și individuale (structura fiecărei personalități).*

II) **Principii specifice educației intelectuale**, subordonate celor generale, dar avînd o coloratură și o dinamică aparte:

- 1) *Principiul unității și diversității educației intelectuale* – evidențiază raportul pedagogic necesar între baza comună a activității de formare-dezvoltare intelectuală a personalității (cunoștințe-capacități-atitudini științifice de maximă generalitate) și baza specifică a activității de formare-dezvoltare intelectuală a personalității (cunoștințe-capacități-atitudini științifice specifice anumitor domenii);
- 2) *Principiul ponderii educației intelectuale în raport cu toate celelalte conținuturi generale ale educației* – evidențiază conexiunea existentă între calitatea cunoștințelor-capacităților-atitudinilor *științifice* dobîndite la diferite niveluri de evoluție a personalității și efectele corespunzătoare înregistrate în plan *moral* (“echilibrul moral-afectiv”), *tehnologic* (“spiritul aplicativ”), *estetic* (receptarea frumosului în orice context natural, social, artistic) și *psihofizic* (“sănătatea fizică și psihică”) (4; 40);
- 3) *Principiul corelației dintre nivelul cultural al educației intelectuale și necesitățile pedagogice proprii fiecărei vârste psihologice și școlare* – evidențiază “procesul de adaptare evolutivă a omului” la realitatea proprie copilăriei, tinereții, maturității, bătrîneții, posibil doar prin selectarea și valorificarea deplină a unor conținuturi specifice (4, 376);
- 4) *Principiul valorificării permanente a cunoștințelor empirice* – proprii vîrstelor educației intelectuale concrete, dar și etapelor de inițiere a cunoașterii

științifice în diferite domenii de activitate – în procesul de formare și dezvoltare a gândirii la nivel informațional și operațional, în plan general și particular, în sens convergent și divergent.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bruner, J. S., *Procesul educației intelectuale*, Buc., Ed. Științifică, 1970.
2. Cerghit, I., *Metode de învățămînt*, EDP, Buc., 1997.
3. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Ch.-Buc., Ed. Litera Internațional, 2000.

4. Hubert, R., *Traité de pédagogie générale*, Paris, Presses Universitaires de France, 1965.
5. Kneller, G. F., *Enseigner, Apprendre – Pourquoi? Une introduction a philosophie de l'éducation*, Nouveaux Horizons, 1974.
6. Minder, M., *Champs d'action pédagogique. Une encyclopédie des domaines de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1997.
7. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Buc., EDP, 1996.
8. Piaget, J., *Psihologie și pedagogie*, Buc., EDP, 1972.

Summary

The current issue of *DIDACTICA PRO...* has *intellectual education* in focus, as an essential facet of the educational process that has impact and influence on the other traditional domains of education and fosters the development of personality at the cognitive, scientific level.

The opening article, signed by VI. POHILĂ, is a reflection upon the pathway of the educated, in becoming an intellectual of the XXI century. The second article within the column **QUO VADIS?**, "In the micro-universe of learning" (G. ALBU), unfolds the role of the teacher during the two important stages of learning (of advancement and of joy, of independent leaning) and his/her actions' influence on the pupil.

Several articles of the **EX CATHEDRA** column ("Intellectual education and learning" (VI. PÂSLARU), "Intellectual education of the pupil as a functional network of learning" (A. GHICOV), and "The theorization and the empirical approach in the process of intellectual development" (V. ȚVIRCUN) emphasize various theoretical aspects of the intellectual education. Other articles of the same column are: *Alolingv* – a functional lexeme *in* and *for* Romanian language" (T. CALLO); „The contrastive analysis as a basic principle of inter-comprehension" (N. COCIERU); „Putting in practice the principle of contextual learning via the case study method" (N. PETROVSKI); „Methodological fundamentals for the pre-service training of the teachers of informatics" (O. CHIRCHINA); „The school Olympiads with oral tests in exact sciences" (M. TELEUCĂ); „Creativity and pre-service training of future teachers of technological education" (E. ROTARI).

The **GENDER EDUCATION** column, published in cooperation with the Centre "Partnership for Development" inserts several articles, theoretical as well as practical, for promoting the gender sensitive culture into education: „In-service teacher training from the perspective of gender education" (T. MUTU); „Gender education – an opportunity for change" (I. BAXAN);

„Every period of history has its generation. Ideas for gender education for children and parents" (D. VACARCIUC); „*The Woman in the Army*. A class hour designed by children" (E. ROMANCIUC, C. STANCIU).

What is it like to be a school director?, asks I. GĂLUȘCĂ in the article „The directress" within the column **EDUCATIONAL MANAGEMENT**, answering this question through drawing a profile of Ms. E. COJOCARU, who leads the „Ștefan Vodă" Theoretical Lyceum from Cărpini, Hîncești.

FOR A QUALITATIVE TEACHER TRAINING are pleading T. COCIAȘ (Presentation of the „Amici dei Bambini" Association from Moldova) and V. CIOBANU, V. DONCIU participants in the Training program 2008-2009 provided by APSCF („A step forward in preventing violence").

The column **INCLUDING ME** presents successful experiences of inclusive education, brought to the attention of those interested in the domain by L. SCLIFOS and A. GUZUN („Best practices of inclusive early and pre-school education").

The column **EXERCITO, ERGO SUM** contains several practice based articles: on development of various students' competencies: of scientific research (L. SCLIFOS); of expressing opinion on a literary work (M. MARIN); on elaborating a reading journal (A. GRAMA-TOMIȚĂ); and on developing creativity (V. CAPLINSCHI). About formative functions of the questions are writing C. DUMITRU and G. DUMITRU; V. CAVCALIUC presents a model of computer use at any subject.

The methods of **DEVELOPING CRITICAL THINKING** can be applied very efficiently during excursions organized for primary school students, claims L. URSU; and O. COSOVAN argues for developing a personal intellectual style via development of divergent, critical thinking.

S. CRISTEA is traditionally signing the **DICTIONARY** column that incorporates a detailed definition of the concept *intellectual education*.

Așteptăm ca de obicei articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depășească 5 pagini, dactilografiate la 1,5 rânduri. Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatărilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.