Didactica Pro...

Revistă de teorie şi practică educaţională a Centrului Educaţional "PRO DIDACTICA"
Nr. 5-6 (39-40), 2006

Colegiul de redacţie:

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

Echipa redacţională:

Redactor-şef:
Nadia **Cristea**

Redactor stilizator:
Mariana **Vatamanu-Ciocanu**

Redactor:
Larisa **Bogdea**

Culegere şi corectare:
Maria **Balan**

Tehnoredactare:
Sergiu **Puiu**

Design grafic:
Nicolae **Susanu**

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

Revista apare cu sprijinul Fundaţiei SOROS-Moldova.
Articolele publicate nu angajează în nici un fel instituţiile de care aparţin autorii, tot aşa cum nu reflectă poziţia finanţatorilor.

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

© *Copyright* Centrul Educaţional PRO DIDACTICA

CUPRINS

Nadia CRISTEA
Argument ... **2**

QUO VADIS?

Vsevolod CIORNEI
Uităm ce n-am ştiut, ştim ce n-am învăţat… ... **3**
Sondaj de opinie
Sistemul de învăţământ: unitate sau discontinuitate? ... **5**
Soluţia este tratarea învăţământului cu adevărat ca prioritate naţională...
Interviu cu Gabriel PALADE, directorul Colegiului Financiar-Bancar din Chişinău ... **13**
Gheorge RUDIC, Anatol IVANU
Cinci probleme fundamentale ale reformei învăţământului (în contextul parametrilor calitativi ai sistemului educaţional) ... **16**
Ion SPINEI
Cum se conturează astăzi inovaţia în evaluarea educaţională? ... **20**

EX CATHEDRA

Otilia DANDARA
Continuitatea – dimensiune inerentă a fenomenului educaţional ... **25**
Tatiana CALLO
De la *a înţelege* spre *a conştientiza* pînă la *convingere* – o trilemă a învăţământului formativ ... **27**
Adrian GHICOV
Implicaţia inteligenţei ca factor al performanţei în procesul educaţional ... **30**
Lia SCLIFOS
Competenţa de cercetare – factor de continuitate în educaţie ... **33**
Emilia TARABURCA
O viziune asupra condiţiei umane: teatrul absurdului ... **40**
Lilia FRUNZE
Vorbirea ca tip al activităţii verbale în însuşirea limbii şi literaturii române de către elevii alolingvi ... **43**
Veronica BÎLICI
Conştientizarea valorii în formarea conştiinţei lingvistice a elevului ... **44**
Gabriel ALBU
Educaţia, televiziunea şi slăbiciunile omeneşti ... **48**
Silvia GOLUBIŢCHI
Perpetuarea valorilor naţionale ca principiu al educaţiei populare în romanul "Fraţii Jderi" ... **53**

EVENIMENTE CEPD

Lansarea ghidului "Învăţ să fiu" ... **57**
Proiectul "Promovarea toleranţei şi înţelegerea diversităţii. Instrumente de lucru pentru profesorii-filologi" ... **58**
Proiectul „Un viitor pentru copiii noştri" ... **60**
Programul „Parteneriat pentru o educaţie de calitate" ... **61**
Servicii CEPD ... **62**
Clubul PAIDEIA – 2007 ... **63**

DOCENDO DISCIMUS

Angela CREŢU
Continuitatea instruirii şi educaţiei copiilor în grădiniţa şi şcoala Waldorf ... **65**
Maria BURUIANĂ
"Pragul" dintre două trepte ... **69**
Rodica PRODAN
Interdependenţa învăţământului preuniversitar ... **71**
Otilia DANDARA, Tatiana VLAICO
Reflecţii asupra corelaţiei dintre continuitate şi funcţionalitate în context educaţional ... **73**
Valeriu GORINCIOI
Moldova-Scoţia: învăţarea prin cooperare – accente noi ... **75**
Silviu ANDRIEŞ-TABAC
Liceul Teoretic din Cuhureştii de Sus: o tradiţie şcolară de 120 de ani ... **78**

UN VIITOR PENTRU FIECARE COPIL

Tatiana TAPALAGEA
Dezvoltarea afectivităţii la preadolescenţii din familiile temporar dezintegrate din Republica Moldova ... **82**
Daniela GUŢU
Efectele emigrării: ce cîştigăm şi ce pierdem? ... **85**
Maria LUNGU, Viorica COJOCARU
Realitatea familiilor dezintegrate din Republica Moldova ... **87**

EXERCITO, ERGO SUM

Simona PISOI
Inteligenţele multiple în reuşita procesului de predare-învăţare a limbilor străine ... **92**
Lilia GHERASIMOV
Evaluarea şcolară – convertirea performanţei în succes ... **95**
Aurica ŞRAM
Jocul didactic – un mijloc eficient de stimulare a interesului faţă de studierea limbii şi literaturii române ... **99**
Claudia NEDELEA
Argumentul ca forţă de convingere ... **102**
Aliona GANDRABURA
Exerciţii şi probleme de formare a conceptului "Arene" ... **105**
Lilia GOLOVEI
Dirigintele în faţa dilemei educaţionale ... **108**
Ion BÎRCĂ
Secvenţe din istoria viticulturii antice ... **111**

DICŢIONAR

Sorin CRISTEA
Continuitatea dintre nivelurile şi treptele şcolare ... **114**

SUMMARY ... **116**

EX LIBRIS ... **Coperta III**

C U P R I N S



Nadia **CRISTEA**

Argument

Dacă am îmbina integritatea, perseverența şi unitatea sufletească, vom obține, probabil, un aliaj ce ar constitui componentele de bază ale continuității. După aceşti parametri ar fi cazul să urmărim atît continuitatea reformei învățămîntului la nivel de politici educaționale, cît şi unitatea procesului de instruire, ca premisă a asigurării calității demersului educațional. Totul se află în continuă reconstrucție, solicitînd concordanța între elementele curriculare (obiective-conținuturi-metodologie-evaluare), raportate la noile realizări din domeniul ştiințelor educației.

De la demararea reformei pînă în prezent este suficient timp pentru a urmări realizările, dar şi problemele la acest capitol, or, elementul continuității este cel ce determină vivacitatea şi calitatea reformei.

Diriguitorii reformei nu întotdeauna au respectat principiile continuității. Cu regret, reforma noastră a fost deseori adaptată la principiile, discreția şi capacitățile celor ce cîrmuiau. Discontinuitatea, în acest caz, nu poate crea liantul necesar evoluției. În pofida dificultăților, educația s-a menținut retrasă, în spații adesea improprii, cu resurse modeste, urmînd legile ei fireşti, alimentate de nevoia de a promova adevărul şi frumosul.

Învățămîntul, servit de oameni fără ambiția de a străluci, a continuat să existe şi în momente de grea cumpănă, căutînd noi forme de supraviețuire.

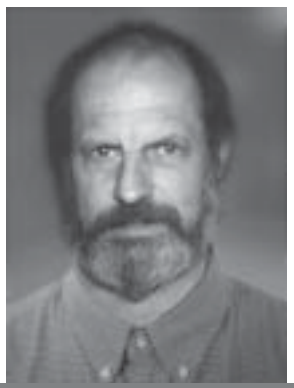
Şi totuşi, ce putem invoca la sfîrşitul lui 2006?

Avem părinți nemulțumiți de calitatea învățămîntului; profesori nesatisfăcuți de educația în familie, de instruirea în clasele anterioare; copii insuficient pregătiți pentru a fi admişi la treapta următoare. Avem numeroşi absolvenți care nu pot să se angajeze în cîmpul muncii sau nu au abilitățile necesare; este tot mai sesizabil exodul cadrelor didactice cu experiență, dar şi al tinerilor specialişti; statutul profesorului este cel pe care bine îl cunoaştem, condițiile de predare sînt cele care sînt; accesul la informație pentru elevi şi profesori rămîne a fi unul anevoios; autonomia unităților de învățămînt durează pînă la următorul ordin de sus...

Modificînd conținuturi, schimbăm, de fapt, indentități… Desigur, a fi atent la conținuturi nu înseamnă a ignora elementul de înnoire autentică, mutațiile produse în plan mental, în atitudini. Obiectivele curriculare nu ar trebui să rămînă în umbra conținuturilor, iar învățămîntul formativ să rămînă doar un deziderat.

Avem convingerea că educația este un proces continuu, o devenire, şi nu o stare definitivă sau imuabilă. În cazul în care vom ține cont de toate componentele reformei învățămîntului stabilite inițial, dacă vom persevera şi vom lua seamă de necesitățile stringente, dacă vom analiza atent succesele (şi insuccesele), racordîndu-ne la standardele europene, vom reuşi să nu segmentăm, ci să întregim procesul educațional. Astfel, vom asigura nu doar continuitatea în educație, ci şi schimbările atît de dorite în societate.

Uităm ce n-am ştiut, ştim ce n-am învățat...



Vsevolod **CIORNEI**
Publicist

Problema continuității învățământului este, probabil, de aceeaşi vîrstă cu învățământul însuşi şi se pare că are mai puține şanse de a fi soluționată decît toate conflictele politice înghețate laolaltă. Întrucît conflictele politice mai au parte de compromisuri, conjuncturi favorabile sau chiar banale tîrguri, în timp ce diferențele dintre mentalități pot fi echilibrate doar prin nişte transformări sociale comparabile cu miracolele.

Este un truism opinia conform căreia şcoala rămîne mereu în coada vieții şi continuă să-i învețe pe copii lucruri anacronice care, de cele mai multe ori, devin inutile în viața matură a acestora. Dar povestea se repetă din generație în generație şi din veac în veac. Şi este firesc să fie aşa, deoarece civilizația şi societatea sînt trase înainte de realizările ştiințifice, iar sistemele şcolare sînt oarecum închise şi conservatoare, bazate pe repetarea permanentă a celor învățate şi însuşite anterior.

La acest început de mileniu, marcat de o revoluție tehnico-ştiințifică superaccelerată, anacronismul este cel ce cauzează discontinuitatea. În condițiile în care omenirea s-a înarmat cu "maşini inteligente" care să înlocuiască, în primul rînd, memoria umană, întemeierea procesului de studii pe memorizare (la fel ca în secolul XIX şi la fel ca în secolul IX) generează nu doar discontinuitatea, ci chiar ruperea, detaşarea şcolii de viață. Utilizarea computerelor în toată lumea şi în toate sferele este menită să elibereze mintea omului de sarcina memorizării şi chiar de sarcina efectuării unor operațiuni elementare pentru a folosi creierul cu maxim randament creativ. Adică, dacă luăm drept exemplu istoria, memorizarea cronologiei cu exactitate maximă este pusă pe seama computerului, iar omul din fața monitorului are creierul mai liber pentru a compara şi analiza procesele din perioada respectivă, de a trage concluzii, de a descoperi paralele, legități, mobiluri şi conexiuni inedite şi utile punerii trecutului în serviciul viitorului.

Or, deocamdată şcoala pare cam derutată în fața provocărilor progresului. Învățarea pe dinafară a poeziilor şi formulelor mai constituie încă partea leonină a procesului de studii. Informatica este pusă pe aceeaşi treaptă, în loc să stea la baza studierii celorlalte materii. Adică, în loc să studieze matematica, biologia, literatura şi toate celelalte cu ajutorul imensei memorii electronice, elevii învață computerul separat de toate celelalte – acestea din urmă fiind însuşite (sau, mai bine-zis, nemaifiind deja însuşite) pe vechi. Este ca şi cum ai învăța să şofezi şi ai ține automobilul în parcare, deplasîndu-te în continuare pe jos…

Dar chiar şi lăsînd la o parte patimile computerului ignorat, discontinuitatea dintre şcoală şi viață poate fi în continuare reprezentată laconic de monologul satiric al celebrului artist sovietic Arkadi Raikin, al cărui personaj, ajuns în clasa întîi, auzea: "Uitați tot ce-ați învățat la grădiniță, acum o să învățați ceea ce trebuie ştiut", ajuns la anul întîi la facultate: "Uitați tot ce-ați învățat la şcoală, acum o să învățați ceea ce trebuie", iar ajuns în calitate de inginer la întreprindere: "Uitați tot ce-ați învățat la facultate, aici o să învățați ce aveți de făcut"… Situația se repetă la nesfîrşit. O sumedenie

de cunoştinţe teoretice, de care doar puţini inşi specializaţi într-un domeniu sau altul vor avea nevoie pe itinerarul biografiei lor, se revarsă torenţial peste creierele unor copii, adolescenţi şi tineri care mai au de făcut şi alte lucruri importante pentru vîrsta şi constituirea lor ca personalităţi – să se joace (o activitate de imensă importanţă pentru copii, fiind de fapt învăţarea comportamentului în diverse situaţii vitale), să stabilească relaţii între ei, să se îndrăgostească (subiect care continuă să fie semitabuizat într-o şcoală ce insistă asupra unei pudibonderii exagerate şi în fond ipocrite chiar fiind plasată în mijlocul unei lumi bîntuite de erotism), să-şi caute vocaţia, să-şi încerce puterile în diferite activităţi…

Această multitudine de activităţi este cu mult mai necesară pentru constituirea personalităţii mature decît învăţarea papagalicească a unor formule abstracte, a unor poezioare nu totdeauna valoroase şi a unor cronologii pe care le uită a doua zi după ce le-a învăţat orice om normal. Dar sistemul pedagogic închis se cramponează de inerţia comodităţii şi continuă să planteze în nişte creiere tinere cunoştinţe destinate iremediabil uitării. S-a încercat spargerea acestei blocade conservatoare prin introducerea cursului "Deprinderi de viaţă", dar reacţiunea a cîştigat bătălia în faţa viitorului. Nu era un curs perfect, nici manualele nu erau perfecte, dar era un început deschis în faţa perfecţionărilor ulterioare. Însă oştile anacronismului au recurs la ajutorul unei superarme – bigotismul erijat în fidelitate faţă de valorile creştine. Uitînd că toleranţa este una dintre aceste valori, talibanii creştini din Moldova au redus analiza acestui curs la "demascarea" propagării anticoncepţionalelor şi au pus cruce pe unul dintre puţinele proiecte care asigură continuitatea între şcoală şi viitorul elevilor.

Nu chiar la fel, dar cam la fel se întîmplă cu experienţele pedagogice gen programul "Pas cu pas" sau Waldorf, adică alternativele educaţionale care cultivă individualitatea, personalitatea, creativitatea. Statutul lor experimental la noi nu-şi poate depăşi condiţia. Este clar de ce – şcoala veche reprezenta sistemele sociale vechi care erau, în cel mai bun caz, autoritare, iar în cadrul sistemelor autoritare tocmai individualitatea, personalitatea, creativitatea constituie dacă nu un delict, cel puţin nişte piedici în viaţa cotidiană. Obedienţa, cumînţenia erau calităţile preţuite nu numai de părinţi şi pedagogi, ci de întregul sistem al puterii de stat. Copilul "cuminte şi ascultător" era cel considerat exemplar, pentru că aşa trebuiau să fie toţi cetăţenii statului – să asculte ce li se spune de sus şi să execute fără crîcnire.



Democraţia care se înfiripează la noi este deocamdată cam firavă, dar nu prea are alternative. Prin urmare, ţara va avea nevoie (la fel ca şi toate statele civilizaţiei occidentale spre care ne avîntăm) de cetăţeni activi, cu iniţiativă, cu opinie proprie, cu principii proprii, capabili să ia decizii şi să-şi asume responsabilităţi. Deocamdată însă mentalitatea inertă de care nu pot scăpa nici mulţi părinţi, nici mulţi pedagogi, continuă să-i omagieze şi să-i stimuleze pe copiii "cuminţi, ascultători, care nu ies din cuvîntul adulţilor". Şi pe urmă aceiaşi părinţi şi pedagogi se miră cum de mediocrii şi huliganii din şcoală ajung la cote înalte în societate sau în profesiile în care activează, iar eminenţii şi cuminţii din şcoală completează contingentul melancolic al rataţilor, al looserilor cum e la modă să se zică acum. Şi nu vor să-şi dea seama că necuminţenia lor însemna de fapt manifestare a personalităţii, iar nedorinţa de a învăţa papagaliceşte şi maimuţăreşte era dictată de intuiţia că aceste cunoştinţe pe care şcoala le bagă pe gît sînt şi vor fi, de fapt, nefuncţionale în viaţa lor de mai departe.

Adică, elevii înşişi intuiesc manifestările discontinuităţii în procesul de studii. Cu atît mai mult cei care de mici au dat de gustul libertăţii de a gîndi, de a se manifesta, de a greşi şi de a învăţa din propriile greşeli în cadrul experimentelor "Pas cu pas", Waldorf şi altora, că mai sînt. Dar după ce ies din clasele experimentale (care sînt puţine şi nu ajung pînă la cele superioare), micile (doar ca vîrstă) personalităţi ajung în şcoala tradiţională în care trebuie să fie ascultătoare şi să nu pună la îndoială autorităţile. Adică vin din democraţie în dictatură, din secolul XXI în secolul XV…

În cele de mai sus am prezentat (aşa cum mi-l închipui) un tablou general, fiind conştient şi chiar sigur, pe baza experienţei de părinte, că există şcoli de excepţie care nu se încadrează în acest tablou cam sumbru şi că, practic, în fiecare şcoală există pedagogi de excepţie care nu încap în acest tablou şi care, sigur, îşi vor da seama la lectura acestor rînduri că nu despre ei "se vorbeşte în aceste propoziţii". Iar cei cu musca anacronică pe căciulă, vorba franţuzului, a bon entendeur, salut!

Optimişti fiind, sperăm întotdeauna că din moment ce există excepţii fericite, există şi şanse ca regulile proaste să fie schimbate. Că altminteri nu-i încotro. Cererea vieţii nu poate să nu modifice oferta şcolii.

SONDAJ DE OPINIE

Sistemul de învățământ: unitate sau discontinuitate?

În ce măsură este asigurată continuitatea în cadrul procesului de învățământ la toate treptele şi ce efecte are asupra calității instruirii?



Sergiu BACIU

dr. conf. univ., director al Centrului de Dezvoltare Curriculară şi Formare Pedagogică al ASEM

Calitatea sistemului educațional poate fi realizată doar prin asigurarea unei *coerențe interne* a subsistemelor (preşcolar, primar, gimnazial, liceal, profesional, universitar) şi, îndeosebi, a *coerenței externe* cu nevoile personale, sociale şi profesionale.

Societatea cere de la sistemul educațional să formeze personalități flexibile, cu dorința şi abilități de a continua să învețe şi după terminarea studiilor, pe tot parcursul vieții. Educația însă nu poate fi restrînsă la un evantai de intervenții exercitate în mod organizat din exterior în vederea formării personalității umane, potrivit unor standarde impuse în virtutea unor deziderate sociale. Sensul educației ar fi acela de asigurare a unor condiții prielnice de exprimare a personalității şi nicidecum de direcționare autoritară a ei. Am putea afirma că *în învățământ ar trebui să persiste conexiunea dintre* ***stabilitate*** *– asigurată prin standarde şi* ***haos*** *– producător de nou.*

Totodată, specialiştii în managementul calității au constatat că rezultatele *performante* ale unor activități sînt *aleatorii*, dacă aceste activități nu rezultă dintr-o abordare sistematică, sistemică, unitară şi coerentă. În economia de piață, orice instituție de învățământ trebuie să funcționeze exclusiv în cadrul anumitor parteneriate, împreună cu anumiți „*clienți externi*", pe care urmează să-i identifice, astfel încît interesele fiecărui partener să poată fi cunoscute şi satisfăcute, pe termen lung, în cît mai mare măsură.

În cazul şcolii, elevii sînt clienții cei mai importanți, care vor să fie pregătiți cît mai bine pentru a se integra în mod profitabil în viața cotidiană. Dar, de obicei, aceştia *nu se regăsesc* pe ei înşişi şi nevoile lor în conținuturile predate. De aceea, în şcoală ei trebuie să descopere utilitatea celor învățate pentru a deveni activi în procesul educațional, căutînd cît mai multe surse de cunoştințe, folosind noile tehnologii informaționale. De la clasicul transfer de cunoştințe în timpul lecțiilor, se trece la crearea unui **mediu de învățare** în care elevii devin căutători de cunoştințe pentru a se forma şi realiza în plan social şi profesional.



Svetlana BELEAEVA

director al Liceului Teoretic „Gaudeamus", manager categorie superioară, profesoară de fizică, grad didactic superior

Calitatea instruirii a devenit una din problemele stringente ale societății noastre. Studiile recente în domeniul pedagogiei, managementului, sociologiei relevă modificări serioase în perceperea noțiunii de om instruit. Dacă acum zece ani era de ajuns ca „omul instruit" să posede un anumit volum de cunoştințe, actualmente condiția dată nu este suficientă. Omul contemporan este angajat în cîmpul muncii nu doar în baza cunoştințelor; creşterea profesională este determinată de capacitatea de a aplica cunoştințele în practică, de a lucra în echipă şi a comunica, de a-şi asuma responsabilități organizatorice, de a stabili rezultatele şi a evalua efectul economic şi moral al serviciilor prestate. Calitatea instruirii, evident, nu poate fi percepută imediat, ci peste o anumită perioadă de timp, fiind cuantificată în baza unor indicatori sociali: reducerea numărului de infracțiuni în societate, ridicarea nivelului de cultură al populației, creşterea numărului de persoane antrenate în activități intelectuale şi de cercetare, atitudinea față de copii, statutul oamenilor de ştiință, îndeosebi al celor tineri etc.

Continuitatea în procesul de învățământ la toate treptele este una din căile eficiente de sporire a calității instruirii. Ca profesor de fizică înțeleg perfect că orice proces, atît în natură, cît şi în societate, este continuu şi se derulează de la simplu la compus. De aceea, nu poți atinge rezultate înalte la liceu, dacă elevul are lacune în cunoştințele şi abilitățile achiziționate în clasele gimnaziale, dacă nu i s-au format anumite competențe în ciclurile anterioare.

Scopul instruirii este modelarea personalității elevului în baza valorilor general-umane. Acesta trebuie să

cunoască cultura etniei sale şi a popoarelor conlocuitoare, să fie tolerant, responsabil, sănătos moral şi fizic.

Educaţia este un proces pe care omul îl realizează pe parcursul întregii vieţi. O persoană instruită trebuie să dorească să înveţe mereu, la orice vîrstă, iar acest lucru trebuie cultivat.

În instituţiile de învăţămînt superior reuşesc studenţii bine pregătiţi anterior şi motivaţi. Cîndva, în mediul pedagogilor se vehicula sintagma ”Învaţă să înveţi”, care a devenit actuală prin tendinţa de aderare a Republicii Moldova la standardele europene în cadrul Procesului de la Bologna. Cu regret, am moştenit din anii trecuţi „filozofia elevului leneş”, care rezidă în a lucra cît mai puţin şi a fi notat cît mai înalt. Această viziune explică fenomenul „copiatului” întîlnit în mediul elevilor din statele CSI, în timp ce în ţările dezvoltate copiatul provoacă adeseori nedumerire.

Liceul Teoretic „Gaudeamus” este o instituţie de învăţămînt specifică, în care îşi fac studiile doar elevii claselor superioare. De aceea, o problemă acută pentru noi este asigurarea continuităţii ciclului gimnazial; dar şi mai acută este cea a asigurării continuităţii raportată la şcoala superioară.

Prima problemă am soluţionat-o prin implementarea instruirii individualizate, bazată pe observarea sistematică a dezvoltării elevilor din momentul admiterii la liceu pînă la absolvirea acestuia.

A doua problemă este complicată şi din considerentul că rezolvarea ei depinde nu doar de activitatea cadrelor didactice. Există cîteva aspecte care necesită a fi discutate pentru a propune soluţii pertinente.

1. Una din căile posibile de asigurare a continuităţii dintre treptele de învăţămînt poate fi un sistem de orientare profesională bine gîndit, orientare care să înceapă în copilărie, devenind în clasele superioare o direcţie principală a lucrului educativ. Absolventul liceului, direcţionat spre admiterea în instituţiile de învăţămînt superior, nu conştientizează pe deplin cu ce ar dori să se ocupe pe viitor. De aceea, respectivul aspect trebuie reflectat în curriculumul la dirigenţie şi în planul de lucru al profesorului, antrenînd psihologii liceului. Unele instituţii (USM, UTM) organizează anual Ziua uşilor deschise. Din păcate însă, profesori entuziaşti pe care i-ar preocupa aceste momente sînt prea puţini.
2. Este important ca profesorii universitari să vină în clasele absolvente nu doar pentru a face reclamă instituţiei, dar şi pentru a se încadra în activitatea de cercetare extraşcolară a elevilor din clasele superioare. Menţionăm, în acest sens, experienţa frumoasă a dlui V.Ţapcov, doctor în ştiinţe chimice, profesor la Facultatea de Chimie a USM, care găseşte timp pentru a lucra cu elevii, demonstrînd o atitudine serioasă faţă de ei, pasiune pentru muncă. De aceea toţi membrii cercului de chimie şi-au ales această profesie. Un alt exemplu este activitatea dlui A.Cliucanov, profesor de fizică, doctor habilitat, care în decursul a mai multor ani conduce cercul de fizică. De regulă, membrii cercului urmează Facultatea de Fizică sau facultăţile cu profil tehnic. Consider că este cea mai bună cale pentru a asigura continuitatea în procesul de instruire. În general, activitatea extraşcolară în clasele liceale contribuie la orientarea profesională a elevilor şi are ca efect alegerea conştientă a viitoarei profesii. În liceu activează Societatea Ştiinţifică a Tinerilor Cercetători „Un pas spre viitor”, care include cercurile de matematică, fizică, chimie, istorie, literatură, biologie; cluburile de dezbateri „Logos”, „Debate”. La momentul absolvirii membrii acestor cercuri şi cluburi posedă competenţe comunicative, ceea ce îi ajută să se afirme în viaţă, să se orienteze uşor în societate, să accepte schimbările. O influenţă asupra atitudinii faţă de studiu o au discuţiile despre valoarea instruirii, îndeosebi dacă la ele participă profesori şcolari şi universitari, factori de decizie din învăţămînt, la nivel municipal şi republican.
3. Atitudinea pozitivă faţă de instruire se formează şi în cadrul Concursului republican al tinerilor cercetători „Spre viitor”. La cea de-a doua ediţie (03-04.11.2006) au fost remarcate cercetări originale la geografie, chimie, ecologie, literatura română, matematică, informatică, fizică şi psihologie. Participanţii, conducătorii echipelor din diferite raioane ale republicii au opinat că acest concurs trebuie să devină tradiţional şi că este necesar să se determine statutul învingătorilor în cazul admiterii în învăţămîntul universitar. Evident, în momentul în care un tînăr este preocupat de cercetări într-un anumit domeniu, prezenţa lui la facultatea respectivă nu va fi întîmplătoare. P. Gaugaş, prim prorector al USM, şi Şt. Tiron, şef-adjunct al Departamentului Integrare europeană, au acordat ajutor comitetului de organizare (preşedinte N.Boiarinova), iar juriul a fost format din profesori de la USM, UTM, UPS „I.Creangă”, Universitatea Slavonă. O contribuţie deosebită a avut-o Organizaţia obştească a tinerilor savanţi „ProŞtiinţa” (preşedinte V. Ciorbă).
4. Merită a fi menţionată încă o cale, neformală, de asigurare a continuităţii dintre instituţiile preuniversitare şi şcoala superioară – implicarea absolvenţilor de liceu în activităţile extraşcolare ale elevilor din clasele superioare. În instituţia noastră, studenţii ASEM organizează seminarii de instruire în proiectarea economică, participă la

elaborarea programelor pentru tabăra de vară „O nouă civilizaţie”. Dezbaterile ce ţin de alegerea viitoarei profesii trezesc un interes deosebit în rîndurile elevilor.

5. În activitatea de orientare profesională urmează a fi antrenaţi şi profesorii colegiilor, sociologii, deoarece este ştiut că nu toţi absolvenţii liceului trebuie să obţină studii superioare. Insuficienţa locurilor de muncă însă provoacă nelinişte, anxietate, absolvenţii manifestînd neîncredere faţă de studii şi sistemul de învăţămînt în general.

Iurie CRISTEA

profesor de biologie,
Liceul Teoretic “Columna”, mun. Chişinău

Problema majoră a „unităţii şi continuităţii procesului de învăţămînt şi a efectelor ei asupra calităţii instruirii” se situează mult deasupra altor probleme ale învăţămîntului; formalismul în elaborarea, dar mai ales în aplicarea Curriculumului Naţional, corupţia de proporţii ce domneşte în cadrul „sistemului” de evaluare externă, studierea obligatorie a unui număr record de discipline la toate treptele de şcolaritate etc. Probabil, nu există discuţie a 2+*n* pedagogi care să nu culmineze cu tema continuităţii în cadrul procesului de învăţămînt.

Avînd libertatea de a reflecta asupra continuităţii oricărei componente educaţionale, să începem cu **planurile de învăţămînt**. Fiind examinate în secţiune longitudinală (nr. discipline şcolare/an/treaptă de şcolaritate), posibil, ar trebui să savurăm simpaticul concept al „unităţii şi continuităţii” – aproximativ aceleaşi discipline şcolare pe parcursul tuturor treptelor de învăţămînt! Chiar şi învăţămîntul profesional (de scurtă sau lungă durată) nu este abolit de nobila misiune de „cultivare a individului multilateral dezvoltat”. Probabil, încă urmăm o logică formulată undeva – „viitorul membru al societăţii trebuie să ştie nitică matematică superioară, chimie, biologie, fizică, istorie, limbă, informatică etc. (în afară de profesia propriu-zisă) – cu asta nu se glumeşte!”.

Să nu uităm însă că motorul principal al evoluţiei societăţii umane a fost întotdeauna capacitatea de specializare a membrilor acesteia pe domenii de activitate sau de instruire. Ţările cu nivel economic înalt de dezvoltare demult aplică acest principiu, inclusiv în învăţămînt. Astfel, deja la etapa liceală, elevii fie că au libertatea deplină de a alege 4-5 obiecte de studiu (Marea Britanie, SUA, Olanda), fie că le sînt prescrise un număr anumit de discipline obligatorii, dar nu mai mare de 5-6 (Franţa, Germania, Italia). Acestea sînt selectate în funcţie de profilul ales sau de cariera profesională intuită. Alte materii sînt opţionale. Aceeaşi situaţie se atestă şi în cadrul învăţămîntului profesional sau superior.

În Republica Moldova însă elevii claselor liceale **trebuie să studieze**: profilul real – 10 discipline obligatorii plus 2-3 opţionale; profilul umanist – 12 discipline obligatorii plus 2-3 opţionale. Acest număr impresionant (care lasă perplex lumea venită pe la noi) este conformă, probabil, fericitei idei a „unităţii şi continuităţii”, or, un elev din clasa a VII-a sau a VIII-a trebuie să studieze 13-14 discipline obligatorii! Încercaţi să descifraţi expresia feţei liceanului nostru, atunci cînd află că omologul său din Marea Britanie studiază doar 4-5 obiecte! Această expresie presupune mîndrie pentru propriul nivel academic „multilateral dezvoltat”...

Care este impactul acestei continuităţi ambiţioase asupra calităţii instruirii? Este unul dezastruos! Apatie totală, generată de condamnarea actorilor la roluri predefinite – cei 10-12 profesori de clasă, care încearcă disperat să ticsească cît mai multă materie în mintea învăţăceilor, aceştia din urmă apărîndu-se neputincios prin „La ce-mi serveşte? De ce trebuie să cunosc şi asta?”. Încercaţi sa veniţi în orice instituţie cu anunţul „Elevi, toate orele din această săptămînă sînt anulate!” şi veţi fi imediat declarat erou naţional...

Doar o consecinţă – indiferent de eforturile ritualice anuale de „optimizare şi descongestionare” a Curriculei Naţionale, tot mai mulţi profesori universitari constată că nivelul academic al celor acceptaţi la studii universitare scade din an în an. Poate ar fi cazul să aplicăm şi discontinuităţi în loc de „continuităţi”, să vedem ce face şi altă lume la acest capitol?

O altă mostră de „unitate şi continuitate” cu iz de naftalină este actualul sistem de notare – de la „1” la „10”, aplicat la toate treptele – de la primar la universitar!

În mod normal, sensul oricărui sistem de notare este de a diferenţia performanţa educaţională (sau de a consemna un anume progres educaţional), subordonînd această diferenţiere/acest progres unui anumit obiectiv. Obiectivul respectivei diferenţieri aplicate la finele învăţămîntului liceal sau chiar gimnazial poate fi **selecţia** riguroasă a celor mai buni, cărora să li se ofere şansa de a-şi continua studiile la un alt nivel academic. Ştie însă cineva care este obiectivul diferenţierii meticuloase, de la „1” la „10”, în învăţămîntul primar? Dar în cel superior? Mai ales că intervalul „1”-„4” practic nu este aplicat. Care este sensul păstrării a 4 note din intervalul „respins” la examenul de BAC? Aruncă oare o privire de superioritate deţinătorul notei „4” asupra deţinătorului notei „2”? Situaţie aiurea? Desigur! În schimb, este asigurată „unitatea (notării) şi continuitatea” sistemului de notare la toate treptele!

Acestea sînt doar două exemple de inerţie totalitaristă, aduse la absurd de dragul „unităţii şi continuităţii” sistemice.

Examinată sub un unghi panoramic, problema pare a fi mult mai gravă.

La modul pragmatic, sistemul de învățămînt ar trebui să asigure continuitatea evoluției economice a țării. Statele dezvoltate nu-şi pot permite luxul „relaxării" în domeniul instruirii, deoarece acesta trebuie să asigure permanent economia națională cu cadre înalt calificate. Schema acestei necesități vitale e simplă: cadre înalt calificate – crearea şi deservirea tehnologiilor avansate – menținerea țării/națiunii în topul competiției globale – beneficii financiare – investiții în sistemul de învățămînt. Dacă veriga „sistemul de învățămînt" şchiopătează, aceste țări importă (temporar) minți din alte state, între timp redresînd situația! Să vedeți ce scandal s-a iscat în Marea Britanie cu 8 ani în urmă, cînd s-a demonstrat că elevii din Ungaria sînt mai buni la matematică! A fost creată o comisie specială, au fost investite sume enorme etc., toate sub imperativul „Marea Britanie nu-şi poate permite să fie devansată în domeniul învățămîntului!".

Din fericire, în Republica Moldova, pe alocuri, mai persistă dorința de a face carte bună – mă refer la *martirismul* profesorilor de speță veche, la obsesia acestora de a continua „tradițiile învățămîntului moldovenesc". Sensul? Deservirea tehnologiilor avansate ale industriei Republicii Moldova? Nu sîntem oare cu toții în situația veveriței care aleargă în roată fără sens?

Cine ştie, poate sensul formării unui specialist calificat este speranța că acesta îşi va găsi un serviciu bun peste hotare şi va trimite bani buni acasă? Nepătrunsă este inteligența oamenilor de pe această palmă de pămînt... Să fie oare expresia eternei dorințe de a supraviețui?

În încheiere, o întrebare retorică: *În ce măsură este asigurată continuitatea în cadrul procesului de învățămînt la toate treptele, ce efecte are asupra calității instruirii... şi care este sensul instruirii calitative în Republica Moldova? Să vizităm Grecia, Italia şi Portugalia – poate găsim răspunsul?*



Viorica GORAŞ-POSTICĂ

dr. în pedagogie, conf. int., Universitatea de Stat din Moldova

Unitatea şi coerența sistemului educațional, la nivel de structură şi conținut, a fost şi rămîne o problemă, oricîte succese se înregistrează, depăşindu-se dificultăți personale şi instituționale, în *n* situații şi contexte. În condițiile educației de masă, principiul individualizării şi diferențierii deseori este un imperativ greu de realizat şi un vis al multor practicieni; o neputință, o frustrare chiar, dar şi o provocare pentru elevi.

Abordînd chestiunea pusă, *aici şi acum*, semnalăm cîteva incoerențe, care generează obstacole serioase în realizarea educației de calitate în Republica Moldova:

- Restanțele din educația timpurie şi din pregătirea preşcolară cauzează probleme mari pentru elevii clasei I, în cazul cînd mai mult de jumătate dintre ei nu au frecventat grădinița.
- Curriculumul gimnazial declară intențiile de continuitate a obiectivelor şi a principiilor învățămîntului primar, în realitate însă elevii şi profesorii se confruntă cu multiple goluri şi carențe, repetări şi suprapuneri ce perturbează evoluția echilibrată a personalității copilului.
- Aglomerarea informativă şi supradozarea enciclopedică a curriculumului de liceu, la majoritatea disciplinelor, depăşesc nivelul mediu de dezvoltare al elevului comun şi generează cazuri frecvente de corupție în evaluarea liceală.

În această situație, unii studenți declară că la liceu au făcut carte cu mult mai serios decît în primul an de facultate. Atenție sporită în acest sens urmează să atragă profesorii universitari care preiau sau aprofundează disciplinele de cultură generală.

Am evidențiat deficiențele de mai sus în baza practicii şi a realității sesizate ani la rînd. Problemele în cauză se vor perpetua, se vor înmulți consecințele nefaste asupra beneficiarului principal atîta timp cît politica educațională, la nivel de stat, va lipsi din preocupările instituțiilor de cercetare, pe de o parte, iar practicienii nu vor fi stimulați şi nu-şi vor vedea justificate şi recunoscute eforturile. ONG-urile educaționale încearcă să acopere golurile existente, implementînd programe vaste în ajutorul sistemului de învățămînt, dar pentru instituționalizarea schimbărilor importante provocate de introducerea inovațiilor sînt necesare încă foarte multe eforturi, inclusiv de asigurare a durabilității schimbărilor, în pofida barierelor socioeconomice şi politice.

Continuitatea şi sistematizarea cunoştințelor este un principiu didactic pe care îl moştenim, în formă scrisă, încă din secolul al XVII-lea, de la celebrul Comenius. Acest principiu trebuie să imprime educației un sens funcțional, creîndu-i condiții eficiente de realizare a obiectivelor. În toate treptele de şcolaritate accentul ar fi bine să se plaseze pragmatic pe stimularea motivației de învățare pe parcursul întregii vieți, pe formarea unui stil individual de muncă intelectuală.

Astfel, relația de continuitate dintre treptele de

învățământ şi materia învățată la fiecare etapă urmează să faciliteze organizarea logică şi gradată a informației, dar, şi mai important, să formeze abilități de a munci, de a acționa în condiții noi, de a lua decizii, de a face față situațiilor de problemă.



Anatol GREMALSCHI

prof. univ., dr. hab.,
Institutul de Politici Publice

Analizînd cadrul normativ-juridic care reglementează domeniul învățămîntului şi modesta practică de reformare, acumulată de societatea moldovenească pe parcursul anilor de independență, putem afirma cu certitudine că termenii "unitate" şi "continuitate" nu au o definiție exactă şi sînt înțeleşi în mod diferit.

În opinia subsemnatului, "unitatea" sistemului de învățămînt este asigurată în cazul în care toate instituțiile educaționale din Republica Moldova garantează *de facto* accesul echitabil la studii de calitate, fără a nivela diversitatea formelor de predare-învățare-evaluare şi a suprima libertățile academice. De asemenea, unitatea sistemului de învățămînt ar trebui să asigure un mediu competițional pentru toți actorii procesului educațional: elevi, părinți, studenți, cadre didactice, conducători ai instituțiilor de învățămînt, politicieni, funcționari publici.

Constat cu bucurie că în această direcție s-au făcut primii paşi: a fost modernizată curricula pentru învățămîntul primar şi cel secundar general, se încearcă punerea la punct a unui sistem modern de evaluare, învățămîntul superior se orientează, ce-i drept, cam timid, către spațiul european în cadrul Procesului de la Bologna.

Cu regret însă, realitatea ne demonstrează că foarte mulți politicieni şi funcționari publici văd unitatea sistemului educațional în faptul că el trebuie să fie unul strict centralizat, în care relațiile de subordonare să predomine asupra celor de colaborare. În astfel de condiții ierarhizarea excesivă a managementului educațional şi implicarea politicului cosesc din rădăcină inițiativele persoanelor competente şi active. Pe fundalul unor declarații triumfaliste se atestă îmbătrînirea şi deprofesionalizarea sistemului de învățămînt, iar "unitatea" acestuia se manifestă printr-o izolare accentuată de problemele curente şi de perspectivă ale societății. O dovadă incontestabilă în acest sens este comercializarea educației, goana după note nemeritate şi infantilitatea mai multor absolvenți ai instituțiilor de învățămînt secundar profesional, mediu de specialitate şi universitar.

Sincer vorbind, în cazul "continuității", foarte des îmi pun întrebarea: Ce însuşire a sistemului educațional ar trebui să fie "continuă"? Aici aş face o delimitare clară între misiunea sistemului nostru de învățămînt ce constă în dezvoltarea personalității şi promovarea valorilor umane, misiune care, indiscutabil, trebuie să rămînă una continuă, şi conservatismul inerent învățămîntului. Anume conservatismul tinde să păstreze intacte modul inflexibil de a gîndi şi a acționa, cadrul instituțional învechit, anacronismul relațiilor de subordonare între învățător şi elev, profesor şi student, director şi părinte etc. Ne dorim ca această "continuitate" perimată să dispară din sistemul de învățămînt, iar conținuturile, finalitățile şi metodele de predare-învățare să fie fundamentate ştiințific şi consultate cu beneficiarii direcți – elevi, studenți şi părinți. Calitatea învățămîntului poate fi asigurată nu prin continuitatea înțeleasă de mulți ca o simplă stagnare, ci prin modernizare şi diversificare, stimularea creativității, promovarea în bază de merite, formarea motivației pentru învățare.



Valentin GUZGAN

director al Liceului Teoretic „I. Creangă", mun. Chişinău, doctor în pedagogie

Continuitatea în sistemul de învățămînt presupune orientarea tuturor verigilor educaționale din actuala structură a învățămîntului din Republica Moldova spre formarea unei personalități capabile să se integreze social. Calitatea este într-o dependență directă nu atît de structură şi continuitate, cît de conținuturile pe care cel instruit le poate sau nu asimila, de conținuturile care sînt sau nu utile, necesare (a se avea în vedere numărul disciplinelor studiate, complexitatea, volumul informațional etc.). Atîta timp cît descongestionarea conținuturilor va fi neesențială, iar numărul disciplinelor obligatorii va rămîne mare, calitatea în educație nu va suferi schimbări esențiale, nici măcar în proporții similare procentului de descongestionare. Clar este un singur lucru – nu va fi mai rău.



Valentina LUNGU

director al Şcolii-grădiniţă nr.152, mun. Chişinău

Obiectivul propus de reforma educaţională pesupune ca parcursul copilului prin această maşinărie complexă care se numeşte şcoală să fie ireproşabil, fără ca produsul final să aibă vreo lacună. *De jure*, continuitatea trebuie să asigure subiectului educaţiei trecerea de la o treaptă la alta fără a simţi denivelări şi asperităţi. *De facto*, în majoritatea cazurilor, aceste obstacole sînt create de cadrul didactic care, fie că doreşte cu orice preţ să se pună în valoare, fie că nu cunoaşte particularităţile de vîrstă ale discipolului, fie că le ignorează. Vrînd să fie cît mai exigent, uneori demoralizează şi umileşte copilul. Dacă ar fi să reprezint asigurarea continuităţii în cadrul procesului de învăţămînt, aş folosi imaginea din fabula „Racul, broasca şi ştiuca". Mai persistă, spre regret, aerul de superioritate al unor colegi de la ciclul liceal faţă de cei de la ciclul gimnazial sau primar, unii mai încearcă să demonstreze că posedă mai bine instrumentariul pedagogic, provoacă concurenţă neloială şi nu pot recunoaşte că, de fapt, la orice treaptă de învăţămînt, cu orice categorie de vîrsă ai lucra, în cazul cînd îţi faci meseria bine şi prestezi servicii de calitate, depui la fel de multă energie şi efort. Această coeziune între treptele de învăţămînt se poate asigura aplicînd standardele de calitate pentru pedagogi.

Calitatea, am putea spune, este *mărul discordiei*, fiecare înţelege şi tratează noţiunea dată în felul său. Pentru unii înseamnă doar locuri premiante la olimpiade, or, copiii de grădiniţă nu participă la asemenea concursuri şi atunci cum putem susţine că educatorii oferă un învăţămînt de calitate? Pentru alţii – un număr exagerat de copii în sala de clasă, semn că sînt solicitaţi; cît mai multe exerciţii pentru teme de casă sau cît mai multe probleme pentru zilele de vacanţă; teste, caiete şi aşa-numitele referate care, deseori, sînt propuse ca sarcină pentru a face linişte în clasă.

Spre binele tuturor, încet şi anevoios, lucrurile se mai schimbă. Există pedagogi care au conştientizat necesitatea transformărilor calitative: aplică metode participative, oferă posibilitate copiilor de a alege sarcinile, de a avea dreptul la propria opinie, de a-şi argumenta poziţia. Un barometru în această situaţie sînt părinţii – primii învăţători ai copiilor – care, de fapt, păstrează pentru tot restul vieţii matricola în buzunar şi care primesc ultimul examen după ce trec în nefiinţă. Există părinţi care, alegînd şcoala pentru copil, se gîndesc mai puţin la istoricul şi faima instituţiei şi apreciază efortul corpului didactic, mediul favorabil care predomină, climatul psihologic, transparenţa financiară, flexibilitatea şi competenţa cadrelor didactice şi, nu în ultimul rînd, colaborarea cu părinţii, colegii şi comunitatea.



Vlad PÂSLARU

prof, univ., dr. hab., Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Actualul sistem naţional de învăţămînt a fost proiectat de *Concepţia dezvoltării învăţămîntului în Republica Moldova* (1994), a cărei primă variantă a fost publicată la 17 mai 1989, în ziarul *Învăţămîntul public*. Prin aceasta, am renunţat la sistemul sovietic de învăţămînt şi la principiile sale. Noul sistem de învăţămînt menţine, în mare, toate principiile şi componentele proiectate de prima variantă a *Concepţiei*. Au fost eliminate din sistem sau diminuate în valoarea lor imanentă, de către partidele de guvernămînt, componentele cu cea mai mare orientare democratică şi naţional-culturală, care vizau re-obţinerea identităţii naţionale a românilor moldoveni şi dezvoltarea etnicităţii la conlocuitorii de alte etnii. În locul unui învăţămînt unitar, cu predare în limba română, care prevedea şi şcoli cu predare a unor discipline în limba etnicilor conlocuitori (limba şi literatura maternă, istoria culturii naţionale, modulele etnografice ale educaţiei tehnologice etc.), s-a instituit un al doilea sistem de învăţămînt, cu predare în limba rusă, pentru etnicii conlocuitori, adică s-a păstrat şi chiar legiferat de *Constituţie*, cel mai şovin principiu al sistemului sovietic de învăţămînt, prin aceasta societatea moldovenească fiind scizionată pe principii etnice şi aservită în continuare culturii ruse marginale.

Mai puţin s-a reuşit reformarea sistemului de învăţămînt superior, care mai rămîne a fi unul de tip sovietic. Odată cu economia RSS Moldova, s-a distrus şi sistemul de învăţămînt secundar profesional, dependent de aceasta. Din păcate, specialiştii în domeniu n-au izbutit nici a treia oară, pe parcursul a cca cincisprezece ani, să propună un sistem de învăţămînt secundar profesional conform orientărilor de principiu în constituirea Republicii Moldova ca stat european şi cu cele ale noului sistem general de

învăţământ. Cu toate acestea, am reuşit să edificăm un sistem de învăţământ general pe principii moderne, adecvat sistemelor europene de învăţământ

Avînd în vedere criza de identitate a populaţiei Republicii Moldova, dezvoltarea sistemului naţional de învăţământ ar trebui să fie direcţionată, în primul rînd, la redobîndirea identităţii noastre, la consolidarea unităţii poporului Republicii Moldova, apoi şi la recomandările Uniunii Europene, căci ne putem re-integra în UE numai ca entitate naţional-culturală şi social-economică. Or, în aspect identitar, noi reprezentăm o experienţă unică în spaţiul ex-sovietic: sîntem doar o parte dintr-o naţiune, de aceea o politică educaţională (intenţionat) greşită în această chestiune va desfiinţa cu siguranţă chiar şi identitatea noastră rudimentară.



Gheorghe RUSNAC

prof. univ., dr. hab.,
Rector al Universităţii de Stat din Moldova

Principiul continuităţii este unul fundamental în procesul educaţional şi asigură condiţiile necesare pentru a obţine rezultate de calitate. Fără respectarea acestuia procesul de învăţământ nu ar putea atinge finalităţile propuse. Asigurarea continuităţii este stipulată în documentele normativ-reglatoare, precum Legea Învăţământului, Planul-cadru, elaborate la nivel de sistem, şi de documente reglatoare, concepute la nivel de instituţii de învăţământ: Plan de studii, Programe (curricula). Respectarea principiului sus-menţionat este foarte important, deoarece logica internă a disciplinelor şcolare, precum şi logica procesului didactic necesită continuitate şi consecutivitate. Mai rămîne însă de stabilit gradul şi eficienţa respectării acestui principiu. Neglijarea sau realizarea lui parţială se reflectă în calitatea produsului (dimensiunile de personalitate a viitorului specialist). Dar aşa cum formarea profesională este un proces cu bătaie lungă, efectele negative se pot constata în afara universităţii, pe piaţa muncii sau în context cotidian, atunci cînd specialistul îşi manifestă calităţile de cetăţean sau pur şi simplu calităţile de om. Tocmai în aceasta constă pericolul lipsei continuităţii în educaţie, deoarece generează lipsă de consecvenţă, or, integritatea calificărilor unui specialist şi integritatea morală este determinată de integritatea procesului de studii. A stabili *de facto* gradul respectării continuităţii între educaţia realizată în învăţământul preuniversitar şi cel universitar, precum şi în interiorul programului de formare profesională iniţială, necesită un studiu serios al documentelor sus-numite. Credem că nici acest lucru nu ar fi suficient, pentru că procesul se realizează în sala de curs, or, acolo este prezent profesorul şi discipolul său. Calitatea instruirii se apreciază în cadrul evaluărilor finale, care însă nu includ toate criteriile şi indicatorii ce ar pune în valoare respectarea continuităţii procesului educaţional. În aceste condiţii creşte responsabilitatea cadrelor manageriale şi didactice care trebuie să-şi valorifice competenţele profesionale, conştientizînd importanţa activităţii pe care o desfăşoară.



Rodica SOLOVEI

dr., profesoară de istorie,
GimnaziulPRO SUCCES,
mun. Chişinău

Continuitatea în cadrul procesului de învăţământ trebuie să fie asigurată, în primul rînd, la nivel de politică educaţională şi, în al doilea rînd, de toţi actorii implicaţi nemijlocit în demersul didactic la clasă.

Referindu-ne la politica educaţională, considerăm că menirea acesteia constă în a traduce în fapt funcţiile sociale ale învăţământului, printre care:

- formarea conştiinţei şi identităţii naţionale;
- formarea cetăţeanului pentru o societate democratică;
- educarea stimei faţă de părinţi, Patrie, limbă şi valorile culturale ale poporului;
- promovarea deschiderii faţă de valorile eterne etc.

Pornind de la aserţiunile enumerate, stipulate, de altfel, şi în documentele reglatoare vizînd sistemul de învăţământ din Republica Moldova, constatăm că, deşi au fost depuse eforturi susţinute în scopul valorificării respectivelor deziderate în/prin şcoală, anul acesta ne-am lovit de obstacolul discontinuităţii. Or, astfel putem califica brusca metamorfoză care s-a produs la început de an şcolar, cînd ne-am pomenit cu *Educaţia civică* transferată ca disciplină opţională. Să nu uităm că efortul pedagogic depus la *Educaţia civică* era unul de bătaie lungă – de a pregăti elevii pentru "postul" de cetăţean al acestui stat. Cultivarea patriotismului, a cetăţeniei nu poate fi "evacuată" la opţional. Paradoxul este cu atît mai mare, cu cît la Universitatea de Stat din Moldova este inclusă specialitatea *educaţie civică*. Vor merge oare proaspeţii absolvenţi să facă studii în domeniu, ştiind că

probabilitatea de a se angaja la serviciu este minimă?

Găsirea unei soluții plauzibile pentru a remedia situația creată ar însemna promovarea continuității nu doar în vorbe, ci şi în fapte.

Cît de bine se respectă principiul continuității în cadrul procesului de învățământ depinde de personalitatea celui care are misiunea de a dirija instruirea elevilor – profesorul. Apreciem preocuparea instituțiilor abilitate de a susține cadrul didactic în a-şi dezvolta competența profesională, aceasta constituind o condiție obligatorie întru promovarea continuității. Să nu lăsăm însă pe planul doi activitatea de autoinstruire, de învățare pe cont propriu, de formare/dezvoltare a competenței axiologice. O maximă cunoscută spune "predai nu ceea ce ştii, ci ceea ce eşti". Dacă ieri ai prezentat în fața discipolilor un demers care a avut personalitate şi culoare, iar azi eşti un propagator acerb al procesului de îndoctrinare, despre ce fel de continuitate poate fi vorba?

Calitatea învățământului este factorul determinant al calității vieții. Continuitatea în cadrul procesului educațional reprezintă o dimensiune importantă a asigurării calității învățământului. Prin urmare, asigurarea calității învățământului prin promovarea continuității este un imperativ.



Ecaterina ŞOITU

director adjunct al Liceului Teoretic "Gh. Asachi", mun. Chişinău

Inevitabilele schimbări socioeconomice aduc după sine repercusiuni şi în structura de ansamblu a idealului educațional contemporan. Aşa cum precizează C. Rădulescu-Motru, există "o legătură indisolubilă între personalitate şi valorile civilizației umane". În contextul unor reconsiderări generale de ordin axiologic, metamorfozarea sistemului de învățământ în raport cu necesitățile individului se impune în mod imperios. De aceea, anume şcoala devine locul central al schimbării şi al unei adaptări permanente.

Un obiectiv de bază al învățământului modern îl reprezintă asigurarea principiului continuității.

Prin continuitatea învățării înțelegem interconexiunea şi interdependența factorilor şi secvențelor de instruire, conținuturile anterioare fiind reînglobate şi revalorificate de la o etapă la alta. Astfel, sistemul (post)modern de învățământ accentuează rolul formativ al celor trei secvențe de instruire permanentă, interrelaționate la nivel de politică a educației:

- formarea inițială;
- formarea continuă;
- autoformarea.

Continuitatea învățării presupune trecerea, prin actualizare, de la conținuturile cunoscute spre cele necunoscute, soldîndu-se cu avansarea pe o treaptă superioară. În acest sens, fiecare verigă din respectivul „lanț al învățării" devine importantă la nivel de sistem.

Formarea inițială este perioada în care se fundamentează întregul potențial intelectual şi creativ al copilului. Din această perspectivă, formarea inițială necesită o abordare profesionistă, flexibilizarea mesajelor pedagogice în vederea unei învățări nu doar cantitative, ci şi calitative.

Formarea continuă a personalității urmăreşte perfecționarea elevului, utilizînd diverse metode participative ce permit aprofundarea reflexiei şi consolidarea cunoştințelor. La această etapă, extrem de bogată şi variată la nivel de conținut, se cere o monitorizare eficientă, o direcționare abilă a procesului instructiv, în scopul evitării redundanței informaționale, cît şi a unei perspective lacunare, ineficiente. Astfel, formarea continuă cere implementarea noilor metodologii educaționale care ar facilita accesul elevului la conținuturi necunoscute prin dezvoltarea competențelor personale de lucru.

Abilitățile de lucru obținute la această etapă permit accederea spre cea de a treia secvență – **autoformarea**, aflata în vîrful piramidei procesului instructiv. Ea apare drept consecință a sistemului de formare inițială şi continuă, fiind o perioadă de inovație promovată nu doar în cadrul procesului de învățământ, al cercetărilor ştiințifice (conferințe, seminarii), ci constituind o modalitate de integrare independentă a individului în societate dincolo de cadrul instituționalizat. Autoformarea validează cu prisosință statutul elevului de subiect, şi nu de obiect pasiv al învățării. Ea reprezintă o premisă pentru dezvoltarea competenței de autodidact a celui educat, prin înțelegerea necesității de perfecționare permanentă şi după finisarea studiilor.

Realizînd un sondaj pe un eşantion de peste 150 de elevi din clasele a XII-a cu privire la continuitatea instruirii în Liceul Teoretic „Gh. Asachi", am constatat că peste 96% din participanți conştientizează interdependența celor trei cicluri de învățământ. În funcție de specificul factorilor de performanță din cadrul liceului, s-a reliefat tendința absolvenților de a-şi continua studiile la ASEM, USM şi UTM. Caracterul formativ al instruirii se manifestă şi prin interesul crescînd pentru studii în: România (32%), Franța (14%), Italia (5%).

Continuitatea învățării constituie cheia actualului curriculum, întrucît finalitatea ei are un aspect tridimensional: ştiințific, axiologic şi praxiologic, componente de bază în elevarea unei personalități integre.



Victor ŢVIRCUN

dr., ministru al Educaţiei şi Tineretului

În viziunea mea, principiul continuităţii în educaţie rezolvă problema conexiunii treptelor de şcolaritate pe toată verticala educaţională. Continuitatea poate fi abordată din multiple perspective. Ea înseamnă, mai întîi, ***un factor al stabilităţii***. Fără recunoaşterea realizărilor anterioare nu poate fi dezvoltat adecvat sistemul de învăţămînt în ansamblu. Iată de ce, mi se pare corect a recunoaşte succesele predecesorilor în implementarea reformei educaţionale.

Continuitatea poate fi abordată şi ca ***factor al calităţii***. Numai axîndu-ne pe un fundament trainic, valoros, vom putea construi, cu adevărat, prezentul şi viitorul ţării. Firește, continuitatea rămîne şi ***un factor de realizare a performanţei***. Şcoala de toate nivelurile influenţează noua societate în corelaţie cu formarea spaţiului comun european. Performanţa unui nivel de pregătire este în corelaţie directă cu cea a nivelului imediat precedent. De aceea, toate reformele educaţionale vizează, în primul rînd, asigurarea continuităţii în educaţie, iar în Republica Moldova continuitatea penetrează toate proiectele care se realizează şi au ca ţintă patru mari finalităţi:

– transmiterea de cunoştinţe şi formarea unei culturi adecvate;
– dezvoltarea individului şi formarea lui civică;
– pregătirea elevului către viaţa profesională;
– egalitatea şanselor şi mobilitatea socială.

Soluţia este tratarea învăţămîntului cu adevărat ca prioritate naţională...

Interviu cu Gabriel Palade, directorul Colegiului Financiar-Bancar din Chişinău



– ***Reforma sistemului de învăţămînt din Republica Moldova este în plină desfăşurare. În opinia Dvs., ce s-a realizat şi ce nu s-a reuşit pînă la momentul actual?***

– Dacă raportăm durata desfăşurării reformei la rezultatele acesteia, vom constata un randament nu prea înalt. Aparent, parametrii cantitativi şi unii calitativi ai reformei ar veni să infirme această constatare, dar sînt suficiente argumente ce demonstrează consistenţa ei. Pentru claritate cred că este necesar să apelăm la o analiză de genul SWOT sau, cel puţin, să scoatem în evidenţă punctele forte şi slabe ale reformei. Astfel, la capitolul realizări, putem trece adoptarea Legii Învăţămîntului în 1995 cu modificările ulterioare şi elaborarea proiectului noului Cod Educaţional, structurarea învăţămîntului pe trepte (deşi aici mai este de muncit), diversificarea formelor de învăţămînt, elaborarea şi aplicarea Curriculumului Naţional şi pe discipline împreună cu manualele respective, anumite tentative de racordare a învăţămîntului naţional la spaţiul educaţional european etc.

Ceea ce nu s-a reuşit constituie, spre regret, o listă destul de impunătoare ca să confirme cele susţinute mai sus.

Astfel, legislaţia învăţămîntului are multe carenţe, iar unele stipulări, cum ar fi învăţămîntul ca prioritate naţională sau cota-parte din PIB alocată educaţiei, au un caracter declarativ. În plus, nu s-a adoptat o lege vital necesară – cea cu privire la statutul profesorului, din care cauză situaţia acestuia a devenit şi mai puţin atractivă, generînd un deficit accentuat de personal didactic, în special în localităţile rurale.

Curriculumul pe discipline nu a înlăturat, iar în unele cazuri a accentuat supraîncărcarea materiilor de studii, lucrînd contra eficienţei procesului educaţional.

Noile modalităţi de evaluare, în special cea finală, nu au anihilat subiectivismul în aprecierea cunoştinţelor celor instruiţi şi nu au izbutit să atribuie ponderea cuvenită priceperilor, abilităţilor obţinute, nota ca expresie a evaluării continuînd să fie mobilul principal al învăţării.

Deşi s-a constituit structura învăţământului pe trepte, învăţământul secundar general şi cel profesional nonuniversitar nu au căpătat suplețea necesară, mai ales în punctele de conexiune cu verigile limitrofe ale sistemului educațional.

În ansamblu, menționăm că rezultatele sub aşteptări se datorează lipsei de integritate a reformei, promovării ei neuniforme şi sub nivel, secondate şi de o finanțare foarte modestă.

– ***Cum credeți, în ce măsură este asigurată continuitatea în cadrul procesului de învățământ la toate treptele şi ce efecte are asupra calității instruirii? Cum se reflectă acest fapt asupra instituției pe care o conduceți?***

– Nu consider că am calificarea unui expert care cunoaşte bine toate treptele de învățământ. Opinia mea ar fi mai aproape de realitate pentru veriga în care activez şi pentru cele conexe – învățământul superior, cel secundar general şi secundar profesional. Pentru învățământul general la nivel instituțional, continuitatea este asigurată cel puțin prin obligativitatea şcolarizării, cu excepția treptei liceale.

Altfel stau lucrurile la nivelul învățământului secundar profesional, mediu de specialitate şi superior. Formal, absolvenții învățământului secundar general au deschidere spre toate cele trei verigi de formare profesională enumerate şi alegerea le aparține. Problema constă în neconcordanța prevederilor normative cu privire la termenele de instruire şi calificările obținute. Atît învățământul secundar profesional, dar, mai ales, cel mediu de specialitate au de soluționat probleme ce țin de două aspecte ale instruirii care nu se prea împacă între ele: pe de o parte, o bună formare profesională care să permită încadrarea absolvenților în cîmpul muncii şi, pe de altă parte, asigurarea unei pregătiri adecvate pentru a accede în învățământul superior, iar pentru absolvenții şcolilor profesionale – şi în învățământul mediu de specialitate. Primul aspect solicită cu preponderență componenta aplicativă a instruirii, în timp ce al doilea ține de orientarea planurilor de învățământ către veriga ei ascendentă. Pentru colegii acest moment se prezintă de o importanță deosebită cel puțin din următoarele considerente:

– similarități pronunțate cu învățământul superior în ce priveşte nomenclatorul specialităților şi specializărilor (domeniilor de formare profesională);
– necesitatea de a optimiza timpul şi cheltuielile de instruire pentru ambele verigi;
– tendința colegiilor de a instituționaliza pentru absolvenții lor un termen redus de studii în învățământul superior şi sacrificarea unei bune părți din durata instruirii în detrimentul conținutului aplicativ al acesteia.

Urmează să vedem, de asemenea, cum va fi asigurată continuitatea între cele două cicluri ale învățământului superior.

Referitor la calitate, aceasta ar trebui să fie elementul de bază care asigură promovarea în ascendență a treptelor de învățământ. Deocamdată, calitatea este captivul unui cerc vicios: universitățile se plîng de nivelul jos de pregătire al noilor înmatriculați din care, de multe ori, este dificil să formeze un specialist bun, în timp ce învățământul preuniversitar (şi nu numai) are obiecții serioase față de nivelul de pregătire al celor ce se încadrează în cîmpul profesional al pedagogiei (dar şi în alte domenii). Soluția ruperii acestui cerc aparține totuşi universităților, or, ele sînt obligate formal, prin prevederile procesului de la Bologna, să promoveze calitatea învățământului ca o condiție prestabilită de încadrare în spațiul educațional european, situație ce nu absolvă celelalte verigi educaționale de obligativitatea tratării calității instruirii drept pilon de bază al evoluției sistemului în general.

– Problema continuității studiilor în învățământul superior este pentru noi una de o sensibilitate deosebită. Sîntem conştienți că reducerea termenului de studii în universități pentru absolvenții noştri va avea un impact benefic cvadridimensional:

– pentru absolvenți, în sens de diminuare a cheltuielilor financiare şi de timp;
– pentru Colegiu, întrucît va spori atractivitatea studiilor pentru cei ce vor să se înscrie la noi;
– pentru universități (în cazul nostru este vorba de Academia de Studii Economice din Moldova), care vor beneficia de candidați mai bine pregătiți;
– pentru stat (societate), care va optimiza cheltuielile financiare pentru instruirea unui specialist.

Menționăm că sincronizarea relativă a planurilor de învățământ cu cele din ASEM, în sens de continuitate, solicită de la cadrele didactice mult efort de predare şi le face oarecum vulnerabile, deoarece dreptul de evaluare a planurilor şi programelor aparține universităților, iar acestea oricînd pot găsi momente ce nu convin punctului lor de vedere. În plus, catedrele universitare manifestă reticență privind ideea studiilor cu termen redus în universități pentru absolvenții colegiilor, idee percepută ca un atentat la volumul de ore predate la catedrele universitare, precum şi privind capacitatea cadrelor didactice din colegii de a face față acestor ore.

Acum sîntem în aşteptarea adoptării Codului Educațional care prevede, în varianta de proiect, implementarea sistemului de credite transferabile pe verticală (colegiu-universitate) în susținerea reducerii termenului de studii. Dacă, în pofida necesității evidente, acest lucru nu se va întîmpla, vom renunța la orientarea planurilor de învățământ spre universități şi ne vom concentra asupra extinderii elementului aplicativ al instruirii.

– ***Care este locul colegiilor în sistemul de învăţământ? Ce modificări ar trebui operate în Legea Învăţământului pentru a îmbunătăţi statutul colegiilor?***

– Colegiile au fost prin excelenţă o verigă necesară de pregătire a specialiştilor pentru diverse domenii de activitate. Deşi au apărut încă în perioada sistemului totalitar centralizat, ele îşi au locul binemeritat şi în condiţiile economiei de piaţă, deoarece oferă specialişti apţi să facă faţă posturilor inferioare şi medii de conducere sau celor de producere cu divers grad de complexitate. La etapa actuală se fac suficiente tentative de a nega utilitatea colegiilor, argumentul de bază fiind necorespunderea lor structurii învăţământului din spaţiul educaţional european.

Lucrurile însă nici pe departe nu se prezintă astfel, deoarece legislaţia europeană nu reglementează structura învăţământului, ci doar cerinţele faţă de un anumit nivel de pregătire profesională. În plus, structuri similare de instruire se regăsesc în Clasificatorul internaţional al Standardelor educaţionale (ISCED-97) sub nivelul IV (studii profesionale postliceale). Drept argument poate servi şi disponibilitatea absolvenţilor colegiilor de a accepta posturi de muncă calificată însă mai puţin atractive şi respinse de absolvenţii universităţilor.

Pentru a pune capăt speculaţiilor asupra utilităţii colegiilor, noua legislaţie a învăţământului trebuie să se pronunţe clar în ce priveşte învăţământul profesional, stipulînd trei niveluri distincte: învăţământul secundar profesional (şcolile profesionale); învăţământul profesional nonuniversitar (colegiile) şi învăţământul profesional superior, precum şi reglementările pentru fiecare nivel, inclusiv aplicarea sistemului de credite transferabile pe verticală.

– ***Cum se asigură calitatea instruirii la această treaptă?***

– Asigurarea calităţii instruirii în colegiul nostru reprezintă un aspect care ne preocupă permanent. Ar părea că ne reuşeşte acest lucru, din moment ce evaluările externe la care a fost supusă instituţia (controlul frontal din 2004, evaluarea academică şi acreditarea din noiembrie 2006 cu media 8.61) conţin aprecieri bune şi foarte bune. Sîntem însă conştienţi că aceste aprecieri au un caracter comparativ şi mai avem foarte mult pentru a întruni toate elementele unui învăţământ de calitate cu adevărat european. Contăm să preluăm experienţa învăţământului superior, care, aliniindu-se Procesului de la Bologna, va fi impus să elaboreze şi să implementeze o strategie coerentă a managementului calităţii. Vom studia experienţa unui proces similar pentru educaţia şi formarea profesională, numit Procesul de la Brugges/Copenhaga. Sîntem în aşteptarea instituţionalizării calităţii în învăţământul naţional, prin adoptarea legislaţiei respective, şi constituirii structurilor de profil. Acest proces va implica şi formarea personalului, în special a celui de conducere, în materie de management al calităţii, aspect ce solicită imperios o fundamentare teoretică şi metodologică solidă.

– ***În ce măsură a reuşit Republica Moldova să se racordeze la standardele europene în domeniul educaţiei?***

– Nu cred că lucrurile în domeniul învăţământului diferă mult de alte direcţii de racordare la standardele europene. Dacă ne referim la aspectele pur formale, la capitolul realizări putem trece semnarea convenţiei de la Lisabona (care, de altfel, nu ne-a apropiat efectiv de recunoaşterea calificărilor noastre naţionale în specialitate de către statele vest-europene), precum şi încadrarea învăţământului superior în prevederile Convenţiei de la Bologna, ale căror rezultate vor putea fi sesizate doar peste cîţiva ani. În rest, mai mult batem pasul pe loc, tentativele noastre avînd cu preponderenţă un caracter declarativ. Această situaţie poate fi explicată (prin factori de mentalitate, de birocraţie etc.), dar nu poate fi tolerată în continuare. Argumentez printr-un simplu exemplu. Recent am participat la un simpozion în problemele conlucrării învăţământului cu business-ul în domeniul educaţiei antreprenoriale, desfăşurat pentru ţările Europei de Sud-Est la Zagreb, Croaţia. Participanţii au prezentat numeroase exemple de colaborare fructuoasă între instituţiile de învăţământ, structurile de stat şi oamenii de afaceri în direcţia educaţiei economice şi antreprenoriale a elevilor din clasele superioare ale şcolii generale şi profesionale, prin aceasta manifestîndu-se şi responsabilitatea socială a business-ului. I-am invidiat (în sens pozitiv) pe colegii mei din ţările prezente la întrunire, or, la noi cu greu poate fi găsit un loc de practică, chiar şi contra plată, iar de implicarea oamenilor de afaceri şi a agenţilor economici în educaţia antreprenorială a elevilor nici nu mai vorbim. Nu-mi amintesc vreo iniţiativă reală şi concretă a Ministerului Economiei la acest subiect, cu excepţia elaborării planului de înmatriculare. De aceea, să nu ne mire faptul că am fost depăşiţi de toate ţările din regiune, inclusiv Albania, Macedonia sau Kosovo (acum 10-12 ani eram în grupul liderilor de promovare a reformelor).

Dacă mai adăugăm la situaţia descrisă şi propria inerţie, constatăm că am făcut puţin pentru a edifica în Republica Moldova o economie şi o societate bazată pe cunoaştere, care, de altfel, este un obiectiv de bază al Uniunii Europene. Putem ieşi din impas prin tratarea învăţământului cu adevărat ca prioritate naţională, alocînd pentru aceasta resursele necesare şi căutînd soluţii adecvate.

– ***Vă mulţumim!***

Cinci probleme fundamentale ale reformei învățământului

(în contextul parametrilor calitativi ai sistemului educațional)



Articolul reprezintă un produs al activității laboratorului Management Educațional din cadrul Academiei de Administrare Publică pe lîngă Președintele Republicii Moldova.

Viitorii magiştri în domeniul managementului educațional şi-au raportat cercetarea la cadrul legal constituit din:

- Hotărîrea Guvernului privind modernizarea învățământului (iulie 2005);
- Legea Învățământului (1995);
- Standardele Europene de Calificare (2005).

Fundamentul teoretic al activității grupului de creație a inclus cîteva componente:

- Teoriile filozofice – filozofia antropologică, pragmatismul, existențialismul;
- Teoriile psihologice – teoria dezvoltării, modelul ecologic de dezvoltare, gîndirea critică;
- Teoriile pedagogice – educația ecologică, educația bazată pe formarea de competențe;
- Teorii din alte sfere ale științelor – sinergetica, teoria dezvoltării stabile.

Axiomele diriguitoare ale colectivului au fost următoarele:

- Şcoala trebuie să-i învețe a trăi pe toți educabilii;
- Şcoala creează un mediu, în care educabilul poate să-şi realizeze la maximum potențialul intelectual şi de creație.

În ultimii cincisprezece ani, învățământul a parcurs un drum anevoios al reformelor care s-au materializat prin:

- Educația este centrată pe obiective;
- A fost elaborată curricula la toate disciplinele şi pentru toate nivelurile învățământului preuniversitar;
- Au fost elaborate manuale noi;
- Republica Moldova a semnat Declarația de la Bologna ş.a.

Rezultatele reformei sînt evidente – la capitolul racordare la standardele europene Republica Moldova a fost apreciată cu un „steguleț verde", acest fapt fiind posibil datorită mobilizării tuturor factorilor implicați.

Hotărîrea Guvernului privind modernizarea învățământului, orientarea spre integrarea europeană şi dezvoltarea stabilă a societății servesc drept imbold pentru identificarea căilor de perfecționare a sistemului educațional autohton.

Teza nr. 1. Calitatea reformei învățământului este determinată de racordarea sistemului de învățământ din Republica Moldova la standardele europene şi internaționale în domeniu

Probleme:

- La momentul actual, în sistemul de învățământ al Republicii Moldova lipsesc nivelurile de instruire ISCED4 şi EQF4.
- Declarația de la Bologna stipulează trei niveluri în învățământul superior, iar în Republica Moldova se discută doar despre două, păstrîndu-se, în principiu, structurile existente anterior. „Nodul" contradicțiilor constă în faptul că, pe de o parte, Academia de Ştiințe dorește „să monopolizeze" pregătirea cadrelor științifice din țară, să nu delege acest lucru nivelului al treilea al învățământului superior (conform Declarației de la Bologna); persistă aşadar un sistem birocratic rigid (moştenit din trecutul sovietic) de susținere şi conferire a gradelor științifice (Comisia Superioară de Atestare). Din componența „judecătorilor de ultimă instanță" din cadrul CSA fac parte persoane care nu au o prestație științifică ireproşabilă, fapt ce duce uneori la voluntarism, subiectivism în luarea deciziilor. Credem că învățământul universitar ar asigura acestui proces un grad sporit de obiectivitate şi transparență.

Aceste probleme pot fi soluționate prin:

- Elaborarea Strategiei de racordare a învățământului la standardele europene şi internaționale;
- Pregătirea cadrelor științifice în cadrul celui de-al treilea nivel al învățământului superior, care trebuie instituit în concordanță cu prevederile Declarației de la Bologna.

Teza nr. 2. Calitatea reformei învăţământului este determinată de democratizarea proceselor de luare a deciziilor la nivel de minister

Probleme:

La momentul actual, în sistemul de învăţământ bîntuie „moda" concepţiilor, strategiilor, noilor acte normative şi legislative. Adesea procesul de elaborare a respectivelor acte este mai puţin transparent, autorii fiind funcţionari ai ministerului care apelează la specialiştii din subordine. În consecinţă, apar acte ce conţin prevederi contradictorii şi neclare (drept exemplu poate servi Regulamentul cu privire la atestarea cadrelor didactice). Pe de o parte, atestarea este benevolă, rezultatele se discută şi se confirmă la consiliul pedagogic, iar gradul este conferit de Ministerul Educaţiei (Ce rost are, în acest caz, confirmarea deciziei consiliului pedagogic la nivel raional/municipal?); de asemenea, prin Regulament sînt stipulate trei grade didactice, care nu dispun de indici cantitativi (?!).

Problemele date pot fi rezolvate prin:

- Dezbaterea publică a concepţiilor, strategiilor care urmăresc elaborarea de politici educaţionale la nivel naţional. Este necesară o expertiză a Academiei de Ştiinţe. Trebuie elaborate atît varianta de bază, cît şi varianta de alternativă a concepţiei/ strategiei respective.
- Alegerea din variantele propuse a celei care poate fi realizată la momentul respectiv. Lipsa variantelor este un indicator al nivelului scăzut de democratizare şi descentralizare în sistemul de învăţământ.
- Nominalizarea autorilor actelor normative, concepţiilor, strategiilor va conduce la sporirea responsabilităţii acestora faţă de prezentul şi viitorul învăţământului.

Teza nr. 3. Calitatea reformei învăţământului este determinată de fundamentul ştiinţifico-metodic

Probleme:

- În ultimii cinci ani problemele reformei învăţământului au fost abordate doar în trei investigaţii ştiinţifice din 65.
- Cercetările sînt realizate conform intereselor şi predilecţiilor personale ale savanţilor şi în instituţiile care dispun de consilii specializate *(Diagrama 1)* şi nu reflectă problematica sistemului de învăţământ.

Aceste probleme pot fi soluţionate prin:

- Eficientizarea sistemului de învăţământ în baza investigaţiilor ştiinţifice conform schemei „proiectare-realizare-asigurare bugetară" (PRAB). Sistemul PRAB urmăreşte atingerea scopurilor propuse din perspectiva randamentului maxim.
- Optimizarea folosirii potenţialului intelectual şi ştiinţific în contextul modernizării sistemului de învăţământ prin reducerea numărului de investigaţii de dragul investigaţiilor.
- Sporirea alocaţiilor bugetare pentru ştiinţă şi învăţământ şi îmbunătăţirea managementului financiar.

Teza nr. 4. Calitatea reformei învăţământului este determinată de nivelul de pregătire al cadrelor didactice şi cercetătorilor din domeniu

Probleme:

La momentul actual, învăţământul este orientat spre asimilarea de cunoştinţe, dar acestea nu sînt corelate cu formarea de competenţe vitale (*Tabelul 1*).

Disciplina şcolară	% de competenţe
Geografia	3%
Istoria	20%
Matematica	12%
Fizica	7%
Chimia	16%
Biologia	28%
Limba şi literatura	38%

Tabelul 1. Competenţele vitale în curricula disciplinelor şcolare.

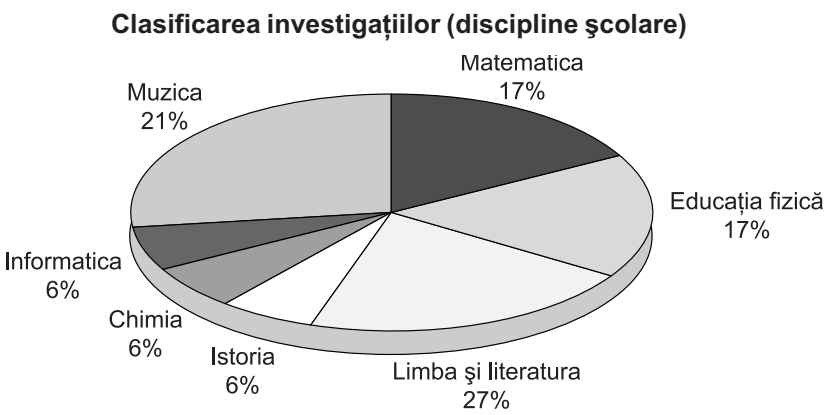


Diagrama 1. Repartizarea investigaţiilor ştiinţifice întreprinse în Republica Moldova în perioada 2000-2006, pe discipline şcolare.

Formarea celor opt competenţe fundamentale: comunicarea în limba maternă, comunicarea într-o altă limbă, competenţe de bază în matematică, ştiinţe şi tehnologie, competenţe în domeniul tehnologiilor informaţionale, competenţa de a învăţa să înveţi, competenţe interpersonale şi civice, receptarea valorilor culturale, competenţe antreprenoriale, indicate în Standardul European de Calificare în învăţământul din Republica Moldova, se realizează în temeiul curriculei la nivel gimnazial (*Diagrama 2*).

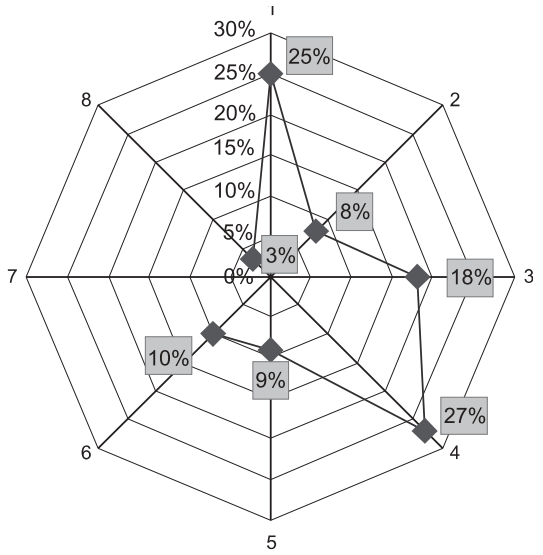


Diagrama 2. Gradul de realizare a cerinţelor Standardului European de Calificare în ciclul gimnazial.

Curricula este un act normativ decisiv în procesul educaţional, în elaborarea manualelor şcolare etc. Astfel, calitatea curriculei determină, în mare măsură, calitatea întregului sistem de învăţământ.

Redresarea situaţiei ar fi posibilă dacă:

- Se va efectua un audit al reformei în contextul învăţământului axat pe obiective, aplicării noilor tehnologii educaţionale, prin care să se elimine subiectivismul, mimarea ştiinţei şi dorinţa de a crea „curricula moldovenească".
- Vor fi supuse unei expertize rigide concluziile experţilor din alte ţări, precum şi cele ale experţilor autohtoni.
- Se vor elimina ambiţiile şi monopolismul unor funcţionari şi savanţi asupra curriculei şi manualelor.
- Se vor elabora indici calitativi ai curriculei, care să reflecte tendinţele moderne în domeniul ştiinţelor şi educaţiei.

Teza nr. 5. Calitatea reformei învăţământului este determinată de *ce* şi *cum* se evaluează

Probleme:

Analiza testelor propuse pentru BAC 2006 permite a constata faptul că se evaluează 10% din obiectivele curriculare. BAC-ul 2006 la chimie a evaluat 5% din obiectivele de referinţă indicate în Curriculumul liceal (*Diagrama 3*).

Testele sînt orientate spre aprecierea cunoştinţelor reproductive. Aceasta presupune că trecerea de la nivelul liceal la cel superior va fi anevoioasă, deoarece nu este valorificat întreg potenţialul intelectual şi cel ştiinţific al elevului (*Diagrama 4*).

Estimarea rezultatelor şi calitatea instruirii sînt determinate de:

- modul în care se elaborează curricula şi se formulează scopurile disciplinelor şcolare;
- modul în care metodiştii selectează materia de studiu şi suporturile didactice;
- modul în care profesorii aleg cele mai eficiente forme de organizare a procesului educaţional pentru un anume contingent de elevi şi stabilesc căile de realizare a obiectivelor propuse;
- modul în care se efectuează orientarea profesională şi socială a elevilor;
- modul în care este adusă la cunoştinţa părinţilor informaţia despre activităţile desfăşurate;
- modul în care sînt formate competenţele necesare pentru viaţă în baza disciplinelor şcolare mai importante (un „start pentru toţi").

Astfel, este necesar a analiza critic problemele şi

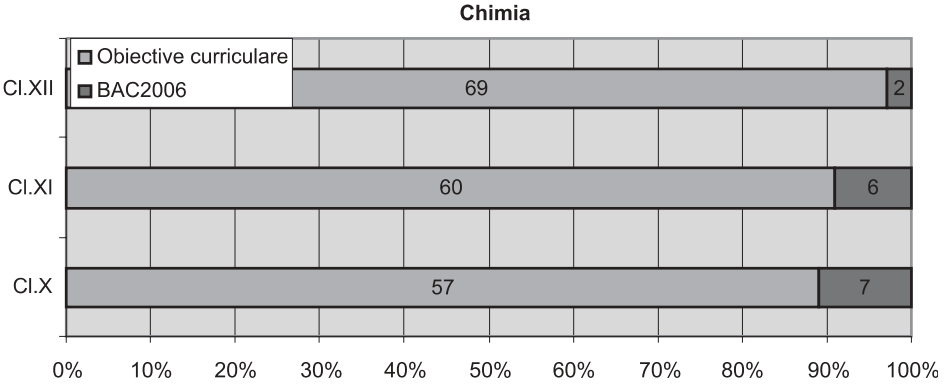


Diagrama 3. Ponderea obiectivelor curriculare la chimie evaluate în cadrul BAC-ului 2006.

dificultăţile la etapa actuală pentru a propune căi de înlăturare a acestora fără diminuarea succeselor reformei, fără a pretinde la adevăr în ultimă instanţă.

Drept concluzie, să medităm asupra afirmaţiei lui I. Garin: „Dacă dorim cu adevărat să devenim europeni, trebuie să depăşim mentalitatea de şerb, să nu negăm cultura şi gîndirea europeană, ci să le acceptăm. Să nu uităm că, de fapt, conştiinţa determină existenţa şi, prin urmare, fără o conştiinţă lucidă, fără a urma ce e mai bun în natura umană nu putem crea nimic valoros...".

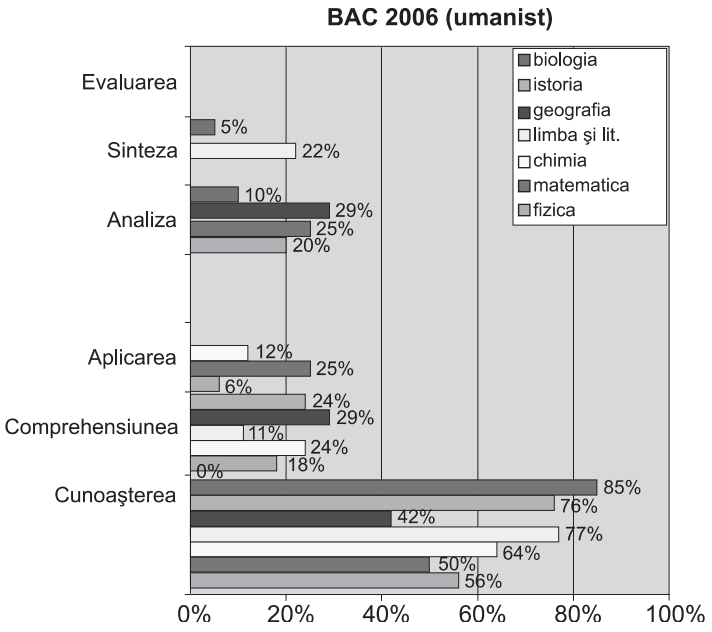


Diagrama 4. Analiza BAC-ului 2006 în ciclul umanist prin prisma taxonomiei lui Bloom.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. *Буржуазная педагогика на современном этапе*/Под ред. З. А. Мальковой, Б. Л. Фульфсона, М., 1984.
2. Волков, Г.Г., *Легко ли учиться в американской школе?* М., 1993.
3. Деак, Ф.Г., *Влияние организации учебной деятельности на взаимоотношения учителей и учащихся*, Автореф. канд. дис. М., 1982.
4. Ингенкамп, К. *Педагогическая диагностика*, М., 1991.
5. Ландшеер, В., *Концепция "минимальной компетентности"/Перспективы,* nr. 1, 1988.
6. Оконь, В., *Введение в общую дидактику*, М., 1990.
7. Санталайнен, Т., Воутилайнен, Э., Поренне, П., Ниссинен, Й.Х., *Управление по результатам,* М., 1993.
8. Щетинин, В.П., *Научные подходы к экономике образования*/*Педагогика*, nr. 1, 1996.
9. Bowles, S., Gintis, H., *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and Contradiction of Economic life*, New York, 1976.
10. *Competency, Assessment, Research and Evaluation A Report of a National Conference*, March. 12 15, 1974.
11. Correa, H., *Quantitative Methods of Educational Planning*, Scranta, 1969.
12. *Educational Documentation and Information Unesco*, nr. 184, 1972.
13. Gagne, R., *Ihe conditions of learning*, New York, 1967.
14. Hisen, T., *Utbildung ar 2000*, Stockholm, 1971.
15. Musgiare, R., *Knowledge, Curriculum and Change*, Melbourne, 1973.
16. *National Assessment and Social Indicators*, New York, 1975.
17. Schults, T., *Investment in Human Capital*/ American Economic Review, nr. 5, 1961.
18. Titze, H., *Die Politicsierung der Schule,* Hamburg, 1973.
19. White, W.F., Burke, C.M., *Effective teaching and beyond*/J. Instructional Psychol., V.20, nr. 2, 1993.
20. Woodhall, W., Blaug, M., *Productivity trend in British Secondary Education*, 1967.

Gheorghe RUDIC, dr. hab., prof. univ.
Anatol IVANU, şef DETS Botanica, magistru în management educaţional



Cum se conturează astăzi inovația în evaluarea educațională?



Ion **SPINEI**
Ministerul Educației și Tineretului

Din lucrarea apărută la Editura Humanitas „Evaluarea educațională: inovații şi perspective", autori Adrian Stoica şi Roxana Mihail [1], care „...face un pas înainte către tendințele internaționale actuale din domeniul evaluării, accentuînd elementele care, în acest moment al dezvoltării culturii evaluării în România, joacă rolul de *inovații*...", aflăm că recent Consiliul OECD (The Organisation for Economic Cooperation and Development) a delegat mai multe responsabilități Centrului pentru Cercetare Educațională şi Inovație, care examinează învățarea eficientă, practicile de predare şi de evaluare de-a lungul întregii vieți, cu un accent special pe evaluarea formativă. Cercetările la nivel european au relevat faptul că evaluarea formativă este unul dintre cele mai puternice instrumente de promovare şi de implementare a inovațiilor în educație.

Ce se reuşeşte şi ce nu în *inovațiile* referitoare la cultura evaluării în Republica Moldova? Propunem o trecere în revistă a problemelor ce țin de evaluarea în învățămîntul preuniversitar de la noi, evidențiind următoarele patru arii:

- Evaluarea formativă;
- Evaluarea sumativă/examenele;
- Testările naționale;
- Studiile comparative internaționale.

Faptul că problemele ce țin de evaluarea rezultatelor şcolare se află şi în centrul atenției cercetătorilor autohtoni ne demonstrează agenda Simpozionului ştiințific internațional „Problematica educației în mileniul III: național, regional şi internațional", care s-a desfăşurat la Chişinău în perioada 2-3 noiembrie în legătură cu aniversarea a 65-a de la fondarea Institutului de Ştiințe ale Educației. Din materialele puse în discuție în cadrul Secției „Evaluarea şcolară: conceptualizarea şi abordarea teoretico-metodologică" vom menționa comunicările „Evaluarea formativă autentică: obiective, instrumentar" (conf.univ. dr. A.Raileanu, IŞE), „Conceptul de evaluare autentică" (conf.univ.dr. S.Chițu, IŞE), „Conceptul de evaluare integralizată a competențelor şcolare" (cercet.şt. dr. M. Hadîrcă, IŞE) ş.a. Recent Colegiul Ministerului Educației şi Tineretului a aprobat Concepția Evaluării Rezultatelor Şcolare.

Cu toate acestea, suportul informațional actual nu este suficient pentru o aplicare eficientă a evaluărilor formative şi sumative în toate instituțiile de învățămînt şi de către toate cadrele didactice. Referitor la evaluarea continuă relația între evaluările formativă şi sumativă este destul de vagă. Nu sînt promovate cu claritate instrumentele de evaluare mai puțin tradiționale: observarea sistematică a comportamentului elevilor, investigația, proiectul, portofoliul, autoevaluarea. Este frecventă sancționarea cu note în cadrul evaluărilor formative. Lipsesc criteriile de notare pentru fiecare disciplină şcolară.

Care este calea spre educația bazată pe rezultate şi evaluarea bazată pe rezultate? Evaluării rezultatelor şcolare în cadrul instruirii profesionale a cadrelor didactice se acordă o atenție insuficientă. Toate aceste aspecte se răsfrîng şi asupra conştientizării problemelor ce țin de evaluările sumative, organizate de Ministerul Educației şi Tineretului la finele treptelor de şcolaritate: testarea de la finele învățămîntului primar, examenele de absolvire a gimnaziului şi cele de bacalaureat/de absolvire a şcolii medii de cultură generală. Avînd în vedere importanța examenelor cu caracterul lor dublu – de absolvire şi de admitere/selecție pentru treapta următoare, ce necesită în special obținerea unor rezultate credibile şi obiective, Ministerul Educației şi Tineretului promovează de cîțiva ani examenele naționale cu caracter extern. Esența acestora constă în următoarele:

- Elaborarea subiectelor de către Minister sau de o structură independentă, abilitată cu aceste drepturi;
- Desfăşurarea examenelor în instituții diferite decît cele în care şi-au făcut studiile absolvenții;
- Administrarea examenelor de alte cadre didactice decît cele care au predat la clasă;
- Corectarea lucrărilor la un centru național. Corectorii nu verifică lucrări din instituțiile de unde provin.

Cele mai mari probleme nesoluționate pînă în prezent vizează modalitatea de organizare a centrelor de examen, ca urmare şi modul de administrare a lor. Avînd în vedere practica copiatului masiv şi cea a implicării factorului subiectiv în desfăşurarea examenelor (adică implicarea părinților, rudelor, cadrelor didactice şi manageriale din instituțiile de învățămînt, căci ele toate urmăresc anumite interese în examene), Ministerul propune al

treilea an consecutiv crearea centrelor la nivel de raion, cu un efectiv de circa 300 de elevi, asigurînd astfel condiţii egale de participare şi de succes pentru toţi elevii din raionul dat. Înainte de a propune spre examinare Regulamentele examenelor Colegiului Ministerului, s-au cerut opiniile cadrelor didactice din fiecare instituţie de învăţămînt referitoare la modalitatea de creare a centrelor de examene. Rezultatele au arătat că peste 50% din cadrele didactice dau preferinţă desfăşurării examenelor în instituţiile unde îşi fac studiile elevii, examenele fiind administrate de către profesorii din aceeaşi instituţie. Argumentele se bazează pe asigurarea confortului absolvenţilor, excluderea stresului la examene. Aceasta înseamnă, de fapt, că soarta admiterii la facultate se decide în fiecare instituţie. Şi atunci se impune decizia de a organiza examene de admitere la facultate. Am ajuns astfel de unde am pornit.

În condiţiile globalizării economiei, prezenţei unei pieţe internaţionale a forţei de muncă, apare necesitatea de a monitoriza standardele educaţionale naţionale. Acest lucru poate fi realizat fie prin evaluări naţionale pe eşantioane reprezentative, fie prin evaluări internaţionale.

În conformitate cu prevederile Proiectului de reformă a învăţământului preuniversitar, cofinanţat de Banca Mondială şi desfăşurat în anii 1997-2005, Ministerul a organizat două testări pe eşantioane reprezentative de elevi la matematică şi limba de instruire (română şi rusă) la clasa a VI-a: prima – testarea preproiect în 1997, iar a doua – testarea de impact a Proiectului în 2002.

Diagramele alăturate ilustrează modificarea situaţiei în urma implementării noului curriculum.

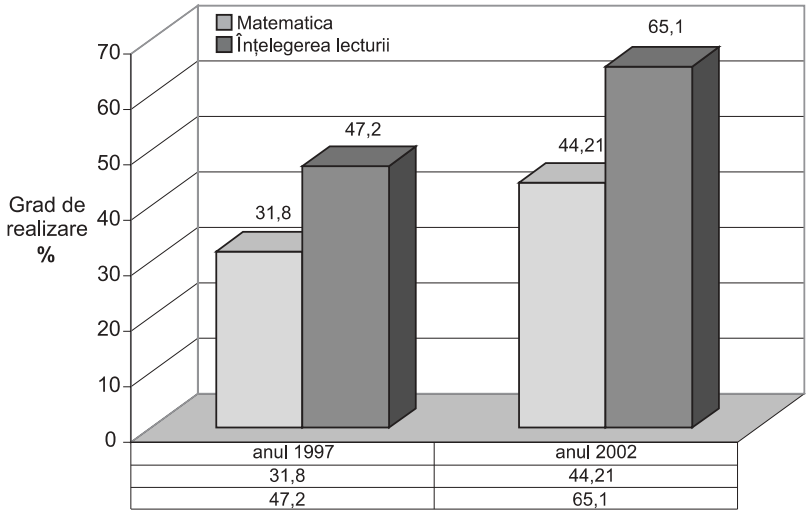
Nivelul de competenţe al elevilor rămîne a fi destul de jos. Vom atrage atenţia asupra decalajului de rezultate înregistrate în funcţie de mediul rezidenţial al elevilor.

Pentru anul şcolar 2006-2007, în cadrul Proiectului „Educaţia de calitate în mediul rural din Republica Moldova", se prevăd evaluări pe eşantion reprezentativ la clasele a VIII-a şi a X-a. Rezultatele acestora vor servi drept bază pentru activităţile de redresare a învăţământului din mediul rural.

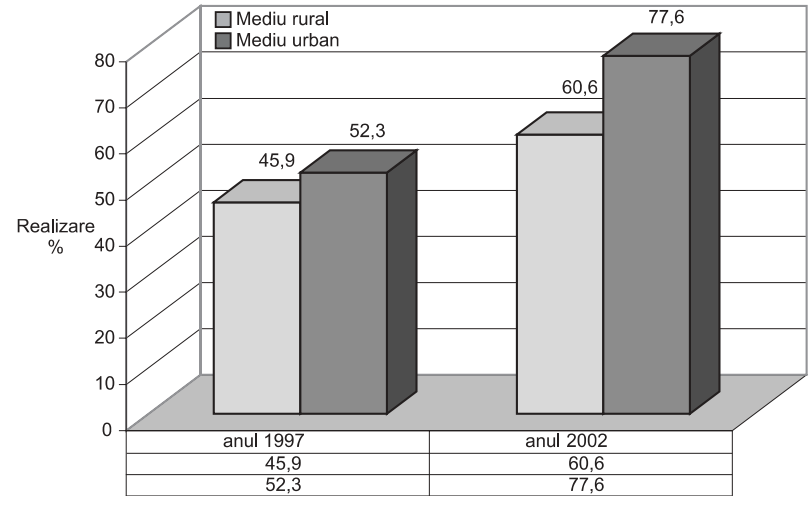
Pe parcursul anilor 1998-2005, în Republica Moldova au fost realizate două proiecte internaţionale de evaluare în domeniul matematicii şi ştiinţelor: TIMSS-R (Third International Mathematics and Science Study Repeat – A treia Cercetare Internaţională la Matematică şi Ştiinţe – anul 1999), TIMSS-2003 (Trends in International Mathematics and Science Study – Tendinţe în Cercetările Internaţionale la Matematică şi Ştiinţe – anul 2003), organizate de IEA (International Association for Educational Achievement – Asociaţia Internaţională de Evaluare a Randamentului Şcolar).

Cercetările TIMSS au fost efectuate de voluntarii Centrului Naţional de Evaluare, Testare şi Politici Educaţionale în colaborare cu laboratorul ştiinţific „Evaluare educaţională" (cond. şt. prof. univ. Valeriu Cabac) al Universităţii de Stat „Alecu Russo".

Gradul de realizare a testelor la matematică şi la limba de instruire, clasa a VI-a, anii 1997 şi 2002



Realizarea testului la limba de instruire în funcţie de mediul rezidenţial



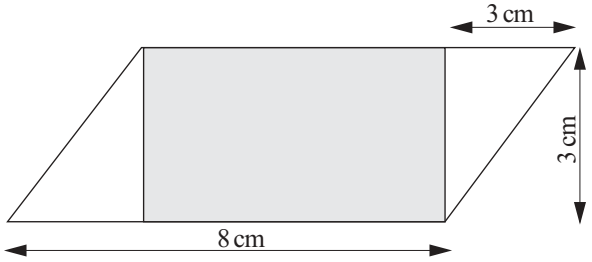
În cadrul evaluărilor internaționale elevii au răspuns la un test şi la un chestionar care urmărea, în principal, să identifice contextul (şcolar, familiar) în care se produce învățarea. Managerii şcolari şi profesorii de discipline au răspuns, de asemenea, la chestionare speciale.

În rezultatul desfăşurării celor două evaluări la matematică şi ştiințe (1999, 2003) a fost colectat un număr impresionabil de date descriptive. Doar o mică parte dintre ele este cunoscută unui cerc îngust de specialişti din Republica Moldova. În Rapoartele internaționale la matematică, realizate de IEA, sînt aduse date generalizate despre performanțele elevilor din țările participante, mediile obținute la diferite compartimente ale matematicii (fracții/numere, măsurare, reprezentarea datelor, geometrie, algebră), date generale referitoare la atitudinea elevilor față de matematică şi față de studierea ei, date referitoare la curriculumul la matematică, cadrele didactice, metodele utilizate la predarea informaticii, contextul învățării matematicii. Examinînd rezultatele înregistrate la evaluările internaționale, expuse în diagramele de mai jos, am dori sa atragem atenția la evoluția lor, care sînt în descreştere la matematică (469 puncte în 1999 şi 460 în 2003). Locul I ocupat cu rezolvarea unui item şi locul 8 ocupat cu rezolvarea a 2 itemi, corelarea rezultatelor itemilor ce se referă la diferite niveluri cognitive ne permite să tragem concluzia că elevii din Republica Moldova au performanțe înalte la capitolul niveluri cognitive inferioare şi rezultate slabe la itemii ce necesită creativitate.

Prin intermediul studierii matematicii elevii obțin competențe de a rezolva diferite situații-problemă. Evaluările inițiale, organizate la începutul anului întîi de studii pentru toți elevii admişi la Colegiul Național de Comerț, permit să conchidem că în majoritatea cazurilor aceştia sînt în stare să rezolve doar probleme standard, strict algoritmizate. Deoarece ei reprezintă mai multe instituții de învățămînt, din diferite zone geografice şi medii rezidențiale, putem generaliza aceste concluzii despre situația din întreg sistemul de învățămînt.

Vom prezenta cîteva exemple de clasament vizînd Republica Moldova, în funcție de nivelul mai mult sau mai puțin standard de formulare a problemei (exemple selectate de prof. dr. V. Cabac).

1. Într-un paralelogram este evidențiat un dreptunghi.

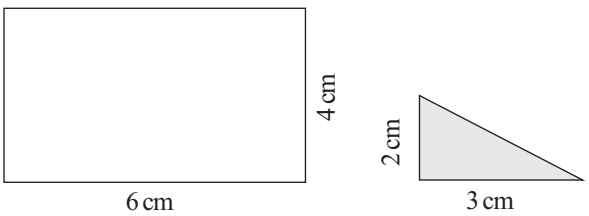


Care este aria dreptunghiului haşurat?

Pentru rezolvarea problemei este necesară cunoaşterea definiției paralelogramului şi formulei pentru calcularea ariei unui dreptunghi. Aceste cunoştințe trebuie mobilizate pentru a răspunde la întrebare.

La acest item elevii din Republica Moldova au ocupat locul 24 din 38 de țări.

2. Este dat un dreptunghi şi un triunghi haşurat.



De cîte triunghiuri este nevoie pentru a acoperi exact suprafața dreptungiului?

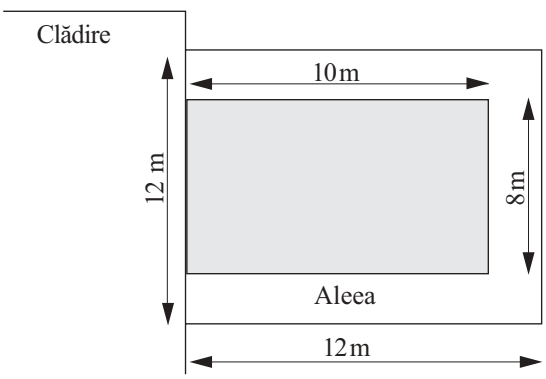
a) 4 b) 6 c) 8 d) 10

Pentru rezolvarea problemei este de ajuns să observăm că prin rotirea dreptunghiului în jurul ipotenuzei căpătăm un triunghi dreptunghic cu aria 6 cm^2 şi să ne amintim ce reprezintă aria unei figuri şi cum se măsoară ea.

La acest item elevii din Republica Moldova au ocupat locul 27 din 38 de țări (s-a făcut simțit caracterul nestandard/nefamiliar al problemei).

3. O grădină de formă dreptunghiulară este mărginită dintr-o parte de o clădire, iar din alte trei părți – de o alee.

Care este aria aleii?

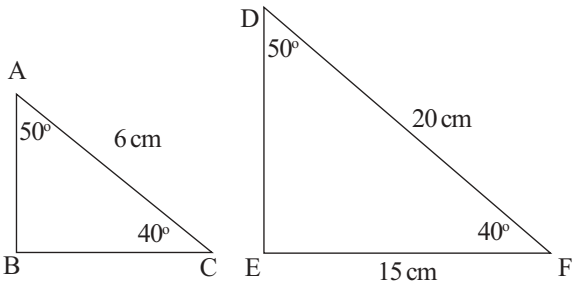


a) 144 m^2 b) 64 m^2 c) 44 m^2 d) 16 m^2

Cunoştințele necesare pentru rezolvarea acestei probleme sînt familiare fiecărui elev din clasa a VIII-a, însă utilizarea lor într-un aşa context s-a dovedit a fi dificilă.

La acest item elevii din Republica Moldova au ocupat locul 24 din 38 de țări.

4. Figurile reprezintă triunghiuri asemenea. Care este lungimea laturii BC?



a) 3,5 cm b) 4,5 cm c) 5 cm
d) 5,5 cm e) 8 cm

Problema este (aproape) standardă şi la acest item elevii din Republica Moldova au ocupat locul 15 din 38 de țări.

Studiile internaționale permit a raporta propriul sistem la celelalte sisteme educaționale într-un anumit moment de timp. Ambele studii TIMSS au arătat că rezultatele generale la matematică şi ştiințe ale elevilor din Republica Moldova sînt mai joase de media internațională.

MATHEMATICS

TIMSS 1999

	Country	Achievement
1	Singapore	604
2	South Korea	587
3	Chinese Taipei	585
4	Hong Kong, SAR	582
5	Japan	579
6	Belgium (Flemish)	558
7	Netherlands	540
8	Slovak Republic	534
9	Hungary	532
10	Canada	531
11	Slovenia	530
12	Russian Federation	526
13	Australia	525
14	Finland	520
15	Czech Republic	520
16	Malaysia	519
17	Bulgaria	511
18	Latvia	505
19	United States	502
	TIMSS 1995	500
20	England	496
21	New Zealand	491
	TIMSS 1999 Avg.	487
22	Lithuania	482
23	Italy	479
24	Cyprus	476
25	Romania	472
26	MOLDOVA	469
27	Thailand	467
28	Israel	466
29	Tunisia	448
30	Macedonia	447
31	Jordan	429
32	Turkey	428
33	Iran	422
34	Indonesia	403
35	Chile	392
36	Philippines	345
37	Morocco	337
38	South Africa	275

TIMSS 2003

	Country	Achievement
1	Singapore	605
2	South Korea	589
3	Hong Kong, SAR	586
4	Chinese Taipei	585
5	Japan	570
6	Belgium (Flemish)	537
7	Netherlands	536
8	Estonia	531
9	Hungary	529
10	Malaysia	508
11	Latvia	508
12	Russian Federation	508
13	Slovak Republic	508
14	Australia	505
15	United States	504
16	Lithuania	502
	TIMSS 1995	500
17	Sweden	499
18	Scotland	498
19	England	498
20	Israel	496
21	New Zealand	494
22	Slovenia	493
23	Italy	484
24	Armenia	478
25	Serbia	477
26	Bulgaria	476
27	Romania	475
	TIMSS 2003 Avg.	467
28	Norway	461
29	MOLDOVA	460
30	Cyprus	459
31	Macedonia	435
32	Lebanon	433
33	Jordan	424
34	Iran	411
35	Indonesia	411
36	Tunisia	410
37	Egypt	406
38	Bahrain	401
39	Palestinia	390
40	Chile	387
41	Morocco	387
42	Philippines	378
43	Botswana	366
44	Saudi Arabia	332
45	Ghana	276
46	South Africa	264

Moldova

No (in ranked list)	Number of items
1	1
8	2
10	3
11	2
14	3
15	3
16	4
17	4
18	13
19	10
20	12
21	6
22	10
23	11
24	16
25	15
26	15
27	13
28	14
29	7

No (in ranked list)	Number of items
30	10
31	3
32	3
33	5
34	4
35	3
36	3
37	1
38	1
39	3
40	1
42	3
43	2
44	2
45	0
46	0
Total	208

Dar o analiză mai profundă a acestor rezultate la nivel național nu a fost făcută. Vom constata doar că elevii din şcolile noastre au obținut un număr mai mare de puncte la problemele ce solicită o reproducere mecanică a cunoştințelor şi mai puține la problemele ce necesită creativitate şi imaginație.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Stoica, A., Mihail, R., *Evaluarea educațională: inovații şi perspective*, Editura Humanitas Educațional, Bucureşti, 2006.
2. *Concepția evaluării rezultatelor şcolare* (coord. Vl.Pâslaru, I. Achiri), Chişinău, 2006.
3. *TIMSS 1999 User Guide for the International Database*. Supliment Three – Variables Derived from the Student, Teacher and School Questionnaires. June 2001, IEA, ISC, Boston, USA.
4. *TIMSS 2003. International Mathematics Report*, Boston, 2004.

Continuitatea – dimensiune inerentă a fenomenului educațional



Otilia **DANDARA**

Universitatea de Stat din Moldova

Educația ca fenomen social şi proces de formare a personalității este abordată pluridimensional. Multitudinea accepțiilor, prin care se încearcă reliefarea unui sau altui aspect, precum şi complexitatea fenomenului a conturat pe parcursul evoluției teoriei şi practicii educaționale diverse concepte ce constituie reperele metodologice ale acestora. Una dintre ideile centrale, o axă-suport a educației este axa continuității.

Printr-o analiză a surselor bibliografice identificăm continuitatea încadrată în contextul categoriei de principiu. Prezentarea sistemului/ansamblului de principii de învățămînt (abordare realizată de diverşi autori) conține şi *principiul sistematizării şi continuității în învățare/educație* [1]. Indiferent de conexiunea cu elementele fenomenului educațional şi specificul abordării, principiile sînt definite ca *principii pedagogice, principii didactice, principii ale procesului de învățămînt* [2]. Ele sînt norme cu valoare strategică şi operațională; imperative categorice cu valoare axiomatică, ştiințifică şi morală [3]. Din definițiile prezentate deducem valoarea continuității în context educațional, din moment ce o astfel de abordare are caracter axiomatic. Acceptarea şi promovarea continuității ca principiu scoate în evidență caracterul de autoconfirmare a dimensiunii respective. Rolul şi importanța continuității în educație sînt asigurate şi fortificate prin însuşi caracterul continuu al teoriei şi practicii educaționale.

Analizînd evoluția ştiinței pedagogice, al cărei statut deseori a fost pus la îndoială, mai cu seamă în anii 60-70 ai secolului trecut, Ştefan Bîrsănescu remarca faptul că teoria pedagogică poate fi divizată în *pedagogia temporalis* şi *pedagogia perenis* [4]. Criteriu al acestei clasificări era rezistența în timp şi durata menținerii/persistării unor elemente ale teoriei educaționale. În categoria *pedagogiei perenis*, adică a reperelor metodologice rezistente la schimbare, autorul includea şi principiile.

Sistemul de principii pedagogice, printre care *principiul continuității în instruire/educație* îşi are rostul său, a fost şi va rămîne o normă, o axiomă ce direcționează teoria şi practica educațională.

Sistemul de principii poate fi apreciat şi drept sistem de autoreglare a educației, ceea ce înseamnă că importanța principiilor este atît de firească, încît atitudinea față de ele, precum şi gradul de realizare al acestora determină o bipolaritate a rezultatului – eficiență (în cazul respectării) sau eşec (în cazul nerespectării).

Complexitatea educației necesită o viziune integratoare asupra fenomenului. Însăşi prezența acestei abordări, care se cere a fi realizată *sine qua non*, presupune elementul continuității.

Continuitatea trebuie să persiste atît în sistemul educațional, cît şi în procesul educațional, atît la nivel de concepere şi proiectare, cît şi la nivel operațional. La nivelul proiectării unor direcții de dezvoltare a sistemului şi procesului educațional, prin conturarea unor politici educaționale, rolul continuității este indiscutabil. Respectarea acestui principiu favorizează conturarea unei viziuni clare asupra perspectivei dezvoltării sociale prin educație şi determină modalitățile implicării diverselor resurse şi mijloace. Prezența continuității generează consecutivitate şi abordare sistemică, or, aceste

dimensiuni ale politicii educaționale constituie esența succesului prin crearea premiselor necesare derulării unor acțiuni. Continuitatea, ca dimensiune a politicii educaționale, se impune prin natura lucrurilor, deoarece se reflectă şi în contextul strategiei educaționale realizate la nivel de sistem şi proces.

Proiectarea unui sistem educațional în baza principiului continuității determină raportul funcțional dintre sistemul educațional ca subsistem al sistemului social, cît şi raportul dintre contextul şi acțiunea educațională. Interferența dintre sistemul educațional şi procesul educațional se realizează, la fel, în baza principiului continuității. Continuitatea sistemului este apreciată drept condiție a continuității procesului. Complementarizarea nivelurilor sistemului educațional rezidă în prezența şi realizarea continuității. Continuitatea deci determină condițiile ce asigură funcționalitatea sistemului educațional, dinamismul acestuia, vitalitatea, posibilitatea dezvoltării şi amplificării, precum şi perspectivele schimbării calitative.

În contextul procesului educațional, continuitatea este prezentă sub aspect conceptual şi sub aspect operațional. Continuitatea finalităților atribuie sens şi direcție acțiunii educaționale şi permite conexiunea funcțională între ideal, scopuri şi obiective, precum şi abordarea acestora din diverse perspective ale proiectării comportamentului uman. Prezența continuității în finalități declanşează procesul firesc al continuității prin conexiunea cu alte elemente ale procesului. Valoarea conținutului, apreciat ca esență purtătoare de sens educațional şi încărcătură axiologică în educație, rezidă, de asemenea, în continuitate. Prin continuitate, conținutul asistă dezvoltarea personalității în timp, imprimîndu-i noi dimensiuni. Orice achiziție constituie o pistă de lansare, o bază şi, totodată, o condiție pentru însuşirea unui nou conținut.

Modul de vehiculare a obiectivelor şi conținutului se reflectă în strategia educațională. Abordarea sistemică a educației prin prisma proiectării unor acțiuni şi aplicarea diverselor elemente ale tehnologiei didactice se sprijină pe principiul continuității. Această dimensiune strategică este importantă pentru modul nostru de a acționa în direcția perfecționării ființei umane, deoarece constatăm că ne aflăm încă în cadrul paradigmei cumulativ-ierarhice [5], promovată în anii 60-70 ai secolului trecut de R. Gagné. Respectivul model se înscrie în contextul teoriilor tehnologice de pregătire ale pedagogiei sistemice care a valorificat în condiții noi esența teoriei comeniene şi herbartiene, constituind mecanismul de conexiune dintre nevoile de instruire şi educație în creştere şi posibilitățile ofertei educaționale în baza reperelor metodologice existente.

Continuitatea trebuie să fie prezentă în contextul strategiei didactice atît prin stabilirea conexiunii dintre toate elementele procesului, cît şi în cadrul fiecărui element. Ea atribuie sens şi funcționalitate acțiunii educaționale. Este de neconceput lipsa de continuitate în aplicarea unui ansamblu de metode şi tehnici în contextul unei secvențe didactice, precum şi lipsa de continuitate a metodelor utilizate în cadrul unui demers educațional mai amplu. Înseşi finalitățile procesului educațional reclamă acest lucru, iar formarea conştiinței şi comportamentului (componente esențiale ale ființării umane) necesită continuitatea procesului educațional. Continuitatea, în acest sens, înseamnă consecvență, determină consecvența, or, nu putem percepe dezvoltarea integrală a personalității în lipsa consecvenței acțiunilor educaționale. Formarea de convingeri, atitudini, abilități, competențe este nefirească, imposibilă fără continuitate. Aplicarea judicioasă a metodelor didactice/educaționale presupune deci elementul continuității. Doar astfel pot fi ordonate conținuturile, fiind orientate spre atingerea unor obiective.

Elementul continuității este firesc şi formelor de organizare a procesului educațional/de învățămînt, atît în context educațional mai amplu, cît şi în cadrul unei secvențe. Continuitatea etapelor unei lecții este tot atît de necesară ca şi continuitatea unui ansamblu de lecții reflectate sub aspectul tipologiei, structurii etc.

Reperele metodologice din ultimul deceniu reliefează elemente conceptuale care pun accent pe continuitatea evaluării. Renunțarea de a defini evaluarea ca un rezultat şi aprecierea acesteia ca un proces sporeşte ponderea continuității. Chiar cele trei tipuri de evaluare – inițială/diagnostică, curentă/formativă, finală/sumativă – scot în evidență necesitatea continuității. De remarcat, în acest context, caracterul continuu al evaluării formative, a cărei importanță se impune tocmai prin prezența în orice moment al procesului educațional. Conexiunea dintre cele trei faze/ipostaze ale procesului de învățămînt este posibilă datorită continuității evaluării – un element absolut necesar de realizare a legăturii dintre acțiunea educatorului şi cea a educatului în actul învățării.

Continuitatea este deci o dimensiune a educației, prin care îşi exprimă natura sa de proces proiectat, organizat, cu orientare valorică bine definită; prin continuitate educația îşi exprimă esența.

Am încercat să demonstrăm prezența continuității la nivel de macro- şi microproces, la nivel de întreg, apreciat ca rezultat al conexiunii elementelor componente, şi la nivel de esență a elementului însuşi. În condițiile actuale, cînd integralitatea ființei umane este concepută ca rezultantă a diverselor forme ale educației, se impune abordarea axată pe interferența dintre cele trei forme ale educației: formală, nonformală şi informală. Deschiderea acestora una față de alta, renunțarea la cadre rigide/strict delimitate creează condiții favorabile continuității în educație pe verticală (în sensul realizării unor obiective educaționale), precum şi pe orizontală (în sensul completării acțiunii educative atît sub aspectul finalită-

ţilor, cît şi al conţinuturilor, tehnologiilor). În contextul celor trei forme ale educaţiei, continuitatea este apreciată mai ales din perspectiva complementarităţii. Continuitatea şi complementaritatea sînt caracteristicile de bază ale învăţării pe parcursul întregii vieţi, proces care exprimă noi tendinţe ale educaţiei continue ancorate în noi realităţi.

Continuitatea procesului educaţional semnifică astăzi şi crearea şanselor de integrare socială de succes, prin racordarea dimensiunilor de personalitate la cerinţele mereu schimbătoare ale mediului de viaţă. Stabilim deci o conexiune între continuitate şi schimbare. Caracterul continuu al schimbării plasează accentul pe dimensiunea continuităţii procesului educaţional care, în ultimă instanţă, este asociat cu permanenţa educaţiei ca act de formare a personalităţii.

Este necesar să subliniem şi corelaţia dintre educaţie şi autoeducaţie. Calitatea şi intensitatea autoeducaţiei rezidă în continuitatea şi integritatea educaţiei ca proces de influenţă din exterior. Cu cît personalitatea a avut parte de un proces educativ calitativ sub aspectul orientării valorice, clarităţii mecanismului de influenţă, cu atît mai plină de sens şi mai intensă este autoeducaţia.

După cum am menţionat, continuitatea reprezintă o dimensiune firească a educaţiei. Această dimensiune îi asigură caracteristicile de esenţă ca proces proiectat, organizat, cu finalităţi bine definite. Continuitatea imprimă procesului consecutivitate, complementaritate, iar rezultatului/finalităţii – integralitate şi funcţionalitate.

Lipsa de continuitate este un pericol, deoarece se perturbează conexiunile stabilite anterior. Dificultatea identificării şi înlăturării urmărilor este legată de caracterul fiabil al educaţiei. Aparentul succes sau lipsa de probleme pot fi depăşite de unele efecte întîrziate reflectate în lipsa de integralitate a personalităţii umane.

Continuitatea se impune cu statut de principiu, de normă ce trebuie respectată şi, în această ipostază, ea devine parte componentă a sistemului de autoreglare a fenomenului educaţional. Necesitatea continuităţii, atît în context teoretic/conceptual, cît şi în context practic/aplicativ, trebuie să se reflecte în politicile educaţionale, în reformele iniţiate, în strategiile educaţionale la nivel de macro- şi microsistem.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucoş, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 2000, p. 62. Încadrarea acestui principiu în sistemul de principii o identificăm şi la I. Nicola, I.Bontaş, şi în lucrări mai vechi, precum Iu. Babanschi etc.
2. Cristea, S., *Dicţionar de pedagogie*, Chişinău, 2000, p. 298-299.
3. *Idem*.
4. Bîrsănescu, Şt., *Unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă*, Bucureşti, 1962, p. 24.
5. Neacşu, I., *Instruire şi învăţare*, Bucureşti, 1999, p. 39.

De la *a înţelege* spre *a conştientiza* pînă la *convingere* – o trilemă a învăţămîntului formativ



Tatiana **CALLO**

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Rezumat: *Ce este totuşi un învăţămînt formativ, care sînt coordonatele lui, de ce formarea ocupă spaţiul modern al educaţiei – iată doar cîteva aspecte analizate în prezentul material. Această abordare se datorează unor observări ale modului de folosire şi de înţelegere de către cei implicaţi în educaţie a sintagmei* învăţămînt formativ. *Este o punere de problemă şi o expunere de viziune în raport cu această problemă.*

Pornind de la spusele marelui prospectolog în educaţie, G. Văideanu, putem afirma că orice lucrare în educaţie se scrie în numele unei experienţe pedagogice. Experienţa noastră pedagogică în domeniul învăţămîntului formativ abia dacă începe în 7-8 ani, proces în care fiind implicaţi, am căutat permanent răspuns la întrebarea: **De ce formativ?** De ce de la **pedagogia vitalistă,** care răspundea imperativ unui ideal pedagogic de calitate, am revenit, printr-o reinserţiune, tot la această pedagogie, însă nuanţînd-o atît de puternic, încît a devenit o **pedagogie formală**? *Formal* în sintagma respectivă are sensul *formulat cu precizie, cu exactitate* (Dicţionar Enciclopedic [DE], 2001, p. 349). De ce ne-am emancipat pînă la ideea de **a forma cu exactitate?**

Actualmente, formarea în învăţămînt a devenit o realitate şi un deziderat în măsura în care cei implicaţi în educaţie văd perspectivele prin prisma formării. Sintagma *învăţămînt formativ* a devenit fundamentală. Elevul este plasat în centrul formării, „încredinţîndu-i" şi funcţia de *agent*, şi de *beneficiar,* şi de *apreciator,* şi de *responsabil* etc. Se

utilizează, de asemenea, lexemele *formator, formare*, *format.* Ce semnificaţii pedagogice am dat totuşi acestui cuvînt? Este oare utilizarea lui îndreptăţită?

Cuvîntul *formă* presupune, după sensul de dicţionar, *structura internă şi externă a unui conţinut, modul de organizare a elementelor din care se compune un obiect sau un proces,* iar *a forma* înseamnă *a da fiinţă şi formă unui lucru, a face* sau *a educa, a creşte o fiinţă conform unor reguli* (DEX, 1975, p. 345-346). Prin extensie semantică, *formator* nu mai desemnează muncitorul calificat care confecţionează forme de turnătorie, ci *profesorul calificat* care pregăteşte, ajută, susţine colegul în activitatea profesională. Ca adjectiv, *formator* presupune o persoană care are capacitatea, posibilitatea de *a forma* (DE, 2001, p. 350). *Formare* are sensul de pregătire, instruire, educare, iar *format* presupune *cultivat, cu o educaţie completă, maturizat* (DE, p. 350). Prin urmare, ideea formării este îndreptăţită chiar pornind şi de la sensul etimologic al cuvîntului, *formă* avînd în latină şi sensul de *frumuseţe.* Reiese că **pedagogia formală** are ca idee centrală **a forma frumos elevul** pe baze foarte exacte, clare, precise. În acest caz, diferenţa dintre *exactitate* şi *frumuseţe* se îmbină organic în a da elevului atît *siguranţă practică în viaţă,* în sensul pedagogiei vitaliste, cît şi *siguranţă spirituală.* Acesta a fost pasul pe care l-a făcut pedagogia atunci cînd a acceptat ideea învăţămîntului formativ.

De aici se desprinde încă un gînd, la fel de important: prin corelare semantică, învăţămîntul formativ are cîteva ***coordonate de bază: in/formarea; per/formarea; trans/formarea, re/formarea, con/formarea*** elevului. Informarea presupune *pus în formă* (elevul trebuie să fie informat); performarea – *prin formă* (elevul trebuie să producă ceva dîndu-i o formă); transformarea – *dincolo de o formă* (elevul trebuie să fie permanent în devenire); reformarea – *într-o formă repetată* (elevul trebuie să-şi îmbunătăţească continuu rezultatele); conformarea – *cu formă* (elevul trebuie să accepte formarea).

Dar, de fapt, nu învăţămîntul formativ ca atare este obiectul acestui articol, ci, după cum anunţă şi titlul, trilema *înţelegerii, conştientizării* şi a *convingerilor* ca factor al unui învăţămînt formativ eficient. În practica şcolară profesorii de multe ori recurg la sintagme de tipul *elevii trebuie să înţeleagă, elevii vor conştientiza,* acest fapt presupunînd premise destul de complexe şi exigente. Ce-i drept, mai puţin se apelează la ideea convingerii, deşi anume *convingerea este finalul procesului de înţelegere şi conştientizare*. Vom încerca să întemeiem această afirmaţie în continuare.

Atunci cînd se găsesc într-un proces de transmitere/receptare a informaţiei, *spunînd* ceva şi *înţelegînd* ceea ce se spune, profesorul şi elevul iau o atitudine de *consens motivat,* luînd parte simultan la funcţia principală a relaţiei educaţionale – ***explicarea lumii prin implicarea experienţelor.*** Cu atît mai mult că fiecare profesor e de dorit să se conducă de următoarea regulă: în cadrul unui proces de înţelegere, actual sau virtual, nu este decis în mod sigur cine pe cine trebuie să înţeleagă, deoarece profesorii şi elevii lor nu provin din aceleaşi practici şi premise, iar orice cunoaştere folosită în activitatea educaţională este foarte cuprinzătoare.

A înţelege ce se spune cere din partea ambilor subiecţi *participare,* nu observare. Rolul de participant al elevului, în acest caz, constă nu numai în a da o semnificaţie informaţiei primite, cît în a explica această semnificaţie.

Configuraţia acţiunii educaţionale orientată spre înţelegere, pornind de la ideile lui Jurgen Habermas (1, p. 31), ar fi următoarea:

1. Orientarea *pe înţelegere* versus orientarea *pe succes.* Interacţiunea educaţională este mai mult sau mai puţin stabilă şi cei doi implicaţi în acest proces îşi pot coordona planurile, evitînd riscul, doar în măsura în care sînt orientaţi ***exclusiv pe succese.*** În acest caz este recomandabil ca fiecare dintre ei să *acţioneze din exterior* în baza unui ***contact strategic*** unul cu altul, îmbinînd fiecare într-o modalitate de beneficiu calculele egocentrice. Gradul de cooperare a profesorului şi elevului vor depinde deci de contextul în care sînt prezente atît interesele profesorului. cît şi cele ale elevului.
2. Înţelegerea, ca mecanism acţional, presupune că în activitatea educaţională aceasta depinde de *consimţămîntul motivat* al elevului, care nu poate fi impus prin manipulare, ci trebuie să se bazeze pe convingeri comune. Actul informativ al profesorului are succes numai dacă elevul acceptă ***oferta conţinută în el.*** De aceea întrebarea permanentă a profesorului trebuie să fie următoarea: *Sînt eu oare convins că ceea ce-i ofer elevului poate să-l convingă că îi este necesar?* Dacă nu are această convingere, profesorul este dezavantajat enorm.
3. Participanţii la actul educaţional, dacă vor să se înţeleagă, trebuie să convină asupra ***a trei lumi:*** *lumea obiectivă, lumea personală, lumea relaţională,* ale căror reguli le vor urma cu strictеţe. Din păcate, acest lucru nu se produce prea frecvent în demersul educaţional, profesorul neglijînd necesitatea respectivei convenţii obligatorii. El are de ales între aceste trei lumi fundamentale şi între perspectivele lor educaţionale care reglementează o atitudine conformă cu regulile de interacţiune şi una expresivă, faţă de trăirile elevului.

Înţelegerea, ca proces de gîndire şi semn distinctiv al ei, constă în *stabilirea relaţiei dintre ceva necunoscut şi ceva deja cunoscut,* deci profesorul are sarcina să faciliteze determinarea acestor legături astfel ca elevul să încorporeze noile cunoştinţe în cele vechi. Înţelegînd diferite informaţii, fapte, fenomene, elevul stabileşte un

vast sistem de legături (2, p. 196). Prin urmare*, a înțelege* înseamnă a stabili operativ legături între vechi şi nou, completîndu-şi cunoştințele. În urma dezvăluirii proprietăților esențiale ale obiectului sau fenomenului şi a relațiilor cu alte obiecte/fenomene, înțelese anterior, noul obiect/fenomen devine înțeles pentru elev. Dacă în starea de neînțelegere elementele sînt disociate, neagregate, în cea de înțelegere corelarea lor este nota definitorie (3, p. 309). *Înțelegerea elementară* presupune identificarea asemănărilor, calităților comune ale obiectelor, iar *înțelegerea superioară* – prin abstractizare, stabilirea deosebirilor, esențelor celor două fenomene, ambele forme de înțelegere contribuind la continua sistematizare a informațiilor şi la producerea unui salt calitativ în procesul învățării.

Putem deci conchide că ***înțelegerea*** **este primul vector al predării** în cadrul învățământului formativ. A înțelege presupune a executa un şir de operații legate de obiecte şi fenomene: a le încadra într-o clasă de obiecte; a le determina natura, cauzele, geneza, legitățile, dezvoltarea, sensul, semnificațiile etc.

A conştientiza derivă de la *conştient,* adică de la *cel înzestrat cu conştiință.* Începînd cu părintele filozofic al conştiinței – Descartes, cu fundamentala lui maximă *Cogito, ergo sum* – semnificația lui rămîne la fel de controversată. Esențial însă este faptul că procesul conştientizării trebuie să se bazeze pe existența nemijlocită a elevului, pe experiența lui de viață, în caz contrar, acest proces care se produce în creier nu-şi poate îndreptăți uzajul atît de frecvent în activitatea educațională. Atunci cînd conştiința elevului este un cîmp al prezenței lui în realitatea educațională şi în lumea înconjurătoare, conştientizarea este o „priză" a acestei conştiințe.

Al doilea vector al învățământului formativ – ***conştientizarea*** – indică faptul că *înțelegerea* se transformă în „ştiință", în un *a şti* activ, care pricepe şi poate dirija activitatea proprie, care poate să dea sens acestei activități şi este responsabil de ea în contextul unei realități concrete şi al unei existențe personale. Prin urmare, prin ***conştientizare înțelegerea*** elevului ***devine activă,*** el *ştie* de ce ceea ce ştie îi este necesar, unde şi cînd va putea să folosească această cunoaştere. Cunoaşterea elevului trebuie să fie proporțională cu utilitatea şi cu energia investită în acțiunea de conştientizare. O cunoaştere, oricît de inutilă ar părea la un moment dat, are utilitate, chiar dacă nu este justificată în mod categorial. În acest caz, necesitatea informației poate fi cuantificată prin efortul depus, interesul ce i-a fost acordat, investiția elevului în a-şi produce plăcerea cunoaşterii acestei informații. A înțelege acest lucru înseamnă a conştientiza utilitatea cunoştințelor achiziționate. Prin urmare, conştientizarea se leagă de utilitatea cunoaşterii şi a informațiilor oferite elevilor. Valoarea conştientizării se situează în *miezul calității* învățământului formativ, ea este cheia obiectivelor educaționale.

Dacă acceptăm ideea că nu poate exista unitate fără diferență, atunci unitatea dintre *a înțelege* şi *a conştientiza* se stabileşte prin ***convingere.*** În analiza cunoaşterii există una dintre cele mai profunde reguli: ***Nu putem cunoaşte ceea ce nu credem, din care reiese că elevul nu poate învăța ceva în care nu crede.*** Profesorul trebuie să fie puternic convins de valoarea idealului formativ al educației şi în posibilitatea realizării lui, iar elevul trebuie să fie şi mai puternic convins de necesitatea celor învățate, adică să aibă *o părere fermă asupra necesității vitale a acțiunii formative.*

Credibilitatea profesorului reprezintă gradul în care elevul este dispus să aibă încredere în spusele lui. Administrarea acesteia de către profesor este influențată de abilitatea lui de a structura expunerea, de claritatea şi precizia de care dă dovadă în utilizarea limbajului şi de „spectacolul" pe care îl oferă elevilor ca pledant al unor idei, al unor conținuturi educaționale. Numai profesorul cu o înaltă credibilitate poate finaliza acțiunea educațională prin a forma elevilor convingeri. Ca să-şi formeze o asemenea credibilitate, el trebuie să fie bine organizat, competent şi documentat, echitabil, să respecte interesele cele mai de preț ale elevilor lui, să fie sincer. Profesorul sincer emană responsabilitate educațională prin faptul că evită ambiguitatea, expune mesajul interesant. Şi principalul lucru este ca profesorul să cunoască care sînt aşteptările elevilor, care sînt sursele de informație şi tehnicile de expunere pe care aceştia le consideră credibile şi ce cred elevii că este cel mai mult în interesul lor. Credibilitatea profesorului nu prezintă deci ceva de care acesta se bucură de la sine, fiind profesor. Ea se cucereşte.

De aici şi imperativul de a ajunge **la vectorul trei** al învățământului formativ – ***convingerea***. Cum formăm această convingere? Răspunsul la întrebarea dată va fi obiectul unui alt articol.

Problemele relevate nu sînt singurele pe care le pune învățământul formativ. Deşi a atins un anumit nivel de elaborare, abordarea pedagogică a acestuia nu este încheiată, deoarece între elementele care îl compun există opoziții logice, diverse niveluri de înțelegere, contradicții chiar. Cu cît formarea pătrunde mai adînc în domeniul educației, beneficiind de numeroase acțiuni şi tehnologii în numele său, prin semnificația pe care o reclamă, cu atît mai mult apare nevoia reliefării specificului ei şi explicării modului de funcționare. Ceea ce am expus noi este doar o viziune în dinamica schimbărilor din învățămînt.

Şi ultima idee: Încă pe la 1912 O. Ghibu, marele teoretician al pedagogiei, a spus în felul următor: „*Ce putere mare ar fi pentru fiecare învățător conştiința că ceea ce simte el simte întreaga ceată de educatori din Europa!"* (4, p. 185). Azi am putea spune în felul următor: *Ce putere mare ar fi pentru fiecare profesor conştiința*

că ceea ce f o r m e a z ă el, f o r m e a z ă întreaga comunitate de profesori din Europa!

În baza ideilor de mai sus, putem *concluziona*:

1. Învățământul formativ solicită abordarea *înțelegerii, conştientizării şi convingerii,* raportate la elev, atît la nivelul formării acestora, cît şi la nivelul de analiză a activității cadrelor didactice care realizează învățământul formativ.
2. Este necesar ca la nivelul dezvoltării profesionale să se aplice activ tehnici de lucru care ar ilustra modalitățile ce i-ar face pe elevi să înțeleagă cunoştințele transmise, să le conştientizeze utilitatea, să-şi formeze convingeri în utilitatea lor.
3. Unul din criteriile de bază în evaluarea profesionalismului cadrelor didactice este nivelul de credibilitate a acestora, adică gradul în care pot forma convingeri elevilor privind necesitatea cunoştințelor şi competențelor formate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Habermas, J., *Conştiință morală şi acțiune comunicativă,* Editura ALL Educațional, Bucureşti, 2000.
2. Cosmovici, A., *Psihologie generală*, Editura Polirom, Iaşi, 1996.
3. Zlate, M., *Psihologia mecanismelor cognitive*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.
4. Ghibu, O., *Pedagogia militans*, Editura Semne, Bucureşti, 1998.

Recenzenți:
dr. hab. Nicolae SILISTRARU
dr. hab. Stela CEMORTAN



Implicația inteligenței ca factor al performanței în procesul educațional

Adrian **GHICOV**
Ministerul Educației şi Tineretului

Maturitatea elevilor, la finele unei etape de studii, rezidă în demonstrarea performanțelor, acțiunile de formare a acestora fiind un punct de reper în diferite manevrări educaționale, în care, din perspectiva funcțiilor performanței, elevii sînt modelați, dezvoltați şi ajutați să se manifeste ca personalități. Abordarea la un alt nivel valoric a conceptului de performanță a generat o viziune inovativă în tratarea şi explicarea acesteia. Personalitatea elevului trebuie să se afle în prim-planul performanțelor, care este indicatorul direct al potențialului lui, factorul determinant şi responsabil de însăşi calitatea atributelor performative. Procesul performanței şi produsul performativ au o mare semnificație pedagogică, deoarece performanța nu aparține unei elite, ci tuturor elevilor şi se produce zilnic în variate circumstanțe.

În acest cadru, ***inteligența*** este una dintre coordonatele performanței. Definițiile inteligenței sînt cele mai diverse: capacitatea minții de a stabili legături, relații; capacitatea de adaptare la mediu; instrument al reuşitei; instrument al cunoaşterii etc. Un elev inteligent, conform lui C.Rădulescu-Motru, este acela care obține, prin gîndirea sa, maximum de rezultate, iar unul neinteligent este acela care nu-şi poate folosi propria gîndire [Apud 1, p. 44]. Inteligența (lat. *intelligentia: deşteptăciune*) – grecii, de altfel, nu aveau un cuvînt echivalent – este o trăsătură caracteristic umană, amplă şi complexă, o funcție cognitivă generală, fundamentată pe abstracție, în construcția de modele şi soluționarea problemelor [2, p.105]. Gilles Azzopardi susține că inteligența este o aptitudine mentală care implică capacitatea de a raționa, de a prevedea, de a rezolva probleme, de a gîndi abstract, de a înțelege idei complexe, de a învăța repede şi de a folosi experiența acumulată. Ea reflectă o mare capacitate de a înțelege mediul, de a „prinde din zbor", de a da un sens lucrurilor şi de a imagina soluții practice" [3, p. 6]. Concret, inteligența este capacitatea generală de a rezolva probleme în mod eficient, adică aptitudinea de a face față tuturor obligațiilor ce solicită o anumită facultate de adaptare, spirit de observație, de deducție logică etc.

Jean Piaget a relevat rolul inteligenței în viața spiritului, ea fiind cel mai simplu şi, în acelaşi timp, cel mai durabil echilibru structural al comportamentului. Putem spune, indică J.Piaget, că o conduită a elevului este cu atît mai inteligentă cu cît traiectoriile dintre el şi obiectele acțiunii sale încetează să fie simple, dezvoltîndu-se progresiv. Caracterul cel mai specific al inteligenței este, conform lui J.Piaget, reversibilitatea, deoarece inteligența poate să construiască ipoteze şi apoi să le înlăture, pentru a reveni la punctul de plecare, poate să parcurgă un drum şi să refacă drumul invers, fără a modifica noțiunile întrebuințate [4, p. 39]. Aşadar, în inteligență contează nu formele statice, nici simpla trecere

de la o stare la alta, ci mobilitatea şi reversibilitatea generală a operaţiilor, care generează structurile [*Ibidem*, p. 47]. J.Piaget a formulat una dintre cele mai neaşteptate ipoteze: *după cum elevul îşi fixează privirea asupra primului punct observat sau o îndreaptă în aşa fel ca să cuprindă ansamblul raporturilor, se poate judeca aproape exact despre nivelul său mental* [*Ibidem*, p. 71].

D.C.Hebb şi Ph.Vernon au făcut o clasificare a inteligenţei luînd la bază raportul *natură/educaţie.* În felul acesta, *Inteligenţa A* constituie potenţialul de bază al organismului uman de a învăţa şi de a se adapta la mediu. Inteligenţa A este determinată de gene şi nu se dezvoltă independent de mediu. Gradul în care se realizează potenţialul Inteligenţei A este dependent de o stimulare adecvată din partea mediului în care se formează elevul. *Inteligenţa B* reprezintă nivelul de capacitate probat de elev în comportamentul său: înţelepciune, eficienţă şi complexitate a percepţiei, a învăţării, gîndirii şi rezolvării de probleme. Inteligenţa B este dobîndită, fiind produsul unor legături între potenţialul genetic şi stimulul mediului şi se manifestă în performanţele elevului [Apud 1, p. 47]. Însă nu este suficient, afirmă G.Văideanu, să trezeşti la viaţă resursele latente ale inteligenţei, ci este necesar să le orientezi spre scopuri şi activităţi de valoare. În felul acesta, se proclamă unul dintre principiile fundamentale ale performării în cadrul învăţămîntului formativ: *dreptul de a fi inteligent şi datoria de a fi inteligent* [5, p. 146].

Pentru a înţelege rolul şi funcţiile inteligenţei, putem aduce ca dovadă şi definiţia dată de P.Popescu-Neveanu, care consideră că inteligenţa este puterea şi funcţia minţii de a stabili legături şi a face legături între legături [6, p. 362].

Prin urmare, în abordare educaţională, inteligenţa are următoarele funcţii: adaptarea cu succes la situaţii noi; rezolvarea, prin gîndire, a unor probleme noi; asigurarea generală a eficienţei mentale; perceperea raporturilor dintre cunoştinţe; conferirea îndemînării; determinarea rezultatelor maximale de calitate, prin activitatea mentală [7, p. 77]. Ca exemplu serveşte succesul japonez, deoarece dacă există un factor care să-l explice acesta este căutarea permanentă a cunoaşterii. La baza fiecărei performanţe se găseşte mereu acelaşi material, acelaşi exploziv: inteligenţa valorificată temeinic [*Ibidem*, p. 79].

În pluridimensionalitatea personalităţii elevului, inteligenţa generală, aptitudinile speciale şi creativitatea sînt definitorii pentru performanţă. Un rol esenţial în dezvoltarea inteligenţei îl are gîndirea divergentă, care presupune capacitatea de a da mai multe soluţii aceleiaşi probleme, prin *concasaj* (schimabrea unui punct de vedere sau a unei concepţii înguste, limitate, privitoare la obiecte sau fenomene, aplicîndu-se distrugerea, disocierea, relativizarea, diminuarea, inversarea), în vederea eliminării şablonului, stereotipurilor de gîndire. A vedea cu „ochii minţii" este o capacitate ideativ-perceptivă a elevului, formată în special prin *eureme* (gr. – *a afla, a descoperi, a crea, a inventa*). Eurema se referă la amplificarea energiilor ce generează starea de continuă concentrare a celui inteligent, care rămîne activ pînă nu descoperă adevărul. În acest cadru de referinţă, I.Moraru elaborează un *model al euremelor:* eurema de acumulare şi comprehensiune a informaţiei (participă memoria, gîndirea, limbajul, interesele etc.); eurema asociativ-combinatorie (inteligenţa, imaginaţia, memoria, conştientizarea etc.); eurema energetică-stimulatorie, la care participă pasiunea, sentimentele, motivaţia, interesul, curiozitatea, efortul, voinţa, curajul, nevoia, ambiţia, plăcerea etc.; eurema critică, realizată de gîndirea analitică, inteligenţă, valorizarea conştiinţei etc.; eurema ideativ-perceptivă (reprezentarea, concretizarea ideii, vizualizarea ei) [Apud 2, p.84]. Prin urmare, eurema este o structură alcătuită dintr-o grupare de părţi funcţionale în relaţie, care îndeplineşte o funcţie calitativ distinctă în producerea performanţei.

De asemenea, M.Mircescu şi I.Moraru recomandă în dezvoltarea inteligenţei utilizarea *eurigramei,* care presupune prezentarea paşilor importanţi, a căutărilor făcute pentru a ajunge la un rezultat, adică munca pe etape a elevului în realizarea obiectivului. Schematizînd principalele etape, se poate ajunge la o reprezentare a fazelor gîndirii în rezolvarea unei probleme prin cercetarea stadiilor procesului de invenţie [7, p. 126].

J. Guilford elaborează modelul tridimensional al structurii inteligenţei (prin 1967), bazîndu-se pe următoarele criterii: (a) criteriul materiei pe care elevul o gîndeşte (conţinutul gîndirii); (b) criteriul operaţiilor prin care se dobîndesc cunoştinţe noi, ce constituie esenţa capacităţii de a descoperi, inventa, crea; (c) criteriul produsului realizat (al performanţei). Conţinutul este materia asupra căreia elevul lucrează „cu inteligenţa" [Apud 8, p. 38].

Unul dintre subiectele controversate se referă la faptul dacă inteligenţa este înnăscută, congenitală sau dobîndită. În 1977 H.J. Eysenck a demonstrat că inteligenţa este determinată genetic în proporţie de 75-80%, mediul avînd o influenţă de 20-25%, iar cercetările unei echipe de la Departamentul de Statistică al Universităţii Carnegie din SUA au condus la concluzia că 20% din inteligenţă depind de condiţiile de viaţă uterină, 50% de factorul genetic şi 30% sînt atribuite factorilor de ordin sociocultural [Apud 2, p.109]. Trebuie remarcat şi faptul că inteligenţa măsurată a crescut de la o generaţie la alta în medie cu 15 puncte.

Spearman Charles, Burt Cyril şi Vernon Philip, toţi făcînd parte din aşa-numita şcoală londoneză, au elaborat un model al inteligenţei bazat pe existenţa unui factor general, care influenţează toate aspectele funcţionării umane. Ei au fost iniţiatorii testelor pentru aptitudini mentale şi au constatat că *performanţa* unui subiect la un test nu se armonizează neapărat cu performanţa la un alt test [9, p. 14].

Teoria triarhică a inteligenței, autor R. Sternberg, încearcă să explice relațiile fundamentale ale inteligenței: universul interior şi inteligență, lumea exterioară şi inteligență, experiența individului şi inteligență. De asemenea, consideră cercetătorul, capacitatea de a face față unei relative noutăți şi aptitudinea de a prelucra informațiile automat sînt un mijloc eficient de măsurare a inteligenței. Capacitatea de automatizare permite deci mobilizarea resurselor în aria noutății şi invers, dacă elevul dispune efectiv de competența de a opera cu o noutate, resursele vor putea fi mobilizate major în aria automatizării. În vederea măsurării inteligenței se operează cu noțiunea de *vîrstă mentală*, adică nivelul de dezvoltare al inteligenței elevului [9, p. 21].

În ultimul timp tot mai insistent se vorbeşte nu numai despre IQ, ca măsură a inteligenței raționale, ci şi despre EQ – ca un coeficient emoțional al inteligenței, care se traduce prin stăpînire de sine – a-şi controla impulsiile, a asculta glasul rațiunii şi a rămîne calm în toate circumstanțele, optimist în ciuda dificultăților şi încercărilor – şi prin capacitatea de a „citi" sentimentele altora şi pe ale sale proprii [3, p. 7]. De asemenea, apare noțiunea de *inteligență compozitivă,* adică nu doar ca o facultate unică, ci şi ca un ansamblu de aptitudini particulare: perceperea, limbajul, memoria fiind esențiale; raționamentul, judecata, critica fiind cele mai elaborate [3, p. 11].

Distincția dintre rezultat ca performanță şi rezultatul cel mai bun şi performanță aparține unor niveluri de gîndire diferite în organizarea explorării şi studierii acestui fenomen. În explicarea realizării unor produse pertinente, originale, se manifestă următoarele tendințe: (a) performanța vine pe calea actelor logice line, succesive, obişnuite, planificate corect; (b) performanța vine prin renunțare la logica stabilită şi prin introducerea momentului inteligențial. Este o relație dintre rezultatul logic şi logica rezultatului.

Determinarea criteriilor de apreciere şi ordonare a valorilor, stabilirea unor etaloane pentru aprecierea unui proces şi a unui produs de performanță, a unui *elev performer,* constituie una dintre cele mai dificile probleme care stau în fața pedagogiei, a reflexiei ştiințifice şi deci în fața fiecărui specialist preocupat să ştie ce este mai bine de făcut, căror activități să li se acorde preferință, care să fie reperul de activitate. Criteriul suprem în judecarea valorilor performanței elevului urmează a fi cel al produsului uman, care include integralitatea de conținut şi inteligența comportamentului.

Karl Steinbuch, analizînd produsul din perspectivele: psihologică, socială, culturală, economică, propune o secvență din mai multe elemente pentru apariția unui produs nou şi atrage atenția asupra rolului pe care îl au, în elaborarea unui produs mai bun, *intențiile conştientizate* şi *motivate* de a realiza ceva nou, mai practic, mai productiv, cu randament. Aceste dorințe, în opinia cercetătorului, poartă amprenta *duratei, răbdării, aşteptării intensive* [Apud 8, p. 68].

Pentru a *democratiza performanța,* adică a face astfel ca elevii să fie conştienți de posibilitățile lor, pentru a-i ajuta să-şi descopere aptitudinile şi talentul, este important să se conştientizeze motivația unui produs performant: recunoaşterea valorică, prestigiul, stima colegilor pentru prestanța informativă, intelectuală, imaginativă, de inteligență; autoafirmarea, satisfacția originalității; plăcerea de a oferi celorlalți valori noi; statutul superior al performerului. Ce face, de fapt, elevul atunci cînd obține un rezultat? El realizează trei tipuri de acte educaționale: (a) *actul operațional* – elevul produce ceva conform sarcinii; (b) *actul factual* – produce într-o construcție, structură, formă dată; (c) *actul semantic* – produce o formă (structură) cu o anumită semnificație, constituită din sensul componentelor.

Implicația pedagogică a inteligenței ca factor al performanței relevă şi statutul deosebit al performanței în raport cu cel al competenței. Prin aplicarea criteriului comparativ, putem formula următoarele particularități ale performanței: *competența* este un comportament posibil, vizat, elevul va şti să facă ceva, presupune o învățare virtuală; *performanța* este un comportament real, elevul face (produce) ceva concret şi este condiționată de competență şi de inteligență.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Druță, M.-E., *Cunoaşterea elevului*, Editura Aramis Print, Bucureşti, 2004.
2. Dulghieru, V., Cantemir, L., Carcea, M. *Manual de creativitate*, Editura Tehnica-Info, Chişinău, 2000.
3. Azzopardi, G., *Dezvoltați-vă inteligența*, Editura Teora, Bucureşti, 2003.
4. Piaget, J., *Psihologia inteligenței*, Editura Ştiințifică, Bucureşti, 1998.
5. Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti, 1998.
6. Popescu-Neveanu, P., *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, Bucureşti, 1978.
7. Mircescu, M., *Educația pentru performanță*, Editura Discipol, Bucureşti, 1999.
8. Țopa, L., *Creativitatea*, Editura Ştiințifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1980.
9. Birch, A., Hayward, Sh., *Diferențe inter-individuale,* Editura Tehnică, Bucureşti, 1999.

Recenzenți:
dr. Viorica GORAŞ-POSTICĂ
conf., dr. Valentina ENCIU

Competența de cercetare – factor de continuitate în educație



Lia **SCLIFOS**

Universitatea de Stat din Moldova

La mijlocul secolului XX s-a observat că instruirea nu reuşeşte să ţină pasul cu ştiinţa, de aceea companiile, întreprinderile, remarcînd că absolvenţii nu posedă calităţile necesare pentru activitate în condiţiile societăţii informaţionale, lansează la adresa şcolii critici serioase. Aceste critici au condiţionat un val de reforme educaţionale în multe ţări, inclusiv în Republica Moldova.

În proiectul „Codul de legi în domeniul educaţional" se menţionează că „idealul educaţional constă în formarea integrală a personalităţii din perspectiva exigenţelor culturale, sociale, economice, politice ale societăţii libere şi democratice", iar „integrarea în spaţiul educaţional european şi mondial este orientarea strategică a politicii de stat" [2, p. 1].

Se constată, astfel, premise relevante pentru modernizarea continuă a sistemului de învăţământ, cum ar fi Programul de activitate "Modernizarea ţării – bunăstarea poporului", Planul de Acţiuni „Republica Moldova – Uniunea Europeană", Programul de modernizare a învăţământului pentru anii 2005-2015, revizuirea curriculumului, practici educaţionale de succes, dar şi conştientizarea unor probleme legate de învăţare, evaluare etc. Educaţia este orientată spre satisfacerea cerinţelor educaţionale ale individului, spre formarea competenţelor necesare pentru socializare şi realizare profesională, precum şi a celor de activitate independentă şi responsabilitate personală *la toate etapele de învăţare*.

Sistemul de învăţământ, prin esenţă, este unul construit pe *principiul continuităţii.* Drept confirmare ne serveşte "Concepţia modernizării sistemului de învăţământ din Republica Moldova" care are drept scop transformarea acestui sistem într-un factor prioritar de asigurare a dezvoltării social-economice durabile a Republicii Moldova, racordarea lui la tendinţele educaţiei pe plan internaţional în vederea integrării în spaţiul educaţional european.

O preocupare actuală este asigurarea continuităţii în educaţie, care se realizează atît la nivel de structură a sistemului de învăţământ, cît şi la nivel de proces, de funcţionare avînd în vedere formarea şi dezvoltarea competenţelor, atitudinilor necesare pentru o inserţie socială eficientă şi continuarea studiilor la următoarele trepte şi niveluri:

- Pregătirea copiilor către şcoală este obligatorie de la vîrsta de 5 ani şi se produce în grupe pregătitoare (în grădiniţă sau şcoală) sau, la solicitarea părinţilor, în familie.
- Învăţământul primar (clasele I-IV) are menirea de a forma copilul ca personalitate liberă şi creativă, de a structura competenţele fundamentale necesare continuării studiilor la treapta gimnazială: bazele culturii sociale, tehnicile de învăţare, tehnicile de comunicare etc.
- Învăţământul gimnazial asigură dezvoltarea aptitudinilor şi capacităţilor intelectuale ale elevilor, concepute drept nivel definitoriu în formarea personalităţii, orientarea profesională şi pregătirea pentru încadrare în învăţământul liceal sau profesional.
- Învăţământul liceal se realizează în licee (clasele X-XII), asigură pregătirea teoretică fundamentală a elevilor şi formarea unei ample culturi generale, necesare pentru continuarea studiilor în învăţământul superior, secundar profesional sau postsecundar profesional.
- Învăţământul complementar (extraşcolar) este parte integrantă a sistemului de învăţământ, include activităţi complementare procesului educaţional, menite să dezvolte potenţialul cognitiv, afectiv şi acţional al copiilor şi tinerilor, să răspundă intereselor şi opţiunilor acestora prin organizarea utilă şi agreabilă a timpului liber.
- Învăţământul profesional, parte a sistemului educaţional naţional, are drept obiectiv general formarea şi dezvoltarea abilităţilor, competenţelor şi atitudinilor profesionale, avînd la bază învăţământul gimnazial sau liceal, şi se realizează conform standardelor educaţionale de stat, racordate la solicitările pieţei muncii din republică, la exigenţele europene şi ale curriculumului de formare profesională, constituit din module, măsurate în credite şi coordonate cu catedrele de profil ale instituţiilor de învăţământ superior.
- Învăţământul superior corelează contingentul de înmatriculare cu cererea pieţei muncii din ţară, în concordanţă cu standardele europene şi internaţionale, stabileşte relaţii eficiente între

sistemul de învăţământ superior şi mediul social-economic, drept condiţie de dezvoltare a domeniului educaţional şi a sferei social-economice, iar integrarea cercetării ştiinţifice şi instruirii devine o condiţie de asigurare a calităţii şi dezvoltării sistemului de învăţământ.

- Crearea unui sistem de formare profesională continuă în învăţământul vocaţional.
- Învăţământul continuu asigură accesul cetăţenilor la realizările ştiinţei, culturii şi la cele din domeniul profesional, pe parcursul întregii vieţi, continuitatea între formarea profesională iniţială, continuă şi recalificarea cadrelor didactice [1, p. 5-12].

Un alt aspect de continuitate este modernizarea Curriculumului Naţional din perspectiva exprimării obiectivelor globale ale societăţii şi ale sistemului de învăţământ, dezvoltării individului, formării profesionale şi pregătirii lui în vederea asumării responsabilităţilor sociale, profesionale şi politice. Curriculumul renovat se axează pe metode active de predare-învăţare-evaluare, pe formarea de competenţe şi atitudini fundamentale şi specifice, pe activismul şi responsabilitatea proprie faţă de rezultatele obţinute, pe diversitate şi opţiuni individuale, pe cooperare şi deschidere europeană.

În doctrina naţională a învăţământului se menţionează necesitatea unor tehnologii orientate spre dezvoltarea competenţelor, una dintre priorităţile sistemului educaţional fiind *integrarea învăţământului şi cercetării* în vederea asigurării calităţii şi dezvoltării acestui sistem. Cercetarea este indispensabilă de activitatea de instruire, dar moştenirea transmisă de generaţiile anterioare creează anumite dificultăţi în acest sens. Ce presupune o activitate de cercetare?

Activitatea de cercetare este direcţionată spre formarea calităţilor-cheie ale unei personalităţi de succes. Un loc aparte în acest proces îl are comportamentul omului. Comportamentul nu este altceva decît un sistem de acţiuni pentru satisfacerea unor necesităţi de ordin intern sau extern, canalizate spre realizarea anumitor scopuri (Poddiakov A. N.). Comportamentul poate fi considerat un sistem constituit din două tipuri de reacţii la condiţiile externe: reacţii automatizate, stereotipice (stereotip – sistem de reflexe condiţionate care se formează prin repetarea acţiunii aceloraşi stimuli în aceeaşi succesiune [3, p. 963]) şi reacţii de căutare, spirit activ. Ambele au un rol important în conduita omului, completîndu-se în permanenţă.

A construi stereotipuri este o funcţie naturală a minţii umane care, dorind să atenueze anxietatea faţă de necunoscut, simplifică realitatea complexă, ajutînd corpul şi mintea să dezvolte răspunsuri automate la stimuli similari. Stereotipurile sînt transmise şi întărite prin educaţie şi tradiţie. Acţiunile automatizate, stereotipice reglează comportamentul în situaţii obişnuite, tipice naturale sau simulate, simplifică într-un fel viaţa, economisesc energia mintală utilizată, dar nu întotdeauna asigură rezultatul dorit.

Conform teoriei behavioriste, într-o situaţie neprevăzută noi acţionăm în baza analogiilor (Bîrzea C.) [4]. Dacă cineva reacţionează diferit de noi, devenim, mai întîi, observatori şi, în caz de succes, preluăm modelul, completînd arsenalul comportamentelor stereotipice. Dar viaţa ne pune la dispoziţie situaţii cînd sîntem impuşi să schimbăm tipul de reacţie, să apelăm la mecanismul activ de căutare ce poate fi orientat spre modificarea situaţiei-problemă sau a atitudinii faţă de ea. În asemenea cazuri intervine comportamentul de cercetare. Funcţionarea lui într-o lume schimbătoare, dinamică este absolut necesară şi, după cum am menţionat mai sus, situaţia ce determină un asemenea comportament este una atipică, care nu poate fi abordată prin conduite obişnuite, stereotipizate.

S-au făcut mai multe încercări de a defini comportamentul de cercetare:

1. Comportament orientat la micşorarea gradului de incertitudine, nesiguranţă (Berlyne D.) [5, p. 39];
2. Acţiune de căutare a informaţiei (Fein G. G.) [7, p. 42];
3. Comportament orientat la căutarea şi achiziţionarea informaţiei, o formă fundamentală de interacţiune a fiinţelor vii cu lumea reală în scopul cunoaşterii ei, o caracteristică specifică activităţii umane (Poddiakov A. N.) [3, p. 325].

Prima variantă are mai mult o conotaţie biologică, pe cînd celelalte două fac referinţă la căutarea şi prelucrarea informaţiei. Sîntem de acord cu ideea autorilor privind legătura directă dintre căutarea informaţiei şi comportamentul de cercetare, dar trebuie să menţionăm că respectivul comportament nu se reduce doar la aceasta. Drept confirmare este tentativa lui A. N. Poddiakov de a accentua rolul cunoaşterii în activitatea umană.

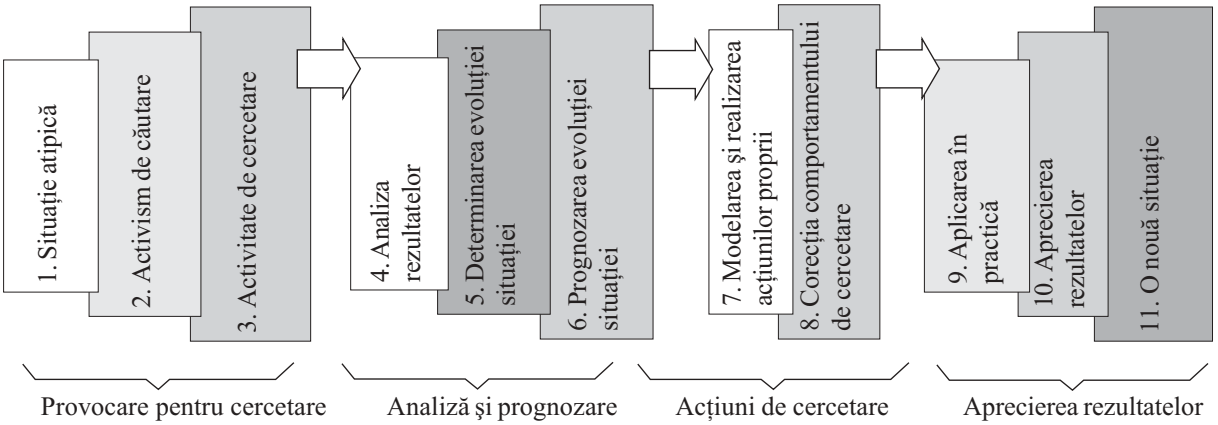
De unde apare dorinţa de a cerceta? De ce este determinat un comportament de cercetare? Acesta este dictat doar de factori externi şi deci îl putem aprecia drept situativ sau este condiţionat de necesităţi interne, de natură biologică?

Şi oamenii, şi animalele denotă motivaţie pentru cercetare, însă la oameni necesitatea de căutare, *activismul de cercetare* se manifestă nu atît în procesul de luptă pentru existenţă, cît într-un proces creativ.

Comportamentul de cercetare este stimulat de o situaţie de incertitudine, motivul principal fiind însă o necesitate psihică, internă, de natură biologică. Experimentele desfăşurate în acest sens demonstrează următoarele: comportamentul de cercetare trebuie privit ca o manifestare a activităţii vitale specifice tuturor vietăţilor.

Comportamentul de cercetare se poate dezvolta spontan, pe baza intuiţiei, prin metoda probelor şi erorilor, dar acesta poate fi orientat şi constructiv, conştient, adică

în baza analizei acțiunilor proprii, sintezei, aprecierii, prognozei logice. În cazul dat putem vorbi deja de *activitate de cercetare*. Ea include factorii motivaționali (inclusiv activismul de căutare) ai comportamentului de cercetare şi mecanismul funcționării lui. Pentru un comportament de cercetare este nevoie de gîndire divergentă şi convergentă; activitatea de cercetare necesită analiza rezultatelor obținute, aprecierea evoluției situației în baza lor, prognozarea evoluției (construirea ipotezelor), modelarea şi realizarea acțiunilor proprii – corecția comportamentului de cercetare. Implementarea realizărilor şi aprecierile reflexive repetate ridică cercetarea la un nivel calitativ mai înalt. Această cale poate fi tatonată, reluată de mai multe ori, în funcție de scop şi obiective. Schema ce urmează arată evoluția reacției omului la o situație atipică.



Din schemă deducem: anume comportamentul de cercetare realizează o funcție foarte importantă – funcția de dezvoltare. Iată de ce una din sarcinile profesorului este de a cultiva acest comportament în procesul educațional. Obiectivul dat poate fi atins nu doar prin cursuri speciale, dar planificînd modular, infuzional diferite sarcini creative, integrative. Astfel, metoda ştiințifică de instruire se extinde într-o practică de cercetare, îmbogățind personalitatea, prin specificul ei social şi profesional, cu noi cunoştințe şi abilități.

Cu siguranță, realizînd aceste scopuri, creăm un nou context pentru renunțarea la stereotipuri, pentru manifestarea unui comportament de cercetare constructiv şi o activitate de cercetare bine dirijată.

Prin *cercetare* înțelegem activitatea elevilor legată de rezolvarea unor sarcini creative, de investigație, cu un rezultat necunoscut preventiv (spre deosebire de lucrările practice, de laborator care servesc drept confirmare a funcționării unor legi, teorii cunoscute) şi care respectă etapele specifice unei cercetări ştiințifice.

În acest articol ne-am propus să analizăm atît esența competenței de cercetare, cît şi caracterul ei continuu. Prin competențe avem în vedere manifestarea unui comportament cognitiv specific unui domeniu în diferite situații de integrare, şi nu acumularea sporadică a informațiilor.

Comportamentul de cercetare este orientat la realizarea unor sarcini complexe după un model cunoscut şi acceptat în ştiință: identificarea problemei (sau a unei întrebări), documentarea, enunțarea ipotezei/ipotezelor cercetării, alegerea metodelor de cercetare şi însuşirea lor, acumularea datelor, informației, analiza şi sinteza acestora, formularea concluziilor.

Prin competență de cercetare înțelegem un ansamblu integrat de achiziții specifice exersate în diferite situații, prin îmbinarea cunoaşterii cu experiența socială responsabilă, precum şi disponibilitatea de a mobiliza, reorganiza resursele interne şi externe pentru atingerea scopului.

Procesul de formare a competențelor presupune activități de integrare, de aceea competența de cercetare poate fi dezvoltată grație diverselor situații de integrare pe care le pune la dispoziție actul de cercetare: rezolvarea unei probleme şcolare, comunitare etc., comunicarea în grup sau comunicarea cu anumite persoane interesate în realizarea unui proiect, redactarea unui text care urmează a fi făcut public, vizite în scopul determinării temei sau acumulării informației pentru formularea ipotezelor, culegerea informațiilor care necesită adunarea şi prelucrarea unor date (anchetă, studiu documentar etc.), prezentarea rezultatelor cercetării în grupul de lucru, clasă, şcoală, comunitate etc. Situațiile de integrare demonstrează următorul fapt: competența de cercetare este un factor de continuitate în educație.

Competența de cercetare derivă din competența informațională şi se află la intersecția dintre domeniul didactic (vizînd ariile curriculare), domeniul socio-economic (vizînd pregătirea pentru piața muncii) şi domeniul de cunoaştere concretizat în şcoală printr-un obiect de studiu.

Pentru a asigura dezvoltarea competenței de cercetare este nevoie de a lua în considerație:

a) 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 competenţe specifice, organizate în jurul cîtorva acţiuni definitorii ce exprimă complexe de operaţii mentale.

b) Etapele procesului de cercetare care vizează modelul recunoscut în ştiinţă şi poate fi prezentat ca totalitate de competenţe specifice acestui proces sau subcompetenţe.

Prin urmare, competenţa de cercetare întruneşte competenţele specifice atît procesului de cercetare cît şi procesului de învăţare, exprimat în operaţii mentale, deoarece investigaţia este direct proporţională cu învăţarea (*Figura 1*). Pentru a efectua lucrări de cercetare trebuie, mai întîi, să învăţăm paşii de realizare a acestora; fiecare cercetare este o învăţare. Dacă înţelegem competenţa ca rezultat al învăţării, atunci procesul de învăţămînt are un rol deosebit în atingerea acestei finalităţi.

În *Figura 1* prezentăm grafic structura competenţei de cercetare ca parte componentă a competenţei informaţionale. În baza ei şi a celor relatate mai sus, putem lansa ipoteza că formarea competenţei investigaţionale, de cercetare, care derivă din competenţa informaţională, va crea condiţii pentru asigurarea continuităţii în învăţămînt prin funcţionalitatea unei structuri cognitive de cercetare ce va contribui la pregătirea unui om competent, capabil să rezolve probleme.

Odată preluat acest comportament va depăşi limitele cadrului şcolar de învăţare, manifestînd calităţi de integrare şi transfer specifice competenţei. Această ipoteză scoate în evidenţă două direcţii de activitate:

- formularea sarcinilor care orientează acţiunile elevilor;
- identificarea mediilor/situaţiilor educaţionale în care se rezolvă probleme importante pentru elevi şi care pot deveni activităţi de integrare, context, condiţie pentru formarea competenţelor.

Este binecunoscut că elevii trebuie pregătiţi pentru viaţă, dar nu mai puţin cunoscută este şi ideea că şcoala înseamnă viaţă, elevul învaţînd şi dezvoltîndu-se în mediul şcolar. În acest sens, este foarte interesantă viziunea lui John Dewey: „să laşi copilul să vină la şcoală cu toată experienţa căpătată în afara ei şi să plece de la şcoală cu ceva care să fie folosit imediat în viaţa de toate zilele" [6, p. 130].

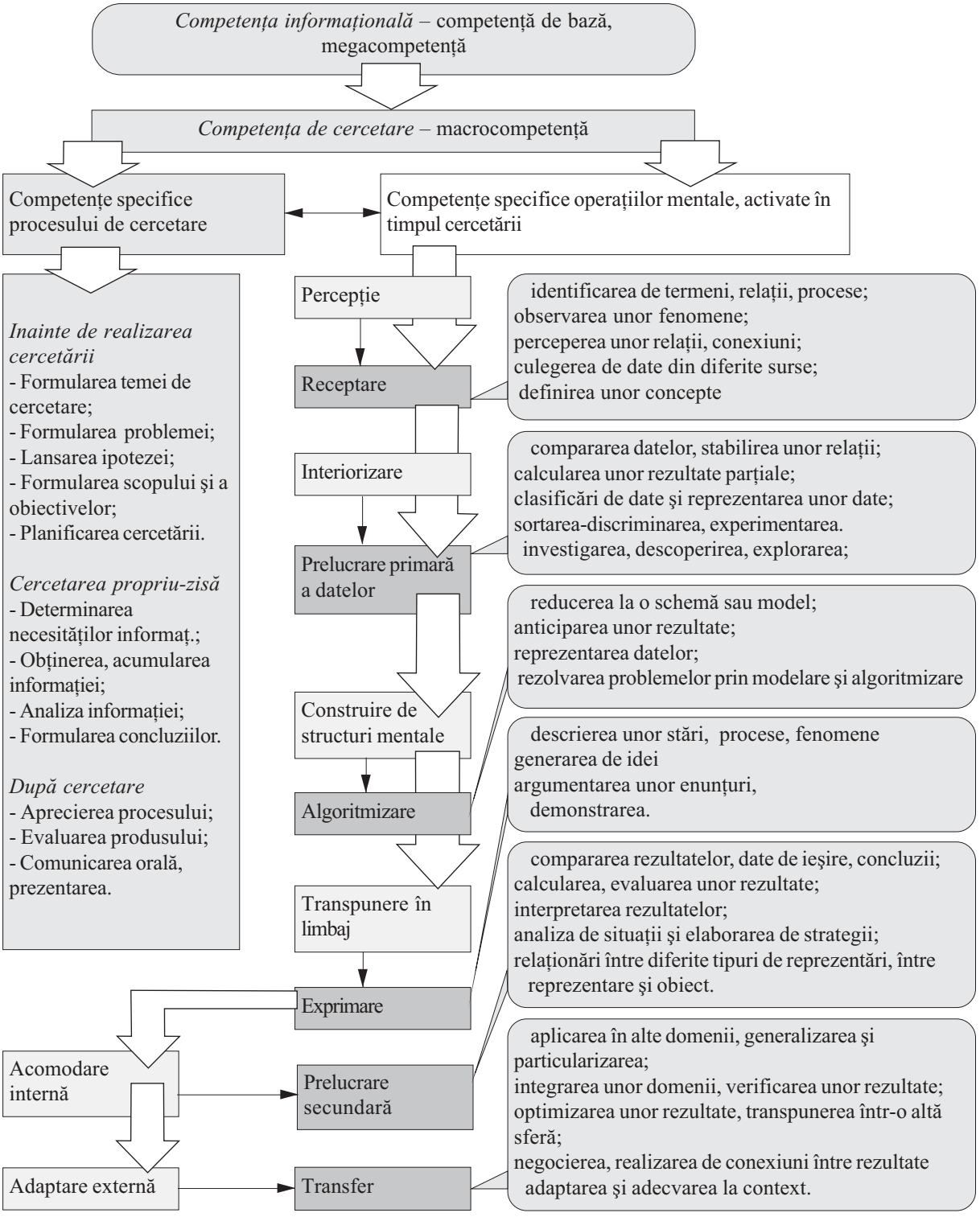
Procesul de învăţare reprezintă doar o parte a vieţii şcolare. Învăţînd, copilul însuşeşte competenţa de elev, dar, în acelaşi timp, mediul şcolar îi oferă situaţii cînd el este nevoit să ia decizii, să rezolve diferite probleme personale şi de grup. Anume respectivele situaţii pot fi folosite pentru dezvoltarea competenţelor.

Elevul trăieşte într-o viaţă reală şi sistemul propriu de valori i-l formează nu doar şcoala. În acest context, nivelul de corespondenţă dintre modelul de viaţă şcolar şi cel real determină eficienţa educaţiei. Achiziţiile şcolare sînt cu atît mai funcţionale, cu cît pot fi aplicate în diferite situaţii de viaţă: obţinerea independentă a cunoştinţelor necesare, lucrul cu informaţia, identificarea şi rezolvarea problemelor, formularea scopului şi proiectarea strategiei, planificarea, comunicarea scrisă, comunicarea orală şi în grup, aprecierea procesului şi a produsului etc. Toate acestea sînt competenţe specifice care derivă din competenţa de cercetare şi asigură formarea ei.

Cercetarea este un mod esenţial de satisfacere a necesităţilor cognitive. Sarcina principală a şcolii constă în implicarea copiilor într-un proces activ de autocunoaştere, cunoaştere a lumii înconjurătoare. Această sarcină se simplifică în cazul cînd profesorii sînt purtători ai tradiţiilor ştiinţei şi activităţii de cercetare pe care le transmit prin relaţionare elevilor. *Activitatea de cercetare a elevilor* constituie un proces creativ în vederea rezolvării unor probleme, în rezultatul căreia are loc un transfer de valori culturale ce finalizează cu formarea concepţiei despre lume. Profesorul intervine aici ca purtător al experienţei de organizare a activităţii şi nu ca sursă de cunoştinţe. În cercetare se produce o interrelaţionare activă, fiecare avînd rolul şi obligaţiile sale. Prin activitatea de cercetare înţelegem nu doar scrierea unor lucrări de investigaţie, dar ceva mult mai profund, pentru că învăţarea este tot o cercetare realizată în comun de profesor şi elev.

Cu alte cuvinte, sarcina profesorului este de a institui un climat adecvat dezvoltării elevilor, de a crea condiţii pentru activitatea de cercetare, datorită căreia acestora li se formează motivaţia intrinsecă de a trata orice problemă de ordin ştiinţific sau social de pe poziţii creative, de cercetare. De aici deducem unul dintre scopurile cele mai importante: transformarea necesităţii externe de investigaţie în necesitate internă, adică interiorizarea acestei necesităţi.

Există o vîrstă cînd fiecare copil tinde să devină cercetător, există o perioadă cînd lecţiile la şcoală încă nu au tăiat pofta şi interesul pentru ştiinţă, percepută ca o activitate romantică, atrăgătoare. Mai există şi necesitatea internă de a fi matur şi a avea ocupaţii similare. În aceste condiţii, cercetările ştiinţifice vor servi drept colac de salvare pentru elevi şi şcoală, în general. Nu putem afirma însă că activitatea de cercetare a elevilor reprezintă o alternativă pentru programa şcolară. Ea este o formă de organizare a procesului de învăţare. Elevii antrenaţi în cercetări îşi dezvoltă gîndirea creativă, abilitatea de a-şi susţine opinia, responsabilitatea. În procesul de cercetare elevul este figura principală, „soarele, în jurul căruia se roteşte procesul educaţional" (J. Dewey), de aceea se cere a-i identifica potenţialul, a-i satisface interesele, a-i exersa aptitudinile. J. Dewey considera că această reorientare în pedagogie echivalează după importanţă cu descoperirea lui N. Copernic în astronomie [6, p. 123].



Abordarea ştiințifică a procesului de cercetare în practica pedagogică reclamă respectarea unui sistem de principii:

1. *Principiul conştientizării,* adică implicarea elevilor în stabilirea scopurilor de învățare prin cercetare, a problemelor şi sarcinilor, a mersului şi rezultatelor cercetării. În afară de aceasta, problema de cercetare nu este una inventată, ci una reală; interesul elevului pentru investigație nu este artificial, ci natural;
2. *Principiul inițiativei.* Elevul poate învăța să cerceteze doar prin acumularea experienței proprii în domeniu, grație inițiativelor manifestate;

3. *Principiul abordării sistemice a procesului de formare a competenței de cercetare.* Activitatea de investigație va da rezultate în contextul dezvoltării competenței de cercetare doar în cazul cînd va avea un caracter sistemic şi sistematic;
4. *Principiul abordării participative a cercetării* prin valorificarea resurselor specifice învățării sociale. Rezolvarea unor probleme reale, social-utile prin intermediul cercetării are şanse de izbîndă doar prin colaborare şi implicarea mai multor persoane, potențiali beneficiari. Astfel, cercetarea este necesară şi valoroasă nu numai pentru elev, ca modalitate de învățare, dar şi pentru alte persoane care activează în contexte reale de viață.
5. *Principiul valorificăriii particularităților de vîrstă*. Adolescența este perioada în care pot fi create condiții optime pentru dezvoltarea competenței de cercetare.
6. *Principiul valorificării potențialului cultural* (lansat de Disterveg şi dezvoltat de Uşinski). Dezvoltarea culturală a elevilor are loc concomitent cu dezvoltarea naturală, ambele influențînd dezvoltarea intelectuală. Experiența culturală, după Vîgotski, poate fi considerată „act al dezvoltării".
7. *Principiul asigurării conexiunii inverse prin activități metacognitive periodice*. Activitatea de cercetare este un proces îndelungat şi solicită încurajări interne şi externe. Construit corect, acest proces creează condiții propice pentru evaluarea formativă şi cea sumativă. Activitățile metacognitive stimulează procesul, amplifică calitatea lui, dezvoltă abilități de automanagement.

În procesul de formare a competenței de cercetare profesorului îi revine sarcina de a identifica balanța dintre respectarea tradiției ştiințifice şi noutate, importanța vitală şi originalitatea problemei. Acest fapt prezintă o dificultate pentru profesor care este mereu în căutarea unor modalități de menținere a interesului pentru cercetare. Motivația intrinsecă şi interesul profesorului pentru cercetare constituie baza succesului obținut de elevi în urma cercetării. Activitatea de cercetare se fundamentează pe principiile proiectării, proiectul de cercetare fiind o formă de interacțiune între cercetător şi conducătorul ştiințific. Învățarea devine, astfel, productivă, rezultatul ei – o lucrare de cercetare – are valoare materială, personală şi intelectuală pentru cel ce a realizat-o. În aşa mod putem vorbi despre posibilitatea şi rațiunea de utilizare a activității de cercetare ca formă de organizare a interacțiunii profesor-elev.

Tehnologia învățării prin cercetare reprezintă activitatea autonomă a elevilor în procesul didactic, în care acestuia îi revine ipostaza omului de ştiință, a cercetătorului, şi care presupune abordări şi demersuri creative, adesea interdisciplinare, urmate de rezultate remarcabile. „Pentru a asigura eficiența învățării, tendința de dirijare specifică activității profesorului se reduce, iar implicarea elevului devine mai accentuată. În acest context situațiile de învățare se pot apropia cu cele de cercetare ştiințifică, de descoperire a adevărului grație propriilor eforturi ale elevului şi independenței gîndului acestuia" [8, p. 290].

Modelul empiriocentric abordează euristic situația de instruire, privind ştiința ca pe un proces ce trebuie descoperit; noua tratare încercînd să familiarizeze elevii cu logica investigației ştiințifice şi cu tehnicile de cercetare. Elevii experimentează cunoaşterea şi folosesc învățarea prin descoperire, rezolvare de probleme. Învățarea nu este atît cognitivă, ci, mai degrabă, orientată spre experiențele subiectului – acționale, afective, individuale şi sociale, dar de ordin mai îngust. În contextul dat, apare pericolul ca această "îngustare" a temelor de cercetare şi aprofundare să atenteze la calitatea învățămîntului general. Iată de ce nu orice sarcină poate fi propusă elevilor. Sarcinile de cercetare sînt elaborate în conformitate cu cerințele Legii Învățămîntului şi ale altor documente normative. Cerințele inițiale se referă la limitarea volumului materialului experimental, a aparatului matematic de prelucrare a datelor, a analizei interdisciplinare. Practica educațională, experiența de cercetare ştiințifică pune la dispoziția noastră următoarele tipuri de sarcini:

- *Sarcini practice,* care servesc la ilustrarea unor anumite fenomene;
- *Sarcini investigaționale*, selectate prin prisma particularităților de vîrstă, care presupun observarea şi analiza unor factori ce influențează obiectul cercetării;
- *Sarcini ştiințifice,* care implică mai mulți factori ce influențează obiectul cercetării. Sarcinile de acest tip necesită un orizont larg, o intuiție ştiințifică, fiind mai dificil de aplicat în liceu (A.V. Leontovici, A. C. Obuhova) [9, 10].

Competența de cercetare este una din competențele care poate crea contextul indicat pentru asigurarea continuității şi pentru operarea unei schimbări reale în învățămînt prin următoarele acțiuni:

- Identificarea problemelor, stabilirea priorităților de cercetare;
- Cunoaşterea şi aplicarea metodologiei adecvate obiectului cercetării ştiințifice;
- Proiectarea şi realizarea unor investigații ştiințifice proprii [11, p. 21].

Omul, prin natura sa, este un cercetător, iar cercetarea reprezintă o formă a activității umane la baza căreia stă interesul, curiozitatea, atitudinea activă față de lumea înconjurătoare. Cunoştințe noi pot fi însuşite pe diferite căi: din cărți, experiență etc. Cercetarea însă este un proces de obținere, de producere a lor, o formă a activității cognitive a omului demarată în şcoală şi exersată pe parcursul întregii vieți.

Cercetarea ştiințifică şi cercetarea şcolară au anumite similitudini, dar şi diferențe.

Dacă în ştiinţă scopul major este obţinerea unui rezultat nou prin elaborarea de noi teorii, cunoştinţe, atunci în învăţământ scopul activităţii de cercetare este unul instructiv, de formare a competenţelor de cercetare ca metodă universală de cunoaştere a realităţii, dezvoltarea gîndirii investigative, activizarea poziţiei elevilor în baza cunoştinţelor acumulate, implicarea în procesul de învăţare prin obţinerea independentă de noi achiziţii, importante şi valoroase pentru un elev concret într-o situaţie concretă. Îmbinînd munca de cercetare, de învăţare cu cea practică, de implicare, de integrare în contexte reale, autentice, elevii însuşesc concomitent cunoştinţe teoretice, ştiinţifice şi îşi dezvoltă propriile achiziţii intelectuale în condiţii de experienţă socio-culturală, profesională, cognitivă şi spirituală.

Activitatea de cercetare are un caracter permanent. Prin urmare, ea poate şi trebuie să se desfăşoare pe parcursul întregii vieţi, avînd la fiecare etapă diferite funcţii:

- *În educaţia preşcolară şi clasele primare* – menţinerea comportamentului investigativ al elevilor ca mijloc de dezvoltare a interesului cognitiv şi formarea motivaţiei pentru activitatea de învăţare;
- *În gimnaziu* – asigurarea didactico-metodică a activităţii de învăţare cu mijloace de realizare a proiectelor de cercetare ca mod de înnoire a conţinuturilor învăţării;
- *În liceu* – dezvoltarea competenţelor de cercetare şi a abilităţilor preprofesionale specifice profilului ales;
- *În instituţiile extraşcolare* – crearea condiţiilor pentru dezvoltarea abilităţilor şi aptitudinilor specifice în raport cu necesităţile individuale, pregătirea preprofesională a copiilor talentaţi;
- *În învăţământul profesional* – creşterea culturii profesionale prin dezvoltarea abilităţilor de pronosticare şi analiză cu ajutorul mijloacelor de cercetare;
- *În sistemul de reciclare şi recalificare a cadrelor* – dezvoltarea abilităţilor de proiectare creativă a activităţii în baza unor cercetări şi experienţe personale.

Astăzi, odată cu creşterea complexităţii structurilor economice şi de gospodărire creşte şi procentul serviciilor administrative, procentul implicării angajaţilor în luarea deciziilor colective şi independente, fără antrenarea oamenilor de ştiinţă capabili să prognozeze, analizeze posibilele urmări ale acestor decizii. De aici deducem importanţa formării competenţelor necesare pentru a face faţă provocărilor societăţii în continuă schimbare şi dezvoltării *culturii investigaţionale*, care să permită anticiparea efectelor şi, în anumite situaţii, conştientizarea oportunităţii colaborării cu specialişti din diverse domenii.

Cu certitudine, nu vrem să educăm un funcţionar care gîndeşte şi acţionează prin analogii şi stereotipuri, care se conduce doar de documente normative, fără a vedea soarta oamenilor, fără a se pătrunde de situţia lor. Vrem să educăm un om care posedă competenţe, un comportament activ de cercetare, care rezolvă probleme autentice. În aşa mod vom contribui la formarea autonomiei morale în scopul împlinirii personale, profesionale şi al promovării unei vieţi de calitate.

În concluzie putem afirma:

1. Competenţa de cercetare derivă din competenţa informaţională – competenţă de bază în viziunea multor autori.
2. Competenţa de cercetare întruneşte competenţe specifice atît procesului de cercetare, cît şi procesului de învăţare, exprimat în operaţii mentale, deoarece cercetarea este direct proporţională cu învăţarea.
3. Competenţa de cercetare poate fi formată în şcoală graţie activităţilor de integrare puse la dispoziţie de procesul cercetării.
4. În aspect motivaţional, dorinţa de a cerceta este determinată atît de factori interni, biologici, precum şi de factori externi, profesorului revenindu-i sarcina de a-i activa.
5. Cultura investigaţională, gîndirea ştiinţifică este un imperativ al timpului, iar competenţa de cercetare este un factor important de continuitate în învăţământ.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. *Concepţia modernizării sistemului de învăţământ din Republica Moldova*, Proiect, 2006.
2. *Codul de legi în domeniul educaţional*, Guvernul Republicii Moldova, Ministerul Educaţiei al republicii Moldova, Proiect, 2006.
3. Поддьяков, А., Н., *Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт*, М., Просвещение, 2000.
4. Bârzea, C., *Arta şi ştiinţa educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975.
5. Berlyne, D., *Structure and direction in thinking*, New York, Wiley, 1965.
6. Dewey, J., *Trei scrieri despre educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.
7. Fein, G., G., *Child development*., New Jersey, 1978.
8. Patraşcu, D., *Tehnologii educaţionale*, „Tipografia Centrală", Chişinău, 2005.
9. Леонтович, А., В., *Исследовательская деятельность учащихся*, Москва, 2002.
10. Обухов, А., С., *Исследовательская деятельность как способ формирования мировозрения*/*Народное образование*, nr. 10, 1999.
11. Cartaleanu, T., Cosovan, O., Sclifos, L. et al., *Evaluarea în cheia gîndirii critice, Învăţământ universitar şi preunuversitar*, Chişinău, 2005.

Recenzenţi:
dr. Otilia DANDARA
dr. Viorica GORAŞ-POSTICĂ

O viziune asupra condiției umane: teatrul absurdului



Emilia **TARABURCA**

Universitatea de Stat din Moldova

Cursul de Istorie a Literaturii Universale, atît în învățămîntul preuniversitar, cît şi în cel universitar, prevede studierea fenomenului dramatic *teatrul absurdului* – una dintre cele mai importante realizări ale culturii franceze şi mondiale din a doua jumătate a sec. XX, un punct de referință în gîndirea artistică universală.

Termenul *teatrul absurdului* a fost lansat de criticul englez M. Esslin, care şi-a intitulat astfel una din lucrările sale. Teatrul absurdului se dezvoltă în special în spațiul artistic francez, dar şi în Anglia, Germania, SUA, cei mai cunoscuți reprezentanți fiind E. Ionesco, S. Beckett, H. Pinter, N. Simpson; elemente ale acestei noi forme în dramaturgie se întîlnesc în piesele lui M. Walser, M. Frisch, I. Genet, A.Adamov ş.a.

Teatrul absurdului porneşte de la o concepție despre lume şi om similară existențialismului, dar în procesul de dezvoltare, sub influența realității aflate în continuă metamorfoză, îşi modifică codurile dramatice. Este o mişcare literară de avangardă, o manifestare a antiliteraturii, marcată prin tendința spre experimentul artistic paradoxal. Teatrul absurdului se caracterizează printr-un evident nihilism, necesitatea de a detrona canoanele, de a spune „nu" (după titlul unui volum de eseuri critice contestatare al lui E. Ionesco) procedeelor teatrului aristotelic. Sînt negate astfel de elemente ale teatrului clasic precum intriga ce presupune prezentarea istoriilor prin legătura dintre cauză şi efect, expunerea evenimentelor sub semnul intensificării tensiunii dramatice pînă la un anumit deznodămînt, individualizarea personajelor, determinismul social şi psihologic, justificarea acțiunii, tendința de a impune spectatorului iluzia autenticității – pentru a promova un original fenomen teatral „anti": antirealist, anticlasic, antiideologic, antiacademic etc., pentru a reprezenta nonreprezentabilul.

Premisele apariției, în linii generale, sînt aceleaşi care alimentează şi viziunea pesimistă despre realitate a filozofiei existențialiste, dar cu unele „descoperiri" recente ce caracterizează situația din timpul şi de după război, cînd crimele contra umanității, inumanitatea omului, criza valorilor ating dimensiuni incontestabile. În „Note şi contranote" (culegere de articole, polemici, interviuri şi studii despre artă şi teatrul de avangardă) E. Ionesco confirmă că antiteatrul devine mărturie a crizei universale a gîndirii. Părți componente ale realității tragice şi absurde sînt regimurile totalitare, dictaturile, experiența teribilă a lagărelor de concentrare, amenințarea atomică, acutizarea divizării bipolare a lumii prin intermediul războiului rece ş.a. Într-o astfel de conjunctură social-politică apare definirea omului drept cadavru în concediu, obsesia morții, certitudinea inutilității şi absurdului oricăror eforturi întreprinse pentru a realiza ceva. Stări fireşti ale eroului devin suferința, angoasa, nesiguranța, singurătatea ş.a., principalele nuclee tematice investigate fiind: lipsa de sens a existenței, ineficiența acțiunii, claustrarea, incomunicarea, retragerea în neant, dominația automatismelor şi a stereotipurilor, dezarticularea limbajului etc.

Teatrul absurd, teatrul absurdului, antiteatrul, teatrul crizei este calificat drept teatru al existenței, iar operele acestuia, prin tendința lor de a îmbina comicul cu tragicul (de a îneca comicul în tragic sau de a sublima tragicul în comic) [1, p. 404], sînt numite farse tragice. Tragice, deoarece astfel – de cele mai multe ori – sînt situațiile, contextul existențial; comice, groteşti, zadarnice sînt încercările individului de a depăşi universul dominat de legi absurde. În aşa mod, comicul, posibila punte de salvare, care însă nu se realizează, pune şi mai mult în evidență anxietatea inițială: tonalitatea tragică a operei este mai perceptibilă în spatele efectelor comice. După cum menționează E. Ionesco în una din dramele sale, tragicul devine comic, comicul este tragic. De fapt, nici tragicul nu trebuie înțeles în sens tradițional – ca deznodămînt nefericit, fatal al unui conflict violent, animat de personaje eroice. Este, mai degrabă, o tragedie estompată: omul din societatea de consum s-a epuizat spiritual, fiind incapabil de pasiuni autentice. Are loc un proces de rudimentare a sentimentelor, realizat prin pierderea reperelor, prin anihilarea treptată a oricărei încercări de opoziție față de realitate. M.Walser consideră că în această existență letargică nu se întîmplă nimic ce ar putea suscita fabula dramatică, iar cel ce va încerca s-o inventeze va merge împotriva adevărului. În antilumea populată cu antieroi orice tentativă de a evada din anonimatul cotidian este sortită eşecului.

Farsa tragică, ca şi literatura existențialistă în ansamblu, demonstrează o structură alegorică,

parabolică, caracter deschis din punctul de vedere al semnificațiilor. Aici lipsesc atît răspunsurile la întrebări, cît şi explicațiile, interpretările directe şi unice.

Din piesele teatrului absurd se desprinde o lume lipsită de repere, de sensuri superioare, o existență banală, insignifiantă, abia însuflețită de unele mici preocupații zilnice. Totul e relativ, convențional, ambiguu, fără legătură, acțiunea (atunci cînd există) ipotetic poate reîncepe la infinit, nimic nu e preconizat şi nimic nu e interzis. În „Cîntăreața cheală", de exemplu, pentru a reproduce absurdul şi nejustificarea existenței, lipsa comunicabilității, E. Ionesco înşiră expresii disparate, eterogene, lipsite de corelație şi sens. În această piesă totul este absurd: dialogul dintre domnul şi doamna Smith, dintre domnul şi doamna Martin, venirea căpitanului de pompieri, „istoriile" pe care le povestesc eroii, finalul şi chiar titlul care nu spune nimic despre esența operei. Uneori însă sensul poate fi descoperit în lipsa sensului, dar în acest caz însă totul va depinde de gradul de receptivitate a spectatorului (cititorului).

Ca formă – diferită, dar ca sens – aceeaşi, adică absurdă, este realitatea în „Scaunele" – o altă piesă ionesciană. Doi bătrîni, soț şi soție, la 95 şi 94 de ani, trăiesc de foarte mult timp împreună, izolați de restul lumii, într-o casă înconjurată de apă. Viața lor s-a transformat într-o permanentă repetare a aceloraşi senzații, amintiri, obişnuințe, regrete, expresii ş.a. Spargere a acestei rutine pare să fie pregătirea unui mare eveniment, pe parcursul căruia *bătrînul*, copleşit de obsesia menirii sale universale în existență, va transmite omenirii „mesajul" său, la care lucrează de mai mult timp. În acest scop organizează o conferință cu mai mulți invitați. Oaspeții, fără nume, fără individualitate, anonimi, nevăzuți şi neauziți de ceilalți, cu excepția bătrînilor, simbolizează esența omului contemporan, care s-a transformat într-un „nimeni". Autorul urmăreşte să impună prin intermediul efectelor scenice prezența unei absențe. Scaune sînt tot mai multe, în timp ce oamenii, ca şi la început, nu se văd; totuşi, prezența lor nu este pusă sub semnul întrebării de către bătrînii care chiar comunică cu ei. Aceşti oaspeți invizibili, interlocutori ipotetici pot fi interpretați şi ca rod al halucinației, sortite să acorde sens unei existențe ratate. Însuşi autorul recunoaşte, în studiile critice, că piesele sale urmăresc rezultate paradoxale, derutante, au mişcare în absența acțiunii, ritm şi desfăşurare în absența intrigii, situații ce se configurează doar prin cuvinte etc. În piesă aspirația *bătrînului* de a-şi transmite mesajul suferă eşec: oratorul s-a dovedit a fi surdomut. Opera are un final tragic: bătrînii se sinucid, aruncîndu-se în apă. Pe scenă rămîn doar scaunele ca semne ale absenței omului, ale dispariției oricărei esențe, ale vidului ontologic.

Subiectul piesei lui S. Beckett „Aşteptîndu-l pe Godot" are, de asemenea, conotații absurde. Autorul prezintă o nesfîrşită aşteptare a unor evenimente presupuse, care însă nu se realizează. Pentru Vladimir şi Estragon speranța, aşteptarea, se transformă în ultimă şi unică rațiune de a exista şi, deoarece enigmaticul Godot nu vine, viața lor este privată de sens. Aceşti doi vagabonzi, care revin în fiecare seară în locul unde li s-a dat întîlnire, sînt şi ei personaje absurde: fără vîrstă, fără domiciliu, fără profesie, nişte „nimeni"; trăiesc într-o lume incertă în care nu se întîmplă nimic. (Repetabilitatea, automatismul aceloraşi situații, expresii ş.a. este un procedeu specific operelor lui Ionesco, Walser, Simpson; se creează impresia că aceeaşi acțiune, în orice moment, poate fi reluată de la capăt.) În piesa „Aşteptîndu-l pe Godot" acțiunea propriu-zisă este substituită prin aşteptare, printr-un suspans: „nu vine nimeni, nu pleacă nimeni". Cotidianul este adus la gradul zero al semnificațiilor. Reproducînd drama aşteptării derutante, inutile, autorul sugerează imaginea existenței ca eşec.

Şi în „Aniversarea" de H. Pinter este descris un univers absurd, eroul central fiind supus unui proces de depersonalizare. Ca şi Jozef K. din „Procesul" de F. Kafka (a cărui operă anticipează trăsături conceptuale ale literaturii existențialiste), în rezultatul confruntării cu sistemul judiciar abstract şi absurd, acesta îşi pierde propria identitate, se transformă în vinovat fără de vină. De fapt, sentimentul de culpabilitate al eroului care, în urma confruntării cu realitatea se retrage în singurătate, este frecvent atît în literatura exitențialistă, cît şi în teatrul absurd. Absurdul mai poate fi generat de coexistența şi ciocnirea contrariilor, drept consecință a ambiguității unei unități. În această ordine de idei, E. Ionesco consideră că omul este „răstignit" între oroarea de a trăi şi oroarea de a muri, ambele manifestîndu-se cu aceeaşi intensitate.

În farsa tragică caracterul absurd al situațiilor şi dialogului exprimă caracterul absurd al realității ce şi-a pierdut valorile şi a căzut în neant. Personajele nu sînt prezentate în conjuncturi sociale (iar cînd există, acestea sînt doar convenții abstracte), ci în spațiul cotidian anodin, fiind măcinate de singurătate, de frica de gregaritate, de starea de dependență, de contactul cu ceilalți, de replierea în fața realității, de incapacitatea comunicării etc. Este reprodus omul lipsit de caracter, obosit, deseori ridicol, dar plauzibil oriunde, deoarece, deposedat de context, nu are fizionomie individuală, nu este determinat de un anumit loc sau timp, reprezentînd condiția umană în genere. Trăsături similare se pot întîlni la toți oamenii în toate timpurile. Fiind „desprinse din structurile lor sociale atît de diferite, ființele umane sînt omologate prin integrarea lor într-o existență situată sub acelaşi destin ontologic" [4, p. 7]. Se surprinde deci modelul universal al ființei umane.

De regulă, acesta nu este eroul activ, care luptă împotriva obstacolelor, încercînd să-şi înfrunte existența, să-şi făurească singur destinul. E individul pasiv, derutat, care nu-şi trăieşte viața, ci se străduie s-o suporte. Este omul angoasat de existență, care nu

are capacitatea şi nici dorinţa de a se desprinde din anonimatul zilnic anost, care, de fapt, nici nu mai este cel ce crede că este. Există însă şi excepţii: Berenger, erou întîlnit în mai multe opere ale lui E. Ionesco („Rinocerii", „Regele moare", „Pietonul văzduhului", „Ucigaş fără simbrie"). Acesta reprezintă personalitatea angajată în existenţă care încearcă prin diverse modalităţi să-şi păstreze individualitatea, propriul spaţiu. În „Rinocerii" (piesă ce surprinde alegoria angoaselor colective, a fanatismului produs de mutaţiile de conştiinţă – în cazul dat, procesul fascizării) Berenger, care îşi vede concetăţenii, prietenii, iubita schimbîndu-se, caută să se opună, apărîndu-şi identitatea, conştient de faptul că pe parcursul secolelor civilizaţia şi-a construit un anumit sistem de valori, o filozofie, o morală, o spiritualitate, superioare acestor noi fiinţe (rinocerii) care reprezintă degradarea, pierderea calităţilor umane şi, cu toate că nu este înfrînt, se simte neputincios, singur în faţa stihiei iraţionale ce i-a asimilat pe ceilalţi.

În teatrul absurdului protagonistul nu are antagonist, conflictul nu rezultă din opoziţia dintre personaje. Acesta-i conflictul între individ şi sistem, între individ şi forţele anonime, impersonale, indiferente ale existenţei. Adversari pot fi chiar propriile angoase ce suplinesc evenimentele reale. Astfel, fabula pieselor nu presupune acţiune din exterior, aceasta deseori se retrage în spaţiul imaginar şi se reproduce prin fixarea mecanică a fluxului gîndirii. Ceea ce acordă o tensiune dramatică intrigii sînt uneori evenimentele, iar de cele mai multe ori – anxietăţile, obsesiile ş.a.

În calitate de loc al acţiunii teatrul absurdului dă prioritate spaţiilor închise, convenţionale, mici, claustrate, care vorbesc despre retragere, izolare, frică de ceilalţi, alienare, lipsă de comunicare ş.a. Cel mai des întîlnit este camera (oricare: de mansardă, de pensiune, demisolul, salonul de bolnavi din ospiciu ş.a.). Într-un astfel de loc se pierde noţiunea de timp cronologic, succesiv, stabil. Acesta se transformă într-o durată interioară, deseori lipsită de conţinut, de consistenţă, emanaţie subiectivă a eului, relativă, elastică, cu capacitatea de a se dilata şi comprima; se poate dezintegra în imaginar şi trimite consecvent spre moarte.

Antieroul din teatrul absurd (ca şi eroul din literatura existenţialistă) nu este prezentat în complexitatea manifestărilor umane, ci în situaţii concrete, fenomenologic. În lipsa evenimentelor, a acţiunii, subiectul deseori este menţinut doar prin limbaj. Fiind vidat de sens, acesta încetează să mai fie mijloc de comunicare între oameni, nu mai asigură înţelegerea. Descompunerea limbajului este una dintre cele mai frecvente teme în opera lui E. Ionesco, S. Beckett, H. Pinter, N. Simpson ş.a. Tragedia eroului rezultă şi din incapacitatea lui de a găsi căile de comunicare cu ceilalţi. În consecinţă, se pierde încă o punte de salvare, singurătatea, înstrăinarea omului devin şi mai evidente. Eroii vorbesc, dar nu spun nimic; expresiile sînt expropriate de conţinut. „Omul este devorat de cuvinte, dar nu poate alunga cuvintele decît prin cuvinte" [2, p. 255]. Dialogul este incoerent, banal, stereotipic, alcătuit din jocuri de cuvinte, expresii ce se anihilează reciproc, clişee verbale şi formulări standard. De exemplu, o parte din piesa „Cîntăreaţa cheală" constă doar în fixarea cuvintelor, pe care personajele le repetă constant, iar opera în ansamblu – dintr-o înşiruire de expresii absurde, lipsite de corelaţii semnificative. Personajele vorbesc, dar nu se ascultă, fiecare îşi urmăreşte propriul gînd, şi acesta lipsit de sens, deoarece într-un singur enunţ se descoperă un amestec total de idei, noţiuni, contexte etc.

În antiteatru nu mai există dialogul tradiţional, fiindcă lipseşte ideea comună, receptivitatea. În delirul verbal cu discursiuni ambigue ce se pot dezvolta (şi relua) la infinit, limbajul îşi pierde funcţia de comunicare, nu reprezintă nimic. Anume astfel este, în interpretarea reprezentanţilor teatrului absurd, starea de lucruri în realitatea contemporană.

Aşadar, printr-o viziune specifică asupra condiţiei umane *teatrul absurdului – teatrul existenţei* suprinde încă o variantă a gîndirii artistice contemporane, caracterizată, în primul rînd, prin spiritul negaţiei, ca derivată a crizei valorilor ce domină conştiinţa universală de la începutul secolului XX. Este o concepţie deosebită despre existenţă şi om (ca alternativă la cele acceptate şi mai comode), deloc simplu de asimilat, în special de către elevi, dar care, totuşi, reprezintă o parte componentă a autoconştientizării umane, deci, necesită a fi cunoscută, chiar dacă mulţi nu-i împărtăşesc mesajul.

Pentru a facilita asimilarea unor astfel de texte profesorul va diviza tema în segmente informative (contextul apariţiei, imaginea realităţii, personajul, fondul tematic, timpul şi spaţiul, limbajul artistic ş.a.) pe care le va ilustra prin intermediul exemplelor din lucrări literare, dar şi din realitatea de zi cu zi, cu atît mai mult că aceasta continuă să-i menţină resorturile ce-i sprijină actualitatea (bunăoară şi astăzi omul se confruntă cu situaţii-limită sau cu pericolul de a nu fi auzit şi înţeles).

În pofida unor constatări evidente ale absurdului, tema respectivă totuşi nu va promova nonvalorile. Dimpotrivă, prin cunoaşterea mai multor concepţii despre existenţă elevul, studentul va fi mai liber în a forma propriile opinii.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Balota, N., *Lupta cu absurdul*, Editura Univers, Bucureşti, 1971.
2. Domenach, J.-M., *Întoarcerea tragicului*, Editura Meridiane, Bucureşti, 1985.
3. Ionesco, E., *Note şi contranote*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1992.
4. Munteanu, R., *Farsa tragică*, Editura Univers, Bucureşti, 1989.

Vorbirea ca tip al activităţii verbale în însuşirea limbii şi literaturii române de către elevii alolingvi



Lilia **FRUNZE**

Liceul "A. Puşkin", mun. Chişinău

Vorbirea (vorbirea expresivă) este un proces complex ce permite realizarea, împreună cu audierea, lectura şi scrisul, a comunicării. Această deprindere integratoare se manifestă la elevi numai atunci cînd apare necesitatea de a-şi spune ceva unul altuia. Drept motiv poate servi impulsul interlocutorului pentru o anumită acţiune verbală: a transmite un mesaj, a răspunde la o întrebare, a afla o informaţie etc. sau pentru o acţiune nonverbală: a îndeplini o rugăminte, a face ceva.

La faza iniţială se creează doar ideea enunţului, iar modalitatea emiterii acestuia este determinată la etapa lecturii. Anume atunci are loc „realizarea ideii enunţului în procesul formării raţionamentului prin intermediul limbii".

Pentru a comunica în limba română elevul alolingv trebuie să „aleagă" cuvintele depozitate în memorie (analiză) şi să le includă în actul verbal (sinteză). Dar pentru a le fixa în memorie este necesar să aibă relaţii asociative: paradigmatice sau sintagmatice. Cu cît numărul lor este mai mare, cu atît mai înalt este gradul „pregătirii" cuvîntului pentru a fi inclus în vorbire.

Relaţia paradigmatică presupune asocieri ca rezultat al comparaţiei cuvintelor după diferite criterii:

a) după sens opus (alb-negru, dulce-amar);
b) după sens apropiat (iute-piperat, cald-fierbinte).

Semnificativă este şi relaţia sintagmatică. De exemplu, **a merge** (cum?) repede, (cînd?) seara, (cu ce?) cu trenul. Structurarea enunţului, formularea acestuia este determinată de sarcina comunicării şi de situaţia comunicativă. În procesul alegerii mijloacelor de expresie verbală poate avea loc:

- selectarea din memorie a lexicului şi a unităţilor lexicale (de exemplu: „Bună ziua", „Cum o mai duceţi?" etc.);
- construirea, transformarea, combinarea materialului memorat (elevul alolingv, în lipsa mijloacelor verbale ale limbii române, se adresează mijloacelor limbii materne ce cauzează interferenţa).

Următoarea etapă este partea executivă sau forma exterioară a enunţului.

Dezvoltarea vorbirii include deprinderile de vorbire monologată şi dialogată, fiecare avînd particularităţi psihologice şi lingvistice specifice.

Pentru o bună organizare a activităţilor la lecţiile de limba şi literatura română, profesorul trebuie să ia în consideraţie faptul că vorbirea are diverse aspecte: **imitarea realităţii** (alcătuirea unui dialog în baza cuvintelor-cheie), **simularea activităţii de vorbire** în situaţii reale de comunicare (jocul de rol) şi **vorbirea autentică** (exprimarea de la persoana I, prezentarea opiniei, asaltul de idei etc.).

Un bun profesor trebuie să tindă a le cultiva elevilor abilităţi de comunicare autentică. Modalităţile de formare a vorbirii monologate au, de cele mai multe ori, un caracter de reproducere (se povesteşte pe fragmente sau de la persoana I, III etc.), pe cînd competenţele vorbirii dialogate se bazează pe modalităţile de producere şi reproducere activă (jocuri-dialog, dialog după repere, dialog cu începutul sau cu sfîrşitul dat etc.).

Principala sursă de învăţare a vorbirii monologate pregătite este textul de manual. Elevilor li se propun diferite sarcini:

a) redaţi textul (după întrebări, după plan, după repere etc.);
b) exprimaţi-vă atitudinea faţă de personajul central, discutaţi ideile-cheie ale textului etc.;
c) alcătuiţi planul textului, divizaţi textul în fragmente, intitulaţi-le, redaţi unul la alegere etc.

Un aspect important al studierii vorbirii monologate este redactarea textelor. Dialogul constituie o modalitate de dinamizare a celor mai frecvente structuri verbale care facilitează comunicarea. El se axează pe un schimb de întrebări şi răspunsuri. Pentru însuşirea mai eficientă a vorbirii dialogate este important să se ţină cont de nivelurile de cunoaştere a limbii.

Pentru etapa iniţială (primară) se recomandă ca profesorul să atragă atenţia la: replici complete, expresii de satisfacţie, de admiraţie, de aprobare sau dezaprobare etc. Apoi se vor utiliza celelalte tipuri de dialoguri (incomplete, propriu-zise). Dialogul e legat întotdeauna de o anumită situaţie de comunicare şi de un set de forme gramaticale-tip.

Cele expuse ne permit să tragem un şir de concluzii:

a) la baza studierii vorbirii dialogate trebuie să stea complexe dialogice, dar nu fraze separate;
b) materia pentru studierea vorbirii dialogate este necesar să includă forme dialogice caracteristice;

c) însuşirea vorbirii dialogate va fi eficientă în baza situaţiilor de comunicare.

Profesorul trebuie să se asigure că elevii înţeleg sensul replicilor folosite într-un dialog, că rolurile se inversează astfel ca toţi elevii din clasă să aibă posibilitatea atît să întrebe, cît şi să răspundă, atît să afirme, cît şi să reia afirmaţia. De îndată ce un segment al dialogului a fost învăţat, elevului i se dă prilejul de a-l folosi în situaţii spontane, într-o conversaţie cu un coleg. Schimbul de replici poate să se desfăşoare ca un „dialog dirijat", cînd profesorul îi sugerează unui elev că trebuie să pună o anumită întrebare, iar celuilalt – să răspundă într-un anumit fel.

Profesorul va aborda replicile din toate genurile de dialog ca tipuri de propoziţii fundamentale şi îi va învăţa pe elevi să le folosească, cu variaţiuni pentru situaţii din ce în ce mai complicate şi mai diverse. Însuşirea enunţurilor nu poate constitui un scop în sine. Ca tehnică ea se justifică numai dacă îl înzestrează pe elev cu un bagaj de elemente lingvistice, aplicabile în procesul comunicării. Vorbirea monologată şi dialogată este deci modalitatea principală de intervenţie în interacţiune socială prin comunicare. Ea „nu reprezintă un efort gratuit de a se exprima, ci are un scop precis, acela de a transforma un conţinut psihic într-un fapt obiectiv, pentru a-l transmite interlocutorului prin intermediul mesajului (cu tot ce cuprinde acesta ca elemente explicite şi implicite)". Vorbirea dialogată şi monologată ajută elevul alolingv la schimbul de idei, la transmiterea şi acumularea cunoştinţelor, fiind, totodată, un mijloc de dezvoltare a gîndirii.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. *Soluţii didactice. Conform curriculumului la disciplina Limba şi literatura română în şcoala alolingvă*, Ghid pentru profesori, Editura Cartier educaţional, Chişinău, 2002.
2. *Predarea şi învăţarea limbilor prin comunicare,* Ghidul profesorului, Chişinău, Cartier educaţional, 2003.
3. *Limba română în şcolile alolingve* (schiţe de metodică), Editura Lumina, Chişinău, 1994.
4. Rivers, Wilga M., *Formarea deprinderilor de limbă străină*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.
5. Goia, V., Drăgotoiu, I., *Metodica predării limbii şi literaturii române*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995.
6. Caproş, Iu., Nicolaescu-Onofrei, L., *73 de activităţi practice pentru îmbunătăţirea abilităţilor de comunicare ale elevilor alolingvi*, Chişinău, 2004.

Recenzenţi:
dr. Tatiana CARTALEANU
dr. hab. Al. BURLACU



Veronica **BÎLICI**

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Conştientizarea valorii în formarea conştiinţei lingvistice a elevului

Conştiinţa, în sens larg, este o stare prin care fiecare se simte participant la tot ceea ce se întîmplă în lume sau în realitatea în care trăieşte. Evenimentele de pe mapamond constituie astăzi expresia unei viziuni mereu în devenire asupra existenţei umane şi a formării omului pentru viitor.

Ca fenomen pedagogic, conştiinţa urmează să ne spună cum se vor întîmpla lucrurile în experienţa educaţiei, cum pot fi exploatate acestea pentru a dovedi faptul că schimbarea, în orice început, necesită alocaţii mari de energie intelectuală. Educaţia nu se realizează de la sine, de aceea nu trebuie rezumată doar în prefaţa conştiinţei, ci schiţată ideatic în fiinţa elevului, pentru a anihila inerţia instalată de obişnuinţa de a nu conştientiza lucrurile.

Educaţia lingvistică reclamă, în acest sens, *conştiinţa lingvistică* a elevilor, care se formează din variate materiale semiotice – cuvinte, imagini, sensuri, idei, fraze, respectînd anumite reguli în cadrul diverselor strategii educaţionale şi prin utilizarea unor variate mijloace (limbaj, vorbire, mesaj, comunicare etc.) şi instrumente specifice (competenţe lingvistice, verbale, conceptuale, pragmatice, reflexive, analitice etc.). Conştiinţa lingvistică, ca fenomen pedagogic, are un larg cadru de referinţă, de aceea necesitatea abordării ei devine evidentă în contextul căutării unor procedee adecvate în raport cu educaţia lingvistică a elevului. În acest sens, acţiunea educaţională se bazează pe convingere şi valoare, fiind mărturia faptului că elevul *este el însuşi în ceea ce face*, avînd formată conştiinţa lingvistică.

Una din orientările esențiale ale actului educațional se axează pe certitudinea formării personalității active a elevului, care simte nevoia cunoașterii şi care poate să selecteze această cunoaştere, să-i mărească sfera de influență în raport cu manifestarea sa lingvistică. În consecință, ca strategie, conştiința lingvistică devine o necesitate fundamentală, fără de care viața elevului este „sterilă", iar viitorul lui nesemnificativ. Elevul trebuie modelat astfel ca eul său lingvistic să fie responsabil de ceea ce se întîmplă atunci cînd vorbeşte, scrie, transmite mesaje, comunică, informează şi să poată comenta, explica acest lucru. Conştiința lingvistică dezvăluie poziția elevului în societate şi este responsabilă de reacțiile lui verbale în multitudinea situațiilor de contact verbal cu alții, constituind, în acelaşi rînd, premisa fundamentală a umanității sale.

În acest sens, Im. Kant constată următorul *principiu*: "dacă este necesar să existe în genere un scop final, pe care rațiunea să-l indice *a priori*, atunci acesta nu poate fi altul decît *omul supus legilor morale"* [1, p. 346]. De asemenea, conform opiniei lui A. Schopenhauer, omul este opera sa proprie, în consecință, trebuie "să învățăm a cunoaşte lumea prin om", deoarece conştiința foloseşte la înțelegerea a ceea ce este dat în mod mediat [2, p. 408].

M. Heidegger afirmă că prin umanism înțelegem năzuința omului, deci şi a elevului ca atare, de a deveni liber pentru a-şi afla demnitatea. Dar restaurarea demnității în conştiința elevului nu poate fi completă decît prin creația spirituală, interpretată de M. Eliade drept libertate spirituală [3, p. 117]. A fi liber, susține M. Eliade, înseamnă a fi responsabil față de tine însuți. Cînd eşti liber, orice act pe care îl faci te angajează. Prin urmare, trebuie să dirijăm actul formator pentru a nu permite elevilor să renunțe la libertate din frica de responsabilitate.

Devenirea, fără îndoială, trebuie să ne intereseze doar în spațiul libertății. *Aconştiința* libertății conduce la dispariția tradiției şi educării libertății. G. Liiceanu scrie: "O societate este liberă atunci cînd formează euri apte să *se* hotărască şi nu doar să *fie* hotărîte". Or, "actul *hotărîrii* este actul ontologic suprem", deoarece "hotărîndu-mă, fac dovada faptului că ştiu ce am de făcut" [4, p. 39].

Im. Kant defineşte cultura drept "naşterea, la o ființă rațională, a aptitudinii pentru anumite scopuri". Dar pentru realizarea scopurilor este nevoie de a cultiva *abilități* şi de a stimula *voința*. Funcția educatorilor este deci de a forma o cultură a disciplinei pentru a-l pregăti pe copil de o dominație rațională a lumii [1, p. 328].

Aşadar, cultura este împlinirea naturii umane, reprezintă *mijlocul* de perfecționare a omului, instrumentul principal de înnobilare a umanității; mai departe, ea este *scop* al educației, pentru că este *stare de spirit, putere de înțelegere* şi *trăire a valorilor*, susține C. Cucoş [5, p. 184].

În această ordine de idei, Hegel a demonstrat cum mişcarea spiritului în cîmpul culturii reflectă progresul conştiinței. Or, cultura semnifică faptul de "a pune în valoare" spiritul. M. Eliade a subliniat în repetate rînduri că singura valoare din lume este *creația*, facultatea de a produce şi restaura *valori*. De aceea, nici o "ordine socială nu se poate clădi decît pe noțiunea de *valoare"* [3, p. 140].

Noi trăim în lumea valorilor, fără a le conştientiza însă pînă la capăt. De cele mai multe ori pare de la sine înțeles că oamenii concep adecvat ce este *adevărul, libertatea, umanismul, demnitatea, curajul, frumosul.* Numai că acest *de-la-sine-înțeles* a fost zdruncinat pentru prima dată de Socrate – conştiința de sine a epocii sale. Această conştiință de sine semnifică apariția unui nou mod de a gîndi şi instaurarea unui sistem de valori perfecționist. Un nou mod de a raționa s-a instaurat, de altfel, odată cu apariția reflecțiilor filozofice ale lui Im. Kant care, de asemenea, a produs mutații profunde în felul de a cugeta al timpului [4, pp. 7-8].

Complexitatea lumii moderne poate provoca apariția unui sentiment de pierdere a reperelor existențiale. Cultura mondială, constată J. Delors, aduce cu sine sisteme de valori care pot determina apariția sentimentului de pierdere a identității [6, p. 30].

Pe scurt, elevul are nevoie de indicatori stabili care ar menține ordinea, unitatea, armonia; aceşti indicatori în calitate de principii active ar trebui să-l înalțe şi să-l mențină la un nivel de ființă superioară. Astfel, interesul actual pentru valori este îndreptățit. Cînd o epocă pretinde apariția unui *om nou*, este, de fapt, relevarea unei noi valori a vieții, a libertății şi a creației umane. Se adînceşte, mai exact, valoarea omului, conferindu-se demnității şi libertății un sens mai eficace.

P. Andrei opinează că valoarea este motivul tuturor acțiunilor. Însă, între valorile sociale există o adevărată luptă pentru realizare. De aceea, elevul ar avea nevoie de o *conştiință teleologică*, care "dă norme ce duc către o valoare supremă". Este vorba de o conştiință critică ce apreciază valorile în raport cu o valoare supremă – *idealul cultural, valoarea culturală* [7, p. 103]. În plus, libertatea spirituală, adică dreptul fiecăruia de a afirma valori şi de a respinge nonvalori, se poate investi numai în cazul cînd ne oprim la adevăruri mai largi care predispun către armonie, integrare, ordine. Realizarea conceptului de conştiință şi moralitate completă – *umanitatea* – constituie valoarea culturală supremă.

Prin urmare, într-o societate de tranziție sau de "ecluză" unitatea culturală este absolut indispensabilă. *Europa*, susține remarcabilul filozof al culturii, M. Cimpoi, nu ne poate accepta fără conştiința propriei noastre valori, deoarece fără valoare, fără capacitatea de "a fi solid", "a fi serios" nu putem fi europeni [8, p. 132-134]. Criteriul criteriilor este criteriul valorilor şi doar atitudinea loială față de valori poate forma o cultură temeinică şi îi poate determina pe elevi *să ia atitudine*. Dacă elevul se va înființa ca om de cultură, atunci el va înființa cultura.

M. Cimpoi arată în ce mod educatorii ar putea profita de criza timpului nostru, indicînd printre atuurile pe care le avem pe cel mai important: autocunoaşterea, adică "înapoi spre conştiinţa de sine". Mai exact, vom forma conştiinţa de sine în "contextul vieţii naţiunii, poporului, neamului". De aceea, şcoala trebuie să se bazeze pe cunoaşterea ştiinţifică a etnicului, a potenţialului său sufletesc [9, p. 103-108].

Problema constă în a răspunde la întrebarea cum putem forma capacitatea elevilor de a-şi asuma viitorul culturii. Cei educaţi, susţine L. Antonesei, trebuie să fie conduşi de un *nissus formativus* spre valorile autentice, realizîndu-se, astfel, *idealul educativ* care îl constituie *tipul de personalitate* dezirabilă [10, p. 39]. După cum se ştie, omul, universalizîndu-se prin autocunoaştere, autoapreciere, devine liber. Fiecare elev trebuie să participe la emanciparea sa.

Cei educaţi trebuie deci să-şi trăiască educaţia ca pe un fenomen al libertăţii. De aceea, menţionează Vl. Pâslaru, "schimbarea fiinţei umane prin educaţie" este o "schimbare de atitudine" [11, p. 55]. Sau, educaţia trebuie să fie dinamică, formativă şi centrată valoric, deoarece mentalităţile elevilor pot fi schimbate doar prin educaţie. Revenirea, aşadar, la *valorile-scop* de umanitate şi demnitate, aprobarea *valorilor etern umane,* a *valorilor comunităţii naţionale* şi a *valorilor saeculum*-ului trebuie să se realizeze prin repotenţializarea valorilor imanente ale educaţiei, în rezultatul căreia se poate forma o nouă mentalitate, afirmă cercetătorul. Aşadar, actul educaţional este echivalent cu procesul formării unor atitudini fundamentale înglobate în termenul generic *cultură*.

Dacă eşti privat de valorile care contează în comunitatea ta culturală şi, în acelaşi timp, preocupat mai mult de lucruri comune, dar lipsit totuşi de o comunitate în sensul tradiţional al cuvîntului, eul devine victima fragmentării, a inconştienţei.

Pentru a conferi un spor de credibilitate afirmaţiilor de mai sus, propunem o secvenţă dintr-o activitate practică la clasă, interesul focalizîndu-se pe *soluţionarea dificultăţilor* ca proces de conştientizare şi *libertatea cugetării* ca indicatori ai conştiinţei lingvistice. Elevilor li s-a propus să realizeze următoarele: să examineze o listă dată, să mediteze şi să aleagă o idee în funcţie de următorii factori: reprezentarea sinelui; claritatea semantică; formula lingvistică; travaliul reflexiv de dezvoltare a ideii într-un paragraf, paragraful fiind o unitate structurală de conţinut care se plasează „deasupra" propoziţiei/frazei şi poate cuprinde un ansamblu de idei, avînd graniţe fizice clar delimitate; dezvoltarea ideii în următorul paragraf, utilizînd diverşi conectori.

Înregistrînd variantele pentru care s-a optat, constatăm că din 29 de elevi dintr-o clasă de a XI-a, de exemplu, pentru *Ce bucurie că viaţa nu are sens. Pot să-i dau eu unul* (C. Noica) au pledat 6; pentru *Cei a căror viaţă are mare preţ se tem cel mai puţin de moarte* (Im. Kant) – 5; pentru *Fiecare clipă a vieţii poartă în ea o valoare de miracol* (B. Camus) – 4; pentru *Viaţa nu merită să fie, dacă e trăită în genunchi în faţa altora* (C. Petrescu) – 4. Dar nici un elev nu a făcut opţiune pentru varianta *Simţul eternităţii? Sentimentul că tot ce facem nu are înţeles decît prin proiectarea la veşnicie* (G. Călinescu).

În elaborarea primului paragraf elevii au fost destul de liberi, structurîndu-l în baza unei verticalităţi evidente, creînd în mod esenţial un micro-text filozofic (*O singură viaţă avem pentru a o trăi. Poate avem mai multe, dar nu ne amintim că le-am trăit vreodată. Dacă aş avea mai multe vieţi, cînd alţii mă slujeau în genunchi, nu mi-ar fi jale să trăiesc cel puţin una în genunchi. Dar am o singură viaţă, pe care simt că o trăiesc*), utilizînd după un timp de reflecţie conectorul decisiv al concluzionării, care indică decizia sigură şi fără drept de apel: *prin urmare, voi trăi-o la maxim*, urmînd imediat elementul de depăşire: *Cu toate că va fi greu, nu voi cădea niciodată în genunchi. Voi merge drept, cu capul sus* şi o ipoteză alternativă: *chiar cînd va fi mai bine să-l aplec.* Finalul este unul manipulativ şi joacă un rol activ în profilarea unei conştiinţe lingvistice „alimentată" de muncă asiduă de reflecţie analitică: *Ceilalţi au de ales – sau merg lîngă mine cu capul sus sau cad în genunchi!!!* În acest caz, conectorul este aplicat corect şi nu numai atît, el este liantul puternic al reflecţiei concluzive, reclamînd ideea unei inter-relaţii totale între aspectul lingvistic şi cel meditativ al acţiunii constructive. Aserţiunea elevului putea fi, fără îndoială, adresată în interior, dar ea s-a manifestat în formă exterioară, într-o abordare care aduce în prim-plan un elev nonconsumator, constructiv. Important este să constatăm apariţia gîndului, în sensul conştientizării conectorului şi efectelor sale constructive.

Dacă urmărim alte variante pentru care au optat elevii, constatăm o pronunţată tendinţă de reformulare a ideii, însă în acelaşi cadru ideatic: *Consider că viaţa trebuie trăită aşa cum vrei, în acelaşi timp să nu încalci libertatea altora. Să procedezi aşa cum crezi, dar nu cum doreşte altul. Viaţa e una şi tu eşti stăpînul ei. Mai bine-zis* (conector de reformulare), *ia tot ce doreşti şi ce-ţi place , deci* (conector al concluziei) *tu eşti stăpînul vieţii tale.* Gîndirea lingvistică a elevului s-a construit secvenţial, în relaţie cu sistemul său intelectual şi atitudinal, contribuind la controlul şi justificarea elevului în viaţa lui privată. Elevul refuză o orientare de ansamblu, nu oferă o soluţie generală, ci este în căutarea unei viziuni, fiind pe deplin conştient atît intelectual, cît şi lingvistic, utilizînd corect conectorii lingvistici. Efortul lui de modelare lingvistică se soldează cu succes, într-un comportament verbal inteligent, animînd dorinţa de a se exterioriza necontradictoriu, într-o formă înţeleasă şi acceptată. Se remarcă o structuralitate calitativă destul

de evidentă şi foarte activă, afirmînd o dată în plus că abordarea în scris reprezintă valoarea intrinsecă a limbajului elevului.

S-au atestat şi lucrări în care elevii nu au fost de acord cu unele idei formulate, încercînd a construi, de fapt, o argumentare a opiniei personale: *Cu această afirmaţie nu sînt de acord categoric; consider că este invers. Cei care au realizat multe în viaţă se tem de moarte, deoarece au şi mai multe scopuri de atins şi le pare prea scurtă viaţa pentru a le atinge pe toate. Însă cei care nu tind la stele, ale căror vieţi trec fără evenimente, fără momente importante, privesc moartea liniştiţi. Ei şi-au trăit viaţa pentru dînşii, adică ştiu cît durează viaţa şi cîte se pot face în ea.* În acest exemplu depistăm momente ce indică conştiinţa lingvistică: explicarea individualizată a faptelor; justificarea lingvistică a conectorilor folosiţi; utilizarea paralelă a ideilor (nu sînt de acord/este invers; cei care au realizat/cei care nu tind la stele); insistenţa explicaţiei manifestă în şirul verbal al convingerii; încrederea în adevărul celor relatate (reflectată în sintagme structurale de tipul: *deoarece au mai multe scopuri de atins, privesc moartea liniştiţi* etc.). Elevul dă de înţeles că opinia lui este corectă, deoarece poate aduce argumente, are o viziune morală acceptabilă şi competenţa de a construi un demers explicativ coerent, neambiguu, în baza unor bune temeiuri lingvistice: alternarea corectă a ideilor, concordanţa şi expunerea convingătoare a acestora, prin selectarea şi ordonarea corectă a cuvintelor în propoziţie.

Observăm efectul unui conţinut bine închegat şi substanţial formulat asupra elevilor care, prin gîndire operaţional-formală, caracterizată prin abilitatea de a raţiona şi a testa ideile făcînd sau nefăcînd referire la obiecte concrete, însă valorificînd, în temei, un raţionament într-o gamă diversă de alternative, propune idei originale, uneori chiar neaşteptate. Este relevant faptul că prin această activitate elevii denotă un anumit grad de corelare a cunoaşterii cu fenomenul conştiinţei lingvistice; de analiză a cunoaşterii gîndirii personale în domeniul multiform al mentalului. De asemenea, dacă ne referim la celebra formulă, care spune că frumosul este „apariţia sensibilă a ideii", această activitate legitimează, într-un fel, practica elevilor de a „produce idei" şi a dezvolta idei. Această relaţie a producerii şi dezvoltării ideilor marchează cadrul gîndirii lor critice, dar şi estetice. Actul evident al raţiunii lor relevă aspecte nuanţate estetice şi valorice, fiind specificat într-o anumită formă şi un anumit conţinut. Dimensiunea frumosului se dezvăluie printr-o experienţă a elevului, pe care acesta încearcă să o prezintă în diferite forme de valabilitate.

În următorul exemplu, elevul autor modelează, în măsura în care se bazează pe un construct al raţiunii personale, o exprimare a eului personal puternic nuanţată de atitudine categorică, redată prin *nici unui om, unicul lucru, trebuie,* de cunoaştere a laturilor vieţii (*sensul existenţei, pentru unii, pentru alţii)*, de examinare a cauzalităţii, conturată sumar (*stimulent*), de confruntări permanente cu ceea ce trebuie să se realizeze şi ceea ce se realizează de fapt etc. Elevul demonstrează, în acest caz, una dintre laturile esenţiale ale gîndirii sale prin manifestarea unei atitudini active, corecte, profunde. Există deci un şir de temeiuri de a afirma că autorul, şi prin configuraţia lingvistică a textului, este conştient de impactul structurilor cognitive, funcţionale ale gîndirii sale relaţionate nemijlocit cu utilizarea liberă şi adecvată a structurilor lingvistice care să exprime experienţa lui cognitivă şi existenţială: *Nici unui om viaţa nu-i este dată cu un sens anume. Iată de ce fiecare îşi poate pune un scop, realizarea căruia s-o urmeze cît timp trăieşte. Aceasta şi devine sensul existenţei sale, unicul lucru pentru care luptă.*

În plus, acesta poate deveni un bun stimulent. Pentru unii – de a fi mai buni cu ceilalţi, pentru alţii – de a avea mai mult decît alţii. Important este să-ţi alegi sensul corect, unul care să te inspire oricînd, dar să nu provoace nimănui rău.

Sensul vieţii este deci factorul care ne domină viaţa şi trebuie stabilit corect.

Aşadar, putem concluziona că alegerea ideilor corespunde orientărilor valorice ale elevilor la această vîrstă şi a posibilităţilor lor de gîndire abstractă. Elevul-adolescent poate reflecta în afara prezentului şi poate elabora păreri despre o mulţime de lucruri. El este capabil să reacţioneze în mod ipotetic şi deductiv cu ajutorul unor aserţiuni simple, de multe ori fără relaţia necesară cu realitatea sau cu credinţele sale, fiind sigur de raţionamentul său ca atare. Formula semantică şi lingvistică este clară, reprezintă interesul reflexiv al elevilor (angajarea activă în viaţă, preţuirea vieţii, dragostea de viaţă, demnitatea etc.). Ei pot *opera cu operaţii* şi acest lucru le permite să ocupe o poziţie implicativă în raport cu informaţiile pe cale le pun în mişcare şi denotă voinţa de a traversa informaţia prin prisma alternativelor posibile sau anticipativ, imaginativ.

Conform concepţiilor şi ideilor analizate, prin sintetizarea repertoriului de probleme abordate pe parcurs, putem formula următoarele concluzii:

- Formarea conştiinţei lingvistice poate fi plasată în cîteva zone determinante:
  - umanismul şi libertatea faţă de tine însuţi ca o conştientizare a faptului de a fi şi de neutralizare a *aconştiinţei* libertăţii;
  - cultura ca instrument de înnobilare a umanităţii şi mijloc de educaţie;
  - valoarea ca motiv al acţiunilor, ca o conştiinţă a identităţii personale;
  - limba ca exponent al culturii.
- S-a constatat că elevii trebuie să beneficieze de educaţie ca de un fenomen al libertăţii, iar entităţile

valorice de bază în formarea conştiinţei lingvistice pot fi *libertatea* ca premisă a identităţii şi responsabilităţii*; adevărul* ca semnificare a acţiunilor şi claritate a gîndirii; *frumosul* ca esenţă a culturii şi ordinii lucrurilor.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Kant, Im., *Prolegomene*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1987.
2. Schopenhauer, A., *Lumea ca voinţă şi reprezentare*, Vol. I, Editura Moldova, Iaşi, 1995.
3. Eliade, M., *Profetism românesc*, Editura Roza vînturilor, Bucureşti, 1990.
4. Liiceanu, G., *Despre limită*, Editura Humanitas, Bucureşti, 2004.
5. Cucoş, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 1998.
6. Delors, J., *Comoara lăuntrică*. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în sec. XXI, Editura Polirom, Iaşi, 2000.
7. Andrei, P., *Filosofia valorii*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.
8. Cimpoi, M., *Critice. Centrul şi marginea*, Fundaţia "Scrisul Românesc", Craiova, 2002.
9. Cimpoi, M., *Critice. Fierăria lui Iohan*, Fundaţia "Scrisul Românesc", Craiova, 2001.
10. Antonesei, L., *Paideia. Fundamentele culturale ale educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi, 1996.
11. Pâslaru, Vl., *Valoare şi educaţie axiologică: definiţie şi structurare*, în *Didactica Pro...*, 2006, nr. 1(35), pp. 3-8.

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



Gabriel **ALBU**
Universitatea Petrol-Gaze, Ploieşti

Educaţia, televiziunea şi slăbiciunile omeneşti

Abstract

The present television gets more and more to child from a very early age. Before he/she knows how to read and write, the child is being educated by television. From the formative aspect, family and school have in television a competitor. It creates the video-child (Sartori). This child will develop into a grown-up with a poor language, a confused thinknig and inner emptiness. We cannot abandon the original book. It is and will remain always the basis of each well-built soul.

Orice om civilizat nu mai poate trăi astăzi fără să petreacă în faţa televizorului cîteva ore pe zi. Şi aşa cum automobilul, telefonul (mobilul), calculatorul nu mai pot lipsi unei familii cu un standard obişnuit de viaţă, tot astfel nu mai poate lipsi nici televizorul. Odată cu mijlocul secolului XX are loc o ruptură: pare a se produce o distincţie netă – cu efecte considerabile asupra vieţii noastre – între cărţi, ziare, telefon, radio, pe de o parte, şi televiziune, pe de altă parte. Dacă primele sînt, toate, purtătoare de comunicaţie lingvistică, cea din urmă (cu cei mai mulţi consumatori) este, prin execelenţă, purtătoare de imagine. În cazul televiziunii, vederea este precumpănitoare în raport cu vorbirea, în sensul că textul, comentariul depinde de imagine.

Deplasînd comunicarea din contextul cuvîntului în cel al imaginii, ea răstoarnă raportul dintre a înţelege şi a vedea, în favoarea lui *a vedea*. Telespectatorul – prin raportare la cititorul de cărţi, de ziare, sau la ascultătorul de radio – este mai degrabă un animal văzător decît „un animal simbolic. Pentru el, lucrurile înfăţişate prin imagini înseamnă şi cîntăresc mai mult decît lucrurile spuse prin cuvinte", subliniază G. Sartori (2005, p. 20).

Televiziunea înlocuieşte limbajul conceptual (abstract) cu limbajul perceptiv (concret). Limbajul intuitiv este un limbaj (mai) sărac nu numai în cuvinte, dar mai ales în semnificaţii, „în capacitatea conotativă" (Sartori, 2005, p. 34).

Televiziunea aduce omul la simpla (lui) vedere, la primitiva lui trăire şi aspiraţie. Ea îi afectează nu numai înţelegerea, dar şi opţiunile, pretenţiile şi valorile personale.

Televiziunea îi atrage, în mod expres, pe leneşi şi pe obosiţi care, preferînd să stea şi să privească, omoară timpul (Sartori, 2005, pp. 40-42). Mai mult, ea poate încuraja şi întreţine lenea.

În acelaşi timp, şederea (îndelungată, fără sens) în faţa micului ecran ne închide în casă. Că ne-o dorim sau nu, se instalează sau ne aşteaptă – ceea ce G. Sartori numeşte – o „singurătate electronică" (2005, p. 104); micul ecran reduce la minimum interacţiunile domestice. Şi chiar dacă – să zicem – avem mai multă informaţie, sîntem tot mai puţin capabili (şi chiar tot mai puţin doritori) să ne angajăm firesc în relaţiile cu ceilalţi, să comunicăm cu ei fără sincope şi asperităţi (afectiv-emoţionale). Individul rămîne doar cu libertatea de a face

zapping, adică rămîne cu simpla opțiune de a schimba neîncetat canale (Sartori, 2005, p. 110). Omul este redus la o pasivă relație; el comunică golul. În comparație cu alte surse mai bogate şi mai profunde, televiziunea „sărăceşte drastic informarea şi formarea cetățeanului", apreciază autorul italian (2005, p. 103). Acesta notează: „Lumea prin imagini care ni se propune de video-vedere (şi pe care o luăm drept reală, adevărată – n.n. – G. A.) dezarticulează capacitatea noastră de abstractizare. Şi, odată cu aceasta, capacitatea noastră de a înțelege problemele şi de a le aborda în mod rațional" (*Ibidem*).

Consumînd – conform statisticilor – între 4 şi 7 ore pe zi emisiunile televizate, video-dependentul are mai puțin simț critic decît omul deprins cu folosirea simbolurilor. Viața lui este reglată şi ritmată de programele oferite de diferitele canale de televiziune. Ele au grijă să-i cultive dimensiunea ludică.

Cultivîndu-l cu deosebire pe *homo ludens* (omul ca animal căruia îi place să se joace, să se distreze şi să se amuze), televiziunea nu-l maturizează, nu-l dezvoltă. Dimpotrivă, ea-l slăbeşte, îi dizolvă, îi anulează gîndirea (Sartori, 2005, pp. 120-121). Omul nu mai are consistență intelectuală. Video-dependentul rămîne un infantil. El pierde capacitatea de abstractizare şi – odată cu ea – capacitatea de a face distincția dintre adevăr şi fals (*Idem*, p. 80); iar aceasta cu atît mai mult cu cît imaginile pot înşela mai bine decît cuvintele (*Idem*, p. 54).

Televiziunea contribuie la crearea a ceea ce G. Sartori (2005) numeşte *gîndirea zeamă-lungă* (gîndirea inconsistentă, dezarticulată logic şi fără originalitate, dar cu pretenții de neîndoielnică unicitate); de asemenea, ea contribuie la creşterea numărului celor reduşi mental (*Idem*, p. 122).

Pe lîngă melasa mentală, homo-videns sau video-dependentul se mai caracterizează prin faptul că renunță la reflecție (ce implică în mod necesar şi întoarcerea asupra sinelui), preferă semnificația lapidară şi fulminantă a imaginii sintetice; el are intuiții, lectura îl oboseşte, cedează impulsului imediat, cald, cu implicații emoționale şi alege modul de viață tipic bebeluşului care „mănîncă atunci cînd îi vine, plînge atunci cînd simte un disconfort, doarme, se trezeşte, îşi satisface nevoile la întîmplare" (Franco Ferrarotti, 1997, *apud* Sartori, 2005, p. 123).

Chiar dacă are, incontestabil, şi valențe utile, interesante pentru viața noastră, prin distracție, amuzament şi reclame, televiziunea, consumată în abuz şi pentru a omorî timpul, aduce omul la simpla vedere şi la primitiva trăire şi aspirație, îi atrofiază capacitatea de înțelegere, afectîndu-i în acelaşi timp opțiunile, pretențiile şi valorile personale. Rațiunea, spiritul critic, discernămîntul sînt atenuate, chiar adormite (la unii) pentru a putea „acționa clandestin asupra pulsiunilor", remarcă Fr. Brune (1996, p. 63).

Aspirațiile individului sînt „reduse la lucruri şi închise în lucruri" (*Idem*, p. 26). Cu mai mult sau mai puțină tenacitate, totul funcționează astfel încît să cufunde telespectatorul „într-o stare hipnotică, fals euforică şi disciplinată, unde nu-i rămîne decît să urmeze sirenele consumului", după cum precizează Fr. Brune (1996, p. 18). Prin reclame (atît prin conceperea, prin numărul, dar şi prin repetarea lor), el se transformă într-un consumator infantilizat, „în acelaşi timp adult nostalgic şi copil înapoiat, etern spectator al unei lumi pe care nu şi-o asumă, cetățean care îşi petrece viața maimuțărind un mod de trai care nu este niciodată al lui şi consumîndu-se pe sine în loc să evolueze" (Fr. Brune, 1996, p. 70). Telespectatorul se lasă sedus de forța imaginii.

Potrivit lui D. Ruşti (2005), ea este „cu mult mai interesantă pentru subconştient", întrucît „nu necesită decodificare promptă şi este asimilată fără probleme". Totodată, impunerea unei imagini prin repetare „generează un model şi un efect emoțional" (p. 85). Autoarea arată că „pe lîngă informația propriu-zisă se află însă şi cea parazitară, uneori indusă subliminal prin activarea unor trăiri puternice, iar acest plan secund al informației poate determina acceptarea mesajului intențional" (2005, p. 108).

În felul acesta, fără a-i trezi discernămîntul, condiționîndu-i inconştientul, individul anonim al oraşelor (dar şi al comunelor/satelor cu pretenții de urbanizare) este concentrat asupra nevoilor ce i se inventează (de către publicitari), inconştient de *egoismul furibund* în care îl închide societatea banului (Fr. Brune, 1996, p. 72).

Că ne place sau nu, oamenii sînt transformați într-o gloată a căror viață este ritmată de clipurile publicitare. Ele induc, constant şi consecvent, pentru foarte mulți dintre noi, ceea ce este *normal* şi *natural* în societate. Iar pentru a masca această uniformizare şi hipertrofie a comportamentelor imitative, reclamele supralicitează pe tema „personalizării"; „*ordinea conformistă se consolidează prin iluzia libertății*", ne avertizează Fr. Brune (1996, p. 246, s. n.).

Pe scurt, prin sistemul său de publicitate, televiziunea formează omul-mulțime, searbăd şi unidimensional (profetizat de H. Marcuse) (*Idem*, p. 20), care preferă să fie *linguşit*.

Ceea ce se observă din ce în ce mai clar este faptul că publicitarii se consacră cu accentuată predilecție unei condiționări sexuale inconştiente, mascată cu elemente explicite ale discursului (*Idem*, p. 63).

În acest caz, ca părinți şi profesori ar merita să ne îndreptăm atenția nu numai asupra violenței propagate şi cultivate prin televiziune, dar şi asupra sexualității, transformată într-un sens prioritar al vieții. Are loc o incontestabilă erotizare generală a universului publicitar. Fr. Brune menționează: „erotizarea generală a cîmpului publicitar, atît a conținuturilor (produselor) sale, cît şi a punerii în scenă, conduce la echivalența *publicitate = sexualitate*" (1996, p. 223, s. a.).

Prin aceasta, şi pentru foarte mulţi dintre noi, fie fete sau băieţi, femei sau bărbaţi, este consolidată importanţa sexului drept centru obsesional al existenţei. Referindu-se la particularităţile reclamelor actuale – în mod deosebit – la cele prezentate pe micul ecran, Fr. Brune observă: „Omniprezenţa produselor care solicită libidoul public, dincolo de faptul că provoacă dorinţe fără să le satisfacă într-adevăr […], consolidează importanţa sexului drept centru obsesional al existenţei. Nu mai existăm decît sexual, este anormal să nu ne conformăm acestei morale înconjurătoare, să nu profităm ca şi ceilalţi" (1995, p. 225).

În publicitate, sexualitatea tinde să fie hipertrofiată. Ea este ruptă de dragoste şi îndreptată asupra lucrurilor. Dragostea devine – pentru foarte mulţi – o problemă de domeniul consumului, un bun de consum ca toate celelalte. Din punctul de vedere al lui Fr. Brune (1996), aceasta implică (pp. 226-229):

a) Partenerul este în chip fundamental un obiect de plăcere, nimic mai mult; este dorit şi imediat consumat. „Nu mai e vorba decît de o plăcere pe termen scurt, fără profunzimea afectivă, care nu poate depăşi perspectiva egocentrică eu-dorinţa mea-produsul, perspectivă aproape instituţională […] în publicitate" (*Idem*, pp. 226-227).
b) Concepţia însăşi despre dragoste este una funcţionalistă: „iubim pentru că sîntem – făcuţi – ca – să – facem – dragoste. Ne utilizăm pe noi înşine în acest raport ca un bun de consum" (*Idem*, p. 227).
c) Dorinţa de obiect, dorinţa de celălalt este nerăbdătoare, imediată. Totul se reduce la: „vreau, vreau tot, vreau imediat: iată domnia dorinţei tiranice, aceea a copilului răsfăţat" (*Ibidem*). Inovaţia este la mare preţ. Ea ne cere să încercăm, să comparăm, să schimbăm. „Viaţa de îndrăgostit nu poate scăpa legii bunurilor de consum, cîtă vreme celălalt este obiect.

Destinul fiecărei perechi – precizează în acest context autorul – a intrat în era lucrurilor gata confecţionate, deci gata de aruncat. Ceea ce durează îmbătrîneşte şi acest fapt justifică, impune chiar înlocuirea. Fidelitatea faţă de celălalt nu are mai mult sens decît fidelitatea faţă de obiecte: ideologia modei recomandă reînnoirea, cu o periodicitate din ce în ce mai scurtă" (*Idem*, pp. 228-229). Iar stilul de dragoste sugerat intră în această ideologie (actuală) a modei.

Prin urmare, în tot contextul publicitar actual, pe care – vrem sau nu – îl consumăm, se induce convingerea că plăcerea sexuală este scopul nostru ultim, că totul gravitează (şi nici n-ar putea fi altfel) în jurul acestei irezistibile plăceri.

Prin reclame, dar şi prin multe alte produse de televiziune, ni se sugerează că sezualitatea este măsura actuală de evaluare a lucrurilor, serviciilor şi oamenilor. Pentru mulţi indivizi, aceasta reprezintă – pe lîngă bani – singurul lucru care le dă sensul vieţii.

Desigur, în spoturile lor, publicitarii au o mare grijă de elementele sugestive. Ele îi influenţează subliminal telespectatorului expus sistematic, opţiunile şi aşteptările. Acestea se subordonează uneia singure: *plăcerea*. Ea este scopul (ultim) căruia i se supun toate celelalte valori (convivialitatea, de exemplu); „ea – scrie Fr. Brune (1996) – nu este prezentată drept facultativă, ci drept imperativă. Plăcerea nu poate fi oprită aşa cum nu poate fi oprit progresul (tehnologic – n.n.): nu este doar omniprezentă, este suverană. Să-i rezişti ar fi o eroare, un contrasens, o încălcare a progresului şi a regulii comune. Ceea ce instituie publicitatea este *datoria plăcerii*" (p. 76). *Arta de a trăi devine arta de a resimţi plăcerea* (*Idem*, p. 82). În consecinţă, a deveni reprezintă pentru individul video-dependent o problemă de reînnoire a plăcerilor, şi nu o problemă de efort, de încordare, de aprofundare (de sine sau a vieţii sale), de creştere sufletească. Ni se impune *un hedonism obligatoriu*, de joasă condiţie, căruia ni se cere să ne conformăm. Fiinţa umană, băiat sau fată, bărbat sau femeie, se vede împinsă „să trăiască doar la suprafaţa-i, într-o «piele de plăcere»", cum se exprimă Fr. Brune (1996, p. 81).

Omul este doar epidermă. El este învăţat să trăiască epidermic şi împins la a fi doar „un automat al momentului prezent" (*Idem*, p. 80). Acest individ învăţat să trăiască numai la periferia lui însuşi aparţine – conform reclamelor – ordinii sociale, normalităţii.

În clipurile publicitare, regula plăcerii este prezentată ca fiind acceptată de toţi (R.B. Cialdini (2004) şi Ch.U. Larson (2003) ar vorbi despre principiul dovezii sociale). Nimeni – ni se sugerează – nu poate avea altă prioritate. *Datoria plăcerii* este o normă adoptată de majoritate. Ea „ne este prezentată drept o conduită «firească»" (Fr. Brune, 1996, p. 78). Reclama arată cu degetul pe cei care se răzvrătesc împotriva unei asemenea conduite. *Ruşinea este strivită, eliminată, persiflată*. Cine este ruşinos este incapabil, inadaptat, neajutorat, slab…

În acest context general, mediatic şi social, puritanul devine „marginal, stînjenitor, ridicol şi, în curînd, vinovat". Morala plăcerii loveşte în individul decent de două ori: mai întîi, prin frustrare, apoi prin culpabilizare (Fr. Brune, 1996, p. 78).

Cum ştim, sîntem mereu ademeniţi cu opţiunile majorităţii; sau, altfel spus, sîntem ameninţaţi că, dacă vrem să facem conform unei alegeri personale, *rămînem singuri.* Iar singurătatea este o problemă pe care o suportă foarte puţini.

Pe scurt, am putea spune că sîntem programaţi să acceptăm că plăcerea este singura noastră raţiune de a fi. Iar aceasta a început să constituie (sau constituie deja) pentru majoritatea oamenilor *normalitatea*. Publicitatea introduce în imaginarul colectiv normalitatea. Foarte mulţi

ajung să ia ofertele reclamelor drept standarde ale bunăstării vieții lor private.

Cum am fost şi sîntem obişnuiți, nu avem de-a face cu reclame izolate. Aşa ceva nu (mai) există. Zilnic, avem de-a face cu *un sistem publicitar*. Prin urmare, este vorba de un sistem bine pus la punct – cognitiv, afectiv şi motivațional – de erotizare a produselor şi reificare a dragostei. Prin repetiție şi atractivitate, el „structurează – conform lui Fr. Brune (1996) – concepțiile afectiv-sexuale ale celor tineri" (p. 230), le induce feluri de a vedea, de a adera, de a crede, de a fi.

Pare că – în ultimul timp – televiziunea absoarbe cea mai mare parte din timpul liber. Cei mai mulți indivizi, în lipsă de alte proiecte mai consistente şi mai edificatoare de sine, o folosesc pentru *omorîrea timpului*.[1] Iar aceştia vor avea – cu mare probabilitate – nu copii, ca pînă acum cîțiva ani, ci *video-copii*.

Aşa cum îl concepe autorul acestui concept, G. Sartori (2005), *video-copilul* este un exemplar (foarte) recent educat în fața unui televizor, înainte chiar să învețe să scrie şi să citească (p. 11).

Singur şi fără alte atracții mai elevate, video-copilul este ca un burete care înregistrează şi absoarbe fără discernămînt (dat fiind faptul că el încă nu are capacitatea de a discerne) tot ce vede. Reclamele nu încetează să-l păstreze în egoism şi superficialitate. „Dorința de a exista a copilului – scrie Fr. Brune (1996) – se vede fără încetarea redusă la o fărîmițare în dorințe imediate" (p. 246). Spectacolul reclamelor obişnuieşte video-copilul „să-şi consume imaginea îndulcită despre sine care i se transmite". El este azvîrlit într-un narcisism definitiv", notează Brune (1996, p. 68). Neavînd alte repere, alte termene de comparație, video-copilul acceptă infantilizarea sau infantilismul; copiii sînt menținuți în copilărie. Publicitatea îi păstrează „în celula infantilității" (*Idem*, p. 70). Complementar şi simultan are loc şi „infantilizarea cotidiană a adulților" (*Idem*, nota 46/ p. 69).

Se pare că în tot mai multe familii (de condiție mijlocie şi joasă) televiziunea o înlocuieşte pe baby-sitter. Micuții privesc la televizor ore în şir, înainte de a învăța să citească şi să scrie. Am putea spune că televiziunea devine prima şcoală a copilului. Datorită ei, copilul nu mai citeşte; el o integrează în evoluția şi formarea sa. Televiziunea este „şcoala distractivă a copilului" (Sartori, 2005, p. 26). Copilul format, în principal, prin intermediul imaginii se mărgineşte – precizează Sartori (2005) – la a fi un om care nu citeşte. Lectura nu ocupă (şi nu va ocupa) un loc distinct în viața şi preocupările lui.

Chiar dacă sînt înzestrați, capabili, talentați, video-copiii trec prin şcoală – cum ar zice Francesco Albertoni (1997, *apud* Sartori, 2005) – „ca nişte clandestini". Ei „ascultă apatici nişte lecții pe care le uită repede" (p. 27). Video-copilul este marcat pe viață de o predispoziție la joc; el va fi mai tîrziu „un adult marcat pe viață de atrofie culturală" (Sartori, 2005, p. 28). Creştem un copil care nu se maturizează psihosocial. Doar biologic, el va fi un adult. Căci, el va rămîne pentru toată viața „ca un om căzut în mintea copiilor" (Sartori, 2005, p. 104). Video-copilul devine un adult nevertebrat cultural, uman. Şi, probabil, vom ajunge ca lumea în care vom trăi să se sprijine pe umerii firavi ai acestuia.

Cum se vede, şi cum de altfel o ştim cu toții, televiziunea nu este doar un instrument de comunicare şi distracție; ea este, în acelaşi timp, *paideia*, un mediu care generează şi formează – într-o măsură covîrşitoare – ființa umană a momentului istoric pe care-l parcurgem (aşa după cum va genera şi forma – de acum încolo – generații de ființe umane pentru timpurile care vin) (Sartori, 2005, p. 26).

Rolul „formativ" al televiziunii este tot mai evident şi mai accentuat ca urmare a insuficienței educative în context familial şi carenței unei şcoli formale, aride, greoaie, obositoare, sufocantă. Astfel că, în absența altor educatori mai buni, povara educației cade, în primul rînd, pe umerii televiziunii (Sartori, 2005). Şi atunci, poate, părinții şi profesorii n-ar trebui numai să se vaite şi să se lamenteze, dar să se şi înspăimînte de ceea ce ar putea deveni copiii şi elevii/studenții lor: nişte suflete pierdute, dezorientate, nişte oameni plictisiți, anomici, apatici, aflați în criză depresivă sau într-un extaz artificial; în fond, *nişte persoane bolnave de gol interior* (*Idem*).

Dominați de micul ecran, video-copiii şi video-tinerii folosesc un limbaj sărac şi cenuşiu. Abundă cuvinte precum „asta", „aia", „chestie", „ceva de genu' ăsta" etc. Ne confruntăm cu o exprimare doar aluzivă. Acest limbaj refuză focalizările precise, riguroase; „lasă totul nedefinit într-o zeamă insipidă de semnificații", remarcă G. Sartori (2005, p. 150). Video-copilul şi video-tînărul se exprimă într-un limbaj – zeamă lungă şi trăieşte […] într-o melasă mentală (*Ibidem*).

Şi pentru că mulți părinți şi chiar tineri deveniți – de curînd – profesori sînt foşti video-copii sau video-tineri, riscăm – cu mari şanse – să instaurăm şi să perpetuăm „cultura golului interior" de care vorbeşte autorul italian (*Idem*, p. 152).

Şcoala actuală nu poate atrage şi interesa prin conținuturile, atmosfera, relațiile şi provocările ei – aşa cum o face televiziunea. Ea ori a rămas la nivelul anilor, cînd televiziunea nu o concura şi nu o putea concura, ori stîrneşte foarte puțin interesul copilului/tînărului pentru a se insinua adînc şi stabil în sufletul lui. Dacă educația primită în familie şi în şcoală ar fi de mai bună calitate şi ar atrage sufletul copilului, atunci:

a) el ar semnifica la justa lor valoare producțiile TV;

[1] Internetul poate deveni şi el un mod formidabil de a (ne) omorî timpul, un surogat jalnic al vieții reale, un formidabil multiplicator de tîmpenii (vezi Sartori G., (2005), p. 43).

b) ar opta pentru producţiile de calitate în funcţie de propriile gusturi şi preocupări şi, în acelaşi timp, ar respinge ceea ce i se pare îndoielnic, gunoi, comercial, kitsch.

Mulţi copii intră în capcana pe care cu generozitate le-o întinde televiziunea. Pentru ea, nu primează criteriile culturale, ci cele financiare. Copiii şi tinerii îşi pierd mult timp şi multă energie, în loc să se ocupe cu marile creaţii ale lumii, fie ele ştiinţifice, literare, muzicale sau plastice.

În actualele şi viitoarele condiţii este – între altele – necesar să ţinem seama de forţa (tot mai mare de atracţie a) televiziunii (şi a internetului). Pare că sîntem pe cale să pierdem (sau să nu mai putem aduce lîngă noi) sufletele şi minţile copiilor; că pierdem tot mai mult teren în opţiunile lor (pe termen scurt, mediu şi lung).

Şcoala devine o tot mai palidă dorinţă pentru elevi.

În consecinţă, este momentul ca, în loc să ne concentrăm numai pe efectele negative, dezamăgitoare ale posturilor de televiziune, să căutăm – ca educatori – formule, tehnici, interacţiuni, atitudini, comportamente care să le deschidă copiilor apetitul pentru valorile reale, minunate ale umanităţii.

Ajungem la concluzia că nu numai televiziunea este din ce în ce mai agresivă şi mai persuasivă, dar şi că avem (foarte) mult de lucru cu noi înşine. Este mereu oportun să ne (re)vedem şi să ne studiem slăbiciunile, compromisurile, mediocrităţile, superficialităţile, comodităţile, confuziile. Şi aceasta nu pentru a deveni inaccesibili, ci pentru *a fi cît mai fireşti, cît mai apropiaţi de copiii noştri, oameni pur şi simplu*.

În concluzie, educaţia şcolară tinde să fie tot mai palidă întrucît:

a) pleacă de la un sol prost cultivat: video-copilul;
b) găseşte ca parteneri tot mai mulţi părinţi nepregătiţi să-şi asume responsabilitatea actului lor de educaţie; este omul gol interior, cu trebuinţe şi pofte imediate, aflaţi la discreţia rutinelor conservării de sine; mereu foarte ocupaţi şi încordaţi;
c) educaţia este tot mai puţin atractivă şi neputincioasă, întrucît au apărut (mulţi) profesori fără cultul adînc al cărţii şi fiorul seducător al studiului constant, sistematic.

În această educaţie, tot ceea ce putem face este – credem noi – să-i dăm cărţii şi studiului strălucirea care o merită şi pe care au avut-o în viaţa s piritelor exemplare. Adevăraţii cercetători, adevăraţii căutători vor citi în continuare cărţi (Sartori, 2005). Cartea este (şi va rămîne probabil) un fundament solid al oricărui suflet bine clădit.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Baudrillard, J., *Societatea de consum. Mituri şi structuri*, Editura Comunicare.ro, Bucureşti, 2005.
2. Brune, Fr., *Fericirea ca obligaţie. Eseu despre standardizarea prin publicitate*, Editura Trei, Bucureşti, 1996.
3. Cialdini, R.B., *Psihologia persuasiunii*, Business Tech International Press, Bucureşti, 2004.
4. Gheorghiu, Vl., Ciofu, I., *Sugestie şi sugestibilitate. Aspecte psihologice şi psihofiziologice*, Editura Academiei, Bucureşti, 1982.
5. Larson, Ch.U., *Persuasiunea. Receptare şi responsabilitate*, Ed. Polirom, Iaşi, 2003.
6. Ruşti, D., *Mesajul subliminal în comunicarea actuală*, Editura Tritonic, Bucureşti, 2005.
7. Sartori, G., *Homo videns. Imbecilizarea prin televiziune şi postgîndirea*, Editura Humanitas, Bucureşti, 2005.



Perpetuarea valorilor naționale ca principiu al educației populare în romanul "Frații Jderi"



Silvia **GOLUBIȚCHI**

Institutul de Științe ale Educației

Orice popor îşi are cultura şi tradiţiile sale, care reprezintă specificul naţional şi care se manifestă în limbă, literatură/folclor şi artă. Între cultura şi pedagogia populară este o relaţie de parte faţă de întreg. Experienţele educaţionale ale unui neam, mai exact valorile acestuia, ca o componentă a culturii, se transmit din moşi-strămoşi prin viu grai (obiceiuri, tradiţii, datini), precum şi prin opera scriitorilor. Ele constituie memoria spirituală a poporului, dar şi a fiecărui om în parte, dăinuind prin simboluri şi semne, inclusiv prin cele de natură artistică. „Folclorul reprezintă unul din principalele mijloace educative folosite de pedagogia populară; el oglindeşte, totodată, şi gîndirea pedagogică a poporului" [4, p. 15]. Astfel, tezaurul folcloric – totalitate a valorilor create de comunitatea etnică – se transmite noilor generaţii prin educaţia populară şi prin cea cultă.

Folcloristul N.Băieşu, referindu-se la tradiţii şi obiceiuri, susţine că acestea sînt „ legi nescrise ale poporului, care pătrund adînc în viaţa socială, [...] reglează într-o măsură relaţiile dintre oameni. Din această cauză ele au o puternică influenţă educativă asupra generaţiilor tinere, constituind solul şi climatul moral în care cresc şi se formează aceste generaţii" [1, p. 87].

Un promotor de vază al valorilor educaţionale populare este scriitorul Mihail Sadoveanu. Prin romanul „Fraţii Jderi", şi nu numai, Sadoveanu a reînviat artistic o serie de valori ale neamului, demonstrînd astfel caracterul lor peren.

Valorile educaţiei populare sînt parte a ritualurilor de naştere, botez, nuntă, înmormîntare, a diferitelor obiceiuri cotidiene. Realizarea acestora este o prioritate a femeilor, despre care călugărul Nicodim îi zice lui Manole: „În ţara asta muierile grăiesc cam mult: şi la botezuri, şi la nunţi, şi la înmormîntări" [3, p. 335].[1] „Toată ziua umblă femeile la Timiş, cu visuri, descîntece, bobi şi vrăji" [3, p. 569].

Ritualul naşterii. Femeile pe timpuri năşteau acasă, asistate de moaşa satului. În epopeea lui Sadoveanu aceasta-i Chira, ţiganca cămărăşiţă, care mai ghiceşte şi în bobi, desface toate şi ştie tot ce se întîmplă în ţinut. Ritualul naşterii este unul complex, descris în legătură cu diverse alte credinţe şi obiceiuri: femeia care urma să nască avea corpul înfăşurat în pînze albe şi capul „cu o grimea de mătasă roşă, ca să nu se deoache"; se schimba cu această ocazie uleiul din candela de la icoana Născătoarei de Dumnezeu; se punea feştilă proaspătă de iască; viitoarei mame i se înfăţişa un păhărel de vinars amestecat cu untdelemn sfinţit din care aceasta trebuia să bea „măcar cît ar bea o păsărică"; pe frunte i se punea un ştergar ud; era chemat şi popa; cînd o apucau durerile naşterii, femeia era mutată jos din pat, căci „aşa li-i dat femeilor după datina din veac, să nască pruncul pe pămînt" [3, p. 597]; copilul era dat tatălui său, apoi primit de bunică-sa, care avea palmele unse cu untdelemn binecuvîntat şi care poruncea (făcea urarea) ca acest copil să fie un bărbat/femeie vrednic/ă, şi-i dădea un nume. Dacă ieşea mai întîi braţul stîng al copilului, se zicea că el „are să fie stîngaci"; se constatau semne (pete etc.) care arătau apartenenţa la neam. Se declara că nou-născutul reprezintă minunea dăinuirii „într-un veac viitor", bunicii lui agonisindu-şi astfel „nepot care să le ducă pomenirea" [3, p. 600]. De aceea băieţilor li se dădea, de regulă, numele bunicului, pentru continuitatea neamului, a generaţiilor.

***Botezul* (*creştinarea*) *copilului*:** „Hărman Neamţu cel Bătrîn dusese pe prunc la episcopia catolică în Cotnari, ca să-i toarne popii lor în creştet agheasmă din nişte Cănăţui de steclă. Asta s-a săvîrşit la opt zile după naşterea copilului şi se cheamă la dînşii botez" [3, p. 255] (acest copil avea să fie căpitanul Petrea). Apoi copilul era înfăţişat la domnie, ca fiu al unuia din oamenii Măriei Sale. Astfel, prin botez, se săvîrşea şi o relaţie lumească, nu numai una cu divinitatea.

Prioritatea educaţiei populare, în roman, este sugerată de atitudinea personajelor faţă de carte. Deşi diferită, ea evidenţiază comunitatea principiilor educaţiei populare care promovează aceleaşi valori. Carte ştiau acei care erau pe lîngă mănăstiri, ca de exemplu părintele Nicodim, copilul lui Manole. El zice că „învăţătura de carte i-a fost mîngîierea vieţii" [3, p. 45]. Alexăndrel învăţa limba sîrbească, fiind o tradiţie la curte [3, p. 105]. Jder mezinul însă afirmă că „Tuţa spune că cei care învaţă prea mult nebunesc de cap. Iar dacă nu ştie dumnealui carte, de ce

[1] Trimiterile s-au făcut după ediţia: M. Sadoveanu, „Fraţii Jderi", Editura Literatura artistică, Chişinău, 1989.

să ştiu eu?" [3, p. 36], iar Ionuţ că şi comisul Manole de la Timiş spune: „gîzei i-i dat să zboare, mînzului să zburde, iar popei să citească" [3, p. 128]. Manole nu apreciază învăţătura de carte, dar venerează înţelepciunea, care se transmite şi se învaţă experienţial. Bărbatul trebuie să dobîndească înţelepciune, crede el [3, p. 128].

Dragostea şi căsătoria. O rînduială din veac, mai ales pentru oamenii simpli – obicei păstrat şi azi în unele regiuni din Moldova – este *furatul fetei dragi*. Fetele se zbat, plîng, aşa fiind obiceiul, dar, de fapt, le pare bine, căci furtişagul se face cu voia lor. Se întîmpla ca fata să fie furată de unul care nu îi este pe plac, ea însă supunîndu-se, căci el este vrednic, deoarece a îndrăznit să pună stăpînire pe ea. Fata recunoaşte astfel bărbăţia celui care a furat-o şi îl acceptă. Îl recunosc şi neamurile (rudele), din aceleaşi considerente, care se adună şi pun la cale nunta. În vechime, „în vremuri mai bune", scrie Sadoveanu, obiceiul era răspîndit şi printre fetele de neam (din boieri), acesta fiind „un obicei al pămîntului", adică al tuturor oamenilor de etnie românească. Dar după statornicirea boierilor în putere, ei singuri au început să aleagă soţ pentru fiicele lor. Iar după întronarea lui Ştefan-Vodă „era primejdie să încerce careva silnicie asupra unei cneaghine". În cazul în care răpirea fetei din boieri se făcea din dragostea amîndurora, vodă se lăsa înduplecat de neamurile tinerilor şi îi ierta. „Mişeii plăteau gloaba: boierii plăteau cu capul. Mai îngăduitor se arăta Domnia Sa înspre partea prostimii, căci gloaba era drept domnesc şi sporea veniturile vistieriei. Boierii, fiind scutiţi de dări în bani, nu-şi puteau răscumpăra fapta decît cu viaţa" [3, p. 421].

Or, dragostea, ca valoare lumească şi ca precept biblic („Dacă dragoste nu e, nimic nu e". Cf. *Deuterom*) [2] reprezintă principiul definitoriu al vieţii personajelor din „Fraţii Jderi". Acesta este demonstrat de *complexitatea ritualului nunţii* – poate cel mai amplu, mai complex şi mai puternic ritual al românilor. În roman, principiul este certificat de descrierea amănunţită a nunţii lui Ştefan-Vodă şi a miresei sale Maria de Mangop: întîmpinarea lui vodă de către optzeci de răzeşi tineri din Ţinutul Lăpuşnei,



călări pe cai albi; închinarea pîinii şi sării Măriei Sale; dăruirea unui firişor din lemnul sfînt – crucea răstignirii, drept binecuvîntare a noii familii de către Sfinţitul Varlaam; binecuvîntarea episcopului Fălciului Inochentie; întîmpinarea alaiului domnesc de către ceata împodobită de nuntă a vornicului Ţării-de-Jos, Mircea, şi salutarea alaiului de către norod prin „înălţarea cuşmelor" şi hăuliri; cinstirea de către domnitor a norodului cu vin nou din opt butoaie; popasul de la Iaşi şi salutarea domnitorului şi a miresei sale de către cei două sute de slujitori în armuri de fier luciu, în frunte cu postelnicul Jder, pe cal alb; binecuvîntarea Preasfinţitului Vlădică Tarasie de la Roman şi dezlegarea limbii Măriei Sale; popasul de la Botoşani, unde i s-a înfăţişat îngenunchind Melinte, marele cămătar al Doamnei, cu cheile pe tabla de argint; sosirea alaiului la cetatea Suceava şi descrierea amănunţită a tuturor ritualurilor de întîlnire a noii familii de către curtea domnească; slujba de vecernie; cununia de a doua zi, legămînt în care „se cuprindea ... nu numai o taină sfîntă, ci şi una politicească" [3, p. 361]; descrierea obiceiului de a se aşeza la masă (boierii lîngă domnitor, femeile „ca să poată descoase şi descurca toate cîte sînt pe lumea aceasta", separate de bărbaţi, „pentru că bărbaţii tac" sau pentru că „au de pus la cale numai politiceşte treburi şi taine" – obicei vechi la Moldova) [3, p. 279].

Modul în care este întîlnit domnitorul în ţara sa o face pe împărăţiţa Maria să aibă „o simţire de linişte şi de tihnă", menţionează autorul, deci Maria de Mangop se integra într-un univers axiologic benefic.

Educaţia populară este desfăşurată într-un spaţiu etnic-spiritual, care comportă atît valori lumeşti „din veac", cît şi relaţia cu divinitatea. „Din veac" marchează perenitatea valorilor educaţiei populare, continuitatea lor în timp. O activitate semnificativă în acest sens este ***hramul localităţii*** (satului/oraşului). Cu acest eveniment important în viaţa poporului se deschide romanul „Fraţii Jderi": Hramul ctitoriei Neamţ de Sfînta Înălţare. În preajma zidurilor se strînsese o mulţime de norod: „Unii veniseră s-asculte slujba, alţii ca să ieie binecuvîntarea ori naforă, alţii pentru scrisori de friguri, alţii cu femei lunatice, ca să le supie sub patrafir la ieromonahi cu darul cetitului" [3, p. 12].

Credinţa religioasă se întemeiază pe un ansamblu de *principii şi norme morale*, avînd şi valoare educativă: cei care iau naforă cred în curăţirea de păcate, izbăvirea de duşmani; binecuvîntarea simbolizează un dar dumnezeiesc pentru sporire în toate; ascultarea slujbei înseamnă puritate spirituală; cititul sub patrafir are semnificaţia de izbăvire de tot răul care se abate asupra persoanei. *Mănăstirea însăşi este o valoare sacră*. Aici se adună poporul la sărbători pentru linişte sufletească, pentru venerare şi pentru a se îndestula cu mîncare şi băutură – un obicei al moldovenilor.

O tradiţie în ziua hramului este „înfăţişarea Măriei Sale a Evangheliei", ca s-o sărute, semn de respect

pentru cele sfinte: „Vodă făcu semnul creştinesc şi sărută Evanghelia, apoi îndemnă printr-un semn mic, din ochi, pe coconul său să săvîrşească acest lucru. Trecu apoi la icoanele de smalţ, aşezate în chip de cruce; li se închină" [3, p. 26].

Domnitorul este nu numai un om al credinţei, păstrător al celor sfinte, dar şi un promotor – deci un subiect educator – al valorilor creştine. Un gest plin de semnificaţii este momentul cînd „Domnul frînse o viţă a colacului. Abia o atinse de buze" [3, p. 27]. Ritualul de a întîlni pe cei mai de seamă oameni cu pîine este actual şi astăzi. Frîngerea unei vițe din colac semnifică urarea de a avea pîine pe masă în fiecare zi, aceasta simbolizînd şi caracterul permanent al neamului.

Domnitorul, avînd în el credință mare, porunceşte ca cel născut în această zi să poarte numele Înălțare, în cinstea sărbătorii.

O relație cutumiară între domnitor şi oamenii săi este exprimată de gestul *sărutului mîinii*, ca semn de respect şi supuşenie. Nu întîmplător Manole Păr-Negru îl trimite pe Ionuț la Hramul Mănăstirii Neamț, unde acesta va trăi fiorul de apartenență la Oamenii Măriei Sale, simțindu-se deci un bărbat al neamului.

Deosebit de important este ***ritualul legăturii cu strămoşii şi cu pămîntul țării***, mai ales în cazul cînd este săvîrşit de domnitor care, în roman, este şi reprezentantul spiritual al poporului. Intrînd în biserică, Măria Sa s-a închinat la icoana făcătoare de minuni a Maicii Domnului, pentru a-i ajuta în lupte. Apoi trecu spre mormîntul lui Ştefan-Vodă Muşat, ca să-i aprindă făclie pe lespede. Domnul nu părea întristat, dar înlăuntru îi sunau stihuri amărîte ale cărții neamului său. „Voievodul îşi făcu semnul crucii şi rămase cu capul descoperit îngenuncheat cu fața la răsărit şi ascultînd slujba monahului. Se plecă adînc cu fruntea în pămînt cerînd putere pentru izbîndă" [3, p. 178]. Mărturisirea cu jurămîntul este un obicei frecvent întîlnit şi astăzi şi face parte din credința morală, parte a conştiinței neamului.

Împroprietărirea cu pămînt este, de asemenea, mai mult un ritual cu valoare spirituală, decît o rînduială economică, el reprezentînd continuitatea neamului: „...iată primiți acest uric şi danie a domniei mele. Vă dau acest pămînt vouă şi urmaşilor voştri" [3, p. 123]; Vodă a poruncit marelui logofăt Toma ca un diac să scrie hrisov, danie de la Domnie lui Onu Păr-Negru, comis, un pămînt la Bolboceni, ... să-i fie ocină lui şi *urmaşilor săi în veci* (subl. n.) [3, p. 670].

Patriotismul este o stare perenă la curte. Personajele sînt ataşate congenital de pămînt şi de țară, luptă pentru independența ei, identificîndu-se cu propria lor libertate de a stăpîni pămîntul care le asigură viața. Ştefan-Vodă este foarte îndurerat de pierderea răzeşilor în lupta de la Vaslui şi oficiază ritualul închinării morților în fața oştenilor, acțiune profund educativă: „După îngenuncherea sa, Voievodul ridică în răstimpuri privirile, chemat de acea tăcere înghețată a oştenilor săi. Nu şi-a putut stăpîni tulburarea şi a rupt din sufletul său aceste vorbe în auzul celor din juru-i: Cînd răsare soarele avem să ne aducem aminte de ei. Şi avem să-i jelim de asemeni cînd soarele asfințeşte. Şi cînd ne vom trezi la bătaia miezului nopții avem să-i simțim în jurul nostru şi ne vom afla nemîngîiați de pieirea lor" [3, p. 719].

Manole a rostit aceste vorbe din tot sufletul: „Noi n-avem alta de făcut decît să murim pentru legea noastră, a fi să fie domnia de o mie de ani a fiarei, ori doborîm fiara şi Măria Sa Ştefan îi ia capul. Noi ne-om înfățişa la scaunul Împărăției celei ce stă deasupra veacurilor şi lumilor şi ne-om da samă sufletului" [3, p. 709].

Faptele domnitorului şi ale apărătorilor țării sînt trecute în ceaslov de către părintele Nicodim – ca să se pomenească în veci.

Hora. ***Alte tradiții de sărbători***. "Adevărat este, scrie Sadoveanu, că hora nu îmbătrîneşte şi nu se întristează niciodată; dar în dosul bucuriilor celor mai aprige stă la pîndă aceeaşi grijă crîncenă de care vorbeşte un poet vechi" [3, p. 683].

Sărbătorile Crăciunului creează o atmosferă de unitate etnic-spirituală pe aceste meleaguri, sugerată de comuniunea oamenilor din popor şi a domnitorului în trăirea datinilor: "Măria Sa primea toate bulucurile de urători în pridvor mulțumindu-le şi împărțindu-le colaci şi bani" [3, p. 704]. La Bobotează Ilisafta însoțită de Ionuț aducea agheasmă de la Iordanul sfintei Mănăstiri Neamț. Ritualul de a lua agheasmă în ziua de Iordan este practicat şi astăzi.

Literatura fiind o artă a cuvîntului, valorile educației populare sînt redate prin mijloacele cuvîntului artistic, cu deosebire în vorbirea personajelor. ***Limbajul popular*** este şi un limbaj pedagogic, iar vorbele pline de înțelepciune, deşi în măsură diferită, îi caracterizează pe figuranții din diverse generații:

Țiganca către Ilisafta, pentru ca aceasta, fiind de o frumusețe rară, „să fie stăpînă pe sine, să nu cadă în cursa domnitorului: Dar mai bine stăpînă la locul dumitale, decît să muşte Domnia sa din măr şi pe urmă să-l arunce la marginea drumului" [3, p. 74];

„Nu te veseli prea mult cu prietenii tăi; căci prietenii în ziua de azi sînt umbre; se arată numai cînd luceşte soarele" [3, p. 106];

„Cîte paseri zboară domnia ta crezi că toate se mănîncă" [3, p. 53];

„Tinerețile şi averile trec; dorul de care vorbeşte rămîne pînă la bătrînețe" [3, p. 80];

„Ți-ai făcut cruce şi ai jurat" [3, p. 93];

„Adevărat că fagurele de miere sînt cuvintele bune şi dulceața lor e tămăduirea sufletelor: dar stăpînitorului, pe lîngă limbă dulce, i s-a dat şi sabie" [3, p. 331];

„La soare mă pot uita, dar la domnia ta ba" [3, p. 101];

„Cristea la soare se poate uita, iar la Candachia ba" [3, p. 483];

„Un holteiaş ca Ionuţ mai poate aştepta pînă ce or trece războaiele şi apoi se va aşeza, dacă i-a veni gustul" [3, p. 464];

„Dacă-i prea devreme, e cu suferinţă; dacă-i prea tîrziu, e cu oftări. Asta-i pozna cea mai mare, oameni buni..." [3, p. 464];

„Ai ajuns la bărbăţie şi ţi s-a copt căpăţîna" [3, p. 482];

„Cum se află în sămînţa grîului toate puterile de a răsări, a înflori şi a robi, aşa în sămînţa omenească se află puteri ori scăderi; cum zice şi învăţătura din veac: „Ce mi-i scris, în frunte mi-i pus" [3, p. 523];

„Corb la corb nu-şi scoate ochii" [3, p. 464].

Medicina populară include, în roman, nu numai remedii populare, dar şi ritualuri cu caracter religios şi spiritual. Unele doctorii erau ţinute la icoana făcătoare de minuni 99 de zile [3, p. 38]. Vrăjitoria este condamnată, babele care o practică urmînd „să se ducă în focul cel neatins al Ghienei". Concomitent cu credinţa în Dumnezeu, manifestată mai ales prin „alungarea necuratului", medicina populară este însoţită şi de practici precreştine: „Baba Sofronia mormăia singură la gura sobei ... şi stupea în cotruţă, ocrotind acolo ulcelele cu unsori" [3, p. 395].

Valorile educaţiei populare reprezintă un tezaur nesecat al pedagogiei culte, iar continuitatea lor – un principiu fundamental al educaţiei.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Băieşu, N., *F olclorul ritualic şi viaţa*, Editura Ştiinţa, Chişinău, 1981.
2. *Biblia*.
3. Sadoveanu, M., *Fraţii Jderi*, Editura Literatura Artistică, Chişinău, 1989.
4. Silistraru, N., *Etnopedagogie*, Centrul Editorial al USM, Chişinău, 2003.

Recenzenţi:
dr. hab. Vlad PÂSLARU
dr. hab. Nicolae SILISTRARU





Lansarea ghidului "Învăț să fiu"

Pe 10 noiembrie 2006, la Centrul Educațional PRO DIDACTICA a avut loc lansarea ghidului "Învăț să" fiu – un suport informațional şi practic pentru toți acei care lucrează cu copiii şi tinerii, ai căror părinți sînt plecați la muncă peste hotare.

Ingenios instrumentată metodic şi izbutit transpusă în proiecte şi scenarii didactice, intenția autorilor este îndreptată spre nevoile educaționale ale şcolii şi ale tuturor celor implicați în procesul de construire a unei vieți de succes a copilului. Ghidul oferă soluții valabile pentru orice demers şi act educațional, îndreptat spre valorificarea potențialului nativ al copilului şi care urmează a fi transformat în structuri reale de personalitate: caracter, voință, inteligență şi alte virtuți. Materialele incluse sînt un prețios suport practic pentru toți acei care au în cîmpul atenției lor nevoile copiilor, inclusiv ale celor din familiile dezintegrate.

Cartea a apărut în cadrul proiectului "Un viitor pentru copiii noştri" sprijinit financiar de RE:FINE OSI – Resoursing Education: Fund for Innovations and Networking. Open Society/Resurse pentru Educație: Fondul pentru Inovații şi Dezvoltare de Rețele. Institutul pentru o Societate Deschisă, Budapesta.

La activitate au participat reprezentanți ai Ministerului Educației şi Tineretului, colaboratori ai Institutului de Ştiințe ale Educației, profesori universitari, profesori de liceu, învățători, autorii ghidului, persoane care au contribuit nemijlocit la ieşirea de sub tipar a lucrării.

Prezentăm cîteva secvențe din relatările participanților la lansare:

"Această carte răspunde imperativului "Ce putem face?" în situația în care moldovenii au plecat, pleacă şi vor pleca în străinătăți."

Ion Negură, conf. univ., dr. în psihologie, recenzent

*"Ghidul **Învăț să fiu** incită prin însuşi titlul său şi menține interesul cititorului de la primul pînă la ultimul capitol. Valoarea lucrării constă şi în faptul că ea pune accentul pe copil ca actor al propriei formări. De asemenea, merită menționată ținuta grafică elegantă a acesteia, fapt care pune în evidență armonia dintre forma şi conținutul ghidului".*

Larisa Cuznețov, dr. hab. în pedagogie

"Această lucrare vine să acopere un gol ce există de mult timp în sistemul educațional. Ea reprezintă un bun ajutor pentru diriginți".

Violeta Mija, colaboratoare la Institutul de Ştiințe ale Educației

„Prin intermediul acestei lucrări ne-am propus să îndreptăm paşii copilului înspre sine însuşi, ca, regăsindu-se, să-şi poată construi destinul în conformitate cu „a fi", fără a cădea pradă modului de viață „a avea".

Violeta Dumitraşcu, autoare şi coordonatoare a grupului de lucru

"Am lucrat la această carte cu mult suflet, scriind-o, în acelaşi timp, şi pentru propriul meu copil...".

Tatiana Turchină, formatoare

Violeta DUMITRAŞCU,
Coordonatoare de Proiect

Proiectul "Promovarea toleranței și înțelegerea diversității. Instrumente de lucru pentru profesorii-filologi"

Pe 17 noiembrie 2006, în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA, a avut loc Conferința de bilanț în cadrul Proiectului "Promovarea toleranței și înțelegerea diversității. Instrumente de lucru pentru profesorii-filologi", cu sprijinul Consiliului Europei, Programul „Confidence-building measures".

La conferință au participat 39 de persoane, printre care: factori de decizie de la Ministerul Educației și Tineretului, Lilia Snegureac, Directorul Biroului de Informare al Consiliului Europei, reprezentanți de la Direcțiile Raionale de Învățământ, Tineret și Sport, profesori universitari care pregătesc cadre didactice la disciplinele filologice, echipa de formatori, profesori școlari implicați în activitatea proiectului etc.

În cadrul conferinței au luat cuvîntul din partea:

a) *persoanelor oficiale*:
   - Viorica Goraş-Postică, director adjunct al Centrului Educațional PRO DIDACTICA, a menționat că acest proiect s-a înscris cu succes în șirul de activități/proiecte cu tematică similară, pe care le-a promovat și le-a implementat Centrul pînă în momentul de față.
   - Lilia Snegureac, directorul Biroului de Informare al Consiliului Europei, şi Ala Nichitcenco, şefa Direcției Învățământ grupuri etnice, Ministerul Educației și Tineretului, au vorbit despre importanța și necesitatea promovării toleranței și a înțelegerii diversității în rîndurile profesorilor școlari, asigurîndu-i pe aceştia de tot sprijinul din partea instituțiilor pe care le reprezintă.
   - Sofia Rusu, specialist la Direcția Generală Învățământ, Tineret şi Sport, UTAG, a ținut să sublinieze importanța participării în proiect a profesorilor școlari din Găgăuzia – teritoriu unde locuieşte o diversitate mare de etnii – și faptul că Centrul Educațional PRO DIDACTICA întotdeauna i-a implicat în activitățile sale pe aceştia.
   - Alexandra Barbăneagră, decanul Facultății de Filologie de la Universitatea Pedagogică de Stat „I.Creangă", s-a referit la importanța pregătirii viitoarelor cadre pedagogice nu numai din perspectiva aspectului didactic al disciplinelor predate, ci și din perspectiva oferirii acestora a unor instrumente de lucru foarte necesare pentru promovarea toleranței și înțelegerea diversității în mediul școlar.
   - Ala Saftenco, director adjunct pentru educație la Gimnaziul Moldo-Turc din Chișinău, a consemnat despre desfăşurarea mai multor activități, cu tematică corespunzătoare denumirii proiectului, organizate în instituția sa de către profesorii participanți în proiect, care activități s-au bucurat de un interes deosebit din partea colectivului profesoral și al elevilor.

b) *echipei de formatori* şi *a profesorilor școlari:* Tatiana Ponomari, Liceul „Gaudeamus", și Iulia Iordăchescu, Liceul „N. Milescu-Spătarul" din Chişinău – formatori în proiect; Ala Guțu, profesoară de limbă engleză, Gimnaziul Moldo-Turc, Chişinău; Liubovi Crutaia, profesoară de limbă ucraineană, Gimnaziul Unguri, Ocnița; Larisa Apreotesei, profesoară de limbă franceză, Liceul "Spiru Haret", Chişinău; Larisa Horozova, profesoară de limbă germană, Liceul Teoretic „A. Puşkin", Basarabeasca; Tatiana Coseric, profesoară de limbă rusă în școala națională, Liceul Teoretic "D. Cantemir", Rîşcani; Larisa Galeru, profesoară de limba română pentru alolingvi, Gimnaziul Moldo-Turc ş.a.



Participanții s-au pronunțat unanim pentru necesitatea continuării proiectului și au optat pentru extinderea ariei de beneficiari, care ar putea participa la o asemenea instruire: posibilitatea implicării unui număr mai mare de profesori școlari atît de la disciplinele filologice, cît și de la alte discipline; a studenților-filologi – viitori pedagogi, profesorilor universitari, managerilor școlari, diriginților, părinților etc. În scopul identificării unor pași/acțiuni concrete pentru asigurarea continuității proiectului, a fost desfăşurat un brainstorming, în cadrul căruia au fost lansate idei pentru eventualele modalități de popu-

larizare a experienţelor avansate în domeniul promovării toleranţei şi a înţelegerii diversităţii; au fost făcute sugestii pentru desfăşurarea în teritoriu a unui număr impresionant de activităţi pentru profesori, părinţi şi elevi.

Centrul Educaţional PRO DIDACTICA a oferit certificate suplimentare profesorilor care au organizat un şir de activităţi, neprevăzute de proiect, apreciind în acest fel meritul şi eforturile celor implicaţi.

Fiecărui participant la conferinţă i-a fost oferită o donaţie de carte din partea Centrului, care a cuprins două suplimente tematice ale revistei de teorie şi practică educaţională „Didactica Pro...": *Educaţie pentru democraţie* şi *Educaţie civică*.

Persoanele prezente şi-au exprimat gradul înalt de satisfacţie pentru posibilitatea de a participa în cadrul proiectului şi au apreciat atmosfera benefică de lucru în cadrul conferinţei.

Silvia BARBAROV,
Coordonatoare de Proiect

Cîteva referinţe ale profesorilor şi formatorilor

„ Din experienţa mea, din discuţiile cu participanţii la cursuri şi cu alţi profesori, am tras următoarea concluzie: principiile toleranţei şi înţelegerea diversităţii trebuie să fie promovate la fiecare oră de clasă, la fiecare disciplină şcolară. Este important ca fiecare profesor să poată beneficia de asemenea cursuri de formare, încît prin propriul exemplu să poată promova aceste valori".

Tatiana Ponomari,
formator, Liceul „Gaudeamus", Chişinău

„Programul de formare la care am participat este unul de succes. Implicarea în calitate de formator a însemnat posibilitatea unei creşteri profesionale şi a unui util schimb de experienţă, a condiţionat sporirea încrederii în f orţele proprii, constituind, în acelaşi timp, o nouă experienţă de viaţă".

Iulia Iordăchescu,
formator, Liceul „N. Milescu-Spătarul", Chişinău

„Cînd predăm o limbă, le transmitem elevilor nu numai anumite cunoştinţe despre aceasta, ci îi învăţăm să cunoască, să înţeleagă şi să îşi apropie spiritual cultura şi inteligenţa poporului a cărui limbă este studiată, formîndule deprinderile necesare pentru a putea trăi în condiţiile diversităţii...".

Tamara Moisei,
profesoară, Liceul Tehnologic „B.Herţli", Chişinău

„La cursurile de formare au participat mai mulţi profesori din diferite şcoli şi localităţi de pe teritoriul UTAG (Găgăuzia): Comrat, Vulcăneşti, Ceadîr-Lunga. Implicarea lor în acest proiect este una foarte importantă, deoarece aceştia predau în clase de elevi care reunesc copii de diferite



etnii conlocuitoare în Republica Moldova: găgăuzi, bulgari, ucraineni, ruşi etc. Oferind profesorilor instrumentele de lucru necesare pentru promovarea toleranţei şi înţelegerea diversităţii, nu facem decît să îi sprijinim şi mai mult în activitatea lor educaţională".

Sofia Rusu,
specialist la Direcţia Generală Învăţămînt,
Tineret şi Sport, UTAG

"Sînt recunoscătoare organizatorilor cursurilor pentru tot ceea ce am învăţat, pentru posibilitatea de a afla multă informaţie nouă, de a împărtăşi propriile experienţe şi pentru că asemenea activităţi ne sînt foarte necesare şi utile. Folosesc foarte des materialele oferite în program care sînt receptate cu plăcere de elevi. Nici colegii mei nu au rămas indiferenţi faţă de ele".

Larisa Horozova,
profesoară, Liceul "A. Puşkin", Basarabeasca

„Eu şi colegii mei apreciem mult faptul că noi, profesorii-filologi, care predăm diferite limbi vorbite de cetăţenii republicii noastre, am avut posibilitatea să devenim, pe parcursul derulării acestui proiect, o comunitate unică de învăţare şi însuşire a valorilor umane promovate de Consiliul Europei".

Liubovi Crutaia,
profesoară, Gimnaziul Unguri, Ocniţa

„Şcoala poate fi considerată un mic univers sau o zonă culturală publică, unde elevii dobîndesc competenţe sociale ca, de exemplu, gestionarea situaţiilor de conflict – lucru indispensabil pentru coexistenţa paşnică a tuturor celor care pe parcursul unei perioade mai mari se află împreună în cadrul acestui spaţiu. Este evident că doar promovarea insistentă a valorilor toleranţei şi dezvoltarea capacităţilor de aplanare/rezolvare a conflictelor pot permite o coeziune socială sănătoasă a tuturor membrilor ei".

Ala Guţu,
profesoară, Gimnaziul Moldo-Turc, Chişinău

Proiectul „Un viitor pentru copiii noştri”

Vineri, 24 noiembrie, ora 11.00, în cadrul Proiectului „Un viitor pentru copiii noştri”, a avut loc Conferința națională de bilanț organizată de Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

Proiectul a fost sprijinit financiar de RE:FINE OSI – Resourcing Education: Fund for Innovations and Networking. Open Society Institute/Resurse pentru Educație: Fondul pentru Inovații şi Dezvoltare de Rețele. Institutul pentru o Societate Deschisă, Budapesta.

Proiectul a avut scopul de a contribui la dezvoltarea abilităților de inserție socială ale copiilor aflați în dificultate, în special a celor din familiile dezintegrate.

Conferința a întrunit reprezentanți ai Ministerului Educației şi Tineretului, inspectori ai Direcțiilor Raionale de Învățământ, Tineret şi Sport, membri ai echipelor din Centrele comunitare-pilot implicate în proiect, experți internaționali şi formatori.

Proiectul a urmărit realizarea unor acțiuni speciale, privind informarea/sensibilizarea comunității asupra problemei apariției unui nou grup de risc – copiii din familiile dezintegrate; dezvoltarea competențelor profesionale ale specialiştilor din diverse organizații (educaționale, comunitare, nonguvernamentale) care lucrează cu aceşti copii în mod nemijlocit; elaborarea unor materiale-suport în sprijinul respectivilor specialişti:

- Pilotarea proiectului în raioanele cu cel mai mare număr de copii proveniți din familiile dezintegrate: Ungheni, Cahul, Floreşti, Drochia, Hînceşti, Făleşti. Echipele comunitare au fost constituite din specialişti în protecția Dreptului copilului de la Direcțiile Raionale de Învățământ, profesori din şcoala comunitară, asistenți sociali din cadrul administrației publice locale, reprezentanți ai ONG-urilor locale şi voluntari. În total, au fost pregătite 36 de persoane.
- Crearea unei echipe din 12 formatori cu experiență în domeniul psihologiei, pedagogiei şi integrării sociale a copiilor aflați în dificultate.
- Elaborarea ghidului *Învăț să fiu* (tiraj 2000 de ex. în limba română şi 1000 de ex. în limba rusă) şi a *Agendei elevului*, prin care s-a urmărit oferirea unui sprijin profesional psihologilor, diriginților, profesorilor etc., implicați în activitatea cu copiii din familiile dezintegrate.
- Elaborarea paginii web (www.prodidactica.md/viitor) destinată programului, în versiunile română, rusă şi engleză.



- Iniţierea Unităţii Specializate de Informare şi Resurse care a achiziţionat 215 titluri noi de carte cu tematică ce vizează obiectivele proiectului.
- Lansarea unei rubrici permanente în revista „Didactica Pro...", avînd drept scop sensibilizarea permanentă, la nivel naţional, a publicului cititor cu privire la problemele copiilor din familiile dezintegrate.
- Dezvoltarea şi oferirea unor servicii de consultanţă echipelor comunitare implicate în proiect.
- Elaborarea unor proiecte educaţionale de lungă durată pentru implementarea ghidului *Învăţ să fiu*.

Rezultatele proiectului „Un viitor pentru copiii noştri" ar putea fi consolidate printr-o serie de activităţi desfăşurate de către organele de resort: Ministerul Educaţiei şi Tineretului, Direcţiile Raionale de Învăţămînt, administraţia publică locală, licee şi şcoli. Aceste măsuri, în viziunea Centrului Educaţional PRO DIDACTICA, trebuie să aibă un spectru de acţiune foarte larg, de la facilitarea integrării sociale a copiilor din familiile dezintegrate la obiective ce ar ţine de interesul şi atitudinea majoră a societăţii pentru crearea unor condiţii reale de inserţie a acestora.

Violeta DUMITRAŞCU,
Coordonatoare de Proiect



Programul „Parteneriat pentru o educaţie de calitate"

Centrul Educaţional PRO DIDACTICA, în parteneriat cu Centrul de Dezvoltare şi Susţinere a Iniţiativelor Civice "Rezonanţa" (Tiraspol) şi cu suportul Proiectului „Dezvoltarea Sectorului Asociativ" al Centrului Naţional CONTACT/PBF, desfăşoară Programul „Parteneriat pentru o educaţie de calitate". Proiectul prevede colaborarea partenerilor în scopul optimizării şi armonizării procesului de ridicare a calităţii educaţiei în Republica Moldova.

În cadrul proiectului s-au inclus 37 de profesori de pe ambele maluri ale Nistrului, membri ai diverselor ONG-uri, care au beneficiat de un training de însuşire a tehnologiilor educaţionale interactive şi de dezvoltare a gîndirii critice. La programul de instruire (30 octombrie-5 noiembrie) au fost realizate toate obiectivele propuse, implicarea şi motivaţia de schimbare a cursanţilor fiind destul de mare. Accentele puse pe sporirea calităţii educaţiei prin intermediul metodelor interactive au sensibilizat participanţii şi i-au antrenat în exersări utile pentru aplicarea lor corectă şi potrivită în practica de fiecare zi. Grupele au fost foarte eterogene, atît ca vîrstă, ca experienţă pedagogică, după disciplinele predate, dar şi ca dezvoltare profesională generală. Peste 60 la sută dintre cursanţi nu au mai fost niciodată la cursurile organizate de CEPD şi au estimat calitatea training-urilor şi prestaţia formatorilor – Tatiana Cartaleanu, Olga Cosovan, Lia Sclifos şi Serghei Lîsenco – cu note foarte mari. S-a apreciat, îndeosebi, atmosfera colegială şi comunităţile de învăţare create, noutatea materialului didactic oferit şi schimbul de experienţă, cu evidenţierea aspectelor pozitive tradiţie-inovaţie, puse în valoare în cadrul programului de formare. Doleanţa de a mai veni la asemenea cursuri, faptul că au rămas plăcut surprinşi şi satisfăcuţi – au fost aprecieri importante pentru impactul proiectului. Relaţiile stabilite între profesori şi ONG-uri, înţelegerea rolului acestora în evoluţia echilibrată a societăţii au fost, de asemenea, puncte forte ale programului. În perioada de după training cursanţii îşi vor monitoriza activitatea, vor face autoanaliza succeselor şi problemelor, beneficiind de posibilitatea de a discuta cu partenerii prin intermediul poştei electronice.

La încheierea proiectului, în vacanţa de iarnă, va avea loc sesiunea de follow-up şi conferinţa de totalizare. Unul dintre obiectivele proiectului este şi constituirea perechilor cooperante din parteneri de pe ambele maluri ale Nistrului, pentru a face schimb de experienţă şi a-şi dezvolta competenţa profesională.

Viorica GORAŞ-POSTICĂ,
Coordonatoare de Proiect, Director adjunct CEPD

Servicii CEPD

Pe parcursul anului 2006 echipa de formatori a Centrului Educațional PRO DIDACTICA a răspuns necesităților de perfecționare a cadrelor didactice și manageriale, prestînd o gamă variată de servicii, inclusiv:

- Pentru managerii principali ai ONG-urilor din agricultură, la solicitarea **Federației Naționale AGROinform** – Modulele de Formare *Managementul Resurselor Umane și Elaborarea proiectului de dezvoltare strategică a organizației*
- Pentru profesorii școlari de la **Liceul Teoretic Giurgiuleşti, Cahul**, la comanda **Asociației Părinților și Pedagogilor "Tandem"** – Programul de Formare *Tehnici interactive de predare-învățare*
- Pentru cadrele didactice de la **Gimnaziul Gura Galbenă, Cimişlia –** Programul de Formare *Stimularea/formarea motivației în procesul educațional*
- Pentru cadrele didactice de la **Gimnaziul Onişcani, Călăraşi –** Seminarul *Managementul proiectării activității instituțiilor de învățămînt*
- Pentru profesorii de la **Liceul Teoretic „Alexandru cel Bun", Slobozia, Ştefan Vodă** – Programul de Formare *Tehnici interactive de predare-învățare*
- Pentru învățătorii și educatorii de la **grădinița nr. 120,** de la **grădinița-școala nr. 120,** de la **Gimnaziul PRO SUCCES**, la solicitarea **Centrului de Zi „Speranța"** – Programul de Formare *Toleranță și incluziune. Aspecte psihopedagogice și recomandări practice (în ajutor profesorilor care lucrează cu copii CES)*
- Pentru elevii și profesorii de la **Liceul Teoretic, Taraclia, Căuşeni**, la comanda **Asociației Obşteşti „Vicon" –** Programul de Formare *Toleranță – valoare și competență socială*
- Pentru directorii adjuncți responsabili de procesul de instruire din **raionul Călăraşi –** Programul de Formare *Metodologia și tehnologia instruirii și a educației*
- Pentru învățătorii din **raionul Ungheni, la solicitarea DGÎTS Ungheni** – Programul Complex de Formare Continuă cu modulele: *Curriculumul de limba română la clasele primare. Aspecte teoretice și recomandări practice*; *Proiectarea didactică în învățămîntul primar; Evaluarea didactică în învățămîntul primar; Aspecte psihologice în lucrul cu elevii: Cunoaşterea de sine și comunicarea interpersonală; Tehnici interactive de predare-învățare*
- Pentru **Centrul informativ educativ al Liceului Teoretic Mărculeşti, Floreşti –** Seminarul *Școala și familia: cadru unic pentru copil*

Echipa de formatori implicați, cărora le mulțumim și prin intermediul revistei, s-a constituit din: Nina Bernaz, Cristina Beldiga, Rima Bezede, Viorica Bolocan, Tatiana Cartaleanu, Olga Cosovan, Otilia Dandara, Viorica Goraş-Postică, Loretta Handrabura, Tatiana Iacubițchi, Serghei Lîsenco, Maria Lungu, Gheorghe Şalaru, Lia Sclifos, Victor Sînchetru, Ludmila Şchiopu, Tatiana Turchină, Nina Uzicov.



Clubul PAIDEIA – 2007

Clubul Paideia este un proiect de iniţiere a unor discuţii în probleme curente din domeniul educaţional şi a împărtăşirii de opinii pentru soluţionarea acestora. Pentru a participa la una din şedinţele clubului trebuie să vă înscrieţi în lista de participare.

CLUBUL PROFESORILOR DE LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ			
1	Tehnici eficiente de predare a operei epice (şcoala naţională)	2 februarie 15.30 – 17.00	Viorica Bolocan
2	Predarea operei literare în şcoala alolingvă	16 februarie 15.30 – 17.00	Iulia Iordăchescu
3	Evaluarea didactică la orele de limba română în şcoala alolingvă	23 februarie 15.00 – 17.00	Tatiana Ponomari
4	Formarea competenţelor de comunicare din perspectiva neologismelor (şcoala naţională)	16 martie 15.30 – 17.00	Viorica Goraş-Postică
CLUBUL PROFESORILOR DE LA DISCIPLINELE EXACTE			
1	Aspecte interdisciplinare în cadrul orelor de matematică	26 ianuarie 15.00 – 17.00	Lidia Beznițchi Roman Copăceanu
2	Elaborarea testelor sumative	9 februarie 15.30 – 17. 00	Tatiana Iacubiţchi
3	Metode de cercetare în cadrul orelor de biologie	23 martie 15.00 – 17.00	Nina Bernaz
CLUBUL PSIHOLOGILOR ŞCOLARI			
1	Prevenirea traficului de fiinţe umane şi promovarea unei atitudini tolerante faţă de persoana traficată	2 februarie 15.30 – 17.00	Tatiana Moca
2	Crizele de vîrstă. Adolescentul	9 februarie 15.30 – 17 .00	Maria Lungu
3	Psihologul şcolar: Managementul stresului personalului didactic	30 martie 15.30 – 17.00	Tatiana Turchină Ludmila Şchiopu
4	Facilitarea integrării copiilor cu disabilităţi/ CES în şcoala de cultură generală	27 aprilie 15.30 – 17.00	Viorica Cojocaru
CLUBUL DIRIGINŢILOR			
1	Parteneriatul diriginte-familie în procesul educaţional	19 ianuarie 15.30 – 17.00	Otilia Dandara
2	Problemele elevilor cauzate de nesatisfacerea trebuinţei de afiliere	30 martie 15.30 – 17.00	Viorica Bolocan
3	Educaţie pentru toleranţă la orele de dirigenţie	20 aprilie 15.30 – 17.00	Viorica Goraş-Postică

Relaţii la telefoanele:54-25-56, 54-19-94.
Adresa Centrului: str. Armenească, 13.

Persoana de contact: Violeta DUMITRAŞCU

Programul "Formarea continuă a cadrelor didactice – 2007"
în cadrul serviciilor de consultanță contra plată anunță înscrierea la training-ul

CUNOAŞTEREA DE SINE ŞI COMUNICAREA INTERPERSONALĂ

Sesiunile de formare sînt organizate în baza ghidului *ÎNVĂȚ SĂ FIU*, lucrare elaborată în ajutorul psihologilor şcolari, diriginților şi profesorilor din învățămîntul preunuversitar. *Fiecare participant primeşte în calitate de donație un ghid.*

Modalitatea de evaluare finală – prezentarea proiectului individual de acțiune întru aplicarea cunoştințelor şi abilităților formate în cadrul training-ului.
Durata activității – 24 ore academice
Numărul de participanți într-un grup – 12-16 persoane
Costul modulului pentru un participant – 360 lei (taxa se achită în ziua înscrierii la cursuri)
Desfăşurarea activității – la momentul completării grupelor
Locul desfăşurării atelierelor – Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Sînt invitați toți doritorii – psihologi şcolari, diriginți şi profesori din învățămîntul preuniversitar

Persoane de contact:
Violeta Dumitraşcu, Coordonatoare de Program
Lilia Nahaba, asistentă

E-mail: vdumitrascu@prodidactica.dnt.md; lnahaba@prodidactica.dnt.md
www.prodidactica.md
Telefoane de contact: 54-25-56, 54-29-77, 54-19-94

În 2007, Vă aşteptăm ca parteneri şi ca beneficiari în următoarele proiecte şi servicii:

- Un viitor pentru copiii noştri. Aspecte psihologice în lucrul cu elevii: cunoaşterea de sine şi comunicarea interpersonală
- Asigurarea succesului în procesul de învățare a lecturii şi scrierii pentru copiii aflați în dificultate
- Dezvoltarea şcolii comunitare
- Educație pentru echitate de gen şi şanse egale
- Pentru o mai bună administrare şi responsabilizare în şcoală
- Parteneriat pentru educație de calitate
- Modernizarea învățământului vocațional
- Sporirea calității în educație şi a durabilității schimbărilor prin descentralizarea dezvoltării curriculare şi a perfecționării cadrelor didactice etc.
- Psihopedagogie generală
- Didactici particulare la fiecare disciplină
- Lectură şi Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice
- Management educațional
- Program pentru psihologi şcolari
- Program pentru diriginți
- Educație pentru toleranță
- Educație pentru dezvoltarea comunității
- Educație interculturală prin intermediul literaturii etniilor conlocuitoare în R. Moldova
- Consultanță psihopedagogică
- Servicii de informare şi documentare în biblioteca Centrului etc.

Cu ocazia sărbătorilor de iarnă, care vin să încununeze sfîrşitul anului 2006 şi să binecuvînteze începutul lui 2007, Centrul Educațional PRO DIDACTICA Vă urează succese în plan personal şi profesional. Fie ca optimismul, entuziasmul şi pasiunea să vă însoțească în tot ce înseamnă EDUCAȚIE.

Echipa PRO DIDACTICA

Continuitatea instruirii şi educaţiei copiilor în grădiniţa şi şcoala Waldorf



Angela **CREŢU**
Grădiniţa Waldorf, mun. Chişinău

"Nu veţi deveni buni educatori dacă vă veţi uita numai la ceea ce sînteţi, iar nu la ceea ce faceţi".
(R. Steiner)

Copiii noştri sînt poarta spre viitor. Ei sînt cei care vor trebui să găsească soluţii pentru provocările globale cu care ne confruntăm în prezent. Acest lucru cere capacităţi umane în domenii pe care abia începem să le tatonăm, să le înţelegem. Pedagogia Waldorf tinde spre acest ţel – doreşte să însoţească evoluţia oamenilor în aşa fel, încît aceştia să poată deveni promotorii noului.

Grădiniţa Waldorf din Chişinău activează din anul 1992 în cadrul învăţămîntului de stat cu program educaţional de alternativă. Ea face parte din complexul Waldorf care include şi şcoala cu trei trepte (primară, gimnazială, medie de cultură generală) şi are la bază concepţia pedagogică a filozofului austriac Rudolf Steiner (1861-1925).

În 2007 vom consemna 15 ani de implementare a ideilor steineriene în Republica Moldova şi 100 de ani de la lansarea acestora în lucrarea „Educaţia copilului din punctul de vedere al ştiinţei spirituale".

În instituţia noastră continuitatea instruirii şi educaţiei este uşor realizabilă, fiindcă grădiniţa şi şcoala constituie un tot întreg. Aflîndu-se în aceeaşi clădire, chiar spaţial grupele de grădiniţă sînt amplasate alături de clasele primare. Educatorii şi învăţătorii fac parte din acelaşi Colegiu profesoral care, întrunindu-se în fiecare joi, discută diferite aspecte ale procesului educaţional, asistă reciproc la activităţi, la serbări şi concerte care au loc aproape lunar în grădiniţă şi în şcoală. Astfel se dezvoltă diverse forme de cooperare, trecerea de la grădiniţă la şcoală presupunînd o responsabilitate comună.

Însăşi dezvoltarea omului este o continuitate; ea nu cunoaşte graniţe între perioadele de pînă la şcoală, din timpul şcolii şi din tinereţe, luînd însă în consideraţie specificul şi importanţa fiecăreia pentru maturizarea lui.

În grădiniţa Waldorf continuitatea mai este asigurată şi prin modul de desfăşurare a procesului instructiv-educativ, care poate fi organizat corect doar în baza unei cunoaşteri profunde şi multilaterale (ca trup, suflet şi spirit) a fiinţei umane. Această ştiinţă despre om constituie fundamentul pedagogiei Waldorf, care se deosebeşte de alte pedagogii prin viziunea-i proprie asupra dezvoltării umane.

Pornind de la această perspectivă, activităţile din grădiniţa Waldorf urmăresc să pună o temelie stabilă pentru evoluţia ulterioară sănătoasă a copilului.

Individualitatea umană parcurge un proces complex în devenirea sa, fiecare dintre cele 3 elemente constitutive (voinţa, simţirea şi gîndirea) dezvoltîndu-se diferenţiat. Astfel, de la naştere pînă la maturitate (21 de ani) omul parcurge 3 etape (de cîte 7 ani), de care trebuie să se ţină cont în procesul de învăţămînt:

- **I etapă** – (0-7 ani) copilul trăieşte într-o ***lume*** eminamente ***bună***. La etapa dată prevalează dezvoltarea fizică, prin ***cultivarea voinţei,*** copilul manifestîndu-se în joc şi imitaţie, în cercetarea mediului înconjurător. Din punctul de vedere al educatorului, în primii 7 ani ***idealul*** este întruchipat de bunica iubitoare.
- **a II-a etapă** – (7-14 ani), copilul trăieşte într-o ***lume frumoasă***. În această fază are loc dezvoltarea sufletească – ***cultivarea simţirii***, de aceea el are nevoie de o autoritate în preajma sa.

- **a III-a etapă** – (14-21 ani) vizează dezvoltarea spirituală, ***cultivarea gîndirii***. Autoritatea este înlocuită de camaraderie. Tînărul trebuie să trăiască într-o lume reală.

Cele 3 intervale de 7 ani se împart în 3 părți, fiecare cu specificul său:

lumea este bună lumea este frumoasă lumea este reală

0 21/3 **4**2/3 **7 9**1/3 **11**2/3 **14 16**1/3 **18**2/3 **21**

În continuare mă voi referi la 1 septenal (0-7 ani), deoarece această vîrstă a copilului îmi este mai aproape.

Dezvoltarea omului are loc conform unor legități precis stabilite. Încercările de a forța evenimentele aduc prejudicii enorme creşterii copilului. De aceea pedagogia Waldorf tinde să satisfacă necesitățile în schimbare ale copilului după ritmurile septenale de dezvoltare.

În primul interval (0-3 ani) copilul învață să meargă, să vorbească şi să gîndească. Formarea capacității de a merge permite brațelor să fie libere pentru activități creatoare. Vorbirea îi oferă copilului posibilitatea de a trăi în relație cu lumea din jur. Acum trăirile încep să se transforme în gîndire. La sfîrşitul acestei perioade mulți copii rostesc pentru prima dată „EU". Voința lor se orientează către mediul înconjurător pe care încearcă să-l transforme şi să-l conceapă cu ajutorul fanteziei.

Etapa de la 2 la 5 ani este dominată de învățarea limbii materne. Totodată, copilul însuşeşte prin ***imitație*** comportamentul şi limbajul civilizat, salutul, ordinea etc. Imitația, pusă în evidență în cursul jocului, este forța principală care susține copilul în perioada preşcolară şi chiar pînă la 9 ani. La această vîrstă deci copilul învață prin acțiune. Scopul educatorului Waldorf este ca prin imitare repetată să-i cultive copilului deprinderi pentru activități cotidiene, să-i stimuleze creativitatea şi libertatea de exprimare, să-l încurajeze să se autoafirme.



Grădinița Waldorf se ghidează, în primul rînd, de convingerea că *omul poate învăța să fie om numai de la oameni*. Aici copilului i se oferă, într-o mai mare măsură decît în grădinițele tradiționale, posibilitatea de a învăța să comunice cu sociumul, grație faptului că grupele sînt alcătuite din copii de diferite vîrste (între 3 şi 7 ani). Modelele comportamentale ale celor mai mari reprezintă subiecte de imitație pentru cei mai mici. De asemenea, cei mari au ocazia de a-şi manifesta grija şi atenția față de colegii mai mici.

Demersul educațional din grădiniță converge spre modelarea copilului şi sensibilizarea lui pentru lumea înconjurătoare. Un moment semnificativ în perioada preşcolară este *ritmul:* ritmul zilnic, ritmul săptămînal şi anual, pentru a întări forțele de viață ale copilului şi a-l motiva să urmeze exemplele oferite de adulți.

La vîrsta mică copiii au nevoie în mod deosebit de o repartizare exactă a tuturor proceselor vitale, de respectare a orelor de masă, de somn. Tot ceea ce se întîmplă cu el trebuie să se efectueze într-un ritm neschimbat, care se repetă zilnic la aceeaşi oră: de exemplu, succesiunea ocupațiilor cu educatorul (inspirație) şi a jocurilor libere (expirație).

Ritmul vieții în grădinița Waldorf este stabilit de educator, în funcție de particularitățile grupei, şi păstrat pentru o perioadă îndelungată.

Între 3 şi 7 ani, programul reluat periodic, pe durate determinate, poate contribui decisiv la dezvoltarea sănătoasă a organismului uman. La această etapă ne vine în ajutor memoria ritmică. Ceea ce este repetat sistematic se transformă în obicei, în deprinderi. Un ritm optimal este foarte important şi prin faptul că îi cultivă copilului *simțul încrederii. Regimul* (programul) însă nu coincide cu *ritmul* care determină relații reciproce mai complexe dintre om şi lumea înconjurătoare. Nu întîmplător şcolile încep procesul de studii atunci cînd natura îşi manifestă rodnicia – către sărbătoarea echinocțiului de toamnă. În această perioadă forțele copilului sînt în creştere.

În grădinița Waldorf evenimentele cardinale ale anului sînt marcate prin serbări. De exemplu, la echinocțiul de toamnă se desfăşoară Sărbătoarea Recoltei („Toamna de aur"), la solstițiul de iarnă – Sărbătoarea Crăciunului, la echinocțiul de primăvară – Sărbătoarea de Paşti, la solstițiul de vară – Sărbătoarea Sînzienelor, precum şi „Lampioanele" (Sărbătoarea Piticilor) – în luna noiembrie, „Sfîntul Nicolae" – în decembrie, Carnavalul de primăvară – în martie şi sărbătoarea „Adio, grădiniță" – în luna mai. Sărbătorirea evenimentelor de peste an reprezintă doar un aspect al armonizării ritmurilor proprii ale copiilor cu cele ale naturii.

Ritmul sănătos din familie şi cel din grădiniţă îl vor sprijini pe copil în perioada şcolarităţii şi pe parcursul întregii vieţi. Această continuitate de ritm al zilei, al săptămînii şi al anului din grădiniţă se reflectă prin forma şi structura predării în şcoala Waldorf. Puntea de legătură grădiniţă-şcoală este asigurată şi prin modul de organizare a procesului instructiv-educativ. Realizarea ţelurilor educaţionale generale în grădiniţă se soldează cu rezultate concrete, care îl ajută pe copil să se încadreze mai uşor în procesul de învăţămînt.

În acest context, programul instructiv-educativ din grădiniţa Waldorf cuprinde următoarele activităţi:

- ***jocul liber*** – le permite copiilor să facă schimb de impresii, să-şi manifeste ingeniozitatea. Toate rolurile presupun însuşirea regulilor de comportament social. Prin jocul liber copilul învaţă să cunoască lumea, să se distingă prin originalitate, spontaneitate şi, mai ales, spirit creator.
- ***jocul ritmic*** – ocupă un rol central printre activităţile din grădiniţă. În acest demers complex, educaţia are loc prin îmbinarea versurilor, cîntecelor, mişcărilor şi gesturilor. Jocul este învăţat timp de 2-3 săptămîni şi prezentat părinţilor, oaspeţilor în cadrul unui matineu. Prin jocul ritmic urmărim: exersarea vorbirii, lărgirea orizontului de cunoaştere, cultivarea unui limbaj al mişcării, realizarea educaţiei muzicale. Aceste obiective vor fi un suport în perioada anilor de şcolarizare.
- ***jocul în aer liber*** – contribuie la dezvoltarea fizică a copilului, consolidarea forţelor lui de viaţă, la perceperea naturii şi cultivarea dragostei pentru mediul înconjurător.

Dintre activităţile artistice distingem:

- ***desenul*** – pedagogia Waldorf îi conferă acestei activităţi rolul de instrument de cunoaştere. Activitatea are loc o dată pe săptămînă, însă copiii au posibilitatea să deseneze ori de cîte ori doresc, în timpul jocului liber.

  Desenul constituie un mijloc de comunicare prin intermediul formelor şi culorilor, prin el copilul ne dezvăluie lumea sa interioară: interesele, orizontul de cunoaştere, raporturile cu realitatea înconjurătoare. De aceea, desenul este inclus în probele de testare a copiilor pentru clasa I.
- ***pictura*** – are un rol terapeutic ce influenţează pozitiv sănătatea, simţul estetic, spiritul de ordine. Parcurgînd întregul proces artistic, copiii percep sensul acestei activităţi, în care bucuria, răbdarea, concentrarea şi perseverenţa se împletesc armonios. Realizarea acestor obiective conduce la orientarea pe o suprafaţă plană, la exersarea atenţiei, a creativităţii şi libertăţii de exprimare a copilului.
- ***modelajul*** – este o activitate artistică care are ca scop dezvoltarea aptitudinilor şi deprinderilor



motrice necesare viitoarelor activităţi şcolare. Plin de încredere în sine, împăcat cu materia pe care o poate stăpîni şi entuziasmat de puterea sa de a modela frumos, copilul se apropie treptat de maturitatea şcolară.

Activităţile de exersare socială (practice) sînt:

- ***lucrul manual*** – ocupă un loc dominant în activitatea grădiniţei Waldorf. Bucuria pe care copilul o trăieşte în timpul activităţii, considerîndu-se partener al adultului, este însoţită de formarea unor abilităţi ***necesare viitorului şcolar***: răbdare, atenţie, concentrare, perseverenţă, îndemînare, coordonare a mişcărilor, orientare spaţială. Prin contactul cu materialele naturale de bună calitate (lînă, bumbac, mătase), prin folosirea lor corectă copilul manifestă interes pentru frumos şi creaţie artistică.
- ***munca în gospodărie*** presupune activităţi la care copiii participă cu plăcere, asumîndu-şi anumite responsabilităţi. Ajutînd la servirea mesei, aranjarea jucăriilor, udatul florilor etc., copiii trăiesc bucuria de a se simţi utili, de a lucra asemeni adulţilor. Astfel educăm voinţa, simţul estetic şi gospodăresc, încrederea în forţele proprii.
- ***poveştile teatralizate*** încheie prima jumătate a zilei în grădiniţă. Ele nu sînt doar momente distractive. Conţinuturile poveştilor oferă copiilor posibilitatea de a-şi lărgi sfera de cunoaştere, de a-şi îmbogăţi limbajul, de a veni în contact cu modele şi valori morale demne de urmat. Poveştile satisfac vîrsta întrebărilor „De ce?”. În grădiniţa Waldorf, o poveste este redată zilnic, timp de o săptămînă-două. Acest fapt favorizează cultivarea memoriei, atenţiei, puterii de concentrare.

Îndeplinirea cu succes a obiectivelor tuturor activităţilor desfăşurate în grădiniţa Waldorf conduce la apropierea copilului de o maturitate necesară integrării în şcoală.

Maturitatea şcolară este puntea de trecere de la grădiniță la şcoală care presupune atingerea unui anumit nivel fizic, intelectual, afectiv.

Materia predată devenind pe parcursul anilor mai dificilă şi mai încărcată, determină decizia părinților de a-şi înscrie copiii la şcoală la vîrsta de 7 ani.

Care ar fi însă, din punctul de vedere al dezvoltării copilului, momentul cel mai potrivit pentru a face pasul de la grădiniță la şcoală? Pentru a găsi răspuns la această întrebare trebuie să pătrundem adînc în ființa copilului.

Copilul de vîrstă preşcolară este foarte bucuros dacă i se permite să ajute, dar trebuie să fie solicitat pentru lucruri pe care nu pot să le facă decît „cei mari".

În grădinița Waldorf perioada preşcolară constituie aşa-numita „muncă a copilului de şcoală", avînd un caracter formator, de exemplu: confecționarea păpuşilor din noduri şi a caselor pentru păpuşi, a corăbiilor cu pînză, țesutul covoraşelor etc. Realizînd această muncă, copilul de vîrstă preşcolară exersează capacitatea de a se concentra mai îndelungat asupra unei activități, precum şi de a acționa logic. Copilul stabileşte singur cît de mult lucrează şi cît de mult rezistă.

În acest context, „munca copilului de şcoală" se constituie printr-o punte de trecere între grădiniță şi şcoală, pornind de la joc spre muncă.

Învățarea copiilor sub 7 ani este integrată în experiență zilnică, nu compartimentată în unități separate de studiu. *Învățarea interdisciplinară* este mult mai potrivită pregătirii pentru şcoală. De exemplu:

Matematica

Limbajul matematic se foloseşte la aranjarea mesei. Noțiunile de cantitate, greutate, măsurare, număr sînt însuşite prin aspecte practice ale vieții de zi cu zi**.** De asemenea, sînt aplicate operații precum: adunarea, scăderea, corespondența obiectelor (numărul de scaune, de farfurii, de căni – la numărul de copii). Participarea copiilor la împărțirea mîncării oferă posibilitatea împletirii aspectelor moral, social şi matematic. Astfel, învățarea capătă sens pe baza relațiilor cu viața. Calcule matematice sînt efectuate şi în cadrul jocului liber cu obiecte naturale (nuci, castane, conuri de brad, scoici – toate acestea sînt sortate, ordonate şi numărate).

Limba maternă

Cultivarea vocabularului urmăreşte dezvoltarea competențelor pentru o mai bună stăpînire a limbii: conversații, ascultarea celorlalți şi abilitatea de a vorbi liber. Aici rolul fundamental îl are modelul unei rostiri corecte şi capacitățile auditive.

Capacitatea de concentrare este cultivată cu ajutorul cuvîntului rostit: versuri, povestiri, basme. La rîndul său, basmul, datorită conținutului, modelelor comportamentale şi morale, limbajului complex îşi are locul bine definit ca mijloc de instruire şi educare interdisciplinară.

Un mesaj bine ales, bine prezentat, contribuie la sensibilizarea față de expresivitatea, muzicalitatea şi ritmul limbii. De asemenea**,** ajută la îmbogățirea vocabularului şi la exersarea memoriei.

Învățarea versurilor, cîntecelor şi jocurilor în limbi străine este o activitate practicată opțional în ultimul an de grădiniță. Învățarea interdiscilinară este folosită în toate acțiunile din grădinița Waldorf.

Evaluarea, ca proces continuu, este susținută prin observarea zilnică a nevoilor, intereselor, comportamentelor, achizițiilor copilului.

Prin întreaga sa activitate, educatoarea urmăreşte să dea şcolii copii sănătoşi şi plini de elan. În acest context, ea pregăteşte cîte o caracterizare pentru fiecare copil de şcoală, care include următoarele informații:

- Date biografice (despre copil, familie);
- Caracterizarea fizicului copilului;
- Calități sufleteşti, temperamentul;
- Comportamentul față de colegi, față de maturi;
- Limbajul;
- Auzul muzical;
- Aptitudini artistice şi practice etc.

Toate aceste date vor veni în ajutorul învățătorului, atît în cunoaşterea fiecărui copil în parte, cît şi a clasei în ansamblu.

Cooperarea realizată la diferite niveluri se produce regulat şi intensiv în această perioadă, printr-o trăire comună a copilului, educatorului, părintelui, învățătorului. În acest sens, Colegiul profesoral organizează pentru părinții cu copii de şcoală conferințe şi seminarii.

Finalitatea preşcolară în grădinița Waldorf prevede şi o testare a copiilor, organizată de o comisie specială, alcătuită din învățători, medic, psiholog şi educator.

Criteriile de evaluare vizează:

Condiții corporale:
- schimbarea dentiției;
- proporția între cap, trunchi, membre;
- rezistența fizică;
- orientarea corporală.

Condiții psihologice şi congnitive:
- dezvoltarea intelectuală;
- dezvoltarea afectivă;
- încrederea în forțele proprii,
- gîndirea.

Condiții sociale:
- recunoaşterea autorității;
- asumarea responsabilităților;
- rezolvarea situațiilor-problemă.

Fiecare copil atinge nivelul propriu de maturitate, el fiind unic prin istoria sa, prin particularitățile individuale, prin faptele sale. Pedagogul şi părintele au menirea de a-l sprijini şi conduce pe drumul ales, călăuzindu-se de cuvintele lui R. Steiner: „Întreaga viață a omului conține în sine premisele viitorului. Dar pentru a putea spune ceva despre acest viitor, trebuie să pătrundem în natura ascunsă a omului".

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Steiner, R., *Educația copilului din punctul de vedere al științei spirituale*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 1994.
2. Carlgren, F., *Educația pentru libertate*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 1994.
3. Steiner, R., *Antropologie generală ca bază a pedagogiei*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 1998.
4. Lievegoed, B. J., *Fazele de evoluție ale copilului*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2001.
5. Knipping, U., *Pedagogia Waldorf în grădiniță*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 1999.
6. *Березка. Методическое руководство для Вальдорфского детского сада*, Наука, 2001.
7. *Pedagogia Waldorf.* Catalogul expoziției organizată cu ocazia celei de a 44-a sesiuni a Conferinței Internaționale pentru Educație, organizată de UNESCO la Geneva.
8. *Programa activităților educative în grădinița Waldorf*, Chișinău, 2001.
9. *Kindheit-Bildung-Gesundheit: Waldorfpedagogik fur die Kindheit von 3 bis 9 jaharen*, Stuttgart, 2006.

"Pragul" dintre două trepte



Maria **BURUIANĂ**

Liceul Național "Mihai Viteazul", mun. Chișinău

În contextul actual de regîndire a conținutului întregului sistem al învățămîntului preuniversitar se pune problema relației de continuitate dintre treptele primară şi cea gimnazială. Specialiştii, cercetătorii şi, mai ales, practicienii sînt în căutarea de soluții avantajoase în vederea creării unor condiții favorabile ce ar uşura perioada de adaptare între aceste două cicluri de şcolaritate.

De mulți ani se vorbeşte despre existența „pragului" în trecerea elevilor din clasele primare în cele gimnaziale. Atît învățătorii, cît şi profesorii sînt preocupați de această problemă pentru că ea este una din cauzele principale ale eşecurilor, neacomodării unor elevi în clasa a V-a.

Succesul elevului de la gimnaziu îşi află rădăcinile în şcoala primară şi se bazează pe reuşitele anterioare. De fapt, nu există rețete pentru a obține succes şcolar în perioada de trecere de la un ciclu la altul. Sînt însă numeroase căi, variate mijloace, soluții pe care profesorii de gimnaziu, în colaborare cu învățătorul şi familia, pot să le abordeze.

În şcoli se desfăşoară multe activități care să conducă la trecerea fără dificultate peste acest „prag". Totuşi, sînt elevi care se descurcă greu şi această perioadă îi marchează pentru toată şcolaritatea.

În practica mea didactică am încercat să creez o punte permanentă între aceste două cicluri, concretizată în diverse acțiuni, cum ar fi: şedințe de cadre în problema respectivă, lecții deschise în clasa a IV-a. Organizam aceste acțiuni pentru ca elevii să cunoască viitorii profesori şi invers. În mare parte, realizam o activitate de cunoaştere.

Grija mare a învățătorilor în vîltoarea acestei perioade este motivată de interesul şi dragostea față de elevii pe care, timp de patru ani, îi obişnuim cu un anumit tip de exigențe, de învățătură şi comportament, dar de care trebuie să se despartă în „pragul" clasei a V-a.

Drumul spre succesul continuității este anevoios, mai scurt pentru unii şi mai lung pentru alții. Care sînt cauzele ce determină inadaptarea şcolară a unor copii în clasa a V-a?

- Numărul mai mare de ore săptămînal, în comparație cu ciclul primar. Această diferență duce la o suprasolicitare a unor elevi care nu pot face față unui efort intelectual mai îndelungat într-o zi.
- Trecerea de la un învățător la mai mulți profesori. Este una dintre dificultățile pe care le întîmpină elevii în clasa a V-a. Îmi amintesc ce mi-a spus un fost elev de-al meu: „Nu e greu cu mai mulți profesori, ci cu fiecare stil de predare. E dificil să înțelegi pe fiecare ce vrea, totul e mai complicat, deoarece fiecare are regulile lui". Profesorii „coboară" peste elevi, fiecare cu cerințele lui, cu felul de a se exprima, de a explica şi de a asculta. Toate acestea îl macină pe elev, îl dezorientează şi-l fac să nu mai fie el.
- Absența unui control riguros, a unei exigențe corespunzătoare asupra activității elevului din clasa a V-a din partea părinților, ultimii transferînd asupra şcolii întreaga răspundere pentru neîmplinirea copilului.
- Dădăceala excesivă. Este cunoscut faptul că învățătorul se apropie atît de mult de discipolii lui, încît aceştia execută anumite lucruri numai la semnalul lui.
- Neexistența deprinderii de a munci singur. Uneori

copiii vin de la treapta primară cu abilităţi şi cunoştinţe inadecvate unei adaptări fireşti, imediate.

- Profesorii nu cunosc în detaliu conţinutul manualelor la disciplinele de bază (l. română şi matematică) şi specificul treptei primare, ţinîndu-şi primele ore la un nivel greu accesibil.
- Lipsa interasistenţelor. Profesorii ar putea desfăşura interasistenţe la clasa a IV-a pentru a observa ce este specific în predarea disciplinei la această clasă şi ce poate transfera la clasa a V-a, pentru ca elevii să treacă mai uşor „pragul" în discuţie.

Toate aceste nepotriviri sînt condiţionate de lipsa unei strategii coerente a învăţămîntului preuniversitar.

Ce-i de făcut?

a) În primul rînd, este necesar *un dialog* deschis, colegial, sincer între *învăţător*, *profesor* şi *diriginte*. Ei nu au voie să se ignore, dacă doresc să susţină şi să încurajeze concret paşii de început în gimnaziu, nici să se încurce reciproc. Un lucru să nu uite: că în aceste medii (primar şi gimnazial) atît de diferite, elevul rămîne *acelaşi personaj*. Dacă unul dintre ei abordează problema de pe poziţia celui care controlează pe celălalt, eficienţa dialogului tinde spre zero şi au de pierdut copiii. Dacă dirigintele este o persoană orgolioasă şi nu vrea să colaboreze cu învăţătorul, nu-l interesează gradul de adaptare a elevilor în clasele gimnaziale, dialogul nu poate avea loc. Dirigintele este în felul său un moderator între elevi şi profesori, de aceea trebuie să posede o cultură generală şi pedagogică vastă. El este modelul ce întruchipează fapte şi acţiuni morale şi trebuie să fie nu doar un transmiţător de cunoştinţe, ci şi un creator de „modele", deoarece elevii de-a cincea au nevoie de diriginte şi profesori cărora să le pese. Rigiditatea, exigenţa mărită, falsul, nedreptatea umilesc persoana elevului, dezvoltînd sentimentul descurajării şi al repulsiei faţă de şcoală şi educator.



b) Învăţătorul clasei a IV-a ar trebui să elaboreze *seturi de obiective* şi să evalueze periodic gradul de realizare a lor. Aceste analize pot fi făcute împreună cu profesorul care va preda disciplina respectivă la clasa a V-a.

c) Testările de la sfîrşitul clasei a IV-a pot fi folosite atît de învăţător, cît şi de profesor. În clasa a V-a profesorul testează din nou elevii, numai că după o recapitulare serioasă a cunoştinţelor de la ciclul primar. Lucrările date chiar la început de an şcolar *nu sînt edificatoare, categoric!* Cu mult regret, am trăit clipe din acestea, profesorul de matematică spunîndu-le elevilor că învăţătorul nu i-a învăţat matematică. Rezultatele testării de după recapitulare se compară cu cele de la sfîrşitul clasei a IV-a, doar în felul acesta profesorul poate concluziona. Acum, avînd informaţii corecte despre clasa respectivă, profesorul îşi poate face proiectarea materiei.

d) Consider că ar fi necesar să se facă interasistenţe la clasa a V-a, pentru a studia problemele adaptării elevilor în ciclul gimnazial, precum şi stilul de predare al profesorilor care vor lua clasa a V-a. În acelaşi timp, profesorii asistă la clasa a IV-a, pentru a observa ce este specific în predarea disciplinei la această clasă şi ce poate transfera la clasa a V-a, pentru ca elevii să treacă cu uşurinţă „pragul" despre care am vorbit mai sus.

Impactul psihologic al trecerii în clasa a V-a este foarte mare pentru micii şcolari. În clasa a IV-a, erau doar ei cu învăţătorul, îl cunoşteau, ştiau ce comportament trebuie să aleagă, era un climat la şcoală aproape familial. În clasa a IV-a ei erau „cei mai mari", acum sînt „cei mai mici", timizi şi speriaţi, supraaglomeraţi, suprasolicitaţi.

Atît managerul instituţiei, psihologul, profesorii, cît şi dirigintele urmează să recunoască elevul ca *o personalitate* în devenire, lucru foarte important, care nu trebuie neglijat în nici un caz. Managerul bun investeşte în această perioadă capital moral şi profesional, adică numeşte în post de diriginţi şi profesori la cl. a V-a pe cei mai buni dintre cei buni, pentru a continua activitatea începută, nu pentru a o „demola". Pentru aceasta e nevoie să se întoarcă toţi cu faţa la elevul clasei a V-a, gîndindu-se că el este *un om*, nu un roboţel. Are deci un suflet, o sensibilitate, o psihologie la care trebuie să se aplece. Elevul trebuie cunoscut nu numai la fizionomie, dar trebuie descoperită afectivitatea şi psihologia lui, apoi vin celelalte: materia, obiectul şi disciplina de învăţămînt. Azi, mai mult ca oricînd, managerul şi psihologul trebuie să abordeze elevul cu simpatie, interes şi respect, pentru profesie, dar, mai ales, pentru elev.

În încheiere, ţin să mulţumesc celui mai important forum publicistic-pedagogic pentru problema pusă în discuţie şi sper că cele prezentate vor îndrepta atenţia către această perioadă din viaţa şcolarilor.

Interdependența învățământului preuniversitar



Rodica **PRODAN**

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Precum se succed anotimpurile anului, aşa se succed şi ciclurile de şcolaritate: preşcolar, primar, gimnazial şi liceal. Precum fiecare anotimp are însuşirile, caracteristicile, schimbările, culorile sale, aşa şi fiecare ciclu de şcolaritate are particularităţile de vîrstă, interesele, nivelul de dezvoltare, necesităţile, obligaţiunile, competenţele sale. Ne vom referi în continuare la competenţe, deoarece la fiecare treaptă se formează abilităţi noi sau continuă dezvoltarea celor formate anterior.

Competenţa este, în accepţiunea lui X. Roegiers, „un ansamblu de capacităţi, care permite a stăpîni în mod spontan o situaţie şi a reacţiona la ea în mod adecvat". Această definiţie ar putea fi reprezentată prin următoarea formulă: C = CCC, competenţele sînt *cunoştinţe* funcţionale*, capacităţi* aplicative (priceperi, abilităţi, deprinderi), *comportamente* constructive (atitudini pozitive). În acest context, vom analiza specificul fiecărui nivel de şcolaritate, vom urmări trecerea de la un nivel la altul, legăturile, asemănările şi deosebirile dintre cicluri, deficienţele întîlnite de elevi la trecerea dintr-un ciclu în altul şi, în final, atingerea obiectivului general al educaţiei: elevarea unei personalităţi libere şi armonioase.

Este cunoscut faptul că în intervalul de vîrstă cuprins între 6 şi 7 ani se produce un salt calitativ în evoluţia psihologică a copilului. Bineînţeles, această dezvoltare intensă este favorizată şi de educaţia oferită atît în familie, cît şi la grădiniţă. La vîrsta dată copiii se plictisesc de activităţile din grădiniţă. Ei au nevoie de o stimulare mai complexă în domeniul cognitiv. Acest lucru îl pot obţine abia atunci cînd sînt implicaţi în rezolvarea sarcinilor de învăţare din cadrul programului şcolar.

Debutul şcolar poate fi însoţit de bucurie, dar şi de stres. Pentru a fi cît mai reuşit, le propunem părinţilor cîteva recomandări:

1. Insuflaţi-i copilului că întîia zi de şcoală este o sărbătoare.
2. Încurajaţi copilul să fie independent, să se descurce singur.
3. Învăţaţi-l să-şi exprime dorinţele, să se adreseze şi să răspundă politicos.
4. Vizitaţi împreună şcoala înainte de începerea anului de studii, explicaţi-i copilului orarul şi programul pe care îl va avea, răspundeţi la cît mai multe întrebări despre şcoală.

Orice schimbare este însoţită de emoţii. Numai cu răbdare, înţelegere copilul se va adapta la atmosfera de lucru din şcoală. Implicat în procesul de învăţare, el devine tot mai activ, responsabil.

Învăţătorul reprezintă din ce în ce mai puţin o sursă a cunoştinţelor şi din ce în ce mai mult un mediator al activităţii de cunoaştere şi formare a elevilor. Dascălul este omul după care copiii se aliniază şi cu care se compară.

Pentru clasele primare sînt specifice următoarele etape:

– În clasele I şi a II-a se pun bazele activităţii de învăţare; se însuşeşte scrisul, cititul, calculul aritmetic; se formează deprinderile motrice elementare, motivaţia pentru învăţare;
– Clasele a III-a şi a IV-a includ formarea concepţiei elementare despre lume, dezvoltarea convingerilor, achiziţiilor lingvistice, competenţelor de comunicare atît în limba maternă, cît şi în limbi străine, dezvoltarea gîndirii.

A-l regăsi „pe elev în sine însuşi" şi „pe sine în elev" este cheia cu care învăţătorul deschide poarta succesului în acţiunea educaţională. Din punct de vedere comportamental, învăţătorul trebuie să fie activ şi să gîndească pozitiv. El conduce, dirijează, informează, oferă, ajută, susţine, simpatizează, iubeşte, laudă, cooperează, admiră, aprobă, este corect şi loial.

Următoarea etapă de şcolaritate este învăţămîntul gimnazial, conceput drept nivel definitoriu în formarea personalităţii [Legea Învăţămîntului, art. 19 (2)], care asigură dezvoltarea aptitudinilor şi capacităţilor intelectuale ale elevului.

Profesorii care predau în clasa a V-a trebuie să ţină cont de următoarele aspecte importante:

1. Stabilirea cerinţelor unice faţă de elevi la toate disciplinele;
2. Fixarea modalităţii de pregătire a temelor de casă de către elevi.

Această punte de trecere include mai multe procese, unul dintre ele fiind adaptarea elevilor la expectanţele variatelor discipline şcolare. Pentru a evita orice tip de disensiuni (elev-cadre didactice, învăţător-profesori, profesori-părinţi) caracteristice acestui stadiu, recomandăm:

- Colaborarea între învăţător şi profesorii care urmează să predea în ciclul gimnazial ar fi benefic să înceapă cel puţin în semestrul II al clasei a IV-a;

- Stabilirea de către profesori a unor cerințe unice la toate disciplinele, ținînd cont de specificul fiecăreia;
- Studierea potențialului elevilor, a particularităților lor psihologice, individuale;
- Inițierea parteneriatului cu părinții, îmbunătățirea condițiilor de pregătire a temelor de casă;
- Cunoaşterea de către profesori a stilului de predare al învățătorului.

Dacă vom ține cont de aceste recomandări, trecerea de la o etapă la alta se va produce fără stresuri şi repercusiuni neplăcute.

Prin *Tabelul nr. 1* vom urmări unele asemănări ale celor trei cicluri de şcolaritate.

Tabelul nr. 1

Ciclul de şcolaritate	Nr. crt.	Asemănări
I. Clase primare II. Gimnaziu III. Liceu	1.	Finalitățile ciclurilor derivă din idealul educațional, din principiile reformei învățămîntului, din concepția învățămîntului, precum şi din tendințele actuale ale dezvoltării curriculare pe plan mondial
	2.	Atingerea standardelor educaționale
	3.	Procesul educațional este axat pe formarea competențelor, capacităților şi atitudinilor care vor stimula raportarea lui efectivă şi creativă la mediul social
	4.	Toate treptele urmăresc realizarea obiectivului general: formarea unei personalități libere şi armonioase
	5.	Se dezvoltă personalitatea copilului, capacitățile lui mintale şi fizice
	6.	Se educă responsabilitatea personală
	7.	Se urmăreşte continuitatea educației

Tabelul nr. 2

Ciclul de şcolaritate	Nr. crt.	Deosebiri
I. Clase primare	1.	Particularitățile de vîrstă
II. Gimnaziu	2.	Volumul de cunoştințe ce trebuie asimilat
III. Liceu	3.	Descriptorii de performanță la final de ciclu
	4.	Capacitățile de muncă intelectuală
	5.	Responsabilitățile pentru învățare
	6.	Conştientizarea necesității de achiziționare a cunoştințelor

Tabelul nr. 2 redă unele deosebiri ale celor trei cicluri de şcolaritate.

Elevul se va adapta mai uşor la cerințele următoarei trepte, dacă toți cei implicați în procesul educațional vor colabora eficient, dacă se va duce permanent evidența dezvoltării celui educat.

Trecerea de la gimnaziu la liceu este mai puțin dificilă, deoarece elevii conştientizează utilitatea cunoştințelor. Învățămîntul liceal asigură o pregătire teoretică fundamentală şi formarea unei ample culturi generale, necesare pentru continuarea studiilor în învățămîntul superior, mediu de specialitate sau în instituții de învățămînt secundar profesional [Legea Învățămîntului, art 20(1)].

La această vîrstă elevii au deja o viziune asupra orientării profesionale, asupra direcției în care să-şi canalizeze eforturile şi capacitățile. Ei au formate anumite abilități, deprinderi de studiu individual şi de cercetare, de analiză şi sinteză.

Dacă se va ține cont de caracteristicile de vîrstă, de capacitățile individuale ale fiecărui elev, de obiectivele fiecărui ciclu de şcolaritate, vor fi mulțumiți şi educatorii, şi învățătorii, şi profesorii, şi părinții; vor fi formate competențele necesare continuității studiilor în învățămîntul universitar.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Curriculumul de bază. Documente reglatoare*, Cimişlia, 1997.
2. *Curriculumul şcolar*, Editura Lumina, Chişinău, 2003.
3. *Ghid metodologic privind implementarea curriculumului claselor primare,* Editura Ştiința, Chişinău, 1998.
4. Joița, E., *Management educațional*, Editura Polirom, Bucureşti, 2000.
5. *Legea învățămîntu*lui Nr.547-XIII din 21.07.95.
6. Petrescu, P., Şirinian, L., *Management educațional*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2002.
7. *Proiectarea curriculumului de bază*, Ghid metodologic, Cimişlia, 1997.
8. Țoca, I., *Management educațional*, Bucureşti, 2002.

Reflecţii asupra corelaţiei dintre continuitate şi funcţionalitate în context educaţional



Otilia **DANDARA**

Universitatea de Stat din Moldova

Afirmaţia conform căreia omul învaţă cît trăieşte este fundamentată astăzi tot mai mult de reperele teoretice ale ştiinţelor educaţiei. Integritatea fiinţei umane, exprimată printr-un sistem de valori şi atitudini şi demonstrată în context comportamental, este rezultanta/finalitatea învăţării pe parcursul întregii vieţi. Nu în zadar educaţia, ca fenomen social şi ca proces de formare a personalităţii, este abordată sistemic, calitatea ei fiind determinată de calitatea sistemului educaţional. Acum circa 400 de ani, J.A.Comenius încadra evoluţia umană de la naştere pînă la moarte în 8 şcoli ale vieţii. Astăzi documentele elaborate de comunitatea academică europeană identifică, de asemenea, 8 niveluri ale sistemului de învăţămînt, precizînd obiectivele fiecăruia (de la educaţia preşcolară la studiile de doctorat), punînd accent deosebit pe LLL (long life learning).

Dimensiunile personalităţii umane sînt edificate consecvent prin atingerea finalităţilor educaţionale ale fiecărui nivel din sistemul educaţional. Fiecare treaptă pe care o parcurge omul constituie un reper experenţial şi cognitiv pentru determinarea unor perspective de dezvoltare şi autorealizare. Analizînd literatura pedagogică, constatăm că unul dintre accentele puse la nivel metodologic şi praxiologic constă în necesitatea asigurării continuităţii instruirii şi educaţiei. Continuitatea este apreciată drept condiţie a calităţii educaţiei şi funcţionalităţii achiziţiilor de ordin cognitiv, psihomotor şi afectiv. Succesul obţinut la o anumită etapă a procesului educaţional este condiţionat, fără îndoială, şi de rezultatele învăţării precedente. Pentru a confirma cele expuse mai sus, am încercat că analizăm părerile mai multor studenţi faţă de rolul cunoştinţelor obţinute în liceu în procesul de formare profesională, pentru a reliefa gradul de funcţionalitate a achiziţiilor şcolare.

Opiniile tinerilor intervievaţi le considerăm reprezentative, deoarece am analizat 60 de chestionare ale studenţilor de la USM, Facultăţile de Drept, Matematică şi Informatică, Istorie şi Psihologie. Toţi cei implicaţi în eşantion au stabilit o legătură funcţională între studiile din liceu şi interesul/motivaţia pentru alegerea profesiei. Studenţii au indicat cîteva discipline (de obicei, cele de profil) care le-au creat o anumită bază de cunoştinţe pentru viitoarea specialitate. Fiind rugaţi să numească disciplinele şcolare care le facilitează studiile la universitate, majoritatea s-au referit nu doar la obiectele de profil, ceea ce denotă că formarea culturii generale este percepută adecvat şi apreciată de către discipoli.

Procesul de formare profesională iniţială este însă orientat atît spre crearea culturii generale, cît şi a culturii de specialitate. Conexiunea şi complementaritatea acestora rezidă în respectarea principiului continuităţii. Analizînd răspunsurile, am constatat o continuitate atît pe verticală (legătura dintre studiile în cadrul liceului şi cele în cadrul facultăţii), cît şi pe orizontală, exprimat prin interferenţa finalităţilor educaţionale, orientate spre formarea acestor două dimensiuni ale fiinţei umane.

La întrebarea dacă este necesar ca în liceu să se studieze discipline care nu influenţează nemijlocit pregătirea profesională în universitate, cele mai frecvente răspunsuri au fost următoarele:

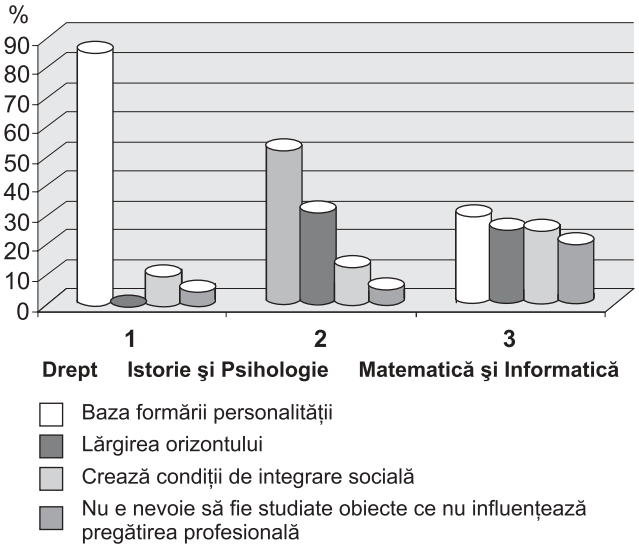
- prin obiectele studiate în şcoală se dezvoltă personalitatea;
- disciplinele şcolare lărgesc orizontul de cultură generală, contribuie la îmbogăţirea bagajului de cunoştinţe;
- disciplinele şcolare pregătesc terenul şi creează condiţii de integrare socială.

Analizînd opiniile respondenţilor, am constatat că 80



Tatiana **VLAICO**

Universitatea de Stat din Moldova



la sută din tinerii de la Facultatea de Drept consideră studiile din liceu ca fiind fundamentale în formarea omului ca personalitate, iar 10% – că ar contribui la integrarea lor socială. Studenţii Facultăţii de Istorie şi Psihologie au accentuat rolul studiilor preuniversitare în lărgirea orizontului de cunoştinţe. O repartizare mai echilibrată a opiniilor ne sugerează analiza răspunsurilor studenţilor de la Facultatea de Matematică şi Informatică. Cîte 30% din răspunsuri au revenit celor trei aprecieri prezentate anterior.

De menţionat că o parte din actualii studenţi nu percep importanţa continuităţii studiilor din învăţământul preuniversitar şi universitar. Acest fapt poate avea multiple explicaţii: particularităţile de personalitate; gradul de motivare pentru însuşirea competenţelor profesionale; calitatea studiilor la nivel preuniversitar; anul de studii la facultate (de obicei, în anul întîi tinerii sînt dezamăgiţi de faptul că nu urmează doar cursurile de specialitate). Această categorie de studenţi consideră că în liceu nu este necesar să studiezi toate disciplinele, ci doar cele de profil, care îţi asigură baza cognitivă pentru asimilarea specialităţii. Mai practic gîndesc studenţii de la Facultatea de Matematică şi Informatică (20%), dar de aceeaşi părere sînt şi 10% din tinerii de la Facultăţile de Drept, Istorie şi Psihologie.

Este ştiut că în pregătirea profesională a viitorilor specialişti din domenii socioumaniste interferenţa dintre cultura generală şi cultura de specialitate, competenţele generale şi competenţele specifice este mai amplă. Multe dintre conţinuturile învăţate în liceu sînt percepute drept cunoştinţe care susţin şi condiţionează formarea profesională iniţială. În acest context, am constatat aprecierea continuităţii prin prisma funcţionalităţii.

Păreri diferite despre relaţia dintre studiile de liceu şi cele universitare atestăm şi în funcţie de genul respondenţilor. 20 la sută din băieţii intervievaţi au negat necesitatea studierii tuturor disciplinelor şcolare. Îi putem considera pe băieţi mai pragmatici, că ar pune preţ pe competenţele profesionale şi mai puţin pe cultura generală, că ar aprecia mai puţin importanţa continuităţii în procesul educaţional? Aceste întrebări rămîn cu multiple puncte de suspensie şi pot constitui obiectul unei investigaţii suplimentare.

Din analiza răspunsurilor date de către studenţii chestionaţi, am constatat că ei identifică necesitatea continuităţii nu doar în conţinuturi, dar şi în tehnologiile didactice. Cu referire la conţinuturi, am identificat, după părerea noastră, sugestii destul de utile pentru conceptorii de curriculum şi pentru cei încadraţi nemijlocit în realizarea procesului de învăţământ. 40 la sută din intervievaţi susţin că în sistemul nostru de învăţământ studiile liceale pe profiluri au un caracter formal. Profilul nu influenţează admiterea la nivelul următor de învăţământ şi nici studiile la facultate (sau nu influenţează considerabil). Această constatare ne demonstrează slaba conexiune dintre continuitate şi funcţionalitate. Alegerea profilului în liceu este dictată prioritar de viziuni subiective ce domină într-un anumit mediu şcolar. *Sau aleg profilul real, pentru că aşa fac cei mai buni şi deci îmi asigur o anumită apreciere* sau *Îmi aleg profilul umanist, că oricum mă înscriu la o facultate care nu cere prea mult efort la matematică, fizică, biologie* etc. Aceste viziuni sînt diametral opuse, dar incorecte, deoarece funcţionalitatea studiilor într-un nivel nu este apreciată prin prisma continuităţii procesului educaţional. Respondenţii ne sugerează modalităţi de redresare a situaţiei create. 35 la sută au remarcat că anume continuitatea studiilor din liceu şi facultate poate fi asigurată prin reconceptualizarea programului de studii din liceu. Însuşirea unui trunchi comun de discipline care contribuie la formarea culturii generale poate fi completat cu alegerea unor obiecte ce vor avea menirea să asigure condiţii optime formării profesionale. Libertatea alegerii va genera şi creşterea gradului de responsabilitate faţă de opţiunile făcute şi deciziile luate.

După cum menţionasem, continuitatea nu se asigură doar prin conţinutul procesului de instruire. Studenţii remarcă şi necesitatea continuităţii în aplicarea strategiilor didactice. Atît în liceu, cît şi în universitate trebuie diversificate formele şi metodele de educaţie, trebuie desfăşurate conferinţe şi mese rotunde, training-uri. Aceste modalităţi de organizare a procesului de învăţământ vor facilita însuşirea disciplinelor. La universitate, ca şi în liceu, vor fi utilizate metode interactive de predare-învăţare. Continuitatea modului de a educa duce la formarea unor competenţe de învăţare şi previn frustrarea în momentul cînd discipolul trece de la un nivel la altul al sistemului de învăţământ.

Un aspect important relevat de cei intervievaţi este

constatarea lipsei continuităţii, mai bine-zis a legăturii dintre studiile liceale şi piaţa muncii. Cu toate că misiunea liceului constă în asigurarea bazei cognitive pentru învăţământul superior, totuşi diversitatea situaţiilor de viaţă şi complexitatea relaţiilor social-economice necesită prevederea condiţiilor de asigurare a continuităţii dintre toate mediile educaţionale (formal, informal). Pentru a spori gradul de funcţionalitate a achiziţiilor şcolare, apreciat drept condiţie de realizare a continuităţii procesului de dezvoltare a personalităţii, respondenţii propun introducerea în liceu a unor activităţi practice ce ar contribui la formarea unor abilităţi indispensabile atît urmării studiilor la facultate, cît şi unei posibile inserţii pe piaţa muncii.

Tratarea procesului educaţional din perspectiva asigurării corelaţiei dintre continuitate şi funcţionalitatea achiziţiilor academice scoate în evidenţă multiple probleme ce necesită a fi soluţionate. Aşa cum reforma educaţiei/învăţământului devine în condiţiile actuale un proces continuu, un punct important de referinţă abordat sub aspect conceptual şi strategic va rămîne conexiunea dintre continuitate şi funcţionalitate.

Moldova-Scoţia: învăţarea prin cooperare – accente noi



Valeriu **GORINCIOI**

Liceul Teoretic "M. Sadoveanu", or. Călăraşi

„Între materialul perceput (faptele) şi cel conceptual (ipotezele) se stabilesc relaţii funcţionale, astfel încît cel dintîi localizează şi descrie problema, pe cînd cel din urmă reprezintă o metodă posibilă de soluţie".

(J. Dewey)

Sub egida Ministerului Educaţiei şi Tineretului al Republicii Moldova şi a Consiliului Europei, autorul acestor rînduri s-a aflat, în perioada 13-18 noiembrie curent, în or. Edinburgh (Marea Britanie), unde a participat la training-ul „Understanding Cooperative Learning and How it can Transform a School into a Community of Lerners" (Învăţarea prin cooperare şi transformarea şcolii într-o comunitate de învăţare) în cadrul programului internaţional de formare a cadrelor didactice şi manageriale *Pestalozzi*.

Pentru cadrele didactice şi manageriale de la noi există multiple posibilităţi de a participa la diverse activităţi de formare în străinătate (mai multă informaţie pe site-ul www.edu.md; www.coe.int/Training*).*

Am trimis în luna august la Consiliul Europei formularul de aplicare şi în octombrie am primit invitaţia de participare – o veste plăcută, dar şi neaşteptată. După un zbor de aproape cinci ore am ajuns în or. Edinburgh. Acest oraş istoric, vechea şi actuala capitală a Scoţiei, cu falnice catedrale, castele şi cetăţi medievale, cu o sumedenie de monumente ale numeroaselor personalităţi istorice (printre care cel al marelui prozator englez Walter Scott), ne-a întîmpinat cu o ploiţă caldă după care a apărut un splendid curcubeu. Parcă era ţesut din drapelele ţărilor participante la training: Marea Britanie, Polonia, Germania, Austria, Cipru, Malta, Croaţia, Letonia şi Moldova.

Pe parcursul a patru zile între participanţi s-a stabilit o atmosferă caldă, prietenoasă, de o adevărată cooperare şi colaborare europeană, unde, cu siguranţă, şi ţara noastră îşi are locul binemeritat, deoarece poate veni în Europa nu doar pentru a lua, ci, în primul rînd, pentru a propune: identitate, obiceiuri, valori culturale şi educaţionale etc.

Schimbările radicale din sistemul educaţional ne determină să căutăm noi dimensiuni ale succesului, dar şi factorii ce asigură reuşita. Multiplele conexiuni ne conduc astăzi de la calitatea curriculumului elaborat (care e în continuă dezvoltare şi perfecţionare), de la manuale, ghiduri şi alte suporturi didactice la omul ce le va aplica. Afirm cu toată certitudinea că, în mare măsură, succesul (sau insuccesul) funcţionării şi dezvoltării sistemului educaţional naţional depinde de pregătirea profesorului şi a managerului şcolar. În acest context, posibilitatea participării cadrelor didactice şi manageriale din ţara noastră la diverse activităţi de formare locale, naţionale şi internaţionale este una de importanţă majoră pentru democratizarea, umanizarea, eficientizarea sistemului educaţional.

Reperele fundamentale abordate de organizatorii training-ului au fost pluralismul teoriilor şi viziunea pragmatică asupra procesului de pregătire a cadrelor didactice şi manageriale pentru transformarea şcolii într-o

comunitate a celor ce învaţă prin cooperare. Desigur, pentru noi, cei din Republica Moldova, care am parcurs mai mulţi paşi ai reformei educaţionale, se pare că subiectul „Învăţare prin cooperare" este unul binecunoscut. Totodată, considerăm oportun ca unele subiecte să fie periodic revăzute, cu completarea de noi idei, cu concretizarea unor aspecte, cu valorificarea experienţei naţionale şi internaţionale.

În cele ce urmează voi prezenta unele concluzii, pe care le-am tras după participarea la training-ul din Edinburgh. Cu siguranţă, multe lucruri sînt deja cunoscute cadrelor didactice şi manageriale de la noi. În Scoţia, am avut ocazia să mă conving că e foarte bine să raportezi propria experienţă la experienţa altora, să te simţi elev, cursant nu doar cadru didactic sau managerial, să-mi dau seama încă o dată că o simplă activitate în grupuri mici nu reprezintă adevărata învăţare prin cooperare.

Ce este învăţarea prin cooperare?

Cooperarea este modalitatea de a studia eficient o anumită temă complexă, teoretică sau practică, în grup, îmbinînd inteligenţa şi efortul individual cu inteligenţa şi efortul grupului.

Învăţarea prin cooperare poate fi structurată formal – pentru o temă, un semestru, un an (la propunerea profesorului) sau informal – pentru o perioadă scurtă, într-un cadru extraauditorial (la propunerea grupului). Ea poate fi folosită în diverse momente ale predării-învăţării. Învăţarea prin cooperare este mai complexă decît învăţarea competitivă sau individuală, deoarece elevii sînt angajaţi simultan, ceea ce permite dezvoltarea deprinderilor academice (academic skills) (cunoştinţe, priceperi), cît şi a celor sociale (Social Skills).

În tabelul de mai jos sînt prezentate unele deosebiri dintre învăţarea prin cooperare şi activitatea în grupuri mici.

Învăţarea prin cooperare	**Activităţi în grupuri mici**
• Grupuri eterogene după capacităţile participanţilor • Activitate bine structurată • Conducere nonformală a tuturor membrilor grupului • Predomină scopul comun asupra celui individual, cooperare • Participare egală a tuturor membrilor grupului • Întîlniri periodice ale tuturor membrilor grupului	• Grupuri omogene după capacităţile participanţilor • Lipsa structurii activităţii; deseori structura apare spontan • Există un lider formal • Predomină scopul individual asupra celui comun, (competiţie) • Participare inegală a membrilor grupului • Întîlniri sporadice ale membrilor grupului;

Ce nu este învăţare prin cooperare?

- Repartizarea elevilor în grupuri cu indicaţia de a lucra împreună;
- Elevul care a finisat sarcina îi „ajută" pe ceilalţi;
- Un elev realizează sarcina de grup, dar semnează toţi (primesc note nemeritate);
- Fiecare membru al grupului este expert doar într-un aspect al produsului final etc.

Care sînt etapele învăţării prin cooperare?

– stabilirea conţinutului de învăţat în echipă: temă, obiective, acţiuni de îndeplinit etc. (le determină membrii grupului, ghidaţi de profesori);
– împărţirea sarcinilor de învăţare pe echipe, iar în cadrul echipelor – fixarea sarcinilor pentru fiecare membru în parte;
– discutarea în echipe a rezultatelor obţinute şi apoi corectarea, completarea şi omologarea acestora în cadrul întregului grup;
– verificarea experimentală a concluziilor (dacă este cazul).

Care sînt cerinţele învăţării prin cooperare?

– formarea la elevi a capacităţii şi deprinderii de a se organiza pe echipe, de a-şi desemna coordonatorii (fiecare membru al echipei va exercita funcţia de coordonator);
– formarea la elevi a capacităţii de a identifica problemele importante, de a le repartiza pe echipe şi fiecărui membru în parte;
– cunoaşterea de către coordonatorii echipelor, dar şi de către membrii acestora, a obiectivelor generale ale temei, cît şi ale fiecărei echipe în parte;
– distribuirea sarcinilor de învăţare în funcţie de posibilităţile reale ale echipelor şi ale fiecărui membru în parte;
– îmbinarea învăţării în echipă (dirijată de profesor), a învăţării prin cooperare cu învăţarea independentă a membrilor echipei;
– asigurarea unui climat de obiectivitate în dezbaterea problemei, în care determinante vor fi criteriile ştiinţifice;
– acordarea de ajutor la evaluarea şi omologarea rezultatelor obţinute, profesorul încurajînd încercările elevilor de a-şi asuma răspunderea pentru corectitudinea ştiinţifică a concluziilor formulate (ei îşi vor putea cultiva, în acest mod, capacităţi de autocontrol şi autoevaluare);
– îmbinarea evaluărilor colective cu cele individuale.

Care sînt cele 5 elemente de bază ale învăţării prin cooperare?

1. interdependenţa pozitivă (Positive Interdependence) a tuturor membrilor grupului de lucru prin cooperare; fiecare membru relaţionează cu ceilalţi

pentru a-şi atinge propriul scop şi scopul de grup;
2. responsabilitatea individuală (Individual Accountability); fiecare membru este responsabil pentru rezultatul activităţii grupului;
3. interacţiunea directă a membrilor grupului (Face-to-face Interaction); membrii grupului de lucru comunică direct unul cu altul, această comunicare fiind un proces continuu;
4. formarea deprinderilor sociale (Social Skills); membrii grupului de lucru îşi dezvoltă abilităţi de ascultare activă, ajutor reciproc, motivare, încredere, leadership, dezbatere, luare de decizii, management al conflictelor etc.;
5. autoconducerea de grup (Group processing); toţi membrii echipei participă la organizarea şi evaluarea activităţii comune.

Care sînt beneficiile învăţării prin cooperare?

– contribuie la creşterea motivaţiei pentru învăţare;
– reduce rolul profesorului în timpul învăţării şi-l sporeşte pe cel al elevului;
– permite formatorului să monitorizeze mai eficient procesul educaţional;
– instituie o atmosferă de cooperare în grup;
– oferă elevilor timizi posibilitatea de a se afirma, de a participa activ la discuţii;
– încurajează elevii să-şi asume un grad mai mare de responsabilitate;
– contribuie la formarea capacităţilor de comunicare;
– ameliorează relaţiile profesor-elev, elev-elev;
– creează un climat afectiv benefic;
– stimulează autocorectarea şi cooperarea în actul corector;
– favorizează negocierea şi interacţiunea;
– îmbogăţeşte limbajul etc.

În concluzie:

- Cerinţele educaţiei permanente ne distanţează de învăţămîntul clasic nu numai în timp. Dacă dorim să realizăm o schimbare în şcoală, trebuie să operăm o schimbare în formarea şi perfecţionarea profesorului. În cadrul activităţii de formare la nivel local, naţional, dar şi internaţional acesta redebutează ca elev pentru a încheia ca profesor.
- Învăţarea prin cooperare trebuie reactualizată şi concretizată, ţinînd cont de experienţa locală şi internaţională.
- Profesorul (educatorul), indiferent de disciplina predată, trebuie format ca model uman de civism, model valoric şi valorizator la nivelul comunităţii, la nivelul microgrupului şcolar şi în diada educator-educat.

Cred că formarea profesorului din Republica Moldova, inclusiv la nivel internaţional, în cadrul unor programe ca *Pestalozzi,* constituie o şansă pentru renaşterea naţională, pentru edificarea unei şcoli naţionale competitive în plan local, european şi global. Cine ştie, poate îi lipseşte cooperarea nu doar la nivel de instituţie de învăţămînt sau sistem educaţional naţional, dar şi la nivel de societate. Poate anume *cooperarea* ar putea fi ideea noastră naţională, aşa cum am avut fericita ocazie să o văd realizată în Scoţia.



Liceul Teoretic din Cuhureştii de Sus: o tradiţie şcolară de 120 de ani



Silviu
ANDRIEŞ-TABAC
Institutul Patrimoniului Cultural al AŞM

La 1 decembrie 1886, în satul Cuhureştii de Sus, judeţul Soroca (actualmente în raionul Floreşti), s-a deschis o Şcoală populară de zemstvă cu secţie de meserii. Iniţiativa înfiinţării acesteia s-a datorat boierului local Vasile Bogdan (1859-1912), mareşal al nobilimii judeţului Soroca în anii 1899-1911, care încă în 1884 şi-a declarat disponibilitatea de a oferi gratuit comunităţii un teren pentru a construi o şcoală de zemstvă cu clasă de meserii. Abia peste doi ani, la 24 octombrie 1886, Adunarea zemstvelor din judeţul Soroca, „întru comemorarea domniei de 25 de ani a împăratului Alexandru II", a luat decizia înfiinţării instituţiei de învăţământ primar cu dublu profil: general şi de meserii, curator al şcolii fiind ales însuşi Vasile Bogdan.

Conform regulamentului Ministerului Instrucţiunii Publice din 4 iunie 1875, era o şcoală cu două clase şi două complete de elevi, avînd materiile împărţite pe 6 ani de studiu: primii patru cuprindeau cursul primar propriu-zis, iar ultimii doi constituiau un curs complementar, corespunzător întrucîtva primelor două clase de liceu. În 1907 aici învăţau 73 de elevi, iar către 1 ianuarie 1912 numărul lor crescu pînă la 105, dintre care 78 de băieţi şi 27 de fete.

În decembrie 1894 s-a deschis prima bibliotecă şcolară, cu volume de religie şi morală, istorie, geografie şi etnografie, beletristică, ştiinţe naturale, agricultură şi altele. Iar la 1905 a fost construit un edificiu propriu, în stil modern, care a supravieţuit intemperiilor vremurilor şi pe care sătenii îl numesc dulce „şcoala veche".

O contribuţie constantă în educaţia elevilor de atunci a adus-o familia de profesori Grăjdeanu – Xenofont, directorul claselor de meserii chiar de la înfiinţarea şcolii, şi Ana, directoarea şcolii primare începînd cu 1903, precum şi preotul satului Theodor Gîrlea.

Guvernul român a menţinut în învăţămîntul primar şi secundar întregul personal didactic, reciclat în cadrul unor cursuri de vară. Odată cu naţionalizarea şi sporirea complexităţii învăţămîntului primar, în şcolile săteşti din Basarabia au fost trimişi învăţători şi profesori din Vechiul Regat, care au devenit adevărate elemente culturalizatoare. Elevii cuhureşteni din perioada interbelică îşi amintesc cu mare căldură de profesorii Ion Potorac, Mihail Ursu, Iosif Dorogan şi alţii.

În perioada interbelică şcoala din Cuhureştii de Sus s-a separat în două instituţii distincte: Şcoala primară mixtă şi Gimnaziul Industrial, ambele dăinuind prin succesori direcţi pînă în zilele noastre.

După război, în 1953 Şcoala primară devine Şcoală de 7 ani, iar în 1955 este transformată în Şcoală medie de cultură generală. S-a construit un alt edificiu – „şcoala nouă". Aici au activat sau mai activează mari învăţători ca Polina Ungureanu, Eugenia Dinu, Valentina Jelobceastîi, Efimia Vieru, Olga Paşa, Maria Frăţman, Fevronia Gangan, Stela Mija, şi mari profesori ca Vasile şi Maria Croitoru, Ana şi Leonid Crudu, Serghei şi Polina Draciuc, Ecaterina şi Valentin Golovkin, Efim Brumarenţchi, Toma Rudnitchi, Gheorghe Gorgan, Eugenia Romanciuc, Tatiana Pîslaraş, Valeriu Frăţman, Valentina Moldovan etc.

Din septembrie 1998 în baza şcolii medii se creează Liceul Teoretic.

Cine a trecut prin şcoala din satul Cuhureştii de Sus a avut ocazia să cunoască un sistem educaţional aparte. Încă de la începutul secolului XX satul Cuhureştii de Sus devenise un centru de aspiraţie culturală pentru localităţile din împrejurimi şi în epicentrul acestui magnetism se situa şcoala.

Tradiţia, păstrată mai bine de un secol, se sprijină pe cîţiva piloni fundamentali. Primul este cultul adînc înrădăcinat în mentalul colectiv al satului pentru o educaţie elevată. Acest cult impune exigenţe sporite în predarea materiilor. Dacă un tînăr profesor încearcă să se eschiveze şi să vulgarizeze nivelul de prestaţie pedagogică, se va poticni de două piedici foarte eficiente: dispreţul şi intoleranţa colegilor, în primul rînd, şi pretenţiile elevilor şi părinţilor lor, în al doilea rînd. Cazurile cînd un proaspăt şi slab absolvent al facultăţii de pedagogie în 2-3 ani devine un profesor bun şi exigent sînt multiple la Cuhureştii de Sus. Pe de altă parte, din cîte îmi amintesc din anii de şcoală, aproape în fiecare promoţie au existat petiţii ale elevilor cu solicitarea de schimbare a cadrului didactic pe motiv de insatisfacţie de prestaţia lui profesională.

Al doilea pilon fundamental constă în continuitatea în metodica predării. Am arătat mai sus că autorităţile statului român i-au păstrat pe foştii profesori ai Imperiului rus în funcţii. Chiar dacă pare un caz mai rar, în şcoala

sovietică din Cuhureştii de Sus au activat cîţiva profesori din perioada interbelică. Experienţa pedagogică, astfel, indiferent de încărcătura concretă a obiectului, a fost transmisă pe viu grai din 1886 pînă în zilele noastre, cînd mai mulţi veterani ai muncii, septuagenari, fie mai sînt în şcoală, fie se implică din cînd în cînd în acţiunile şcolii. În acest context apare ca deosebit de simbolic faptul că primul clopoţel şcolar „Dar Valdaia", probabil chiar cel de la 1886, sună şi azi pe coridoarele şcolii (cînd se ia curentul).

Un al treilea pilon ar fi locul pe care-l ocupă matematicile în sistemul de predare. Prioritatea matematicilor în şcoala locală a fost instaurată de generaţia profesorilor anilor 1950. Nu este un obiect iubit, nici admirat. Puţini sînt absolvenţii care au nevoie, ulterior în viaţă, de cunoştinţe mai mari de clasele primare. Dar utilitatea unanim recunoscută a matematicilor constă în organizarea minţii. Logica formată prin această disciplină este aplicabilă şi la ştiinţele umanistice şi la cele ale vieţii. Gimnastica minţii impusă de matematici este chezăşia unei longevităţi a agerimii şi iuţimii în gîndire, iar tratarea tridimensională a evenimentelor vieţii este, sigur, mai profitabilă decît tratarea vieţii doar ca o medalie cu două feţe.

Al patrulea pilon, indubitabil, este cel pe care-l construieşte activitatea extraşcolară, cea artistică şi cea sportivă. Antrenarea masivă cu trup şi suflet a majorităţii elevilor şi profesorilor în activitatea extraşcolară şi ambiţia de a fi lideri la competiţiile raionale, zonale sau republicane – vectori de activitate constantă încă din perioada interbelică – a permis solidarizarea colectivelor în şi peste generaţii. Adevărate punţi de fortificare a comunicării în timp sînt cîteva cîntece şi dansuri tradiţionale pentru această şcoală, pe care le cunoaşte şi absolventul din 1956 şi cel din 2006.

În sfîrşit, cel de-al cincilea pilon, cel pe care au înţeles să-l consolideze generaţia profesorilor anilor 1990, este vocaţia civilizatoare a satului: copiii instruiţi aici se risipesc în patru zări şi în locul lor vin alţii, din satele vecine, încît componenţa populaţiei se înnoieşte constant şi sîngele nou intrat împrospătează circulaţia. Miza pe consolidarea şcolii şi crearea Liceului Teoretic a fost una salvatoare pentru renaşterea întregului sat şi efectele acestei acţiuni nu vor întîrzia să se simtă.

Este, în general, recunoscut că moldovenii sînt un popor sentimental, nostalgia fiind una din componentele importante ale acestui sentimentalism. Absolvenţii de la Cuhureştii de Sus păstrează tradiţional şi o puternică nostalgie pentru şcoala natală. Refrenul unuia dintre cele trei imnuri ale satului mărturiseşte în acest sens:

La Cuhureşti un gînd de dor mereu ne poartă.
La Cuhureşti auzi a mamei caldă şoaptă.
La Cuhureşti e prima noastră-nvăţătoare.
La Cuhureşti ne-aşteaptă orişicare floare.



Un grup de fete de la activitatea extraşcolară, anii 1930

* * *

Astfel, în anul 2006, Liceul Teoretic din Cuhureştii de Sus a avut prilejul să celebreze două aniversări: 120 de ani de la înfiinţarea Şcolii primare şi 50 de ani de la absolvirea primei promoţii a Şcolii medii.

Solemnităţile s-au desfăşurat în ziua de sîmbătă, 27 mai, în incintele Liceului Teoretic (primirea oaspeţilor, expoziţia aniversativă), a cinematografului local (partea oficială şi concertul) şi a taberei de odihnă (masa festivă şi dansul) şi au fost posibile datorită eforturilor Liceului, Primăriei, contribuţiilor absolvenţilor şi sponsorizărilor oferite de Asociaţia obştească „Pro-Cuhureşti" (preşedinte Spartac Chilat) şi Salonul de electrocasnice „Snaige" din Chişinău (fraţii Feodor şi Sergiu Cugut).

Scenariul manifestaţiilor, care au antrenat în total circa 600 de persoane, poate fi util şi altor şcoli, mai ales că multe lucruri au trebuit regizate sau improvizate din mers. Scenariul a fost pregătit de profesoara Ludmila Olaru şi subsemnatul, care au şi moderat partea oficială. Mai jos, îl vom rezuma pe scurt într-un stil aproape telegrafic, pentru a împărtăşi această frumoasă experienţă.

Deschiderea

Audierea Imnului de Stat al Republicii Moldova (versiune difuzată la radio) şi intonarea imnului studenţesc „Gaudeamus" (elevul Vasile Golub, voce neacompaniată). Cele două melodii imnice au mobilizat auditoriul şi au solemnizat din start evenimentul.

Partea I. Prezentarea şcolii

- În discursul de salut, prof. Petru Gaiu, directorul Liceului Teoretic, remarca cu mîndrie: "Comuna Cuhureştii de Sus are o tradiţie seculară de centru cultural, unde cartea şi şcoala sînt la loc de cinste, unde sînt pedagogi cărturari şi exigenţi şi copii educaţi şi capabili". După o scurtă trecere în revistă a evenimentelor istorice legate de evoluţia învăţămîntului din localitate, directorul a punctat realizările din ultimii ani şi problemele încă nerezolvate. În memoria cadrelor didactice trecute în lumea celor drepţi s-a păstrat un moment de

reculegere, în timpul căruia au bătut clopotele de la frumoasa biserică a satului, proiectată de arhitectul-academician A. V. Şciusev.

- Reprezentantul primei promoţii de absolvenţi ai şcolii medii (anul 1956), prof. Valeriu Fraţman, un descendent al familiei ce l-a dat pe academicianul Iustin Frăţiman, şi-a depănat amintirile din anii grei de după război, plini de lipsuri, dar şi de neînvinsă dorinţă de a face carte şi a răzbate la liman.

După acest discurs emoţionant, au fost invitaţi în scenă colegii săi de promoţie: Ana Balan (profesoară de matematici la Liceul „Mihai Viteazul" din Chişinău), Maria Cazacu (fostă profesoară de fizică la Şcoala medie din satul îngemănat Cuhureştii de Jos), Agafia Solonari (profesoară la Colegiul Comercial din Chişinău), Anatol Terleţchi (fost profesor de fizică şi matematică), Petru Paşa (fost profesor de istorie în şcoala natală), împreună cu cei doi profesori ai promoţiei Nicolae Machidon (biologie şi chimie) şi Ecaterina Golovkin (educaţie fizică şi sport). Absolvenţii au primit din mîna directorului liceului „Foi de laudă pentru succese mari la învăţătură şi purtare exemplară pe parcursul vieţii".

- Profesoara de istorie Eugenia Romanciuc, veteran al şcolii, a salutat audienţa în numele colectivului pedagogic. Rolul pedagogului în şcoală şi comunitatea sătească, reîntoarcerea absolvenţilor în calitate de profesori în şcoala natală au fost cîteva dintre subiectele atinse în această alocuţiune.
- Mariana Lupan, reprezentanta promoţiei jubiliare 2006, a invocat „cetatea absolvenţilor" ca pe un pivot al verticalităţii fiecăruia şi al solidarităţii peste ani a consătenilor risipiţi în lume.
- Concertul elevilor a fost conceput ca o călătorie imaginară în anii de şcoală, de la primul sunet al clopoţelului la balul de absolvire. Primii au intrat în scenă elevii de la ciclul primar, împreună cu învăţătoarea Stela Mija, apoi li s-au alăturat cei din ciclul gimnazial, împreună cu prof. Natalia Cojocari, şi, în sfîrşit, liceenii, împreună cu prof. Ludmila Olaru. Emoţiile au culminat odată cu interpretarea cîntecului „Casa părintească nu se vinde", iar în final sala a intonat melodia „Drumurile noastre".



Învăţătorul Ion Potorac împreună cu învăţătoarea A. L. Beldiman din Vadul Raşcov şi elevii clasei a II-a în faţa Şcolii primare din Cuhureştii de Sus în anul şcolar 1933/1934

Partea I a durat circa o oră şi jumătate, dintre care concertului i-au revenit circa 50 min.

Partea II. Prezentarea absolvenţilor

- Poemul „Casa amintirii" de Ion Pillat, recitat în debutrul compartimentului, a dat genericul acestei părţi.
- Procopie Şura, vicepreşedintele Consiliului raional Floreşti, şi Sergiu Rotaru, şeful Direcţiei raionale de învăţămînt Floreşti, au salutat Liceul Teoretic din partea autorităţilor raionale. Consiliul raional a dăruit liceului cu ocazia festivităţii un televizor.
- Primarul comunei Cuhureştii de Sus, Valeriu Lupan, în alocuţiunea sa şi-a exprimat mîndria pentru şcoala din sat, bucuria pentru implicarea Asociaţiei „Pro-Cuhureşti" în promovarea sportului şi a acţiunilor culturale în localitate, pentru ajutorul acordat de absolvenţii cu funcţii de răspundere în Chişinău. Din partea administraţiei publice locale primarul comunei a dăruit liceului un centru muzical.
- Primarul înmînează panglicile de „Cetăţean de onoare al comunei Cuhureştii de Sus" următorilor laureaţi:
  a) Maria Sagaidac, doctor în matematică, profesor universitar, artistă de cinema;
  b) Polina Ungureanu, învăţător emerit;
  c) Nicolae Răileanu, jurist, iniţiatorul mai multor acţiuni culturale în sat;
  d) Protoiereu Ioan Grecu, preotul-paroh timp de 48 de ani al bisericii „Sf. Treime";
  e) Rita Cacearovschi, soră medicală în satul Unchiteşti.

În cinstea cetăţenilor de onoare s-a intonat unul din imnurile satului, aceştia primind în dar şi dedicaţii muzicale din partea elevului Vasile Golub şi a profesoarei Larisa Vicol, voci de răsunet în sat.

- Din partea corpului de directori au vorbit exdirectorii şcolii medii Gheorghe Mija şi Leonid Crudu. Contemplînd ţinuta vestimentară impecabilă, solemnitatea vocilor şi mesajelor celor doi, am avut pentru o clipă impresia că sînt din nou elev şi am simţit acel fior care ne străbătea cînd treceam odinioară pe lîngă directorii noştri.
- Felicitările din partea şcolilor-surori invitate s-au materializat prin salutul Şcolii polivalente din

Cuhureştii de Sus (descendentă din acea clasă de meserii născută într-o zi cu şcoala primară din sat), adus de profesoara Valentina Vieru.

- Pe parcurs, efortul organizatorilor a fost susținut de evoluarea ansamblului-model de cîntece populare „Țărăncuța" din localitate (conducător artistic Valentina Vieru, acompaniator Valeriu Armaşu).
- Gala promoțiilor a fost segmentul cel mai mare în timp din această parte a festivităților. Reprezentanții celor 50 de promoții ai şcolii medii, grupați pe decenii (anii 1950, anii 1960 etc.), au apărut în scenă pe rînd. De la fiecare deceniu au vorbit cîte 3-5 persoane, inclusiv din promoțiile aniversare, amintindu-şi de frumoşii ani de şcoală. Absolventul Vladimir Verdeş, Preşedintele Agenției Medicamentului, a oferit un set de medicamente pentru profesorii liceului. S-au citit mesaje de felicitare primite din diferite părți ale lumii. A luat cuvîntul şi academicianul Gheorghe Cozub.
- Plenul şedinței a votat o moțiune, prin care a solicitat colectivului pedagogic să reia demersurile în vederea acordării numelui lui Vasile Bogdan Liceului Teoretic din sat.
- Ultimul discurs a fost ținut de Spartac Chilat, preşedintele Asociației „Pro-Cuhureşti". „Preluînd ştafeta de la generațiile profesorilor şi părinților noştri, a spus vorbitorul, consider că sarcina noastră este de a consolida potențialul satelor care s-au dezvoltat sub acoperişul şcolii din comuna Cuhureştii de Sus... În continuare nu ne rămîne decît să lansăm inițiativa: Dacă o şcoală a fost în stare să educe 50 de promoții, atunci cîte ar putea face 50 de promoții pentru şcoala care i-a ridicat în lume?". Asociația, împreună cu salonul „Snaige", a oferit profesorilor pensionari cadouri.
- Poezia „Îmi pare rău", recitată de prof. Ludmila Olaru, a pus punctul acestei părți.
- Un chestionar, expediat în prealabil foştilor absolvenți, a animat seara. Printre întrebări au fost şi următoarele:
  - Eşti satisfăcut de specialitate şi locul de muncă?
  - Ce profesie ți-ai alege dacă te-ai pomeni din nou tînăr absolvent al şcolii?
  - Ai crescut un om? Ai sădit un pom? Ai ridicat o casă?
  - Ai găsit sensul vieții sau poate îl mai cauți?
  - Din tot avutul material şi spiritual pe ce pui prețul cel mai înalt?

În același chestionar s-a lansat şi un concurs pentru cea mai amuzantă istorioară din anii de şcoală, învingător devenind colonelul de justiție Valentin Sereda.

- Seturile a cîte cinci insigne de piept, cu stema comunală şi stemele satelor din comuna Cuhureştii de Sus, au constituit un suport util al serii, ele servind de premii, suvenire şi cadouri cu diverse ocazii.
- Masa festivă şi serata dansantă, la care au luat parte peste 400 de persoane, au fost organizate din cotizațiile benevole ale absolvenților. Muzica profesionistă, invitată din capitală, şi bucatele tradiționale apreciate în localitate au fost chezăşia bunei dispoziții. Participanții au avut o nouă ocazie să întîlnească zorii cu colegii de clasă, ca altădată, la balul de absolvire.



Clădirea Şcolii primare din Cuhureştii de Sus, construită în 1905, anii 1930



Dezvoltarea afectivităţii la preadolescenţii din familiile temporar dezintegrate din Republica Moldova

Tatiana **TAPALAGEA**

Centrul Orăşenesc al Tinerilor Jurnalişti, mun. Chişinău

Abstract

Nowadays the temporary disintegrated families become the alternative form of family. There are many causes that lead to it: a difficult economic situation in our country, the indifference to the traditional values. Parents go abroad because they hope: so they will earn more money and thanks of their family's health and happiness. But this way of solving financial problems has negative consequences for our children, for their social and psychological development.

According to the research from my thesis ("Emotionality development at teenagers from temporary disintegrated families") – teenagers from temporary disintegrated families have more emotional or behavioral troubles than children from intact families. These children may feel afraid of the future, guilty about their own rote in causing the leave of their parents abroad. They become aggressive, violent, sensitive, frustrated even though they receive money or other expensive things.

So, the lack of affection, maternal warmth, attention, love – emotional support is a dangerous thing that can hurt and kill humanity.

Viaţa afectivă joacă un rol important în tot ceea ce facem. În domeniul profesional, trebuie să ţinem cont de ea, căci emoţiile sînt cele care vor determina, pe termen lung, satisfacţia, starea de bine şi împlinire la locul de muncă. Afectivitatea este procesul reglator ce reflectă relaţiile dintre subiect şi obiect sub forma unor trăiri subiective, rezultate din satisfacerea sau nesatisfacerea unor trebuinţe.

Aşadar, dacă motivaţia poate fi considerată „motorul" vieţii noastre psihice, atunci afectivitatea constituie suportul energetic, „combustibilul", rezonanţa în subiect a stimulilor ce acţionează din exterior sau din interior. În funcţie de starea internă a individului la un moment dat, orice integrare provoacă trăiri afective diferite. De exemplu, vizita unei persoane te poate bucura atunci cînd ai nevoie de comunicare, dar şi irita atunci cînd este mai puternică trebuinţa de odihnă.

În literatura psihologică, separarea pe termen lung reprezintă un traumatism sever cu implicaţii imediate sau tardive asupra dezvoltării intrapsihice a copilului şi asupra procesului de integrare a acestuia (C. Ciofu, 1998).

M. I. Buianov înţelege prin noţiunea de separare nu numai despărţirea dureroasă a copilului de mamă, dar şi orice întrerupere specifică între copil şi ambianţa socială. Separarea este rezultatul distrugerii legăturii reciproce, ea se reflectă atît asupra copilului, cît şi asupra părinţilor. Dacă durează mult timp, separarea trece în izolare socială.

Încă în anul 1946 savantul englez Bowlby scria că separarea condiţionează, în primul rînd, dezvoltarea etică şi modelarea personalităţii copilului. Dacă mama demonstrează tandreţe, atenţie, sensibilitate la trebuinţele şi interesele copilului, atunci la copil se formează un sentiment de încredere, securitate. Dacă însă mama nu este suficient de grijulie, e rece şi peste măsură de severă,

copilul întîmpină dificultăţi de adaptare, devenind exagerat de sensibil (E.O. Smirnova, 2003).

Separarea este foarte periculoasă pentru copii, în special cînd coincide cu vîrsta preadolescentă (A. E. Olişanicov, 1982).

După Arpad Rene Spitz (1887-1975), apariţia depresiei în cazul separării depinde de modul de acceptare de către copil a înlocuirii mamei, de tipul de relaţii existente între ei pînă la despărţire. D.B. Elkonin şi T.V. Dragunova (1967) au analizat conţinutul psihologic al „sentimentului maturităţii" ca neoformaţiune centrală a vîrstei preadolescente şi au evidenţiat trei forme calitativ diferite de manifestare a acesteia. Cercetătorii au arătat că „preadolescenţii intră în lumea celor maturi şi învaţă valoarea ei prin diverse căi". Diferite forme de maturitate dau direcţii specifice în formarea montajelor morale (Bowlby, 1969). După Ainsworth, ataşamentul ca legătură emoţională a copilului cu mama îi cultivă nu numai sentimentul de securitate în faţa lumii, dar exprimă şi necesitatea lui internă de comunicare. În limitele ataşamentului faţă de mamă, copilul îşi construieşte primul model de relaţii interpersonale, întrucît fără el dezvoltarea psihică armonioasă este imposibilă. De aceea, ataşamentul trebuie privit ca o neoformaţiune importantă şi necesară.

Cercetătorii acestei neoformaţiuni au determinat patru tipuri de ataşament: tipul sigur, care corespunde dezvoltării normale a copilului, două tipuri subnormative – agresiv-neliniştit (ambivalent), inhibator-neliniştit – şi dezorganizat, ce apare în cazul unor dereglări serioase în evoluţie. Numeroase studii arată că ataşamentul influenţează dezvoltarea cognitivă, afectiv-emoţională, comunicativă şi socială a personalităţii (I. Racu).

C. Horney (1993) presupune că suferinţele traumatice în familie contribuie la formarea aşa-numitului „fundament al îngrijorării". În cazul dat, la copil se dezvoltă sentimentul propriei inconsistenţe, neajutorării, abandonării, trădării, predispunere către pericol, deschidere către ofensă, decepţie, invidie. În opinia autoarei, cu cît mai mult copilul ascunde nemulţumirea faţă de familia sa, cu atît mai mult proiectează alarma în lumea exterioară, inoculîndu-şi convingerea că lumea întreagă este periculoasă. Copilul pierde încrederea în puterile sale, în aprecierea altora, devine agresiv, inapt să se apere.

E. Erikson (1993) afirmă că trăsăturile copilului depind de relaţiile lui cu părinţii la diferite stadii de dezvoltare. La vîrsta preadolescentă, atunci cînd în faţa acestuia stă problema de a înţelege rolurile sociale, se produce identificarea personalităţii. Preadolescentul neîncrezător, ruşinos şi nehotărît, cu facultăţi reduse se confruntă cu dificultăţi de identificare.

C.G Jung (1995) susţine că rolul familiei în formarea personalităţii preadolescentului este esenţial. După părerea cercetătorului, problemele din viaţa părinţilor, atmosfera din familie, metodele de educare au o mare influenţă asupra stării lui psihologice, dezvoltării sistemului nervos, deoarece sînt aproape mereu „iniţiatorii direcţi ai nevrozei copilului sau componenţii principali ai acesteia" (C. Jung, 1995, p.76).

Separarea îl afectează pe copil pentru o durată îndelungată de timp. Eul său suferă foarte mult. În asemenea situaţii – mai ales dacă preadolescentul se învinovăţeşte de cele întîmplate în familie, poate fi uşor influenţat de părerea celor din jur. S-a observat că pentru restaurarea respectului de sine, zdruncinat în rezultatul separării de părinţi, şi pentru învingerea stresului, ei, mai des decît semenii lor din familii cu nucleu puternic, recurg la consumul de alcool, droguri, tutun; sînt insuficient dezvoltaţi, labili, indiferenţi, întîmpină dificultăţi în adaptare.

Migrarea părinţilor în străinătate pentru a le asigura copiilor o soartă mai bună e un fenomen răspîndit astăzi în Republica Moldova. În ultimii ani, familia temporar dezintegrată a devenit o formă alternativă a familiei. *Prin termenul „familie temporar dezintegrată" se are în vedere familia în care unul sau ambii părinţi sînt plecaţi peste hotarele ţării pe termen lung (mai mult de 6 luni).*

Separarea duce inevitabil la schimbări radicale în funcţionarea familiei, fapt ce se răsfrînge asupra calităţii vieţii şi personalităţii membrilor săi, în special asupra copiilor. Aceştia, de multe ori, sînt expuşi riscurilor, abandonului şcolar, traficului, violenţei, vagabondajului. Pierderea celor mai apropiate fiinţe pentru ei înseamnă:

- pierderea mediului familial stabil;
- pierderea contactului cu alţi membri ai familiei;
- pierderea ataşamentului;
- pierderea dragostei şi a sprijinului părintesc;
- pierderea siguranţei zilei de mîine (I. Mitrofan, D. Buzducea, 2003).

Separarea temporară de părinţi presupune un stres resimţit de copil ca o senzaţie de insecuritate ce dezvoltă anxietate, nevroze, agresivitate. Desigur, nu toţi copiii sînt afectaţi în mod egal, unii depăşesc stresul relativ uşor. Vulnerabilitatea lor depinde de factori genetici şi psihosociali. Astfel, mulţi dintre ei nu prezintă tulburări afective şi comportamentale, în timp ce alţii pot manifesta tulburări psihosomatice şi psihotice sau depresie.

Depresia, scrie Spitz, se caracterizează prin intensificarea indiferenţei, prin pierderea interesului faţă de anturaj. Avînd o relaţie emoţională intensă cu părinţii, copilul suportă cu mult mai greu separarea decît unul ce are o relaţie superficială (M.I.Buianov, 1986).

Există diferenţe individuale marcate de modul în care copilul acceptă separare, în funcţie de vîrstă, sex, coeficientul de inteligenţă, temperament. Copiii cu un comportament dificil reacţionează prin supradimensionarea

evenimentelor. Cei inteligenți suportă mai bine stresul, ceea ce nu reușesc copiii mai puțin inteligenți. Băieții, deși par a fi mai indiferenți în cazul separării, sînt mult mai stresați decît fetele, devenind vulnerabili la influențele cu caracter distructiv.

Vîrsta copilului şi durata separării au o mare importanță în evaluarea consecințelor. Reacția este maximă la vîrsta de 2-3 ani, după care începe a se diminua. La această vîrstă copilul acționează violent: el țipă, refuză să mănînce, demonstrează negativism greu de învins. Preşcolarul (4-7 ani) percepe separarea ca abandon şi manifestă neîncredere, suspiciune, anxietate. Şcolarul mic este mai puțin violent, dacă i se explică motivul separării, menținînd ataşamentul față de părinți chiar şi în lipsa lor.

Prima reacție emoțională a preadolescentului la plecarea părinților peste hotare poate include în sine şoc, frică, alarmare, neîncredere în viitor, furie şi nervozitate, simțul vinovăției, necesitatea adaptării la absența părinților, supărare şi tristețe, gelozie şi jignire (F. Rais, 2000).

Vîrsta de 18 ani este considerată vîrsta separării naturale a copilului de părinți, determinată de maturitatea lui emoțională deplină. Cu cît mai mare este copilul, cu atît mai inofensivă ar trebui să fie separarea. Cu toate acestea, cercetările relevă că disfuncțiile familiale îi afectează pe toți, începînd cu preşcolarul şi terminînd cu adolescentul. În cazul preadolescenților, există pericolul suprasolicitării emoționale şi fizice.

I. Mitrofan şi D. Buzducea au divizat reacția la separare în felul următor:

1. **Faza de şoc**: presupune o reacție de negare a realității. Este o stare tampon, o protecție naturală folosită de psihic pentru a face față şocului. Copiii pot nega realitatea şi ajung să se bucure de amintirile pe care le au, să privească pozele cu familia, fiind capabili de orice compromis pentru a-şi vedea părintele sau, cel puțin, pentru a-i auzi vocea la telefon.
2. **Faza de suferință şi dezorganizare**: este perioada în care se resimte impactul pierderii relației cu cel drag. Durerea este intensă şi caracterizată prin suferință emoțională acută, depresie, gînduri suicidale, tulburări de somn, anxietate, sentiment de abandon, vinovăție, furie, afectarea imaginii de sine.
3. **Faza de reorganizare**: reprezintă trecerea de la o stare de mîhnire intensă la cea de tristețe moderată.
4. **Faza de acceptare**: este etapa în care copiii acceptă situația şi realitatea, încercînd să-şi gestioneze propria viață, cu mici susțineri din partea îngrijitorilor de moment (I.Mitrofan, D.Buzducea, 2003).

De menționat că prin atingerea fazei de acceptare nu are loc tratarea „leziunii" sufletului. Copiii din această categorie:

- comunică mai puțin cu semenii;
- îşi manifestă furia într-un mod foarte direct;
- trăiesc pierderea discontinuu (T. Turchină, 2004).

Este extrem de important cine rămîne cu copiii. Lipsa mamei reprezintă în mod inevitabil atît un element de puternică destrămare a familiei, care generează încetinire în dezvoltarea copiilor, cît şi detaşare emoțională reciprocă dintre mamă şi copil.

Giles-Sims şi Crosbie-Burnett (1989) au constatat că dacă un copil este educat de un singur părinte, atunci el tinde spre autonomie. Cercetarea lui Amato (1987) a arătat că în comparație cu copiii din familii complete, cei care trăiesc numai cu tata simt într-o măsură mai redusă susținerea părintească. De asemenea, se observă că tata îi pedepseşte şi îi controlează mai puțin. Astfel de copii sînt mai independenți şi responsabili, dar mai puțin atașați de casă şi deseori se ceartă cu frații.

Consecințele „ruperii" voluntare a părinților de copii pot fi dezastruoase şi resimțite pe termen lung. De multe ori, copiii abandonați îşi găsesc refugiul în alcool, în lumea drogurilor sau a jocurilor de noroc. Separarea de părinți îi face mai irascibili, mai agresivi, iar încrederea şi stima de sine scade considerabil, ei se izolează şi trăiesc un sentiment permanent de singurătate şi dor.

Astfel, putem formula următoarele concluzii:

- Preadolescenții din familiile temporar dezintegrate manifestă un grad mai înalt de suspiciune, supărare, negativism, iritare decît sămaşii lor educați în familii complete.
- Preadolescenții din această categorie folosesc puterea fizică pentru a soluționa diferite conflicte sau probleme interpersonale. Ei îşi manifestă emoțiile negative prin strigăte, amenințări, injurii.
- Toate aceste momente pot fi explicate prin faptul că la preadolescenții ai căror părinți sînt plecați pe termen lung sînt denaturări în procesul de dezvoltare a sferei afective, în reglarea şi autoreglarea emoțională, în comunicarea cu adulții (părinți, profesori). Ei se simt neajutorați, nu atît din punct de vedere material, cît spiritual.
- Spre deosebire de semeni, preadolescenții din familiile temporar dezintegrate, fie că învinuiesc pe cineva, fie că se consideră vinovați de situațiile frustrative, asumîndu-şi responsabilitatea pentru rezolvarea lor. Reacția la frustrare este orientată în interior, ei demonstrînd emoții negative, lipsa capacității de evaluare adecvată a situațiilor critice, grad scăzut de toleranță şi comportament neadecvat.
- Familiile temporar dezintegrate riscă să producă modificări, uneori destul de grave, în relațiile cu copiii, dereglări în comportamentul şi, inevitabil, în personalitatea acestora.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Badea, E., *Caracterizarea dinamică a copilului şi adolescentului (de la 3 la 17-18 ani) cu aplicaţie la fişa şcolară*, Editura Tehnică, Bucureşti.
2. Bauman, L., Riche, R., *Adolescenţii – o problemă, părinţii – un necaz*, Editura Antet, Bucureşti, 1995.
3. Ciofu, C., *Interacţiunea părinţi-copii*, Bucureşti, 1998.
4. Cornelius, H., Faire, S. *Ştiinţa rezolvării conflictelor*, Editura Ştiinţă şi Tehnică, Bucureşti, 1996.
5. Cosmovici, A., Iacob, L., *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi, 1998.
6. Giblin, L., *Arta dezvoltării relaţiilor interumane,* Editura Curtea Veche, Bucureşti, 2000.
7. Golu, P., *Fenomene şi procese psihosociale*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1989.
8. Mitrofan, N., *Agresivitatea,* în A. Neculau (coord.), *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Editura Polirom, Iaşi, 1996.
9. Mitrofan, I., Buzducea D., *Experienţa pierderii şi a durerii la copil*, Editura Polirom, Iaşi, 2003.
10. Lambert, W., *Cross – cultural exploration of children's aggressive strategies//Determinants and origins of aggressive behavior*, Den Haag, 1974.
11. Păunescu, C., *Agresivitatea şi condiţia umană*, Editura Tehnică, Bucureşti, 1994.
12. Prelici, V., *A educa înseamnă a iubi*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995.
13. Neculau, A. (coord.), *Psihologia socială*, Editura Polirom, Iaşi, 1996.
14. Racu, I., *Psihogeneza conştiinţei de sine în diferite situaţii sociale de dezvoltare*, Chişinău, 1997.
15. Şchiopu, U., Verza, E., *Psihologia vîrstelor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995.
16. Şoitu, L., *Comunicarea şi acţiunea*, Institutul European, Iaşi, 1997.
17. Şoitu, L., Hăvărneanu, C., *Agresivitatea în şcoală,* Editura Universităţii, Iaşi, 2001.

Recenzenţi:
dr. conf. Carolina PERJAN
dr. Larisa ŞAFRON

Efectele emigrării: ce cîştigăm şi ce pierdem?

Articolul încearcă să realizeze o analiză de ansamblu a efectelor emigrării, cu accent sporit asupra unui fenomen social mai puţin abordat – copiii ai căror părinţi au plecat la muncă peste hotarele ţării. În acest scop, vom prezenta unele date cu privire la situaţia migraţiei în Republica Moldova, vom arăta cine sînt persoanele care pleacă şi ce aduce cu sine, pozitiv sau negativ, fenomenul migraţionist.

În prezent, există mai multe estimări cu referire la numărul migranţilor din Republica Moldova. Cercetările organismelor internaţionale, sursele oficiale, precum şi cele neoficiale, prezintă cifre care balansează între 300.000 şi 1 milion. Un studiu recent al Organizaţiei Internaţionale pentru Migraţie relevă cifra de 567.000 [1], fiecare a patra gospodărie avînd un membru sau mai mulţi plecaţi în străinătate.



Cei care pleacă în căutarea unui cîştig mai mare sau a unor oportunităţi mai bune sînt, în special, persoane tinere (70% au vîrsta pînă la 40 de ani) [*Idem*]. Majoritatea lor au un anumit nivel de educaţie (profesional, universitar) şi numai 10% nu au nici o pregătire educaţională [*Idem*].

În ceea ce priveşte legalilatea angajării în cîmpul muncii, doar 28% din respondenţi au lucrat în baza unui contract individual de muncă, ceilalţi (aproape 70%) aflîndu-se în ilegalitate [*Idem*].

În scopuri sintetice, vom face distincţie între două grupe mari de efecte: *economice* şi *sociale*, lăsînd efectele politice pentru o abordare ulterioară. La rîndul lor, aceste efecte pot fi pozitive sau negative, în funcţie de impactul asupra comunităţii şi modului ei de viaţă.

Efecte economice

Un factor determinant al emigrării se referă la calitatea vieţii migrantului. Aici se include: venitul, locul de muncă şi perspectivele pe care le oferă acesta, nivelul de trai ş.a. Totodată, cîştigurile mari de peste hotare determină decizia de a pleca în alte state. La prima vedere, remitenţele (banii şi alte bunuri pe care migranţii le trimit acasă) au un rol pozitiv, contribuind la ridicarea nivelului de trai al

familiei migrantului (achiziționarea mărfurilor de consum, procurarea de locuințe, investirea în educația copiilor, mai rar în afaceri). Pe termen lung însă remitențele produc efecte negative: susținerea artificială a valutei naționale, scăderea exporturilor şi indecizia Guvernului de a implementa reforme economice structurale.

Un aspect negativ al emigrării este „exodul creierelor", ce se caracterizează prin plecarea peste hotare a cadrelor înalt calificate. Astfel, statul care investeşte în educația acestora nu are de beneficiat. Deşi în literatura de specialitate s-a încercat să se argumenteze că „pierderea" este compensată de sumele mari de bani trimise acasă, această legătură nu a fost demonstrată. Adesea, migranții optează pentru reîntregirea familiei, bucurîndu-se de o serie de avantaje în statul de destinație. Un fenomen şi mai grav vizează persoanele care îşi pierd aceste calificări, angajîndu-se la munci nepotrivite formației lor. De asemenea, plecarea celor cu o anumită pregătire poate conduce la o insuficiență a personalului dintr-un anumit sector de pe piața muncii a statului de origine. Cifrele alarmante ne confirmă această situație: în anii 2000-2004, 36.000 de medici au părăsit sistemul de sănătătate, iar 28.000 de cadre didactice au plecat din sistemul de învățămînt [2]. Aproape 3/4 din cei care lucrează peste hotare au activat în medicină, învățămînt, agricultură, construcții. Este, de asemenea, adevărat că după întoarcerea migranților, statele de origine pot beneficia de deprinderile dobîndite peste hotare, însă date reale şi confirmate despre acest fapt nu sînt încă disponibile.

Efecte sociale

Probabil, cel mai evident efect social al migrației, în special al celei ilegale, este traficul de ființe umane. Nu ne referim numai la traficul în scopul exploatării sexuale, dar şi la traficul în scopul exploatării muncii forțate. Consecințele sînt devastatoare, atît pentru societate, cît şi pentru persoana traficată, care poate fi marginalizată, rămînînd cu sechele. Reintegrarea ei în comunitate nu poate fi garantată în toate cazurile.

Un alt efect negativ este separarea familiilor, avîndu-se în vedere modificarea structurii, dinamicii şi funcționalității acesteia. Ca suport al afirmațiilor poate fi invocată rata scăzută a naşterilor (unei femei din Moldova îi revine 1,7 naşteri), rata înaltă a divorțurilor şi faptul că majoritatea emigranților sînt tineri la vîrsta fertilității. Un studiu al UNFPA arată că în cazul în care situația prezentă va persista, populația Republicii Moldova va scădea în următorii 50 de ani cu 20%.

Migrația afectează, de asemenea, copiii. În 2004, conform unor date de la Ministerul Educației, numărul copiilor ai căror ambii părinți erau plecați peste hotare constituia 23.000, iar al celor cu un singur părinte plecat în străinătate era mult mai mare.

Plecarea părinților este dictată de dorința de a le asigura copiilor un viitor mai bun. Cu toate acestea, riscurile la care sînt expuşi copiii din respectiva categorie sînt multiple, iar lipsa comunicării şi afectivității părinteşti nu pot fi compensate cu nimic.

Analiza unor studii realizate în Moldova, cît şi în România cu privire la această categorie de copii arată că ei sînt lăsați în grija bunicilor, a rudelor şi chiar a fraților sau surorilor mai mari. Casele de copii sînt, de asemenea, o opțiune pentru părinții care nu pot conta pe ajutorul celor apropiați. În marea parte a cazurilor, părintele plecat este mama, iar acest lucru poate marca profund copilul căruia îi lipseşte dragostea şi îndrumarea maternă exact în perioada creşterii şi formării. Studiul relevă că plecarea părinților este cel mai frecvent întîlnită în familiile ai căror copii au vîrste cuprinse între 13 şi 17 ani.

Durata şederii constituie, în mediu, de la 1 la 3 ani. În cazul Moldovei, am putea presupune o şedere mai lungă, părinții aflați în statele Uniunii Europene aşteptînd să-şi legalizeze şederea. Studiul indică că, în cazul în care sînt plecați ambii părinți, timpul petrecut în străinătate creşte, iar cu cît durata de şedere este mai mare, cu atît mai profunde sînt efectele.

Cel mai utilizat mod de comunicare dintre părinți şi copii este cel telefonic, frecvența convorbirilor fiind săptămînală. Cu toate acestea, dragostea părintească şi comunicarea cu cei dragi le lipseşte cel mai mult copiilor.

În ceea ce priveşte efectele plecării părinților, studiul face distincția între următoarele:

1. creşterea nivelului de trai (familiile au o situație financiară mai bună decît anterior);
2. modificarea structurii familiale (separarea determină o ruptură la nivel familial şi poate conduce la divorț);
3. schimbarea exercitării rolurilor (supraîncărcarea şi inversarea de rol; rolul poate fi preluat de fratele sau sora mai mare care va neglija activitățile şcolare);
4. schimb cultural (părinții se întorc cu o mentalitate nouă, fapt ce poate influența mediul familial);
5. apariția diverselor probleme ale copiilor.

Deşi, pe plan material, plecarea părinților este justificată, lipsa de afecțiune şi supraveghere pot determina o serie de riscuri. Principalele dificultăți identificate se referă la modul de relaționare cu colegii, la îndeplinirea sarcinilor şcolare, la apariția unor probleme de disciplină, la scăderea rezultatelor la învățătură. Toate acestea pot cauza marginalizare, schimbarea anturajului de prieteni, deseori nefast pentru copil. De asemenea, copiii pot fugi de acasă, rămînînd pe străzi şi devenind potențiale victime ale traficului. Conform datelor Ministerului de Interne, Republica Moldova constituie o sursă importantă de aprovizionare a minorelor pentru exploatare sexuală. Anual, în Rusia, sînt traficate în jur de 5000 de fete [3]. Copiii din orfelinate, la 16 ani, sînt obligați să părăsească instituția. Fără deprinderi speciale şi fără suport din partea terților, ei ajung a fi un alt grup de risc.

Efectele negative ale migrației par a le întrece pe cele pozitive. Medierea acestora este posibilă prin gestionarea

eficientă a fenomenului dat, prin includerea instituțiilor specializate, a societății civile, a organismelor internaționale care ar facilita cooperarea între state şi a comunității academice. Stoparea migrației, prin impunerea de politici restrictive, nu este un răspuns. Crearea unor oportunități pentru atragerea migranților şi a investițiilor în comunitatea locală, promovarea unei migrații circulatorii şi crearea unui cadru instituțional şi legal adecvat realității ar putea soluționa efectele negative ale fenomenului vizat.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Moldova Remittance Study*, OIM Moldova, 2005.
2. *Republic of Moldova: Economic Policies for growth, employement and poverty reduction*, UNDP Moldova, 2005.
3. *Singur acasă*, Alternative Sociale, Iaşi, 2006.

Daniela GUȚU,
Universitatea de Stat din Oradea

Realitatea familiilor dezintegrate din Republica Moldova



Maria **LUNGU**
Academia de Muzică, Teatru şi Arte Plastice

"Multe din lucrurile ce ne sînt necesare
pot aştepta,
numai nu *copilul.*
Acum e timpul
cînd se formează trupul şi sufletul lui.
Copilului nu i se poate spune:
„*Aşteaptă pînă mîine!"*.
Numele lui se cheamă *azi"*.

(Gabriela Mistrali)

Aceste cuvinte „pline" de sens sînt cunoscute de mulți dintre colegii noştri învățători, educatori, psihologi, asistenți sociali, părinți, de multă lume din comunitate, pentru care soarta copilului în realitatea noastră constituie o valoare.

Alteori aceste cuvinte nu ating, nu dezlănțuie „incomodități", nu provoacă. De parcă unii ar avea „imunitate civică" la tot ce se întîmplă în jurul lor, o „paralizie" a atitudinii atît pentru prezent, cît şi pentru viitorul în care vrem să trăim. Ne întrebăm: De ce? Indiferență? Necunoaştere? Neputința de a realiza ce este mai important? Copilul însă strigă în gura mare: „Mamă şi tată, am nevoie să-mi fiți alături. Am nevoie de dragostea voastră. Renunț la ursuletul de pluş. Vreau să trăim ca o familie!".

Actualmente, familia în Republica Moldova parcurge momente dificile. În ultimele decenii, această instituție, supusă unor schimbări care au implicat întreaga societate, a trăit profunde transformări condiționate de fenomene deloc noi, dar care, în timp, au produs rezultate evidente. Sărăcia, instabilitatea economică, disfuncțiile societății sînt numai unele dintre dificultățile majore, dificultăți care au generat, la rîndul lor, fenomene de o amploare mult mai mare, inclusiv migrația. Drept urmare, avem la moment cupluri fără copii, familii monoparentale cu un singur copil, familii cu un singur părinte, familii reconstituite, familii dezmembrate etc., pe de o parte, şi tot mai mulți copii lăsați în grija „cuiva" sau în propria lor grijă, copii instituționalizați, copii abandonați, pe de altă parte. O realitate dură care ne atenționează de ceva vreme.

La etapa actuală, în sprijinul copiilor ai căror părinți sînt plecați la muncă în străinătate vin structurile de stat, societatea civilă, administrația publică locală. Au fost întreprinşi paşi de reformare a sistemului de protecție a copilului, s-au elaborat mecanisme de susținere (îngrijire, ajutorare) a familiei, sînt derulate un şir de programe care prestează servicii în diverse sfere: protecția socială a copilului şi familiei, servicii de resocializare şi reintegrare familială, educație incluzivă, servicii psihosociale, informare şi instruire. Există deja o experiență pozitivă în



Viorica **COJOCARU**
Centrul de zi "Speranța"

domeniu, deşi statisticile aduc noi cifre. Fenomenul migraţiei se extinde, generînd noi "victime".

Familia, ai cărei membri sînt reuniţi prin drepturi şi obligaţii comune, are două funcţii generale:

– asigurarea confortului prin satisfacerea nevoilor tuturor membrilor;
– creşterea şi educarea copiilor.

Există numeroase clasificări şi teoretizări ale nevoilor umane. Anume ele fundamentează motivaţia comportamentelor indivizilor. În cele ce urmează, ne vom referi la cauza de bază a plecării adulţilor la muncă peste hotare – satisfacerea nevoilor familiei şi copiilor.

Printre cele mai cunoscute clasificări ale nevoilor umane se înscrie aceea făcută de A. Maslow – o structură piramidală cu cinci niveluri. Nevoile mediului imediat următor încep să se manifeste doar atunci cînd au fost satisfăcute nevoile dispuse într-un anumit nivel al piramidei. Autorul preciza: „Caracteristic tuturor motivelor umane este apariţia unei tendinţe superioare, odată ce acele inferioare au fost satisfăcute" [1, p. 289].

De asemenea, Maslow delimitează *nevoi de deficienţă* (care apar în urma unor lipsuri: tipurile I-IV) şi *nevoi de creştere sau dezvoltare* (tipul V), evidenţiind principalele diferenţe între ele:

– indivizii sînt *dominaţi* de nevoile de deficienţă, dar vor *căuta* satisfacerea celor de dezvoltare;
– satisfacerea nevoilor de deficienţă este dependentă de cei din jur, în timp ce satisfacerea nevoilor de creştere depinde de autonomia individuală;
– nevoile de deficienţă stau sub semnul *urgenţei,* cele de dezvoltare – sub semnul *importanţei.*

Copilul este cea mai preţioasă investiţie în viitor, fapt ce nu minimalizează responsabilitatea noastră faţă de situaţia lui în prezent. Nevoile fiziologice ale copilului sînt cunoscute. Nu putem însă afirma acelaşi lucru cu referire la nevoile lui psihologice, care pot fi satisfăcute doar prin dragoste şi cunoaştere. Dacă ele ar fi respectate, copiii ar deveni, într-o lume în schimbare, mai puternici, mai echilibraţi emoţional, mai capabili şi mai fericiţi alături de ceilalţi.

"*Din punct de vedere emoţional*, putem vorbi de patru categorii de nevoi:

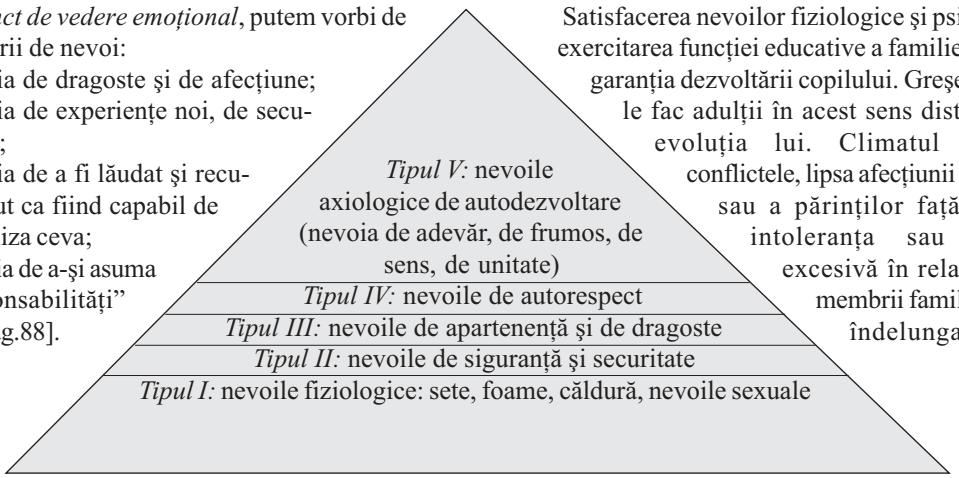
1. nevoia de dragoste şi de afecţiune;
2. nevoia de experienţe noi, de securitate;
3. nevoia de a fi lăudat şi recunoscut ca fiind capabil de a realiza ceva;
4. nevoia de a-şi asuma responsabilităţi" [2, pag.88].

În satisfacerea nevoilor, copilul depinde, sub toate aspectele, de cei din jur, în special de mama. Calitatea mediului social şi a interacţiunilor cu cei ce-l îngrijesc, precum şi masura în care ei vor şti să satisfacă trebuinţele copilului (mai ales în primii ani de viaţă) vor determina personalitatea, starea de confort psihologic şi eficienţa lui psihosocială. În această ordine de idei, Bruce Perry (2002), cercetător american care a studiat efectele traumelor în perioada copilăriei, formulează următoarele nevoi pentru o dezvoltare sănătoasă a individului:

– *nevoia de continuitate* (să nu apară rupturi în viaţă: separări, moartea unei persoane semnificative pentru copil, distrugerea bruscă a ambientului etc.);
– *nevoia de predictibilitate* (să existe un orar de viaţă a familiei, a copilului în familie şi o previzibilitate a ceea ce urmează să se desfaşoare în viitorul imediat, dar şi planuri pentru viitorul mai depărtat);
– nevoia de dragoste.

Copilul nu-şi poate satisface nevoile fără referinţă la nevoile celorlalţi. Nesatisfacerea sau satisfacerea într-o măsură mai mică devine periculoasă. În situaţia în care realizează că şi ceilalţi au nevoi ce se cer respectate, că nevoile tuturor sînt importante, copilul învaţă să-şi stăpînească impulsul, să nu exteriorizeze sentimente deranjante pentru cei din jur, devine mai tolerant faţă de frustrările imediate, mai puţin dificil şi mai matur în relaţiile cu ceilalţi.

O altă funcţie esenţială a familiei este creşterea şi educarea copiilor. În familie se transmit valori morale şi culturale, se iniţiază formarea conştiinţei civice, se însuşesc modele de roluri sociale şi norme de comportament, se dezvoltă personalitatea, spiritul de iniţiativă şi autonomie. Aici copilul învaţă să iubească, să se ajute pe sine, să accepte ajutorul celorlalţi şi să ofere ajutor la rîndu-i. Valoarea educaţiei în familie se defineşte în funcţie de pregătirea părinţilor de a educa, de abilităţile lor parentale şi de înţelegerea acestei misiuni.



Satisfacerea nevoilor fiziologice şi psihologice şi exercitarea funcţiei educative a familiei constituie garanţia dezvoltării copilului. Greşelile pe care le fac adulţii în acest sens distorsionează evoluţia lui. Climatul tensionat, conflictele, lipsa afecţiunii între părinţi sau a părinţilor faţă de copii, intoleranţa sau toleranţa excesivă în relaţiile dintre membrii familiei, absenţa îndelungată a unuia

sau a ambilor părinți, tutelarea şi prelungirea forțată a statutului şi rolului de copil reprezintă doar o parte din carențele mediului familial. Consecințele sînt grave şi plătite atît de indivizi, cît şi de societate în ansamblu.

Cu părere de rău, dificultățile de ordin social-economic ale țării direcționează familia spre satisfacerea preponderent a nevoilor fiziologice ale membrilor ei şi neglijarea celor psihologice. Familia însă ar trebui să asigure satisfacerea bipolară a nevoilor tuturor membrilor, un cadru existențial decent, în funcție de resursele de care dispune, de mediul social.

În contextul celor expuse mai sus, am realizat un studiu de caz care reflectă istoria unei familii ce se confruntă cu anumite dificultăți.

STUDIU DE CAZ

Obiectul studiului de caz îl constituie *familia P. din satul S.* compusă din şase persoane: părinții şi patru copii.

Descrierea familiei:

Tatăl, domnul V., 46 de ani. A lucrat şofer în parcul de maşini din sat care s-a desființat în 1994. Ulterior a avut mai multe angajări temporare: paznic la şcoala din localitate, agricultor, văcar, constructor. A încercat să dezvolte o afacere: să crească legume, dar totul a eşuat din cauza prețurilor mari la combustibil, lipsei pieței de desfacere, a taxelor şi impozitelor mari. La moment îngrijeşte de gospodărie, încearcă „să mai scoată ceva" din bucata de pămînt pe care o are, uneori lucrează cu ziua la un proprietar din raion.

Mama, doamna F., 42 de ani. A lucrat educatoare timp de zece ani. În 1995 instituția preşcolară a fost închisă. Mult timp n-a avut de lucru. Apoi a încercat să aducă mărfuri din Turcia, dar „business-ul" n-a mers. În 2002 a plecat la muncă în Italia. Acasă încă nu s-a întors. Vorbeşte la telefon cu familia o dată la două luni. Susține că unica soluție de a-şi întreține familia este să muncească în afara țării.

T., fiica mai mare, 20 de ani. A învățat numai zece clase. S-a căsătorit cu un tînăr din satul vecin. E mamă a doi copii: unul de doi ani, altul de un an. Soțul ei este plecat la Moscova de 11 luni pentru a cîştiga bani. Vor să facă cumetrii la copii şi să repare casa bunicilor în care trăiesc.

C., 19 ani, studentă la o instituție de învățămînt superior din republică. A învățat la liceul din sat. Nu a vrut să-şi continue studiile, dar mama a insistat. I-a trimis bani din Italia pentru achitarea contractului. Îşi doreşte să termine mai repede facultatea şi să meargă să lucreze undeva în străinătate. Posibil, împreună cu mama.

S., 14 ani, elevă în clasa a VII-a. Are multă treabă prin gospodărie: pregăteşte masa, face ordine prin casă, îngrijeşte de animale. Deseori merge la muncă în cîmp cu tata. Învață mediu, are dificultăți la geometrie, fizică, biologie şi istorie. Unele colege rîd de felul cum se îmbracă. Băieții o ocolesc. Duminica nu iese din casă, îi place să stea singură. Uneori plînge amar, dar să n-o observe nimeni.

G., 12 ani, elev în clasa a V-a. Nu prea stă pe acasă. Uneori dispare dimineața şi apare tocmai seara. Îi place să petreacă timpul cu prietenii mai mari. De obicei, se întîlnesc pe stadionul de la marginea satului, în sala cu jocuri de noroc, sau lîngă barul vecinului. Nu-l interesează şcoala. Se plictiseşte. Deseori se bate cu colegii.

Relațiile în familie înainte de plecarea mamei:

a) Soț-soție. La început între ei a fost înțelegere. Doamna F. se ocupa de gospodărie şi educația copiilor, domnul V. – de asigurarea materială a familiei. Dificultățile au început cînd au pierdut locurile de muncă. Totuşi, au încercat să găsească surse de existență, dar aceasta nu le-a schimbat prea mult situația. Au decis ca mama să plece la muncă în Italia pentru a îmbunătăți situația materială a familiei şi pentru a oferi copiilor posibilitatea de a face studii. Aşa proceda toată lumea.

b) Părinți -copii. Domnul V. a fost preocupat mai mult de muncă. Parcă totul era bine: copiii învățau, ascultau de părinți. Doamna F. nu discuta cu soțul problemele copiilor, chiar şi ascundea unele lucruri. Nu se prea înțelegea cu fiica mai mare, căreia nu-i plăcea să învețe. Era preocupată mai mult de relația cu prietenul ei, cu care se întîlnea pe ascuns, deoarece mama îi interzicea. Fiicele mai mari se certau uneori de la îmbrăcăminte, de la obligațiunile din familie. Cu cei mici era mai uşor. S. era liniştită, iubitoare, responsabilă, învăța bine. G. era adoratul casei. Asculta de mama. Cu tata petrecea puțin timp.

c) Relația între frați. Frații mai mici se înțelegeau bine, S. îl ajuta pe G. să-şi facă temele. Împreună făceau şi treburile prin gospodărie, se jucau. Cu surorile mai mari aveau o relație mai distanțată. Uneori se certau. Au observat că surorile aveau secrete față de părinți, chiar şi față de mama, dar nu spuneau nimic, pentru că erau amenințați. De cîteva ori mama a lovit-o pe sora cea mare, dar ei nu s-au amestecat. Nu aveau voie.

Relațiile între membrii familiei după plecarea mamei:

a) Soț-soție. Timp de şase luni soții au comunicat mai des la telefon, practic săptămînal, apoi discuțiile au devenit tot mai rare. Doamna F. i-a adus un şir de învinuiri soțului: că nu se poate descurca cu copiii (ei au rezultate proaste la învățătură, băiatul fuge de la şcoală); că nu poate gestiona eficient banii trimişi acasă (dar pentru care ea munceşte); că domnul V. consumă alcool şi nu se ocupă de familie şi gospodărie. La rîndul său, soțul şi-a acuzat partenera de infidelitate conjugală.

b) Mamă-copii. Doamna F. e supărată pe fiica mai mare că s-a căsătorit foarte devreme şi nu a făcut studii. Este de acord că soţul ei trebuie să lucreze la Moscova, să cîştige bani. Vrea să-şi vadă nepoţii, dar încă nu ştie cînd o să revină în ţară. Le expediază periodic pachete. Fiicei studente îi trimite bani separat, pentru ca domnul V. să nu-i cheltuie pe băutură. O roagă pe C. să-l mai dea pe tata la brazdă. Fiicei mai mici S. îi cere socoteală pentru treburile din gospodărie, o ceartă pentru irosirea banilor, pentru că învaţă prost şi nu are grijă de fratele mai mic. Cu mezinul vorbeşte blînd la telefon, îi trimite bani de buzunar prin sora mai mare.

c) Tată-copii. Domnul V. e speriat de relaţia sa cu copiii. Fetele mai mari strigă la el că nu este bun de nimic, că ştie numai să bea, că au noroc de mama care cîştigă ceva bani. Îi interzic să se amestece în viaţa lor. Demult nu a mai discutat cu ele ca un tată. Se linişteşte cu gîndul că deja sînt mari şi se vor descurca. Cu fiica mai mică S. are o relaţie mai bună. Ea face toate treburile prin gospodărie, tace şi lucrează. Mezinului nu-i poate spune nimic, pentru că acesta se plînge imediat mamei sau surorilor mai mari. O învăţătoare i-a transmis că şcolarii lui au probleme la învăţătură, dar nu trece pe la şcoală. Fata a învăţat prost şi în clasele primare, nu este o noutate, mai mult nu poate. Băiatul însă a învăţat binişor, dar acum nu vrea. De cînd G. s-a îndîrjit la el cu o bîtcă, l-a lăsat în pace.

d) Relaţia între fraţi. Surorile mai mari se ceartă des de la bani: cui îi trimite mama mai mulţi? Îşi aduc învinuiri reciproce precum că merg rar acasă, că nu reuşesc să-l oprească pe tata în a consuma alcool, că gospodăria se duce de rîpă, că sora mai mică nu menţine curăţenia. Mamei îi spun lucruri neadevărate una despre alta. Pentru S. venirea surorilor mai mari acasă este un adevărat chin, fiind învinuită că în casă e dezordine, că învaţă prost şi face familia de rîs în sat, că nu-l controlează pe fratele mai mic. G. aşteaptă de la sora mai mare banii trimişi de mama, cadouri de la sora C. Altceva nu-l interesează.

Familia P. şi comunitatea

Domnul L., primarul satului. Nu cunoaşte situaţia acestei familii. Oricum, tatăl este acasă şi poartă responsabilitate pentru tot ce se întîmplă la ei.

Domnul B., poliţist. Este preocupat de o spargere la magazinul din sat. Deţine informaţii că G., mezinul familiei P., este implicat în acest caz, fapt pe care vrea să-l demonstreze.

Doamna Z., sora doamnei F., mătuşa copiilor. Intră periodic pe la ei, controlează cum decurg lucrurile în gospodărie. A încercat să discute cu G. despre absenţele de la şcoală şi reuşită. Nu ştie ce să facă cu băiatul. El nu o ascultă. O brutalizează.

Doamna O., vecina familiei P. Susţine că se întîmplă lucruri triste în această familie. Domnul V. nu lucrează, bea mult. C. este robul casei, nu iese nicăieri, evită întîlnirile cu vecinii şi semenii. G. hoinăreşte prin sat. O nepoată, care învaţă la facultate împreună cu C., i-a transmis că aceasta se ţine numai de distracţii, are multe restanţe, posibil va fi exmatriculată. O acuză pe doamna F. de faptul că şi-a părăsit familia şi nu se întoarce de atîta vreme.

Doamna D., diriginta lui G. Vorbeşte despre băiat cu îngrijorare: are multe absenţe, fuge de la ore, are probleme la învăţătură. Nu participă la activităţile din clasă, evită colegii, nu comunică cu ei. Este agresiv. Preferă prietenii de gaşcă. A refuzat consilierea psihologului. Tatăl nu vine la şedinţele pentru părinţi. Cu mama nu a vorbit niciodată. La consiliul pedagogic s-a decis instituţionalizarea lui G.

Doamna N., diriginta S. Este îngrijorată de situaţia fetei care lucrează mult în gospodărie. Deşi are aptitudini, vine cu temele nepregătite. Nu are prieteni în grupul şcolar. Evită orice discuţie despre familie. Este timidă, retrasă, se izolează de colegi.

Doamna E., proprietara barului din sat, mamă a doi copii. O revoltă faptul că copiii din aceste familii îi influenţează negativ pe feciorii ei. Respinge orice propunere de susţinere a familiei P., motivînd că doamna F. cîştigă bani buni în Italia, iar satul nu este dator să-i îngrijească odraslele.

ANALIZA STUDIULUI DE CAZ.

Studiul de caz scoate în evidenţă un şir de *probleme de ordin social şi psihologic* cu care se confruntă familia P. din satul S.:

a) *situaţia materială precară a familiei.* Acesta constituie, de fapt, motivul plecării doamnei F. la muncă în Italia. Atîta timp cît soţii s-au descurcat financiar, au format o familie, au fost alături de copii. Momentul de declanşare a crizei l-a reprezentat pierderea locurilor stabile de lucru. Încercările de a schimba situaţia materială, păstrînd familia, au eşuat. Decizia a fost luată în favoarea plecării mamei la muncă.

b) *modificarea structurii, rolurilor, dinamicii şi funcţionalităţii familiei.* Lipsa doamnei F. timp de patru ani a condus la o serie de schimbări în cadrul familiei care vizează:

- statutul – de familie cu un singur părinte (cu tată prezent);
- rolurile – domnul V. nu a reuşit să devină pentru copii şi tată, şi mamă, dimpotrivă se observă o disfuncţie a propriilor obligaţiuni părinteşti. În pofida vîrstei şi graţie circumstanţelor, fiica cea mică S. a preluat rolul de mamă (responsabilitatea pentru fratele mai mic, menajul etc.);

- parcursul familiei indică o dinamică negativă – au apărut tot mai multe neînțelegeri între soți, părinți şi copii, între frați;
- funcțiile – cîştigul mamei nu a eliminat problema satisfacerii nevoilor materiale, dimpotrivă cheltuielile au devenit mai mari. Iar funcția de bază a familiei – creşterea şi educația copiilor – a fost suspendată „pe jumătate".

Evident este şi faptul că fiica mai mare T. promovează modelul familial preluat de la părinți.

c) *instituționalizarea lui G.* Un profesor de la liceul din sat este îngrijorat de situația şcolară şi comportamentul deviant al băiatului, pronunțîndu-se pentru plasarea lui temporară într-o şcoală-internat.

d) *modificări de comportament.* La data plecării mamei copiii erau mai mici cu patru ani. Şi atunci au existat probleme de comportament al copiilor (în special cu T.), a căror soluționare a depins mai mult de calitățile parentale ale mamei, tatăl implicîndu-se mai puțin. Dificultățile de comportament la moment se explică prin disfuncționalitatea mediului familial: lipsa mamei, tatăl consumă alcool. În consecință, la frații mai mici – instabilitate comportamentală, izolare de grup, violență în raport cu colegii, dificultăți în activitatea de învățare, anxietate, refuzul de a frecventa şcoala, inadaptare socială, carențe emoționale. La C. – probleme de carieră, lipsă de interes pentru studii, incapacitatea de a-şi gestiona timpul liber, confuzie în stabilirea relațiilor cu semenii etc.

e) *dificultăți de comunicare şi relaționare.* G. comunică şi construieşte relații cu prietenii mai mari, de gaşcă. În acest mediu se simte înțeles, acceptat, susținut, matur. Respinge categoric „învățăturile" tatălui, mătuşii, învățătorilor. S. comunică foarte puțin, nu are prietene, stă mai mult singură. C. este confuză în stabilirea relațiilor cu semenii. Domnului V. îi lipseşte comunicarea cu soția, raporturile cu copiii sînt tensionate şi s-a retras.

f) *privare afectivă.* Educația înseamnă dragoste, iar pentru copil dragostea semnifică prezența ambilor părinți, susținere, încurajare, securitate. Afecțiunea pare să lipsească în familia P. Domnul V. o acuză pe soție de infidelitate conjugală. S. plînge des. Singurătatea părintelui desemnează singurătatea copilului.

CONCLUZII

Atît datele statistice oficiale, cît şi studiul de caz demonstrează repercusiunile migrației asupra institutului familiei şi situației copilului în Republica Moldova sub aspect social şi educațional. Nu este un caz nici pe departe unic, ci, mai curînd, un fapt în masă care impune anumite acțiuni din partea societății în remedierea situației existente:

1. Promovarea şi implementarea la nivel de stat a unor politici de susținere a familiei prin crearea de locuri de muncă, facilitarea condițiilor de trai, dezvoltarea programelor sociale, punerea în funcțiune a unui cadru legislativ de securizare a copilului, susținerea şi acordarea de înlesniri pentru familiile tinere. Este important să menționăm că intervențiile statului în acest sens sînt esențiale.
2. Lansarea unor programe pentru adulți ce ar presupune pregătirea părinților în a-şi asuma responsabilitatea educativă care nu poate fi delegată altor instituții. Astfel se impune crearea unui spațiu educativ specific pentru familie (de ex., şcoli pentru părinți) sau prin promovarea cursurilor formative.
3. Dezvoltarea şi eficientizarea serviciilor de asistență psihologică a familiei şi copilului în instituțiile educative.
4. Promovarea de către instituțiile educative a unor strategii de colaborare activă şi continuă cu familia, deoarece aceste instituții oferă terenul de întîlnire şi de confruntare benefică pe care se construieşte educația.
5. Crearea unui feedback constructiv între structurile statale, ONG-uri, APL, mass-media, implicate în procesul de promovare şi implementare a politicilor sociale şi educaționale care vizează institutul familiei şi situația copilului în Republica Moldova.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Psihologie şcolară* (coord. A. Cosmovici, L. Iacob), Editura Polirom, Iaşi, 1998.
2. Muntean, A., *Psihologia dezvoltării umane,* Editura Polirom, Iaşi, 2006.

Recenzenți:
dr. Lilia BOLOCAN
dr. conf. Tatiana COMENDANT

Inteligențele multiple în reuşita procesului de predare-învățare a limbilor străine



Simona **PISOI**

Şcoala nr. 22 "Mircea Eliade", or. Craiova

Un vechi proverb chinezesc rostea: *Spune-mi, dar s-ar putea să uit, Arată-mi, şi cred că-mi voi aminti, Implică-mă, şi sînt sigur că voi înțelege.*

Ca profesori deseori folosim expresia: "brînză bună în burduf de cîine", dorind să accentuăm faptul că elevul despre care vorbeam avea potențial, dar, din păcate, nu excela la teste, lua note mai mici decît speram. De ce oare? Simțeam că elevul nu era slab, dar nici "inteligent" nu era, căci nu corespundea standardului! În conformitate cu modul de măsurare a inteligenței în sistemul educativ tradițional, nu-ți poți da seama de potențialul elevului decît dacă cunoşti coeficientul lui de inteligență, obținut în urma testelor speciale care examinează exclusiv aptitudinile lingvistice, matematice şi logice ale unei persoane. Deşi aceste aptitudini contribuie, într-adevăr, la succesul elevilor, ele nu sînt întotdeauna cel mai bun indicator al adevăratelor lor talente.

Ce e de făcut? Poate ar trebui să luăm în considerare teoria profesorului Howard Gardner de la Universitatea Harvard care, în lucrarea "Frames of mind" (1983), a redefinit inteligența ca "multiplă". Supoziția lui Gardner că ar exista diferite tipuri de inteligență ne-ar da posibilitate nouă, dascălilor, de a-i înțelege şi pe elevii care "nu excelează", întrucît ne-am putea concentra pe ceea ce fac ei bine şi nu pe ceea ce nu pot face. Cum priveşte Gardner implementarea efectivă a teoriei sale la clasă? El crede că profesorul trebuie să ia cu adevărat în serios diferențele dintre elevi, fundamentale fiind interesul real față de copii, capacitatea adulților de a le înțelege punctele forte şi dorința de a-i face să-şi folosească la maximum potențialul. Prin înțelegerea teoriei inteligențelor multiple a lui Gardner profesorii îi pot ajuta pe elevi să învețe fără teama paralizantă de eşec şi după puterea fiecăruia, să-şi direcționeze şi formeze stilul optim de învățare, prin perceperea şi aprecierea punctelor "forte" şi prin identificarea celor mai eficiente activități în stimularea învățării. M. A. Christison, în lucrarea "Teaching and learning languages through multiple intelligences" (1996), aplică teoria inteligențelor multiple în studiul limbilor străine, reliefînd importanța inteligențelor în felul cum ne organizăm şi desfăşurăm orele la aceste discipline.

Gardner este convins că oameni extraordinari se formează doar din elevi care au învățat uşor şi cu plăcere. Teoria inteligențelor multiple ne ajută să ținem spre implicarea activă a tuturor elevilor din clasă. Dacă conştientizăm că oamenii au combinații diferite de inteligențe, care le influențează modul de a studia, căci inteligențele funcționează complex, realizăm că unele activități se potrivesc mai bine decît altele şi pot fi un "succes" tocmai pentru că încurajează utilizarea mai multor inteligențe. De ce "Twenty Questions" le place multor elevi? Poate pentru că este nevoie de mai multe inteligențe pentru a duce activitatea la îndeplinire. În "Twenty Questions" elevii au prins pe spate numele unui obiect sau al unui animal. Toți văd cuvîntul, cu excepția celui ce îl poartă. Acesta îl poate afla plimbîndu-se printre colegi şi punînd întrebări de tipul "yes/no". Elevii folosesc dintr-un foc inteligența lor lingvistică, spațială, interpersonală, kinestezică şi logică.

Din punctul de vedere al teoriei inteligențelor multiple, activitățile folosite frecvent la ora de limbi moderne pot fi clasificate astfel:

Inteligența Lingvistică – lumea înțeleasă prin intermediul cuvintelor rostite şi scrise
- Flashcards
- Scrierea poeziilor, poveştilor
- Crearea acronimurilor/mnemonicilor
- Crearea de întrebări/răspunsuri
- Crearea metaforelor şi analogiilor
- Definirea/restructurarea termenilor
- Parafrazarea

Inteligența Muzicală – lumea înțeleasă prin ritmuri şi melodii
- Muzica în timpul activităților
- Compunerea de melodii/cîntece
- Crearea "RAPS"/jingles/Jazz Chants
- Învățarea de cîntece

Inteligența Spațială/Vizuală – lumea înțeleasă prin intermediul vizualizării şi orientării spațiale
- Postere
- Exerciții de imaginație
- Mind map-uri
- Reclame
- Alcătuirea de diagrame
- Folosirea mijloacelor audio-video

Inteligența Matematică – lumea înțeleasă prin cauze şi efecte
- Rezolvarea de probleme
- Analiza
- Alcătuirea de liste
- Crearea de diagrame
- Definirea categoriilor
- Analogii matematice
- Definirea prirităților
- Puzzle-uri
- Prezentarea logică şi secvențială a informației

Inteligența Kinestezică – lumea înțeleasă prin intermediul aspectelor concrete (prin fizicalitate)
- Jocuri pe echipe (Total Physical Response)
- Pasarea ca la baschet a întrebărilor şi răspunsurilor
- Joc de rol dramatic

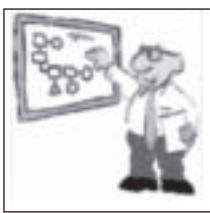
Inteligența Interpersonală – lumea înțeleasă prin ochii altora
- Schimburi de idei
- Jocuri de echipă
- Învățarea în grup/pe echipă
- Negocierea
- Împărtăşirea ideilor
- Feedback-ul
- Studiile de caz în grup
- Jocul de rol
- Board games
- Brainstorming pe grupuri
- Problem solving pe grupuri
- Proiect colectiv

Inteligența Intrapersonală – lumea înțeleasă din propriul (deci, unicul) punct de vedere
- Reflecția
- Fixarea de obiective
- Autoanaliza
- Dezvoltarea de planuri de progres
- Exerciții de imaginație
- Jocuri fără contact direct
- Învățarea din greşeli
- Studiul individual
- Jurnalul

Cu toate că la noi în țară modelul dat a început să fie exploatat doar în ultimii ani, nu acelaşi lucru se poate spune despre țările din restul Europei, precum Franța, Germania, Olanda, unde întreg procesul educațional, indiferent de disciplină, este structurat şi desfăşurat prin reliefarea inteligențelor individuale ale elevului. Implementarea acestui model are deja o experiență îndelungată şi în SUA, unde şcolile şi-au amenajat laboratoare proprii dotate special pentru realizarea orelor conform modelului lui Gardner. Abordarea învățării centrate pe elev reclamă remarcarea şi exploatarea acestor inteligențe specifice fiecărui individ în parte. În acest fel, procesul instructiv-educativ este axat pe elev, care devine mai motivat şi implicat.

În concluzie, profesorii care aplică teoria inteligențelor multiple în cadrul orelor înțeleg mai profund preferințele de învățare ale copiilor, fapt ce conduce la o mai mare implicare din partea elevilor, pentru că se simt încrezători în ei înşişi şi în acele activități ce se potrivesc cu punctele lor forte, cu inteligențele lor. Ne-am convins că un mod uniform de a preda şi evalua este nesatisfăcător (sîntem toți atît de diferiți) şi merită să abordăm la clasă, fie chiar şi numai pentru a varia puțin lecția, inteligențele multiple. Succesul unui astfel de demers îl vom remarca atît noi cît, mai ales, elevii.

UN MODEL DE PREDARE A TIMPULUI TRECUT SIMPLU PRIN INTELIGENȚELE MULTIPLE



Inteligența Lingvistică Find the past tense of the following verbs: *blow, bring, buy, begin, have, catch, forget, throw, win, write, read, hide, get, cost, ride, drink, eat, think, drive, know,*

sink, sing, ring, make, do, go, tell, sell, say, draw, lie, sit, fly, grow, put, bear, send, let, take, bend.

B	L	E	W	N	O	W	R	O	T	E	Q
E	R	R	O	D	E	E	A	S	A	I	D
G	B	O	R	E	A	R	N	S	A	I	R
A	L	O	U	D	I	H	G	E	K	S	E
N	C	A	U	G	H	T	V	L	O	S	W
T	O	G	E	G	H	A	D	R	O	V	E
H	S	M	N	D	H	T	H	R	T	B	L
O	T	A	I	P	U	T	E	T	A	E	F
U	S	D	H	I	D	E	O	W	E	N	T
G	R	E	W	L	A	Y	E	L	E	T	K
H	T	F	O	S	E	N	T	A	D	I	M
T	A	S	A	N	K	F	O	R	G	O	T



Inteligența Vizual-Spațială Find nine past irregular forms:

UILTEDEALTWASRBURN
TCOUGHTDROVEERAN



Inteligența Kinestezică Celebrul joc *Ball Toss:* Elevii sînt aranjați în cerc şi folosesc o minge: profesorul începe prin a spune un verb (regulat sau neregulat) şi aruncă mingea către un alt elev care trebuie s-o prindă şi să enunțe cele două forme (past şi past participle). Ulterior elevul trebuie să aleagă un alt verb şi să arunce mingea altui coleg ş.a.m.d. Cei care nu dau formele corecte ale verbelor ies din joc, la fel şi cei care repetă verbul sau care nu prind mingea.



Inteligența Muzicală Listen to the song *Yesterday*- Beatles and fill-in the missing past forms

Yesterday, all my troubles ____1___ so far away
Now it looks as though they're here to stay
Oh, I believe in yesterday
Suddenly, I'm not half the man I __2__ to be
There's a shadow hanging over me
Oh, yesterday ___3___ suddenly {Refrain}
Why she ___4___ to go
I don't know she wouldn't say
I ___5___ something wrong,
now I long for yesterday
Yesterday, love __6___ such an easy game to play
Now I need a place to hide away
Oh, I believe in yesterday {Refrain}
Yesterday, love ___7___ such an easy game to play
Now I need a place to hide away
Oh, I believe in yesterday Mm mm mm mm mm



Inteligența Logică-matematică Sort the following irregular verbs according to their past and past participle forms and by splitting them into the following categories (1. cut-cut-cut; 2. build-built-built; 3. bring-brought-brought; 4. drink-drank-drunk; 5. choose-chose-chosen) VERBS: *beat, put, quit, set, feel, find, have, hear, keep, lose, make, meet, pay, read, sell, tell, sit, sleep, spend, stand, win, buy, fight, think, catch, teach, begin, ring, sing, swim, break, speak, wake, ride, rise, write, drive, eat, fall, give, take*



Inteligența Interpersonală In groups of 4-5 continue the following story : *"It was a beautiful sunny day on the beach of the country we now know as Spain."*



Inteligența Intrapersonală Write a personal diary by using some of the following topics: ***When****...were you happiest?, did you feel proud and why?, your friend was in trouble, what did you do?* ***Which****... place did you enjoyed visiting and why? School teacher did you like most and why?* ***Who****... did you talk to when you had a problem?, was your favourite character/ actor when you were a child?; helped you when you had aproblem?* ***Why****...were/weren't you honest with your parents/friends?*

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Armstrong, T., *7 kinds of smart: identifying and developing your own intelligences*, New York: Plume Books (Penguin), 1993.
2. Armstrong, T., *Multiple intelligences in the classroom*, Alexandria, ASCD, 2001.
3. Christison, M.A., *Teaching and learning languages through multiple intelligences*. "TESOL Journal, 6" (1), 10-14, 1996.
4. Gardner, H., *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, New York, Basic Books, 1983.
5. Gardner, H., *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century,* New York, Basic Books, 1999.
6. Larmat, J., *Genetica inteligentei*, Editura Ştiintifică şi Enciclopedică, Bucuresti, 1977.
7. Lazear, D., *Seven ways of knowing: teaching to the multiple intelligences,* Palatine, IL, Skylight Publishing, 1991.

Evaluarea şcolară – convertirea performanței în succes



Lilia **GHERASIMOV**

Liceul Teoretic "Mihail Kogălniceanu", mun. Chişinău

Trăim într-o epocă în care cea mai de preț avuție o reprezintă inteligența umană şi creativitatea, pe care noi, profesorii, sîntem datori să le-o cultivăm elevilor. În sprijinul acestui deziderat vine articolul 5 al Legii Învățămîntului care stipulează: „Obiectivul educațional major al şcolii constă în dezvoltarea liberă, armonioasă a omului şi formarea personalității creative, care se poate adapta la condițiile în schimbare ale vieții" [5, p. 4].

1. DOUĂ CATEGORII DE PUBLIC

Evaluarea se desfăşoară pe tot parcursul instruirii – ca parte integrantă a acesteia – fiind aplicată de profesori în scop diagnostic şi de apreciere a progresului şcolar. O categorie de public – în special părinții – este interesată de următorul fapt: copiii să acumuleze cunoştințe şi să posede capacitățile şi abilitățile necesare pentru continuarea studiilor. În acest sens, am realizat un test cu elevii din clasa a III-a „A", Liceul Teoretic „Mihail Kogălniceanu", propunîndu-le să răspundă la cîteva întrebări:

1. Cum vă simțiți atunci cînd sînteți evaluați?
2. Ce teste vă plac mai mult: la limba română sau la matematică? De ce?
3. Nota luată influențează relația voastră cu învățătorul? Argumentați.

Citind răspunsurile, am tras concluzia că elevii doresc să fie evaluați cît mai mult. Le place şi evaluarea orală, şi cea scrisă. Chiar se revoltă în cazul cînd nu sînt verificați şi notați. Majoritatea preferă testele la ambele obiecte, dar au pus accent pe cele de la matematică. Aşteaptă cu nerăbdare evaluarea în grup, în pereche prin folosirea tehnicilor de dezvoltare a gîndirii critice.

Pentru a avea performanțe, elevul trebuie să beneficieze de o şcoală bună (ca instituție educativă), de condiții de învățare prielnice, de o atmosferă creativă. Acest lucru mă străduiesc să-l realizez cu elevii mei, fiind într-o permanentă căutare. Un proverb spune: *Cine caută, găseşte!* De aceea, pentru a-mi facilita depistarea cauzelor unor nereuşite şcolare, la şedințele cu părinții le adresez întrebări la care-i rog să răspundă cu toată sinceritatea:

1. Îi place copilului dvs. la şcoală sau nu? Motivați răspunsul.
2. Cum se simte copilul dvs. cînd este evaluat? Ce obiecții/propuneri aveți la acest compartiment?
3. Ce teste îi plac mai mult: la limba română, la matematică sau la ştiințe? Argumentați.
4. Influențează nota pe care o ia copilul dvs. asupra relației lui cu învățătorul? Argumentați.

M-a bucurat faptul că de multe ori răspunsurile părinților corespund cu cele ale copiilor.

Progresul şcolar este ceea ce se aşteaptă de la elevi, în termeni de achiziții, după o anumită perioadă de instruire. Elevilor trebuie să li se explice diferența dintre evaluarea învățării şi evaluarea pentru învățare (De ce trebuie să învăț subiectul dacă acesta nu este în test?), întrucît deseori predomină „învățarea pentru testare" sau pentru notă.

Cultura evaluării se învață în egală măsură de către profesori şi elevi, fiind una dintre sursele principale pentru diminuarea tensiunii din timpul testărilor.

2. EVALUAREA FORMATIVĂ ŞI EVALUAREA SUMATIVĂ

Evaluarea formativă este acea strategie de apreciere care facilitează şi motivează studierea, evidențiază progresul unui elev sau, dimpotrivă, diagnostichează lacunele şi obstacolele în învățare. Ea nu are ca scop principal sancționarea elevului prin notă, ci furnizarea feedback-ului necesar în vederea creşterii performanței şcolare. În plus, evaluarea formativă trebuie să fie un proces continuu, permanent. Din această perspectivă, evaluarea sumativă are un obiectiv opus: se realizează la anumite intervale de timp – de obicei, după o perioadă consistentă de instruire – avînd un caracter de bilanț şi încheindu-se cu acordare de note. Evaluarea formativă ar trebui percepută ca o terapie, ca un tratament necesar însănătoşirii pacientului, şi nu ca o amenințare la sănătatea sa [1, p. 18].

3. EFECTUL FEEDBACK-ULUI. EXPERIMENTUL

Acțiunile evaluative generează o gamă variată de informații privind rezultatele şcolare. Feedback-ul reprezintă fluxul sistematic de informație dinspre activitățile evaluative către toți cei implicați în educație: profesori, elevi, părinți, factori de decizie. Acesta este important şi absolut necesar, în primul rînd, pentru

profesori şi elevi. Cadrul didactic primeşte sistematic date despre calitatea programului său de instruire. El îl poate continua sau modifica în funcţie de rezultatele obţinute, feedback-ul avînd rolul de reglare a activităţilor de predare [1, p. 32].

Din experienţă proprie am observat că feedback-ul imediat şi detaliat conduce la creşterea motivaţiei elevului. De aceea:

– analizez erorile elevului;
– îi explic unde a greşit;
– îi demonstrez cum poate fi rezolvată corect sarcina.

La o oră opţională am realizat un experiment, împărţind clasa în trei grupuri. După verificarea testului am procedat astfel:

– primului grup i-am înmînat lucrările ce conţineau numai note, fără comentarii;
– celui de-al doilea grup i-am făcut comentarii generale şi încurajări de genul „aţi lucrat bine, continuaţi în acelaşi mod";
– lucrările repartizate grupului al treilea au fost însoţite de comentarii specifice, amănunţite.

După o perioadă scurtă de timp, le-am propus elevilor un alt test. **Notele cele mai mari le-au obţinut membrii grupului al treilea, cei care au beneficiat de comentarii detaliate.** Au urmat elevii din grupul al doilea, iar reprezentanţii primului grup au luat cele mai mici note.

Concluzie: Să nu neglijăm ora destinată exerciţiilor de recuperare după evaluarea sumativă şi comentariile amănunţite pentru evaluările formative.

N. Gronlund clasifică testele de progres pentru domenii specifice astfel [2, p. 313]:

a) *teste orientate spre conţinut*, destinate să măsoare gradul de asimilare a unor conţinuturi la anumite discipline: matematică, ştiinţe, limbi moderne etc.;
b) *teste pentru evaluarea capacităţii de citire*, care apreciază, de obicei, vocabularul, înţelegerea unui text şi viteza de citire;
c) *teste diagnostice*, care scot în evidenţă dificultăţile de învăţare ale elevilor.

4. METODE ŞI TEHNICI DE ÎNVĂŢARE PRIN COOPERARE

Evaluarea este unul dintre cele mai vulnerabile domenii ale învăţămîntului; nu toţi profesorii cunosc tehnicile moderne de apreciere, elaborează şi aplică cele mai noi procedee de estimare a cunoştinţelor.

Învăţătorul nu este obligat să-i înveţe pe elevi totul, ci să-i înveţe ceea ce nu ar putea învăţa singuri. Dezvoltarea activismului, independenţei, iniţiativei, creativităţii sînt cerinţele vieţii, care determină direcţia de perfecţionare a procesului de instruire şi educaţie.

Zancov afirmă că formarea copiilor constă nu în dezvoltarea capacităţilor lor native, dar, în mare măsură, este rezultatul lucrului sistematic, îndreptat spre un scop bine determinat. Sigur, deprinderea se formează în procesul exersării permanente, prin sarcini care presupun nu numai reproducerea materialului, dar şi observarea, analiza şi compararea. Sporirea eficacităţii procesului de gîndire la elevi este posibilă respectîndu-se anumite etape: stabilirea sarcinii, crearea motivaţiei, producerea asocierilor, exersarea imaginaţiei etc.

Modalităţile de motivare sînt diverse, însă practica a demonstrat că, dacă sarcina corespunde propriilor interese, atunci ea ne stimulează să învingem dificultăţile în realizarea ei. Menţinerea motivaţiei contribuie la intensificarea treptată a complexităţii sarcinii. De la un succes la altul omul capătă încredere în sine şi capacitatea de a înfrunta obstacolele.

Nu există o cheie cu care s-ar putea deschide toate uşile şi nici o metodă care ar permite soluţionarea tuturor problemelor. Se pot da doar unele sfaturi cu privire la modul de abordare a unei rezolvări. Nerezolvarea problemei sau rezolvarea ei după mai multe încercări se poate dovedi a fi mai utilă pentru formarea deprinderilor decît rezolvarea „dintr-o dată".

Trebuie să obişnuim elevii să participe la discuţii, să-i încurajăm să întrebe, să aibă o opinie, să-i ajute pe alţii.

Iată cîteva tehnici moderne de învăţare prin cooperare pentru dezvoltarea gîndirii critice pe care le practic la clasa a III-a:

4.1. Gîndeşte-Perechi-Prezintă (GPP)

Această metodă presupune învăţare prin cooperare, punîndu-i pe elevi să reflecteze asupra unui text şi să-şi ajute colegul la împărtăşirea propriilor idei. Profesorul pregăteşte o întrebare, de obicei cu răspuns deschis, şi roagă clasa să scrie un răspuns scurt. Apoi elevii, în perechi, analizînd rezultatul muncii lor, încearcă să ajungă la un răspuns ce ar incorpora amîndouă ideile. În final, profesorul le solicită să facă un scurt comentariu la ceea ce au discutat [7, p. 44].

GPP este o tehnică de participare la discuţii şi de formulare în pereche a unei atitudini. Ea poate fi utilizată de rînd cu alte tehnici de învăţare, de exemplu, cu *brainstorming*-ul în perechi, care se aplică la etapele *evocare* sau *reflecţie* [8, p. 49].

Exemplu: ***Calcul şi poezie***

Tema: Înmulţirea şi împărţirea numerelor naturale mai mici decît 1000.

Subiectul: Înmulţirea fără trecere peste ordin a unui număr mai mic decît 10 cu un număr scris cu cel mult trei cifre.

Etapa lecţiei: *Reflecţie*

Le propun elevilor să unească printr-o linie expresiile care au aceeaşi valoare numerică pentru a identifica autorul versurilor învăţate recent la limba română.

(50 – 26) : 8 Eu nu sînt pasăre.	3 x 100 – 0 Grigore Vieru
40 x 10 – 100 Dragule, meleagule, Duiosul nostru cînt!	62 : 2 – 28 Dumitru Matcovschi
30 : 3 + 100 x 2 Cine a văzut vreodată Cine a văzut…	500 x 2 – 200 Iulian Filip
40 x (46 – 26) Dorule, izvorule, cum ți-s sărbătorile?	20 x 10 + 10 Vasile Romanciuc

4.2. Rezolvarea în lanț

Forma organizațională de instruire: învățarea prin cooperare în grupuri eterogene, de 4-6 elevi.

Condiții de desfăşurare: formarea deprinderilor de a rezolva probleme-tip (în cazul cînd elevii sînt capabili să recunoască tipul problemei, sînt familiarizați cu algoritmul rezolutiv şi şi-au dezvoltat priceperile de aplicare a acestuia).

Mijloace didactice: fişe cu cîte o problemă de tipul respectiv. Seturile de fişe pentru toate grupurile de elevi sînt aceleaşi. Pe fişă se prezintă textul problemei şi se separă prin linii orizontale paşii algoritmului rezolvat care urmează a fi aplicat în lanț. Dacă este necesar, se propun sugestii sau întrebări pentru fiecare pas al algoritmului. Se poate solicita elevilor să formuleze ei înşişi asemenea sugestii sau întrebări.

Exemplu:

Tema: Operații cu numere naturale de la 0 la 1000.

Subiectul: Probleme cu adunări şi scăderi.

Fiecare grup are pe bancă fişa nr. 1.

Fişa nr. 1

Într-un parc cresc 214 brazi. Stejari sînt cu 100 mai mulți. Cîți pini cresc în parc, dacă în total sînt 714 copaci?

Organizează datele problemei:

.....

Rezolvare:

I elev:

1) Aflu .....

.....

al II-lea elev:

2) Aflu .....

.....

al III-lea elev:

3) Aflu .....

.....

al IV-lea elev:

Verificare:

.....

al V-lea elev:

Răspuns: .....

Verific frontal.

Această metodă o practic deseori la lecțiile de matematică. La prima încercare m-am confruntat cu mici dificultăți organizatorice. Însă la lecția următoare copiii au început să înțeleagă regulile de lucru şi au activat cu plăcere. Am observat că prin intermediul respectivei metode elevii devin mai uniți, mai colegiali. Nimeni nu doreşte să fie considerat „veriga slabă"; apare interesul de a calcula, de a rezolva.

În procesul rezolvării în lanț se activizează capacitățile de calcul mental, deoarece fiecare elev verifică calculele colegilor de echipă.

4.3. Secvențe contradictorii

Este o tehnică care exclude atitudinea pasivă, neimplicarea personală, indiferența față de procesul şi succesul propriei formări.

Exemplu:

1) *Evocarea* în cadrul lecției „Înmulțirea cu 10 şi cu 100" *în* ***clasa a III-a*** [6, p. 44]:

a) se prezintă 2 lanțuri (pe planşe sau pe tablă):

		6x10		
		6x100		

2) Se propune următorul exercițiu:

a) 245 – 25 : 5 + (10 – 7) x 3 + 38 + 0 =

Fişele: 25:5; 3x3; 10-7; 249+38; 240+9; 287+0.

b) 14 : 2 + 48 : 8 – (66 – 24 :4) : 10 =

Fişele: 24:4; 66-6; 60:10; 48:8; 7+6; 13-6.

		245-5		
		14:2		

Realizarea la clasă a tehnicii *secvențe contradictorii* solicită un efort suplimentar din partea profesorului: proiectarea minuțioasă, pregătirea materialului demonstrativ şi distributiv etc. Rezultatele merită din plin acest efort. Elevii sînt puşi în situația de a acționa pe toate dimensiunile:

- ***mental***: pentru a-şi aminti, a corela şi structura informațiile;
- ***verbal***: pentru a construi şi formula raționamente, argumente în cadrul discuțiilor de grup;
- ***concret***: pentru a manipula cu fişele distribuite, construind şi făcînd perceptibilă, vizibilă structura inițială de cunoştințe pe care profesorul a proiectat să o reactualizeze în cadrul *evocării*.

5. JOCUL DIDACTIC

Copilul, personalitate complexă, trebuie antrenat pe deplin în procesul pedagogic, cu toate aspirațiile lui. Învățătura va deveni pentru el interesantă numai dacă va fi dirijată de pe pozițiile lui, oferindu-i-se posibilitatea să-şi manifeste dorința de dezvoltare, spiritul de

independență, autoafirmare şi formare morală. Sub acest aspect, jocul didactic este o metodă adecvată instruirii matematice primare.

Jocul didactic, prin caracterul său atractiv, prin dinamismul său, prin stimularea interesului şi competitivității, contribuie atît la consolidarea capacităților specifice matematice, cît şi la însuşirea unor concepte şi noțiuni noi. Totodată, prin activitățile de joc este favorizat şi procesul de evaluare dinamică.

Jocul „Cine urcă mai repede scara?"

Obiective: Dezvoltarea deprinderilor de calcul mental.

Fiecare pereche de colegi de bancă primeşte o fişă ce conține o scară cu exerciții. Fiecare elev rezolvă exercițiile urcînd scara dintr-o singură parte. Primul care ajunge la steag, scrie pe el cea dintîi literă a numelui său. Dacă exercițiile sînt rezolvate corect, el este învingătorul *(vezi figura de mai jos)*.

CONCLUZII

Orientîndu-mă după preferințele şi necesitățile elevilor mei, am selectat din literatura de specialitate metodele şi tehnicile didactice adecvate, adaptîndu-le şi modificîndu-le pe parcurs. De asemenea, am creat unele aplicații originale pentru dezvoltarea capacităților de calcul mental destinate elevilor claselor a III-a. Acestea se centrează pe implicarea activă în procesul formării personale, pe favorizarea motivației pentru învățare, pe reflectarea intereselor şi predilecțiilor lor. Am pus accent pe activități de joc didactic, prin intermediul cărora copiii se angajează în concursuri, fac observări şi descoperiri, care stimulează corectitudinea, rapiditatea şi raționalitatea calculelor mentale.

Tehnicile de învățare prin cooperare în perechi şi echipe dezvoltă empatia şi toleranța față de comportamentul cognitiv al colegilor, plăcerea de a învăța de la ei, spiritul de ajutor reciproc. Printre tehnicile care au trezit cel mai viu interes se înscriu: *rezolvarea în lanț, cubul, secvențe contradictorii, analiza trăsăturilor semantice* etc.

Am recurs la calculul mental la diferite etape ale lecției în vederea atingerii obiectivelor preconizate prin diverse metode de învățare de tip euristic. Cel mai des am utilizat „cuplul" *problematizare şi descoperire*, cu impact deosebit asupra activizării elevilor.

Prin aceste activități am reuşit să conferim (împreună cu elevii) o nuanță atractivă calculului mental, anihilînd plictiseala. Treptat, copiii au început să efectueze mai uşor calcule mentale, au redus numărul tentativelor de a utiliza calculatoare de buzunar, au devenit mai ingenioşi. Am remarcat o anumită mîndrie atunci cînd reuşeau să calculeze cu uşurință în minte. Prin aceasta a sporit încrederea elevilor în forțele proprii, a fost facilitată atingerea întregului spectru de obiective curriculare la matematică. Totodată, un rezultat notabil al acestor eforturi l-a constituit şi succesul la olimpiada municipală la matematică obținut de eleva Vlada Hîncu (cl. a III-a) care s-a plasat pe locul III.

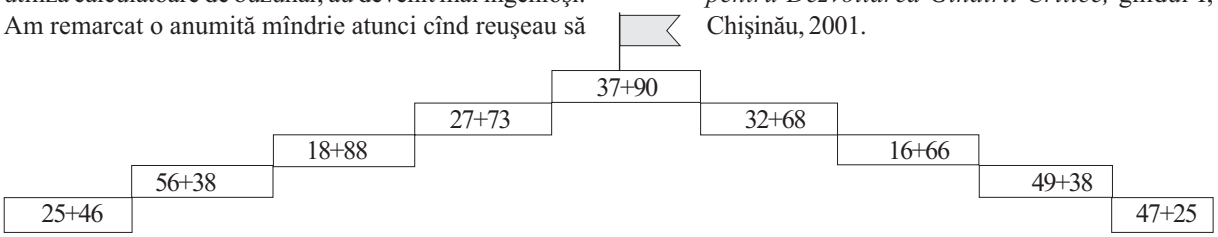
În lumina rezultatelor cercetării efectuate aş putea recomanda colegilor de breaslă:

- să aplice în predarea-învățarea procedeelor de calcul mental strategii didactice de problematizare şi descoperire;
- să organizeze procesul de calcul mental în baza jocurilor didactice, fiindcă această metodă are valențe instructive şi educaționale sporite anume la treapta primară;
- să utilizeze tehnici moderne de învățare prin cooperare în cadrul dezvoltării capacităților de calcul mental, deoarece prin aceasta elevii învață unii de la alții şi învață a învăța.

Soluțiile metodologice analizate, verificate prin practica personală, pot fi implementate cu succes în al treilea an de studiu, eventual cu modificări şi adaptări adecvate specificului fiecărei clase de elevi. În aceeaşi cheie poate fi abordat procesul dezvoltării capacităților de calcul mental la elevii celorlalte clase ale treptei primare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Stoica, A., *Evaluarea progresului şcolar. De la teorie la practică,* Editura Humanitas Educațional, Bucureşti, 2003.
2. Gronlund, N., *Măsura şi evaluarea în instruire*, 1981.
3. Vogler, J., *Evaluarea în învățământul preuniversitar*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.
4. Voiculescu, E., *Factorii subiectivi ai evaluării şcolare. Cunoaştere şi control*, Editura Aramis, Bucureşti, 2001.
5. *Legea Învățământului* a Republicii Moldova nr. 547 din 21.07.95.
6. Singer, M., Ursu, L., Răileanu, A., *Matematică,* manual pentru clasa a III-a, Editura Prut Internațional, Chişinău, 2003.
7. Temple, Ch., Steele, Jeannie L., Meredith, Kurtis S., *Strategii de dezvoltare a gîndirii critice*, Ghidul II, Chişinău, 2002.
8. Temple, Ch., Steele, Jeannie L., Meredith, Kurtis S., *Inițiere în metodologia. Lectură şi Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice,* ghidul I, Chişinău, 2001.



Jocul didactic – un mijloc eficient de stimulare a interesului faţă de studierea limbii şi literaturii române



Aurica **ŞRAM**

Liceul Teoretic "G. Călinescu", mun. Chişinău

„Metoda de învăţare e modalitatea de concepere şi programare a acţiunii didactice, subordonată scopurilor şi obiectivelor de instruire, calea de acces spre o instruire eficientă".

(E. Macavei)

Copilăria ne este dată pentru a exersa în vederea adaptării la problemele vieţii. Astfel, înainte de a fi un personaj cu funcţie socială precisă, copilul este un personaj al jocului.

Existenţa sa este esenţialmente joc sau, vorba poetului: „Copilul rîde: bucuria şi înţelepciunea mea este jocul". Neavînd rol social sau, după G. Liiceanu, avînd „rolul de a lua roluri", elevul este „singura fiinţă în care distincţia între „a fi" şi „a reprezenta" se pierde în lumea unică a jocului".

Idealul educaţional al şcolii contemporane vizează formarea personalităţii creative, cu spirit de iniţiativă, care să anticipeze viitorul, să transforme prezentul, să descopere şi să rezolve problemele împreună cu ceilalţi. Pentru a ajunge la un asemenea ideal este necesar să stabilim relaţii de colaborare între elevi şi profesori. Vom reuşi să construim astfel de relaţii şi să-i motivăm pe elevi pentru studierea limbii şi literaturii române, dacă vom utiliza la lecţii, pe lîngă multiple strategii de predare-învăţare-evaluare, jocul didactic.

În ultimii ani mă preocupă mult problema folosirii jocului didactic la lecţiile de limba şi literatura română. De ce? Explicaţia este simplă: jocul angajează întreaga personalitate a elevului, constituind un adevărat mijloc de evidenţiere a capacităţilor lui creatoare. Profesorul, „promotor" al creativităţii**,** trebuie să poată organiza şi dirija acest proces astfel încît să deschidă nenumărate pîrtii pe care imaginaţia elevilor să alunece în voie.

Metodele active de învăţare contribuie la dezvoltarea şi desăvîrşirea elevului. Punînd accent pe astfel de metode, profesorul de limba română îl va învăţa să înveţe, să obţină singur cunoştinţe. Pe parcursul activităţii în şcoală, m-au frămîntat mai multe întrebări: cum să-i fac pe elevi să îndrăgească lecţiile de limba română, să rămînă încîntaţi de „şiragul de piatră rară", cum să-i iniţiez în elaborarea diferitelor tipuri de relatări orale şi scrise?

La lecţii aplic o gamă variată de metode şi procedee oferite de didactica modernă: comunicarea, conversaţia, analiza, demonstraţia, observarea, descoperirea, studiul de caz, brainstorming-ul, Sinectica, Delphi, Philips, conferinţa şi, nu în ultimul rînd, jocul didactic. Folosirea lor trebuie să fie determinată de realizarea unei instruiri active, eu, profesorul, îndeplinind rolul unui ghid competent şi abil, care să pună discipolii în situaţii concrete de învăţare.

Experienţa mi-a demonstrat că jocurile didactice sînt acceptate atît în clasele gimnaziale, cît şi în cele liceale, stimulîndu-i pe elevi, sporindu-le performanţele şi încrederea în capacităţile proprii, insuflîndu-le siguranţă, deblocînd astfel potenţialul lor creator. Înainte de a le practica, am considerat necesar ca elevii să distingă între *joacă* şi *joc*. De aceea, le-am explicat că joaca e o succesiune de roluri nelegate între ele, în timp ce asumarea unui rol în cadrul jocului implică responsabilitate. Orice joc presupune respectarea anumitor condiţii şi reguli:

- să ne jucăm în aşa fel încît să ne fie interesant tuturor;
- să nu consideri că cele mai bune şi originale roluri îţi aparţin doar ţie;
- dacă pierzi, nu te descuraja;
- dacă ştii vreun joc, învaţă-i şi pe alţii.

Profesorul poate participa la joc cu grad diferit de implicare:

- nu participă, ci numai organizează şi conduce jocul;
- nu participă, dar dirijează jocul prin intermediul elevilor;





– participă în calitate de arbitru sau îndrumător;
– participă nemijlocit la joc.

Am clasificat jocurile pe care le practic la lecţiile de limba şi literatura română în următoarele categorii: literale, lexicale, imitative, rebusistice şi jocuri ale figurilor retorice.

Luate în ansamblu, jocurile didactice au scopul de a dezvolta gîndirea logică, auzul fonematic, capacitatea de a percepe frumuseţea şi armonia limbii române, capacitatea de exprimare prin utilizarea unor expresii artistice, deprinderea de a pune întrebări şi de a da răspunsuri complete, de a respecta pauzele în vorbire, intonaţiile, intensitatea şi ritmul vocii corespunzător conţinutului celor enunţate.

Jocurile literale descrise mai jos, utilizate, în special, la ciclul gimnazial, presupun „iniţiativa literei". Agreabile, „de antrenament", ele ne trimit la un fel de geneză a limbajului, oferind elevilor bucuria de „a gusta" cuvîntul în toată complexitatea sa fonetico-semantică.

La recapitularea iniţială sau finală a unei părţi de vorbire (cl. V-VII) deseori recurg la „Litera în ambalaj", care constă în a găsi cît mai multe cuvinte cu fiecare literă a cuvîntului dat:

Un alt joc literal, indicat mai ales la etapa captării atenţiei elevilor, înainte de lansarea obiectivelor operaţionale sau de anunţarea temei, este „Labirintul": elevii numesc un şir de cuvinte ce încep cu ultima literă a cuvîntului din faţă:

Verb – bunic – castel – luntre – etaj – joc – curcubeu – ulcior – ritm – mugur etc.

La studierea paronimelor e binevenit jocul literal „Zeppa", care constă în introducerea într-un cuvînt a uneia sau a mai multor litere ori silabe, pentru a obţine un cuvînt nou, cu înţeles diferit de al celui propus iniţial:

interesat – interesant
carte – carate
camion – campion etc.

Practic frecvent cu elevii (inclusiv cu cei din ciclul liceal) jocul lexical „Tabu", al cărui obiectiv presupune dezvoltarea exprimării orale. Algoritmul acestuia este următorul: profesorul înscrie din timp pe fişe (în funcţie de numărul participanţilor) cîte un cuvînt, iar în dreptul lui – cuvinte ce-l determină. Elevul ia fişa, citeşte în gînd conţinutul ei (are la dispoziţie un minut), apoi (fără a utiliza cuvîntul din fişă şi determinativele acestuia), ajută colegii verbal şi nonverbal să-l ghicească.

A ascunde – a camufla, a piti

Elevul va da următoarea explicaţie: a pune ceva la un loc necunoscut.

Copilărie – vîrstă fragedă, amintire

Elevul va face următoarea precizare: *Ion Creangă a vorbit despre ea cu multă pasiune.*

Baltag – topor, tăiş

Pentru acest exemplu elevul va propune explicaţia: „un lucru ce a devenit armă pentru pedepsirea ucigaşului în unul din romanele lui M. Sadoveanu".

Un alt joc lexical – „De-a balonul" – îi obişnuieşte pe elevi cu prezentarea orală a textelor elaborate. Un elev ţine în mînă balonul şi lansează primul enunţ al unei povestiri sau poveşti, al unei caracterizări sau descrieri. Ulterior, aruncă balonul unui coleg care continuă gîndul emis. Apoi balonul este transmis următorului participant. La un moment dat, jocul este oprit, elevii continuînd să dezvolte în scris, individual, subiectul început.

E1: E toamnă. E2: Frunza ruginie cade. E3: Pădurea-şi schimbă veşmîntul. E4...

„Cine-i mai ager". Acest joc lexical presupune împărţirea clasei în 3-4 echipe a cîte 6-8 membri. La semnalul profesorului, elevii „aleargă" la tablă (în ordinea numerelor primite) şi scriu un cuvînt semnificativ (poate fi însoţit de cuvinte nesemnificative) alături de cel propus. Învinge echipa care alege cuvintele astfel ca să obţină o propoziţie sau o frază. De exemplu: pe tablă a fost scris cuvîntul „frunzele".

	prăsad	ram	oglindă	număr	umăr	măr	elefant	
pat	**p**	**r**	**o**	**n**	**u**	**m**	**e**	elev
	prună	robinet	om	noţiune	urs	munte	enigmă	

Echipa I: Frunzele cad de pe copacii trişti şi disperaţi din parcul vechi şi pustiu.

Echipa II: Frunzele sînt triste şi necăjite, bătute de bruma necruţătoare a toamnei.

Echipa III. Frunzele aurii îngîndurate şi supărate se despart de castanul bătrîn din curte.

Acest joc creativ stimulează întreaga clasă, inclusiv pe elevii pasivi.

În cadrul jocurilor lexicale elevii substituie, asociază, combină fără teama de a fi caraghioşi, deoarece plăcerea verbală devine copleşitoare.

La studierea figurilor de stil sînt pertinente „Jocul epitetelor", „Jocul comparaţiilor", „Jocul personificărilor". Aceste jocuri-competiţie au drept scop ca elevii să compună cît mai multe figuri de stil sau să le selecteze din operele studiate.

Am observat că în urma utilizării acestor jocuri elevii (chiar cei din cl. a VI-a) produc personificări la tot pasul. Totul capătă viaţă în ochii lor. Totul este viu. Propunîndu-le exerciţii de felul: „Animaţi ... atribuindu-i un anumit gest", elevii clasei a VI-a au elaborat următoarele variante:

„S-o fi rătăcit prin pădure copilăria", „Maestrul Păianjen m-a învăţat să ţes pînze de cuvinte", „Cărţile ardeau de nerăbdare să povestească...".

Jocurile imitative (role playing), numite şi „joc de rol", trezesc discuţii aprinse printre elevi şi îi fac participanţi activi ai procesului de instruire. Elevii se „dedau" rolurilor cu mare responsabilitate; ei nu „joacă joaca", ci „joacă jocul", devenind adevăraţi avocaţi, ziarişti, scriitori, personaje ale operelor literare.

„Interviul" este un joc imitativ pe care-l folosesc la studierea unui text artistic. Elevii – ziarişti, scriitori, critici literari, cititori... – alcătuiesc şi pun întrebări, răspund la ele. „Procesul penal", „Conferinţa" fac parte din aceeaşi categorie şi pot fi aplicate la lecţiile de recapitulare şi sistematizare în toate clasele. Experienţa mi-a demonstrat că jocul imitativ deschide orizonturi noi elevilor, îi face să cerceteze, să mediteze, să-şi dezvolte imaginaţia, logica etc.

Un alt tip, jocurile rebusistice, sînt interesante prin natura lor de joc al minţii, al memoriei, al gîndirii, al imaginaţiei. Rebusurile conferă lecţiei elemente de surpriză; sînt mai eficiente în momentele de retenţie şi transfer al cunoştinţelor la orele de asimilare a noilor informaţii, date, dar mai cu seamă la cele de recapitulare.

Alcătuirea integramelor la teme concrete le produce elevilor o deosebită satisfacţie. Bunăoară, studiind romanul „Enigma Otiliei" de G. Călinescu, elevii au compus (lucrînd în grup) următoarea integramă (pe verticală veţi obţine numele personajului principal al romanului):

1) „zgîrcitul maniac"
2) „inteligent şi abil peste orice prevederi"
3) „omul cu aspiraţii superioare"
4) „rafinat şi generos"
5) tipul „fetei bătrîne"
6) „ambiţioasă şi veninoasă".

(pe verticală elevii obţin numele OTILIA)

			C	O	s	t	a	c	h	e
			S	t	ă	n	i	c	ă	
		F	e	l	i	x				
P	a	s	c	a	l	o	p	o	l	
		A	u	r	i	c	a			
				A	g	l	a	e		

Aplicarea jocurilor didactice în procesul instruirii contribuie la realizarea obiectivelor formativ-educative. Sînt convinsă şi pot confirma că prin utilizarea lor se dezvoltă spiritul de iniţiativă şi de independenţă al elevilor, precum şi cel de lucru în grup, de cooperare; spiritul creativ şi de observaţie; atenţia, disciplina în desfăşurarea unei activităţi; se formează deprinderi de a executa sarcinile corect şi rapid.

Pe parcursul anilor am constatat valoarea practică a jocului didactic: în procesul desfăşurării lui elevul are posibilitatea să-şi demonstreze cunoştinţele, deprinderile şi priceperile formate la mai multe lecţii. Pentru mine, ca profesor, această metodă de instruire devine un mijloc eficient de verificare a gradului de însuşire a materiei de studiu de către elevi.

A implementa la lecţii jocul didactic nu înseamnă a te dezice de alte metode interactive. Voi căuta şi în continuare noi oportunităţi de a le îmbina eficient în scopul realizării obiectivelor curriculare, ţinînd cont de necesitatea valorizării maxime a personalităţii elevilor.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Clegg, B., Birch, P., *Creativitatea*, Editura Polirom, Iaşi, 2003.
2. Dulamă, E. M., *Strategii didactice*, Editura Colesseum, Cluj-Napoca, 2000.
3. Iachim, I., *Receptarea şi crearea operelor epice în şcoală*, Editura Epigraf, Chişinău, 2001.
4. Macavei, E., *Pedagogie*, Editura Didactica pedagogică, Bucureşti, 1997.
5. Pintilie, E., Vîşcu, T., *Jocuri didactice*, Bucureşti, 1994.

Recenzenţi:
dr. conf. Ana GHILAŞ
dr. conf. Victoria FONARI

Argumentul ca forță de convingere



Claudia **NEDELEA**

Liceul Teoretic "Gh. Asachi", mun. Chișinău

Abstract

The argumentation, beyond the theories where it appeared since antiquity till nowadays, is a part of our daily life and it is present in the environment where we display our own destinies, like: radio, television, newspapers, people surrounding us, social, political and educational actors. They suggest us different arguments, reasonings, speeches.

The method of persuasion is important due to the fact that it makes another person adopt a certain behaviour as a result of verbal exchange.

The creation of persuasions to collocutor results in a change of his visions, attiudes and behaviour according to the opponent's suggested and desired way.

The practice of the suggested tests will help pupils build the argument according to a correct structure. A good argumentation built deductively has as a method a valid reasoning and it comes out from true arguments.

Such activities can also be practiced at other subjects, where the argumentation is used as a method of acknowledgement of the theory in a concrete situation.

Nowadays, when the attention is focused upon the public spechees' impact on an audience a prior adequate preparation is really important.

"Orice argumentare vizează adeziunea spiritelor şi, chiar prin acest fapt, presupune existența unui contact intelectual".

(A. Marga)

Educația presupune un ansamblu de influențe, de acțiuni deliberate sau nu, explicite ori implicite, sistematice ori nesistematice care, într-un fel sau altul, contribuie la formarea personalității. Una dintre ele, convingerea, se realizează prin intermediul comunicării didactice şi are un rol fundamental, fiind prevăzută la toate nivelurile de şcolaritate şi la toate disciplinele de învățământ ca un obiectiv prioritar al educației. O personalitate bine construită, bine modelată este aceea care posedă convingeri puternice şi pozitive, în raport cu idealurile individuale şi comunitare, şi care acționează în spiritul lor.

A convinge este una din multiplele tehnici de influență prin care o persoană determină o altă persoană să adopte un anumit comportament.

La lecțiile de istorie, în cadrul studierii anumitor teme ce implică valorizări, luări de poziție, atitudini, apar divergențe, controverse, dezacorduri (mai mult sau mai puțin intense) între ceea ce spune profesorul şi ceea ce crede elevul cu privire la subiectul în discuție. De exemplu, dacă profesorul susține teza: „Evenimentele nasc personalități", iar elevul crede, dimpotrivă, că „Personalitățile determină evenimentele" în conştiința celui educat se iscă, prin intermediul comunicării didactice, un conflict de opinie.

Conflictele de opinie sînt caracteristice tuturor domeniilor comunicării. Politicianul de la putere este într-un permanent conflict de opinie cu cel din opoziție; într-o acțiune juridică reprezentantul acuzării este în conflict de opinie cu cel al apărării. Este importantă soluționarea rațională a conflictului, pe baza argumentelor. Sarcina „argumentați" este propusă elevilor practic la toate disciplinele, chiar din primele zile de şcoală. Dar cum se construieşte o argumentare şi ce exigențe trebuie să satisfacă pentru a fi validă?

Conform tratatelor de logică, argumentarea operează cu **argumente,** numite şi fapte sau probe – lucruri, acțiuni, întîmplări sau împrejurări reale. Argumentarea poate fi de două tipuri: obiectivă şi subiectivă.

Argumentarea obiectivă demonstrează adevărul (sau combate falsul) prin procedee ale logicii formale (judecăți, raționamente, inducții, deducții), de aceea se mai numeşte *argumentare demonstrativă*. Fie raționamentul:

Toți oamenii sînt muritori.

Mihai este om.

_____

Mihai este muritor.

Orice om va considera concluzia acestui raționament – "Mihai este muritor" – drept un enunț adevărat. Din ce considerente? Din considerente strict raționale, complet fundamentate, care rezultă din funcționarea gîndirii umane. Indiferent ce simte individul, el va trebui să accepte concluzia ca adevărată.

Argumentarea subiectivă încearcă să convingă interlocutorul prin alte procedee decît cele raționale, fără

a demonstra adevărul, de aceea se mai numeşte argumentare *nedemonstrativă*. Sînt procedee de natură psihologică, tactică, retorică etc. Toate urmăresc ca discursul să fie persuasiv (să convingă), seductiv (să placă) şi incitativ (să mişte, să trezească emoţii). Aşadar, argumentarea subiectivă, spre deosebire de cea obiectivă, presupune implicarea subiectului cu toate aptitudinile sale intelectuale, artistice, psihologice etc.

Dacă, într-un context discursiv adecvat, un interlocutor susţine: „Opera scriitorului ..... este interesantă!", această afirmaţie pe care o consideră ca adevărată, îşi are originea în natura particulară a celui care o face. Ea nu urmează un principiu obiectiv, ci ţine, în primul rînd, de subiectivitatea umană, de atitudinile, interesele, pasiunile, afectivitatea sau cunoştinţele persoanei. S-ar putea ca cineva să nu considere afirmaţia adevărată. Oricum, nu există nici un temei obiectiv prin care să concluzionăm că acest enunţ, calificat de emitent drept adevărat, să poată fi impus tuturor posibililor receptori.

Ca proces, argumentarea are un caracter raţional, adică conţine:

- teza de argumentat (concluzia demersului), a cărei veridicitate urmează a fi susţinută;
- fundamentul argumentării (premisele demersului, ce reprezintă temeiurile (argumentele) înaintate întru susţinerea tezei;
- conexiunea logică între argumente şi teză.

Să ilustrăm un exemplu de argumentare: "Urmările migraţiilor au fost foarte importante pentru evoluţia societăţii europene, deoarece au contribuit, întîi de toate, la formarea unor noi popoare".

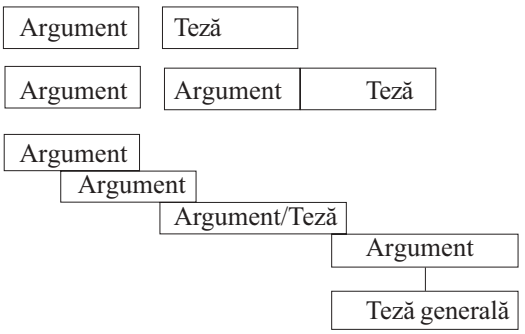
- Argument (premisă): *Urmările migraţiilor au fost foarte importante pentru evoluţia societăţii europene;*
- Fundamentul argumentării (premisele argumentării): *deoarece au contribuit, întîi de toate, la formarea unor noi popoare;*
- Conexiunea logică dintre argument şi teză: *migraţiile au contribuit la formarea de noi popoare.*

Evidenţiind elementele logice ale argumentării, am organizat activităţi practice care să-i ajute pe elevi să realizeze exerciţii de acest fel. De exemplu, pentru clasele V-VII:

Indică propoziţiile care pot fi admise într-o argumentare. Explică, de ce?

a) *Destrămarea statului geţilor a fost urmată de o perioadă de nelinişte, cauzată de lupta dintre părtaşii lui Burebista şi rebeli.*
b) *Controlînd marile drumuri comerciale şi sprijinind dezvoltarea tîrgurilor, Ştefan cel Mare contribuie la prosperarea oraşenimii moldoveneşti.*
c) *Thomas Munzer (1490-1525) a fost un preot sărac.*
d) *Cel mai de seamă reprezentant al ştiinţei din epoca Renaşterii a fost Leonardo da Vinci (1452-1519).*
e) *Dorind să obţină postav de calitate, stăpînii de ateliere îi repartizau pe muncitori în grupuri.*

De asemenea, am putea propune elevilor să elaboreze argumente după următoarele scheme:



O altă sarcină poate fi formulată astfel: Să se alcătuiască schema următorului argument:

"Una din cele mai importante instituţii din Moldova şi Ţara Românească era Marea Adunare a Ţării, deoarece aceasta rezolva problemele stringente – alegerea sau confirmarea domnilor, declanşarea războiului, încheierea păcii, aprobarea unor tratate semnate cu ţări străine, a unor prevederi fiscale sau administrative. Marea Adunare a Ţării se convoca periodic şi avea un caracter consultativ, întrunind toate păturile sociale, apărînd interesele lor".

Există situaţii cînd un demers (text) poate include o argumentare. În cazul dat propunem elevilor un algoritm de analiză a fragmentului pentru a stabili dacă acesta conţine sau nu o argumentare.

1. Cercetăm demersul pentru a detecta indicatorii argumentării.
2. Verificăm dacă indicatorii sînt folosiţi la propriu. Dacă da, atunci precizăm teza şi argumentele.
3. Demersul (textul) care nu cuprinde indicatori se analizează pentru a se evidenţia ideea principală. Dacă nu atestăm nici o idee principală – demersul nu conţine o argumentare.
4. Subliniind ideea principală, stabilim dacă celelalte aserţiuni ale demersului aduc o informaţie în sprijinul tezei. Dacă demersul nu oferă o atare informaţie, atunci nu avem de a face cu o argumentare.

De exemplu:

„Împrumutînd fastul de la curtea bazileilor, voievozii români nu ezită să se considere adevăraţi succesori ai împăraţilor bizantini. În jurul domnilor români se alcătuieşte o adevărată curte de tip bizantin în care cărturarii greci găsesc posibilitatea să asigure culturii bizantine o existenţă de încă două secole(...)

Energia şi iniţiativa naţională a ştiut să contopească într-un tot armonios potrivit cu situaţia şi aptitudinile

noastre, caracterele civilizaţiei occidentale cu cele orientale, ai cărei moştenitori legitimi am fost, păstrînd în versiunea aceasta românească aşezăminte şi legi care nu se mai pot găsi în forme anterioare după spulberarea arhivelor Bizanţului şi ale ţărilor slave".

(N. Iorga, "Bizanţ după Bizanţ")

În clasele de liceu se pot practica activităţi care i-ar încuraja pe elevi să ia o decizie recurgînd la diferite forme de convingere, bazate pe argumente. Metoda evocată mai sus, pe care am numit-o „Cît eşti de convingător", poate fi aplicată la orele de sinteză sau la orice temă, în funcţie de obiectivele pe care şi le-a propus profesorul. Scopul activităţii este de a forma nu numai deprinderi de comunicare, dar şi de convingere. De aceea, participanţii trebuie ghidaţi să se gîndească la conţinutul şi modalitatea de prezentare a opiniilor, dar şi a argumentelor, pentru a fi cît mai concludente pentru cei din tabăra adversă.

Un exemplu poate fi ora de dirigenţie, la tema "Campania electorală".

Profesorul scrie (din timp) pe foi separate cîteva declaraţii: "Dreptul la vot trebuie să fie obligatoriu", „Oamenii au conducătorii pe care îi merită", „Persoanele care au putere într-o democraţie sînt politicienii"ş.a., invitînd un elev pentru a selecta şi a citi cu voce tare una dintre ele. Ulterior roagă participanţii să se aranjeze în două coloane, între cele două indicatoare instalate din timp, în funcţie de „acordul" sau „dezacordul" exprimat. Cei indecişi (sau care au o poziţie ambiguă) se plasează între cele două puncte. Apoi cîte un elev din fiecare echipă ia loc pe unul dintre cele două scaune din mijlocul încăperii. Fiecărui participant i se acordă cîte un minut ca să-şi prezinte argumentele în favoarea sau defavoarea declaraţiei iniţiale. La finele acestei etape, suporterii pot să se deplaseze în celălalt grup, dacă argumentele părţii adverse au fost mai convingătoare.

Profesorul nu va interveni în discutarea problemei, dar va pune întrebări care să evidenţieze rolul argumentelor:

- Şi-a schimbat cineva părerea pe parcursul discuţiei? Ce argumente v-au făcut să adoptaţi o altă poziţie?
- De ce aţi acceptat argumentele colegilor?
- Ce importanţă are aspectul emoţional în expunerea argumentului? ş.a.

Activitatea poate continua într-o altă formulă, constituindu-se trei grupuri: „pro","contra", "nehotărîţi". Primelor două li se acordă cîteva minute pentru a-şi pregăti argumente în sprijinul poziţiei adoptate.

Pentru a evita anumite erori, elevii trebuie să respecte următoarele cerinţe:

1. Verifică dacă raţionamentul pe care vrei să fondezi argumentarea este corect.
2. Asigură-te că argumentele de la care porneşti sînt adevărate.
3. Formulează gîndurile clar, coerent.
4. Nu te grăbi. Raţionează calm.
5. Stăpâneşte-ţi pornirile, operează doar cu fapte.
6. Raţionarea este corectă în cazul cînd conţine o concluzie adevărată în baza unor premise adevărate.

Dacă argumentele părţii adverse au fost mai convingătoare, suporterii pot să se transfere în celălalt grup. Grupurile pot fi completate cu cei iniţial „nehotărîţi". Ca temă de casă poate fi propusă redactarea unui eseu argumentativ (70-100 cuvinte) pe marginea unui subiect ales la dorinţă.

Exersînd în acest mod, elevii:

- învaţă să ia o hotărîre în urma unei analize în detaliu a tuturor aspectelor problemei;
- evită să răspundă la o întrebare prin "da" sau "nu", argumentînd temeinic răspunsul;
- conştientizează necesitatea de a explica opţiunea pentru o idee sau alta;
- se conving dacă argumentele aduse sînt un sprijin logic pentru ideea pe care o susţin.

"Convingerile ne călăuzesc dorinţele şi ne modelează acţiunile" (Peirce, 1990, p.115). Dacă vrem să determinăm care va fi comportamentul copilului, se cuvine să urmărim cu atenţie ce argumente stau la baza convingerii de a acţiona într-un mod sau altul.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cumpătă, V., *Logica*, Editura Civitas, Chişinău, 2001.
2. Cristea, S., *Dicţionar de pedagogie*, Grupul editorial Litera-Litera Internaţional, Chişinău-Bucureşti, 2000.
3. Piajet, J., *Psihologia copilului*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1970.
4. Sălăvăstru, C., *Modele ele argumentative în discursul educaţional*, Editura Academiei Române, Bucureşti, 1996.
5. Sălăvăstru, D., *Psihologia educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi, 2004.
6. Palii, A., *Cultura comunicării*, Editura Epigraf, Chişinău, 2005.
7. Dragnev, D., Gonţa, G., *Istoria universală a românilor*, Manual pentru clasa VI, Editura Ştiinţa, Chişinău, 2001.
8. Dragnev, E., Pîslariuc, V., Popovici, C., *Istoria Universală. Epoca antică şi medievală,* Manual pentru clasa X-a, Editura Civitas, Chişinău, 2001.

Recenzenţi:
dr. Aurelia FELEA,
dr. hab. Nicolae SILISTRARU

Exerciţii şi probleme de formare a conceptului "Arene"



Aliona **GANDRABURA**

Liceul "Mihail Sadoveanu", or. Călăraşi

Combinarea metodelor şi materialelor didactice în predarea chimiei permit sporirea eficienţei formative a procesului de învăţare.

Exerciţiile şi problemele se folosesc în predarea chimiei în scopul efectuării sistematice a unor operaţii pentru a dezvolta deprinderi, priceperi sau pentru a le consolida (deprinderi de calcul, priceperi de a rezolva probleme, de a demonstra relaţiile fundamentale care descriu desfăşurarea proceselor chimice).

Diversitatea exerciţiilor şi problemelor face posibilă clasificarea lor după funcţiile ce le îndeplinesc (introductive, de observare, de consolidare, de dezvoltare, de evaluare); după gradul de independenţă a elevilor (dirijate, libere); după sarcina didactică (uşoare, dificile), după numărul de persoane care participă (individuale, în grup).

Clasificarea metodelor de rezolvare a exerciţiilor şi problemelor după *(vezi tabelul alăturat)*:

Tabel

Criterii	Metode generale
1. Criteriul istoric	Metoda tradiţională
2. Criteriul sferei de cuprindere	Metoda particulară
3. Criteriul sarcinii didactice	Metoda de consolidare Metoda de verificare Metoda de formare a competenţelor
4. Criteriul organizării învăţământului	Metoda de învăţare individuală
5. Criteriul tipului de învăţare	Metoda de învăţare prin descoperire
6. Criteriul acţiunii didactice	Metoda bazată pe acţiunea practică

În *învăţământul tradiţional*, principalul scop al exerciţiilor şi problemelor îl constituie consolidarea cunoştinţelor. În *învăţământul modern* sfera de cuprindere a conceptului devine mult mai largă prin soluţiile de ordin calitativ pe care le reclamă. Problemele şi exerciţiile de acest tip au un rol însemnat în formarea intelectuală a elevilor, prin gradul complex de problematizare pe care îl prezintă [4].

Rezolvarea exerciţiilor şi problemelor de chimie trebuie să urmărească cuprinderea într-o formă mai strînsă a unor aspecte esenţiale calitative şi cantitative ale fenomenelor chimice; înţelegerea clară a relaţiilor dintre structură şi proprietăţile unei substanţe; dezvoltarea unui sistem de gîndire, bazat pe raporturile dintre diferite transformări chimice şi legile care le guvernează, înţelegerea relaţiilor dintre noţiunile fizice, chimice şi matematice [5].

Activităţile de învăţare se selectează în funcţie de obiectivele propuse, formularea acestora fiind o condiţie importantă a unui învăţământ eficient.

Tipuri de exerciţii folosite la studierea conceptului „Arene" în clasele de liceu:

Exerciţii-întrebări (probleme-întrebări)

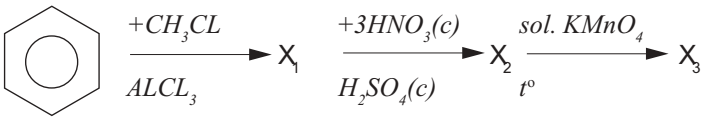
Exerciţiul 1: Ce substanţe luate perechi vor interacţiona?

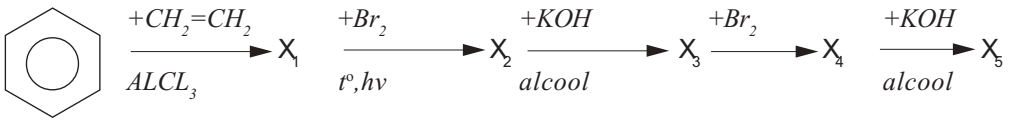
CH_3-CH_3	CH_2=CH_2	CH≡CH	C_6H_6	$C_6H_5CH_3$	C_6H_5CH=CH_2	⟷
HOBr+HBr						
$KMnO_4$						
$[Ag(NH_3)_2]OH$						
Na						

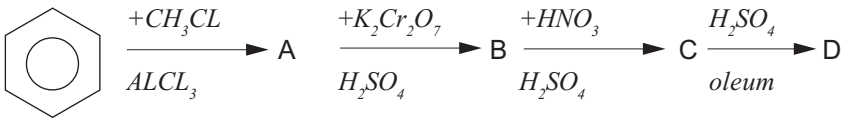
Problemele-întrebări pot fi prezentate sub formă de scheme problematizate de tipul:

Determinarea produselor după reactanţi

Exerciţiul 2. Scrieţi ecuaţiile reacţiilor chimice cu ajutorul cărora pot fi realizate transformările:

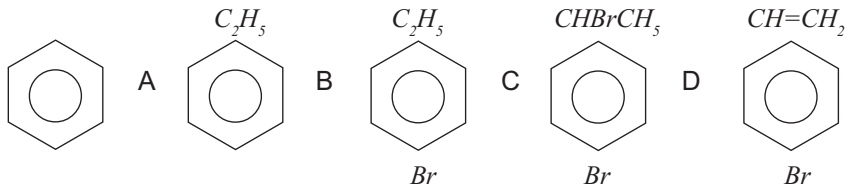
a) 

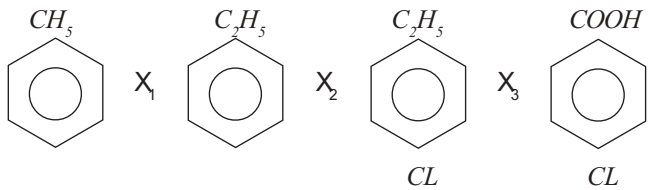
b) 

c) 

Determinarea reagenților şi condițiilor de reacție

Exercițiul 3. Scrieți ecuațiile reacțiilor chimice cu ajutorul cărora pot fi realizate transformările. Precizați condițiile reacției.

a) 

b) 

Modelarea unui şir de reacții chimice, dacă se cunosc doar substanțele inițiale şi cele finale

Exercițiul 4. Scrieți reacțiile de obținere a benzenului din următoarele substanțe inițiale:

a) acetilenă b) ciclohexan c)acid benzenic.

Exercițiul 5. Din benzen, prin două reacții consecutive, obțineți:

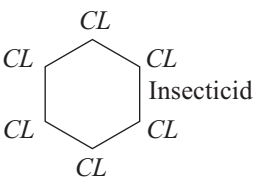
a) orto-şi paranitroetilbenzen b)metanitroetilbenzen.

Exercițiul 6. Obțineți din acid benzenic

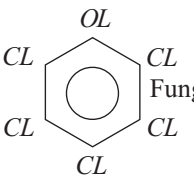
a) 1-brom-3- nitrobenzen b) 1,3-dinitrobenzen.

Exercițiul 7. Să se transforme ciclohexanul în benzen, fără a se apela la dehidrogenare.

Exercițiul 8. Obțineți substanțele de mai jos, avînd în calitate de compuşi inițiali doar substanțe anorganice



Insecticid
hexacloran



Fungicid
pentaclorfenol

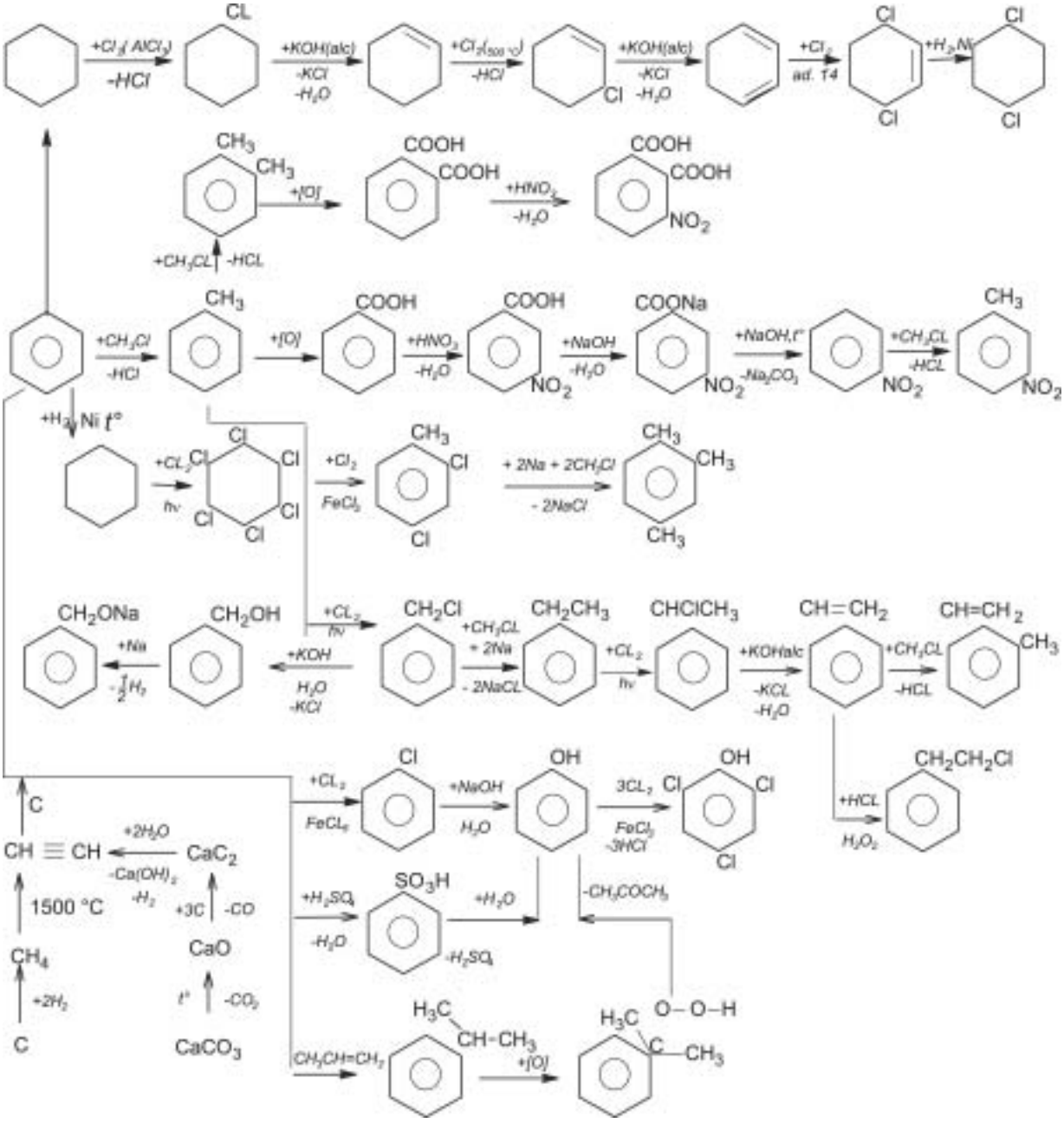
Transformări cu substanțe codate

Exercițiul 9. Se dau următoarele transformări chimice. Determinați substanțele a-g:

1. $2a \rightarrow b + 3H_2$
2. $3b \xrightarrow[C;\ Pt/C]{t^o,\ P} C$
3. $c + HNO_3 \rightarrow d + H_2O$
4. $c + CH_3J \rightarrow e + HJ$
5. $c + H_2SO_4 \rightarrow f + H_2O$
6. $c + 3Cl_2 \rightarrow g + 3H_2$
7. $c + Cl_2 \rightarrow h + HCl$

Exercițiile pot fi propuse de profesor, dar şi compuse de elevi, ei antrenîndu-se cu plăcere în astfel de activitate. Prezentăm mai jos schema elaborată de elevi la legătura genetică a arenelor:

Exercițiul 10. Compuneți o schemă genetică a arenelor care va conține cît mai multe transformări.



Exerciţii, jocuri

Exerciţiul 11. Enumeraţi zece substanţe organice studiate. Încadraţi-le într-o schemă genetică şi rezolvaţi-o.

Probleme de calcul

Problema 1. Se dă schema:

$$E \xleftarrow[ALBr_3]{+Br_2} D \xleftarrow[H_2SO_4]{+HNO_3} A \xrightarrow[ALBr_3]{+Br_2} B \xrightarrow[H_2SO_4]{+HNO_3} C$$

Substanţa C este caracterizată prin raportul gravimetric

C : H : N : Br : O = 24 :1 :9,33 :26,67 :21,33 .- formula moleculară a substanţei A este:

a) C10 H8 b) C7H8 c) C6H6

Probleme experimentale (practice)

Exemplul 1. Se dau patru eprubete numerotate:

a) glicerol b) etanol c) benzen d) toluen.

Alcătuiţi o schemă şi efectuaţi experimentele necesare pentru a identifica conţinutul fiecărei eprubete.

În rezolvarea exerciţiilor şi problemelor putem întîmpina şi dificultăţi:

– este greu de găsit probleme şi exerciţii pentru toate noţiunile studiate;

– necesită mult timp de pregătire pentru profesor şi de executare pentru elev;
– nu se dezvoltă gîndirea critică şi atitudinea tolerantă față de opinia altora;
– sînt lipsite de acțiune.

Avantaje:
– este un bun mijloc de fixare, verificare şi sistematizare a cunostințelor;
– facilitează realizarea obiectivelor didactice;
– dezvoltă gîndirea logică şi abilitățile de analiză a conținuturilor;
– dezvoltă şi consolidează deprinderile de scriere a formulelor, ecuațiilor, problemelor.

Rezolvarea exercițiilor şi problemelor constituie o cale sigură de optimizare a procesului de învățămînt la chimie.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Mihalciuc, C., David, V., *Probleme şi teste de chimie organică*, Editura ALL, Bucuresti, 1997.
2. Ministerul Educației şi Ştiinței, Consiliul Național pentru curriculum şi evaluare. *Matematica şi ştiințe, Ghiduri metodologice*, Grupul editorial Litera, Chiținău, 2000.
3. Gutu, V., *Dezvoltarea si implementarea curriculumui in invatamintul gimnazial: cadru conceptual*, Grupul editorial Litera, Chişinău, 2000.
4. Fătu, S., *Didactica chimiei*, Editura Corint, Bucureşti, 2002.
5. Fătu, S., Jinga, I., *Învățarea eficientă a conceptelor fundamentale de chimie*, Editura Corint, Bucureşti, 1997.
6. Hasnas, C., Dragalina, G., Godoroja, R., Velişco, N., *Subiecte de evaluare la chimia organică,* Editura ARC, Chişinău, 2004.
7. Minder, M., *Didactica funcțională*, Editura Cartier, Chişinău, 2003.
8. Materiale ale Centrului Educațional Pro Didactica.
9. Berinde, Z., *Metodă şi algoritmizare în rezolvarea problemelor de chimie organică,* Editura CUB PRESS 22, 2000.
10. Nenițescu, C., *Chimie organică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973.
11. Daragiu, E., *Exerciții şi probleme de chimie organică*, Casa de presă şi Editura Deliana, Bucureşti, 1997.



Lilia **GOLOVEI**

Şcoala medie nr. 17, mun. Chişinău

Dirigintele în fața dilemei educaționale

Deşi în ultimii ani programele şcolare sînt permanent revizuite, făcîndu-se descongestionări, profesorului nu-i rămîne, practic, timp să valorifice potențialul educativ oferit de fiecare temă. El lasă această povară pe umerii dirigintelui. Anume dirigintelui îi revine sarcina de a manevra prin multitudinea de probleme apărute în societate, comunitate, şcoală, familie, avînd la dispoziție doar „Curriculumul la dirigenție" (cl. V-IX), elaborat în temeiul „Concepției educației în Republica Moldova" şi destinat reglementării activităților educaționale la orele clasei şi în afara acestora" [2, p. 7].

Baza conceptuală a „Curriculumului la dirigenție" are ca repere problemele şi valorile lumii contemporane conturate de documentele UNESCO, „Concepția dezvoltării învățămîntului în Republica Moldova", „Legea învățămîntului", „Programul național de dezvoltare a învățămîntului în Republica Moldova", „Concepția educației în Republica Moldova", concepțiile disciplinelor şcolare, Curriculumul de bază, curricula disciplinelor şcolare care „preconizează un nou învățămînt, adecvat problemelor şi valorilor lumii contemporane, dar şi specificului mediului educațional din Republica Moldova" [2, p. 8]. De aici rezultă cele două coordonate ale educației: a) *coordonata general-umană sau universală*, ce reiese din problemele şi valorile lumii contemporane; b) *coordonata națională*, ce reiese din problemele primordiale ale Republicii Moldova, „marcate de cele două crize fundamentale ale populației: criza de identitate şi criza de proprietate" [2, p. 8].

Din cele menționate mai sus, deducem că *scopul educațional al activității de dirigenție* este „formarea şi dezvoltarea la elevi a capacităților integratoare ale personalității contemporane, definită în contextul problemelor şi valorilor individuale, ale comunității naționale şi mondiale" [2, p. 10].

Pentru realizarea scopului educațional au fost propuse patru obiective-cadru:
– *Formarea conceptului de sine* (educația nu va avea sens, dacă nu se va urmări formarea, la fiecare individ, a unei imagini de sine pozitive);

- *Formarea nevoilor/trebuinţelor de autorealizare/actualizare permanentă şi continuă a propriei fiinţe* (pentru a te realiza în viaţă este necesar a-ţi forma nevoi/trebuinţe ce îţi sînt de folos ţie, dar, totodată, nu periclitează nevoile/ trebuinţele altor indivizi);
- *Formarea abilităţilor de management al propriei formări fizice, intelectuale şi spirituale* (o cauză a sărăciei majorităţii populaţiei din Republica Moldova ar fi faptul că sistemul sovietic nu a oferit condiţii de dezvoltare a abilităţilor de integrare într-o societate mereu în schimbare, de aceea este necesar a învăţa fiecare copil să-şi gestioneze singur viaţa şi să nu urmeze tacit modelele propuse de alţii);
- *Dezvoltarea culturii comportamentale* (mediul are anumite cerinţe faţă de fiecare individ şi este important a avea o cultură comportamentală adecvată care trebuie învăţată şi practicată).

Aceste obiective preconizează dezvoltarea cunoştinţelor, competenţelor şi atitudinilor care atribuie elevilor calitatea de personalitate. Ele au fost grupate în patru module, dezvoltate de la clasă la clasă, oferindu-se şi nişte conţinuturi, pentru care, de multe ori, e greu să găseşti literatură.

Se propun sugestii metodologice referitoare la utilizarea nu doar a metodelor tradiţionale (expunerea, conversaţia etc.), ci şi a metodelor interactive (brainstorming-ul, studiul de caz, dezbaterea etc.), precum şi sugestii de evaluare. Se evidenţiază faptul că ora de dirigenţie nu poate fi evaluată prin metode tradiţionale, de aceea se recomandă a apela la metode netradiţionale, una din modalităţi fiind autoevaluarea.

Ceea ce ştirbeşte din calitatea „Curriculumului la dirigenţie" este faptul că se adresează doar diriginţilor cl.V-XII, astfel apar următoarele întrebări: De la ce vîrstă începe educaţia în Moldova? Care sînt fundamentele educaţiei copiilor de vîrstă preşcolară şi vîrstă şcolară mică? O oră de dirigenţie pe săptămînă permite realizarea scopului educaţional? De ce sînt identificate doar tangenţial aspectele „noilor educaţii"?

Multiple sînt problemele lumii actuale, multiple sînt şi direcţiile de acţiune. Una dintre ele o constituie „educaţia ca proces de sensibilizare şi formare a tinerilor" [3, p. 106], educaţiei din şcoală revenindu-i rolul „de a înarma tinerii cu simţ critic, cu capacitatea de a înţelege şi a răspunde adecvat provocărilor din partea societăţii, de a deveni tot mai mult agenţi ai propriei formări care să-şi organizeze, să-şi structureze singuri cunoaşterea, să posede abilităţi de cercetare independentă, avînd formată responsabilitatea pentru viitorul lor (Raportul Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în sec. XXI Comisia UNESCO, Delors).

Astfel, educaţia trebuie să fie conformă schimbărilor şi problemelor din societate. Ea face posibilă dezvoltarea numai atunci cînd „este adaptată trebuinţelor noţiunii respective şi exigenţelor viitorului" [3, p.19]. De aceea, sistemele educaţionale au răspuns problemelor lumii contemporane prin „noile educaţii" sau noile tipuri de conţinuturi.

După S. Cristea, implementarea „noilor educaţii" presupune elaborarea şi aplicarea unor strategii pedagogice speciale care vizează: a) pătrunderea „noilor educaţii" în programele şcolare şi universitare difuzate şi prin sistemele de comunicare moderne: televiziune, radio, reţele de calculatoare etc.; b) implicarea „noilor educaţii" în programele educaţionale ca alternative proiectate în diferite formule pedagogice; c) regîndirea sistemelor de selectare şi organizare a informaţiei în cadrul unui curriculum.

Există mai multe modalităţi de introducere a „noilor educaţii":

1. **Demersul (denumit de UNESCO) „infuzionnelle"** presupune inserarea conţinuturilor specifice „noilor educaţii" în disciplinele „clasice" şi dimensiuni educative diferite (de exemplu, problemele educaţiei ecologice sînt studiate la chimie, biologie, geografie, ştiinţe, fizică, precum şi în cadrul educaţiei morale, fizice, tehnologice etc.).

Avantaj: se intervine la nivelul programelor şcolare prin introducerea noilor conţinuturi la sfîrşitul unor capitole.

Dezavantaj: noile cunoştinţe, "împrăştiindu-se" în aria mai multor discipline, pot complica realizarea obiectivului general: „formarea unui sistem de cunoştinţe şi atitudini care să se exprime în deciziile, comportamentele şi în activitatea profesională a indivizilor" [3, p. l09].

2. **Demersul modular** presupune crearea unor module în cadrul disciplinelor tradiţionale şi la nivelul unor dimensiuni ale educaţiei (de exemplu, educaţia ecologică este prezentă ca modul în cadrul biologiei, în învăţămîntul liceal).



Avantaj: prezența unei interacțiuni directe între obiectivele specifice disciplinelor şcolare şi obiectivelor „noilor educații", ceea ce va contribui la formarea unui sistem de cunoştințe şi atitudini.

Dezavantaj: posibilitatea apariției riscului de pierdere a legăturii între modulele de bază ale disciplinelor de învățământ.

3. **Demersul transdisciplinar** presupune inserarea unor module cu caracter interdisciplinar de către o „echipă de profesori" de la diverse discipline (de exemplu, problemele educației sanitare moderne sînt abordate de o echipă de profesori de biologie, chimie, educație fizică etc. în cadrul unor seminarii, conferințe, concursuri şcolare, mese rotunde etc.).

Avantaj: este un demers ce răspunde caracterului global, universal, transdisciplinar al problematicii lumii contemporane.

Dezavantaj: dificultăți în alcătuirea orarelor, din cauza supraîncărcării planurilor de învățământ şi angajării unui număr mare de profesori, dificilă fiind şi pregătirea acestora.

4. **Demersul disciplinar** presupune introducerea de noi discipline centrate pe un anumit tip de educație (de exemplu, educația ecologică, educația civică, educația economică etc.), ca discipline de învățământ integrate în planul de învățământ, cu obiective specifice.

Avantaj: proiectarea acestor obiecte de studiu presupune transdisciplinaritate, deoarece ele nu au baza ştiințifică specifică disciplinelor particulare.

*Dezavantaj***:** supraîncărcarea programelor de învățământ şi necesitatea pregătirii unor specialişti capabili să predea astfel de discipline.

5. **Demersul educațional** presupune introducerea „noilor educații" în cadrul curriculumului la dirigenție „destinat reglementării *activităților educaționale* la orele clasei şi în afara acestora" [2, p. 7]. Are ca scop „formarea şi dezvoltarea la elevi a capacităților integratoare ale personalității contemporane, definită în contextul problemelor şi valorilor individuale, ale comunității naționale şi individuale [2, p. 10]. Preconizează „un nou învățământ, adecvat problemelor şi valorilor lumii contemporane" [2, p. 8].

Avantaj: sistematizarea şi concentrarea noilor tipuri de conținuturi în cadrul curriculumului de dirigenție.

Dezavantaj: necesitatea perfecționării permanente a diriginților; numărul mic de ore destinat lecțiilor de dirigenție pot avea ca rezultat studierea superficială a „noilor educații".

La moment, atestăm foarte multe conținuturi educaționale noi care vizează un spectru vast de subiecte. Deseori conținuturile reflectă diferite aspecte ale aceleiaşi probleme. Deoarece problematica lumii contemporane are caracter global, universal şi interdisciplinar, în procesul didactic ea trebuie să fie abordată integral, ținînd cont de complexitatea formării personalității.

Promovînd unele dimensiuni axiologice, facem tangențe cu alte dimensiuni, valori. „Fărîmițînd" „noile educații", complicăm procesul educațional şi, poate, chiar îl facem ineficient. Practic, este imposibil să realizezi o „nouă educație" în formă „pură". Din considerente de ordin teoretic, sugerate de studiul literaturii de specialitate, cît şi din experiența profesională, am dedus că putem optimiza procesul promovării „noilor educații" dacă le vom aborda în complex. Deoarece riscăm să le generalizăm, ne-am gîndit la o posibilă clasificare a conținuturilor educaționale din perspectivă metodologică şi practic-acțională. Astfel, am determinat patru blocuri:

I. Democrație şi civism:
1. Educație pentru drepturile omului
2. Educație pentru participare şi democrație
3. Educație pentru pace şi cooperare
4. Educație civică

II. Relații interpersonale:
1. Educație interculturală
2. Educație pentru toleranță
3. Educație pentru comunicare
4. Educație pentru mass-media
5. Educație pentru schimbare şi dezvoltare

III. Economie şi progres:
1. Educație pentru noua ordine economică internațională
2. Educație economică şi casnică modernă
3. Educație pentru tehnologie şi progres

IV. Promovarea unui stil de viață sănătos şi sigur:
1. Educație ecologică
2. Educație sanitară modernă
3. Educație nutrițională
4. Educație sexuală
5. Educație demografică
6. Educație pentru timpul liber

Accentul la efectuarea clasificării a fost pus pe sfera de influență:

– factorul social;
– factorul economic;
– personalitatea, în care am identificat două sub-aspecte: condiția bio-psiho-fizică a dezvoltării armonioase a personalității şi relațiile interpersonale.

Considerăm că toate aspectele educației (tradiționale şi netradiționale), repartizate pe blocuri şi dezvoltate concentric de la o etapă la alta de şcolarizare, ar contribui la sistematizarea activității dirigintelui. De asemenea, propunem următoarele:

1. În ultimul timp, se acordă o atenție tot mai mare „noilor educații". Se publică articole, se elaborează cursuri opționale (Educație pentru sănătate, Educație economică, Educație civică etc.). Ar fi bine ca autorii acestor cursuri să-şi unească

potențialul intelectual pentru a elabora un curs integru care ar cuprinde toate aspectele educației.
2. Cursul dat să prevadă un suport didactic (manuale, ghiduri, materiale didactice etc.) distribuit în unitățile şcolare pentru toți diriginții.
3. Pentru ca dirigintele să facă față multitudinii de aspecte educative este necesar să se aloce un număr maxim de ore (4-5) pentru lecția de dirigenție (plasate primele în orar).

Cele expuse mai sus vor avea efectul scontat şi vor ajuta la realizarea scopului educațional numai prin conjugarea eforturilor specialiştilor de la Ministerul Educației, managerilor şcolari, autorilor de manuale şi de cursuri opționale, diriginților, părinților, elevilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucoş, C., *Pluralismul valoric şi exigențele educației interculturale*, în *Didactica Pro...,* nr. 4-5, 2003.
2. *Curriculum la dirigenție* (cl. V-IX), Editura Liceum, Chişinău, 2003.
3. Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii,* Editura Politică, Bucureşti, 1988.

Secvențe din istoria viticulturii antice

Izvoarele istorice mărturisesc că viticultura şi vinificația sînt ocupații străvechi pe aceste meleaguri, marcînd cultura, economia şi modul de viață al populației de aici. Problema abordată poate fi integrată în activitatea şcolară, la predarea temei „Istoria dezvoltării viticulturii (perioada antică). Însemnătatea viticulturii pentru economia națională", precum şi la studierea istoriei vechi a spațiului românesc. Articolul este destinat profesorilor şi elevilor, tuturor celor ce se interesează de acest subiect.

Evoluția culturii viței de vie din cele mai vechi timpuri

Amprente de frunze *vitis teutonica* au fost găsite lîngă satul Naslavcea pe malul Nistrului, avînd o vîrstă de circa 70 milioane de ani. Dovezi ale cultivării respectivei specii au mai fost descoperite în Austria, Polonia, Germania, Ungaria, Elveția, Ungaria.

Se consideră că *vitis teutonica* şi vița de vie de pădure *vitis silvestris* sînt înrudite, ultima fiind folosită în prezent la selectarea soiurilor noi de struguri mai rezistente la ger, boli şi dăunători. Arealul de răspîndire este sudul Cîmpiei Est-Europene, partea de nord a Mării Mediterane, Asia Mică. Pe teritoriul Republicii Moldova aceasta creşte cel mai bine în luncile rîurilor Prut şi Nistru.

O problemă de discuție în literatura de specialitate este locul apariției viței de vie în lume, ea fiind cultivată din cele mai vechi timpuri în Transcaucazia, Iran, Irak, Afganistan, Palestina. N. I. Vavilov considera Transcaucazia patria strugurilor. Aici există cele mai variate soiuri, diverse după formă, mărime şi culoare. Unii savanți susțin că vița de vie de cultură a fost adusă în Europa anume din acest centru agricol. Alți cercetători sînt de părere că şi în Europa vița de vie se cultivă din cele mai vechi timpuri. Despre aceasta mărturisesc soiurile locale de origine germană (Reisling ş.a.), cît şi cele de origine română (Fetească neagră), obținute prin selecție din soiurile de viță de vie sălbatică.

M. Peleah [1, p. 29] afirmă că vița de vie sălbatică cu boabe comestibile era răspîndită pe teritoriul actual al Republicii Moldova cu aproximativ 7 mii de ani în urmă, iar cultivarea ei trebuie atribuită culturii Cuculteni-Tripolie – circa 2800 î.Hr. (4500-5000 de ani în urmă). O dezvoltare deosebită la triburile tracilor a căpătat viticultura (1500 î.Hr.) legată de venerarea cultului lui Dionisos. Poetul antic



DIONISOS

Homer (sec. VIII î.Hr.) mărturiseşte în „Iliada”: „Războinicii greci s-au dus în Tracia să găsească vinul”. Tracia era bogată în vii şi vin, prin urmare, cultura viţei de vie este atestată pînă la colonizarea greacă din secolele VIII-VI î.Hr. În epopee se povesteşte că regele tracilor Licurg a refuzat să venereze cultul zeului Dionisos şi a interzis consumarea vinului. Regele Licurg l-a izgonit din ţară pe tînărul Dionisos şi pe însoţitorii săi. Din această cauză regele a fost orbit de Zeus.

În mitologia greacă Orfeu era considerat cîntăreţ şi muzician tracic, fiul lui Eagru – zeul rîurilor şi al muzei Caliope. El a descoperit muzica şi versul, de aceea era numit fiul lui Apollo. Orfeu nu-l venera pe zeul Dionisos, din care cauză a fost sfîşiat în bucăţi de menade. Dar, părţile corpului lui au fost adunate şi înhumate de muze, umbra lui coborînd în împărăţia infernului. Minunatul cîntăreţ a fost deplîns mult timp de păsări, animale, păduri. Capul şi lira lui au fost aduse de apele fluviului Hebrus în mare spre insula Lesbos, unde au fost primite de Apollo. Muzele au salvat lira, transformînd-o într-o constelaţie.

Conform versiunilor expuse de Ovidiu, menadele au fost pedepsite de Dionisos, care le-a transformat în frunze de stejar.

Cultura viţei de vie la geţi şi daci

Geţii, dacii, carpii şi alte triburi de origine tracică practicau agricultura şi creşterea vitelor. Aşezările lor erau amplasate pe coline, loc prielnic pentru cultivarea strugurilor.

Unii autori consideră că apariţia culturii viţei de vie la geţi şi daci e legată de întemeierea coloniilor greceşti Olvia (650 î.Hr.), Tiras, Dionispol, Istria, Odessos (VI î.Hr.), Calatis (IV î.Hr.), Tomis (III î.Hr.). Intensificarea relaţiilor comerciale dintre coloniile greceşti şi populaţia băştinaşă a contribuit la răspîndirea acesteia nu numai pe litoralul Mării Negre, dar şi pe teritoriile geţilor şi dacilor.

Conform altor studii, strămoşii noştri au cultivat struguri pînă la colonizarea greacă, deoarece unele soiuri erau de origine locală, deosebindu-se prin formă, culoare, aromă, conţinutul de zahăr etc. Coloniştii greci nu erau satifăcuţi de sortimentul local, de aceea au introdus soiuri noi, care creşteau mai bine pe aceste soluri fertile şi umede. Coloniile de pe litoralul Mării Negre exportau în oraşele Greciei Antice cantităţi importante de vin.

I.C.Teodorescu în lucrarea „Pe urmele unor vechi podgorii ale geto-dacilor” mărturiseşte că în aşezările de la Popeşti au fost găsite amprente de frunze de viţă de vie de cultură *vitis vinifera sativa*. De asemenea, au fost descoperite cosoare de origine dacică, fragmente de amfore locale, datate din sec.III-I î.Hr.

În timpul campaniei din anul 513 î.Hr. în „pustiul geţilor” armata lui Darius a nimerit într-o ambuscadă şi era în pericol să moară de sete. Aici (în stepele uscate şi lipsite de apă din Bugeac) viţa de vie nu se cultiva. În caz contrar armata persană putea să iasă din impas.

Geograful grec Strabon scrie: „Dacă te ridici în sus pe rîul Tiras cu 140 stadii, atunci pe ambele părţi vom întîlni oraşe: în dreapta va fi Niconia, iar în stînga Ofiuss” [1, p. 279]. Viţa de vie se cultiva deci în perioada antică în partea de sud-est, în zona codrilor şi în zona de nord a teritoriului actual al republicii noastre, adică acolo unde existau condiţii mai prielnice.

B.P.Hasdeu în lucrarea „Originea viticulturii la români” (1874) susţine: „Cultura viţei de vie la români fără asemănare e mai veche decît plugăria” [2, p. 75]. Autorul consideră că nu împăratul Traian a adus prima dată în Dacia cultura viţei de vie, ci a găsit o cultură veche a viţei de vie pe aceste meleaguri.

Strabon, referindu-se la cultivarea viţei de vie la geţi, menţionează: „Burebista, get, a supus puterii sale tribul. El a putut să renască poporul său istovit de războaie îndelungate. În decurs de cîţiva ani a creat un stat mare şi a supus puterii sale triburile vecine. De el se temeau chiar şi romanii. El a pustiit ţara celţilor. El ţinea tribul în supunere prin glasul marelui preot Deceneu, care a călătorit prin Egipt şi a învăţat să prezică. O dovadă de supunere completă a geţilor e că ei au îndeplinit ordinul regelui cu privire la defrişarea viilor de pe întinsul ţării, din motivul că aceste plantaţii s-au extins mult în Dacia şi că locuitorii ei deprinseseră obiceiul de a se îndeletnici cu vinăritul” [8, p. 278].

Regele geţilor Burebista (80-44 î.Hr.), conform mitului, a poruncit să se defrişeze plantaţiile de vii şi a interzis consumarea vinului. Atunci zeul Dionisos şi-a găsit scăpare în mare la nimfe. Din această cauză zeul suprem al geţilor Zamolxis l-ar fi pedepsit pe rege cu moartea. În anul 44 î.Hr., în rezultatul unui complot, Burebista a fost omorît de un grup de nobili geţi, nemulţumiţi de creşterea puterii sale.

Poetul roman Ovidiu (43 î.Hr.-17 d.Hr.), care a fost exilat la Tomis din porunca împăratului August, în „Elegii din exil” scrie:

„Colţul din glie ţîşnit, ascuns printre brazde de Ceres,
Cată în jur – şi spre cer luger se trage plăpînd.
Muguri pe viţe transpar – o, mugurii viţei de vie!
Dar ce departe de-aice viţele mele rămîn!
Muguri pe ramuri plesnesc – o, mugurii pomilor rodnici!
Dar ce departe de-aici pomii mei rodnici rămîn!”

[4, p. 36]

Dacia, cucerită de romani în anul 106 d.Hr., a fost transformată într-o provincie a viilor şi cerealelor. În timpul dominaţiei romane viticultura capătă o dezvoltare intensă. Despre aceasta mărturiseşte B.P.Hasdeu: „ Dacă viticultura s-ar fi întrerupt cîndva în Dacia pe un interval mai îndelungat în urma colonizării romane, aducîndu-se vinurile exclusivamente de pe aiurii în curs de vreun secol sau mai puţin decît atît, cuvîntul *via* ar fi dispărut cu desăvîrşire din limbă” [2, p. 74]. Pe timpul împăratului Aurelian (270-275 d.Hr.) în provinciile romane a fost

defrişată o jumătate din suprafaţa viilor, iar împăratul Probus (276-282 d. Hr.) a iniţiat plantarea masivă a viţei de vie pe aceste meleaguri.

În concluzie, putem spune că:

1. Viţa de vie se cultivă pe acest teritoriu din cele mai vechi timpuri.
2. În perioada dominaţiei romane provincia Dacia a fost transformată într-o zonă de cultivare a viţei de vie, avînd continuitate şi după retragerea legiunilor la sud de Dunăre.
3. Schimbările în domeniul vituculturii la popoarele vecine au influenţat pozitiv cultura viţei de vie la traci, geţi, daci şi daco-romani.

Exerciţii şi teme de studiu

1. Expuneţi punctele de vedere cu privire la locul apariţiei culturii viţei de vie la diferite popoare.
2. Descrieţi cum a evoluat cultura viţei de vie la triburile tracilor.
3. Argumentaţi cum au influenţat coloniştii greci cultura viţei de vie la geţi şi daci.
4. Demonstraţi că geţii în timpul regelui Burebista aveau o cultură avansată a viţei de vie.
5. Determinaţi care era starea culturii viţei de vie în provincia Dacia în timpul dominaţiei romane.
6. Ce argumente pot fi aduse în favoarea continuităţii viticulturii în Dacia după retragerea administraţiei romane?

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Teodorescu, I. C., *Pe urmele unor vechi podgorii ale geto-dacilor*, Bucureşti, 1974.
2. Hasdeu, B. P., *Scrieri istorice. Originea viticulturii la români,* Editura Liceum, 1973.
3. Herodot, *Istorii*, Vol. II, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1964.
4. Ovidiu, *Elegii din exil*, Chişinău, 1972.
5. Homer, *Iliada*, Chişinău, 1978.
6. *Мифологический словарь*, М., 1991.
7. Пелях, М., *История виноградарства и виноделия Молдавии*, Кишинэу, 1970.
8. Страбон, *География в 17 книгах*, Наука, 1974.
9. Янушевич, В., Пелях, М., *Дикорастущий виноград Молдавии*, Кишинэу, 1974.

Ion BÎRCĂ,
Centrul Orăşenesc al Tinerilor Jurnalişti,
mun. Chişinău



Continuitatea dintre nivelurile şi treptele şcolare



Sorin **CRISTEA**

Universitatea Bucureşti

Continuitatea dintre nivelurile şi treptele şcolare constituie un obiectiv general valabil în cazul proiectării şi realizării reformei învățământului în orice context istoric determinat din punct de vedere pedagogic şi social. Pe de altă parte, discontinuitățile care apar între diferite *niveluri* şi *trepte* şcolare constituie o cauză şi o expresie a crizei în care se află sistemul de învățământ într-o anumită etapă, care impune ca soluție *reforma* acestuia.

Delimitarea problemei poate fi realizată în interiorul mai multor ştiințe ale educației, cu precădere în rîndul celor care definesc şi analizează *sistemul de educație, sistemul şi procesul de învățământ, schimbarea în educație, managementul organizației şcolare şi al instruirii* (clasei, lecției etc.), deciziile de *politică a educației*. Prin argumente de ordin teoretic (*Teoria generală a educației*) şi metodologic (*Didactica generală*, *Teoria curriculumului*), susținute şi la nivel de *istorie* a educației şi de *pedagogie comparată*.

Definirea problemei implică identificarea conceptelor operaționale de *nivel, treaptă, ciclu de învățământ*. Subordonate conceptului fundamental de *sistem de învățământ*, funcției şi structurii de bază a acestuia. În consecință, *continuitatea* dintre nivelurile şi treptele şcolare reprezintă condiția structurală necesară pentru realizarea integrală a funcțiilor generale ale sistemului de învățământ, care vizează formarea şi dezvoltarea elevilor, studenților etc. pentru integrarea lor optimă în şcoală, comunitate, societate, în plan cultural, civic şi economic (profesional).

Abordarea problemei la nivel de „*Dicționar de pedagogie*" impune o sinteză *intradisciplinară* a perspectivelor delimitate anterior. O sinteză pe care ne-o asumăm prin elaborarea unui ***model teoretic*** *deschis* care valorifică experiențe istorice acumulate şi confirmate în timp; care trebuie analizate şi generalizate *pedagogic* pentru a putea fixa *repere normative* valide, valabile în diferite situații de politică a educației, extrem de variabile şi contradictorii.

Modelul teoretic de analiză a problemei evidențiază structura de bază a sistemului de învățământ care angajează distribuirea şi valorificarea resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) pe *niveluri*, *trepte* şi *cicluri* şcolare (de învățământ). Cei trei termeni sînt preluați şi fixați în mod convențional după expresii consacrate în sistemele (post)moderne de învățământ. În cadrul unui *model teoretic* este necesară definirea la nivel de *noțiuni operaționale* şi raportarea lor la *conceptul fundamental* de sistem de învățământ.

Construirea epistemică a modelului, în vederea aplicării în diferite contexte de politică a educației, impune definirea: a) *conceptului pedagogic fundamental* de *sistem de învățământ*; b) *noțiunilor operaționale* de *nivel – treaptă – ciclu de învățământ* (subordonate conceptului fundamental de sistem de învățământ).

Sistemul de învățământ reprezintă ansamblul instituțiilor/organizațiilor sociale specializate în proiectarea şi realizarea educației/instruirii. În sens *tradițional,* include ansamblul instituțiilor şcolare. În sens *modern* şi *postmodern*, propriu societății informaționale, include ansamblul organizațiilor specializate în realizarea educației/instrurii *formale* (şcolile de la toate nivelurile), dar şi al unor instituții specializate în educație *nonformală* (case ale elevilor,

cluburi, tabere, televiziuni şcolare/universitare etc.) şi al unor *actori sociali* cu care şcoala realizează raporturi contractuale (pentru înfiinţarea de şcoli profesionale, militare, de artă, de sport, ale cultelor religioase etc.) şi consensuale (vezi *familia* şi *comunitatea* locală). Complexitatea sistemului este probată de cele patru niveluri ale structurii sale: a) de organizare; b) materială (resursele pedagogice); c) de conducere; d) de relaţie (cu societatea – vezi modele de „şcoală închisă"– „şcoală deschisă). Ideea *continuităţii* este evidentă la nivelul structurii de organizare a sistemului de învăţământ.

Nivelul de învăţământ constituie forma de organizare a sistemului de învăţământ care stabileşte *structurile de realizare a instruirii* pe *criteriul* optimizării raporturilor dintre vîrsta psihologică – vîrsta şcolară – cerinţele sociale, în *funcţie* de *obiectivele generale* şi *specifice* elaborate şi instituţionalizate prin decizii de politică a educaţiei. În limbajul pedagogic curent, dar şi de specialitate, promovat în diferite situaţii, este folosit şi termenul *grad* de învăţământ sau chiar *etaj,* care sugerează imaginea metaforică a sistemului de învăţământ, asociată cu ideea de arhitectură sau construcţie socială cu particularităţi distincte.

Treapta de învăţământ constituie forma de organizare a sistemului de învăţământ proiectată în interiorul nivelului de învăţământ conform unor obiective specifice, stabilite prin decizii de politică a educaţiei, care vizează facilitarea procesului de tranziţie de la un nivel la alt nivel de învăţământ.

Ciclul de învăţământ constituie forma de organizare a sistemului de învăţământ determinată pe baza unor obiective specifice de ordin psihologic care vizează valorificarea la maximum a resurselor elevilor pe parcursul aceluiaşi nivel sau aceleaşi trepte şi la graniţa dintre niveluri şi trepte de învăţământ.

Calitatea sistemului de învăţământ este probată de capacitatea structurilor sale de organizare de adaptare continuă la cerinţe psihologice şi sociale aflate în permanentă evoluţie. *Stabilitatea sistemului* este evidentă la cele trei ***niveluri de organizare***, consacrate în istoria şcolii: 1) nivelul *primar*; 2) nivelul *secundar*; 3) nivelul *terţiar*, *superior* (de tip *universitar*). Evoluţia acestora depinde de paradigma de abordare a educaţiei/ instruirii, afirmată în istoria gîndirii pedagogice. În prezent, paradigma *curriculumului* pune accent pe rolul prioritar al obiectivelor generale ale sistemului, *specificate* pe *niveluri* şi *trepte* de învăţământ. *Tranziţia* de la un nivel la alt nivel de învăţământ, realizată corect din punct de vedere *pedagogic*, constituie un criteriu fundamental pentru evaluarea calităţii sistemului. Este probată prin continuitatea *obiectivelor* şi a *conţinuturilor* instruirii, dar şi a *metodologiei de predare-învăţare-evaluare*, aplicată în contexte de organizare deschise, favorabile individualizării sau diferenţierii procesului de învăţământ.

Asigurarea continuităţii presupune facilitarea adaptării elevilor la condiţiile de planificare, organizare, realizare şi dezvolare a instruirii proprii unui nou nivel de învăţământ. Este o provocare pedagogică majoră în măsura în care cele mai mari dificultăţi de adaptare ale elevilor sînt evidente şi deseori pronunţate la intrarea lor în învăţământul primar, în învăţământul secundar, în învăţământul superior de tip universitar.

Soluţia propusă este cea a iniţierii şi instituţionalizării unor ***trepte şcolare***, integrate în structura de organizare internă a fiecărui *nivel* de învăţământ. Obiectivele lor specifice vizează pregătirea continuităţii sau a tranziţiei de la un nivel la alt nivel de învăţământ sau la viaţa socială, profesională şi comunitară. La scara istoriei sistemelor (post)moderne de învăţământ sînt conscrate următoarele trepte de învăţământ: I) La nivel de învăţământ primar: 1) învăţământ preşcolar/preprimar; 2) învăţământ primar şcolar; II) La nivel de învăţământ secundar: 1) învăţământ secundar inferior/gimanziu, în România, colegiu în Franţa etc.; 2) învăţământ secundar superior (licee, şcoli profesionale, în cazul României etc.); III) La nivel de învăţământ *terţiar*, *superior*/*universitar*: 1) licenţă; 2) masterat; 3) doctorat (după modelul propus de Procesul Bologna).

Din *perspectiva paradigmei* ***curriculumului***, *resursa* principală a *continuităţii* poate fi identificată la



nivelul proiectării obiectivelor generale şi specifice ale sistemului de învățământ. Valorificînd unitatea dintre: a) dimensiunea psihologică (vezi competențele) – socială (vezi conținuturile de bază) a obiectivelor; b) opțiunea *subiectivă* a acestora – decizia *obiectivă* care trebuie luată în raport de *funcția culturală a educației* care are o pondere specifică la nivelul sistemelor (post)moderne de învățământ. În consecință, *linia de continuitate* imaginată pedagogic între toate nivelurile şi treptele de învățământ are o substanță teleologică şi axiologică de natură culturală. Obiectivul general al sistemului de învățământ şi obiectivele specifice fiecărui nivel sau fiecărei trepte de învățământ, fiind construite în raport de conceptul pedagogic de *cultură generală.* Acest concept defineşte ansamblul valorilor din domeniul cunoaşterii umane, confirmate social (ştiință, tehnologie, artă, filozofie, religie, morală, politică, economie etc.), care asigură formarea-dezvoltarea *optimă* a personalității celui educat, în diferite etape ale evoluției acestuia. În context actual aceste valori sînt prelucrate pedagogic în raport de cerințele societății informaționale, bazate pe cunoaştere.

În cadrul modelului teoretic elaborat, putem sesiza următoarea linie de *continuitate* a obiectivelor (pe care o putem regăsi sau propune ca soluție reformatoare şi în diferite analize de caz, în contextul sistemelor (post)moderne de învățământ:

I) *Obiectiv general* la scara întregului sistem de învățământ – formarea-dezvoltarea personalității copiilor, elevilor, studenților prin valorile culturii societății bazate pe cunoaştere, în vederea integrării lor şcolare şi comunitare într-o etapă nouă a existenței lor individuale şi sociale.

II) *Obiective specifice* pe niveluri şi trepte de învățământ:
- Învățământ *primar* – formarea-dezvoltarea personalității preşcolarului şi a şcolarului mic prin valorile culturii generale instrumentale;
- Învățământ *secundar inferior* – formarea-dezvoltarea personalității de bază prin cultura generală de bază;
- Învățământ *secundar superior*/*liceal* – formarea-dezvoltarea personalității prin cultura generală şi de profil orientată pe domenii de cunoaştere;
- Învățământ *secundar superior/profesional* – formarea-dezvoltarea personalității prin cultura generală şi de profil orientată spre specializări profesionale de nivel mediu pe domenii de cunoaştere;
- Învățământ *superior universitar*/*licență* – formarea-dezvoltarea personalității prin cultura generală a domeniului de cunoaştere cu deschidere spre o specializare largă;
- Învățământ *superior universitar*/*master* – formarea-dezvoltarea profesională a personalității prin aprofundarea culturii de profil şi de specialitate;
- Învățământ *superior universitar*/*doctorat* – formarea-dezvoltarea personalității prin cultura domeniului de cunoaştere cu deschidere spre o specializare de vîrf.

Ciclurile de învățământ sînt proiectate în interiorul unui nivel sau al unei trepte de învățământ. În funcție de obiectivul propus special pentru asigurarea continuității între niveluri şi trepte sînt concepute ca *cicluri curriculare* de: a) *adaptare* (la noul nivel sau noua treaptă de învățământ); b) *dezvoltare* (în interiorul unui nivel sau al unei trepte de învățământ); c) *orientare* (la sfîrşitul unui nivel sau al unei trepte de învățământ). În raport de context pot funcționa şi ca cicluri de *observare*, *aprofundare*, *profilare*, *specializare* etc.



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